

UNIVERSITE DE POITIERS
Faculté de médecine et de pharmacie
Ecole d'orthophonie

Année 2012-2013

MEMOIRE

En vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie
présenté par

Clémence Coeurderoy

**RECHERCHE INTERACTIONNELLE ENTRE ENSEIGNANTS
ET ORTHOPHONISTES : APPORT DU PIAPÉDE DANS LA MISE
EN PLACE D'AMÉNAGEMENTS PÉDAGOGIQUES CHEZ 9
ENFANTS, DU CE2 AU CM2, AYANT DES TROUBLES DU
LANGAGE ÉCRIT**

Soutenu le 18 juin

Directeur du mémoire : Monsieur Joël Uzé, praticien hospitalier

Autres membres du jury : Madame Isabelle Detrigne, orthophoniste,
Madame Marie-Thérèse Roux, médecin de santé publique Rectorat

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier le Docteur Uzé d'avoir accepté de diriger mon mémoire. Merci pour toutes les relectures de parties de mon mémoire et tous vos conseils qui m'ont été précieux dans l'avancement de mon mémoire !

Je remercie également Isabelle Detrigne, ma maîtresse de stage pour son implication et son soutien dans mon mémoire. Elle m'a aidée à entrer en contact avec les enseignants et m'a consacré régulièrement du temps pour répondre à mes questions sur la réalisation pratique de mon mémoire et sa rédaction. Je la remercie également pour sa confiance lors des prises en charge des patients. Tu m'as beaucoup appris dans la création et l'imagination lors des séances !

Je tiens également à remercier les enseignants pour le temps et la disponibilité qu'ils m'ont accordés, particulièrement les enseignants de Fiona et Océane, très enthousiastes et impliqués dans le partenariat orthophoniste-enseignant.

Je remercie chaque enfant d'avoir accepté de participer à mon étude.

Je remercie Dominique Crunelle d'avoir accepté que j'utilise le PIAPEDE pour mon étude.

J'adresse aussi mes remerciements à tous ceux qui m'ont éclairée sur toutes ces questions d'aménagements (orthophonistes du Réseau DYS 45, enseignants rencontrés dans divers lieux, etc.)

Je remercie Claire de Verneuil et Carine Jedryka, mes autres maîtresses de stage, pour leur confiance et leurs encouragements dans mes rééducations auprès de patients, pour nos discussions sur les relations humaines, notamment avec les personnes handicapées.

Et bien sûr, je remercie mes parents qui m'ont fait découvrir l'orthophonie et m'ont encouragée pendant mes études ! Je remercie Odile Saulnier qui m'a redonné confiance en moi pour la prise en charge de patients et m'a vraiment fait découvrir la beauté de l'orthophonie. Je remercie les sœurs apostoliques de Saint-Jean chez lesquelles j'ai passé des après-midis à rédiger mon mémoire ! Je remercie Isabelle et Céline pour leur joie et leur implication en orthophonie.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	2
I. Le langage écrit et ses troubles	2
A. Définitions et modèles des voies de lecture	2
i. Définition de la lecture	2
ii. Définition de l'écriture	4
iii. Modèles des voies de lecture	4
a) Modèle à double-voie	4
b) Modèle connexionniste	5
c) Modèle à deux voies en cascade (COLTHEART, 2001)	5
B. Mise en place de la lecture et de l'écriture	5
i. Modèle de FRITH (1985)	5
a) Stade logographique	6
b) Stade alphabétique	6
c) Stade orthographique	6
ii. Pré-requis du langage écrit	7
a) Voie d'assemblage	7
b) Voie d'adressage	8
c) Capacités métalinguistiques	8
C. Définition et classifications des troubles du langage écrit	9
i. Définition de la dyslexie-dysorthographe développementale	9
a) Définition de la dyslexie	9
b) Définition de la dysorthographe	10
ii. Classification	10
a) Dyslexie-dysorthographe phonologique	10
b) Dyslexie-dysorthographe lexicale	11
c) Dyslexie-dysorthographe mixte	12
d) Dyslexie visuo-attentionnelle	12
D. Causes des difficultés de langage écrit	12

i.	Aspects étiologiques de la dyslexie et facteurs génétiques	12
ii.	Comorbidités et troubles associés	14
a)	Troubles dans l'acquisition du langage oral	14
b)	Dyscalculie	14
c)	Troubles attentionnels, avec ou sans troubles de l'hyperactivité	14
d)	Troubles moteurs	14
e)	Troubles de la latéralité	15
f)	Troubles de l'organisation spatio-temporelle	15
g)	Autres troubles associés	15
iii.	Autres causes de difficultés de langage écrit	16
a)	Origine environnementale	16
b)	Origine psychoaffective	17
c)	Origine pédagogique	17
d)	Autres origines	18
II.	Dépistage des difficultés de langage écrit et mise en place d'aménagements	19
A.	Place des textes officiels dans les apprentissages	19
i.	Socle commun de connaissances et de compétences	19
ii.	Textes officiels dans le cadre de difficultés d'apprentissage	20
a)	Rapport Ringard	20
b)	Loi du 11 février 2005 sur le handicap	21
c)	Expertise collective de l'INSERM (2007)	21
B.	Repérage et dépistage précoce	22
i.	Intérêt d'un dépistage précoce	22
ii.	Place de l'école dans le repérage et le dépistage	23
iii.	Place du médecin scolaire dans le repérage et le dépistage	23
C.	Difficultés d'apprentissage du langage écrit et dyslexie	24
i.	Comment repérer les difficultés d'acquisition du langage écrit ?	24
a)	Signes d'alerte	24
b)	Quelques manifestations des difficultés d'acquisition du langage écrit	25
ii.	Limites et impact du diagnostic de dyslexie	26
a)	Qui pose le diagnostic ?	26
b)	Impact du diagnostic dans la prise en charge	27

D. Partenariat et aménagements scolaires	28
i. Acteurs de la mise en place d'aménagements scolaires	28
a) Partenariat enseignants-orthophonistes : spécificité et complémentarité	29
b) Équipe pluridisciplinaire et MDPH	30
c) Pédagogie différenciée	30
ii. Aménagements pédagogiques	31
a) Le PIAPEDE, un outil proposant des aménagements	31
b) Idées d'aménagements pédagogiques	31
iii. Évolution et impact de ces aménagements pédagogiques pour les aménagements d'examens	34
a) Aménagements d'examens	34
b) Autonomie et évolution du langage écrit dans la société	34
PROBLEMATIQUE	36
HYPOTHESES	36
PARTIE PRATIQUE	37
I. Matériel et méthodes	37
A. Recherche-action ou recherche interactionnelle	37
B. Choix de la population	37
C. Choix du protocole et déroulement	38
II. Résultats	40
A. Questionnaire adressé aux enseignants	40
B. Suivi détaillé de 3 patients	41
i. Fiona (CE2)	41
a) Troubles du langage écrit (l'Alouette et le Corbeau)	41
b) Résultats et conclusions du PIAPEDE	42
c) Coopération orthophonistes-enseignants	44
♣ Compte-rendu de notre rencontre du 15/11/2012	44
♣ Réunion de l'équipe éducative le 18/01/2013	45
ii. Océane (CM1)	47
a) Troubles du langage écrit (l'Alouette et le Corbeau)	47

b) Résultats et conclusions du PIAPEDE	48
c) Coopération orthophonistes-enseignants	49
♣ Compte-rendu de notre rencontre du 19/11/2012	49
♣ Matinées en classe	50
iii. Olivier	53
a) Troubles du langage écrit (l'Alouette et le Corbeau)	53
b) Résultats et conclusions du PIAPEDE	53
c) Coopération orthophonistes-enseignants	55
♣ Compte-rendu de notre rencontre du 19/11/2012	55
♣ Suivi durant l'année	56
C. Suivi des autres enfants	56
i. Hector (CE2)	56
a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE	56
b) Coopération orthophoniste-enseignant	57
♣ Comte-rendu de notre rencontre du 23/10/2012	57
♣ Equipe de suivi de scolarisation du 8/01/2013	58
ii. Lou (CE2)	59
a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE	59
b) Coopération orthophoniste-enseignant	60
♣ Comte-rendu de notre rencontre du 16/10/2012	60
♣ Entretien téléphonique le 14/02/2013	61
iii. Léa (CE2)	62
a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE	62
b) Coopération orthophoniste-enseignant	63
♣ Comte-rendu de notre rencontre du 23/10/2012	63
♣ Entretien téléphonique en février 2013	63
iv. Evan (CM1)	64
a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE	64
b) Coopération orthophoniste-enseignant	65
♣ Comte-rendu de notre rencontre du 12/11/2012	65
♣ Entretien téléphonique le 31/03/2013	66
v. Carole (CM1)	67

a) Conclusions du test d'écriture et du PIAPEDE	67
b) Coopération orthophoniste-enseignant	68
♣ Comte-rendu de notre rencontre du 20/11/2012	68
♣ Liens durant l'année	69
vi. Anatole (CM2)	69
a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE	70
b) Coopération orthophoniste-enseignant (rencontre mars 2013)	70
III. Discussion	72
A. Rappel des objectifs	72
B. Principaux résultats et réponses aux hypothèses	72
i. Le PIAPEDE, bon outil pour la mise en place d'aménagements scolaires ?	72
ii. Le PIAPEDE : un bon support pour la collaboration orthophonistes-enseignants ?	74
iii. La collaboration orthophonistes-enseignants : un apport pour l'enfant ?	76
C. Apport personnel dans ce mémoire	78
CONCLUSION	81
BIBLIOGRAPHIE	82
ANNEXES	85

INTRODUCTION

La dyslexie est un sujet qui ne cesse d'interroger sur les causes, les conséquences et la remédiation de ce trouble du langage écrit. Ce thème a fait l'objet de nombreuses recherches et théories pour la définir. Bien qu'elle soit répertoriée dans les classifications internationales, elle ne fait pas l'unanimité des professionnels et chercheurs, et ne recouvre pas tous les troubles du langage écrit. Pourtant, beaucoup d'enfants se retrouvent en difficulté à l'école dans leurs apprentissages. Dominique Crunelle, orthophoniste et ancienne directrice de l'école de Lille a mis en place le PIAPEDE, un protocole pour permettre à ces enfants de bénéficier d'aménagements scolaires adaptés à leurs difficultés, et en lien avec les aménagements d'examens.

Interpellée par toutes ces questions, j'ai porté un intérêt particulier à la collaboration orthophoniste-enseignant dans le but d'encourager la mise en place d'aménagements pédagogiques et d'apprécier la complémentarité de chacun des professionnels. En effet, les difficultés de langage écrit se répercutent sur les apprentissages scolaires de ces élèves. Beaucoup d'enseignants se sentent démunis face à ces difficultés et compte-tenu des exigences scolaires et du nombre d'élèves dans une classe. Cette étude avait donc pour objectif de rencontrer les enseignants, d'établir un partenariat avec eux, de proposer des aménagements adaptés à l'élève en difficulté, à partir du PIAPEDE, d'aider l'enfant à avoir confiance en lui en voyant l'investissement de son entourage familial, scolaire, paramédical.

Comment aider l'enseignant à répondre concrètement aux difficultés de ces élèves pour leur permettre les apprentissages fondamentaux ? Ce mémoire pose trois hypothèses : le PIAPEDE est-il un bon outil pour la mise en place d'aménagements ? Est-il un bon support pour la collaboration orthophoniste-enseignant ? Dans quelle mesure l'implication des acteurs autour de l'enfant et de l'enfant lui-même lui apporte-t-elle une aide et un soutien non négligeables ?

Dans la partie théorique, seront abordés le langage écrit, ses troubles, ainsi que le dépistage et la mise en place d'aménagements scolaires et d'examens. Dans la partie pratique, je présenterai les enfants ayant participé à mon étude, leurs résultats aux différents tests et je relaterai mes rencontres avec leurs enseignants. J'analyserai ensuite les résultats, et je discuterai de l'intérêt de ces rencontres, à partir du PIAPEDE, dans la mise en place d'adaptations pédagogiques. Je conclurai enfin sur l'apport personnel de ce mémoire.

PARTIE THEORIQUE

I. Le langage écrit et ses troubles

Le langage écrit est composé de deux activités différentes : la lecture et l'écriture. Définissons ces termes pour pouvoir ensuite étudier les mécanismes d'acquisition et les difficultés spécifiques liées langage écrit.

A. Définitions et modèles des voies de lecture

i. Définition de la lecture

La lecture peut être définie comme « *une opération cognitive consistant à analyser un message écrit, codé en lettres, mots et phrases pour accéder à sa signification* » (BONNELLE, 2002, p.19). L'équation de GOUGH et JUEL (1989) schématise ainsi l'acte de lire : $L = R \times C$, L correspondant à la compréhension en lecture, R à la reconnaissance des mots et C à la capacité linguistique de comprendre. Cela nécessite d'évaluer le déchiffrage sans la compréhension, puis d'évaluer la compréhension. Ces deux tâches, différentes et complémentaires pour la lecture, ne mobilisent pas les mêmes compétences (SPRENGER-CHAROLLES & CAUSALIS, 1996). L'une peut être atteinte, sans que l'autre le soit. La lecture a pour finalité la compréhension (SPRENGER-CHAROLLES & SERNICLAES, 2003).

La lecture s'automatise chez le normolecteur, avec des résultats proches du lecteur expert après environ 7-8 mois d'apprentissage de la lecture. La plupart des mots peuvent être alors lus sans recourir au déchiffrage (NAZIR & AGHABABIAN, 2004, cités par DE WECK & MARRO, 2010).

Divers processus agissent dans la lecture :

- Les **processus perceptifs** : ce sont des mouvements oculaires (temps de pause appelés fixations et temps de progression de l'œil, appelés saccades) et un empan visuel (étendue par rapport à la position du regard (point de fixation) où un objet est encore perçu).
- Les **processus cognitifs** : ils ont inspiré 3 types de modèles en psychologie cognitive :

- ▲ les modèles « bottom-up » ou ascendants : « *c'est à partir de l'information visuelle uniquement que s'effectue la lecture* » , (DE WECK & MARRO, 2010, p. 115). Ainsi, l'information visuelle appréhendée permet d'accéder au lexique mental, puis à la représentation phonologique et à l'identification de ces informations visuelles (identification des lettres une par une, puis des mots, un par un). Ces étapes précèdent la compréhension des mots, de la phrase, etc. Ces modèles ont inspiré les méthodes syllabiques et alphabétiques. Ils ont quelques limites. Ils ne prennent pas en compte les connaissances lexicales et orthographiques du lecteur lui permettant de reconnaître un mot sans avoir dû au préalable identifier une par une les lettres qui le composent. De même, ils ne prennent pas en compte les connaissances implicites des contraintes syntaxiques et sémantiques permettant de saisir le sens d'une phrase ou d'un texte sans avoir dû au préalable identifier chacun des mots du texte.
- ▲ les modèles « top down » ou descendants : le lecteur sélectionne un minimum d'indices, choisis parmi les plus productifs, et formule des hypothèses pour accéder au sens du texte. L'identification des mots et/ou des graphèmes permet, et uniquement à cette fin, de vérifier ses hypothèses. Cela suppose une certaine connaissance de la langue et nécessite des compétences linguistiques de prédiction grammaticales et sémantiques. Les méthodes globales se sont inspirées de ces modèles descendants. Ces modèles ont apporté la notion de sens dans la définition de la lecture. Cependant, ils ne prennent pas en compte l'ensemble des processus impliqués dans la lecture, tels que prélever de l'information écrite, processus primordial pour pouvoir ensuite accéder au sens.
- ▲ les modèles interactifs (en faveur aujourd'hui) : la reconnaissance des mots (décodage, représentation en mémoire) et la compréhension interagissent constamment dans la lecture d'un texte. Le lecteur identifie les graphèmes, les mots (processus de décodage (processus perceptif)) pour construire des unités de signification (processus d'intégration syntaxique et sémantique (processus cognitif)). Il fait des prédictions à partir de ses connaissances et de son expérience.

ii. Définition de l'écriture

L'écriture peut être définie par la capacité de transcription. Elle implique une succession de processus de natures différentes : conceptuel, linguistique, perceptivo-moteur, exécutif. Celui qui écrit décompose ses mots en petites unités sonores non significatives (les phonèmes) pour les transcrire en graphèmes. On parle de la correspondance phonèmes-graphèmes.

Une définition plus large de l'écriture englobe la transcription sous dictée et l'expression écrite. On tient compte alors de la syntaxe, la sémantique, la cohérence et la cohésion du texte, l'organisation du discours, etc. (DE WECK & MARRO, 2010).

L'écriture est donc une activité plus complexe que la lecture.

iii. Modèles des voies de lecture

a) Modèle à double-voie

Le modèle à double-voie de lecture, présenté par MARSHALL et NEWCOMBE en 1973, donne une conception modulaire de la lecture. Selon ce modèle, deux voies distinctes fonctionnent en parallèle : la voie phonologique et la voie lexicale.

La voie phonologique, ou voie d'assemblage ou voie indirecte, permet d'assembler un à un les phonèmes correspondants aux graphèmes écrits. Lente et coûteuse, cette voie sert pour lire les mots réguliers, les logatomes (mots sans signification) et les nouveaux mots. Particulièrement utilisée en début d'apprentissage, elle enrichit le lexique orthographique de l'enfant. Elle ne permet cependant pas de lire les mots irréguliers.

La voie lexicale, ou voie d'adressage ou voie directe, permet une lecture globale du mot. Le mot déjà rencontré est gardé en mémoire avec ses spécificités phonologiques et lexicales. Cela présuppose l'existence d'un lexique interne. La lecture par voie lexicale, très rapide, est privilégiée par le lecteur expert. Cette voie ne permet de lire ni les mots non connus, ni les logatomes.

Ce modèle, assez controversé, est cependant celui sur lequel s'appuient encore les classifications internationales de la dyslexie.

b) Modèle connexionniste

Selon les modèles connexionnistes (tel que le modèle de SEIDENBERG et MCCLELLAND, 1989), un ensemble de connexions dans le cerveau, toutes interreliées, sont activées de manière spécifique pour la lecture de chaque mot (stimulus visuel) : traitement des lettres et des informations phonologiques et sémantiques associées (GOMBERT, 2002). Ces modèles n'ont pas une conception modulaire ; chaque dimension (phonologique, orthographique, sémantique...) participe à cette activation. Bien que toutes prises en compte, ces dimensions ne nécessitent pas une attention consciente pour chacune d'elles. Elles sont cependant disponibles individuellement si le lecteur a besoin d'en utiliser spécifiquement une ou si les autres sont perturbées. Cela suppose une métaconnaissance de la lecture, c'est-à-dire de connaître ses différentes composantes. Cela n'est pas inné et nécessite un apprentissage explicite. Ces modèles n'envisagent ni la constitution d'un lexique interne, ni la mise en jeu de la mémoire. En effet, ils considèrent que les mots ne sont pas des entités stockés en mémoire à long terme (GOMBERT, 2002).

c) Modèle à deux voies en cascade (COLTHEART, 2001)

Ce modèle reprend le modèle à double-voie. Cependant, les différentes voies ne sont plus considérées comme fonctionnant en parallèle, mais étant en interactivité et en interdépendance pour assurer une lecture harmonieuse (GOMBERT, 2002).

B. Mise en place de la lecture et de l'écriture

i. Modèle de FRITH (1985)

Le modèle de FRITH, basé sur le modèle à double-voie, propose la mise en place du langage écrit en trois stades successifs, l'ordre étant le même pour tous les enfants. Le passage à un nouveau stade se fait lorsque l'enfant maîtrise le stade actuel. FRITH insiste sur les liens dynamiques entre la lecture et l'écriture lors de leur apprentissage.

a) Stade logographique

Le stade logographique, premier des trois stades, apparaît avant l'apprentissage explicite de la lecture et de l'écriture (entre 3 et 5 ans environ). L'enfant devine certains mots à partir d'indices visuels et les traite comme une image globale. Il n'a recours ni à la phonologie ni à l'ordre des lettres. Par exemple, il peut reconnaître la marque d'une voiture, le logo d'une publicité.

b) Stade alphabétique

Le stade alphabétique permet d'engrammer des morceaux de mots, des mots dans la mémoire. L'enfant reconnaît qu'un mot est constitué de différentes unités (graphèmes), qui représentent des sons (phonèmes) : c'est la correspondance graphème-phonème. Il utilise donc la voie d'assemblage. Ce stade apparaît généralement entre la fin de la grande section de maternelle et le début du CP.

Remarque : Il est important de bien différencier le nom de la lettre et le son qu'elle produit (ex : B est identifié « bé » et est lue [b]).

c) Stade orthographique

Le stade orthographique, dernier stade, permet à l'enfant de traiter des unités orthographiques sans passer par le décodage, par la médiation phonologique. L'enfant se constitue ainsi un lexique orthographique. L'enfant s'appuie alors sur la voie d'adressage.

Ce modèle de FRITH est aujourd'hui critiqué. En effet, certaines études remettent en question l'existence du stade logographique comme phase d'apprentissage de la lecture (WIMMER, 1994 ; SPRENGHER-CHAROLLES & BONNET, 1996, cités par FAYOL & JAFFRE, 1999). Il a également été démontré qu'il y a une coexistence entre les stades alphabétique et orthographique, et que la première étape n'est pas la même pour tous les enfants (EHRI, 1987). Cependant, ce modèle reste une référence pour l'apprentissage du langage écrit.

ii. Pré-requis du langage écrit

Des pré-requis, nécessaires pour la mise en place du langage écrit, peuvent être classés en deux parties, selon le modèle à double-voie de FRITH.

a) Voie d'assemblage

Les pré-requis utiles à la voie d'assemblage sont :

- une bonne **discrimination auditive** (capacité à percevoir une différence entre deux stimuli sonores présentés successivement). Des troubles de la discrimination auditive entraîneraient à l'écrit des confusions sourdes-sonores ou de phonèmes auditivement proches (par exemple, les lettres /b/ et /p/ seraient confondues).
- une bonne **conscience phonologique et métaphonologique** (aptitude à reconnaître et à manipuler des unités sonores constituant les mots). La conscience phonologique est composée de la conscience syllabique (décomposer le mot en syllabes, les manipuler) et de la conscience phonémique (décomposer le mot en petites unités sonores non significatives (phonèmes)). Des troubles de la conscience syllabique entraîneraient des oublis, des ajouts, des substitutions, des inversions de syllabes. Des troubles de la conscience phonémique entraîneraient des oublis, des ajouts, des substitutions, des inversions de graphèmes. Des troubles de la conscience métaphonologique entraîneraient des difficultés à inverser et à substituer des syllabes ou des phonèmes mentalement et à l'écrit. Le niveau de conscience phonologique en grande section paraît prédictif du niveau de lecture de l'enfant.
- une bonne **mémoire auditive** (mémoire immédiate et mémoire de travail) pour retenir les sons lus, les associer, puis associer les mots... Des troubles de la mémoire auditive immédiate entraîneraient des difficultés à retenir des mots, des phrases lors de la dictée d'un texte, d'une leçon... Des troubles de la mémoire auditive de travail entraîneraient un problème d'enchaînement syllabique en production écrite et de reconstitution de mots en lecture syllabique par assemblage. Des troubles de la mémoire à long terme entraîneraient des difficultés pour conserver durablement la correspondance graphème-phonème, pour retenir des leçons mémorisées auditivement. Ces troubles sont retrouvés inégalement selon les sujets dans la dyslexie-dysorthographe

phonologique, abordée un peu plus loin.

Remarque : lorsque l'enfant n'accède pas au symbolique ou reste dans une pensée rigide, il se trouve également en difficulté (ex : le son [a] est représenté par la lettre « a », [n] par « n » ; or, « an » ne représente pas le son [an]).

b) Voie d'adressage

Les pré-requis utiles à la voie d'adressage sont :

- une bonne **discrimination visuelle** (analyse des traits de lettres, orientation et position des lettres dans le mot) pour éviter des confusions visuelles telles b/d, m/n et des paralexies visuelles (par exemple, orage/orange). Ces troubles sont souvent associés à des troubles spatiaux.
- un bon **balayage visuel** pour éviter les confusions, les omissions (sauts de syllabes, de mots, de ligne) et des difficultés pour la lecture-recherche (retrouver des informations dans un texte).
- une bonne **mémoire visuelle** pour éviter des problèmes de copie (empan visuel trop faible), de rétention d'un texte lu, de stockage des symboles ou informations verbales après traitement cognitif (mémoire de travail), et pour éviter des problèmes de constitution du lexique orthographique interne (mémoire visuelle à long terme).

c) Capacités métalinguistiques

Contrairement au langage oral, la mise en place du langage écrit nécessite un apprentissage et des connaissances explicites. Parallèlement à l'acquisition du langage, l'enfant développe des capacités métalinguistiques (réflexion consciente sur son langage), nécessaires à la mise en place du langage écrit. Ces capacités sont composées de trois sous-domaines principaux (GOMBERT, 1996) :

- les **compétences méta-phonologiques** : le mot entendu doit être analysé pour être écrit, d'où l'importance de maîtriser la conversion graphème-phonème au début. L'école a pour objectif de développer la conscience phonologique (facteur prédictif du niveau des élèves en lecture) en attirant leur attention sur les sons de leur langue, en

comparant les sons entre eux, en les manipulant. Elles nécessitent un entraînement particulier en grande section de maternelle et en CP.

- les **compétences méta-lexicales et méta-sémantiques** : reconnaître les mots dans une chaîne parlée et les comprendre permet de faire le lien entre l'oral et l'écrit, les signes représentant les sons étant arbitraires (signifiant et signifié).
- les **compétences méta-pragmatiques et méta-syntaxiques** : pour comprendre un texte, le lecteur doit pouvoir maîtriser les règles de syntaxe, l'agencement des phrases entre elles, situer le contexte, etc.

C. Définition et classifications des troubles du langage écrit

La dyslexie-dysorthographe est le plus fréquent des troubles des apprentissages. Il faut distinguer la dyslexie développementale de la dyslexie acquise (chez l'adulte à la suite d'une lésion cérébrale). La dyslexie développementale, d'origine constitutionnelle et sans doute déterminée génétiquement, peut persister à l'âge adulte.

i. Définition de la dyslexie-dysorthographe développementale

Selon des études citées dans le rapport de l'INSERM, la prévalence de la dyslexie en France serait de 6 à 8 % (SPRENGER-CHAROLLES & coll., 2000 ; ZORMAN & coll., 2004 ; WATIER & coll., 2006), ce qui correspond à un enfant dyslexique par classe en moyenne. Plusieurs études indépendantes, ré-analysées par RUTTER & coll., 2004, indiquent que la dyslexie est de 1,5 à 3 fois plus fréquente chez les garçons que chez les filles.

a) Définition de la dyslexie

Définis par exclusion, les troubles du langage écrit diffèrent sur certains points selon les classifications (CIM-10, DSM-IV). J'ai choisi de vous présenter les critères de la CIM 10, dans lesquels entrerait la population de mon étude.

La CIM-10 (Classification internationale des maladies) classe les troubles spécifiques de la lecture (F81.0) dans les troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires (F81). Les troubles spécifiques de la lecture sont « *une altération spécifique et significative de*

l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate ». Divers domaines peuvent être touchés : les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture. A ces troubles s'associent souvent des difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, malgré une progression en lecture. Très souvent, des troubles de la parole et du langage ont précédé ceux du langage écrit. Les enfants ayant un trouble spécifique de la lecture ont également souvent des troubles émotionnels et de comportement à l'école. Cette définition a donc des critères plus larges que la définition stricte de la dyslexie quant à l'environnement socioculturel. La population de mon étude entrerait dans ce cadre-là (F81.0).

Les troubles spécifiques de la lecture incluent la dyslexie de développement et le retard spécifique de lecture. L'enfant présente un retard de lecture d'au moins deux ans et se situe à *« au moins deux écarts-types en-dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence de l'enfant »* (ECHENNE, 2002).

b) Définition de la dysorthographie

La dysorthographie, ou trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe (F81.1 dans la CIM 10), présente les mêmes critères d'exclusion que la dyslexie. Trouble durable et spécifique de la production écrite sur le plan de l'orthographe, il accompagne constamment les difficultés de lecture.

ii. Classification

Plusieurs formes de dyslexies-dysorthographies développementales ont été décrites dans la littérature, notamment les dyslexies-dysorthographies phonologiques, lexicales, mixtes et visuo-attentionnelles. Cependant, il existe autant de dyslexies que d'enfants dyslexiques.

a) Dyslexie-dysorthographie phonologique

La dyslexie phonologique s'apparente à la dyslexie dysphonétique décrite par BODER en 1973. L'enfant présente des difficultés de lecture pour les pseudo-mots et les nouveaux

mots (lexicalisation de ces mots en mots visuellement proches). Ainsi, « *fature* » devient « *facture* ». La lecture des mots réguliers et irréguliers est quant à elle relativement préservée. Certaines erreurs peuvent également être remarquées, telles que des omissions, des ajouts, des substitutions, des déplacements de lettres ou de groupes de lettres. La voie d'assemblage semble donc déficitaire et la voie d'adressage préservée (VALDOIS & coll., 2003, cités par l'Expertise collective de l'INSERM, 2007).

A la dyslexie phonologique est associée une dysorthographe phonologique. On retrouve les mêmes erreurs en production écrite sous dictée (difficultés majeures pour les pseudo-mots : omissions, ajouts, substitutions, déplacements d'éléments). La dictée de mots réguliers et irréguliers est relativement préservée (TEMPLE, 1999, cité par l'Expertise collective de l'INSERM, 2007). Certaines études décrivent cependant des cas où l'écriture de mots irréguliers est également atteinte (VALDOIS & coll., 2003).

b) Dyslexie-dysorthographe lexicale

Cette dyslexie s'apparente à la dyslexie dysidétique (BODER, 1973). Les erreurs sont liées à une atteinte de la voie d'adressage. L'enfant a tendance à régulariser les mots irréguliers. Ainsi « *femme* » est lu /fem/ au lieu de /fam/. La lecture de pseudo-mots et de mots réguliers est plutôt préservée. On retrouve également des confusions visuelles entre des lettres visuellement proches, telles que « b » et « d ». Ces confusions peuvent être accompagnées d'erreurs de déplacements de lettres dans le mot. Le mot peut être remplacé par un autre mot visuellement proche (par exemple « *girafe* » lu « *guitare* »). Les mots irréguliers peuvent ne pas être reconnus comme des mots, alors que des pseudo-mots homophones de mots pourront être considérés comme des mots (capacités de jugement lexical). Par exemple, « *radio* » lu « *rabio* » ne sera pas accepté, alors que « *mézon* » sera considéré comme un mot.

La dyslexie de surface est accompagnée d'une dysorthographe de surface. L'écriture de mots irréguliers est très perturbée, alors que l'écriture de pseudo-mots se situe dans la norme. La dissociation de la lecture des mots irréguliers (déficit massif) et de la lecture des pseudo-mots (bien meilleure) est toujours très marquée. Les erreurs en dictée sont souvent phonologiquement plausibles, avec une régularisation des mots irréguliers.

c) Dyslexie-dysorthographe mixte

Les cas de dyslexies mixtes, beaucoup plus rares dans la littérature, correspondent à l'atteinte plus ou moins massive des deux voies. L'enfant ne peut s'appuyer sur aucune voie pour développer des stratégies de compensation. La lecture est donc perturbée pour tous les types de mots. La dysorthographe, également massive, est caractérisée par un lexique orthographique très restreint et toutes sortes d'erreurs.

d) Dyslexie visuo-attentionnelle

La dyslexie visuo-attentionnelle correspond à des difficultés attentionnelles associées au trouble lexique. Il n'y a pas de véritable atteinte des deux voies. L'enfant, perturbé par des éléments distracteurs, ne peut sélectionner de manière pertinente les informations. Les erreurs produites sont des extinctions, des reformulations, des ajouts, des inversions de phonèmes, de syllabes. On retrouve également des confusions visuelles de graphèmes et de mots morphologiquement proches, des sauts de lignes et donc une compréhension réduite de ce qui a été lu. A la dyslexie visuo-attentionnelle est associée une dysorthographe visuo-attentionnelle avec des ratures, des hésitations, des retours et un lexique orthographique réduit.

D. Causes des difficultés de langage écrit

En 2000, selon le rapport Ringard, 10 à 15% des enfants et adolescents sont en échec scolaire. Ce pourcentage augmente chaque année et place la France de plus en plus bas depuis 2001 (29ème position sur 45 dans le dernier classement du Programme international de recherche en lecture (BAUMARD, 2012)). Or seulement 6 à 8 % , selon les études, ont de réels troubles spécifiques du langage oral et écrit (Expertise collective de l'INSERM, 2007). Quelles sont les causes de la dyslexie et des autres difficultés de langage écrit ?

i. Aspects étiologiques de la dyslexie et facteurs génétiques

La dyslexie fait encore l'objet de nombreuses recherches neuroanatomiques. Plusieurs

postulats de base sont actuellement admis par la recherche :

- la dyslexie est un trouble constitutionnel, probablement en rapport avec une anomalie du développement d'aires cérébrales normalement impliquées dans la représentation et le traitement des sons de la parole (la phonologie).
- il existe des liens entre l'acquisition et le développement de fonctions cognitives diverses, particulièrement entre les troubles du langage oral et du langage écrit.
- les sous-types de dyslexie décrits dans la littérature traduiraient des mécanismes différents, même si les facteurs étiologiques sont communs (HABIB, 2002).

Différentes études, notamment menées par GESCHWIND et GALABURDA, citées par ECHENNE, 2002, semblent montrer une latéralisation fonctionnelle différente du cerveau chez les sujets dyslexiques. Cela pourrait expliquer une anomalie de maturation du cerveau, ayant mené au déficit des fonctions cognitives, source des difficultés d'apprentissages. Les résultats de ces études ne concordent cependant pas tous. En effet, nombre de dyslexiques ne partagent pas ces particularités, et certaines d'entre elles ont été retrouvées chez des sujets non dyslexiques.

Au-delà de ses recherches, un fait est en faveur de facteurs génétiques impliqués dans la dyslexie : l'incidence familiale très élevée des dyslexies (30 à 50%).

Certaines études, décrites par HABIB, 2002, attribuent les erreurs visuelles en lecture du sujet dyslexique à un déficit de la voie magnocellulaire (traitement des stimuli visuels brefs et à changement rapide). D'autres études plus récentes ont contesté cette hypothèse. Pour elles, le trouble visuel ne serait pas la cause du déficit d'apprentissage, mais la conséquence du trouble de la lecture, entraînant alors un développement déficient des systèmes perceptifs.

D'autres études attribuent la difficulté d'apprendre à lire à un déficit de nature phonologique, en lien avec le langage oral (SCHULTE-KÖRNE & coll., 1998, 2001).

En 2011, des chercheurs de l'INSERM et du CNRS ont mis en évidence qu'une seule anomalie dans le cortex auditif pourrait être à l'origine des trois manifestations principales de la dyslexie : difficultés de manipulation mentale des sons de parole, de mémorisation à court terme et de dénomination rapide des séries d'images (Revue Neuron 21 décembre 2011). La recherche actuelle étudie les liens entre les divers troubles des apprentissages. Ils partageraient probablement des mécanismes communs qui pourraient avoir un impact important lors du diagnostic et de la prise en charge de ces troubles.

ii. Comorbidités et troubles associés

Les troubles du langage écrit sont souvent associés à d'autres troubles.

a) Troubles dans l'acquisition du langage oral

Troubles le plus fréquemment associés à la dyslexie, ils se caractérisent par une pauvreté de lexique et de syntaxe, des difficultés de compréhension pour des phrases complexes, etc. Ces difficultés de langage oral retentissent sur le langage écrit, par l'interaction constante entre les deux. La comorbidité entre ces deux troubles est de 35% (Expertise collective de l'INSERM, 2007).

b) Dyscalculie

La comorbidité de la dyslexie et de la dyscalculie est de 23,7% (Expertise collective de l'INSERM, 2007). La lecture et l'écriture des nombres, la mémorisation des tables d'addition, de multiplication, la réalisation des opérations, des problèmes, etc., peuvent alors être déficitaires. Cependant, on peut souvent observer de meilleures capacités en mathématiques qu'en français chez ces enfants.

c) Troubles attentionnels, avec ou sans troubles de l'hyperactivité

La comorbidité de la dyslexie avec des troubles attentionnels est de 10,2% (Expertise collective de l'INSERM, 2007). Ils ont des difficultés à maintenir leur attention sur la lecture sans se laisser perturber par un élément distracteur (WILLEMS & MBONBA, 1992, cités par BONNELLE, 2002). Ce trouble peut paraître d'autant plus présent que l'activité de lecture pour un enfant dyslexique demande beaucoup de concentration, et ne laisse alors plus la place à la réalisation d'un exercice.

d) Troubles moteurs

La comorbidité de la dyspraxie (trouble de la réalisation sur commande de certains

gestes) avec la dyslexie est de 7,3% (Expertise collective de l'INSERM, 2007). On retrouve notamment chez ces enfants des problèmes d'orientation spatiale et de perception temporelle.

La dysgraphie, difficulté à coordonner les muscles du bras et de la main, empêche l'enfant de maîtriser correctement le crayon et d'écrire lisiblement (taille des lettres, contours, respect des lignes, etc). La comorbidité de la dysgraphie avec la dyslexie est de 14,7% (Expertise collective de l'INSERM, 2007).

e) Troubles de la latéralité

La latéralité des enfants dyslexiques paraît rarement homogène ou bien installée. On peut retrouver des difficultés de coordination du regard et du geste graphique, ainsi que des difficultés avec le sens conventionnel de la lecture.

f) Troubles de l'organisation spatio-temporelle

Lors de troubles de l'organisation spatio-temporelle, le langage se trouve atteint, étant lui-même une activité séquentielle (séquence sonore temporelle à l'oral et séquence graphique spatiale à l'écrit). A l'écrit, les difficultés sont marquées par une lecture en miroir, des confusions visuelles, des inversions de lettres, etc (organisation spatiale). Le repérage temporel peut également être altéré, avec des difficultés à apprendre à lire l'heure, à se repérer dans la journée, des confusions dans le temps, des difficultés à organiser un récit, etc.

Une perturbation de l'organisation spatiale touche également divers domaines scolaires, tels que les mathématiques (réalisation de figures géométriques, pose des opérations), la géographie (orientation, repérage sur une carte ou un plan).

g) Autres troubles associés

D'autres troubles peuvent être associés à la dyslexie : des troubles visuels et du regard (strabisme, mauvaise acuité visuelle), des troubles de la mémoire de travail verbale (difficulté à retenir les phonèmes, les mots dans une phrase), etc.

iii. Autres causes de difficultés de langage écrit

Les difficultés de langage écrit ne sont pas toutes spécifiques et ne relèvent donc pas toujours d'une dyslexie. Différents aspects -notamment socioculturels et psychoaffectifs - sont assez déterminants dans l'apprentissage de la lecture. L'impact n'est pas le même pour tous. Différencier les troubles spécifiques, d'origine structurelle, des autres troubles à l'origine de difficultés scolaires permet de répondre le mieux possible aux besoins de l'enfant (LEDUC & CRUNELLE, 2010).

a) Origine environnementale

Le milieu dans lequel grandit l'enfant a une influence sur l'acquisition de la lecture (MINGAT, 1984, in DURU-BELLAT & VAN-ZANTER, 1999). En effet, dès la grande section de maternelle, les enfants de milieu défavorisé obtiennent de plus faibles résultats à des tests évaluant les pré-requis du langage écrit (JEANDEMAND, 1999, in PLAZA, 2000). De plus, certaines études indiquent que les enfants redoublant au CP appartiennent plutôt à des catégories socioprofessionnelles plus modestes (SIEBEL, 1984, in MAISONNEUVE, 2002). Il semble donc exister un lien entre les inégalités sociales et la réussite scolaire des enfants. Cependant, le milieu culturel et le milieu d'instruction seraient plus discriminants sur les apprentissages que les capacités matérielles des parents (CAILLE & VALLET, 1996, DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 1999).

Ces troubles d'origine socioculturelle seraient caractérisés par une pauvreté langagière (lexique, syntaxe, etc.) entraînant des difficultés de compréhension et d'apprentissage (GOMBERT, 2000). Les facultés cognitives de ces mauvais lecteurs ne sont dans ce cas-là pas remises en doute. Certains enfants viennent d'une famille ne parlant pas la langue de l'école. Ils ne peuvent donc pas avoir le soutien de leurs parents pour les devoirs, l'explication des leçons, les difficultés de langage, etc.

Certains enfants ne bénéficient pas d'une première approche de l'écrit avec leur entourage. Ils peuvent alors avoir un intérêt restreint et ne pas prendre de plaisir pour l'écrit. Ainsi, la lecture de livres et la découverte d'histoires étayent le vocabulaire et la syntaxe de l'enfant. Ce sont des moments privilégiés pour lui. L'enfant a besoin d'être entouré et stimulé dans ses apprentissages, notamment dans son langage, de manière implicite et explicite.

Certains enfants suivent une scolarisation irrégulière ou inadaptée. Ces enfants peuvent donc répondre difficilement aux exigences scolaires. Le rôle de l'école sera particulièrement important pour ces enfants en essayant de réduire le plus possible ces inégalités langagières avant le CP pour aborder la lecture le plus sereinement possible.

b) Origine psychoaffective

Il existe également des difficultés de langage écrit majorées par une origine psychoaffective, telles que l'anxiété, la dévalorisation, l'angoisse, etc.

Jusqu'à 7-8 ans, l'enfant dépend totalement du jugement de ses parents et cherche à les imiter. Ainsi, lorsqu'il apprend à lire, il s'identifie à eux. Puis, peu à peu, il prend conscience de sa propre valeur (HARTER, 1998), renforce son estime de soi ainsi que ses capacités d'autonomisation (TAP, 1998). Si l'enfant a des difficultés et ressent une pression de son entourage, il peut vite se dévaloriser. En effet, la manière dont l'enfant perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme primordiale a une influence sur son estime de soi (JENDOUBI, 2002). Or, le langage écrit est un de ces domaines où les parents attendent beaucoup de leur enfant. Il est alors très important d'aider l'enfant à retrouver une bonne estime de lui-même, ainsi que de faire un travail auprès des parents (attentes qu'ils ont de leur enfant, besoin de prendre du plaisir, etc.).

Pour investir l'écrit, fait de règles, l'enfant a besoin de comprendre que le monde adulte est constitué de règles, il a besoin d'un environnement avec des règles. Le vécu affectif joue donc un rôle particulier pour la lecture par le contexte familial dans lequel il se développe.

Enfin, certains parents ayant eu d'importantes difficultés dans les apprentissages sont persuadés que leur enfant aura les mêmes difficultés. Ils ne s'investissent alors pas de la même manière dans la scolarité de leur enfant (CATHELINE, 2007).

c) Origine pédagogique

Un grand débat existe sur les répercussions de certaines méthodes de lecture sur les difficultés d'apprentissage de la lecture.

La méthode globale part de la reconnaissance visuelle de la forme des mots et permet

ainsi d'acquérir un stock lexical. La lecture se fait par voie d'adressage. Elle privilégie les enfants bien repérés dans l'espace et ayant une bonne mémoire visuelle (cependant limitée). Elle semble avoir d'importantes répercussions sur l'orthographe chez certains enfants.

La méthode analytique part de la correspondance graphème-phonème. La lecture se fait par la voie d'assemblage. Plus fastidieuse au début, elle permet de décoder tous les mots respectant la conversion graphème-phonème et ainsi de lire les mots inconnus. Elle a été critiquée, notamment pour le risque de lire sans comprendre.

Les méthodes mixtes, actuellement les plus utilisées, soit à départ global, soit à départ analytique, ont pour objectif de développer les 2 voies de lecture.

Des études récentes ont été menées, notamment le cadre de mémoires d'orthophonie encadrés par Brigitte ETIENNE, orthophoniste. Il semblerait que le nombre d'enfants en échec de lecture en fin de CP soit moins important avec la méthode syllabique.

Ces débats continuent actuellement. Les compétences de l'enseignant et sa maîtrise de la méthode employée sont primordiales pour l'acquisition de la lecture de ses élèves. Outre les facteurs susceptibles d'expliquer un échec d'apprentissage de la lecture, il est nécessaire de prendre en compte la méthode d'apprentissage avec laquelle il apprend (CATHELINE, 2007).

d) Autres origines

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir une **origine cognitive** (capacités intellectuelles limitées). Les difficultés concerneront tous les apprentissages.

Ces difficultés peuvent venir d'**origine sensorielle** (troubles légers de l'audition ou de la vision passés inaperçus jusqu'à l'apprentissage de la lecture). Des répercussions sur le langage peuvent se manifester par la déformation de mots, une mauvaise discrimination visuelle et auditive, etc.

Un retard dans les acquisitions scolaires peut être la conséquence de **fragilités somatiques ou de problèmes de santé sévères** (prématurité à la naissance, maladie grave dans la petite enfance, etc). Ces enfants ont pu subir de nombreuses hospitalisations qui les ont empêchés de suivre une scolarité régulière, ainsi que d'avoir des préoccupations pour les apprentissages, secondaires par rapport à leurs problèmes de santé (AYMARD P., 1996).

Les difficultés de langage écrit sont souvent la conséquence de plusieurs facteurs. Les

enfants ayant des difficultés non spécifiques peuvent cependant avoir les mêmes difficultés que les enfants dyslexiques. Différents axes sont alors à travailler lors de la prise en charge orthophonique : les difficultés de langage écrit, la confiance en soi, l'autonomie, etc.

II. Dépistage des difficultés de langage écrit et mise en place d'aménagements

A. Place des textes officiels dans les apprentissages

Dès l'école maternelle, les élèves s'approprient des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux (Les programmes officiels de la maternelle, 2012). Des lois et rapports ont été rédigés pour répondre aux besoins des élèves en grande difficulté et leur permettre de se rapprocher de ce socle.

i. Socle commun de connaissances et de compétences

La loi 2005-380 du 23 avril 2005 a établi la notion de « *socle commun de connaissances et de compétences* » vers lequel doivent tendre tous les élèves. Les objectifs de ce socle sont de : s'approprier le langage ; découvrir l'écrit ; devenir élève ; agir et exprimer avec son corps ; découvrir le monde ; percevoir, sentir, imaginer, créer. Il donne des exigences dans les domaines du langage oral et écrit (lecture, écriture, maîtrise de la langue française), des mathématiques, et dans l'acquisition de repères culturels.

L'école primaire, considérée comme la clé de succès de tous les autres, se doit donc d'offrir à tous les enfants des chances égales de réussite afin de les préparer au succès de leur intégration et de leur autonomie dans la société (Les programmes officiels de la maternelle, 2012).

Cette loi laisse aux enseignants le libre choix des méthodes et des démarches à effectuer auprès des élèves. Cette liberté pédagogique implique de connaître les pratiques et leurs effets, ainsi que de rendre compte régulièrement des acquis des élèves. Des évaluations nationales sont effectuées chaque année pour les classes de CE1 et CM2. Elles ont pour rôle la validation de paliers intermédiaires de maîtrise du socle de connaissances et de compétences.

ii. Textes officiels dans le cadre de difficultés d'apprentissage

Plusieurs textes officiels ont pour priorité de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme, vrai problème actuel pour la France. Leurs grands axes sont : mieux repérer, dépister et prendre en charge le plus tôt possible les difficultés d'apprentissage. Ces textes définissent des aménagements et des adaptations pédagogiques à développer pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage. Selon BILLARD et TOUZIN, 2003 (cités par l'Expertise collective de l'INSERM), les enseignants sont peu informés de ces aides ; celles-ci sont donc insuffisamment appliquées.

Trois textes officiels ont particulièrement œuvré en faveur de l'intégration et l'adaptation des élèves en difficulté d'apprentissage.

a) Rapport Ringard

Le rapport Ringard (février 2000), « *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique* », tente de définir les troubles spécifiques du langage (rarement isolés) et de comprendre leurs symptômes et conséquences. Les enseignants restent assez démunis face à ces troubles du langage. Il fait également l'état des lieux national et international de la dysphasie et de la dyslexie, véritable souffrance de ces enfants. Il montre ainsi la nécessité de les aider dans leurs apprentissages et indique des recommandations pour ces enfants, organisées autour de cinq axes :

- développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage ;
- favoriser le dépistage précoce d'enfants potentiellement atteints d'un trouble du langage oral ou écrit ;
- améliorer la prise en charge des enfants mais aussi des adolescents ;
- intensifier la formation des personnels de manière pluri-catégorielle et pluridisciplinaire, en formation initiale et continue ;
- **renforcer le partenariat institutionnel santé/éducation nationale.**

A la suite de ce rapport, un Plan d'action national a été lancé afin de proposer des solutions pour répondre aux besoins de l'enfant, de la famille, des enseignants, des professionnels de santé.

b) Loi du 11 février 2005 sur le handicap

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 a été écrite dans le but de garantir l'égalité des droits et des chances, ainsi que la citoyenneté des personnes handicapées. Elle définit ainsi le handicap : « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » (Art. L. 114).

Cette loi vise les actions de prévention, de recherche et d'accès aux soins : informer, former, accompagner et soutenir les familles, les aidants, les professionnels qui mènent notamment des actions pédagogiques en milieu ordinaire et professionnel. Les notions d'accessibilité et de compensation du handicap développées dans cette loi ont pour objectif une plus grande autonomie (DUFOUR & REINHARDT, 2011). Cette loi a ainsi abouti à la création dans chaque département de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Celle-ci met en place des équipes pluridisciplinaires pour les enfants ayant un handicap ou trouble invalidant de la santé (art. 19). Ces équipes ont pour rôle de définir la cause du handicap, d'améliorer l'accompagnement de ces personnes sur le plan médical, social, thérapeutique, éducatif ou pédagogique, etc. L'équipe pluridisciplinaire évalue les compétences et les besoins de l'enfant et établit, si nécessaire, un parcours personnalisé de scolarisation (PPS). L'enfant peut ainsi bénéficier des ajustements nécessaires pour acquérir les apprentissages. La scolarité de ces enfants se fait dans l'école de leur quartier (établissement de référence), sauf si le handicap nécessite l'orientation de l'enfant dans une structure adaptée.

Cette loi du 11 février 2005 souhaite également garantir l'égalité des chances pour les candidats aux examens. Dans le cadre du handicap, elle donne la possibilité d'aménagements d'examens pour les épreuves orales, écrites, pratiques, contrôles continus, etc.

c) Expertise collective de l'INSERM (2007)

Le rapport de l'INSERM est le bilan récent le plus complet des données scientifiques sur la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie (troubles spécifiques des apprentissages scolaires, d'origine neuro-développementale). Il reprend l'acquisition du langage oral et écrit,

présente les troubles spécifiques des apprentissages scolaires (définition, prévalence, etc.), ainsi que les différentes théories explicatives de la dyslexie. Cette expertise pose la question de concevoir ces troubles comme un handicap et donne des recommandations pour mieux les dépister, les diagnostiquer et les prendre en charge (méthodes de remédiation existantes ; troubles fréquemment associés ; outils et stratégies actuelles de repérage, dépistage, diagnostic et prise en charge ; perspectives bénéfiques pour les enseignants, les familles et les enfants eux-mêmes). L'une des recommandations est de **promouvoir les aménagements et les adaptations nécessaires pour prévenir les autres difficultés d'apprentissage et évaluer la réussite de ces derniers durant toute la scolarité des élèves concernés**. Cela a notamment permis un meilleur accueil des enfants en difficulté d'apprentissage par la création de CLIS (Classe d'intégration scolaire).

B. Repérage et dépistage précoce

Les élèves acquièrent les apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire (lire, compter, écrire). La réussite de ces apprentissages impacte toute leur scolarité. Les enjeux du repérage et du dépistage précoce des élèves « à risque » de difficultés de langage écrit sont donc majeurs. Actuellement, il n'existe pas d'outils suffisamment spécifiques pour proposer un diagnostic précoce, d'où les notions de repérage et dépistage.

i. Intérêt d'un dépistage précoce

Pour répondre aux exigences des apprentissages des programmes scolaires, l'acquisition du langage écrit est nécessaire. Lorsque les troubles de langage écrit de l'enfant ne sont pas décelés suffisamment tôt, les conséquences peuvent être très importantes. En effet, l'enfant risque de douter de ses compétences, de se dévaloriser, de ne pas prendre de plaisir et de se décourager face à des supports écrits. Cela peut entraîner des conflits familiaux et scolaires, puis des troubles psychologiques secondaires aux difficultés de langage écrit pouvant conduire à l'exclusion sociale, ou vers la délinquance. Les difficultés de langage écrit ont donc des répercussions sur les apprentissages scolaires et sur l'intégration sociale dans notre société (Rapport Ringard, février 2000).

Le repérage de potentielles difficultés de langage écrit est un enjeu dès l'école

maternelle. Certains signes attirent l'attention comme fréquents premiers signes des troubles d'acquisition du langage écrit. Pour éviter une installation durable de ces difficultés et d'importantes répercussions sur les apprentissages scolaires, l'école cherche à apporter une réponse pédagogique adaptée à l'enfant (Expertise collective de l'INSERM, 2007 ; Qu'apprend-on à l'école maternelle?, 2012). L'enfant peut également bénéficier d'une prise en charge précoce et ainsi apprendre à connaître son trouble, à le compenser, à y remédier, ainsi que ses parents et ses enseignants.

Plusieurs études expérimentales montrent un apport aussi bien pour le mauvais lecteur non dyslexique (soutien pour compenser son faible niveau de langage oral ou ses handicaps socioculturels) que pour le mauvais lecteur dyslexique (aide ciblée efficace qui peut atténuer ses difficultés pour éviter d'entrer dans la spirale de l'échec).

ii. Place de l'école dans le repérage et le dépistage

Les enseignants sont les premiers concernés par les difficultés de langage écrit puisque l'acquisition de la lecture se fait à l'école (BOSSE, 2004). Ils ont donc une place particulière pour repérer les difficultés chez un enfant. Un travail quotidien de prévention puis de prise en compte de leurs troubles est nécessaire à l'école, et ce, dès l'école maternelle. Il faut cependant être très prudent car tant que l'enfant n'a pas été confronté à l'écrit, on ne peut pas parler de difficulté d'apprentissage du langage écrit. S'ils ont une doute, ils peuvent le signaler au médecin scolaire. Le plus souvent, ils font appel à des orthophonistes pour la prévention et la remédiation des troubles du langage écrit. La question de faire participer directement les enseignants à cette prévention se pose (CATHELIN, 2007). Cependant, ils se plaignent souvent du peu de formation à ce sujet et se trouvent démunis face aux difficultés d'apprentissage de l'enfant.

iii. Place du médecin scolaire dans le repérage et le dépistage

Le médecin scolaire, interface entre l'enfant, les parents, les enseignants et les soignants, joue un rôle particulier dans le dépistage des difficultés d'apprentissage. Il réalise notamment un bilan médical au début du CP. Il peut disposer de batteries de tests et d'outils de dépistage évaluant le langage et ses pré-requis (tels que la BREV (BILLARD), l'ERTL 6

(ROY), ODEDYS, etc). Un premier bilan simple et étalonné lui donne une approche suffisante pour évaluer les déficiences et en affirmer ou non le caractère spécifique. Il oriente ensuite vers un professionnel compétent qui réalisera alors un bilan approfondi de ses difficultés. Le médecin scolaire informe et conseille les parents et les enseignants sur les difficultés de l'enfant afin que l'enfant puisse bénéficier d'un projet éducatif adapté (soins et/ou pédagogie), dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire (DAVY-OBERTIN C., ALLAL I., 2002). Il ne s'agit pas de poser un diagnostic précoce de dyslexie, mais de proposer une pédagogie et une prise en charge aussi adaptée que possible pour permettre l'accès à la lecture et aux apprentissages (CATHELINE, 2007).

Une question rencontrée lors de mes stages est l'utilisation de ces outils de dépistage. Ne pourraient-ils pas servir à la mise en place d'aménagements pour les élèves en ayant besoin ? Les scores montrant un écart significatif à la norme pourraient répondre à cette demande. Ainsi, l'élève serait dépisté pour ces difficultés importantes, sans passer par un diagnostic de dyslexie. En effet, très souvent, des élèves ont des difficultés apparentées aux troubles dyslexiques, sans avoir de dyslexie.

C. Difficultés d'apprentissage du langage écrit et dyslexie

i. Comment repérer les difficultés d'acquisition du langage écrit ?

a) Signes d'alerte

Un enfant qui a eu des troubles du langage oral demandera une attention particulière lors de l'apprentissage du langage écrit. En effet, il y a un risque de répercussion de ses erreurs sur son langage écrit. L'association de plusieurs signes est prédictif de l'ampleur de ses difficultés. Les connaître permet aux enseignants de mieux cibler les actions de prévention et d'orienter les enfants potentiellement en difficulté de langage écrit vers un dépistage. Voici quelques signes d'alerte. Ils ne sont ni exhaustifs, ni infaillibles (BOSSE, 2004).

Vers 3-4 ans (Rapport Ringard, 2000 ; Expertise collective de l'IMSERM, 2007) :

- importants troubles articulatoires avec confusions de sons proches, déformation de mots ;
- difficulté à répéter des comptines ;

- vocabulaire pauvre avec une difficulté à mémoriser des mots nouveaux ;
- difficultés syntaxiques (associer 3 mots dans une phrase simple) ;
- difficulté de compréhension des consignes.

Vers 5 ans :

- pauvreté de productions
- difficultés de repérage et de manipulation des syllabes et de rimes (conscience syllabique).

Vers 5-6 ans (Grande section de maternelle):

- difficultés de conscience phonologique, meilleur élément prédictif (BONNELLE, 2002). En effet, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture demande un traitement fin de la parole (plus fin que la syllabe).
- difficultés de discrimination visuelle entraînant des confusions visuelles (telles que b et d) et inversions de lettres en copie.

Voici quelques autres signes moins spécifiques, sur lesquels il faut néanmoins être attentif, notamment en grande section (BOSSE, 2004):

- difficultés d'orientation temporelle et spatiale entraînant des difficultés de repérage dans l'espace (lecture de gauche à droite, de haut en bas, chronologie d'un récit, etc) ;
- problèmes de coordination, de motricité fine, de schéma corporel ;
- difficulté à reproduire correctement un rythme, un enchaînement de gestes ;
- troubles du comportement et d'hyperactivité ;
- faibles capacités d'attention et de concentration (difficultés à maintenir son attention sur un travail écrit) ;
- difficultés de mémoire à court terme (répéter une phrase de 12 syllabes par exemple) ;
- grande fatigabilité et lenteur excessive.

b) Quelques manifestations des difficultés d'acquisition du langage écrit

- non acquisition du système de la lecture (fusion syllabique) ;
- lecture de sons complexes difficiles ou entachée d'erreur ;
- lecture hésitante ou ânonnante (lenteur) malgré plusieurs mois d'entraînement.

L'apprentissage de la lecture se fait théoriquement en 3 ans (de la grande section au

CE1). Cependant, les conditions ne sont pas les mêmes pour apprendre dans chaque niveau, notamment en CE1 où le rythme des apprentissages s'accélère, d'où la difficulté pour l'enfant de ne pas s'éloigner de plus en plus du niveau de ses camarades (CATHELINE, 2007). Il faut cependant être prudent car chaque enfant a son rythme. Certains enfants acquièrent très vite la combinatoire, mais ils butent sur les sons complexes. D'autres, plus lents pour accéder à la combinatoire, démarrent très bien ensuite dans la lecture (CATHELINE, 2007).

Les difficultés entraînées par la dyslexie ont d'importantes conséquences sur les apprentissages scolaires. En effet, la lecture demande aux sujets dyslexiques beaucoup d'énergie dans l'activité de lire. La reconnaissance déficiente des mots en lecture (rapidité et précision) gêne la compréhension des textes écrits (SPRENGER-CHAROLLES & COLE, 2006, cités par DE WECK & MARO, 2010).

ii. Limites et impact du diagnostic de dyslexie

Poser un diagnostic pour les enfants en difficulté de langage écrit n'est pas une décision unanime des professionnels de santé compte-tenu du désaccord de l'inclusion des critères de la dyslexie et de l'impact que cela peut avoir chez ces enfants.

a) Qui pose le diagnostic ?

Le diagnostic de dyslexie pure est rare. Il est assez difficile mais important de différencier de vrais troubles spécifiques du langage écrit et des troubles de lecture entraînés par des facteurs internes et externes. En effet, selon CATHELINE, les enfants dyslexiques et dysorthographiques ne nécessitent pas de la même prise en charge que les enfants en difficultés de langage écrit, mais non dyslexiques. Le bilan, effectué à partir de tests étalonnés, permet de situer l'enfant par rapport à des normes statistiques et a valeur de diagnostic (WOOLLVEN, 2011). Cependant, son but initial est d'orienter la prise en charge orthophonique, il est un premier outil pour la rééducation des troubles de l'enfant. Le bilan met surtout en avant l'aspect quantitatif et donne une image de l'enfant à un temps T, qui ne reflète pas toujours les capacités de l'enfant. En effet, divers facteurs peuvent jouer et diminuer les réelles compétences de l'enfant (inhibition, timidité, etc.). Il est donc également important de prendre en compte les informations qualitatives que nous donne l'enfant lors de

l'entretien, du bilan, et au fur et à mesure de la prise en charge pour poser un diagnostic.

Rappelons que la dyslexie concerne seulement 5% des enfants et que le diagnostic ne peut être posé avant le CE2, étant donné les nombreuses origines des difficultés d'acquisition de la lecture. Selon CATHELINE, 2007, étiqueter tous les enfants en difficultés de langage écrit dyslexiques ou dysorthographiques revient à médicaliser un domaine bien plus vaste. Le risque serait d'identifier les mauvais lecteurs non dyslexiques comme dyslexiques, et de passer à côté de véritables dyslexiques.

La nécessité du statut du handicap pour la dyslexie interroge sur les responsabilités de l'école (CATHELINE, 2007). Actuellement, les enfants peuvent bénéficier d'aménagements d'examens seulement s'ils ont ce diagnostic. Or, beaucoup d'enfants, ayant des troubles du langage écrit mais non dyslexiques, auraient besoin d'une pédagogie adaptée à l'école pour acquérir les apprentissages fondamentaux. Les orthophonistes sont de plus en plus sollicités par l'école pour effectuer des bilans de dyslexie (avec des données chiffrées) dans le but d'aménagements scolaires. Cette question est récurrente chez les orthophonistes : est-il nécessaire et normal de poser un diagnostic de dyslexie chez un enfant ayant des difficultés de langage écrit proches de la dyslexie (mais pas une dyslexie) pour qu'il puisse bénéficier d'aménagements scolaires ?

De plus, les familles s'accrochent trop souvent à un diagnostic médical, ne sachant plus comment agir pour leur enfant et espérant qu'il puisse bénéficier d'une prise en charge. Cela renforce l'idée erronée que la prise en charge découlerait du diagnostic posé. Selon le Rapport Ringard, les contenus de prise en charge ne sont pas prédéfinis avec la pose du diagnostic. En effet, il existe autant de manières de remédier aux difficultés que d'enfants ayant des difficultés.

b) Impact du diagnostic dans la prise en charge

Poser un diagnostic de dyslexie peut avoir d'importantes répercussions sur la scolarité, la prise en charge, puis plus tard, à l'âge adulte. Deux courants de pensée dominant à ce sujet. Pour certains, nommer son trouble permettrait à l'enfant de comprendre la cause de ses difficultés, l'aider à déculpabiliser, à les accepter et à les faire accepter par son entourage familial, scolaire, et à apprendre à vivre avec. Pour d'autres, poser un diagnostic reviendrait à lui mettre une étiquette à vie qui peut figer l'enfant dans son trouble et n'être regardé dans son

entourage que par son trouble.

Cette thématique a été réfléchi au moment du Rapport Ringard et de son plan d'action. Selon Bernard Kouchner, ministre de la Santé à ce moment-là, des enfants normalement intelligents vivent un échec scolaire par l'absence de diagnostic et donc de prise en charge adaptée des troubles d'apprentissage. Il souligne le fait « *que des querelles de spécialistes entre les tenants d'une approche purement psychologique, et les partisans d'une vision très biologique, ont fait perdre de vue que, quelle que soit la raison initiale, la souffrance de l'enfant et de sa famille doit être prise en compte* ». Il propose alors un plan ambitieux, grâce à l'action conjointe éducation-santé, permettant la mise en place de mesures pédagogiques et médicales chez les enfants en difficulté d'apprentissage. Quel que soit le diagnostic posé, il faut pouvoir aider l'enfant face à ses difficultés dès que possible pour éviter qu'elles ne s'installent, qu'elles empêchent les apprentissages nécessaires pour poursuivre la scolarité et empêchent l'autonomie de l'enfant, et pour éviter que l'enfant le vive comme une fatalité. En effet, quelle que soit l'origine des troubles, il y a bien une réalité : les difficultés de l'enfant peuvent avoir des répercussions considérables dans son avenir proche et lointain.

D. Partenariat et aménagements scolaires

L'école a une responsabilité particulière pour ces élèves, étant placée comme premier maillon de la chaîne pour les repérer, les dépister et leur apporter des réponses pédagogiques tout au long de la scolarité de ces élèves. Encouragée à se mettre en lien avec les professionnels de santé spécialisés dans le domaine des troubles des apprentissages, elle peut réfléchir avec eux à ce qui est le plus adapté pour ces élèves. Les aménagements mis en place ont pour but l'autonomie de la personne.

i. Acteurs de la mise en place d'aménagements scolaires

La mise en place de ces aménagements nécessite l'aide d'une équipe pluridisciplinaire, d'un partenariat entre les professionnels de l'éducation et de la santé, et pour les enfants ayant une reconnaissance de handicap, l'aide de la MDPH.

a) Partenariat enseignants-orthophonistes : spécificité et complémentarité

L'enjeu d'une collaboration étroite et régulière entre les orthophonistes et les enseignants est de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant en difficulté et de l'aider à s'épanouir dans les apprentissages scolaires. Le croisement des regards pédagogiques et orthophoniques permet d'enrichir les pratiques professionnelles tout en respectant leur spécificité et leur complémentarité par le partage de leurs observations à la lumière de leurs connaissances (CRUNELLE, 2000). Par des liens réguliers, ils échangent sur les difficultés de l'enfant, mais aussi de ses compétences (connaître l'enfant dans sa globalité), des attentes par rapport à son niveau scolaire. Ils réfléchissent ensemble à des ajustements à réaliser pour lui permettre les apprentissages nécessaires (adaptations pédagogiques). La collaboration peut se faire dans un cadre formel (équipe éducative) et dans un cadre informel (écrits, téléphone, etc.). Les écrits étant insuffisants, des rencontres s'imposent pour un réel travail de collaboration. Actuellement, il n'existe pas de temps prévu pour ces rencontres. De ce fait, elles ont rarement lieu, malgré des attentes des enseignants et des orthophonistes.

Un aspect est particulièrement à prendre en compte dans ce partenariat : la situation différente dans laquelle l'orthophoniste et l'enseignant rencontrent l'enfant. L'enseignant se retrouve seul face à 20-25 élèves environ (parfois plus) pendant toute la semaine, alors que l'orthophoniste a de son côté une relation duelle avec l'enfant et le voit 30 minutes chaque semaine.

L'enseignant informe l'orthophoniste des exigences scolaires. L'école a pour mission de mener tous les élèves dans les apprentissages. Chaque élève étant différent, l'enseignant est particulièrement en attente de conseils précis pour adapter sa pédagogie aux enfants en difficultés, tel que j'ai pu le constater dans mes démarches auprès des enseignants.

L'orthophoniste cherche à renforcer les stratégies efficaces de l'enfant et à améliorer celles qui sont déficitaires. Dans le cadre d'une collaboration avec l'enseignant, l'orthophoniste a pour rôle de répondre aux interrogations de l'enseignant en l'aidant à comprendre les stratégies de l'enfant. Il lui apporte également ses connaissances sur les troubles des apprentissages, notamment les troubles du langage écrit, et leurs origines (LEDUC & CRUNELLE, 2010). Il participe dans la mesure du possible aux équipes éducatives.

Ainsi, la collaboration enseignants-orthophonistes prend tout son sens pour aider l'enfant. Celui-ci a également besoin d'être soutenu par l'investissement des parents.

b) Équipe pluridisciplinaire et MDPH

La MDPH a un rôle spécifique dans les aménagements pour les enfants ayant une reconnaissance de handicap. Elle simplifie les démarches des familles et des personnes handicapées en offrant « *un accès unique aux droits et prestations, à toutes les possibilités d'appui* », un « *accès à la formation, à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services* ». Dans le cadre des troubles des apprentissages, elle permet la mise en place du projet personnalisé de scolarisation (PPS) : évaluation des compétences et besoins de l'enfant et mise en place d'aménagements (ordinateur, auxiliaire de vie scolaire, etc). Elle organise le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire (composée au minimum du médecin scolaire, de l'enseignant et de l'orthophoniste dans le cadre des troubles du langage écrit) et désigne l'enseignant référent responsable de la mise en œuvre de ce PPS. Celui-ci peut être à tout moment révisé et est soumis à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Les parents, ou représentant légal, sont associés aux décisions prises pour la scolarité de leur enfant. La MDPH ne peut répondre à la demande d'aménagements que s'il y a reconnaissance de handicap ou trouble de santé invalidant, ce qui limite la réponse aux enfants en difficultés.

Ainsi, avec l'aide de l'équipe pluridisciplinaire, l'enseignant essaiera d'adapter sa pédagogie aux besoins de l'enfant, tout en répondant aux exigences de son niveau, ce qui n'est toujours évident !

c) Pédagogie différenciée

Une étude récente des évaluations de l'Éducation Nationale montre que 20% des enfants sont en difficulté de lecture. La volonté d'une pédagogie unique pour tous les enfants a creusé de fortes inégalités entre eux. L'idée d'une aide pédagogique personnalisée et différenciée pour chaque enfant a pour but de permettre l'acquisition des apprentissages, dès les premières difficultés : la pédagogie de remédiation consiste à améliorer les déficits de l'enfant ; la pédagogie de contournement consiste à mettre en place des aménagements pédagogiques pour contourner les difficultés (Expertise collective de l'INSERM). La pédagogie différenciée (MERIEU, 1985 ; PERRENOUD, 1997) propose ainsi des situations d'apprentissage appropriées pour chaque élève en classe (BIRBANDT, site de l'académie

Nancy-Metz). Ce véritable défi pour les enseignants (classes de 20 à 30 élèves) implique l'importance de les soutenir dans cette tâche, de les sensibiliser à un repérage et un dépistage précoce, à une prise en charge et à une pédagogie différenciée. (LEDUC & CRUNELLE, 2010 ; Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, 2012).

ii. Aménagements pédagogiques

a) Le PIAPEDE, un outil proposant des aménagements

Dominique CRUNELLE, orthophoniste qui œuvre beaucoup pour les partenariats entre orthophonistes et enseignants, a créé le PIAPEDE (Protocole d'identification d'aménagements pédagogiques ou d'examen pour un élève en difficulté à l'écrit) en 2009 dans ce but. Il a été révisé plusieurs fois dans le cadre de mémoires d'orthophonie. La version la plus récente date de juin 2011. Cet outil a pour objectif principal de donner des pistes d'« *aménagements pédagogiques adaptés et ainsi de personnaliser l'accompagnement des élèves en difficulté* » (LEDUC & CRUNELLE, 2010, p.288). Cela permettrait ainsi d'aider à la mise en place de pédagogies différenciées et donc adaptées à chaque enfant. Ainsi, un enfant, dont la lecture demande beaucoup d'énergie et entraîne des difficultés de compréhension, pourra bénéficier d'une pédagogie orale (lecture des consignes, du texte par un autre élève ou par l'enseignant ; évaluation de ses connaissances par oral ou par QCM, etc).

Le PIAPEDE s'adresse aux élèves du CE2 à la terminale. Il est décliné en cinq protocoles, selon les niveaux scolaires. Il propose plusieurs aménagements, connus pour les enfants dyslexiques, qui peuvent également répondre aux difficultés d'apprentissage des enfants non dyslexiques : réduction d'exigences, temps supplémentaire, ordinateur avec correcteur orthographique, pédagogie orale, aide à la compréhension. Ces aménagements doivent être adaptés à chaque enfant.

b) Idées d'aménagements pédagogiques

Plusieurs pistes peuvent être données, selon les difficultés de l'enfant. Cependant, chaque enfant est unique et n'aura pas les mêmes besoins d'aménagements qu'un autre enfant présentant en apparence les mêmes difficultés. Cela suppose de bien connaître l'enfant. Le site

d'APEDYS (Association de parents d'enfants dyslexiques) propose une feuille d'aménagements selon les difficultés : lenteur, troubles de concentration, troubles de compréhension, etc. (cf Annexe 5).

Une étude franco-italienne indique qu'un texte avec des **lettres plus espacées** améliorerait la vitesse et la qualité de lecture chez les enfant dyslexiques. Cela réduirait ainsi les effets néfastes du crowding (lettre masquée par celles qui l'entourent) auxquels ils seraient particulièrement sensibles (ZORZI, BARBIERO, FACOETTI, LONCIARI, CARROZI, MONTICO, BRAVAR, GEORGE, PECH-GEORGEL & ZIEGLER, 2012, cités par ZIEGLER, DUFAU, GEORGE & PECH, 2012).

Lorsque l'**orthographe** n'est pas explicitement évaluée, il paraît primordial de **ne pas pénaliser les erreurs** d'un élève ayant d'importants troubles d'orthographe. Il est donc important de cibler ce qu'on attend de l'élève. Si son écriture le met en échec important (geste graphique, erreurs d'orthographe avec score pathologique), il est possible d'envisager l'utilisation d'un ordinateur avec correcteur orthographique (s'il est capable de s'autocorriger avec le correcteur orthographique). Cela lui évite ainsi de mal vivre son geste graphique et lui permet d'être lisible par les autres.

Face à des difficultés de mémorisation, ne pas hésiter à lui **redonner plusieurs fois les consignes** et s'assurer qu'elles sont mémorisées et comprises.

Face à sa lenteur en lecture et en écriture, l'élève aura avantage à bénéficier de **photocopies** d'un autre élève ou de l'enseignant pour les cours. Il pourra ainsi relire ce qui a été écrit, avec l'aide de son entourage si besoin, et il pourra déjà commencer à mémoriser ses leçons en classe en suivant le cours avec la photocopie. Du **temps supplémentaire** pour réaliser ses exercices ou avoir moins d'exercices à faire que le groupe-classe est particulièrement précieux s'il est capable d'autocorrections, notamment pour enfants ayant des difficultés attentionnelles. Ne pas hésiter à **limiter ses réponses écrites** dans les évaluations (par exemple, écrire directement la réponse attendue) (Expertise collective de l'INSERM, 2007).

Ces enfants en difficultés d'apprentissage ont particulièrement besoin d'**être renforcés dans leur estime d'eux-mêmes**. L'adulte leur montre un soutien, les encourage, leur montre qu'ils ont le droit de faire des erreurs et essaie de leur apprendre à vivre avec ces difficultés à l'école et dans sa vie en général. Il est également très important de les valoriser dans leurs capacités.

Face à ses difficultés d'organisation, l'enseignant peut **aider l'élève à avoir des repères** pour l'aider : emploi du temps, repères visuels (couleurs par exemple), auditifs. Il peut le conseiller dans le rangement de son bureau, l'organisation dans ses cahiers, dans son travail, etc. Écrire peu au tableau et de façon aérée permettra également l'élève de mieux se repérer.

Certains enfants bénéficient d'**aide personnalisée** – temps consacré le matin, le midi ou le soir, en dehors des temps en classe, par l'enseignant aux élèves en difficultés d'apprentissage (Circulaire n°2008-082 du 5/06/2008). L'enseignant prend un petit groupe d'élèves et retravaille avec eux certaines points vus en classe entière (reformulation ou réactivation de certaines connaissances). Cette aide est particulièrement destinée aux élèves ayant des compétences scolaires mais qui ont des difficultés à suivre le rythme de la classe.

Lorsqu'un élève est très en difficulté au cours de l'année l'école établit un **projet personnalisé de réussite éducative** (PPRE) pour l'aider durant l'année à passer dans le niveau supérieur si possible, et l'accompagner dans ses difficultés.

Lorsqu'il y a reconnaissance de handicap, l'enfant bénéficie d'un **plan personnalisé de scolarisation** (PPS), établi avec l'équipe éducative, accepté par la MDPH.

Au-delà de ses difficultés de langage écrit, si l'enfant a des difficultés de compréhension (difficultés essentiellement linguistiques), la **reformulation de consignes** avec simplification lexicale et morphosyntaxique lui sera bénéfique. Il est primordial de s'assurer de la compréhension de l'enfant. Cet aménagement concerne plutôt les enfants en difficulté globales.

Il est important que l'enfant prenne conscience du sens de ces apprentissages, d'où l'importance de passer par les procédures nécessaires à ses apprentissages. Il aura plus de facilité à les assimiler. Ces aménagements ne doivent pas empêcher une certaine exigence attendue et adaptée pour ces élèves. L'évaluation de ses progrès et réussites de même que celles de ses erreurs permet à l'élève de connaître son évolution et de se situer par rapport à sa classe.

Ces aménagements ne sont que quelques idées parmi tant d'autres. Les liens avec les parents, ainsi qu'avec les orthophonistes seront précieux pour réfléchir ensemble à ces aménagements et les ré-évaluer régulièrement.

iii. Évolution et impact de ces aménagements pédagogiques pour les aménagements d'examens

a) Aménagements d'examens

A la problématique des aménagements pédagogiques est associée celle des aménagements d'examens pour les élèves ayant une reconnaissance de handicap. Le décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005 sur les aménagements d'examens et concours de l'enseignement scolaire et supérieur concernent également les élèves ayant des troubles spécifiques de langage écrit. Il leur est notamment proposé la possibilité d'un temps supplémentaire (tiers-temps), la présence d'un assistant ou la possibilité d'avoir du matériel type ordinateur (dans le cadre de la dysorthographe par exemple). Ces divers types d'aménagements d'examens sont dans le meilleur des cas la continuité des aménagements pédagogiques. L'élève ainsi préparé utilise ces aides plus efficacement (LEDUC, 2010). Cela soulève cependant certaines questions : qui nécessite d'un aménagement d'examen ? Comment juge-t-on la sévérité du trouble entraînant un véritable handicap ? Quels aménagements sont adéquats, notamment lorsqu'il n'y a pas eu d'aménagements pédagogiques mis en place ? Est-il opportun pour l'élève de bénéficier d'un aménagement qu'il n'a jamais utilisé ?

Il est important que ces enfants en difficulté de langage écrit, au-delà de ces aménagements scolaires, accèdent à l'autonomie dans leur vie adulte et s'épanouissent (LAUNAY & VALDOIS, 2004). Cela implique que l'enfant devienne acteur de sa prise en charge et de la gestion de son trouble pour rechercher et raisonner par lui-même et avoir ainsi des clés et des repères dans la société dans laquelle il grandit.

b) Autonomie et évolution du langage écrit dans la société

Depuis quelques décennies, l'arrivée de l'ordinateur et des moyens de communication technologiques chamboulent le monde de l'écrit. L'enfant a accès très tôt à une nouvelle forme d'écriture qui nécessite un nouveau geste manuel avec le clavier dissocié du regard sur l'écran (non dissocié lors de l'écriture graphique). Les compétences mobilisées (cognitives, motrices, etc.) diffèrent. L'utilisation de ces outils dans le milieu scolaire demandera donc de nouvelles

méthodes d'apprentissage du langage écrit, avec la possibilité de logiciels utilisant la reconnaissance vocale, la correction automatique, les dictionnaires intégrés, etc. Ils deviennent déjà des outils pédagogiques dans de nombreuses écoles, d'où la question de la prise en compte des difficultés d'écriture manuelle : faut-il généraliser les ordinateurs à l'école pour les apprentissages, ou le geste graphique et la lecture oralisée restent-ils les meilleurs moyens pour acquérir le langage écrit ? C'est un sujet qui crée beaucoup de débats. Pour le moment, beaucoup sont questionnés par le langage des SMS et des mails. Ils en sont au stade expérimental quant à l'utilisation des outils informatiques (CHARTIER, 2005 ; débats à la radio, décembre 2012). Faut-il pour autant abandonner le geste graphique ?

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

PROBLEMATIQUE

Les enseignants semblent démunis face aux enfants ayant des difficultés de langage écrit. L'étiquette « dyslexie » (terme très utilisé dans le langage courant et souvent mal compris) peut facilement leur être posée. Concrètement, comment aider l'enseignant à répondre aux difficultés de ces élèves pour leur permettre les apprentissages fondamentaux ?

Ces élèves, souvent mal compris dans leurs difficultés, peinent à suivre le cursus scolaire classique. Comment les aider à entrer dans les apprentissages scolaires pour avoir la possibilité d'acquérir des connaissances et bâtir au fur et à mesure leur avenir ?

HYPOTHESES

- Le PIAPEDE (Protocole d'identification d'aménagements pédagogiques pour les enfants en difficulté de langage écrit) est un outil qui propose des aménagements scolaires adaptés aux difficultés de l'élève pour la mise en place des apprentissages. Il va donc permettre à l'enseignant de répondre le mieux possible aux besoins de chaque enfant, tout en répondant aux besoins de l'Education Nationale. Le PIAPEDE est-il un bon outil pour la mise en place d'aménagements ?
- Le PIAPEDE est un outil au service d'une collaboration orthophoniste-enseignant. Un partage régulier entre l'orthophoniste et l'enseignant permet de mieux connaître et ainsi mieux cibler les besoins de l'élève pour l'acquisition des apprentissages fondamentaux. Le PIAPEDE est-il un bon support pour cette collaboration ?
- L'implication de chacun des acteurs autour de l'enfant (orthophoniste, enseignants, parents, etc.) et de l'enfant lui-même est un apport considérable pour l'élève concerné.

PARTIE PRATIQUE

I. Matériel et méthodes

A. Recherche-action ou recherche interactionnelle

HUGON et SEIBEL (1988, p. 13) ont défini la recherche-action comme des « *recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* ».

Ainsi, mon mémoire se situe dans le cadre d'une recherche-action par l'aspect clinique et thérapeutique (action auprès des enseignants pour adapter la pédagogie à l'enfant en difficulté et prise en charge orthophonique) et par l'aspect recherche (chercher et comprendre les différentes composantes des difficultés de ces enfants pour avoir une réponse ajustée).

B. Choix de la population

Pour une approche plus approfondie des liens entre enseignants et orthophonistes et la mise en place d'aménagements scolaires auprès d'enfants en difficultés à l'écrit, je suis partie du PIAPEDE, en m'attachant à un seul protocole. J'ai choisi celui qui concerne les élèves du CE2 au CM2 (cycle 3, appelé cycle des approfondissements). Une prise en charge précoce donne plus de chance à ces élèves d'acquérir les apprentissages fondamentaux, de connaître leurs difficultés et de les compenser ou d'y remédier selon les cas. Les enfants participant à mon protocole appartiennent donc tous au cycle 3. Ils sont tous suivis en orthophonie pour des difficultés de langage écrit gênant les acquisitions scolaires. Je ne peux pas parler d'enfants dyslexiques, mais ayant des troubles apparentés car divers facteurs interviennent dans leurs difficultés. Ils sont tous suivis par la même orthophoniste en cabinet libéral, chez laquelle j'étais en stage cette année. Ainsi, ce sont des enfants que j'ai suivis individuellement, avec l'orthophoniste. Cela m'a permis de rentrer facilement en contact avec les enseignants.

Ma population est composée de 4 garçons et 5 filles : 4 élèves sont en CE2 (Fiona, Lou, Hector et Léa), 3 sont en CM1 (Océane Carole, et Evan) et 2 garçons sont en CM2

(Olivier et Anatole). Sur ces 9 enfants, 4 habitent à plus de 15 kms du cabinet. Les noms des enfants ont été modifiés et choisis par eux pour plus de confidentialité.

Je dois préciser que 2 enfants participant au protocole en septembre ont dû être écartés de l'étude, l'un déménageant (Nicolas, CE2), l'autre n'ayant plus besoin de prise en charge orthophonique (Emma, CM2). Puis, 1 autre enfant, pris en charge en orthophonie depuis janvier 2013, ayant les critères attendus, a accepté de participer : Anatole (CM2). Cela sera à prendre en compte dans mon étude puisque la passation du PIAPEDE, ainsi que les liens avec son enseignant ont eu lieu plus tardivement dans l'année (février et mars). Même si Nicolas ne participe plus à mon protocole, j'ai pu avoir des liens avec son enseignante, j'en parlerai donc dans mon étude.

C. Choix du protocole et déroulement

En septembre 2012, j'ai proposé à ces enfants, avec l'accord de leurs parents, de participer à mon étude, leur expliquant l'intérêt de cette étude pour eux, pour leurs enseignants, pour l'orthophoniste et pour moi : en particulier, créer des liens entre leurs enseignants et l'orthophoniste pour chercher ensemble comment les aider à l'école et mettre en place des aménagements pédagogiques.

Pour ré-objectiver les troubles du langage écrit de ces enfants, j'ai choisi de faire passer une épreuve de lecture-déchiffrage (L'Alouette) et une épreuve d'orthographe (Le Corbeau) appartenant au L2MA. Ces épreuves ont l'avantage d'avoir une passation rapide auprès des enfants. Mon objectif de mémoire est vraiment tourné vers les aménagements scolaires à mettre en place et non sur le diagnostic de l'enfant, ayant déjà été fait par l'orthophoniste au début de chaque prise en charge. Cependant, j'ai été confrontée à la question du diagnostic de dyslexie, dont je reparlerai dans la discussion.

A partir du mois d'octobre, avec l'accord de Dominique Crunelle, orthophoniste qui a mis en place le PIAPEDE (protocole présenté brièvement dans la partie théorique sur les aménagements pédagogiques), j'ai choisi de faire passer le protocole du CE2 au CM2 et SEGPA à chaque enfant, en suivant les étapes telles qu'elles sont présentées. Cela engageait les enfants à venir me voir une fois en dehors de la rééducation orthophonique. La passation

de dure environ une heure. Il existe plusieurs versions, j'ai utilisé celle de janvier 2011. Le protocole du cycle 3 se déroule en trois grandes parties :

- **Niveau de décodage** : l'enfant lit à voix haute une partie du texte qui est sous ses yeux.
- **Compréhension écrite** : l'enfant redonne les idées principales du texte. Cette partie est composée de 4 étapes : temps imposé de lecture (3 minutes), temps supplémentaire de lecture, lecture orale par l'examineur, lecture par l'examineur du texte reformulé. Le texte est présent sous les yeux, sauf pour la dernière étape.
- **Expression écrite** : l'enfant imagine la suite de l'histoire ou peut en inventer une autre s'il n'a pas d'idées. Cette partie est composée de 2 étapes : écriture (l'enfant écrit lui-même pendant 5 minutes ; il a ensuite un temps d'autocorrection de 2 minutes ; normalement, l'enfant tape ensuite à l'ordinateur, mais je n'ai pas inséré cette consigne dans le déroulement de la passation) et dictée à l'adulte (l'enfant me dicte son texte, le temps n'est pas limité, mais est noté).

Le PIAPEDE suggère des aménagements pédagogiques qui seraient les plus profitables, selon les réponses de l'enfant. Pour la compréhension de texte, il propose :

- un temps supplémentaire, une réduction de la longueur ou du nombre d'exercices ;
- un ordinateur (utilisation de logiciel de synthèse vocale) ou une pédagogie orale (lire le texte et les consignes) ;
- une reformulation ou simplification des consignes sur les plan lexical et/ou syntaxique.

Pour l'expression écrite, il propose :

- un temps supplémentaire (autocorrection efficace) ;
- un ordinateur (cela ne concerne pas les enfants qui participent à mon protocole car je ne leur ai pas fait passer les consignes sur l'ordinateur) ;
- la dictée à l'adulte.

A la suite de cette passation, j'ai analysé les résultats, puis j'ai contacté les enseignants de ces enfants. Cependant, pour deux enfants (Hector et Lou), je n'ai pas suivi cet ordre-là, les enseignants me proposant de les rencontrer avant que j'aie eu le temps de faire passer le PIAPEDE. Les premières passations du PIAPEDE ont été moins aisées faute d'entraînement. En revanche, cela m'a beaucoup servi pour les passations suivantes et mon analyse s'est

affinée au fur et à mesure.

Pour me mettre en lien avec les enseignants, un courrier leur a été adressé, puis je les ai appelés et leur ai proposé de me rencontrer. afin de discuter de la scolarité de ces enfants, des questionnements que pourraient avoir les enseignants sur les difficultés de ces enfants, de possibles aménagements pédagogiques à mettre en place, etc. J'ai également envoyé un questionnaire aux enseignants de ces enfants pour avoir une idée de leurs points de vue et de leurs attentes (Annexe 1). Plus largement, je l'ai envoyé aux enseignants que j'ai pu contacter par mail. Je n'ai eu que très peu de réponses.

Je les ai ensuite rencontré en me déplaçant dans les écoles (sauf pour une enseignante ne souhaitant pas particulièrement me rencontrer). Je me suis alors rendu compte des kilomètres que faisaient les parents pour se déplacer jusque chez l'orthophoniste (parfois 45 kilomètres!).

Lorsque j'ai rencontré les enseignants, j'ai suivi à peu près la même trame pour chaque entretien. Je leur présentais rapidement le PIAPEDE, ses objectifs et les conclusions pour chaque enfant. Puis, je demandais à l'enseignant ce qu'il avait remarqué de l'élève (ses capacités, ce qui le met en échec, son comportement, son insertion dans la classe, etc.). Il me faisait alors un point sur la lecture, l'écriture et la compréhension de l'enfant, sur d'autres difficultés éventuelles remarquées. Enfin, je voyais avec eux ce qui avait déjà été mis en place spécifiquement pour l'enfant en classe et nous réfléchissions aux possibilités et aux besoins d'adapter davantage la pédagogie à l'enfant.

Puis, selon les enseignants, nous avons collaboré de différentes manières au cours de l'année, dans l'idée d'adapter le plus possible les aménagements pédagogiques à l'enfant.

Enfin, la dernière étape a été de faire un bilan sur ce partenariat orthophoniste-enseignant auprès des parents, de chaque enfant, et de chaque enseignant.

II. Résultats

A. Questionnaire adressé aux enseignants

En début d'année, j'ai adressé un questionnaire aux enseignants sur les troubles du langage écrit par courrier électronique. J'ai malheureusement eu beaucoup de difficultés à récupérer des questionnaires remplis. 11 enseignants m'ont répondu et l'ont complété. Cela

m'a posé : comment se mettre en lien avec les professionnels de l'éducation, comment travailler avec eux ? Finalement, dans le cadre de mon mémoire, ces liens ont été introduits par l'orthophoniste chez laquelle j'étais en stage durant l'année, en leur adressant un courrier personnalisé.

Les questions que j'ai posées étaient orientées vers la définition de la dyslexie, leurs attentes sur la prévention des troubles du langage écrit et leurs liens avec divers professionnels de santé. Les quelques réponses apportées se recourent. Ces enseignants sont en attente d'un partenariat plus important avec les orthophonistes et d'une meilleure connaissance des troubles du langage écrit.

B. Suivi détaillé de 3 patients

J'ai choisi de décrire particulièrement les résultats du PIAPEDE et le partenariat orthophoniste-enseignant de 3 patients, représentant les 3 niveaux du cycle 3 (CE2, CM1, CM2), pour une approche approfondie de mon étude : Fiona (intérêt d'une pédagogie différenciée), Océane (liens très intéressants avec l'enseignant, notamment par la participation à 3 matinées en classe) et Olivier. (troubles très proches d'une dyslexie classique).

i. Fiona (CE2)

Fiona, âgée de 10 ans, est prise en charge une fois par semaine en orthophonie. Elle a été suivie par un psychologue car elle portait des choses difficiles, ayant perdu un proche parent.

Au niveau scolaire, Fiona a redoublé son CP. Elle montre une importante inhibition intellectuelle et un grand manque de confiance en elle. Un bilan psychométrique a été réalisé en décembre 2012 objectivant des capacités cognitives préservées. Elle prend des cours particuliers en français et bénéficie de soutien scolaire également une fois par semaine.

a) Troubles du langage écrit (l'Alouette et le Corbeau)

En lecture (test de l'Alouette-R), Fiona a des résultats pathologiques pour le nombre d'erreurs (-2DS) et pour l'indice de précision (-3,22DS). Celui-ci tient compte du nombre de

mots correctement lus par rapport au nombre de mots lus. L'indice de vitesse est également faible (-1,73DS). L'analyse qualitative montre une atteinte des deux voies de lecture (phonologique et lexicale). En effet, Fiona fait des erreurs de confusions auditives (ex : f/v, t/d) et visuelles (ou/on) ; les graphies complexes (ex : aille) et certaines règles (ex : s/ss, g/gu) ne sont pas bien acquises. On relève également quelques paralexies (mots du texte remplacés par d'autres mots ; ex : « *hirondelle* » pour « hirondeau »).

En orthographe, Fiona présente des résultats pathologiques dans les trois domaines orthographiques : phonétique (-4,19DS), usage (-2,57DS) et grammaire (-2DS). Son score total se situe à -3,24DS. Les deux voies sont donc atteintes, et particulièrement la voie phonologique. Fiona fusionne certains mots (ex : « *tinbatiman* » pour « d'un bâtiment »).

b) Résultats et conclusions du PIAPEDE (Annexe 2)

Niveau de décodage :

On retrouve les mêmes conclusions que pour le test de l'Alouette (atteinte des deux voies de lecture : graphies complexes non maîtrisées, inversions, substitution, paralexies). Fiona a beaucoup d'hésitations, ce qui rend son débit lent et haché. Les liaisons ne sont pas faites. L'intonation n'est pas toujours respectée. Cependant, les pauses et la ponctuation peuvent être adaptées ; l'autorégulation (retour en arrière pour les mots mal lus) est parfois efficace, ce qui signifie qu'elle cherche le sens de ce qu'elle lit.

Compréhension de texte :

En temps imposé de lecture (3 minutes), Fiona n'a pas le temps de lire tout le texte et ne redonne pas d'idées essentielles du texte sur les 10 ; avec un temps supplémentaire de lecture, elle donne 2 idées attendues, 1 contresens et quelques détails secondaires, tout en se servant du texte. Lors de la troisième étape (lecture orale par l'examineur), elle ne donne pas d'idées nouvelles, son récit est très pauvre. La dernière étape (lecture simplifiée par l'examineur et substitution du texte qui était jusque là sous ses yeux) lui permet de donner 2 nouvelles idées, son récit est plus riche. Parmi les différentes modalités (lecture silencieuse, à voix haute, lecture par un adulte), elle dit préférer que quelqu'un lui lise le récit. Globalement, Fiona s'est trouvée très démunie pour redonner des idées du texte. Elle me dit avoir compris le contenu mais elle ne sait pas trop le raconter avec ses mots.

Les aménagements pédagogiques les plus profitables en lecture, selon ce protocole, seraient : un temps supplémentaire et une réduction de la longueur ou du nombre d'exercices, ainsi qu'une reformulation ou simplification des consignes sur le plan lexical et/ou syntaxique.

Capacités d'expression écrite :

Fiona écrit une nouvelle histoire (la consigne était d'écrire la suite de l'histoire lue ou d'en inventer une autre). Au niveau de la qualité de sa production écrite, Fiona présente des idées dans un ordre chronologique cohérent ; les connecteurs logiques, spatiaux, et temporels se limitent à « *et* », tandis que les pronoms sont absents ; au niveau de la syntaxe, Fiona construit des phrases simples (sujet-verbe-complément), plus ou moins correctes (« *Les canglie ratrap les chevale* » pour « Les sangliers rattrapent les chevaux »). Fiona n'utilise aucun signe de ponctuation. En orthographe, sur 24 mots, 17 comportent des erreurs : 5 erreurs phonétiques, 11 erreurs lexicales, 11 erreurs grammaticales (accords, conjugaison, homophones) et 1 erreur de segmentation. Avec un temps d'autocorrection (2 minutes), Fiona corrige 1 erreur phonétique (mais en ajoute une autre), ainsi que 2 erreurs grammaticales (accords) et son erreur de segmentation. En dictée à l'adulte, Fiona met moins de temps tout en doublant presque le nombre de ses mots. La qualité de son récit est un peu meilleure (ajout d'un connecteur temporel « *après* », meilleure syntaxe avec cependant une erreur de syntaxe (« *Les chevaux vont au docteur* »)).

L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : la dictée à l'adulte. Cependant, Fiona préfère écrire. Si elle est capable de s'exprimer et d'être comprise à l'écrit, il semble intéressant de privilégier sa production écrite et de donner un temps supplémentaire, avec une **non pénalisation de l'orthographe dans toutes les matières.**

A la fin de la passation, j'ai demandé à Fiona ce qui était difficile pour elle à l'école : la lecture des mots (« *Je préfère l'écriture* »), ainsi que l'anglais à l'oral.

c) Coopération orthophonistes-enseignants

▲ Compte-rendu de notre rencontre du 15/11/2012

Présentation du PIAPEDE :

L'enseignante de Fiona semble très intéressée par le PIAPEDE et les conclusions de la passation ont confirmé ses réflexions sur Fiona dans ses difficultés de langage écrit et de compréhension.

Ce qui a été remarqué par l'enseignante en classe :

Langage écrit : En lecture et en écriture, l'enseignante a les mêmes conclusions que les tests de l'Alouette, Le Corbeau et le PIAPEDE. Cependant, compte-tenu de ses autres difficultés, la lecture n'est pas le point majeur qui inquiète l'enseignante. La dictée de mots demande à Fiona un travail démesuré de préparation à la maison. Elle fait quelques confusions de sons et arrive à restituer à peu près la moitié des mots préparés, ce qui est un résultat moyen compte-tenu du travail et du niveau escompté.

Compréhension : Fiona a d'importantes difficultés de compréhension, notamment lorsqu'elle lit. La reformulation des consignes ne semble pas vraiment l'aider. En revanche, l'application de règles est satisfaisante quand il s'agit de les appliquer dans le même contexte, mais il existe des difficultés importantes de généralisation. Lors des évaluations, Fiona fait du remplissage, sans y mettre de sens.

Mathématiques : Fiona commence à acquérir des techniques pour les opérations, mais elle ne sait pas s'en servir. Sa difficulté à comprendre les problèmes exige que l'enseignante lui explique les calculs à faire.

Autres domaines : Fiona semble avoir des difficultés à se repérer dans l'espace.

Comportement et socialisation : Fiona a peu d'autonomie dans son travail. Elle a un comportement passif en classe et fait le travail demandé parce qu'il faut le faire. Elle a un bon contact avec les jeunes de sa classe. Cependant, la peur du jugement des autres l'empêche de répondre lorsque la maîtresse lui pose une question sur un exercice ou une leçon. Elle ne s'autorise pas vraiment à faire des erreurs, sauf en anglais, matière qu'elle apprécie et dans laquelle elle ne sent pas plus nulle que les autres élèves. Elle a du mal à trouver sa place dans une salle de classe. Elle semble avoir un certain manque de confiance en elle ainsi qu'une

immaturité affective.

Ce qui a été mis ou va se mettre en place pour Fiona :

L'enseignante place Fiona à **côté d'un élève actif** en classe. Mais il n'y a pas vraiment d'échanges entre eux sur le travail. L'enseignante hésite à la mettre à côté d'un élève qui aurait besoin d'aide pour **la mettre en position d'aidante**. Cette responsabilité pourrait lui redonner confiance. Elle se pose également la question de la **présence d'une AVS** (un dossier MDPH est en train d'être constitué par la maman) ; cela serait sans doute très bénéfique pour redonner confiance à Fiona, l'aider à comprendre, lui donner l'attention qu'elle requière pour les exercices, les évaluations, etc. Cependant, il faudrait qu'elle puisse favoriser l'autonomie de cette élève.

Lors du premier trimestre, Fiona a bénéficié d'**aide personnalisée en français pour la lecture et la compréhension** avec quatre autres élèves. Elle prenait alors plus facilement la parole. Cependant, ses difficultés de compréhension sont toujours importantes. L'enseignante n'a donc pas trouvé cette aide particulièrement bénéfique pour Fiona, mais elle a ainsi pu faire un bilan sur son niveau de lecture et de compréhension.

A cause de son manque de confiance, Fiona ne peut **réciter sa poésie que seule devant la maîtresse** et non devant les autres élèves. Celle-ci privilégie une adaptation du rythme de chaque élève en classe et établit un **contrat personnalisé** avec eux sur ce qu'ils ont à faire, tout en gardant des bases communes pour toute la classe. Pour Fiona, elle **réduit le nombre d'exercices** et **adapte la difficulté** de ceux-ci à ses capacités pour ne pas la mettre en échec. Cependant, l'enseignante est démunie quant aux exercices à proposer à Fiona. Pour travailler l'écrit, je lui ai proposé de réfléchir avec Fiona à partir d'un thème qu'elle aime pour retrouver du plaisir à écrire.

L'enseignante désire **réunir une équipe éducative** en janvier pour mettre en place un **programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)** pour Fiona, en se basant sur le PPRE mis en place l'année dernière. Les objectifs généraux seront sans doute la compréhension de la lecture et des mathématiques.

△ Réunion de l'équipe éducative le 18/01/2013

Suite à des conditions climatiques défavorables, j'ai dû annulé au dernier moment ma

présence pour cette équipe éducative. Cependant, j'ai pu avoir un entretien téléphonique avec l'enseignante de Fiona qui m'en a fait un compte-rendu :

- les personnes présentes à l'équipe éducative étaient : l'enseignante, la directrice de l'école, la psychologue scolaire et une personne donnant des cours particuliers à Fiona.
- Les aménagements proposés sont écrits dans le cadre d'un PPRE.
- L'équipe a établi une demande d'AVS pour Fiona (attention constante dont Fiona a besoin, encouragements pour lui donner confiance en elle et entrer dans les apprentissages).

Nous faisons un point sur l'évolution de Fiona depuis notre dernière rencontre :

Comportement : Fiona participe en classe, demande des explications. Elle peut maintenant réciter sa leçon seule devant la classe. Fiona est toujours très émotive. En groupe classe, cela est difficile à gérer, mais l'enseignante peut ensuite avoir des temps d'échange avec elle.

Difficultés actuelles : En mathématiques, la numération lui est difficile. De plus, Fiona reste dans une procédure de calcul mécanique qu'elle ne peut investir dans des problèmes ensuite. Elle ne met pas vraiment de sens sur les opérations.

Aménagements :

Fiona bénéficie actuellement d'**aide personnalisée en mathématiques**. Les axes de travail concernent autant la lecture-compréhension que la résolution de problèmes. Fiona est beaucoup plus à l'aise en petits groupes.

Un **PPRE** vient d'être établi pour aider Fiona. Les axes principaux sont : la **mise en confiance**, la **reformulation de consignes**, du **temps supplémentaire** pour respecter son rythme de travail, l' **allègement dans son travail**. Les objectifs sont de l'aider à être de plus en plus autonome dans son travail et dans ses apprentissages en prenant plus d'initiatives et en lui laissant la possibilité de terminer son travail.

Une **demande d'AVS** vient d'être faite pour l'année prochaine, tout en connaissant la difficulté de bénéficier d'une AVS et le temps nécessaire pour avoir une réponse. L'enseignante me dit être inquiète pour l'année prochaine car Fiona a besoin d'un certain temps d'adaptation pour être confiance avec l'adulte.

Globalement, l'enseignante sent Fiona plus en confiance et remarque des progrès

encourageants.

A la fin de notre entretien, cette enseignante m'a fait part de son enthousiasme lors de notre première rencontre par l'aide que cela lui avait apporté (idées pour adapter sa pédagogie à Fiona, parler de ses difficultés, etc.). Elle m'invite à la solliciter pour la suite de l'année (rencontres, répondre à des questionnaires, etc.).

ii. Océane (CM1) (Annexe 3)

Océane, âgée de 10 ans, est suivie en orthophonie une fois par semaine pour des troubles du langage écrit depuis janvier 2009. Elle souffre d'un syndrome de Recklinghausen, entraînant notamment une grave scoliose. Elle porte un corset. Elle a été suivie en psychomotricité et actuellement, elle voit un kinésithérapeute.

Au niveau scolaire, Océane avait d'importantes difficultés en CP. Elle a redoublé son CE2. Elle progresse dans les apprentissages, avec toujours un décalage avec les autres élèves. Elle est très organisée, volontaire dans la classe et s'investit dans son travail. Elle est cependant gênée par des troubles de concentration.

a) Troubles du langage écrit (l'Alouette et le Corbeau)

En lecture (test de l'Alouette-R), Océane présente des résultats pathologiques pour le nombre d'erreurs et l'indice de précision (-2DS). L'analyse qualitative montre une atteinte des deux voies de lecture (phonologique et lexicale). En effet, la correspondance graphèmes-phonèmes n'est pas parfaitement maîtrisée. On retrouve notamment des inversions, des difficultés avec certains sons complexes, tels que /eau/, /-nn-/, /g, gu/, /oi, in/. Elle a tendance à deviner les mots et semble donc privilégier donc la voie d'adressage.

En orthographe, les résultats sont pathologiques pour l'orthographe phonétique (-2é.t.), avec des graphies complexes non maîtrisées (ex : /ou/), des règles d'orthographe (ex : s/ss). L'orthographe d'usage paraît également touchée (-1é.t.), tandis que l'orthographe grammaticale se situe dans la moyenne des enfants de CM1. Cela donne un score total de -1DS). La voie phonologique est donc la plus atteinte.

b) Résultats et conclusions du PIAPEDE

Les résultats du PIAPEDE semblent cohérents avec ceux de l'Alouette et du Corbeau pour le langage écrit.

Niveau de décodage :

Océane lit lentement, avec quelques d'hésitations. Elle a tendance à deviner quelques mots grâce au contexte. Elle ne fait pas de tentatives d'autocorrection pour les mots mal lus. Son débit est assez lent. Elle respecte la ponctuation, l'intonation et les liaisons.

Compréhension de texte :

En temps imposé de lecture, Océane termine assez rapidement et silencieusement sa lecture (1'30"). Elle restitue alors deux idées essentielles du texte et fait un contresens. Un temps supplémentaire de lecture (deuxième étape) ne lui permet pas d'ajouter d'idées essentielles. Lors de la lecture orale par l'examineur, avec le texte sous les yeux (troisième étape), elle ajoute quatre idées attendues. En lecture par l'adulte du récit simplifié, avec substitution du texte qui était sous les yeux (dernière étape), Océane apporte deux idées supplémentaires. Parmi les différentes modalités (lecture silencieuse, à voix haute, lecture par un adulte), elle dit préférer que quelqu'un lui lise le texte. L'étape qui lui est le plus bénéfique est la lecture par l'adulte avec le texte sous les yeux. Globalement, Océane a besoin de temps pour la restitution des différentes idées. Son récit est court et contient peu de connecteurs.

L' aménagement pédagogique le plus profitable en lecture, selon ce protocole, serait : une pédagogie orale (lire le texte ou les consignes).

Capacités d'expression écrite :

Au niveau de la qualité de sa production écrite, Océane présente des idées dans un ordre chronologique cohérent ; les connecteurs logiques, spatiaux, et temporels sont quasi-absents ; elle utilise quelques pronoms (il, elle, je toi, tu, te) ; la syntaxe est globalement correcte (il manque un verbe dans une phrase). La ponctuation est irrégulière. En orthographe, sur 49 mots, 17 comportent des erreurs : 8 erreurs phonétiques, 3 erreurs lexicales, 9 erreurs grammaticales (accords, homophones, et majoritairement en conjugaison) et 1 erreur de segmentation. Avec un temps d'autocorrection (2 minutes), Océane corrige efficacement 1 erreur phonétique, 1 erreur lexicale ainsi que son erreur de segmentation. Elle remplace 1 erreur de conjugaison par 1 autre et recopie un mot correctement écrit à l'identique.

En dictée à l'adulte, Océane met deux fois moins de temps et augmente légèrement le nombre de mots. La qualité de son récit se trouve meilleure par la richesse des connecteurs spatiaux et temporels.

L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : la dictée à l'adulte. Cependant, Océane préfère écrire. Il semble donc intéressant de privilégier sa production écrite et de lui donner un temps supplémentaire avec une **non pénalisation de l'orthographe dans toutes les matières.**

A la fin de la passation, j'ai demandé à Océane ce qui était le plus difficile pour elle à l'école : l'orthographe et la conjugaison, le bruit de fond lors d'exercices à faire, ne pas savoir la réponse lorsque que le maître l'interroge.

c) Coopération orthophonistes-enseignants

△ Compte-rendu de notre rencontre du 19/11/2012

Océane et son papa étaient présents au début de l'entretien. Son papa l'aide beaucoup à la maison pour faire ses devoirs, ce qui la stimule. Cependant, l'enseignant donne des conseils au papa pour encourager Océane à devenir plus autonome dans son travail.

Présentation du PIAPEDE :

L'enseignant semble intéressé par le PIAPEDE et attend de nos rencontres des idées, des échanges sur des aménagements à apporter.

Ce qui a été remarqué par l'enseignant en classe :

Langage écrit : les conclusions de l'enseignant rejoignent celles du PIAPEDE. Océane a notamment quelques hésitations en lecture. En écriture, son stock lexical est assez pauvre. Océane peut faire quelques inversions. Cependant, elle se débrouille lors des évaluations à l'écrit.

Compréhension : Océane a particulièrement des difficultés avec les homophones pour les comprendre, les expliquer.

Mathématiques : Océane commence à acquérir des techniques pour les opérations.

Elle peine à les généraliser et est gênée dans la compréhension de problèmes et la numération. Ses résultats sont irréguliers dans cette matière. Ses plus grosses difficultés se situent en mathématiques.

Anglais : Océane n'est pas loin des résultats attendus pour sa classe.

Autres : Océane semble avoir des difficultés de concentration.

Comportement et socialisation : Océane est très volontaire et participe volontiers en classe. Très active, elle a tendance à répondre un peu trop rapidement aux questions, ce qui rend ses réponses souvent erronées.

Ce qui a été mis spécifiquement en place pour Océane :

Océane se situe **au premier rang** dans sa classe, à côté d'une élève qui peut l'aider en mathématiques, et qu'Océane peut aider en français. Elles se stimulent toutes les deux.

Les consignes sont lues pour tous les élèves.

L'orthographe est notée seulement en français, pour tous les élèves.

Océane bénéficie d'**aide personnalisée en mathématiques**.

A la fin de notre entretien, l'enseignant m'a proposé de passer quelques matinées dans sa classe pour observer Océane et donner des pistes pour l'aider. Nous essaierons de nous voir régulièrement pour revoir les aménagements mis en place et l'évolution d'Océane durant l'année.

▲ Matinées en classe

30/11/2012 :

Exceptionnellement, Océane est mise eu fond de la classe pour que je puisse être à côté d'elle. Le programme de la matinée, présenté aux élèves, se découpe en trois temps : dictée, anglais et mathématiques. Quelques jeux et exercices sur l'orthographe des mots et des règles de grammaire mettent Océane en confiance et l'aident à y mettre du sens. Pendant la dictée, des hésitations sur certains mots la bloquent car elle se focalise dessus. Elle oublie alors d'écrire d'autres mots de la dictée. Elle fait un certain nombre d'erreurs, mais elle se débrouille plutôt bien pour les accords.

En anglais (leçon ludique sur la Grande-Bretagne), Océane aime participer. En

revanche, elle se trouve en difficulté pour comprendre une triple consigne. De plus, une fatigabilité entraîne des troubles de concentration.

En mathématiques, ses difficultés d'attention et de concentration lui rendent difficile la compréhension de consignes. En calcul mental (ex : 24×5), elle met du temps à comprendre la stratégie proposée par le maître, mais elle y arrive. En revanche, poser des multiplications et les résoudre la mettent en difficulté. Elle a tendance à répondre trop vite, et donne des réponses erronées n'ayant pas vraiment compris la démarche.

Globalement, Océane aime participer en classe et est mise en confiance avec son maître. Elle apprécie ma présence en classe. J'ai pu lui ré-expliquer certains points, cela lui a été bénéfique pour la compréhension des leçons. Je pense que l'élève habituellement à côté d'elle doit lui apporter une certaine aide encourageante.

En décembre, Océane nous a fait part des répercussions du port de son corset la nuit. Celui-ci l'empêche en effet de bien dormir et pourrait entraîner ou augmenter ses difficultés de concentration. Nous avons pu en discuter par mail avec l'enseignant et réfléchir à l'intérêt de pause pendant les ateliers/activités en classe lorsqu'elle sature.

15/02/2013 :

Pour ce dernier jour avant les vacances de février, le programme de la matinée est la correction d'évaluations de français dans un premier temps, puis de mathématiques.

En français, les points abordés concernent l'accord en genre et en nombre de différentes catégories grammaticales (déterminants, noms, adjectifs). Océane fait quelques erreurs qu'elle est capable de corriger lors de la correction. Cela lui demande beaucoup d'attention. Je remarque que les règles d'accord n'étaient pas bien généralisées lors des évaluations (lorsque la consigne change, Océane se trouve en difficulté).

En mathématiques, les évaluations portaient sur les unités des masses et les divisions. Le passage de grammes à kg ne paraît pas bien acquis. Les nombres décimaux la mettent particulièrement en échec. A cause de ses troubles d'attention, Océane ne copie par toujours les bons nombres. Elle se trouve vite perdue dans les divisions, avec une difficulté à se repérer (place de chaque nombre).

Lors de cette matinée, l'enseignant me fait part de l'écart qui se creuse entre Océane et les autres élèves depuis qu'ils acquièrent de nouveaux apprentissages. Elle met en effet plus de temps pour les acquisitions.

Nous évoquons rapidement les questions soulevées dans le cadre du partenariat enseignant-orthophoniste. Cet enseignant me parle du manque de temps pour chacun. La plupart des échanges qu'il peut avoir sont généralement de brefs échanges au téléphone. Il trouverait intéressant de rencontrer plus souvent les orthophonistes et est en attente de mieux connaître le travail de l'orthophoniste avec l'enfant.

5/04/2013 :

Le programme de cette matinée était : évaluation d'orthographe sur le genre et le nombre, chant et mathématiques (proportionnalité et défimaths).

Lors de l'évaluation d'orthographe, Océane a eu beaucoup de difficulté à comprendre les consignes (concepts de genre et nombre pas bien reliés à féminin/masculin et singulier/pluriel). Elle semblait perdue et n'osait pas demander à son maître de l'aide. Lorsque j'ai repris les consignes avec elle, Océane y a répondu de manière plutôt satisfaisante. Cela peut s'expliquer par un manque de confiance en elle, ainsi que des difficultés d'autonomisation. De plus, elle a besoin de beaucoup de concentration, ce qui ne lui donne pas les ressources nécessaires pour se relire. J'ai pu ensuite échanger avec l'enseignant à ce sujet. Il m'a fait part d'un écart entre la situation de leçon et la situation d'évaluation. Lors des cours, Océane semble plutôt performante. Il pense la mettre au prochain changement de place à côté d'un(e) élève qui peut l'aider à comprendre les consignes si elle est en difficulté.

Quelques jours après, en rééducation orthophonique, j' ai parlé avec Océane de sa difficulté à demander de l'aide à l'enseignant et je l'ai encouragée à dépasser cette peur. Elle m'a alors dit qu'elle avait justement été voir l'enseignant la veille pour qu'il lui explique ce qu'elle n'avait pas compris.

En chant, Océane prend beaucoup de plaisir. En mathématiques, elle ne m'a pas paru particulièrement en difficulté avec les règles de proportionnalité. Le défimaths est un travail de groupe pour chercher des solutions à des problèmes. Elle aime y participer.

iii. Olivier (CM2) (Annexe 4)

Olivier, âgé de 12 ans, est suivi en orthophonie pour des troubles du langage écrit apparentés à la dyslexie depuis son 2ème CP. Les difficultés visuelles dominaient. Il avait des problèmes de structuration dans l'espace, des problèmes de concentration et d'importantes difficultés de graphisme dès la grande section. Il a eu des difficultés psychologiques. Un bilan a alors été fait, mais un suivi n'a pas été jugé nécessaire. Il a redoublé son CP car il n'avait pas accès à la correspondance graphèmes-phonèmes. Il porte des lunettes (hypermétropie). Actuellement, c'est un enfant très méthodique, lent et silencieux. Olivier maîtrise la lecture. L'écriture lui pose encore des difficultés (dans les deux voies : phonologique et lexicale).

a) Troubles du langage écrit (l'Alouette et le Corbeau)

En lecture (test de l'Alouette-R), Olivier a des résultats très pathologiques pour le nombre d'erreurs (-6,36DS) et pour l'indice de précision (-4,28DS). Celui-ci tient compte du nombre de mots correctement lus par rapport au nombre de mots lus. L'analyse qualitative montre une atteinte des deux voies de lecture (phonologique et lexicale). En effet, Olivier fait beaucoup d'erreurs de conversion graphèmes-phonèmes (confusions visuelles (ex : b/p/d). Les graphies complexes (ex : aille) et certaines règles (ex : s/ss) ne sont pas bien acquises. On relève également beaucoup de paralexies sémantiques et verbales (mots du texte remplacés par d'autres mots ; ex : « *soleil* » pour « *ciel* »).

En orthographe, Olivier a des résultats pathologiques dans les trois domaines orthographiques : phonétique (-4,71DS), usage (-2,33) et grammaire (-3,14DS). Pour le score total, il se situe à -3,64DS. Les deux voies sont donc atteintes. On retrouve les mêmes difficultés qu'en lecture pour les sons complexes.

b) Résultats et conclusions du PIAPEDE

Niveau de décodage :

Olivier a de meilleurs résultats en lecture avec le PIAPEDE qu'avec l'Alouette. Cela peut s'expliquer par la compréhension du texte beaucoup plus aisée. Olivier a souvent recours à l'autorégulation de manière efficace (retour en arrière pour les mots mal lus). Il devine les

mots grâce au contexte. Il semble donc chercher le sens du texte. Il se trouve cependant bloqué pour un mot qu'il n'arrive pas à lire (« rien »). Dans l'ensemble, son débit est plutôt lent et haché. Les liaisons, la ponctuation et l'intonation ne sont pas toujours respectées.

Compréhension de texte :

En temps imposé de lecture, Olivier finit la lecture du texte. Il en restitue 2 idées essentielles sur les 10 attendues et fait un contresens ; avec un temps supplémentaire de lecture, il ajoute 3 idées. Lors de la troisième étape (lecture orale par l'examineur), il donne 1 nouvelle idée. La dernière étape (lecture simplifiée par l'examineur ; on retire le texte qui était jusque là sous ses yeux) lui permet d'ajouter encore 1 nouvelle idée. Parmi les différentes modalités proposées (lecture silencieuse, à voix haute, lecture par un adulte), il dit préférer lire lui-même le texte à voix haute. Globalement, Olivier se sert du texte, se perd dans les informations et donne beaucoup de détails. Il a besoin de temps pour restituer les idées. Son récit est riche en connecteurs spatiaux et pronoms, mais pauvre en connecteurs temporels et logiques. Le lexique est celui du texte.

Les aménagements pédagogiques les plus profitables en lecture, selon ce protocole, seraient : un temps supplémentaire et une réduction de la longueur ou du nombre d'exercices, ainsi qu'une reformulation ou simplification des consignes sur le plan lexical et/ou syntaxique.

Capacités d'expression écrite :

Olivier écrit une nouvelle histoire en reprenant le thème de l'école. Au niveau de la qualité de sa production écrite, il présente des idées dans un ordre chronologique cohérent et utilise une syntaxe correcte et ponctuée. En revanche, on remarque une pauvreté de vocabulaire, de pronoms et de connecteurs logiques, spatiaux, et temporels. Olivier a besoin de plus de temps que le temps proposé (7' 20", soit 2'20" de plus). Selon le protocole, je ne peux pas prendre en compte ce qui a été écrit au-delà de 5 minutes. En orthographe, sur 29 mots, 12 comportent des erreurs : 4 erreurs phonétiques, 5 erreurs lexicales, 7 erreurs grammaticales (accords, conjugaison) et 4 erreurs de segmentation. Avec un temps d'autocorrection (2 minutes), Olivier corrige 1 erreur de segmentation et 1 erreur d'accord. Il tente de corriger d'autres erreurs inefficacement et ajoute une erreur de conjugaison.

En dictée à l'adulte, Olivier met presque 4 fois moins de temps. Son récit n'est pas plus enrichi mais l'oral lui permet de ne pas être confronté aux difficultés orthographiques.

L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : la dictée à l'adulte. Cependant, Olivier préfère écrire. Il semble donc intéressant de privilégier sa production écrite et de donner un temps supplémentaire, avec une **non pénalisation de l'orthographe dans toutes les matières.**

A la fin de la passation, j'ai demandé à Olivier ce qui est le plus difficile pour lui à l'école : la conjugaison et l'écriture.

c) Coopération orthophonistes-enseignants

▲ Compte-rendu de notre rencontre du 19/11/2012

Présentation du PIAPEDE :

L'enseignante d'Olivier a été intéressée par le PIAPEDE. Elle ne partage pas cependant certains points soulevés par le PIAPEDE telles que les difficultés de compréhension. Selon elle, Olivier a des capacités qu'il n'exploite pas autant qu'il le pourrait.

Ce qui a été remarqué par l'enseignante en classe :

Langage écrit : En lecture et en écriture, l'enseignante a les mêmes conclusions que le PIAPEDE (quelques inversions en lecture, lenteur et pauvreté de production écrite, avec peu de connecteurs). De plus, le graphisme d'Olivier est malaisé malgré d'énormes progrès depuis le CP, particulièrement en écriture spontanée.

Compréhension : Le PIAPEDE soulève des difficultés de compréhension chez Olivier que la maîtresse ne remarque pas particulièrement. Olivier comprend plutôt bien en classe et met en lien les différentes informations.

Mathématiques : Olivier est gêné par les notions d'ordre croissant et d'ordre décroissant et les signes < et >.

Comportement : Olivier est très organisé et range impeccablement son bureau. Il suit bien le rythme de la classe. Il n'est pas demandeur d'aide dans son travail. Sa maman l'aide à la maison. L'enseignante se demande s'il n'y a pas un peu de pression familiale dans son travail pour réussir. Certains enfants se plaignent de son comportement car Olivier peut être un peu moqueur et impatient.

Ce qui a été mis en place pour Olivier en début d'année :

Olivier est **tuteur d'une élève et a ainsi une position d'aidant. Cela peut renforcer sa confiance en lui.**

En lecture et en écriture, Olivier a **besoin de plus de temps.**

Concernant son graphisme, l'enseignante se demande s'il ne serait pas nécessaire de mettre en place un suivi en psychomotricité.

Mais selon l'enseignante, Olivier n'a pas besoin particulièrement d'aménagements, d'autres enfants de sa classe étant beaucoup plus en difficulté que lui.

△ Suivi durant l'année

Son enseignante s'est trouvée en congé maladie pendant l'année. Lorsque je l'ai recontactée, elle n'a pas pu me répondre sur l'évolution d'Olivier.

C. Suivi des autres enfants

i. Hector (CE2)

Hector, âgé de 10 ans, est suivi par deux orthophonistes différentes pour des troubles du langage oral depuis la moyenne section et pour des troubles logico-mathématiques depuis son deuxième CP. Son développement se caractérise par des troubles du langage, des problèmes relationnels avec ses pairs, des angoisses, des difficultés à jouer. Le Réseau DYS 45 (centre de diagnostic des troubles DYS du Loiret) a confirmé lors de son deuxième CP les troubles phasiques (dysphasie). Un suivi psychologique a été préconisé une fois par semaine. Une prise en charge en psychomotricité, commencée en septembre 2012, a été arrêtée en décembre pour cause de surcharge. Hector porte des lunettes de repos.

Au niveau scolaire, Hector a redoublé son CP (il avait été question de l'orienter en CLIS). Il bénéficie de la présence d'une AVS.

a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE

Les résultats des tests montrent une atteinte des 2 voies, particulièrement de la voie

phonologique (omissions, inversions, non maîtrise des graphies complexes).

En lecture et compréhension, les résultats du PIAPEDE confirment ceux des tests. Il dit préférer lire lui-même le texte silencieusement parmi diverses modalités proposées. **L'aménagement pédagogique le plus profitable en lecture, selon ce protocole, serait : un temps supplémentaire et une réduction de la longueur ou du nombre d'exercices.** Hector a besoin que je lui reformule les consignes du PIAPEDE. Il serait sans doute bénéfique de reformuler ou simplifier des consignes sur le plan lexical et/ou syntaxique.

En expression écrite, Hector présente des idées dans un ordre chronologique cohérent. Son récit se trouve pauvre par le peu de connecteurs et une syntaxe simple, parfois incorrecte. En orthographe, on retrouve les mêmes difficultés que dans les tests de l'Alouette et du Corbeau. Un temps d'autocorrection lui permet de corriger certaines erreurs. En dictée à l'adulte, la qualité de son récit est meilleure (syntaxe et connecteurs). **L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : la dictée à l'adulte.** Hector me dit préférer écrire lui-même. Il semble alors intéressant de lui proposer un temps supplémentaire avec une **non pénalisation de l'orthographe dans toutes les matières.**

A la fin de la passation, Hector m'explique ce qui est difficile pour lui à l'école (les additions), et ce qui l'est moins (copier des poésies, lire à haute voix, les autres opérations).

b) Coopération orthophoniste-enseignant

▲ Comte-rendu de notre rencontre du 23/10/2012

L'enseignant est très intéressé par le PIAPEDE.

Ce qui a été remarqué par l'enseignant en classe :

Langage écrit : le PIAPEDE et les tests confirment les difficultés d'Hector dans les deux voies de lecture. La relecture semble l'aider à repérer et corriger certaines erreurs.

Autres domaines : Hector semble avoir des difficultés d'organisation spatiale et temporelle, ainsi que des difficultés de mémoire. Il a quelques difficultés sur le matériel à apporter en fonction des matières.

Comportement : Hector a des troubles d'attention. La peur de l'échec est très marquée chez Hector : il préfère se bloquer que de faire une erreur, et il exprime très peu ses

difficultés. Hector peut avoir un comportement moqueur avec les autres élèves et n'aime pas se sentir différent des autres. Très sensible au changement, Hector accepte difficilement la frustration.

Ce qui a été mis en place spécifiquement pour Hector :

La notification MDPH a permis de mettre en place **un projet personnel de scolarisation (PPS)** pour la compensation du trouble. Il bénéficie ainsi de la présence d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) 6 heures par semaine pour les apprentissages fondamentaux (français et mathématiques). Celle-ci **réexplique et reformule les consignes**. Une relation de confiance s'est instaurée entre les deux. L'enseignant compte beaucoup sur la présence de l'AVS. Sans elle, Hector a du mal à se concentrer et participe peu en classe.

En écriture, Hector peut bénéficier d'une **dictée plus courte**, ainsi que d'une **réduction du nombre d'exercices**. Il est également **valorisé dans sa participation à l'oral**. L'enseignant souhaite encourager Hector à prendre du **temps pour relire ses productions**.

▲ Equipe de suivi de scolarisation du 8/01/2013

L'équipe a réuni l'enseignant de l'élève, également directeur de l'école, la maman d'Hector, d'un médecin scolaire, l'enseignante référente, une orthophoniste (qui le suit pour le langage) et moi-même (qui le voit en rééducation pour les logico-mathématiques). Nous avons fait le point sur le PPS mis en place pour le reconduire et l'adapter.

Langage écrit : Hector déchiffre plutôt bien maintenant.

Compréhension : La compréhension de consignes est difficile pour lui.

Mathématiques : Hector est bloqué par la résolution de problèmes, même avec l'aide de l'AVS.

Autres : Hector a de bonnes capacités de mémorisation. En revanche, il est gêné pour se repérer dans l'espace et dans l'organisation des données. La nouveauté le met en difficulté et Hector ne généralise pas vraiment ses apprentissages.

Comportement : Hector est un élève curieux qui a souvent besoin d'être canalisé dans ses questions en individuel. Cependant, en classe, sa participation orale est peu fréquente. Son refus de l'échec le bloque fortement dans ses apprentissages et dans les relations avec ses pairs (attitude moqueuse avec les autres enfants en difficultés ou différents ; il est cependant

beaucoup moins violent physiquement). Par ailleurs, il demande à l'enseignant les devoirs à faire pour le lendemain. Sa maman l'aide tous les soirs à travailler. Ce temps est souvent source de conflits. Cette année, il se sent « nul » et pense ne pas pouvoir réussir le CE2.

Prises en charge : Hector progresse en **rééducation orthophonique**. Il commence à verbaliser ses difficultés, mène un travail à terme la plupart du temps et est plus concentré. Les autres suivis (par une **psychologue** et par le **Réseau DYS 45**) continuent.

Conclusions de l'équipe : Les diverses prises en charge permettent de contenir et d'étayer Hector dans ses apprentissages. **L'aide de l'AVS est indispensable** (mise au travail, reformulation des consignes, organisation matérielle, etc.). L'équipe de suivi demande donc l'augmentation du temps d'AVS pour aider Hector à entrer davantage dans les apprentissages.

ii. Lou (CE2)

Lou, âgée de 9 ans, est suivie en orthophonie une fois par semaine pour des troubles du langage écrit. Elle porte des lunettes depuis le CE1 (hypermétropie).

a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE

Les tests de lecture et écriture montrent des résultats pathologiques au niveau de la voie d'assemblage (inversions, omissions, *s/ss*, *g/k*, etc). La voie d'adressage est également en-dessous de la moyenne des enfants de son niveau.

En lecture et compréhension, les résultats du PIAPEDE sont cohérents avec ceux de L'Alouette et du Corbeau. Lou déchiffre d'abord les mots dans sa tête pour les comprendre. Cela ralentit cependant sa lecture. Elle préfère que quelqu'un lui lise le texte. En expression, (restitution des idées), elle utilise le lexique du texte et ne synthétise pas les idées. Lou est fatigable lors de la passation du PIAPEDE. **Les aménagements pédagogiques le plus profitable en lecture, selon ce protocole, seraient : un temps supplémentaire et une réduction de la longueur ou du nombre d'exercices.**

En expression écrite, Lou présente des idées dans un ordre chronologique correct. La pauvreté de sa production est marquée par l'absence de connecteurs logiques, spatiaux, et temporels et par une syntaxe simple, parfois incorrecte (« *Un chat qui vive ici il a vu un enfant* »). En orthographe, on retrouve les mêmes difficultés que dans les tests de langage

écrit (atteinte des 2 voies) avec une non maîtrise des règles de conjugaison. Lou a besoin de deux fois plus de temps pour écrire que le temps imposé. Le temps supplémentaire proposé pour s'autocorriger ne lui permet pas de le faire efficacement (erreurs remplacés par d'autres). En dictée à l'adulte, Lou met beaucoup moins de temps pour une qualité un peu meilleure par un enrichissement en pronoms et idées. **L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : la dictée à l'adulte.** Lou dit préférer écrire, ou dicter « *quand c'est trop long* ». Il semble intéressant de privilégier sa production écrite et de lui donner un temps supplémentaire avec une **non pénalisation de l'orthographe dans toutes les matières.**

A la fin de la passation, je note un travail à faire sur le vocabulaire (enrichir), la syntaxe et la conjugaison (accords). Il faut également l'aider à canaliser son attention sur ce qu'elle fait et à aller à l'essentiel, à être synthétique.

b) Coopération orthophoniste-enseignant

Une première rencontre au mois d'octobre, puis un entretien téléphonique au mois de février nous ont permis d'échanger au sujet de Lou.

△ Comte-rendu de notre rencontre du 16/10/2012

L'enseignante, très intéressée par le PIAPEDE, m'a demandé de lui faire part des résultats dès que possible (la passation du PIAPEDE pour Lou n'a eu lieu qu'après notre rencontre).

Ce qui a été remarqué par l'enseignante en classe :

Langage écrit : Lou a développé des stratégies de lecture. Elle déchiffre dans sa tête avant de lire à voix haute. En écriture, Lou fait des inversions et des confusions de lettres (ex : « *pharses* » pour « phrases », « *prochien* » pour « prochain »). Lorsque l'enseignante lui demande les sons qu'elle entend en premier, Lou peut se corriger ; cependant, ces erreurs d'inversion reviennent régulièrement. L'orthographe des mots lors des dictées préparées à la maison est meilleure que lors des dictées non préparées. En classe, l'enseignante utilise une méthode pour mémoriser et écrire des sons, particulièrement pour les sons complexes. Lou est

performante dans ses réponses, mais elle hésite et a besoin de plus de temps que les autres.

En **Graphisme**, l'enseignante remarque que Lou écrit de plus en plus gros.

Compréhension : D'après l'enseignante, Lou n'a pas de difficultés particulières.

Comportement : C'est une élève plutôt volontaire et appliquée.

Ce qui a été mis en place pour Lou :

Lou se situe au deuxième rang de sa classe. Pour la lecture et l'écriture, l'enseignante lui laisse **plus de temps**. Elle lui enlève ainsi la pression temporelle.

Lou bénéficie d'une **copie rapprochée** de sa leçon (difficulté pour lire au tableau).

▲ Entretien téléphonique le 14/02/2013

Nous faisons un point sur l'évolution de Lou depuis le mois d'octobre. Dans l'ensemble, l'enseignante ne remarque pas de changements particuliers. Elle garde les adaptations mises en place.

Langage écrit : Lou a toujours d'importantes difficultés en orthographe. Elle demande régulièrement à l'enseignante de lui déchiffrer des mots.

Autres domaines : L'enseignante remarque des difficultés de repérage dans l'espace, notamment avec la droite et la gauche. Cependant, cela ne la gêne pas en mathématiques.

Comportement : Lou est une petite fille très agréable qui participe volontiers en classe. Elle prend du plaisir dans les apprentissages et accepte de se tromper.

A la fin de notre entretien, nous avons évoqué l'apport d'un partenariat enseignant-orthophoniste. L'enseignante me dit être très contente de ma démarche, particulièrement pour l'aide que je lui ai apportée par le partage de documents sur les aménagements pédagogiques. L'enseignante m'a dit se trouver démunie quant au nombre important d'enfants en difficultés dans sa classe. Elle cherche un ouvrage pratique expliquant les difficultés de ces enfants et donnant des conseils pratiques. Après en avoir parlé avec le Docteur Uzé, je lui ai conseillé le livre de B. Piérart : Votre enfant est dyslexique. Pourquoi ? Comment l'aider ?.

iii. Léa (CE2)

Léa, âgée de 9 ans, est prise en charge une fois par semaine en orthophonie pour des troubles de langage écrit apparentés à la dyslexie depuis le CP (son frère aîné va également chez la même orthophoniste). Elle a notamment des difficultés de structuration dans l'espace et de balayage visuel. Léa porte des lunettes de repos. Léa a changé d'école en cours de CP.

a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE

Les tests de lecture et d'écriture montrent des résultats pathologiques dans les deux voies de lecture, la voie phonologique étant plus particulièrement touchée (inversions, omissions, ajouts de lettres, confusions sourdes-sonores (ch/j, t/d), graphies complexes, etc). En écriture, Léa a des difficultés à séparer certains mots. Le graphisme semble coûteux.

En lecture et compréhension, les résultats du PIAPEDE sont cohérents avec ceux de L'Alouette et du Corbeau. Léa utilise un doigt curseur et lit avec beaucoup d'hésitations, sans respecter la ponctuation. Elle a tendance à deviner les mots. L'autorégulation n'est pas efficace. Léa préfère que quelqu'un lui lise le texte. En expression (restitution des idées), son récit est fluide et plutôt riche (présence de connecteurs, lexique assez précis), avec cependant quelques difficultés pour être synthétique. **Les aménagements pédagogiques les plus profitables en lecture, selon ce protocole, seraient : un temps supplémentaire et une réduction de la longueur ou du nombre d'exercices.**

En expression écrite, Léa juxtapose ses idées. Sa production se trouve pauvre en connecteurs et pronoms, avec quelques erreurs syntaxiques (« *Et il Bob le pour se anar dans les aicalier* » pour « Bob pousse Anatole dans les escaliers »). En orthographe, on retrouve les mêmes difficultés que dans les tests de langage écrit. Léa a besoin de plus de temps pour écrire que le temps imposé. Le temps d'autocorrection ne paraît pas très bénéfique (correction d'une erreur de segmentation, erreurs lexicales remplacés par d'autres erreurs). En dictée à l'adulte, Léa produit un récit meilleur, notamment pour la syntaxe, et plus rapide. **L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : un temps supplémentaire, avec une non pénalisation de l'orthographe dans toutes les matières, compte-tenu de ses difficultés orthographiques. Léa préfère écrire elle-même.**

A la fin de la passation, je demande à Léa ce qui est le plus difficile pour elle à l'école : la lecture car elle aime « *inventer des mots mais cela ne correspond pas aux mots écrits* ». La maîtresse lui lit les consignes en général.

b) Coopération orthophoniste-enseignant

▲ Comte-rendu de notre rencontre du 23/10/2012

Ce qui a été remarqué par l'enseignante en classe :

Langage écrit : L'enseignante constate également que la lecture de Léa est lente. Celle-ci devine la fin des mots à partir du déchiffrement des premières syllabes. En écriture, Léa a d'importantes difficultés avec la correspondance phonème-graphème, même en copie. Elle écrit lentement. Son graphisme est très courbé en l'absence de lignes.

Compréhension : Léa a globalement une compréhension correcte.

Comportement : Léa, malgré ses difficultés, prend du plaisir à participer en classe.

Ce qui a été mis spécifiquement en place pour Léa :

Léa se situe au **premier rang** à côté d'un primo-arrivant (élève étranger parlant mal le français et qui vient d'arriver dans sa classe). Elle a pour rôle de lui expliquer les exercices, ce qu'elle fait avec enthousiasme. Lui laisser une responsabilité la met en confiance.

Au premier trimestre, Léa a participé à un **atelier théâtre** dans le cadre de **soutien en français**. L'enseignante l'encourage pour s'exprimer à l'oral car elle est plus à l'aise ainsi.

Au deuxième trimestre, l'enseignante pense la faire participer à un **atelier de lecture expressive** pour travailler la lecture à haute voix (intonation, respect de la ponctuation, etc).

▲ Entretien téléphonique en février 2013

En février, nous avons fait un point sur l'évolution de Léa. Elle n'est plus à côté de l'élève primo-arrivant (les élèves changent régulièrement de place).

Langage écrit : l'atelier de lecture expressive a montré des progrès encourageants.

Comportement : Le rythme d'apprentissage semble aller trop vite pour elle. Ses troubles d'attention ne l'empêchent pas d'être motivée et de s'appliquer en classe.

Globalement, l'enseignante n'est pas très inquiète pour Léa car d'autres élèves sont bien plus en difficulté qu'elle en classe. De plus, elle est suivie dans son travail par les parents.

iv. Evan (CM1)

Evan, âgé de 10 ans, est suivi en orthophonie depuis le CE2, et depuis octobre 2012 par l'orthophoniste chez qui je suis en stage. Il a changé d'école l'année dernière.

a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE

Les résultats en lecture sont pathologiques, avec une atteinte des deux voies : voie d'assemblage (sons complexes, g/gu/ge/gn/, /s,ss/, etc) et voie d'adressage (beaucoup de paralexies). En orthographe, les résultats d'Evan ne sont pas pathologiques. L'orthographe grammaticale est la plus touchée (-1,32 écarts-types).

En lecture et compréhension, les résultats du PIAPEDE sont cohérents proches de ceux de L'Alouette et du Corbeau. Evan lit avec beaucoup d'hésitations. L'autorégulation n'est pas vraiment efficace. Il dit préférer que quelqu'un lui lise le texte. En expression, le récit d'Evan est hésitant et assez décousu, avec quelques incohérences (concordance des temps, pronoms (genre : ex :« il » peut désigner la fille), confusion entre les personnages), malgré la présence de connecteurs spatiaux et un lexique précis. **L'aménagement pédagogique le plus profitable en lecture, selon ce protocole, serait : une reformulation ou simplification des consignes sur le plan lexical et/ou syntaxique.**

En expression écrite, Evan présente des idées dans un ordre chronologique et une syntaxe correcte. Sa production est enrichie par les connecteurs temporels. Il utilise en revanche très peu de pronoms. En orthographe, on retrouve les mêmes difficultés que dans le test « Le Corbeau ». Evan a besoin de plus de temps pour écrire que le temps imposé. Un temps d'autocorrection ne lui est pas bénéfique (ajout d'erreurs). En dictée à l'adulte, il produit un récit meilleur dans l'ensemble (bon débit d'idées, enrichi par des connecteurs et des pronoms). En revanche, il a toujours des difficultés de syntaxe (concordance des temps, singulier/pluriel). **L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : la dictée à l'adulte.** Evan dit préférer dicter son texte. Un temps supplémentaire peut alors être intéressant pour l'expression écrite, avec une **non pénalisation**

de l'orthographe dans toutes les matières.

A la fin de la passation, je demande à Evan ce qui est le plus difficile pour lui à l'école : les mathématiques (soustractions, additions à plusieurs chiffres) et la compréhension de la lecture.

b) Coopération orthophoniste-enseignant

△ Comte-rendu de notre rencontre du 12/11/2012

L'enseignante semble intéressée par le PIAPEDE et ma démarche. Elle en attend des conseils pour aider Evan en classe.

Ce qui a été remarqué par l'enseignante :

Langage écrit : Le déchiffrage est encore assez lent pour Evan. Son expression écrite est faite de phrases très simples (niveau CP), sans précision de lieu, de temps, etc. La copie d'Evan est plutôt bonne, lorsqu'il fait le travail demandé.

Compréhension : Evan ne comprend pas ce qu'il lit. La maîtresse se pose la question de ses capacités en compréhension.

Mathématiques : Evan a des difficultés sur l'écriture des nombres (ex : 44400 => « 4400 »).

Autres : L'enseignante se pose la question de difficultés spatio-temporelles et de mémoire chez Evan. La récitation des leçons met Evan en échec la plupart du temps. Cependant, Evan a de bonnes capacités dans les réponses vrai/faux.

Comportement : Evan a des troubles d'attention. Il regarde notamment beaucoup ce que font les autres. Il est plutôt lent dans son travail et ne montre pas ses cahiers à l'enseignante, lorsque ses devoirs sont faits. Evan tient sa tête sur sa main constamment.

Ce qui a été mis ou va se mettre en place pour Evan en classe :

Evan se situe au **premier rang** dans sa classe devant le bureau de la maîtresse.

Au premier trimestre, il a bénéficié de **soutien en français** (recherche de mots dans le dictionnaire). En expression écrite, l'enseignante pense privilégier la **dictée à l'adulte** (jusqu'à présent, les dictées étaient raccourcies pour lui) et proposer des « **jeux de lecture** » (mettre

dans l'ordre chronologique et compléter des phrases, etc). Pour les **leçons**, la maîtresse compte donner des **photocopies**.

Pour le travail de la compréhension, la maîtresse compte **privilégier l'oral** (donner la consigne orale en s'assurant de la compréhension d'Evan pour qu'il puisse réaliser l'exercice, évaluations orales, etc).

Il va bénéficier pour le deuxième trimestre d'un **soutien en math**.

La maîtresse se pose la question de la nécessité de suivre le cours d'anglais pour Evan.

A la fin de notre entretien, la maîtresse m'a fait part de son questionnement quant aux difficultés à priori globales d'Evan. Elle souhaiterait demander à la psychologue scolaire de faire un bilan, avec l'accord des parents. Une équipe éducative va sans doute se mettre en place. La maîtresse est très demandeuse d'un soutien orthophonique plus important (une fois de plus), même s'il a lieu pendant les heures de classe.

△ Entretien téléphonique le 31/03/2013

Par téléphone, nous avons pu faire un point sur le début de l'année et discuter de l'inquiétude du père sur la question du bilan psychologique. L'évolution d'Evan (comportement et capacités d'apprentissages) inquiète beaucoup la maîtresse. Il semble que les difficultés importantes d'Evan n'aient pas été transmises à l'enseignante lors du changement d'école. Evan est très gêné lors de la restitution et la compréhension d'une leçon, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les notions abordées actuellement sont beaucoup plus difficiles et Evan n'arrive plus à suivre le rythme des leçons. Avec un peu plus de temps que les autres élèves, il peut acquérir des techniques lors d'exercices répétitifs, mais ne peut les généraliser. Evan a un comportement très passif. Il bénéficie toujours d'aide personnalisée en français.

Normalement, Evan fera bientôt un bilan avec la psychologue scolaire, avec l'accord du père. L'enseignante attend beaucoup des résultats de ce bilan. Un PPRE a été établi.

A la fin de l'entretien, l'enseignante m'a fait part de la difficulté d'adapter la pédagogie à Evan, compte-tenu des exigences du rythme des apprentissages pour les autres élèves.

v. Carole (CM1)

Carole, âgée de 10 ans est suivie en orthophonie depuis fin octobre 2012. Elle a redoublé son CP. Elle a alors été aidée par un maître E (travail des sons composés, lecture) en lien avec le RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) . En CE1, en français, elle n'avait pas 50% de réussite dans les acquis attendus et avait de grosses difficultés en orthographe. Elle a bénéficié de PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative) les années précédentes. Elle ne peut en avoir cette année, car le RASED ne se déplace plus jusque dans son école (à 15 kms d'Orléans environ). Les parents de Carole sont très démunis et en grande difficulté sur le plan social.

a) Conclusions du test d'écriture et du PIAPEDE

Je n'ai pas pu faire passer le test de l'Alouette à Carole car elle est venue très peu de fois chez l'orthophoniste, sans que celle-ci ne soit prévenue.

En lecture et en compréhension, Carole lit lentement et avec hésitation. Elle ne respecte pas ou peu la ponctuation (arrêt en bout de ligne) et ne fait pas les liaisons. La correspondance graphèmes-phonèmes semble acquise, avec cependant une tendance à deviner la fin des mots. Elle ne tente pas de s'autocorriger. Pour la restitution des idées, l'étape qui lui est le plus bénéfique est le temps supplémentaire. Globalement, Carole donne un récit fluide, enrichi au fur et à mesure des étapes en idées et connecteurs. Le lexique n'est pas très précis et la syntaxe comporte quelques formulations incorrectes (« *Et maintenant qu'il a Anatole, i aime bien Nathalie* »). **L'aménagement pédagogique le plus profitable en lecture, selon ce protocole, serait : un temps supplémentaire et/ou réduction de la longueur du nombre d'exercices.**

En expression écrite, Carole présente des idées dans un ordre chronologique correct. Sa production est très pauvre en connecteurs, incorrecte au niveau de la syntaxe et sans ponctuation. L'écriture est difficilement lisible par l'orthographe et le graphisme. En orthographe, tous les domaines sont touchés (phonétique, lexical, grammatical). Carole n'utilise pas le temps d'autocorrection efficacement (ajout d'erreurs). En dictée à l'adulte, la qualité de son récit se trouve un peu plus riche en connecteurs. Elle n'est pas confrontée aux difficultés orthographiques et de graphisme. **L'aménagement pédagogique le plus**

profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : la dictée à l'adulte. Carole dit préférer dicter son texte à quelqu'un. Lorsque Carole doit écrire, il faut une **non pénalisation de l'orthographe dans toutes les matières.** Si son graphisme et ses difficultés orthographiques ne s'améliorent pas vraiment avec le temps, un ordinateur pourrait être une aide pour Carole.

A la fin de la passation, je demande à Carole ce qui est difficile pour elle à l'école : le calcul mental, les multiplications, la lecture et l'écriture de non-mots, l'expression écrite.

b) Coopération orthophoniste-enseignant

▲ Comte-rendu de notre rencontre du 20/11/2012

Ce qui a été remarqué par l'enseignant en classe :

Langage écrit : Les résultats du PIAPEDE confirment les difficultés observées par l'enseignant à l'école (lenteur, atteinte des deux voies, etc.). La lecture d'un texte court, préparé à la maison, est meilleure. Carole a d'importantes difficultés en orthographe, même en dictée de mots préparée (l'orthographe lexicale des mots ne se fixe pas et est irrégulière (un même mot peut être écrit différemment)). Carole ne généralise pas les leçons apprises, notamment en conjugaison. Son graphisme est meilleur en copie.

Compréhension : Carole comprend les consignes et les textes simples, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En revanche, chercher des informations ciblées dans un texte plus élaboré lui est malaisé (difficultés à faire des liens et à prendre des indices dans une phrase).

Mathématiques : Carole Se trouve en difficultés avec le calcul posé, le calcul mental et les tables de soustraction et de multiplication.

Autres : Les apprentissages ne se fixent pas dans le temps. Les résultats sont donc irréguliers. L'enseignant se pose la question de difficultés de mémoire.

Comportement : Carole est une élève travailleuse, volontaire et qui semble consciente de ses difficultés. Elle n'est pas vraiment aidée à la maison, elle porte donc son travail toute seule. Elle manque de confiance en elle, notamment parce qu'elle a souffert du regard des autres élèves les années précédentes.

Ce qui a été mis spécifiquement en place pour Carole en classe :

Carole est au dernier rang, **à côté d'une bonne élève** pour l'aider dans son travail.

Carole bénéficie de **plus de temps** ou d'un **texte raccourci ou simplifié pour la lecture** d'un texte. Les **questions** sont **reformulées et expliquées** par l'enseignant ou un élève.

L'enseignant **ne pénalise pas le graphisme et l'orthographe** de Carole. Parfois, elle a la **photocopie** des leçons copiées par un autre élève lorsqu'elle n'a pas le temps de tout noter. Lors de certaines évaluations, il privilégie la pédagogie orale (dictée à l'adulte).

En compréhension, Carole a **une consigne à la fois** ; chaque action est soulignée d'une couleur différente.

En janvier, Carole ira en **aide personnalisée en français et en mathématiques**. Les objectifs seront compréhension de texte et calcul mental

L'enseignant **valorise et encourage** Carole pour l'aider à avoir confiance en elle.

A la fin de l'entretien, l'enseignant m'a fait part de son intérêt vis-à-vis de la démarche de mon mémoire et me propose de garder un lien avec moi durant l'année pour parler de l'évolution de Carole, de ses difficultés, de l'apport des aménagements mis en place.

△ Liens durant l'année

J'ai eu beaucoup de difficultés à joindre l'enseignant de Carole ensuite pendant l'année (plusieurs appels qui n'ont pas abouti).

vi. Anatole (CM2)

Anatole, âgé de 11 ans, est suivi en orthophonie depuis début décembre 2012 pour remédier aux difficultés spatiales et orthographiques. Il avait déjà bénéficié d'orthophonie en maternelle (une fois par semaine) pour des troubles de langage oral. Il n'a jamais redoublé. La famille s'investit beaucoup dans le suivi de cet enfant.

a) Conclusions des tests de lecture et écriture et du PIAPEDE

Les résultats de son bilan de langage écrit sont faibles, mais non pathologiques. Anatole a de bonnes capacités d'autocorrection en lecture. En orthographe, les trois domaines sont touchés, particulièrement l'orthographe phonétique (-2DS).

Lors des épreuves du PIAPEDE, la lecture d'Anatole est fluide et respecte tout à fait la ponctuation, les liaisons et l'intonation. Il fait seulement une paralexie phonémique (« *campagne* » au lieu de « *compagne* »). L'autorégulation (retour en arrière pour les mots mal lus) de mots est efficace. En compréhension, lors du temps imposé de lecture, il restitue 5 idées essentielles du texte. Le temps supplémentaire lui est bénéfique puisqu'il ajoute quatre idées importantes. Lors de la troisième étape (lecture orale par l'examineur, avec le texte sous les yeux), il n'ajoute pas d'idée. En lecture par l'adulte du texte simplifié, il apporte une idée supplémentaire. Il dit préférer que quelqu'un lui lit le texte. Anatole sait aller à l'essentiel. Son récit est riche (lexique précis, connecteurs spatiaux-temporels, logiques et pronoms variés et bien utilisés, phrases intégrant des propositions principales et subordonnées). **L'aménagement pédagogique le plus profitable en lecture, selon ce protocole, serait : un temps supplémentaire et/ou réduction de la longueur du nombre d'exercices.**

En expression écrite, Anatole raconte la suite. Sa production, en écriture autonome comme en dictée à l'adulte, est cohérente, riche en idées, en vocabulaire, en connecteurs et pronoms. En orthographe, sur 43 mots, Anatole fait 10 erreurs (4 erreurs lexicales, 5 erreurs grammaticales et 1 erreur de segmentation). Avec un temps d'autocorrection, Anatole corrige 4 erreurs efficacement ; il ajoute une erreur à un mot bien écrit. **L'aménagement pédagogique le plus profitable en expression écrite, selon ce protocole, serait : un temps supplémentaire (autocorrection efficace).** Cependant, Anatole dit préférer dicter son texte. Écrire semble une activité coûteuse pour lui au niveau de son graphisme.

b) Coopération orthophoniste-enseignant (rencontre mars 2013)

J'ai pu rencontrer seulement une fois l'enseignant d'Anatole, en mars 2013. Très ouvert à cette coopération, il m'a partagé quelques idées d'aménagements pédagogiques. Il s'implique pour ses élèves et me dit : « *C'est à l'enseignant d'anticiper les difficultés* ». La psychologue scolaire peut l'aider s'il en a besoin. De plus, il est très en contact avec les orthophonistes.

Au sujet d'Anatole :

Anatole est volontaire et a de bonnes capacités d'apprentissage. Il est soutenu par sa maman (qui semble assez anxieuse pour son fils).

L'enseignant semble plus inquiet pour son écriture, particulièrement pour son **graphisme**, assez malaisé. Avec plus d'application et plus de temps, son graphisme peut être satisfaisant. Or, dans les classes supérieures, la prise de notes devra être de plus en plus rapide. Nous avons évoqué l'utilisation d'un **crayon ergonomique**.

En **orthographe**, Anatole ne les généralise pas les règles d'orthographe et de conjugaison qu'il connaît, notamment dans les dictées. Son enseignant se demande si son niveau d'orthographe ne risque pas de l'embêter dans les classes supérieures, car la tolérance des erreurs d'orthographe diminue beaucoup au collège. En ce moment, l'enseignant choisit de faire **chaque jour une dictée d'une phrase**, en donnant pour **chaque mot leur nature et leur fonction**. Cela permet aux élèves de mettre du sens sur les règles d'orthographe et de bien comprendre le sens de la phrase.

Au sujet d'un élève dyslexique-dysorthographique :

Cet élève a redoublé son CP. Il a développé une bonne mémoire auditive, ce qui l'aide beaucoup dans l'apprentissage de ses leçons. L'enseignant ne remarque pas de difficultés visuo-spatiales. Cependant, ses constructions peuvent être très « brouillon ». Dans l'ensemble, il est plutôt volontaire et essaie souvent d'affronter la difficulté. S'il est en grand échec, il peut abandonner. Ses parents sont très impliqués dans sa scolarité. Il a un suivi orthophonique. Une équipe éducative s'est réunie récemment pour préparer sa rentrée au collège, notamment avec la mise en place d'aménagements :

- utilisation d'un tableau numérique interactif (TNI) ou tableau pédagogique interactif par les enseignants (système de vidéoprojection numérique, à partir d'un ordinateur, qui vise à remplacer le tableau à craie ou velleda). Il existe des logiciels pédagogiques dans toutes les matières. L'enseignant a remarqué que la manipulation (l'élève peut écrire sur le TNI avec un stylet) et le visuel aident l'élève dans ses apprentissages ;
- dictée à l'adulte pour les évaluations ;
- moins d'exercices ou exercices adaptés à ses difficultés (relier des éléments entre eux, plutôt que de les écrire, particulièrement pour la conjugaison, textes à trous) ;

- vérification de la compréhension en lecture pour lui permettre de réaliser le travail demandé ;
- ordinateur avec des logiciels spécifiques ;
- tiers-temps envisagé pour le brevet.

III. DISCUSSION

A. Rappel des objectifs

Les objectifs de ma recherche-action étaient :

- de voir dans quelle mesure le PIAPEDE peut être un bon outil pour aider à la mise en place d'aménagements scolaires ;
- d'organiser une collaboration enseignant-orthophoniste, en prenant comme support le PIAPEDE, et en partageant les connaissances sur l'élève en difficulté de langage écrit pour mieux cibler ses besoins ;
- d'étudier l'apport de cette collaboration pour l'élève concerné.

B. Principaux résultats et réponses aux hypothèses

i. Le PIAPEDE, bon outil pour la mise en place d'aménagements scolaires ?

Le PIAPEDE évalue qualitativement les capacités de langage écrit (déchiffrage, compréhension, restitution orale, expression écrite et dictée à l'adulte) chez les élèves en difficultés, ceci afin de cibler les aménagements scolaires les plus adaptés. Le PIAPEDE ayant été mis en place assez récemment, je n'ai pu obtenir toutes les données concernant les résultats attendus de ce protocole. Néanmoins, les résultats du PIAPEDE, en déchiffrage et orthographe, rejoignent ceux des tests utilisés dans mon étude (l'Alouette pour la lecture, le Corbeau pour l'orthographe). Cependant, les résultats peuvent être meilleurs en déchiffrage avec le PIAPEDE (comme pour Olivier). En effet, le texte choisi pour l'Alouette utilise volontairement des mots de vocabulaire inconnus de l'enfant afin de mettre à jour les stratégies de lecture, tandis que le lexique dans le récit « Anatole change d'école » est

beaucoup plus courant et plus simple. De plus, le thème abordé (l'école) rejoint le vécu de ces enfants. Ainsi, les enfants qui cherchent à comprendre ce qu'ils lisent compensent un peu leur déficit en déchiffrage. Cela est à prendre en compte pour mieux connaître leurs difficultés et leurs besoins.

Les propositions d'aménagements scolaires dans le PIAPEDE sont en lien avec les aménagements proposés pour les examens : une aide matérielle (ex : ordinateur) ou humaine (ex : secrétaire), un tiers temps (temps supplémentaire). Actuellement, on reproche souvent à ces aménagements de n'être pas bien maîtrisés par les élèves, n'ayant pas été auparavant expérimentés en classe. Le PIAPEDE, en proposant ces aménagements dès le CE2, permet aux enfants qui en ont besoin d'apprendre à s'en servir efficacement. Cela semble donc particulièrement intéressant pour les enfants bénéficiant d'une notification MDPH (diagnostic de dyslexie-dysorthographe pour les troubles du langage écrit). En effet, un des buts du PIAPEDE est d'apprendre à l'élève à se servir des aménagements qui lui sont le plus profitable afin qu'ils soient efficaces le jour de l'examen. Cependant, parmi les enfants participant à mon étude, seulement 2 ont une notification MDPH et pourront bénéficier d'aménagements d'examen. Par exemple, une AVS aide Hector dans sa classe. Si cela lui est bénéfique lors de sa scolarité, cette aide sera d'autant plus intéressante pour lui lors des examens. La limite de ces propositions est la nécessité d'être reconnu comme « handicapé », « dyslexique » pour avoir la possibilité d'en bénéficier. Beaucoup d'enfants en difficulté ne peuvent donc pas recourir à ces aides aux examens. De plus, les conclusions du PIAPEDE peuvent être en décalage avec le souhait de l'élève, notamment pour la dictée à l'adulte. Plusieurs jeunes participant à mon étude préfèrent écrire eux-mêmes (Fiona, Océane, Olivier, Hector et Lou).

Les propositions du PIAPEDE donnent des idées aux enseignants pour adapter leur pédagogie à l'enfant. Par exemple, la dictée à l'adulte est souvent une réponse proposée par le PIAPEDE, face aux difficultés des enfants participant à mon étude (Fiona, Océane, Olivier, Hector, Lou, Evan et Carole). Cela a intéressé particulièrement les enseignants de Fiona, Evan et Carole. Ils ont alors décidé de réfléchir à cette modalité, d'essayer de développer la pédagogie orale avec ces élèves. Ces propositions sont cependant très vastes. Cela a quelques limites pour certains enseignants qui attendent des propositions plus concrètes, plus précises, adaptées à l'enfant, à l'enseignant et au rythme de la classe, selon le niveau et les exigences

scolaires. Plusieurs enseignants m'ont fait part des exigences scolaires demandées pour les élèves : aider l'élève en difficulté dans une classe de 20 à 30 élèves risque de faire ralentir le rythme de la classe. Certains enseignants se découragent face à la difficulté de tenir compte de toutes ces composantes, surtout lorsque les enfants n'ont pas de notification MDPH. Ainsi, l'enseignante d'Evan s'est trouvée démunie malgré ces propositions, car elles semblent difficiles à mettre en place compte-tenu des exigences du groupe-classe (nombreux élèves à mener vers les apprentissages et le niveau supérieur ; plusieurs situations d'élèves préoccupantes, etc.).

Cependant, j'ai rencontré une enseignante qui pratique la pédagogie différenciée en établissant un contrat avec chaque élève (enseignante de Fiona). Cela lui demande du temps et de l'énergie, mais elle en voit les fruits chez les élèves qui, de ce fait, se sentent en confiance et respectés dans le rythme de leurs apprentissages. Avec elle, le partenariat a été particulièrement positif. Des liens plus réguliers ont eu lieu.

Le PIAPEDE est donc un outil intéressant pour proposer et réfléchir à des aménagements à mettre en place. Il donne des pistes, mais il revient vraiment à l'enseignant de les personnaliser et de les adapter à l'élève en difficulté, tout en l'intégrant dans le fonctionnement de la classe, avec ses exigences. Cela sera d'autant plus fructueux que l'élève sera pris dans sa globalité et s'appropriera les aménagements. Cette hypothèse est donc validée par les liens plus faciles avec les enseignants lorsque j'ai l'appui du PIAPEDE pour réfléchir aux besoins de l'enfant. En revanche, la limite posée est celle de la possibilité d'aménagements pour des enfants non dyslexiques.

ii. Le PIAPEDE : un bon support pour la collaboration orthophonistes-enseignants ?

Dans le cadre de mon étude, pour chacun des enfants participants, j'ai rencontré l'enseignant(e). Le PIAPEDE m'a permis d'entrer facilement en lien avec les enseignants. En effet, j'ai pu mieux connaître les difficultés de leurs élèves et partir des pistes d'aménagements du PIAPEDE pour réfléchir avec eux sur les aménagements à proposer. Les enseignants ont tous été intéressés par le PIAPEDE. Par exemple, l'enseignant d'Hector a trouvé particulièrement pertinents les critères pris en compte pour évaluer le niveau de déchiffrage.

Cela a aussi conforté et rassuré certains enseignants dans leurs observations des difficultés de l'élève (ex : Fiona, Hector, Carole). Ce protocole a également éveillé la curiosité de certains professeurs au-delà de l'élève concerné. En effet, des instituteurs m'ont posé des questions par rapport à d'autres élèves en difficulté. Ces enseignants étaient souvent demandeurs de conseils et d'explications sur les difficultés des élèves (ex : enseignantes de Fiona, de Lou). Ils attendent beaucoup du partenariat enseignants-orthophonistes.

Cependant, d'autres professeurs ont été étonnés des résultats du PIAPEDE et n'en ont pas été convaincus. Par exemple, la maîtresse d'Olivier ne trouve pas de difficultés particulières de compréhension chez cet élève, alors que le PIAPEDE en soulève. Certains enseignants ne voient pas l'intérêt de la mise en place d'aménagements chez les élèves participant à mon étude, pour plusieurs raisons. Ainsi, les enseignants de Léa, Olivier et Anatole me parlent d'enfants beaucoup plus en difficulté que ces élèves-là dans la classe, tandis que l'enseignant d'Hector me dit être gêné par un manque d'implication de l'élève.

Du côté de la rééducation orthophonique, cette collaboration est précieuse pour réajuster les objectifs. Connaître le calendrier et le rythme de la progression des apprentissages permet de situer le patient par rapport aux exigences de son niveau, de son enseignant, des autres élèves. Des liens peuvent ainsi être faits entre les apprentissages scolaires et la rééducation orthophonique. De plus, l'orthophoniste peut expliquer à l'enseignant où en est l'enfant dans ses difficultés et quelles répercussions cela a sur les apprentissages à l'école. Par exemple, l'enseignant d'Océane m'a intégrée trois demi-journées dans sa classe durant l'année. Mes observations et des partages avec l'enseignant sur Océane (en lien avec le programme de l'année) m'ont permis de prendre conscience de ses difficultés dans le contexte de la classe et des apprentissages (par exemple, ses difficultés d'attention soutenue, de compréhension de consignes complexes, etc.). De plus, la situation dans le contexte de la classe et la situation en rééducation orthophonique (relation duelle) n'impliquent pas le même comportement chez le jeune en difficulté. En relation duelle, l'adulte porte toute son attention sur l'enfant qui, de ce fait, est moins distractible, le temps est moins long (30 minutes), etc.

Une limite à laquelle j'ai été confrontée a été le manque de disponibilité des enseignants que j'ai contactés. Il a été souvent compliqué de trouver le bon moment pour les

joindre par téléphone. En effet, cela n'est pas possible pendant les temps de classe, ni le soir après 17 ou 18 heures. Il fallait donc cibler les horaires de récréation pendant lesquels ils sont plus disponibles et parfois rencontrer un répondeur non enregistré. Cependant, lorsque je me suis déplacée dans les écoles, j'ai été très souvent bien accueillie par les enseignants, demandeurs de ce partenariat. Ainsi, j'ai réussi à joindre l'enseignant d'Anatole après avoir appelé l'école une fois le vendredi, puis plusieurs fois le lundi. J'ai finalement dû laisser mon numéro de portable pour qu'on le lui transmette. Une autre enseignante m'a parlé du manque de temps qu'elle avait pour me rencontrer. Nous avons donc rapidement eu un échange téléphonique.

Le PIAPEDE semble donc un bon support pour la collaboration orthophonistes-enseignants. Il est un point de départ. Ensuite, cela demande à chacun de s'impliquer pour chercher des aménagements très concrets et relativement facilement adaptables par les enseignants (tels que donner la photocopie d'une leçon, etc.). Au-delà du PIAPEDE, cela demande beaucoup de disponibilité et un intérêt des différents partenaires (orthophonistes et enseignants).

iii. La collaboration orthophonistes-enseignants : un apport pour l'enfant ?

La collaboration orthophoniste-enseignant a pour objectif d'aider l'enfant. Les spécificités de chacun sont complémentaires. Le partage des connaissances et observations des difficultés de l'enfant, mais également de ses capacités, permettent à chacun d'ajuster son travail auprès de l'élève.

Pour que cette collaboration apporte quelque chose à l'enfant, j'ai remarqué diverses variables à prendre en compte, notamment l'implication de chaque acteur dans la durée : l'enseignant, l'orthophoniste, l'enfant, les parents. Par exemple, un partenariat a été établi tardivement dans l'année par rapport aux autres enfants : celui avec l'enseignant d'Anatole, puisqu'Anatole a commencé une prise en charge orthophonique en cours d'année. Nous avons pu partager quelques informations et réflexions sur les aménagements, mais nous n'avons pu ensuite faire un point sur l'évolution d'Anatole.

Il est tout à fait évident que plus l'entourage et l'enfant se sont mobilisés, plus les répercussions sur l'enfant ont été encourageantes. La confiance en soi de l'enfant a alors

augmenté dans son travail à l'école. Il s'est senti accompagné. Il a compris que l'école et l'orthophonie étaient deux lieux avec des rôles différents, ayant pour objectif de l'aider dans ses difficultés, l'aider à s'épanouir. Cela s'est vu pour Fiona par exemple. Les divers acteurs (enseignante, orthophoniste, mère, Fiona) ont participé activement. Fiona a retrouvé le plaisir d'apprendre, une certaine confiance en elle, etc. Chacun l'a vraiment ressenti, et en premier lieu Fiona. Les volontés conjointes sont porteuses et vectrices de réussite.

L'investissement de l'enseignant(e) est primordial pour que le partenariat soit bénéfique pour l'enfant. La démarche de rencontrer les enseignants a pu se faire lorsque l'enseignant en voyait l'utilité, ainsi que le besoin d'adapter sa pédagogie à l'enfant. Seule une enseignante a été assez réticente à me rencontrer, ne comprenant pas très bien pourquoi cet élève relevait de l'orthophonie, et remettant en question le diagnostic. Finalement, elle m'a accordé un entretien téléphonique durant lequel elle a pu m'exposer son point de vue. Il s'est avéré qu'une forme de rejet de l'enfant existait entre lui et son enseignante. Il se trouve que cet élève a déménagé en décembre, je ne l'ai donc finalement pas suivi. Une autre enseignante (l'enseignante de Léa) s'est arrêtée pour son congé maternité pendant l'année scolaire et je n'ai pu garder contact avec elle. Nous avons pu nous rencontrer une fois, mais nous n'avons pas pu continuer un partenariat sur l'année. Plusieurs enseignants se sont montrés intéressés, mais ont eu quelques difficultés à investir vraiment ce lien, ne voyant pas forcément le besoin d'adapter leur pédagogie pour cet élève en particulier, d'autres élèves étant plus en difficultés (comme pour Léa et Olivier) ou parce que cet élève n'investissait pas ou peu ce qu'on lui apportait (dans les cas d'Evan et d'Hector).

L'investissement de l'orthophoniste (pour moi, en tant que stagiaire) a également joué un rôle important. Pour certains enfants, j'ai participé à une équipe éducative pour la mise en place ou la continuité d'un PPS (Hector et Fiona), pour d'autres, les contacts ont ensuite eu lieu par téléphone (Léa et Lou), et enfin, pour une jeune (Océane), j'ai passé quelques matinées en classe auprès d'elle et ensuite partager des observations avec l'enseignant sur les petites adaptations à proposer. Mon investissement a pu être moins important à certains moments de l'année avec certains enseignants pour diverses raisons. Par exemple, la difficulté à en joindre certains (mes horaires ne correspondant pas toujours aux leurs) implique de persévérer dans le temps. De plus, les déplacements dans les écoles peuvent aller jusqu'à 50 km de route aller simple.

Les limites de ce partenariat ont également été l'investissement de l'élève. Cette notion nous a particulièrement fait réfléchir dans le cas d'Evan. Son enseignante a cherché à aider Evan en adaptant sa pédagogie, mais cela n'a pas vraiment abouti. Est-ce dû à son peu d'investissement ? Est-ce dû à une immaturité empêchant de suivre les apprentissages de son niveau ou est-ce dû à une autre chose ? Au contraire, dans le cas de Fiona, celle-ci a repris confiance en elle et est devenu demandeuse d'explications, d'exercices, etc.

L'investissement des parents est également primordial. Les parents veulent souvent bien faire et sont démunis quant aux difficultés de leur enfant. De plus, le moment de travail et les devoirs scolaires avec son enfant peuvent être conflictuels, comme dans le cas d'Hector. Certains peuvent mettre une pression auprès de leur enfant (par exemple, Océane, Evan). Les professionnels peuvent alors les aider à trouver le bon ajustement.

La collaboration enseignant-orthophoniste a particulièrement apporté aux enfants qui ont bénéficié de l'implication de chacun, et dans la durée. Cette hypothèse est également validée par l'investissement de chacun, ainsi que la capacité de l'enseignant à adapter sa pédagogie et à la maîtriser.

C. Apport personnel dans ce mémoire

Le travail de mon mémoire cette année m'a beaucoup apporté sur le plan personnel par la richesse des rencontres avec divers professionnels et structures. En effet, j'ai eu l'opportunité d'avoir des liens privilégiés avec les enseignants des élèves participant à mon étude, mais aussi avec d'autres enseignants lors d'une formation à Paris en janvier (*Comment aider l'enfant en difficulté à l'écrit ?* par Brigitte Etienne, orthophoniste) par exemple. J'ai été agréablement surprise par l'accueil que m'ont réservé les enseignants pour nos rencontres. Très en attente de cette collaboration avec les orthophonistes, les enseignants ont été intéressés par ma démarche. J'ai été particulièrement marquée par les liens que j'ai pu avoir avec l'enseignante de Fiona. Celle-ci a été pour moi un exemple quant à la possibilité de mettre en place une pédagogie différenciée pour les élèves.

Les personnes que j'ai rencontrées avaient des avis différents sur les questions d'aménagements pour les enfants en difficulté de langage écrit, mais non dyslexiques. Toutes ces rencontres m'ont aidée à me forger ma propre opinion. Par exemple, j'ai bénéficié de

l'éclairage des orthophonistes du Réseau DYS 45 sur ces questions. L'orthophoniste peut donner l'impulsion et aider à comprendre les difficultés de l'enfant, tandis que l'enseignant peut trouver des aménagements, en fonction de sa méthode de travail et de l'enfant. Lors d'une réunion d'équipe de suivi de scolarisation pour Hector, différents points de vue sur les aménagements scolaires ont été partagés avec un médecin scolaire, une enseignante référente (MDPH), l'enseignant d'Hector, les parents et une orthophoniste.

Cette année a également été un temps de rencontre privilégié avec les parents et les enfants participants à mon étude. Des liens se sont établis entre l'école, l'orthophoniste, l'enfant et les parents. Certains parents ont pu m'interpeller plus particulièrement sur la scolarité de leur enfant et leurs inquiétudes (ex : Hector).

Tout au long de l'année, l'aspect recherche interactionnelle m'a intéressée. En effet, la recherche d'aménagements pédagogiques adaptés demande de prendre en compte l'enfant dans sa globalité, dans sa personne, avec ses compétences en s'informant sur les difficultés de l'enfant, en échangeant avec les enseignants régulièrement, etc. Cela a demandé un questionnement régulier de mes connaissances, de mes liens avec les autres professionnels (orthophonistes et enseignants particulièrement), et de mon approche des difficultés de l'enfant dans le cadre de la prise en charge orthophonique.

Pendant l'année, j'ai également été confrontée à certaines limites dans la réalisation de mon mémoire, telles que des difficultés à diffuser mon questionnaire. Il aurait sans doute fallu que je me déplace directement dans des écoles pour obtenir un nombre satisfaisant de réponse.

En rencontrant les différents acteurs autour de l'enfant, j'ai trouvé que les rôles n'étaient pas toujours bien définis et identifiables pour le dépistage et le diagnostic de troubles du langage écrit (écoles, centres de référence, orthophonistes, etc.). De plus, plusieurs enseignants m'ont fait part du peu de temps qu'ont les psychologues scolaires, du peu de médecins scolaires, ce qui semble poser un vrai problème dans le dépistage. La définition des rôles de chacun est un sujet qui semble assez complexe actuellement, ce qui n'était alors pas toujours évident pour moi dans mes rencontres. J'ai pu avoir l'impression certaines fois de soulever des questions polémiques. Quelques enseignants se sont montrés méfiants vis-à-vis de ma démarche. Cela m'a demandé beaucoup de disponibilité, de diplomatie et d'écoute pour les rencontrer.

Quant à la mise en place d'aménagements scolaires, elle soulève la question de la

notion de handicap pour en bénéficier. Lorsque l'élève n'a pas de diagnostic de dyslexie, les enseignants se demandent dans quelles mesures ils peuvent élaborer des aménagements pour l'élève. Divers facteurs sont à prendre en compte, tels que les exigences de l'Education Nationale pour chaque niveau scolaire, l'investissement personnel de l'enseignant auprès de l'élève, les classes surchargées, etc. La pédagogie différenciée demande beaucoup d'énergie, d'intérêt et d'implication de la part de l'enseignant.

Néanmoins, l'étude menée dans mon mémoire a été d'une grande richesse pour moi au niveau humain par tous les liens que j'ai pu vivre et par toute la réflexion autour de l'aide à apporter aux enfants en difficultés, non dyslexiques.

CONCLUSION

Le PIAPEDE est-il un outil adapté pour la mise en place d'aménagements et la collaboration enseignants-orthophonistes ? Les résultats de cette étude nous donnent quelques réponses intéressantes.

Le PIAPEDE proposent des aménagements qui orientent l'enseignant vers des pistes pour aider l'élève en difficulté à l'écrit. Ensuite, la connaissance que l'enseignant a de l'élève lui permet d'affiner les adaptations pédagogiques et d'étayer ainsi les apprentissages fondamentaux. Sans la reconnaissance de handicap par la MDPH, c'est à l'enseignant de décider de s'impliquer. La pédagogie différenciée tente d'adapter à chaque élève les programmes scolaires et encourage le développement personnel de l'enfant. Cela exige beaucoup de l'enseignant à cause de la complexité du groupe-classe (nombre et hétérogénéité). Néanmoins les résultats sont vraiment encourageants, en particulier lorsque l'élève manque de confiance en lui.

Le PIAPEDE permet d'entrer en lien avec les enseignants grâce à un support. Bien que les conclusions interpellent parfois les enseignants, elles induisent une réflexion sur les moyens d'aider l'élève, ainsi qu'une prise de conscience de leurs difficultés. Cet outil ouvre également sur des problématiques concernant d'autres élèves en difficulté dans la classe.

La collaboration orthophonistes-enseignants représente une attente de chacun de ces partenaires. Leurs regards spécifiques et complémentaires permettent d'ajuster le travail avec l'enfant. Malgré les contraintes de chacun (notamment le peu de disponibilité), l'investissement de chaque acteur (enseignant, orthophoniste, enfant, parents, etc.) est un apport considérable pour l'évolution favorable de l'enfant à l'école.

A la suite de ce mémoire, des pistes mériteraient d'être approfondies. Ainsi, comment s'organisent les liens entre les enseignants d'une classe à l'autre, et entre l'école primaire et le collège pour les élèves en difficultés ? Quant au partenariat école (enseignants, médecins et psychologues scolaires) - professionnels de santé (orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes, etc.) qui repose actuellement sur le bon vouloir de chacun, comment peut-on imaginer le formaliser davantage ? Par ailleurs, y a-t-il des aménagements plus adaptés aux troubles spécifiques qu'aux troubles non spécifiques ? Serait-ce envisageable de permettre des aménagements d'examen pour les élèves ayant des difficultés non spécifiques ? Sur quels critères ?

BIBLIOGRAPHIE

AGHABABIAN, V., & JACOBS, M. A. (1998). Models of simulation of dyslexia. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 52, 128-146.

BAUMARD, M. (2012). Alerte sur le niveau de lecture des élèves français. *Le Monde Education*, 12/12/2012. http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/12/12/alerte-sur-le-niveau-en-lecture-des-eleves-francais_1805108_1473688.html.

BODER, E. (1973), Developmental Dyslexia : a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling pattern. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.

BONNELLE, M. (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant*. Marseille : SOLAL.

BOSSE, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In S. VALDOIS, P. COLE & D. DAVID (Eds). *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique* (pp.233-258) Marseille : Solal.

CATHELIN, N. (2007). *Psychopathologie de la scolarité* (2e édition). Paris : MASSON.

CHARTIER, A.-M., L'enfant, l'école et la lecture. Les enjeux d'un apprentissage. *Le Débat*, 135, 194-220.

DAVY-OBERTIN, C., & ALLAL, I. (2002). La place du service de santé scolaire dans le dépistage et la prise en charge des enfants dyslexiques. In R. CHEMINAL & V. BRUN (Eds), *Les dyslexies, Rencontres en rééducation* (pp.92-94). Paris : Masson.

DE PARTZ, M.-P., & VALDOIS, S. (1999). Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales, In J.A. RONDAL & X. SERON (Eds), *Troubles du langage – Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 749-795). Liege : Mardaga.

DE WECK, G., & MARRO, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Paris : Masson.

DURU-BELLAT, M., & HENRIOT-VAN ZANTEN, A.(1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

ECHENNE., B. (2002). La génétique dans les dyslexies. In R. CHEMINAL & V. BRUN (Eds), *Les dyslexies, Rencontres en rééducation* (pp. 4-22). Paris : Masson.

EXPERTISE COLLECTIVE INSERM (2007). Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifiques. Paris : Edition INSERM.

FAYOL, M., JAFFRE, & J.-P. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.

GOMBERT, J.-E. (1996), Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55.

GOMBERT, J.E (2002) Préface. In J. ECALLE & A. MAGNAN (Eds). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs* (pp.7-11) Paris : Colin.

HABIB, M. (2002). Aspects étiologiques des dyslexies. In R, CHEMINAL & V. BRUN (Eds), *Les dyslexies, Rencontres en rééducation* (pp. 4-22). Paris : Masson.

HUGON, M-A., & SEIBEL, C. (Ed), (1988). *Recherches impliquées, Recherche action : Le cas de l'éducation*. Pédagogies en développement. Recueils. Bruxelles : De Boeck Wesmael.

KHOMSI, A. (1992). Essai de définition de la dysorthographe. *L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques. Langue française*, 95, 115-128.

LAUNAY, L., VALDOIS, S. (2004). Évaluation et prise en charge cognitive de l'enfant dyslexique et/ou dysorthographique de surface. In S. VALDOIS, P. COLE & D. DAVID (Eds), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique*. (pp.209-232) Marseille : Solal.

LEDUC, C., CRUNELLE, D. (2010). Difficultés scolaires ou dyslexies : quels aménagements pédagogiques, quels aménagements d'examens ? Le PIAPEDE. *A.N.A.E*, 109, 287-292.

LEHONGRE, K., RAMUS, F., VILLIERMET, N., SCHWARTZ, D., & GIRAUD A.-L., (2011). Altered low-gamma sampling in auditory cortex accounts for the three main facets of dyslexia. *Neuron*, 72, 1080-1090.

MAISONNEUVE, L. (2002). *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels. Tome 1*. Paris : L'Harmattan.

PIERART, B. (2011). *Votre enfant est dyslexique. Pourquoi ? comment l'aider ?*. Marseille : Solal.

PLAZA, M. (2000). Influence des compétences phonologiques, mnésiques et syntaxiques sur l'apprentissage de la lecture et son dysfonctionnement. *Rééducation orthophonique*, 204, 35-51.

RAMUS, F. (2008). *La dyslexie : comprendre, prévenir, repérer, prendre en charge, aménager.*, Université d'Automne du SNUipp, la Londe les Maures, 24/10/2008.

France, Ministère de l'Education Nationale (2012). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? 2012-2013 : Les programmes officiels*. Paris : SCEREN-CNDP XO Editions.

SPRENGER-CHAROLLES, L., & CASALIS, S. (1996). *LIRE, Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses universitaires de France.

SPRENGHER-CHAROLLES, L., & SERNICLAES, W. (2003a). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 63-90.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (2003). Apprentissage de la lecture et dyslexie. *Médecine & enfance*, avril 2003, pp 249-258.

WOOLLVEN, M. (2011). Enseigner la lecture et soigner ses troubles. L'intervention publique en matière de dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Revue internationale de politique comparée*, 18, 47-59.

ZIEGLER, J., DUFAU, S., GEORGE, F., & PECH C. (2012). L'espace des lettre améliore la lecture de texte chez les enfants dyslexiques. *L'Orthophoniste*, 324, 14-15.

ANNEXES

ANNEXE 1 :

Questionnaire sur les troubles du langage écrit adressé aux enseignants. I

ANNEXE 2:

Cahier de passation du PIAPEDE de Fiona IV

ANNEXE 3 :

Cahier de passation du PIAPEDE d'Océane XIV

ANNEXE4 :

Cahier de passation du PIAPEDE d'Olivier XXIV

ANNEXE 5 :

Proposition d'aménagements par l'association APEDYS XXXIV