



HAL
open science

**De l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves
présentant des Troubles Spécifiques du Langage. Quels
dispositifs pédagogiques ? Quelles remédiations ?
Approche méta-cognitive et didactique**

Laëtitia Meats

► **To cite this version:**

Laëtitia Meats. De l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves présentant des Troubles Spécifiques du Langage. Quels dispositifs pédagogiques ? Quelles remédiations ? Approche méta-cognitive et didactique. Education. 2014. dumas-01490358

HAL Id: dumas-01490358

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01490358>

Submitted on 15 Mar 2017

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 2013/2014

De l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves
présentant des Troubles Spécifiques du Langage.
Quels dispositifs pédagogiques?
Quelles remédiations?
Approche méta-cognitive et didactique.

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Vincent Emmanuelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Lettres Modernes

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : Meats Laëtitia

OPTION : D



Sommaire

Introduction	2
I/ Le constat des principales difficultés des élèves des classes de 5ème ULIS et les solutions que peut apporter le PPREDYS	4
I. 1. Présentation de l'établissement.....	4
I. 2. Initiative personnelle d'adaptation du dispositif ULIS.....	5
I. 3. Une démarche pour identifier les besoins particuliers des élèves.....	6
I. 3. 1. Recueillir des informations.....	6
I. 3. 2. Observer les élèves en classe: les difficultés apparues.....	8
I. 3. 3. Le profil des élèves.....	9
A/ La lecture.....	9
B/ La production d'écrit.....	10
C/ Dans les apprentissages.....	12
D/ Synthèse.....	13
II/ Mise en oeuvre du Projet	18
II. 1. Organisation PPREDYS et cahier de suivi PPREDYS : démarche individualisée.....	18
II. 1. 1. Objectiver les obstacles pour impliquer l'élève dans sa scolarité?.....	18
II.1. 2. Individualiser pour impliquer l'élève dans le projet?.....	19
II. 2. Le partenariat avec l'AVSco : établir des cartes mentales.	21
II. 2. 1. Le choix du logiciel.....	22
II. 2. 2. Analyse des séances et observation des élèves.....	23
II. 3. Le partenariat avec l'orthophoniste : approfondir le stock lexical orthographique.....	25
II. 3. 1. Description du référent: un outil pour s'auto-évaluer en orthographe.....	25
II. 3. 2. Analyse des séances et observation des élèves.....	27
II. 3. 2. a. En séance plénière.....	27
II. 3. 2. b. En séance de regroupement PPREDYS-Français.....	28
Conclusion	31

Introduction

Affectée à titre de titulaire au collège Jean Monnet de Coulogne en 2007, je me suis rapidement vue confier les classes incluant des enfants présentant des Troubles Spécifiques du Langage Oral et Écrit. Très vite sensibilisée aux difficultés rencontrées par ces élèves, je me suis engagée dans divers projets de groupe du type Cléa subventionnés par le Conseil Général promouvant l'expression et l'écriture théâtrale par le biais des marionnettes, puis l'écriture calligraphiée, ainsi que des projets à l'interne autour de la lecture des contes et des TUIC avec la rédaction du journal du collège...

Ainsi, au fil des ans, j'ai vu ma pratique se différencier pour s'adapter et se remettre toujours en question devant les nouvelles difficultés rencontrées en classe, et face auxquelles il m'est arrivé de ne pas toujours être en mesure de trouver la réponse individualisée que j'aurais voulu apporter. C'est l'attrait pour l'adaptation qui m'a tout naturellement conduite à suivre cette année la formation 2 ca-sh option D pour professionnaliser mes connaissances et mes pratiques.

En tant qu'enseignante de Lettres, je travaille au sein de l'ULIS Troubles Spécifiques du Langage de Coulogne avec des enfants souffrant de troubles essentiellement dyslexiques. Le fonctionnement de l'ULIS de Coulogne étant très spécifique, comme il sera explicité ultérieurement, une réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité et de la pédagogie différenciée s'est forcément imposée à moi car « *l'élève en situation de handicap doit avoir les mêmes chances de réussite scolaire que les autres [...] : il faut résister aux effets d'appauvrissement de l'enseignement scolaire donné aux élèves handicapés sous prétexte des restrictions de capacités générées par le handicap*¹ ». Et depuis sa mise en place, le socle commun de connaissances et de compétences s'impose comme cible à atteindre pour tous les élèves. Il fallait donc amener dans ma pratique pédagogique « *des aides matérielles et techniques (...) utiliser, concevoir des supports pédagogiques adaptés*² » afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves.

L'année dernière, l'organisation de l'ULIS a été aménagée pour améliorer la prise en charge individualisée des élèves dyslexiques scolarisés au sein de l'établissement en inclusion totale dans les classes avec à la mise en place d'un dispositif « PPREDYS », permettant de les réunir en petits groupes. C'est dans cette logique que j'ai été amenée à envisager la problématique

1 Jean Marc LOUIS, *L'intégration scolaire de l'enfant handicapé*, Le Monde du 02/02/2005.

2 Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

suivante :

Comment optimiser et mettre à profit les heures d'accompagnement méthodologique, d'approfondissement et de remédiation en petits groupes et mettre en œuvre des adaptations pédagogiques plus spécifiques que celles déjà appliquées en français lors des séances plénières?

Comment mieux aider ces élèves qui rencontrent des difficultés dans les processus cognitifs et qui peinent dans la perception, la sélection et le stockage de l'information, à mémoriser ces données, à les récupérer, à savoir les transférer seul, et, en outre, à améliorer leur stock lexical orthographique?

Comment les guider vers une autonomie dans les apprentissages au travers d'une heure hebdomadaire consacrée au retour sur les notions de cours et à la réflexion sur la méthodologie, avec l'aide de l'AVSco, et grâce notamment à la manipulation de logiciels et la conception de cartes mentales?

Pour tenter d'y répondre je pose les hypothèses suivantes :

- ◆ **Le rôle de l'AVSco peut être valorisé en lui donnant une place active au sein de la classe et de l'heure de PPREDYS.**
- ◆ **Le travail engagé sur la méta-cognition en français doit pouvoir être transféré dans toutes les matières.**

Après avoir présenté le fonctionnement de l'ULIS TSL de Coulogne, je ferai le constat des difficultés de mes élèves et des besoins éducatifs particuliers que j'ai repérés, ainsi que la manière dont j'ai procédé pour les observer, les déterminer et fixer les objectifs du programme d'apprentissage.

Dans un second temps, je proposerai pour chacun d'eux des solutions, en tâchant de m'appuyer sur des références théoriques et sur mon expérience professionnelle ; je détaillerai les différentes actions pédagogiques menées dans le cadre du PPREDYS, et/ou dans le groupe classe, en réponse au constat de la situation, point d'ancrage de ma réflexion, afin de mettre en lumière les réussites et les limites qui ont fait évoluer cette expérimentation au fur et à mesure des besoins et du réajustement des Projets Individualisés, ainsi que les perspectives envisagées pour les prolonger ou les approfondir.

I/ Le constat des principales difficultés des élèves des classes de 5ème ULIS et les solutions que peut apporter le PPREDYS.

I. 1. Présentation de l'établissement.

La prise en charge des élèves dyslexiques a débuté par un Plan Régional de Santé au cours de l'année 1999-2000 sous l'impulsion de familles d'enfants dyslexiques devant rentrer en 6^{ème} à la rentrée. C'est donc bien avant le décret du 05/01/2004 et la loi 2005-102 du 11 février 2005 qui pose « *le principe d'un accès de droit à l'éducation dispensée prioritairement dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche du domicile de l'élève*³ », que le collège Jean Monnet a voulu répondre à leur demande, en partenariat avec leur orthophoniste⁴, Madame Christelle Martin exerçant à Coulogne, et concrétiser ce projet chapeauté à l'époque par Dominique Crunelle. Ainsi, « *l'expérimentation entreprise (...) a légèrement précédé les premières initiatives ministérielles en faveur des élèves souffrant de Troubles Spécifiques du Langage*⁵ », et les sollicitations des familles ont été chaque année croissantes ; ce projet a été labellisé UPI au cours de l'année 2002-2003⁶ tout en conservant son organisation originelle.

Aujourd'hui, les élèves de l'ULIS sont toujours répartis dans 2 classes par niveau, à effectif réduit (environ 20 élèves). Chaque classe intégrant les élèves reconnus par la MDPH compte en moyenne 6 élèves. Les élèves sont donc en inclusion totale permanente, l'ULIS n'ayant jamais disposé de coordinateur. Néanmoins, ils sont regroupés pour 3 heures de Projets Spécifiques : « EPS DYS », « Théâtre DYS » et « INFO DYS ». Et depuis Septembre 2012, 3 autres heures d'accompagnement méthodologique-approfondissement-remédiation (appelées « PPREDYS » pour plus de commodité, et en écho aux PPRE destinés aux élèves ordinaires) s'ajoutent en français, en mathématiques et en anglais.

Mais cette année, compte-tenu de la suppression d'une classe sur le niveau 5^{ème}, les classes intégrant les élèves dyslexiques se retrouvent avec des effectifs chargés à 30 élèves par classe. Ne pouvant plus honorer auprès des parents d'élèves dyslexiques la promesse initiale de

3 Article L.112-1 à L.112-5.

4 L'expérimentation a, à ce titre, fait l'objet d'un mémoire professionnel dirigé par Dominique Crunelle et rédigé par DAMAREY C. et PLANCQ L., *Quels partenariats enseignants/orthophonistes face aux difficultés d'élèves de sixième? Une expérience sur deux collèges du Calaisis*, Directrice de Mémoire, CRUNELLE Dominique, Université de Lille II, 2001.

5 MARCQ D. (principal du collège), *Accueillir les élèves dyslexiques au collège, Compte-rendu d'une expérimentation*, Avril 2003.

6 Projet d'établissement 2010, p 16.

l'établissement de favoriser une ambiance de classe calme en effectif réduit, il a été convenu de dédoubler les heures de PPREDYS afin de compenser la situation. Du côté enseignant, cette nouvelle situation change la donne car, habituée à différencier ma pédagogie dans des classes à 18-20 élèves, il n'en va pas de même dans deux classes à 30, parce que les interventions de l'AVSi et de l'AVSco en sont rendues plus compliquées par le nombre de personnes dans la classe ; l'AVSi devant gérer un élève présentant des troubles du comportement, et l'AVSco étant limitée dans ses déplacements dans la salle. Pourtant, mon rôle demeure néanmoins de « *permettre à ces élèves de poursuivre tous les apprentissages dont ils sont capables et de favoriser autant que possible leur parcours en milieu scolaire ordinaire*⁷ ».

1. 2. Initiative personnelle d'adaptation du dispositif ULIS.

Ainsi, dès le début de l'année, il a été nécessaire de m'adapter à cet état des lieux et s'est imposé le problème de l'intervention de l'AVSco qui travaille ordinairement avec moi pour aider les élèves à noter leurs cours, en reprenant les classeurs ou en recopiant les leçons si elles sont illisibles, en réexpliquant les consignes et en aidant les élèves dyslexiques lors des exercices en Travaux Dirigés ou en évaluation... En somme, « *d'aider aux tâches scolaires lorsque l'élève handicapé rencontre des difficultés pour réaliser dans des conditions habituelles d'efficacité et de rapidité les tâches demandées par les situations d'apprentissage*⁸ », favorisant de la sorte leur intégration dans le groupe.

J'ai ainsi sollicité auprès de la direction l'autorisation de la faire intervenir en priorité lors des heures PPREDYS - heures privilégiées d'enseignement où je retrouve les élèves dyslexiques en 2 groupes de 6 - faisant valoir les missions de l'ASV décrites dans la circulaire DGAS/3 C n° 2003-290 du 19 juin 2003, récapitulées par B. Egron⁹ : interventions dans la classe en concertation avec l'enseignant, collaboration au suivi des projets d'intégration, fonction éducative visant au développement de l'autonomie et des capacités d'apprentissage de l'enfant, fonction de communication liée à la gestion des relations entre les partenaires... L'observation des besoins étant moins aisée en raison des conditions d'enseignement, je trouvais en M^{elle} Lefebvre une partenaire indispensable à l'élaboration des projets individualisés des 12 adolescents dont nous nous occupons en 5^{ème}, car nous travaillerons en doublette, chacune forte de nos formations et

7 Compétence du maître de l'option D. Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

8 B.O n°31 du 31 juillet 2008 « accompagnement de la scolarisation des élèves handicapés ».

9 EGRON B. , *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scéren Nord-Pas de Calais, 2011.

statuts très différents.

Nous partageons, lors de ces PPRE-DYS-Français, et pendant l'heure de concertation hebdomadaire que j'ai également souhaitée, un espace-temps professionnel d'enseignement spécifique qui au fil de l'année, et au prix d'une mobilisation certaine, nous a permis d'acquérir une expérience qui nous a fait réfléchir sur nos professionnalités respectives. En effet, et dès les premières séances, nous nous sommes rendu compte que nos regards croisés et réciproques allaient vite œuvrer à la transformation d'une routine qui s'était peut-être instaurée à notre insu les années précédentes.

I. 3. Une démarche pour identifier les besoins particuliers des élèves.

Ma première difficulté en tant qu'enseignante du secteur ordinaire est de devoir aborder la question du projet pédagogique par l'aspect personnalisé des apprentissages. Intégrer 12 élèves handicapés des Troubles Spécifiques du Langage Écrit et Oral, sans être spécialisée, déstabilise. Après m'être posée et avoir recensé les outils que j'avais à ma disposition, je me suis posé la question de l'observation pour l'adaptation. Un écueil qu'il fallait éviter s'est vite imposé : « aspect personnalisé » ne signifie pas « aspect individuel » ; c'est-à-dire que *l'école inclusive*¹⁰ a cet atout d'intégrer le handicap en adaptant les pratiques pour en surmonter l'obstacle. L'avantage de deux groupes classes conséquents, c'est de faire tiers entre les 12 élèves particuliers. Il fallait dans un premier temps les observer, pour ensuite réfléchir aux actions.

I. 3. 1. Recueillir des informations.

« Depuis 2005, la scolarisation des élèves handicapés n'est plus seulement l'affaire des spécialistes, mais l'affaire de tous¹¹ », c'est ainsi que se sont mises en place des aides aux enseignants, comme le Projet Personnel de Scolarisation, élaboré par l'Équipe Pluridisciplinaire d'Évaluation sur l'avis des Équipes de Suivi de Scolarisation. Dès le début de l'année, je me suis donc rapprochée de l'enseignant référent du secteur qui m'a expliquée que je ne trouverais pas forcément les PPS dans les dossiers des élèves. Il me faudrait donc parfois faire sans cette aide, ni sur celle des Projets Individualisés, l'ULIS ne disposant pas de coordinateur.

N'ayant donc pas de documents préalables sur lesquels m'appuyer pour conforter mes

10 BENOIT H. , *De la déficience à l'obstacle*, les cahiers pédagogiques n° 459, janv 2008.

11 EGRON B. , *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scéren Nord-Pas de Calais, 2011, p 177.

premières observations, je me suis tout naturellement tournée vers les parents d'élèves car « *la réussite de la scolarisation dépend en partie de la collaboration avec les parents et les autres partenaires (orthophonistes...)*¹² », lors de la réunion de rentrée organisée le 1er octobre 2013 pour les élèves d'ULIS. A cette occasion, je leur ai soumis un petit questionnaire écrit à remplir avec leur enfant, tranquillement à la maison, et à me rendre sous pli par leur intermédiaire ; car l'éclairage donné par les parents sur les problèmes de leurs enfants est souvent bien différent des remarques que ceux-ci nous confient au sein de la classe¹³. A ce propos, B. Egron résume bien la situation : « *les parents connaissent bien leur enfant et sont parfois devenus, par la force des choses, des spécialistes du trouble dont ils sont affectés; quand ils en ont la possibilité, ce sont de véritables collaborateurs sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer* » : premiers éducateurs de l'enfant, ils ont déjà tenté de comprendre ses besoins spécifiques, d'y répondre ; c'est pourquoi je leur ai proposé de me de faire partager ce qui pourrait m'être utile en tant qu'enseignante.

A l'occasion de cette réunion, j'ai demandé, dans la mesure du possible, le bilan orthophonique¹⁴ de l'enfant afin d'entrer en relation avec leur professionnel de santé tout comme j'en avais déjà eu l'occasion l'année précédente, où j'avais déjà pu travailler en partenariat avec la thérapeute d'une élève de 5^{ème} sur l'exercice de dictée et l'enrichissement du stock lexical. Avec l'accord des familles qui ont favorablement répondu à mon appel, j'ai pris contact avec Mme Martin, orthophoniste de Coraline et de Martin, et partenaire du collège depuis la mise en place de l'ULIS, dans l'espoir de pouvoir renouveler l'expérience. Très rapidement, c'est la thérapeute d'Amélia qui a aussi pris contact avec moi, dans le même souci de travailler en écho du cours de français, puis celle de Théo qui a voulu me donner des informations sur sa prise en charge logico-mathématiques. Ainsi, j'ai pu bénéficier de leur écoute et de certains conseils applicables en classe, de mon côté j'ai pu aussi leur donner quelques observations utiles. Sur la base du volontariat et de la confiance, ma demande a été très favorablement reçue par la plupart des parents qui m'ont répondu rapidement, comprenant tous les avantages du partenariat. La maman de Benjamin me confie dans la partie « Qu'attendez-vous de l'ULIS? » : « *Un travail d'accompagnement et de partenariat avec entre les professeurs, Benjamin et nous, parents.* ».

Cette première prise de contact avec l'élève et sa famille a été le moyen d'entrer dans le projet : rencontrer un nouvel élève, que savons-nous de lui? De ses points forts, de ses faiblesses, de son parcours, de son handicap et de sa manière de le vivre? Cette approche a été mon premier

12 EGRON B. , *ibid*, p 212.

13 Voir ANNEXE I.

14 Ce, après avoir informé les parents de mon obligation de discrétion et d'être tenue au secret professionnel dans les conditions prévues aux articles 223-13 et 226-14 susvisés du code pénal. Ces bilans et ces questionnaires pourront être classés en fin d'année dans les dossiers scolaires des élèves, au gré des parents. Pour le moment, ils sont inclus dans le cahier de suivi personnel PPREDYS à mon usage exclusif et à celui des parents.

moyen d'observation pour tenter de définir des réponses adéquates - adaptations et/ou compensations - les mieux adaptées et les plus efficaces.

1. 3. 2. Observer les élèves en classe: les difficultés apparues.

Toute la première période de l'année a ainsi été en majeure partie consacrée à l'observation : de leur côté, les élèves se sont adaptés à un nouveau professeur de français, une nouvelle manière de faire ; et de mon côté, je les ai beaucoup observés en train de faire - et/ou de ne pas faire - , et de se comporter dans la classe ou en petits groupes, avec ou sans leur AVSco, avec ou sans leurs parents, car « *l'observation fine des BEP nécessite en premier lieu une observation de l'élève, dans des contextes différents, afin de cerner au mieux sur quoi porte la difficulté, les obstacles, et tenter [...] d'avoir des hypothèses explicatives* ¹⁵ ».

En me tournant sur les données extérieures que pouvaient me livrer les parents, les orthophonistes et le livret de scolarité, je n'imaginai sûrement pas qu'elles me donneraient toutes les solutions. Cependant, elles ouvraient déjà quelques pistes. Et lorsque B. Egron parle des parents comme des « *meilleurs spécialistes du trouble de leur enfant* », force est de constater qu'il dit vrai. Beaucoup ont confirmé ce que j'avais déjà perçu par tâtonnements : le manque de confiance en soi pour certains, le déficit d'attention pour d'autres, les difficultés d'apprentissage pour quasiment tous, la « phobie » de l'orthographe pour l'ensemble. Parallèlement, il me fallait avoir confiance en mes ressources et me demander quel projet, en lien avec les appétences et les compétences de mes élèves, allait leur permettre de continuer à apprendre pour les uns ou *enfin* se mettre au travail pour les autres. Quelles activités en classe, quels supports, quels outils, allaient être les plus appropriés à répondre à leurs besoins¹⁶?

12 élèves sur un seul niveau peut paraître conséquent, mais personnaliser n'est pas individualiser : il me fallait d'abord prendre en compte le collectif, le semblable, pour évaluer dans le petit groupe d'élèves les besoins qu'ils partagent afin de rendre opérationnel le projet en PPREDYS, car un certain nombre d'obstacles sont communs même si leur traitement est particulier¹⁷.

15 DUHALDE I. , Séminaire ASH du 12/01/2012, *Observation, point de départ du projet et de l'évaluation des BEP*.

16 Parmi ou en sus des dispositifs déjà proposés dans la charte des intervenants dans le cadre de la dyslexie.

17 *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – n° 62, 2^e trimestre 2013, p 200.

1. 3. 3. Le profil des élèves.

Avant de choisir quelle démarche adopter, je me suis attachée à repérer les capacités et les difficultés de chacun de mes élèves en repérant les observables identiques. Suivant les recommandations de Bruno Égron dans le chapitre « *Adapter les apprentissages* », je me suis appuyée sur les données extérieures qui m'ont été fournies par les parents, les adolescents eux-mêmes, leur orthophoniste, le livret de scolarité, les remarques de l'AVS qui les suit depuis leur arrivée au collège, et surtout sur ma propre observation des élèves en activité.

A/ La lecture.

Tous présentent une fluence de lecture très lente, hésitante, d'ailleurs en deçà de la norme d'après leur bilan orthophonique. Ce constat s'est vite confirmé au cours de la Séquence I autour du théâtre. Quelques-uns sont très volontaires pour lire à haute voix, même en classe complète et ne manifestent aucun signe de gêne quant à leur capacité de lecture. On voit qu'il s'agit des élèves qui semblent le mieux assumer leur trouble, sans trop souffrir de manque d'estime de soi. En revanche, je note quelques élèves introvertis, muets à l'oral, pour qui l'acte de lire relève du défi. Ils ne participent pas en classe, ne sont pas volontaires pour lire. Ce sont aussi ceux qui ont le plus de mal à comprendre le texte. Ayant bien insisté pour que le choix du support soit fait par les parents avec l'enfant (afin de choisir une édition confortable à la lecture) je me suis rendue compte que beaucoup n'avaient pas choisi leur livre en fonction de ce critère – ou ne savait pas choisir. Une réflexion devra donc être menée sur les supports de lecture et la pertinence ou non des adaptations : besoin de supports aérés ou en discrimination syllabique, et/ou de logiciels et sites de lecture vocale. Dans l'urgence, j'ai donc passé la pièce de théâtre par extraits au vidéo-projecteur : ce fut aussi bénéfique pour les autres élèves, et puis l'occasion de réfléchir aussi sur les mises en scène.

Reste que l'acte de lire présente un obstacle pour presque tous et qu'ils se retrouvent tous, sauf Amélia qui est plutôt bien épaulée à la maison, en échec face au travail de compréhension et la sélection des informations, l'effort fourni de déchiffrage étant trop coûteux. Pour l'avoir déjà pratiqué, je pense que l'entraînement de la fluence¹⁸ de lecture devrait être un exercice régulier qu'il est possible de pratiquer en classe lors des séances en petits groupes : la visualisation de leur score de lecture sur le diagramme MCLM est très motivant pour les élèves qui se prennent au jeu... et le prennent d'ailleurs comme tel. Mais le protocole impose 2 demi-heures par semaine

¹⁸ LEQUETTE C. , *Fluence de lecture, CM, 6ème/ 5ème*, éditions La Cigale, 2008.

par groupe de 2 élèves, or je ne dispose cette année que d'une heure semaine pour 2 x 6 élèves : même avec l'AVSco, nous ne pouvons appliquer la méthode de C. Lequette, G. Pouget et M. Zorman. Toutefois, il serait envisageable de l'adapter mais sans procéder aux évaluations de MCLM qui seraient biaisées.

B/ La production d'écrit.

Plusieurs de mes élèves ont confié sur leur fiche de renseignements avoir du mal à écrire et s'estiment « trop » lents. Si la production d'écrit est souvent limitée par des difficultés d'ordre grammatical, lexical, syntaxique et orthographique, elle est encore plus systématiquement freinée par l'acte graphique lui-même. Les élèves dépensent en effet beaucoup d'énergie dans l'acte d'écriture pour un résultat somme toute assez peu satisfaisant : « *Je n'arrive pas à me relire* » se plaint sans cesse Arthur qui, tout comme Nicolas, Kylian, Théo, Antoine et Rémi, a une écriture quasiment indéchiffrable.

Je me suis donc renseignée pour savoir qui disposait d'un ordinateur attribué par la MDPH : Arthur, Nicolas, Théo, Antoine et Rémi. Tous les 5 ont effectivement une écriture presque dysgraphique, mais je me suis d'abord heurtée à un refus collectif quand j'ai évoqué la possibilité de l'utiliser en français : « *On nous prend pour des paresseux qui n'ont pas le courage d'écrire dans leur classeur* », râle Nicolas. En étudiant leur dossier scolaire, je me suis vite rendu compte que tous sont issus de classes primaires ordinaires et que le matériel pédagogique adapté ne leur a été attribué qu'au court de l'année de CM2 concomitamment à l'affectation en ULIS : beaucoup de changements, donc, pour ces jeunes qui n'avaient bénéficié que de très peu d'aménagements auparavant¹⁹.

Après de longues discussions, de paroles encourageantes et bienveillantes, Arthur accepte sans trop de mal et se débrouille de fait très bien avec l'outil informatique ; il imprime chaque soir ses cours. Nicolas et Kylian ont essayé un peu vainement en début d'année. Ils sont maladroits à manier les outils, oublient d'enregistrer, ne savent pas gérer leurs dossiers, sollicitent tout le temps de l'aide, mais l'AVSco n'était pas toujours présente : leurs interventions perturbaient le cours. En accord avec les parents, on a tâché de l'utiliser en premier lieu en petit groupe et proposé de mettre en place une remédiation avec le professeur de technologie en cours d' « INFODYS » car ils ne bénéficient pas tous d'un suivi ergothérapeutique. Dans un second temps, un deuxième AVSco a été affecté à l'ULIS et, à ma demande, il a pris en charge ces deux élèves pendant les cours de français pour les guider vers une meilleure autonomie avec l'ordinateur.

¹⁹ Voir Synthèse Projets Individualisés en ANNEXE II.

Quant à Théo, il a d'abord catégoriquement refusé de le prendre en classe. Théo a été en début d'année un élève opposant et meneur dans la classe, connu pour des problèmes de comportement en vie scolaire, et une attitude toujours à la limite de l'insolence. L'école l'ennuie : « *Je ne peux pas rester assis toute une journée, j'ai besoin de bouger, moi!* ». Après de longues négociations, et plusieurs contacts téléphoniques avec les parents, il accepte enfin de l'utiliser en PPREDYS et se débrouille très bien, il est d'ailleurs le seul à l'avoir utilisé à l'école élémentaire. Très vite, même, il s'est mis à l'utiliser dans tous les cours, finalement séduit par le projet. Il est le seul à bénéficier d'un suivi en ergothérapie. Dès les premières séances, il a paru moins rétif mais s'est vite découragé car le soir il fallait imprimer les cours, se replonger dans un travail personnel qu'il n'était pas encore prêt à fournir après l'école. J'ai donc de nouveau invité les parents à me rencontrer pour leur exposer le projet et tâcher, par leur biais, de convaincre Théo de reprendre son MPA²⁰. Et nous y sommes parvenus et Théo ne fait plus sans son ordinateur aujourd'hui. Il est devenu un élève sur lequel je peux compter. Devenu plus autonome, il est heureux de recevoir les préparations de séances envoyées par courriel à son père pour les compléter pendant les cours : Théo est un adolescent qui a besoin qu'on s'intéresse à lui, d'être valorisé là où il manque de confiance, d'être responsabilisé là où il se considère en échec. L'équipe éducative a assisté à un changement radical d'attitude de sa part : lui même concède qu'il s'est investi avec réticence dans le projet mais apprécie aujourd'hui les progrès réalisés.

Enfin Antoine ne veut pas l'utiliser : il prétend ne pas savoir s'en servir. Il s'oppose en réagissant par la passivité. Antoine reconnaît n'avoir pas beaucoup de courage mais a aussi d'énormes difficultés et ne peut pas être aidé à la maison : l'utilisation de l'ordinateur lui demande trop d'investissement, de concentration et de réactivité en classe ; ce dont il ne semble pour l'instant pas capable. Prendre ses cours en notes est nouveau pour lui qui n'était pas scripteur en arrivant au collège, alors écrire dans son classeur en classe est déjà satisfaisant et constitue un réel progrès, malgré sa lenteur et sa dysgraphie avérées. L'aide de l'AVSco est primordiale dans son cas. Le dialogue est difficile avec lui comme avec la famille que l'on n'avait jamais pu rencontrer jusqu'ici. La famille ne s'est pas déplacée lors de l'ESS d'Antoine à laquelle j'ai participé : en raison de l'absence de travail rendu, l'enseignant référent a pris la décision de suspendre le prêt du matériel informatique alloué par la MDPH (portable + scanner + imprimante + logiciel dragon). On a pu négocier le dépôt du matériel au collège afin de donner une ultime chance à Antoine de l'utiliser, dans un premier temps en PPREDYS, pour l'encourager peut-être à l'emporter à la maison pour finir le travail. Un travail sur le dialogue avec les familles s'avérera indispensable au collège : présentation du projet, conseils de méthodologie quant à l'emploi de

20 Matériel Pédagogique Adapté fourni par la MDPH.

l'ordinateur, suivi régulier des devoirs et de leur mise en forme pour le confort de l'élève...

Si « *l'ordinateur personnel* [ne peut pas, dans les faits] *devenir peu à peu un instrument au service du travail scolaire des adolescents*²¹ », comme le préconisent pourtant Calin et Garrel, offrant à « *l'enfant dysgraphique le luxe de la calligraphie* », il faudra donc adapter la trace écrite en classe. J'ai l'habitude de l'alléger, de travailler à partir de schémas, de tableaux, de dessins, de couleurs : il faudra accentuer cet effort, prévoir des supports supplémentaires pour alléger la prise de notes, au moins pour Nicolas, Antoine, Kylian et Arthur ; ou bien, trouver des logiciels qui rendent attractif l'usage de l'ordinateur : discrimination syllabique pour faciliter la lecture (*coupe mot/ SD vocal*), lecture vocale pour accéder à la compréhension (*Orato*), mapping pour aider à la mémorisation (*Freemind / Xmind*).

C/ Dans les apprentissages.

En mettant en place un cahier de suivi en PPREDYS, j'espérais entrer en communication avec les familles et les élèves. Je leur ai demandé d'y écrire la tâche scolaire qui leur paraissait la plus difficile, sans concertation préalable. Collégalement, ils mentionnent la difficulté à apprendre les leçons. Ce problème avait été aussi soulevé par les parents qui avaient répondu au questionnaire de rentrée : « *Joséphine manque de confiance en elle et a beaucoup de mal à mémoriser les leçons, mais elle reste cependant volontaire et tâche de bien faire* » ; « *Coraline a beaucoup de problèmes de compréhension* » ; Théo et Arthur « *n'os[ent] pas demander* » lorsqu'ils sont « *perdus* ». La connaissance des spécificités syndromiques a aussi été une piste car plusieurs élèves présentent un déficit de la mémoire de travail et / ou de la mémoire à court terme. Ainsi, les échanges avec l'orthophoniste de Martin et Coraline ont été éclairants. Coraline a beaucoup progressé depuis son entrée au collège : elle doit favoriser le canal visuel et dispose de bonnes capacités de mémorisation lorsque celui-ci est sollicitée. Tout comme Amélia, qui d'après Mme Seysel, son orthophoniste, dispose d'une bonne mémoire visuelle. A la lecture des bilans, c'est également le cas également de Théo qui a aussi besoin que le discours oral soit étayé par l'image pour être bien compris (mais l'observation en classe était suffisante à le remarquer). En revanche, Martin présente des troubles de la compréhension et de la mémorisation plus importants, et le professionnel de santé propose certains aménagements compensatoires (usage de référents et d'images mentales) ou des adaptations. Il en est de même à la lecture des bilans d'Arthur, de Rémi et de Benjamin. En classe, on s'aperçoit vite que les énoncés doivent être lus

21 CALIN D. , GARREL H. , *L'enfant à l'ordinateur; une pratique d'aide aux enfants en difficulté : observations et réflexions*, l'Harmattan, 2000, p 49-50.

pour être compris, imagés pour Théo, relus pour Benjamin ou Rémi, ou même reformulés pour Arthur qui présente d'importantes difficultés d'accès au mot (production et compréhension), avec de nombreux temps de latence.

D/ Synthèse.

Le tableau ci-dessous dresse une présentation de plusieurs élèves²² affectés dans l'ULIS par la MDPH, de leurs capacités ou des obstacles rencontrés et des objectifs visés en cours de français à l'issue du premier trimestre.

	Sphères cognitive et sociale	Sphère instrumentale	
	Attitudes face aux apprentissages	Capacités / Difficultés repérées	« Un besoin de...N... pour V... »
Coraline	<p>Attitude volontaire mais vite déconcentrée, renonce vite.</p> <p>Dit mémoriser mal.</p> <p>Mémorise les informations visuelles.</p> <p>Projet professionnel défini.</p>	<p>- Dyslexie dysorthographe mixte.</p> <p>- Bonne maîtrise de la prise de notes mais manque de soin.</p> <p>- Stock lexical orthographique en progrès depuis 1 an.</p> <p>- Persistance des difficultés d'ordre grammatical.</p> <p>- Rédige avec difficulté.</p>	<p>- Un besoin de mise en page adaptée pour accéder au sens.</p> <p>- Un besoin de visualiser pour mémoriser.</p> <p>- Un besoin d'enrichir le stock lexical orthographique pour écrire.</p> <p>- Un besoin d'acquérir des règles grammaticales de base pour écrire.</p>
Martin	<p>A très mal vécu le moment du diagnostic. Attitude de rejet qui a nécessité de changer d'orthophoniste.</p> <p>Affiche un manque de sérieux en classe et de travail à la maison par manque de confiance ou par démotivation?</p> <p>Se fait remarquer en vie scolaire.</p>	<p>- Dyslexie dysorthographe sévère.</p> <p>- Lenteur de lecture et difficulté de compréhension écrite et orale.</p> <p>- Stock lexical orthographique déficitaire.</p> <p>- Mémoire de travail et mémoire à court terme peu efficaces.</p>	<p>- Un besoin de mise en page adaptée pour accéder au sens.</p> <p>- Un besoin de solliciter le canal auditif pour comprendre et retenir.</p> <p>- Un besoin d'être évalué de préférence à l'oral.</p> <p>- Un besoin d'écouter les consignes et de les reformuler si besoin pour comprendre.</p> <p>- Un besoin de support pour compenser la mémorisation déficiente des règles orthographiques de base (méthode visuosémantique).</p>

²² Étant donné le nombre d'élèves concernés, il n'est pas possible d'intégrer dans ce mémoire toutes les observations menées en classe : la lecture des Projets Individualisés apportera le complément d'informations attendues.

			<ul style="list-style-type: none"> - Un besoin d'adaptation des évaluations écrites : écourtées, ciblées pour réinvestir les connaissances. - Un besoin de limiter le nombre de tâches pour produire un écrit. - Un besoin d'adapter les évaluation pour soulager l'effort rédactionnel et cibler l'effort de réactivation des données mémorisées : une tâche / une information à la fois.
Rémi	<p>A rencontré des problèmes relationnels à l'école primaire. Souffre d'un complexe d'infériorité (suivi psychologique).</p> <p>Attitude opposante systématique vie scolaire, familiale, sociale.</p> <p>Se fait remarquer en vie scolaire.</p> <p>Suivi orthophonique régulier.</p> <p>Difficulté d'apprentissage des leçons. Très soutenu à la maison.</p> <p>Ne participe pas en classe ou sans respecter les règles de vie de classe.</p> <p>Projet professionnel défini.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dyslexie dysorthographe mixte. - Fragilité de la mémoire auditive à court terme. - Faiblesse des capacités visuo-attentionnelles. - Faiblesse de la compréhension écrite de texte. -Déficit du stock lexical orthographique. - Fluence de lecture déficitaire. - Des difficultés à rédiger et à écrire (prise de notes). - Refus d'utiliser le matériel attribué par la MDPH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un besoin de mise en page adaptée pour accéder au sens. - Un besoin d'être mis en confiance pour oser participer. - Un besoin de supports compensatoires pour les exercices ou évaluations sollicitant la mémoire à court terme. - Un besoin de formuler les consignes / textes à haute voix. - Un besoin d'enrichir le stock lexical orthographique en sollicitant le canal visuel. - Un besoin d'explicitier les consignes de rédaction à l'aide d'images. - Un besoin d'adapter les évaluation pour soulager l'effort rédactionnel et cibler l'effort de réactivation des données mémorisées : une tâche / une information à la fois.
Benjamin	<p>A rencontré des problèmes relationnels en primaire avec ses enseignants.</p> <p>Dit manquer de confiance en</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dysorthographe sans confusion de mots. - Peu d'erreurs phonétiques - Sait prendre ses notes et 	<ul style="list-style-type: none"> - Un besoin de mise en page adaptée pour accéder au sens. - Un besoin de s'appliquer à la tâche

	<p>soi.</p> <p>Se décourage très vite.</p> <p>Aurait arrêté son suivi orthophonique en raison des moqueries subies par ses camarades.</p> <p>Peu d'appétence pour la lecture particulièrement soulignée par le professionnel de santé.</p> <p>Projet professionnel défini.</p>	<p>se relire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grande capacités et facilités en éducation physique et sportive. Excellente motricité. - Grande lenteur de lecture qui nuit à la compréhension, notamment de type inférentiel. - Grande difficulté de concentration : 15mn maximum par activité. - L'utilisation de l'ordinateur nuit à sa concentration en classe. 	<p>physiquement pour se concentrer :</p> <p>investissement corporel de l'écriture cursive plus favorable à la concentration que l'usage de l'outil informatique, perturbateur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un besoin de temps et reformuler pour bien comprendre. (auditif/verbal) - Un besoin d'écoute pour prendre confiance en soi. - Un besoin d'un adulte pour soutenir sa concentration. - Un besoin d'adapter les évaluation pour soulager l'effort rédactionnel et cibler l'effort de réactivation des données mémorisées : une tâche / une information à la fois.
Arthur	<p>Dit manquer de confiance en soi.</p> <p>Difficulté de concentration en fonction de sa place dans la classe et des horaires de cours.</p> <p>Vite fatigable (notamment 16-17h difficile).</p> <p>Montre de la bonne volonté devant l'ordinateur.</p> <p>Suivi orthophonique intensif préconisé mais interrompu par manque de temps à l'entrée en 6^{ème}.</p> <p>Relations tendues à la maison au moment des devoirs : aide des grandes sœurs pour seconder la maman.</p> <p>Problèmes de violence en vie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dyslexie dysorthographe sévère avec trouble du langage écrit et oral prédominant sur le versant syntaxique et associé à un déficit de vocabulaire. - Prise de notes fastidieuse mais excellente maîtrise de l'outil informatique. - Écriture indéchiffrable par lui-même et les autres. - Lecture annonante, temps de latence. - Raisonnement fragile. - Difficulté d'abstraction. - Mémoire de travail à 	<ul style="list-style-type: none"> - Un besoin de mise en page adaptée pour accéder au sens (<i>opposition syllabique</i>). - Un besoin de passer par la verbalisation et la reformulation en phrases simples / explicitation du lexique pour comprendre. - Un besoin d'être placé devant pour être attentif et réceptif. - Un besoin de manipuler l'ordinateur pour prendre ses cours : favoriser la concentration. - Un besoin d'enrichir le stock lexical pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. - Un besoin de manipuler l'outil informatique pour écrire et organiser sa pensée. - Un besoin de moyens

	<p>scolaire et comportement perturbateur.</p> <p>Relationnel conflictuel avec certains membres de l'équipe éducative depuis le début du 2ème trimestre.</p>	<p>court terme déficitaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expression orale altérée par longs temps de latence. - Difficulté à sélectionner l'information, déficit visuo-attentionnel. 	<p>compensatoires en grammaire et syntaxe pour rédiger : usage de référents / apprendre à utiliser les outils.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un besoin d'adapter les évaluation pour soulager l'effort rédactionnel et cibler l'effort de réactivation des données mémorisées : une tâche / une information à la fois.
Théo	<p>Peu de motivation dans l'école et pour le travail scolaire.</p> <p>Difficultés d'apprentissage mais refus avoué d'ouvrir le cartable à la maison : problème d'investissement dans le travail scolaire.</p> <p>Très cadré à la maison, mais élève opposant en classe qui se faire remarquer en vie scolaire.</p> <p>Projet professionnel défini.</p> <p>Suivi orthophonique en cours (mathématiques).</p> <p>Suivi ergothérapeutique.</p>	<p>-Dyslexie dysorthographe mixte avec troubles associés : dyspraxie visuo-constructive, dysgraphie, dyscalculie, problème latéralisation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Très bonne maîtrise de l'outil informatique : travail satisfaisant et valorisant. - Mais refus de l'utiliser en séance plénière : stigmatisation ressentie. - Bonne prise de note par ailleurs mais manque de soin : parfois illisible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un besoin de mise en page adaptée pour accéder au sens. - Un besoin d'apprendre à l'école pour contourner le refus de travail à la maison. - Un besoin d'exploiter l'usage de l'ordinateur en PPREDYS pour compenser le refus d'utilisation en classe. - Un besoin d'adapter les évaluation pour soulager l'effort rédactionnel et cibler l'effort de réactivation des données mémorisées : une tâche / une information à la fois.

Par conséquent, comme tous²³ ont en commun de souffrir de dyslexie visuo-attentionnelle et révèlent à leur manière des difficultés pour apprendre, j'ai souhaité d'une part savoir si l'usage de *Handitices*, telle que la carte heuristique serait un moyen d'optimiser les apprentissages chez les élèves souffrants de TSL et pourrait être utilisé à terme de manière transversale dans les autres disciplines, avec l'aide de l'AVSco dans la perspective de gagner en autonomie?

D'autre part, je me suis interrogée sur la question complexe de l'enrichissement du stock lexical orthographique, déficitaire chez tous mes élèves dont les deux voies de lecture sont atteintes (assemblage et adressage), les entravant dans les productions écrites : comment travailler l'orthographe d'usage chez les uns et les autres, en tâchant de trouver des stratégies

²³ Également : Amélia, Joséphine, Nicolas, Kylian, Antoine et Claire, voir document travail pour élaboration des PI en ANNEXE II.

d'apprentissage qui peuvent être très différentes au sein d'un même trouble du langage ; Martin serait plutôt auditif, Coraline aurait une mémoire plutôt visuelle : quelles actions dans la classe?

Ce projet répondra aussi à d'autres besoins comme d'offrir la possibilité de valider des compétences du socle commun :

◆ **Compétence 1** : La maîtrise de la langue française

- Repérer des informations dans un texte.
- Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés.
- Écrire lisiblement un texte, en respectant l'orthographe et la grammaire.

◆ **Compétence 4** : La maîtrise des TUIC

- Utiliser les logiciels à disposition.
- Organiser la composition d'un document en fonction de sa destination.
- Chercher et sélectionner l'information demandée.

◆ **Compétence 7** : L'autonomie et l'initiative

- Être autonome dans son travail.
- Être capable de s'appuyer sur des méthodes de travail.
- Développer sa motivation et sa confiance en soi en s'engageant dans un projet individuel.

II/ Mise en oeuvre du Projet.

II. 1. Organisation PPREDYS et cahier de suivi PPREDYS : démarche individualisée.

II. 1. 1. Objectiver les obstacles pour impliquer l'élève dans sa scolarité?

Dès le début de l'année, j'ai présenté aux élèves l'heure de groupe PPREDYS comme une heure d'aide individualisée consacrée à l'approfondissement et au renforcement des notions du cours de français, de remédiation, ou d'amorce du travail personnel. L'AVSco est présente à chacune de ces heures de cours et y tient une place à part entière de partenaire : accompagnant à la fois l'élève et le professeur. L'AVSco, jusqu'ici surtout employée à vérifier les classeurs des 35 élèves répartis dans les 8 classes accueillant les élèves dyslexiques, devient durant ces heures de PPREDYS-Français un véritable *acteur accompagnant* la scolarité des élèves de 5^{ème}, les aidant à repérer leurs besoins et à déterminer les actions propres à y remédier.

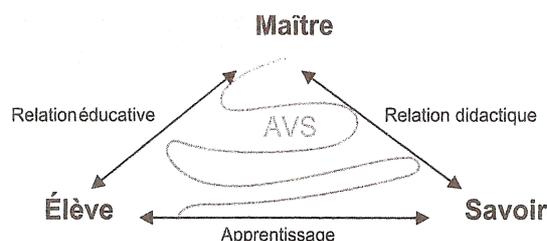
L'étymologie du mot, *cum panis*, signifie « partager » : le « compagnon » est d'abord « celui avec qui on partage le pain », pour devenir « celui qui se joint à quelqu'un ». Au XVII^{ème} siècle, « l'accompagnateur » est un terme spécialisé qui désigne une personne qui guide le groupe musical²⁴. Ce rappel n'est pas anodin car nous éclaire sur la fonction de l'AVS: « accompagner » ne signifie pas seulement « aider » : « *cela la restreindrait à une réponse trop fonctionnelle. L'accompagnement a plus d'ambition en sous-entendant l'apprentissage mutuel, la co-construction*²⁵ ». Accompagner signifie donc surtout « guider » ou « suivre » : l'auxiliaire de vie scolaire guide l'élève en suivant l'enseignant pour un temps précis et une tâche donnée. C'est affaire de confiance réciproque et de communication : « *La communication, donc l'échange, est le besoin fondamental de l'être. Ces échanges [...] impliquent la mise en phase des interlocuteurs en présence, donc la reconnaissance réciproque, et l'autre sera d'autant plus facilement reconnu qu'il sera différent. C'est le paradoxe de la communication car il ne peut y avoir d'échanges que dans la complémentarité des personnes, donc la différence*²⁶ ». C'est cette « différence » qui garantit au sein de la classe la relation didactique et éducative triangulaire qu'Yves de la

24 Dictionnaire historique de la langue française dirigé par A. REY.

25 COCHETEL G. et EDOUARD M. dans *Auxiliaire de vie scolaire, accompagner l'élève handicapé*, ASH, 2008, p 49.

26 VAYER P. , RONCIN C. , *L'intégration des enfants handicapés dans la classe*, ESF, 1987, p 20 cité par COCHETEL G. et EDOUARD M. dans *Auxiliaire de vie scolaire, accompagner l'élève handicapé*, ASH, 2008, p 49, Schéma p 50.

Monneraye reconnaît pour être plus favorable aux apprentissages que la simple relation duelle enseignant-élève en difficulté²⁷.



« L'AVS a un rôle d'interface ou de médiateur, de vecteur. Il occupe un espace transitionnel entre l'adolescent et les différents partenaires²⁸ ». Il est apparu comme une évidence que la place de l'AVSco était avec l'enseignant en heure de Projet Personnel de Réussite Éducative ; c'est pourquoi j'ai sollicité sa présence auprès de la direction en soumettant mon projet de remédiation. Sa présence équilibrait le groupe en donnant sa cohérence à un projet scolaire qui vise à guider l'élève vers l'autonomie par la différenciation de la pédagogie et la prise en compte de la spécificité des besoins de chacun.

II.1. 2. Individualiser pour impliquer l'élève dans le projet?

Ainsi j'ai voulu faire de ce PPREDYS une heure d'échanges : par petits groupes les élèves sont invités à confier leurs difficultés et leurs réussites de la semaine. Tous les lundis, un petit retour sur soi-même est ainsi ritualisé *via* un cahier de suivi dans lequel l'AVSco et moi-même avons inscrit quelques remarques ou posé une question à l'élève, suite à un problème de comportement ou au contraire à une belle réussite en évaluation. Ils sont ainsi invités à réfléchir sur les raisons de leurs réussites ou de leurs échecs. L'AVSco les seconde si besoin pour rédiger leurs remarques exprimées dans un premier temps à l'oral. Le cahier est périodiquement remis aux parents pour leur permettre d'apprécier les progrès de leur enfant ou les difficultés toujours rencontrées, et, pour répondre à leur demande initiale, proposer des astuces, des petits conseils pour aider leur enfant à la maison dans leurs apprentissages. C'est un espace d'échanges où je me permets de leur proposer des solutions pour aider l'élève à la maison, comme des conseils de mise en page pour les travaux maison. Benjamin a besoin de travailler sur supports adaptés police :

27 Y. de La MONNERAYE, *De la difficulté d'apprendre*, art. IUFM des Pays de la Loire, cité par DUHALDE I. , ÉSPÉ Villeneuve d'Ascq.

28 BERTIN C. , *Accueillir les élèves en situation de handicap*, Scéren académie d'Amiens, 2010, p 65. Dans le fameux triangle pédagogique, l'AVS serait donc préférablement placé au centre de la relation qui unit l'élève et le professeur aux savoirs.

Comic sans MS, taille 14, interligne 1.5, espacement étendu 2 pts

Mais il préfère la police :

opendyslexic²⁹, taille 14, interligne 1.5,

que j'ai conseillé de télécharger à la maman (dont le métier de secrétaire lui permet d'aider son fils dans ce domaine). Par le biais de ce cahier, les parents m'ont donné leur adresse mail, ce qui m'a permis de leur envoyer très tôt les trames de cours que les élèves complètent en classe (ce qui allège l'activité de copie) ainsi que les textes étudiés en classe afin que leur enfant les lisent avec *SD Vocal* ou les remettent en page à leur convenance (Benjamin, Arthur, Amélia, Théo), qu'ils écoutent avec *Orato*³⁰ (Arthur, Benjamin, Amélia, Théo), et qu'ils impriment si besoin (Théo, Amélia, Kylian, Rémi).

Cette démarche de réflexion sur la méta-cognition a pour objectif d'impliquer les élèves dans le projet PPREDYS dans lequel on s'efforce à les faire travailler autrement pour les faire gagner en autonomie. Dans le tableau ci-dessous, un extrait du cahier de suivi de Joséphine ; en gras ses réponses :

<i>semaine</i>	<i>Diagnostic</i>	<i>Travail envisagé/ réponse apportée</i>
37	Prise de notes satisfaisante. Copie correcte.	☺
38	Des efforts de participation!	☺
39	10,5/20 à l'interrogation de lecture: ☺ des réponses cohérentes! ☹ des erreurs sur la fin de la lecture: pourquoi?	J'étais fatiguée. Je n'ai pas d'aide à la maison. Je lis toute seule. Maman n'a pas le temps. J'ai tout lu d'un coup la veille. <i>Mes résolutions*</i> : →M'entraîner à lire des petits textes à haute voix et les comprendre. →Lire un peu tous les jours et pas à la dernière minute.

* rédigées avec l'aide de l'AVS

L'individualisation des parcours a été un moyen d'impliquer la plupart des élèves dans le projet : très vite après sa mise en place, ils ont réclamé hebdomadairement leur cahier de suivi,

29 « Le cerveau s'amuse parfois à nous jouer des tours avec les lettres. La police OpenDyslexic parvient à en éviter certains en ajoutant une « gravité » aux lettres. Toutes les lettres de cette police ont leur base plus lourde, ce qui aide le cerveau à les garder droites, les empêchant ainsi de tourner et de pivoter pour qu'elles ressemblent à d'autres lettres. Comme les lettres sont uniformément plus lourdes, la ligne de texte est renforcée. La forme de chaque lettre est également pensée pour leur éviter de tourner ou de pivoter. »

<http://www.lecoledaillieurs.com/open-dyslexic-une-police-de-caracteres-adaptee-pour-les-dyslexiques-a58607663>

30 Logiciels libres de droits téléchargés par mes soins dans leur ordinateur et qu'ils ont appris à utiliser en PPREDYS avec mon aide et celle de l'AVSco.

alors même que l'activité ne devait, au préalable, qu'être mensuelle. Ils se sont vite approprié l'activité autour de leur projet individuel qui est peu à peu devenu projet de groupe. Ceci a été facilité par l'implication de l'AVSco qui connaît les élèves depuis la 6^{ème} et qui les voit d'un œil différent de celui des enseignants. Elle entretient avec eux une relation de confiance et de complicité qui a beaucoup aidé à les observer et à les connaître. Elle a aussi la possibilité d'assister à toutes les ESS avec l'enseignant référent. Les élèves ont vite identifié la complémentarité des deux adultes. L'AVSco a peu à peu occupé une place de médiateur, rôle que ma position d'enseignante ne me permet pas d'assurer auprès d'eux. De la sorte intégrée dans la classe, elle s'est imposée comme une partenaire discrète et efficace, facilitant la mise en œuvre progressive d'une pédagogie différenciée adaptée aux différents profils, exerçant pleinement sa mission de renforcement de l'équipe éducative et d'encadrement des élèves³¹ : faciliter la mise en œuvre des PPS, prendre en charge les élèves lors de temps réguliers d'encadrement (par petits groupes ou en classe ordinaire), se concerter avec l'enseignant, accompagner parfois personnellement en fonction des besoins³² vers l'autonomie...

C'est sa place assumée au sein de la classe qui a aussi aidé les élèves à accepter les dispositifs mis en œuvre en classe de français qu'ils ont dans un premier temps eu du mal à comprendre et à recevoir parce qu'ils n'en avait simplement jamais eu l'habitude à l'école. Et ce fut un grand pas franchi à ce moment là, car accepter les aides, les adaptations et les aménagements d'évaluations, c'est commencer à mieux vivre son trouble ; et, à partir de ce moment, il est devenu possible de mettre en œuvre le projet de remédiation sur le renforcement du stock lexical orthographique et la conception de cartes heuristiques avec les élèves dyslexiques : les aider à devenir plus autonomes dans leurs apprentissages, leur apprendre à apprendre (domaine méta-cognitif) et à utiliser leurs connaissances de façon adaptée (régulation de la cognition) en évaluation aménagée.

II. 2. Le partenariat avec l'AVSco : établir des cartes mentales.

Tous les élèves n'étant pas dotés d'un ordinateur ou ayant quelques fois peu d'appétence pour utiliser l'outil informatique en classe³³, pourtant souvent proche de leurs centres d'intérêts,

31 Circulaire MEN n°2003-092 du 11 juin 2003.

32 COCHETEL G. et EDOUARD M. dans *Auxiliaire de vie scolaire, accompagner l'élève handicapé*, ASH, 2008, p78-79.

33 Alors même que « 68% des enfants utilisent des médias (jeux vidéos, téléphones portables, ordinateurs, MP3). Rivés sur un écran plus de 2 heures par jour, voire plus, ces adolescents sont nés dans un monde digital où ils sont capables de créer consommer, remixer et partager leurs découvertes avec d'autres ». <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>. On remarque que le travail scolaire n'est pas recensé dans la liste des activités.

attractif et socialement valorisant, il me fallait trouver un moyen de les faire accéder aux apprentissages avec et/ou sans l'ordinateur, et, pourquoi pas, parvenir à leur faire prendre conscience de l'intérêt de son utilisation dans la construction du savoir en tant que *moyen d'apprendre* et *contenu à apprendre*. Le projet devrait les amener à trouver une méthode d'apprentissage qui leur convienne et qui soit trans-disciplinaire, grâce à l'intervention de l'AVSco en PPREmaths et en inclusion en cours d'histoire.

II. 2. 1. Le choix du logiciel.

Ayant participé l'année dernière à une journée de formation animée par Pierre Mongin, concepteur du logiciel *Freeplane*, l'idée de travailler avec les cartes heuristiques de manière plus systématique que je ne le faisais déjà ordinairement en classe s'est imposée. En effet, les premiers essais avaient été concluants : les cartes heuristiques avaient globalement aidé les élèves à mieux mémoriser le contenu des leçons, à améliorer aussi certains travaux d'écriture. Elles stimulent aussi la motivation et le plaisir d'apprendre. J'ai donc eu envie de poursuivre l'expérimentation dans le domaine de l'ASH pour dorénavant l'utiliser à différents moments dans les apprentissages.

« *Les cartes heuristiques permettent de parler quatre langages : celui des mots, des images, de la couleur et du contexte*³⁴ ». La méthode des cartes mentales peut s'enseigner sans outil particulier : juste avec du papier A4, un crayon et quelques post-its... tout comme elle peut s'enseigner avec des logiciels numériques portables (sur clef usb) ; ce qui est idéal dans le cas de ma classe où les élèves ne sont pas tous pourvus de matériel. Manuelles ou informatiques, les cartes mentales aident à mémoriser les données sous forme d'image(s), « *c'est une manière graphique de représenter les idées* », explique Pierre Mongin, qui complète la définition de la revue *L'École numérique* en ajoutant un cinquième langage: celui de la « *typographie* », que l'on sait essentielle dans le cas de la dyslexie, les typographies à empattement³⁵ étant à proscrire.....

Les cartes se révèlent donc être un moyen efficace pour les élèves dont la mémoire visuelle est souvent très performante, car elles permettent une visualisation globale d'un thème avec zooms et relations linéaires entre les idées, les rendant ainsi explicites. Elles s'avèrent un très bon support de travail pour l'exercice de la mémoire à long terme, car l'information est stockée à la fois sous forme d'image (domaine pictural) et de mot (domaine verbal). L'idée du

34 « Freeplane, les cartes mentales pour tous », *L'École numérique*, mars 2012.

35 Élargissement terminal des jambages d'un caractère typographique perturbant la reconnaissance des lettres lors de la lecture chez le sujet atteint de troubles spécifiques du langage écrit.

projet est donc de rendre, par le biais de la réalisation de ces cartes, les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages, voire de leur faciliter l'accès au langage écrit en contournant certaines de leurs difficultés dans ce domaine. Mais à l'usage, *Freeplane* s'avère un outil assez peu intuitif, adapté à des utilisateurs plutôt confirmés, et qui ne propose surtout qu'un seul type de *map* devant se lire dans le sens opposé des aiguilles d'une montre, ce qui pour moi n'allait déjà pas de soi³⁶ (!)...

C'est pour cette raison que je me suis tournée vers un autre logiciel, *Xmind*, qui a l'avantage de proposer plusieurs types de cartes mentales : carte dans sens des aiguilles d'une montre ou dans le sens opposé / tableau / arrête de poisson droite ou gauche / arbre droit ou gauche / diagramme logique / organigramme haut ou bas, droit ou gauche... Libre à chacun de choisir la présentation qui lui convient le mieux.

II. 2. 2. Analyse des séances et observation des élèves.

Les TUIC n'interviennent pas dans la mémoire mais permettent d'économiser les efforts attentionnels et gestuels en faveur des efforts d'apprentissage... Travailler sur la carte heuristique c'est travailler sur la sélection de l'information, grosse difficulté des élèves dyslexiques présentant une forme sévère des troubles Troubles Spécifiques du Langage, dans un autre langage que tout verbal ou tout visuel. Elle permet en outre de voir la pensée d'un autre, mais aussi d'exprimer la sienne, ainsi que de mémoriser et de s'appropriier des connaissances nouvelles. La carte heuristique est reconnue pour être une bonne stratégie de contournement de la dyslexie.

Dans un premier temps, j'ai initié les élèves dyslexiques de 5^{ème} à la carte heuristique car aucun ne l'avait déjà pratiquée. J'ai vidéo-projeté une page vierge *Xmind* et, aux commandes pour cette toute première fois, j'ai proposé de créer une fiche d'identité pour se présenter. Arthur dans le premier groupe et Benjamin dans le second se sont prêtés au jeu, et nous avons élaboré ensemble leur « carte d'identité mentale », comme ils l'appelèrent³⁷ alors. Ensuite, je leur ai demandé de faire chacun la leur : pour ce faire, je leur ai distribué des feuilles blanche A4, des post-its et des crayons de couleur. C'est à l'issue de cette activité que j'ai vu fleurir, la semaine suivante, les ordinateurs sur les tables de la classe de français : Joséphine, Amélia, Nicolas, Benjamin et Kylian ont rapporté les leur à l'instar d'Arthur et Théo qui le faisaient déjà et à qui

36 Cette remarque, soumise à Pierre Mongin l'a dans un premier temps étonné. J'utilisais sa carte à l'envers avec les élèves mais cet usage, quoiqu' apparemment peu orthodoxe s'avère tout à fait applicable. *Xmind* propose les deux sens de lecture.

37 Voir ANNEXE III et III bis : cartes d'identité mentales tice et papier.

j'avais téléchargé le logiciel au préalable : ils avaient ainsi pu réaliser la carte vidéo-projetée en même temps que moi en guise d'entraînement.

Il a été très facile dans un deuxième temps de l'utiliser pour la synthèse des leçons de grammaire³⁸ (en cours d'apprentissage, en vue d'une évaluation formative) et même de séquences complètes³⁹ (en vue d'une évaluation sommative). Choix raisonné et argumenté des couleurs, des formes, et même des structures, nous les imprimions directement à la demande ; pour une même carte, Rémi, Kylian, Benjamin, Joséphine, Amélia, préfèrent la forme en horloge, tandis qu'Antoine, Nicolas, Théo, Arthur choisissent spontanément la structure en tableau. Les élèves ont rapidement été à l'aise avec l'outil et, lors des rappels de notions en classe, réclamaient qu'on vidéo-projette leurs réalisations : ainsi valorisés, les élèves de l'ULIS apportent leur savoir-faire aux autres élèves de la classe, avides de rapidement recopier le travail des camarades!

La carte heuristique a donc été facilement exploitable en cours de français par les élèves, puis est vite entrée dans les habitudes comme un moyen de retenir pour récapituler et synthétiser les connaissances (régulation cognitive stimulée par la création de référents). Mais elle est aussi un instrument méta-cognitif aidant à l'apprentissage, et par-là même à la mémorisation des notions ; et c'est dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe que j'ai ensuite engagé les élèves à les élaborer pour aborder la complexité des correspondances phonie-graphie : faire de la carte mentale un outil pour visualiser les phonèmes homophones et pour approfondir le stock lexical orthographique⁴⁰. En peu de mots, dans une présentation claire, aérée, imagée si besoin, les mots clés sont ainsi mis en valeur, reliés entre eux en mettant en évidence l'organisation de la pensée, en valorisant la créativité, en créant du plaisir à inventer, en facilitant enfin la mémorisation, la compréhension par le gain de temps. D'abord exploitée en classe pour mémoriser, j'espère aussi en faire un outil pour déclencher l'écriture et signifier l'orthographe.

II. 3. Le partenariat avec l'orthophoniste : approfondir le stock lexical orthographique.

Le travail de partenariat avec l'orthophoniste m'a permis de mettre en place une grille orthographique de référence adaptée à la préparation et la correction des évaluations d'orthographe : support de travail pour les élèves en amont en classe dans le cadre de la préparation à l'évaluation (évaluation diagnostique non-notée et formative), puis en aval en

38 Voir ANNEXE IV : carte mentale de grammaire « les valeurs du présent », travail collectif en PPREDYS.

39 Voir ANNEXE V : carte mentale bilan de séquence conçue par le professeur à partir du relevé des notions clefs par les élèves (en classe).

40 Voir ANNEXE VI : la carte heuristique pour apprendre la polygraphie des phonèmes, noyau central proposé par le professeur et complété par les élèves au fur et à mesure de leurs découvertes.

PPREDYS dans le cadre du renforcement avec l'enseignant et l'AVSco et en résonance avec la séance d'orthophonie s'appuyant sur le même support.

II. 3. 1. Description du référent: un outil pour s'auto-évaluer en orthographe.

« On sait à quel point il serait absolument vain de concevoir encore l'enseignement de l'orthographe comme un inventaire de règles déversées de l'expert vers le débutant⁴¹ ». La construction des savoirs impose aux élèves de conscientiser leurs procédures et leurs stratégies d'apprentissage ; pour cela, il est fondamental de prendre en compte le profil cognitif des élèves et renoncer à un enseignement descendant, trop conceptuel.

Comment travailler l'orthographe avec des élèves qui, dans une même classe, relèvent d'un niveau de compétence A, voire A+, d'autres élèves qui relèvent à l'opposé d'un niveau D, d'une élève qui relève de SEGPA en attente d'une place, et de 6 élèves souffrants de dyslexie-dysorthographe mixte : difficulté durable d'apprentissage de la lecture, d'acquisition de son automatisme et de l'utilisation du langage écrit?

Au fil des ans, j'ai construit un outil de classement⁴² afin d'aider les élèves à relever et identifier les erreurs dans un texte fautif ou dans leurs propres productions : dictées, rédactions et textes préparatoires aux évaluations sont ainsi corrigés à l'aide de cette fiche-outil conçue pour le niveau 5^{ème}. C'est avec l'aide des orthophonistes avec lesquels il m'a été donné de travailler que je l'ai peu à peu adaptée. Sa mouture actuelle peut encore évoluer mais paraît pour l'heure cohérente. Il s'agit d'une grille de référence critériée qui reprend tous les types d'erreurs possibles rencontrées dans les copies d'élèves. Cette fiche-outil a deux fonctions : pour un travail préparatoire en vue d'apprendre pour produire, et pour un travail sur les évaluations en vue de corriger pour apprendre.

Dans un premier temps, il s'agit de repérer les erreurs insérées dans un texte. C'est s'attaquer à un exercice très difficile pour les élèves dyslexiques qui ne *voient* pas les fautes et qui, on le sait, peuvent écrire le même mot 3 fois de manières différentes dans un même texte. C'est pourquoi, afin d'alléger l'effort de sélection, je fournis aux élèves dyslexiques un polycopié adapté et aéré (*arial* ou *opendyslexique* /14 / 1.5/ étendu 3 points) dans lequel les mots contenant des erreurs sont déjà sélectionnés en caractères gras. Les erreurs abordent tous les domaines de la langue mais sont davantage axés sur les objectifs de la leçon (par exemple l'accord des adjectifs

41 Cellier Micheline, *la dictée négociée, Banque des séquences didactiques*, CRDP Académie de Montpellier – IUFM de l'académie de Montpellier / déc. 2006.

42 Voir ANNEXE VII : grille de suivi orthographique, outil d'évaluation des compétences.

de couleur) afin de réviser la leçon de grammaire associée. Dans un deuxième temps, les élèves ont sous les yeux la typologie d'erreurs possibles (Accord Groupe Nominal / Accord Sujet Verbe / Homophones Grammaticaux / Participes Passés, etc...) et ont pour objectif de catégoriser les fautes du texte puis de corriger - le plus souvent instinctivement - les erreurs. Dans un troisième temps, ils doivent justifier la correction en énonçant soit une astuce (démarche par l'exemple et/ou la manipulation), soit la règle (capacité à généraliser). La démarche pédagogique incite donc les élèves à catégoriser (manipulation par l'activité de tri), puis à mobiliser leurs connaissances (stratégie méta-cognitive) pour accéder à la règle (abstraction) afin de justifier leurs réponses. Pour terminer, je distribue aux élèves de l'ULIS un polycopié du texte correct, aéré ou en opposition syllabique selon les besoins, alors que les autres le recopient au propre afin qu'ils puissent photographier facilement les mots bien écrits. L'objectif est donc double : fournir un enseignement et, corrélativement, permettre un apprentissage en vue d'une automatisation.

En évaluation de dictée, la progression se mesure d'ailleurs non en terme de note mais en terme de « pourcentage de réussite », calculé selon une équation simple que les élèves effectuent eux-mêmes d'après le nombre de mots du texte et leur nombre d'erreurs dans la dictée : il s'agit donc, pour reprendre les termes de C. Hadji, « *sinon de supprimer les notes, du moins de réduire leur emprise* », et de valoriser toute espèce de progrès quand bien même la note serait mauvaise. Après avoir identifié toutes leurs erreurs dans leur production, je les invite à les recenser dans la grille. C'est un moyen de dédramatiser les résultats et de s'attarder sur le statut de l'erreur qui n'est plus seulement « faute » mais devient outil de réflexion : le but étant « *d'inscrire le travail évaluatif dans une perspective de réussite*⁴³ », repérer les points qui posent le plus de problème pour axer les apprentissages futurs, dans le cadre de l'évaluation formative et le réajustement du programme d'apprentissage. Ainsi on visualise facilement que Théo fait peu d'erreurs lexicales sur les mots travaillés en PPREDYS mais concentre encore ses fautes sur les accords, alors qu'Antoine déforme plus les sons et les graphies...

II. 3. 2. Analyse des séances et observation des élèves.

II. 3. 2. a. En séance plénière.

Dans ma classe, les séances d'orthographe et de vocabulaire travaillées en vue de l'évaluation de dictée sont pensées pour les élèves dyslexiques mais profitent à bien des égards à tous les élèves de la classe. Ceci fait écho à l'argument en faveur de l'inclusion en milieu scolaire

43 HADJI C. , *Faut-il avoir peur de l'évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2012, cité par I. Duhalde.

ordinaire : tout le monde trouve son compte dans la pédagogie adaptée. Aménager le cadre disciplinaire ordinaire, c'est se soucier de tous les élèves et faire en sorte que chacun se sente impliqué à son niveau. L'appropriation des règles orthographiques se fait ainsi par l'expérimentation, le tâtonnement, et la verbalisation. Car la séance est avant tout une séance d'oral. Elle fournit un bon moyen d'observer où se situent les difficultés et les obstacles, pour tâcher de donner prise aux apprentissages. L'oral permet d'éclairer les choix en mettant en évidence pour le professeur le travail cognitif de l'élève, révélant son cheminement de pensée, et en aidant l'élève à élaborer son raisonnement. Il a cet autre atout d'être apprécié de mes élèves dyslexiques qui s'y sentent plus à l'aise qu'à l'écrit. La situation mise en place est réellement dialogique : les élèves repèrent les erreurs à leur portée et chacun a sa place, libre de participer à hauteur de ses compétences. L'un corrige mais ne parvient pas à identifier (sélection), un autre vient alors classifier (catégorisation), et un troisième rappelle la règle (abstraction et mobilisation des connaissances). « *Le traitement de l'erreur est plus efficace car inter-actants se focalisent sur des problèmes différents en fonctions des savoirs acquis⁴⁴* ». Ce genre de dispositif permet une vraie pédagogie de l'inclusion, même dans un type d'exercice où les élèves dyslexiques pourraient se sentir en difficulté. L'étayage magistral est donc moindre qu'en dictée dialoguée par exemple, il consiste surtout à guider les élèves dans la conduite de leur raisonnement, et de réactiver si besoin les connaissances par le biais des astuces mnémotechniques qu'eux-mêmes proposent. Ici, c'est la parole entre pairs qui est privilégiée et je m'efface peu à peu pour seulement les guider dans leur démarche d'analyse : construction, interaction, ajustement, négociation... Les élèves savent qu'ils sont en train de travailler l'orthographe, il respectent en même temps les règles de l'interlocution et ce dialogue scolaire est sous-tendu par un apprentissage en vue d'une évaluation : ils ont donc aussi souvent à cœur de résoudre les problèmes posés par le texte à corriger ; et les élèves dyslexiques, guidés par leurs mots sélectionnés en gras, ne restent pas en marge. Ils se sont approprié l'activité. Toute la classe est concernée, et comme « dire l'orthographe » s'avère selon M. Cellier, une solution a bien des problèmes d'apprentissage pour des élèves ordinaires, il ne pouvait qu'en être de même dans le domaine de l'ASH auquel je l'ai appliquée et prolongée.

II. 3. 2. b. En séance de regroupement PPREDYS-Français.

L'activité est complétée en séance de groupe par des activités de remédiation et d'étayage qui multiplient les situations concrètes de critérisation (manipulation / stockage) et de répétitions

⁴⁴ CELLIER M. , *Dire l'orthographe: quelques dispositifs, Langues et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, direction C. Vargas, PUP 2004, p 316.

(renforcement par subvocalisation⁴⁵). Les mots difficiles sont d'abord repérés et classifiés dans un tableau à critérier, toujours à l'aide de la Fiche-Outil orthographique, et mis en forme avec le logiciel *Dys Vocal* en discrimination syllabique, ce qui permet de mieux visualiser les doubles consonnes ou les lettres muettes, ainsi que le nombre de syllabes dans le mot⁴⁶.

Les élèves choisissent ensuite les mots qui leur paraissent difficiles à mémoriser et les recopient dans leur répertoire à l'aide de l'AVSco (la construction lexicale se fait à l'entrée): on utilise couleurs et schémas pour éclairer le sens si besoin et les difficultés propres au mot : double consonnes, lettre muette. L'intérêt est de visualiser la « carrosserie » du mot afin de la stocker dans la bibliothèque de la mémoire lexicale théorisée par Lieury⁴⁷. Parfois, une petite histoire du mot s'impose pour Martin qui est très réceptif à ce type de moyen mnémotechnique, sorte « d'orthographe illustrée » à la manière de Sylvianne Valdois⁴⁸, favorisant la mémorisation des orthographe complexes par le biais de l'image mentale⁴⁹ (sollicitant la mémoire imagée).

C'est donner du sens à l'encodage pour faciliter la récupération en jouant sur les indices sensoriels et contextuels.

L'étayage du stock lexical orthographique est ainsi travaillé de diverses façons, en fonction des besoins respectifs des élèves, de sorte à stimuler la mémoire de travail pour observer les capacités et limites de chacun. L'AVSco et moi-même nous répartissons les élèves en fonction des BEP repérés : on donne par exemple une liste de mots à épeler à l'endroit puis à l'envers⁵⁰ « *car la vocalisation et la répétition sont indispensables pour la mémoire*⁵¹ ». Pour Martin qui serait plutôt auditif, on l'aide à se concentrer en scandant le mot au métronome (travail articulaire sur le lexique phonologique : la construction lexicale se fait à la sortie), pour Théo qui « a besoin de bouger », on l'incite à écrire le mot dans le vide (mémoire « visuelle » orthographique et procédurale), sollicitant canal kinesthésique et visuel. A l'instar du titre de l'article de Micheline Cellier, « Dire l'orthographe », j'observe que l'on peut donc aussi efficacement « Mimer l'orthographe » pour apprendre.

Les séances sont souvent complétées par un dernier exercice permettant d'évaluer si le stockage de l'information dans la mémoire à long terme est effectif ou non : par groupe de 3 nous

45 Autrement appelée « autorépétition », « boucle vocale », boucle articulaire », « boîte à écho », cf. Lieury.

46 Grâce à l'opposition des couleurs et / ou la séparation automatique des syllabes par un tiret.

47 Lieury A. , *Mémoire et apprentissage scolaire*, Ela. Etudes de linguistique appliquée, 2003/2 n° 130, p 179-186.

48 « *La méthode visuo-sémantique consiste en l'illustration de mots à orthographe difficile ou singulière, par des dessins dont certains traits épousent le contour de lettres du mot écrit.* », catalogue sudoc <http://www.sudoc.abes.fr>

49 VALDOIS S. , *L'orthographe illustrée*, ortho édition, 2000.

50 Selon les recommandations données dans les bilans orthophoniques dans le volet « remédiation et propositions d'aménagement pédagogique » destiné aux partenaires enseignants du patient.

51 Lieury A. , *Psychologie pour l'enseignant*, L3 Master, Manuels Visuels, Dunod, 2010, p 68.

menons un « challenge orthographe » sur des ardoises Velleda. Les élèves doivent écrire les mots de la prochaine dictée et parier à l'aide de jetons. Le but étant de faire perdre leur professeur, ils sont souvent très motivés par le jeu... Si l'objectif visé est la dictée à trous, nous exerçons les élèves à les écrire. S'ils se sont trompés, ce sont les camarades qui doivent trouver et corriger l'erreur : on valorise ainsi l'interaction orale, la verbalisation de la démarche méta-cognitive et la justification méta-graphique. L'entremise du jeu est particulièrement opératoire au moins pour stimuler la motivation, voire l'émulation. Il s'agit là d'un dialogue scolaire finalisé par une tâche, avec construction collective d'analyse et de rappel des règles. « *Cet oral est réflexif dans la mesure où il permet de construire les savoirs en verbalisant et en confrontant les savoirs verbalisés des autres*⁵² », théorise Micheline Cellier à propos de la dictée négociée, dont la démarche didactique s'avère, à la lecture de son analyse, très proche de celle que j'expérimente.

On module de la sorte un exercice scolaire généralement plutôt mal vécu, voire douloureusement vécu pour les élèves dyslexiques, pour en faire un levier pour les apprentissages et créer une cohésion de groupe en vue de l'évaluation. L'évaluation est ici formative en ce sens qu'elle a pour but de faire apprendre, d'accompagner le développement de chacun. Et à l'endroit où ils baissaient les bras avant même d'avoir essayé, on les voit se battre pour la bonne réponse... « *C'est pourquoi il faut bien reconnaître à l'évaluation formative, et lui accorder, une place centrale dans les activités d'éducation scolaire* »⁵³, conclut C. Hadji.

Les élèves sont réceptifs à ces types d'exercices que j'ai voulu ritualisés pour devenir des habitudes pédagogiques qui font écho aux activités pratiquées chez l'orthophoniste (que la plupart ne suivent plus pour diverses raisons). Il est prégnant qu'une certaine logique lie l'enseignement et l'orthophoniste : l'un tente d'intégrer la dyslexie au mieux dans la classe ordinaire en lui apportant des savoirs et des adaptations, parfois des compensations ; l'autre mène avec l'enfant une rééducation en lui donnant des stratégies de contournement et par-là même plus de confiance en soi. Les deux professionnels ont donc comme même cible à atteindre : l'autonomie de l'élève.

Il semble en effet que « dire », « dessiner », « mimer », « scander » l'orthographe soient réellement opératoires pour mieux l'écrire car c'est à la fois mobiliser ses connaissances, argumenter ses choix, optimiser l'attention, redynamiser la phase souvent rebutante de relecture, se confronter aux autres. Force est de constater que les élèves bénéficiant aussi d'un suivi orthophonique progressent plus vite dans ce type d'exercice étayé par le professionnel de santé

52 CELLIER M. , *Dire l'orthographe: quelques dispositifs, Langues et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, direction C. Vargas, PUP 2004, p 311.

53 Hadji C. , *Ibid*, p 13.

reprenant les exercices faits en classe à l'aide du classeur et des référents (Fiche-Outil, préparations d'évaluations, répertoire alphabétique). En fonction des résultats d'évaluations orthographiques, les partenaires reprennent les points qui ont posé problème. Ainsi, au cours de l'année 2012-2013, Marine est passée de 05/20 en dictée à 14/20 en fin d'année : la note est un indice de progression certes, mais le pourcentage de réussite est un critère plus objectif d'évaluation. Cette année, les progrès ont été sensibles rapidement, notamment pour Amélia et Théo, qui en plus des séances chez l'orthophoniste, travaillent à la maison et se sont bien approprié les outils mis à leur disposition pour les aider à mémoriser (*Orato / SD vocal / Xmind...*) ; ce dernier élève est par exemple passé, d'après sa grille personnalisée de suivi orthographique⁵⁴, de 66 % de réussite en début d'année à 80,65 % à la fin du II^{ème} trimestre, de sorte qu'il a été possible d'alléger progressivement les aménagements d'évaluation en fonction des progressions.

Ces situations d'apprentissage qui mettent au cœur de la réflexion la relation entre le langage oral, la pensée en construction voire en co-construction grâce aux interactivités, aux ajustements et à la coopération, devraient pouvoir traverser la discipline et s'appliquer dans toutes les matières.

54 Voir ANNEXE VIII : Bilan des évaluations orthographiques.

Conclusion

Enseignante de lettres dans une ULIS ne disposant pas de coordinateur, il m'a fallu repérer les besoins particuliers des élèves et élaborer leur projet individualisé pour définir les actions susceptibles de les faire progresser dans un domaine d'abord disciplinaire : l'orthographe. Néanmoins, cette compétence soulève d'autres problématiques pédagogiques : mémorisation, méthodes d'apprentissage, maîtrise des TUIC, autonomie et initiative...

Le bilan du Projet est dans l'ensemble positif pour la globalité des élèves qui ne sont tous bien impliqués dans le PPREDYS Français et chacun d'eux a progressé dans un ou plusieurs domaines, validant même certaines compétences du socle commun :

- ✓ Gain de confiance en soi pour Nicolas, Antoine, Joséphine, Amélia, Rémi, Arthur.
- ✓ Prise d'initiative pour Amélia, Arthur et - de manière remarquable - Théo.
- ✓ Progrès dans l'enrichissement du stock lexical orthographique pour Théo, Amélia, Rémi, Martin, Claire, Arthur.
- ✓ Autonomie gagnée dans l'usage des TUIC pour Kylian, Nicolas, Amélia, Théo, Arthur.

L'utilisation de l'outil informatique, quoique difficile à mettre en place en début d'année, s'est finalement révélée stimulante pour la majorité d'entre eux, de sorte que je me suis vite vue limitée par les contraintes matérielles : Quid des élèves ne disposant pas d'ordinateur MDPH ou personnel et désirant réaliser les activités informatiques? J'ai demandé la réservation systématique de la salle pupitre pendant mes heures de PPREDYS, ce qui a permis de pallier le problème : les élèves ont pu pratiquer les mêmes activités que les camarades équipés, accéder facilement aux ordinateurs pour terminer un travail avec l'AVSco, ou mettre en page eux-mêmes les documents à leur convenance avec les logiciels « *Dys* » installés :

- ✓ Modification de la taille, de la couleur, du format, de l'écartement des lettres et des interlignes, ou encore mise en opposition syllabique avec *Dys vocal*.
- ✓ Repérage de l'information facilité par l'outil surligneur, plus efficace et plus sûr que le surligneur papier.
- ✓ Utilisation libre de *Xmind* pour apprendre le cours et si possible transférer dans d'autres matières.

- ✓ Allègement de l'acte graphique au profit d'une mobilisation des idées, des connaissances et de l'imaginaire, et envoi par mail des plans de leçons à compléter en classe.

Cependant, l'outil informatique a ses limites et ne dispense pas totalement l'élève d'un travail de réflexion et d'apprentissage de l'orthographe. En le pratiquant, ils comprennent qu'un correcteur de traitement de texte ne prend pas en compte le sens de la phrase, ni certaines tournures syntaxiques. Donc, l'élève dyslexique devra tout de même fournir un travail de réflexion quant à l'écriture et l'accord des mots à l'intérieur d'une construction phrastique complexe ou l'emploi des homophones grammaticaux... Il faut qu'il soit conscient que la machine peut l'aider à acquérir des apprentissages mais qu'elle n'a pas vocation à éviter tout effort : « *une innovation technologique ne suffit pas en elle-même pour faire mieux apprendre : c'est l'usage que l'enseignant médiateur en fait qui est déterminant*⁵⁵ ». Or c'est l'écueil à éviter avec des adolescents en situation de handicap, vite démotivés quand il s'agit de travailler seul. C'est pourquoi j'ai persévéré dans mon intention de varier les supports et les activités autour de la mémorisation de l'orthographe : penser la juste place des TUIC dans mes dispositifs pédagogiques, la pertinence de l'entraînement graphique sur ardoise, les interactions en petit groupe ou en séance plénière favorisant les échanges et laissant la place à chacun d'exprimer ses compétences.

Les premières cartes mentales ont été conçues collectivement, chacun apportant sa pierre à l'édifice, mais l'objectif du projet est de les amener à l'autonomie pour concevoir seuls leurs cartes dans des situations d'apprentissage variées, et, idéalement, dans n'importe quelle autre matière. Dans l'utilisation du logiciel *Xmind* en classe, le rôle de l'AVS a encore été essentiel car son intervention auprès des élèves a permis une vraie individualisation des parcours dans l'apprentissage des compétences requises pour manier l'outil informatique et le logiciel en lui-même ; assistant aux cours de Mathématiques et d'Histoire, le projet mené en Français aspire à franchir les frontières de la matière pour investir les autres champs disciplinaires. S'ils en ont eux-mêmes fait la remarque (« *On peut faire pareil en SVT ou en Anglais alors, Madame?* », me demandait Martin), ils n'en sont pas encore au stade du passage à l'acte... Il est vrai qu'Arthur, Théo et Amélia adaptent déjà leurs cours pour les imprimer, que Nicolas, Théo et Benjamin les écoutent à la maison avec *Orato*, et que plusieurs terminent à la maison les cartes mentales

55 DEVAUCHELLE B. , *Multimédialiser l'école? Pédagogies pour demain. Nouvelles approches*, Hachette Education, 1999.

commencées en classe avec *Xmind*. C'est un premier pas vers l'autonomie, car hormis Amélia et dans une moindre mesure Joséphine, tous étaient jusqu'ici des élèves qui n'avaient pas, pour de multiples raisons, comme habitude de fournir de travail personnel.

Enfin, il est à noter que l'ULIS sera dotée l'année scolaire prochaine de tablettes numériques, tendant à réduire les inégalités d'équipement, et de vidéo-projecteurs interactifs, changements importants qui viseront sans doute à modifier les méthodes d'apprentissage et les habitudes scolaires des élèves et des professeurs.

BIBLIOGRAPHIE

◆ OUVRAGES et ARTICLES:

- BERZIN Christine, *Accueillir les élèves en situation de handicap*, Scéren académie d'Amiens, 2010.
- CELLIER Micheline, *La dictée négociée, Banque des séquences didactiques*, CRDP Académie de Montpellier - IUFM de l'académie de Montpellier / déc. 2006.
Dire l'orthographe: quelques dispositifs, Langues et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques, direction C. Vargas, PUP, 2004, p 311-321.
- COCHETEL Grégoire et EDOUARD Marc, *Auxiliaire de vie scolaire: accompagner l'élève handicapé*, Scéren – CRDP, académie d'Amiens, Auvergne, Bretagne, Octobre 2008.
- COLLECTIF, article, *Identifier des Besoins éducatifs particuliers: analyse des obstacles et propositions pour l'action*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°62, 2ème trimestre 2013 p 197-208.
- CRUNELLE Dominique, *Dyslexie ou difficulté scolaire au collège: quelles pédagogies, quelles remédiations?*, Scéren Nord-Pas de Calais, 2006.
- CRUNELLE Dominique, *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, propositions d'aménagements pédagogiques*, Scéren Nord-Pas de Calais, 2010.
- DAMAREY Caroline et PLANCQ Lucie, *Quels partenariats enseignants/orthophonistes face aux difficultés d'élèves de sixième? Une expérience sur deux collèges du Calais*, Directrice de Mémoire, CRUNELLE Dominique, Université de Lille II, 2001.
- EGAUD Christine, *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit, les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*, Scéren académie de Lyon, 2001.
- EGRON Bruno, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scéren Nord-Pas de Calais, 2011.
- LEQUETTE Christian, *Fluence de lecture, CM, 6ème/ 5ème*, éditions La Cigale, 2008.
- LIEURY Alain, *Mémoire et apprentissages scolaires*, Ela. Étude de linguistique appliquée, 2003/2 n° 130, p 179-186.
Psychologie pour l'enseignant, L3. Master, Dunod, 2010, p 64-68.

BIBLIOGRAPHIE

- MARGULIES Nancy, *Les cartes d'organisation d'idées, Une façon efficace de structurer sa pensée*, Chenelière Education/-Didactique, 2005.
- REID G. et GREEN S. *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, Tom Pousse, 2008.
- VALDOIS Sylvianne, *L'orthographe illustrée*, Ortho édition, 2000.

◆ **DVD:**

- D'HEYGURE-LESURE H. *Les cartes mentales et conceptuelles, à l'école et au collège*, Scéren-CRDP Nord – Pas de Calais, juin, 2013.
- DELENGAIGNE X.
GUEZ L.
MONGIN P.
- COUTERET Patrice *Les Troubles Spécifiques du Langage Oral et Écrit*, Scéren CNDP-CRDP, septembre 2012.

◆ **SITES INTERNET:**

www.cognisciences.com

www.orthomalin.com

www.apedys.org

www.dixsurdys.fr/comment-aider-mon-eleve-dyslexique/aides-au-college-et-lycee-par-matiere/francais/moyens-mnemotechniques-grammaire-orthographe

<http://www.lecoledaillieurs.com/open-dyslexic-une-police-de-caracteres-adaptee-pour-les-dyslexiques-a58607663>

<http://www.ac-lille.fr/dsden59/ash/index.php.html>

ANNEXES : SOMMAIRE

- ANNEXE I :** **Questionnaire à destination des parents de l'enfant.**
- ANNEXE II :** **Suite des observations des élèves de l'ULIS 5^{ème}.**
- ANNEXE III a :** **Carte mentale d'identité (production élève en autonomie).**
- ANNEXE III b :** **Carte mentale d'identité papier (production élève en autonomie).**
- ANNEXE IV :** **Carte mentale sur une notion de grammaire (production collective d'élèves).**
- ANNEXE V:** **Carte mentale bilan de notion sur une séquence complète.**
- ANNEXE VI :** **Carte mentale: graphie de phonèmes (amorce sujet central professeur complété par les élèves en PPREDYS).**
- ANNEXE VII :** **Fiche de suivi DICTEE.**
- ANNEXE VIII :** **Bilan des évaluations d'après les fiches de suivi orthographique, fin du II^{ème} trimestre (5A).**

ANNEXE I : Questionnaire à destination des parents de l'enfant

Réunion parents /professeurs ULIS
01/10/13

NOM:

Prénom:

Date de naissance:

classe:

1/ Le trouble de votre enfant a-t-il été reconnu par la Maison Départementale des Personnes Handicapées? O / N année:

2/ Votre enfant a-t-il déjà bénéficié d'un dispositif au cours de sa scolarité?: O / N / je ne sais pas. (ex: PPRE / Décloisonnement / Soutien / RASED / CLIS / Stage de remise à niveau / SESSAD...)

3/ Mon enfant bénéficie-t-il de Matériel Pédagogique Adapté: AVS / Ordinateur , autre... depuis quand en dispose-t-il?

4/ Mon enfant bénéficie-t-il ou a-t-il bénéficié d'un suivi thérapeutique? O / N

Si Oui:

- 1) Depuis quand?
- 2) Avec qui?
- 3) Toujours en cours?
- 4) En pause thérapeutique: pourquoi?

Si non:

- 1) Pourquoi?

- 2) Pensez-vous reprendre? Pourquoi?

5/ Le parcours scolaire de votre enfant:

- 1) Son parcours passé: des remarques qui peuvent être utiles aux enseignants...

- 2) Son parcours avenir: qu'attend-il de l'école? A-t-il un projet professionnel, même vague?

- 3) Et vous, qu'attendez-vous de l'ULIS? Quels sont, d'après vous, les besoins particuliers de votre enfant?

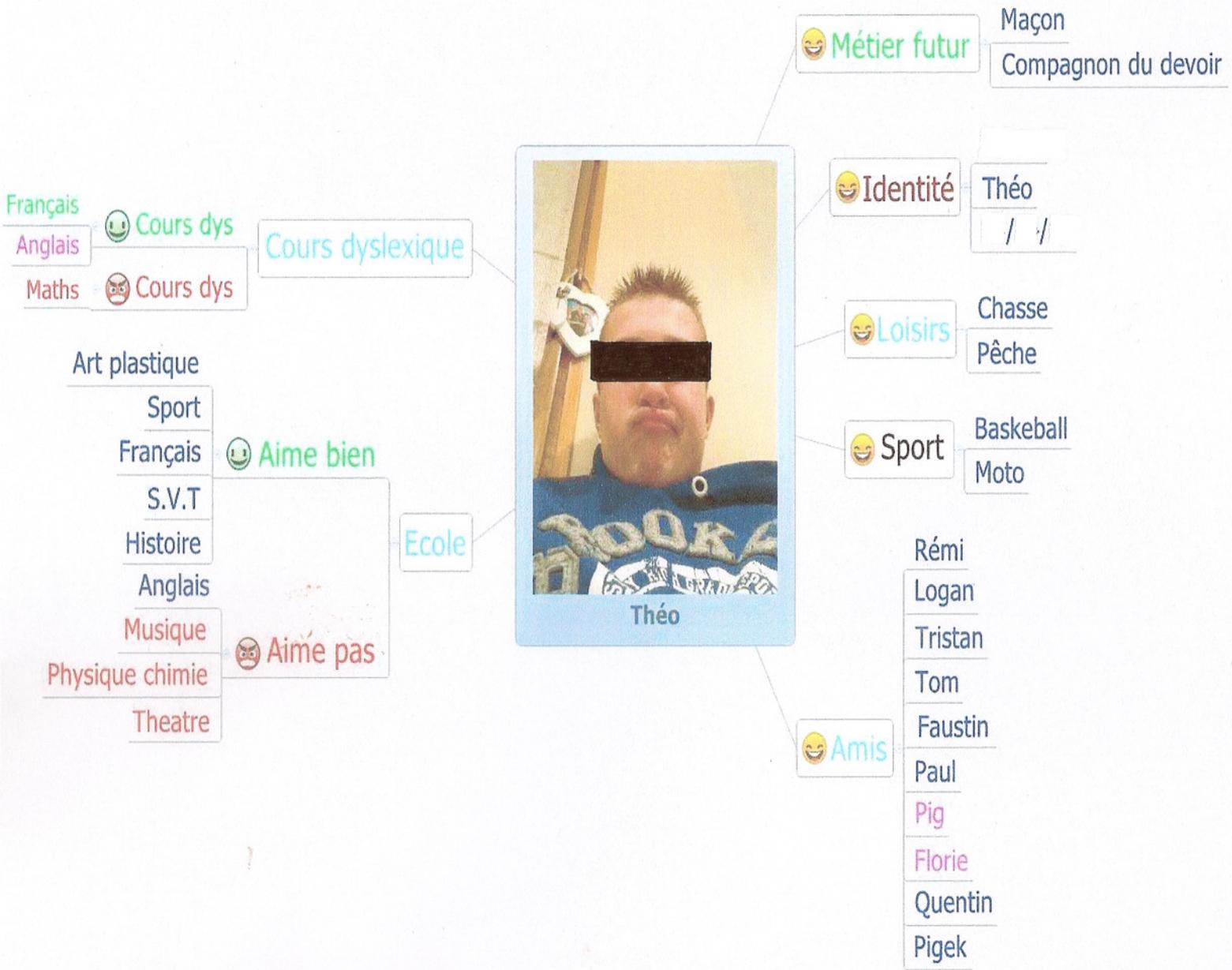
	Sphères cognitive et sociale	Sphère instrumentale	BEP
	Attitudes face aux apprentissages	Capacités / Difficultés repérées	« Un besoin de...N... pour V... »
Amélia 5B P1-P2	Attitude très volontaire face aux apprentissages. Élève autonome, courageuse et persévérante. Épaulée à la maison. Utilise MPA personnel.	- Dyslexie mixte. - Erreurs visuelles / phonologiques: orthographe déficiente. - Stock lexical orthographique déficitaire. - Lecture lente mais peu de fautes: favorise la précision plutôt que la vitesse: en progrès.	- Besoin de visualiser avant de prononcer: besoin de temps pour s'exprimer. - Besoin de textes en opposition syllabique pour entrer en lecture.
P3-P4	- De plus en plus à l'aise, notamment en PPREDDYS. - Semble trouver sa place et ses repères. - Amélia donne l'impression de s'épanouir: les résultats sont en hausse. - S'est très vite emparée des adaptations.	- A l'aise avec l'ordinateur. - Sait prendre ses notes: bonne rapidité. - Sait recopier sans trop d'erreurs (fatigabilité à prendre en compte): risque encore quelques erreurs d'omission ou permutation de lettres, mais sait les corriger seule. - Encore des difficultés en compréhension de lecture. - Travail et investissement importants à la maison. - Devrait pouvoir bientôt passer à évaluation adaptée avec moins de guidance.	- Besoin de temps pour comprendre les consignes. - Besoin de gloser le texte pour comprendre. - Besoin de textes adaptés: noir aéré suffisant dorénavant pour entrer en lecture. - Besoin de support adaptés à la lecture mais peut dorénavant rédiger ses devoirs sur copie: sait s'organiser entre le photocopie et la copie sans être pénalisée.
Joséphine 5B P1-P2	Joséphine est une élève très discrète qui a des difficultés à s'exprimer et à trouver sa place dans la classe. Introvertie, elle a rencontré des problèmes relationnels avec des garçons de la	- Prise de notes satisfaisante sur le classeur et bonne prise de note sur l'ordinateur : Joséphine est autonome en classe.	- Un besoin de mise en page adaptée pour accéder au sens (<i>sd vocal</i>) et/ou passage par la verbalisation. - Un besoin de segmentation syllabique

	<p>classe en début d'année (pb déjà vécu en 6ème). Elle <i>commence</i> à se confier aux adultes vers lesquels elle se tourne : expressions somatiques de son malaise qui la conduisent fréquemment chez l'infirmière (plaintes, douleurs, somatisations physiques derrière lesquelles se cache un certain mal-être).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se repère bien dans son classeur. - Gestion du matériel informatique en classe. Impression des cours à la maison. - Lecture lente et peu fluide. - Difficulté de compréhension: Joséphine est toute concentrée au déchiffrage et n'accède pas facilement au sens. - Déficit du stock lexical orthographique. - Difficulté à travailler seule à la maison : peu d'autonomie mais rapport conflictuel à la maison. - Raisonnement fragile: besoin d'être guidée. - Difficulté d'abstraction: besoin de manipuler pour comprendre. - Mémoire de travail à court terme déficitaire: besoin de référents - Expression orale difficile (timidité/ repli sur soi). - Expression écrite phonétique et difficulté de segmentation des phrases. - Difficulté à sélectionner l'information, à se repérer dans son livre. - Grand manque de confiance en soi. 	<p>pour faciliter la lecture: texte en discrimination syllabique utile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un besoin d'être placée à côté d'une élève « tutrice ». - Un besoin de moyens compensatoires en grammaire et syntaxe pour rédiger (compenser par des référents) - Un besoin de (re)formulations en phrases simples. - Un besoin d'explicitier le vocabulaire (texte annoté / logiciel <i>dicom</i>.) - Un besoin d'enrichir le stock lexical pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. - Un besoin de manipuler l'outil informatique pour écrire ses textes, organiser et développer sa pensée. - Un besoin de mettre en place des stratégies de mémorisation. (cartes heuristiques – apprendre à utiliser les référents) - Un besoin de temps supplémentaire en évaluation. - Un besoin de travailler avec un adulte : Joséphine est « autonome » avec la présence d'un adulte qui la rassure.
<p>P 3- P4</p>	<p>- Participe mieux en petit groupe (sollicitée, + volontaire) qu'en groupe (tentatives timides)</p>	<p>- S'exprime spontanément beaucoup plus facilement: semble gagner en</p>	<p>- A moins besoin de textes en opposition syllabique pour la fluence</p>

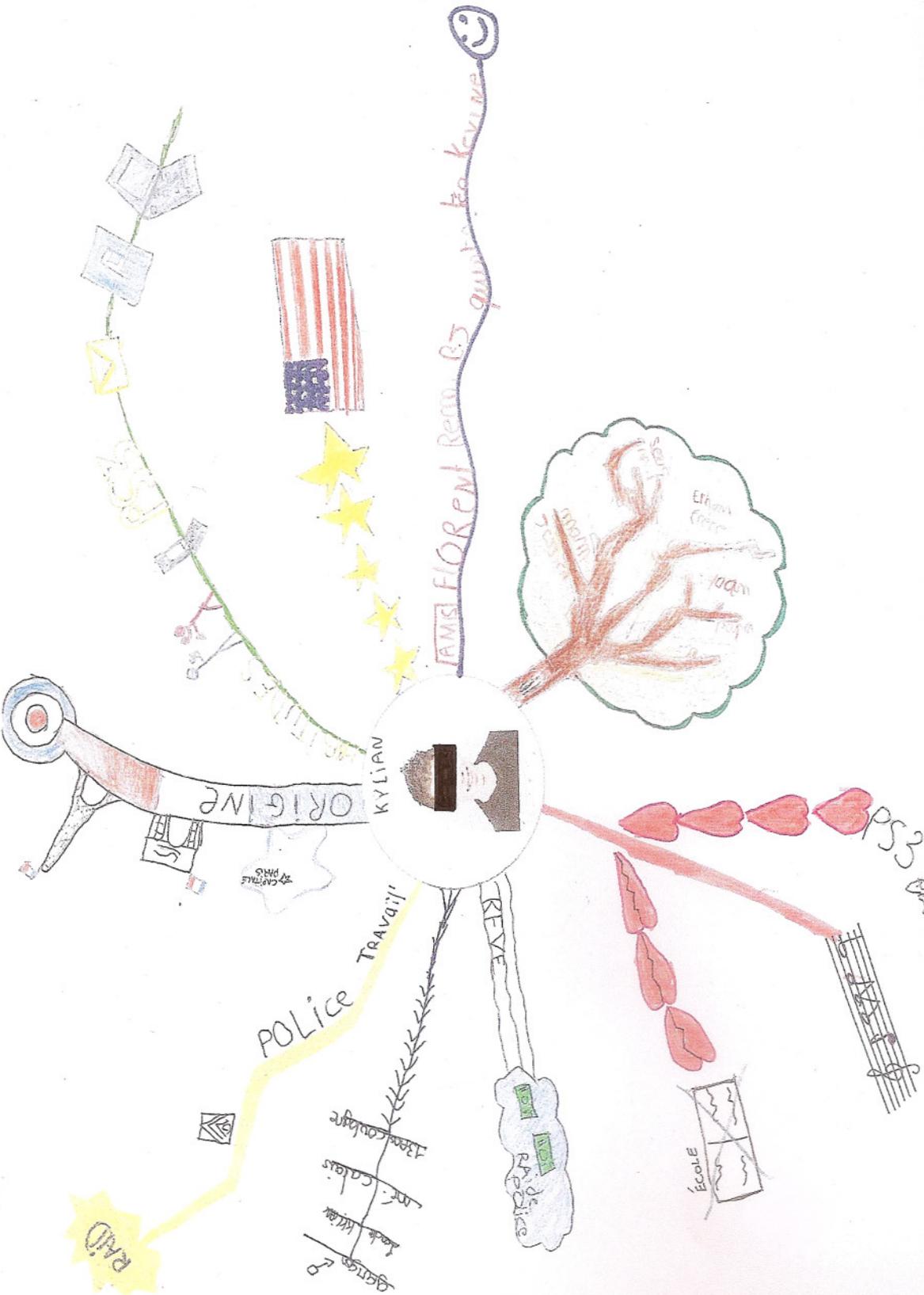
	<p>ou qu'en classe complète (mutisme).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se montre volontaire et motivée pour bien faire. - Veut travailler seule à la maison mais a encore besoin d'un adulte pour y parvenir 	<p>confiance en elle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'épanouit dans le dispositif DYS où elle trouve sa place peu à peu. - Bonne communication avec l'AVS et son professeur de français. - Des efforts de travail en autonomie: Joséphine vient rendre compte de son travail réalisé seule à la maison (lecture cursive). 	<p>de lecture et pour entrer dans le texte: Joséphine s'en détache peu à peu même si les adaptations la rassurent (elle croit qu'elle y parviendra mieux).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoin évaluation adaptée pour soulager efforts attentionnels (réponses sous questions sur poly) mais en progrès pour répondre en s'appuyant sur la question: moins besoin d'amorce de réponse (se contenter de l'aide d'un adulte si difficulté). - Toujours besoin de référent, notamment en lecture « oubli le texte au fur et à mesure de sa lecture »: souvenirs à réactiver constamment.
<p>Antoine P 1 - 2 5B</p>	<p>Pas de travail personnel. Peu d'investissement en classe. Élève souvent absent. Pas de participation. Pas de rapport avec la famille qui décline souvent les invitations du collègue.</p>	<p>Trouble du langage posé par le département d'origine (Oise). MPA non utilisé. Plus de suivi depuis le déménagement dans le Pas de Calais. Pb de graphie (lenteur + indéchiffrable) : non scripteur et non lecteur à son entrée au collège d'après la maman. Élève vite fatigable (concentration + effort écriture difficile). Des pb de bavardages: élève vite dissipé par les autres, sensible au bruit, influençable et facilement perturbable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de temps pour écrire. - Besoin d'être placé devant pour rester concentré. - Besoin du petit groupe pour s'exprimer (peu à l'aise à l'oral, Antoine cherche ses mots: le vocabulaire manque souvent).
<p>P 3 - 4</p>	<p>Antoine se sent plus à l'aise en cours de regroupement qu'en classe entière: un début de participation d'abord en PPREDYS puis des</p>	<p>Retrait du MPA par l'enseignant référent suite à l'ESS du 04/02/2014 en raison de la non-utilisation de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin remédiation INFODYS pour entraîner Antoine à l'utilisation des TUIC.

	<p>efforts en classe entière mais sporadiques. Le dispositif est toujours moyennement efficace pour Antoine qui ne profite pas des aides, non par refus mais par indifférence à l'école semble-t-il.</p>	<p>l'ordinateur et des logiciels attribués par la MDPH: matériel rapporté au collègue afin d'en favoriser l'utilisation en classe. - Difficulté de lecture. Peu d'entraînement, freine la compréhension. - Ne sait pas utiliser les référents faute de réactivation et de la manipulation du matériel: manque de travail assumé par l'élève et la famille.</p>	<p>- Besoin d'oraliser le texte écrit, d'explicitier le vocabulaire pour comprendre. - Besoin d'adaptation en opposition syllabique (réclamée par Antoine: facilite l'accès au texte). - Besoin de guidance pour compenser manque autonomie. - Besoin aide pour ranger le classeur mais l'effort personnel n'est pas fourni.</p>
<p>Kylian 5B P1 - 2</p>	<p>Élève vite fatigable, perturbable et perturbateur qui se fait remarquer en vie scolaire (plusieurs exclusions). Motivation et investissement très variables en cours.</p>	<p>Dyslexie-dysorthographe mixte (d'après la maman). Écriture maladroite souvent indéchiffrable. Dispose d'un ordinateur personnel mais a des difficultés à s'en servir. Kylian est efficace quand il se montre motivé: autonome dans la tâche; comprend vite les supports visuels; comprend bien les inférences, l'implicite, ne manque pas de vocabulaire. S'exprime très bien et avec aisance.</p>	<p>- Besoin guidance AVS pour utilisation ordinateur (gestion des dossiers et de la mise en page). - Besoin remédiation INFODYS pour entraîner Antoine à l'utilisation des TUIC: - signes diacritiques mal maîtrisés, - sauts de lignes, - ne sait pas mettre en forme, - lenteur de manipulation.</p>
<p>P 3 - 4</p>	<p>Motivation en baisse cette période. Plus de travail personnel. Mauvaise volonté à rendre les notes. Pas d'emploi des cours envoyés par mail => doit tout taper en classe. Tenue du classeur insatisfaisante. Le dispositif peu efficace car Kylian ne fournit pas beaucoup d'efforts personnels dont il s'est</p>	<p>Suspension usage ordinateur depuis casse au collègue. Pbs de comportement réitérés en vie scolaire. Difficultés à respecter les règles de prises de parole. Se révèle régulièrement opposant. Bonne mémoire.</p>	<p>- Besoin d'être placé devant pour rester concentré et être sous la surveillance constante de l'adulte. - Besoin utilisation clef usb pour télécharger trame de cours mais ne sait pas bien l'utiliser (recours AVS).</p>

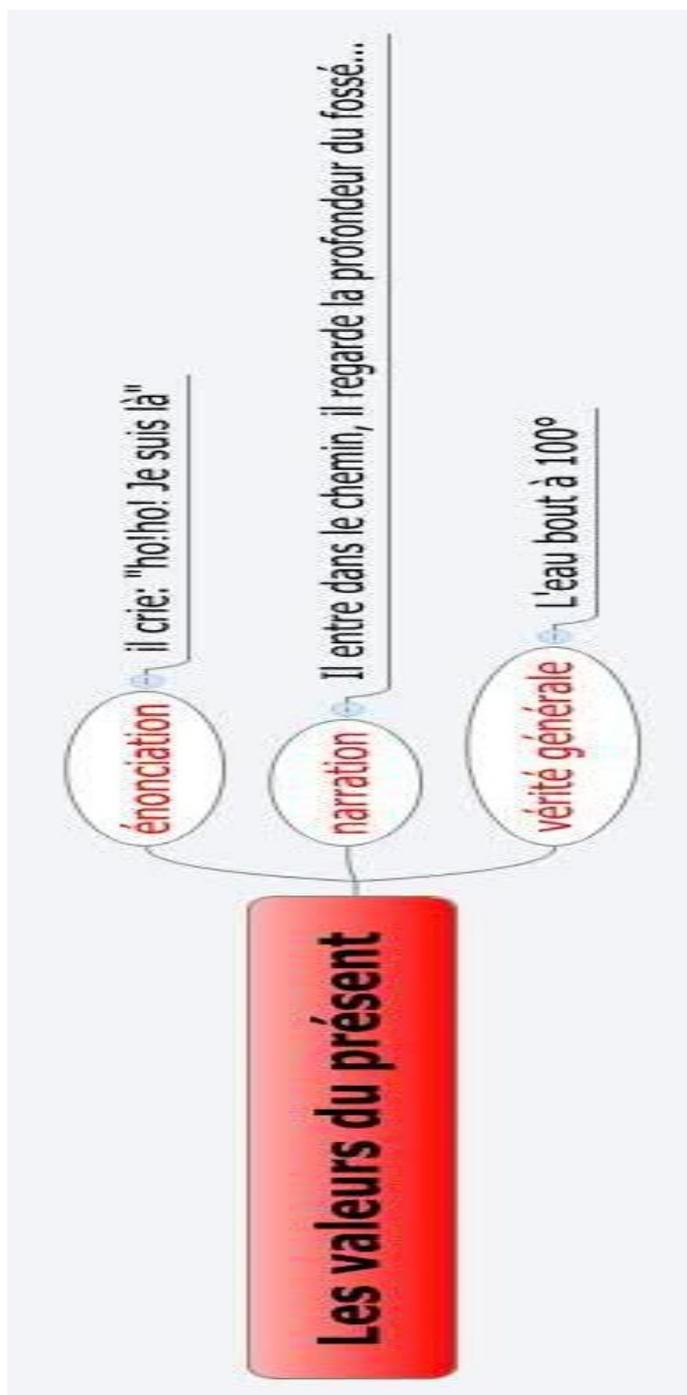
	montré pourtant capable et qui ont été concluants. Ses efforts semblent beaucoup dépendre des événements extérieurs à la classe.		
Claire Guechi 5A « officieuse » P1-P2 <p style="text-align: center;">(pas de notification ULIS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Élève très timide, peu sûre d'elle. - Fait des efforts et se montre de bonne volonté. - Très introvertie et mal à l'aide en début d'année. - Semble s'affirmer et trouver sa place. - Travaille en autonomie mais a du mal à demander de l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son manque d'assurance rend difficile sa participation en classe. - Le groupe classe semble la bloquer. - Bonne tenue de classeur. - Capable de copier sans trop d'erreurs. - Stock lexical déficitaire - Pb compréhension des inférences. - déficit grammatical. - Bonne compréhension des phrases simples et directes. - Dyslexie-dysorthographe sans confusion de sons. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'être mise en confiance pour participer, s'exprimer, oser demander: le groupe PPREDYS favorise la prise de parole. - Besoin évaluations adaptées: des difficultés à rédiger (manque de confiance ou pénibilité?). - Besoin de référents (orthographique / grammatical). - Besoin d'explicitier les inférences et les relations de causalité et de conséquence. - Besoin d'oraliser la lecture et de reformulation.
P 3-P 4	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de progrès au point de vue de l'attitude: Claire se confie davantage et communique bien avec l'AVS. - la participation en classe est encore rarissime, mais Claire s'épanouit dans le dispositif ULIS. - gagne en autonomie: notamment en évaluation adaptée: gros progrès. - Très bonne tenue du classeur: Claire est autonome en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des efforts à la maison. - Très investie dans le travail de carte heuristique: ce support lui « parle ». - Des efforts récents dans l'apprentissage des leçons. - des efforts de rédaction des réponses. - Sait dorénavant utiliser ses référents. - Gain de confiance en soi. - s'est montrée capable de travailler en autonomie: gain d'investissement en classe par rapport au début de l'année. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de textes aérés pour entrer en lecture: fluence facilitée, compréhension plus aisée. <p>PROGRÈS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoin de supports adaptés en cours et en évaluation: aéré, réponses sur poly mais plus besoin de réponses amorcées: Claire sait rédiger ses réponses en s'appuyant seule sur la question: Claire a compris la méthodologie. Les adaptations vont pouvoir être allégées.



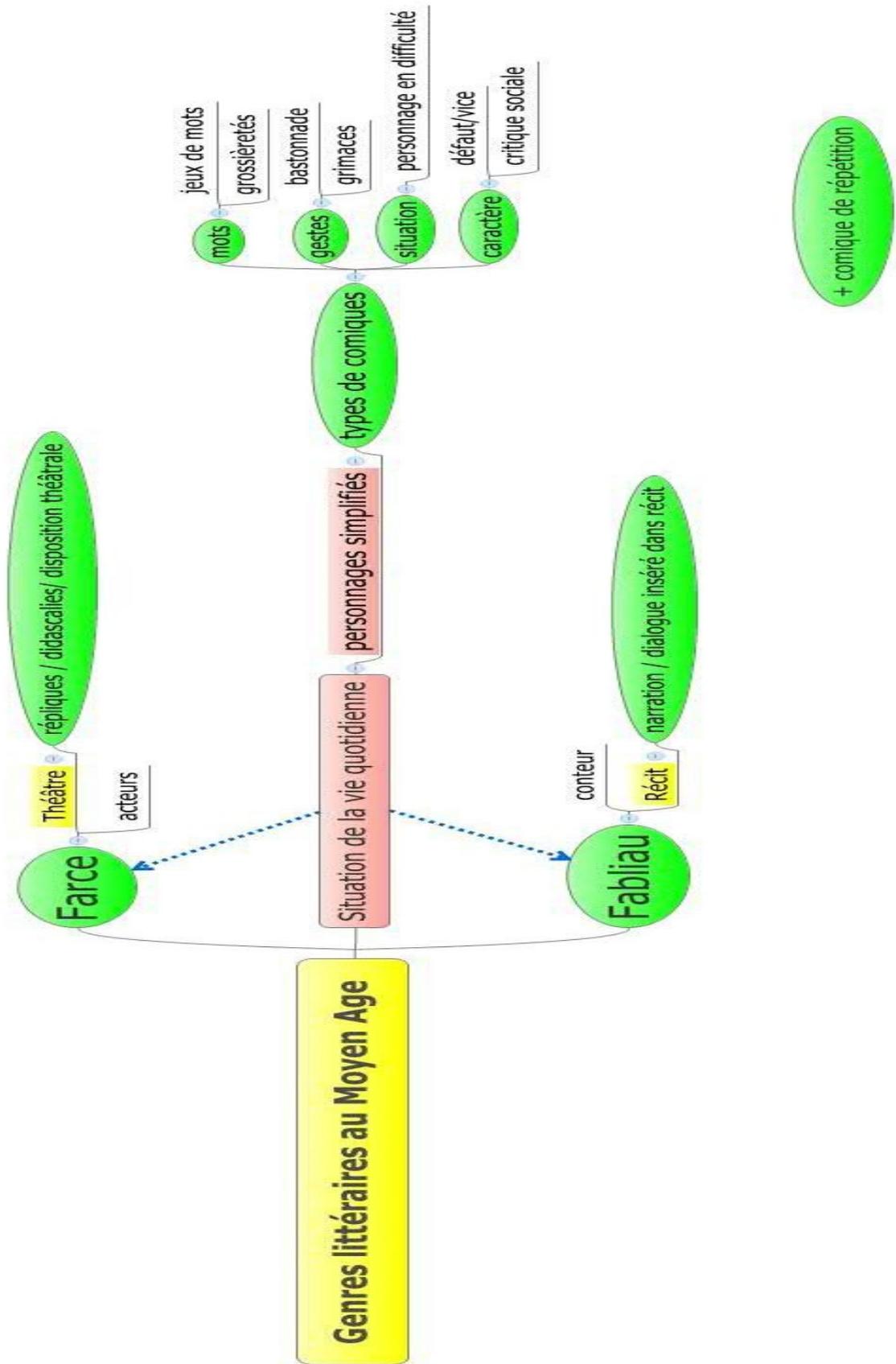
ANNEXE III b : Carte mentale d'identité papier (production élève en autonomie).



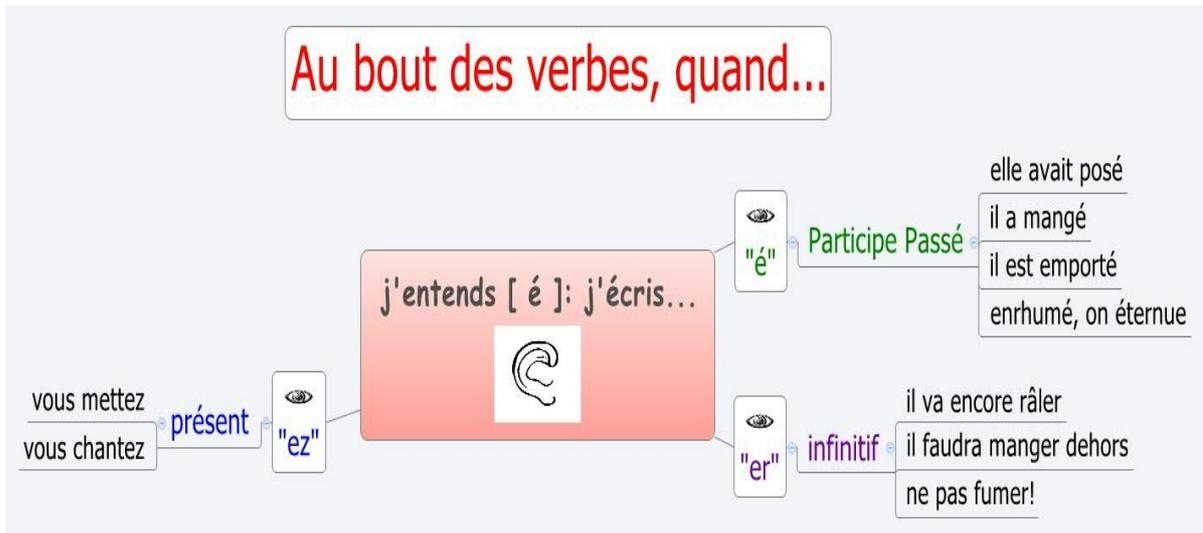
ANNEXE IV : carte mentale sur une notion de grammaire (production collective d'élèves)



ANNEXE V : Bilan de notion sur une séquence complète



**ANNEXE VI carte mentale: graphie de phonèmes
(amorce sujet central professeur complété par élèves en PPREDYS)**



ANNEXE VII: Fiche de suivi DICTEE

Fiche de suivi DICTEE: A ranger en début de classeur et à ne pas perdre!!!!!!!!!!!!
nom, prénom, classe:

Type erreur:	code	1	2	3	4	5	6	7	8
Accent	A								
Ponctuation	P								
Majuscule	M								
Son déformé (phonétique/graphique)	Ph								
Consonne Double	CD								
Lettre muette	LM								
Erreur de dictionnaire	Dico								
Erreur mots invariables (après, seulement...)	MI								
Homophones lexicaux (vert/verre/vers)	HL								
Oubli d'un mot	X								
Homophones Grammaticaux (a/à; et/est...)	HG								
Accord des participes passés	PP								
Erreur choix entre é/er	E/ER								
Faute de conjugaison	CJ								
Accord entre sujet-verbe	ASV								
Accord dans GN	AGN								
Nombre d'erreurs									
Nombres de mots dictée									
% erreur									
% réussite									
Progression									
Note									

- 1) Nbre d'erreurs / (divisé par) nombres de mots dictée = 0,.....x 100 = _____% d'erreurs
 2) 100 - _____% d'erreurs = _____% de réussite.

**ANNEXE VIII : Bilan des évaluations d'après les fiches de suivi orthographique
Fin du II^{ème} trimestre (5A)**

A titre d'exemple:

critères nom	Évaluation 1		Évaluation 2		Évaluation 3	
	% de réussite	Types d'erreurs majoritaires	% réussite	Types d'erreurs majoritaires	% réussite	Types d'erreurs majoritaires
Claire	60 %	CD (4)	ABS	ABS	92 %	PP (3) Dico (3)
Théo	66 %	AGN (4)	51,82	Dico (1) PP (1) AGN (2)	80,65 %	Acc (1) HL (1) PP (3) AVS (1)
Arthur	19 %	Ph (6) Dico (7) AGN (6)	? (11/20)	Pas de feuille	45,17 %	Ph (5) Dico (4)
Martin	16 %	Acc (7) ph (4) Dico (7) AGN (5)	42,43 %	Ph (5) HL (4) AGN (6)	64,62 %	Dico (5) PP (6)
Nicolas	32 %	Ph (3) CD (3) Dico (4) AGN (3)	ABS	ABS	54,5 %	Dico (3) PP (4)

RÉSUMÉ

Compétence 1 au Palier 3 du Socle Commun, la maîtrise de la langue française est un objectif important de la validation du Livret Personnel de Compétences, mais comment aider les élèves souffrant des Troubles Spécifiques du Langage Écrit à progresser dans l'apprentissage et la mémorisation d'un stock lexical orthographique souvent déficitaire?

Ce mémoire aborde la question depuis deux axes essentiels: l'identification des processus de mémorisation et d'apprentissage chez les élèves dyslexiques et la mise en œuvre pédagogique et didactique d'une remédiation en cours de français en réponse à l'observation de leurs besoins éducatifs particuliers.

MOTS CLÉS

Auto Évaluation - AVSco - Besoins éducatifs particuliers - Carte mentale - Dyslexie dysorthographe mixte - Mémoire à long terme - Mémoire de travail - Mémoire lexicale - PPRE – Référent orthographique - Stock lexical orthographique - Orthophoniste - Partenariat - ULIS -