



**HAL**  
open science

# Comment enseigner à un élève ayant des troubles de l'apprentissage ?

Cindy Verron

► **To cite this version:**

Cindy Verron. Comment enseigner à un élève ayant des troubles de l'apprentissage?. Education. 2016. dumas-01395439

**HAL Id: dumas-01395439**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395439v1>**

Submitted on 10 Nov 2016

**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.

**VERRON Cindy**

**Comment enseigner à un élève  
ayant des troubles de l'apprentissage ?**

**2015 - 2016**



UNIVERSITÉ DE NANTES



# Sommaire

---

Introduction .....	p.3
I/ Portrait d'un élève et de la relation enseignant/élève .....	p.4
II/ Connaissances théoriques sur la dyspraxie et impact sur le quotidien dans la classe .....	p.8
<b>a. La dyspraxie : définition</b> .....	<b>p.8</b>
<b>b. Quelles sont les conséquences de la dyspraxie sur les apprentissages ?</b> .....	<b>p.10</b>
1) <i>Des répercussions sur toutes les disciplines</i> .....	<i>p.10</i>
2) <i>Des répercussions en mathématiques</i> .....	<i>p.11</i>
3) <i>Des répercussions sur le comportement</i> .....	<i>p.11</i>
<b>c. En quoi la recherche du bien être à l'école peut favoriser les apprentissages ?</b> .....	<b>p.12</b>
III/ Les mises en œuvre dans la classe et les conséquences sur le travail de l'élève .....	p.13
<b>a. Organisation du travail</b> .....	<b>p.13</b>
1) <i>Le bureau</i> .....	<i>p.13</i>
2) <i>Le cahier et la mise en activité</i> .....	<i>p.14</i>
<b>b. Le travail au quotidien</b> .....	<b>p.14</b>
1) <i>Les photocopiés</i> .....	<i>p.15</i>
2) <i>Le numérique</i> .....	<i>p.15</i>
3) <i>La dictée à l'adulte</i> .....	<i>p.16</i>
<b>c. La calligraphie</b> .....	<b>p.17</b>
Conclusion .....	p.19
Bibliographie et sitographie .....	p.20
Annexes .....	p.21

## Introduction

---

« Offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société »<sup>1</sup>, voici ce que l'on peut lire dans le préambule du Bulletin Officiel de 2008. Derrière cette phrase, on trouve l'idée que l'enseignant doit prendre en compte les difficultés de chacun, et proposer avec bienveillance différents chemins pour permettre à ses élèves d'accéder aux mêmes connaissances. La bienveillance suppose la compréhension de l'autre mais aussi l'indulgence. Connaître nos élèves, être à leur écoute, voici ce qui, selon moi, favorise leur bien-être et permet de les amener à développer leurs connaissances et leurs compétences dans un cadre serein. Ainsi, se retrouver face à un enfant en souffrance au quotidien, va à l'encontre de ces présupposés. Comme Francis Imbert, lorsque je parle d'enfant en souffrance, j'entends « (...) un enfant laissé en suspens ; abandonné, oublié, déserté ; un enfant en panne ; selon toutes les apparences mort au désir ; un enfant qui paraît avoir renoncé à tout espoir qui puisse s'ouvrir quelque chemin, quelque passe où s'engager ; un enfant que personne n'invite, n'appelle, n'interpelle. Un enfant qui ne peut s'autoriser. Un enfant cadenassé dans quelques images destructrices ; un *enfant-bolide*, avec lequel toute rencontre, tout commerce paraissent à jamais impossible (...) »<sup>2</sup>. Ainsi, aider un élève en souffrance à reprendre confiance en ses capacités, à favoriser son bien-être pour qu'il puisse ensuite s'épanouir, me semble une évidence en tant que professeur des écoles.

Pour un enseignant, les premières semaines d'une nouvelle année scolaire correspondent à un temps d'observation qui permet d'apprendre à connaître son groupe classe mais également chaque élève. D'abord cela donne l'occasion à l'enseignant de cerner la personnalité de chaque enfant, mais aussi le groupe classe pour ensuite adapter son enseignement et les futurs projets de la classe aux besoins de chacun. A travers les activités proposées et les évaluations diagnostiques, l'enseignant se fait peu à peu une idée des acquis des élèves mais aussi des difficultés rencontrées. Pour certains élèves, il est difficile de cerner leur profil mais pour d'autres, on peut percevoir rapidement les difficultés de

---

<sup>1</sup> Bulletin Officiel de juin 2008, préambule page 10.

<sup>2</sup> Francis Imbert, *Enfants en souffrance, élève en échec*, ESF éditeur Issy-les-Moulineaux, 2004. Pages 113 - 114.

l'élève, sans pour autant pouvoir les définir précisément. C'est à l'un de ces cas que je me suis trouvée confrontée lors de ma première rentrée. Face à un élève intelligent, qui montre une grande aisance à l'oral mais semble perdu à l'écrit, qui a des difficultés à s'organiser dans son travail et qui, peu à peu, semble s'enfoncer dans un mal-être, que peut-on mettre en place au sein de la classe ? Comment aider cet élève au quotidien tout en favorisant son bien-être dans la classe ?

## I/ Portrait d'un élève et de la relation enseignant/élève

Ayant eu connaissance de mon affectation assez tardivement, je n'ai pas eu d'informations sur mes élèves avant la rentrée et lors de la première période, le titulaire de la classe était en arrêt. Par conséquent, j'ai commencé cette année en travaillant avec un remplaçant. Il s'agit d'une classe de CE2/CM1 avec sept CE2 et quinze CM1. J'ai donc débuté l'année sans préjugés ou opinions sur chacun de mes élèves. L'élève de CM1, dont il est question dans cet écrit, est apparu dès les premiers jours comme un élève agréable, attachant ayant de multiples connaissances dont il fait part avec aisance à l'oral en employant un vocabulaire riche, même s'il rencontre parfois des difficultés à structurer sa pensée et à respecter les règles de la communication, telles que lever le doigt et attendre d'avoir la parole pour s'exprimer. Ainsi, j'ai rapidement pu me rendre compte que je pouvais m'appuyer sur cet élève sur les temps de mise en commun ou tout autre temps de restitution, du moins s'ils se font à l'oral. En effet, cet élève est capable de restituer les leçons apprises mais également de les réexpliquer avec ses propres mots à ses camarades. A ce stade, il apparaît donc comme un élève moteur de la classe. Quelle a été ma surprise lorsque j'ai corrigé ses cahiers ! Il s'est avéré que les capacités dont fait preuve cet élève à l'oral sont bien supérieures à ce qu'il peut produire à l'écrit. Tout d'abord, l'écriture est difficilement lisible car les lettres sont mal formées, mais il a également des difficultés à segmenter les mots et il lui arrive parfois d'intervertir des lettres à l'intérieur d'un mot (*Annexe 1*). C'est la première barrière pour lire et corriger son travail, mais ça n'est pas la seule. Effectivement, il rencontre aussi des difficultés à se repérer sur la page de son cahier.

Il arrive que ces écrits figurent dans la marge, qu'il écrive entre les interlignes, que tout soit mis à la suite sans prendre en compte la présentation faite au tableau. Enfin, ce que cet élève est capable d'expliquer à l'oral, on ne le retrouve pas à l'écrit où il y a beaucoup d'erreurs. Pour donner un exemple, nous avons travaillé en conjugaison sur le présent. Cet élève, capable de réciter les désinences, d'expliquer la formation du présent, de conjuguer et d'épeler la conjugaison d'un verbe au présent à l'oral, ne parvient pas à écrire cette conjugaison sur son cahier (*Annexe 2*). Cela a commencé à me questionner : pourquoi cet élève, capable de conjuguer un verbe au présent à l'oral n'est pas capable d'écrire la conjugaison de ce même verbe ? Là, où pour les autres élèves, l'écrit permet de construire, de s'approprier une connaissance, pour cet élève l'écrit semble une barrière. Comme s'il n'avait plus les connaissances dont il fait état à l'oral, une fois qu'il doit les écrire. Peu à peu, je me suis donc demandée si cet élève avait un trouble des apprentissages. Mes interrogations m'ont ainsi incitée à être encore plus observatrice vis-à-vis de cet élève.

Ces premières remarques m'ont donc amenée à être plus attentive au quotidien de cet élève et c'est alors que j'ai pu relever d'autres détails concernant notamment son comportement mais aussi l'organisation de son travail. Ainsi, j'ai pu me rendre compte que cet élève n'organise pas son espace de travail. Il sort tout, entasse ses affaires sur son bureau sans jamais ranger ce dont il ne se sert pas ou plus. Par conséquent, lorsqu'il doit écrire sur son cahier, son espace de travail n'est pas adapté et sa position n'est pas adéquate. Cette désorganisation se retrouve également dans le rangement de son casier, dans lequel tout est superposé : cahiers, manuels, crayons, feuilles volantes, livres de la bibliothèque, équerres et règles le plus souvent cassées, ... Compliquant encore la mise au travail pour cet élève qui éprouve des difficultés à retrouver ses affaires. Des affaires qu'il ne peut s'empêcher de manipuler, de démonter, de détériorer. Il est rare qu'il ait un crayon qui fonctionne et avec lequel il soit à l'aise pour écrire. En effet, il lui arrive souvent de dire « J'écris mieux avec ce crayon mais il ne marche plus ». Un constat fait par l'enfant qui n'est pas juste. Peu importe le crayon qu'il utilise, son écriture n'est lisible que s'il se concentre et prend le temps de former les lettres lentement, nécessitant donc une très forte mobilisation cognitive. On peut d'une part se demander si l'élève, en disant cela, suppose que c'est le crayon qui est responsable de l'écriture obtenue et non l'élève par le geste qu'il effectue. D'autre part, cela peut être une façon de se déculpabiliser vis-à-vis de son écriture, mais aussi de prévenir

l'adulte que la production d'écrit est un exercice difficile pour cet élève et que le résultat ne sera pas de la même qualité que celui fourni par ses camarades.

En ce qui concerne son comportement, j'ai d'abord noté qu'il semble avoir des difficultés à s'asseoir correctement sur sa chaise, il paraît également éprouver le besoin de bouger, de se déplacer régulièrement dans la classe, de discuter avec les autres élèves. En un mot, il ne tient pas en place, ce qui fait que je me demande s'il ne rencontre pas des difficultés de concentration. Mes observations ne s'arrêtent pas là en ce qui concerne son comportement. En effet, cet élève si attachant et agréable devient apathique lorsqu'il s'agit de passer à l'écrit. Toutes les excuses sont bonnes pour retarder le moment de commencer à écrire, d'où la question du crayon utilisé. Sans encouragements ou sans insistances de la part de l'enseignant, il ne commencera pas son travail. Un travail qui pour le plus souvent n'est pas achevé, désorganisé et mal présenté (*Annexe 3*).

Au milieu de la première période, voici donc mon quotidien avec cet élève : le motiver pour toutes les tâches pour lesquelles il faut écrire, m'assurer qu'il range au fur et à mesure ses affaires et sorte celles dont il a besoin et uniquement celles-ci, qu'il est à l'écoute et non pas en train de « bricoler », le reprendre pour qu'il s'asseye bien lorsqu'il écrit, ... Cela ne semble pas grand chose, et pourtant, au quotidien, j'avais l'impression d'être toujours « sur son dos » craignant d'abord de le stigmatiser vis-à-vis des autres, de le décourager ou de l'amener à renoncer aux apprentissages. D'un point de vue personnel, je m'interroge également sur les risques d'entrer en conflit avec lui, de briser la relation de confiance et le dialogue que nous avons établis lors des premières semaines. En effet, même si j'agis avec une idée de bienveillance, dans le but de l'aider, l'élève peut percevoir ces encouragements et conseils comme négatif. Le risque étant une diminution de l'estime de soi pour l'élève, un mal-être au sein de la classe qui va à l'encontre de mon présumé, à savoir que le bien-être des élèves à l'école favorise leur implication dans les activités mais aussi la réussite.

C'est à la fin du mois de septembre que j'ai ressenti que cet élève, qui pourtant s'intéresse toujours à tout, n'était plus motivé dans son travail. Pour ma part, la situation est devenue difficile à gérer, car à chaque passage à l'écrit je sentais le mal être de cet élève, la souffrance que faisait naître chez lui, le travail que je lui demandais de faire. Culpabilité et frustration de ne pouvoir faire mieux pour cet enfant, voilà ce que je ressentais à la fin de la première période.

C'est également à ce moment que le remplaçant de mon collègue et moi-même avons rencontré la mère de cet élève. Comme pour son fils, nous avons senti lors de cet entretien que la mère souffrait des difficultés rencontrées par son enfant, mais aussi qu'elle était très inquiète en pensant à l'entrée au collège. Ayant un aîné qui réussit scolairement, la mère est angoissée en comparant le parcours de ces deux enfants. Nous avons essayé de la rassurer au mieux, et suite à ce rendez-vous, j'ai commencé à travailler différemment avec cet élève, notamment en limitant les écrits. J'ai pris cette décision car, en tant que personne, cette mère de famille et son fils m'ont touché. J'ai pu percevoir la souffrance et l'angoisse de la mère lors de ce rendez-vous, comme j'ai pu constater celles de son fils lors des passages à l'écrit. Personnellement, il me semble difficile de laisser cet enfant dans la souffrance et je n'envisage pas d'entrer dans la profession en abandonnant l'un de mes élèves. Par conséquent, il m'a fallu me questionner sur ce qui pose problème à cet élève et réfléchir à des méthodes de travail différentes pour le soulager et lui permettre de développer son potentiel et ses connaissances tout en essayant de lui faire reprendre confiance en ses capacités.

Après les vacances de la Toussaint, mon collègue est revenu et après quelques semaines, les mêmes questions ont surgi concernant cet élève. Il a alors contacté l'enseignante qui avait eu cet élève en CE2. Nous avons appris qu'il y avait eu des démarches faites pour que cet élève rencontre le psychologue scolaire, qui, suite au bilan supposait une dyspraxie et proposait de mettre en place un suivi extérieur dont nous n'avions pas eu d'échos à ce moment de l'année. Grâce à ses informations, nous avons pu obtenir quelques réponses à nos questionnements. J'ai alors commencé à me renseigner sur la dyspraxie pour pouvoir adapter au mieux les enseignements aux besoins de cet élève.

## II/ Connaissances théoriques sur la dyspraxie et impact sur le quotidien dans la classe

---

Suite aux réponses apportées par l'enseignante de CE2 de mon élève, il m'a semblé essentiel de me documenter sur la dyspraxie. D'abord pour répondre à mon propre questionnement : qu'est-ce que la dyspraxie ? Comment se manifeste-t-elle au quotidien ? Quelles sont les conséquences de ce trouble sur les apprentissages ? L'idée étant que les réponses à ces questions puissent m'aider à mieux appréhender les besoins de mon élève pour ensuite adapter mon enseignement à ses troubles.

### a. La dyspraxie : définition.

A l'heure actuelle, lorsqu'on regarde la classification internationale de référence des troubles, appelée Manuel Diagnostique Des Troubles Mentaux (DSM-IV), on ne parle plus de dyspraxies mais de TAC, c'est-à-dire de Troubles d'acquisitions de la coordination. Néanmoins, Michèle Mazeau, médecin spécialiste en neuropsychologie infantile, définit les dyspraxies comme « (...) des troubles du geste qui affectent l'habileté et la réalisation de certaines activités, en raison d'une anomalie de la *gestion* même du geste au niveau cérébral. C'est un *trouble de la programmation gestuelle* qui a des répercussions sévères dans l'ensemble du développement de l'enfant (en distordant ses premières expériences sensorimotrices), dans sa vie quotidienne (en affectant des gestes tels que se laver, manger, s'habiller) et dans son parcours scolaire, du fait de la dysgraphie, qui constitue d'ailleurs souvent le signe d'appel »<sup>3</sup>. Lorsqu'une personne est atteinte de dyspraxie, il n'y a pas de lésions neurologiques avérées. La dyspraxie ne s'explique pas par un retard mental, un déficit sensoriel ou encore par un trouble du développement psychoaffectif. La définition de Michèle Mazeau met bien en avant le fait que la dyspraxie « touche spécifiquement la réalisation gestuelle et le traitement des informations visuospatiales »<sup>4</sup>.

Il semble important de mentionner que l'on parle bien de dyspraxie au pluriel, car selon les chercheurs, il existe une typologie. Voici celle proposée par Laurence Vaivre-Douret,

---

<sup>3</sup> *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation.* Michèle Mazeau, Masson, Paris, 2005. Page 1.

<sup>4</sup> Vaivre-Douret Laurence, « Le point sur la dyspraxie développementale : symptomatologie et prise en charge. », *Contraste* 1/2008 (N° 28-29) , p. 321-341.

professeur des Universités en Neuropsychologie et Psychologie du Développement à l'Université Paris Descartes :

- « La dyspraxie idéatoire : trouble de la succession chronologique des différentes étapes dans la réalisation du geste pour manipuler l'objet.
- La dyspraxie idéomotrice : trouble de l'organisation du geste moteur en l'absence de manipulation réelle de l'objet (faire semblant de, imiter des gestes...).
- La dyspraxie visuoconstructive : troubles qui se révèlent dans les activités d'assemblage et de construction.
- La dyspraxie visuospatiale : trouble de l'organisation spatiale et de la structuration spatiale (reproduction de dessins...).
- La dyspraxie de l'habillement – se distingue d'un problème éducatif : difficultés pour s'habiller seul (boutonner par exemple).
- La dyspraxie bucco-linguo-faciale : difficultés pour réaliser les programmations motrices telles que souffler, siffler, tirer la langue... »<sup>5</sup>

A la lumière de cette typologie, la dyspraxie dite idéatoire et la dyspraxie visuospatiale sont celles qui semblent correspondre aux difficultés rencontrées par mon élève, notamment en ce qui concerne l'organisation de son travail et la succession des gestes graphiques. Toutefois, j'ai également noté que cet enfant rencontre des difficultés à faire ses lacets, ce qui pourrait laisser supposer qu'il y aurait peut-être également une dyspraxie de l'habillement. Enfin, mes lectures viennent corroborer une autre de mes observations. Effectivement, j'avais remarqué que mon élève, au fil des semaines, semblait de moins en moins impliqué et motivé dans son travail. Or le neuropsychologue B.P. Rourke a mis en avant l'idée de «troubles du comportement lié à la dyspraxie. Il peut être question de troubles *réactionnels*, secondaires à la souffrance et/ou aux distorsions induites par le trouble neuropsychologique dans les relations avec l'environnement affectif et/ou social : névrose d'échec, dépression marquée... »<sup>6</sup>. Cela m'amène donc à m'intéresser aux manifestations de ce trouble au quotidien et à leurs répercussions sur les apprentissages.

---

<sup>5</sup> Vaire-Douret Laurence, « Le point sur la dyspraxie développementale : symptomatologie et prise en charge. », *Contraste* 1/2008 (N° 28-29) , p. 321-341.

<sup>6</sup> *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation.* Michèle Mazeau, Masson, Paris, 2005. Page 56.

## **b. Quelles sont les conséquences de la dyspraxie sur les apprentissages ?**

Les TAC ou dyspraxies ont de nombreuses conséquences sur le quotidien et les apprentissages. Ainsi, on peut noter des répercussions sur toutes les disciplines, notamment en mathématiques, mais aussi sur le comportement de l'élève.

### ***1) Des répercussions sur toutes les disciplines :***

Comme le dit Michèle Mazeau, le premier signal de ce trouble est annoncé par les difficultés rencontrées à l'écrit, par ce que l'on appelle une dysgraphie. Et, en effet, c'est d'abord ce qui m'a alarmé chez mon élève. Toutes les activités relevant de l'écrit, du graphisme, de la coordination motrice fine sont extrêmement pénibles pour des enfants étant dyspraxiques et dysgraphiques. En effet, lorsqu'un enfant a des troubles de l'apprentissage tels que la dysgraphie, il se retrouve, dès qu'on passe à l'écrit, en double tâche et arrive très vite en saturation cognitive. C'est-à-dire que pour une personne qui a automatisé les gestes de l'écriture, il réalise cette action sans même y penser, par habitude et il peut alors se concentrer sur le sens de sa phrase, sur l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Mais pour une personne qui n'a pas automatisé ces gestes, cela devient difficile. On parle de « tâche déficitaire » qui « même de « bas niveau », non automatisée, prendra toute l'énergie de l'enfant aux dépens des tâches conceptuelles pour lesquelles, il est pourtant performant. Si l'on n'y prend pas garde, on place l'enfant en situation de double tâche, c'est-à-dire dans l'impossibilité de libérer des ressources attentionnelles et cognitives pour comprendre, réfléchir, raisonner»<sup>7</sup>. Par conséquent, il me semble essentiel de réfléchir aux modalités de travail afin de limiter les écrits.

Concernant la lecture, la compréhension de consignes écrites et l'apprentissage de leçons écrites, les élèves dyspraxiques doivent faire face là aussi, à des difficultés du fait qu'ils peuvent confondre l'orientation des lettres, avoir des difficultés à se repérer sur la page. La mémorisation de l'orthographe de mots est également un point faible des élèves dyspraxiques, puisque la copie et la lecture leur posent problèmes.

Tous les éléments soulevés ici sont handicapant pour l'élève dans son quotidien, peu importe la discipline, même s'il semble évident que ces difficultés vont être accrues lors des

---

<sup>7</sup> *S'adapter en classe à tous les élèves dys. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H...* Alain Pouchet. CRDP de Poitou-Charentes. Poitiers, 2011. Page 33.

temps d'apprentissages de la langue française. Toutefois, les chercheurs expliquent que les enfants dyspraxiques sont souvent brillants et très à l'aise à l'oral. C'est d'ailleurs le cas de mon élève, et par conséquent, il semble évident que je dois me servir de cette aisance comme point d'appui.

### *2) Des répercussions en mathématiques :*

Le domaine mathématiques n'est pas non plus épargné. Là encore, les difficultés de l'enfant dyspraxique à se repérer sur une page se font sentir. Pour ces élèves, il est donc compliqué de poser une opération en ligne en respectant l'ordre unité, dizaine, centaine (*Annexe 4*). Le résultat écrit est souvent erroné alors que l'élève a trouvé le bon résultat. Il rencontre les mêmes difficultés lorsqu'il s'agit de construire des figures géométriques, des graphiques ou encore des tableaux. En effet, comment reproduire une figure ou un tableau, lorsque l'on ne parvient pas à se représenter l'espace de notre feuille ou de notre cahier ? De même la dyspraxie relevant de troubles de la coordination, ces élèves se retrouvent à devoir manipuler règle et équerre en même temps, tout en suivant des étapes pour construire chaque élément. Or nous avons présenté une typologie de dyspraxies qui met en avant qu'il s'agit là d'une des difficultés auxquelles doivent faire faces les dyspraxiques.

### *3) Des répercussions sur le comportement :*

Pour finir, comme l'a mentionné B. P. Rourke, les troubles qui se manifestent à travers la dyspraxie ont également une influence sur le comportement de l'élève. Au quotidien, l'élève doit faire preuve d'organisation, or ce trouble a comme conséquence la désorganisation, qu'on lui a probablement reprochée à plusieurs reprises s'il n'a pas été diagnostiqué. Il découle donc de cela un manque de confiance en soi et d'estime en ses capacités, d'où le commentaire de Laurence Vaivre-Douret : « Sur un plan comportemental, l'enfant dyspraxique est conscient de son échec devant la tâche et dépense beaucoup d'énergie pour tenter d'aboutir ou de compenser son trouble, ce qui génère une certaine fatigabilité et une lenteur anormale. Il existe une perturbation psychoaffective avec perte importante de l'estime de soi pouvant engendrer un désarroi favorisant l'anxiété et la tristesse, avec souvent apparition d'un état dépressif ».

### **c. En quoi la recherche du bien être à l'école peut favoriser les apprentissages ?<sup>8</sup>**

La question du bien être à l'école peut paraître hors propos dans le sujet qui nous intéresse ici, à savoir comment enseigner à un élève supposé dyspraxique. Et pourtant, Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, dans une conférence qui a eu lieu le 9 avril 2014 met en avant l'idée « de bien être bien pour devenir ». On entend par là, qu'un enfant qui vient à l'école avec l'envie, dans un climat de confiance, ne peut que s'épanouir et avoir confiance en lui et en ses capacités. Or, elle souligne qu'à l'heure actuelle, les élèves français se caractérisent par leur manque de confiance en eux, tout comme mon élève qui ne reconnaît pas la valeur de ses compétences. Il est donc nécessaire de mon point de vue, que les enseignants aident chaque élève à réussir, pour qu'ils puissent avoir confiance en eux. C'est d'ailleurs ce que Viviane Bouysse appelle « le cœur du métier des enseignants ». Elle met aussi en avant, l'idée d'une « pédagogie du être avec [l'élève] pour comprendre ce qu'il fait et comment il le fait ». Cela suppose donc de la part de l'enseignant d'observer, de remettre en question sa pratique pour ensuite s'adapter à l'élève. L'idée étant de partir de ce qu'il sait faire, de ce qu'il réussit pour l'aider là où il échoue. Et par cette voie, Viviane Bouysse postule que le désir et le plaisir d'apprendre vont être ravivés, de même que la confiance en soi. Par ailleurs, elle bâtit ses hypothèses sur des travaux en neurosciences qui suggèrent l'existence de liens entre la cognition, c'est-à-dire ce que l'on apprend, comment on l'apprend, et les émotions que ressentent nos élèves. Ainsi, un climat sécurisant et chaleureux serait bénéfique au développement du cerveau. Les hypothèses faites ici me paraissent très intéressantes dans le cas de mon élève puisque j'ai pu observer chez lui des périodes de mal être, où il se renfermait et semblait être en souffrance. A partir des idées de Viviane Bouysse et de mes observations, j'ai donc cherché à travailler différemment avec lui dans le but de l'aider, mais surtout avec l'intention de lui redonner confiance en lui et en ses capacités afin qu'il retrouve le plaisir d'apprendre.

---

<sup>8</sup> Vidéo de Madame BOUYSSSE « Du bien être au bien Devenir : pour une école maternelle bienveillante », le 9 avril 2014.

### III/ Les mises en œuvre dans la classe et les conséquences sur le travail de l'élève

---

Suite à mes lectures, à mes réflexions et mes observations, je me suis interrogée sur les besoins de mon élève, sur les modalités de travail permettant d'alléger la charge cognitive. C'est ce qui m'a amené à définir trois axes principaux sur lesquels travailler en classe. D'abord, il me semble nécessaire de l'aider à s'organiser dans son travail au quotidien en lui donnant des repères et en variant les supports. Enfin, j'ai mis en place des dispositifs dont le but était de s'entraîner à la motricité fine et plus précisément aux gestes graphiques.

#### **a. Organisation du travail**

##### *1) Le bureau.*

Comme je l'ai mentionné précédemment, il est difficile pour cet élève d'organiser son bureau. A la fin d'une activité, il ne range pas le matériel dont il n'a plus besoin. Par conséquent, il se retrouve avec des cahiers, des manuels empilés et tente d'écrire sur cette pile même si son espace de travail n'est pas organisé et propice aux activités écrites. Cela provoque un autre problème, il n'a pas une bonne posture pour écrire, comme le souligne le bilan fait par une neuropsychologue exerçant sur Angers en juillet 2015. C'est ce qui m'a amené à être attentive aux objets et au matériel présents sur son bureau. Je lui demande, avant et à la fin d'une activité, de quoi il a besoin pour réaliser la tâche demandée. Son travail est alors de sortir uniquement, le matériel utile et de ranger celui qui ne l'est pas.

Un autre problème se pose ici : le rangement du bureau. Pour cet élève, il faut régulièrement trouver du temps pendant lequel il doit trier et ranger son bureau, car là encore, un manque d'organisation se fait sentir. De plus, lors de ce temps de rangement, l'élève a besoin qu'un adulte l'aide à organiser le rangement. Je lui propose par conséquent de faire un tas du matériel qui lui est propre et qu'il doit pouvoir trouver facilement, un autre tas avec le matériel de classe (livres de la bibliothèque, règles, compas, colles, crayons, etc.) qui doit être rangé aux endroits prévus à cet effet. Enfin, dans un dernier temps, l'élève se retrouve face à des feuilles « volantes » qu'il doit trier en deux catégories : le travail de classe à ranger dans les cahiers et le classeur, et les dessins. Cette difficulté à ordonner son espace semble, par ailleurs, être présente également chez lui puisque sa mère nous a avoué

que sa chambre était désordonnée et que les moments où l'enfant doit ranger sa chambre était difficile, souvent source de conflit à la maison.

## *2) Le cahier et la mise en activité*

Une fois que l'élève a établi quel est le matériel utile pour réaliser la tâche demandée, une autre barrière apparaît : l'organisation sur la page du cahier. C'est pourquoi, en début d'année, j'ai travaillé sur les temps d'Activité Pédagogique Complémentaire avec plusieurs élèves sur le repérage dans l'espace de la page. Nous avons d'abord rappelé le vocabulaire : marge, ligne, interligne, carreaux. Puis, nous avons fait des jeux pour se repérer et se familiariser avec le vocabulaire. Enfin, ces élèves ont préparé un aide mémoire pour la présentation du cahier. Pour que cette aide mémoire devienne un outil, je l'avais scotché sur le bureau de l'élève. Au début, il semble s'en être servi, car la date et les titres étaient écrits et soulignés à la règle. Mais peu à peu, cet outil semble ne plus avoir été perçu comme une aide par cet élève, puisqu'il l'avait rangé dans son casier. Ce qui a eu pour conséquence une dégradation de la présentation du cahier. Lorsque j'ai rappelé à l'élève qu'il avait cet outil dans son bureau, il m'a répondu qu'il n'en avait pas besoin, qu'il savait comment il devait présenter, et pourtant, la présentation de son cahier n'est pas celle attendue pour le plus souvent. Cela m'a amené à supposer que cet élève se lance rapidement, trop rapidement dans l'activité, cherchant à résoudre le problème ou l'exercice proposé sans prendre en compte la nécessité de rendre sa réponse lisible pour lui-même et pour les autres. Ainsi, lorsque nous avons décidé, mon collègue et moi-même, de mettre en place un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), nous avons mis en avant le fait que cet élève devait pouvoir se relire avant d'envisager de mettre son travail à corriger. Par conséquent, lorsqu'il a fini une activité écrite, je lui demande de se relire, de vérifier qu'il peut lire et comprendre tous les mots qu'il a écrit, qu'il a bien souligné la date et écrit le numéro de l'exercice. S'il peut se relire, il met son travail à corriger, dans le cas contraire, je l'encourage à réécrire, en prenant le temps nécessaire à la réécriture des mots qu'il n'arrivait pas à lire.

### **b. Le travail au quotidien**

Aux périodes 2, 3 et 4, j'ai essayé d'envisager les activités écrites sous un autre angle pour cet élève, dans l'idée de le soulager, d'éviter qu'il soit en double tâche, donc en saturation cognitive, et qu'il puisse se concentrer sur les notions, la réflexion attendue dans

l'activité proposée. Trois alternatives se sont imposées à moi : l'usage de photocopie, l'utilisation du numérique, et enfin, la dictée à l'adulte.

### *1) Les photocopies.*

Comme nous avons pu le voir précédemment, un élève dyspraxique rencontre de grandes difficultés lors du passage à l'écrit puisqu'il se trouve en double tâche. L'écriture mobilise alors la plus grande partie de son énergie et de sa concentration, laissant que très peu de place à la réflexion sur la notion abordée par une activité. Suite à ce constat, j'ai donc envisagé de limiter les écrits que l'élève aurait à produire. Par conséquent, lorsque je prépare mes séances, j'essaie d'anticiper et de fabriquer des photocopies sur lesquels l'élève a les mêmes exercices que ses camarades à faire, les mêmes compétences sont en jeu mais l'exercice est fait différemment. Par exemple, au lieu d'écrire, il peut être amené à relier, entourer, découper puis coller ou encore à compléter (*Annexe 5*). En lui proposant ces modalités, j'ai pu constater qu'il se mettait plus facilement au travail, mais également qu'il semblait soulagé et moins angoissé à l'idée de résoudre des exercices dans son cahier du jour. Peu à peu, il semblait même reprendre confiance en lui et en ses capacités car sa participation à l'oral redevenait plus fréquente.

Néanmoins, avant les vacances de Noël, l'amélioration que j'avais pu noter dans son comportement et ses résultats est retombée. Était-ce à cause de la fatigue ressentie par beaucoup d'élèves à cette époque de l'année ? Est-ce que l'alternative que je lui proposais n'était pas ou plus adaptée ? C'est à ce moment, que j'ai envisagé d'avoir également recours au numérique.

### *2) Le numérique.*

Suite à mes lectures, l'utilisation du numérique m'a semblé une évidence pour pallier aux difficultés graphiques de mon élève. Toutefois, j'avais également l'idée de le remotiver en lui soumettant des supports plus variés.

Par conséquent, je lui ai proposé de nombreuses reprises de faire ses exercices de français sur l'ordinateur de la classe. Le plus souvent, je lui préparais un fichier Word sur lequel je tapais la date, la discipline, la consigne et l'exercice. Il restait à l'élève la résolution de l'exercice. Je me suis alors rendu compte que l'utilisation de la souris n'était pas encore totalement acquise ainsi que le repérage des lettres sur le clavier, par conséquent, le fait de

devoir cliquer à un endroit spécifique pour écrire la réponse le mettait en difficulté. J'ai donc proposé par la suite, un fichier Word vierge sur lequel l'élève devait écrire ses réponses, puis le fichier était imprimé et collé dans le cahier. Cette procédure semblait mieux lui convenir puisque cela supprimait le problème de la souris, et de mon côté, cela me donnait l'occasion de vérifier ses connaissances en français. De plus, cela m'a permis de me rendre compte des connaissances orthographiques de cet élève, ce qui n'était pas possible sur le cahier. Mon collègue et moi-même avons donc été surpris de constater que cet élève ne connaissait pas l'écriture de mots simples. Il semble ainsi qu'il ait des difficultés à mémoriser l'orthographe des mots, ce qui est probablement lié à ses difficultés à l'écrit.

En ce qui concerne les activités de rédaction, il m'est très vite apparu qu'il n'était pas possible de demander à cet élève de rédiger un texte à la main. Je lui ai donc proposé d'avoir recours à la tablette. Outil qu'il avait déjà utilisé dans ce but l'année précédente. Par conséquent, cette proposition a d'abord été bien accueillie par l'élève qui se sentait soulagé de ne pas avoir à écrire sa rédaction. Toutefois, je me suis aperçue qu'après une demie heure de travail, il avait produit à peine deux phrases. En discutant avec lui, il m'a dit que l'usage de la tablette « bloquait » son imagination, que le fait de chercher les lettres pour taper son texte lui faisait perdre ses idées. Cet échange avec mon élève m'a donc amené à envisager le recours à la dictée à l'adulte dans certains cas.

### *3) La dictée à l'adulte.*

La dictée à l'adulte m'a semblé une évidence pour évaluer certaines compétences de cet élève. Ainsi, en littérature à la période 3, nous nous sommes intéressés au résumé d'une histoire. La finalité étant d'amener les élèves à écrire le résumé d'un album de littérature de jeunesse que nous avons étudié en classe. Pour cela, nous avons défini quatre questions auxquelles un résumé doit répondre : qui ? où ? quand ? et quoi ? Ainsi, au moment où les élèves devaient écrire leur résumé, ils devaient répondre à des critères d'évaluation, à savoir répondre à ces quatre questions mais également écrire au présent de l'indicatif, puisque nous venions de voir ce temps. Pour cet élève suspecté de dyspraxie, il semblait impensable qu'il rédige ce texte seul et l'alternative de l'outil numérique ne semblait pas lui convenir. Je lui ai donc proposé de me dicter ce qu'il voulait écrire. De plus, pour chaque verbe conjugué, il devait me dire quelle terminaison je devais écrire. Cette modalité m'a permis de me rendre compte que cet élève avait de très bonnes connaissances en matière de conjugaison, ce dont

je doutais avec les évaluations qu'il avait rempli seul (*Annexe 6*). Mais, il a également manifesté des compétences en grammaire puisqu'il était attentif aux tournures grammaticales et enfin, j'ai pu valider la compétence relative à ce travail de rédaction, à savoir être capable de rédiger le résumé d'un texte (*Annexe 7*).

Par conséquent, lors d'autres évaluations, notamment lorsqu'il s'agit d'exercices où l'élève doit produire des phrases ou être attentif à l'ordre des lettres dans le mot, comme en conjugaison, je m'organise pour prendre cet élève en fond de classe. Je lui demande alors de me dicter ses réponses que j'écris telles qu'il me les donne. Grâce à cela, j'ai pu voir une amélioration de ses résultats puisque cette pratique permet de rendre réellement compte de ses connaissances, sans qu'il soit handicapé par des troubles à l'écrit (*Annexe 8*).

### **c. La calligraphie**

Les difficultés à évaluer les connaissances et les capacités de cet élève étant évacuées, il me semblait important qu'il puisse continuer à s'exercer et à progresser dans l'exécution des gestes graphiques. C'est ce qui m'a amené à lui proposer des fiches d'écriture comme on en trouve en CP et CE1, avec d'abord un rappel sur la formation de la lettre, puis des lignes de la lettre et enfin des mots où l'on retrouve la lettre. J'ai tout de suite constaté que lorsque cet élève doit uniquement écrire, sans prendre en compte d'autres paramètres, et qu'il peut prendre le temps de former ses lettres, sans avoir à se presser, son écriture est parfaitement lisible. Par contre, j'ai été très surprise en discutant avec lui de l'entendre dire que son écriture était « trop grosse », « pas assez jolie ». Le manque de confiance en lui que j'avais cru percevoir depuis le début de l'année a été clairement énoncé à ce moment là. Ma première réaction a été de lui dire que s'il arrivait à se relire, c'est qu'il avait bien écrit, mais là encore, il ne semble pas convaincu. Toutefois, je persiste à le lui répéter chaque fois qu'il me demande si c'est bien écrit. En effet, avec mon collègue, nous sommes partis du principe qu'à partir du moment qu'il arrive à se relire et que quelqu'un d'autre peut le lire, son écrit est acceptable. Une idée que cet enfant a du mal à admettre. Je pense qu'il compare son écriture à celles de certains de ses camarades. Cet élève est exigeant avec lui même, trop exigeant, et voudrait parvenir à une écriture esthétique. Pour l'aider à appréhender l'écriture différemment, j'ai cherché à envisager l'écriture sous différents angles : le toucher, la verbalisation, la modélisation pour ensuite revenir au geste graphique. Pour ce faire, je me suis inspirée des ateliers Montessori. J'ai

d'abord proposé à cet élève de manipuler des lettres en 3D et de les décrire avec ses propres mots. Dans un deuxième temps, il devait tracer la lettre dans un bac de semoule tout en verbalisant son tracé. L'idée étant ici de s'appuyer sur les facilités de cet élève, à savoir la richesse de son vocabulaire et son aisance à l'oral. Enfin, l'élève prenait son crayon et devait tracer la lettre sur son cahier d'écriture. Une façon de faire, qui semble avoir laissé mon élève perplexe. Peu habitué à ce qu'on lui propose ce genre d'activité, je l'ai senti mal à l'aise. De plus, après l'exercice, il m'a dit que cela ne l'aidait pas. Toutefois, je pense renouveler l'expérience, en espérant qu'il s'y habitue, qu'il prenne de l'assurance à travers ces exercices et que cela puisse être une aide par la suite.

## Conclusion :

---

Grâce à mes lectures, à mes observations et aux échanges que j'ai pu avoir avec l'élève, ses parents et le personnel médical, j'ai mis en place différents dispositifs visant à améliorer le quotidien de cet élève, particulièrement en ce qui concerne ses difficultés rencontrées à l'écrit et ses problèmes d'organisation. A l'heure actuelle, je peux dire que ces dispositifs aident l'élève pendant un temps, puis il se lasse ou ne trouve pas d'intérêt dans ce qui lui est proposé, souvent par un manque de confiance en lui. Il me semble que cet élève est démotivé, il garde une image négative de ses compétences malgré tous ses efforts et ses progrès. Cet enfant est rarement satisfait de ce qu'il produit, ce qui reflète le peu d'estime qu'il a de lui-même et de ses capacités. Cela a également un impact sur son bien-être en classe. A ce stade, il me paraît essentiel qu'un suivi extérieur soit mis en place. Cet enfant a besoin d'échanger avec des professionnels pour comprendre et accepter sa différence.

En ce qui me concerne, malgré les démarches que j'ai pu faire jusque là, je reste inquiète pour la suite de la scolarité de cet élève. En effet, cet élève étant en CM1, l'entrée au collège se rapproche, or cet enfant rencontre de grandes difficultés à s'organiser dans son travail et à prendre des notes. Par conséquent, je me questionne sur son quotidien au collège : comment va-t-il gérer le fait d'avoir un casier, de devoir anticiper le matériel nécessaire à tel ou tel cours ? Mais surtout, comment va-t-il pouvoir faire face à la quantité d'écrit qui est demandée à un élève de 6<sup>ème</sup> alors qu'il lui est déjà extrêmement pénible de recopier un texte de quelques lignes ?

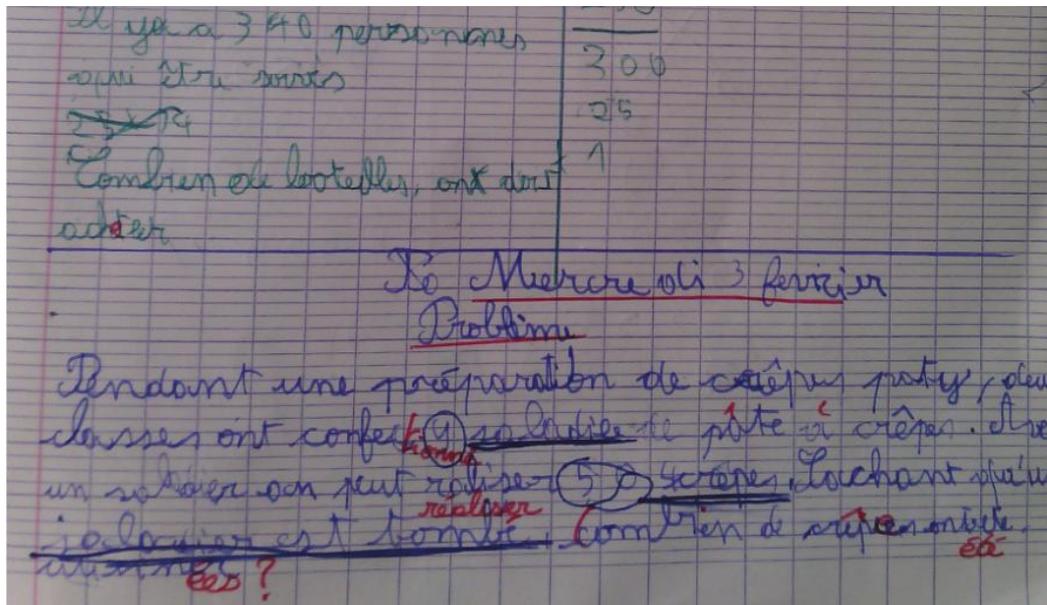
## Bibliographie et sitographie :

---

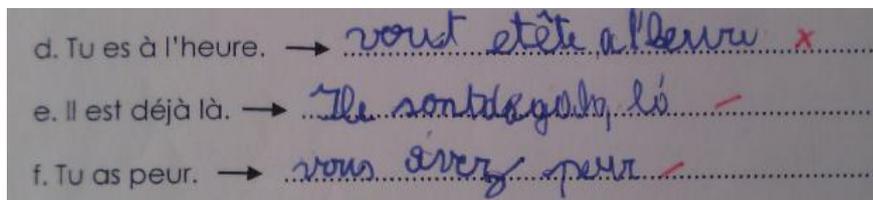
- *S'adapter en classe à tous les élèves dys. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H...* Alain Pouchet. CRDP de Poitou-Charentes. Poitiers, 2011.
- *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation.* Michèle Mazeau, Masson, Paris, 2005.
- *Enfants en souffrance, élève en échec*, Francis Imbert. ESF éditeur Issy-les-Moulineaux, 2004.
- Conférence de Madame BOUYSSSE « Du bien être au bien Devenir » : pour une école maternelle bienveillante.  
Consulté le 17/01/2016 à l'adresse <http://ien.senart.free.fr/WP/?p=2501>
- Laurence Vaivre - Douret « Le point sur la dyspraxie développementale : symptomatologie et prise en charge ».  
Consulté le 10 janvier 2016 à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-contraste-2008-1-page-321.htm>

## Annexes

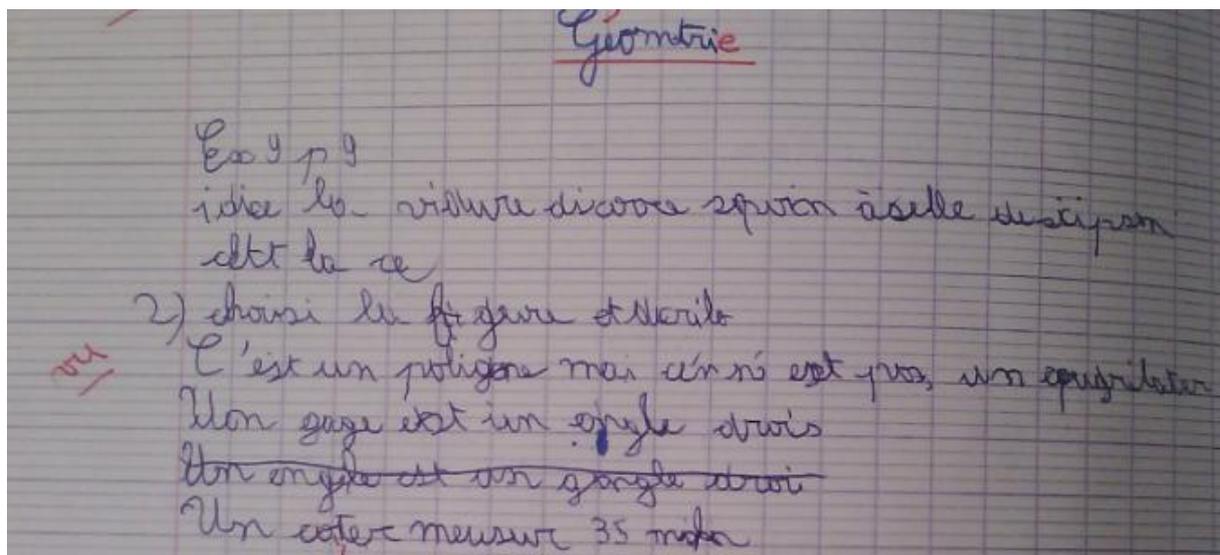
### Annexe 1 : Présentation du cahier / copie



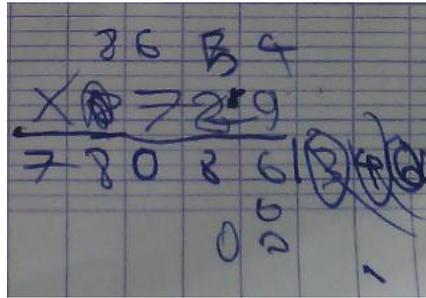
### Annexe 2 : Conjuguer au présent



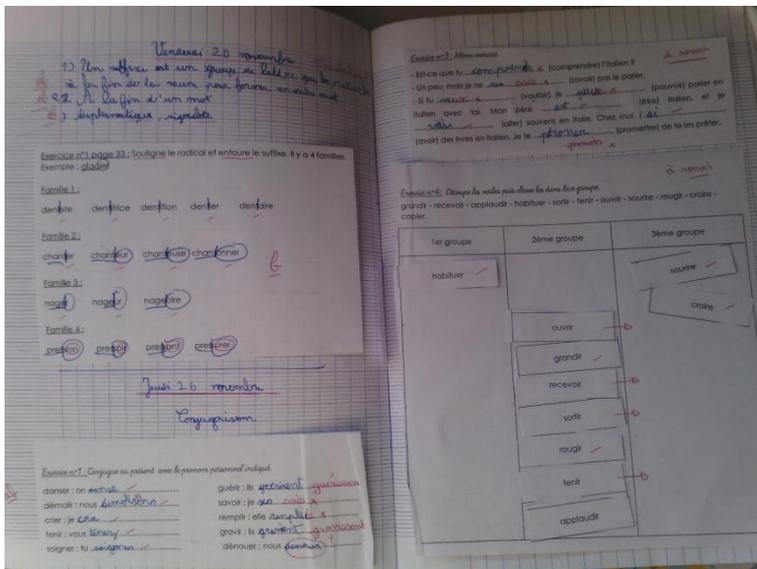
### Annexe 3 : Présentation des exercices.



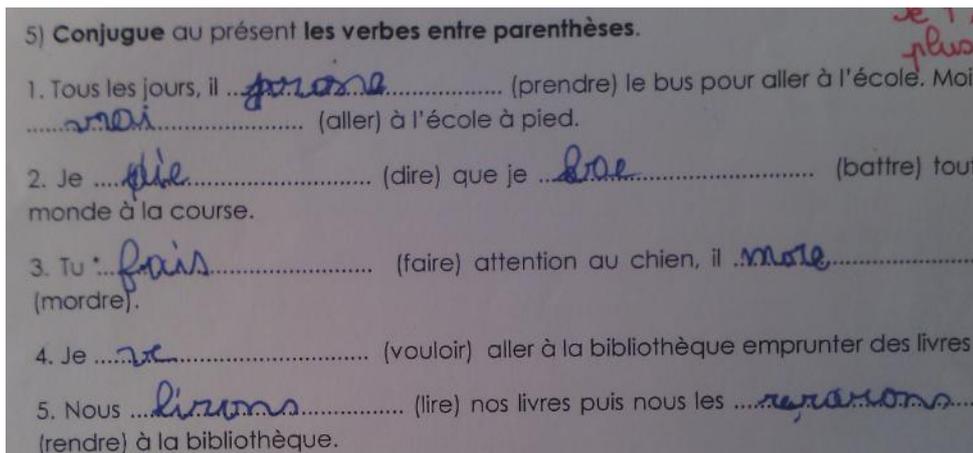
Annexe 4 : Poser une opération



Annexe 5 : Utilisation de polycopiés pour limiter l'écrit.



Annexe 6 : Evaluation de conjugaison réalisée seul



Annexe 7 : Production d'écrit réalisée par une dictée à l'adulte

Jean de la lune est un lumien qui veut descendre sur terre pour sembler mais il se fait attraper par la police quand il descend grâce à une comète qui est passée à côté de la lune. Donc il se retrouve en prison et il maigrit grâce au croissant de lune il est assez maigre pour sortir de la prison entre les barreaux. Il va à un bal masqué les gens pensent qu'il s'est déguisé en lumien. La police débarque Jean de la lune court dans la forêt et tombe sur un château appartenant à Erika des Ombres, un scientifique ouf. Elle l'accueille comme un ami.

Annexe 8 : Evaluations réalisées grâce à la dictée à l'adulte.

**Exercice n°1 :**

Qu'est-ce que des droites perpendiculaires ?

Deux droites sont perpendiculaires si elles se coupent en formant 4 angles droits.

Qu'est-ce que des droites parallèles ?

Deux droites sont // si elles ne se coupent pas même si on les prolonge leur tracé.

Expliquer à quoi servent les préfixes et les suffixes

(A) AR / ENA / NA

1) Qu'est-ce qu'un préfixe ? Donne deux exemples.

Un préfixe c'est un groupe de lettres placé devant le radical.

Ex: semblance, multimédias

2) Qu'est-ce qu'un suffixe ? Donne deux exemples.

Un suffixe c'est un groupe de lettres placé derrière le radical.

Ex: portalle, fleuriste

### **Comment enseigner à un élève ayant des troubles de l'apprentissage ?**

Beaucoup d'enseignants se trouvent confrontés à des élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages au quotidien. Certains de ces élèves sont diagnostiqués, reconnus comme ayant des troubles de l'apprentissage et les enseignants peuvent alors travailler en s'adaptant à leurs troubles. Toutefois, il arrive que des troubles n'aient pas été reconnus ou diagnostiqués. L'enseignant doit donc apprendre à travailler différemment, à différencier en s'appuyant sur ces observations et tenter de nouvelles approches, utiliser des supports différents afin d'aider ces élèves à acquérir les mêmes connaissances que les autres.

Mots clés : dyspraxie, différenciation.

### **How to teach a pupil with learning disabilities ?**

Many teachers are to confront with pupils meeting difficulties in the learnings on a daily basis. Some of these pupils are diagnosed, recognized as having learning disabilities and the teachers can then work by adapting itself to their disabilities. However, it happens that disabilities are not recognized or not diagnosed. So the teacher has to learn to work differently, to differentiate resting on these observations and try new approaches, use different supports to help these pupils to learn the same knowledge as the others.

Keywords : dyspraxia, differentiation.