



**HAL**  
open science

## Dyslexie : adapter son enseignement à une élève dyslexique de cycle 3

Florence Gard

► **To cite this version:**

Florence Gard. Dyslexie : adapter son enseignement à une élève dyslexique de cycle 3. Education. 2018. dumas-01937358

**HAL Id: dumas-01937358**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01937358>**

Submitted on 10 Dec 2018

**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.

## **DYSLEXIE**

# **Adapter son enseignement à une élève dyslexique de cycle 3**

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème  
année 2017-2018 :  
MEEF mention 1er degré**

**Soutenu publiquement par**

*GARD Florence*

**En présence d'un jury composé de**

Tuteur ESPE : *BROC Lucie*

Tuteur Éducation Nationale : *BAUMANN Alexandre*

## Déclaration anti-plagiat

Nom.....Prénom.....

Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets et que je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise.

Date :

Signature :

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	<b>2</b>
<b>1. LE CADRE THEORIQUE</b>	<b>4</b>
1.1. LA DYSLEXIE	4
1.1.1. Lire et les difficultés rencontrées par les dyslexiques.	5
1.1.2. Ecrire et les difficultés rencontrées par les dyslexiques.	6
1.2. LA DYSLEXIE EN CLASSE	8
1.2.1. Les enseignants	8
1.2.2. L'élève dyslexique	9
<b>2. CADRE PRATIQUE</b>	<b>10</b>
2.1. MISE EN PLACE DES MÉTHODES	10
2.1.1 La pédagogie différenciée	10
2.1.2 Le contexte de classe	12
2.1.3 Ce qui a été mis en place	13
2.2 ANALYSE DES RÉSULTATS	15
2.2.1 Dictée	15
2.2.2 Production écrite	32
2.2.3 Les consignes	38
<b>CONCLUSION</b>	<b>40</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>42</b>
<b>RESUME</b>	<b>43</b>

## Introduction

A l'école, et plus particulièrement dans les classes, cohabitent des élèves aux capacités, compétences et caractéristiques différentes et particulières. Certains sauront très vite s'adapter au système scolaire, mais pour d'autres, cette tâche s'avérera plus difficile. Il peut s'agir d'élèves présentant une déficience avérée, un retard dû à des déterminants économiques, sociaux, culturels, psychologiques ou pédagogiques, ou encore des troubles développementaux spécifiques des apprentissages. Le professeur des écoles ayant pour mission d'« *adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.* » (BO, 2015) devra alors s'attacher à connaître ses élèves et à prendre en compte leurs difficultés. Il leur permettra ainsi de s'inclure au sein du groupe-classe, sans discrimination.

Le passage à l'écrit est une des difficultés fréquemment rencontrées et à laquelle doit savoir répondre l'enseignant. Etant professeur des écoles stagiaire en classe de CM1 (cycle 3) et ayant une élève diagnostiquée dyslexique et suivie par une orthophoniste, ainsi qu'une élève ayant de grosses difficultés de lecture et d'écriture, je m'interroge sur les moyens et les façons d'adapter mon enseignement afin de favoriser leur réussite. La dyslexie est une « *difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficiences intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique* » (Larousse Médical, 2009). Elle touche environ 8 à 10% des enfants, les garçons étant trois fois plus souvent atteints que les filles, ce qui ne peut être négligé.

Dès les premiers jours, j'ai remarqué qu'Emma avait de grosses difficultés de lecture. Je me suis ensuite rendue compte qu'elle avait beaucoup de mal à entrer dans l'écriture. J'ai alors sollicité ses parents afin de connaître ses antécédents de suivi. Emma est suivie par une orthophoniste. Etant fortement intéressée par la thématique et ressentant le besoin de me documenter sur le sujet afin de répondre au mieux aux difficultés de mes élèves, j'ai décidé de m'y intéresser. Je vais donc tenter de répondre dans ce mémoire à la problématique suivante :

**Comment adapter mon enseignement en classe pour venir en aide à des élèves dyslexiques ou en grandes difficultés en dictée et en production écrite ?**

Afin d'apporter des réponses à ce questionnement, il me semble intéressant de me pencher sur la méthode « *Maitrise des symboles* » (Davis, 2012). Cette méthode pourrait effectivement permettre aux élèves de s'améliorer en orthographe. Par exemple, les dictées pourraient être adaptées en utilisant des étiquettes, des textes à trous ou le clavier d'ordinateur. J'émet donc l'hypothèse **qu'adapter mon enseignement en permettant à Emma d'écrire à l'ordinateur et dans une police d'écriture adaptée peut l'aider à entrer plus facilement dans l'écriture, notamment pour les travaux de production écrite**. De plus, comme le travail à l'école peut difficilement se faire sans consigne écrite, et afin de rendre cette élève plus autonome, je postule **qu'une lecture des consignes par l'enseignant ou un pair ou le remplacement de certains mots-clés par des pictogrammes ou autres supports visuels pourrait l'aider en ce sens**.

Dans une première partie, nous verrons ce qu'est la dyslexie, en s'intéressant à l'écriture et la lecture. Nous aborderons également la dyslexie en classe, les pistes pour les enseignants et

le ressenti de l'élève. Dans une seconde partie, nous nous intéresserons au cadre pratique et étudierons les résultats obtenus suite à la mise en place de leviers concernant l'orthographe, la production d'écrit et la lecture/compréhension de consignes.

## **1. LE CADRE THEORIQUE**

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à la théorie qui constitue une base solide pour pratiquer et mettre en place des outils dans la classe afin de venir en aide aux élèves dyslexiques ou en difficultés de production écrite.

### **1.1.La dyslexie**

Davis (2012) définit la dyslexie comme une « *forme de désorientation causée par une capacité cognitive naturelle qui peut remplacer les perceptions sensorielles normales par des conceptualisations, difficultés en lecture, écriture, élocution ou dans le sens de la direction qui ont pour origine les désorientations déclenchées par les confusions en présence de symboles. La dyslexie provient d'un don perceptif.* » Dans cette définition, Davis (2012) met l'accent sur le fait que les difficultés rencontrées par les dyslexiques sont en grande partie dues à des désorientations. Ces dernières étant engendrées par ce qu'il appelle les « *mots déclencheurs* » et que l'on pourrait qualifier de « *mots-outils* » (le, la, et, parfois...). En effet, le dyslexique réfléchit de manière non verbale, c'est-à-dire qu'il pense en images. Il est alors aisé pour lui de mettre en images un mot tel que « *chat* » alors qu'il sera beaucoup plus compliqué de mettre en images le mot « *de* ». Davis (2012) nous fait comprendre que ces mots créent des blancs dans l'image mentale de la phrase qu'était en train de se créer le dyslexique et perturbent ainsi sa bonne compréhension de la phrase. La confusion entraîne à terme une désorientation qui lui vaudra de ne plus voir ce qui est écrit sur la page mais ce qu'il pense qui est écrit.

Cette idée de ne plus voir est intéressante lorsque l'on se penche sur l'explication donnée par Pringle-Morgan (1896) face au premier cas de dyslexie développementale officiellement observé. D'après Sprenger-Charolles et Colé (2013), cet article décrit le cas d'un adolescent intelligent mais incapable d'apprendre à lire. L'explication donnée était alors « *une cécité aux mots d'ordre congénital* ». Sprenger-Charolles et Colé (2013) poursuivent ainsi « *à la suite, pendant de nombreuses années, l'hypothèse explicative dominante de la dyslexie a été que cette pathologie serait provoquée par des déficiences dans le traitement visuel. Actuellement, l'hypothèse la plus largement acceptée sur les causes de la dyslexie renvoie à des troubles phonologiques plus ou moins discrets* ». Afin de comprendre cette hypothèse, revenons aux fondamentaux que sont la lecture et l'écriture.

### ***1.1.1. Lire et les difficultés rencontrées par les dyslexiques.***

Après l'analyse visuelle du mot, deux procédures de lecture se mettent en place :

- L'adressage
- L'assemblage

Lorsque le lecteur passe par la voie d'adressage, il puise dans son lexique visuel ou orthographique et reconnaît globalement le mot. Cette voie est plutôt empruntée par le lecteur expert ou quand le lecteur est confronté à des mots connus. Lorsqu'il passe par la voie d'assemblage en revanche, il convertit les graphèmes en phonèmes et acquiert ainsi la conscience phonologique. Cette voie est utilisée lors de l'apprentissage de la lecture ou plus tard chez l'adulte lorsque ce dernier est confronté à un mot qu'il ne connaît pas. Enfin, le mot est produit à l'oral. La lecture est en fait un processus de décodage.

Plusieurs formes de dyslexie sont connues et découlent directement d'une atteinte de ces voies :



- Lorsque la voie d'assemblage est atteinte, on parle de **dyslexie phonologique**. Cela se traduit par une incapacité à convertir les graphèmes en phonèmes et une faible connaissance des associations lettres/sons (paralexie). Le dyslexique va alors utiliser massivement la voie d'adressage : il s'appuie alors sur le début du mot. Il va par exemple lire « *berger* » au lieu de « *bergerie* » car il aura reconnu le début du mot et aura puisé dans son dictionnaire lexical. Il peut également dire « *fleuve* » alors que le mot écrit est « *rivière* » car il reconnaît globalement le contexte d'utilisation du mot qu'il traduit directement en image mentale.
- Lorsque c'est la voie d'adressage qui est atteinte, on parle de **dyslexie lexicale**. La difficulté ici sera le stockage de l'orthographe du mot. Le dyslexique écrira alors les mots de manière phonétique. Par exemple, « *chèze* » au lieu de « *chaise* ». Pour pallier à ses difficultés, il va alors utiliser la voie d'assemblage ; il lira donc [*wajɔ̃z*] pour "oignon".
- Dans la **dyslexie mixte**, ce sont les deux voies qui sont atteintes, de façon plus ou moins importante. Elle engendre l'incompréhension de ce qui est lu ainsi qu'une incapacité à lire les mots connus, inconnus, réguliers ou non.

### ***1.1.2. Ecrire et les difficultés rencontrées par les dyslexiques.***

Contrairement à la lecture, l'écriture est un processus d'encodage. Le scripteur doit effectuer un passage de l'oral à l'écrit, en transcrivant les sons en codes (alphabet). Plusieurs problèmes apparaissent lors du passage à l'écrit pour les personnes dyslexiques. D'abord, la langue française ne présente que 26 lettres dans son alphabet. Or, il existe bien plus de phonèmes que de graphèmes : cela oblige à faire des combinaisons de lettres à l'écrit pour transcrire les sons (exemple : « *on* » est une combinaison des lettres « *o* » et « *n* »). Dans certaines langues, il

existe bien plus de graphèmes, ce qui rend plus aisée la lecture puisque même une lecture phonétique permet d'avoir la bonne prononciation. Ainsi, contrairement au français ou à l'anglais, l'espagnol est une langue plus abordable pour les personnes dyslexiques. La dysorthographe accompagne toujours de façon plus ou moins importante la dyslexie. Outre une non-maitrise de la correspondance graphie-phonie, il se peut que l'élève ne mémorise pas l'orthographe des mots, il écrira alors de façon phonétique. Il se peut également qu'il ne sache pas appliquer les règles de grammaire et d'orthographe, même s'il les connaît.

Davis (2012) nous dit que *« les problèmes d'écriture les plus fréquents surviennent parce que l'enfant dyslexique a reçu tant de directives sur la manière dont il devrait écrire qu'il a en tête plusieurs images mentales de mots et de lettres qui se superposent. Il ne peut écrire qu'une ligne à la fois avec son crayon, aussi ce qu'il trace sur le papier est une combinaison de toutes ces images réunies avec des passages de l'une à l'autre. »* Il explique que ces images mentales doivent être effacées afin de n'en avoir plus qu'une juste. Pour cela, il faut que l'enfant soit orienté afin de ne plus écrire ce qu'il a perçu mais ce qu'il voit réellement. Une des solutions est de travailler avec la pâte à modeler pour former des lettres en capitale par exemple. Ainsi, à force de refaire le schéma de la lettre, les voies nerveuses sont stimulées et renforcées, l'enfant dyslexique finira par n'avoir plus que cette image mentale en tête et pourra, lors du passage à l'écrit, tracer sa lettre correctement. Ces problèmes sont liés à la dyslexie et sont appelés dysgraphie. Cette dernière n'est pas présente chez tous les dyslexiques.

## 1.2. La dyslexie en classe

### 1.2.1. Les enseignants

D'après le rapport de Vianello et Monica (1995), il existe trois types d'élèves en échec scolaire :

- Ceux qui ont une déficience avérée (sensorielle, motrice...)
- Ceux qui ont des troubles spécifiques des apprentissages (les dys- )
- Ceux qui ont des retards causés par des déterminants extérieurs (économiques, sociaux...)

En classe, les conséquences sont toutes les mêmes : des difficultés d'apprentissage. Il faut donc pour l'enseignant savoir distinguer ces trois types d'élèves afin de repérer clairement ceux qui ont des troubles spécifiques des apprentissages. Bien sûr, ces troubles spécifiques peuvent être liés au contexte de l'enfant. Cependant, ils n'atteignent souvent qu'un voire plusieurs domaines d'apprentissage, contrairement aux difficultés liées au contexte qui touchent l'enfant dans l'ensemble de sa scolarité.

Les enseignants ont un rôle très important à jouer dans le repérage d'élèves en difficulté et doivent donc savoir s'interroger de la bonne manière s'ils suspectent un élève dyslexique. En effet, Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) nous rappellent que « *la prise en charge de la difficulté est du ressort des enseignants [...] ; celle du trouble dys- réclame l'évaluation et l'intervention légitime de professionnels avertis.* » Il faudra donc que l'enseignant, alerté par les difficultés de l'élève, puisse l'orienter correctement afin qu'il soit aidé au mieux et au plus vite. « *Devant un retard qui s'installe, qui s'aggrave et qui perdure malgré les aides habituellement mises en*

*place, il est légitime de se poser la question d'une situation de dys-.* » (Pouhet, & Cerisier-Pouhet, 2015). Bien qu'un enfant ne puisse être diagnostiqué dys- que par un professionnel (orthophoniste dans le cas de la dyslexie), il est intéressant de savoir en tant qu'enseignant quels sont les critères d'inclusion et d'exclusion de ce trouble.

Les critères d'inclusion sont de graves difficultés dans le domaine évalué ainsi que des difficultés persistantes dans le temps. Rappelons que le diagnostic ne peut être posé que deux ans après l'entrée dans la lecture, c'est-à-dire à partir du CE2. Les critères d'exclusion sont une déficience intellectuelle, le contexte ou encore un déficit sensoriel, neurologique, psychologique et psychiatrique. Ainsi, la dyslexie peut entrer lorsqu'elle est très importante dans le champ du handicap, comme c'est exprimé dans la loi pour l'égalité des chances pour les dys- (2005) : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la scolarité, subie à l'école, par un élève en raison d'un déficit cognitif.* »

### ***1.2.2. L'élève dyslexique***

Il est très difficile pour l'élève dyslexique d'accepter sa différence, puisque malgré ses efforts et sa bonne volonté, les progrès sont lents. C'est pourquoi « *A l'école, l'élève dyslexique a non seulement besoin d'un regard au minimum bienveillant – que la grande majorité des enseignants informés de ce trouble savent parfaitement leur apporter – mais aussi d'un accompagnement pédagogique adapté, évolutif, garantissant un accès progressif à la maîtrise des outils d'une bonne scolarité gage d'une intégration réussie* » (Reid & Green, 2007). Si l'on revient aux mots déclencheurs dont parle Davis (2012), on peut aisément comprendre toute l'énergie et la concentration mobilisées par le dyslexique. En effet, si l'on prend l'exemple d'une phrase simple : « *Le lapin mange sa carotte puis grimpe sur le mur.* », le premier « *le* »

déclenche une désorientation car le dyslexique n'a pas d'image mentale de ce mot. Il continue la phrase et se crée une image mentale (il voit le lapin qui mange sa carotte), seulement cette dernière est interrompue par le prochain mot déclencheur « *puis* ». Il doit alors redoubler d'efforts pour se remobiliser et continuer la phrase. Lorsque trop de mots déclencheurs sont rencontrés, le seuil de confusion est atteint, l'image mentale est reprise à zéro et le dyslexique doit énormément se concentrer pour finir de lire : le texte n'aura pas été compris. C'est pourquoi la première aide à apporter préconisée par Grand (2012) est d'encourager : « *Pour tout travail écrit, il perd du temps et dépense beaucoup d'énergie. Il ne peut donc pas rester concentré tout le temps. Il a besoin de faire des pauses. L'enseignant doit respecter ce besoin et surtout beaucoup encourager cet élève qui est généralement volontaire et courageux, malgré des résultats souvent décevants.* » Il est important que l'enseignant prenne en compte les efforts fournis par l'élève afin de lui donner confiance en lui et en son travail.

J'ai en effet constaté qu'Emma était très motivée et reconnaissante lorsque j'ai mis en place des leviers pour l'aider. Sa motivation augmentant avec les encouragements et les résultats positifs de ses efforts.

## **2. CADRE PRATIQUE**

### **2.1. Mise en place des méthodes**

#### ***2.1.1 La pédagogie différenciée***

D'après Reid et Green (2007), « *A l'école, l'élève dyslexique a non seulement besoin d'un regard au minimum bienveillant – que la grande majorité des enseignants informés de ce*

*trouble savent parfaitement leur apporter – mais aussi d’un accompagnement pédagogique adapté, évolutif, garantissant un accès progressif à la maîtrise des outils d’une bonne scolarité gage d’une intégration réussie.* » Ces auteurs marquent bien le fait qu’il est nécessaire pour des enfants dyslexiques d’avoir une adaptation de la scolarité afin qu’ils puissent réussir au mieux dans leurs apprentissages. Ils appuient également le fait que pour pouvoir aider ces élèves en difficulté, il faut que les enseignants soient informés de leurs troubles et de la remédiation à apporter. Me concernant, je me suis vite rendue compte en rédigeant ce mémoire, que j’étais peu informée sur la dyslexie. En effet, malgré la formation à l’ESPE qui m’a permis d’avoir les bases concernant les troubles des apprentissages, j’avais peu de connaissances sur le sujet et ai dû me documenter notamment sur le cadre pratique afin de pouvoir répondre au mieux aux difficultés de mon élève dyslexique. J’ai donc adapté mon enseignement afin de créer un environnement favorable aux apprentissages d’Emma, et de ce fait j’ai créé une différenciation.

Paulhac (2000) catégorise les différentes réactions des élèves dyslexiques face à leurs troubles. Il parle du repli sur soi et du mutisme dans lequel l’élève se trouve pendant la classe. Il est vrai que lorsque la tâche n’est pas adaptée à l’élève, quel qu’il soit, la motivation est de moins en moins présente et on a l’impression que l’élève a « baissé les bras ». Comme le rappelle Poulet (2013), il ne s’agit pas d’accorder un régime de faveurs à ces élèves mais bien de prendre en compte leurs besoins particuliers pour compenser une inégalité. C’est en cela que la pédagogie différenciée intervient comme étant la pédagogie la mieux adaptée pour répondre aux besoins des élèves dyslexiques. Cette dernière permettra aux élèves développant, dans la plupart des cas, un sentiment d’impuissance de retrouver confiance en eux (Reid et Green, 2007). La

bienveillance de l'enseignant est également primordiale et les félicitations et encouragements sont de mise (Paulhac, 2000).

### ***2.1.2 Le contexte de classe***

D'après mes lectures, j'ai appris qu'il fallait informer l'élève des démarches entreprises pour l'aider. C'est donc ce que j'ai fait avec Emma. Je lui ai expliqué que j'allais l'aider en dictée et en production écrite et que pour cela j'allais adapter le travail demandé à la classe pour qu'elle puisse y arriver au mieux. Afin que les autres élèves de la classe ne se demandent pas sans cesse pourquoi Emma faisait un travail « différent », je les ai également prévenus au préalable en leur expliquant qu'Emma avait des besoins particuliers et que pour un travail similaire au leur, elle aurait accès à des outils différents.

Afin de l'encourager et pour mener à bien l'année, j'ai pris l'habitude d'encourager Emma, de lui montrer ses progrès, d'insister sur ses réussites et de la valoriser aux yeux des autres élèves pour qu'elle soit complètement incluse dans la classe. Emma est placée au premier rang et est face au tableau puisque c'est ce qui est préconisé par des auteurs tels que Reid et Green (2009) ou encore Paulhac (2000). Elle se sert de l'ordinateur de fond de classe pour les productions d'écrit ou les dictées. Pour tous ces travaux, Emma bénéficie de plus de temps afin de pouvoir se relire correctement.

### ***2.1.3 Ce qui a été mis en place***

#### *2.1.3.1. En dictée*

Dans ce mémoire, j'ai décidé de travailler particulièrement la dictée et donc la mémorisation de l'orthographe des mots puisqu'il n'existe pas de dyslexie sans dysorthographe (Grand, 2012). Je me suis donc intéressée à différentes aides préconisées par différents auteurs. Ayant été en contact avec l'orthophoniste d'Emma, j'ai appris que cette dernière avait une dyslexie que l'on pouvait qualifier de « légère », j'ai donc expérimenté différentes aides afin qu'Emma puisse trouver celle qui lui correspond le mieux.

J'ai d'abord essayé la dictée avec étiquettes. Dans ce type de dictée, l'élève reçoit le texte découpé en plusieurs morceaux. Au fur et à mesure de l'écoute, il doit coller les étiquettes dans l'ordre et recopier sous chaque étiquette la partie écrite. Ce type de dictée permet d'avoir l'orthographe des mots sous les yeux et donc de ne pas bloquer le dyslexique face à la tâche d'écriture qui est pour lui assez complexe et de lui permettre de tout de même suivre en même temps que les autres.

J'ai ensuite essayé la méthode de Davis « Maitrise des symboles », appliquée aux mots. D'après lui, une maîtrise des définitions des mots dits déclencheurs permettrait d'améliorer la compréhension et la lecture. Pour cela, j'ai exposé à Emma l'exercice comme étant un petit exercice « amusant » lui permettant d'améliorer sa mémorisation des mots pour les dictées. J'ai donc suivi les étapes décrites par Davis : je lui ai demandé de chercher les mots donnés dans le dictionnaire, de lire la définition et des exemples de phrases, nous avons discuté de la définition afin qu'elle ait une image mentale claire du mot. Afin de réaliser un modèle du mot et pour



adapter la méthode à l'âge d'Emma, je lui ai proposé de dessiner les mots tels qu'elle les voyait pour pouvoir les retenir plus aisément. Une fois le travail terminé, je lui ai demandé d'apprendre sa fiche pour pouvoir faire la dictée le lendemain. Cette étape constitue donc la mémorisation du mot. Pour vérifier qu'elle a marché, j'ai ensuite procédé à des dictées sous plusieurs formes.

La première modalité utilisée a été le clavier d'ordinateur. Ayant lu que l'idéal pour la présentation des documents écrits était de choisir une police de caractères plus lisible, une taille de police de 12 ou 14, un double interligne, une présentation sobre, j'ai décidé de l'appliquer dès la dictée à l'ordinateur, afin de lui permettre de se relire plus facilement. J'ai donc proposé à Emma les polices Arial, Comic sans MS et Times New Roman. Après avoir testé les trois, elle m'a dit préférer la police Times New Roman, c'est donc la police choisie pour la rédaction des dictées. J'ai également paramétré la taille de police de 12 ou 14, et veillé à garder un interligne de 1,5 ou 2. Puisque le travail était guidé, la consigne a été dite à l'oral « *Tu dois écrire les mots que je te dicte.* »

La deuxième modalité utilisée a été la dictée à trous. Cette fois, l'élève doit suivre la dictée mais n'a que les mots appris à écrire. Cette partie se fait à la main et à l'ordinateur. La présentation de la dictée respecte les points précédemment cités.

#### *2.1.3.2. En production écrite.*

Avant chaque production écrite et pour toute la classe, un brainstorming était organisé afin de donner des idées et des pistes aux élèves bloqués dans l'écriture. Pour la production écrite, j'ai préféré ne faire travailler Emma que sur l'ordinateur car le clavier AZERTY permet de voir les lettres isolément et en gros ce qui lui permet d'épeler mentalement les mots. J'ai donc paramétré ses productions pour que la police soit du Times New Roman, en taille 12 ou 14 et

pour qu'il y ait un double interligne. Un outil intéressant sur l'ordinateur est également le correcteur orthographique qui permet à l'élève de lui signaler une faute. Cependant, le correcteur a ses limites car il ne prend par exemple pas en compte le contexte. Il est donc nécessaire de le personnaliser en y incluant les fautes régulièrement faites par l'élève. Par manque de temps et parce qu'il m'est difficile de connaître les fautes récurrentes d'Emma à cause de la formation à mi-temps, je n'ai pas pu paramétrer le correcteur orthographique.

J'ai également lu que pour aider les enfants dyslexiques à entrer dans l'écriture, il était intéressant de leur donner une liste de mots usuels afin qu'ils puissent s'y référer lors des productions et qu'ils ne soient pas bloqués (Reid et Green, 2007). Du temps en plus a été accordé à Emma pour qu'elle puisse finir ses productions, notamment parce que l'usage du clavier n'est pas acquis et qu'il lui faut beaucoup de temps pour taper, mais également parce qu'elle a besoin de se relire.

Enfin, et parce qu'il me paraît important de rendre l'élève autonome, j'ai commencé à mettre en place un système de logos pour remplacer les mots-clés des consignes. Ainsi, Emma peut lire seule les consignes et entrer dans le travail avant que je ne vienne l'aider pour prendre en charge l'écriture, notamment lors des évaluations.

## **2.2 Analyse des résultats**

### ***2.2.1 Dictée***

#### *2.2.1.1 Sans aide*

Tout d'abord, j'ai choisi de montrer une dictée faite par Emma le 24 novembre 2017. C'est donc une dictée qui a été faite sans aide. Le titre est « La passion de la lecture » et la première phrase « Je dévore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque ».

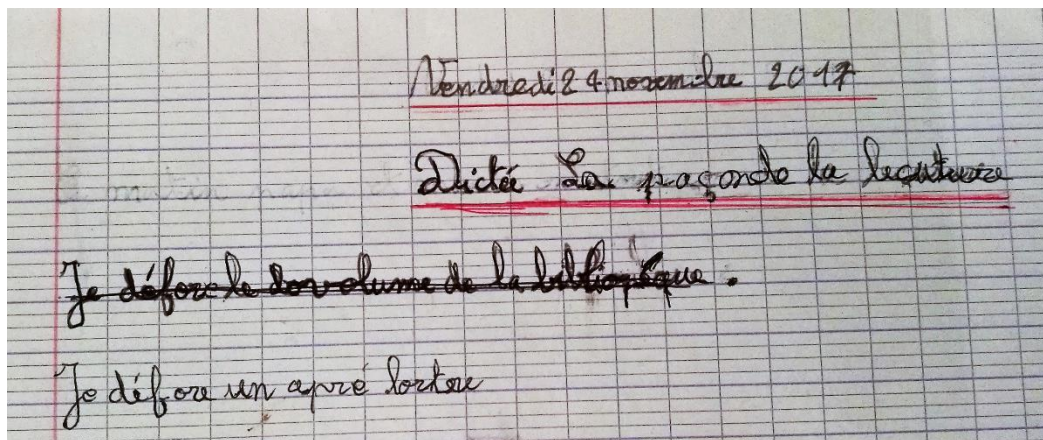


Figure 1 : Dictée sans aide, 24/11/2017

On peut déjà voir que la date est parfaitement orthographiée ; cette dernière était sur le tableau, le titre « Dictée » également. En revanche, le titre de la dictée comporte déjà plusieurs erreurs :

- « façon » qui comporte deux erreurs ; une phonologiquement acceptable et une phonologiquement inacceptable. D'après la typologie des erreurs de Nina Catach (2003) la première qui est l'écriture du « ç » au lieu du « ss » serait une erreur graphique morphogrammique lexicale, la seconde serait de type extragrammique avec omission du phonème [i].
- « lecture » qui est également une erreur phonologiquement non acceptable, extragrammique avec adjonction du phonème [y].

Ensuite, on remarque qu'Emma a d'abord écrit une première phrase, puis l'a barrée avant de recommencer et de finalement abandonner. Le début de phrase non barré comporte également plusieurs erreurs :

- « défore » pour « dévore » : erreur extragraphique avec confusion de la consonne « f » avec la consonne « v ».
- « apré » pour « après » : erreur graphique à dominante phonographique altérant la valeur phonique (« é » au lieu de « è ») et erreur morphogrammique lexicale (oubli du « s »).

On comprend donc qu'Emma n'est pas assurée dans sa production. Elle a mal souligné le titre de sa dictée, sûrement dans la précipitation. Elle a ensuite oublié une partie de la phrase de dictée et a donc dû la barrer. Finalement, lui demandant trop d'efforts, elle a décidé d'arrêter la dictée, ne suivant sûrement plus le flux de parole.

J'ai ensuite choisi de montrer une leçon recopiée par Emma le Jeudi 5 Octobre 2017. Lors de cette période, Emma était au troisième rang et ne se trouvait pas face au tableau. La leçon a été écrite au tableau mais également dictée par l'enseignante.

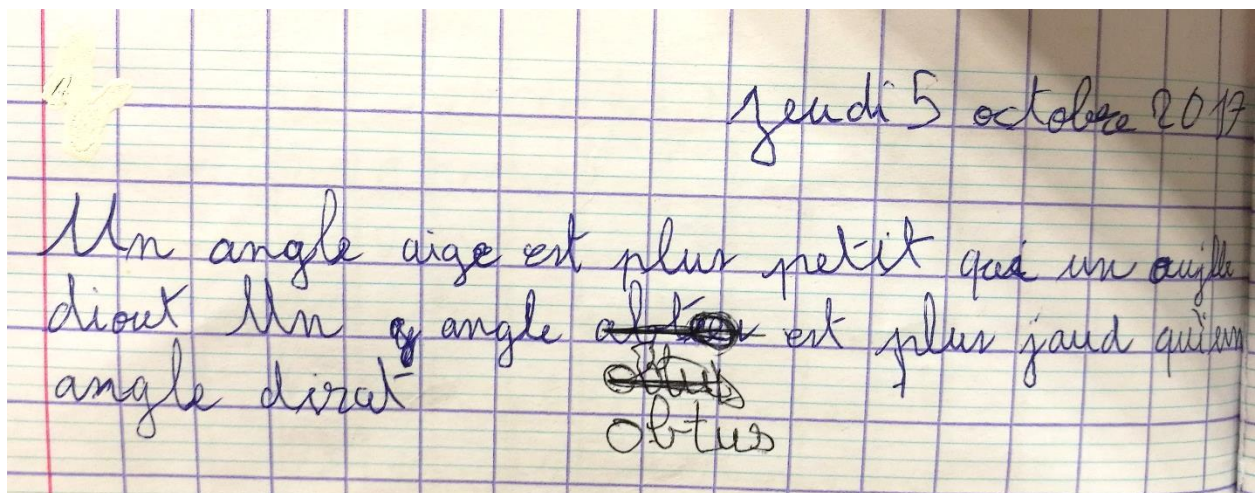


Figure 2: Leçon écrite et dictée, sans aide, 05/10/2017

Les erreurs produites démontrent qu'il est important, comme l'ont souligné différents auteurs, notamment Paulhac (2000), Bourdenet (2011) et Reid et Green (2009), de placer l'élève dyslexique au centre du tableau et au premier rang afin qu'il puisse se trouver dans des conditions favorables de travail. Ici, la plupart des erreurs sont phonologiquement inacceptables puisqu'elles changent la prononciation du mot.

- « aige » pour « aigu » : erreur extragraphique avec confusion de la voyelle « u » avec la voyelle « e ».
- « qui » pour « qu' » : erreur sûrement due au manque de visibilité de l'élève puisque l'apostrophe ressemble fortement au point du « i ».
- « aujlle » pour « angle » : ici, il y a confusion des lettres « n » et « u », « g » et « j » et un doublement de la consonne « l » (cette dernière erreur est phonologiquement acceptable puisqu'elle ne modifie pas la prononciation du mot).
- « diout » pour « droit » : inversion (« io » au lieu de « oi ») et confusion de lettres (« u » au lieu de « r »)
- « jaud » pour « grand » : ici encore, les lettres « j » et « g » ont été confondues, ainsi que les lettres « u » et « n ». Il y a également une omission de la lettre « r ».
- « dirot » pour « droit » : inversion des lettres.

Le mot « obtus » a été repris plusieurs fois jusqu'à ce que l'orthographe soit correcte. Cette leçon m'a fait prendre conscience de l'importance de la place de l'élève dyslexique face au tableau et m'a permis d'adapter cela pour le reste de l'année scolaire d'Emma.

### 2.2.1.2 Mise en place des aides

#### La dictée-étiquettes

La première aide que j'ai voulue mettre en place est celle de la dictée-étiquette. Cette dictée a été faite en classe entière. Je voulais mettre en place un dispositif dans lequel Emma pourrait suivre en même temps que les autres et faire la même chose. J'ai donc donné le texte découpé en étiquettes à Emma et au fur et à mesure de ma dictée orale elle a dû les remettre dans l'ordre et réécrire en-dessous de chaque étiquette la partie de texte.

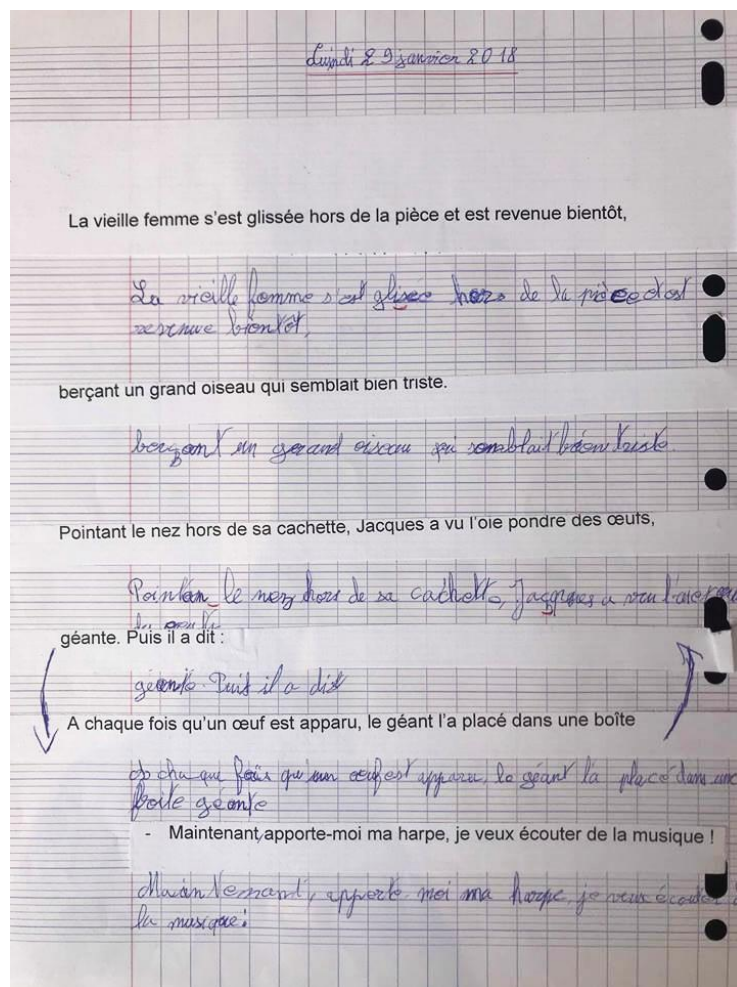


Figure 3: dictée-étiquette, 29/01/2018

Emma n'a fait que trois erreurs : une sur un nom propre (« Jacques » au lieu de « Jacques »), une phonologiquement inacceptable (« glisée » au lieu de « glissée ») et une phonologiquement acceptable (« pointan » au lieu de « pointant ») où elle a omis la dernière lettre. Pour moi, ces résultats ne sont pas significatifs puisqu'Emma a dû, dans le même temps que les autres, reconstituer le texte et recopier les phrases. Elle a donc pu faire des fautes dans la précipitation. De plus, ce ne sont pas des fautes spécifiques liées à la dyslexie. Je pense en revanche que cette dictée a permis de montrer qu'Emma n'avait pas de problème de copie lorsque le texte est sous ses yeux. Cet avis m'a été confirmé grâce aux nombreuses copies de leçons qu'elle a faites lorsqu'elle était au premier rang et qui sont généralement sans erreurs.

Voulant vraiment aider Emma sur la mémorisation de l'orthographe des mots, j'ai alors décidé de mettre en place la méthode de « Maitrise des Symboles » appliquée aux mots de Davis (2012).

#### Dictée de six termes invariables :

Pour bien se rendre compte des effets de cette méthode, j'ai d'abord demandé à Emma d'apprendre les mots chez elle puis nous avons fait la dictée le lendemain.

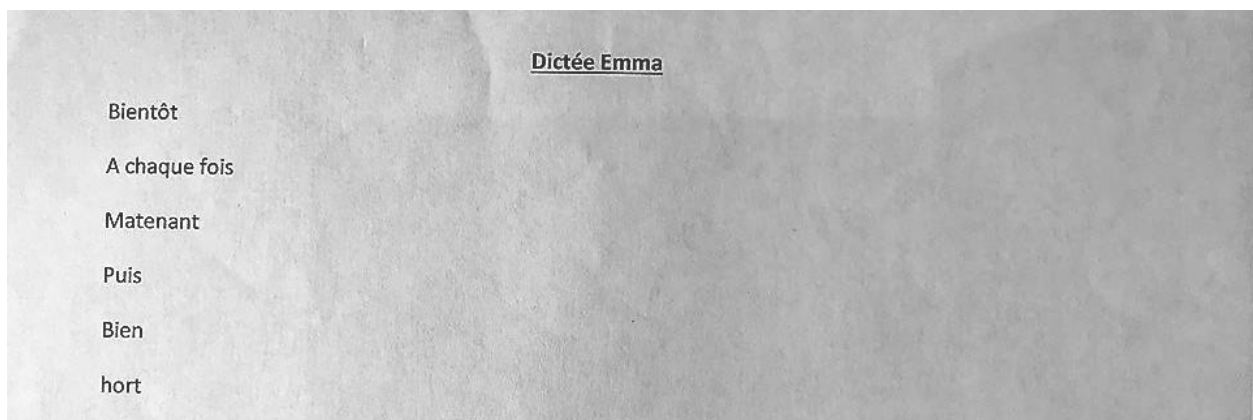


Figure 4: Dictée de six termes, ordinateur



J'ai proposé à Emma de faire cette dictée sur l'ordinateur pour lui ôter la difficulté de l'écriture. Je voulais seulement voir la mémorisation de l'orthographe des mots. Emma a fait deux erreurs :

- « matenant » au lieu de « maintenant » qui est une erreur lexicale phonologiquement inacceptable
- « hort » au lieu de « hors » qui est une erreur lexicale phonologiquement acceptable

J'ai ensuite mis en place la méthode de Maitrise des Symboles. Pour cela, j'ai pris Emma à part et nous avons fait les différentes étapes de la méthode comme décrites précédemment.

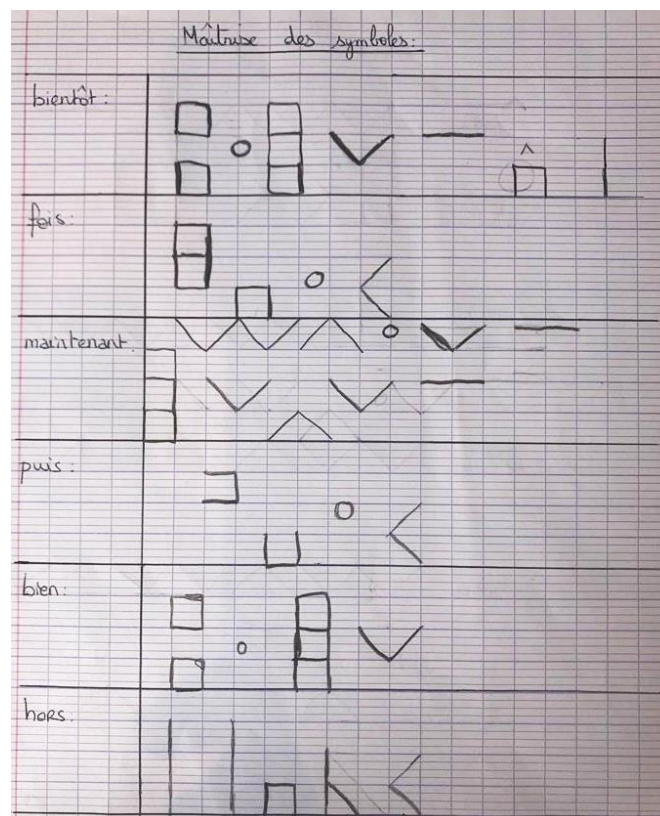


Figure 5: Dessins des six termes, Maitrise des Symboles



Il est très intéressant de voir qu'Emma n'a pas juste dessiné le mot comme elle le voyait, mais chaque lettre. Par exemple, deux carrés représentent les deux bosses du « b », trois carrés représentent les trois traits du « e ». Je lui ai ensuite fait faire la dictée des mots à l'ordinateur.

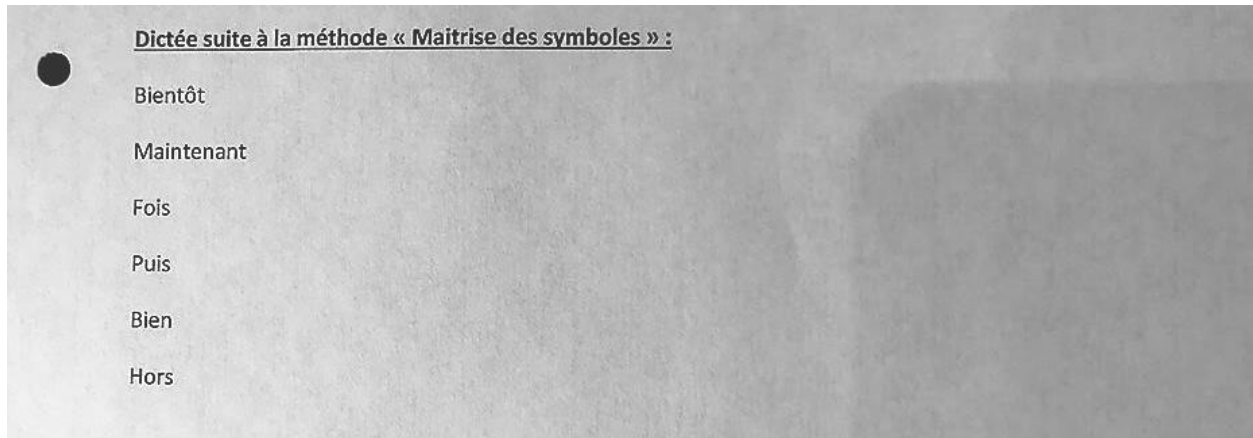


Figure 6: Dictée des six termes après MDS, ordinateur

J'ai dicté les mots un par un à Emma. Elle a ensuite eu le temps de se relire. On constate qu'Emma n'a fait aucune erreur d'orthographe. J'ai ensuite voulu inclure les mots dans une dictée de phrases. Je lui ai donc fait faire une dictée à trous qu'elle a eu à remplir sur l'ordinateur.

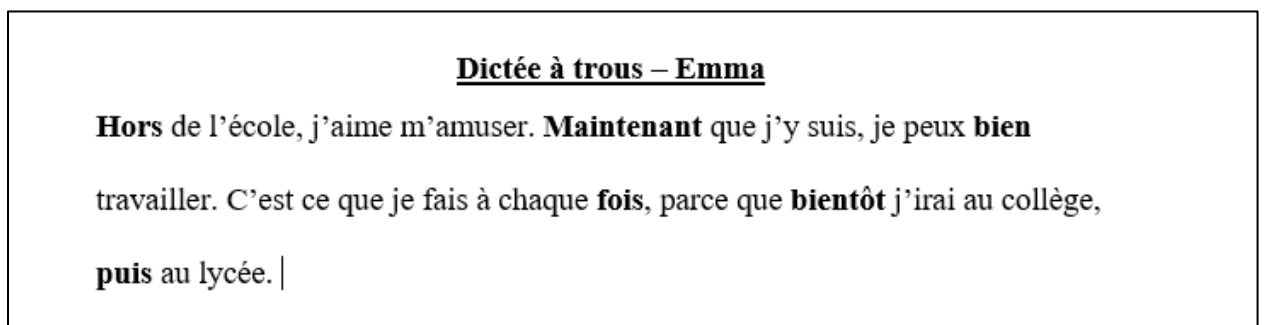


Figure 7: Dictée à trous des six termes, MDS, ordinateur

On voit encore une fois qu'Emma n'a fait aucune erreur d'orthographe. Je pense que le fait d'inclure les mots dans les phrases ne l'a pas perturbée puisqu'elle n'écrivait que les mots

qu'elle connaissait, un peu à la manière de la dictée précédente. Puisqu'aucun changement n'a été noté entre la dictée de mots à l'ordinateur et la dictée à trous à l'ordinateur, j'ai décidé de directement lui faire faire la dictée à trous à la main.

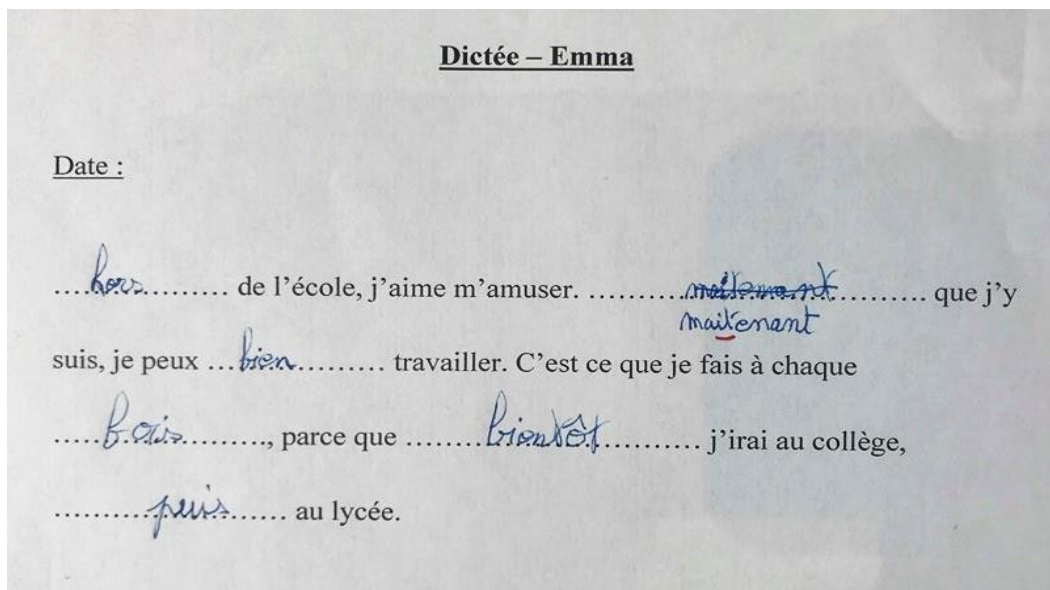


Figure 8: Dictée à trous, six termes, MDS, à la main

Dans cette dictée, Emma n'a pas tenu compte de la majuscule en début de phrase, ce qui confirme le fait qu'elle ne remplisse que les trous sans tenir compte de l'environnement. En revanche, elle a fait une faute d'orthographe à « maintenant » qu'elle a orthographié « maitenant ». C'est une erreur lexicale phonologiquement inacceptable. On voit que le mot lui a d'ailleurs posé problème puisqu'elle l'a d'abord barré avant de le réécrire. Cependant Emma a progressé sur ce mot puisque lors de la première dictée sur l'ordinateur elle avait écrit « matenant ». On remarque donc qu'elle s'approche progressivement de la graphie « ain ».

Dictée de dix termes invariables :

J'ai ensuite proposé à Emma une dictée regroupant dix termes invariables. Elle a directement voulu utiliser la méthode de Maitrise des Symboles. Je lui ai donc donné les mots à apprendre puis elle a appliqué la méthode.

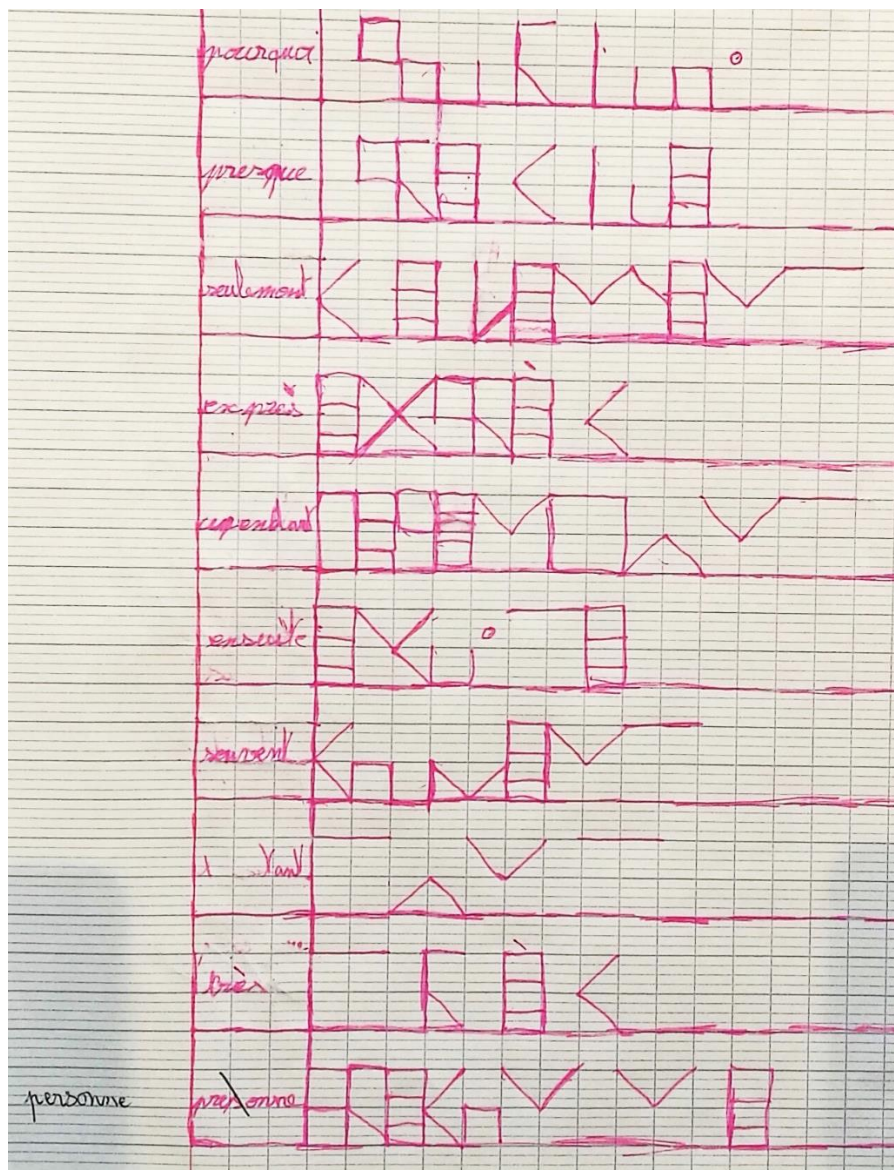


Figure 9: Dessins des dix termes, MDS

Me rendant compte qu'Emma avait fait une erreur en recopiant le mot « personne », et qu'elle avait de ce fait mal dessiné le mot, j'ai décidé pour la dictée de mot à l'ordinateur de ne pas lui donner ce mot à orthographier.

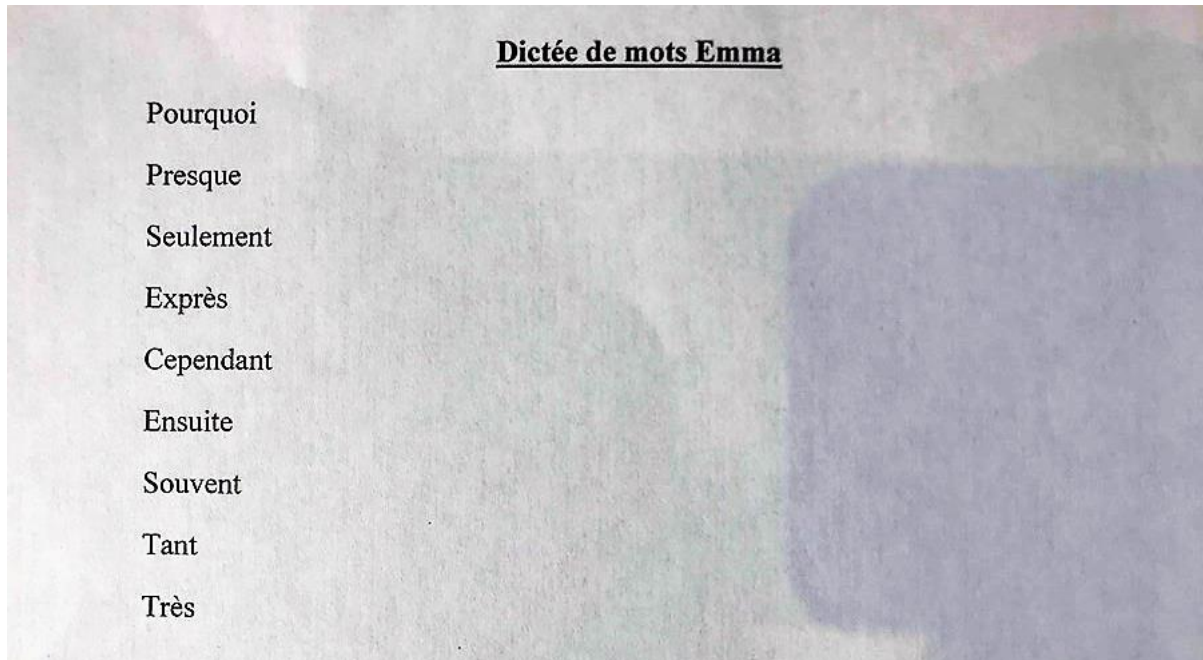


Figure 10: Dictée des dix termes après MDS, ordinateur

On voit encore une fois qu'après la mémorisation des mots grâce à la méthode de Davis (2012), Emma ne fait aucune faute d'orthographe lors de la dictée de mots. Nous avons ensuite fait la dictée à trous à l'ordinateur pour vérifier qu'elle savait toujours orthographier les mots malgré le fait qu'ils soient insérés dans des phrases.

### Dictée – Emma

Je me demande **souvent pourquoi** je vais à l'école. C'est **presque** pareil que la maison. **Cependant**, on y travaille. C'est **très** important d'apprendre des choses. En plus, c'est **seulement** quatre jours dans la semaine. En **tant** que **presonne** sérieuse, je fais **exprès** d'avoir de bonnes notes et de réussir toutes mes dictées ! **Ensuite** je peux aller me reposer à la maison, ou jouer.

*Figure 11: Dictée à trous des dix termes, MDS, ordinateur*

Emma a fait l'erreur sur le mot « personne » qu'elle a orthographié comme elle l'avait fait lors de l'apprentissage avec la méthode de Maitrise des Symboles. Cela me permet de dire que la méthode lui permet de retenir les mots comme elle les a dessinés. Pour le reste, elle n'a pas fait de faute d'orthographe. Je pense que cela est dû au fait qu'elle ne remplit que les trous sans vraiment prêter attention au reste des mots. Cependant, on peut quand même noter que ce qui pourrait être des « parasites » (les autres mots) n'affecte pas l'orthographe des mots appris. Enfin, nous avons fait une dictée à trous à la main.

Je me demande souvent pourquoi..... je vais à l'école. C'est  
parce que pareil que la maison. sependant, on y travaille. C'est  
très important d'apprendre des choses. En plus, c'est seulement  
quatre jours dans la semaine. En tant que presonne sérieuse, je fais  
exprès..... d'avoir de bonnes notes et de réussir toutes mes dictées !  
ensuite.....je peux aller me reposer à la maison, ou jouer.

Figure 12: Dictée à trous des dix termes, MDS, à la main

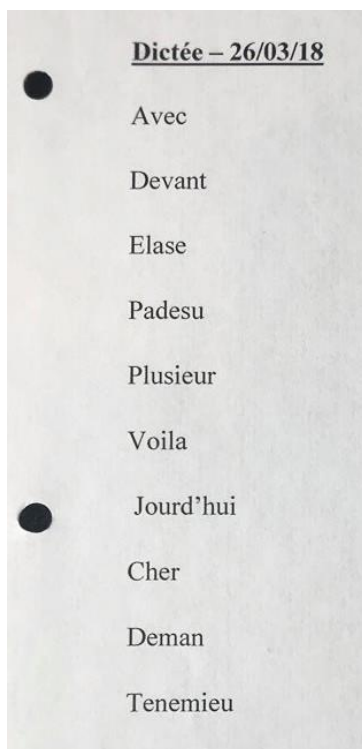
Sur cette dictée, Emma a fait plusieurs erreurs :

- « sependant » au lieu de « cependant » qui est une erreur lexicale phonologiquement acceptable
- « expré » au lieu d' « exprès ». Le « é » à la place du « è » est une erreur phonologiquement inacceptable. L'oubli du « s » est une erreur lexicale phonologiquement acceptable.
- « presonne » au lieu de « personne ». Il y a ici confusion de lettres, l'erreur est phonologiquement inacceptable. Cette erreur me permet d'affirmer qu'Emma a retenu le mot comme elle l'avait dessiné, elle mémorise donc à partir des dessins qu'elle fait.

N'ayant pas compté le mot « personne » dans les dictées précédentes, je ne le compterais pas pour faire l'histogramme.

Dictée de dix termes invariables, plus complexes :

J'ai à nouveau donné une liste de mots à apprendre à Emma. Le lendemain, je lui ai demandé si elle avait appris en appliquant la méthode de Davis (2012), elle m'a répondu qu'elle ne l'avait pas fait et pensait connaître les mots. Nous avons quand même essayé de faire la dictée de mots à l'ordinateur.



Huit mots sur les dix sont mal orthographiés. Toutes les erreurs sont lexicales. Pour « hélas », l'oubli du « h » est phonologiquement acceptable alors que l'ajout du « e » est phonologiquement inacceptable. Les mots « par-dessus » et « tant mieux » sont mal segmentés. Pour « plusieurs » et « chez », l'erreur porte sur la lettre muette. Pour « aujourd'hui », l'erreur porte sur le préfixe. Enfin, pour « demain », Emma a oublié la lettre « i » pour faire le son [ɛ̃].

*Figure 13: Dictée de dix termes complexes, avant MDS, ordinateur*



Emma a ensuite dessiné les mots pour pouvoir les retenir.

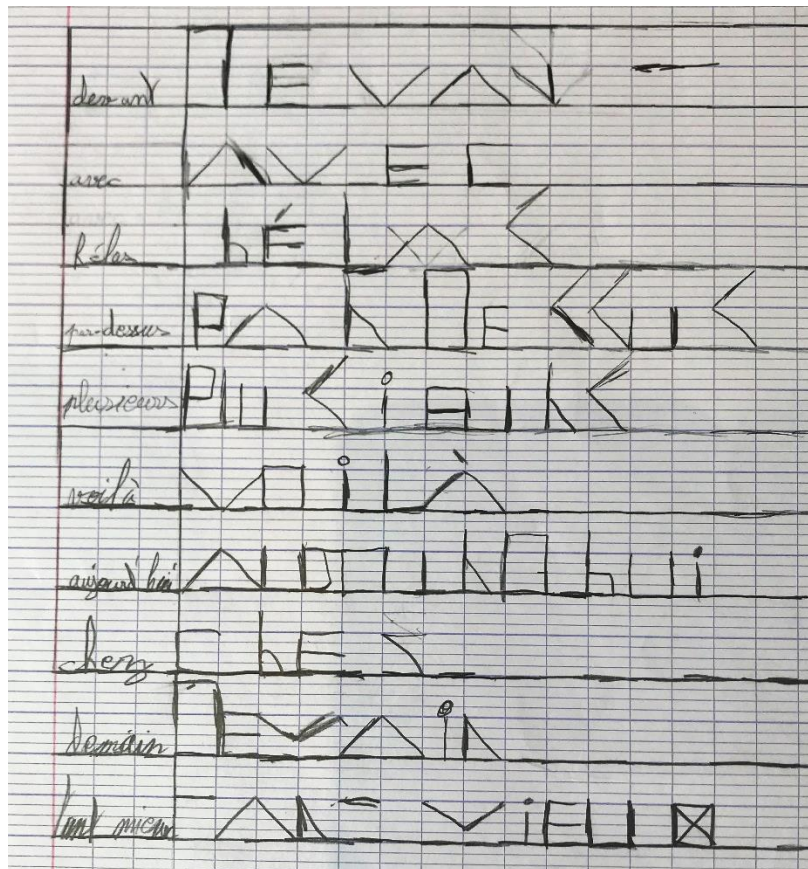


Figure 14: Dessins des dix termes complexes

Nous avons ensuite fait la dictée de mots à l'ordinateur.

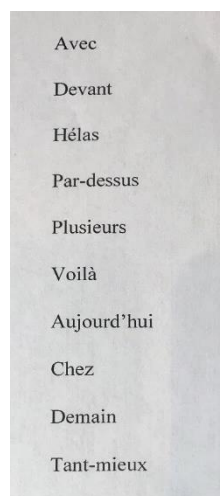


Figure 15: Dictée des dix termes complexes, MDS, ordinateur



Emma n'a pas fait de faute d'orthographe. Elle a seulement mis un trait d'union entre « tant » et « mieux » dans « tant mieux ». Elle a eu beaucoup de mal à orthographier ce mot, elle a beaucoup tâtonné. Je lui ai alors demandé si elle se souvenait du dessin qu'elle avait fait. Elle me l'a affirmé et a enfin pu écrire le mot.

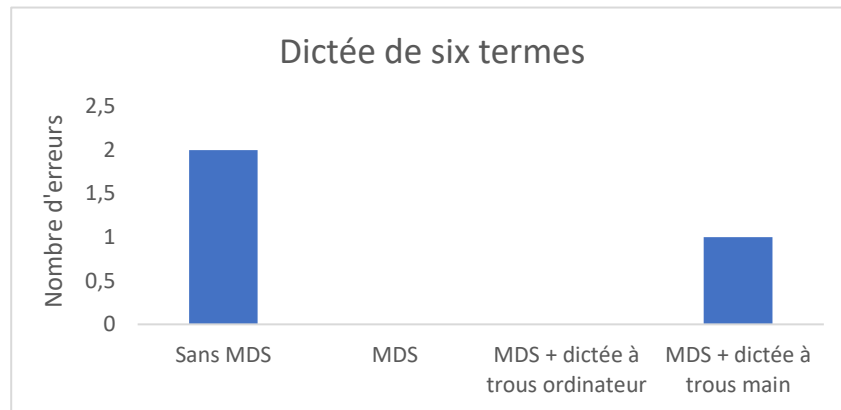
Nous avons ensuite fait la dictée à trous à la main directement car je me suis rendue compte avec les dictées précédentes, qu'Emma ne remplissait que les trous sans forcément prendre en compte les mots alentours. Cette dictée a été faite deux jours après la précédente, afin de voir si sur un temps plus long, les mots étaient tout de même toujours en mémoire.

Aujourd'hui, je mange avec ma mère. Nous sommes devant le restaurant. Je regarde par-dessus son épaule. Mélas....., il est fermé. Nous avons dû en faire plusieurs..... avant de trouver le bon. Staila nous sommes chez..... « La cantine d'Eric ». tant-mieux....., car mieux..... demain..... je mange à la cantine !

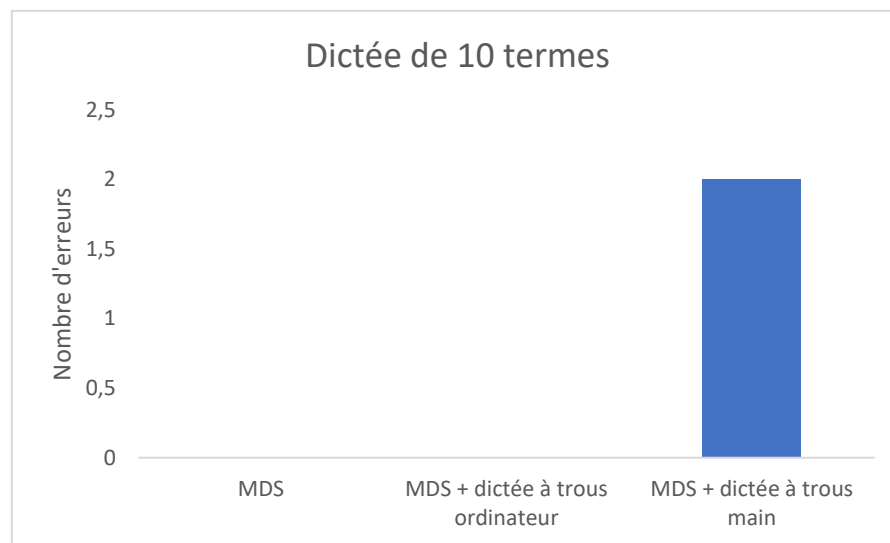
Figure 16: Dictée à trous des dix termes complexes, MDS, à la main

On voit ici qu'Emma a pris en compte les majuscules en début de phrase, contrairement à la première dictée. Elle a refait l'erreur à « tant mieux ». Je pense qu'à force d'appliquer la méthode et le même type de dictée plusieurs fois, une forme d'habitude a permis à Emma de s'adapter et de s'améliorer, même en écrivant à la main.

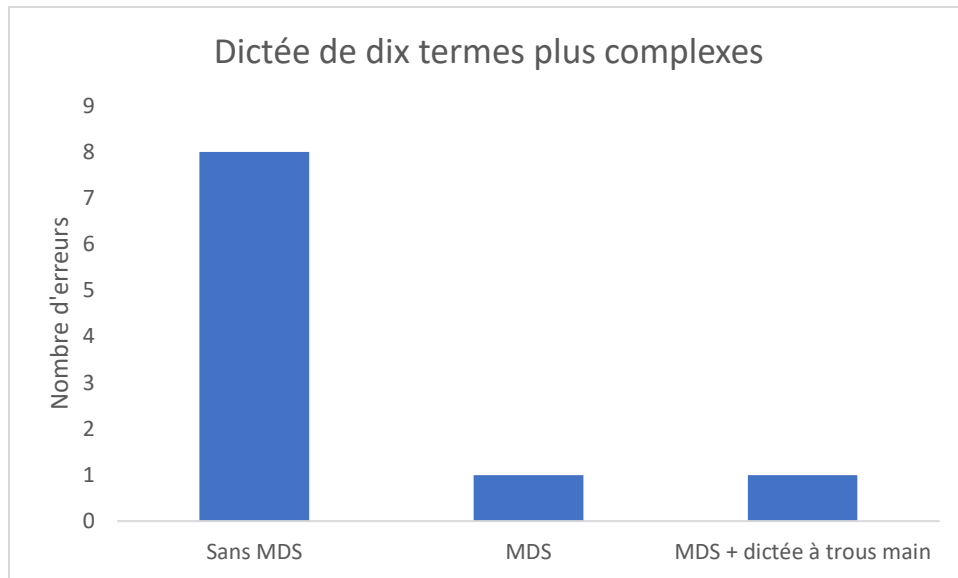
Histogrammes permettant de comparer les différentes dictées :



Pour cette dictée, on remarque que la méthode de Maitrise des Symboles (MDS) permet à Emma de ne plus commettre d'erreur à l'ordinateur.



Pour les deux dictées à trous, on remarque que l'ordinateur est une aide en soi puisqu'Emma ne fait aucune erreur. En revanche, le fait de devoir écrire à la main ajoute une contrainte marquée par le fait qu'elle commet une erreur sur six mots puis deux erreurs sur dix mots. Le clavier est donc un dispositif permettant à Emma de ne se focaliser que sur l'orthographe en oubliant la contrainte de l'écrit.



Comme pour la première dictée, on remarque que la méthode de Maitrise des Symboles (MDS) a permis à Emma de commettre moins d'erreurs. Bien que la dictée soit plus complexe, Emma a fait moins de fautes lors de la dictée à trous à la main que lors des dictées précédentes. On remarque également qu'il n'y a pas de différence entre l'écrit à l'ordinateur et l'écrit à la main. L'habitude de la méthode l'a donc aidée et la contrainte de l'orthographe étant soulagée par la méthode de mémorisation, Emma peut en plus se concentrer sur l'écrit.

### ***2.2.2 Production écrite***

J'ai choisi de travailler en production écrite sur l'autoportrait et sur des productions renvoyant à des personnages fictifs ou à des personnes extérieures. C'est pourquoi ces deux types de textes seront présents dans cette partie. J'ai choisi ces types de productions car je postule que le fait de se baser sur des faits concrets et vécus par l'élève peut l'aider à entrer dans l'écriture, de par son aspect motivationnel, pour ensuite produire des écrits variés. Pour la production écrite, je ne prends pas en compte l'orthographe afin de n'évaluer que la production en elle-même.

### 2.2.2.1 Sans aide

Cette première production a été faite en tout début d'année. On voit qu'Emma n'a fait qu'une phrase dans laquelle elle n'écrit que son nom et son prénom.

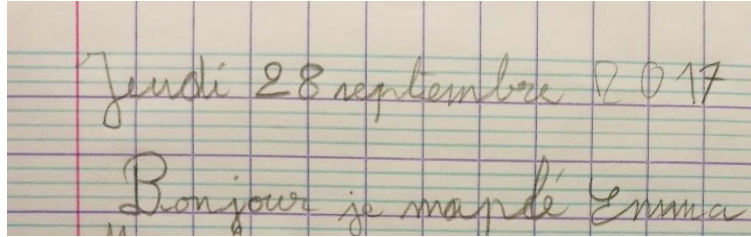


Figure 17: Autoportrait, sans aide

Cette seconde production a également été faite en début d'année. Emma n'a écrit qu'une phrase descriptive.

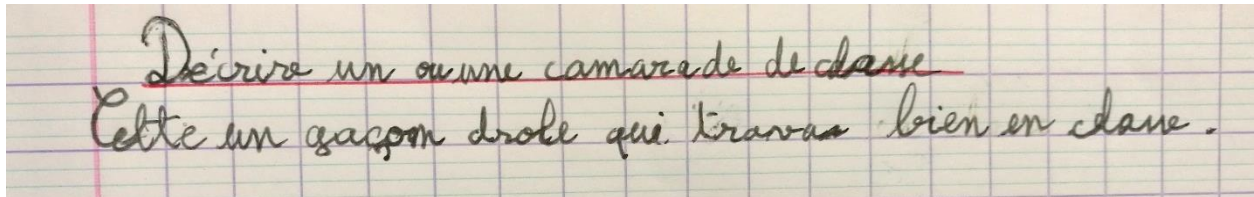


Figure 18: Autre production, sans aide

### 2.2.2.2 Mise en place des dispositifs

#### Production écrite à l'ordinateur

D'après mes lectures, j'ai compris que pour aider une élève dyslexique il fallait ajuster la police, la taille ainsi que l'espacement sur l'ordinateur. J'ai donc mis cela en place lors des productions écrites d'Emma.

Dans le cadre d'un projet sur l'autoportrait fait en classe entière, j'ai demandé à Emma d'écrire un petit texte sur elle. Nous avons fait un brainstorming en classe et une carte mentale a été distribuée aux élèves permettant de savoir quels points étaient à mettre dans leur production.

Bonjour je suis née le 30-07-2008. je suis une fille. je suis jentite. je suis dans une classe de cm1. je ne fait pas de loisir. je suis une nombreuse famille . j'ai une chienne est un chat. je fait 1m30. au riou. hopital de cannes.

Figure 19: Autoportrait à l'ordinateur

On voit que dans son texte Emma a fait dix phrases très courtes. Elle n'a en fait répondu qu'aux questions de la carte mentale. La syntaxe n'est parfois pas correcte « je suis une nombreuse famille », les majuscules ne sont pas respectées. Au début du texte, Emma fait des phrases, à la fin elle ne répond plus qu'à la question sans reprendre les termes de cette dernière « au riou », « hopital de cannes ». Comme à chaque fin de production, je me suis assurée qu'elle avait terminé afin d'être sûre qu'elle n'était pas bloquée par le clavier.

Suite à la lecture d'un livre « Jacques et le haricot magique » en classe entière, j'ai demandé aux élèves de faire une production écrite pour imaginer la suite de l'histoire. Afin d'être sûre qu'Emma avait bien compris celle-ci, je lui ai demandé en amont de me raconter ce qu'il s'y passait. Elle m'a raconté dans les moindres détails toute l'histoire.

Imagine ce que fait le géant dans l'espace.

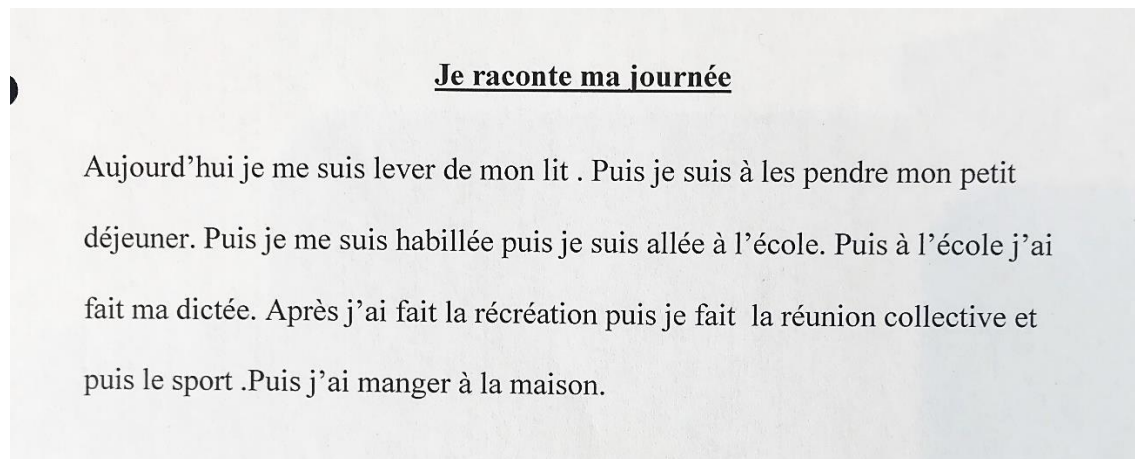
Il voulait retourné au château pour retrouver la vieille femme. Il prend l'avion puis il rentra au château.k

Figure 20: Autre production, à l'ordinateur

Emma a écrit deux phrases plutôt longues qui contiennent 10 et 8 mots pour lesquelles la syntaxe est respectée. Elle s'est retrouvée bloquée face à l'orthographe de « l'avion ». Elle ne voulait plus écrire tant que je ne lui avais pas donné l'orthographe. Je lui ai ensuite demandé si elle avait fini ; elle m'a alors répondu qu'elle ne savait plus quoi écrire.

#### Production écrite à l'ordinateur + liste de mots usuels :

J'ai également lu qu'il était intéressant de proposer une liste de mots usuels (Reid et Green, 2009) aux élèves dyslexiques afin qu'ils ne soient pas bloqués dans leur production. Voyant notamment qu'Emma était très vite bloquée par l'orthographe, j'ai donc décidé de mettre ce dispositif en place. La consigne pour la production écrite suivante était de raconter sa journée.

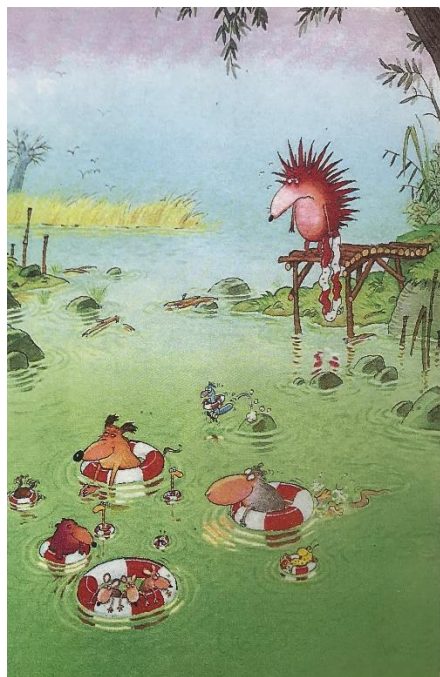


*Figure 21: Autoportrait, ordinateur, liste de mots usuels*

Emma a écrit six phrases longues de 9 mots en moyenne et dans lesquelles la syntaxe est respectée. Les majuscules sont présentes. Grâce à la liste de mots usuels, elle a pu se servir de connecteurs logiques, ce qui l'a sûrement aidée dans sa production.

Enfin, j'ai lu que partir d'une description d'image permettait aux élèves de développer leur sens de l'observation (Reid et Green, 2009). Après avoir discuté de l'image avec l'ensemble

de la classe et avoir donné des pistes permettant de faire un compte-rendu de l'image, les élèves sont passés à la production écrite.



**Raconte une histoire à partir de l'image :**

L'hérisson est dans un laque

Elle s'appelle Luna.

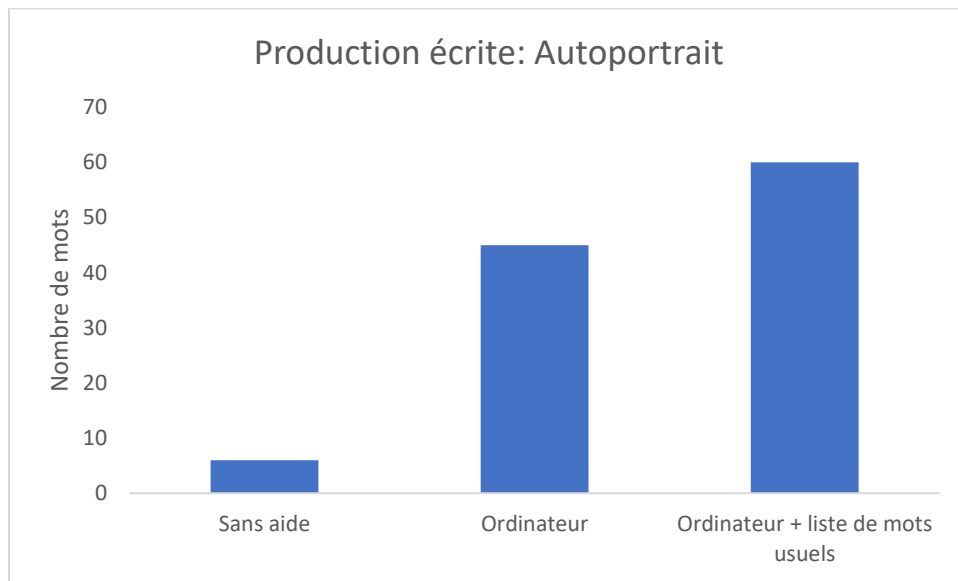
Luna avec ses amis s'appelles Nina et Lui et puis Plouf et Lou et Lion et Flou et Flocon et Lily et Lapin et Pika et Lune et Plie et Mimoune. Ils jouaient ensemble entre eux mais Luna ne pouvait pas jouer avec eux parce que c'était l'hérisson. Elle n'arrivait pas à mettre sa bouée parce que elle avait des pics. Nina rigolait parce que Luna ne pouvait pas aller dans l'eau. Lui il pleurait beaucoup. Plouf n'avait pas d'amis. Mimoune la souris elle était toute triste. Puis, le singe avait la tête dans l'eau. Le serpent était tout triste ; l'autre le frère, avait les yeux ouverts. Puis, la souris avait un gros nez et la sœur n'avait pas d'œil. Dans le lac, il y avait du bois, puis il y avait des cailloux et de l'herbe et il y avait un pont. L'eau changeait de couleur : elle était bleue, elle devenait verte. Les treize amis jouaient ensemble sans Luna. Elle était toute triste parce que elle ne pouvait pas aller jouer dans l'eau. La tortue était très contente puis le lézard n'avait pas de copain.

Figure 22: Autre production, ordinateur, liste de mots usuels, image

Emma était très motivée par cette production écrite. Elle avait beaucoup à dire, j'ai dû jouer le rôle de scribe à partir de la quatrième phrase car sa production commençait à prendre beaucoup de temps. J'ai pris en charge l'écriture mais ai écrit exactement comme elle me dictait. C'est elle qui cherchait les mots dans sa liste de mots usuels et elle s'appuyait sur la photo pour décrire et raconter l'histoire de l'image. Lors de la dictée à l'adulte, elle me dictait à la vitesse à laquelle j'écrivais et s'arrêtait lorsque je n'avais pas fini d'écrire. Elle arrivait donc à suivre en lisant, ce qui me permet d'affirmer que l'ajustement de la police et de la taille d'écriture est une vraie aide. Afin d'être sûre que la

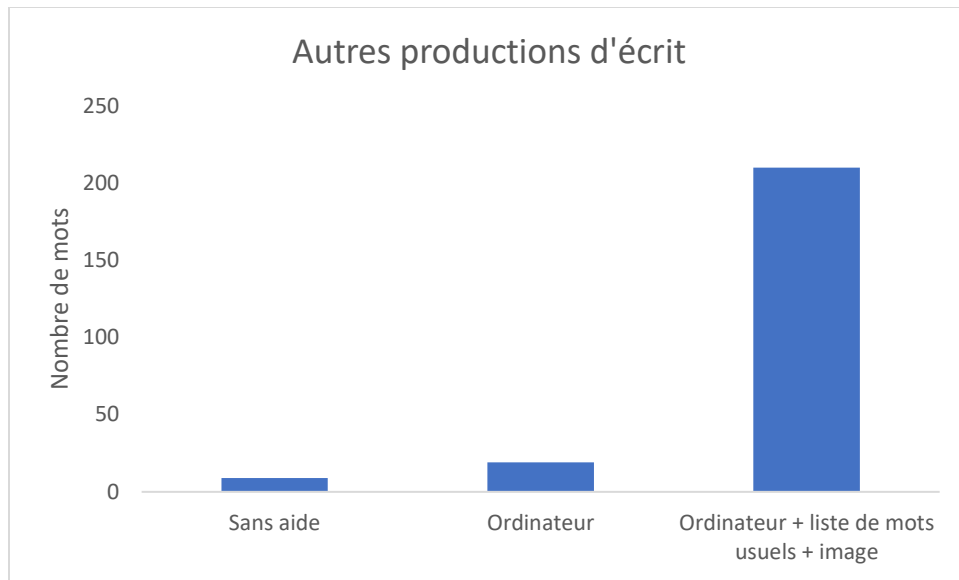
production était terminée, j'ai pris la précaution, comme à chaque fois, de le lui demander. Elle m'a affirmé que c'était le cas.

### Comparaison des résultats :



On peut voir que l'ordinateur a permis à Emma d'augmenter son nombre de mots lors de la production. La liste de mots usuels l'a également aidée puisque le nombre de mots écrits dans sa production augmente encore. Le clavier d'ordinateur et la liste de mots usuels sont donc des outils favorables au travail de production d'écrit.





On remarque, comme pour l'autoportrait, que le clavier d'ordinateur ainsi que la liste de mots usuels ont permis à Emma de faire des productions plus longues. La description d'image lui a également permis d'écrire beaucoup plus. C'est donc un dispositif qui aide à la production écrite.

### ***2.2.3 Les consignes***

D'après mes lectures, j'ai appris que pour aider les élèves dyslexiques à lire de façon autonome les consignes, il était intéressant de remplacer les mots-clés par des logos. J'ai donc commencé à faire cela lors des évaluations notamment. Effectivement, Emma est aidée par ce type de dispositif. Par manque de temps, je continuerai à mettre en place ce dispositif en cinquième période afin d'avoir des résultats significatifs.




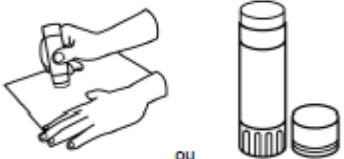

	Lis
	Ecoute
	Apprends (par cœur)
 ou	Colle
 ou	Découpe

Figure 23: Exemple de logos pour les consignes

Prénom : .....

Date : .....

**Evaluation : Utiliser les fractions dans des cas simples de partage.**



**le problème.**



**tes calculs et ta réponse.**

Figure 24: Exemple de consignes en évaluation de mathématiques

## Conclusion

Avant de commencer l'écriture de ce mémoire, j'avais peu de connaissances sur le sujet de la dyslexie. Le fait d'avoir une élève dyslexique lors de mon année de stage m'a fait prendre conscience de l'importance de se former sur le sujet afin de savoir, et surtout pouvoir, répondre au mieux aux besoins de l'élève. De nombreux supports et ressources existent afin de se documenter, il est donc important de s'y référer afin de pouvoir prendre en charge en classe les élèves dyslexiques.

La pédagogie différenciée est essentielle puisque chaque profil d'élève est différent. Elle est d'autant plus efficace lorsque les troubles sont reconnus puisque l'enseignant a les clés pour adapter son enseignement en connaissance de cause. Il est donc nécessaire d'adapter ses supports afin de rendre meilleure la scolarité de l'élève, et même parfois d'éviter le décrochage scolaire.

J'ai donc mis en place plusieurs choses dans la classe afin d'aider Emma. J'ai veillé à ce qu'elle soit au premier rang et face au tableau afin d'améliorer sa prise de notes, j'ai voulu la faire entrer dans l'écrit en jouant sur l'aspect motivationnel, en commençant par des écrits sur soi. J'ai également modifié la présentation des documents écrits afin qu'ils soient plus lisibles et ait commencé à adapter mes consignes pour rendre Emma autonome face à son travail.

Les résultats des expériences confirment les hypothèses de départ. En effet, la méthode de Davis (2012), *Maitrise des Symboles*, aide Emma à mémoriser des mots en vue de les réinvestir dans des dictées et plus tard dans des écrits divers. L'adaptation des dictées, au clavier et à trous, semble être une aide supplémentaire. Le clavier ainsi que l'ajustement de la taille et de la police, et des interlignes, permettent à Emma de ne plus être bloquée par l'écriture manuscrite et l'aident à développer son sens de l'écriture. Connaissant ses difficultés en orthographe, Emma a vite été bloquée, l'apport d'une liste de mots usuels l'a beaucoup aidée à dépasser cette difficulté et à

s'intéresser à l'écriture en elle-même. Enfin, l'adaptation des consignes par le remplacement des mots-clés par des logos lui permet d'entrer plus aisément dans le travail et l'autonomie générée lui redonne confiance en ses capacités.

Cette réflexion ne se basant que sur le cas d'une élève, elle ne peut être généralisée à l'ensemble des élèves dyslexiques. En revanche, les aides apportées étant préconisées, elles peuvent s'appliquer à d'autres si elles sont adaptées au profil et particularités de l'élève en bénéficiant.

## Références bibliographiques

- D. Davis, R. & M. Braun, E (2012) *Le don de dyslexie*, DDB
- Grand, C. (2012) *Guide de poche de l'enseignant, Un projet pour...prendre en charge les troubles des apprentissages*, Delagrassé
- Larousse Médical, (2009)
- Ministère de l'Éducation Nationale, (référentiel de compétences professionnelles, arrêté du 1/07/2013 – JO du 18/07/2013)
- Paulhac, J. (2000) *L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie*, Hachette
- Pouhet, A. & Cerisier-Pouhet, M. (2015) *Difficultés scolaires ou troubles dys ?* Retz
- Poulet, I. (2013) *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, Broché
- Pringle-Morgan (1896)
- Reid, G. & Green, S. (2007) *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, Tompousse
- Sprenger-Charolles, L. & Cole, P. (2013) *Lecture et dyslexie : approche cognitive*, Dunod
- Vianello et Monica (1995),
- Wyseur, C. (2009) *Le cerveau atemporel des dyslexiques*, DDB

## Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'aide pouvant être apportée par l'enseignant à un élève dyslexique. Il a pour but de proposer une différenciation pédagogique ciblée permettant d'améliorer la scolarité de l'élève, notamment au niveau de la mémorisation de l'orthographe, de la production d'écrit et de la lecture des consignes.

Le but étant de rendre l'élève plus autonome, plus confiant et acteur de ses propres apprentissages. Ainsi, l'inclusion en milieu scolaire peut aisément se dérouler.

**Mots-clés :** aide – enseignant – élève dyslexique – différenciation pédagogique – scolarité – inclusion