



PROJET INNOVANT 2010-2011

BILAN

Établissement : Collège Lafayette BP11

1, rue du général Lafayette

43000 LE PUY-en-Velay

Titre du projet : Prise en charge des élèves dys- au collège

Nom du coordonnateur et fonction : Mme GUERIN Odile, professeur de Lettres Modernes

De l'émergence du projet à son aboutissement

Ce projet, prolongation des années antérieures, vise à poursuivre le repérage des élèves dys- du collège, l'analyse de leurs difficultés propres, leur suivi en lien avec les intervenants extérieurs et les familles. Parallèlement, il est nécessaire de maintenir la sensibilisation des enseignants à ces difficultés spécifiques pour mettre en place des adaptations pédagogiques et prendre en charge de manière individualisée certains élèves.

En effet, les difficultés de type dyslexique sont désormais reconnues comme un handicap, c'est-à-dire comme diminuant les chances de réussite de l'élève au collège. Notre objectif essentiel est donc d'inverser ce rapport. Il s'agit donc d'abord de repérer ces élèves atteints d'un trouble durable d'acquisition du langage écrit, affectant tant la maîtrise des mécanismes d'identification, soit la lecture, que ceux de production, soit l'écriture et par conséquent, la compréhension et la transcription des textes. Considérant que l'essentiel des apprentissages s'appuie sur l'écrit au collège, il est nécessaire que les enseignants prennent en compte les troubles cognitifs de l'élève et lui reconnaissent le droit d'apprendre différemment en s'adaptant à son handicap.

Aussi, ce projet a des objectifs :

- en direction des enseignants, pour leur faire percevoir en quoi les difficultés de type dyslexique affectent le langage écrit dans sa fonction de communication. L'enseignant, souvent ne perçoit que le versant expressif : l'élève à l'écrit construit mal ses phrases à l'écrit, manque de vocabulaire, commet de nombreuses fautes d'orthographe... Mais le versant réceptif, c'est-à-dire la compréhension du message écrit, n'est guère perçu par l'enseignant qui accueille près de trente

élèves dans sa classe, une à quatre heures par semaine. Et pourtant c'est d'abord la lecture qui est à la base des difficultés et entrave la compréhension de l'écrit. L'orthographe défectueuse, trouble plus visible, n'en est souvent que le reflet. Sensibiliser les enseignants à ces difficultés spécifiques en améliorant leur connaissance de celles-ci doit permettre de changer le regard sur l'élève en difficulté face à l'écrit et de mieux comprendre ses processus d'apprentissage. Alors l'enseignant pourra mettre en place des outils et pratiquer une pédagogie différenciée pour répondre à ces besoins spécifiques, celle-ci pouvant être bénéfiques aussi à d'autres élèves en difficulté

- en direction des élèves, bien sûr, car il est d'abord essentiel de repérer, dès leur entrée au collège, ceux connaissant des troubles d'apprentissage de type dyslexique afin de les distinguer des autres élèves en difficulté. Il s'agit d'identifier les difficultés propres à chacun dans les domaines de la lecture (orale, compréhension, lexicale), de l'orthographe, et de l'expression écrite, lesquelles sont des obstacles à la réussite scolaire au collège. Ce repérage précoce permet de prévenir les obstacles à venir et de mettre en place des stratégies de compensation visant à développer des compétences défaillantes, pour assurer la réussite au sein de la classe. Pour y parvenir, il est déterminant d'obtenir l'adhésion de l'élève afin qu'il conserve le plaisir d'apprendre, donc de l'accompagner dans la prise de conscience de ses difficultés, de l'aider à devenir plus autonome en développant des stratégies d'adaptation et de réussite.

Les troubles cognitifs de l'élève doivent donc être connus, et aussi expliqués. Pour cela, un lien très étroit est établi entre l'élève, la famille, les intervenants extérieurs et le collège.

Les acteurs et la mise en œuvre du projet

L'élève et sa famille sont à la source du projet, qu'ils soient demandeurs ou interpellés par l'équipe enseignante.

Très souvent des intervenants extérieurs déjà présents, ou sollicités à notre demande, permettent d'établir et d'expliquer le diagnostic :

- orthophoniste
- orthoptiste
- ergothérapeute
- équipe du CMPP.

L'ensemble de l'équipe pédagogique de la classe où est inscrit l'élève est partie prenante :

- le professeur principal qui assure le lien avec l'équipe enseignante
- les professeurs enseignant dans les classes qui intègrent ces élèves
- plus particulièrement les professeurs de Français de 6° et 5° (réalisation des tests de repérage et aide individualisée en groupes de besoin)
- Mme GUERIN, professeur de lettres qui assure la coordination des équipes, les recherches, le suivi et l'aide personnalisée de ces élèves.
- le professeur documentaliste.

D'autres personnels du collège apportent aussi leur regard et leurs compétences.

- l'infirmière, parfois le médecin scolaire
- l'assistante sociale
- le CPE et l'équipe de surveillants
- l'équipe de direction.

Les élèves impliqués dans le projet

Structure (niveau de classe, groupe, ateliers ...)	Nombre
Prioritairement, élèves de :	
-6° répartis dans 4 classes	7 élèves
-5° répartis dans 4 classes	8 élèves
4° répartis dans 2 classes	5 élèves
3° répartis dans 2 classes	3 élèves
Aide individualisée en groupes de besoin :	3 à 8 élèves
- élèves de 6° et 5° prioritairement, éventuellement de 4° et 3°	

Au cours de cette année scolaire, on a pu dénombrer au total 26 élèves concernés sur un effectif total de 470 élèves (5,5%), mais 2 seulement ont des troubles plus handicapants et bénéficient d'une aide spécifique de la MDPH.

Les actions

Ce projet correspondant à un prolongement des années antérieures, les modalités de sa mise en oeuvre ont été reconduites pour la plupart, ce qui a permis une mobilisation rapide des équipes au sein du collège. Les actions poursuivies cette année ont été les suivantes :

- **Information et Implication des équipes pédagogiques** : présentation à toute l'équipe pédagogique en assemblée générale dès la rentrée scolaire des troubles spécifiques du langage (TSL) et de l'objectif général du projet : aménager le contexte de la classe pour aider ces élèves à s'approprier les savoirs, de sorte que leur handicap n'entrave pas leur réussite. Ont été mises en regard les difficultés perceptibles en classe et les adaptations possibles. Les aides spécifiques de la MDPH et l'aide personnalisée au collège ont été expliquées, en lien avec la mise en place du Projet Individualisé pour chacun des élèves, déjà amorcé l'an dernier, et débouchant sur une pédagogie par objectifs.

- **Le suivi individualisé de chacun des élèves repérés** (connus dans l'établissement, ou signalés dès leur inscription au collège) a débuté dès les premières semaines : avant les vacances de Toussaint, les enseignants de chaque discipline devaient formuler le plus précisément possible les difficultés de ces élèves, faire des propositions d'adaptations au sein de la classe et demander, en cas de besoins spécifiques, une aide personnalisée.

- **Un Projet Individualisé** a donc pu être établi, selon les modalités déjà esquissées l'an dernier. Le professeur coordonnateur du projet dys- fait d'abord la synthèse des informations recueillies auprès de la famille, au cours de la scolarité antérieure, auprès de l'orthophoniste ou de l'ergothérapeute, lors de l'entretien avec l'élève. Alors, il est possible de formuler un Projet individualisé basé sur une pédagogie par objectifs, prenant en compte les difficultés constatées, les objectifs à atteindre, les

adaptations mises en place en classe, une aide personnalisée éventuellement. L'ensemble fait l'objet d'une discussion et d'une validation en Conseil de Professeurs à la fin du 1^{er} trimestre.

- Les adaptations pédagogiques sont mises en place progressivement dans les différentes disciplines dès le 1^{er} trimestre, mais la discussion reste ouverte en permanence et toute proposition n'est qu'une tentative, parfois provisoire, qui peut évoluer au cours des échanges entre enseignants de la classe, de la discipline, ou avec le coordonnateur.

- Des évaluations adaptées, spécifiques, à l'écrit sont créées. Ponctuellement des évaluations orales sont proposées en remplacement.

- La recherche d'outils pédagogiques de remédiation, de contournement des difficultés demeure permanente, et souvent artisanale, et le professeur coordonnateur est souvent sollicité pour les mettre en regard avec le fonctionnement cognitif de l'élève.

En effet, ce travail collaboratif avec l'ensemble de l'équipe pédagogique s'appuie sur les relations avec les spécialistes qui ont pu poser un diagnostic et mettre en place une rééducation avec l'élève (orthophoniste le plus souvent, ergothérapeute en cas de dyspraxie). Si c'est souvent le professeur principal qui prend le relai, en cours d'année, pour coordonner les aménagements en classe et transmettre les informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, c'est le professeur coordonnateur qui assure très régulièrement (une fois par trimestre au moins) le suivi avec l'orthophoniste, cette relation mettant en jeu des connaissances un peu plus techniques qui rebutent un peu les enseignants. Ces spécialistes du langage sont contactés avec accord de la famille. Il est très instructif pour l'équipe enseignante d'avoir des explications quant au fonctionnement cognitif de l'enfant, aux mécanismes déficitaires, aux stratégies compensatoires qu'il utilise, celles efficaces ou celles à proscrire... Aussi, l'orthophoniste transmet souvent des recommandations concrètes qui sont suivies par les équipes du collège (gestion du temps, oralisation, copie à éviter, exigences à maintenir ...).

Plus généralement, ces échanges sont aussi des moyens d'enrichir la formation du coordonnateur : ouvrages, revues, informations sur la recherche scientifique, méthodes diverses des orthophonistes, types d'exercices, associations de parents d'élèves dyslexiques ... : toute source d'information permet au coordonnateur d'enrichir son savoir et ses compétences pour trouver des stratégies d'adaptations pour ces élèves-là.

Le lien avec les familles demeure permanent : elle fournit les informations premières sur la scolarité, la relation de l'enfant à l'écrit, la lecture, les devoirs à la maison... L'infirmière et l'assistante sociale donnent aussi un sens plus global à notre démarche bienveillante. Lorsque la famille se montre suffisamment compétente et disponible, il est possible de mettre réellement en place un accompagnement du travail à la maison, ce qui donne à la fois une cohérence et un encouragement à l'enfant.

L'élève lui-même demeure au cœur du projet. En aucun cas il ne peut être réduit aux discours sur lui : il est indispensable de lui donner la parole, de le laisser verbaliser ses difficultés, sa manière

d'appréhender l'écrit, ses modalités de fonctionnement personnelles et sa réaction à ce qui lui est proposé. L'entretien individualisé réalisé en début d'année scolaire a ce but, et il est souvent renouvelé à plusieurs reprises. De même, chaque enseignant s'entretient souvent avec l'élève pour les expliquer les adaptations qu'il propose et les objectifs qu'il pense être à sa portée. Il est aussi nécessaire, alors, de présenter, mais sans alourdir, ces adaptations à l'ensemble de la classe pour que l'élève ne soit pas distingué, moqué, mal jugé. Le professeur principal ou le professeur de français assure généralement ce rôle, après concertation avec l'élève et sa famille sur le contenu et la forme de l'intervention.

Des aménagements d'examen sont possibles et des démarches auprès des familles sont entreprises au plus tôt. La mise en situation préalable est indispensable pour que l'élève sache comment tirer parti de ce temps supplémentaire dans les matières du Brevet des Collèges et aussi dans d'autres disciplines. Pour cela, il faut accompagner l'élève plus individuellement et lui consacrer du temps.

Les prises en compte en classe entière ne suffisent pas, souvent, à l'élève qui peine à suivre le rythme du cours et qui a besoin d'être accompagné dans la réalisation du travail scolaire, surcharge d'écrit importante au quotidien. L'aide personnalisée, en groupes de 3 à 8 élèves, 1 à 2 heures par semaine, assurée par le professeur de français ou le professeur coordonnateur, est proposée en lien direct avec les besoins constatés. Elle suppose donc une collaboration très étroite avec les professeurs de chaque classe car elle peut concerner toutes les disciplines. Le fonctionnement reste identique à celui de l'an dernier : le professeur de la discipline constate des difficultés présentes et propose de revenir sur certains mécanismes à renforcer, souhaite mettre l'élève au préalable dans les conditions de l'évaluation, ou anticipe des notions plus complexes et soumet ces propositions de travail au professeur qui assure le soutien. La famille se montre toujours favorable à cette aide au collège. L'élève est lui aussi impliqué : la démarche et les objectifs lui sont expliqués afin qu'il s'investisse dans cette aide, fasse part lui-même de ce qu'il sait faire, ou inversement de ce qu'il ne maîtrise pas. La durée est variable, cette souplesse peut permettre d'apporter une aide ponctuelle puis de laisser l'élève plus autonome s'il a pris confiance en lui. D'autres fois, surtout pour les élèves plus jeunes, une aide régulière est plus profitable.

L'ensemble de ces actions concerne les élèves repérés dans l'établissement. Mais il arrive encore qu'un dépistage tardif soit réalisé, que des difficultés soient signalées depuis une ou deux années, sans cause établie, et que l'élève se démotive et voit son orientation compromise.

Aussi, cette année, notre projet a voulu s'adresser plus particulièrement à tous les nouveaux élèves de notre collège pour réaliser un repérage le plus précoce possible. Nous avons donc établi une évaluation diagnostique pour tous les élèves entrant 6°.

Comme les années précédentes, nous avons pris appui dès l'inscription des élèves sur les réponses au questionnaire retourné au mois de juin par les enseignants de CM2, sur les

Informations transmises par les familles et les orthophonistes le cas échéant, sur les observations faites par les équipes pédagogiques dès les premières semaines. Les élèves signalés ont alors été reçus en entretien individuel. Mais notre objectif, plus vaste, était de repérer les élèves connaissant des difficultés de lecture et d'orthographe. Tous les élèves de 6^e ont donc effectué :

- le test ROC, étalonné suivant l'âge de l'élève, comportant une épreuve de jugement orthographique (fautes lexicales et grammaticales à corriger) et une dictée. Ce test, qui constitue une référence nationale pour déterminer un niveau d'alerte en orthographe, a été réalisé en classe entière par le professeur de français.

- un test de fluence de lecture, étalonné de la même manière, a été effectué individuellement, lors de séances en demi-groupes, par le professeur de français de la classe.

- Après avoir consulté deux orthophonistes au sujet de la pertinence des exercices du logiciel **LIREbel DIAGNOSTIQUE** des éditions Chrysis, une sélection d'activités a été réalisée et celles-ci ont été proposées à tous les élèves de 6^e. Elles portaient sur les compétences visuo-attentionnelles, grapho-phonologiques, lexicales, syntaxiques et orthographiques, les capacités mnémoniques, la compréhension (du mot, de la phrase, du texte), les stratégies mises en œuvre lors de la lecture (prélever des informations, relation texte/image, schéma heuristique, inférences).

L'analyse des résultats des élèves de 6^e a permis :

- le repérage des élèves faibles et très faibles aux tests ROC et de fluence (7 élèves)

- la mise en évidence de difficultés spécifiques, en lien avec les exigences scolaires, grâce aux exercices réalisés avec le logiciel

- de proposer des bilans orthophoniques et/ou des concertations avec l'orthophoniste

- de constituer des groupes de besoin dans le cadre des PPRE

- de mettre en place une remédiation en lecture pour les élèves les plus fragiles.

Ce projet prend place dans le projet d'établissement, axe de développement n° 1 : « prendre en compte la diversité des élèves et adapter des stratégies pédagogiques permettant à chacun de construire son projet personnel de formation et d'orientation ». Dans l'objectif général n° 11 visant à « analyser les besoins des élèves et adapter des stratégies pédagogiques et éducatives individualisées », l'objectif opérationnel n° 113 est le suivant : « prendre en charge les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage en adaptant la pédagogie en classe et en apportant une aide individualisée ».

Analyse

Plusieurs éléments ont facilité le développement de ce projet d'aide aux élèves connaissant des difficultés de type dyslexique.

Tout d'abord, sa prolongation dans le collège depuis plusieurs années a permis, avant tout, de réaliser une véritable information auprès des enseignants sur la spécificité de ces troubles. Les

équipes pédagogiques demeurant relativement stables dans l'établissement, cela facilite un investissement pérenne. Certes, nous ne sommes pas des spécialistes, mais notre vigilance est présente et certains éléments constituent des signaux d'alerte. Ceux-ci nous incitent à nous renseigner davantage sur la scolarité antérieure de l'élève, à nous adresser aux familles, et à établir une autre relation pédagogique avec l'élève concerné. En effet, il ne s'agit pas seulement de faire un bilan de ses compétences défaillantes ou de ses connaissances non restituées, mais d'en connaître la cause et de nous intéresser à ses mécanismes d'apprentissage, puis d'envisager d'autres stratégies. L'élève le perçoit et se montre souvent coopératif. Mais lorsque ses difficultés sont analysées à un âge plus avancé, en classe de 4^e par exemple, il choisit parfois de les nier, il semble s'y résigner tant le regard des autres compte. Il nous est alors plus difficile de lutter contre ces préjugés.

Depuis que notre intérêt s'est accru pour ces difficultés, notre connaissance des élèves s'est aussi améliorée : certains, repérés dès la 6^e, se trouvent désormais en classe de 3^e et ont bénéficié d'un accompagnement régulier dans l'établissement. Ils se trouvent alors plus en confiance pour réussir le Diplôme National du Brevet grâce un aménagement progressivement mis en place, et pour faire des projets d'orientation, envisager une poursuite au lycée d'enseignement général. Certes, tous n'ont pas les mêmes difficultés et la même détermination, mais le regard que portent les équipes du collège sur ces élèves-là est essentiel pour les encourager et lutter contre la démotivation. Le Projet Individualisé mis en place l'an dernier permet une transmission des Informations beaucoup plus efficaces au sein de l'établissement, d'une année à l'autre. On connaît mieux l'élève, on s'appuie sur ce qui a été établi et qui a pu fonctionner, ou on remet en cause certaines adaptations, on en propose d'autres. Ce Projet donne une cohérence à l'ensemble de la scolarité de l'élève au collège.

La meilleure connaissance des ces troubles par les enseignants, la persistance d'un dialogue régulier avec l'élève et sa famille et les intervenants extérieurs, l'existence d'un Projet Individualisé reconduit d'une année sur l'autre permet aussi une dédramatisation de ces difficultés. Être « dys- » n'est plus une maladie honteuse qu'on n'ose pas avouer. Mais ce n'est pas non plus un passeport qui permet de réclamer des avantages. Il est nécessaire que le partenariat s'établisse bien, que les troubles soient expliqués et compris avec des mots simples, que des objectifs soient fixés et des exigences maintenues.

Pour cela, les échanges avec les orthophonistes sont essentiels : pour nous enseignants qui constatons des difficultés mais ne pouvons les expliquer par nous-mêmes. Les familles nous demandent souvent de prendre contact avec ces spécialistes du langage. Pour elles comme pour les élèves, il est utile de faire le lien entre le diagnostic et la rééducation entreprise d'une part, et le travail scolaire d'autre part. De même, les orthophonistes se sentent moins isolés dans leur travail et apprécient cette ouverture de l'école qui permet à l'enfant qu'ils suivent de donner sens à cette rééducation souvent fastidieuse. Plusieurs d'entre eux ont proposé une intervention à la prochaine rentrée auprès des personnels de l'établissement : Il est toujours nécessaire d'expliquer à nouveau, et d'établir un lien direct entre tous ceux qui doivent permettre à l'enfant de lutter contre ses difficultés.

L'équipe de direction joue aussi un rôle dynamique dans l'établissement : information des familles, communication aux équipes de tout élément nouveau, aménagements horaires pour trouver un créneau commun aux élèves de 6^e-5^e et inscrire cette heure dans l'emploi du temps du professeur coordonnateur.

Des difficultés persistent toutefois.

Au cours de cette année scolaire, on a pu dénombrer 26 élèves concernés sur un effectif total de 470 élèves. Parmi eux, 3 sont venus sciemment s'inscrire dans l'établissement en 5^e. Il faut donc constater que le nombre d'élèves concernés dans notre établissement (5,5% cette année) est important. Cela est dû, peut-être, à notre vigilance plus grande, aux différents tests de repérage que nous avons mis en place, mais aussi à des besoins réels de familles et d'élèves qui ne sont pas pris en compte dans tous les collèges. Des inscriptions nouvelles ont lieu, ainsi, en cours d'année.

Ce nombre génère des difficultés de suivi en raison de la dispersion des élèves. En 6^e, ils sont répartis dans les 4 classes (précisons que deux élèves ne se sont signalés que fin septembre, suite à l'évaluation diagnostique effectuée au collège). Dans les autres niveaux, les élèves étaient déjà connus ou venaient s'inscrire dans le collège avec un diagnostic établi. Pourtant ils se trouvent toujours répartis dans 3 classes au moins, alors que chaque niveau n'en comporte que 4 ou 5. Force est donc de constater que, malgré l'ancienneté de ce projet, il n'y a pas véritable regroupement pédagogique de ces élèves, dans deux classes au maximum par niveau comme cela demeure souhaité. Il apparaît comme cause majeure à cette dispersion qu'il soit difficile de changer un élève de classe au cours de sa scolarité en raison de relations affectives au sein de celle-ci qui le stabilisent. Et la mise en confiance d'un élève connaissant des difficultés de type dys- est en effet un élément moteur de sa réussite. Pourtant, la présence de plusieurs de ces élèves dans une même classe faciliterait et l'investissement des équipes pédagogiques et la mise en place d'un créneau horaire pour l'aide personnalisée. Parfois, seul dans une classe donnée, l'élève dys- passe inaperçu aux yeux de certains enseignants qui ne le voient qu'une ou deux heures par semaine. Ces derniers se seraient certainement plus attachés à la réussite de trois ou quatre élèves ayant des difficultés semblables au sein d'une même classe.

En effet, quelques professeurs demeurent encore réticents à prendre en compte ces difficultés spécifiques, faute de recul et de temps suffisant pour connaître ces élèves et s'adapter à eux (matières enseignées pendant 1 heure à 1 heure 30 par semaine, multiplicité des classes). Il est indispensable de poursuivre une sensibilisation, de montrer concrètement à tous ceux pour lesquels la maîtrise de l'écrit va de soi, combien un texte peut apparaître comme un ensemble de signes embrouillés, indéchiffrables, un tissu certes, mais non porteur de sens. Expliquer les bilans orthophoniques, rappeler quels processus sous-tendent tout acte de lecture, ces démarches demeurent toujours d'actualité. Les orthophonistes sont sollicités et une intervention collective de celles-ci pourrait avoir lieu en début d'année scolaire prochaine dans l'établissement pour permettre aux professeurs de se placer au niveau-même de ces troubles qu'il leur est encore difficile de réaliser concrètement.

De plus, il faut noter combien les enseignants d'anglais se trouvent désarmés face aux difficultés d'apprentissage de ces élèves. Malgré les adaptations effectuées quant aux exigences, à la quantité de travail écrit et à la réduction parfois de moitié des évaluations proposées. L'échec semble presque inévitable dans cette matière. La pertinence même de cet enseignement mérite d'être remise en question.

Des réticences sont constatées aussi dans certaines familles qui ignorent encore ce type de troubles et se résignent aux difficultés à l'école, refusant tout diagnostic. Le désinvestissement scolaire de l'élève est alors difficile à combattre.

Enfin, lorsqu'elle est accessible pour ces élèves, l'heure d'aide personnalisée paraît encore insuffisante. En effet, le groupe est constitué d'élèves de niveaux et de classes différents. Cette forme d'aide nécessite d'être très réactif et la coordination entraîne une mise en relation avec cinq ou six équipes pédagogiques différentes pour pouvoir apporter une aide au plus près des besoins de chaque élève. C'est encore un effet néfaste de la dispersion. De plus, l'effectif, limité à 6 élèves (parfois atteignant 8 élèves), ne permet pas d'accueillir tous ceux qui en auraient besoin (23 élèves dans le collège). Et il est bien difficile pour le professeur de se rendre disponible pour chacun. Car il est indispensable d'établir, au moins pendant quelques minutes, une relation duelle pour mettre en place d'autres stratégies plus adaptées à chacun. Ce ne sont pas, justement, des élèves autonomes auxquels on peut seulement demander de suivre des consignes à l'écrit. Certains élèves de 6^e ont été suivis en PPRE disciplinaire, par leur professeur, plutôt que dans ce cadre de l'heure d'aide personnalisée, mais l'effectif et les besoins demeurent encore trop importants. Aussi, créer deux groupes différents serait sans doute plus judicieux : plus profitable aux élèves, et le professeur pourrait se montrer plus efficace.

Enfin, se pose le problème de la surcharge. Les élèves de 6^e et 5^e ont dans leur emploi du temps, une heure laissée libre pour pouvoir bénéficier de soutien. Toutefois les besoins sont tels (surtout lorsque la famille ne peut, pour des raisons variées, assurer un réel accompagnement de l'écrit à la maison) que l'élève se voit souvent proposer un PPRE disciplinaire (en mathématiques, français ou anglais), une heure d'aide personnalisée spécifique à ces difficultés d'ordre dyslexique, et une remédiation en lecture. De plus, les seuls horaires vacants sont de 16 à 17 heures, ou de 13 à 14 heures. De toute évidence, une telle surcharge n'est pas envisageable, surtout pour ces élèves pour lesquels tout travail sur l'écrit entraîne une fatigabilité importante. L'attention que nous portons à ces élèves, notre volonté de prévenir et d'accompagner comportent donc des effets pervers. Il nous faut par conséquent établir des priorités pour chaque élève et reconnaître notre limite d'action. Comment accompagner sans surcharger ? C'est sans doute déjà, pendant les heures de cours en classe entière que nous devons adapter notre pédagogie pour faire en sorte que l'élève soit plus apte à suivre le rythme du cours, à comprendre et à mémoriser, sans le surcharger d'écrit. Encore faudrait-il que l'effectif de la classe et les programmes à mettre en œuvre dans un horaire hebdomadaire réduit le permettent.

Les élèves inscrits en 4^e, et surtout en 3^e, peuvent rarement, en raison d'un emploi du temps plus conséquent, bénéficier d'une heure d'aide personnalisée. Et pourtant, au vu de la quantité importante

de travail écrit, de la pression ressentie en classe de 3^e en raison du DNB et des choix d'orientation, ces élèves-là auraient grand besoin d'un accompagnement régulier pour les guider dans leurs méthodes, comme les années précédentes, afin d'être plus efficaces dans leurs stratégies et leur gestion du temps.

Notre projet comporte des points forts en progression constante.

Notons d'abord que, pour beaucoup d'enseignants, ce projet correspond désormais à l'identité de l'établissement, ce qui stimule l'investissement des équipes. Ainsi, des adaptations pédagogiques transversales sont mises en oeuvre dans toutes les disciplines, mais toujours individualisées, en fonction des difficultés et des objectifs spécifiés dans le Projet établi. Elles concernent toujours la mise en confiance de l'élève, l'organisation de la salle de classe et la place de l'élève, l'organisation des cours avec l'annonce du plan, la progression inscrite sur feuille ou au tableau, l'énoncé oral et/ou la reformulation des consignes. Moduler les exigences quant à la copie, à la transcription écrite et aux fautes d'orthographe ou à la graphie dans les évaluations, nécessite encore des explications. Pour plusieurs élèves, le support écrit est en plus présenté d'une manière plus lisible et, souvent, le travail à la maison et les évaluations sont adaptés. Chaque enseignant demeure toutefois seul juge de la longueur, de la forme (réponses non rédigées, textes à trous, oralisation ...) ou de la durée du travail demandé.

Le Projet Individualisé, déjà explicité dans le bilan transmis l'an dernier, est rédigé pour chaque élève repéré. Des concertations nombreuses au sein de l'équipe pédagogique permettent un suivi des progrès et une adaptation régulière des objectifs et des moyens d'y parvenir. Le Professeur Principal prend ainsi le relai du professeur coordonnateur du projet pour une réactualisation plus formelle au seuil de chaque trimestre et les adaptations en place peuvent être remises en question. Ainsi, ce projet sert aussi d'appui pour l'année scolaire suivante et apporte un gain de temps et l'efficacité considérables. Le suivi est ainsi réellement effectif.

L'investissement est encore plus important encore parmi les professeurs de français : leur vigilance s'est accrue dès l'entrée des élèves en 6^e, et très vite se met en place un dialogue avec l'élève et sa famille pour connaître les difficultés antérieures et le vécu de l'élève. La réalisation des épreuves de l'évaluation diagnostique a permis de mettre en évidence, très tôt dans l'année scolaire, des difficultés ou des stratégies qui n'auraient été décelées que bien plus tardivement. Aussi, les professeurs ont souvent pu accueillir leurs propres élèves en soutien PPRE pour mettre en place un étayage plus précoce et plus efficace. Notons que cette vigilance quant aux compétences en lecture et en production d'écrits a aussi des répercussions dans les autres disciplines et les professeurs d'histoire-géographie ou de mathématiques par exemple ont pu mettre à profit cette meilleure connaissance des élèves pour adapter leur enseignement et leurs évaluations.

Les élèves, une fois le cap franchi de la mise au jour de leurs difficultés, s'engagent aussi dans les démarches et l'aide proposées au collège. Le dialogue, la dédramatisation et la mise en confiance sont des préalables indispensables. Accueillir l'élève et sa famille, faire le lien entre le collège, le milieu familial et le suivi extérieur, c'est cela qui donne un sens aux apprentissages. L'élève ne se

voit plus jugé sur ses notes, mais considéré dans sa globalité et selon son fonctionnement propre, son cheminement personnel, et au vu des progrès qu'il a réalisés dans son parcours et qui lui permettent de se projeter dans un avenir scolaire. A deux exceptions près, tous les nouveaux élèves du collège pour lesquels des difficultés ont été mises au jour ont été rapidement partie prenante dans le projet les concernant. De même, grâce au Projet Individualisé, d'une année sur l'autre, l'élève se trouve mis en confiance et un entretien avec le professeur principal ou le professeur coordonnateur du projet permet de rassurer l'élève et la famille quant à l'attention portée à ses difficultés. Souvent, il demande lui-même un accompagnement semblable à celui de l'année précédente. Aucun de ces élèves ne s'est vu proposer un redoublement, un seul réel désinvestissement n'a pu être enrayé pour un élève de 3^e en raison de difficultés sociales et psychologiques indépendantes de la dyslexie. L'orientation en lycée d'enseignement général a été réalisée pour une élève l'an dernier, le sera sans doute pour un autre cette année, deux autres élèves de 3^e ont pour leur part d'autres projets.

Des pratiques innovantes ont été mises en place cette année d'abord pour mieux évaluer les difficultés de nos élèves, et ensuite pour leur apporter un étayage plus personnalisé.

L'objectif majeur de notre projet est de permettre aux élèves connaissant des difficultés de type dyslexie de s'approprier les savoirs et les compétences au collège. Or, la maîtrise du socle commun de compétences passe nécessairement par celle de la lecture, du fonctionnement du texte écrit et par des compétences de production écrite. Il était donc important de dresser un état des lieux des compétences défaillantes en lecture, compréhension, lexique et orthographe, qui pénalisent nos élèves dans toute leur scolarité au collège. C'est pourquoi nous avons cette année décidé de mettre en place une évaluation diagnostique pour tous les élèves entrant 6^e.

Pour évaluer les difficultés en orthographe nous avons utilisé le test ROC (proposé par Cogni-Sciences, Grenoble) qui constitue une référence nationale pour établir un niveau d'alerte. L'épreuve a été réalisée par le professeur de français de chacune des classes de 6^e, en classe entière, durant 20 minutes. Ce test comporte deux parties : l'une de jugement orthographique (fautes lexicales et grammaticales à corriger) et une dictée. A l'issue de la correction, 15 élèves ont obtenu, en utilisant l'étalonnage fourni, des scores faibles voire très faibles. Parmi eux, 4 étaient déjà signalés comme suivant ou ayant suivi une rééducation orthophonique pour dyslexie ou dysorthographe ; 1 élève dyspraxique, obligé alors d'écrire au stylo entrant aussi dans cette catégorie.

Pour compléter l'évaluation, un test individuel de fluence de lecture (Cogni-Sciences, Grenoble) a été proposé aussi à tous les élèves de 6^e, à l'occasion des cours en demi-groupes. L'étalonnage fourni a cette fois mis en évidence 3 élèves en difficulté, tous déjà signalés par le test ROC.

Ces deux tests ont permis de repérer lesquels, parmi nos élèves de 6^e, connaissent des difficultés de décodage qui les handicapent dans leur accès à l'écrit. Mais nous n'avons pas voulu nous limiter à ce seul aspect de la lecture et nous avons cherché à percevoir ce qu'un élève retient ou comprend d'un texte écrit, et ce qui l'empêche, dans ses stratégies, de parvenir à cette compréhension. Nous avons donc voulu identifier plus précisément les difficultés des élèves en lien avec les compétences attendues au collège, et mieux comprendre sur quels écueils ils échouent.

C'est le logiciel LIREbel DIAGNOSTIQUE des éditions Chrysis qui a permis, grâce à une sélection d'exercices opérée par le professeur coordonnateur après concertation avec deux orthophonistes, d'évaluer :

- la maîtrise du code, soit l'identification des mots écrits. Plus précisément, les exercices choisis portaient sur les compétences :

- visuo-attentionnelles (automatisation du processus d'identification du mot au service des compétences lexicales et structurelles) : repérage d'occurrences de mots et de faux mots

- grapho-phonologiques (principe alphabétique, décodage phonologique) : découpage syllabique, repérage des sons, fabrication de mots avec des sons proposés

- la maîtrise des outils de la langue

- compétences lexicales : familles de mots, termes génériques, sens propre/figuré

- compétences syntaxiques et orthographiques : classes grammaticales, verbes conjugués et temps, phrases correctes, passage du singulier au pluriel

- les capacités mnémoniques : mémoriser des mots seuls, en couples, des expressions, en faisant des rapprochements, des titres et sous-titres d'un cours...

- la compréhension

- du mot : son sens, mots à anticiper

- de la phrase : rôle de la ponctuation, phrases de même sens, puzzle à reconstituer

- du texte : procédés de reprise, enchaînement des actions, mots de liaison, articulations logiques à compléter

- les stratégies mises en œuvre au cours de la lecture

- prélever des informations : dans un récit, un article de dictionnaire

- mettre en relation texte et image

- schéma heuristique : personnages, ordre, actions

- inférences tenant compte du lexique, de la syntaxe et de l'orthographe

La passation s'est déroulée sous la conduite du professeur coordonnateur, en salle multimédia, en demi-groupes, durant deux heures non consécutives. Chaque élève dispose alors d'un ordinateur.

Libéré du sylo et de la feuille, placé devant un écran, l'élève considère ces épreuves de manière plus ludique. En effet, l'information transmise aux élèves et aux familles cherchait à dédramatiser cette

évaluation diagnostique. Il ne s'agit pas de faire un classement, mais de mettre les élèves dans des situations variées pour révéler leurs stratégies et leurs compétences. Les consignes de chaque

exercice, lues à voix haute par le professeur, sont expliquées ou reformulées sur demande. Les exercices ne sont pas chronométrés mais tous les élèves doivent les débiter au signal donné. Le

temps nécessaire à la réalisation est laissé libre. Le professeur peut facilement observer quels sont les élèves les plus lents, intervenir auprès de ceux qui ne font que parcourir rapidement les mots ou

les phrases sans les lire vraiment pour gagner du temps, ceux qui achoppent sur certains mots inconnus, ceux qui ont oublié les consignes ... Face à l'écran, la souris en main, l'attitude de l'élève

est plus facilement observable. A l'issue de chaque exercice, l'élève voit son score affiché en pourcentage. Les exercices proposés sont de difficulté croissante. Lorsqu'un élève obtient un score

inférieur à 70%, le professeur établit un dialogue avec lui pour savoir comment il a procédé, s'il s'est

trouvé en difficulté à cause de la consigne ou de la présentation de l'exercice, ou de la compréhension des mots, ou par précipitation... Cela permet de mieux appréhender les causes des difficultés de chacun et de dédramatiser parfois quelques scores faibles.

Un bilan de chaque exercice, calculé en pourcentage, permet d'établir les réussites et les échecs des élèves, c'est-à-dire leurs compétences confirmées en croisant souvent deux ou trois exercices mettant en jeu les mêmes types de compétences. Certes, les causes ne sont pas toujours établies, mais l'observation pendant l'épreuve, et le dialogue avec l'élève à l'issue de l'exercice échoué permettent de mieux cerner ses stratégies.

Peu de défailances purement phonologiques ont été constatées, pourtant de nombreux élèves se trouvent en difficulté, d'abord au niveau de l'identification du mot. Son sens pose problème, beaucoup d'élèves fonctionnent à l'évocation mais n'identifie pas toujours le mot correctement, ou ne maîtrisent pas la dérivation (préfixe, suffixe, familles de mots) même si les exercices apportent des clés de compréhension et de fabrication. Plus encore, constituer un champ lexical et en extraire l'intrus est difficile. Les mots de reprise et les termes génériques sont mal reconnus en raison d'un manque de compréhension précise du sens des mots proposés, pourtant d'usage souvent courant. Alors, il est difficile de choisir parmi quatre propositions, quelle est la phrase de même sens.

La pauvreté lexicale est donc un écueil important, mais cela est à mettre en relation aussi avec la maîtrise de la cohérence de la phrase et du texte. En effet, la segmentation des phrases est souvent erronée, la ponctuation d'un bref texte lu précédemment n'est pas correctement restituée, les mots ne sont pas remis dans un ordre satisfaisant pour donner du sens, et lorsqu'il s'agit de poursuivre une phrase, le sens proposé n'est pas cohérent.

La prise d'informations dans le texte est souvent défailante. Lorsque des exercices visant à évaluer les stratégies de lecture proposent un questionnaire précis, suivant l'ordre du texte (narratif ou informatif), l'élève se trouve souvent en difficulté. Il rechigne en effet à relire le texte ou une partie ciblée pour créer un sens en enchaînant mots et phrases. Il se contente souvent d'un balayage rapide et inefficace et confond les noms des personnages, les indications de lieu, ne repère pas les indicateurs temporels... Peut-être ces erreurs sont-elles amplifiées par le visionnage à l'écran (pourtant le texte est aéré et très lisible, mais l'élève se croit peut-être devant un autre type d'écran...), mais dans tous les cas il apparaît que la lecture représente, pour les élèves que l'on constate en difficulté, une activité très coûteuse, parfois de déchiffrement, mais surtout d'évocation du sens. L'élève ne parvient pas à effectuer cette double tâche : l'identification du mot et l'accès au sens, ce qu'on pourrait mettre en relation avec des difficultés de type dyslexie de surface, ou dyslexie mixte.

La prise en compte des capacités mnémoniques permet aussi de mettre en évidence si l'on pourra s'appuyer sur la mémoire de l'élève, ou si l'enseignant devra instaurer un guidage plus resserré pour l'accompagner dans ses démarches.

Les difficultés récurrentes concernent toutefois les compétences syntaxiques et orthographiques : transposition d'une phrase du singulier au pluriel, temps, construction de phrases correctes.

Les résultats à ces types d'évaluation sont visualisés par les élèves et certains, à l'issue des épreuves sont venus solliciter le professeur pour demander à s'entraîner davantage pour surmonter les difficultés qui leur apparaissaient. La voie vers un début d'autonomie s'est donc ouverte : l'élève prend conscience de ses difficultés, il formule le besoin d'un guidage pour l'aider à développer des stratégies. Alors, en fonction des besoins constatés par les enseignants en classe, les évaluations diagnostiques, ainsi que les besoins exprimés par les élèves, la mise en place de groupes de soutien devient profitable. C'est aussi au cours de ces évaluations que deux élèves ont révélé, comme un aveu, être « dyslexiques » et suivre, ou avoir suivi, une rééducation orthophonique.

En mettant en regard les résultats obtenus aux tests ROC, de fluence de lecture de compétences diverses évaluées à l'aide du logiciel, on a pu repérer 6 élèves en grande difficulté, et 9 autres élèves considérés « à surveiller », c'est-à-dire nécessitant un suivi personnalisé et une aide adaptée, au moins dans le cadre du collège.

Le croisement des résultats de ces deux types d'évaluation initiale a permis un repérage très précoce des élèves en difficulté en lecture et en orthographe, et aussi une meilleure connaissance de la nature de celles-ci et des stratégies propres de ces élèves (efficaces ou non). Ainsi, un bilan orthophonique (initial ou de réactualisation) a été proposé à 6 familles, mais 3 d'entre elles ont refusé cette démarche et 2 tout soutien même dans le cadre du collège. Trois diagnostics ont été établis, et des rééducations spécifiques mises en place pour ces trois élèves.

Au collège, en lien avec ce suivi extérieur, nouveau ou déjà existant, un suivi individualisé et des adaptations en classe ont été proposés dès avant les vacances de Toussaint.

Ces élèves, et aussi ceux étant proches du seuil pathologique, ont pu bénéficier des groupes de besoins créés dans le cadre des PPRE, selon les priorités établies par l'équipe pédagogique : accompagnement dans l'organisation du travail, aide à la lecture et l'application des consignes, développement de stratégies personnelles pour mieux maîtriser la langue écrite, aide disciplinaire (mathématiques, anglais, français) pour mieux réussir l'entrée en 6°. Cette année des élèves de 6° ayant des difficultés d'ordre dyslexique ont parfois été accueillis en PPRE Français ou Mathématiques avec d'autres élèves de leur classe nécessitant un soutien. Ce choix a été fait pour deux raisons différentes. D'abord, le professeur de la classe qui assure aussi l'heure de soutien peut accompagner mieux l'élève puisqu'il le connaît déjà, et lui proposer une progression plus adaptée. D'autre part, certains de ces élèves, très actifs à l'oral, se sont révélés des éléments moteurs dans un groupe à effectif réduit comportant des élèves peu dynamiques, qui avaient tendance à se décourager devant leurs difficultés. D'autre fois, il a été préférable que le professeur coordonnateur, extérieur à la classe, assure cette aide personnalisée pour fixer des méthodes et des exigences que l'élève avait du mal à accepter en classe entière. Dans tous les cas, c'est la réussite en classe entière qui reste prioritaire pour ces élèves qui souhaitent avant tout obtenir des résultats satisfaisants et se sentir intégrés dans leur classe et au collège.

Notre objectif reste d'accompagner plus régulièrement les élèves les plus jeunes pour mettre en place au plus tôt des stratégies visant à compenser les défaillances et permettant un développement

de l'autonomie. A cet effet, un créneau horaire a été libéré pour qu'ils puissent bénéficier d'un PPRE ou d'une aide plus spécifique et, bien que l'horaire de 16 heures à 17 heures ne soit guère favorable, la disponibilité commune des élèves est un outil facilitateur.

Ceux des autres niveaux, de la 5^e à la 3^e, sont aussi accueillis dans le cadre de cette heure d'aide hebdomadaire, régulièrement ou ponctuellement, après obtention de l'engagement de l'élève, et accord de la famille. Le travail se fait en lien direct avec les besoins constatés, cours après cours, par les enseignants de la classe, de manière à accompagner l'élève et lui permettre de mieux réussir en classe.

L'effectif demeure restreint : 3 à 6 élèves le plus souvent, mais les besoins sont importants et l'effectif atteint parfois 8 élèves.

Lors de cette heure d'aide personnalisée, hebdomadaire, les travaux réalisés et les méthodes employées sont essentiellement basés sur la stimulation et l'oralisation et sur le découpage des tâches avant le passage à l'écrit, afin de mettre en place des stratégies visant à l'autonomie,

Le professeur essaie en effet de se rendre le plus disponible possible pour une relation duelle avec l'élève, le faisant passer souvent par la verbalisation avant l'écrit afin de l'accompagner dans la prise de conscience des phénomènes de langue et de faire du langage un message afin qu'il ait toujours du sens. Ainsi, cet accompagnement a pu consister en :

- un soutien préparatoire visant à améliorer la maîtrise de la langue : exercices empruntés à des ouvrages d'orthophonie pour entretenir un lien avec la rééducation entreprise, avec le même questionnement, les mêmes codes, en orthographe en particulier et en morphologie. Mais le plus souvent les exercices sont créés de toutes pièces en fonction du travail réalisé en classe et des objectifs donnés par l'enseignant. La simplification des difficultés abordées permet une progression plus adaptée et facilite l'acquisition des connaissances et l'implication en classe entière.

- Une préparation aux évaluations qui met l'élève en situation pour initier des stratégies visant à l'autonomie face aux consignes et/ou aux compétences exigées.

- L'aide à la mémorisation d'une leçon est aussi une forme d'accompagnement proposé à l'élève. Le dialogue s'établit d'abord afin de faire formuler à l'élève ce qu'il a compris et retenu du cours, ce qui lui apparaît au contraire difficile. L'enseignant va ensuite l'aider à dégager l'essentiel de ce qui doit être retenu : les mots-clés sont mis en évidence (usage de couleurs), leur définition reformulée en termes plus simples si nécessaire. Le professeur peut se faire le secrétaire de l'élève en écrivant sa formulation, ou l'inciter à utiliser le traitement de textes pour établir une fiche-résumé dont le contenu sera élaboré en commun. Des schémas aussi peuvent être réalisés pour mettre en évidence des processus, pour aider à la spécialisation. Pour un élève plus auditif, le dictaphone est un outil support intéressant.

- Le guidage en lecture est indispensable si l'élève n'est pas autonome dans ce domaine. Le professeur peut lui faire lire le texte (ou le lui lire, ou le lui faire écouter en livre audio suivant son niveau de lecture, sa capacité d'écoute et d'attention), paragraphe par paragraphe. Puis il fait très régulièrement avec lui le point sur ce qu'il a appris, l'aide à retenir le plus important en l'oralisant, le soulignant, voire en le lui écrivant. L'élève constate l'évolution des informations, bâtit des hypothèses

de lecture, devient donc acteur de cette lecture sans le poids du déchiffrage. L'élève n'est plus alors démuni devant un ensemble de signes incohérents, mais le texte devient, conformément à son sens étymologique, un tissu d'éléments qui produisent du sens.

- Les conseils donnés par l'orthophoniste sont mis en pratique plus concrètement pendant ce soutien puisqu'il est alors possible d'établir une relation duelle avec l'élève. Ainsi, pour aider l'un d'entre eux atteint d'une forte dyslexie phonologique, la procédure est identique à celle utilisée en rééducation. L'élève lit à voix haute ce qui est écrit (consigne ou court texte) ; ainsi il entend ses éventuelles confusions phonétiques et peut les corriger, tout en faisant le lien avec l'écrit qu'il a sous les yeux. Cela lui est donc plus profitable encore que lorsqu'un tiers lui lit à voix haute. De même, en production écrite, il met sur le papier ses idées, ses phrases, au fur et à mesure de leur surgissement, puis il les oralise en présence du professeur et parvient à s'autocorriger, tant à l'oral qu'à l'écrit. Certes ce travail est coûteux, laborieux, mais il a deux avantages. D'abord, il donne du sens en faisant le lien entre la rééducation et la réussite scolaire. De plus, il montre à l'élève quelle stratégie il peut mettre en place, ce qu'il peut aussi exploiter à la maison pour faire ses devoirs, seul. Il lui a aussi été suggéré d'utiliser un dictaphone puis de réécouter l'enregistrement avec le texte sous les yeux, mais il est souvent désagréable à l'élève d'entendre sa propre voix.

- Une préparation est souvent réalisée pendant cette heure d'aide individualisée, avant l'expression écrite en classe. L'élève bénéficie ainsi d'un temps supplémentaire pour compenser sa lenteur. Celui-ci est mis à profit pour la reformulation et la compréhension des consignes, la recherche d'idées. Le professeur intervient pour l'aider dans l'organisation de celles-ci, retranscrire ses formulations orales ... Le récit prend forme et cela stimule l'élève qui l'enrichit progressivement en se détachant de la contrainte de l'écrit, trop coûteuse pour lui, et de celle du temps, toujours difficile à gérer.

- Un temps supplémentaire est aussi offert grâce à cette heure pour terminer une évaluation quelle qu'elle soit (à condition qu'elle se soit déroulée la veille ou le jour même pour être encore présente à l'esprit de l'élève), plus profitable encore en expression écrite. Le professeur n'est pas alors seulement un surveillant, mais un guide pour attirer l'attention sur la formulation en oralisant ce qui a été écrit, sur le respect des consignes l'une après l'autre, pour guider la relecture et ne pas laisser l'élève en déroute.

- Le repérage dans le texte et la formulation écrite demeurant des activités laborieuses et très coûteuses, l'évaluation orale plutôt qu'écrite est parfois privilégiée grâce à cette aide individualisée, ce qui aurait été impossible en classe entière. Par exemple, oraliser un texte ou relire certains paragraphes, les questions posées, prendre des repères sur le texte plutôt que de tout écrire offrent à l'élève un découpage plus efficace des tâches et une visualisation des éléments retenus. Ensuite, il peut formuler sa réponse organisée, rédigée mais il la dicte au professeur. Les réussites sont alors flagrantes. Seule la partie de l'évaluation demandant la réalisation de plusieurs tâches est ainsi effectuée. C'est aussi une étape vers une plus grande autonomie lors des évaluations écrites puisque l'élève apprend alors à découper et à ordonner les tâches.

- Les jeux de rôle sont aussi utilisés pour stimuler l'expression écrite : à partir d'une situation mettant en scène des personnages qu'ils pouvaient aisément représenter eux-mêmes (fable avec des

animaux) et en exploitant des textes et du vocabulaire de la séquence, le professeur incitait un groupe de deux ou trois élèves à se mettre en situation. Vivantes et dynamiques, ces mises en scène ont été très fructueuses pour stimuler l'imagination, solliciter les notions travaillées en classe entière et enrichir les personnages, le déroulement du récit, le vocabulaire...

- Les interactions entre élèves de classes ou de niveaux différents sont souvent encouragées : des élèves de 6° venant d'aborder le COD peuvent expliquer aux élèves de 5° comment le repérer pour accorder le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir. Ainsi, des associations se créent et les élèves ne sont plus alors en situation d'apprenants mais d'enseignants, ce qui leur permet de formuler leurs connaissances et leurs stratégies (ce que je sais, comment je m'y prends), d'être valorisés auprès des autres, parfois mêmes des plus âgés.

Il faut reconnaître que la participation de l'élève au cours de soutien entraîne souvent des prises en compte plus spécifiques et mieux adaptées en classe. Les échanges pédagogiques entre le professeur assurant le cours en classe entière et celui assurant le soutien individualisé conduit à une meilleure connaissance des stratégies de l'élève et permet d'adapter plus précisément les exigences qu'on peut attendre, d'établir une progression valorisante pour lui. **Des adaptations pédagogiques sont alors mises en place, de manière transversale, et aussi lors des évaluations** (longueur, temps, préparation antérieure) selon les disciplines. Celles-ci, établies au terme d'échanges pédagogiques entre les enseignants, conduit à la création de documents pédagogiques spécifiques.

Dans le cadre de ces adaptations, l'accent est mis aussi sur la lisibilité et la facilité d'accès des documents supports, avec mise à disposition de matériels spécifiques (aération du texte, mise en évidence par l'usage de la typographie, des couleurs, transmission par ENT de cours dactylographiés ou avec des couleurs, utilisation du traitement de texte en fournissant ponctuellement un ordinateur, clés USB, dictaphones, enregistrements sonores, livres audio...). L'amélioration de la lisibilité de tout texte, l'utilisation de l'ordinateur et des moyens audios bénéficient tant aux élèves dyslexiques que dyspraxiques.

Pendant le soutien personnalisé l'enseignant est plus présent pour accompagner l'utilisation de ces matériels. Au sein d'un petit groupe, l'élève peut apprivoiser ces nouveaux outils vers lesquels il ne se tournerait peut-être pas de lui-même, et en découvrir les fonctionnalités. Ainsi, un élève dyspraxique a été conduit à venir doubler sa classe de 6° dans notre établissement car la contrainte qu'on lui avait imposée auparavant de tout écrire à la main donnait lieu à des cours erronés et incomplets, à la réalisation de travaux écrits parfois si peu lisibles à cause d'une dysgraphie assez prononcée que ses résultats scolaires se sont effondrés. Lors de l'aide individualisée, le professeur lui a appris à utiliser le traitement de texte pour la réalisation de tout devoir écrit. Ainsi, sont apparues au grand jour, une fois le problème de graphie laissé de côté, les conséquences que celui-ci avait provoquées sur l'orthographe de l'élève. En effet, ses textes manuscrits ne lui étant pas clairement lisibles non plus à lui-même, il ne percevait plus ce qui était correct ou non dans la langue : les conjugaisons, (il fut / il fit : verbe être ou faire au passé simple ?), les accords sujet-verbe et dans le groupe nominal n'étaient souvent pas réalisés. Il a été d'abord difficile pour cet élève de voir

affichées à l'écran toutes ces fautes soulignées en couleur, de reconnaître qu'il les avait produites. Puis, peu à peu, cela l'a contraint à un questionnement (Pourquoi est-ce faux ? Qu'est-ce qui serait juste ?) à chaque fois qu'il voyait une faute signalée et rapidement il a progressé dans ses corrections. Ainsi, les cours de grammaire et d'orthographe prennent sens peu à peu ; le traitement de texte l'aide à améliorer ses productions et le nombre de fautes diminue progressivement. Cet élève a aussi su tirer parti de cet outil pour l'expression écrite : il tape d'abord tout son texte, au fur et à mesure de la progression de ses idées. Puis, une fois le texte affiché, il peut alors corriger la langue : l'orthographe, les temps, le lexique, les répétitions... Et il réalise ce travail quasiment en autonomie désormais. L'élève voit son texte prendre forme, les fautes disparaître et cette évolution est valorisante pour lui.

D'autres élèves, dont les difficultés ne sont pas forcément considérées comme pathologiques, ont été toutefois repérés en difficultés de lecture, en début d'année, lors de l'évaluation réalisée avec le logiciel LIREbel. Nous avons aussi voulu, cette année, proposer des exercices de remédiation pour ces élèves, dont les fragilités risquaient de connaître une aggravation. En effet, plusieurs orthophonistes signalent combien l'entrée en 6^e est un saut révélateur pour plusieurs enfants. Certains parviennent à compenser leurs difficultés de lecture à l'école primaire : les textes écrits sont moins longs, tant en lecture qu'en production, les exercices sont plus répétitifs parfois, les consignes données sont plus ciblées, plus de temps est laissé en classe et l'accompagnement à la maison souvent plus présent. Au collège la quantité d'écrit augmente et le contenu se complexifie : les manuels sont nombreux et parfois surchargés, les matières aussi sont multiples et le lexique devient plus spécifique à chacune, le travail à la maison, à partir de consignes et documents écrits s'accroît, la journée de travail s'allonge et la fatigabilité de l'élève s'alourdit en conséquence. Aussi, la priorité doit être donnée aux performances en lecture.

Nous avons choisi, au collège, de ne pas réduire notre remédiation lecture à un simple entraînement à la vitesse de lecture. Certes, avoir une bonne fluence est important pour suivre le rythme de la classe. Mais, d'une part, cela relève plus spécifiquement des compétences de l'orthophoniste qui propose un travail plus systématique et régulier sur le code en rééducation. D'autre part déchiffrer ne suffit pas. Lire consiste à donner du sens à ce déchiffrement. Lorsque la vitesse de lecture est vraiment faible, un bilan orthophonique est conseillé. Parfois, lorsqu'elle est un peu en-dessous de la moyenne, ce sont les stratégies de lecture qu'il est important de rendre plus efficaces, en lien avec les attentes du collège. C'est cet aspect que nous avons choisi de travailler avec les élèves. Pour ce faire, nous avons pris appui sur les exercices tests réalisés avec le logiciel LIREbel et proposé, en regard, avec un parcours individualisé pour chaque élève, des exercices de remédiation. 12 élèves de 6^e se sont vu proposer cette aide, 10 d'entre eux sont venus, avec l'accord de leur famille, deux ont refusé.

Pour améliorer ces compétences de lecture nous avons déterminé 4 axes de travail :

- le lexique : connaissance des préfixes et des suffixes, manipulation et fabrication des mots par dérivation

- la désignation des personnages et les procédés de reprise (repérage et interprétation des anaphores) : termes génériques, synonymes, périphrases, usage des pronoms personnels sujets et compléments
- les indices morphologiques et orthographiques conduisant à des inférences : les verbes conjugués et leurs sujets, les temps des verbes (passé, présent, futur) en lien avec les indications temporelles, les accords en genre et en nombre pour le repérage des personnages
- le guidage de lecture, au fil du texte, dans le texte narratif (conte), informatif, ou l'article de dictionnaire pour apprendre à repérer les informations importantes, faire le point régulièrement sur la progression des informations et leur enchaînement...

Le travail se fait sous forme de petits exercices de longueur modérée, et de textes brefs appartenant aux genres étudiés en 6^e en cours de français, ou au programme d'histoire-géographie.

Les exercices étant progressifs, les élèves apprennent au fur et à mesure de leur réalisation, mais en mettant l'accent sur un apprentissage spécifique par exercice. Puis, dans la dernière partie, le guidage permet une exploitation des exercices antérieurs. Ainsi, le professeur donne sens à la succession des items pour peu à peu montrer quelles sont les stratégies mises en œuvre au cours de la lecture : les informations prélevées progressivement, l'attention portée aux personnages, aux lieux, au temps et à l'ordre des actions, les inférences tenant compte du lexique, des mots et de leur mise en relation, de la syntaxe et de l'orthographe. Le sens se construit progressivement, et au fur et à mesure de leurs réussites, les élèves perçoivent quelles stratégies ils doivent mettre en œuvre, ou ce qui leur a fait défaut pour réussir.

Toutefois, les élèves ont pu, au maximum, faute de liberté d'emploi du temps, n'effectuer que 4 heures de remédiation, ce qui nous semble trop peu pour être profitable. Plusieurs ont émis le souhait de poursuivre ce travail, mais étant donné la gestion complexe de multiples emplois du temps, et la surcharge occasionnée pour eux, il ne nous a pas semblé profitable de poursuivre plus avant. S'il était possible de passer outre ces problèmes organisationnels, c'est un accompagnement qu'il faudrait mettre en place avec régularité, pendant plusieurs semaines et, pourquoi pas, sur les textes étudiés dans les différentes disciplines pour faire découvrir à ces élèves les clés qui permettent de construire du sens en lisant.

Perspectives

Le projet a été amorcé il y a quatre ans, alors que la plupart des enseignants de l'établissement ignoraient ce que signifiait être dyslexique, dysorthographique ou dyspraxique. On ne pouvait alors que constater des difficultés et souvent l'échec des remédiations proposées, voire la démotivation des élèves concernés. A ce jour, il nous est désormais possible d'identifier les causes de ces difficultés spécifiques. Le regard sur ces élèves a changé et d'autres approches pédagogiques sont mises en place. Toutefois, l'information, voire la formation, méritent d'être sans cesse renouvelées afin que les enseignants puissent prendre conscience de la situation concrète dans laquelle se trouvent leurs élèves dys-. Il nous faut alors renforcer notre partenariat avec les orthophonistes en

les invitant à venir dans notre établissement pour nous placer dans de telles postures et inciter chacun à remettre en question ce qu'il croyait aller de soi concernant l'acquisition des mécanismes de lecture.

De même, il nous paraît opportun de poursuivre les tests de repérage pour tous les élèves de 6^e, l'analyse plus précise des difficultés, en lien avec les intervenants extérieurs, pour parfaire la précocité du repérage et mettre en place un accompagnement plus efficace. Ce dernier ne se fera que grâce à un vrai regroupement des élèves sur une ou deux classes par niveau, afin de pouvoir prêter attention à chacun et proposer une aide adaptée.

De toute évidence, la pérennisation de celle-ci - tant les adaptations en classe entière que le soutien individualisé - est indispensable pour conduire ces élèves, en compensant leur handicap si nécessaire, vers la réussite scolaire au collège. Cette dernière est en effet déterminée par l'obtention de compétences de lecture et de maîtrise de la langue française.

Le Projet Individualisé réalisé pour chaque élève dys- doit perdurer puisqu'il permet de rassembler les informations le concernant pour mettre en place une pédagogie par objectifs sur toute la durée de sa scolarité au collège. La coordination en incombe désormais au professeur principal, en lien plus étroit avec le professeur de français, pour faire en sorte que chaque équipe pédagogique se sente réellement investie par ce devoir de prendre en compte chacun des élèves.

Le caractère globalement innovant de ce projet semble toutefois toucher à son terme. C'est désormais à chaque enseignant d'innover dans la lignée de ce qui a été initié. Cela ne doit pas être une contrainte, mais une stimulation qui pousse chacun à parfaire sa pédagogie. Le professeur coordonnateur à l'origine de ce projet peut demeurer professeur-ressources pour favoriser les échanges, mais sa disponibilité n'est pas supérieure à celle de tout enseignant.

Enfin, si l'objectif général demeure l'acquisition de compétences de lecture et de maîtrise de la langue, des moyens doivent être donnés aux établissements. Des élèves connaissant des difficultés de type dyslexique ne peuvent en effet réaliser des apprentissages dans des classes comportant 30 élèves et ont besoin, dans tous les cas, d'un accompagnement plus personnalisé pour espérer y parvenir. Les conditions matérielles, organisationnelles, sont donc particulièrement déterminantes pour la réussite de ces élèves.

Date : 16 Juin 2011

Signature du Chef d'établissement :

