

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 124-140

10^e numéroYounes BOUYA* - Professyounes@gmail.comAbdeslam HBABOU - hbabou.abdel@gmail.com

Université Chouaib Doukkali à El-Jadida. Maroc

Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel (LERIC/URAC 57)

Un dyslexique dans ma classe : Évaluation spécifique des capacités lectrices auprès de 2 élèves dyslexiques marocains bilingues

Article reçu le 21.08.2022;

Accepté le 03.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé : Cette étude empirique vise à dresser une évaluation spécifique des capacités lectrices de deux élèves marocains diagnostiqués dyslexiques. Nous nous sommes interrogés sur la capacité de cet outil d'évaluation bilingue, employé dans un contexte scolaire, à confirmer ou à contredire le diagnostic orthophonique réalisé dans un contexte extrascolaire. Composé de 34 items évaluant empiriquement toutes les manipulations réalisées lors de la lecture des deux langues enseignées à l'école primaire au Maroc, l'évaluation a réussi à confirmer l'existence de ce trouble avec un écart-type de 5,64 points entre les deux groupes ; témoin et expérimental avec un seuil de réussite de 5/10. De ce fait, les défaillances des mécanismes de lecture en français et en arabe sont précisées et orientent l'enseignant vers les mécanismes à travailler. Notre étude ne contredit pas la littérature existante qui éclaire le trouble de la dyslexie, et l'évaluation employée pourra préciser et orienter les aménagements pédagogiques au sein de l'école primaire marocaine inclusive.

Mots-clés : Évaluation, lecture, dyslexie, école primaire, inclusion

A Dyslexic in my Classroom: A Specific Assessment of Reading Skills in Two Moroccan Bilingual Dyslexic Students

Abstract : This empirical study aims at establishing a specific evaluation of the reading abilities of two Moroccan students diagnosed as dyslexic. The research question was the usefulness of this bilingual evaluation tool, used in a school context, in confirming or contradicting the speech therapy diagnosis made in an extracurricular context. Composed of 34 items empirically evaluating all the manipulations carried out during the reading of the two languages taught in elementary school in Morocco, the evaluation succeeded in confirming the existence of this disorder with a standard deviation of 5.64 points between the two control and experimental groups and a pass mark of 5/10. Thus, the failures of the reading mechanism in French and Arabic are specified and direct the teacher towards the failures to work on. Our study does not contradict the existing literature which explains the dyslexia disorder, and the evaluation used will be able to specify and direct the pedagogical arrangements within the Moroccan inclusive elementary school.

Key words : Assessment, reading, dyslexia, elementary school, inclusion

Pour citer cet article :

BOUYA Younes et HBABOU Abdeslam (2022). Un dyslexique dans ma classe : Évaluation spécifique des capacités lectrices auprès de 2 élèves dyslexiques marocains bilingues. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 124-140. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'évaluation à laquelle s'intéresse cette étude concerne la lecture à l'école primaire et spécialement l'évaluation des capacités lectrices auprès des élèves ayant un « trouble spécifique d'apprentissage, avec difficulté en lecture » (DSM5, 2015 :324)¹, communément appelés les dyslexiques. Ce «trouble du développement des apprentissages, avec difficulté en lecture » (CIM-11,2022 : 231) se manifeste par une altération persistante et significative de l'acquisition de la lecture « non attribuée à une déficience intellectuelle, psychique, neurologique, sensorielle ou à une scolarisation inadéquate » (Coquet *et al.*, 2011 : 11). Il concerne uniquement « l'acquisition et l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit » (Habib, 2018 : 77). L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) avance que entre 5 à 10 % des élèves en milieu scolaire souffrent d'un trouble d'apprentissage de la lecture à des degrés divers (Muneaux *et al.*, 2014 : 21). Du côté marocain, l'association marocaine des troubles et difficultés d'apprentissage estime que 12% à 13% d'élèves marocains seraient dyslexiques (Fouad, AMTDA, 2017 : 5). Une étude récente réalisée dans 63 écoles publiques et 16 écoles privées de 2012 à 2018, a concerné 14 605 élèves du primaire marocain. Elle avance que 12% des élèves diagnostiqués sont dyslexiques (Lequouider, Abidli, El Turk, Touri, Khyati, 2021). Les diagnostics actuels sont réalisés dans un contexte médical ou paramédical. Ils sont réalisés par des neuropsychologues, des psychologues, des orthophonistes... mais, à notre connaissance, aucun diagnostic au niveau scolaire n'est encore réalisé. Pourtant, c'est à l'école que l'élève dyslexique passe la grande majorité de son temps. Il est à noter que l'acquisition de la lecture est un apprentissage fondamental et la base de tout autre apprentissage scolaire à l'école primaire. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur l'évaluation de cette discipline au cycle primaire (Loucif, 2007, El Mhouti *et al.*, 2015, Elkachradi, 2016). Cependant, les évaluations qui se basent sur les anciens paradigmes n'arrivent pas à évaluer les élèves dyslexiques, sujets de cette étude. Ils sont systématiquement écartés, étiquetés de moins performants, et orientés indirectement vers le redoublement et le décrochage scolaire.

Notre recherche a pour objectifs de réaliser une évaluation spécifique de la lecture, prenant en compte des élèves avec et sans trouble de lecture, et de l'appliquer sur un échantillon de 4 élèves marocains bilingues de l'école primaire, deux dyslexiques et deux du groupe témoin. Nous envisageons de doter l'école marocaine inclusive des moyens d'évaluation permettant l'accueil positif des élèves dyslexiques.

¹ La cinquième version du manuel diagnostique des troubles mentaux.

Nous posons la problématique principale suivante : Dans quelle mesure l'usage d'une évaluation spécifique pourrait-elle évaluer et orienter les élèves dyslexiques de l'école primaire marocaine pour une intervention efficace et inclusive ? Nos hypothèses proposent que cet outil d'évaluation spécifique permettrait aux enseignants de l'école publique inclusive de confirmer/infirmier l'existence d'une dyslexie et de distinguer entre trouble et difficulté de lecture.

Après avoir contextualisé l'objet de notre recherche, notre travail présentera notre cadre théorique et sa méthode d'investigation. Nous présenterons finalement les résultats et les perspectives de notre enquête.

1. Contexte de la recherche

Les recherches sur les causes de la dyslexie sont sans arrêt en effervescence. L'hypothèse auditive (Tallal, 1980. Serniclaes *et al.*, 2001), l'hypothèse visuelle (Stein, 2003), l'hypothèse visuo-attentionnelle (Valdois *et al.*, 2004), l'hypothèse magnocellulaire (Stein, 2001), l'hypothèse cérébelleuse (Nicolson *et al.*, 1995) essayent toutes de donner sens à cette anomalie qui ruine la vie sociale et scolaire de milliers d'élèves. Or, le dénominateur commun entre elles est qu'il s'agit d'un trouble développemental qui n'est pas dû à une anomalie pédagogique, mais à un trouble développemental qui n'est pas facile à surmonter.

Difficile de la détecter, la dyslexie n'atteint pas le langage oral (Coquet *et al.*, 2011 : 18). Pourtant le mécanisme de la lecture est défaillant (Habib, 2018 : 11). S'il n'est pas détecté précocement, l'enfant risque de développer d'autres troubles psychiques (Delahaie *et al.*, 1998 : 12). Les compétences phonologiques sont les plus touchées (Castles et Friedmann, 2014) ce qui ne permettrait pas à cette catégorie de lire d'une manière fluide, spontanée, aisée, et avec une compréhension immédiate de ce qui est lu. Repérés à l'école ou par les parents, les élèves dyslexiques souffrent encore d'une méconnaissance de leur situation, et d'une prise en charge extrascolaire, lente, longue, et coûteuse. C'est pourquoi, dans une conjoncture internationale, l'École marocaine s'est transformée depuis 2019 en École inclusive afin d'intégrer les élèves à besoins spécifiques dans des classes normales. Or les enseignants inclusifs manquent encore d'outils techniques et de formation pédagogique pour diagnostiquer et accompagner cette communauté. Cela rend, jusqu'à cette date, cette école impuissante face à ce handicap invisible.

Ainsi, la communauté scientifique est invitée à doter l'école inclusive de moyens nécessaires pour la réussite de l'inclusion. C'est l'objectif principal de notre étude qui vise à présenter une évaluation spécifique de la lecture,

permettant le repérage et l'accompagnement des élèves dyslexiques dans le cadre d'une école publique inclusive et gratuite.

2. Cadrage théorique de l'évaluation spécifique

Cette évaluation spécifique de lecture est basée, comme modèle théorique de lecture, sur le modèle à double voie (Coltheart, 1978). Concernant la symptomatologie de la dyslexie, nous avons utilisé les critères communs entre les classifications internationales qui ont reçu le plus de consensus auprès de la communauté scientifique au niveau international ; à savoir la 11^{ème} édition de la classification internationale des maladies (CIM-11, 2022) et la 5^{ème} version du manuel diagnostique des troubles mentaux, (DSM5, 2015).

Nous avons étudié les tests et les batteries du diagnostic extrascolaires existant dans le domaine de la dyslexie, et nous n'avons gardé et adapté que les items qui nous semblent efficaces et contextualisés dans un cadre scolaire et bilingue. Ces batteries sont : L'analec (1998). Le vel (2005). L'ecla16+ (2011). L'evalad (2011). Le vol vu pc (2012). L'evadys(2014). Wiat-licdn-F (Lichtenberger, 2005). Belec (Mousty *et al.*, 1994). La L2ma (Chevrie-Muller *et al.*, 1997). Bml (Cormier, Desrochers, Sénéchal, 2006). La Fluence Sémantique (Kremin Et Dellatolas, 1996). Lmc-R. Evalec. Belec. Orlec. Bale. Analec. Stroop. Deno 48.

3. Méthodes

3.1. Appareillage méthodologique

Notre étude s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive qui démarre d'un besoin du terrain, vers la proposition de solutions adéquates. Elle s'est réalisée en usage de deux approches :

- 1) une approche quantitative visant à dresser l'état des lieux concernant l'existence d'un moyen d'évaluation scolaire de la lecture qui prenne en charge les élèves dyslexiques marocains :
 - soit 52 questionnaires collectés auprès des enseignants du primaire ;
 - et 4 questionnaires destinés aux parents et aux enseignants des cas dyslexiques de notre étude afin d'en dresser l'anamnèse.
- 2) une approche empirique de la conception et l'application de l'évaluation spécifique.

3.2. Les participants

Le groupe expérimental de cette étude est composé de quatre élèves bilingues. Ils sont scolarisés en cinquième année du cycle primaire dans deux

écoles publiques et issus du même contexte social et économique. Deux garçons (12 ans et 3 mois, 10 ans et 2 mois) sont diagnostiqués dyslexiques, suite à un bilan orthophonique qui a utilisé deux batteries :

- la BELO (Batterie d'Évaluation de Lecture et d'Orthographe. Pech-Georgel *et al.*, 2006) comme batterie étalonnée, validée, permettant l'évaluation de la lecture et de l'orthographe ;
- la BREV (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, de lecture, et d'écriture.

Le groupe témoin est composé de deux élèves (une fille 10 ans et 1 mois, et un garçon 11 ans et 4 mois). Ils sont scolarisés dans les mêmes écoles et les mêmes classes que les élèves dyslexiques, ils sont aussi bilingues, et n'ont ni difficultés ni troubles d'apprentissage ; ils ont été choisis en concertation avec leurs enseignants.

3.3. Critères d'exclusion et d'inclusion du groupe expérimental

Les élèves dyslexiques sont recrutés suite à une annonce réalisée au sein de l'association El Amal des enfants ayant des troubles d'apprentissage d'El Jadida, au Maroc.

Afin de cibler les élèves convenables à cette recherche, nous nous sommes basés sur la définition de l'OMS qui précise que « la dyslexie est une altération spécifique, durable et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un retard mental ou intellectuel, à un déficit sensoriel, ou à une scolarisation et un environnement inadéquats » (CIM11, 2022). Ainsi, nous avons rejeté tout élève sans diagnostic orthophonique.

3.4. Lieu et durée de l'enquête

Les quatre enfants poursuivent leur scolarité dans deux écoles publiques de la direction provinciale d'El-Jadida, l'une en milieu urbain (École ALMOKAWAMA) et l'autre en milieu rural (École OULAD SI HAMDOUNE). L'étude a été réalisée en 12 semaines, entre le 1er avril et le 1er juin 2021.

3.5. Outils d'analyse des données

Les données sont analysées avec le logiciel IBM SPSS Statistics version 26 comme outil statistique, selon les variables des items de l'évaluation.

3.6. Procédure de l'évaluation

Tous les participants du groupe expérimental ont été évalués individuellement dans une salle calme de l'association AEEDA² d'El-Jadida. L'évaluateur évalue chaque langue séparément de l'autre. La durée de passation était de 1h30, divisée en 6 séances, et comme support, nous avons utilisé un test papier /crayon.

4. Les catégories de l'évaluation

Cette évaluation spécifique est composée de 34 items (Annexe 2).

5. Résultats

5.1. L'importance de la lecture et l'absence d'outils de diagnostic scolaire

Les enseignants questionnés ne cachent pas leur désagrément par rapport au niveau bas de l'apprentissage de la lecture par leurs élèves.

Vos élèves ont des difficultés en :

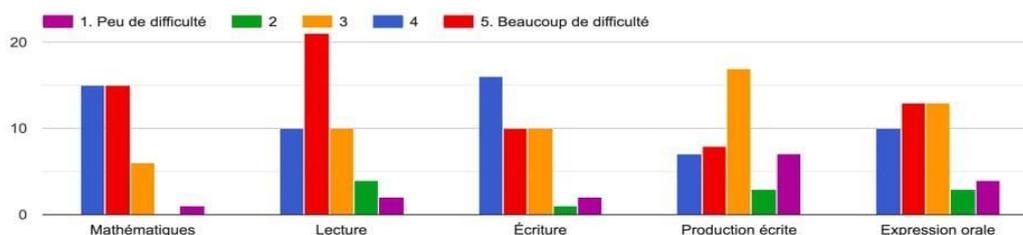


Figure 1 : La lecture comme première lacune au primaire

Concernant les outils utilisés lors de l'évaluation, et comme réponse à la question, « est-ce que vous utilisez une évaluation spécifique pour les troubles de lecture ? » la réponse a été négative.

Est-ce qu'il y a une batterie de diagnostic marocaine ?
39 réponses

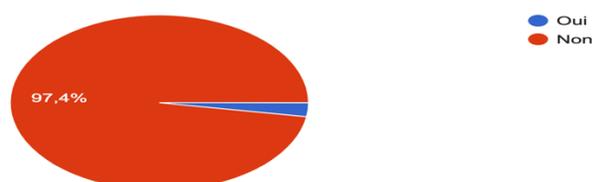


Figure 2 : L'absence d'outil de diagnostic marocain, scolaire ou extrascolaire, de la dyslexie

² Association Amal des enfants ayant des troubles d'apprentissage, filière El-Jadida.

5.2. L'anamnèse

A partir des questionnaires collectés auprès des enseignants et des parents d'enfants du groupe expérimental, nous avons dressé une anamnèse de leur situation (Annexe 2).

5.3. Résultats de différents items de l'évaluation spécifique de la lecture

La fluence verbale en français est assez bonne pour les deux élèves dyslexiques. La différence du score se manifeste au niveau de l'arabe chez l'élève dyslexique 1. Les lettres en arabe et en français sont presque connues, quelques légères confusions ont été détectées chez l'élève 1, mais il rectifie vite. L'élève 2 ne connaît pas toutes les lettres et n'arrive pas à distinguer les lettres voisines, mais avec un petit rappel il surmonte l'obstacle. La segmentation en phonèmes est plus défaillante en langue arabe chez l'élève 2, mais pour les deux cas, la réalisation de cette opération est plus lente que chez les élèves témoins.

On fait le même constat pour l'omission du phonème initial en français et en arabe : l'exécution est lente et moins performante. Les deux élèves dyslexiques arrivent difficilement à omettre le son initial dans les deux langues.

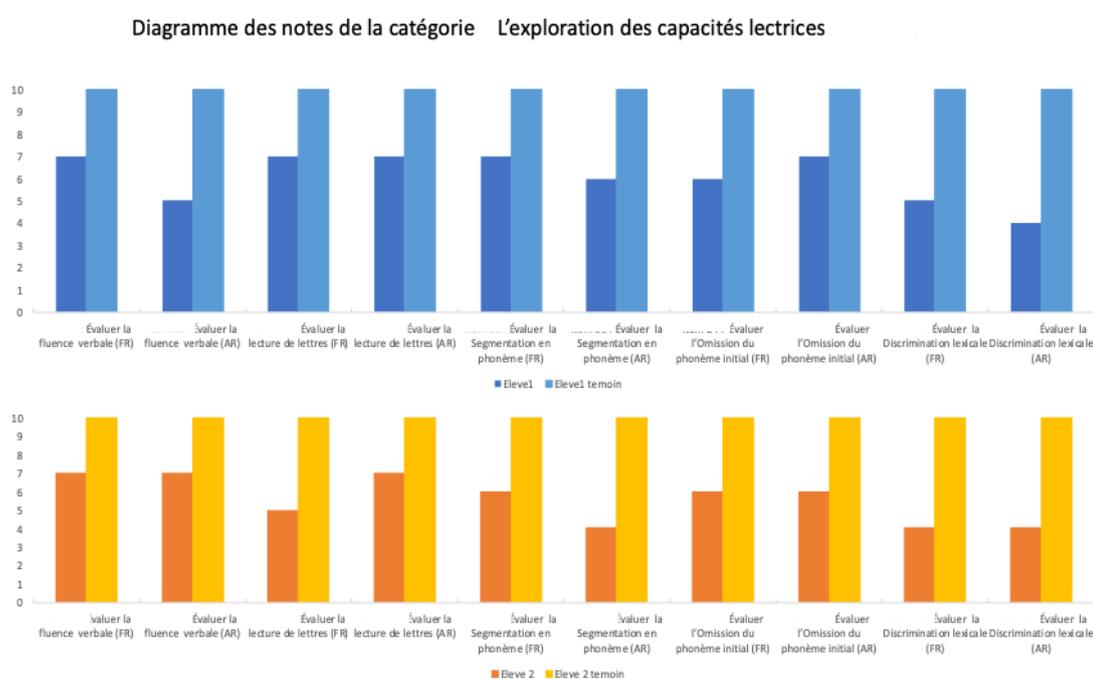


Figure 3 : L'exploration de la fluence, la segmentation, l'omission, et la discrimination

Le score de la discrimination lexicale chute pour les deux élèves dyslexiques et dans les deux langues. Ils ne réussissent pas à trouver le mot intrus sur une liste de mots voisins au niveau de l'écriture. Exemple « mur, dur, car », « الشتاء. السماء. الغمام »

L'inversion phonémique est impossible chez les élèves dyslexiques, dans les deux langues. Un grand écart type est signalé avec les élèves témoins. Cette manipulation semble impossible et épuisante. Par contre, la lecture des mots réguliers fréquents est satisfaisante : « Papa. كبير » avec quelques erreurs. Le score de cette épreuve est bon, malgré la lenteur de déchiffrement relevée lors de la lecture de certains mots longs.

La lecture des mots réguliers non-fréquents : « Criminel, rural, ميدوة, استهتار » et des mots irréguliers fréquents « femme », et non fréquents « Square, مرادفات » est moins performante dans les deux langues. La lecture est plus lente sans signes de vocalisation en arabe « صَلَاحِيَات ». Or la lecture des logatomes est impossible dans les deux langues, même avec vocalisation en arabe « Prinjita, مَعْرُك ». Une lenteur est aussi signalée et les capacités de déchiffrement sont très perturbées avec quelques confusions visuelles.

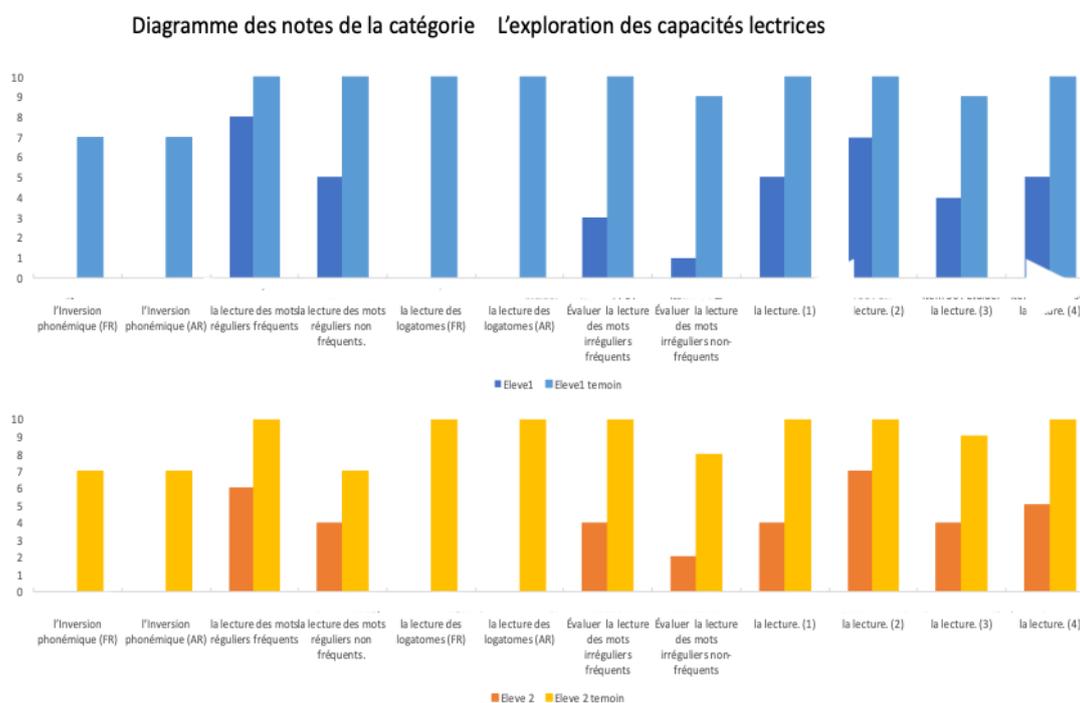


Figure 4 : L'inversion, lecture des mots réguliers, irréguliers, et des logatomes

Nous signalons que l'élève 2 ne réussit pas à lire facilement l'arabe, il refuse même de lire à haute voix. Mais il fait un effort pour le français.

La lecture de l'arabe pour l'élève 1 est lente et défectueuse : mauvais respect

de la ponctuation et des coupures des phrases avec des erreurs sur les voyelles brèves et les voyelles longues. Les mots comportant la gémation et l'article défini sont mal lus, par omission de ces deux marques grammaticales. De nombreuses confusions sont signalées entre les lettres morphologiquement semblables. L'élève 2, quant à lui, déforme les mots, par des omissions ou des déplacements de syllabes. On n'arrive pas à comprendre ce qu'il lit.

La lecture dans les deux langues est lente, hésitée, et laborieuse. L'élève 2 n'arrive pas à finir les textes.

Au niveau de la compréhension écrite, le score de l'épreuve de la compréhension écrite chute chez les deux élèves dans les deux langues. Le support imagé semble aider à la réalisation de cette tâche, mais parfois il induit en erreur, comme dans le cas de l'élève 1 qui lit ce qu'il comprend, et non ce qu'il déchiffre. Le même constat est signalé en lecture silencieuse.

Quant à la dictée, les élèves dyslexiques n'arrivent pas à écrire convenablement les logatomes dictés. La dictée des textes en français et en arabe a pris plus de temps, et on est obligé de s'arrêter après une ligne.

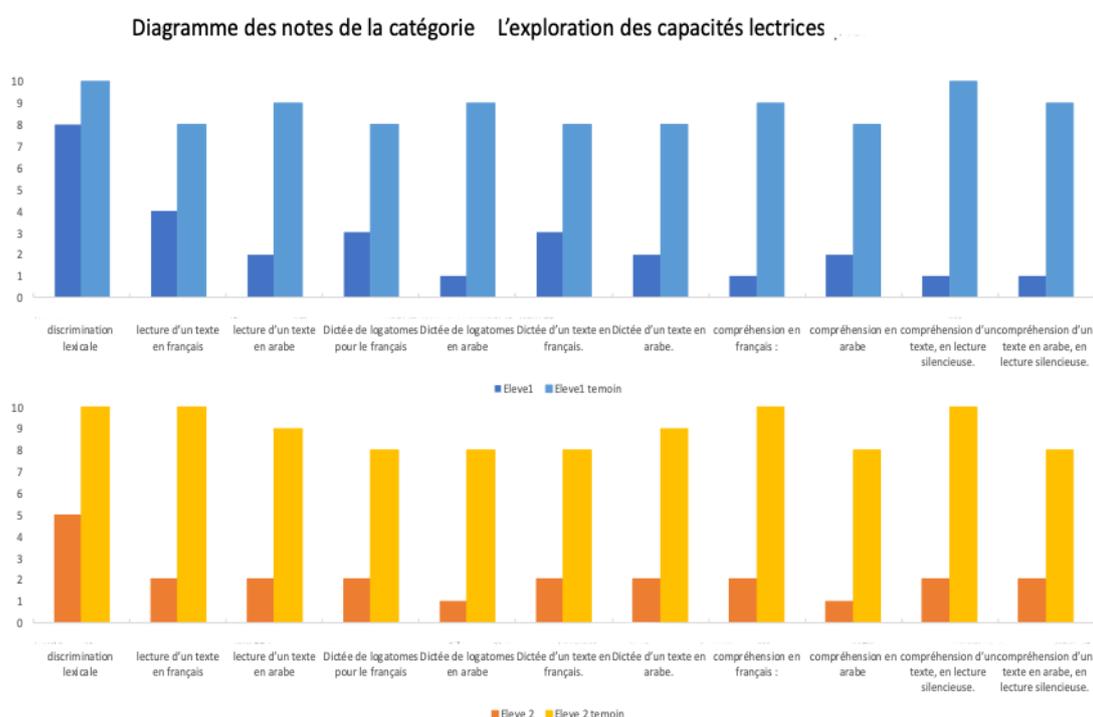


Figure 5 : Explorer la lecture silencieuse et à haute voix, la dictée, la compréhension et la rédaction

Quand on demande une rédaction libre en français, de nombreuses erreurs syntaxiques sont constatées. Les difficultés d'ordre grammatical se

manifestent dans l'utilisation des formes verbales, que ce soit au niveau du genre, du nombre ou du temps.

Les termes employés reflètent l'existence d'un stock orthographique d'usage très faible. En arabe, les erreurs relevées sont des omissions de voyelles longues ou insertions de ces dernières, avec un mauvais respect des règles grammaticales qui conditionnent l'écriture de certaines lettres à la fin ou au milieu des mots

5.4. Analyse des résultats et statistique générale

L'analyse ACP de la moyenne de chaque item montre une différence assez marquée et assez linéaire (PC1 94.7%) entre les élèves témoins et les élèves dyslexiques.

Tableau 2 : Statistiques générales de l'écart entre les deux groupes, témoins et dyslexiques

	PC1	PC2	PC3	PC4
Élève dyslexique 1	1.6803416	-0.684279557	-0.061787	-1.11E-16
Élève 1 témoin	-1.846192	-0.091713283	0.2361701	-1.11E-16
Élève dyslexique 2	2.4062347	0.585162066	0.0320995	-2.22E-16
Élève témoin 2	-2.240384	0.190830774	-0.206482	3.33E-16

Tableau 3 : Résumé général des scores obtenus

Statistiques générales (moyenne)

Catégories	Coeff.	Note sur 10				Ecart-type entre la moyenne des élèves dyslexiques et celle des élèves témoins
		Élève 1	Élève 2	Élève témoin 1	Élève témoin 2	
Capacités lectrices	8	3.85	3.48	9.33	9.27	5.64

La moyenne de la réussite de cette évaluation psycholinguistique était définie à 5/10. Les deux cas dyslexiques n'ont pas réussi cette évaluation, ce qui confirme leur dyslexie avec un écart type de 5,64 points.

6. Discussion des résultats et perspectives

Les résultats de cette évaluation psycholinguistique ont confirmé les manifestations de la dyslexie chez les deux élèves dyslexiques.

Premièrement au niveau de l'oral, les dyslexiques n'ont pas de déficit majeur. Il s'agit effectivement d'un trouble invisible, ce qui confirme la littérature étudiée (Coquet *et al.*, 2011 : 18). Dès lors, le problème réside dans le mécanisme de l'activité de lecture (Habib, 2018 : 11) et non pas au niveau de

l'expression orale.

Par ailleurs, les élèves dyslexiques manifestent quelques troubles psychologiques silencieux : le test du bonhomme montre une estime de soi affaiblie, ce qui aura des impacts négatifs sur leur avenir social. C'est ce qui était déjà présenté par Delahaie, *et al.* 1998 : 12. Ainsi, comme aménagement, il vaut mieux que l'enseignant évite de leur demander de lire à haute voix devant leurs camarades.

Tel qu'il a été mentionné, cette évaluation montre que l'apprentissage de la lecture chez l'élève dyslexique doit s'effectuer par tâche, une seule tâche à la fois, et sans distracteurs. L'élève peut soit utiliser l'outil scripteur, soit se concentrer sur ses tâches. L'exécution des deux à la fois semble fatigante et infructueuse. Du coup, il vaut mieux lui donner son cours écrit, et ne pas le fatiguer en copiant du tableau ou en prenant des notes.

C'est ainsi qu'avec des aménagements spécifiques, l'enseignant respectera la particularité de cette communauté au niveau de la concentration et de la fatigabilité. Ces élèves ne peuvent pas se concentrer durant toute une séance de lecture qui dure, normalement, entre 20 et 45 min. Nous trouvons qu'ils doivent avoir des séances de lecture allégées et répétitives de 15 min, entrecoupées de 10 min de pause orale.

La présente étude a aussi montré que ce trouble de lecture réside dans l'accès au code écrit. Ainsi, il faudrait penser à élaborer un outil permettant pour lire les consignes, pour que l'élève dyslexique optimise sa concentration et son effort pour la compréhension. Des logiciels peuvent réaliser cette tâche, mais ils ne sont pas inclusifs et ils sont payants. Ce qui n'est pas à la portée de tous les élèves dyslexiques de l'école publique. C'est pourquoi, il nous semble que l'usage d'un manuel inclusif est crucial.

En ce qui concerne le niveau des performances de lecture, tous les logatomes sont mal lus, le traitement phonologique est déficitaire surtout pour les séquences longues. Ainsi, nous pouvons déduire que c'est la voix d'assemblage qui est défaillante (ce qui est confirmé par la lecture erronée des mots irréguliers fréquents et moins fréquents). Cela oriente l'accompagnateur pédagogique vers le fait de trouver des stratégies palliatives afin de retravailler la voix d'assemblage (Coltheart, 1978).

De là, nous pouvons confirmer la crédibilité de l'hypothèse phonologique (Castles et Friedmann, 2014) auprès des deux cas dyslexiques marocains. Les déficits phonologiques sont frappants en français et en arabe. Cela ne contredit pas les études précédentes, car les défaillances les plus remarquées dans les deux langues sont surtout de nature morphologique et

phonologique : ce qui est en accord avec la littérature (Abu-Rabia, 1995 : 18 ; Badda, 2010).

Avant de finir, cette évaluation spécifique a confirmé le diagnostic orthophonique concernant les deux élèves dyslexiques, mais avec un écart plus précis. Ainsi, son usage dans un cadre éducatif inclusif guidera l'enseignant dans ses aménagements pédagogiques, après la réalisation du diagnostic. Il pourra par la suite appeler un approfondissement du diagnostic auprès de l'orthophoniste.

En définitive, selon L'institut national de la santé et de la recherche médicale (l'INSERM,2017), avant de parler de dyslexie, l'enfant doit obtenir un score situé à au moins 2 écarts-types en dessous de la moyenne des enfants de son âge, dans une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension de la lecture. Cette évaluation spécifique a permis de trouver un écart-type de 5,64 points entre les élèves dyslexiques et le groupe témoin, ce qui reflète sa précision.

Pour ce qui est des perspectives, nous pouvons dire que les nouveaux paradigmes employés dans cette évaluation spécifique ont pris en considération les différents mécanismes utilisés en lecture : ce sont des mécanismes qui sont développés implicitement à l'école publique pour les enfants normaux lecteurs. Or, pour les cas dyslexiques il vaut mieux les travailler d'une manière explicite et répétitive. Cela permettra de focaliser l'intervention et l'accompagnement, tout en optimisant temps et moyens.

De ce point de vue, les efforts sont donc à employer dans le cadre de l'école publique inclusive afin d'accueillir positivement cette catégorie d'élèves. Elle pourra dédramatiser l'acte de lire auprès de cette communauté déboussolée entre le diagnostic coûteux et l'accompagnement multidisciplinaire épuisant pour l'enfant et sa famille.

Cette évaluation spécifique confirme le diagnostic d'une dyslexie dans un cadre scolaire et pédagogique, ce qui guide l'enseignant inclusif et l'école publique à suivre une démarche inclusive des enfants dyslexiques, tout en rejetant l'étiquette d'élève fainéant, paresseux, obligé de redoubler ou de quitter l'école.

7. Limites de la recherche

Bien que les résultats obtenus soient prometteurs, la présente étude n'est pas sans limites. Comme étude préliminaire, nous n'avons étudié que 2 cas dyslexiques. La taille de notre échantillon d'autant plus petite que la spécificité du trouble est imposante. Ainsi, aucune généralisation ne peut être faite. L'effort est à effectuer pour une standardisation et une diffusion

plus large de cette évaluation spécifique.

De plus, nous trouvons aussi que la durée du test est à réduire, car nous avons constaté la fatigue des enfants.

Pour ne pas conclure

L'étude actuelle a contribué à évaluer les capacités lectrices des élèves dyslexiques et à poser un premier diagnostic dans un cadre scolaire formel et inclusif. Nos données peuvent être reproduites sur un échantillon plus large afin de l'intégrer comme outil validé au sein de l'école inclusive en manque de moyens pédagogiques adéquats. L'influence du bilinguisme n'est pas constatée, la défaillance phonologique est présente dans les deux langues à différents degrés. Nous espérons ainsi standardiser, étalonner et valider cette évaluation spécifique afin de l'exploiter, gratuitement, par les enseignants des classes inclusives.

À partir de cette évaluation qui a permis de préciser les défaillances de lecture des élèves dyslexiques, nous comptons réaliser des contenus pédagogiques adaptés à cette communauté, en commençant par souligner les anomalies détectées lors du passage.

À ce propos, réaliser un manuel scolaire de lecture inclusive nous semble une solution adéquate afin d'accompagner ces élèves dyslexiques dans le cadre d'une école inclusive (Bouya et Hbabou, 2023).

Références bibliographiques

- ABREU J. Abreu N. Nikaedo C. Puglisi *et al.*, 2014, «Executive functioning and reading achievement in school : a study of Brazilian children assessed by their teachers as poor readers», *Frontiers in Psychology*, p. 4.
- ALEGRIA. Mousty, 2004, « Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique », *Enfance*, vol. 56, issue 3, p. 259-271.
- Badda, B. Ahami, A. O. Gombert, J. E. El Qaj, M. Alami, N. Lachheb, A, 2010, « Enfants marocains scolarisés : Essai de remédiation de la dyslexie phonologique via le logiciel « Itinéraire Combinatoire » ». *EpiNet: la revue électronique de l'EPI*, (129).
- BOUYA Y. HBABOU A, 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.
- CIM-11, Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, 2021, OMS, éd. franç., Paris, Masson, p. 231-260.
- COQUET F, *et al.* .2011, « Troubles et retards de développement », Anne Danion-Grilliat éd., *Psychiatrie de l'enfant*. Lavoisier, p. 11-34.

- DELAHAIE M. TICHET J. COLLECTIF. GILLET P, 1998, « Les habiletés métaphonologiques d'adultes dyslexiques en difficulté d'insertion professionnelle : résultats préliminaires ». *ANAE : Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* (n°47-II vol 10) ».
- DSM-5, 2013, American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), p.324-385.
- EL MHOUTI Abderrahim. NASSEH Azeddine, ERRADI Mohamed, ELKADIRI Kamal Eddine, 2012, « Évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire au Maroc dans la perspective des nouveaux programmes : principaux aspects, fonctions et instruments utilisés dans le nouveau contexte de l'évaluation des compétences ». *Association EPI*, N3.
- Fouad M (2017, July 27). Association marocaine des troubles et difficultés d'apprentissage (AMTDA): «Je rêve d'une école pour tous». *Monasso.ma*. <https://monasso.ma/132124-association-marocaine-troubles-difficultes>
- dapprentissage-amtda-reve-dune-ecole.
- HABIB Michel, 2018, *La constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. De Boeck Supérieur, p. 77-97.
- Hamadi Akrim. Gérard Figari. Lucie Mottier-Lopez. Mohammed Talbi, 2010 « La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13. [consulté le 07/09/2021].
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Amina Benbiga, Fatima Berahou, Sanaa Cheddadi. Rapport national PISA 2018. Décembre 2021.
- Lequouider, Z., Zakaria Abidli, L. K., El Turk, J., Touri, B., & Khyati, A. (2021). PREVALENCE OF LEARNING DISABILITY IN THE MOROCCAN CONTEXT: EPIDEMIOLOGICAL STUDY. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 56(6).
- NICOLSON R. Fawcett A J. Dean P, 1995, «Time estimation deficits in developmental dyslexia : evidence of cerebellar involvement». *Proceedings of the Royal Society*, p.43-47.
- PULLEN P. Lane H. Ashworth K. A. Lovelace S, 2016, *Learning disabilities*. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *The handbook of special education*. New York, NY : Routledge, p.88-103.
- SERNICALES W. Sprenger-Charolles L. Carre R. Demonet J F, 2001, «Perceptual discrimination of speech sounds in developmental dyslexia ». *Journal of Speec, Language and Hearing Research*, p. 384-399.
- STEIN J F, 2003«Visual motion sensitivity and reading». *Neuropsychologia*, p.1785-1793.
- STEIN J F, 2001, «The magnocellular theory of developmental dyslexia». *Dyslexia*, 7(1), p. 12- 36.

TALLAL P, 1980, Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9 (2), p. 182-198.

VALDOIS S Bosse. Tainturier, M J, 2004, «The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: Review of evidence for a selective visual attentional disorder», *Dyslexia*, p.1-25.

WILLCUTT EG. PETRILL SA. WU S. BOADA R. DEFRIES JC. OLSON RK, *et al.*. 2013, «Comorbidity between reading disability and math disability : concurrent psychopathology functional impairment and neuropsychological functioning». *JLearn Disabil.*

Karani Mohammed ZERNINE. Amina BENBIGA. Sana CHEDDADI. Sara BOUHAZZAMA. Fatima BERRAHOU, Décembre 2021, « Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale, PNEA 2019 », Rapport analytique.

Annexes

Annexe 1 : Résumé des items de l'évaluation spécifique

Objectif général	Objectifs opérationnels	Langues évaluées
L'exploration et l'évaluation des capacités lectrices	Item 1 : Évaluer la fluence verbale	FR
	Item 2 : Évaluer la fluence verbale	AR
	Item 3 : Évaluer la lecture de lettres	FR
	Item 4 : Évaluer la lecture de lettres	AR
	Item 5 : Évaluer la Segmentation en phonème	FR
	Item 6 : Évaluer la Segmentation en phonème	AR
	Item 7 : Évaluer l'Omission du phonème initial	FR
	Item 8 : Évaluer l'Omission du phonème initial	AR
	Item 9 : Évaluer la Discrimination lexicale	FR
	Item 10 : Évaluer la Discrimination lexicale	AR
	Item 11 : Évaluer l'Inversion phonémique	FR
	Item 12 : Évaluer l'Inversion phonémique	AR
	Item 13 : Évaluer la lecture des mots réguliers fréquents	FR
	Item 14 : Évaluer la lecture des mots réguliers non fréquents.	FR
	Item 15 : Évaluer la lecture des logatomes	FR
	Item 16 : Évaluer la lecture des logatomes	AR
	Item 17 : Évaluer la lecture des mots irréguliers fréquents	AR
	Item 18 . Évaluer la lecture des mots irréguliers non-fréquents	AR
	Item 19: Évaluer la lecture. كلمات متداولة غير مشكولة	AR
	Item 20 : كلمات متداولة مشكولة	AR
	Item 21 Évaluer la lecture. كلمات قليلة التداول غير مشكولة	AR
	Item 22 : كلمات قليلة التداول مشكولة	AR
	Item 23 : Évaluer la discrimination lexicale	FR
	Item 24 : Évaluer la discrimination lexicale	AR
	Item 25 : Évaluer la lecture d'un texte en français	FR
	Item 26 : Évaluer la lecture d'un texte en arabe	AR
	Item 27 : Évaluer la Dictée de logatomes pour le français	FR
	Item 28 : Évaluer la Dictée de logatomes en arabe	AR
	Item 29 : Évaluer la Dictée d'un texte en français.	FR
	Item 30 : Évaluer la Dictée d'un texte en arabe.	AR
	Item 31 : Évaluer la compréhension en français :	FR

	Item 32 : Évaluer la compréhension en arabe	AR
	Item 33 : Évaluer la compréhension d'un texte, en lecture silencieuse.	FR
	Item 34 : Évaluer la compréhension d'un texte en lecture silencieuse.	AR

Annexe 2 : Résumé de l'anamnèse des quatre élèves

	Élève dyslexique 1	Élève témoin 1	Élève dyslexique 2	Élève témoin 2
Comportement pendant l'évaluation	-Il est coopératif, motivé et de bon contact ; il montre assez régulièrement une instabilité gestuelle.	RAS	Il n'était pas très enthousiaste au début. Après lui avoir expliqué l'objectif du test, il a accepté la passation des différentes épreuves et elle a coopéré tout au long du test.	RAS
Résumé de l'anamnèse	-Il est gauché. Il évolue dans un contexte psychoaffectif et socioculturel favorable et stimulant. -Née en Angleterre ; Rentrée au Maroc avec ses parents à l'âge de 2 ans ½. -L'absence de souffrance néonatale. - Un retard psychomoteur. - Prise en charge orthophonique et psychomotrice depuis le début de la scolarité. -ABA pendant plusieurs années. -Il est mis sous Ritaline pour des troubles d'attention avec hyperactivité. -Il a du mal à rester fixé longtemps sur une tâche: il se fatigue très vite et abandonne.	RAS	-Il est droitier. -Il évolue dans un contexte psychoaffectif et socioculturel favorable et stimulant. - Notion de souffrance néonatale signalée par la maman. - Un retard psychomoteur. -Il a effectué plusieurs bilans orthophoniques sans rééducation.	RAS
Remarques des enseignants	L'hyper activité. Il n'arrive pas à lire en arabe. Il n'a aucun problème au niveau des activités orales.	RAS	Des problèmes de lecture, et en mathématique. Il se fatigue en écriture.	RAS
Résultat du bilan orthophonique	Les épreuves réalisées permettent d'affirmer la présence : d'un potentiel cognitif normal ; Une lenteur pendant la réalisation des différentes épreuves. Un trouble d'articulation ; Un trouble des fluences verbales phonologiques et sémantiques ; Une certaine lenteur dans la réalisation des différentes tâches le pénalisant probablement sur le plan scolaire ; Une dysorthographe en français ; Une dysgraphie en arabe ; Des troubles de la compréhension d'un texte lu en français (sans support imagé) ; Une angoisse et un sentiment d'incapacité devant l'arabe, Des troubles de la mémoire		Les épreuves réalisées permettent d'affirmer la présence : d'un potentiel cognitif normal ; D'une pauvreté lexicale manifeste en arabe classique ; d'un trouble d'accès à l'orthographe en français ; d'une dysorthographe sévère en arabe ; d'une pauvreté manifeste des représentations lexicales en arabe ; Une dysyntaxie surtout en arabe classique, mise en évidence par la restitution écrite de l'histoire des ours ; D'un déficit en mémoire de travail ; D'un trouble de la fluidité verbale en arabe ; Des troubles de la compréhension d'un texte lu en français et en arabe. Une dyslexie dans les deux langues. La persistance des troubles de l'orthographe en français sont en faveur d'une dyslexie associée à	

Un dyslexique dans ma classe : Évaluation spécifique des capacités lectrices ...

	immédiate et de la mémoire de travail à contenu non sémantique (l'empan des chiffres) Une dysgraphie. Une dyslexie dans les deux langues est manifestée. Un TDAH.		une dysorthographe.	
	La nécessité d'un projet d'accompagnement orthophonique et un aménagement scolaire ? OUI	-----	La nécessité d'un projet d'accompagnement orthophonique et un aménagement scolaire ? OUI	-----

Auteurs

Younes Bouya est un enseignant de la langue française et doctorant qui travaille sur la thématique de la dyslexie dans le contexte marocain au sein du laboratoire LERIC à l'université Chouaib Doukkali au Maroc.

Professyounes@gmail.com

Abdeslam HBABOU est un professeur de l'enseignement supérieur de l'université Chouaib Doukkali, directeur de la recherche, qui travaille sur plusieurs thématiques psycholinguistiques au sein du laboratoire LERIC.

hbabou.abdel@gmail.com