

Anne-Laure BERTRAND

## Qui dyspraxie, dit autonomie ?

2 CA-SH option D

Session 2013-2014

Académie de Lyon

## QUI DYSPRAXIE, DIT AUTONOMIE ?

INTRODUCTION.....	p.1
I-Un cadre de travail structurant et rassurant met l'élève fragilisé par son handicap, en confiance et rend le cours <b>accessible</b> à tous les élèves y compris l'élève ayant des troubles.....	p.4
1-Le cadre structurant passe par un cours ritualisé : l'élève sait où il est.....	p.5
a-L'accueil en classe.....	p.6
b-Le développement du cours.....	p.7
c-La fin du cours.....	p.8
2-Le cadre rassurant passe par « l'espace hors-menace » : l'élève sait où il va.....	p.9
a-...menace du regard des autres : la discipline .....	p.9
b-...menace de ne pas y arriver : le travail par compétence.....	p.10
c-...menace de ne pas comprendre : les consignes explicitées.....	p.12
3-L'élève a confiance en lui et le professeur et peut accéder aux apprentissages: l'élève sait qu'il peut y aller.....	p.13
II-Vers l'autonomie de l'élève mis en confiance : l'étayage d'étayage.....	p.16
1-Définitions.....	p.16
a-Qu'est-ce que l'autonomie ?.....	p.16
b-Qu'est-ce que l'étayage et le désétayage ?.....	p.17
2-La place de l'AVS.....	p.18
a-Sa place en classe.....	p.18
b-Sa place avec Max.....	p.19
3-L'étayage de l'aide matérielle, l'ordinateur.....	p.21
a-Situation initiale.....	p.22
b-Vers plus d'autonomie.....	p.23
4-Les limites de l'étayage et du désétayage.....	p.24
a-Les adaptations pédagogiques.....	p.24
b-Les limites ou les constantes évolutions à apporter.....	p.27
CONCLUSION.....	p.30
RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUES.....	p.32
ANNEXES.....	p.33

## INTRODUCTION

Professeur d'espagnol en collège depuis septembre 2003, j'ai été de nombreuses fois amenée à accueillir dans ma classe des élèves en situation de handicap, principalement des élèves ayant des Troubles Spécifiques du Langage et de la Parole (TSLP).

Lorsque j'ai commencé à enseigner, je ne savais pas ce qu'étaient ce qu'on appelle « les dys ». Et il faut avouer que j'ai parfois malmené des élèves qui ne comprenaient pas, lisaient et écrivaient mal, mélangeaient toutes lettres, car je prenais les manifestations de leur trouble pour un manque de travail, de motivation et d'efforts. Il est vrai aussi que, enseignant en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) depuis le début de ma carrière, j'étais plus centrée sur la gestion du groupe classe (autrement dit, la discipline) et de la construction d'une séquence pédagogique que sur savoir ce qu'est un élève souffrant de troubles dyslexiques, dysphasiques ou dyspraxiques et sur ce que je pouvais faire en classe pour l'aider.

C'est progressivement que j'ai pris conscience de la réalité de ces élèves dans ma classe et de mon devoir de les aider à accéder à mon cours. En effet, grâce à des formations, des réunions, j'ai petit à petit compris que ces élèves n'étaient pas « des fainéants qui ne faisaient aucun effort » mais des élèves rencontrant des difficultés de lecture et d'écriture souvent sévères dues à leur trouble. J'ai donc commencé à « bricoler » avec eux en classe en mettant en place quelques adaptations dans mes enseignements : temps plus long pour les évaluations, correction des évaluations moins sévère...mais rien de vraiment réfléchi et professionnel.

Puis en 2011, un dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) TSLP a été créé dans mon établissement, la référence à la loi du 11 février 2005<sup>1</sup> (dont j'avais à peine entendu parler alors) est devenue omniprésente et tout s'est mis en place : la réalité de ces élèves nécessitant des adaptations spécifiques dans ma classe s'est imposée à moi, puis sont arrivées les AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire), les ESS (Équipe de Suivi de la Scolarisation), les réunions-conversations autour de la machine à café « et toi, tu fais comment avec ton dys en classe ? »... J'ai eu envie d'accueillir ces élèves souffrant de TSLP correctement et consciencieusement et me suis inscrite à la rentrée 2013 à la formation du 2 CA-SH (Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap).

---

<sup>1</sup> Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Depuis la rentrée 2012, j'ai en classe Max, un élève qui souffre de dyspraxie visuo-constructive et de dyslexie/dysorthographe mixte. Il est actuellement en 3<sup>ème</sup>, n'a jamais redoublé, il a un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) et bénéficie de l'aide d'une AVSi (Auxiliaire de Vie Scolaire individuel) 16 heures par semaine (Stéphanie) et d'un MPA (Matériel Pédagogique Adapté) en l'occurrence, un ordinateur portable. De plus, il fait un travail régulier avec une orthophoniste et une ergothérapeute, avec qui je n'ai, pour le moment, pas créé de lien de partenariat.

Il me semble très important d'expliquer maintenant comment j'ai connu Max car cela a déterminé sa manière d'accueillir le cours d'espagnol. Je connaissais déjà Max avant de l'avoir comme élève car j'ai eu en tant qu'élèves, deux ans de suite, ses deux sœurs aînées qui souffraient elles aussi de TSLP. En 2011-2012, alors qu'elles étaient en 4<sup>ème</sup> avec moi, j'ai organisé un échange avec des élèves espagnols. A travers ses sœurs, Max a donc accueilli chez lui deux jeunes filles espagnoles et a assisté avec sa famille à la fête donnée en l'honneur des invités espagnols au collège. C'est un détail qui me semble très important car il éclaire les prédispositions positives qu'avait Max vis-à-vis de ma matière. Effectivement, il avait vu que ce qu'on apprenait en cours servait dans la vraie vie et m'avait découverte sous un jour plutôt sympathique lors d'une fête.

Max a donc commencé l'espagnol en 4<sup>ème</sup> avec trois atouts de taille. Tout d'abord, une matière (l'espagnol) à laquelle il a été sensibilisé, dont il approuve la finalité et l'utilité et dont il connaît déjà les rudiments (¡Hola !, ¿qué tal ?, ¡hasta luego !, gracias). Deuxièmement, un enseignant que lui et sa famille connaissent déjà, qui a déjà eu à adapter ses cours pour ses sœurs qui avaient le même trouble que lui. Troisièmement, en 4<sup>ème</sup> Max commence l'espagnol comme ses camarades, tous les élèves sont donc au même niveau, Max ayant même une petite avance car il connaît déjà des mots espagnols qui sont d'ailleurs les premiers mots enseignés par le professeur. En d'autres termes, dès le premier cours, et pour les trois raisons évoquées, Max se sent en confiance en cours d'espagnol.

En classe, la dyspraxie de Max se manifeste par une presque incapacité à écrire de manière manuelle, par des difficultés de lecture liées à sa dyspraxie visuo-constructive, des difficultés parfois à prononcer et recopier correctement les mots en espagnol ( dues à sa dyslexie/dysorthographe mixte) et à gérer l'autonomie dans le travail (penser au matériel, écrire les devoirs, organiser le cahier de texte...). Par contre, il a une excellente mémoire auditive, il est très actif à l'oral et comprend quasiment tout en cours d'espagnol. C'est un de mes meilleurs élèves à l'oral. Il suit très bien le cours et ses réponses sont souvent justes et

pertinentes. Max est en situation de réussite en espagnol et doit donc progresser essentiellement sur un point : gagner en autonomie pour toutes les tâches écrites.

De ce constat, et en référence au pilier 7 du Socle commun (l'autonomie et l'initiative), découle la problématique suivante : **Comment un cadre « structurant et rassurant » peut participer à la mise en confiance d'un élève principalement dyspraxique en vue d'être plus autonome en cours d'espagnol LV2 en classe de 3<sup>ème</sup> ?**

Cette réflexion s'articule autour de deux hypothèses de recherche.

La première concerne le cadre de travail : **s'il** y a un cadre « rassurant et structurant » mis en place par un cours ritualisé et une attitude valorisante du professeur **alors** l'élève en situation de handicap qui souffre souvent de problème de confiance en soi, se sentira en confiance pour se mettre au travail et accepter le contrat du cours d'espagnol . Le professeur rend accessible son cours à tous y compris à l'élève en situation de handicap ; ce sera l'objet de ma première partie.

La deuxième hypothèse concerne l'autonomie : **si** l'enfant se sent en confiance en cours car il comprend où il est et ce qu'il fait **alors** on peut travailler avec lui l'acquisition d'une plus grande autonomie en étayant certains étayages (disparition progressive de la dépendance de certaines aides, assouplissement de l'aide de l'AVS) ; ce sera l'objet de ma deuxième partie.

I-Hypothèse 1 : Un cadre de travail rassurant et structurant met l'élève fragilisé par son handicap, en confiance et rend le cours **accessible** à tous les élèves y compris l'élève ayant des troubles.

Selon l'axe 1 du projet de l'Académie de Lyon 2013-2017<sup>2</sup>, « *il importe d'offrir un cadre de travail propice aux apprentissages* » et « *de créer un climat scolaire serein sans lequel il n'est pas d'apprentissage fécond* ». Mon expérience de l'enseignement en milieu difficile m'a montré que ce climat serein est effectivement indispensable pour tous les élèves et d'autant plus pour les élèves en situation de handicap, et qu'il doit se décliner autant dans la vie de l'établissement que dans la vie de la classe.

En effet, un élève ayant des troubles d'apprentissage peut souffrir d'un manque d'estime de soi dû notamment à des échecs répétés, les tâches écrites dans le cas de Max. A ce sujet, Michèle Mazeau<sup>3</sup>, médecin spécialiste des troubles cognitifs « non verbaux » (c'est-à-dire les troubles du geste -Troubles d'Acquisition de la Coordination et Dyspraxie-, visuo spatiaux, neuro visuels et attentionnels) dit que le « *toujours plus de la même chose qui ne marche pas* » (chez un élève dyspraxique, le fait d'écrire à la main) a des « *conséquences nocives [car] l'enfant perd espoir et [...] perd confiance en ses propres capacités* ». Un élève ayant des troubles de l'apprentissage comme Max peut se décourager à son arrivée au collège face aux difficultés croissantes auxquelles il doit faire face : multiplication des disciplines, des enseignants, des tâches écrites et diminution du temps pour les faire et de l'aide plus individualisée dont il bénéficiait à l'école primaire.

Le cadre rassurant et structurant que je mets en place en classe d'espagnol substitue le « *cocooning* » de l'école primaire et permet à Max et à tous mes élèves, d'accéder à mon cours et par conséquent d'accéder aux apprentissages dans un cadre serein, rassurant et structurant.

Dans cette première partie, je reprends donc l'idée de Patrick Gohet<sup>4</sup>, actuellement Inspecteur Général des Affaires Sociales à l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS), qui définit lors d'une conférence de 2009, la compensation comme « *les moyens donnés à une personne pour pratiquer une société devenue accessible* ».

---

<sup>2</sup> <http://www.ac-lyon.fr/projet-priorites-pedagogiques-academie-lyon.html>

<sup>3</sup> Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, pp. 3-4

<sup>4</sup> Conférence du 18 mai 2009 à l'occasion de l'ouverture du colloque national « Scolarisation des élèves handicapés et éducation sportive et physique » organisé par la DGESCO et l'ESEN.  
<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne>

Ma première hypothèse de travail est donc la suivante : je rends dans un premier temps accessible mon cours à tous mes élèves (le collectif) afin que les compensations matérielles et humaines individuelles dont bénéficie Max puissent lui permettre d'accéder aux apprentissages.

### **1-Le cadre structurant passe par un cours ritualisé**

Apprendre c'est prendre un risque, celui de se confronter à la nouveauté, à quelque chose que l'on ne connaît pas et donc de se mettre en danger. Philippe Meirieu dit à ce sujet « *qu'apprendre est difficile et requiert toujours une prise de risque, un saut dans l'inconnu. Il faut s'aventurer sur des chemins jamais parcourus, souvent à peine entrevus. S'engager dans une démarche dont on ne sait pas si l'on pourra, facilement, la mener à terme : aucun apprentissage n'est joué d'avance et l'échec -même pour un « bon élève» - peut toujours survenir* »<sup>5</sup>. Cette situation de prise de risque au moment d'apprendre peut mettre en insécurité psychologique certains élèves, surtout ceux qui sont fragilisés par des troubles de la fonction cognitive comme Max. En d'autres termes, tout apprentissage génère une prise de risque et l'enseignant « *doit fournir [à l'élève] les moyens de passer outre, l'aider à trouver la confiance nécessaire pour passer à l'acte, affronter la nouveauté, faire le pas nécessaire et se mettre en jeu dans une nouvelle aventure de l'apprendre. Évidemment, le maître ne peut prendre le risque à la place de l'élève, mais il peut créer l'environnement favorable, inspirer la confiance nécessaire et soutenir un sujet dans son désir d'apprendre* »<sup>6</sup>. Par conséquent, afin de développer un sentiment de sécurité, de rassurer tous mes élèves et de les mettre en confiance, j'installe un cadre structurant et serein à travers un cours ritualisé. Philippe Meirieu rappelle à ce titre que « *les rituels ont pour fonction anthropologique de canaliser, de réguler et de mettre les passions à distance* »<sup>7</sup>.

En classe d'espagnol, il n'y a pas beaucoup de surprises certes, mais l'élève sait où il va grâce à la ritualisation rassurante du cours. Voici les différentes étapes qui forment les rituels de mon cours et qui se font toutes en espagnol :

---

<sup>5</sup> Meirieu Philippe, Faire l'école, faire la classe, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, p.149

<sup>6</sup> *Ibid*, p.104

<sup>7</sup> *Ibid*, p.153

## a-L'accueil en classe

Je commence toujours en disant bonjour, sur le seuil de la classe, à chacun de mes élèves (*ils savent où ils arrivent*), et en essayant d'avoir un petit mot pour certains d'entre eux. Par exemple, je vais les saluer en disant leur prénom, leur demander comment ils vont, commenter positivement un changement de coiffure, de lunettes ou me préoccuper pour un élève qui a l'air fatigué ou qui était absent le cours précédent. Ainsi, l'élève se sent vraiment accueilli en tant qu'individu dans ma classe, il se sent considéré.

Puis il s'installe à la place que je lui ai assignée (*il sait où aller*), sort ses affaires tout en restant debout (*il sait quoi faire*). Une fois le silence total fait, je leur demande de s'asseoir. Il s'agit d'un rituel pour certains obsolète mais qui a l'avantage de ramener au calme les élèves excités par la récréation ou l'intercours. Les élèves ont passé la frontière spatiale (le seuil de la classe) et temporelle (fin de l'intercours et début du cours), ils savent, car ils l'ont identifié, qu'ils sont en classe.

Ensuite, pendant que je prépare « matériellement » la classe (l'ordinateur, le tableau, les documents) et fais l'appel, l'élève révise sa leçon, colle les feuilles qu'il n'aurait pas collées, range son cahier, relit les documents précédents. Comme ses camarades, Max, accompagné par son AVS, profite de ce moment pour installer son ordinateur, le brancher, l'allumer, ouvrir un dossier, en créer un nouveau pour la leçon du jour... Il a donc le temps de s'installer et lorsque le cours en lui-même commence, il est prêt tout comme les autres élèves de la classe, il n'est pas en retard. Sur ce point, Michèle Mazeau explique que souvent « *la lenteur et le retard constants génèrent une anticipation de l'échec et un découragement profond qui s'ajoutent au sentiment d'incompétence* »<sup>8</sup>. Ce temps d'installation en classe permet à chacun, à sa manière, de rentrer progressivement dans le cours et de se mettre doucement et à son rythme au travail. Cette étape pour Max est très importante car ayant des troubles des apprentissages qui mettent à mal sa confiance en soi mais aussi ses capacités mnésiques de manière générale, elle lui permet de le rassurer sur ses connaissances et de réactiver ce qui a été vu le cours précédent.

---

<sup>8</sup> Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.64



## **b-Le développement du cours**

Le cours en lui-même commence systématiquement sur une reprise collective à l'oral de la séance précédente et le cadre dans lequel elle s'inscrit (situer la séance dans la séquence). Pendant cette étape, je laisse une trace écrite au tableau souvent sous forme de carte heuristique pour mobiliser toutes les entrées de compréhension de l'élève (auditive et visuelle), et afin de faire travailler la mémoire à long terme et de réactiver les connaissances. Cela est très bénéfique pour la mémorisation des apprentissages, surtout pour des élèves qui n'ont pas l'habitude de travailler à la maison, ce qui est le cas de la plupart de mes élèves.

La reprise de la leçon du cours précédent est toujours évaluée par une note, soit par la récitation orale de la leçon soit par une interrogation écrite « surprise » très brève. Le fait de mettre une note à la leçon pousse les élèves à l'apprendre. En effet, force est de constater que beaucoup d'élèves fonctionnent « à la note », et ce qui n'est pas noté ou obligatoire, n'est pas forcément fait.

Ensuite, nous passons à la correction des exercices s'il y en a, et on reprend le cours là où on l'avait laissé. Enfin, et ce qui est très valorisant pour Max vu ses troubles de l'écrit, le cours se fait essentiellement à l'oral. C'est une information importante car comme le souligne Michèle Mazeau, les élèves dyspraxiques sont des élèves « *intelligents de bon niveau verbal, ayant généralement d'excellentes capacités mnésiques, curieux et motivés par les apprentissages scolaires* »<sup>9</sup>. Ainsi, peu de fois se dresse le barrage de l'écrit. Max peut donc interagir à l'oral en classe comme ses camarades, sans aucune différence, et presque sans aide. Pendant cette phase de cours, il est fréquent que j'écrive au tableau ce que disent les élèves, cela constituera la trace écrite que l'élève recopiera sur son cahier. Dans le cas de Max, il la tapera sur son ordinateur.

## **c-La fin du cours**

Un élève, ou moi-même, relit à voix haute la trace écrite s'il y en a une, et ensemble, nous récapitulons ce que nous avons fait et appris. Je leur demande ensuite ce qu'il y a à faire, selon eux, pour le cours prochain (leçon, exercices, amorces de phrases...). Je le note au

---

<sup>9</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.9

tableau puis on regarde ensemble dans le manuel scolaire et/ou le TD où sont les exercices en question et ce qu'il faut faire (explicitation des consignes et des outils nécessaires pour faire les exercices). De cette manière, je peux m'assurer que tous les élèves comprennent et voient ce qu'il faut faire et savent ce qu'ils doivent apprendre pour le cours suivant.

Cette fin de cours n'est pas aisée pour Max pour essentiellement deux raisons : la rapidité à laquelle elle s'exécute car, malgré l'expérience, j'avoue toujours avoir du mal à gérer le temps de la fin du cours où tout se fait un peu « en catastrophe », et la surcharge cognitive (écrire ou taper les devoirs, ouvrir le livre, le TD, écouter les consignes, regarder les exercices à faire...). Il n'est donc pas facile pour lui, à cause en particulier de ses troubles de l'organisation et de la planification (difficultés à s'organiser, anticiper, classer, ordonner ses idées, savoir de quoi il a besoin pour réaliser une tâche...), de faire comme ses camarades. C'est pourquoi il n'écrit pas ses devoirs sur son agenda car « *on préconise que cela soit l'AVS qui inscrive les devoirs à faire, de façon que l'enfant dispose des informations nécessaires* »<sup>10</sup>. Par conséquent, Max dicte les devoirs à son AVS qui les écrit sur son cahier de textes, cela le décharge d'une tâche, il est donc « libéré » et peut écouter ce que j'explique.

Le cours d'espagnol est comme vous pouvez le constater un cours très structuré dans les rituels. Et afin de ne pas tomber dans une routine qui pourrait à terme saper l'entrain et la spontanéité des élèves, je veille à varier le contenu, les documents et les supports de travail.

Enfin, ces rituels de travail ont été énoncés et expliqués dès le premier cours de l'année, ils procurent une habitude de fonctionnement très rassurante pour tous mes élèves, y compris Max, car tout simplement ils savent ce qu'il faut faire. Sylvie Castaing, actuellement formatrice ASH à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) d'Alsace-Université Strasbourg, rappelle que les élèves ayant des Troubles Spécifiques de l'Apprentissage « *sont rassurés par des rituels et l'effectuation de tâches répétitives, l'imprévu est souvent source d'angoisse et de perte de moyens* »<sup>11</sup>.

C'est en parlant avec Stéphanie, l'AVS de Max, que j'ai pu constater que ce cours ritualisé est l'une des raisons pour lesquelles Max est en réussite en espagnol. Il ne se sent pas perdu, il travaille en même temps que ses camarades, il ne se sent donc pas différent et par conséquent pas stigmatisé. Il est dans un cadre qui le met en confiance. De plus, nous allons voir que le

---

<sup>10</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.68

<sup>11</sup>[Sylviecastaing.chez.com/livretfonctionscoq.pdf](http://Sylviecastaing.chez.com/livretfonctionscoq.pdf). « adaptation scolaire et scolarisation des élèves Handicapés » octobre 2006

travail en classe d'espagnol en collège se faisant surtout à l'oral, le point fort de Max, il est en situation de réussite.

→ **L'élève sait où il est**

## **2-Le cadre rassurant passe par « l'espace hors-menace »**

### **a-...menace du regard des autres : la discipline**

Le cadre étant posé, les rituels structurels du cours ayant été installés, il reste un élément important et indispensable à la mise au travail de tous les élèves y compris les élèves ayant des troubles « dys » comme Max : la mise en place d'un « espace hors menace » afin de permettre à chacun des élèves d'apprendre. Philippe Meirieu parle de cet espace de la manière suivante : *« L'enseignant a [...] une responsabilité essentielle : [...] contenir, surtout, les réactions collectives afin de faire de la classe un espace où chacun peut prendre le risque d'apprendre parce que les menaces d'humiliation sont suspendues. »*<sup>12</sup>.

En classe d'espagnol, j'installe cet « espace hors menace » à travers ce que j'appelle « la discipline », en d'autres termes, je demande aux élèves d'avoir et de tenir leur rôle d'élèves en classe. Rien de bien novateur en matière de pédagogie certes, car il s'agit de choses simples comme avoir son matériel (toujours le même : le manuel d'espagnol, le TD, le cahier d'espagnol et le cahier de brouillons), être assis correctement, prendre la parole en levant la main et écouter ses camarades de classe lorsqu'ils parlent. Ce sont donc des consignes de travail élémentaires qui recadrent l'élève dans son environnement scolaire.

La mise en place et le respect de cette discipline, de ce cadre de travail, est de la responsabilité de l'enseignant qui doit veiller à ce que chaque élève ait sa place dans la classe. L'enseignant est donc le garant du climat de confiance nécessaire à la prise de risque de l'acte d'apprendre.

En classe, j'installe un cadre de respect mutuel en demandant, par exemple, le silence lorsqu'un élève, quelque soit le rôle qui lui a été ou qu'il s'est attribué (le bon élève, le « fayot », le rebelle, le « jmenfoutiste »...) prend la parole. La parole de chacun est respectée car écoutée et jamais moquée ni par ses pairs ni par l'enseignant bien sûr qui doit en tout temps faire figure d'exemple. D'ailleurs, dans le livret départemental sur les Troubles Spécifiques de l'Apprentissage Collège<sup>13</sup>, il est écrit qu'en classe, il est nécessaire de « créer

---

<sup>12</sup>MeirieuPhilippe , Faire l'école, faire la classe, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, p.149

<sup>13</sup>Livret Troubles Spécifiques des Apprentissages, démarches de repérage et aménagements pédagogiques au collège, Inspection académique Rhône, 2008-2009, p.14

*une ambiance bienveillante et sans moquerie* ». Rappelons que l'élève ayant des troubles de l'apprentissage souffre souvent d'une mauvaise estime de lui-même et que par conséquent, prendre la parole devant toute la classe peut être très anxiogène pour lui. C'est pourquoi il doit savoir qu'en prenant « le risque » de participer en classe, s'il se trompe, il ne sera l'objet ni de moquerie ni de tout autre commentaire désagréable de la part de ses camarades. Si sa parole est moquée, et que l'enseignant ne réagit pas, l'élève en difficulté, Max, n'osera plus participer de peur de subir des brimades. Savoir qu'il peut participer et se tromper sans qu'il n'y ait aucune conséquence négative pour lui est essentiel pour notre jeune élève ayant des troubles d'apprentissage.

En outre, le silence que je demande en classe, en plus de faciliter la prise de parole, permet aussi une plus grande concentration des élèves sur la tâche à faire. Effectivement, s'il y a du bruit, du chahutage, des bavardages, les élèves vont se distraire. Max, à cause de ses troubles, a une capacité de concentration moindre et se distrait rapidement. Mais grâce à l'espace « hors menace », il peut en classe d'espagnol rester concentré sur ce qu'il a à faire dans un cadre serein où sa parole sera respectée. La moquerie n'a pas lieu d'être et l'erreur est vue comme faisant partie intégrante de l'acte d'apprendre.

#### **b-....menace de ne pas y arriver : le travail par compétence**

Une fois le cours ritualisé et « l'espace hors menace » installé, l'élève se trouve dans les conditions nécessaires pour accéder aux apprentissages de la pratique d'une langue vivante (LV) étrangère (le pilier 2 du Socle Commun). Voyons donc comment on enseigne une LV au collège. D'un point de vue pédagogique, nous nous référons au Cadre Européen Commun de Références des Langues (CECRL) et ce qu'il préconise est tout à fait adapté à l'accessibilité à tous, y compris aux élèves ayant des troubles des apprentissages, de mon cours d'espagnol. Et ce, essentiellement pour une raison : le découpage des groupes d'activité de communication langagière, ou ce que l'on appelle communément, le travail par compétence langagière.

En effet, en travaillant uniquement une compétence à la fois, je ne sollicite qu'une ou deux compétences langagières de l'élève. Concernant Max, ce travail par compétence le soulage car cela évite toute surcharge cognitive qui serait néfaste car trop fatigante pour lui. Ainsi il est rarement en double tâche, situation qui le pénalise comme le rappelle les documents pour « Scolariser les enfants présentant des Troubles des Apprentissages (TSA) » rédigés par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) et la Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE (DEGESCO) en août 2012 : « *Réaliser une tâche consiste à accomplir une action*

(intentionnelle) dans le but d'atteindre un objectif. Il est impossible de réaliser deux tâches en même temps, sauf si l'une des deux est automatisée [...]. Chez les élèves qui présentent des troubles des apprentissages, certaines actions ne sont pas automatisées (l'écriture, le fait de focaliser son attention ou d'inhiber les distracteurs, la lecture). Ils se trouvent en difficultés lorsqu'ils doivent réaliser ces tâches en même temps qu'une autre »<sup>14</sup>.

De plus, les textes écrits étudiés ainsi que les productions écrites demandées sont, de manière générale, relativement courts. Évidemment la compréhension et l'expression écrites sont travaillées en classe d'espagnol, mais il est aussi vrai qu'au collège, nous avons coutume de surtout travailler la compréhension et l'expression orales. Cette manière de travailler, ce recours très fréquent aux compétences orales des élèves, a des conséquences très positives sur Max car cela le met en situation de réussite. En effet, son canal préservé -ses compétences à l'oral (surtout la compréhension car l'expression peut être parfois maladroite à cause de ses problèmes de dyslexie)- est sur quoi se construit le cours. Max est souvent sollicité à l'oral, son point fort, il est en réussite, il se sent valorisé, il travaille et il a envie de continuer à réussir : c'est un cercle vertueux.

En outre, depuis la mise en place du CECRL, le professeur de langue vivante travaille par activités langagières en vue de réaliser une tâche (est appelée « tâche », « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* »<sup>15</sup>). En d'autres termes, l'élève sait ce qu'il doit faire et en connaît la finalité (par exemple, remplir un formulaire d'inscription, réserver une entrée dans un musée, appeler un ami pour l'inviter à une fête....), ainsi son attention est orientée, il est en activité. C'est bien pour Max car de cette manière il se met « *en action facilement* »<sup>16</sup>, il n'est pas distrait et reste concentré, ce qui sont en général les difficultés de la mise au travail des élève ayant des troubles des apprentissages.

### **c-...menace de ne pas comprendre : les consignes explicitées**

Il est donc certain que ce travail par compétence langagière qui amène à la réalisation d'une tâche, facilite l'accès au cours d'espagnol à tous mes élèves, et d'autant plus à Max qui se sent de cette manière orienté et cadré dans son travail. Et afin de vraiment réunir l'ensemble

---

<sup>14</sup>[Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA\\_EDUSCOL\\_225466.pdf](http://Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf)

<sup>15</sup>[www.coe.int](http://www.coe.int), *le CECRL – Apprendre, enseigner, évaluer*, Chapitre 2, Approche et retenue, p.16

<sup>16</sup>[Sylviecastaing.chez.com/livretfonctionscoq.pdf](http://Sylviecastaing.chez.com/livretfonctionscoq.pdf) « Adaptation scolaire et scolarisation des élèves Handicapés », octobre 2006

des élèves autour de ces activités, il est également nécessaire de donner des consignes de travail très claires et intelligibles par tous. A ce sujet, Philippe Meirieu rappelle que « *l'imprécision des attentes et des consignes pénalise toujours les plus fragiles [en l'occurrence Max]. En revanche, ces derniers sont rassurés et peuvent s'engager plus facilement dans le travail quand le professeur prend le temps d'énoncer préalablement une série de questions et d'y répondre* »<sup>17</sup>. Je suis entièrement d'accord avec ce que préconise M.Meirieu mais je dois néanmoins avouer que cela m'a posé un problème.

En effet, en cours de langue vivante étrangère, il est fortement conseillé de ne parler que la langue étrangère enseignée, l'espagnol dans mon cas, afin d'imprégner les élèves de la langue cible et de les mettre au plus tôt dans « le bain linguistique ». J'ai fait mienne cette manière d'enseigner de nombreuses années jusqu'à cette année, lors de la formation du 2 CA-SH, car elle a mis le doigt sur les limites (que j'avais déjà pu observer) de cette pédagogie du « tout en espagnol ». Je m'explique : j'enseigne à des élèves adolescents qui sont en difficultés, scolaires ou non, et qui n'ont pas forcément envie d'être au collège et en cours d'espagnol (« à quoi ça sert l'espagnol ? » « J'en ai pas besoin pour être électricien ! »). Ce sont souvent des élèves qui n'ont pas de bonnes habitudes de travail personnel (comme relire et apprendre sa leçon, faire les exercices à la maison...) et qui pour beaucoup, un cours dispensé tout en espagnol est très lourd d'un point de vue cognitif et attentionnel, et qui suppose une grande confiance en soi. En effet, l'élève doit avoir confiance en ses instincts et ses capacités de compréhension, en ce qu'il croit qu'il a compris sans en avoir la confirmation en français a posteriori du professeur. Avoir cette posture de confiance en soi face aux risques de l'acte d'apprendre une nouvelle langue n'est pas évident pour tous mes élèves, encore moins pour un élève ayant des troubles de l'apprentissage. Souvent, je me confrontais à cette réalité mais telle l'autruche, la tête dans le sable et convaincue du bien fondé de cette méthode (cela avait bien marché pour moi alors pourquoi pas pour mes élèves?), je ne m'adaptais pas aux besoins de mes élèves, je voulais qu'eux s'adaptent à moi. C'était bien mal connaître le travail de l'enseignant, je le reconnais.

C'est donc pour ces raisons que depuis cette année, j'ai décidé d'avoir recours à la langue française avec mes élèves, mais seulement dans certaines circonstances, notamment l'explicitation indispensable des consignes de travail, afin de ne pas les « perdre » et de les rassurer sur ce qu'ils ont compris et sur ce qu'il faut faire. En général, et afin que je reste la

---

<sup>17</sup> Meirieu Philippe, Faire l'école, faire la classe, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, p.151

garante de la langue espagnole que j'enseigne, je demande à un des élèves de la classe qui a compris, d'expliquer aux autres en français ce qu'il a compris et ce qu'il faut faire. Cette manière de procéder rassure les élèves qui n'étaient pas sûrs d'avoir bien saisi le cours et les remet tous sur un pied d'égalité. Ainsi, pour tous mes élèves, comme pour Max, en explicitant et en facilitant la compréhension des consignes, je permets l'accès au cours et facilite la mise au travail demandé.

En outre, donner le temps imparti, le matériel à utiliser et préciser le mode d'évaluation contribue à cadrer et à rassurer l'élève, « dys » ou pas, en cours d'apprentissage.

→ **L'élève sait où il va.**

### **3- L'élève a confiance en lui et le professeur, et peut accéder aux apprentissages**

Une fois la confiance en l'enseignant, le cadre de travail installés et le cours rendu accessible, l'élève peut prendre confiance en lui et oser parler une langue étrangère. En effet, l'insécurité psychologique et langagière a été atténuée par le cadre structurant et le climat serein de « l'espace hors menace » « *parce que les tâtonnements ne [sont] pas stigmatisés, que les erreurs [sont] positivées et que les échecs sont présentés comme dépassables* »<sup>18</sup>.

Comme je l'ai précisé précédemment, je ne parle quasiment qu'en espagnol en classe. L'élève doit donc accepter de ne pas tout comprendre pendant le cours, ce qui n'est pas chose aisée pour des élèves chez qui la problématique de la confiance en soi est omniprésente. Nous allons donc voir quels sont les éléments que j'ai mis en place en classe pour aider l'élève à « oser » parler espagnol. Rappelons qu'en cours, l'élève doit être capable de dire quand il ne comprend pas, ce qu'il peut faire grâce à « l'espace hors menace ». Et afin de les accompagner au mieux dans cette démarche « risquée », dès le début de l'année, je donne à tous mes élèves une fiche-outil « Comunicar en clase » (Annexe 1) qu'ils collent sur la première page de leur cahier d'espagnol et qui est donc à leur disposition en permanence. Cette fiche très utile permet aux élèves d'échanger en espagnol avec moi et entre eux en espagnol sur des situations très fréquentes du cours.

En outre en classe, je fais systématiquement appel à l'auto-correction puis, le cas échéant, à l'inter-correction, qui est rendue possible car les élèves sont installés dans leur rôle d'élèves

---

<sup>18</sup> Meirieu Philippe, Faire l'école, faire la classe, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, p, p.149

grâce aux rituels de classe et qu'ils sont libérés des peurs grâce à l'espace hors menace. En se corrigeant eux-mêmes ou entre-eux, je délègue le rôle de « celui qui sait » (généralement réservé au professeur), aux élèves. Ils sont donc acteurs de leur propre apprentissage, ils peuvent s'entraider. Celui qui se trompe à un moment, peut être celui qui saura aider le moment d'après. Ainsi, les rôles s'interchangent, les situations d' « échec » ne sont pas figées, elles sont éphémères. Ce travail sur le statut de l'erreur permet aux élèves de dédramatiser le fait ne pas savoir ou de ne pas comprendre et d'aller ainsi au-delà et de continuer, sans se décourager, dans la voie de l'apprentissage.

Dans ce processus, l'enseignant n'oublie pas d'encourager les élèves, spécialement les élèves en difficultés, afin de les valoriser. Le professeur prend en compte les particularités de chacun et s'appuie sur leur point fort (il est possible en début d'année, de travailler sur les intelligences multiples afin de cerner les points forts de chacun et d'y avoir recours régulièrement). Par exemple, là où un élève aura du mal à prononcer un mot, je solliciterai un élève qui, je le sais, a de bonnes habiletés dans la prononciation pour l'aider. Rappelons qu'en général, les élèves dyspraxiques sont des « *enfants vifs, intelligents, généralement pourvus d'excellentes capacités verbales* »<sup>19</sup>. C'est pourquoi, j'ai coutume de solliciter Max à l'oral pour aider ses camarades sur un mot de vocabulaire par exemple. Ainsi, il se sent valorisé, il sait faire et peut aider ses pairs. Il n'est plus stigmatisé parce qu'il est différent, qu'il a un ordinateur et une AVS, il est « remarqué » grâce à ses capacités. Il prend confiance en lui.

→ **L'élève sait qu'il peut y aller**

Ainsi, ma première hypothèse se trouve validée : un cadre de travail ritualisé et rassurant permet à tous mes élèves de faire ce qu'ils peuvent. *Chaque élève peut le faire.*

Maintenant, nous allons voir de quelles manières « il peut le faire » grâce aux compensations humaine et matérielle dont il bénéficie et grâce aux adaptations que je mets en place pour lui.

---

<sup>19</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.165



## II-Hypothèse 2 : Vers l'autonomie de l'élève mis en confiance : l'étayage d'étayage

Le concept d'autonomie est omniprésent dans tous les textes et structures qui entourent la personne handicapée. Nous pouvons bien sûr citer la loi du 11 février 2005, ou les objectifs de l'Éducation Nationale comme le pilier 7 du Socle Commun (l'autonomie et l'initiative), mais aussi la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) qui est sous la responsabilité de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui serait en passe de bientôt s'appeler « Maison de l'Autonomie ». En outre, sur ce sujet, Patrick Gohet<sup>20</sup> rappelle qu'il y a, selon lui, deux raisons à la scolarisation des enfants en situation de handicap, l'insertion et l'acquisition de l'autonomie.

Nous voyons bien alors que l'acquisition de l'autonomie est bien l'objectif premier de tout ce qui accompagne la personne handicapée tout au long de sa vie.

Mais cette acquisition pour un élève ayant des troubles de l'apprentissage comme Max, ce chemin vers l'autonomie, ne se fait pas seul, il est en effet accompagné, entre autres, d'une aide humaine (son AVS) et d'une aide matérielle (son ordinateur). Mais avant de nous centrer sur Max et les compensations auxquelles il a droit, attachons-nous tout d'abord à définir certaines notions indispensables à la poursuite de notre travail.

### **1-Définitions**

#### **a-Qu'est-ce que l'autonomie ?**

Selon le Larousse, l'autonomie, c'est la capacité de quelqu'un à être autonome, c'est-à-dire à ne pas être dépendant d'autrui. Dans son sens initial, le concept d'autonomie renvoie au droit de se gouverner soi-même et par extension, au droit de décider par soi-même. Pour Jean-Pierre Jolivet, « *l'autonomie, c'est le fait de se débrouiller tout seul* »<sup>21</sup> et pour Jovette

---

<sup>20</sup> [www.esen.fr](http://www.esen.fr), Conférence du 18 mai 2009 à l'occasion de l'ouverture du colloque national « Scolarisation des élèves handicapés et éducation sportive et physique » organisé par la DGESCO et l'ESEN

<sup>21</sup> [www.uquebec.ca/edusante/sociale/autonomie.htm](http://www.uquebec.ca/edusante/sociale/autonomie.htm)

Boisvert « *c'est la capacité de faire des choses par soi-même* »<sup>22</sup>. Mais « *la véritable autonomie n'est-elle pas la possibilité réelle de participer à la vie sociale ? La véritable éducation à l'autonomie ne consiste-telle pas à apprendre aux enfants, non pas seulement à se débrouiller, mais à prendre conscience de leurs compétences et de leurs limites, à connaître leurs besoins, à savoir utiliser à bon escient les moyens disponibles pour mener à bien leurs projets, du plus modeste au plus ambitieux ?* »<sup>23</sup>. Et n'est-ce pas aussi la capacité à demander de l'aide quand on en a besoin ?

Comme nous pouvons le voir, définir l'autonomie n'est pas chose aisée car elle touche de nombreux concepts comme la liberté et la dépendance. En ce qui nous concerne, nous allons penser l'autonomie comme la capacité de faire les choses par soi-même en fonction de ses possibilités.

### **b-Qu'est-ce que l'étayage et le désétayage ?**

L'objectif que je me suis fixée avec Max, et qui est repris dans son PPS et par toutes les personnes qui l'accompagnent, est de travailler son autonomie dans le travail en classe afin qu'il ait besoin de moins en moins de l'aide de l'AVS et que, par conséquent, il ait recours de plus en plus à son ordinateur. Nous souhaitons qu'il soit moins dépendant de l'aide humaine et plus autonome dans l'utilisation de l'ordinateur. En d'autres termes, nous essayons de désétayer l'étayage humain dont il bénéficie (son AVS) en consolidant l'étayage dont il a besoin pour mieux utiliser son ordinateur. Nous pensons le terme « étayer » comme synonyme de « soutenir », « aider » et « éclairer ». Étayer, ce serait *soutenir* l'élève dans son apprentissage en *l'aidant* grâce à des outils qui *l'éclairent* sur les savoirs qu'il doit acquérir. Philippe Meirieu, s'inspirant des travaux de Vygotski, dit que « *le travail du pédagogue consiste alors à construire des situations de formation avec une possibilité d'assurance, dans des conditions socio-relationnelles propices, permettant de construire des savoirs : organiser, structurer, etc. C'est ce que l'on peut appeler l'étayage. Si on en reste à ce niveau-là, on ne dégage pas le sujet de sa dépendance par rapport à la situation de formation. Si on veut le faire progresser, il faut donc passer à une formation de désétayage ; et on peut désétayer ce qui a été étayé* »<sup>24</sup>. Ainsi, « *pour atteindre l'autonomie, il faut apprendre à se passer des aides*

---

<sup>22</sup>*Ibid*

<sup>23</sup>[www.suite101.fr](http://www.suite101.fr), article de Annie Boroy, « Handicap, autonomie et projet de vie : essais de définition », 8 juillet 2013

<sup>24</sup>[la petiteclasse.mabulle.com](http://la.petiteclasse.mabulle.com), « étayage/désétayage », Philippe Meirieu, Le statut de l'erreur.

*formatives, à se dégager de la dépendance affective vis-à-vis de celui qui transmet son savoir, c'est le désétayage »<sup>25</sup>.*

Pour résumer, ce que nous essayons de faire en accompagnant un enfant ayant des troubles de l'apprentissage sur le chemin de l'autonomie comme Max, c'est tel que le dit Philippe Meirieu « *simultanément d'aider l'enfant et de lui permettre de se passer de cette aide* »<sup>26</sup> en désétayant l'aide humaine et en étayant l'aide matérielle.

Afin d'atteindre notre objectif d'acquisition de l'autonomie en classe, je travaille en étroite et indispensable collaboration avec Stéphanie, son AVS depuis la 4ème, car au collège, à part Max lui-même cela va sans dire, c'est la personne qui connaît le mieux les capacités et les besoins de Max.

## **2- La place de l'AVS**

Depuis le milieu de son année de 4ème (février 2013), Max bénéficie de l'aide 16 heures par semaine d'une AVSi, Stéphanie. D'ailleurs, ce travail « en équipe » avec son AVS fait appel au pilier 6 du Socle commun qui est la compétence sociale et civique.

L'arrivée de Stéphanie dans ma classe a été dans un premier temps assez déconcertante. En effet, je n'avais jamais eu la présence d'un autre adulte dans ma classe, là j'allais être observée et peut-être même jugée. C'était bien mal connaître le travail des AVS, et de Stéphanie en l'occurrence, qui a été, et est encore aujourd'hui, une aide précieuse. En effet, sa présence agit comme un stimulant, elle me pousse à m'interroger sur ma pratique et m'a permis de vraiment adapter mon enseignement à Max.

### **a-Sa place en classe**

Dès son arrivée, s'est posée la question de la place de Stéphanie dans la classe. Où allait-elle s'installer avec Max ? Tout devant, près du bureau du professeur et du tableau ? ou au contraire, tout au fond de la classe ? Après en avoir parlé avec elle, nous avons convenu qu'elle allait s'installer au fond de la classe avec Max pour une raison essentielle : ne pas

---

<sup>25</sup>[lapetiteclasse.mabulle.com](http://lapetiteclasse.mabulle.com), « étayage/désétayage », Héber-Suffrin Claire (coordination) Échanger des savoirs à l'école, Abécédaire pour la réflexion et l'action, Ed.Chronique sociale, 2004

<sup>26</sup> Meirieu Philippe, Faire l'école, faire la classe, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, p.65

déranger par leurs échanges verbaux indispensables, les autres élèves. Cela m'a paru cohérent, et Max étant assez dynamique à l'oral, cela n'a pas porté préjudice à son travail. Nous avons donc fonctionné ainsi jusqu'au mois d'avril de cette année scolaire 2013-2014.

En effet, la formation du 2 CA-SH m' a amenée à me questionner sur la place « concrète » en classe de l'élève ayant des Troubles Spécifiques du Langage et de la Parole. Initialement, le fait d'installer Max et son AVS au fond de la classe n'était pas de mettre Max de côté et de l'exclure d'une certaine façon du cours, mais bien de favoriser ses échanges avec son AVS et en même temps de préserver l'attention de ses camarades. Après réflexion, et suite au deuxièmement regroupement de la formation du 2 CA-SH, nous avons décidé avec Stéphanie de faire tout le contraire, suivant ainsi les préconisations de Michèle Mazeau qui dit que « *l'adulte veille à supprimer les distracteurs (enfant situé juste devant l'enseignant et devant le tableau, table dégagée de tout matériel inutile à ce moment précis)* »<sup>27</sup> et du MEN et de la DGESCO, qui dans un document sur la scolarisation des élèves ayant des TSA, dans la partie sur les aménagements spatiaux et matériels à mettre en place par l'enseignant, stipule qu'il faut « *installer l'élève face au tableau* »<sup>28</sup>. Ainsi, placé devant le bureau du professeur, au premier rang, Stéphanie à ses côtés, toute l'attention de Max se porte sur le cours d'espagnol et le tableau. Lorsqu'il était au fond, il est vrai qu'il avait bonne place pour observer les dispersions de ses camarades de classe et cela ne l'aidait pas à se concentrer.

### **b-Sa place avec Max**

Le rôle principal de Stéphanie auprès de Max est de l'aider essentiellement dans l'organisation, la prise de notes et la tenue de l'agenda. Sur ce point, Michèle Mazeau rappelle que « *c'est pratiquement jusqu'à la fin des études secondaires que ces enfants [dyspraxiques] ont besoin d'un important étayage dans le domaine organisationnel (cartable, bureau, trousse, classeurs)* »<sup>29</sup>. Stéphanie est donc aux côtés de Max pour l'aider à effectuer ces tâches dites d'organisation et de planification.

A ce sujet, je tiens à raconter une anecdote importante à mes yeux car elle est à l'origine de ce mémoire professionnel. Il y a quelques mois, en classe, j'interroge Max pour la correction d'un exercice. Il me répond qu'il ne l'a pas fait. Étonnée, je lui demande pour quelle raison il n'a

---

<sup>27</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.60

<sup>28</sup>[Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA\\_EDUSCOL\\_225466.pdf](http://Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf), p.10

<sup>29</sup>*Ibid*, Mazeau Michèle, p.97

pas fait son travail. Une incompréhension de la consigne ? Un exercice trop long et fatigant ? Il n'en était rien. Max n'avait pas fait son travail car « Stéphanie ne l'a pas écrit dans le cahier de texte ». Je suis restée interloquée devant sa réponse, Max fort d'avoir la meilleure excuse du monde pour ne pas avoir fait ses devoirs, et moi interdite devant une telle situation. A la fin du cours, nous en avons parlé avec Stéphanie qui avait l'impression de ne pas avoir bien fait son travail. Cette situation m'a alors ouvert les yeux : Max ne peut certes pas écrire ses devoirs à cause de sa dysgraphie sévère, mais il peut lire ! D'autant plus qu'au sein de mon cours structuré et ritualisé, j'écris toujours au même endroit du tableau, et par conséquent devant Max, les devoirs à faire. Cette manière de procéder facilite à tous mes élèves l'accès aux devoirs à faire pour le cours prochain. Nous avons alors décidé avec Stéphanie que dorénavant, Max lui dicterait le travail à faire, qu'il devait dans un premier temps, et de lui-même, solliciter Stéphanie, puis lui dire d'écrire les devoirs et enfin les lui dicter. Bien sûr, nous avons fait part de notre décision à Max car « *dans le cas du secrétaire [ici, son AVS], on doit se mettre d'accord avec l'enfant sur les tâches qui sont dévolues à chacun* »<sup>30</sup>. De plus, depuis deux ans, les élèves et leurs parents, ont accès via Internet et le site [laclasse.com](http://laclasse.com), et donc, de chez eux, au cahier de textes du professeur où tous les devoirs sont sensés être écrits. Notons que cela facilite efficacement l'accompagnement, parfois lourd, des parents d'enfants ayant des troubles de l'apprentissage, dans les devoirs à faire à la maison.

Les autres missions de Stéphanie auprès de Max sont d'oraliser les consignes (cela aide Max qui a parfois du mal à lire et comprendre les consignes écrites) car « *l'AVS favorise l'oral, la verbalisation, étaye l'enfant en l'aidant à structurer des réponses (...) en lisant et relisant tout ce qui est nécessaire* »<sup>31</sup>. Elle se doit « *tout d'abord, de lui demander s'il a compris la question et lui répéter (ou relire, ou reformuler) la consigne ; ensuite, l'inciter à dire ce dont il a besoin pour formuler sa réponse* »<sup>32</sup>.

Enfin, Stéphanie, en plus d'être la main (c'est elle qui écrit) et les yeux (c'est elle qui oralise l'écrit) de Max, l'accompagne aussi « psychologiquement », elle le sollicite et le remotive. En effet, Max se décourage facilement, surtout en cette fin de 3ème où la problématique de l'orientation est omniprésente. Il est fatigué et n'a plus envie de faire tous les efforts qu'il fournit depuis le début de sa scolarité afin de compenser son trouble. Par conséquent, depuis quelques mois, il se repose beaucoup plus sur son AVS qui elle, reste très vigilante. Elle

---

<sup>30</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.99

<sup>31</sup>*Ibid*, p.151

<sup>32</sup>*Ibid*, p.166

l'encourage, le remobilise, le pousse à faire, sans faire à sa place. Car avec Stéphanie, nous ne perdons pas de vue que nous travaillons ensemble sur l'autonomie de Max, c'est donc à lui de lui demander de faire les choses qu'il pense ne pas pouvoir faire seul. En tant qu'élève sur le chemin de l'autonomie, c'est lui qui décide quand avoir recours à son AVS. Et en insistant sur ce point là avec Max, nous pensons qu'ainsi il pourra « *s'adapter et apprendre à contourner ses faiblesses par l'utilisation de ses forces, ceci lui permettra de connaître des succès aussi bien sur le plan scolaire, professionnel ou social et ainsi favoriser son estime de soi* »<sup>33</sup>. Et c'est là qu'est la vraie acquisition de l'autonomie : encourager Max à faire ce qu'il sait faire sans aide humaine, mais savoir quand la solliciter quand il en a besoin. Nous avons montré à Max qu'il est capable de faire bien des choses sans avoir systématiquement recours à son AVS. C'est ce que j'appelle le désétayage de l'aide humaine. Philippe Meirieu dit à ce sujet que « *désétayer, c'est permettre à l'apprenant de se passer des aides formatives. (...) le sujet doit devenir progressivement capable de se passer de la présence du maître et de trouver des situations où il peut réutiliser ce qu'il a appris à l'école.* ». C'est ce que nous avons essayé de faire avec Max cette année.

### **3-L'étayage de l'aide matérielle, l'ordinateur**

L'acquisition d'une plus grande autonomie en classe passe, nous l'avons vu, tout d'abord par un allègement de la dépendance de l'AVS, le désétayage de l'aide humaine. Max doit lui dire ce qu'elle doit faire, quand copier les devoirs, les lui dicter, lui demander de l'aide quand il en a besoin... Puis, dans le cas de Max qui souffre de dyspraxie, elle passe aussi, dans un deuxième temps, par un recours plus fréquent de l'outil informatique, à l'aide duquel Max peut compenser sa dysgraphie car il peut « *e-écrire grâce à l'ordinateur* »<sup>34</sup>. En effet, écrire à la main est « *un combat [...] non seulement inutile mais aussi dangereux : pendant qu'il engage toute son attention et son énergie dans le difficile dessin des lettres [...] il ne lui reste plus assez de ressources pour écouter l'enseignant, prêter attention au sens ou à l'orthographe, mémoriser les informations* »<sup>35</sup>. Ainsi, l'ordinateur est nécessaire à Max car il le soulage en partie de ces doubles tâches trop fatigantes pour lui. Afin de l'aider à mieux

---

<sup>33</sup>[Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA\\_EDUSCOL\\_225466.pdf](http://Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf)

<sup>34</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.11

<sup>35</sup>*Ibid*, p.4

prendre en main l'ordinateur, avec Stéphanie, nous avons mis en place une série d'aides, ce qu'on appelle des étais. Car « étayer » c'est aussi quand « *l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul* »<sup>36</sup>. La tâche étant ici l'utilisation autonome de son ordinateur, voyons comment j'en ai restreint sa complexité.

### **a-Situation initiale**

Dans le cas d'un élève dyspraxique et dysgraphique, le recours à l'ordinateur est indispensable en classe car « *c'est la production d'écrits qui est visée par la scolarité et non le graphisme manuel* »<sup>37</sup>. En d'autres termes, peu importe que Max n'écrive pas à la main, car grâce à l'outil informatique et à la rééducation qu'il fait avec son ergothérapeute sur son utilisation, Max peut, comme ses camarades, faire en partie le travail écrit demandé.

Je tiens à préciser que dans sa classe, une autre élève dysgraphique, Aurélie, sans PPS mais avec PAI (Projet d'Accueil Individualisé), utilise aussi un ordinateur pour écrire. Toutes les adaptations pédagogiques que j'ai mises en place cette année lui sont donc aussi bénéfiques. D'ailleurs, il est aussi intéressant de voir que cette élève a commencé à utiliser son ordinateur en espagnol (elle le faisait dans d'autres cours) seulement quand Max aussi l'a fait. Se sentait-elle auparavant stigmatisée ? Pourquoi ne l'utilisait-elle pas ? Après en avoir parlé avec elle, il s'est avéré que c'était pour des raisons d'ordres typographiques, en l'occurrence les ponctuations (¡, ¿), les lettres et accents écrits propres à l'espagnol ( ñ, á, í, ó, ú) qu'Aurélie ne se sentait pas prête à utiliser son ordinateur dans mon cours. Pour moi, cela me paraissait être un détail, mais j'ai pu remarquer que, tant pour Aurélie que pour Max, il était important de « bien recopier le cours correctement ». Alors afin de les encourager à utiliser leur ordinateur et être ainsi plus efficace en cours d'espagnol, j'ai donné à Aurélie et à Max, une fiche d'aide plastifiée et colorée avec des raccourcis-clavier pour faire les caractères spécifiques à l'espagnol (Annexe 2). Je compte par ailleurs, distribuer cette fiche à tous mes élèves dès l'année prochaine.

Depuis qu'il a son ordinateur, depuis la 4ème, Max l'utilisait uniquement quand son AVS n'était pas avec lui (ici, on voit bien la place indispensable qu'elle occupait avant notre mise en place du désétayage par l'ordinateur de l'aide humaine). La première étape cette année a

---

<sup>36</sup>[Heuze.nom.fr/document/travauxmaster](http://Heuze.nom.fr/document/travauxmaster) « le concept d'étayage »

<sup>37</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.48

donc été de lui demander de l'utiliser en cours d'espagnol, et en présence de Stéphanie. Cette exigence suppose beaucoup d'efforts de la part de Max car l'organisation est une de ses principales difficultés comme nous le savons. Voici donc ce que nous avons mis en place en classe avec Stéphanie afin d'en étayer son utilisation.

## **b-Vers plus d'autonomie**

Max vient au collège à pied et sa mère ne souhaite pas qu'il ait avec lui son ordinateur, trop lourd à porter. C'est pourquoi il le laisse toujours dans son casier au collège. Cela suppose donc qu'une fois à l'école, il doit être capable de faire une série d'actions, difficiles pour lui vu ses troubles de l'organisation et de planification. On a dû par conséquent travailler avec lui les rituels suivants: passer par son casier récupérer son matériel avant d'aller en classe, avoir avec lui une, voire plusieurs clés USB (une pour enregistrer ses cours dessus et pouvoir les travailler à la maison, deux autres pour faire ses contrôles et DM et les donner au professeur pour la correction). En outre, avoir son ordinateur suppose aussi qu'il pense à prendre le cordon d'alimentation, sans quoi son ordinateur lui serait inutile. Cela demande aussi au professeur de la classe de se procurer auprès de l'Intendance une rallonge pour le chargement de la batterie. Et cela ne sont que les aspects pratiques.

Effectivement, pour utiliser au mieux son ordinateur, Max doit être capable de créer et organiser des dossiers différents sur le bureau de son ordinateur, classer ses leçons et les enregistrer à la fois sur une clé USB (qu'il rapportera chez lui) et sur son ordinateur. Il s'agit d'un travail difficile et ambitieux à la fois qu'il fait avec l'aide de son AVS. Et afin de lui faciliter ce travail, nous avons créé avec Stéphanie, une fiche-mémo plastifiée recto-verso de petite taille (Annexe 3), qu'il garde dans sa trousse, qui récapitule d'un côté le matériel qu'il doit avoir, et de l'autre côté, ce qu'il doit faire en cours (par exemple, enregistrer les leçons sur la clé et sur le bureau). Cette fiche-mémo agit comme un pense-bête, une fiche séquentielle qui liste ce qu'il doit faire afin de pouvoir utiliser correctement, et de la façon la plus autonome possible, son ordinateur. Plus nous l'aidons à être à l'aise et autonome dans l'utilisation de l'ordinateur, moins il aura besoin de l'aide de son AVS, en tout cas, dans l'acte d'écrire. Effectivement, nous allons voir maintenant que le désétayage de l'aide humaine et l'étayage de l'aide matérielle ont leurs limites et ne peuvent être que partiels.



#### **4-Les limites de l'étayage et du désétayage**

En tant qu'enseignante de l'Éducation Nationale, et comme le stipule le projet académique 2013-2017, il est de mon devoir de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de tous mes élèves. En effet, être enseignant aujourd'hui veut aussi dire adapter ses supports pédagogiques afin que tous les élèves puissent accéder au cours car « *mettre en œuvre des aménagements pédagogiques pour un élève, ce n'est pas le privilégier mais compenser une égalité* »<sup>38</sup>. Dans ce souci-là, j'ai adapté mes cours afin de les rendre accessible à tous, y compris à Max, un élève ayant des troubles de l'apprentissage. Avec son AVS, nous avons travaillé sur une diminution de sa dépendance vis-à-vis d'elle et de son rôle de « secrétaire » (vers un désétayage de l'aide humaine), en augmentant son autonomie de l'outil informatique. A ce sujet, rappelons que l'utilisation de l'ordinateur fait appel au pilier 4 du Socle Commun et est validée par le B2i (Le Brevet Informatique et Internet). Ainsi en rendant Max plus autonome avec son ordinateur, nous l'aidons aussi à valider une des compétences nécessaires à l'obtention du DNB (Diplôme National du Brevet).

#### **a-Les adaptations pédagogiques**

Afin d'accompagner Max vers l'acquisition d'une plus grande autonomie en cours d'espagnol, j'ai mis en place une série d'adaptations pédagogiques pour compenser ses troubles dyspraxiques et dyslexiques. En effet, Michèle Mazeau explique que « *ce sont les adultes qui doivent aider [l'enfant dyspraxique], lui rendre les aspects matériels de la scolarité plus faciles, mettre à sa disposition les outils spécifiques dont il a besoin, et régler au quotidien les difficultés ou les petites dissensions qui peuvent naître d'une méconnaissance du trouble et de ses nécessaires compensations* »<sup>39</sup>.

Mais avant de voir quelles sont ces adaptations, précisons qu'« *adapter suppose de prendre en compte le handicap, les capacités, l'environnement et le désir de la personne* »<sup>40</sup>. C'est pourquoi avant de mettre en place des adaptations pédagogiques, il est nécessaire de bien connaître son public, de bien connaître ses élèves et leurs troubles. Il est indispensable de

---

<sup>38</sup>Livret Départemental sur les Troubles Spécifiques des Apprentissages, démarches de repérage et aménagements pédagogiques au collège, Inspection académique Rhône, 2008-2009, p.13

<sup>39</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.97

<sup>40</sup>*Ibid*, p.175

savoir quelles sont les difficultés concrètes qu'ils rencontrent afin d'y pallier de manière efficace et sans risquer de les handicaper encore plus avec des « adaptations mal adaptées », écueil dans lequel je suis tombée à plusieurs reprises. Sans ce travail en amont, qui peut se faire par la lecture du PPS, l'assistance aux ESS, des réunions avec les parents et les professionnels qui entourent l'enfant, les adaptations risquent de ne pas être judicieuses car « *il est (...) évident qu'empathie et bonne volonté, quoique nécessaires, sont bien loin d'être suffisants* »<sup>41</sup>. Il faut faire ce travail de manière raisonnée et justifiée, c'est une nouvelle partie du métier d'enseignant, c'est ce que j'ai aussi appris cette année et c'est ce que j'essaie de faire de la manière suivante.

Les adaptations que j'ai mises en place auprès de Max sont, en très grande partie, liées à l'adaptation du support pédagogique et ont évolué cette année, au fur et à mesure que je prenais conscience des difficultés de Max.

Prenons pour exemple les contrôles en cours d'espagnol. Afin d'économiser le nombre de photocopies, j'ai coutume de dicter et/ou de copier, ou vidéoprojeter au tableau, le contrôle à mes élèves. L'année dernière, je donnais ce contrôle déjà tapé et imprimé à Max, qu'il complétait par la suite avec l'aide de son AVS : il lui dictait ce qu'il fallait écrire, épelant si besoin les mots problématiques. Cette année, toujours dans cette optique d'acquisition d'une plus grande autonomie vis-à-vis de l'aide humaine, je lui donne le contrôle sur une clé USB. Il peut ainsi le commencer avant ses camarades (il gagne du temps) et le faire directement, seul, sur son ordinateur. De plus, quand on travaille avec des élèves ayant des troubles des apprentissages, il faut « *porter une grande attention à la présentation du texte (typographie, présentation spatiale) et ce, de façon systématique et permanente* »<sup>42</sup>. Voilà pourquoi je reste vigilante et veille à lui proposer des contrôles aménagés en utilisant une police plus adaptée et plus grande comme Arial ou Opendyslexic 16. A la fin du contrôle, quand il l'a terminé, il l'enregistre sur ma clé USB et me la rend. Concernant la correction du contrôle, après en avoir parlé et avoir testé plusieurs possibilités, Max préfère que je le corrige directement sur l'ordinateur plutôt que sur une version papier. Cette manière de procéder a réellement fait progresser Max dans son autonomie car il est vraiment impliqué dans toutes les phases de sa réalisation. Il arrive aussi souvent que j'évalue Max à l'oral car « *chaque fois que possible, il*

---

<sup>41</sup>*ibid*, p.194

<sup>42</sup>Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.123

*est très souhaitable de proposer à l'enfant d'utiliser l'oral (pour les apprentissages, la restitution, les contrôles) en lieu et place de l'écrit »<sup>43</sup>.*

De plus, je donne des photocopies avec les textes aménagés, en format A3, avec une plus grande police et plus espacé. C'est Stéphanie, son AVS, qui pour le moment se charge d'adapter au mieux le support papier pour « *soulager au maximum la tâche visuelle : colorisation syllabique alternée, surlignage alterné des lignes, retour auditif pour effectuer un contrôle sur la production écrite et la frappe à l'ordinateur (et en éviter le contrôle visuel..)* »<sup>44</sup>.

D'un point de vue pédagogique, le CECRL nous aide à mieux enseigner à nos élèves en difficulté car il préconise le recours fréquent aux exercices de compréhension, orale ou écrite, comme les textes lacunaires, les QCM (Questions à Choix Multiples) et les Vrai/Faux. Et même si l'élève dyspraxique et dysgraphique comme Max, a de grosses difficultés pour écrire, « *il peut [théoriquement] écrire à la main [...] pour remplir un texte à trous [car] l'enfant dyspraxique auquel on préconise l'usage de l'ordinateur n'est pas interdit de graphisme* »<sup>45</sup>. Ces exercices, accessibles à tous, aident d'autant plus un élève ayant des troubles de l'apprentissage. En effet, dans ce genre d'activités, l'écrit est nécessaire mais il est aussi très limité, Max peut donc les faire. D'ailleurs, il s'agit d'exercices qu'il aime faire car tout simplement il sait les faire, il se sent donc en réussite et par conséquent valorisé.

Si nous arrêtons là notre travail, nous pourrions donc valider notre deuxième hypothèse de recherche : en désétayant l'aide humaine et en étayant l'aide matérielle, nous avons amené Max à plus d'autonomie. Mais « à plus d'autonomie » seulement. En effet, nous allons voir maintenant quelles sont les limites des objectifs que nous nous étions fixés au début de la rédaction et de l'expérimentation de ce mémoire professionnel.

## **b-Les limites ou les constantes évolutions à apporter**

Nous voyons bien que pendant ces phases d'étayage/désétayage, l'apprenant acquiert une certaine autonomie vis à vis de l'apprentissage. Mais ne nous y trompons pas, « *parfois il faut accepter de renoncer, de faire le deuil de certaines compétences qui resteront*

---

<sup>43</sup> *Ibid*, p.98

<sup>44</sup> *Ibid*, p.123

<sup>45</sup> Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, p.71

*inaccessibles ou en tout cas le reflet direct des difficultés particulières de ces jeunes : tout n'est pas « compensable » en matière de handicap... »<sup>46</sup>. C'est aussi ce que j'ai appris cette année.*

En effet, il m'est arrivé cette année, dans un souci de bien faire et d'aider au mieux Max, de faire justement le contraire et de le « surhandicaper ». Cela a été le cas par exemple avec la fiche plastifiée (Annexe 2), très utile à Aurélie, et qui s'est avérée être un échec auprès de Max. Effectivement, afin de pouvoir faire les caractères spécifiques à la langue espagnole, on peut, grâce au clavier et en appuyant sur plusieurs touches à la fois, faire apparaître le caractère souhaité. Je pensais que cela allait aider Max mais c'était bien mal connaître ses difficultés. Comment un élève dyspraxique peut appuyer de manière simultanée sur plusieurs touches ? Par exemple, pour faire le point d'interrogation à l'envers (¿) sur Word, il doit appuyer sur « ctrl » et « alt » sur le clavier de sa main gauche et en même temps, taper sur le clavier numérique « 168 ». Maintenant que je connais mieux les troubles de Max, je me rends compte que je n'avais pas bien réfléchi à ce que je lui proposais et que j'ai manqué à ce moment-là de discernement et de connaissance sur ce que cela suppose d'être dyspraxique. Sans compter qu'en plus, l'ordinateur de Max n'a pas de boîtier numérique... En somme, mon aide ne lui a pas servi. Ou plutôt si. Nous appuyant sur ces derniers constants, avec son AVS, nous avons cherché un autre moyen d'accéder à ces caractères spéciaux. Et la solution était simple : nous les avons pré-enregistrés dans la barre d'insertion « caractères spéciaux ». Ainsi, Max n'a plus qu'un « click » à faire, c'est à sa portée, et il peut le faire seul grâce à l'étayage que nous lui avons apporté.

Voici maintenant un autre exemple qui m'a montré les limites des adaptations que je pouvais proposer à Max. Souvent en cours d'espagnol, nous faisons des activités de compréhension orale avec, dans un premier temps, des QCM et, dans un deuxième temps, le texte à trous du document écouté. C'est une activité qu'affectionnent particulièrement tous mes élèves, probablement car il y a un côté ludique et léger, et surtout, il n'y a pas de rédaction, « la bête noire » de mes élèves de collège! Max donc, comme ses camarades, aime ces exercices de compréhension orale qu'il réussit d'ailleurs très bien...en partie grâce à son AVS. En effet, dans la deuxième phase de l'activité (le texte lacunaire), l'élève doit compléter les trous par les mots qu'il entend. Max discrimine très bien les mots car comme beaucoup d'élèves dyspraxiques, il a de grandes capacités à l'oral (expression et compréhension). Néanmoins, et malgré ce qu'en dit Michèle Mazeau (cf. le paragraphe précédent), sa

---

<sup>46</sup>*Ibid*, p.174

dysgraphie sévère l'empêche de remplir les trous car même lui n'arrive pas à se relire. C'est donc Stéphanie, son AVS, qui les écrit pour lui. Or, étant donné que je me suis fixée cette année de travailler sur la diminution de la dépendance envers son AVS, j'ai souhaité adapter ce deuxième exercice, le texte lacunaire, afin que Max puisse le faire seul et/ou avec son ordinateur. Après avoir réfléchi à plusieurs aménagements avec son AVS (par exemple, proposer deux mots dans l'espace et il doit en choisir un), nous sommes arrivées à la conclusion suivante : ce que l'on pourrait mettre en place afin qu'il réussisse cet exercice serait soit très lourd d'un point de vue organisationnel (logiciel de reconnaissance vocale par exemple) soit simplifierait l'exercice que Max réussit très bien tel qu'il est grâce à son AVS. En effet, lui proposer de choisir entre deux mots serait simplifier la tâche et ne pas reconnaître les capacités de Max qui discrimine très bien les mots. Ce serait perdre une occasion de mettre en réussite Max dans une activité qui le valorise. Alors, avec Stéphanie, nous nous sommes rendues à l'évidence, à moins de mettre en place des adaptations compliquées et lourdes en termes de temps et d'organisation, tout n'est pas adaptable. Dans ce cas précis, Max a besoin de quelqu'un (une AVS, le professeur, un camarade). Ici, nous arrivons à la limite du désétayage de l'aide humaine dans le cas de Max.

Au regard de ces deux exemples, pris parmi beaucoup d'autres essais ratés d'adaptation pédagogique, il nous paraît clair que, même si nous avons désétayé l'aide humaine en faveur d'un recours plus fréquent à l'ordinateur, Max a pour le moment, encore besoin de son AVS. C'est alors que je repense au titre de ce mémoire et à mon premier élan, rendre Max, un élève dyspraxique et dyslexique, autonome grâce à son ordinateur en cours d'espagnol et qui se passerait ainsi de son AVS. Je me rends compte maintenant qu'il s'agissait d'un projet ambitieux que je ne regrette pas car l'ambition nous pousse à faire mieux, à nous dépasser et à aller au delà de ce que l'on sait déjà faire. Mais il est aussi vrai que j'ai perdu de vue les réelles difficultés de Max liées à son handicap. S'il bénéficie d'une AVSi 16 heures par semaine et d'un ordinateur portable, ce n'est pas pour rien. Bien sûr qu'il faut l'amener à plus d'autonomie, c'est une de nos missions, mais prise dans la spirale de « l'adaptation à tout prix », j'ai oublié que ma mission principale est avant tout celle d'enseigner l'espagnol. Si Max a besoin de son AVS pour progresser en espagnol, ¡que así sea !, je serai là pour l'accompagner au mieux sur ce chemin risqué dont parle Philippe Meirieu, celui des apprentissages.

## CONCLUSION

Ce mémoire est né de deux constats. Le premier est que, malgré ses difficultés liées à sa dyspraxie et dyslexie, Max est en réussite en espagnol. J'en ai donc analysé les raisons. Dans l'introduction, nous avons tout d'abord parlé des prédispositions positives qu'il avait envers la matière que j'enseigne. Puis, dans la première partie, nous avons vu que le cadre structurant et rassurant le mettait en confiance pour se sentir capable d'apprendre. Et la troisième raison vient de la matière elle-même. En effet, l'espagnol, contrairement à l'anglais, matière dans laquelle Max est d'ailleurs en grande difficulté, est une langue « transparente », proche du français, qui s'écrit comme elle se prononce et qui se prononce comme elle s'écrit (sauf de rares exceptions). Il n'y a donc pas le problème de confusion graphème/phonème que l'on peut rencontrer en français ou en anglais. De plus, beaucoup de mots ressemblent au français, ce qui est une grande aide pour l'élève ayant des troubles de l'apprentissage. Les textes officiels disent à ce propos que *« l'apprentissage d'une deuxième langue vivante peut être, pour l'élève dyslexique, l'occasion de découvrir une langue « transparente » comme l'espagnol. Il pourra ensuite envisager de la conserver, comme la réglementation l'autorise, comme LVI »*<sup>47</sup>. C'est donc essentiellement pour ces raisons-là que Max réussit en cours d'espagnol.

Le deuxième constat était que Max se reposait beaucoup sur son AVS. Souvenez-vous de l'anecdote qui a motivé le sujet de ce mémoire professionnel : l'acquisition de l'autonomie. Après avoir travaillé conjointement avec son AVS et Max tout au long de ces deux dernières

---

<sup>47</sup>[Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA\\_EDUSCOL\\_225466.pdf](http://Cache.media.eduscol.education.fr/ile/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf), p.9

années, je comprends mieux la problématique de la scolarisation des élèves en situation de handicap certes, mais le chemin est encore long. Il est encore long pour moi d'abord.

En effet, la formation du 2 CA-SH s'est terminée il y a peu, cela a été une année très dense où l'on m'a dit ce qu'il fallait faire et que je suis en train d'apprendre à faire. Effectivement, il va me falloir du temps maintenant pour « digérer » tout ce que j'ai vu cette année, je vais devoir prendre le temps de mieux gérer la fin de classe par exemple. Je vais devoir apprendre à utiliser de nombreux logiciels qui me permettront à mon tour de mieux aider l'élève en situation de handicap. Peut-être ainsi dépendrais-je moins à mon tour de l'AVS?

Puis le chemin est encore long aussi pour Max. En cette fin d'année, il est fatigué et démotivé. Son orientation est problématique, il souhaite faire un Bac professionnel « élevage canin », ses parents souhaitent qu'il passe en Seconde Générale. Vu son bulletin scolaire, il risque de redoubler, chose qu'il ne veut pas, et qui selon moi, ne lui sera en rien bénéfique. Il arrive à la fin de la scolarité dite « obligatoire », il est fatigué et s'il est vrai qu'il a beaucoup gagné en autonomie grâce notamment à l'usage de l'ordinateur, il est aussi vrai que son graphisme s'est fortement dégradé cette année au point d'être devenu complètement illisible, même pour lui-même. Pour quelles raisons ? Trop d'ordinateur ? Plus de motivation ? Peut-être les deux.

Alors, à la lumière de tout ce que nous avons dit dans ce mémoire, je pourrais changer le titre de mon travail et l'intituler « qui dyspraxie, dit presque autonomie ». Car même s'il faut être ambitieux, j'ai au début de ce mémoire été peu clairvoyante car je n'avais pas vraiment compris l'ampleur des troubles de Max. Peut-être m'étais-je dit qu'« avec un peu d'efforts, il va y arriver ! »...mais c'est que des efforts, il en faisait déjà beaucoup.

Pour conclure, ce que j'ai appris cette année, au cours des trois regroupements de la formation du 2 CA-SH et lors de la rédaction de ce mémoire professionnel, va au delà des adaptations que je mets en place en classe afin d'accueillir des élèves en situation de handicap. Ce que j'ai appris cette année, va au delà du travail que je fais avec Max et son AVS en cours d'espagnol. Ce que j'ai appris cette année, c'est avant tout, comment mieux enseigner l'espagnol à tous mes élèves, et pas seulement à mes élèves « dys ». J'ai appris à mieux aider et accompagner tous mes élèves dans la construction de leurs savoirs, dans les apprentissages, en étant plus à l'écoute de leurs besoins et de leurs difficultés, et en étant à côté d'eux pour les aider.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

### **Livres lus**

- Mazeau Michèle, Le Lostrec Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010, 202 p.
- Meirieu Philippe, Faire l'école, faire la classe, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2004, 188 p.

### **Livres consultés**

- Eygaud Christine, L'évolution du langage, De la difficulté au trouble, Saint-Denis, Edition Jeanne Herr, INPES, 2004, 90 p.

### **Sitographie**

- [www.ac-lyon.fr](http://www.ac-lyon.fr), Le projet de l'académie 2013-2014
- [www.lecartablefantastique.fr](http://www.lecartablefantastique.fr)
- <http://www.legifrance.gouv.fr>, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
- <http://eduscol.education.fr>
- <http://www.esen.education.fr.ressources-par-type/conferences-en-ligne>
- <http://suite101.fr/article/handicap-autonomie-et-projet-de-vie-essais-de-définition-a33870>
- [www.uquebec.ca/edusante/sociale/autonomie.htm](http://www.uquebec.ca/edusante/sociale/autonomie.htm)
- [Sylviecastaing.chez.com](http://Sylviecastaing.chez.com)



-lapetiteclasse.mabulle.com

-heuze.nom.fr

### **Autres**

- DVD Eva Touaty, Mieux repérer une dyspraxie visuo-spatiale...Comprendre...Adapter, Suresne, Upam de l'INSHEA, 2006, 23 mn.

### **ANNEXES**

-Annexe 1 : « Comunicar en clase »

-Annexe 2 : Les caractères spéciaux en espagnol

-Annexe 3 : Fiche-mémo du matériel informatique

