



HAL
open science

Aider des élèves dyslexiques à se réconcilier avec le français

Hélène Corrion

► **To cite this version:**

Hélène Corrion. Aider des élèves dyslexiques à se réconcilier avec le français. Education. 2013. dumas-01015980

HAL Id: dumas-01015980

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01015980>

Submitted on 27 Jun 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE - 2CA-SH

ANNÉE 2012/2013

**Aider des élèves dyslexiques à se réconcilier
avec le français.**

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT ELISABETH

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Lettres modernes

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : CORRION HÉLÈNE

OPTION : D

Direction

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

Remerciements:

- à Rémi, Anaïs et leur entourage sans qui je n'aurais pu mener ce projet à terme.
- à Mme DEVAUX, Principale du collège René CASSIN, pour avoir permis l'échange de services.
- à M. COURTOIS, Principal adjoint, pour l'intérêt qu'il a porté au projet.
- à l'ensemble des formateurs de l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, dont les interventions m'ont ouvert de nouvelles perspectives.
- à Magalie DHININ, pour sa compréhension et sa faculté d'adaptation.
- à Mme FONTAINE et Mme DUFOUR pour les renseignements qu'elles m'ont fournis.
- à M. Julien DELELIS, l'AVS de Rémi.
- à Frédéric, sans qui rien n'aurait été possible.

SOMMAIRE

► Introduction	p1
► <u>I. Présentations préalables</u>	
1) Présentation de l'établissement	
• Situation géographique, particularités locales, composition du collège	p3
• Les élèves en situation de handicap	p3
2) Présentation des conditions d'exercice	
• Echange de services et dispositions mises en œuvre	p3
• Contenu des cours, partenariat avec la collègue	p3
3) Portrait de Rémi	
• Circonstances de la rencontre	p4
• Connaissance de l'élève	p4
4) Portrait d'Anaïs	
• Circonstances de la rencontre	p6
• Connaissance de l'élève	p6
► <u>II. Idées reçues des élèves sur le français</u>	
1) Rencontre avec la classe	
• Prise de contact	p8
• Conditions de passation du questionnaire pour Rémi	p8
• Conditions de passation du questionnaire pour Anaïs	p8
2) Objectifs du questionnaire inaugural	
• Comment les élèves se représentent-ils le français ?	p9
• Intérêt du questionnement	p9
3) Le français, une matière difficile à définir	
• Des activités sans lien évident entre elles	p9
• Mes élèves aiment-ils le français ?	p10
• Le français, une discipline utilitaire	p10
• Le sentiment d'incompétence exprimé par mes élèves dyslexiques	p10
4) L'omniprésence de l'écrit	
• Le français, assimilé à une langue écrite	p11
• Suprématie de l'écrit dans le système scolaire	p11
• Prévalence de la forme sur le fond	p11
• Le sentiment d'exclusion ressenti par mes élèves dyslexiques	p12
5) La lecture, une activité appréciée différemment selon les sensibilités	
• Fonctions de la lecture	p12

- Des adolescents qui lisent p13
 - Que lisent-ils ? p13
 - Les habitudes de lecture p13
 - Définir la lecture p13
 - Les méthodes pour comprendre un texte p14
- 6) Bousculer les stéréotypes par une pédagogie adaptée
- Restaurer la notion de plaisir p14
 - Le défi à relever de l'enseignant p15

► III. Comment éviter le sentiment d'exclusion par de nouvelles pratiques pédagogiques?

- 1) Bilan des compétences et repérage des BEP
- Rémi p16
 - Anaïs p19
- 2) Privilégier le fond à la forme
- Objectif de la séance :définir la description p22
 - Déroulement de la séance p22
 - Aménagements pédagogiques destinés à mes élèves dyslexiques p23
 - Participation de mes deux élèves p23
 - Bilan de la séance p24
 - Les points à améliorer p25
- 3) La « mise en énigme du savoir »
- Objectif de la séance :percevoir le chevalier comme un héros d'exception p26
 - Déroulement de la séance p26
 - Aménagements pédagogiques destinés à mes élèves dyslexiques p27
 - Participation de mes deux élèves p27
 - Bilan de la séance p28
 - Les points à améliorer p28
- 4) Travailler en groupe pour permettre à chacun de participer
- Objectif de la séance : créer un animal fabuleux p29
 - Déroulement de la séance p29
 - Aménagements pédagogiques destinés à mes élèves dyslexiques p30
 - Participation de mes deux élèves p30
 - Bilan de la séance p31
 - Les points à améliorer p32
- **Conclusion** p33
- **Annexes**
- **Bibliographie**

INTRODUCTION.

Cela fait onze ans que j'enseigne le français. Jusqu'à aujourd'hui, j'ai toujours été nommée en collège. Je suis intervenue dans cinq établissements, sur tous les niveaux de classe. Dès ma première année en fonction, j'ai constaté un fossé réel, et qui me semble se creuser davantage au fil des ans, entre les attentes de la discipline et le public scolaire que je suis amenée à rencontrer. Il suffit d'observer n'importe quelle classe pour repérer des élèves qui manifestent leur manque d'intérêt, et parfois même du rejet, pour une matière qui ne paraît pas ou plus les concerner. Les exigences du programme (œuvres littéraires et artistiques du patrimoine français et mondial) se heurtent à un auditoire plus hétérogène. Pour bien des élèves côtoyés jusqu'alors, les apprentissages en français sont essentiellement linguistiques. La discipline est perçue comme un outil formel, réduite à la combinaison plus ou moins aléatoire de règles, dissociées du sens qui en découle. Comment puis-je, dans ce cas, influencer sur cette représentation limitative que mes élèves se font du français ? Et ainsi rendre plus attrayants et porteurs de sens les enseignements ?

Cette interrogation, au cœur de ma pratique, est tout particulièrement renforcée depuis que j'accueille dans ma classe des élèves dyslexiques. La dyslexie est reconnue comme un trouble des apprentissages et au regard de la loi du 11 février 2005 (1), elle entre dans le champ des troubles cognitifs. Il s'agit en effet d'un trouble durable et spécifique du langage écrit chez un enfant normalement intelligent et indemne de troubles sensoriels ou psychologiques (2). La dyslexie peut être associée à des perturbations du langage oral, des troubles d'orientation dans le temps et dans l'espace, un trouble du graphisme, une latéralisation désorganisée. La dyslexie génère des incidences sur les apprentissages : les confusions visuelles et/ou auditives aboutissent à une lecture lente, à une mauvaise interprétation des phrases et à un découpage erroné des séquences sémantiques. Les efforts

-
1. Loi (n°2005-102) qui définit le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».
 2. Sources : ● C. GRAND, *Un projet pour prendre en charge les troubles des apprentissages*, chez DELAGRAVE, collection « guides de poche de l'enseignant ».
 - site apedys.org
 - site dixsurdys

fournis s'avèrent si considérables qu'ils occasionnent une importante fatigabilité, et par extension, un manque d'attention et le découragement de l'élève en situation répétée d'échecs.

Mes élèves dyslexiques cristallisent ainsi l'idée stéréotypée que le français est le cours où l'on écrit, le cours où la maîtrise de la langue devient cruciale si on veut pouvoir y participer. De ce constat a émergé la problématique suivante : quelles adaptations proposer pour éviter à mes élèves dyslexiques de se sentir exclus d'un cours essentiellement axé sur la langue ?

Après la présentation de mon établissement et des conditions d'exercice dans lesquelles j'ai rencontré Rémi et Anaïs, mes deux élèves dyslexiques, j'évoquerai leurs représentations du français que je confronterai alors avec celles des autres élèves de leur classe. Ce qui me permettra de développer et d'analyser certaines des pistes pédagogiques mises en œuvre pour aider ces deux élèves à devenir plus acteurs de leurs apprentissages.

I. PRESENTATIONS PREALABLES.

1) Présentation de l'établissement.

J'enseigne depuis six ans au collège René CASSIN à LILLERS, ville du Pas-de-Calais à la campagne, à la démographie croissante et largement atteinte par le chômage. Le collège compte quatre cent cinquante-deux élèves répartis sur cinq classes de 6ème, cinq de 5ème, quatre de 4ème et quatre de 3ème. Il n'existe aucun dispositif particulier de type ULIS ou SEGPA. En revanche, deux jours par semaine, le collège accueille un CIPPA (1) : y interviennent des collègues volontaires (en technologie, histoire et géographie, mathématiques, anglais et français) dont je faisais partie jusqu'à la rentrée scolaire 2012. Accueillir toutes les différences ne va pas de soi dans un contexte économique et social fragilisé et parfois peu enclin à l'ouverture. La promotion des valeurs de tolérance et de respect s'inscrit d'ailleurs dans le contrat d'objectifs établi pour 2010 à 2014, sous l'intitulé : « développer le mieux vivre ensemble ».

Actuellement, treize élèves profitent d'aménagements pédagogiques : sept d'un PAI, et parmi lesquels Gaëtan pour qui on constitue un dossier auprès de la MDPH. Six autres élèves bénéficient d'un PPS. Quatre d'entre eux présentent des troubles des fonctions cognitives, dont trois en lien direct avec le langage. Et effectivement, on peut remarquer une fréquence accrue des troubles du langage avec huit élèves concernés sur les treize recensés.

2) Présentation des conditions d'exercice.

Je suis amenée à en suivre quelques-uns en cette nouvelle année scolaire, mais aucun qui dispose d'un PPS. Pour cette raison et avec l'accord de ma hiérarchie d'une part, et la compréhension de ma collègue de lettres, Magalie DHININ d'autre part, un échange de services a été mis en place afin que je puisse préparer le 2CASH dans les conditions requises. Nous décidons que j'interviendrai dans sa classe de 5ème qui compte deux élèves dyslexiques, Anaïs et Rémi, une à deux heures par semaine, le lundi et/ou le mardi.

Naturellement, nous nous sommes concertées pour convenir des notions que j'allais aborder avec sa classe. Dans la mesure où nous avons l'habitude d'adopter une progression

1. CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance, réservé à des jeunes non diplômés à partir de seize ans et sans projet personnel défini (Circulaire Ministérielle n°89-083 du 04 avril 1989 ; Note de service n°89-170 du 12 juillet 1989).

annuelle commune, la tâche nous a été facilitée : il s'agit avant tout d'assurer une cohérence pédagogique qui évite à nos élèves d'être déstabilisés par cette démarche jusqu'alors inédite. Les séances proposées ponctuellement ont prolongé la thématique alors engagée par ma collègue. J'ai évidemment construit toutes mes séances autour des grands axes habituellement abordés en français : la lecture, l'écriture, l'étude de la langue et l'oral.

3) Portrait de Rémi.

Quelques jours après le premier regroupement proposé dans le cadre de la formation du 2CASH, j'ai téléphoné aux parents de Rémi. Je leur ai expliqué dans les grandes lignes la formation que j'entamais et mon intervention probable auprès de leur enfant, dans le cadre d'un cours de français aménagé. Nous rencontrer m'est apparu indispensable pour favoriser une confiance mutuelle. La famille a immédiatement accepté l'invitation et adhéré au projet.

J'ai donc accueilli Rémi, accompagné de sa mère le 19 octobre 2012. Il m'a semblé naturel de me présenter, de rappeler la formation 2CASH et d'insister sur le caractère expérimental de la démarche. J'ai souligné l'objectif de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers de Rémi. Lors de cette première rencontre, j'ai tenté de trouver des mots qui le rassurent et le déculpabilisent. En particulier, je lui ai répété comme je sais qu'il présente des troubles en rapport avec le langage, que nous allons les prendre en compte ensemble. Peut-être cela faciliterait-il ses apprentissages en français ?

L'entretien fut riche et d'emblée, la mère de Rémi m'a décrit une scolarité qui ressemble parfois à un parcours du combattant, parcours qu'elle s'apprête à effectuer de nouveau puisque la sœur cadette de Rémi a également été reconnue dyslexique et dysorthographique. Madame X me signale une lutte quotidienne et notamment pour contrer des stéréotypes qui perdurent : ainsi, à partir du moment où le jeune semble se mouler à l'organisation du cours et ne se plaint pas, cela signifie qu'il s'y trouve bien et qu'on n'a pas à aménager quoi que ce soit de plus pour lui. Cet échange et ceux qui suivront (tout autant avec cette maman qu'avec l'entourage d'Anaïs) ont mis en évidence, graduellement, le désappointement, le désarroi, voire même le fatalisme au vu de la difficulté d'accès aux structures spécialisées. De même, ces familles déplorent les adaptations parcimonieuses qui peuvent être dispensées dans le cadre d'un cours. Lors de cet échange, la mère de Rémi m'a fourni des éléments qui m'ont permis d'avoir un premier aperçu de son fils. Je lui ai remis une

fiche d'informations complémentaires à renseigner à la maison (cf annexe 1).

- Né en 1989, Rémi est le second d'une fratrie de trois enfants. Il vit en famille dans un village limitrophe de LILLERS. Ses parents travaillent tous les deux et coopèrent avec l'institution pour tenter d'atténuer les difficultés rencontrées par leurs enfants.

- Il manifeste dès la grande section de maternelle des difficultés pour le graphisme ainsi que des problèmes de concentration. Au cours préparatoire, ces soucis se maintiennent et il montre des difficultés pour le langage écrit ; ce qui justifie son maintien en CP avec un AVSi à mi-temps, chargé de canaliser l'attention. Des progrès sont constatés en CE1. Les difficultés en français (en orthographe et lecture principalement), pour le graphisme et la concentration rejaillissent au CM1. Un traitement par RITALINE débute alors en 2009 dans le but d'améliorer l'attention. Le C.R.D.T.A (1), dans un courrier que m'a confié Madame X, confirme le 28 janvier 2012 une dyslexie dysorthographe mixte sévère. Le praticien à l'origine de cette lettre estime que l'inclusion dans une ULIS pour troubles du langage écrit devra être envisagée pour la 6ème.

- Je remarque, lors de cette première rencontre, l'attitude de Rémi. A défaut de l'entendre, son corps parle pour lui. Assis à la droite de sa mère et presque en face de moi, Rémi fixe ses mains posées l'une sur l'autre pour en maîtriser le tremblement. A aucun moment il ne prend la parole et lorsque je la lui donne, c'est à peine si j'entends son filet de voix. Rémi se contente de répondre le plus brièvement possible aux questions que je lui pose. Il est inhibé, comme le soulignent d'ailleurs aussi les rapports médicaux laissés à ma disposition, dans la retenue et peu souriant. Son regard est fuyant, il a la tête rentrée dans les épaules et les jambes à la perpendiculaire du tronc, tournées vers la porte. Manifestement, il voudrait être ailleurs, sauf là où il se trouve ! Sa mère m'a d'ailleurs très vite rapporté l'une de ses paroles lorsqu'elle lui a expliqué pourquoi nous allions nous rencontrer : « Si c'est en plus des cours, je veux pas ! ». Il a du mal à accepter son handicap, refuse d'en parler et ne veut pas des aides attribuées comme le tiers temps supplémentaire.

En dépit de cette hostilité contenue, j'ai demandé à Rémi de remplir ou de faire compléter un questionnaire sur son ressenti au collège, et en particulier en cours de français (cf annexe 2).

En 6ème, la moyenne générale de Rémi est des plus honorables bien qu'en baisse constante : 15,11 au premier trimestre, 14,42 au second trimestre et 13,68 au troisième. Les résultats en français avoisinent la moyenne : 11,62 au premier trimestre, 10,22 au second et 9,98 au troi-

1. C.R.D.T.A : Centre Régional de Diagnostic des Troubles d'Apprentissage.

-sième.

Il a eu les vacances de la Toussaint pour compléter le questionnaire mais me l'a rendu quatre jours plus tard, incomplet. Je le perçois désireux d'accomplir au plus vite la tâche imposée, mu par la volonté de satisfaire ses parents, mais également excédé par son handicap : il préfère taire ses défaillances de peur de les rendre trop visibles. Mais j'estime nécessaire de lui donner la parole au lieu de décider systématiquement pour lui, au point de parfois le heurter : Rémi s'est vu attribuer un ordinateur dont il maîtrise mal l'utilisation. Lassé d'être trop souvent en soin, il refuse désormais les séances d'ergothérapie qui lui en simplifieraient le maniement. Il n'éprouve d'ailleurs aucun attrait pour cet outil, y compris lorsqu'il s'agit de se divertir. En revanche, Rémi poursuit l'orthophonie, à raison d'une heure par semaine.

Soucieuse de respecter sa pudeur précédemment mise à mal par l'arrivée impromptue d'un AVS au sein d'une classe non préparée, j'avais demandé à Mme le Principal un courrier destiné aux familles des élèves de sa classe. On y annonçait l'échange de services comme un projet de l'établissement afin de ne pas marginaliser outre mesure un préadolescent peu à l'aise (cf annexe 3).

Si le français et l'histoire-géographie lui pèsent, Rémi apprécie l'EPS et la physique-chimie. Sa mère me signale qu'il a toujours été manuel, qu'il se passionne pour le jardinage et qu'il lui paraît plus débrouillard que son frère aîné : il a appris en autodidacte à faire du skate-board à deux roues.

4) Portrait d'Anaïs.

Anaïs est la seconde élève en situation de handicap dans ma classe de 5ème. Je la rencontre pour la première fois en même temps que les autres élèves de cette 5ème.

J'ai pu lire son dossier, assez lacunaire.

- Anaïs est née en septembre 2000. Elle évolue dans une famille recomposée. Ses parents ont divorcé en 2006 et à sa demande, elle a rejoint le domicile paternel en 2012. Son père, chauffeur routier, ne rentre que le week-end. Anaïs voit très régulièrement sa mère qui vit à quatre-vingt-cinq kilomètres de chez elle, et qui se montre soucieuse de la scolarité de sa fille.

- Arrivée au collège en septembre 2012, Anaïs n'a pas d'ami(e) dans la classe. Elle présente un parcours atypique, dont j'ai eu connaissance auprès de Madame FONTAINE

qui coordonne l'ULIS affectée au collège DAUNOU de BOULOGNE-SUR-MER où Anaïs était inscrite.

Elle a fréquenté plusieurs écoles primaires en raison de problèmes de comportement. Anaïs n'a jamais redoublé. Ses difficultés d'apprentissage sont apparues en CP et en CE1. Elle a été prise en charge par le RASED et orientée chez un orthophoniste. Mais le suivi n'a pas été activé.

En 6ème, c'est plus le comportement d'Anaïs que les difficultés générées par la dyslexie qui a alerté l'équipe éducative. Face à un mal-être grandissant, la mère d'Anaïs a accepté une évaluation des aptitudes de sa fille. Un orthophoniste a posé le diagnostic de dyslexie-dysorthographe en octobre 2010. La CDAPH (1) réunie en juin 2012 a décidé une orientation en ULIS-TSL (2) dès septembre 2012. Avec le changement de domicile, Anaïs n'a pas pu être affectée.

Actuellement, le suivi orthophonique est interrompu. Une réunion de l'ESS (3) est envisagée en mars 2013.

Ses bulletins de 6ème attestent certes une chute régulière des résultats tout au long de l'année. De 14,27 de moyenne générale, Anaïs passe à 10,67. Ses résultats sont inférieurs à la moyenne de la classe. Cependant, avec la prise en considération de son mal-être et de sa dyslexie, le bilan en français établit une progression d'un point et demi.

Cette année, Anaïs semble se sentir mieux dans sa peau. Elle s'est inscrite aux clubs « journal » et « cuisine » du collège. Elle cherche des repères et provoque des situations d'échange avec l'adulte. Elle a constamment besoin d'être rassurée et pour cette raison, n'a manifesté aucun étonnement lorsque je lui ai expliqué la raison de mon intervention dans sa classe.

Très désireuse de participer au projet, Anaïs a cependant oublié de me rapporter ses réponses au questionnaire sur son ressenti au collège malgré de nombreux rappels de ma part.

-
1. CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées.
 2. ULIS-TSL : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, de type Troubles Spécifiques du Langage.
 3. ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation.

II. IDEES RECUES DES ELEVES SUR LE FRANÇAIS.

1) Rencontre avec la classe.

Je rencontre pour la première fois la 5ème D dont font partie Rémi et Anaïs, le 27 novembre 2012. Je me présente à la classe. J'explique aux élèves, attentifs parce que dans une situation de cours jusqu'alors inédite, que nous allons travailler ensemble. Je mise sur l'enrichissement des pratiques pour justifier l'échange de services. J'indique aussi que nous autres, enseignants, observons un public moins réactif aux pratiques jusqu'ici déployées. Pour cette raison, il convient d'en envisager d'autres. J'ai donc besoin de leur aide et je leur demande ainsi leur avis sur le français, avis dont j'aurai connaissance en lisant leurs réponses au questionnaire (cf annexe 4) que je leur propose. J'essaie de les mettre à l'aise : j'attends de la spontanéité, ce questionnaire n'est pas noté et me servira à imaginer de nouvelles pistes pédagogiques. Je leur demande des phrases et mentionne que les erreurs d'orthographe m'importent peu.

Je leur laisse une heure. Ce jour-là, Julien, l'AVS de Rémi est présent. Je lui demande de noter la totalité des propos de Rémi. J'espère qu'ainsi, libéré des contraintes de l'écrit, il en aura la parole facilitée. Mais au moment de récupérer les feuilles, sur les vingt-et-une questions données, Julien me tend juste treize réponses difficilement obtenues...et plus de Rémi qui s'est volatilisé en récréation de peur que je lui pose d'autres questions ! Julien m'indique qu'il retrouve chaque jeudi Rémi pour une éventuelle reprise des cours de la semaine. Il se charge d'obtenir les réponses qui manquent. Je suis désolée de sentir Rémi si réfractaire à un projet qui le renvoie à ses défaillances. Et je le suis davantage en ayant l'impression de le brusquer à mettre en mots son ressenti par rapport au français.

Le jour du questionnaire, je me suis personnellement occupée d'Anaïs. Sans me connaître et sans que j'aie pu aborder avec elle les aides à l'apprentissage que j'allais essayer de lui apporter, Anaïs a accepté ma présence à ses côtés et a épousé le projet. Elle a répondu à toutes les questions avec une candeur désarmante, soucieuse de bien faire, c'est-à-dire pour elle de trouver une réponse rapidement. Elle ponctue fréquemment son discours de phrases comme « je n'ai pas les mots », « je ne sais pas dire ». Tout au long de l'exercice, elle a éprouvé le besoin d'être rassurée. J'ai bien entendu noté scrupuleusement ses réponses, je suis revenue à plusieurs reprises sur certaines questions : soit pour fragmenter une consigne à double entrée, soit lorsque la réponse d'Anaïs était hors sujet.

Il m'est arrivé de lui demander de préciser ce qu'elle voulait dire : le manque de vocabulaire

l'empêche d'élaborer une pensée très construite.

Elle peine parfois à comprendre les questions même si je les reformule, et répond en recourant à un lexique peu développé. Ses propos s'avèrent souvent répétitifs, inorganisés mais Anaïs a l'élocution fluide et claire. Elle n'a écarté aucune question et s'est montrée d'autant plus attentive qu'elle n'avait pas à lire le document.

2) Objectifs du questionnaire inaugural.

Ce questionnaire inaugural largement inspiré par celui de Sylviane SYLVANISE (1) m'a permis, en l'espace d'une heure (ou de deux pour Rémi), d'avoir un premier aperçu de la classe. Deux objectifs majeurs ont présidé à son élaboration : d'abord découvrir quelles sont les représentations mentales de mes élèves, et en particulier de mes deux dyslexiques, à propos du français ; et ainsi me permettre d'envisager de nouvelles approches de la discipline afin de ne perdre personne en route, Rémi et Anaïs avant tout, pour qui la langue constitue le centre névralgique des apprentissages et par voie de conséquence, un facteur d'exclusion en classe (toutes disciplines confondues).

Chercher des approches plus créatives à partir des représentations qu'ont les élèves de ma matière, c'est aussi m'intéresser aux décrocheurs pour qui le français semble être devenu une langue étrangère. La question me paraît centrale au regard de l'importance horaire de la matière qui occupe la première place dans leur emploi du temps au collège.

3) Le français, une matière difficile à définir.

En tout premier lieu, le français est difficile à définir pour tous. Pour la plupart des élèves, des activités se succèdent, le plus souvent en liaison avec l'étude de la langue (d'après eux) mais elles ne sont que trop rarement associées à la compréhension du texte ; ce qui m'apparaît bien paradoxal au vu des pratiques actuelles du décloisonnement. On articule en effet les séances autour d'une lecture qui sert d'appui à un exercice d'écriture et/ou de compréhension orale. Le texte permet aussi en général un prolongement (lexical, grammatical). Mais les notions de langue ne sont jamais dissociées du sens.

1. « Le rapport à la lecture chez les mauvais élèves de sixième » in *L'apprenti lecteur, l'entrée dans le système de l'écrit* CRESAS INRP n°10, chez L'HARMATTAN, 1993.

La difficulté à définir le français pousse donc mes élèves à de nombreuses imprécisions (représentatives et sémantiques) qui rendent laborieuse l'expression d'un avis franc sur la matière : sur les vingt-et-un élèves qui fondent cette classe de 5ème, deux n'aiment pas et huit sont indécis sans trop savoir le justifier. Des réponses comme « des fois oui, des fois non » ou « un peu » interrogent et n'ont pas été éclaircies au cours des entretiens que j'ai pu mener.

Cependant, Rémi et Anaïs contrairement à leurs camarades de classe manifestent une opinion tranchée : le français est pénible à Rémi tandis qu'Anaïs affiche son intérêt. Il est à noter que Laura, qui a redoublé son CP parce que l'apprentissage de la lecture avait été laborieux, « déteste » (ce sont ses mots) le français.

Finalement, la seule représentation du français qui émerge correspond à un discours attendu, que j'entends chaque année depuis mon entrée dans la fonction. La raison d'être du français c'est son utilité dans la vie ordinaire, citée en premier lieu et par tous d'une même voix : « le français sert à ne pas faire de faute d'orthographe ». Dès lors, le pas est vite franchi (par cinq élèves dont Anaïs) entre l'absolue maîtrise d'une orthographe parfaite et l'entrée dans la vie active, incarnée par la sacro-sainte lettre de motivation (que mentionnent onze élèves). Cinq élèves seulement perçoivent aussi le français comme un moyen de communication orale ; c'est le cas plutôt désarmant de Rémi qui peut ainsi « parler à ses copains, ses parents, tout le monde ».

Rémi et Anaïs dont le quotidien est entravé par des troubles du langage, d'ailleurs revivifiés à chaque heure de cours, sont directement confrontés à des difficultés qui les envahissent : Rémi a toujours manifesté une grande gêne à s'exprimer lors des différents brefs entretiens que nous avons eus ensemble. Il est compliqué de discuter avec lui de la frustration qu'il doit ressentir et que tout son corps recroquevillé sur lui-même, mais pourtant en alerte permanente, semble contenir. Anaïs m'a exprimé d'une traite et dans une langue approximative l'angoisse générée par les obstacles à venir, si elle ne progressait pas. A la question « d'après toi, à quoi sert le français », elle m'a répondu : « à avoir un métier plus tard parce qu'avec le français on fait beaucoup d'orthographe et tout. Souvent on doit passer les brevets, il faut savoir écrire en langue française des trucs ».

4) L'omniprésence de l'écrit.

Les réponses de cette classe de 5ème convergent sur l'idée que le français s'apparente avant tout à une langue écrite ; ce qui se perçoit dans les exemples empruntés à leur vie quotidienne avec les devoirs (apparus six fois), « les panneaux des prix et les questions des magazines » à comprendre (Margaux), ou les lettres citées par trois élèves, qui assurent la transmission d'informations importantes. Ne sont en revanche mentionnés ni les SMS ni les réseaux sociaux. A l'ère de la haute technologie, seule une élève, Julie, déclare aimer écrire. Le français, essentiellement assimilé à une langue écrite, fait ainsi perdurer un désolant clivage social entre les élèves issus de familles où l'écrit se résume au courrier qu'on craint (le billet de retenue, la facture), dont on a besoin (l'ordonnance médicale, le document administratif) et ceux qui ont profité d'un accès à la bibliothèque ou de sorties au cinéma, où l'on raconte des histoires qui expliquent le monde ; ce qui rend le français plus attrayant.

Le français à l'école vécu par les élèves se résume donc surtout à de l'écriture, c'est-à-dire à des pratiques presque trop élitistes mais ô combien toujours très actuelles, comme le constate Anne ARMAND : « l'écriture reste la chose de l'école, et au fur et à mesure de la scolarité, devient le domaine témoin de l'échec scolaire dans un univers où toutes les validations se font à l'écrit » (1). Oui, alors évidemment, le cours de français ainsi enseigné, qui prône la suprématie de l'écrit, ne peut qu'abandonner les élèves qui présentent des troubles spécifiques au langage, et tous les autres pour qui la langue en classe de français ne correspond plus à la langue vécue et parlée.

Dans l'esprit de ma 5ème D, la primauté est donc donnée à l'écrit ; ce que soulignent les réponses qu'ils donnent à ma question « quels sont les supports les plus utilisés en français d'après toi ? ». Pas un seul d'entre eux n'évoque l'image (qu'elle soit fixe ou bien mobile), voire même la recherche informatique. Si une écrasante majorité nomme le livre, nulle distinction n'est opérée entre le manuel scolaire ou l'usuel et la fiction donnée à étudier. Anaïs, focalisée sur l'épreuve que représente l'écriture manuscrite, est la seule à proposer « des feuilles, des crayons » qui renvoient à l'angoisse de la page blanche à remplir. Les réponses des autres élèves soulèvent l'idée d'une langue rigide, codifiée, réduite à ses aspects techniques qu'on développe à grand renfort de « polys de Madame » (Iliane), du dictionnaire, des livres d'exercices ou des leçons. Le texte écrit passe pour essentiellement fonctionnel. Dès

1. Article intitulé « Ce français qui exclut » dans la revue *Cahiers pédagogiques* n°489 (mai 2011) qui consacre un dossier au sujet : « Faire du français sans exclure ».

lors, s'il n'est pas envisagé comme un nouveau monde à explorer et où il fait bon partir en voyage, le texte est réduit à sa forme. Il exclut donc les élèves en situation de handicap cognitif en les confrontant sans répit à leurs défaillances. Lorsque je demande ce que veut dire « être bon en français », Rémi opte d'abord pour une phrase pleine de bon sens, « cela ne veut rien dire », avant d'adopter le lieu commun qui consiste à croire que c'est « avoir des bonnes notes tout le temps ». C'est effectivement l'avis général (neuf élèves), tous niveaux confondus : l'excellence est même exigée surtout quand elle peut facilement être évaluée dans la mesure où il s'agit de « tout savoir sur l'orthographe, la grammaire, la conjugaison » (Nicolas). La compréhension du texte perçu dans sa globalité n'est toujours pas abordée ; elle semble aussi hasardeuse que l'intérêt du cours de français.

Prétendre que la note détermine la valeur d'un élève, comme la plupart de nos collégiens le croient, ne peut qu'accentuer la mésestime exprimée par mes deux cinquièmes dyslexiques : dans la réticence extrême à se faire entendre (avec des mots) pour Rémi, et le regret exprimé par Anaïs de sa participation ultra limitée en français, et génératrice de souffrance. Car elle me dit percevoir les regards moqueurs des autres ou entendre des ricanements quand elle se résout à ne plus donner que le nom de l'auteur, le titre de l'oeuvre ou à décrire un personnage du texte, un objet, un paysage ou une situation. Elle rajoute alors « mais je manque de mots ». Comment se sentir intégrée au cours de français dans ces conditions ?

5) La lecture, une activité appréciée différemment selon les sensibilités.

Ma classe de 5ème D affiche son goût pour la lecture, y compris Rémi et Anaïs. Un seul élève de la classe affirme ne pas aimer lire, trois « pas trop ». Et c'est encore dans le but de parvenir à la maîtrise parfaite de la langue que mes élèves disent entrer en lecture. Pour Anaïs, « quand on lit, il faut aussi regarder l'orthographe ». Laura et Céline, en difficulté en français elles aussi, l'énoncent également. La fonction utilitaire de la lecture revêt plusieurs formes : lire sert ainsi à « apprendre des mots » (Dorian), à « mieux parler » ou « mieux lire ». Mais la notion de plaisir apparaît enfin : lire permet de passer un moment agréable (pour Anthony, Pierre, Nicolas et Céline), « se cultiver et mieux s'exprimer » (chez trois élèves qui évoluent dans un contexte social favorable) et « comprendre la vie » (pour Margaux). Seule une élève n'a pas répondu à la question « à quoi sert de lire ? ».

Tous ont donc un avis sur la lecture qui s'avère bien présente dans leur vie, même Rémi qui la pratique plus qu'il ne veut bien le reconnaître, notamment lorsqu'il veut « comprendre les règles des jeux vidéo » ou les magazines scientifiques tels *Comment ça marche ?* et *Sciences et vie junior* qu'il consulte régulièrement. Et un peu provocateur, il assure « lire la boîte de céréales quand [il s']ennuie au matin ». Rémi est le seul de la classe au cours de ce questionnaire, à faire référence à une œuvre littéraire classique, *Oliver Twist* dont il a vu l'adaptation cinématographique en famille.

Mes élèves expriment donc facilement leurs goûts. Les récits d'aventures obtiennent plus de succès, talonnés de près et à parts égales par les romans policiers et les bandes dessinées (mangas). Rémi opte pour la presse scientifique. Les textes y sont accompagnés par des schémas, des photos qui le renvoient à une réalité sécurisante car accessible par l'expérience concrète. Rémi a l'air de mieux se sentir dans l'action que dans la rêverie. Anaïs apprécie sans préférence aucune les « romans sur les animaux », les policiers parce que « ça m'intéresse » et les romans d'amour. Spontanément, elle cite la « série Juliette » en rajoutant : « y a un peu de tout : *Juliette est amoureuse, Juliette a peur, Juliette veut un amoureux* ». Apparemment, cette série répond à ses interrogations préadolescentes. Anaïs semble davantage portée sur les histoires qui interrogent les rapports humains, les sentiments, les autres et par voie de conséquence : soi.

Lire apparaît comme une activité coutumière : treize élèves de la classe ont lu la veille du questionnaire, parmi lesquels Anaïs, penchée sur le premier chapitre de *L'appel de la Forêt* donné à étudier par ma collègue Magalie. Rémi fait partie des élèves qui n'ont pas lu, mais il précise avoir feuilleté un *Sciences et vie junior* l'avant-veille. Les pratiques de lecture sont multiples et s'apparentent à une activité individuelle qui a lieu en général dans sa chambre avant d'aller se coucher pour plus de la moitié de mes cinquièmes, dans le bain (recensé une fois), au salon et au calme (une fois) ou au CDI (trois fois). Rémi exprime le désir de s'isoler pour lire alors qu'Anaïs aime lire dans la chambre de son cadet, « après les devoirs ». La lecture se partage peu, « jamais » pour Rémi et « souvent » pour Anaïs. Elle aime échanger des livres avec son frère âgé de onze ans : « on en parle après. Ce qu'on en a pensé en fait ».

Lire ressemble à une activité confidentielle, régulière et pourtant également peu évidente à expliquer. Rémi et Anaïs, pour une fois en phase, évoquent avant tout le

déchiffrage, l'assemblage des mots puis des phrases pour aboutir à du sens. D'une traite, Anaïs estime que le bon lecteur est celui qui « sait lire sans hésiter. Et il lit beaucoup de livres ». Même discours chez Rémi : « c'est un lecteur qui lit vite et comprend tout ». Ils expriment leur difficulté à interpréter un texte rédigé. La lecture devient un défi à accomplir, une prouesse de rapidité qu'ils nomment sans effort tant elle leur semble inaccessible. Dans l'esprit des autres élèves, la vitesse de lecture caractérise le « bon lecteur », plus que le sens qu'on trouve dans ce qu'on lit et le plaisir qu'on éprouve à découvrir un nouvel univers. Seul Grégoire le cite : le « bon lecteur aime les livres et ce qui s'y passe ».

Lire suppose des techniques à mettre en œuvre, chronophages et loin d'être accessibles à tous. A l'épreuve de rapidité s'ajoute celle de la justesse du ton qui, pour les quatre élèves qui la citent, souligne une compréhension alors plus fine du texte. Anaïs, tout comme cinq de ses camarades, ne sait que répondre à la question : « comment fais-tu pour comprendre un texte ? ». Rémi quant à lui est catégorique : « je relis plusieurs fois. Quand je n'y arrive pas, je pose le livre et je reprends plus tard ». Il refuse d'abandonner, quitte à différer le moment où il accédera à un sens, quel qu'il soit. En effet, comment valider son hypothèse de lecture s'il ne la partage pas ? Différentes approches sont suggérées par d'autres élèves de la classe : « se mettre dans la peau des personnages » (pour trois d'entre eux) ou lire un chapitre à la fois, voire résumer l'un après l'autre chacun des chapitres. La relecture est la méthode la plus préconisée, en particulier lorsque le texte qui résiste est étudié dans le cadre scolaire. Les élèves qui lisent pour leur propre plaisir s'accommodent plus aisément d'une lecture moins méticuleuse, comme Grégoire qui préfère rester sur une impression de lecture : « je regarde de quoi ou de qui ça parle ».

6) Bousculer les stéréotypes par une pédagogie adaptée.

Les réponses fournies par ma 5ème m'ont confortée dans mes impressions. Il convient de bousculer les stéréotypes qui empêchent trop d'élèves d'entrer dans l'apprentissage du français, surtout ceux qui présentent un trouble spécifique du langage. Leurs représentations du français soulignent le peu de cas accordé à l'ouverture culturelle, à la connaissance du monde, des autres et de soi-même au profit d'apprentissages formels et donc plus douloureusement ressentis par mes deux dyslexiques, Rémi et Anaïs. Pour reprendre le constat de Régis GUYON (1) : « un élève n'est pas, ne doit pas être un technicien désincarné

1. Article « Quelle langue pour intégrer ? » in *Cahiers pédagogiques* n°489 (mai 2011).

de la langue (...) ».

En tant que professeur de français, je suis convaincue par l'idée de proposer des démarches de travail plus innovantes, des cours qui ne perdent pas en route les élèves en situation de handicap cognitif afin, peut-être, de modifier leur regard sur le français. Mon rôle est de les aider à acquérir des outils pour comprendre, s'exprimer, écrire (y compris avec un correcteur d'orthographe) et ainsi, leur permettre de décider plus librement de leur destin personnel et citoyen. L'approche est ambitieuse mais pourquoi ne pas la tenter lorsqu'en plus, tous les élèves de la classe conservent en mémoire un souvenir positif lié au français ? Il s'agit d'un moment de partage où l'on a été reconnu et intégré parmi ses pairs, c'est-à-dire finalement d'un moment à valeur initiatique : Rémi se souvient de la mise en scène théâtrale d'une pièce « mais je ne sais plus le titre », l'année dernière, qui a suscité l'hilarité du public. Anaïs relate avec beaucoup de fierté un conte qu'elle a récemment imaginé et envoyé de sa propre initiative à l'occasion d'un concours organisé par une médiathèque de BOULOGNE-SUR-MER. Pour le moment elle n'a pas encore reçu les résultats.

Echanger avec des correspondants, recevoir un livre illustré dont on est l'auteur, voir sa rédaction photocopiée et affichée en grand format dans le hall sont d'autres exemples qui rendent au français sa dimension sociale.

Mon défi sera donc de multiplier les activités qui répondent aux exigences du programme de 5ème tout en ne laissant personne sur le bord de la route. Le questionnaire met en lumière ce qui exclut en classe de français mais aussi ce qui réunit. Charge à l'enseignant, ensuite, de « démocratiser les pratiques et éviter l'élitisme ; différencier les apprentissages avec une attention toute particulière pour les élèves à [Besoins Educatifs Particuliers] ; donner du sens aux activités en tenant compte de la culture initiale de chacun », comme l'expriment Agathe BERTHE et Nathalie BINEAU (1).

Mon travail consistera, entre autre, à écarter les réticences qui bloquent les apprentissages en français, à enrayer les pensées négatives et l'auto-apitoiement. J'ai à cœur d'aider l'élève quand il a le sentiment d'être incomplet, entravé dans ses choix, notamment parce qu'il se trouve en difficulté avec sa langue au point de s'effacer en classe, comme s'il n'avait rien de valable à dire ou que l'on ne voulait pas l'entendre ; d'où la nécessité d'une lecture attentive du PPS et de l'observation minutieuse de ce que maîtrisent ou pas Rémi et Anaïs.

1. Article « Faire du français : mission impossible », paru dans les *Cahiers pédagogiques* n°489 (mai 2011).

III. COMMENT ÉVITER LE SENTIMENT D'EXCLUSION PAR DE NOUVELLES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ?

1) Repérage des BEP.

Le bilan des compétences de Rémi et d'Anaïs s'avère crucial pour repérer leurs BEP (1) et à partir de là, les rendre pleinement acteurs de leurs apprentissages; ce qui permettra peut-être à mes deux élèves dyslexiques de se sentir moins en décalage avec la langue française.

Commençons par Rémi.

Ses points forts:

- Rémi n'a pas de problème de motricité ni de repérage dans le temps ou dans l'espace.
- Il essaie d'être le plus autonome possible et fait preuve d'organisation: il se retrouve dans ses affaires, n'oublie pas son matériel, et il sait s'avancer dans son travail scolaire.
- Il est capable de prendre des repères et a adopté le code-couleur que lui a suggéré son AVS à son entrée en 6ème, pour repérer les points importants.

A la maison, il dispose également de stratégies compensatoires qui lui permettent de réaliser les tâches qu'il se fixe. Sa mère m'a signalé l'intérêt de son fils pour la cuisine. Il aime regarder des émissions qui illustrent une recette. Il suffit à Rémi d'observer les étapes de la réalisation pour parvenir à les reproduire et il se contente alors de noter la quantité des ingrédients qu'il désigne par leur première lettre pour s'y retrouver.

- Il se montre curieux, avec un intérêt prononcé pour les sciences. Il est à l'aise avec les schémas, les tableaux, les graphiques et l'expérimentation manuelle.
- Il a envie d'apprendre, il aime faire des recherches sur ce qui l'intéresse en passant par internet. Il se montre attentif au monde extérieur.
- Il sait se mobiliser sur une tâche à effectuer. Il cherche à aller au bout de cette tâche même s'il a besoin de plus de temps.
- Il a une remarquable mémoire procédurale.

Ses points faibles:

- Rémi refuse la situation de handicap et il peut se montrer réfractaire aux aides proposées.
- Il a des difficultés d'attention liées à une grande fatigabilité.

- Très introverti, la communication orale lui est pénible: les échanges sont peu aisés.

Rémi ose rarement prendre la parole et seulement quand on le sollicite. Il n'exprime ni ses émotions ni ses ressentis. Il recourt plutôt à des mots isolés ou à des phrases minimalistes. Il ne formule jamais aucune demande d'aide auprès des adultes du collège.

- Rémi présente des difficultés spécifiques de langage écrit: il manifeste des défaillances certaines en lecture (1), laquelle est très hésitante, syllabique, avec des arrêts fréquents, des confusions de sons. Il a aussi de la gêne à mémoriser la graphie des mots. Garder son attention sur un texte ne relève pas de l'évidence.

Comprendre des consignes lui pose parfois problème.

Enfin, la production d'écrits s'avère aussi particulièrement laborieuse dans la rapidité à transcrire, l'expression et l'organisation des idées. Le vocabulaire est peu étoffé.

- La mémoire de travail de Rémi gagnerait à être soutenue.

Repérage des BEP et objectifs visés:

- Redonner confiance à Rémi pour qu'il se donne le droit de participer davantage au cours et donc, se sente moins décalé par rapport aux autres élèves de sa classe.

- Développer la communication orale en classe pour restaurer le sentiment de compétence, et favoriser la mémorisation.

- Respecter le rythme de Rémi afin de favoriser ses progrès.

- Mobiliser de manière optimale son attention dans le but de favoriser les apprentissages.

- Repérer les informations essentielles d'un énoncé (écrit ou oral) afin de pouvoir proposer une réponse développée et en lien avec la demande.

Les aménagements mis en place pour atteindre les objectifs établis:

► Premier objectif:

Développer la communication orale en classe pour restaurer le sentiment de compétence, et favoriser la mémorisation.

Aménagements:

Lui distribuer systématiquement un photocopié adapté du cours. Le texte est rédigé en police

1. Dans le compte-rendu établi par l'équipe de suivi de scolarisation, le 02 décembre 2010, son niveau de décodage correspond à celui d'un CP, et son niveau de compréhension à celui d'une fin de CE2 quand on lui lit le texte (cf annexe 5).

14, aéré et à trous (cf annexe 6). Le cours comprend à la fois la leçon et les exercices, il correspond au déroulé de l'heure. Les points à retenir sont en caractères gras.

Privilégier le fond à la forme lorsque le cours repose sur une production d'écrit : l'orthographe n'est pas pénalisée mais j'exige des phrases correctes.

► Deuxième objectif :

Mobiliser de manière optimale son attention dans le but de favoriser les apprentissages.

Aménagements :

Le placer à proximité du bureau.

Découper le cours en séquences courtes et structurées.

Ne pas donner de consigne à double entrée ; reformuler si nécessaire.

S'assurer de l'écoute de Rémi, et ne pas hésiter à attirer son attention avant de lui parler.

Etablir régulièrement avec lui un contact visuel. Demander à l'AVS de veiller sur la concentration de Rémi.

Introduire des rituels tels que demander à l'ensemble de la classe ce qu'il a retenu à l'issue de l'heure de cours.

Proposer des situations atypiques donc plus facilement mémorisables pour Rémi : opter pour des éléments marquants (un dessin, un mime, une musique...) qui contextualisent un apprentissage ; s'appuyer sur le concret.

Noter systématiquement au tableau les mots importants en ajoutant une signalétique telle qu'un cœur pour insister sur la nécessité de les retenir.

Quand cela s'y prête, condenser le cours sous la forme d'un schéma.

Essayer autant que possible de créer des pauses qui assurent un bref moment de détente.

► Troisième objectif :

Repérer les informations essentielles d'un énoncé afin de pouvoir proposer une réponse développée et en lien avec la demande.

Aménagements :

Réduire le document à l'essentiel pour éviter toute source de distraction.

Demander à Rémi de reformuler ce qu'il a compris, pour compléter ou réexpliquer au besoin.

Afin de faciliter la compréhension d'une consigne, lui demander de surligner les mots clés.

► Quatrième objectif :

Redonner confiance à Rémi pour qu'il se donne le droit de participer davantage au cours.

Aménagements :

Reconnaître tout progrès, même minime.

Valoriser les connaissances de Rémi, mettre en avant celles que l'institution scolaire n'a pas l'habitude de valider.

Privilégier les activités qui lui permettent de travailler en même temps que les autres, pas à l'écart de la classe ; ce qui est envisageable à condition de modifier la présentation des exercices (cf annexes 7 et 8).

Favoriser les travaux de groupe où chacun a un rôle à tenir.

Poursuivons désormais avec Anaïs :

Ses points forts :

- Anaïs n'a pas de problème de motricité.
- Elle admet les règles de classe et se montre respectueuse des autres.
- C'est une élève sociable, spontanée, prompte à aider, tournée vers l'autre et le monde qui l'entoure.
 - Elle se montre volontaire et a envie d'apprendre, ses facultés d'adaptation en témoignent. Mais elle est plus portée par le désir de faire plaisir à l'enseignant que par le souci de progresser.
 - Elle accepte l'erreur et la frustration inhérentes à sa dyslexie. Elle est capable de se mobiliser pour accomplir une tâche.
 - Elle dispose d'un évident sens pratique et elle n'hésite pas non plus à demander de l'aide quand elle en a besoin.
 - Elle établit assez facilement des liens entre sa propre culture et la situation d'apprentissage vécue ; elle privilégie la mémoire épisodique.
 - Elle ne censure pas son imaginaire et a un goût évident pour la fiction.

Ses points faibles :

- Les difficultés d'attention d'Anaïs la fatiguent rapidement : il est alors compliqué pour elle de rester en place, de ne pas se retourner ou d'écouter sans rien avoir en main.
- Elle est peu intégrée à la classe : arrivée au collège en septembre 2012, elle n'a pas d'ami(e).

- Consciente de ses défaillances, elle exprime souvent son manque d'assurance.
- L'excessive spontanéité d'Anaïs s'apparente en fait à de l'immaturation qui induit un certain manque d'autonomie. Vite découragée, ses efforts tournent court.

Elle agit dans la précipitation, sans tenir compte des consignes car sa mémoire de travail est défaillante. Anaïs ne sait pas réinvestir ce qu'elle a appris ou compris.

- Coordonner plusieurs informations, anticiper une procédure s'avèrent si hasardeux qu'elle se cantonne à ce qu'elle sait faire, sans s'en rendre compte.

- Sa dyslexie accentue ses problèmes de compréhension. Identifier les fonctions de différents types d'écrits, formuler des hypothèses plausibles pour élaborer du sens lui paraissent étrangers. Les erreurs d'orthographe sont fréquentes.

Repérage des BEP et objectifs visés :

- Restaurer l'estime d'Anaïs afin de la rendre plus disponible aux apprentissages.
- Maintenir une concentration bénéfique à la mémorisation des notions.
- Respecter son rythme pour favoriser les progrès.
- Aider Anaïs à planifier sa tâche.

Les aménagements mis en place pour atteindre les objectifs établis :

► Premier objectif :

Respecter le rythme d'Anaïs pour favoriser ses progrès.

Aménagements :

Alléger la charge de l'écriture par la distribution d'un cours adapté, comme pour Rémi.

Faire prévaloir le fond sur la forme lors d'une activité d'écriture.

► Deuxième objectif :

Maintenir une concentration bénéfique à la mémorisation des notions.

Aménagements :

Situer Anaïs loin d'une fenêtre.

Eviter toute source de distraction : pas de voisin ou un élève qui pourrait avoir une influence bénéfique ; ne la laisser sortir que le matériel nécessaire pour le cours.

Solliciter régulièrement Anaïs.

Prendre le temps d'une explication individualisée lorsqu'une nouvelle notion est abordée.

Créer des liens entre son expérience personnelle et les apprentissages.
Appliquer aussi, bien évidemment, les moyens recensés pour Rémi.

► Troisième objectif :

Aider Anaïs à planifier sa tâche.

Aménagements :

Lui faire prendre conscience de son fonctionnement en s'appuyant sur un souvenir récent vécu en français.

Travailler la compréhension de la consigne : repérer un problème lexical, déterminer et reformuler l'objectif à atteindre, le mettre en relation avec les connaissances acquises au préalable.

En cours d'activité, faire des pauses pour vérifier ce qui a déjà été fait et toujours lui rappeler le but à atteindre.

Procéder à une correction en simultané des erreurs.

Maintenir des exigences de qualité dans la formulation.

► Quatrième objectif :

Aider Anaïs à trouver sa place au sein de la classe en lui faisant prendre conscience de ses capacités et ainsi lui donner davantage confiance en elle.

Aménagements :

Valoriser tous les efforts même si les résultats ne sont pas à la hauteur de ses espérances.

Encourager Anaïs à demander des explications quand elle en a besoin.

L'encourager à réfléchir avant de dire qu'elle n'a pas compris ou de répondre au hasard.

Dans les évaluations, attribuer des points aux bonnes réponses au lieu d'enlever des points en cas d'erreur.

Favoriser les activités de groupe où elle aura des responsabilités à assumer.

2) Privilégier le fond à la forme.

Je me suis évidemment interrogée sur les aménagements pédagogiques que je peux mettre en œuvre en classe pour aider Rémi et Anaïs à progresser en français.

Plusieurs pistes s'ouvrent, et notamment celle de passer par le dessin pour fixer une notion. Il

s'agit de rendre moins contraignante l'épreuve d'écriture à partir du moment où la forme compte moins que le fond.

La description est au cœur du programme de 5ème. Elle offre de nombreuses perspectives de sujets de rédaction.

Objectif de la séance : définir la description.

Seront travaillés trois items du socle commun (1).

Dans les compétences disciplinaires :

- Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés.
- Formuler clairement un propos simple (lors de la reformulation des consignes).
- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte.

Déroulement de la séance (sur deux heures) :

- Cette séance a été imaginée par D. FABE (2). J'en ai eu connaissance alors que j'étais néo-titulaire et que je suivais son séminaire, en 2001. Je l'ai quelquefois testée depuis que j'enseigne.
- Commencer par donner le titre de la séance, « qu'est-ce qu'une description ? » et expliquer à la classe le but de la séance.
- Avant de distribuer à tous les élèves le photocopie du cours, transmettre la consigne : « je vais vous lire un texte qui s'intitule « L'autobus » (cf annexe 9). Il a été écrit par B. FRIOT. Régulièrement, je m'arrêterai au cours de la lecture. A ce moment-là, vous dessinerez sur la partie supérieure de la feuille (cf annexe 10) ce que vous entendez ».
- Le texte se présente comme la description d'un bus improbable.
- L'activité de dessin dure environ un quart d'heure et aboutit à la définition de la description : si on parvient à représenter ce que dit le texte, alors ce texte est descriptif.
- Poursuivre par une activité d'écriture : « Complète le texte suivant, à la manière de B. FRIOT ».
- Lecture, par le professeur, de quelques travaux d'élèves.

1. Grille de référence du socle commun (palier 3) : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf

2. Référence de la séance de D. FABE : http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=219

Aménagements pédagogiques destinés à mes élèves dyslexiques :

- Distribution à tous les élèves de la classe, dans un souci d'équité, du photocopié du cours. Mais Rémi et Anaïs ont eu un texte rédigé en taille de police 14.
- Apport d'une aide individualisée à chacun de mes deux élèves, lors de l'activité d'écriture :
 - Répétition de la consigne et demande de reformulation.
 - Lecture de la seule phrase qui doit être complétée
 - Relecture de la phrase telle qu'elle a été informée
 - Rappel que l'orthographe n'est pas évaluée.

Participation de mes deux élèves :

- Mise au travail instantanée à partir du moment où l'effort d'écriture est écarté.
- Au fur et à mesure de la lecture du texte de B. FRIOT, Rémi efface les dessins qu'il a successivement tracés sur la feuille. Alors que je laisse les élèves parfaire leur travail, il finit par tout gommer pour illustrer ce qu'il a retenu et compris : le bus ressemble à un bateau mais Rémi est passé à côté des détails qui caractérisent le chauffeur d'autobus.

Rémi utilise la règle pour tracer la coque du bateau puis, il l'abandonne : il se sent (à tort) pressé par le temps car il souhaite finir l'activité en même temps que ses camarades. Dans sa précipitation à finir, il a illustré quelques-uns des éléments qui décrivent le bus mais qu'il a mal interprétés : la cheminée qui fume surplombe l'hélicoptère dans le texte, pas le bateau. Cependant, son dessin occupe une place centrale sur la page. Il relève du schéma tant il est réduit à l'essentiel au point de manquer de nuances.

- Anaïs, quant à elle, a multiplié les commentaires indiquant son étonnement ou son amusement, au cours de la lecture du texte.

Son dessin est désorganisé : les motifs ne sont pas placés à la suite les uns des autres (ce qui correspondrait à l'enchaînement chronologique de la description) mais là où Anaïs trouve la place de les mettre. Elle a choisi d'illustrer des éléments isolés et parfois symbolisés : le bus à deux roues, l'hélice, le vélo réduit à un guidon, le bateau, le chauffeur et le hérisson.

Motivée par l'aspect ludique de l'activité, Anaïs a opté pour des dessins finalement trop peu en rapport avec le sens du texte. Son chauffeur porte une casquette et n'a plus ni carapace ni sabots ni long cou.

- L'activité d'écriture a posé problème à mes deux élèves (cf annexes 11 et 12). Le blocage de Rémi est tout entier contenu dans sa comparaison du collège à une prison. La référence pénitentiaire apparaît à huit reprises sur les dix-neufs blancs à combler, comme un leitmotiv. La pauvreté lexicale est indéniable mais elle a pu être majorée par le manque de

confiance, lequel a conduit à des maladresses syntaxiques comme « Mais pas tout à fait, à cause de sa salle petite », « Et des personnes comme prison et de sa cantine comme prison ». Après intervention de ma part où je répète par deux fois ce qu'il a écrit, Rémi manifeste des signes de nervosité et de découragement sans proposer la moindre correction de son texte. Au-delà de sept réponses à donner, il ne parvient plus à compléter les blancs.

Je le laisse quelques instants, après lui avoir recommandé de prendre son temps et lui avoir relu la dernière phrase à compléter.

Je reprends quelques minutes plus tard la lecture où nous nous étions arrêtés. La consigne est de m'interrompre quand il souhaite corriger une réponse. Rémi ne m'interpelle pas.

Je marque alors des pauses à chaque fois qu'une rectification serait souhaitable : peine perdue. Rémi s'est fermé.

Le lendemain, j'ai repris avec lui l'exercice après lui avoir demandé de me rappeler la consigne. Sa reformulation en souligne sa compréhension. Nous reprenons à partir de l'évocation du principal. Les propositions sont au début plus variées. Rémi poursuit son travail en autonomie. A mon retour, il a rempli tous les trous du texte contenus sur la première page du cours. Visuellement, l'exercice est achevé mais les phrases produites ne sont pas recevables : « Pourtant, il ne pas une prison », « Et des personnes comme prison. Et de sa cantine comme un prison ». Nous corrigeons ensemble son texte (1) : les modifications sont rares. Face aux difficultés de Rémi qui peine à décrire un collège, j'insiste sur la correction syntaxique.

- Tout comme pour son camarade, j'ai répété à Anaïs la consigne d'écriture puis, me suis assurée de sa compréhension. Habitée à rédiger des histoires, Anaïs s'est lancée dans la tâche avec enthousiasme. Tous les blancs ont été complétés, de manière souvent pertinente sauf dans le dernier paragraphe : mon élève conjugue les verbes à l'imparfait et suit donc le temps de référence du texte initial. Elle se laisse porter par son imagination et en ce sens, le travail d'écriture d'Anaïs répond au sujet.

Bilan de la séance :

- Cette séance a un caractère ludique qui facilite la mise au travail de tous les élèves. La première étape a permis à Rémi et Anaïs de participer pleinement au cours et en même temps que leurs camarades.

1. Sur l'annexe 13, les premières réponses de Rémi sont en bleu et les corrections, indiquées en magenta. Et, écrit en orange, ce que ni lui ni moi ne parvenons à relire.

Associer le dessin à un texte humoristique permet de fixer la notion de description : en ce sens, l'item « manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés » a été travaillé.

- L'activité d'écriture met en lumière les efforts d'attention de Rémi et d'Anaïs : si tous les détails du texte de B. FRIOT n'ont pas été retenus, en revanche, chacun de mes deux élèves s'en est inspiré. Rémi a repris le verbe « cracher » et Anaïs a changé l'hélicoptère en avion : des associations sémantiques ont donc été repérées.

Très souvent, et surtout chez Rémi lorsqu'il n'est pas accompagné dans la lecture, les mots sont posés les uns à la suite des autres, sans souci de ce qui précède (article inclus) ou suit.

Il est à prévoir, pour Rémi, de retravailler le brouillon afin de l'aider à se corriger.

Anaïs a d'abord multiplié les références animalières en s'inspirant des expressions imagées peut-être entendues dans son quotidien (« malade comme un chien »). Elle s'est montrée plus précise lors de la correction individualisée. Les noms ont été complétés par des propositions subordonnées relatives et un complément du nom ; ce qui a enrichi son texte que j'ai lu à la classe (cf annexe 14). Les autres élèves ont salué la fin de son travail et découvert, surpris, son auteur.

- Travailler les associations d'idées semble constituer une piste pertinente pour aider à la rédaction et à l'apprentissage du vocabulaire. Il me paraît judicieux d'accompagner toute activité d'écriture d'une relecture simultanée afin que mes élèves dyslexiques créent des phrases recevables d'un point de vue syntaxique ; d'où l'intérêt de développer une communication orale plus précise qu'ils puissent transposer à l'écrit.

Les points à améliorer :

- Avec le recul, cette séance nécessite quelques modifications : j'aurais dû rédiger la consigne de l'activité d'écriture au lieu de seulement l'énoncer à l'oral, même plusieurs fois de suite, afin de pallier le déficit attentionnel de Rémi et d'Anaïs.

- Leur donner le texte original aurait pu constituer une autre piste intéressante : en effet, et surtout dans son cas, Rémi a-t-il été capable de réactiver sa connaissance du texte en même temps qu'il récrivait ?

- Enfin, au regard d'autres travaux d'élèves (cf annexes 15 et 16) pas foncièrement différents de ceux qu'ont réalisés Rémi et Anaïs, il manque un moment où tous sont confrontés à un texte descriptif vraisemblable, moins fantaisiste et qui définisse plus précisément la description. Ainsi, l'activité d'écriture aurait pu reposer sur la constitution de deux groupes : le premier qui décrit un collègue comme il en existe, le second à la manière de

B. FRIOT.

3) La « mise en énigme du savoir ».

Pour un dyslexique, lire mobilise une énergie qui rend la tâche souvent pénible, et d'autant plus lorsque le texte semble éloigné de ses expériences de vie. Le défi consiste donc à partir de ses connaissances du monde pour s'approprier de nouveaux savoirs.

Aiguiser sa curiosité ou, pour reprendre l'expression de F. CASTINCAUD, passer par « la mise en énigme » (1) du savoir rend l'élève acteur de ses apprentissages.

Dès lors, la compréhension n'est pas seulement le déchiffrement d'un texte. Elle repose sur un « effort conscient et réfléchi (...), sur un processus actif dans lequel l'élève doit se sentir engagé et responsable » (2).

La séance qui introduit la littérature médiévale s'y prête particulièrement.

Objectif de la séance : percevoir le chevalier comme un héros d'exception.

Seront travaillés quatre items du socle commun.

Une compétence disciplinaire :

- Répondre à une question par une phrase complète.

Dans les compétences transversales :

- Comprendre un énoncé, une consigne.
- Avoir des repères historiques (connaître les principales caractéristiques sociales, culturelles et religieuses des sociétés étudiées).
- Avoir des repères littéraires et culturels (établir des relations entre les œuvres, et entre les œuvres et les courants culturels).

Déroulement de la séance (sur une heure) :

- Annoncer le début d'une nouvelle séquence et dire qu'on ne donnera pas l'intitulé dans la mesure où l'on va le chercher ensemble.
- Ecoute du générique de la série « Thierry la Fronde », dont le titre n'est pas non plus indiqué. La consigne est de « noter tout ce qui vous vient à l'esprit quand vous entendez cette musique ».

1. F. CASTINCAUD, rubrique « Un objet d'étonnement » insérée dans l'article « Ce français qui exclut » d'A. ARMAND in *Cahiers pédagogiques* n°489, mai 2011.
2. S. CEBE, R. GOIGOUX, M. PEREZ-BACQUE, C. RAGUIDEAU, *Lector et lectrix, apprendre à comprendre les textes*, page 16, aux éditions de RETZ, 2012.

- Mise en commun des réponses pour aboutir à la conclusion que le héros est un personnage en action, dans le mouvement et qu'il s'agit d'un personnage exceptionnel.
- Présentation succincte du personnage de Thierry la Fronde et mise en parallèle avec Robin des Bois.
- Par écrit, les élèves indiquent les superhéros qu'ils connaissent.
- Puis, ils précisent les points communs que partagent ces personnages extraordinaires.
- Mise en commun à l'oral et prise du cours.
- A partir d'une illustration du manuel, on définit les caractéristiques propres au chevalier.
- Exercice (du manuel) sur les valeurs prônées par le chevalier. Il est demandé de recopier les adjectifs qui qualifient un bon chevalier. L'usage du dictionnaire est préconisé.

Aménagements pédagogiques destinés à mes élèves dyslexiques :

- Distribution d'un cours à trous. La première activité est dissociée de la suite de la leçon.
- L'exercice du manuel a été recopié. La consigne est d'entourer les adjectifs qui décrivent le bon chevalier.
- Chaque adjectif de la liste est accompagné soit d'un synonyme soit d'un antonyme (cf annexes 17 et 18); ce qui évitera une recherche décourageante dans le dictionnaire.

Participation de mes deux élèves :

- Le générique a immédiatement projeté les élèves dans l'univers médiéval. Les élèves se sont montrés réceptifs à la musique, certains imitant même un cavalier à cheval!

Si Anaïs lui a associé les termes de « carnaval » et de « soldats », Rémi s'est montré dans l'impossibilité d'écrire quoi que ce soit.

- Mais c'est à l'oral et après qu'un autre camarade ait mentionné l'idée de héros qu'il s'est manifesté, et à plusieurs reprises, pour citer les superhéros qu'il connaissait. Très justement, il a mentionné des modèles conquérants.

Anaïs, quant à elle, a d'abord pris la notion de héros au sens de « personnage principal »; d'où des interventions d'abord inadéquates comme « Alice » de *Alice aux pays des merveilles*.

- Une reformulation de la définition, d'abord par moi puis, par l'un des élèves, a rectifié l'erreur et permis de construire un portrait-type du héros. Ses qualités sont immédiatement nommées; il est aussi relié aux épreuves qu'il traverse. Quand j'en demande la nature, mes deux élèves témoignent d'obstacles physiques tels que « se battre avec un monstre » pour Rémi, ou l'étrange partie de croquet contre la reine de cœur pour Anaïs.

- Cela me sert de tremplin pour aborder la description du chevalier dont on remarque d'abord

l'équipement : monture et armure. Rémi y semble familiarisé au point de proposer spontanément, juste en observant l'illustration, le nom « bouclier » comme synonyme de « l'écu ».

- La séance se termine sur la liste des qualités attribuées au bon chevalier. Ni Rémi ni Anaïs ne commencent l'activité alors que je donne aux autres la définition d'adjectifs moins usités comme « félon », « perfide » ou « pieux ». L'exercice est à finir à la maison.

Bilan de la séance:

- La séance a motivé la classe. Chaque élève a pu au moins une fois être en situation de réussite.
- La séance, au rythme rapide, a fait alterner des activités d'écriture et des pauses orales. Elle a aussi fait se croiser le travail individuel et collectif. La mise au travail a pu être effective pour tous dans la mesure où la séance s'est appuyée sur des références culturelles connues, notamment par le biais de jeux vidéo et/ou d'une série télévisée que certains ont mentionnée.
- L'accroche musicale a favorisé les représentations mentales sur le Moyen Age. A défaut de savoir les transcrire, les élèves en difficulté ont pu les oraliser et ainsi participer activement. Rémi, en particulier, a multiplié les prises de parole. Il est donc entré dans l'échange.
- Le fait que Rémi et Anaïs aient débuté l'exercice sur les qualités chevaleresques en même temps que les autres montrent qu'ils mobilisent de mieux en mieux leur attention.

Point à améliorer:

- La définition des adjectifs aurait nécessité plus de temps, en particulier lorsqu'ils revêtent plusieurs sens. La notion de générosité aurait été à creuser.

4) Travailler en groupe pour permettre à chacun de participer.

La mise en place d'une activité de groupe donne à l'élève qui présente des troubles cognitifs un sentiment d'appartenance, fondamental à l'adolescence. Dans ce type de projet, chacun participe selon ses capacités. Le travail de groupe, en français, offre plusieurs avantages : une production écrite organisée, la possibilité d'un exposé à l'oral, son inscription dans le cadre de l'histoire des arts.

Une séance sur les représentations symboliques du Moyen Age propose des perspectives à exploiter.

Objectif de la séance (sur deux heures et demie) : créer un animal fabuleux.

Seront travaillés quatre items du socle commun.

Dans les compétences disciplinaires :

- Rédiger un texte bref, cohérent, comportant des paragraphes, correctement ponctué et respectant des consignes d'écriture.
- Adapter le propos au destinataire.
- Prendre part à un dialogue.

Une compétence transversale :

- Comprendre un énoncé, une consigne.

Déroulement de la séance :

- Poser à l'écrit et en individuel la question : « quelles créatures merveilleuses connaissez-vous ? »
- Mise en commun des réponses et mise en relation avec le bestiaire médiéval (dont quelques exemples sont consultables en même temps dans le manuel).
- Prise du cours.
- Lancement de l'activité de groupe :

→ Présentation des rôles.

Le secrétaire notera pour le groupe.

Le présentateur rendra compte à l'oral et devant la classe, du travail fourni.

Le modérateur veillera sur la progression du travail en évitant les bavardages malencontreux ou trop bruyants.

→ Rappel que chaque membre du groupe a un rôle à tenir, sur lequel ses camarades l'évalueront.

→ Distribution à tous d'une fiche comportant d'une part, le sujet et les consignes d'écriture et d'autre part, une grille permettant l'auto-évaluation du groupe (cf annexe 19).

→ Lecture et explication du sujet.

→ Mise au travail du groupe.

→ Présentation, à la classe, de l'animal fabuleux créé ensemble.

→ Renseignement par chacun d'un document qui évalue la part du travail individuel des membres du groupe (cf annexe 20).

- Possibilité pour les groupes qui le souhaitent d'obtenir un bonus en fournissant une

illustration soignée de leur animal fabuleux.

Aménagements pédagogiques destinés à mes élèves dyslexiques :

- Distribution du polycopié du cours, à trous.
- Pour l'activité d'écriture, distribution d'un tableau de vocabulaire à trois colonnes (cf annexe 21). La première est thématique. La seconde offre un choix de mots selon le thème sélectionné. La troisième propose soit une définition des mots laissés à disposition soit un synonyme.

Ce tableau est la reprise aménagée d'une fiche de vocabulaire présentée par le manuel (cf annexe 22) et qu'utilisent les autres élèves de la classe.

Participation de mes deux élèves :

- La question inaugurale leur permet de prendre immédiatement part au cours : Rémi se souvient du Minotaure étudié en 6ème tandis qu'Anaïs, fidèle au conte, cite « le lapin blanc dans *Alice* ». Chacun visualise assez sa créature imaginaire pour en citer une caractéristique : l'appétit cannibale du Minotaure ou la montre à gousset du lapin.
- Pour parfaire ma mise en relation de l'animal et de l'Homme, je m'appuie sur le Griffon imaginé au Moyen Age, l'Epouvantard plus actuel d'*Harry Potter* et enfin, sur des comparaisons de la langue courante telles que « doux comme un agneau » ou « rusé comme un renard ».
- J'annonce à l'oral le sujet d'écriture. De son propre chef, Anaïs en reformule la consigne pour en vérifier sa compréhension.
- Il reste, pour cette heure, à constituer les groupes. C'est sans souci pour Anaïs : elle souhaite travailler avec sa nouvelle copine, Adeline, laquelle se sépare rarement de Sophie. Les trios se forment mais Rémi reste muet, en dépit de mes demandes discrètes mais répétées et des interventions de son AVS. Son mutisme devient problématique. La fin de l'heure approche et finalement, son AVS m'indique qui sont ses deux amis, lesquels ont déjà formé un groupe avec Anthony, absent ce jour. J'inclus donc Rémi au duo et place arbitrairement Anthony dans le dernier groupe à constituer. J'ai expliqué mon choix afin que l'activité d'écriture débute dans la sérénité.
- La deuxième heure est consacrée à la rédaction. Sans hésitation, Rémi choisit le rôle de modérateur et Anaïs celui de présentateur.

Le groupe des garçons, accompagné de Julien l'AVS, démarre sans difficulté. Julien m'a rapporté le rôle actif de Rémi dont la parole s'est libérée au contact de ses copains.

Les filles peinent à avancer : Anaïs boude, ses camarades ont échangé leur rôle. Trop de temps a été perdu. Elles ont du mal à s'écouter. Pour calmer la tension, je demande à chacune de me donner le nom d'un animal puis, d'indiquer ce qui, d'après elle, le caractérise. Les réponses sont sans relief et je rappelle à Anaïs le tableau de vocabulaire. Les filles poursuivent l'activité sans heurt ; je les guide dans leurs recherches.

Bilan de la séance :

- Le travail s'est avéré trop ambitieux sur une heure qui fut, ce jour, écourtée. Six élèves sont arrivés en retard et au compte-goutte, gênant ainsi le lancement de l'activité.
 - Le groupe de Rémi est l'un des seuls sur les sept à avoir rendu un texte abouti et recopié (cf annexes 23 et 24), ainsi que la grille d'autoévaluation complétée (cf annexe 25). En revanche, ils n'ont pas eu le temps de compléter le tableau qui reflète la contribution de chacun au groupe. L'intervention de Julien a dû les aider. Mais l'AVS m'a confirmé le rôle actif de Rémi qui a dirigé le travail. Il a su prendre position pour revendiquer l'idée d'une créature punissant le comportement destructeur de l'Homme envers la nature. Le texte semble avoir été rédigé sous l'impulsion de Rémi qui a trié les idées à développer.
 - Des éléments comme « la branchie », « la patte à sabot » ou « la tête cornue » renvoient à l'intérêt de Rémi pour le monde animalier. Il sait ce dont il veut parler, à défaut de toujours trouver les mots pour le dire. Tout comme cinq autres groupes, le trio a envisagé un nom d'animal en rapport avec ses caractéristiques mais « l'alitaureauquin » a finalement été trouvé par l'AVS. On peut déplorer dans leur description, tout comme dans toutes celles de la classe, un abus des verbes « être » et « avoir », mais aussi un portrait moral à peine ébauché.
 - Anaïs, de son côté, a pris l'initiative de l'organisation. Ce n'était pas son rôle mais elle a fait face au refus de participer d'Agathe. C'est elle qui a dicté le brouillon à Sophie. Elle s'est montrée très directive et désireuse de rendre un travail sans rature. La page a été remplie, mais sans respect des consignes (cf annexe 26) : par exemple, le nom de l'animal « moah » reste sans rapport avec le cheval, le chien et le chat proposés. Ce n'est pas non plus le prénom de l'animal domestique de l'une d'entre elles. Leur description relève de la copie des éléments présentés dans le tableau de vocabulaire (cf annexe 27).
- Les difficultés d'écriture et de concentration rencontrées sont apparues dans d'autres groupes (cf annexe 28).
- Finalement, Anaïs n'a pu honorer son rôle de présentatrice. Elle est en effet retournée vivre chez sa mère.

Points à améliorer :

- Prévoir une séance de trois heures pour développer l'autocorrection : y sera surtout travaillée la reformulation des phrases afin d'éviter le recours systématique aux verbes incolores. Le lexique des qualités et défauts sera aussi à enrichir.
- Distribuer, après avoir récupéré le travail de groupe, une fiche simplifiée qui témoigne des tâches effectivement accomplies par chacun.
- Envisager de constituer moi-même les groupes lorsque Rémi et Anaïs seront rassurés quant à leur place dans une production collective.

CONCLUSION.

La dyslexie est un trouble invisible. Elle se manifeste pourtant dans toutes les disciplines à partir du moment où il s'agit de lire et d'écrire. Mais bien plus qu'une entrave, la dyslexie constitue une richesse : celle de la différence qui déstabilise les certitudes et ouvrent de nouvelles perspectives.

Au terme de cette courte année à accompagner Rémi et Anaïs, j'ai pu constater la pertinence d'une pédagogie aménagée, centrée sur l'élève afin de l'aider à progresser à son rythme et à son niveau. La rencontre avec ces deux préadolescents m'a également permis de redéfinir mon rôle d'enseignante et ce que je souhaite transmettre dans un cours où tout le monde est accueilli tel qu'il est. C'est dans le but de révéler le potentiel de chacun d'entre eux que j'ai tenté des approches pédagogiques moins conventionnelles et dont j'espère qu'elles les ont aidés à se réconcilier un peu avec le français.

Deux heures par semaine semblent bien peu pour observer les avancées respectives de mes deux élèves. Toutefois, pour Rémi, des témoignages concordants de son AVSi et de collègues ont fait état d'une ouverture aux autres. Il sourit plus, paraît plus confiant et comme j'ai pu le constater, prend des initiatives en classe, pour lui même ou au sein d'un groupe. A défaut de participer à l'oral, Rémi est entré dans l'échange avec l'adulte : si son attitude demeure fuyante, il ne rejette plus le face-à-face. Au niveau de sa moyenne générale, il maintient des résultats satisfaisants alors que les notions deviennent plus complexes. Il repère de mieux en mieux les informations importantes d'un énoncé, parvient à analyser une situation à condition qu'on lui laisse le temps. Le bilan s'avère encourageant, pour lui comme pour moi.

Anaïs a elle aussi progressé en dépit de problèmes de concentration réguliers. Le découpage des tâches a cependant canalisé son attention. La correction en simultané l'a aidée à prendre conscience de sa précipitation. Une aide extérieure lui semble bénéfique pour planifier sa tâche et la mettre en situation de réussite.

Il m'est apparu que les aménagements initialement destinés à Rémi et Anaïs furent profitables aussi à des élèves décrocheurs. Le travail de groupe, le recours dès que possible à l'image, la musique ou la création artistique, et la désacralisation de la forme au profit du fond ont parfois remotivé des élèves qu'on n'entendait plus. Chacun a pu trouver une place et ne pas se sentir exclu ; d'où l'envie de développer une pédagogie du projet fondée sur des

supports alternatifs impliquant des activités plus concrètes comme la mise en scène ou le travail d'invention à partir d'objets du quotidien par exemple. En manipulant le réel, ce qui lui semble familier, l'élève dyslexique pourra être amené à modifier sa perception du français et à se libérer des blocages qui l'empêchent de progresser. La dyslexie de mes élèves m'apprend donc à toujours faire preuve de plus de créativité même si aucune solution miracle n'existe, même si aucune solution ne peut être envisagée comme pérenne:

« Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,

Polissez-le sans cesse, et le repolissez,

Ajoutez quelquefois, et souvent effacez » (Boileau, *De l'Art poétique*).

Annexe 1: fiche d'informations à compléter par les parents.

Madame, Monsieur,

Je tiens à vous remercier de participer à mon projet. En répondant à ces questions, vous m'aidez non seulement à peut-être, trouver des pistes qui aideront votre enfant mais aussi, à constituer mon mémoire professionnel. Je serai la seule à vous lire et je m'engage à conserver l'anonymat de vos réponses dans mon mémoire.

Hélène Corrion.

Nom: *X*

Prénom: *Rémi*

Date de naissance: *15/07/1999*

1) Pour quel(s) handicap(s) votre enfant est-il reconnu par la MDPH? Quand le diagnostic a-t-il été posé? *une dyslexie - dysorthographe en 2009*

Dans quelles circonstances? Par qui? *Rémi a été suivi par plusieurs per*
orthophoniste / Mme M
HP / Mme P
RDVA / ergothérapeute, neuropédiatre, psychologue

2) Quel a été le parcours scolaire de l'enfant? A-t-il redoublé un niveau? Si oui, lequel?

Le parcours scolaire normal
un redoublement en CP.

3) Quelles sont les difficultés scolaires rencontrées? Merci de vous montrer le plus précis possible.

- français (dictée, lecture) écriture, graphisme, et l'attention.

4) Quels sont les aménagements scolaires concrets qui ont jusqu'alors été opérés?

texte à trous, photocopie des textes en plus grand, la lecture plus
rester plusieurs fois la consigne, une AVS

5) Quelles sont les aides extérieures à l'école dont bénéficie votre enfant (orthophoniste, ergothérapeute, orthoptiste, psychologue, SESSAD ou une autre aide que vous jugerez bon de me signaler)? Quelle est la régularité des séances?

1 fois par semaine l'orthophoniste.

6) Quelles aides apportées par les enseignants vous sembleraient pertinentes pour accompagner votre enfant dans sa scolarité?

photocopies des leçons
dictées à trous

7) Quelles sont ses matières préférées? *physique - chimie, Technologie.*

Sport

8) Celles qu'il aime le moins? *Français,*

Histoire.

9) Comment votre enfant vit-il les cours de Français? Quels sont ses points forts d'après vous? Et ses points faibles? Quels aménagements l'aideraient d'après vous à mieux apprendre?

Rémi ne vit pas très bien les cours de Français.

ses points faibles - lecture:
dictée

Annexe 2: questionnaire adressé à Rémi et Anaïs

Tout d'abord, je tiens à te remercier pour ta participation à mon projet. Tes réponses vont me permettre de pouvoir aider au mieux des élèves (et peut-être toi) qui présentent des difficultés d'apprentissage. Sache que tu peux répondre comme tu le sens, comme cela te vient. Quelqu'un peut aussi écrire à ta place ce que tu répondras. Il ne s'agit pas d'une évaluation, rien n'est noté. N'aie pas peur pour l'orthographe. Je souhaite juste te connaître un peu mieux afin de chercher des pistes qui faciliteraient ta scolarité. Je serai la seule à te lire.

- 1) Comment te sens-tu au collège? *Bien*
- 2) Quelles sont tes matières préférées? Pourquoi? *physique chimie, EPS*
- 3) Celles que tu aimes le moins? Pourquoi? *français - histoire*
- 4) Qu'est-ce qui te pose problème en cours (toutes disciplines confondues)? *le langage anglais*
- 5) Quelle(s) aide(s) souhaiterais-tu pour pouvoir mieux suivre en classe? *photo copie*
- 6) Quels sont, d'après toi, tes points forts? *le Jardinage*
- 7) Qu'aimes-tu faire en dehors de l'école? Quels sont tes centres d'intérêt? *jouer au jeux vidéo, EPS*

A propos du Français... Et oui, quand même!

- 8) Aimes-tu cette matière? Pourquoi? *non*
- 9) Si tu n'aimes pas le Français (et tu en as le droit!), y-a-t-il des activités qui te plaisent plus (par exemple lorsque le professeur lit une histoire, ou n'importe quoi d'autre...)?
- 9) Pour toi, à quoi le Français sert-il? *à apprendre les langues*
- 10) Quelles sont tes difficultés en Français? *la dictée & la lecture*
- 11) Quels sont tes points forts en Français (récitation? Prise de parole? Création d'une histoire? Mise en scène théâtrale...)?
- 12) En quoi te sens-tu différent des autres en cours de Français? Comment cela se manifeste-t-il? Comment le vis-tu?

Annexe 3 : courrier à l'intention des parents sur l'échange de services.

Aux parents d'élèves de 5ème A, 5ème E et 5ème D.

Je souhaite porter à votre connaissance, que dans le cadre d'un projet concernant l'enseignement du français, des échanges de services se feront entre professeurs de lettres. La continuité pédagogique sera bien entendu assurée.

G. Devaux,

Principale.

Annexe 4 : questionnaire inaugural donné à la 5ème D

1/ Aimes-tu le français ?

2/ D'après toi, à quoi sert le français ?

3/ Qu'est-ce que tu aimes faire en français ? Qu'est-ce que cela t'apporte ?

4/a) Qu'est-ce qui te pose problème en français ?

b) De quelles aides aurais-tu besoin en français ?

5/ Quand le français te sert-il dans ton quotidien (en dehors du collège) ? Donne le plus d'exemples possibles.

6/ Cite un bon souvenir d'une activité faite en français, dont tu te souviennes et que tu as vécue (un projet auquel tu as participé, un spectacle que tu as écrit, un conte ou un spectacle, un concours d'écriture...). Toutes les réponses sont valables.

7/ Quels sont les supports les plus utilisés en français d'après toi ?

8/ Si tu étais professeur de français, comment imaginerais-tu l'heure de cours ?

9/ Pour toi, quel serait le cours de français idéal ?

10/ Qu'est-ce qu'être bon en français ?

11/ D'après toi, que faut-il pour devenir bon en français ? Toutes les propositions, même les plus étonnantes, sont intéressantes.

12/ Aimes-tu lire ?

13/ A quoi ça sert de a) lire ?

b) savoir lire ?

14/ As-tu lu hier ? Qu'as-tu lu ?

15/ Où lis-tu ? A quel(s) moment(s) de la journée ?

16/ Qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

17/ Comment as-tu appris à lire ?

a) Facilement ou avec difficulté ?

b) A l'école ou ailleurs ?

c) Sur quels types de documents ?

d) As-tu fait deux CP ?

18/ Y-a-t-il des lecteurs autour de toi ?

19/ Parles-tu de tes lectures ? A la maison, à l'école ou avec des copains ?

20/ Quel type de lecture préfères-tu ?

21/ Comment fais-tu pour comprendre un texte ?

Annexe 5: compte-rendu de l'ESS, rédigé par Mme DUFOUR

Rémi. 23e

Compte-rendu d'Equipe de Suivi de Scolarisation

Date : 2 décembre 2010

Nom de l'élève:

Prénom de l'élève : Rémi né le 15/07/1999

Classe ou groupe de scolarisation: CM2

Ecole : Ecole élémentaire Dolto Monnet rue Paul Vaillant Couturier 62157 ALLOUAGNE

PARCOURS DE SCOLARISATION : (...)

2005 2006 et 2006 2007 : CP 2007 2008 : CE1 2008 2009 : CE2

2009 2010 : CM1 2010 2011 : CM2

Constats de l'école ou de l'établissement:

CDAPH du 27 mai 2010 : « Après évaluation de ses besoins et compte tenu de la réglementation en vigueur, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) réunie le 27 mai 2010 s'est prononcée pour l'attribution d'un Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel à temps partiel Cette décision est valable du 01/09/2010 au 31/08/2012. Elle est transmise à l'Inspection d'Académie chargée de l'affectation des auxiliaires de vie scolaire. »

L'élève est pris en charge par une orthophoniste libérale deux fois par semaine (axes de travail décrits par la représentante légale : lecture de textes et orthographe)

L'élève bénéficie de l'intervention d'une Auxiliaire de Vie Scolaire à temps partiel

Elle permet notamment à l'élève de développer sa capacité d'autonomie, de communication et d'expression. Elle maintient l'épanouissement de l'élève parmi ses pairs Elle peut être amenée à effectuer plusieurs types d'activités :

Des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant : aide aux déplacements et à l'installation matérielle dans la classe, aide à la manipulation du matériel scolaire, aide au fil de certains enseignements, facilitation et stimulation de la communication entre l'élève et son entourage, aide au développement de l'autonomie

Des participations aux sorties de classe occasionnelles ou régulières

Absence de l'auxiliaire

L'élève continue d'être accueilli dans sa classe habituelle (la présence de l'auxiliaire n'est pas un préalable à la scolarisation de l'élève)

Absence de l'enseignant ou des enseignants

L'auxiliaire continue son intervention auprès de l'élève dans la classe d'accueil provisoire. En aucun cas, il ne reste seul avec le jeune et le reste de la classe. Il ne peut remplacer un enseignant L'AVS reste à la disposition de l'école qui peut lui confier toute activité compatible avec les termes de son contrat de travail. En cas d'absence de longue durée, l'enseignant référent sera tenu informé

Absence de l'élève

PROPOSITIONS D'ADAPTATIONS PEDAGOGIQUES :

A court terme, il s'agit de valoriser les réussites et de donner la priorité aux connaissances

Il est cependant nécessaire que les adaptations soient mieux ciblées dans l'intérêt de l'élève. La famille est invitée à se rapprocher de l'orthophoniste et reste invitée à se rapprocher du médecin de l'éducation nationale pour déterminer au mieux ces adaptations pédagogiques en concertation avec l'équipe pédagogique

Par rapport aux difficultés attentionnelles :

Communication :

- réduire le nombre de consignes / d'informations
- parler clairement , pour faciliter la compréhension (rythme modéré , pauses)
- insister sur les mots clés
- vérifier la compréhension , en demandant à l'enfant de résumer ce qu'il a compris ; compléter ou reformuler au besoin

- s'assurer que l'enfant écoute son locuteur , en attirant son attention avant de lui parler
- alterner périodes de travail et moments de détente
- encourager les progrès , mêmes minimes
- éviter de diviser son attention (demander d'écrire en même temps qu'on parle)

Stratégies compensatoires à développer :

- encourager l'enfant à demander des explications s'il ne comprend pas
- en milieu bruyant , faire réaliser à l'enfant qu'il peut mieux comprendre s'il regarde l'interlocuteur
- favoriser l'imagerie mentale (ex : imaginer l'histoire entendue)
- travailler ses capacités d'écoute
- encourager l'enfant à réfléchir avant de dire ce qu'il n'a pas compris ou de répondre au hasard
- apprendre à l'enfant à anticiper à partir d'indices contextuels (ex : quand le professeur va au tableau , il faut être attentif cela signifie qu'il va s'exprimer)
- apprendre à l'enfant à utiliser les indices visuels et contextuels
- apprendre à l'enfant des stratégies mnémotechniques

EN CLASSE :

- L'enfant devrait se trouver dans la classe
 - à proximité de l'enseignant
 - si possible loin d'une fenêtre (moins de distraction)
 - entouré par des enfants qui pourraient avoir une influence positive , calme , et l'aider scolairement
- Les activités d'apprentissage devraient être découpées en séquences très courtes
- Les stratégies et les opérations mentales devraient être explicitées avec l'enfant
- Il faut rendre saillant (au tableau , sur le cahier) les informations importantes , les mots clés
- Lorsqu'une nouvelle notion est abordée , il faut essayer de mobiliser l'attention de l'enfant , et si possible lui demander d'expliquer le concept aux autres élèves .
- Assistance pour l'organisation du travail :
 - consignes courtes
 - vérification du cahier de texte
 - vérification des documents à ramener à la maison pour les devoirs
 - tâches courtes , très structurées
 - matériel scolaire le plus simple possible
- Etablir le plus souvent possible un contact visuel « les yeux dans les yeux » (pour faire sortir l'enfant de sa rêverie)
- Répéter les règles et les consignes plusieurs fois , l'enfant a besoin d'entendre les mêmes conseils plusieurs fois
- Permettre à l'enfant de bouger sans trop déranger le reste de la classe (aller chercher les feuilles de présence ...)
- Il faut diminuer ses exigences face à la tâche , respecter le rythme de l'enfant (les difficultés attentionnelles épuisent)
- Surtout ne pas priver l'enfant de détente , de récréations

Par rapport aux difficultés spécifiques du langage :

Lecture

- Autoriser la lecture avec un outil (crayon , règle , doigt ...)
- Toujours faire ralentir la lecture à haute voix
- La lecture à haute voix sera perturbée par l'émotionnel , éviter de lui faire lire des textes longs devant la classe sauf il est lointain

Dictée

- On peut faire : des dictées écourtées , une double notation (noter les mots appris) , les dictées à trous
- Lui laisser la possibilité de se relire longuement
- Éviter d'enlever des points pour l'orthographe dans toutes les matières
- Passer des contrats sur le nombre de fautes ou la nature des fautes
- Compter le nombre de fautes plutôt que d'enlever un point par faute , pour évaluer et encourager les progrès

Grammaire

Les analyses grammaticales seront d'autant plus complexes à comprendre que leur vocabulaire ne sera pas explicite (ex : proposition subordonnée ...)

Utiliser des « aides » mémotechniques (ex : « mais où et donc or ni car ? »)

Eviter les explications « doubles », n'en formuler qu'une (ex : sont/son : son = mon »)

Compréhension écrite

- Rendre saillantes les informations importantes, écrire de façon aérée
- Prendre appui sur le concret et accompagner les explications ou démonstrations
- Réduire les énoncés en allant à l'essentiel, proposer des schémas de synthèse
- Ne pas hésiter à réexpliquer, récapituler
- Utiliser des documents clairs et aérés sans trop d'informations à la fois
- Donner les questions avant la lecture

En règle générale

- Ne pas pénaliser l'orthographe dans un travail spécifique autre que la dictée
- Utiliser le maximum d'exercices à trous, ce qui limitera le coût orthographique
- Aider à la prise de note courte et la corriger immédiatement (sinon fixation des mots mal orthographiés)
- Limiter la quantité d'écrit mais maintenir des exigences de qualité
- Corriger sur les $\frac{1}{4}$ du travail, si l'organisation de la journée de classe ne permet pas de donner du temps supplémentaire lors des contrôles
- Se mettre en contact avec l'orthophoniste afin de fixer des objectifs communs
- Eviter les copies longues et prises sous la dictée
- Prévoir des traces écrites dactylographiées du cours si la trace écrite est longue
- Réduire la longueur du travail écrit à la maison
- Ne pas le faire écrire au tableau devant toute la classe

(...)

CONSTATS SCOLAIRES :

Capacités /acquis :

Bonnes relations avec les autres – Elève volontaire – Aime faire des recherches – Est curieux – A envie d'apprendre – Essaie d'être de plus en plus autonome – Peut être autonome pour certains exercices – Peut copier des textes relativement longs Organisation spatiale et organisation temporelle : l'enseignante dit que Rémi maîtrise le temps et l'espace (...)

Manifeste un intérêt pour les livres de sciences illustrés

Mathématiques : maîtrise l'addition (nombres entiers ou nombres décimaux avec ou sans retenue) la soustraction (nombres entiers avec ou sans retenue) et la multiplication (nombres entiers avec ou sans retenue 3 chiffres) ...

Niveau scolaire : lecture décodage CP lecture compréhension fin CE2 quand on lui lit le texte

Difficultés / Besoins constatés :

Difficultés d'attention – Manque de confiance en lui ? Graphisme tout petit - Fatigable - (...)

Difficultés spécifiques du langage écrit (difficultés en lecture- lecture encore très hésitante – lecture encore de manière syllabique – difficultés à garder son attention sur le texte – s'arrête souvent- confusions de sons - difficultés à mémoriser la graphie des mots ...) – Difficultés de compréhension des certaines consignes (besoin qu'on lui reformule les consignes) Besoin qu'on l'aide pour la prise de notes et l'expression écrite (aide à la mise en place des idées... Manque d'autonomie -

Difficultés en production d'écrits – Difficultés en mathématiques dans la résolution de problèmes -

Cf. bilan scolaire

Annexe 6 : un exemple de séance aménagée.

Séance 1: entrer dans la séquence (pages 148- 149).

Beaucoup de récits mettent en scène des animaux. Parfois, ces animaux ressemblent à des Hommes car ils ou se comportent comme eux. Par exemple, dans la fable de La Fontaine, « La cigale et la fourmi », la fourmi Dans la BD *Garfield*, ce chat discute avec son maître.

Cependant, dans un certain nombre de romans d'aventures qui mettent en avant des animaux, ces derniers sont comme dans la réalité.

Question 1 p149.

Titre du roman	Auteur	Animal	Nom de l'animal	Lieu de l'action.
L'île mystérieuse				
L'appel de la forêt				
Croc Blanc				
Le lion				

A part Top, le chien, ce sont des animaux..... **Un animal sauvage** est difficile..... , **il fuit l'Homme** qui, d'ailleurs, se de lui. **Les animaux**, **eux, vivent avec l'être humain** ; ils partagent notre Souvent, on leur prête des intentions humaines.

Annexe 7: copie de la page 162 du manuel de français de l'élève ("Rives bleues" chez HATIER).

Vocabulaire animalier

9 LES RACES DE CHIEN

82i

Associez les chiens suivants à l'emploi qu'ils peuvent tenir.

Liste 1 : 1. le briard. 2. l'épagneul breton. 3. le berger allemand. 4. le husky sibérien. 5. le rottweiler. 6. le saint-bernard. 7. le labrador.

Liste 2 : a. guide d'aveugle. b. chien de berger. c. chien de garde. d. chien policier. e. chien d'arrêt. f. chien de sauvetage en montagne. g. chien de traîneau.

10 LOUP Y ES-TU ?

Quelles expressions comportant le mot *loup* utilise-t-on pour dire... ?

a. que quelqu'un a très faim. b. que quelqu'un est très connu. c. que quelqu'un tombe dans un piège. d. qu'il fait très froid.

11 AUTOUR DU MOT CHIEN

Que signifient les expressions suivantes ?

a. se regarder en chiens de faïence. b. s'entendre comme chien et chat. c. entre chien et loup. d. recevoir quelqu'un comme un chien dans un jeu de quilles.

12 UN PEU DE GREC ET DE LATIN

1. Comment se dit le mot *chien* en grec ? Qu'est-ce que la brigade cynophile ?

2. En latin, *chien* se dit *canis*.

a. Qu'est-ce que les canidés ? la race canine ? une canine ?
b. Cherchez l'origine du mot *canicule*.

13 LE PELAGE

Donnez le contraire des adjectifs suivants, qui caractérisent le pelage.

a. un pelage doux. b. un pelage brillant. c. un poil frisé. d. un poil ras.

Les voici dans le désordre : terne, rêche, long, raide.

14 LES CRIS

Associez à chaque animal son cri.

Animal : éléphant ; lion ; tigre ; buffle ; renard.
Cri : rugir ; glapir ; feuler ; beugler ; barrir.

15 LA PEUR

1. Identifiez parmi les mots suivants ceux qui appartiennent au registre familier.

2. Recherchez un mot de la même famille (verbe, adjectif, adverbe, etc.).

Ex : *appréhension* → *appréhender*.

– inquiétude ; crainte ; affolement ; peur ; frousse ; horreur ; panique ; terreur ; trouille ; épouvante ; effroi ; frayeur ; anxiété ; angoisse ; phobie.

16 L'EXPRESSION PHYSIQUE DES SENTIMENTS

Associez chaque comportement animal à un sentiment.

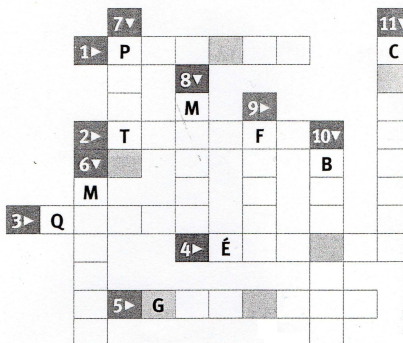
Sentiment : tristesse ; colère ; peur ; confiance ; remords ; souffrance ; joie.

Comportement : découvrir ses crocs ; avoir le regard éteint ; faire patte de velours ; être pe-naud ; avoir le poil hérissé ; gambader ; geindre.

17 LA MORPHOLOGIE ANIMALE

1. Trouvez le mot correspondant à chaque définition : les premières lettres vous sont données.

2. Trouvez le mot caché dans les cases en vert : il désigne un animal de la savane.



- Robe d'un mammifère.
- Museau du chien ; mais aussi délicieuse en chocolat.
- Opposée à la tête.
- Quand on la courbe, c'est qu'on se soumet.
- Un félin peut les rentrer ou les sortir.
- La gueule et le nez de certains mammifères.
- Elle n'est pas toujours de velours.
- Extrémité du museau ; se dit aussi d'un individu grossier.
- Homonyme de *flan*.
- Lèvres pendantes de certains animaux.
- Elle garnit la tête et le cou du lion ou du cheval.

Annexe 8 : reprise aménagée d'exercices de la page 162 du manuel de l'élève.

Séance 3 : apprendre à rédiger une description.

Pour décrire un animal, je peux :

- détailler son aspect physique.
- évoquer ses habitudes de vie : est-il solitaire ou vit-il en tribu? Carnivore, herbivore ou omnivore ?
- indiquer où il habite, s'il se déplace et le climat qu'il supporte.
- rapporter les qualités qu'on lui attribue : le courage, la vitesse, l'intelligence, l'endurance, l'équilibre, le flair, la légèreté. ..

n° 9 p162 : relie les chiens suivants à l'emploi qu'ils peuvent tenir.

le briard	guide d'aveugle
l'épagneul breton	chien de berger
le berger allemand	chien de garde
le husky sibérien	chien policier
le rottweiler	chien d'arrêt
le saint-bernard	chien de sauvetage en montagne
le labrador	chien de traîneau

n°13 p162: relie les adjectifs de sens contraire.

un pelage doux	terne
un pelage brillant	rêche
un poil frisé	long
un poil ras	raide

n°14 p162: associe chaque animal à son cri.

éléphant	rugir
lion	glapir
tigre	feuler
buffle	beugler
renard	barrir

n° 15 p162:

- Entoure parmi les mots suivants ceux qui appartiennent au registre

familier.

inquiétude / crainte / affolement / peur / frousse / horreur /
panique /

terreur / trouille / épouvante / effroi / frayeur / anxiété / angoisse
/

phobie /

Trois registres de langue :

- 1) Le registre courant:c'est le plus employé, celui que tout le monde comprend, celui que les étrangers qui apprennent le Français apprennent.**
- 2) Le registre soutenu:il se trouve surtout à l'écrit. Le vocabulaire est très recherché, la grammaire des phrases très soignée.**
- 3) Le registre familier:c'est une langue relâchée, celle de la cour de récréation par exemple. On fait peu d'effort de grammaire, on oublie parfois des syllabes ou des mots. Mais ce n'est pas non plus une langue pleine de gros mots !**

- Recherche un mot de la même famille.

crainte :

terreur :

épouvante :

Deux mots appartiennent à la même famille quand ils sont construits sur le même radical que l'on retrouve à l'écrit, et que l'on entend à l'oral.

Parfois :

- **Préfixe (précède) + Radical**

Exemple : apeuré

- **Radical + Suffixe (suit le radical)**

Annexe 9 : "Autobus", de B. FRIOT, paru dans le recueil *Nouvelles histoires pressées*.

Autobus

C'était un autobus. Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait que deux roues. C'était plutôt un vélo. Mais pas tout à fait, à cause de son hélice. En réalité, c'était un hélicoptère. Avec une cheminée qui crachait de la fumée, comme une locomotive à vapeur. Pourtant, il ne roulait pas sur des rails. Il flottait sur l'eau, comme un bateau. Mais c'était quand même un autobus. D'ailleurs, il était conduit par un chauffeur d'autobus.

Disons plutôt : une sorte de chauffeur d'autobus. Parce qu'il n'avait pas de casquette. À cause des piquants qui lui poussaient sur le crâne. Mais ce n'était pas vraiment un hérisson. La preuve, c'est qu'il avait une carapace, comme une tortue. Et des sabots, comme un cheval. Et une poche sur le ventre, comme un kangourou. Et un très, très long cou, comme une girafe. Mais c'était quand même un chauffeur d'autobus. D'ailleurs, il conduisait un autobus.

Annexe 10 : séance qui définit la description.

Séance 2 : qu'est-ce qu'une description ?

C'était un collègue.
Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait qu'.....
C'était plutôt.....
Mais pas tout à fait, à cause de.....
En réalité, c'était.....
Avec une
qui.....,
comme.....
Pourtant, il
ne.....
Il.....,
comme.....

Mais c'était quand même un collège. D'ailleurs, il était dirigé par un principal de collège...

Disons plutôt : une sorte de principal de collège. Parce qu'il n'avait pas.....

À cause.....

Mais ce n'était pas vraiment.....

La preuve, c'est qu'il avait....., comme.....

Et des.....comme.....

Et.....,comme un.....

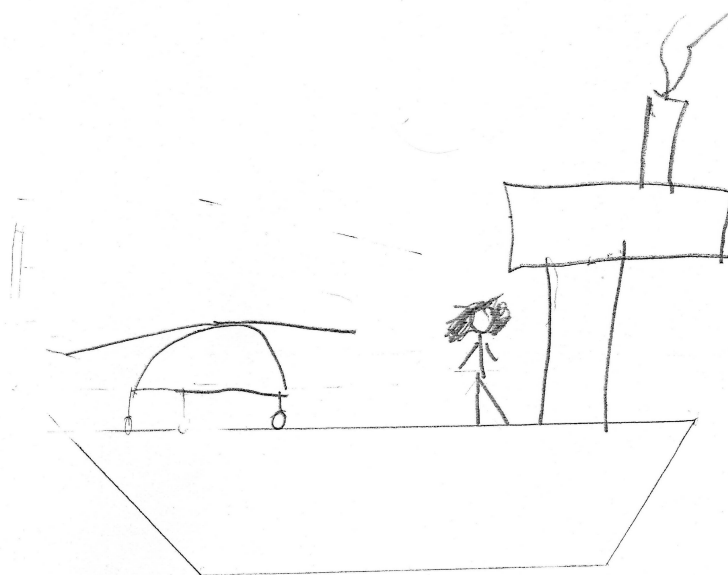
Et un.....,

comme.....

Mais c'était quand même un principal de collège. D'ailleurs, il dirigeait un collège.

Annexe 11 : travail d'écriture de Rémi.

Séance 2 : qu'est-ce qu'une description ?



Si on parvient à dessiner, c'est à dire représenter
le dit le texte, même texte est ~~représenté~~ descriptif.

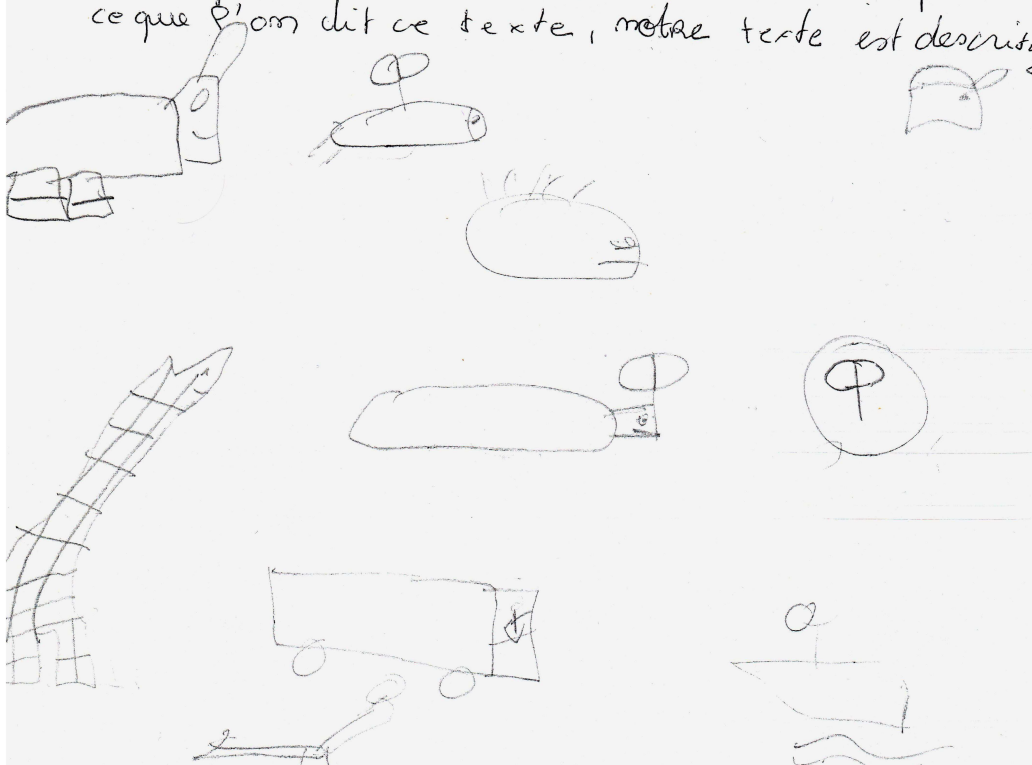
C'était un collège.
Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait qu'une ~~maison~~ maison.....
C'était plutôt une prison.....
Mais pas tout à fait, à cause de sa salle petite.....
En réalité, c'était un collège.....
Avec une grille.....
qui ^{ne permettait} ~~le passage~~ ^{de} une prison et endormait ^{habitants}.....
comme ~~une~~ une cellule.....
Pourtant, il
ne ~~pas une prison~~ ^{mais} enfermait pas.....
Il ~~nous~~ ^{nous} ~~retrouva~~ ^{retrouva} au soir vers 16h 40.....
comme ~~une~~ ^{un} ~~thème~~ ^{thème} de.....
Mais c'était quand même un collège. D'ailleurs, il était dirigé par un principal
de collège...
Disons plutôt : une sorte de principal de collège. Parce qu'il n'avait
pas ~~de~~ ^{de} ~~personne~~ ^{personne}.....
A cause ~~de~~ ^{de} la fermeture du collège.....

Mais ce n'était pas vraiment... ~~un~~ un collège.....
La preuve, c'est qu'il avait..... un professeur.....
comme..... une prison.....
Et
des personnes.....
comme..... prison.....
Et... de sa santé.....
comme un e..... prison.....
Et un..... retarder.....
comme..... un collège et une prison.....
Mais c'était quand même un principal de collège. D'ailleurs, il dirigeait un
collège.

Annexe 12 : travail d'écriture d'Anaïs.

Séance 2 : qu'est-ce qu'une description ?

Si on parvient à dessiner, c'est à dire à représenter ce que l'on dit ce texte, notre texte est descriptif.



C'était un collègue.
 Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait qu'une photo.
 C'était plutôt un avion. Mais pas tout à fait, à cause des roues.
 En réalité, c'était une voiture. Avec une Antenne
 qui bouge comme un éléphant.
 Pourtant, il ne bouge pas du tout.
 Il ressemble, comme un cochon. Mais c'était quand même un collègue.
 D'ailleurs, il était dirigé par un principal de collège...
 Disons plutôt : une sorte de principal de collège. Parce qu'il n'avait
 pas d'école.
 À cause de ça, c'était Mais ce n'était pas vraiment de l'argent.
 La preuve, c'est qu'il avait comme un sache.
 Et des comme un sac.
 Et un cochon d'angle comme un éléphant.
 Et un dessin, comme un...
 Mais c'était quand même un principal de collège. D'ailleurs, il dirigeait un
 collège.

Mais ce n'était pas vraiment... lui
La preuve, c'est qu'il avait... été malade
comme... un chien
Et
des... camards
comme... des cochons
Et... des chats
comme un... train
Et une... limousine
comme... une voiture
Mais c'était quand même un principal de collège. D'ailleurs, il dirigeait un
collège.

Annexe 13 : travail d'écriture corrigé de Rémi.

C'était un collègue.
Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait qu'un mur
C'était plutôt une prison
Mais pas tout à fait, à cause de sa salle petite
En réalité, c'était un collègue
Avec une grille
qui comme une prison est embêtant / qui se fermait,
comme prison / une cellule
Pourtant, il
ne pas une prison / nous enfermait pas
Il nous recracha au soir vers 16h40,
comme une promenade.
Mais c'était quand même un collègue. D'ailleurs, il était dirigé par un
principal de collège...
Disons plutôt : une sorte de principal de collège. Parce qu'il n'avait
pas de personne
À cause de la fermeture du collège.
Mais ce n'était pas vraiment un collègue.
La preuve, c'est qu'il avait un professeur,
comme une prison
Et des personnes
comme prison
Et de sa cantine,
comme une prison
Et un rétairen
comme un collègue et une prison
Mais c'était quand même un principal de collège. D'ailleurs, il dirigeait un
collège.

Annexe 14 : travail d'écriture corrigé d'Anaïs.

C'était un collègue.

Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait qu'une porte

C'était plutôt un avion

Mais pas tout à fait, à cause des roues

En réalité, c'était une voiture

Avec une antenne

qui bouge,

comme un éléphant

Pourtant, il ne chassait pas

Il criait,

comme un cochon

Mais c'était quand même un collègue. D'ailleurs, il était dirigé par un principal de collègue...

Disons plutôt : une sorte de principal de collègue. Parce qu'il n'avait pas d'école

À cause de l'argent

Mais ce n'était pas vraiment de l'argent

La preuve, c'est qu'il avait beaucoup d'animaux, comme un riche fermier

Et des animaux

comme un lapin

Et un cochon d'Inde,

comme un hérisson

Et un lapin,

comme lui

Mais c'était quand même un principal de collègue. D'ailleurs, il dirigeait un collègue.

Mais ce n'était pas vraiment lui un lapin

La preuve, c'est qu'il avait été malade

comme un chien

Et des guépards / dauphins qui coulaient

comme des cochons / un bateau

Et des chats / sans bouée

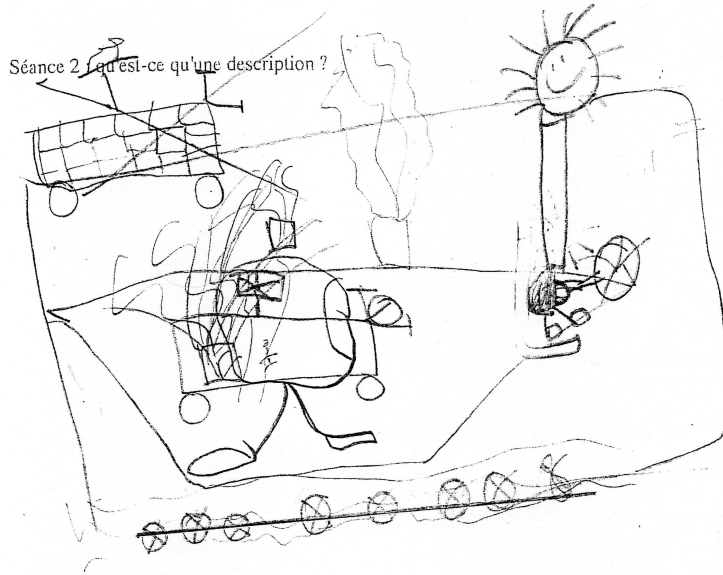
comme un train / enfant qui sait nager

Et une limousine / chèvre

comme une voiture

Mais c'était quand même un principal de collègue. D'ailleurs, il dirigeait un collègue.

Annexe 15 : travail d'écriture de Margaux.

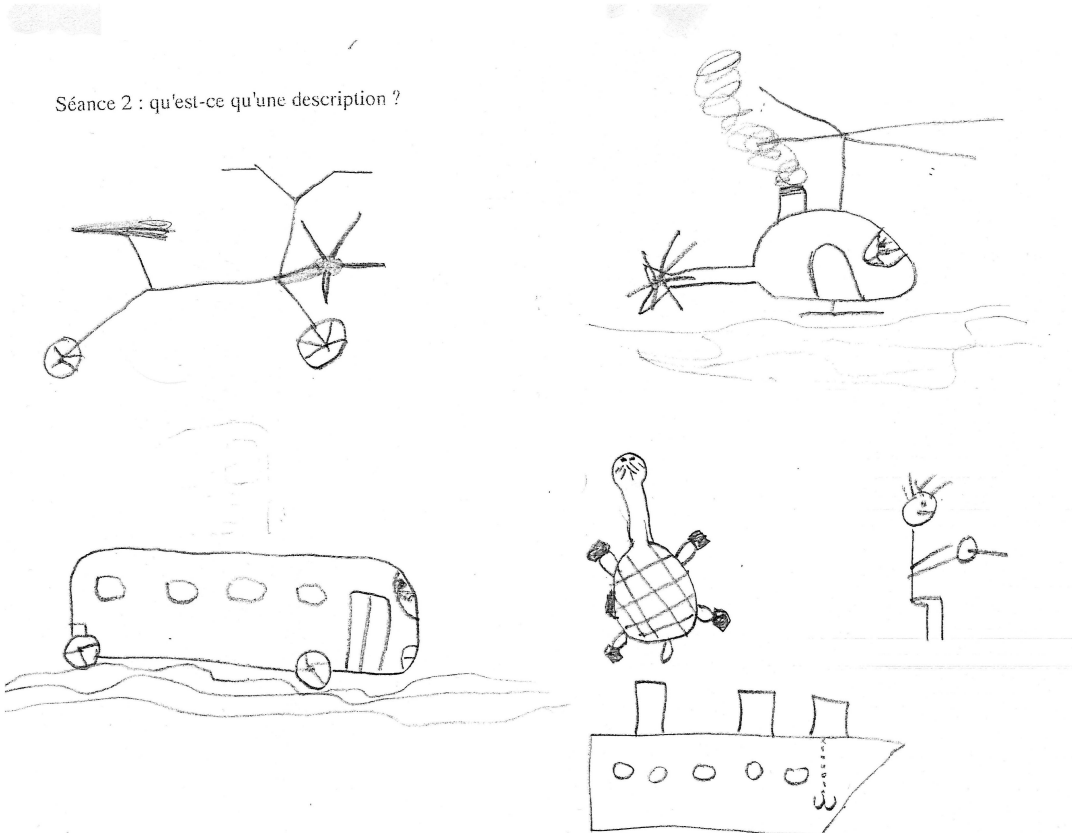


ii on parvient à décrire, c'est à dire représenter ce que dit le texte
Notre texte est descriptif.

C'était un collège.
Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait qu'une fenêtre.....
C'était plutôt une maison..... Mais pas tout à fait, à
cause de... des portes.....
En réalité, c'était une voiture..... Avec
une télé.....
qui... a trois écran.....
comme... glasse.....
Pourtant, il ne... avait pas de couleur.....
Il... était blanc.....
comme... la dame blanche..... Mais c'était quand même
un collège. D'ailleurs, il était dirigé par un principal de collège...
Disons plutôt : une sorte de principal de collège. Parce qu'il n'avait
pas... de chaussures.....
À cause... de ses grand pied.....
Mais ce n'était pas vraiment... un principal.....
La preuve, c'est qu'il avait... pas des papiers.....
comme... un principal.....
Et des
cheveux noir..... comme... une
sorcière.....
Et... une robe noir....., comme
un... sorcière.....
Et un... micar.....
comme... dans des dessiner.....
Mais c'était quand même un principal de collège. D'ailleurs, il dirigeait un collège.

Annexe 16 : travail d'écriture d'Anthony.

Séance 2 : qu'est-ce qu'une description ?

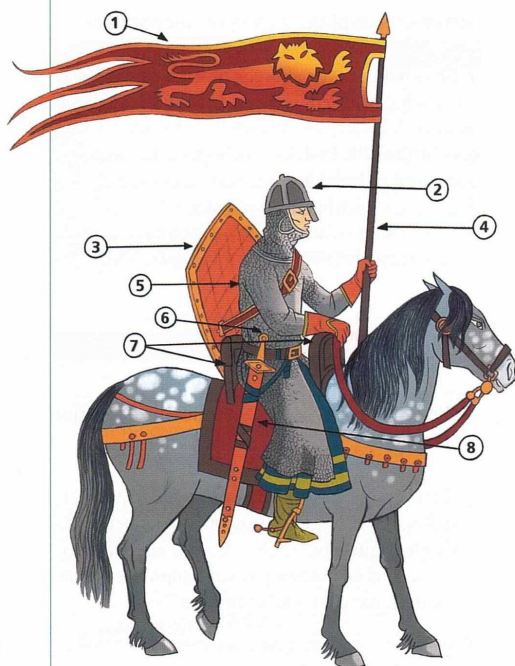


ont parvenues à dessiné cest a dire représenté s
 C'était un collège. que dit le texte, notre texte est descriptif
 Enfin, pas vraiment, parce qu'il n'avait qu'un voilà
 C'était plutôt une description Mais pas tout à fait, à
 cause de la route
 En réalité, c'était une route autonome Avec
 une grande planche
 qui conduisait son école
 comme des aigles
 Pourtant, il ne les arrêtait pas
 et était l'ange d'entretien Mais c'était quand même
 comme une piste d'atterrissage
 un collège. D'ailleurs, il était dirigé par un principal de collège...
 Disons plutôt : une sorte de principal de collège. Parce qu'il n'avait
 pas malis
 À cause de sa maladie
 Mais ce n'était pas vraiment un principal
 La preuve, c'est qu'il avait un déguisement
 comme des aigles
 Et des grandes chaussures comme Brandy le
cow
 Et un nez en éponge comme
 un troupeau de chien
 Et une grosse langue
 comme la langue d'un cheval
 Mais c'était quand même un principal de collège. D'ailleurs, il dirigeait un collège.

Annexe 17 : exercice n°15 page 66 du manuel français 5ème, collection Rives Bleues paru chez HATIER.

10 L'ÉQUIPEMENT DU CHEVALIER

Remplacez sur le dessin ci-dessous les termes suivants : *la lance, l'écu, le heaume, le haubert, l'épée, le pommeau, le gonfanon, les arçons.*



11 ÉCRIRE UN DIALOGUE

→ Fiche méthode 2, p. 362

Un jeune garçon demande à un chevalier de lui expliquer à quoi servent les différents éléments de son équipement. Imaginez un court dialogue (cinq questions-réponses).

Ex : *Et cela, qu'est-ce que c'est ? Quel est cet étrange vêtement ?*

12 LE NOM DES ÉPÉES

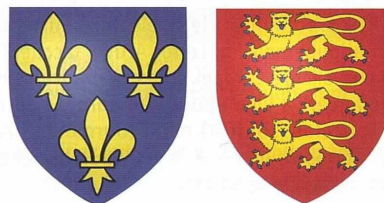
Rendez à chaque chevalier son épée (vous pouvez faire la recherche sur Internet).

les chevaliers	les épées
Roland	Joyeuse
le roi Arthur	Hauteclaire
Charlemagne	Durendal
Olivier	Excalibur

13 LES BLASONS

1. Cherchez la définition des noms *armoiries* et *blason*.

2. Voici deux blasons. Quel est celui du roi d'Angleterre ? Quel est celui du roi de France ?



14 LES CHEVAUX AU MOYEN ÂGE

Complétez les définitions ci-dessous avec les mots suivants : *destrier, coursier, palefroi, haquenée, roncín.*

- Le est le cheval de combat monté par le chevalier. Il est conduit de la main droite (en latin, *dextra*) par un écuyer.
- Le est un cheval de marche, utilisé par le chevalier ou par la dame pour se déplacer.
- Le est un cheval de somme (ou de trait), de peu de valeur.
- Le est un cheval de bataille à l'allure rapide.
- La est une jument facile à conduire (vient de la ville anglaise Hackney).

15 BONS ET MAUVAIS CHEVALIERS

1. Classez les adjectifs suivants selon qu'ils caractérisent un bon ou un mauvais chevalier. Vous préciserez leur sens.

– hardi ; félon ; vaillant ; fidèle ; perfide ; brave ; sage ; audacieux ; traître ; juste ; pieux ; orgueilleux ; téméraire ; lâche ; courtois ; fou ; loyal ; généreux ; preux.

2. Indiquez les noms correspondant à chaque adjectif.

Annexe 18 : aménagement de l'exercice n°15

page 66 du manuel de l'élève.

Exercice:

entoure les adjectifs qui qualifient un bon chevalier.

Pour t'aider: regarde les définitions qui te sont proposées pour les mots plus rares.

Liste des adjectifs à entourer:

- hardi	hardi = courageux
- félon	félon = traître
- vaillant	vaillant = décidé
- fidèle	
- perfide	perfide ≠ sincère
- brave	brave = valeureux
- sage	
- audacieux	audacieux ≠ peureux
- traître	
- juste	
- pieux	pieux = qui croit en Dieu
- orgueilleux	orgueilleux = vaniteux
- téméraire	téméraire = hardi
- lâche	
- courtois	courtois = aimable
- fou	
- loyal	loyal ≠ malhonnête
- généreux	
- preux	preux ≠ lâche

Annexe 19 : sujet, consignes d'écriture et grille d'autoévaluation.

Noms:

Prénoms:

Activité de groupe

Sujet: imaginez un monstre.

Il combinera les caractéristiques de trois animaux réels.

Vous lui trouverez un nom.

A la manière d'un bestiaire médiéval, vous le décrierez en respectant les consignes suivantes.

Pour évaluer votre travail, cochez les consignes lorsqu'elles sont respectées:

	Nous avons respecté la consigne.	Nous n'avons pas respecté la consigne.	Avis du professeur
Le monstre ressemble à trois animaux réels.			/1,5
Le monstre porte un nom en rapport avec ses caractéristiques.			/1
Présence d'une description physique du monstre (au moins six lignes).			/4
Vous décrivez ses habitudes alimentaires.			/2
Vous indiquez l'environnement dans lequel il vit.			/1
Présence de trois traits de caractère (au minimum).			/3
Présence d' une morale : que peut apprendre l' Homme de son comportement?			/2

Annexe 20 : évaluation de la participation de chacun des membres du groupe.

Nom:

Prénom:

J'ai tenu le rôle de/0,5

a tenu le rôle de
a tenu le rôle de
a tenue le rôle de

	Comment a-t-il tenu son rôle?	Il a apporté:	Des idées? Lesquelles?	Du matériel? A préciser.	Du sérieux. A quel moment?	Des informations (textes, images) cherchées à la maison	<u>Autres commentaires</u> que tu souhaites apporter.
Prénom 1							
Prénom 2							
Prénom 3							
Prénom 4							
Note							

Annexe 21 : tableau de vocabulaire.

Aide à l'écriture:

Voici un peu de vocabulaire dans lequel tu peux piocher pour enrichir ta description du monstre.

Ce vocabulaire est classé par rubrique.

Rubriques	Vocabulaire à disposition	Définition des mots
Apparence physique	<ul style="list-style-type: none"> • La couleur du pelage <ul style="list-style-type: none"> - blanc, noir, marron, fauve, brun, roux - tacheté - veiné - marqueté - uni • Pelage <ul style="list-style-type: none"> - duveteux - brillant - ras - frisé - terne - long - raide - rêche • Les flancs <ul style="list-style-type: none"> - larges - arrondis - creusés - maigres - efflanqués, décharnés 	<p>= qui forme des taches</p> <p>= zébré, rayé</p> <p>= qui forme des taches arrondies, comme chez le léopard.</p> <p>= doux</p> <p>= éclatant</p> <p>= tondu</p> <p>= bouclé</p> <p>= éteint</p> <p>= râpeux, terne</p> <p>= hanches</p> <p>= squelettiques</p>

	<ul style="list-style-type: none">• La queue<ul style="list-style-type: none">- touffue- recourbée- en panache- longue- courte • Les membres<ul style="list-style-type: none">- fins- allongés- souples- musclés- dodus	<p>= épaisse, drue</p> <p>= élégante</p> <p>= gras</p>
Où vit-il?	<ul style="list-style-type: none">- en montagne- dans l'eau- sur des berges- dans le désert	<p>= au bord de l'eau</p>
Qualités qu'on lui attribue	<ul style="list-style-type: none">- la vaillance- la vitesse- l'intelligence- la ténacité- l'endurance- l'équilibre- la précision- la légèreté- le flair	<p>= le courage</p> <p>= l'acharnement, la volonté</p>
Actions possibles	<ul style="list-style-type: none">- brouter l'herbe- bondir- galoper- courir- gambader- jouer- chasser- pêcher- se reposer- fureter	<p>= sautiller</p> <p>= explorer</p>

	<ul style="list-style-type: none">- observer- gronder- s'étaler	
--	---	--

Annexe 22 : fiche de vocabulaire issue du manuel de l'élève.

Un peu de vocabulaire

aide

- **Parcours et découvertes** : avancer, s'approcher, contempler avec émerveillement, distinguer, n'avoir jamais vu autant de... auprès de l'eau, face à moi, là étaient les...
- **La couleur du pelage** : blanc, noir, marron, fauve, brun, roux, tacheté, zébré, rayé, marqueté (taches arrondies, comme celles de certains félins : panthère, léopard).
- **Les flancs** : larges, arrondis, creusés, maigres, efflanqués, décharnés.
- **La queue** : touffue, recourbée, en panache, longue, courte.
- **Les membres** : fins, allongés, souples, musclés...
- **Les actions** : brouter l'herbe, bondir, galoper, courir, gambader, jouer...

Un peu de vocabulaire

aide

- **Des lieux** : en montagne, le long d'une rivière, à un carrefour, sur une piste de cirque, sur un champ de courses...
- **Des situations** : un sauvetage, une disparition, un spectacle, un numéro de cirque, une promenade, une course hippique, une course de traîneaux...
- **Des animaux** : un chien de berger, un berger allemand, un chien de traîneau, un loup, un ours, un cheval, un tigre, un éléphant, un lion...
- **Des qualités** : le courage, la hardiesse, la vitesse, l'intelligence, la ténacité, l'endurance, l'équilibre, la précision, la légèreté, le flair...

Annexe 23 : travail d'écriture du groupe de Rémi.

Dawson Les trois animaux sont :
Remi Le taureau, le requin, le crocodile
grégoire

Il a un pelage abrasif
une peau abrasive
et une peau épaisse

1) quel est cet animal s'appelle-t-il ?

2) Il ressemble à un taureau, un requin et un crocodile

3) Description

Construction :

Il a un pelage abrasif une peau abrasive et une peau épaisse. *Il a la peau épaisse, aussi abrasive que son pelage.*

Il a une branchie sur le flanc et un torse large, une queue recourbée et écaillée, une longue patte à sabot, des yeux losange et à double paupière. il a une tige corne et une grande mâchoire et dent de requin.

des yeux en forme de losange

⚠ Évitez de toujours répéter : "il a".

4) où vit-il ?

Il vit dans les lacs de montagne au état-unis.

aux Etats-Unis.

5) que mange-t-il ?

Il est rapide et tueur. *Il se nourrit de chairs humaines car elle ne peut se manger des humains qui polluent la nature.*

Bonne idée !

L'homme doit donc respecter son environnement.

Annexe 24 : travail d'écriture d'un autre groupe qui a réussi l'activité.

Nicolas,

Harkin, Pierre

de rayeur :

~~Il a la tête et les cornes puissantes d'un taureau, le buste~~

1) Mon animal s'appelle le rayeur.

2) Il ressemble à un taureau, un léopard et ^{une} ~~un~~ hige

3) Il a la tête et les cornes puissantes d'un taureau, ^{une} ~~un~~ buste ^{rayeur} et les pattes musclées et griffues du hige.

Il a la longue queue ~~et~~ écaillée d'un léopard. La tête et ses pattes lui ~~sont~~ ^{sont} à enlever la peinture ~~des~~ des voitures et sa queue recueille

les résidus de peinture et le taureau lèche sa queue pour se nourrir des résidus de peinture. Il a peur d'être découvert. Mystérieux! Il faut rédiger des phrases.

4) Il vit dans le parking souterrain pour pouvoir manger la peinture tout en discrétion.

5) Il ~~se~~ mange les ^{résidus de} peinture de voiture.

6) Il ne faut pas gâcher sa voiture dans les parking souterrain.

Précisez toujours ce que vous voulez dire.

Annexe 25 : fiche d'autoévaluation du groupe de Rémi.

Noms: Prénoms: *Rémi 17,5 /20*
Dawson 17,5 /20
Grégoire 17,5 /20

Activité de groupe

Sujet: imaginez un monstre.

Il combinera les caractéristiques de trois animaux réels.

Vous lui trouverez un nom.

A la manière d'un bestiaire médiéval, vous le décrirez en respectant les consignes suivantes.

Une redoutable créature que vous êtes parvenus à créer ensemble ! Votre description nous permet de nous la représenter : vous avez donc respecté le sujet et les consignes !

Pour évaluer votre travail, cochez les consignes lorsqu'elles sont respectées:

	Nous avons respecté la consigne.	Nous n'avons pas respecté la consigne.	Avis du professeur
Le monstre ressemble à trois animaux réels.	x		<i>1,5 /1,5</i>
Le monstre porte un nom en rapport avec ses caractéristiques.	x		<i>1 /1</i>
Présence d'une description physique du monstre (au moins six lignes).	✓		<i>3 /4</i>
Vous décrivez ses habitudes alimentaires.	✓		<i>2 /2</i>
Vous indiquez l'environnement dans lequel il vit.	✓		<i>1 /1</i>
Présence de trois traits de caractère (au minimum).	✓		<i>2 /3</i>
Présence d'une morale: que peut apprendre l'Homme de son comportement?	✓		<i>1,5 /2</i>

*+ 0,5 (connaître son rôle)
 + 1 (connaître celui des autres)
 + 3 (contribution au groupe)
 + 1 (évaluation par le professeur).*

Annexe 26 : fiche d'autoévaluation incomplète du groupe d'Anaïs.

Noms:

Prénoms: *Sophie 3,5 / 20*

Anaïs 3,5 / 20

Adeline 6,5 / 20

Activité de groupe

Sujet: imaginez un monstre.

Il combinera les caractéristiques de trois animaux réels.

Vous lui trouverez un nom.

A la manière d'un bestiaire médiéval, vous le décrirez en respectant les consignes suivantes.

Vous avez rendu un travail soigné mais hélas incomplet. Le sujet demandait de préciser le caractère de votre étrange créature : fait-elle peur aux hommes ? Se montre-t-elle sauvage ? Comment vit-elle ? Plus vous décrivez ce que vous avez en tête et plus votre travail sera intéressant. Ne vous découragez pas.

Pour évaluer votre travail, cochez les consignes lorsqu'elles sont respectées:

	Nous avons respecté la consigne.	Nous n'avons pas respecté la consigne.	Avis du professeur
Le monstre ressemble à trois animaux réels.			<i>1,5 / 1,5</i>
Le monstre porte un nom en rapport avec ses caractéristiques.			<i>0 / 1</i>
Présence d'une description physique du monstre (au moins six lignes).			<i>2,5 / 4</i>
Vous décrivez ses habitudes alimentaires.		<i>Description largement complétée avec l'aide du professeur.</i>	<i>0,5 / 2</i>
Vous indiquez l'environnement dans lequel il vit.			<i>0,5 / 1</i>
Présence de trois traits de caractère (au minimum).		<i>La précision géographique a été précisée à la demande de l'enseignant.</i>	<i>0 / 3</i>
Présence d'une morale: que peut apprendre l'Homme de son comportement?			<i>0 / 2</i>

Pour Adeline : + 0

*+ 0,5 (connaître son rôle)
+ 0 (connaître celui des autres)
+ 3 (contribution au groupe)
+ 1 (évaluation de la contribution par le prof)*

Annexe 27 : travail d'écriture du groupe d'Anaïs.

Sophie 5D
Anaïs
Adeline.

1) Mon animal s'appelle Noah.

2) Il ressemble à un cheval, à un chien puis à un chat.

3) Son pelage et de (la) couleur marron, son pelage est doux et frisé comme celui du caniche, ses flancs sont larges comme ceux du cheval. La queue et élégante fine parce qu'il ressemble à un chat ses membres sont musclés.

Construction :

"parce qu'elle ressemble à celle d'un chat".

4) Il vit en montagne dans les pyrénées.

5) Il mange de l'herbe rouge.

6) Il vit dans les montagnes où il est difficile de trouver de l'herbe.

cette herbe si rare...

Annexe 28 : travail d'écriture d'un groupe dont l'activité a été improductive.

Tristan

Théo

Iliane

1) Mon animal s'appelle le Gruffalo. *quel est le lien avec le nom de l'animal ?*

Il faut préciser de quel de ces animaux il tient ses caractéristiques.

3) 1) Il ressemble à ours, + il a une Tête de Sanglier, des Pic d'Hérisson. Il a sa couleur de peau noir, Les Flancs sont arrondis, la queue est courte, les membres sont musclés.

2) Il ressemble à un gros monstre Balze : ~~corps~~ ours, Hérisson, Sanglier.

3) Il est mécontent.

C'est un état d'esprit, pas un trait de caractère.

4) Il vit d'en une grotte... *que l'on devrait pouvoir représenter et illustrer.*

5) Il est carnivore.

6) on retient de lui qu'il est gros qu'il fait peur.
Précisez ce que vous voulez dire.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, éditions DUNOD, 2004.
- CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, PEREZ-BACQUE Maïté, RAGUIDEAU Charlotte, *Lector et Lectrix collègue, Apprendre à comprendre les textes*, éditions de RETZ, 2012.
- CRUNELLE Dominique (ouvrage collectif), *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée*, éditions du SCEREN, 2008.
- CRUNELLE Dominique (ouvrage collectif), *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelle pédagogie, quelles remédiations ?*, éditions du SCEREN, 2010.
- EGRON Bruno (ouvrage collectif), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, éditions du SCEREN, 2011.
- GRAND Claire, *Un projet pour prendre en charge les troubles des apprentissages*, collection « Guides de poche de l'enseignant », éditions DELAGRAVE, 2012.
- POTELET Hélène, manuel scolaire *Français 5ème livre unique*, collection « Rives Bleues », éditions HATIER, 2010.

Articles :

- Cahiers pédagogiques n°489, dossier collectif intitulé « Faire du français sans exclure », mai 2011.
- Enfances et psy n°47, dossier collectif intitulé « Quand la langue défaille », 2010.
- SYLVANISE Sylviane, « Le rapport à la lecture chez les mauvais lecteurs de sixième » in *L'apprenti lecteur, l'entrée dans le système de l'écrit*, CRESAS INRP n°10, éditions L'HARMATTAN, 1993.

Sites consultés :

- <http://www.education.gouv/handiscol>
- <http://www.ecolepourtous.education.fr>
- <http://www.apedys.org>

- <https://sites.google.com/site/dixsurdys/>
- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-referance-palier3_169182.pdf
- http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=219

Quelles adaptations pédagogiques mettre en place pour éviter à des élèves dyslexiques de se sentir exclus du cours de français?

Mots clés : dyslexie, élèves de 5ème, adaptations pédagogiques.