

Mlle TRIGUEL Jacqueline (Lettres Modernes)
Sous la direction de Mme JOLLEC Marie-Paule
IUFM de Versailles

SCOLARISER UN ELEVE
DYSLEXIQUE :
DE L'APPROCHE
INDIVIDUALISEE A LA MISE EN
ŒUVRE D'UNE PEDAGOGIE
DIFFERENCIEE

2 CA-SH, Option D
Année 2009-2010

INTRODUCTION

Cela fait maintenant sept ans que j'enseigne au collège Louis Pergaud et que je suis confrontée, comme beaucoup, aux difficultés croissantes et constantes des élèves, dues a priori à un défaut de méthode, de motivation ou de connaissances antérieures. Suite à ce constat, je me suis investie pendant plusieurs années dans les activités de soutien et d'accompagnement éducatif proposées par mon établissement, afin d'aider les élèves en difficulté, au moins à ne pas décrocher. Le collège accueillant une structure SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), j'ai également eu l'occasion d'intervenir auprès de ces élèves, dont les besoins étaient à la fois différents et identiques à ceux des élèves que je côtoyais tous les jours dans mes classes. Cette observation m'a poussée à m'intéresser de plus près à l'analyse des difficultés des élèves et, par là, à l'analyse de leurs besoins. C'est ainsi au cours d'une discussion avec la directrice de la SEGPA de mon collège que j'ai eu connaissance de la certification du 2 CA-SH et de la formation que l'IUFM de Versailles proposait en vue de son obtention. Me renseigner sur cette certification complémentaire, parcourir les bibliographies et orientations d'étude proposées par les différents IUFM, avoir précisément connaissance de la loi 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ont constitué une première sensibilisation professionnelle à la question du handicap en même temps qu'un premier approfondissement des origines des difficultés scolaires, et des réponses possibles dans le cadre de l'enseignement. Car ces deux parcours, ces deux problématiques ne cessent de se croiser à présent dans mon esprit, et la formation à laquelle j'ai assisté, ainsi que les recherches auxquelles elle m'a conduite, ont contribué à me faire sentir les différences entre la question du handicap et la question des difficultés scolaires, tout en me montrant comment on peut les aborder, les prendre en compte parallèlement, voire complémentirement, au sein d'une même classe.

A travers ce mémoire, qui porte sur la manière dont la scolarisation d'un élève dyslexique, Joe, m'a menée à la pratique d'une pédagogie différenciée, j'ai voulu prouver concrètement, par des exemples issus de ma pratique, que l'adaptation et la différenciation demandent la plupart du temps des ajustements simples, à la portée de chaque enseignant, et non pas des innovations pédagogiques extraordinaires : ce sont des démarches qui ne doivent donc pas effrayer. J'ai également souhaité montrer comment la réflexion conduite cette année et les adaptations dues à la scolarisation de Joe ont permis un enrichissement de ma pratique professionnelle, maintenant plus proche, je pense, des besoins éducatifs des élèves et plus à même de les accompagner dans une scolarité réussie.

Pour rendre compte de ce parcours, mon travail suivra trois étapes : la première sera constituée de l'analyse des besoins éducatifs particuliers de Joe, l'élève dyslexique qui était scolarisé dans ma classe de 6^{ème}, toujours mise en rapport avec les Instructions Officielles, celles de ma discipline et celles du Socle Commun. La seconde étape sera centrée sur les adaptations pédagogiques que j'ai pu mettre en place cette année pour la bonne scolarisation de Joe, tout en mettant en lumière l'effet bénéfique qu'elles ont eu pour la gestion du groupe-classe et des difficultés de chacun. La troisième étape de mon raisonnement établira un bilan de la démarche, du point de vue de l'élève dyslexique, du groupe-classe et de l'enseignant.

I. ANALYSE DES BESOINS PARTICULIERS DE L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE

1. De la classe à l'élève : présentation du contexte d'exercice

a) Présentation de la classe de sixième :

La classe de sixième, par définition, est un niveau problématique dans la mesure où les élèves découvrent, en plus d'une nouvelle classe, une nouvelle structure où le nombre d'enseignants, le rythme des cours et l'intensité du travail personnel demandé diffèrent nettement des repères de l'école élémentaire.

A cette problématique s'ajoute un profil de classe particulier, très hétérogène, qui regroupe 3 élèves d'un niveau excellent, 13 élèves d'un niveau moyen, mais avec des difficultés de compréhension face à des textes longs, et 8 élèves d'un niveau faible, voire très faible. Parmi eux, il est possible de distinguer quatre dyslexiques (l'un seulement bénéficiant d'un Projet Personnalisé de Scolarisation) ; une élève primo-arrivante (venant d'Algérie, elle a pu profiter d'un enseignement de la langue française et est ainsi excellente en conjugaison et grammaire, mais elle a un niveau très faible pour tout ce qui relève de la communication orale ou écrite spontanée) ; un élève ne maîtrisant pas le système de la langue française (tel que le principe de conjugaison d'un verbe), mais ayant une communication orale satisfaisante (il devait être orienté en SEGPA mais le père a refusé) ; trois élèves avec des problèmes de comportement, en passe de rompre avec le système scolaire (dont deux élèves qui doublent). Cette hétérogénéité des profils implique une hétérogénéité des besoins qu'il sera nécessaire de prendre en compte pour que le groupe fonctionne de manière constructive, de manière à permettre à chacun de progresser.

b) Présentation de l'élève bénéficiant d'un Projet Personnalisé de Scolarisation :

Joe bénéficie d'un PPS depuis le mois d'octobre 2009, sollicité par la famille suite à son orientation en classe de 6^{ème} ordinaire, à l'issue du CM2 où les difficultés étaient déjà nombreuses. En plus d'une dyslexie très importante, Joe connaît des problèmes de santé d'origine inconnue pour l'instant, mais qui impliquent des hospitalisations régulières, après des crises qui se traduisent par une grande fatigue et une grande agressivité, selon les propos de sa mère.

La première rencontre de l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS), pour Joe, a permis de souligner ses difficultés majeures et de mettre en place un projet pour faciliter son entrée au collège. Les enseignants ont ainsi mis en avant les difficultés importantes de

Joe, liées à sa dyslexie : prise de notes difficile, fatigue dans l'écriture mais également une attention très aléatoire et une attitude dérangeante lorsqu'il se retrouve en difficulté. L'orthophoniste, quant à elle, évoque des progrès en lecture, quoique Joe ne s'arrête pas aux points et reste lent. A l'écrit, elle constate que l'orthographe d'usage n'est pas acquise et que l'élève a tendance à mélanger différents types d'écriture : cursive, script et majuscule. La mère de Joe précise qu'elle est particulièrement attentive au suivi scolaire de son enfant le soir et qu'il bénéficie d'un soutien en anglais. Elle déplore néanmoins l'impossibilité, pour Joe, de faire du sport en raison de ses problèmes de santé, ce qui ne lui permet pas de se dépenser.

Face à ces difficultés, l'Equipe de Suivi de la Scolarisation a fait les propositions suivantes : vérifier si les notes que Joe prend sont vraiment exploitables ; donner des photocopies du travail à faire à la maison ; ne pas compter l'orthographe quand c'est possible ; mettre en place un tutorat avec un autre élève de la classe ; lui proposer des cours de dessins en dehors du collège car un intérêt dans ce domaine a été constaté par le professeur de français.

Il est à noter que, depuis janvier 2010, Joe a de la Ritaline à prendre tous les jours, pour hyperactivité.

2. Analyse des besoins éducatifs particuliers de l'élève du point de vue disciplinaire

a) La lecture :

Lors de la lecture d'un récit court, Joe va trop vite : il lit de manière attentive la première partie du texte, puis devient moins attentif pour finalement laisser de côté la fin du récit, si bien qu'au moment de raconter ce qu'il a compris de l'histoire, à l'écrit ou à l'oral, une incohérence est perceptible puisqu'il s'arrête au milieu de l'action principale. Joe comprend que ça n'a pas de sens, mais reste persuadé qu'il a bien lu. La lecture d'un récit plus long (plus de 5 pages, format poche) est plus problématique encore, pour les mêmes raisons : ne parvenant pas, seul, à reconstruire le sens, la logique et la chronologie des événements, Joe a de grandes difficultés à rester concentré lors de sa lecture. Les lectures cursives (autonomes) demandées par les programmes posent dès lors problème et n'ont pas été possibles jusqu'à présent. C'est toutefois une compétence qui est à viser d'ici la fin de l'année.

Ces difficultés sont à mettre en rapport avec des problèmes d'encodage et de représentation de la tâche. D'une part, Joe n'enregistre pas correctement les nouvelles informations ou tout au moins, ne les agence pas de manière signifiante. D'autre part, il dispose d'une stratégie de lecture peu efficiente puisque, pour lui, lire signifie seulement

enchaîner le déchiffrement de chaque mot, sans chercher véritablement à construire un sens global. Il y aura donc nécessité de l'accompagner dans sa lecture : ou bien avec une lecture en classe ou en soutien, pour lui permettre de poser des questions à valeur de vérification (il vérifie qu'il a compris en demandant l'acquiescement de son professeur et construit le sens du texte qu'il lit de cette manière, très progressivement) ; ou bien en établissant des documents de travail « lecture-étapes », à compléter, pour établir le schéma du récit, les étapes essentielles. Le but de l'enseignant est en effet de développer les compétences des élèves et de les amener « *progressivement à être des lecteurs autonomes* », tout en suscitant « *le goût et le plaisir de lire*¹ ».

La lecture analytique, quant à elle, vise à « *construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée*² ». Dans ce domaine de la lecture, Joe a montré des compétences particulières, de par sa curiosité et sa volonté de comprendre « pourquoi » l'auteur a agencé les actions de telle manière, présenté les personnages de telle manière et non de telle autre manière³... Or, la lecture analytique n'est rien d'autre que rechercher, comprendre le but visé par l'auteur sur le lecteur lors de la construction de son œuvre et du choix des matériaux. Le rôle de l'enseignant sera donc, à partir de ces questionnements spontanés de l'élève, de lui apporter les éléments techniques nécessaires pour construire une analyse raisonnée du texte.

La lecture de l'image, elle aussi, semble en bonne voie de maîtrise. Jusqu'à présent, nous avons abordé l'étude de l'image fixe en classe et Joe a révélé de véritables qualités d'observation et d'analyse des formes, des couleurs, des détails représentés. En parallèle, certaines activités d'écriture, accompagnées d'illustrations, ont révélé des aptitudes et un goût certains de Medhi pour tout ce qui approche les arts plastiques, notamment le dessin. Ces compétences serviront de points d'appui en classe, aussi bien pour des activités de lecture que pour des activités d'écriture. Suite à ce constat, j'ai également proposé, lors de la réunion de l'ESS, que les parents de Joe discutent avec lui de cet intérêt et de la possibilité pour lui de prendre des cours à l'extérieur du collège, afin de développer cette compétence et de lui apporter une activité extrascolaire autre que le sport, auquel il ne peut accéder en raison de ses problèmes de santé.

¹ *Programme d'enseignement du français, Collège, Août 2008, page 2.*

² *Programme d'enseignement du français, Collège, Août 2008, pages 2-3.*

³ Ainsi, lors de l'étude de *L'Odyssée*, Joe a-t-il demandé « *Mais madame, pourquoi Zeus il a pas tué Ulysse s'il l'aimait pas ?* ». L'échange avec les autres élèves a permis à Joe de comprendre que toute la quête d'Ulysse n'aurait pas eu lieu et qu'il n'aurait pas pu donner la preuve de son courage et de sa ténacité, marques de son héroïsme mythique. Nous avons pu voir que la longueur de la quête d'Ulysse est ce qui permet la multiplicité des aventures et l'accession au statut de héros de la mythologie.

La lecture à haute voix, souvent problématique pour les élèves dyslexiques⁴, ne semble pas être source de blocage ou d'angoisse pour Joe, qui se montre même volontaire, si bien que je n'hésite pas à accéder à sa demande de lire à haute voix, afin d'entretenir son envie de lire, d'autant que la lecture à haute voix peut également favoriser sa compréhension des textes.

b) L'écriture :

La dyslexie de Joe pose évidemment problème dans cette dominante de l'étude du français au collège.

L'un des objectifs du cycle d'adaptation, en matière d'écriture, est la production d'un texte lisible : « *L'élève doit pouvoir présenter son texte de manière lisible, avec une graphie claire et régulière. Il doit veiller à la correction de la langue et de la ponctuation. Il apprend à organiser son texte en paragraphes et à ménager des aliéna*⁵ ». Lorsque l'on procède à l'analyse des productions de Joe, on constate que la lisibilité de l'écriture (formation des lettres, espacement de mots, gestion des lignes) est tout à fait acceptable. L'orthographe, quant à elle, est très aléatoire : si dans la copie d'un texte bref, Joe est capable de faire peu d'erreurs, cela lui demande des efforts inutiles et, dans un texte d'écriture spontanée, l'orthographe est plus que laborieuse. La gestion de l'espace, dans un texte écrit, est également très difficile, que ce soit dans les exercices de copies ou d'écriture libre : en effet, Joe ne parvient à gérer seul ni l'utilisation des lignes (dans leur longueur, puisqu'il passe à la ligne sans raison, parfois au milieu d'une phrase), ni l'utilisation de la ponctuation (ses textes n'en comportent pas) ni même l'utilisation des paragraphes (allant à la ligne sans arrêt et sans raison, ses textes ne comportent pas de paragraphes, ou en comportent trop). Il semble même que Joe ne se rende pas compte de l'intérêt de soigner la présentation d'un texte et il sera donc nécessaire de l'aider à mieux comprendre la nécessité de gérer la mise en page d'un texte, et à trouver des procédures, des méthodes pour y parvenir.

Produire un texte narratif cohérent est également un objectif d'écriture de la classe de 6^{ème} : « *L'objectif prioritaire à atteindre à la fin de la classe de Sixième est la rédaction d'un texte narratif correct et cohérent d'une page environ (une vingtaine de lignes)*.⁶ » Dès le début de l'année, j'ai pu constater que Joe parvient à inventer un récit cohérent et d'une longueur acceptable : en effet, même si écrire plus de 15 lignes lui semble impossible, a priori, une fois lancé dans l'exercice, Joe y arrive sans problème et semble

⁴ Nombre de textes théoriques sur la dyslexie demandent à ce que l'on évite de faire lire les élèves à haute voix.

⁵ *Programme d'enseignement du français, Collège, Août 2008, page 6.*

⁶ *Programme d'enseignement du français, Collège, Août 2008, page 6.*

même y prendre plaisir : il demande au professeur ou à ses camarades le mot juste (« comment on dit quand... ? ») ou l'orthographe de certains mots ; il cherche à être original, tout en mesurant auprès du professeur l'acceptabilité de ses propositions par rapport aux consignes et aux attentes (« C'est grave si on... ? C'est bon si on... ? ») : la mise au travail difficile, puis plus fluide, s'accompagne ainsi d'un manque d'autonomie important, dans le choix des mots comme dans les étapes d'élaboration du récit (analyse du sujet, travail au brouillon, relecture, mise au propre...). Joe est toutefois capable de reprendre son brouillon et de l'améliorer en fonction des remarques de l'enseignant ou en fonction de sa propre relecture plus distanciée (le travail d'écriture se faisant souvent en deux fois une heure, à une journée d'intervalle) si le professeur l'y pousse. Il paraît important d'exploiter cette facilité et cette spontanéité dans l'écriture dont fait preuve Joe, malgré sa dyslexie, tout en lui donnant les moyens de se réguler par lui-même dans la gestion de la tâche, en l'incitant par exemple à se référer lui-même aux consignes d'écriture.

c) L'expression orale :

A l'aise dans l'échange et la communication orale, Joe prend régulièrement la parole en classe, de manière organisée et claire, en étant capable de se référer à des éléments du texte pour justifier son opinion. Il est également capable « *d'écouter et de prendre en compte la parole d'autrui*⁷ ». C'est une compétence sur laquelle il sera possible de s'appuyer pour lancer des travaux d'écriture, de lecture ou d'analyse linguistique.

d) L'étude de la langue :

Pour ce qui est de la grammaire, le problème de gestion de l'espace dans le cadre d'un exercice d'écriture évoqué plus haut⁸ semble indiquer que la notion de paragraphe, ou même de phrase, n'est pas acquise. L'écriture de Joe se fonde sur une pratique presque intuitive de la langue et les termes techniques contribuant à « *comprendre les mécanismes de la langue [...], à les identifier et à les analyser*⁹ » ne font pas partie des connaissances de Joe. Il sera nécessaire de reprendre toutes les bases de l'analyse du fonctionnement de la langue et de soutenir Joe dans ses processus d'encodage des nouvelles informations, en l'aidant, par exemple, à se construire un système de classement opérant.

L'entrevue de l'ESS, avec l'orthophoniste de Joe, a permis de mettre en avant ses difficultés les plus importantes en orthographe : son orthographe d'usage est encore

⁷ Programme d'enseignement du français, Collège, Août 2008, page 6.

⁸ I. 2. b) L'écriture, page 6.

⁹ Programme d'enseignement du français, Collège, Août 2008, page 1.

difficile ; il mélange les sons ; il confond les lettres et parfois les mots et le découpage des mots est approximatif (« la-quarium » au lieu de « l'aquarium »).

La curiosité de Joe, évoquée plus haut¹⁰, est à nouveau perceptible dans le domaine de l'étude du lexique : attentif aux nouveaux mots pouvant entrer dans son vocabulaire, sensible aux jeux qui peuvent découler de la dichotomie sens propre/sens figuré, Joe réinvestit souvent spontanément ces connaissances dans ses écrits personnels ou ses interventions orales.

L'analyse des besoins éducatifs particuliers de Joe, du point de vue disciplinaire, révèle donc des difficultés nombreuses dues à la dyslexie, certes, mais également des points d'appui solides, à l'oral notamment, sur lesquels le travail de compensation pourra s'appuyer.

3. Analyse des besoins de l'élève du point de vue du socle commun

a) L'autonomie et l'initiative :

L'une des premières compétences attendues dans le cadre de l'autonomie, est de « *savoir organiser son travail* » : si Joe parvient à utiliser le dictionnaire et les outils de communication pour trouver ou vérifier une information, deux des compétences attendues en fin de 6^{ème} se révèlent problématiques. D'une part, « *tenir son cahier de texte, connaître son emploi du temps, préparer le travail à la maison*¹¹ » : dans ce domaine, Joe a un problème important d'organisation. Son cahier de texte manque de clarté, de lisibilité et de propreté, si bien qu'un des axes de travail indiqués après la réunion pour organiser le PPS a été de l'accompagner dans sa gestion du cahier de texte (noter les matières, aérer la prise des devoirs, faire vérifier par un camarade-tuteur...). D'autre part, « *suivre une consigne*¹² » est également une compétence dont l'acquisition est problématique : lorsque la consigne s'avère complexe (avec plusieurs actions attendues : « relever » et « nommer », par exemple), Joe ne parvient pas à se représenter la tâche correctement et oublie souvent une grande partie de la consigne, perdant ainsi des points, alors qu'il est tout à fait capable de fournir un travail de qualité, ayant compris la leçon. Il sera donc nécessaire d'aider Joe à mieux comprendre en quoi le cahier de texte est un véritable outil de travail personnel et peut constituer un appui pour mieux s'organiser. Chercher des pistes du côté de la médiation de l'acte de partage devrait permettre à Joe d'atteindre cet objectif : on pourrait

¹⁰ I. 2. a) La lecture, « La lecture analytique », page 5.

¹¹ Grille de référence du Socle Commun, pilier 7 « L'autonomie et l'initiative », p.3 (2007).

¹² Grille de référence du Socle Commun, pilier 7 « L'autonomie et l'initiative », p.3 (2007).

organiser des groupes de travail, en ATPE¹³, pour évoquer les méthodes de travail de chacun, les expliquer, les illustrer. Joe pourrait ainsi trouver des modèles, des idées et constater que son organisation actuelle peut être améliorée. Pour ce qui est de la lecture et l'application d'une consigne, il s'agira de travailler sur la représentation et la gestion de la tâche pour amener Joe à une meilleure compréhension des étapes de la tâche, et à une gestion plus autonome et complète de celle-ci.

Dans le domaine de l'initiative, les compétences attendues impliquent de « *mettre en œuvre des projets individuels ou collectifs*¹⁴ » : cette année, un projet « Japon » concerne toute la classe de 6^{ème} à laquelle appartient Joe. Plusieurs étapes ont déjà été franchies et j'ai pu constater que Joe est capable de « *participer à l'élaboration d'un projet collectif et [de] s'impliquer dans sa mise en œuvre* », ainsi que d'« *aider celui qui n'a pas compris, écouter les conseils des autres, prendre des décisions*¹⁵ ». En effet, plusieurs séances ont été menées de manière à laisser les élèves libres de circuler dans la classe, de travailler seuls ou en groupes, de commenter les avancées des autres (en particulier lors de la création d'une bande dessinée) et plusieurs fois, j'ai vu Joe expliquer des manières de faire, aider un camarade qui était moins doué en dessin, mais aussi écouter ses camarades lorsqu'ils commentaient son orthographe. Il sera sans doute utile de développer ces compétences et ces interactions fructueuses, et de s'appuyer dessus pour mettre en place des stratégies de compensation par rapport à sa dyslexie et pour développer un véritable sentiment de compétence.

b) Lettres :

Les compétences attendues en fin de 6^{ème} sont de « *situer un texte à l'intérieur d'une œuvre et en comprendre le sens* » et « *comprendre le sens d'une œuvre étudiée intégralement et la situer à l'intérieur d'un genre*¹⁶ » : Joe n'éprouve pas de réelle difficulté de ces deux points de vue. Il parvient à faire les liens nécessaires entre un texte et son œuvre, et entre une œuvre et son genre. Les activités de mise en rapport de plusieurs textes¹⁷, ont permis de le constater, avec toutefois des difficultés relevées dans les inférences et analogies faites : les remarques orales de Joe sont souvent décalées par

¹³ ATPE : Aide au Travail Personnel de l'Elève en 6^{ème}.

¹⁴ Grille de référence du Socle Commun, pilier 7 « L'autonomie et l'initiative », p.3 (2007).

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Grille de référence du Socle Commun, pilier 5 « La culture humaniste », p.9 (2007).

¹⁷ Comparer des textes narratifs d'un genre différent (conte merveilleux / extrait de roman) pour voir les similitudes et les différences, par exemple.

rapport à sa pensée et il est souvent nécessaire de le faire reformuler plusieurs fois sa réponse avant qu'il ne parvienne à être compris et satisfait¹⁸.

« *Rendre compte d'une lecture (résumé, sentiments éprouvés)*¹⁹ » est une compétence plus problématique pour Joe. D'une part, il éprouve des difficultés à organiser son propos, à trouver le mot juste pour formuler le résumé d'une histoire, bien qu'il en ait saisi le sens et la logique. D'autre part, la formulation d'une opinion personnelle après une lecture s'est avérée difficile également, mais cette fois, pour de nombreux élèves dans la classe. C'est la pratique régulière, à l'écrit et à l'oral, de débats entre les élèves (débats non formalisés comme tels, de quelques minutes seulement) qui a permis de rendre les productions plus approfondies et plus intéressantes. La médiation de l'acte de l'acte de partage, dans la classe, a permis l'acquisition progressive de cette compétence.

4. La problématique : Scolariser un élève dyslexique : de l'approche individualisée à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée

L'analyse des besoins éducatifs particuliers de Joe, à la lumière des exigences des programmes et du socle commun, m'a permis de mesurer toute la complexité de la scolarisation en milieu ordinaire d'un élève en situation de handicap : s'il connaît souvent de nombreuses difficultés, parfois très lourdes, il possède également des compétences certaines dans plusieurs domaines, si bien que l'étayage qu'on peut et doit lui apporter en écriture, par exemple, ne sera plus nécessaire dans les productions orales ou lors de travaux en groupes. L'adaptation varie donc bien en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap et peut donc être différente, voire absente, selon le domaine de connaissances ou de compétences envisagé.

Dès lors, plusieurs questions se sont posées : la scolarisation de l'élève en situation de handicap conduit-elle forcément à une individualisation de son parcours ? Cette individualisation ne risque-t-elle pas au contraire d'accentuer ses difficultés et d'aller à l'encontre des objectifs de scolarisation en milieu ordinaire et de socialisation en mettant cet élève trop à part ? Le fait de répondre aux besoins éducatifs particuliers d'un élève implique-t-il de le détacher du reste du groupe ? Ne peut-on pas, au contraire, s'orienter vers une pédagogie différenciée qui prendrait appui sur le groupe, dans son hétérogénéité, pour permettre à Joe de progresser, d'apprendre et de construire son propre sentiment de compétence, malgré, et même avec sa dyslexie ?

¹⁸ Lors d'une séance de découverte des haïkus au cours de laquelle c'était aux élèves de déterminer les caractéristiques du genre, en recherchant les analogies entre plusieurs textes proposés, et Joe disait « ça veut tous dire la même chose » alors qu'il pensait « c'est la même forme partout ».

¹⁹ Grille de référence du Socle Commun, pilier 5 « La culture humaniste », p.9 (2007).

II. ADAPTATIONS MISES EN ŒUVRE

1. Au quotidien :

a) Les adaptations de l'écrit, liées à la dyslexie :

Lors de la prise de cours, il paraît utile de faciliter le travail de Joe : par la photocopie des cours d'un camarade, par une prise de notes réduite et/ou guidée, avec compléments en polycopié ou sans compléments, ce qui favorise une écoute plus active et une expression orale plus intensive, un de ses points forts.

Pour compenser les difficultés liées à la dyslexie de Joe, dans le domaine de l'écriture, une adaptation constante est nécessaire lors des évaluations. Il est par exemple possible de diminuer le nombre de questions, en réévaluant le barème de manière équilibrée. L'avantage de cet allègement réside dans le fait que les réponses sont mieux développées puisque Joe, ralenti par sa dyslexie, dispose alors de plus de temps. De même, je fais souvent en sorte qu'il ait un document plus long que les autres, avec des lignes tracées pour noter ses réponses. J'ai en effet constaté, lors de l'analyse des besoins de Joe, que la gestion de l'espace « feuille » était problématique et qu'il parvenait très difficilement à gérer et sa feuille de contrôle, distribuée par le professeur, et sa feuille de classeur personnelle, pour répondre. Disposer des questions et de l'espace pour y répondre, sur le même document, semble faciliter sa mise au travail. J'ai ainsi pu noter que, suite à ces adaptations, les résultats se sont peu à peu améliorés et que l'élève recevait ses copies avec plus de plaisir. Aux alentours du mois de mars, pour conduire Joe vers plus d'autonomie, j'ai décidé d'augmenter mes exigences en lui demandant d'utiliser une feuille de classeur pour une partie de l'évaluation, le reste se faisant sur la feuille de contrôle comme habituellement. J'ai pu voir que la présentation de la feuille personnelle s'améliorait progressivement et que la gestion de l'espace était en bonne voie d'acquisition.

b) La gestion des espaces :

Au sein même de l'espace-classe, si Joe est placé devant, près du bureau de l'enseignant, comme cela a été demandé par ses parents lors de la réunion de l'ESS, la disposition des tables par groupes de quatre dans la salle de français évite à l'élève de se trouver totalement séparé de ses camarades, dos à eux. Etre placé de biais lui permet de maintenir un contact et un potentiel de communication avec ses camarades, ce qui m'a

paru important pour un élève qui a besoin du soutien et des interactions du groupe pour encoder les informations et mieux gérer la tâche. De plus, il me paraissait fondamental de ne pas faire de la scolarisation de Joe l'occasion d'une relation bipartite, entre l'élève en situation de handicap et le professeur, dont le bureau est placé à côté.

Circuler régulièrement dans les rangs pour vérifier la bonne prise de notes de tous les élèves me donne également l'occasion de conseiller Joe sur la gestion de sa page de cours et de son matériel, tout comme je le fais pour d'autres élèves, qui oublient des mots en copiant le cours, par exemple. A mesure que Joe s'intégrait à la classe et que les élèves prenaient conscience et acceptaient ses difficultés et les adaptations qui y étaient liées, j'ai pu progressivement déléguer cette tâche aux élèves qui se trouvaient dans le même groupe de tables que Joe et qui, spontanément, lui disaient comment faire ou ne pas faire pour prendre correctement des notes et bien gérer l'espace de la feuille. J'ai ainsi appris à me décentrer pour permettre cette interaction enrichissante entre les élèves et laisser la médiation du comportement de partage évoquée par Feuerstein s'installer peu à peu dans la classe : les élèves prennent la parole pour partager leurs expériences et pour apprendre de celles des autres, ce qui permet une dédramatisation de l'erreur, du point de vue de Joe, puisque partagée et révisée par des pairs et non plus par l'enseignant, dont la parole, par conséquent, n'est plus celle qui domine, celle qui instaure une vérité.

c) Le travail sur la représentation et la gestion de la tâche :

L'analyse des besoins particuliers de Joe a mis en avant la nécessité de travailler sur la représentation de la tâche, que ce soit dans le domaine de la lecture, de l'écriture ou encore de l'étude de la langue. Au quotidien, ce travail se traduit par un effort porté à la lecture et à l'analyse des consignes, en passant de consignes simples à des consignes plus complexes. Régulièrement, au début de l'exercice, nous lisons la consigne ensemble puis je demande à deux ou trois élèves de la reformuler et, le cas échéant, de la décomposer en étapes que j'écris au tableau afin que les élèves qui en ont besoin puissent disposer d'une sorte de parcours de travail, étape supplémentaire dans l'étayage de la tâche pour les élèves les plus en difficulté comme Joe.

- Présentation d'une activité :

Suite à la lecture de plusieurs récits issus du *Kojiki* et portant sur la création du monde japonais²⁰, pour favoriser la compréhension des textes, j'ai demandé aux élèves de mettre les deux premiers récits sous forme de bande dessinée, constituée de 6 à 8 vignettes. Si le concept de « bande dessinée » ne posait pas de problème, le passage du texte vers la

²⁰ Toujours dans le cadre du projet Japon, et en vu d'une exposition lors des Portes Ouvertes du collège.

représentation imagée était moins évident et l'échange sur la représentation de la tâche s'est imposé, en deux temps. Dans un premier temps, il a fallu travailler sur la représentation imagée des kamis, ces divinités japonaises par définition sans forme ni visage. J'ai donc lancé la question suivante : « D'après vous, comment pourrait-on représenter les kamis ? ». J'ai listé l'ensemble des propositions des élèves (des têtes sans corps, des têtes géantes, des formes vagues, des silhouettes...) afin de favoriser le lancement de l'activité. Les élèves avaient ainsi compris que la représentation des kamis n'avait pas à être réaliste et que le travail portait davantage sur la retranscription de l'histoire que sur une quelconque fidélité du dessin. Dans un second temps, voyant qu'à chaque coup de crayon, certains élèves, dont Joe, demandaient systématiquement « *Madame, j'ai fait..., maintenant, je fais quoi ?* », il m'a fallu décomposer le travail en étapes. L'analyse a été faite par l'ensemble du groupe et nous en sommes ainsi arrivés à diviser le tableau en quatre colonnes, représentant les quatre étapes du travail : 1) Choisir les 6 moments forts des récits – 2) Dessiner chaque moment fort dans une vignette, en ajoutant, éventuellement, quelques paroles – 3) Vérifier auprès d'un camarade ou par une relecture que tout est logique et clair pour quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire – 4) Mettre au propre, colorier, repasser.

- Les intérêts de cette activité pour Joe :

Ce type d'activité est à même, selon moi, de renforcer le sentiment de compétence de Joe en prenant appui sur un de ses points forts, le dessin, afin qu'il participe lui-même à la médiation du comportement de partage, mais du côté de celui qui conseille cette fois. Car, au cours de cette activité, Joe a pu circuler dans la classe et aider ses camarades à mieux dessiner tel ou tel objet ou personnage, à leur demande. Cette séance a en outre permis de mettre en œuvre une forme de médiation de la régulation et du contrôle du comportement : la spontanéité a cédé la place à l'action réfléchie, étape par étape, avec un contrôle de l'élève par lui-même, puisqu'il disposait du parcours à suivre au tableau. Le travail a ainsi été plus serein et plus autonome pour Joe. Enfin, par le biais de cette activité, le sentiment d'appartenance au collège, fondamental pour la classe de 6^{ème}, se met en place, puisque la Bande Dessinée a été faite pour être présentée lors des portes ouvertes du collège, comme illustration des projets menés dans l'établissement. Joe sera d'ailleurs très présent lors de cette matinée et amènera ses amis, extérieurs à la classe, devant les panneaux constitués par le groupe.

On constate donc, par ces adaptations mises en œuvre au quotidien, que la scolarisation d'un élève en situation de handicap, en raison de sa dyslexie et de ses hospitalisations régulières, ne demande pas de transformer brutalement sa pratique

pédagogique, pas plus qu'elle n'implique un bouleversement de l'équilibre du groupe-classe. Bien au contraire, cela amène progressivement l'ensemble des élèves à prendre conscience des différences scolaires et cognitives de chacun et à les accepter. De même, cela conduit, par la diversification des activités présentées à la classe, à différencier l'enseignement pour permettre à chaque élève d'apprendre et de progresser à partir de ses connaissances et de ses compétences propres : ce qui est mis en place pour un seul profite finalement à l'ensemble et du mouvement de dissociation, on passe à un mouvement d'association.

2. Les activités grammaticales :

a) Pourquoi la grammaire ?

L'analyse des besoins éducatifs particuliers de Joe a permis de mettre en lumière l'absence de termes techniques dont cet élève dispose pour décrire le fonctionnement de la langue malgré, parfois, de bonnes intuitions. Il semblait donc primordial, en ce début de scolarisation dans le second degré au terme de laquelle les élèves passent le Diplôme National du Brevet, de mettre en place des activités susceptibles non seulement de permettre l'acquisition de cette terminologie, mais également, de créer une certaine appétence pour l'analyse du fonctionnement de la langue, tout au moins d'amoindrir le rejet automatique de Joe pour ces activités de « grammaire ». En effet, j'ai constaté qu'une assimilation systématique de l'orthographe et de la grammaire était opérée dans son esprit, sous l'égide du mot « grammaire », qui sonnait comme une menace et un domaine d'incompétence, en raison de sa dyslexie. Or, si ces deux composantes de l'étude de la langue sont effectivement liées, elles n'en sont pas moins différentes et n'en appellent pas moins, souvent, à des compétences différentes. A partir de là, plusieurs questions se sont à nouveau posées à moi : si l'étude de l'orthographe est, par définition, problématique pour les élèves dyslexiques, l'étude de la grammaire, du fonctionnement de la langue, l'est-elle également ? Comment peut-on aider les élèves dyslexiques à se sentir assez à l'aise dans la connaissance et la maîtrise de la langue pour en développer la pratique ? Comment s'appuyer sur la dynamique du groupe pour parvenir à une analyse technique du fonctionnement de la langue ?

Dans ce domaine, celui de la grammaire, le travail d'adaptation m'a demandé plus d'efforts et d'inventivité, même si, depuis plusieurs années, j'étais déjà davantage dans un mouvement d'observation réfléchie de la langue avec mes élèves, plutôt que de cours magistral. Deux directions de travail complémentaires se sont peu à peu dessinées : d'une part, la volonté que les élèves manipulent, testent, recherchent par eux-mêmes avant

d'accéder à quelque leçon que ce soit ; d'autre part, la nécessité de lier ce travail à une compétence langagière, l'écriture, afin de donner sens à l'analyse linguistique.

b) Une grammaire de la manipulation : une séance sur le sujet grammatical :

Présentation des activités :

Suite à une évaluation sur la conjugaison et les valeurs de l'imparfait, j'ai constaté que dans les cas où le sujet était placé après le verbe, ou éloigné de quelques mots, les élèves ne parvenaient pas à faire les accords. La copie de Joe est particulièrement révélatrice : il accorde son verbe avec le dernier nom ou pronom, sans se soucier du sens. C'est pour y remédier que j'ai pensé aux activités suivantes²¹.

- 1^{er} temps : Replacer des sujets manquants à la bonne place.

Modalités : Le travail se fait en en groupes avec d'abord un temps de réflexion individuelle, puis un échange en groupes de 3-4 élèves.

Présentation de l'activité : Chaque exercice, 3 au total, fournit des groupes-sujets, dans un ordre aléatoire, accompagnés d'un texte à trous. Les élèves doivent donc réfléchir aux accords sujet/verbe et au sens pour replacer les sujets donnés au bon endroit. Les élèves se voient confrontés à des exercices progressifs dans leur complexité : pour le 1^{er} texte à trous, les élèves ne devaient observer que les accords sujet/verbe pour replacer correctement les termes donnés. Le nombre de trous correspond au nombre de propositions. Pour le 2^{ème} texte à trous, j'ai ajouté quelques cas ambigus (plusieurs sujets possibles pour un même verbe, un sujet séparé de son verbe par d'autres mots, des sujets inversés) pour lesquels il sera nécessaire de prendre en compte le sens, en plus de l'accord, pour ne pas se tromper. Le nombre de trous correspond une nouvelle fois au nombre de propositions. Pour le 3^{ème} et dernier texte à trous, les ambiguïtés seront plus nombreuses, complexifiées par le fait qu'il y aura un nombre de sujets supérieurs au nombre de trous. Les élèves devront donc faire des choix plus raisonnés encore et devraient percevoir la relation étroite entre le sujet et le verbe, du point de vue de la conjugaison et du sens global qu'ils construisent, en rapport avec le contexte.

Déroulement : Lors de la découverte des supports, j'ai laissé les élèves les observer puis je leur ai demandé ce qu'il s'agissait de faire. Ils ont tout de suite compris qu'il fallait placer des mots aux bons endroits. Après explicitation de la consigne, les élèves se mettent en activité selon les deux temps suivants, notés au tableau : « *dans un 1^{er} temps, vous travaillez seuls* » ; « *dans un 2nd temps, vous regroupez vos résultats par groupe de*

²¹ Voir Annexe 1, pages 35-38, « Document – élève sur le sujet grammatical » pour plus de détails.

tables et en cas de désaccord, vous expliquez votre raisonnement aux autres ». Lors de la mise en commun pour la correction, j'ai posé les questions suivantes : « comment avez-vous fait pour arriver à ce résultat ? Quelles questions vous êtes-vous posées ? Qu'est-ce que vous avez regardé ? » Je notais les réponses au fur et à mesure au tableau. J'ai terminé avec la question suivante : « Quel texte vous a paru le plus difficile, pourquoi ? », afin que, de l'analyse des accords, les élèves évoquent la prise en compte nécessaire du sens. Les notes prises au tableau sont réorganisées par les élèves et tiennent lieu de synthèse-leçon qu'il s'agira d'appliquer à la séance suivante.

- 2^{ème} temps : Exercices sur le sujet

Modalités : Travail individuel, autonome. Je circule dans la classe pour vérifier que la leçon est bien comprise et que les exercices sont bien faits, en apportant un complément d'explication si nécessaire.

Présentation de l'activité : Les exercices sont une nouvelle fois progressifs, permettant aux élèves d'aller à leur rythme. 1^{er} exercice : Dans un texte, les verbes sont en gras et on demande aux élèves de retrouver leur sujet, en s'appuyant sur la leçon et en étant attentifs aux cas ambigus. 2^{ème} exercice : à l'inverse, dans un texte, on met les sujets en gras et on demande aux élèves de retrouver leur verbe. 3^{ème} exercice : dans un texte où aucun élément n'est discriminé, les élèves doivent retrouver tous les couples sujet/verbe, en étant attentifs aux cas difficiles évoqués dans le 1^{er} temps. 4^{ème} exercice : on se recentre sur les difficultés qui ont donné lieu à cette remédiation autour du sujet en faisant travailler sur les accords à l'imparfait pour réinvestir la bonne évaluation sur ce temps et vérifier que les élèves sont capables de mettre en œuvre en même temps leurs connaissances sur le sujet grammatical et sur la morphologie de l'imparfait. Certains élèves n'étant pas encore capables de faire le lien entre le groupe nominal sujet et le pronom personnel servant de support à la conjugaison dans les manuels (je, tu, il...), il a été nécessaire de mettre à leur disposition des vignettes représentant ces pronoms, qu'ils pourront apposer sur le groupe sujet pour faciliter la conjugaison²². Il faudra évidemment conduire ces élèves à se détacher de ces vignettes.

- 3^{ème} temps : Ecriture :

Pour réinvestir ce travail sur le sujet grammatical, les élèves ont terminé par un travail d'écriture : « Imaginez la suite du conte dont l'exercice 4 a fourni le début, en reprenant

²² Exemple :

Jérémie et Nathalie (se coucher) tard.

=> [LS] se couchaient tard.

Le pronom « ils » se superpose provisoirement au groupe « Jérémie et Nathalie » pour faciliter la conjugaison du verbe au pluriel.

l'histoire et les personnages ». Cet exercice d'écriture permettait de voir si les élèves étaient capables, dans un écrit personnel, de veiller aux accords entre le sujet et le verbe, car la connaissance des mécanismes de la langue vise bien cette compétence-là.

Analyse des activités :

Le 1^{er} temps, celui de la découverte et de l'émergence des connaissances des élèves, a été très fructueux. Il a permis de remettre de nombreuses choses en place dans le domaine de l'analyse grammaticale : avec quoi fonctionne le verbe, comment fonctionne-t-il avec ce sujet, à quoi être attentif lorsqu'on cherche le sujet d'un verbe, l'accord seul peut-il déterminer le choix du sujet... Joe s'est révélé particulièrement actif dans l'analyse des faits langagiers, s'exclamant même au final : « *ah, c'est ça le sujet ?* ». Le 2^{ème} temps, celui des exercices, était plus autonome et j'ai constaté avec étonnement et avec plaisir que ce temps était très serein : la somme d'exercices étant volontairement conséquente, chacun ayant la possibilité d'aller à son rythme, d'autant qu'il n'y avait pas de correction globale. Je passais dans les rangs pour vérifier et corriger. Les élèves qui n'ont pas pu terminer dans l'heure ont eu la possibilité de finir chez eux pour le cours suivant. Quant au 3^{ème} temps, consacré à l'écriture, il s'est globalement fait à la maison et les résultats ont été très satisfaisants : la compétence visée, l'accord entre le sujet et son verbe, semblait atteinte pour une majorité des élèves, ou en bonne voie. Si Joe n'a pas eu la possibilité de travailler en classe lors de ces exercices, ayant été convoqué par la vie scolaire, il les a quand même effectués chez lui, avec une réussite satisfaisante sauf dans l'écriture, domaine dans lequel il a particulièrement besoin d'être accompagné.

Ce travail a permis de mettre en œuvre une analyse grammaticale basée sur la manipulation : les élèves, confrontés dans un premier temps à des choix à faire pour repositionner correctement les groupes sujets, ont été obligés de prendre en compte le contexte et le cotexte, le sens et la construction syntaxique. Ils ont observé les accords du verbe, du sujet, mais également des adjectifs alentour ; cette analyse leur a permis de formuler des hypothèses et, par la confrontation en groupe, de justifier ces hypothèses pour les valider ou les infirmer, à l'aide, éventuellement, d'autres indices. L'étude du fonctionnement de la langue a ainsi débuté par une phase de recherche d'indices. Au cours d'une autre séance, sur les compléments circonstanciels, j'ai pu poursuivre ce type de travail en passant cette fois par une manipulation basée sur les tests de remplacement ou de suppression, qui sont des critères d'analyse grammaticale très fréquents d'un point de vue universitaire, et qu'il me semble possible de transmettre aux élèves. Ces derniers disposaient de haïkus incomplets, dont il manquait le dernier vers, constitué d'un complément circonstanciel de temps ou de lieu. Ils devaient dans un premier temps

replacer les compléments aux bons endroits et ensuite, inventer eux-mêmes d'autres compléments, en essayant d'utiliser de moins en moins de mots tout en gardant le sens de départ (un lieu, un moment). L'objectif de cet exercice d'invention était d'initier les élèves aux types de compléments circonstanciels, groupes nominaux ou adverbes et le résultat a été très encourageant.

c) Une grammaire pour écrire : une séance sur l'adjectif qualificatif

Présentation des activités :

Au cours d'un chapitre sur le conte japonais et ses personnages fabuleux, il a semblé important de revenir sur la manière de « décrire un personnage » et notamment sur la notion d'adjectif qualificatif, afin d'en étudier les différentes fonctions (au programme de 6^{ème}).

- 1^{er} temps : De l'écriture du conte à la description d'un personnage

Modalités : Le travail se fait en classe entière, basé surtout sur un échange oral, avec notes prises au tableau par le professeur, à partir des remarques des élèves.

Présentation de la réflexion et de son déroulement : Une réflexion permettant de donner du sens à l'étude et à l'utilisation de l'adjectif qualificatif paraît importante, avant tout travail d'ordre grammatical, afin d'enclencher l'intérêt et l'attention des élèves pour des exercices plus systématiques et plus traditionnels. C'est un travail sur l'enrôlement qu'il s'agit de mettre en œuvre ici. Le questionnement que j'ai construit opère donc un glissement progressif de la notion de conte à la notion d'adjectif qualificatif, de l'activité de lecture à l'activité grammaticale. J'ai commencé par travailler sur la notion de conte avec les élèves et je leur ai demandé ce qui était nécessaire, selon eux, pour écrire un conte, puis pour qu'un conte soit « bien ». Les réponses ont été nombreuses et je les ai notées au tableau : « *auteur, imagination, culture, personnages, narrateur, histoire, il était une fois – problème, sens, ami/ennemi ...* ». A partir de ce relevé, j'ai entouré les termes « personnage » et « ami/ennemi » afin de procéder à un premier point de focalisation. Le questionnement a alors été le suivant : « *Quand vous pensez aux personnages d'un conte, à quoi pensez-vous ?* » Les élèves ont évoqué des notions telles que « *héros, amis, ennemis* », si bien que j'ai pu enclencher une autre étape dans la réflexion : « *Comment faire pour montrer au lecteur qu'un personnage est un héros, un ami ou un ennemi ?* ». Les élèves évoquent la nécessité de « *présenter le personnage* », et cela, à travers trois types d'information : *décrire (physique, prénom, caractère) ; comment ils vivent ; leur famille*. J'ai demandé à un volontaire d'essayer d'improviser un travail de présentation d'un personnage, à l'oral. La production a été la suivante : « *elle est méchante, cruelle et moche* ». Cette phrase a permis d'effectuer un nouveau point de focalisation en isolant les

trois mots servant à informer sur le personnage et en mettant un nom dessus, grâce aux élèves qui avaient un bagage grammatical sûr : les adjectifs qualificatifs. Mais j'ai pu constater que la majorité n'était pas capable de nommer ces termes, ce qui justifie d'autant plus les activités qui vont suivre.

- 2^{ème} temps : Activités grammaticales²³ menant vers une connaissance toujours plus précise de l'adjectif qualificatif et de son fonctionnement.

Les activités sont autant de découvertes progressives, visant à ce que les élèves observent et comprennent le plus possible par eux-mêmes les caractéristiques et le fonctionnement de l'adjectif qualificatif.

1^{ère} activité : Avec quoi décrit-on ? Cette 1^{ère} étape a pour visée de montrer les liens indissociables qui existent entre les termes utilisés par l'auteur et son effet sur le lecteur. La description présentée a pour but d'effrayer le lecteur et l'exercice demande aux élèves de transformer la description en rendant le personnage attrayant, ce qui devrait leur permettre d'aborder le rôle des adjectifs dans la description, dans la création d'une image, voire d'une ambiance. Ils sélectionnent en effet les termes à modifier, et constatent que ce sont surtout des adjectifs. La conclusion formulée met en avant les « mots » qui donnent des renseignements sur le personnage et qui permettent de savoir si c'est un héros, un ami ou un ennemi. Les élèves expliquent que « *décrire un personnage, ça permet de mieux le comprendre* ».

2^{ème} activité : Savoir relever un adjectif qualificatif dans une liste : les deux exercices de discrimination visent à conduire les élèves à constituer des démarches, des questionnements les aidant à reconnaître les adjectifs parmi d'autres classes de mots. La conclusion formulée, qui utilise cette fois le terme grammatical d'« adjectif qualificatif », met en avant l'association de l'adjectif avec un nom ou un pronom, les deux étant accordés ; les informations qu'il donne sur « comment est le personnage » et le fait qu'on peut généralement le supprimer (j'utilise, pour compléter la leçon, le terme « facultatif »).

3^{ème} activité : Savoir relever les adjectifs d'un texte : cet exercice visait à vérifier que les connaissances acquises sur des groupes de mots ou des phrases courtes étaient réutilisables lors de l'étude d'un texte entier, et donc forcément plus long.

4^{ème} activité : Comprendre le fonctionnement de l'adjectif qualificatif : Basée sur l'observation de la construction de l'adjectif par rapport à son nom, ce travail visait à faire prendre conscience de la présence ou non d'un verbe ou d'une virgule entre les deux termes. Un travail avec des surligneurs de couleur s'est avéré nécessaire, pour mieux mettre en valeur les différences de construction, et utile, pour mieux interpeller l'attention

²³ Voir Annexe 2, p.39-42, « Fiche – élève sur l'adjectif qualificatif », pour un document plus détaillé.

de certains élèves peu enclins à participer à l'analyse. Le fait de projeter les phrases à analyser au tableau, et de faire travailler les élèves ensemble, sur un même support visuel, a également été fructueux sur le plan de l'attention de chacun.

Analyse des activités :

Le constat le plus frappant, au cours du premier temps d'échange, a été de voir l'étendue des savoirs des élèves, autour du conte, de l'étude du personnage, de la manière de le décrire. Les propositions de réponses jaillissaient, de la part de tous les profils d'élèves. Je pense qu'on se situe bien ici dans ce que Vygotsky appelle la Zone Proximale de Développement (ZPD) : les élèves étaient sereins au cours de cette activité, parce qu'encore proches de ce qu'ils savaient déjà (en termes de connaissance et de compétence), et acquérant peu à peu de nouvelles connaissances, plus pointues, notamment dans le vocabulaire technique. Par conséquent, tout le travail qui relevait de l'analyse grammaticale s'est fait sans heurt, sans les réticences que l'on constate habituellement lorsque l'on prononce le terme « grammaire ». Cela a vraiment été une séance de travail enrichissante et agréable, pour les élèves comme pour l'enseignant. Lors de l'étude des fonctions grammaticales de l'adjectif, Joe a eu besoin que soit fortement souligné le lien entre la construction de l'adjectif par rapport à son nom et le terme utilisé pour le désigner alors (épithète liée, épithète détachée, attribut du sujet). Sa question a été « *madame, c'est quoi un attribut du sujet ?* » au terme de l'étude. Il ne fallait pas tout reprendre, parce qu'il avait très bien compris l'analyse des différentes constructions, mais il fallait répéter, formaliser, expliciter le lien entre ce qu'il avait observé et le terme technique à mettre dessus.

L'évaluation a donné lieu à de très bons résultats. Toutefois, il a fallu fournir à un élève une aide supplémentaire, en lui rappelant le nom des trois fonctions grammaticales, qu'il ne parvient pas à retenir (il est très loin de ses camarades dans sa maîtrise de la langue française, ne sachant pas ce que signifiait « conjuguer » au début de l'année...). Il a également fallu accompagner Joe dans la gestion des tâches à effectuer : dans deux exercices, il omettait une partie de la consigne et une fois cela mis en avant par l'enseignant, il était tout à fait capable d'y répondre. Il sera donc nécessaire de réfléchir à des moyens à mettre en place pour le rendre plus autonome dans sa gestion de la tâche, pour l'inciter à s'autoréguler. Je pense qu'on pourrait lui fournir une grille avec des cases à cocher (« j'ai fait ceci, j'ai fait cela »...) mais je reste sceptique quant à son utilisation par un élève pour qui les traces écrites trop nombreuses deviennent vite fastidieuses. On pourrait également travailler sur la réduction des degrés de liberté dans la tâche en la fragmentant davantage, en évitant les consignes qui demandent plusieurs actions de la

part de l'élève. Avancer dans la réflexion consigne par consigne, non plus avec une suite de consignes que l'élève ne parvient pas à retenir, même si elles sont écrites.

Les activités grammaticales ainsi présentées soulignent donc bien que la scolarisation de Joe, relevant d'un PPS en raison d'une dyslexie très lourde, ne consiste pas à le désolidariser du reste de la classe, à lui proposer des activités différentes, spécialement imaginées pour pallier ses difficultés. Il s'avère même que c'est dans l'interaction avec le groupe, par toutes les formes de médiation qui mettent en jeu le groupe, que Joe progresse le mieux. Répondre à ses besoins éducatifs particuliers nécessite dès lors, mieux qu'une mise à l'écart de l'élève en situation de handicap, une différenciation des enseignements et des activités proposées en classe pour conserver la complexité et la richesse du groupe.

III. BILAN DE LA DEMARCHE

1. Du côté de l'élève :

a) Développer le sentiment de compétence :

Lors de l'analyse des besoins éducatifs particuliers de Joe, j'ai pu constater que de nombreux éléments soulignaient un décalage important entre ses compétences réelles et l'image qu'il avait de lui-même : embarras pour commencer une rédaction, estimant que c'est trop difficile pour lui ; automatisme de la réponse « je sais pas » ou « j'y arrive pas » quand on lui demande de développer une idée ou de répondre à une question sans qu'il soit volontaire ; manque de confiance dans l'utilisation de certains mots, même courants ; besoin de l'approbation du professeur ou de ses camarades pour entrer dans la tâche ou la gérer... Toutes ces attitudes étaient accompagnées d'un sourire masquant son embarras face à la difficulté. Il semblait donc primordial de faire en sorte que Joe puisse se construire un véritable sentiment de compétence, objectif, constatable, qui l'aide à aller au-delà des difficultés dues à sa dyslexie : *« Comment avoir envie ou besoin de s'investir dans une tâche quand on ne se sent pas compétent pour le faire, ou quand on ne sait pas de quoi on est capable ? Le médiateur agit pour que l'apprenant fasse la différence entre ce qu'il est et ce qu'il fait, comprenne comment il fait, et puisse ainsi se servir de ce qu'il sait faire comme d'outils cognitifs. La prise de conscience de ses dysfonctionnements*

cognitifs récurrents met un nom sur des points particuliers, l'échec est reconnu comme dû à certains dysfonctionnements sur lesquels l'apprenant est appelé à être vigilant pour les corriger progressivement. Il est responsabilisé d'une part, et d'autre part sorti d'une impression brumeuse et généralisée d'échec sur toute la ligne²⁴. » Plusieurs des activités et des modes de fonctionnement proposés cette année en classe sont allés dans ce sens. D'une part, l'accent mis sur les interventions orales de Joe, dont je soulignais régulièrement la justesse et la pertinence, lui a sans doute permis de comprendre la différence entre les difficultés à l'écrit dues à sa dyslexie, et ses qualités d'analyse et de réflexion, que les premières n'empêchaient nullement. La participation active et enthousiaste de Joe a ainsi pu être entretenue et soutenue toute l'année²⁵ et contribuer à sa restauration narcissique, lui prouvant sa capacité à comprendre les textes lus et à les étudier avec justesse. D'autre part, durant la séance hebdomadaire d'un atelier de lecture que j'ai mis en place pour 6 élèves de la classe, dont Joe, j'ai pu travailler plus spécifiquement avec lui sur ses stratégies de lecture et d'encodage des informations afin qu'il prenne conscience de sa manière de faire, qui n'était pas forcément la plus opérante, et qu'il mette en œuvre d'autres procédures. Enfin, le travail sur la présentation d'une copie, qui pourrait sembler anodin, a conduit Joe à prendre conscience de sa propre modifiabilité : d'une copie prise à l'envers, avec des mots, parfois illisibles, écrits entre les lignes et non dessus, il est passé à une copie clairement et proprement présentée, avec des réponses écrites sur les lignes et des titres correctement soulignés. Ce changement me paraît important car il fonctionne comme une preuve tangible, palpable, pour Joe.

Scolariser un élève en situation de handicap, par conséquent, n'implique pas de l'enseignant une attitude qui se complairait dans la mise en valeur d'une compétence déjà acquise, de connaissances déjà présentes chez l'élève. La restauration narcissique implique en effet également une médiation de la recherche de challenge, du sens du défi. Il ne s'agit pas de renoncer à la difficulté ni à la complexité, car *« apprendre le plaisir d'être arrivé à faire, ou à comprendre, ou à apprendre quelque chose de difficile, donne une satisfaction qui change profondément l'image de soi et de ses compétences. Cela touche l'estime de soi mais aussi toute l'énergétique qui est valorisée par la tension que la tâche aura réclamée. Le goût de l'effort ne se construit qu'avec des expériences réussies et reconnues comme telles. Progressivement, dès qu'il aura fait l'expérience que la tension, la concentration et l'attention sont mobilisées plus durablement sur une tâche difficile que sur une tâche*

²⁴ CARDINET Annie, *Développer les capacités à apprendre, de Feuerstein à la médiation des apprentissages*, Chronique Sociale, Lyon, 2009, page 67.

²⁵ Exception faite du début de son traitement à la Ritaline, où un problème de dosage était vraisemblablement à l'origine d'un manque d'activité et de réactivité important en classe.

*simple, l'apprenant va s'auto-stimuler*²⁶ ». C'est pourquoi il m'a semblé fondamental de ne pas renoncer, avec Joe, à l'étude syntaxique de la langue, malgré la terminologie qu'elle implique, sans doute obscure et dénuée de sens pour un élève en difficulté, et a fortiori dyslexique : le confronter à la difficulté, c'est en effet lui permettre de progresser, de franchir des étapes supplémentaires dans sa scolarité, et non pas l'immobiliser à un seuil de connaissances et de compétences considéré comme maximal ; c'est aussi lui donner la possibilité, et l'envie, de développer son potentiel.

b) Une scolarisation adaptée, mais non marginalisante :

Mettre en avant le potentiel d'apprentissage de Joe signifie également faire en sorte que sa dyslexie ne soit pas le seul point d'ancrage du travail scolaire : il ne s'agit pas de nier cette différence, mais de faire en sorte que Joe ne se limite pas à elle, qu'il ne s'y identifie pas. En effet, l'année de 6^{ème} a été particulièrement éprouvante pour Joe du point de vue de sa construction identitaire : en octobre a eu lieu la réunion de l'ESS pour mettre en place son PPS, sous l'égide de la Maison Départementale des Personnes Handicapées ; en décembre, la famille a fait une demande d'ordinateur portable, pour soutenir Joe dans ses prises de notes ; en janvier, enfin, Joe a été diagnostiqué « hyperactif » et a commencé un traitement à la Ritaline. Tous ces faits ont été autant de phases de déstabilisation pour un jeune adolescent de 11 ans entrant au collège, autant de mises en avant de sa personne en ce qu'elle a de différent, mais sans aucune mise en valeur, et le danger était donc grand qu'il réduise son identité à sa seule dyslexie. Or, prendre en compte ses compétences propres, l'aider à les consolider et à développer son potentiel, à partir de ce qu'il sait déjà (faire), c'est accompagner Joe dans le dépassement de sa dyslexie et dans la construction de son identité d'élève capable d'être acteur dans un parcours scolaire qui le conduira à la réussite.

« L'enfant handicapé a le sentiment du « moins » en ce sens qu'il réalise qu'il a « moins » que les autres. Il doit ainsi faire un deuil en soi impossible à réaliser mais il est important de savoir qu'à la différence de ses parents, par exemple, lui ne renonce jamais ayant toujours (ou tout au moins longtemps) l'idée que grâce notamment aux soins qu'il reçoit, le handicap disparaîtra un jour. De ce fait, il n'accepte pas ou tout au moins difficilement les limitations et les échecs et peut très bien se montrer violent dès lors qu'un aborde avec lui la question de son handicap. C'est la raison pour laquelle toute démarche pédagogique ou éducative doit aider l'enfant à inscrire sa différence dans son identité et afin qu'elle ne soit pas vécue comme privative ou marginalisante, à compenser ses

²⁶ CARDINET Annie, *Développer les capacités à apprendre, de Feuerstein à la médiation des apprentissages*, Chronique Sociale, Lyon, 2009, page 75.

*manques sans pour autant diminuer les exigences (mais les adapter), ni manquer d'ambitions dans ce qui serait un accompagnement sur-protecteur (c'est réduire l'enfant à son handicap et ne voir que ses déficiences) ou de surcompensation (c'est nier la différence et le maintenir dans une fausse normalité)*²⁷. » Durant cette année de 6^{ème}, j'ai effectivement pu constater que Joe oscille constamment entre acceptation de sa dyslexie et des compensations qu'elle implique, et rejet de sa différence. La prise de Ritaline, par exemple, a été vécue comme un pas de plus dans le handicap et dans la mise à l'écart. Il paraissait donc fondamental qu'en parallèle, nous fassions de notre mieux pour que la scolarisation de Joe ne porte pas systématiquement les stigmates de ce handicap. La scolarisation adaptée, mais non marginalisante, se joue ainsi au sein même de la classe et du groupe : si Joe a besoin d'être placé à côté du professeur, il n'est pas pour autant mis à part dans l'espace-classe ; si Joe est plus lent dans la lecture et l'écriture, il n'est pas pour autant évalué sur des connaissances et des compétences différentes ; si Joe est en situation de handicap en raison de sa dyslexie, ne pouvant pas écrire comme les autres par exemple, il n'est pas pour autant traité de manière différente dans des activités d'échange oral ou de travail de groupes. Bien au contraire, dans ces travaux, j'ai remarqué que Joe, faible dans les activités écrites, se pose souvent en leader du groupe, celui qui prend la parole le plus souvent, qui formule des hypothèses, des directions de travail, tout en sachant écouter les autres. C'est pourquoi il m'a semblé bon de développer ces situations d'interactions et de les utiliser comme support pour la scolarisation de Joe.

2. Du côté du groupe :

a) Le groupe comme support :

Considérant les problématiques de la scolarisation d'un élève en situation de handicap et de l'entrée au collège, il m'a paru nécessaire que l'acte de médiation mis en place pour accompagner Joe dans la découverte de ses pôles de compétences et dans la mise en œuvre de stratégies de compensation ne se fasse pas uniquement par le biais d'une relation bipolaire, entre l'enseignant et l'élève. De fait, la socialisation me paraît être l'un des piliers de la scolarisation d'un élève en situation de handicap, c'est pourquoi j'ai souhaité que le groupe-classe constitue un appui solide et récurrent à cette scolarisation et cela, de deux manières : par la pédagogie de projet et par la présentation régulière de situations permettant un conflit sociocognitif.

La classe de 6^{ème} 2 a été choisie cette année pour mener un projet autour de la découverte du Japon, les autres 6^{ème} s'orientant vers les contes africains, le cirque ou

²⁷ *Scolariser l'élève handicapé*, J.-M. Louis, F. Raymond, DUNOD, 2006, page 88.

encore le développement durable. Ce projet a été décidé en juin 2009, mais il m'a paru important de ne pas l'imposer aux élèves de manière artificielle et de faire en sorte que, par l'intérêt provoqué par les textes étudiés et par la possibilité de présenter des travaux lors de la matinée Portes Ouvertes, les élèves se portent eux-mêmes volontaires pour construire et mettre en valeur ce projet, et le poursuivre. Deux chapitres ont ainsi pu être menés avant les Portes Ouvertes : le premier, autour des mythes de la création du Japon et le second autour des contes japonais et de leurs créatures fabuleuses. Les Portes Ouvertes approchant, je les ai évoquées auprès de mes élèves en leur donnant la possibilité d'y participer eux-mêmes, comptant sur le fait qu'à l'école élémentaire, l'exposition de travaux d'élèves était fréquente et stimulante pour ces derniers. L'effet escompté a eu lieu : les élèves ont vivement souhaité contribuer à l'organisation des Portes Ouvertes et exposer des travaux autour des mythes et des légendes japonaises. Des bandes dessinées, des panneaux de présentation, des textes ont été élaborés à cet effet, en travail individuel ou en groupes²⁸, donnant lieu à chaque fois à des échanges entre le groupe et l'enseignant, certes, pour la réalisation d'un point de vue matériel, mais surtout entre les élèves eux-mêmes, appelés à soumettre des idées à leurs camarades, à les confronter et à les justifier pour en démontrer les qualités. Ce projet a permis aux élèves de mobiliser savoirs et savoir-faire dans la réalisation d'une production concrète, avec une visée et une échéance précises. Le travail par groupes a facilité le transfert de ces savoirs et savoir-faire, par les échanges suscités, et développé l'autonomie et la capacité à faire des choix de chacun, puisque tout travail de groupe implique nécessairement, à un moment donné, un retour au travail individuel, après fragmentation de la tâche et distribution des rôles. Le travail par projet a également permis de donner du sens et un but à la tâche effectuée, d'un point de vue culturel, puisqu'il s'agissait de faire découvrir les légendes japonaises à des visiteurs essentiellement extérieurs à la classe, voire au collègue. La dimension socialisante du travail de groupe s'est donc élargie par cette ouverture sur l'extérieur et le sentiment d'appartenance à une classe, à un collègue, s'est vu développé. Les médiations de l'atteinte d'objectif, du défi et du sentiment d'appartenance sont donc fortement en jeu dans la pédagogie de projet et développent chez les élèves un sentiment de satisfaction positif, susceptible de donner du sens à leur parcours scolaire. Le groupe, ici, existe en tant que groupe grâce à la tâche à effectuer, grâce à la mission qu'il s'est donnée et qu'il souhaite mener à son terme. Pour cela, le travail coopératif seul leur a permis d'y arriver, chacun demandant ou distribuant aides et conseils, dans un objectif commun de réussite. Le

²⁸ Voir plus haut, II. 1. c) « Le travail sur la représentation de la tâche », page 12.

groupe fonctionne donc bien comme support à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences.

Le conflit sociocognitif, lui, met en jeu le groupe de manière différente, en tant que somme d'individualités, de profils cognitifs, de démarches d'apprentissages, de savoirs différents, dont chacun peut tirer profit par la confrontation. Apparaissant essentiellement, de manière voulue et construite, dans les activités grammaticales mises en place cette année²⁹, le conflit sociocognitif consiste à placer les élèves devant un problème à résoudre, un questionnement qui interrogera chacun individuellement, avant de passer à une situation de confrontation en groupes, où chacun devra exposer et étayer son avis, de manière à ce que le groupe construise une réponse commune et argumentée. Une véritable dynamique est ainsi créée, chacun recherchant les arguments, les indices les plus à même de convaincre ses camarades et faisant souvent appel à un ensemble de connaissances déjà acquises antérieurement. Le premier intérêt ici est que les élèves vont rechercher dans leur mémoire et utilisent ces connaissances de manière constructive, dans un but précis, ce qui contribue à la consolidation de ces savoirs. La confrontation avec le groupe constitue de plus une déstabilisation, un déséquilibre duquel chaque élève ressort avec de nouvelles connaissances, plus affinées, plus solides. En effet, le second intérêt d'une telle démarche réside dans le fait que chaque élève possédant une vue partielle de la situation, avec des données en partie différentes, la confrontation fonctionne comme un échange d'informations, une mise en commun de prises d'indices différentes qui enrichit et complète finalement le point de vue que le groupe co-construit.

On remarque ainsi que des activités et adaptations qui ont été pensées avant tout pour faciliter la scolarisation d'un élève en situation de handicap en raison de sa dyslexie mettent en jeu des stratégies qui, répondant aux besoins éducatifs particuliers de cet élève, permettent en même temps de mieux gérer le groupe dans sa complexité, dans ses différences.

b) Le groupe comme entité à gérer : la différenciation

De fait, j'ai constaté qu'en élaborant des adaptations de la tâche pour Joe, de plus en plus régulièrement, je les pensais aussi pour certains autres élèves de la classe, en extrême difficulté, sans être en situation de handicap. Car c'est cela que permet aussi la scolarisation de l'enfant handicapé, pour l'enseignant : parvenir à mieux cerner les difficultés de chacun, plus précisément, plus scientifiquement presque et différencier la

²⁹ Voir plus haut, II. 2. b) « Une grammaire de la manipulation », page 15.

manière pédagogique pour répondre au mieux à ces besoins. La différenciation peut alors se jouer à des niveaux très variés : le contenu, les groupements d'élèves, les processus d'apprentissage, les supports, les activités, les interventions de l'enseignant ou encore les modes de présentation de la tâche, avec à chaque fois pour point de convergence la volonté de respecter les différences et d'exploiter le potentiel cognitif de chacun, au lieu de partir de leurs manques et carences. Mon approche de la pédagogie différenciée a concerné cette année trois domaines : les modalités de travail, l'entrée dans la tâche et les stratégies d'apprentissage.

La différenciation, du point de vue des modalités, a d'une part été permise par les séances de travail en groupes, que j'ai multipliées cette année en 6^{ème}, pour mieux répondre aux besoins et au fonctionnement de mes élèves. Donner une tâche semblable, avec un travail individuel, puis une confrontation de groupe, ou encore, donner une tâche à effectuer par un mouvement de coopération des élèves mis en groupe sont des modalités qui ont permis d'enrichir les processus cognitifs et les connaissances des élèves³⁰. D'autre part, j'ai également eu l'occasion de mettre en œuvre une différenciation du rythme de travail, en particulier lors de séances d'analyse grammaticale. Après un premier travail de repérage et de formulation des règles, les élèves ont eu une séance d'exercices systématiques, faits de manière individuelle et autonome, afin que chacun puisse suivre son rythme sans subir la pression du groupe ou de la correction collective. Les élèves les plus en difficulté pouvaient ainsi aller plus lentement et bénéficier des conseils supplémentaires de l'enseignant, tandis que les autres élèves pouvaient avancer plus vite et ne pas se sentir désœuvrés comme cela peut être le cas lorsque l'enseignant ne centre son travail que sur les élèves en extrême difficulté.

Différencier les modes d'entrée dans la tâche revient à soigner une étape essentielle du processus d'apprentissage, l'enrôlement, par lequel l'enseignant fera émerger chez ses élèves la motivation, l'envie de travailler, de résoudre un problème ou de répondre à une question. Pour cela, j'ai testé deux manières différentes d'entrer dans la tâche cette année. La première s'appuie sur les élèves, sur leur anticipation et leur représentation de la tâche. Ainsi, pour débiter un chapitre consacré à l'étude des haïkus, j'ai choisi d'élaborer une séance où plusieurs haïkus seraient présentés, mais sans aucune information sur le genre ou le pays d'origine. Les élèves disposaient donc d'un document³¹ à deux colonnes : à gauche, les textes en japonais et à droite, les traductions françaises. Je ne leur ai posé qu'une seule question : « *Que voyez-vous ?* » Cette interrogation a donné lieu à des réponses très variées et, surtout, très techniques, sur le nombre de lignes, l'espacement

³⁰ Voir plus haut, III. 2. a) « Le groupe comme support », page 26.

³¹ Voir annexe 3, page 43, « Projection de haïkus », pour le support détaillé.

entre les textes, la traduction, la poéticité... Au fil des échanges, de l'interaction entre les élèves – car j'ai pris soin d'avoir pour seule fonction de recueillir les suggestions en les notant au tableau – les réponses se sont précisées et ont dessiné une première définition du haïku assez complète, qui nous a servi de bilan de séance. Toute la suite du chapitre s'est appuyée sur ce premier travail d'anticipation d'une définition et les élèves ont ainsi pu confirmer, infirmer ou compléter leur représentation du haïku. J'ai noté, lors de l'évaluation finale, une nette différence dans la compréhension de ce genre littéraire que les élèves étaient capables de définir avec leurs propres termes. La seconde méthode que j'ai expérimentée cette année s'appuie davantage sur les supports, sur les modes de présentation de la tâche, par le biais du rétroprojecteur notamment. J'ai en effet constaté que travailler ensemble sur le même support, disposé devant chaque élève, et travailler ensemble sur le même support, projeté au tableau, n'avait pas les mêmes conséquences sur l'entrée dans la tâche et la poursuite du travail. Prendre pour support un document projeté dans la salle, avec des notes prises par l'enseignant seul, au tableau, permet de mettre en œuvre deux autres fonctions d'étayage de Bruner : la réduction des degrés de liberté et le maintien de l'orientation. Les élèves n'ont en effet pas besoin de matériel supplémentaire, ils doivent tous diriger leur attention vers le même point, se concentrer sur le même questionnement sans avoir à noter des hypothèses ou des réponses, l'enseignant étant présent pour leur éviter une surcharge cognitive. A chaque fois que j'ai procédé ainsi, j'ai noté que les élèves étaient plus dynamiques. Projeté dans la salle, le support devient commun devient le centre du groupe et facilite l'échange et le questionnement.

Enfin, la différenciation que j'ai expérimentée cette année a également concerné les stratégies d'apprentissage des élèves. Pour cela, j'ai régulièrement opéré à des pauses méthodologiques avec la classe, demandant aux élèves de revenir sur leur stratégie d'apprentissage, de les formaliser à l'oral, de les partager, de les discuter ensemble, afin que le groupe puisse devenir comme un recueil de modèles et de stratégies dans lequel chacun pourrait puiser, dont chaque élève pourrait s'inspirer pour trouver ses propres procédures. Le groupe se voit confirmé dans son rôle de support à l'apprentissage dans la mesure où, selon Annie Cardinet, chaque élève peut tirer parti des interactions qui s'y jouent « *par imprégnation, par observation, par guidance, par répétition, par imitation et par médiation*³² ».

³² CARDINET Annie, *Développer les capacités à apprendre, de Feuerstein à la médiation des apprentissages*, Chronique Sociale, Lyon, 2009, page 43.

La différenciation pédagogique, dont relève à mon sens l'adaptation, est donc une stratégie qui prend en compte le handicap, qui prend en compte les différences et les besoins des élèves, mais toujours de manière à gérer la totalité du groupe.

3. Du côté de l'enseignant :

a) *Abandonner pour mieux accueillir :*

Accueillir un élève en situation de handicap dans sa classe et adapter régulièrement les activités pédagogiques présentées en fonction des besoins de cet élève, provoque chez l'enseignant une remise en question qui peut être importante, et même violente. Cela se traduit tout d'abord par des renoncements, des deuils à faire, aussi bien dans sa pratique que dans sa posture professionnelle. Lorsqu'un professeur accueille un élève en situation de handicap et qu'il se retrouve confronté à ses besoins éducatifs particuliers, souvent plus perceptibles que ceux des élèves en grande difficulté, il est forcément conduit à faire le deuil de l'uniformité, c'est-à-dire de l'absence de variation et de variété dans les besoins, les processus d'apprentissage, les étayages nécessités et, par là, les postures enseignantes. L'enseignant qui veut participer activement à la scolarisation d'un élève en situation de handicap constate que la réponse pédagogique qu'il apporte à sa classe ne peut être univoque. « *Plus qu'un autre, l'élève handicapé montre qu'il n'y a pas UN élève mais autant que de sujets. Il met l'accent sur la différence qui peut ouvrir à l'inconscient de l'enseignant le spectre de l'impuissance, de l'échec, de l'incompétence*³³. » Il est vrai que le fait de suivre cette année la formation pour l'obtention du 2 CA-SH, et d'œuvrer le plus possible à la bonne scolarisation de Joe a été l'occasion pour moi d'une remise en cause difficile et profonde de mon travail et de mes pratiques. Le questionnement qu'ont suscité ces deux parcours m'a conduit à une période de déstabilisation de plusieurs mois, durant lesquels j'ai regardé sous un jour différent une grande partie de ce qui constituait ma pratique : déroulement d'une séance, organisation des enseignements sur l'année, supports utilisés, modes d'entrée dans la tâche, rôle des traces écrites, statut du groupe par rapport à l'élève, et de l'élève par rapport au groupe, place et rôle de l'enseignant face à l'élève et face au groupe... Ces interrogations ont également porté sur la notion même de scolarité pour les élèves : plus que permettre aux élèves, dont ceux qui sont en situation de handicap, de simplement suivre des cours, il s'agit de leur offrir un parcours scolaire, un parcours de formation qui serait adapté à leurs besoins mais également à leurs compétences, qui serait apte à développer le plus d'aptitudes possibles. Cela impliquait

³³ *Scolariser l'élève handicapé*, J.-M. Louis, F. Raymond, DUNOD, 2006, page 41.

donc un nouveau deuil : celui de l'uniformité et de l'unicité des parcours, deuil que le socle commun de connaissances et de compétences facilite désormais.

Cette période de déstabilisation professionnelle s'est en outre accompagnée d'une phase de tentatives, de recherches incessantes pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de Joe, et d'autres élèves en très grande difficulté dans la classe, recherches qui ont été d'autant plus éprouvantes qu'elles étaient constamment renouvelées, remises en question, avec la sensation désagréable et décourageante de vanité et d'inefficacité, dessinant peu à peu « *le spectre de l'impuissance, de l'échec, de l'incompétence* » évoqué plus haut. Ce n'est qu'avec un nouveau deuil que cette période a pu se terminer : l'abandon des certitudes et de la stabilité. Car l'adaptation implique nécessairement un mouvement perpétuel de déséquilibre et d'équilibre retrouvé, de réajustements incessants face à des besoins changeant à mesure que les élèves évoluent et progressent.

Mais cette acceptation n'est pas une résignation pour autant. Bien au contraire, elle constitue une ouverture vers des perspectives nouvelles et stimulantes, marquées par le dynamisme et l'inventivité pédagogiques. Car, si la scolarisation d'un élève en situation de handicap implique des devoirs du point de vue de l'adaptation et des moyens mis en œuvre par l'enseignant et la structure pour la favoriser, elle implique également, pour l'enseignant, des droits : droit d'adapter sa pratique en fonction des besoins de ses élèves ; droit de faire preuve de créativité dans la présentation des tâches et des savoirs, à condition de respecter les programmes institutionnels ; droit de ne pas suivre – et de ne pas imposer – une progression unique et uniforme... Tous ces droits constituent alors, après la phase de deuils qui me semble inévitable, une liberté retrouvée, et renouvelée.

b) Un mouvement vers la spécialisation :

De même, le poids assez pesant que j'ai ressenti au début de ma formation et de mon questionnement a fini par s'estomper pour laisser place à un sentiment de compétence professionnelle renouvelé, qui repose maintenant davantage sur la capacité à cerner et à répondre aux besoins de mes élèves que sur la seule capacité à élaborer des séquences de cours cohérentes et en accord avec les programmes. La formation pour le 2 CA-SH et les recherches documentaires qu'elle a entraînées m'ont donné accès à des outils plus précis et plus complets d'analyse et d'interprétation des besoins éducatifs particuliers de mes élèves et des types de réponses qu'il est possible de leur offrir : connaissances autour des troubles en dys- et présentation de plusieurs manières d'accompagner la scolarité des élèves atteints de ces troubles ; découverte des fonctions d'étaillage de Bruner, qui facilitent la compréhension et la prise en charge des difficultés que les élèves peuvent éprouver lors de la résolution d'une tâche ; présentation des critères de médiation de

Feuerstein, avec la découverte du potentiel que peut cacher la relation de l'élève aux autres... Si la réflexion me demande encore du temps car ces connaissances ne se sont pas encore réellement ancrées dans ma démarche pédagogique, il n'en demeure pas moins que disposer de ces outils et de ces procédures d'observation constitue un appui indéniable pour affiner la préparation des activités que je propose aux élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non.

Pour autant, il ne s'agit pas d'une métamorphose radicale de la posture enseignante, d'un rejet de tout ce qui pouvait constituer la pratique pédagogique antérieure. Au contraire, celle-ci se trouve en réalité enrichie, complétée, puisque, en plus de sa maîtrise disciplinaire évidemment fondamentale, l'enseignant dispose d'un éclairage venu des sciences cognitives qui l'aideront à dépasser le simple constat de la difficulté de ses élèves et de leurs lacunes importantes, à dépasser la déploration habituelle du manque de travail des élèves, pour en rechercher les causes en termes de procédures cognitives, en termes de modes d'apprentissage ou de lecture, ou encore en termes de déficiences. C'est ensuite en alliant ces analyses et l'expérience acquise antérieurement dans l'élaboration des activités et des séquences d'enseignement que l'enseignant parviendra à élaborer une réponse plus juste et plus fine aux besoins de ses élèves, tout en respectant les programmes d'enseignement qui font la cohérence du système éducatif : il y a donc complémentarité de ces deux pratiques, et non contradiction, renouvellement, et non rejet. De même, avoir conscience que, bien souvent, les difficultés des élèves ont une origine autre que le manque de volonté et la paresse permet de modifier le point d'observation et d'appréhension de la relation pédagogique, de dépasser le constat résigné, et de devenir soi-même actif, combattif, volontaire dans cette relation pédagogique pour mieux accompagner les élèves dans leurs difficultés et leur proposer des réponses plus adaptées.

CONCLUSION

Ainsi, s'intéresser à la scolarisation d'un élève en situation de handicap, en particulier dyslexique, conduit inmanquablement à questionner le fonctionnement pédagogique dans son ensemble : place et rôle de l'enseignant, de l'élève, du groupe ; nature et utilisation des supports et du matériel ; gestion de l'espace et du rythme ; déroulement d'une séance, d'une séquence, de son début à son terme... Nous avons ainsi constaté au cours de cette étude à quel point certains ajustements, légers et faciles à mettre en œuvre comme l'utilisation du rétroprojecteur ou le fait de commencer par les représentations des élèves, pouvaient faciliter la compréhension et l'entrée dans la tâche des élèves, développer leur appétence pour la suite du cours et renforcer leur sentiment de compétence, souvent mis à mal par leurs difficultés. Nous avons en outre pu voir que les activités grammaticales élaborées de manière à mettre en œuvre conflits cognitifs et recherches personnelles étaient à même de mieux répondre aux besoins des élèves et de mieux les rendre actifs lors de l'analyse grammaticale, qu'ils soient dyslexiques ou non.

En effet, au final, l'adaptation des cours pour la scolarisation d'un élève en situation de handicap, porteur d'une lourde dyslexie, m'a permis de mettre en œuvre une pédagogie différenciée par laquelle le groupe dans son ensemble était pris en compte et guidé, par l'enseignant, mais également par un travail des élèves entre eux, confrontant leurs opinions, distribuant les différents rôles impliqués par la tâche, se donnant aides et conseils selon leur pôle de compétences... Car un des enjeux de la scolarisation d'un élève en situation de handicap est la socialisation, la vie en groupe, en communauté. Or, si l'on fait de cette scolarisation une occasion de mettre l'élève à part, en raison de son handicap, en lui fournissant activités et progressions systématiquement différentes de celles du reste de la classe, on risque d'aller à l'encontre de l'esprit de la loi et du bénéfice que l'élève devrait tirer de sa scolarisation en milieu ordinaire. Il ne s'agit pas d'accentuer son sentiment de différence, pas plus que de le gommer, il s'agit d'aider l'élève à se construire des stratégies de compensation et des pôles de compétences susceptibles de l'aider à aller au-delà de son handicap, avec une confiance réelle en sa possibilité d'évoluer et de suivre un parcours scolaire basé sur la réussite.

ANNEXES

ANNEXE 1 : DOCUMENT-ELEVE SUR LE SUJET GRAMMATICAL

(Pour le temps d'observation et d'échange, sans consigne formulée d'emblée)

Exercice 1 :

il – un jeune homme – ces cris – la couche de neige – je

Autrefois, vivait seul dans une petite maison à l'orée de la forêt. L'hiver était rigoureux, me souviens que recouvrant la campagne était fort épaisse. Un soir, alors qu'..... rentrait chez lui et marchait péniblement dans la neige, il entendit des plaintes. Il se dirigea vers le champ d'où montaient et découvrit une grue allongée sur la neige.

Exercice 2 :

le jeune homme – on – l'oiseau – l'homme et l'animal – elle – personne – sa vie

..... avait une flèche plantée dans l'aile. qui avait bon cœur, se pencha sur lui et retira doucement la flèche. se regardèrent un moment puis l'oiseau, libéré, s'envola et disparut dans le ciel.

Le jeune homme rentra chez lui. Il était pauvre et n'était pas facile. ne venait jamais le voir, aussi ce soir là, quand à la nuit tombée, frappa à sa porte, il se demanda qui pouvait bien lui rendre visite à une heure si tardive. Quelle ne fut pas sa surprise de découvrir sur le seuil une belle jeune fille! s'était égarée dans la neige, et lui demanda l'hospitalité, ce qu'il lui accorda bien volontiers. Elle resta le lendemain, et encore le jour suivant.

Exercice 3 :

le jeune homme – l'oiseau – la jeune épouse – elle – les animaux – la mère – ils – l'hiver – les voisins – les extraterrestres – la jeune femme – tu – ils – la vie – l'argent et la nourriture – le soleil.

Le jeune homme s'éprit de cette jolie jeune fille douce et gentille, et lui demanda si acceptait de l'épouser. se marièrent et vécurent heureux, malgré leur pauvreté. apprirent l'heureuse nouvelle, et se réjouirent de leur bonheur. Cependant, l'hiver était long et rude, et bientôt vinrent à manquer ; ils vivaient plus pauvrement que jamais. Un jour, décida de tisser une étoffe, et son mari lui installa un métier à tisser dans une petite pièce au fond de la maison.

Avant de se mettre à l'ouvrage, la jeune femme dit à son mari : « Quoiqu'il arrive, et sous aucun prétexte, ne dois entrer dans cette pièce » ;

..... promet. La jeune femme s'enferma et commença à tisser. Un jour entier s'écoula, puis un deuxième, et travaillait sans relâche. Enfin, le soir du troisième jour elle sortit de la chambre, fatiguée et amaigrie, et présenta à son mari une étoffe superbe, si rare et si précieuse qu'il la vendit pour une forte somme d'argent.

Grâce à cet argent, fut plus facile pendant quelques temps; mais n'en finissait pas et l'argent et la nourriture vinrent à manquer une nouvelle fois.

(Après l'observation et la synthèse, chaque élève allant à son rythme)

Exercice 1 : Retrouvez le sujet des verbes en gras.

La jeune femme **décida** alors de tisser une nouvelle étoffe, et **recommanda** de nouveau à son mari de ne pas entrer dans la pièce, quoiqu'il arrive. Il renouvela sa promesse, et **attendit** pendant plusieurs jours. Enfin, le soir du quatrième jour, sa femme un peu plus pâle et amaigrie, **apporta** une nouvelle étoffe, encore plus magnifique que la précédente. Le jeune homme **partit** à la ville, et **revint** avec une somme d'argent plus importante que la première fois.

Grâce à sa femme, le jeune homme était heureux et sa vie plus douce qu'avant, mais il en vint à désirer encore plus d'argent. De plus, les voisins le **pressaient** de questions, lui demandant comment sa femme **pouvait** tisser des étoffes d'une telle splendeur sans même acheter un seul fil. Tous **trouvaient** cela bien étrange. Le jeune homme, désirant avoir plus d'argent et brûlant du désir de découvrir le secret de sa femme, lui **demanda** de tisser encore une étoffe. Affaiblie et ne comprenant pas pourquoi il désirait plus d'argent, elle résista puis céda et **accepta** à contrecœur.

Exercice 2 : Retrouvez le verbe qui fonctionne avec les sujets soulignés.

Après avoir renouvelé ses recommandations à son mari, la jeune femme se mit au travail. Cependant, le jeune homme était dévoré par la curiosité et voulait à tout prix savoir comment sa femme faisait pour tisser de si belles étoffes. Oubliant sa promesse, il alla sans bruit jusqu'à la chambre où la jeune femme tissait sans relâche, et entrouvrit doucement la porte. Mais ce n'était pas sa femme qui tissait, et cela le surprit tellement qu'il laissa échapper un cri. C'était une grue, et le bel oiseau arrachait ses plumes une à une et s'en servait pour tisser une somptueuse étoffe. Quand la grue s'aperçut de sa présence, elle reprit les traits de la jeune femme.

Celle-ci expliqua alors à son mari stupéfait qu'elle était en réalité la grue qu'il avait sauvée.

Exercice 3 : *Retrouvez par vous-mêmes tous les groupes Sujet/Verbe de ce texte.*

Elle avait pris l'apparence d'une jeune femme pour lui venir en aide et elle avait tissé ces étoffes avec les plumes arrachées à son propre corps. Mais le jeune homme avait manqué à sa promesse et maintenant qu'il avait découvert le secret de sa femme, ils ne pourraient plus jamais vivre ensemble. Il regrettait amèrement d'avoir faillit à sa promesse par curiosité et par cupidité, mais il ne put retenir la jeune femme. Elle reprit l'apparence du bel oiseau gris et s'élança vers le ciel, tandis que les voisins émerveillés l'admiraient.

Exercice 4 : *Conjuguiez les verbes entre parenthèses à l'imparfait.*

Il (être) une fois un grand-père et une grand-mère : ils (vivre) dans une petite cabane en bois. Tous les jours le grand-père (aller) couper des bambous et (fabriquer) toutes sortes d'objets avec ; il (gagner) ainsi sa vie. Un jour, travaillant dans un fourré de bambous, il en trouva un étrange, dont le tronc brillait, comme éclairé de l'intérieur. Le grand-père était bien étonné, et se (demander) pourquoi cet arbre (briller) ainsi ; lorsqu'il coupa le tronc, il fut encore plus surpris : une jolie petite fille, minuscule, (être) assise dans le tronc, et c'était d'elle que (venir) cette lueur étrange. Le vieil homme posa la petite fille sur sa main, et rentra bien vite à la maison.

"Grand-mère, regarde! Je l'ai trouvée dans un bambou!" dit-il à sa femme, en lui montrant la charmante petite fille.

Grand-mère pensa que les dieux leur (envoyer) cette enfant; ils l'appelèrent "la princesse des bambous", et la chérèrent et l'élevèrent comme leur propre fille. La petite princesse grandit très vite et devint une ravissante jeune fille. Quand Grand-père ou Grand-mère (être) fatigués ou bien tristes, il leur suffisait de la regarder, et ils (se sentir) mieux. Après avoir trouvé la petite fille dans un bambou, quand Grand-père allait couper des arbres, il (trouver) très souvent de l'or dans le tronc, aussi devint-il riche et pût-il construire une belle et grande maison. Tous trois (vivre) très heureux ensemble ; la princesse des bambous ne (sortir) jamais de la maison, mais sa beauté était réputée dans tout le Japon.

Beaucoup de jeunes gens qui en (avoir) entendu parler vinrent de tout le pays pour voir la princesse, mais Grand-père ne les (laisser) pas rencontrer son enfant bien-aimée. Un grand nombre d'entre eux (être) fort déçus de ne pas pouvoir voir cette beauté, et (rentrer) chez eux au bout de quelques jours. Quelques-uns seulement (désirer) ardemment rencontrer la jeune fille et l'épouser ; ils étaient cinq, à venir tous les jours devant la maison du vieil homme.

Exercice 5 : *Imaginez la suite de ce conte en reprenant l'histoire et les personnages.*

ANNEXE 2 : FICHE-ELEVE SUR L'ADJECTIF QUALIFICATIF

DECRIRE UN PERSONNAGE

ETAPE 1 : AVEC QUOI DECRIT-ON UN PERSONNAGE ?

Yamamba

Il était une fois, dans un petit village, un vacher. Un jour, il partit vendre des poissons dans un village lointain, au-delà des montagnes. Il chargea les poissons, des morues séchées, dans un panier sur le dos de sa vache et se mit en route en chantant, commençant sa longue marche dans les montagnes. La neige tombait en léger flocons et le garçon marchait, marchait lorsqu'il entendit soudain une voix qui l'appelait : « Ohé! Ohé! » Le vacher se demandait qui cela pouvait bien être, et regardant dans la direction d'où venait la voix, **il fut stupéfait** : une femme effrayante se dirigeait vers lui : elle était entouré d'une vapeur sombre et maléfique, et des cris terribles se faisaient entendre autour d'elle. C'était une ogresse ! Elle avait une bouche cruelle et immense, fendue jusqu'aux oreilles, de longs cheveux argentés et piquants, pareils à du fil de fer lui tombaient sur les épaules. De ses yeux étincelants de méchanceté, elle fixait le jeune homme qui prit peur et lui jeta un poisson. L'ogresse, féroce, avala le poisson tout rond, et dit : "Encore un."

Consigne : Si vous deviez changer le texte à partir de « Il fut stupéfait », de manière à donner du personnage féminin une impression agréable, quels mots changeriez-vous en priorité ? Soulignez-les et, dans la marge de droite, écrivez les mots que vous pourriez utiliser.

Formulons la règle :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

ETAPE 2 : SAVOIR RELEVER UN ADJECTIF QUALIFICATIF DANS UNE LISTE

a) *Dans chaque groupe suivant, soulignez le mot qui décrit un personnage.*

Un superbe palais – Un gnome terrifiant – Un jeune prince arménien – Un sorcier maléfique – Une belle et adorable princesse – Une grotte mystérieuse

b) *Dans la liste de mots suivants, soulignez uniquement les mots qui sont des adjectifs qualificatifs.*

Sorcellerie – étrange – maléfique – maléfice – rapide – intelligent – grotte – beaucoup – à – manger – gros – passer – allemande – rien – Arménie – chien

Formulons la règle :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ETAPE 3 : SAVOIR RELEVER UN ADJECTIF QUALIFICATIF SEUL

Maintenant, essaie de souligner toi-même les adjectifs qualificatifs de ce texte.

La pauvre petite, elle, était au milieu des bois, toute seule. Sa peur était si grande qu'elle regardait toutes les feuilles de la forêt sans savoir ce qu'elle allait devenir. Elle se mit à courir sur les cailloux pointus et à travers les épines. Les bêtes sauvages bondissaient autour d'elle, mais ne lui faisaient aucun mal. Elle courut jusqu'au soir, aussi longtemps que ses jambes purent la porter. Elle aperçut alors une petite maisonnette et y pénétra pour s'y reposer. Dans la maisonnette, tout était minuscule, gracieux et propre. On y voyait une petite table couverte d'une nappe blanche, avec sept petites assiettes et sept petites cuillères, sept petites fourchettes et sept petits couteaux, et aussi sept petits gobelets.

ETAPE 4 : COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF

Consigne : Voici quelques phrases extraites des contes que vous avez étudiés en classe.

- Elle était une femme douée d'une prodigieuse intelligence et d'une personnalité supérieure.
- La pomme était empoisonnée !
- Les gardiens sont aussitôt accourus, très inquiets.

a) *Dans chacune de ces phrases, relevez les mots qui donnent des informations sur le caractère ou sur l'apparence des noms soulignés.*

.....
.....
.....
.....

b) *Dites ensuite, pour chaque groupe, si les deux mots sont séparés par un verbe ou par un signe de ponctuation.*

.....
.....
.....

Formulons la règle : Les fonctions de l'adjectif qualificatif

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ETAPE 5 : VERIFIER SES CONNAISSANCES

Essaie à présent de repérer les adjectifs par toi-même et d'indiquer leur fonction. Pour cela, souligne les adjectifs de ce texte, relie-les au nom ou au pronom qu'ils caractérisent puis précise leur fonction.

1. Blanche-Neige était gentille et belle.

.....
2. Elle était très heureuse avec les nains, car ils la servaient sans cesse.

.....
3. Mais la Présidente de la République, jalouse de Blanche-Neige, décida de la tuer.

.....
4. Elle empoisonna une pomme rouge et alla l'offrir à la jeune fille.
.....
.....

5. Blanche-Neige, naïve, la prit et la croqua à belles dents.
.....
.....

ANNEXE 3 : PROJECTION DE HAIKUS

*seppen wa
tengankyô no
tsuyu to naru*

*Flocon tombé
Sur ma loupe:
Goutte de rosée*

*kagerô o
nameyuku ushi no
kagebôshi*

*Vapeurs de printemps
Un bœuf qui passe lèche le sol
Silhouette*

*haru oshimu
kokoro hisureba
oini kerî*

*En secret
Le printemps me manque
Je vieillis*

*kakkô ni
kotaezu tetsu no
kazamidori*

*Au coucou
Elle ne répond rien
La girouette en fer*

*ichinin wa
sekkyaku narishi
tozantai*

*Il y en a un
Qui n'a plus qu'une jambe
Dans le groupe d'alpinistes*

*kami arau
sunawachi
kokoro araitaku*

*Je me lave les cheveux
C'est-à-dire
Que je me lave l'âme*

BIBLIOGRAPHIE

INSTRUCTIONS OFFICIELLES :

- *Programme d'enseignement du français, Collège, Août 2008.*
- *Grilles de référence du Socle Commun de connaissances et de compétences, Octobre 2007.*

OUVRAGES THEORIQUES :

- BELIVEAU Marie-Claude, *Dyslexies et autres maux d'école. Quand et comment intervenir*, CHU Sainte Justine, Université de Montréal, 2007
- CAMPANA Marc et CASTINCAUD Florence, *Comment faire de la grammaire*, ESF éditeur, 1999.
- CARDINET Annie, *Développer les capacités à apprendre, de Feuerstein à la médiation des apprentissages*, Chronique Sociale, 2009.
- COLLET Marie-José, « *Madame, je veux apprendre à lire !* », Erès éditions, 2008.
- DOLLY, Anne-Marie, « Processus en jeu dans l'apprentissage et aide à apprendre », *in Problèmes d'apprentissage, Problèmes d'enseignement*, CRDP Auvergne, 1996.
- LOUIS Jean-Marc et RAMOND Fabienne, *Scolariser l'élève handicapé*, Dunod, 2006.
- PRZESMYCKI Halina, *Pédagogie différenciée*, Hachette éducation, 1991.
- RABATEL Alain, *Interactions orales en contexte didactique*, Presses Universitaires de Lyon, 2004.

- REID Gavin et GREEN Shannon, *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, Editions Tom Pousse, 2008.
- VECCHI (de) Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette éducation, 2001.
- Dr WAHL Gabriel et Dr MADELIN-MITJAVILE Claude, *Comprendre et prévenir les échecs scolaires*, Edition Odile Jacob, 2007.

SITES INTERNET :

- Site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/>
- Site de la différenciation pédagogique (Québec) :
<http://www.acsq.qc.ca/differenciation/>
- Article de Perrenoud sur « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? »
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

SOMMAIRE

INTRODUCTION	P.2
<u>I. ANALYSE DES BESOINS PARTICULIERS DE L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE</u>	P.4
<u>1. De la classe à l'élève : présentation du contexte d'exercice</u>	P.4
a) Présentation de la classe de sixième.....	P.4
b) Présentation de l'élève bénéficiant d'un PPS	P.4
<u>2. Analyse des besoins éducatifs particuliers de l'élève du point de vue disciplinaire</u>	P.5
a) La lecture	P.5
b) L'écriture	P.7
c) L'expression orale	P.8
d) L'étude de la langue.....	P.8
<u>3. Analyse des besoins de l'élève du point de vue du socle commun</u>	P.9
a) L'autonomie et l'initiative	P.9
b) Lettres	P.10
<u>4. La problématique : Scolariser un élève dyslexique : de l'approche individualisée à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée</u>	P.11
<u>II. ADAPTATIONS MISES EN ŒUVRE :</u>	P.12
<u>1. Au quotidien :</u>	P.12
a) Les adaptations de l'écrit, liées à la dyslexie	P.12
b) La gestion des espaces.....	P.12
c) Le travail sur la représentation et la gestion de la tâche	P.13

<u>2. Les activités grammaticales :</u>	P.15
a) Pourquoi la grammaire ?	P.15
b) Une grammaire de la manipulation : une séance sur le sujet	P.16
c) Une grammaire pour écrire : une séance sur l'adjectif qualificatif.....	P.19
<u>III. BILAN DE LA DEMARCHE :</u>	P.22
<u>1. Du côté de l'élève :</u>	P.22
a) Développer le sentiment de compétence	P.22
b) Une scolarisation adaptée, mais non marginalisante.....	P.24
<u>2. Du côté du groupe :</u>	P.25
a) Le groupe comme support	P.25
b) Le groupe comme entité à gérer : la différenciation.....	P.27
<u>3. Du côté de l'enseignant :</u>	P.30
a) Abandonner pour mieux accueillir	P.30
b) Un mouvement vers la spécialisation.....	P.31
<u>CONCLUSION</u>	P.33
<u>ANNEXES</u>	P.34
Annexe 1 : Document - élève sur le sujet grammatical	P.34
Annexe 2 : Fiche - élève sur l'adjectif qualificatif	P.38
Annexe 3 : Projection de haïkus.....	P.42
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	P.43
<u>SOMMAIRE</u>	P.45