



HAL
open science

Évaluations de rentrée de CE2 : quels signes d’alerte pour dépister les enfants “ DYS ” ?

Laure El Fassihi, Victoria Jusnel

► **To cite this version:**

Laure El Fassihi, Victoria Jusnel. Évaluations de rentrée de CE2 : quels signes d’alerte pour dépister les enfants “ DYS ” ?. Médecine humaine et pathologie. 2009. hal-01887734

HAL Id: hal-01887734

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01887734>

Submitted on 4 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

**ÉVALUATIONS DE RENTRÉE DE CE2 :
QUELS SIGNES D'ALERTE POUR
DÉPISTER LES ENFANTS « DYS » ?**

MÉMOIRE

**présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE**

par

Laure EL FASSIHI

Victoria JUSNEL

Juin 2009

JURY

Président : Monsieur V. SCHENKER, Professeur
Rapporteur : Monsieur V. MIDOLO, Orthophoniste
Assesseur : Docteur E. TURBAN, Médecin de l'Éducation Nationale

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

**ÉVALUATIONS DE RENTRÉE DE CE2 :
QUELS SIGNES D'ALERTE POUR
DÉPISTER LES ENFANTS « DYS » ?**

MÉMOIRE

**présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE**

par

Laure EL FASSIHI

Victoria JUSNEL

Juin 2009

JURY

Président : Monsieur V. SCHENKER, Professeur
Rapporteur : Monsieur V. MIDOLO, Orthophoniste
Assesseur : Docteur E. TURBAN, Médecin de l'Éducation Nationale

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes – famille, amis et professionnels – qui nous ont soutenues et entourées tout au long de cette année, ainsi que celles qui nous ont aidées et orientées dans l'élaboration de notre travail.

Nous souhaitons adresser plus particulièrement nos remerciements :

à M. Victor SCHENKER, président de notre jury, pour sa disponibilité, son aide précieuse et ses conseils avisés,

à M. Vincent MIDOLO, orthophoniste, pour son investissement et pour avoir assumé la lourde tâche de guide et de maître de mémoire,

au Docteur Éric TURBAN, médecin de l'Éducation Nationale et assesseur, pour avoir aimablement accepté de faire partie de notre jury,

à Monsieur l'Inspecteur d'Académie de Dijon, circonscription Nord, pour nous avoir permis d'effectuer notre travail dans les écoles de son Académie,

au Docteur Hélène LILETTE, Médecin Responsable Départemental Côte d'Or, pour nous avoir aidées à la mise en œuvre de notre projet,

à M. Bruno MANZONI, Conseiller Pédagogique de la Circonscription Dijon Nord, pour avoir accepté l'élaboration de notre projet, et pour avoir été toujours disponible pour répondre à nos questions et nous prodiguer de précieuses informations,

enfin, aux directeurs d'écoles et aux enseignants qui ont consenti à nous aider dans notre travail, soit en remplissant notre questionnaire, soit en acceptant de nous recevoir.

Sans toutes ces personnes, notre travail n'aurait pu voir le jour. Nous les remercions encore très sincèrement.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	5
<i>PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES</i>	
I. Dyslexie et dysorthographe	8
A. L'entrée dans l'écrit	8
1. Les capacités pré-requises à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe	8
2. Les modèles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture	11
3. De l'apprenti lecteur au lecteur expert	16
B. Dyslexie – dysorthographe, définitions	17
1. DSM IV	17
2. CIM 1018	18
3. Dictionnaire d'Orthophonie	19
4. CENTAM	21
C. Étiologies	23
II. Les troubles logico-mathématiques	25
A. En guise d'introduction	25
1. Les classifications internationales et le point de vue des orthophonistes	25
2. Rappels de la théorie développementale de PIAGET	27
3. Liens entre la théorie piagétienne et les troubles du raisonnement logico-mathématique	28
B. La perception du nombre	29
1. Le « subitizing »	29
2. Le comptage	30
3. L'estimation	31
C. Les quatre piliers de la construction du nombre	32
1. La correspondance terme à terme	32
2. La classification	34
3. La sériation	35
4. Les mots-nombres	35
5. La conservation et l'inclusion	36
D. Les dyscalculies développementales et troubles de l'apprentissage du calcul	37
1. Les dyscalculies développementales	37
2. Les troubles de l'apprentissage du calcul	37
III. Liens entre dyslexie – dysorthographe et dyscalculie	41
IV. Un suivi au quotidien selon les spécificités de chacun	43
A. Un thérapeute : l'orthophoniste	43
B. Un pédagogue : l'enseignant	43
C. Le RASED	44
1. Le psychologue scolaire	44
2. Le maître E	45
3. Le maître G	46
D. Les professionnels médicaux	46
1. Le médecin de l'Éducation Nationale	47
2. Le médecin de famille ou le pédiatre	48
V. Les évaluations de rentrée de CE2	49
A. Objectif	49
B. Intérêt et enjeux de la classe de CE2	50
1. Pour notre démarche	50
2. Pour les évaluations de rentrée de CE2	50

DEUXIÈME PARTIE : DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

I. Enquête	54
A. Le questionnaire	54
1. Pourquoi un questionnaire ?	54
2. Pourquoi ce questionnaire ?	55
B. Pré-test	56
1. Pourquoi un pré-test ?	56
2. Présentation du pré-test	56
3. Résultats du pré-test	58
4. Modifications du questionnaire en fonction des résultats du pré-test	61
C. Contenu définitif de l'enquête	62
1. Renseignements sur l'enseignant	62
2. Les troubles DYS	63
3. Le rôle de l'orthophoniste	63
4. Élèves en difficulté au quotidien	63
5. Entretien : les évaluations de rentrée en classe de CE2	64
D. Traitement des données	65
E. Biais possibles	66
II. Les évaluations	67
A. Choix des écoles	67
1. Académie de Dijon	67
2. Académie de Strasbourg	67
3. Synthèse	68
B. Contenu des évaluations	68
1. Les évaluations de rentrée nationales	68
2. La proposition d'évaluation de la circonscription de Dijon Nord	70
III. Conditions de déroulement	71
<i>TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS</i>	
I. Description du corpus	73
A. La Côte d'Or	73
B. Le Haut-Rhin	73
II. Résultats	73
A. L'enquête	73
1. Le questionnaire	73
2. Les entretiens	97
B. Les évaluations	103
1. Les évaluations nationales 2006	103
2. La proposition d'évaluation en début de CE2 de la circonscription de Dijon Nord	123
III. Discussion et synthèse des résultats	136
A. Critique des outils	136
1. Le questionnaire	136
2. L'entretien	141
B. Synthèse	142
CONCLUSION	147
ANNEXES	149
REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES	

INTRODUCTION

En tant qu'orthophonistes en devenir, nous nous sommes intéressées à la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie, que nous regrouperons dans notre travail sous les termes « troubles DYS ». Ces troubles étant définis comme durables, il est nécessaire de les diagnostiquer de façon précoce. En effet, il est bien connu que plus un trouble est diagnostiqué tôt, meilleure sera sa prise en charge.

Cependant, pour diagnostiquer un trouble, il y a nécessité de faire un bilan orthophonique, prescrit par un médecin. Or, le médecin seul ne peut suspecter des difficultés dans ces domaines si les parents ou l'enseignant ne les lui signalent pas. En effet, outre les parents, les enseignants sont les personnes qui sont le plus en contact avec les enfants, passant avec eux 24 h par semaine à l'école, contexte dans lequel on peut soupçonner plus facilement la présence de troubles DYS.

Ainsi, nous nous sommes demandé si les enseignants repéraient des signes d'alerte. Comme support de notre investigation, nous avons choisi les évaluations de rentrée de CE2. Le début du cycle III étant effectivement la période adéquate pour poser un diagnostic orthophonique.

À travers ces évaluations, nous avons cherché à savoir si, en plus d'un intérêt pédagogique pour les enseignants, nous pouvions trouver une aide pour le dépistage des troubles DYS. L'objectif de notre démarche est donc de trouver des signes d'alerte que les enseignants pourraient également détecter. Ainsi, ils pourraient orienter l'enfant vers un bilan orthophonique.

Pour ce faire, nous avons élaboré un plan en trois parties.

Tout d'abord, nous poserons notre cadre théorique. En premier lieu, nous définirons les trois troubles DYS qui sont au centre de notre mémoire. Ensuite, nous présenterons les différents professionnels qui gravitent autour de l'enfant en difficulté. Puis, nous décrirons les évaluations que nous avons utilisées pour notre expérimentation.

Dans un deuxième temps, nous exposerons notre dispositif expérimental. Ce dispositif se base sur une enquête menée auprès d'enseignants, et également sur l'explication du choix des exercices des évaluations retenus.

Enfin, nous présenterons et analyserons les résultats obtenus, afin, d'une part, de confirmer ou infirmer nos hypothèses et, d'autre part, d'apporter des observations sur les outils élaborés.

FONDEMENTS
THÉORIQUES

I. Dyslexie et dysorthographe

A. L'entrée dans l'écrit

*La définition traditionnelle de l'écriture - très réductrice - est celle d'une transcription de la parole, comme l'expose Liliane LURCAT : « L'acquisition de l'écriture et du langage écrit est le résultat d'un long apprentissage, qui part du geste graphique, à l'école maternelle, par l'éducation de la trajectoire, et s'achève quand l'enfant parvient à formuler sa pensée par écrit. » L'objectif principal de l'écriture est donc la **transmission d'informations** et la **compréhension** est celui de la lecture.*

1. Les capacités pré-requises à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe

Pour permettre l'entrée dans l'écrit, de capacités, aussi nommées habiletés, doivent nécessairement être mises en place. Nous allons en décrire les principales ci-dessous :

- habiletés métaphonologiques,
- mémoire phonologique de travail,
- habiletés de perception de la parole,
- capacités de développement et d'accès rapide au « stock lexical ».

Les habiletés métaphonologiques permettent à l'enfant de réfléchir sur la langue, plus exactement sur la phonologie. Ce sont donc des capacités à découper les mots à l'oral en leurs plus petites unités constitutives c'est-à-dire les phonèmes. Ceci permet ensuite de mettre en relation les phonèmes avec les graphèmes, un graphème étant l'unité minimale du code écrit, correspondant à un phonème de la langue orale. Un graphème peut alors être représenté par une ou plusieurs lettres : /a/, /ou/, /ein/ par exemple. De plus, un graphème peut correspondre à différents phonèmes : en effet, le graphème /s/ peut correspondre au phonème [s] ou au phonème [z], suivant les lettres qui l'entourent. De même, un son peut être représenté par différents graphèmes : /o/, /au/, /eau/ correspondent ainsi tous au même phonème [o]¹.

¹ D'après F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY., Dictionnaire d'orthophonie.

Savoir mettre en relation les phonèmes et les graphèmes est indispensable à la transcription de la langue orale en langue écrite, mais ce n'est pas suffisant, car la correspondance entre phonèmes et graphèmes doit être maîtrisée, afin de pouvoir écrire ce qui a réellement été entendu.

Cependant, la maîtrise parfaite de la correspondance phono-graphémique et les habiletés métaphonologiques sont insuffisantes pour pouvoir entrer correctement dans le code écrit, et doivent donc être étroitement liées à la mémoire phonologique de travail.

La mémoire phonologique de travail est la capacité à stocker des informations phonologiques dans la mémoire de travail. C'est-à-dire que pour un mot entendu, c'est la capacité à retenir ce mot (le temps de le transcrire par écrit), puis à le découper en phonèmes pour leur faire correspondre directement les graphèmes adéquats, tout en gardant en mémoire l'ordre des sons dans ce mot.

De même, pour un mot lu, la mémoire phonologique de travail est la capacité, après avoir découpé le mot en graphèmes, à conserver en mémoire la correspondance entre ces graphèmes et les phonèmes qu'ils représentent. Les graphèmes ainsi convertis en phonèmes n'ont plus qu'à être rassemblés dans l'ordre dans lequel ils étaient écrits pour enfin être oralisés.

La bonne maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes et des correspondances phonèmes-graphèmes est intrinsèquement liée aux habiletés métaphonologiques et à la mémoire phonologique de travail pour accéder au code écrit.

Ces étapes sont primordiales pour aborder la voie d'assemblage, dont nous parlerons dans une prochaine partie¹.

Les habiletés de perception de la parole, quant à elles, sont les compétences qui permettent de percevoir correctement ce qui est entendu. Par exemple, c'est la capacité à discriminer les paires minimales, une paire minimale étant un ensemble de deux phonèmes

¹ « 2. Deux modèles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. »

qui ne diffèrent que par un seul trait distinctif¹, ou ensemble de deux mots qui ne diffèrent que par un seul phonème, comme les mots [par] et [bar]. C'est également la capacité à découper la chaîne parlée en mots distincts, ainsi qu'à percevoir que ces mots appartiennent à la même langue, langue connue par la personne qui entend cette chaîne parlée.

Enfin, les capacités de développement et d'accès rapide au stock lexical sont les habiletés nécessaires pour augmenter le vocabulaire mémorisé et pour y avoir accès automatiquement et rapidement. Ainsi, il sera plus facile de déchiffrer un mot dont on connaît le sens, puis de le garder en mémoire dans son lexique interne².

Les personnes présentant des troubles dyslexiques et/ou dysorthographiques ont généralement des perturbations de l'une ou de plusieurs de ces capacités.

Cependant, pour que ces capacités soient efficaces, des pré-requis visuels et auditifs doivent être acquis. En effet, les habiletés métaphonologiques et les habiletés de perception de la parole ne peuvent pas être efficaces sans une bonne audition et une bonne discrimination auditive. Pour pouvoir découper les mots entendus en phonèmes et manipuler ces derniers, il faut effectivement entendre correctement et reconnaître les phonèmes entendus. De même, la mémoire phonologique de travail n'est efficace que si la mémoire auditive et la mémoire de travail le sont elles-mêmes. De plus, une bonne vue et une bonne vision sont indispensables pour entrer dans la lecture, car reconnaître des mots nécessite de les voir, d'une part, mais aussi de discriminer les lettres qui les composent, d'autre part.

¹ « Aussi appelé trait pertinent, c'est l'unité distinctive simultanée permettant d'analyser un phonème et de l'opposer fonctionnellement à d'autres phonèmes : la sonorité est le trait distinctif de [b] par rapport à [p]. Le phonème est donc constitué par un ensemble de traits distinctifs, qui sont les unités de base de la phonologie. » (op. cit.)

² Lexique interne : représentation orthographique et phonologique des mots connus.

Pour accéder à la lecture, il faut également maîtriser d'autres compétences.

D'une part les compétences dites « basses », telles que la saisie visuelle pour la lecture, ainsi que la graphie et l'orthographe lexicale pour l'écriture,

D'autre part les compétences dites « hautes », telles que la construction du sens local et la construction du sens général qui passent par :

- la grammaire de phrases, la construction en mini unités de sens et en propositions sémantiques, ainsi que la grammaire de discours pour la lecture,
- la graphie, l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la grammaire de phrase, la cohérence du texte et la grammaire de discours pour l'écriture.

2. Deux modèles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture

a) Modèle cognitif à double voie

Afin d'entrer dans la lecture, l'apprenti lecteur passe par deux voies, que nous allons décrire ci-dessous. Ces deux voies sont également présentes lors de l'apprentissage de l'orthographe.

L'assemblage est la voie dite indirecte, encore appelée « route phonologique » par certains auteurs. En effet, l'assemblage permet de lire des non-mots et des mots réguliers vus pour la première fois grâce à la maîtrise de la correspondance graphèmes-phonèmes.

Pour assembler, l'apprenti lecteur franchit plusieurs étapes :

- il doit d'abord découper les mots en lettres ou groupes de lettres,
- pour ensuite leur faire correspondre immédiatement et sans effort les sons correspondants,
- afin de prononcer le mot écrit.

Ainsi, pour le mot « boulangerie », l'enfant lisant ce terme par assemblage peut le découper de la sorte : b-ou-l-an-g-e-r-i-e,

puis il va assembler des groupes de lettres : bou-lan-ge-rie, en s'appuyant sur la correspondance grapho-phonémique,

et va enfin articuler le mot « boulangerie ».

La voie indirecte est donc très pratique pour déchiffrer des nouveaux mots, même si elle peut entraîner des erreurs de régularisation pour les mots irréguliers. Cependant, le poids des traitements phonologiques et la lenteur de cette procédure en début d'apprentissage peuvent compromettre l'accès au sens.

En production écrite, cette voie permet de transcrire des mots réguliers, par pure correspondance phonèmes-graphèmes.

En effet, comme nous l'avons décrit dans la partie sur la mémoire phonologique de travail, la procédure d'assemblage permet d'écrire un mot en le segmentant d'abord, puis en établissant une correspondance phonèmes-graphèmes, et enfin en assemblant les parties ainsi formées pour en écrire un mot entier.

L'adressage, dite voie directe ou voie lexicale, est également appelée « route orthographique ». Elle est nommée ainsi car le mot est lu automatiquement, sans avoir besoin de le découper en petites unités. L'orthographe du mot étant dans la mémoire du lecteur (dans son lexique orthographique interne), il s'agit simplement d'une reconnaissance d'un mot déjà vu auparavant.

La voie d'adressage permet ainsi de lire tout mot connu et enregistré dans le lexique orthographique interne, que ces mots soient réguliers ou non. Un observateur avisé comprendra qu'on ne peut pas lire de logatomes¹ par cette voie.

En écriture, cette voie correspond au fait que le scripteur peut retrouver dans son lexique interne la forme orthographique d'un mot déjà enregistré, pour ensuite l'écrire par simple correspondance « mot à écrire » - « image nette du mot à écrire ».

Par conséquent, il n'a plus besoin de passer par l'assemblage pour orthographier des mots connus, cette procédure étant très coûteuse en énergie.

Ainsi, un apprenti lecteur utilise en premier lieu l'assemblage, via la médiation phonologique, construisant ainsi progressivement son lexique interne. L'augmentation de son lexique interne facilite ensuite l'adressage.

¹ Non-mots (mots qui n'existent pas) ou pseudomots (non-mots ressemblant à des mots existants).

b) Modèle développemental de U. FRITH, 1985

De nombreux modèles développementaux ont été décrits concernant l'acquisition du langage écrit, mais nous n'en retenons qu'un pour notre travail de recherche. Ainsi, nous avons choisi celui de U. FRITH, car il permet de mettre en relation le développement de la lecture et celui de l'orthographe.

En effet, U. FRITH estime que les stratégies de développement de la lecture et de l'écriture interagissent entre elles, la lecture et l'écriture constituant chacune un stimulateur pour le développement de l'autre.

Ceci se résume très bien dans le tableau ci-dessous, décrivant les différentes stratégies mises en place dans l'acquisition du langage écrit : stratégies symbolique, logographique, alphabétique et orthographique.

TAB A : Les différentes stratégies de développement de la lecture et de l'écriture

STADE	LECTURE	ECRITURE
1a	logographique	symbolique
1b	logographique	logographique
2a	logographique	alphabétique
2b	alphabétique	alphabétique
3a	orthographique	alphabétique
3b	orthographique	orthographique

- Stade 1a¹ : alors que **l'écriture** est **symbolique** (l'enfant s'exprime par le dessin, trace des lignes pour faire comme les adultes), la **lecture** est d'emblée **logographique**.

Ce stade passe par la reconnaissance visuelle de la forme globale du mot, rendue possible grâce à la fréquence à laquelle l'enfant rencontre ce mot. Pour le reconnaître, l'apprenti lecteur ne prend pas en compte l'ordre des lettres ni les informations phonologiques. En effet, il utilise seulement des indices visuels : traits saillants (jambages, queues), longueur du mot, taille et police des caractères. A ce stade, les mots ne seraient donc pas considérés comme des objets linguistiques, mais plutôt comme des objets visuels : ils ne seraient reconnus que par leur silhouette, et non dans les détails.

Ainsi, avec cette stratégie, un enfant qui reconnaît le mot « cora » lorsqu'il passe devant cette enseigne ne pourra pas le reconnaître si ce mot est écrit différemment (changement de couleurs, de caractère et de taille), il ne saura pas lire non plus « co » écrit hors du mot « cora ».

De même, un autre mot – écrit avec le même caractère que l'enseigne, des lettres plus ou moins ressemblantes, de couleur rouge, sur fond blanc et entouré de bleu – pourra être reconnu comme le mot « cora ».

La stratégie logographique est donc source de nombreuses erreurs.

- Stade 1 b : ici se crée le premier lien entre lecture et écriture, lorsque le procédé logographique est transféré à l'écriture.

La **stratégie logographique en écriture** entraîne donc que l'enfant accorde maintenant une valeur logographique à ce qu'il écrit. En effet, ne prenant pas encore en considération la dimension phonologique, il peut simplement essayer de recopier des mots, mais il peut également écrire des séquences de lettres sélectionnées au hasard. Ainsi, l'apprenti scripteur voudra écrire le mot « ours » avec un grand nombre de lettres, car c'est un grand animal ; et transcrira le mot « coccinelle » en un petit mot avec très peu de lettres, à la taille de l'animal.

- Stade 2 a : alors que la lecture reste logographique, **l'écriture devient alphabétique**.

Contrairement à la stratégie logographique, celle-ci est basée sur l'information phonologique. Pour cela, il faut que l'apprenti scripteur ait acquis certaines des capacités

¹ Le stade 1 a correspond au moment où l'enfant prend conscience que l'écrit est porteur de sens.

pré-requises à l'apprentissage du langage écrit, à savoir les habiletés de perception de la parole, les habiletés métaphonologiques, et la mémoire phonologique de travail.

Ainsi, lorsque l'enfant doit écrire un mot entendu, il le segmente d'abord en syllabes puis en phonèmes, tout en conservant cette segmentation en mémoire, pour enfin transcrire ce mot dans le bon ordre en faisant correspondre aux phonèmes les graphèmes adéquats.

Cette stratégie correspond à la voie d'assemblage, dont nous avons déjà parlé plus haut.

Cette procédure entraîne elle aussi de nombreuses erreurs, qui se manifestent par des régularisations : « femme » peut ainsi être transcrit « fam ». Cependant, toutes ces erreurs restent phonologiquement plausibles, donc déchiffrables. De ce fait, la relecture reste possible.

- Stade 2 b : à ce stade se crée un nouveau lien entre lecture et écriture, mais c'est cette fois-ci la procédure présente en écriture qui est transférée à la lecture.

La **lecture** devient alors **alphabétique**, stratégie qui correspond à l'assemblage, que nous avons décrit dans une partie précédente¹.

- Stade 3 a : à force de rencontrer fréquemment des mots écrits, la **lecture** devient rapidement **orthographique**.

En effet, en lisant plusieurs fois le même mot, l'enfant finit par l'intégrer dans son lexique orthographique interne. Ainsi, face à un mot déjà enregistré, le lecteur ne procède plus par assemblage, mais reconnaît directement ce mot, comme une photographie précise de celui-ci. Cette phase correspond à l'adressage².

À ce stade, l'écriture reste encore alphabétique.

- Stade 3 b : enfin, un dernier lien se crée entre lecture et écriture lorsque la **procédure orthographique** sus-décrite se transfère à l'**écriture**.

Cette phase correspond à l'adressage, modèle que nous avons développé plus haut³.

C'est dans le stade orthographique qu'apparaît la construction du lexique orthographique interne.

¹ a. Modèle cognitif à double voie ; p. 6

² Voie directe, décrite dans la partie « a. Modèle cognitif à double voie » ; p. 6

³ Dans la partie « a. Modèle cognitif à double voie » ; p. 6

Même s'il a été mis en cause par beaucoup d'auteurs, ce modèle permettrait d'expliquer facilement les pathologies de dyslexies et de dysorthographies, qui seraient dues à un blocage à un stade donné.

3. De l'apprenti lecteur au lecteur expert

a) Construction du lexique orthographique interne

Les travaux de SHARE (2004) montrent l'importance de la phonologie dans la construction du lexique orthographique interne. En effet, pour enregistrer un mot dans son lexique orthographique interne, l'apprenti lecteur doit être confronté plusieurs fois à ce mot écrit. Et pour le lire correctement au départ, il faut qu'il procède par assemblage (route phonologique). Ainsi, à force d'assembler correctement un mot, ceci de nombreuses fois, le lecteur en apprentissage va finir par le stocker tel quel dans son lexique orthographique interne. C'est ce qu'on appelle l'effet de fréquence.

En plus de l'importance de la phonologie pour fonder le lexique orthographique interne, d'autres dimensions ont un rôle important à jouer.

Effectivement, la route phonologique ne permet pas de lire des mots irréguliers comme « femme ; thym... », il faut donc les mémoriser comme tels pour les conserver dans le lexique orthographique interne (Cousin et coll., 2002). La mémoire visuelle et la mémoire à long terme ont donc une importance primordiale dans la construction de ce lexique orthographique interne.

En outre, une autre aptitude intervient pour faciliter ce travail, c'est l'extraction de régularités sous-lexicales suffisamment fréquentes pour apparaître dans de nombreux mots du français. Il s'agit par exemple de savoir que l'on ne trouve jamais de doubles consonnes en début ou en fin de mots, de maîtriser les règles dérivationnelles ou flexionnelles (formations de diminutifs, de pluriels ou de féminins...), de connaître les différentes transcriptions de sons et les utiliser à bon escient (le son /o/ peut s'écrire de plusieurs façons, mais 'eau' est la graphie la plus fréquente en fin de mots)...

Ainsi se construit le lexique orthographique interne, qui diminue le coût de la lecture par assemblage, pour permettre celle par adressage.

De même, ce lexique orthographique interne facilite la tâche orthographique. En effet, lorsqu'il doit écrire des mots connus, le scripteur n'a plus besoin de passer par la tâche coûteuse en énergie qu'est l'assemblage, et peut donc transcrire directement un mot présent dans son lexique orthographique interne, par adressage.

À ce stade, la stratégie orthographique est utilisée à la fois en lecture et en écriture, l'enfant alors en apprentissage est maintenant devenu lecteur – scripteur expert.

B. Dyslexie – dysorthographie, définitions

Il n'y a pas une seule définition pour ces troubles, et les classifications internationales – DSM IV et CIM 10 – l'illustrent bien. Les « Approches Thérapeutiques en Orthophonie » et le « Dictionnaire d'Orthophonie » tentent également de définir la dyslexie et la dysorthographie. De plus, nous nous sommes aidées de la CENTAM pour compléter nos définitions.

1. DSM IV

Le DSM IV est le « Diagnostic and Statistic Manual » 4^{ème} édition. C'est un manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, comportant la classification des diverses affections, édité à l'initiative de l'Association Américaine de Psychiatrie¹.

Ce manuel n'emploie pas le terme de « dyslexie », mais parle de « trouble de la lecture », au sein des « troubles des apprentissages ». Le DSM IV identifie ce trouble par un écart significatif (d'au moins deux ans) entre l'âge lexique² et l'âge chronologique, cet écart ne pouvant s'expliquer par :

- une déficience intellectuelle ;
- un trouble psychoaffectif ;
- un déficit sensoriel (vision et audition) ;
- une carence éducative ;
- un enseignement inapproprié ;
- un manque de motivation et d'intérêt.

¹ Définition du « Dictionnaire d'Orthophonie »

² Les compétences en lecture : précision et/ou rapidité.

Le DSM IV ne traite pas non plus de dysorthographe, mais de « trouble de l'expression écrite », défini par des capacités d'expression écrite, évaluées par des tests standardisés, largement inférieures au niveau attendu par rapport à l'âge du sujet testé. Le DSM IV précise que ces difficultés ne concernent pas l'orthographe des mots, mais touchent également :

- la capacité à composer des textes écrits ;
- des erreurs de grammaire ;
- des erreurs de ponctuation au sein de phrases ;
- une mauvaise construction des paragraphes ;
- de nombreuses fautes d'orthographe ;
- une très mauvaise écriture.

De même que pour la dyslexie, ces difficultés ne peuvent s'expliquer par :

- une déficience intellectuelle ;
- un trouble psychoaffectif ;
- un déficit sensoriel (vision et audition) ;
- une carence éducative ;
- un enseignement inapproprié ;
- un manque de motivation et d'intérêt.

Les critères diagnostiques de ces troubles DYS sont assez proches de ceux reconnus par l'Organisation Mondiale de la Santé, dans la CIM 10.

2. CIM 10

La CIM 10 est la Classification Internationale des Maladies, 10^{ème} édition. Cette classification est éditée par l'OMS.

Dans son classement, la CIM 10 traite distinctement de la dyslexie d'une part et du trouble spécifique de la lecture d'autre part.

En effet, on trouve le « trouble spécifique de la lecture » dans le chapitre « troubles mentaux et du comportement », alors qu'on observe un sous-chapitre sur la dyslexie dans le chapitre « symptômes, signes et résultats anormaux d'examen cliniques et de laboratoire, non classés ailleurs ».

La CIM 10 définit le trouble spécifique de la lecture comme suit : « La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent, toutes, être atteintes. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les enfants présentant un trouble spécifique de la lecture ont souvent des antécédents de troubles de la parole ou du langage. Le trouble s'accompagne souvent de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire. »

Ce trouble étant classé dans les « troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires », la CIM 10 précise que « l'altération n'est pas seulement la conséquence d'un manque d'occasions d'apprentissage ou d'un retard mental et elle n'est pas due à un traumatisme cérébral ou à une atteinte cérébrale acquise. »

Dans cette même partie des « troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires », une section est consacrée au « trouble spécifique de l'orthographe », défini par une note située à au moins 2σ (écarts-types) sous la moyenne par rapport à des sujets du même âge, lors d'un test standardisé. Ce trouble ne peut être imputé à :

- des difficultés d'exactitude et de compréhension de lecture ;
- des difficultés de calcul ;
- une déficience intellectuelle.

Cependant, d'autres définitions ont été apportées à la dyslexie et à la dysorthographe, comme celle que l'on trouve dans le Dictionnaire d'Orthophonie.

3. Dictionnaire d'Orthophonie

Alors que l'on nommait autrefois « dyslexie » les troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture, les auteurs du « Dictionnaire d'Orthophonie » expliquent que « depuis une trentaine d'années, en relation avec les progrès accomplis [dans la recherche], sont apparus des modèles théoriques de référence ou modèles génétiques expliquant les mécanismes d'entrée dans l'écrit au cours du développement de l'enfant, qui ont complètement remis

en question la notion « unitaire » de dyslexie. On a donc tendance aujourd'hui à ne plus parler de dyslexie, mais à distinguer plus précisément des dyslexies dites développementales (pressenties par le courant instrumental) par opposition aux dyslexies dites acquises (généralement consécutives à une lésion cérébrale, et concernant donc plus fréquemment les personnes adultes). D'ailleurs, on préfère désormais parler de troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit plutôt que de dyslexie/dysorthographe. »

Les auteurs de cet ouvrage décrivent ensuite les différentes formes de dyslexies, dont celle qui nous intéresse ici, la dyslexie développementale : « ce terme désigne les troubles spécifiques persistants de l'apprentissage de la lecture se manifestant chez des enfants de niveau d'efficacité intellectuelle normal, sans problèmes sensoriels primaires, visuels ou auditifs, sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés, et issus de milieux socioculturels normalement stimulants. Les enfants dyslexiques recouvrent une population hétérogène, au sein de laquelle peuvent être décrits différents sous-groupes de dyslexies développementales, parmi lesquels certains auteurs distinguent deux formes différenciées et communes : la dyslexie phonologique et la dyslexie de surface, et une forme plus rare et contestée : la dyslexie profonde. »

Dans ce dictionnaire spécialisé de l'orthophonie, la dysorthographe est décrite comme suit : « le terme de dysorthographe recouvre les troubles d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe. [...] De même que celle concernant les troubles de la lecture, l'approche classique des troubles de l'orthographe recense les erreurs commises par l'enfant qui peuvent être imputées à un manque de maîtrise du système de correspondance phonème/graphème, des règles de l'orthographe d'usage et/ou de l'orthographe grammaticale :

- inversions kinétiques (sons, graphèmes, syllabes) ;
- confusions dites auditivoperceptives (entre des graphèmes dont les correspondantes orales ou phonèmes sont proches : « vendre » écrit « fendre ») ;
- confusions dites visuoperceptives (entre des lettres dont les formes graphiques se ressemblent mais qui diffèrent par certaines caractéristiques : taille, orientation) avec inversions dites statiques : « dalle » écrit « balle » ;
- erreurs de reconnaissance des sons complexes : « mien » écrit « min » ;
- omissions ou ajouts de sons ou de graphèmes : « garçon » écrit « gason », « journal » écrit « jounail » ;
- erreurs de segmentation : « des autos » écrit « des sotos » ;

- erreurs portant sur des doubles lettres : « assiette » écrit « asiète » et sur les lettres muettes : « casserole » écrit « casrol » ;
- confusions entre homophones non homographes : « est » écrit « et » ;
- erreurs d'individualisation : « j'aime » écrit « jème » ;
- erreurs d'accord et de conjugaison (morphosyntaxe) : « ses bêtes sont très maichantent ».

Les apports récents dans le domaine de la psychologie cognitive [...] situent les difficultés en orthographe [...] et essayent] aussi de définir des types de dysorthographe. »

De plus, d'autres erreurs (de lexicalisation, de régularisation...) pourront également être observées, en fonction de la voie atteinte (adressage, assemblage).

Même si la liste des troubles éventuellement présents dans une dysorthographe est longue (mais non exhaustive), nous avons tenu à la détailler, car ce sont ces troubles que nous avons surtout recherchés lorsque nous sommes allées dépouiller les évaluations de classes de CE2, lors de notre dispositif expérimental.

Comme il n'existe pas de consensus sur les définitions de la dyslexie et de la dysorthographe, la CENTAM a également essayé d'expliquer ces troubles, y apportant des précisions supplémentaires.

4. CENTAM

La CENTAM est la Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles des Apprentissages de Montréal. Dans ses publications, la CENTAM explique que la dyslexie est un trouble spécifique de la lecture, établi s'il y a un écart d'au moins deux ans entre l'âge lexique (déterminé selon la vitesse et/ou l'exactitude de la lecture) et l'âge chronologique, écart ne pouvant être expliqué par :

- un trouble intellectuel ;
- un trouble sensoriel (acuité visuelle ou auditive) ;
- un manque d'opportunité éducative.

De plus, la CENTAM décrit plusieurs facteurs caractérisant la lecture d'enfants dyslexiques :

- lecture très difficile et désorganisée ;

- compréhension du texte lu largement perturbée, voire nulle ;
- lecture très lente ;
- lecture hésitante ;
- lecture de mots peu fréquents plus difficile ;
- lecture de mots irréguliers inexacte ;
- sons confondus, transformés, omis ;
- mots devinés à partir de leur apparence visuelle (par exemple, « j'avais » peut être lu « jamais »).

Nous avons là-aussi tenu à détailler cette liste, car elle peut être un indice pour un enseignant, afin de l'aider à repérer un éventuel trouble DYS présent chez un élève. La CENTAM explique aussi qu'au Québec, la dyslexie est considérée comme un réel handicap, ce pourquoi elle fait partie d'une des causes principales des troubles d'apprentissages. Elle est définie comme une condition qui perdure toute la vie et pour laquelle il n'y a encore aucun traitement qui puisse entièrement la guérir. Toutefois, il existe des programmes de rééducation, fondés sur des bases scientifiques, proposés aux personnes dyslexiques.

Sur la définition de la dyslexie, la CENTAM est assez proche des autres définitions que nous avons données. Mais c'est surtout en ce qui concerne l'étiologie que la CENTAM se distingue des autres sources mentionnées.

C. Étiologies

Qu'il s'agisse du Dictionnaire d'Orthophonie ou d'autres ouvrages, les hypothèses expliquant la dyslexie et la dysorthographie sont nombreuses. Or, la CENTAM affirme aujourd'hui que la cause de la dyslexie est neurologique.

En effet, « même si la cause exacte de la dyslexie n'est pas encore connue, plusieurs études suggèrent qu'elle aurait une origine héréditaire et qu'elle serait programmée dans notre code génétique. »

Effectivement, la population générale compte 15 à 20 % de personnes dyslexiques, mais cette probabilité monte à 50% si l'un des parents est dyslexique, et atteint 70% en cas de gémellité identique¹.

En outre, « plusieurs traits de la dyslexie (tels que le trouble de conscience phonologique et la lenteur de lecture) ont été retrouvés sur certains gènes des chromosomes 2, 3, 6, 15 et 18. D'ailleurs, le lien génétique est généralement accepté au sein de la communauté scientifique. »

De plus, un bon nombre d'études scientifiques a établi que les mécanismes neurologiques qui permettent aux lecteurs d'établir une correspondance grapho-phonémique dysfonctionnait.

De même, l'imagerie cérébrale fonctionnelle permet de démontrer que les parties du cerveau normalement impliquées en lecture sont sous-activées et que les dyslexiques n'utilisent pas les mêmes parties de leur cerveau lors de la lecture que les sujets n'ayant pas de troubles de lecture.

C'est pourquoi les dernières études effectuées tendent à montrer que la dyslexie relève d'une atteinte neurologique.

Ces conclusions sont nuancées par le rapport de l'Inserm (Institut national de la santé et de la recherche médicale) datant de 2007 : « dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifiques ».

En effet, les auteurs de ce rapport signalent qu'« en ce qui concerne les troubles spécifiques des apprentissages, la recherche en génétique en est encore à ses balbutiements. » De même, ils précisent qu'il est important de prendre en compte l'hétérogénéité des causes imputées à ces troubles :

- tous les cas de dyslexies ne sont pas forcément d'origine génétique. Certains sont sans doute dus à des facteurs biologiques, comme ceux qui entraînent des anomalies cérébrales à la naissance (DAIGNEAYLT et BRAUN, 2002) ;

- lorsque les causes sont génétiques, il existe aussi une grande hétérogénéité : dans de rares cas, la mutation d'un seul gène suffit à entraîner une dyslexie ; de plus, le gène responsable varie d'un sujet à l'autre ; en outre, dans la plupart des cas, il n'y a pas présence d'une mutation rare, mais simplement d'allèles de susceptibilité. « Ces allèles sont fréquents au sein de la population normale, et ne constituent pas à eux-seuls une cause

¹ Ou jumeaux monozygotes.

suffisante de la dyslexie. Chaque allèle de susceptibilité augmente un peu le risque de dyslexie, le trouble ne se révélant que lors de combinaisons particulièrement défavorables d'allèles de susceptibilité, et/ou d'interactions de ces allèles avec des facteurs non génétiques augmentant également le risque. On est là dans la logique des maladies génétiques complexes » ;

- dans les causes non biologiques, de nombreux facteurs environnementaux (biochimiques, traumatiques, linguistiques, socioculturels, pédagogiques) sont présents et peuvent modifier de façon positive ou négative les facteurs génétiques.

Ainsi, « chaque individu dyslexique possède son propre profil cognitif et ses propres particularités cérébrales, qui sont le résultat de la combinaison spécifique de facteurs génétiques dont il est porteur, et des facteurs non génétiques auxquels il a été exposé. »

En ce qui concerne la dysorthographe, les études génétiques ne l'ont pas isolée de la dyslexie, car nombre de ces études utilisent autant de mesures d'orthographe que de lecture pour définir le phénotype. Encore en 2007, aucune étude n'avait recherché des facteurs génétiques pouvant distinguer la dyslexie de la dysorthographe.

II. Les troubles logico-mathématiques

A. En guise d'introduction

Les troubles logico-mathématiques sont aussi appelés troubles du raisonnement logico-mathématique ou plus simplement dyscalculie.

Sujets de nombreuses théories (parfois rivales), ils intéressent beaucoup de métiers, comme ceux de l'enseignement. Ils passionnent également les professionnels de santé, et plus particulièrement les orthophonistes. En raison de la diversité des critères utilisés pour poser un diagnostic, il est délicat de déterminer la prévalence de la dyscalculie ; néanmoins, l'ensemble des études¹ l'estime entre 3 et 6%.

Nous avons pour notre part choisi d'adopter tout d'abord le point de vue de J. PIAGET. En effet, quelques brefs rappels de sa théorie nous semblent indispensables à la compréhension des mécanismes qui peuvent être affectés chez un enfant présentant des troubles logico-mathématiques. Rappels que nous allons aborder après avoir présenté des définitions plus générales. Puis, nous nous intéresserons de façon plus précise à la perception du nombre et à sa construction. Enfin, nous détaillerons les différentes dyscalculies développementales et les troubles de l'apprentissage du calcul qui ont été répertoriés.

1. Les classifications internationales et le point de vue des orthophonistes

a) DSM-IV²

Selon ce manuel, il faut retenir trois critères pour le diagnostic de la dyscalculie : un retard significatif dans les tests standardisés de mathématiques par rapport à l'âge développemental de l'enfant, une interférence avec la réussite scolaire et que cette interférence ne s'explique pas par un déficit sensoriel. Elle peut donc coexister avec d'autres troubles.

¹ BADIAN, 1999; GROSS-TSUR et al., 1996; LEWIS et al., 1994

² Le DSM-IV (4^e version du Diagnostic and Statistical Manual) a été publié en 1994 par l'Association Américaine de Psychiatrie.

b) CIM 10¹

Dans cette classification, la dyscalculie est présentée comme une altération spécifique des performances en arithmétique² non imputable exclusivement à un retard mental global (QI normal) ou à une scolarisation inadéquate. Il est à noter que la CIM 10 ne relève pas non plus de troubles du langage dans la dyscalculie, contrairement à d'autres définitions³. Elle classe ainsi la dyscalculie dans la catégorie des **troubles spécifiques du développement des habiletés scolaires**.

Nous tenons à faire remarquer au lecteur que dans cette classification, la dyscalculie est un trouble dont l'altération se situe au niveau de la maîtrise des principes de base du calcul⁴.

c) Le point de vue des orthophonistes⁵

Apparu dans les années 1970, le concept de dyscalculie peut à la fois affecter des enfants, des adolescents et des adultes. Il désigne un dysfonctionnement touchant à la fois « les domaines de la logique, de la construction des nombres et des opérations sur ces nombres, des difficultés de structuration du raisonnement et de l'utilisation des outils logiques et mathématiques. ⁶»

Dans la majeure partie des cas, on ne retrouve pas de déficit intellectuel. Par contre, les patients présentent soit des troubles spécifiques en mathématiques, soit des troubles scolaires plus globaux (mais avec une faiblesse prononcée en mathématiques), soit des troubles du langage en lien avec une construction incomplète des structures de pensée.

Ces troubles peuvent être en lien avec « une pédagogie non adaptée (malmenage scolaire) à l'outil mathématique lui-même, à des causes affectives ou psychologiques ou à des faiblesses ou retards dans la construction des structures de pensée comme les classifications, les relations, les conservations. ⁷»

¹ La CIM 10 (10^e révision de la Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes) a été publiée par l'OMS en 1992.

² L'enfant présente des résultats situés à 2 écarts-types sous la moyenne des enfants de son âge.

³ Voir "a. DSM-IV" et "c. Le point de vue des orthophonistes".

⁴ Dans la CIM 10, les principes de base du calcul correspondent à l'addition, la soustraction, la multiplication et la division.

⁵ Pour ce point, nous nous basons sur le Dictionnaire d'Orthophonie de F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE et V. MASY.

⁶ et ⁷ *ibid.*

⁷ Se référer à "C. Les quatre piliers de la construction du nombre" (p. 32)

Il est à noter que la rééducation de la dyscalculie peut durer très longtemps, puisqu'il s'agit de faire acquérir à l'enfant, l'adolescent ou l'adulte des structures de pensée complexes qu'il aurait dû acquérir par lui-même lors de son développement.

Par exemple, la capacité à effectuer un raisonnement hypothético-déductif efficace est le gage d'une pensée réversible efficiente. Cette pensée réversible est indispensable non seulement aux mathématiques, mais aux apprentissages scolaires de manière globale. Néanmoins, la rééducation des troubles logico-mathématiques nécessite de revenir à un stade antérieur aux apprentissages scolaires, pour ensuite pouvoir installer les apprentissages sus-jacents.

C'est pourquoi certains auteurs préfèrent les termes de « trouble de la structuration du raisonnement logico-mathématique » au terme « dyscalculie » qu'ils jugent trop réducteur.

*Ces troubles sont donc des **troubles spécifiques**, à opposer aux retards d'acquisition. Ils concernent des enfants qui ne présentent ni trouble intellectuel, ni trouble sensoriel, ni trouble neurologique, ni trouble psycho-affectif et qui ont en outre bénéficié d'une scolarisation ordinaire.*

Par contre, il semblerait que sur la question des troubles du langage, les avis soient encore partagés.

2. Rappels de la théorie développementale de PIAGET

Selon J. PIAGET, les compétences en mathématiques¹ découlent d'une structuration mentale. Cette structuration suit un déroulement par étapes, qu'il a appelées « stades ». Ces stades se définissent par le passage d'une forme d'équilibre à une autre, tout en gardant les acquis de la forme précédente.

Il est à noter que pour PIAGET, l'intelligence est un processus permettant l'**adaptation** au milieu environnant.

¹ Et de manière plus générale, l'**intelligence** (au sens piagétien du terme).

J. PIAGET a ainsi décrit quatre stades :

- le stade sensori-moteur, ou *stade de l'intelligence sensori-motrice* (de la naissance à 2 ans) où le jeune enfant découvre le monde par explorations, essentiellement à l'aide de ses cinq sens et de sa motricité,
- le stade pré-opératoire, ou *stade de l'intelligence pré-opératoire* (de 2 à 6 ans), où il assure les notions d'espace, de temps et de fonction symbolique¹ qu'il avait déjà commencé à acquérir lors du premier stade,
- le stade des opérations concrètes, ou *stade de l'intelligence opératoire* (de 6 à 10 ans) où l'enfant amorce la manipulation d'**opérations mentales** ; mais cette intelligence reste encore dépendante de la réversibilité de toute opération,
- et enfin le *stade des opérations formelles* (à partir de 10 ans) où l'adolescent² arrive à formuler des hypothèses, car il peut raisonner sur des opérations abstraites. Il a ainsi accès au **raisonnement hypothético-déductif**, indispensable aux acquisitions, scolaires notamment.

3. Liens entre la théorie piagétienne et les troubles du raisonnement logico-mathématique

Les mathématiques, notamment par le moyen du raisonnement hypothético-déductif, s'intéressent aux propriétés d'objets abstraits, comme les nombres, et les relations qui peuvent s'établir entre eux. Ces objets et les relations qui s'établissent entre eux sont possibles grâce aux opérations mentales. Ces opérations permettent notamment la résolution de problèmes.

C'est pourquoi quand un enfant prend du retard au niveau du développement de son intelligence (au sens piagétien du terme) cela peut altérer ses acquisitions scolaires. Par exemple, un enfant qui sait réciter la « chanson » des nombres mais qui ne dénombre pas n'utilise pas le nombre comme outil. Il sera par conséquent incapable de réfléchir sur le nombre en lui-même si ce dernier est détaché d'une quantité concrète qu'il peut manipuler.

Les notions mathématiques ont toutes pour point commun d'être sous-tendues par la pensée logique réversible. Les enfants dyscalculiques qui ne l'ont pas acquise ne peuvent pas se décentrer afin de se figurer mentalement un retour en arrière. Ils ne peuvent donc

¹ Nous rappelons ici que le langage est un des aspects de la fonction symbolique.

² Puis l'adulte qu'il deviendra.

pas comprendre, par exemple, qu'une quantité n'est pas affectée par le simple changement de son apparence : ainsi, une boule de pâte à modeler contient la même quantité de pâte si on l'aplatit en galette (principe de réversibilité¹).

Chez les enfants présentant des troubles dyscalculiques, les structures logiques élémentaires² sont fragiles. De plus, ils éprouvent de grandes difficultés en ce qui concerne le langage numérique, le langage numéral³, les calculs et/ou les opérations sur les nombres.

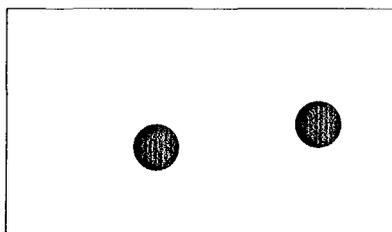
La dyscalculie se présente donc comme un trouble spécifique d'acquisition des compétences logico-mathématiques.

B. La perception du nombre⁴

La perception du nombre passe par trois processus : le subitizing, le comptage et l'estimation.

1. Le « subitizing »

Le subitizing, aussi appelé « subitisation » en français, est une perception immédiate de la quantité d'objets présentés. Par exemple, si on présente à un individu la situation suivante :



il pourra savoir qu'il y a deux éléments d'un simple coup d'œil, sans avoir à compter.

¹ La **réversibilité** est la capacité qu'a l'enfant d'envisager toute action comme ayant son inverse ; quelles que soient les transformations qu'on applique à l'objet au niveau de sa forme, la quantité reste la même (s'il n'y a ni ajout ni retrait de matière).

² Nous parlons ici des activités de tri (classification), de rangement (sériation) et d'intégration (inclusion) : nous y reviendrons plus tard (voir "D. Les quatre piliers de la construction du nombre").

³ Le langage **numérique** correspond aux symboles des chiffres (1, 56, 89475) et le langage **numéral** correspond aux mots-nombres (un, cinquante-six, quatre-vingt-neuf mille quatre cent soixante-quinze).

⁴ Nous nous appuyons pour cette partie sur les travaux de S. DEHAENE, et notamment sur le cours intitulé « Fondements cognitifs de l'arithmétique élémentaire » qu'il a donné au collège de France.

La limite du subitizing se situe à 3 objets et il semble indépendant de l'arrangement des éléments dans l'espace. Mais il échoue dans deux cas.

D'abord, si les objets sont superposés, ensuite, si les objets ne sont pas isolés par la vision pré-attentive (ou vision de bas niveau) qui permet le filtrage et la détection des points et des contours.

Le subitizing est donc une quantification approximative d'une collection d'objets.

2. Le comptage¹

Le subitizing et le comptage sont dissociés.

Pour preuve, certains patients peuvent encore « subitizer », mais plus dénombrer. De plus, subitisation et comptage font appel à des circuits neuronaux différents.

Il existe cinq principes fondamentaux du comptage.

Tout d'abord, le *principe d'ordre stable* ; lors de tout comptage, les mots-nombres² doivent être produits dans le même ordre.

Puis le *principe de stricte correspondance terme à terme*, qui affirme que chaque élément de la collection doit coïncider avec un mot-nombre et un seul. L'enfant doit donc avancer d'un mot-nombre pour chaque élément qu'il compte, et ne pas attribuer plusieurs fois un mot-nombre au même élément.

Le *principe cardinal*, quant à lui, énonce que le mot-nombre correspondant au dernier élément désigné de la collection indique le nombre d'éléments total, c'est-à-dire le **cardinal** de la collection. Ce principe suit les deux précédents au niveau développemental.

Ensuite est décrit le *principe d'abstraction*, selon lequel toute collection d'éléments peut être comptée. C'est-à-dire que les éléments comptés peuvent être considérés chacun comme unité même s'ils sont de nature complètement différente. C'est grâce à ce principe que l'on peut considérer qu'une collection constituée par une pomme verte, une pomme rouge, une armoire, un stylo noir, un coquelicot et un rhinocéros forment une collection de 6 éléments.

¹ Nous nous baserons ici sur les recherches de GELMAN et GALLISTEL « The child's understanding of number » (1978) citées dans le livre de Catherine VAN NIEUWENHOVEN, « Le comptage » (DeBoeck Université, 1999) où le mot « comptage » semble être un équivalent pour l'action de dénombrer.

² « un », « douze » et « trois mille cinq cent soixante-seize » sont des **mots-nombres** auxquels correspondent les **symboles** suivants : 1, 12, 3576.

Enfin, le *principe de non pertinence de l'ordre*, qui nous informe que l'ordre dans lequel les éléments de la collection sont recensés n'a pas d'importance si la correspondance terme à terme¹ est respectée. Ainsi, l'enfant peut commencer à dénombrer une ligne de jetons par le jeton du milieu s'il n'oublie aucun jeton dans son comptage. Ce principe permet aussi de différencier le comptage (et donc l'utilisation du nombre comme outil) d'un simple étiquetage où l'enfant réciterait la « comptine » des chiffres sans la faire correspondre à la réalité d'une quantité.

Ainsi, les trois premiers principes se réfèrent à la **façon de compter**, le « comment compter », alors que les deux derniers renvoient plutôt au **contenu**, au « quoi compter ».

Ces deux aspects sont indispensables à un dénombrement efficient.

Il est également à souligner que les enfants repèrent très tôt la violation de ces 5 principes. Néanmoins, ils n'en ont pas une réelle connaissance conceptuelle, puisqu'ils ne savent pas forcément expliquer pourquoi il y a violation, notamment pour le principe cardinal.

Le comptage sert ainsi de base pour acquérir la cardinalité, à travers la correspondance terme à terme.

3. L'estimation

La numérosité² serait mentalement représentée de façon analogique, selon un modèle logarithmique. La subitisation et l'estimation peuvent donc être mis en parallèle. Mais ce sont deux processus distincts : la subitisation régit de petites quantités tandis que l'estimation s'attache à une comparaison entre deux quantités afin de déterminer laquelle est la plus importante.

Maintenant que nous avons expliqué ce qu'est la perception du nombre, nous allons enchaîner avec les quatre piliers de la construction du nombre.

¹ Voir « 1. La correspondance terme à terme ».

² La **numérosité**, c'est la perception globale immédiate, permettant par exemple de choisir entre deux collections la plus grande d'entre elles (quantité d'éléments).

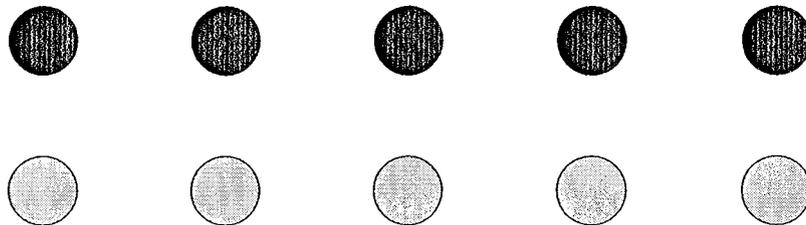
C. Les quatre piliers de la construction du nombre¹

La construction du nombre est un phénomène complexe qui repose sur les quatre fondements que sont la correspondance terme à terme, la classification, la sériation et les mots-nombres.

Nous aborderons également dans cette partie la conservation et l'inclusion.

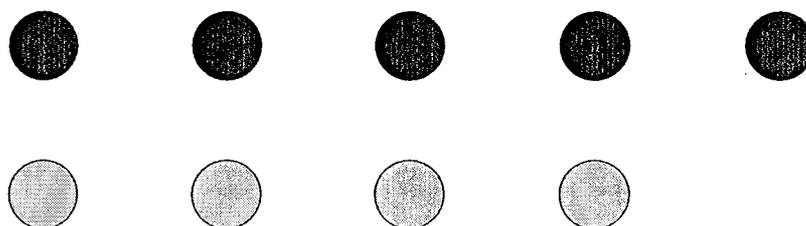
1. La correspondance terme à terme

La correspondance terme à terme *consiste à faire correspondre un élément d'une collection à un autre*. Prenons l'exemple de deux rangées de jetons : l'une constituée de jetons noirs, l'autre de jetons gris. Dans la première situation ci-dessous, la correspondance terme à terme est respectée : un jeton noir est face à un jeton gris et il y a autant de jetons noirs que de jetons gris.

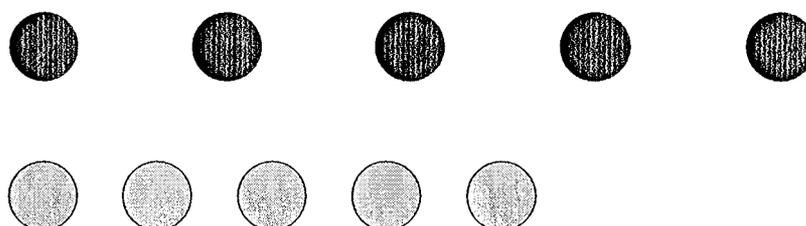


¹ Pour le plan de cette partie, nous nous inspirons des cours de 3^e année de L. MOREL.

Dans l'exemple ci-après, nous n'observons pas de correspondance terme à terme : chaque jeton de la rangée de jetons noir ne correspond pas à un jeton de la rangée des jetons gris. Il manque un jeton gris pour qu'elle soit respectée.



Dans le dernier exemple ci-dessous, il n'y a pas non plus de correspondance terme à terme. Et ce parce que les jetons des deux rangées ne se font pas face – même si les jetons de la rangée du haut sont aussi nombreux que ceux de la rangée du bas.



De là, on en déduit que la correspondance terme à terme aboutit au **comptage** : faire coïncider un élément avec un mot-nombre et un seul.

2. La classification

Prenons l'exemple du **test de classification** de la psychologue **C. Meljac**¹. Ce test contient 27 cartes représentant des chemises, des fleurs et des tasses de trois couleurs différentes (rouge, bleu, vert) et de trois tailles différentes (petite, moyenne, grande).

La classification peut donc être réalisée selon **trois critères** :

- les éléments rouges, bleus et verts : l'expérimenté met ensemble des objets de la même **couleur** (point commun) en ne tenant compte ni de leur taille, ni de leur nature²,
- les chemises, les fleurs, les tasses : l'expérimenté met ensemble des **objets** (point commun) en ne tenant pas compte de leur taille ni de leur couleur,
- les éléments de petite taille, de taille moyenne et de grande taille : l'expérimenté met ensemble des objets de même **taille** (point commun) en ne tenant pas compte de leur couleur ni de leur nature.

Cela suppose de la part de l'expérimenté de ne pas prendre en compte plusieurs critères quand il fait une classification, mais un seul à la fois; dans le cas contraire, cela aboutit à un classement en sous-groupes. Par exemple le classement de l'enfant aboutit à neuf tas de cartes :

tasses rouges, tasses bleues, tasses vertes, chemises rouges, chemises bleues, chemises vertes, fleurs rouges, fleurs bleues, fleurs vertes

et il n'est pas capable d'en changer. Dans cet exemple, l'enfant n'arrive pas à dissocier le critère **objet** du critère **couleur**, même s'il arrive à ne pas prendre en compte le critère **taille**.

Ainsi, la classification consiste à *regrouper des éléments possédant un critère commun*.

On peut donc en déduire que la classification aboutit aux **cardinaux**, puisque ceux-ci sont tous constitués d'unités plus ou moins nombreuses. Par exemple, deux et sept sont tous deux des chiffres ; le chiffre deux représente un ensemble de 2 unités (1+1) alors que le chiffre sept représente un ensemble de 7 unités (1+1+1+1+1+1+1).

¹ Que l'on trouve dans l'UDN II (2^e version de l'Utilisation Du Nombre) test de C. MELJAC.

² Chemise, fleur ou tasse.

3. La sériation

La sériation s'oppose à la classification car *sérier*, c'est *ordonner des éléments en prenant en compte un critère qui varie*. Une sériation consiste donc à mettre en avant la différence qui existe entre plusieurs éléments, alors que la classification consiste quant à elle à mettre en avant leur point commun¹.

La sériation aboutit par conséquent aux **ordinaux**, puisque ceux-ci peuvent être comparés entre eux à partir d'un critère qui varie. Par exemple, le deuxième se trouve avant le septième, car deux est avant sept dans la file numérique.

4. Les mots-nombres

Les mots-nombres sont les *mots utilisés pour désigner les chiffres et les nombres dans une langue*.

Par exemple, le mot « sept » évoque le symbole du chiffre sept² mais aussi la quantité $1+1+1+1+1+1+1$. Il peut donc représenter un ensemble de sept éléments, quels qu'ils soient.

Il existe 25 mots-nombres principaux, que l'on peut combiner à l'infini :

- les mots-nombres représentant les chiffres : zéro, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf,
- les mots-nombres représentant les nombres : dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize, vingt, trente, quarante, cinquante, soixante, cent, mille, million, milliard.

Par exemple, si on combine le mot « soixante », le mot « dix » et le mot « huit », on obtient soixante-dix-huit, symbolisé par 78.

Ce qui peut parfois être perturbant pour l'enfant ; dans le cas de « 78 » par exemple, où un nombre à deux chiffres est dénommé à l'aide de trois mots-nombres.

La maîtrise des mots-nombres est donc essentielle à l'acquisition des bases des mathématiques.

¹ Voir « 2. La classification ».

² Le symbole du chiffre sept est « 7 ».

5. La conservation et l'inclusion

Si elles ne font pas partie des quatre piliers de la construction du nombre, la conservation et l'inclusion n'en ont pas moins une grande importance.

a) La conservation

Par exemple, si nous formons une boule de pâte à modeler que nous aplatissons ensuite, nous savons que la quantité de pâte à modeler reste la même : nous parlons alors de **conservation** de la matière.

Il en est de même pour les quantités numériques : si l'enfant compte 6 jetons sur une table, il doit acquérir la **certitude** que ces mêmes jetons restent au nombre de 6 si on les déplace ou si on les dispose d'une autre manière¹.

La conservation est donc le *processus qui nous permet de dire qu'une quantité reste inchangée après une transformation*².

b) L'inclusion

Pour expliquer ce qu'est l'inclusion, nous nous baserons ici sur un test piagétien qui pose cette question : « J'ai des fleurs: deux roses et huit marguerites. Est-ce que j'ai plus de marguerites ou plus de fleurs? »

L'enfant, pour répondre, doit comprendre que les marguerites sont aussi des fleurs.

L'inclusion, c'est donc de *considérer que tout objet est à la fois unique et faisant partie d'une classe plus grande* ; un chat est donc à la fois un chat ET un félin ET un animal ET un être vivant³.

¹ Sous réserve de ne pas enlever ni ajouter de jeton(s).

² Transformation qui n'affecte pas la quantité.

³ Pour plus de clarté dans l'exemple, les classes ont été réduites (il y en aurait bien d'autres : animal domestique, mammifère, etc.).

D. Dyscalculies développementales et troubles de l'apprentissage du calcul

1. Les dyscalculies développementales¹

Les auteurs différencient **trois types de dyscalculies** :

- la dyscalculie **pédagogique**, qui désigne un trouble dû à des carences de stimulation préscolaire et scolaire dans le domaine des mathématiques. Elle peut être causée par des absences répétées (de l'enfant) ou bien un défaut de méthode de la part de l'enseignant,
- la dyscalculie **psychologique** ou dyscalculie relationnelle, qui définit quant à elle un trouble lié à « des déficiences intrinsèques, des blocages ou des régressions affectives »²,
- et la dyscalculie **vraie**, précoce et globale, qui touche à la fois les mécanismes d'apprentissage du nombre et la fonction de calcul. Cela ne s'explique ni par un déficit intellectuel, ni par des troubles affectifs, sensoriels ou neurologiques, ni par des origines pédagogiques directes³.

2. Les troubles de l'apprentissage du calcul⁴

Nous distinguerons ici les troubles exogènes des troubles endogènes. Mais il faut garder à l'esprit que pour un enfant lambda, les troubles peuvent être multifactoriels.

a) Troubles exogènes

* Les atteintes sensorielles

Elles peuvent être de toutes sortes : auditives, visuelles, etc.

¹ Notre ouvrage de référence pour cette partie a été le « Dictionnaire de logopédie - La construction du nombre » de C. CAMPOLINI, A. TIMMERMANS et A. VANSTEELANDT ; c'est le seul ouvrage que nous avons trouvé qui classe les dyscalculies.

² CAMPOLINI, C., TIMMERMANS, A., et VANSTEELANDT, A., « Dictionnaire de logopédie - La construction du nombre ».

³ Le lecteur averti remarquera que cette définition se rapproche de ce qui a été décrit dans notre précédente partie « 1. Les classifications internationales et le point de vue des orthophonistes ».

⁴ Pour ce point, nous nous inspirons de l'article « Tentative de classification des troubles portant sur l'apprentissage du calcul » de Françoise de BARBOT et Claire MELJAC.

* Manque de stimulations

Il s'agit tout d'abord du niveau socio-économique faible, qui entraîne souvent un manque de stimulations.

Il est également question d'absences répétées à l'école, surtout quand elles se produisent à des moments-clefs des apprentissages¹.

Enfin, de carences pédagogiques, qu'elles soient les conséquences d'un redoublement ou d'un saut de classe inadapté, ou bien d'un manque de formation de l'enseignant.

* Transplantations brutales

Par exemple quand l'enfant change de pays, il passe d'un système linguistique à un autre, ce qui peut causer des troubles sur le plan de son développement. De même s'il passe d'un système pédagogique à un autre de façon brutale.

Ils sont à souligner, même si ce phénomène, qu'on appelle « phénomène de décompensation », est le plus souvent transitoire.

b) Troubles endogènes

Nous évoquerons ici quatre types de cas : les obtusions, les inefficiences intellectuelles limitées, les troubles du langage et les troubles spatiaux. Puis nous aborderons le cas particulier où les troubles sont liés à des aspects psychotiques.

* Les obtusions

Les obtusions se reflètent par une *incapacité à penser*, corrélée à des interdits, le plus fréquemment précoces.

Les enfants sujets aux obtusions sont souvent des enfants² qui souffrent d'angoisses archaïques, et qui sont issus d'un milieu socio-culturel défavorisé.

Il faudra avant tout distinguer l'obtusion d'une déficience mentale.

¹ En effet, si du CP au CE2, les principes fondamentaux sont souvent réitérés, il n'en est plus de même à partir du CM1.

² En majorité des filles.

Lors de l'examen psychologique, on remarque qu'habituellement, le langage (de prime abord) et les connaissances générales comme certains apprentissages scolaires (lecture et orthographe) sont préservés.

Mais des *réactions phobiques se manifestent face aux démarches impliquant le nombre*. Il est recommandé d'aborder ce processus défensif en priorité par une relaxation. La rééducation « mathématique » n'interviendrait que dans un deuxième temps.

* Les déficiences intellectuelles

Il a été prouvé par de nombreuses études que l'atteinte globale du raisonnement a un impact sur les apprentissages numériques.

* Troubles liés à des troubles du langage

Soit les troubles du langage sont connus¹, soit on peut les découvrir en analysant les productions du sujet.

À l'oral, les confusions concernent les mots-nombres, la mauvaise mémorisation et le faible rappel des faits mathématiques (comme les tables de multiplication) et la représentation mentale assez faible des séries.

Au niveau du langage écrit, d'autres troubles sont observés, par exemple les confusions sur les « particuliers », comme seize et soixante.

Néanmoins, il est parfois difficile de faire la part des choses : est-ce le trouble du langage qui a entraîné le trouble du calcul ou l'inverse ?

* Les dyscalculies spatiales

Ce sont les dyscalculies *les plus fréquemment rencontrées*, même si elles sont encore peu connues.

Les enfants présentant ce type de dyscalculie ont généralement un QI verbal supérieur ou très supérieur au QI performance.

Les classifications et les conservations sont souvent maîtrisées conformément à l'âge, alors que les épreuves concernant l'organisation et la représentation de l'espace² sont beaucoup moins bien réussies.

¹ Dans le cadre d'une dysphasie, par exemple.

² Comme par exemple les *sérialisations*.

* Troubles liés à des aspects psychotiques

Un tableau psychotique peut être masqué par les troubles d'apprentissage ; c'est pourquoi l'hypothèse des troubles psychotiques est rarement retenue.

Le développement des activités numériques est pourtant au cœur de la construction d'une image de soi résistante et organisée. De plus, les épreuves de dénombrement et de conservation imposent de pouvoir passer du tout à la partie, et vice versa, ainsi qu'accomplir une tâche et de pouvoir la défaire sans anxiété. Or, pour le psychotique, toutes ces épreuves sont difficiles, car elles mobilisent une énergie psychique que les phénomènes psychotiques détruisent ou rendent incertaine. Dans d'autres circonstances, ce sont les représentations de l'objet et de ses transformations qui sont coupées de leur sens et des relations qu'elles ont avec d'autres organisations mentales.

Les enfants dyscalculiques présentent ainsi des profils très différents selon que leurs troubles sont dus à l'environnement ou à une cause endogène.

Il nous a semblé très important de décrire le développement normal de l'enfant et de le mettre en parallèle avec celui de l'enfant dyscalculique, avant de d'exposer les relations qui peuvent exister entre les troubles du langage écrit et ceux affectant le raisonnement.

III. Liens entre dyslexie-dysorthographe et dyscalculie

Les études menées sur le lien entre dyslexie et dyscalculie montrent que 17 à 64 % d'enfants dyslexiques sont également dyscalculiques.

On ignore s'il existe ou non une cause commune à ces deux types de difficultés. En outre, si cette cause existe bel et bien, on ne sait pas à quel niveau elle pourrait se situer : s'agit-il d'une région cérébrale commune ? D'un facteur développemental cérébral plus global ? Des chercheurs se penchent en ce moment même sur le sujet.

Toutefois, le pourcentage est assez important pour que l'on puisse se poser la question et tenter de mettre en parallèle ces deux troubles.

Nous avons déjà signalé que dans la dyscalculie, l'enfant ne saisit pas le concept du nombre, et ce même lorsqu'il s'agit de petites quantités. Nous n'allons pas revenir sur les définitions de la dyscalculie (que l'on peut trouver plus haut dans cette première partie), mais nous rappelons quand même quelques principes du raisonnement logico-mathématique : pour la compréhension du monde qui nous entoure, il y a nécessité de comprendre les objets, leurs caractéristiques¹ et les relations pouvant exister entre eux.

On peut donc établir un parallèle avec la dyslexie, où l'enfant arrive difficilement à déchiffrer sans parvenir ensuite à passer des sons à la signification de ces sons. En effet, si l'enfant ne manipule pas assez², il lui sera difficile d'acquérir une lecture efficiente. Pour cela, il faut qu'il arrive à manipuler les mots en tant qu'**objets** porteurs de sens : le mot « chat » regroupe le concept de mammifère à quatre pattes qui miaule, mais c'est également un mot qu'on peut décomposer en 2 phonèmes³. Il faut également que l'enfant comprenne que ce découpage a lieu sans que pour autant il faille découper un chat en deux morceaux...

En outre, le développement et la maîtrise du nombre demande un certain nombre de savoir-faire : oral, écrit, logique, spatio-temporel, etc. Certains enfants dyslexiques peuvent être perplexes face au facteur oral du nombre ou à la construction de quantités. Mais la

¹ Tels que la **permanence** de l'objet et les **propriétés** des ces objets.

² Dans le cas de la dyslexie-dysorthographe, il s'agit de la manipulation d'unités telles que le mot, la syllabe et le phonème.

³ [ʃ] (qui se prononce « ch ») et [a].

majorité de ces enfants a une logique plus ou moins efficace ; ils ont au minimum acquis la conservation, la classification et la sériation. Il est donc important de s'appuyer sur leurs compétences de manière quotidienne, afin de pallier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au niveau oral, écrit et/ou logico-mathématique.

Ainsi, il semble primordial de s'assurer que l'enfant a bien intégré et compris ce qu'est un nombre, son utilité et à quoi il correspond concrètement. Un enfant qui sait définir les unités et les dizaines, mais qui ne sait pas que le « 2 » du nombre « 24 » ne représente pas seulement le chiffre « 2 », mais également vingt éléments, est à surveiller.

IV. Un suivi au quotidien selon les spécificités de chacun

A. Un thérapeute : l'orthophoniste

L'orthophoniste, **professionnel de santé et auxiliaire médical**, est souvent appelé **thérapeute** de la communication. Il est habilité à prendre en charge les enfants DYS dont nous parlons dans notre travail de recherche. En effet, le décret de compétence des orthophonistes l'autorise à s'occuper de « la **rééducation** des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie) et des dyscalculies »¹. Ainsi, un enfant diagnostiqué comme étant dyslexique, dysorthographique, et/ou dyscalculique, peut bénéficier d'une prise en charge auprès d'un orthophoniste. Ce suivi est proposé par un professionnel qualifié, ayant accompli quatre années d'études afin de pouvoir rééduquer ces troubles. Au cours des séances de rééducation – généralement une ou deux fois par semaine – l'enfant va exécuter des tâches spécifiques, ciblées en fonction de ses propres perturbations et de ses propres besoins. De ce fait, en séance d'orthophonie, le patient est en réelle séance de rééducation et travaille sur ses difficultés particulières.

Avec les autres professionnels qui gravitent autour de l'enfant DYS, l'approche, tout aussi importante pour le bien-être de l'enfant, est différente et ciblée en fonction de chaque intervenant.

B. Un pédagogue : l'enseignant

L'enseignant, **professionnel de l'éducation**, est chargé de **transmettre des connaissances** à tous les élèves de sa classe.

Il demeure, de tous les professionnels qui s'occupent de l'enfant DYS, celui qui est le plus en contact avec ce dernier au cours d'une semaine scolaire.

Face à un enfant DYS, dont nous avons décrit les troubles dans une partie précédente, il lui est plus difficile de poursuivre un enseignement ordinaire. C'est pourquoi, dans ce cas-là, il peut demander l'aide du RASED.

¹ Extrait du décret de compétence des orthophonistes.

C. Le RASED

Le RASED est le Réseau d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté. Il a été mis en place « pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves qui, du fait d'une situation particulière (maladies, handicaps, difficultés scolaires graves et durables), ont besoin de démarches pédagogiques adaptées et/ou d'accompagnements éducatifs ou rééducatifs »¹. Aujourd'hui, il est composé au minimum d'un psychologue scolaire, d'un maître E et d'un maître G, rattachés à un secteur de plusieurs écoles, dans lesquelles ils travaillent en collaboration avec les directeurs et les enseignants.

Le rôle du RASED est donc la prévention de difficultés d'apprentissage, ainsi que l'aide aux élèves en grande difficulté scolaire, comme peuvent l'être les enfants DYS.

Lors de leurs séances avec le RASED, les élèves sont pris en charge par petits groupes ou individuellement.

1. Le psychologue scolaire

N'exerçant la psychologie qu'en milieu scolaire, le psychologue scolaire « est amené à faire des examens cliniques et psychométriques auprès des élèves, à conseiller les parents et les enseignants, à faire le lien avec les organismes et les instances extérieures à l'école : CCPE², [...], etc. ³» Il effectue ses **bilans sur demande de l'enseignant ou de l'instituteur**.

Ainsi, le psychologue scolaire n'assure pas de suivi psychologique, mais il est en mesure d'orienter l'enfant vers des soins extérieurs. Il peut, par exemple, proposer l'idée d'un bilan orthophonique.

De plus, face à un élève DYS, le psychologue scolaire peut effectuer un test d'intelligence, et démontrer à l'enfant que ses difficultés sont dues à son trouble DYS, et

¹ Définition du Dictionnaire d'Orthophonie.

² Remplacée par la CDAPH depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

« La **Commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées** (CDAPH) est la nouvelle instance chargée des décisions d'attribution des prestations et d'orientation [depuis la loi du 11 février 2005]. Elle remplace la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) et la Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (Cotorep). Faisant partie de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées[...]), la CDAPH prend toutes les décisions concernant les aides et les prestations - après évaluation des besoins et élaboration du plan personnalisé de compensation par l'équipe d'évaluation. »

(source : http://www.adai13.asso.fr/fiches/san/san_cdaph.htm)

³ Définition du Dictionnaire d'Orthophonie.

qu'il n'est pas moins intelligent que les autres enfants de son âge. Ceci pourra éventuellement aider l'élève à comprendre ses problèmes scolaires, à les accepter et à mieux vivre avec.

Composée de membres de l'Éducation Nationale (inspecteur de la circonscription, médecin de l'Education Nationale, psychologue scolaire, enseignants), cette commission « propose pour des enfants en grande difficulté, handicapés ou non, des placements en sections d'éducatrices spéciales, classes d'adaptation, classes spécialisées annexées aux établissements scolaires. ¹ » De ce fait, les élèves DYS peuvent être concernés par cette aide s'ils se trouvent en très grande difficulté d'apprentissage.

De plus, la CCPE organise régulièrement des réunions, afin de vérifier l'évolution de l'enfant et d'envisager les diverses orientations possibles. À ces réunions peuvent être conviés les parents, l'enseignant, le médecin de famille, l'orthophoniste... toutes les personnes suivant de près ou de loin la scolarité de l'enfant.

2. Le maître E

Le maître E est un **instituteur spécialisé**, qui mène des actions à **dominante pédagogique** auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Il réunit des élèves par **petits groupes**, pendant le temps scolaire. Ces séances peuvent se dérouler sur quelques semaines ou s'étaler sur toute l'année scolaire.

Par rapport aux élèves dont il a la charge, les objectifs du maître E sont multiples :

- « améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires,
- maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail,
- prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite.² »

Ainsi, un élève atteint d'un trouble DYS peut bénéficier d'un soutien auprès d'un instituteur spécialisé qui l'aidera à asseoir les bases dont il a besoin en cours. Cette aide est néanmoins différente d'une rééducation.

¹ Dictionnaire d'Orthophonie.

² Ibid.

3. Le maître G

Contrairement au maître E, le maître G, aussi appelé rééducateur, mène « des **actions d'aide spécialisée à dominante rééducative** auprès d'enfants en difficulté scolaire globale ou particulière, éventuellement auprès d'enfants handicapés.¹ »

Comme pour le maître E, le Dictionnaire d'Orthophonie décrit les divers objectifs du maître G :

- « favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles,
- favoriser l'efficacité dans les différents apprentissages proposés par l'école,
- restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. »

Ce rééducateur reçoit aussi les élèves pendant le temps scolaire, individuellement ou en groupe. Les séances peuvent également s'étaler sur plusieurs semaines ou sur toute l'année scolaire.

Lors de ces séances, les enfants DYS profitant de cette aide ne sont ainsi plus soumis au rythme de la classe, souvent trop rapide et trop difficile pour eux. Lors des rendez-vous avec le rééducateur, ils bénéficient d'un soutien privilégié, parfois en relation duelle, qui leur permet de reprendre des exercices adaptés à leur niveau et d'essayer de combler leurs difficultés. Ceci leur redonne confiance en eux, grâce à des tâches qu'ils peuvent comprendre et réussir.

En plus de l'enseignant et des membres du RASED qui peuvent repérer d'éventuels troubles DYS, les professionnels médicaux ont eux aussi un rôle important auprès de l'enfant DYS.

D. Les professionnels médicaux

Afin de repérer et de dépister des troubles du langage, il existe plusieurs tests à l'usage des médecins. Ces tests standardisés sont relativement rapides à faire passer². De plus, la passation et la cotation sont simples et rapides, et les tests ciblent une tranche d'âge précise (par exemple, les tests ERTL4 et ERTLA6). Il est intéressant que des médecins puissent

¹ Définition du Dictionnaire d'Orthophonie.

² De cinq minutes à une vingtaine de minutes suivant les tests.

faire passer ces tests, afin qu'ils proposent un bilan orthophonique si les résultats le justifient.

1. Le médecin de l'Éducation Nationale

Le médecin de l'Éducation Nationale, **professionnel de santé**, travaille en lien avec les écoles, de la maternelle au lycée.

En primaire, un premier bilan est effectué auprès de chaque élève, afin de dépister un éventuel handicap, des problèmes liés à la vision et à l'audition, des problèmes de comportement, des problèmes de langage... Les conclusions de ce bilan sont répertoriées dans le dossier médical de l'élève, et sont consultables par les parents, qui peuvent aussi demander à ce qu'elles soient communiquées au médecin traitant.

Un des rôles du médecin de l'Éducation Nationale est donc le **repérage** et le **dépistage**. Ainsi, il ne s'agit pas d'une médecine de soin, mais avant tout de prévention¹. Et lorsqu'un diagnostic est posé, ce médecin se charge d'orienter l'enfant vers les centres de soins adaptés.

2. Le médecin de famille ou le pédiatre

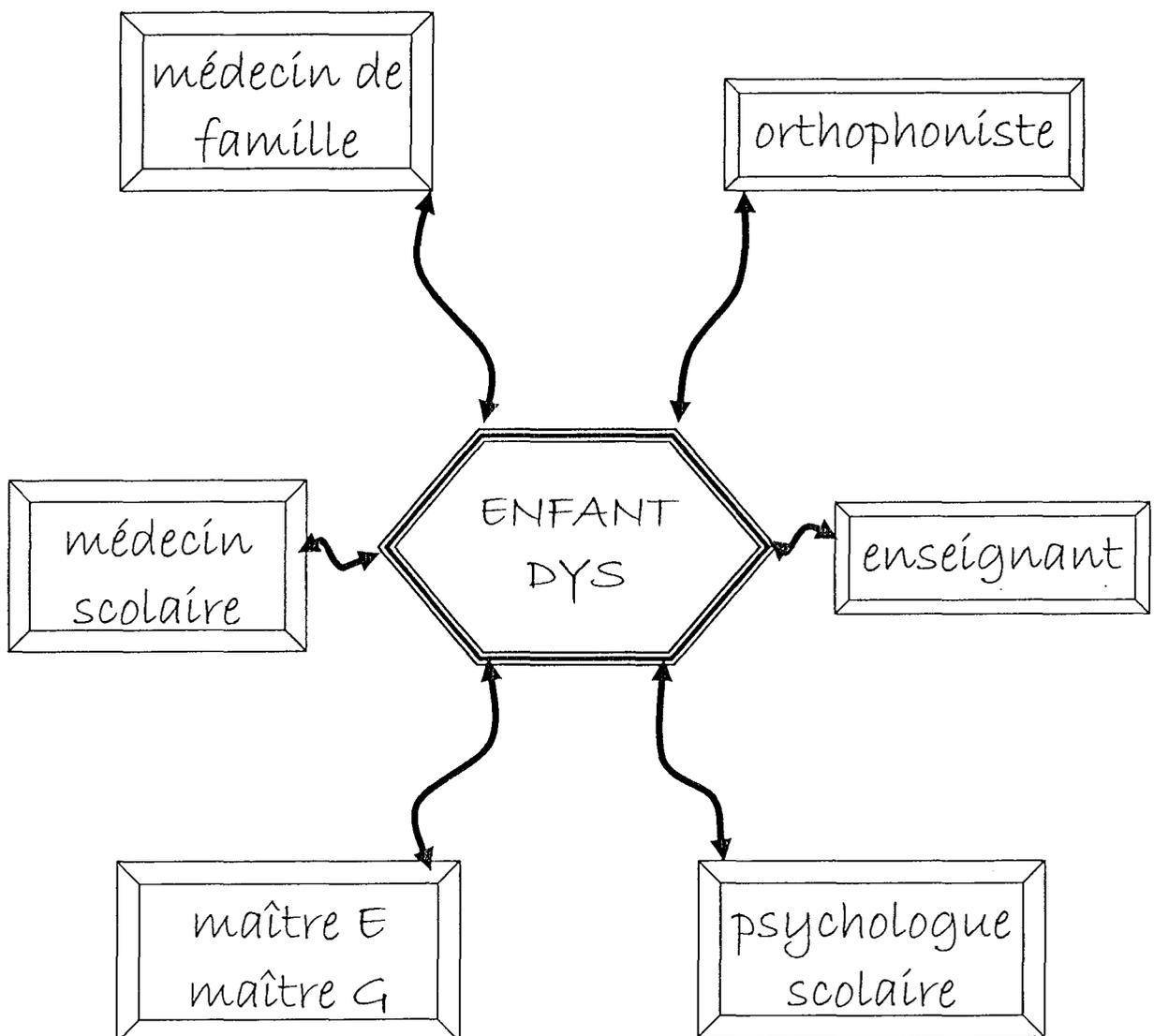
Ce médecin, **professionnel de santé**, suit tout le développement de l'enfant, dont celui de son langage. Connaissant donc les étapes de ce développement (récapitulées dans le carnet de santé), il est en mesure de **repérer certains signes d'appel** (troubles de l'audition, de la vue, problèmes de langage...) et peut également **dépister** des troubles du langage. De plus, ce professionnel peut être amené à **demandeur des examens complémentaires ou un avis spécialisé**. C'est ainsi que le médecin de famille, ou le pédiatre, se trouve être le **prescripteur principal** des bilans orthophoniques. En tant que tel, il reçoit les comptes rendus des bilans et devient l'interlocuteur privilégié de l'orthophoniste.

Pour conclure, les médecins (le médecin de l'Éducation Nationale ou le médecin de famille) jouent un rôle très important dans « l'aventure DYS » car ils peuvent être la

¹ Prévention primaire par l'information et les conseils, prévention secondaire par le repérage et le dépistage.

Le schéma ci-dessous fait apparaître l'ensemble de ces intervenants. Nous avons montré qu'ils gravitent tous autour de l'enfant DYS, mais bien entendu, ils ne restent pas seuls face aux difficultés de cet enfant, et sont en perpétuel échange entre eux (entrevues, réunions pédagogiques, conseils de classe...), pour un meilleur suivi au quotidien.

TAB A : Les professionnels gravitant autour de l'enfant DYS.



V. Les évaluations de rentrée de CE2

A. Objectif

1. Les évaluations nationales

« Les évaluations à l'entrée du CE2 et de la 6ème ont pour objectif premier de permettre d'apprécier les réussites et les difficultés éventuelles de chaque élève considéré individuellement, à un moment précis de la scolarité. Elles fournissent aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages. [...] L'analyse des réponses obtenues contribue à la mise en œuvre des réponses pédagogiques adaptées aux besoins particuliers de leurs élèves. »¹ Ainsi, les évaluations de rentrée de CE2 ne sont pas uniquement destinées à mesurer les acquis antérieurs, mais peuvent également permettre d'apprécier les aptitudes des élèves et de repérer leurs difficultés à s'adapter aux exigences spécifiques du travail scolaire.

2. La proposition de la circonscription Nord de l'Académie de Dijon²

« Les exercices choisis de cette épreuve prennent appui sur les connaissances et les compétences susceptibles d'être acquises en fin de CE1 [...]. Le niveau de réussite obtenu à ces exercices dans chacun des domaines [...] aidera au repérage de difficultés éventuelles rencontrées par les élèves. Les résultats à cette épreuve viendraient compléter les informations déjà réunies par le maître de la classe, par l'équipe pédagogique de l'école : observations de classe, appréciations portées sur le livret scolaire, décisions du conseil de cycle... Le cas échéant, une aide personnalisée pourrait alors se décider, s'organiser et se mettre en place. Certains exercices ont été repris du matériel d'évaluation mis à disposition par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour les deux niveaux de CE2 et 6ème. (Cf. le site : <http://cisad.adc.education.fr/eval/>).³ »

¹ Extrait du Bulletin Officiel n°24 du 15 juin 2006.

² Pour rédiger ce paragraphe, nous nous sommes inspirés d'une réponse courriel de M. Bruno MANZONI, Conseiller Pédagogique de la Circonscription Nord de l'Académie de Dijon.

³ Extrait du livret pour le maître des mêmes évaluations.

B. Intérêt et enjeux de la classe de CE2

1. Pour notre démarche

Nous avons tout d'abord projeté de faire un sujet sur les évaluations de CE1. Cependant, ces évaluations ont lieu trop tard dans l'année¹ pour que nous puissions les exploiter correctement.

En outre, les évaluations de CE2 sont des évaluations de rentrée qui sont proposées courant septembre ; les élèves n'ont donc pas pu emmagasiner beaucoup de nouvelles connaissances au moment de la passation des épreuves. Elles sont donc plus ou moins équivalentes aux évaluations de fin d'année en CE1. Cependant, l'objectif n'est pas tout à fait le même².

De plus, ces évaluations nous ont paru plus intéressantes, car c'est à partir du CE2 que les troubles commencent à s'installer. Il est donc urgent de les dépister. En effet, un décalage de 18 à 24 mois³ par rapport à l'âge lexique est nécessaire pour diagnostiquer une dyslexie. L'apprentissage de la lecture commençant au CP, on ne peut la diagnostiquer que fin CE1 ou début CE2. Il nous paraît donc primordial de repérer ces troubles le plus tôt possible, car un diagnostic précoce entraîne une prise en charge plus efficace, qui évite que le trouble se pérennise.

2. Pour les évaluations de rentrée de CE2

a) Évaluations nationales de 2006

Nous précisons que les évaluations de rentrée de CE2 permettent une évaluation **diagnostique** de début de cycle 3. Pour affirmer ceci, nous nous basons sur la citation ci-après :

« L'information apportée par l'évaluation nationale de CE2 [...] en français et en mathématiques ne constitue pas un bilan de cycle 2 [...] mais un diagnostic, au début d'un nouveau cycle scolaire, des réussites, des erreurs et des difficultés éventuelles de chaque élève par rapport à son avancée dans les apprentissages. Les épreuves élaborées ne

¹ « Les évaluations ont lieu [...] du 25 au 30 mai 2009 pour les C.E.1. » (cf <http://www.education.gouv.fr>)

² Se reporter au « b. Une proposition d'évaluation de la circonscription de Dijon Nord ».

³ Selon les auteurs.

couvrent pas exhaustivement les connaissances et les compétences acquises ou en cours d'acquisition. Elles n'évaluent que ce qui peut relever d'une passation collective, à travers des exercices courts et écrits. [...] L'analyse des résultats dans les différents champs permettra de repérer les points forts sur lesquels les équipes enseignantes pourront s'appuyer pour poursuivre les apprentissages de manière différenciée. »

b) Une proposition d'évaluation de la circonscription de Dijon Nord¹

L'enjeu de ces évaluations de rentrée est double :

- Une lecture des résultats **individuels** : il s'agit bien d'une *évaluation diagnostique* d'aide au repérage des élèves en difficulté. L'analyse des résultats permettra de cibler le ou les domaine(s) à travailler en priorité, mais également d'ajuster l'aide²,
- Une lecture des résultats de la **classe** : il s'agit là de considérer les résultats moyens de la classe pour que l'enseignant puisse orienter son travail de la manière la plus objective possible, par exemple en ce qui concerne les domaines de la grammaire et/ou de la conjugaison.

Ces évaluations sont également différentes des évaluations de rentrée de CE1 par leurs barèmes de notation. Ces dernières adoptent le barème 1 ou 0³, alors que celles proposées par la circonscription Nord de Dijon est plus précise dans leur notation⁴.

Les évaluations de fin de CE1 sont des « évaluations-bilans » ; c'est-à-dire qu'elles font le point sur les compétences et les connaissances exigibles. Celles de début de CE2 servent à repérer les élèves en difficulté pour les épauler dans des domaines précis, et ce afin de garantir leur réussite au cours de leur cycle III.

Néanmoins, le terme d'évaluations est à moduler : il s'agit plus particulièrement d'une proposition d'exercices "repères-acquisitions" pour aider au repérage des élèves les plus fragiles.

Il est prévu que ces épreuves soit à nouveau proposées⁵ aux maîtres de CE2 de la circonscription Nord de l'Académie de Dijon en septembre prochain.

¹ Pour rédiger ce paragraphe, nous nous sommes inspirées d'une réponse courriel de M. Bruno MANZONI, Conseiller Pédagogique de la Circonscription Nord de l'Académie de Dijon.

² Qui prendra alors différentes formes : différenciation pédagogique, aide personnalisée ou stage de remise à niveau.

³ 1 = sait, 0 = ne sait pas.

⁴ Se référer à l'exemplaire des évaluations présent en annexe 3.

⁵ Sur la base du volontariat - comme cette année scolaire 2008-2009 où la quasi-totalité des enseignants en ont fait usage - car elles sont facultatives ; c'est, selon M.MANZONI, un « outil harmonisé à la disposition des maîtres ».

c) L'initiative de l'école E. à Colmar¹

De même que pour Dijon, le fait qu'il y ait également une évaluation au début du CE2 montre que le besoin d'évaluer les compétences à ce moment de l'année est présent. Celle de l'école E. à Colmar a pour but de cerner les élèves en vue d'un éventuel soutien à leur apporter. Ce soutien peut se présenter sous différentes formes : R.A.S.E.D et aide personnalisée entre autres. L'enseignante que nous avons rencontrée nous a d'ailleurs signalé que le R.A.S.E.D constituait l'aide la plus fréquemment mise en place.

Voici un tableau de synthèse pour résumer nos propos :

TAB B : Comparaison entre les évaluations nationales de CE1 et celles de CE2.

<i>Évaluations de CE1 de 2009</i>	<i>Évaluations précédentes</i>
<i>Évaluations bilan, dont le but est de mesurer les acquis.</i>	<i>Évaluations diagnostic, dont le but est de repérer les élèves en difficulté, et d'identifier les difficultés en question.</i>
<i>Toutes les compétences du programme sont évaluées, avec des niveaux de difficulté différents.</i>	<i>Seules les compétences de base sont évaluées par le biais d'exercices simples.</i>

En conclusion, nous pouvons donc dire que le but des évaluations nationales de CE1 est de faire le point sur les compétences requises en fin de CE1. Dans le cas de la classe de CE2², par contre, elles ont pour but d'aider les enseignants à ajuster leur pédagogie afin que les élèves en difficulté puissent bénéficier d'un soutien tout au long de l'année.

Ce soutien, quel qu'il soit, a lui-même pour but de les remettre à niveau, et de les épauler au quotidien pour leur éviter d'accumuler du retard par rapport aux autres élèves de la classe.

¹ Se reporter aux annexes pour le contenu de ces évaluations de rentrée de CE2.

² Les deux initiatives que nous avons présentées, ainsi que les évaluations de rentrée de CE2 nationales.

DISPOSITIF
EXPÉRIMENTAL

Dans cette deuxième partie, nous commencerons par présenter l'enquête que nous avons menée ; d'abord le questionnaire, puis l'entretien. Puis, nous nous intéresserons aux évaluations, et plus particulièrement à leur contenu. Enfin, nous exposerons les conditions du déroulement de notre expérimentation.

I. Enquête

A. Le questionnaire

Nous avons tenu à présenter de façon très précise notre questionnaire de faisabilité et notre questionnaire définitif afin que notre procédure soit claire.

1. Pourquoi un questionnaire ?

C'est un outil de recueil de données bâti sur une interrogation et l'analyse de ses réponses, permettant un traitement *quantitatif* de ces réponses. Nous avons choisi d'effectuer un questionnaire car « il se conçoit comme un élément méthodologique dans une démarche scientifique.¹ » Les aspects *qualitatifs* feront l'objet de nombreuses questions ouvertes et fermées ainsi que d'un entretien.

Un questionnaire nous est ainsi apparu comme un moyen efficace pour savoir où en étaient les connaissances des enseignants sur les troubles dyslexiques, dysorthographiques et logico-mathématiques.

Nous avons conscience que ce n'est que la partie pratique d'un état des lieux des connaissances. Cet état des lieux est subjectif car les questionnaires que nous avons récupérés ne sont qu'au nombre de 15.

¹ N. BERTHIER, *Les techniques d'enquête en sciences sociales – Méthode et exercices corrigés.*

2. Pourquoi ce questionnaire ?

a) But du questionnaire

Le but est de recueillir les réponses des enseignants sur ces troubles DYS, afin de mettre en évidence leurs éventuels besoins et demandes.

En effet, ce sont ces mêmes enseignants qui sont confrontés quotidiennement aux élèves atteints de troubles DYS, 6h par jour en moyenne.

Les évaluations de rentrée de CE2 les aident-elles à extraire des signes qui pourraient faire penser que l'élève est en difficulté à cause d'un trouble et non par un simple retard d'acquisition ? Et si oui, quels signes, et pour quels élèves ?

C'est ce que nous cherchons à savoir.

C'est pourquoi nous pensions poser les questions concernant directement les évaluations lors d'un entretien avec les enseignants, afin qu'ils puissent nous parler plus librement de ce qu'ils ont remarqué. En effet, parler est moins fastidieux qu'écrire.

En élaborant ce questionnaire, nous souhaitons également constater s'ils mettent en place des adaptations d'après leurs observations et s'ils ont des contacts avec divers professionnels de santé qui pourraient les aider (dont les orthophonistes). Nous nous sommes donc interrogées sur l'utilité d'un partenariat enseignants-orthophonistes.

b) Déroulement et types de questions¹

Notre enquête sera administrée en mode *indirect*², hormis la partie "entretien".

Elle fait donc apparaître :

- un émetteur identifiable (nous),
- une incitation à remplir le questionnaire (lettre expliquant notre démarche),
- des consignes de remplissage (cochez, ...),
- des instructions de retour (enveloppe timbrée avec adresse),
- l'identification de la personne interrogée (le premier volet de notre questionnaire).

¹ Pour cette partie, nous nous sommes inspirées d'une pochette rédigée par H. CAUDRELIER et coll.

² C'est-à-dire que nous n'étions pas présentes au moment où les enseignants l'ont rempli.

Notre questionnaire comporte quelques *questions de fait* ("quel âge avez-vous ?"). Mais il contient surtout des *questions d'opinion*, qui expriment un avis personnel (puisque ce questionnaire a pour but de nous renseigner sur les connaissances des enseignants sur les troubles DYS).

Plutôt que de présenter des questions fermées sans justification, nous avons choisi de présenter des questions ouvertes et des questions fermées avec justification possible car il nous semble important que l'enseignant soit incité à justifier son choix de réponse. Nous pensons que cette justification peut nous être utile pour mieux cerner les connaissances de l'enseignant.

C'est pourquoi les questions de type fermé sont :

- soit à choix binaire (oui/non)¹,
- soit à choix multiple,
- soit à échelle d'appréciation (pour donner son avis, décrire),
- soit à échelle de valeurs (pour classer les réponses).

Nous avons également affiné l'aspect qualitatif des réponses à choix multiple en prévoyant une case « autre ». Ceci pour laisser la place à d'éventuelles précisions.

Quant à notre entretien, nous lui avons donné une forme semi-dirigée.

B. Pré-test

1. Pourquoi un pré-test ?

Avant de distribuer notre questionnaire, nous avons préféré effectuer un pré-test. Nous voulions en effet en explorer plusieurs aspects, pour pouvoir le modifier si besoin en était.

2. Présentation du pré-test

Pour présenter notre pré-test aux enseignants, nous avons rédigé une lettre de présentation².

¹ La plupart du temps suivies d'un « Pourquoi ? » dans le but de faire justifier la réponse.

² Pour le contenu de cette lettre, se référer aux annexes.

a) Population

Nous avons distribué la première version de notre questionnaire à 5 enseignants de la région de Nancy, mais nos expérimentations ont eu lieu en Côte d'Or et en Alsace.

Nous avons donc distribué 5 questionnaires. 4 nous ont été rendus remplis, 1 autre vierge (excepté la page de présentation).

b) Questionnaire de faisabilité¹

Nous cherchions à savoir si :

- le questionnaire n'était pas trop long à remplir,
- sa présentation était agréable,
- les questions que nous posions étaient compréhensibles,
- notre enquête leur paraissait utile : nous voulions ainsi nous rendre compte de l'intérêt ou du désintérêt de l'enseignant à remplir notre questionnaire.

¹ Se référer annexes pour le contenu du questionnaire de faisabilité.

3. Résultats du pré-test¹

Les questions 1, 2, 3 et 5 sont sous la forme de question à choix multiple.

a) Première question : longueur du questionnaire

1. Combien de temps vous a-t-il fallu pour remplir [le questionnaire]² ?

Pour cette question, nous avons soumis les items suivants : « entre 5 et 10 minutes », « entre 10 et 15 minutes », « entre 15 et 20 minutes », « plus de 20 minutes ».

Deux enseignants ont pris entre 15 et 20 minutes pour y répondre, un enseignant a pris plus de vingt minutes et un enseignant n'a pas coché de réponse.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons donc observer que le questionnaire peut être rempli en une vingtaine de minutes³.

b) Deuxième question : présentation du questionnaire

2. Est-ce que sa présentation vous a paru :

Nous avons ici proposé les items suivants : « très agréable », « assez agréable », « assez désagréable », « très désagréable ».

Trois enseignants ont trouvé notre questionnaire très agréable au niveau de sa présentation, un enseignant l'a trouvé assez agréable.

Nous pouvons donc en déduire que la présentation de notre questionnaire est plutôt agréable³.

c) Troisième et quatrième questions : compréhension des questions

3. Au niveau de sa clarté, vous a-t-il semblé :

4. Si certaines questions vous ont posé problème, pourriez-vous nous en donner les numéros ci-après et nous dire pour quelle(s) raisons ?

Pour la troisième question nous avons fourni les items suivants : « très facile à comprendre », « assez facile à comprendre », « assez difficile à comprendre », « très

¹ Pour l'intitulé exact des questions, se référer au questionnaire de faisabilité situé dans l'annexe 2 (p. V)

² Les extraits du questionnaire de faisabilité et du questionnaire sont en gris.

³ Du moins pour notre échantillon de 4 enseignants.

⁴ Du moins pour notre échantillon de 4 enseignants.

difficile à comprendre ». Nous avons prévu des lignes vierges pour que les enseignants puissent répondre à la quatrième question.

Deux enseignants l'ont trouvé très facile à comprendre et deux enseignants l'ont trouvé assez facile à comprendre. D'autre part, aucun des enseignants n'a relevé de question qui aurait pu poser problème.

Au vu de ces résultats, nous pouvons en conclure que notre questionnaire est dans l'ensemble compréhensible¹.

d) Cinquième question : intérêt du questionnaire

5. Ce questionnaire vous a-t-il semblé :

Enfin, pour cette dernière question, les items proposés étaient : « très intéressant à remplir », « assez intéressant à remplir », « assez ennuyeux à remplir », « très ennuyeux à remplir ».

Un enseignant a trouvé notre questionnaire très intéressant à remplir, les trois autres l'ont trouvé assez intéressant.

Nous pouvons donc en déduire que le questionnaire semble plutôt intéressant à remplir¹.

¹ Du moins pour notre échantillon de 4 enseignants.

e) Synthèse des résultats

En recoupant ces résultats, nous avons pu construire le tableau ci-après :

TAB 1 : Synthèse des réponses obtenues au pré-test

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4	TOTAL
Question 1 (longueur)					
entre 5 et 10 min					0
entre 10 et 15 min					0
entre 15 et 20 min			x	x	2
plus de 20 min	x				1
Question 2 (présentation)					
très agréable		x	x	x	3
assez agréable	x				1
assez désagréable					0
très désagréable					0
Question 3 (compréhension)					
très facile à comprendre		x		x	2
assez facile à comprendre	x		x		2
assez difficile à comprendre					0
très difficile à comprendre					0
Question 4 (intérêt)					
très intéressant		x			1
assez intéressant	x		x	x	3
assez ennuyeux					0
très ennuyeux					0

4. Modifications du questionnaire en fonction des résultats du pré-test

En étudiant les réponses données, nous avons remarqué que les enseignants oubliaient souvent de cocher « oui » ou « non » aux questions qui demandaient une explication par la suite.

Prenons par exemple la 5^e question du 2^{ème} volet de notre questionnaire, qui débute ainsi :

5. En tant qu'enseignant, pensez-vous éventuellement pouvoir détecter les pathologies ci-après ?

• Dyslexie : oui non

Pourquoi ?

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

Les enseignants ne cochaient pas forcément une des deux cases proposées, et ce, même s'ils remplissaient les lignes en-dessous¹.

Dans la version définitive de notre questionnaire, nous avons donc jugé utile de mettre en gras les mots « oui » et « non » ainsi que les cases correspondantes.

Nous avons également modifiée la question 5 du volet C² et les questions 3 et 10 du volet D³. Ces questions sont toutes les trois des questions où l'enseignant devait entourer un chiffre, de 1 à 5. Ces chiffres représentent un degré d'importance. Par exemple, la question 5 du volet C traite du degré d'importance subjectif du partenariat enseignants-orthophonistes⁴.

¹ C'est pour cette raison que nous pensons qu'il s'agissait d'un oubli.

² Intitulé « Le rôle de l'orthophoniste ».

³ Intitulé « Élèves en difficulté au quotidien ».

⁴ Se référer à l'exemplaire du questionnaire joint en annexe 2, p. VI.

Dans un des questionnaires du pré-test, un enseignant avait entouré le chiffre 1. Ce qui semblait signifier qu'il n'y accordait pas beaucoup d'importance. Or, quand nous l'avions rencontré, il nous avait parlé au contraire de « l'intérêt primordial de ce partenariat ».

Nous en avons conclu que la consigne n'était pas suffisamment mise en évidence. C'est pourquoi nous en avons revu la typographie, en y ajoutant des « petites majuscules ».

C. Contenu définitif de l'enquête

Nous avons choisi un plan de questionnaire¹ en 4 volets, accompagné d'un entretien sur les évaluations. Notre enquête se présente donc de la manière suivante :

- volet A : renseignements sur l'enseignant
- volet B : les troubles DYS
- volet C : le rôle de l'orthophoniste
- volet D : élèves en difficulté au quotidien
- entretien : les évaluations de rentrée en classe de CE2

Dans cette partie, nous présenterons en premier lieu les quatre volets constituant le questionnaire avant de détailler le contenu de l'entretien.

1. Renseignements sur l'enseignant

Cette partie comporte une fiche récapitulative de l'enseignant, avec :

- son âge et sexe,
- le type d'établissement où il enseigne (privé ou public, en zone rurale ou urbaine) avec ses éventuelles particularités (situé en ZEP par exemple),
- son ancienneté dans la profession,
- dans quelle(s) classe(s) il enseigne actuellement et a déjà enseigné par le passé.

¹ Pour le contenu complet du questionnaire, voir annexe 2, p. VI.

2. Les troubles DYS

Question 1. Que savez-vous sur les troubles dyslexiques ?¹

Avec ce volet du questionnaire, nous voulions mettre en avant un éventuel manque de formation, voire d'informations auquel les enseignants sont confrontés.

Du reste, en nous rendant les questionnaires, les enseignants étaient souvent gênés car ils disaient ne pas avoir su répondre. Et ce malgré le fait que nous leur ayons précisé auparavant qu'il n'y avait pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses aux questions que nous leur posions.

Nous tenons aussi à faire remarquer que la question 4 de ce volet² devait nous servir de « question arbre³ ». Mais nous avons remarqué que beaucoup d'enseignants pensaient que certains troubles DYS peuvent guérir. Cette question nous sera donc plus utile que nous ne le pensions lors de l'analyse des résultats.

3. Le rôle de l'orthophoniste

Question 1. Que savez-vous du travail de l'orthophoniste et de l'orthophonie en général ?

Il nous semblait également nécessaire de faire le point sur ce que les enseignants savent ou ignorent sur le métier d'orthophoniste et sur ses compétences, ainsi que sur l'importance que représente le partenariat orthophonistes-enseignants pour eux.

4. Élèves en difficulté au quotidien

Question 4. Pensez-vous être formés pour repérer d'éventuels troubles « dys » ?

oui non

Avec cette quatrième et dernière partie, nous pensions avoir un aperçu de ce que les enseignants rencontrent au quotidien ; quels types de pathologies sont les plus fréquents,

¹ Les extraits du questionnaire dont nous avons besoin sont en gris ; ils servent d'exemples pour illustrer les sous-parties du C. Contenu définitif de l'enquête.

² « À votre avis, peut-on guérir : d'une dyslexie ? d'une dysorthographe ? d'une dyscalculie ? »

³ C'est-à-dire une question qui a un rôle distracteur.

les mieux connus. Mais surtout, nous voulions nous rendre compte de la nature de la formation¹ reçue par les enseignants.

5. Entretien : les évaluations de rentrée en classe de CE2

Cet entretien prendra la forme d'un entretien semi-dirigé, pour que l'enseignant nous réponde de façon spontanée. Nous craignons en effet que de trop nombreuses questions freinent l'initiative d'une prise de parole.

Toutefois, nous avons sélectionné des questions qui constitueront la trame de notre entretien², et ce afin de pouvoir structurer notre travail d'analyse.

La première question est d'ordre général : « Que faites-vous de ces évaluations ? » Nous avons conscience que cette question est vaste, aussi l'avons-nous étayée avec des questions plus précises. Ces cinq questions sont destinées à nous fournir les renseignements que nous voudrions analyser.

Tout d'abord, nous cherchions à savoir si dans leur quotidien, les enseignants recueillent des signes qui leur montrent que les élèves n'ont pas acquis les compétences attendues.

Dans le cas où les enseignants nous répondent par l'affirmative, la question suivante est destinée à nous renseigner sur les effets de ce repérage. Grâce aux signes repérés, les enseignants orientent-ils l'élève vers une aide spécialisée ? Et si oui, quel type d'aide spécialisée privilégient-ils ? Nous avons dans l'idée d'observer s'il s'agissait par exemple d'une aide de type rattrapage scolaire, ou d'un recours au R.A.S.E.D, ou encore d'un bilan orthophonique.

Ensuite, nous voulions savoir si les enseignants repéraient des signes pouvant les alerter sur un éventuel trouble DYS. Et s'ils nous répondaient par l'affirmative, nous leur demandions alors lesquels.

Puis, nous avons choisi de recentrer notre entretien sur les évaluations de rentrée. Nous demandions alors s'ils avaient repéré des signes d'alerte grâce à ces évaluations de rentrée. Et si oui, nous cherchions à savoir lesquels.

Enfin, nous interrogeons les enseignants pour savoir si parmi les signes repérés, certains les incitaient plus particulièrement à orienter l'élève vers un orthophoniste.

¹ Nous regroupons ici sous le terme « formation » la *sensibilisation* à ces troubles, l'*information* sur ces troubles et la ou les *formation(s)* sur ces troubles dont ont pu bénéficier les enseignants.

² Pour la liste des questions, se référer à l'annexe 2, p. XVIII.

D. Traitement des données

Nous analyserons les données obtenues en les classant selon les volets de notre questionnaire. Chaque volet représente un thème.

Tout d'abord, le volet A présente l'enseignant lui-même : son âge, le type d'établissement où il enseigne, etc. Ces critères nous semblent en effet intéressants pour savoir par la suite, si, par exemple, les professeurs acquièrent ou non une certaine expérience quant aux troubles DYS ou encore si on remarque une différence générationnelle au niveau de la formation, initiale et continue.

Puis, le volet B nous informera sur ce que les enseignants savent sur les troubles DYS. Par exemple, leurs connaissances sur les différents aspects des troubles DYS que nous avons choisis.

Ensuite, le volet C devrait nous apprendre ce que les enseignants savent sur le travail de l'orthophoniste et l'orthophonie en général. Ce volet devrait ainsi nous aider à saisir si les enseignants ont connaissance des différents domaines de l'orthophonie. Plus particulièrement, s'ils savent que l'orthophoniste prend en charge les troubles du langage écrit.

Enfin, le volet D nous indiquera comment les enseignants font face aux élèves en difficulté au quotidien. L'analyse de ce volet en particulier sera complétée par l'analyse de l'entretien. En effet, lors de l'entretien, nous demandions si les enseignants mettaient en place des moyens d'adaptation pour leurs élèves atteints de troubles DYS.

Pour finir, l'analyse de l'entretien nous apportera aussi des informations sur les évaluations de CE2, nationales ou locales, notamment sur leur utilité par rapport à l'éventuel repérage de troubles DYS.

À l'issue de notre analyse, nous confirmerons ou infirmerons les a priori que nous avons, à savoir :

- les enseignants ne pensent pas systématiquement à faire appel à l'orthophoniste quand il s'agit de troubles du langage écrit,
- les enseignants sont plus informés sur la dyslexie et n'ont que de vagues notions sur la dysorthographe et la dyscalculie¹,
- la formation des enseignants est insuffisante pour qu'ils puissent mettre en place les adaptations nécessaires aux enfants atteints de troubles DYS.

Les résultats seront regroupés par thèmes et sous-thèmes.

E. Biais possibles

« La "subjectivité" du produit informatif généré est une propriété des entretiens. »²

La subjectivité de l'entretien est donc à la fois un avantage et une faiblesse ; nous pouvons accéder au vécu de l'enseignant, mais ce n'est que le vécu d'*un seul* enseignant. Nous ne pouvons donc généraliser³.

Il faudra également faire attention à trois biais dans les relations qu'entretient l'enquêté face à l'enquêteur.

Tout d'abord, l'interrogé veille à ne pas froisser son interlocuteur. Puis, il cherche à donner une image de soi "conforme", "normale". Enfin, il tâche de transmettre une image "favorable".

Nous tâcherons d'analyser les entretiens que nous avons recueillis à la lumière de ces remarques.

¹ Ces deux troubles n'ont pas autant bénéficié de la vulgarisation par la presse que la dyslexie.

² A. BLANCHET et coll. ; "Les techniques d'enquête en sciences sociales", p.82.

³ Il en est de même pour notre questionnaire, qui nous renseignera sur le vécu de plusieurs enseignants.

II. Les évaluations

A. Choix des écoles

Nous avons contacté 31 écoles dans l'académie de Dijon et 12 écoles dans l'académie de Strasbourg, soit 43 écoles.

1. Académie de Dijon

Nous avons récupéré 7 *questionnaires*, issus de 3 écoles différentes.

Nous avons pu obtenir des entretiens avec :

- 2 enseignantes de l'école D.
- 1 enseignante de l'école A.
- 1 enseignante de l'école B.

Soit 4 *enseignantes* pour la région de Côte d'Or.

Quant aux évaluations, nous avons pu en consulter 27 :

- 5 dans l'école A.
- 8 dans l'école B.
- 14 dans l'école D.

Nous conserverons 25 *évaluations* pour l'analyse.

2. Académie de Strasbourg

Nous avons récupéré 8 *questionnaires*, issus de 3 écoles différentes.

Nous n'avons pu obtenir qu'un seul *entretien* avec l'enseignante de l'école E. à Colmar.

Quant aux évaluations nationales, nous avons pu en consulter 22 dans l'école A.

Nous conserverons 20 *évaluations* pour l'analyse.

3. Synthèse

Ainsi, nous étions dans 6 écoles, dans lesquelles nous avons pu dépouiller 49 évaluations¹, récupéré 15 questionnaires et rencontré 5 enseignants de CE2.

B. Contenu des évaluations

1. Les évaluations de rentrée nationales

Ces évaluations contiennent 48 pages ; 24 pages de français et 24 pages de mathématiques².

a) Exercices de français retenus pour l'analyse

Nous avons retenu l'ensemble des exercices de la première séquence, qui se base sur un texte nommé « Le hérisson »

Nous pensons que ces exercices nous permettront de mettre en évidence des lacunes dans plusieurs domaines :

- la compréhension du texte,
- le passage du singulier au pluriel,
- la discrimination auditive,
- la transcription (à travers une épreuve de dictée),
- ainsi que la phonologie et la discrimination visuelle.

Dans la deuxième séquence, nous n'avons retenu que 2 exercices³.

L'exercice 25 est un exercice de copie. Nous prévoyons que cet exercice nous informera, par ses erreurs, sur la maîtrise de certains domaines, comme la césure de mots par exemple, ou encore la qualité de l'écriture⁴.

¹ Parmi cet échantillon, nous en analyserons 45.

² Le français et les mathématiques sont décomposés en 3 séquences chacun.

³ Les exercices 25 et 26.

⁴ Par exemple : les lettres sont-elles bien formées ? Y a-t-il des confusions ?

L'exercice 26 est un exercice de rédaction qui nous montrera si l'enfant maîtrise les règles de syntaxe¹ et s'il est capable de construire un récit structuré et cohérent. De plus, nous avons ainsi l'occasion d'examiner une production de l'enfant plus conséquente.

Enfin, dans la troisième et dernière séquence, nous avons retenu l'exercice 29, ainsi que les exercices 31 à 38 pour nous rendre compte des difficultés de l'enfant dans les domaines suivants :

- la compréhension de texte,
- la capacité à former un antonyme²,
- le passage du masculin au féminin,
- la reconstitution d'une phrase,
- la discrimination visuelle,
- le vocabulaire à travers un texte,
- et la transcription (à travers une épreuve de dictée).

b) Exercices de mathématiques retenus pour l'analyse

Nous avons retenu les deux premiers exercices qui testent la rapidité du calcul mental et nous permettent de nous renseigner sur les automatismes que l'enfant a acquis ou non.

Puis les exercices 4 à 8, ainsi que les exercices 11 à 13.

Nous avons également choisi d'analyser les exercices 15, 16, 19, 21, 22, 23 et 25.

Les exercices 4, 11 et 21 sont des problèmes; ils nous indiqueront les capacités d'utilisation des opérations³ pour résoudre un problème.

L'exercice 5 nous informera sur les techniques opératoires.

Les exercices 6, 19 et 25 nous montreront la compréhension du vocabulaire concernant les domaines de la topologie et du vocabulaire numérique.

L'exercice 7 nous apprendra si l'enfant maîtrise les différentes unités de mesures⁴.

Quant à l'exercice 8, il nous dira si l'enfant fait la distinction entre rectangle et carré.

Les exercices 12 et 13 nous renseigneront sur la maîtrise de l'ordre des nombres tandis que les exercices 15 et 23 nous informeront sur la sériation et les nombres ordinaux.

L'exercice 16 devrait nous indiquer si l'enfant différencie sa gauche de sa droite⁵.

¹ Par exemple : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

² Selon un modèle.

³ Addition, soustraction, division ou multiplication.

⁴ Unités évaluées : m, cm, l, h, min, kg, g.

⁵ Ce qui peut être le signe d'une mauvaise latéralisation par exemple.

Enfin, l'exercice 22 devrait nous renseigner sur la capacité de l'enfant à classer des objets (en l'occurrence des crayons) du plus court au plus long.

Nous aurons donc 17 exercices à analyser en ce qui concerne les mathématiques.

2. La proposition d'évaluation de la circonscription de Dijon Nord¹

Cette initiative prend la forme d'évaluations contenant 8 pages ; 4 pages de français et 4 pages de mathématiques.

La partie « français » comporte 7 exercices, qui ont pour objectif d'évaluer :

- l'orthographe *exercices 1 et 2*
- la conjugaison *exercices 3 et 4*
- la grammaire *exercice 5*
- la lecture *exercice 6*
- la rédaction *exercice 7*

La partie « mathématiques » comporte 8 exercices, qui ont pour objectif d'évaluer :

- la numération *exercices 1, 2 et 3*
- les techniques opératoires *exercice 4*
- les grandeurs et mesures *exercice 5*
- la capacité à résoudre un problème *exercice 6 (6 problèmes)*
- la géométrie *exercices 7 et 8*

Nous avons dépouillé ces évaluations en nous basant sur les erreurs que nous avons pu rencontrer. Nous analyserons ces erreurs pour voir si nous pouvons en extraire des signes d'alerte ou non.

¹ Pour les évaluations complètes de français et mathématiques (8 pages) se référer à l'annexe 3.

III. Conditions de déroulement

Une enseignante de l'école M. en Alsace avait accepté de nous rencontrer pour un entretien, mais quand nous nous y sommes rendues, elle nous a avoué ne pas avoir fait passer les évaluations de rentrée 2006. Nous n'avons donc pas pu lui poser les questions que nous avions préparées.

Nous avons également contacté une autre école de Colmar qui avait accepté de remplir nos questionnaires, mais nous ne les avons pas reçus à ce jour.

De plus, les deux écoles d'Alsace qui ont accepté de remplir nos questionnaires s'étaient « débarrassé » des évaluations de rentrée nationales 2006. Les directeurs nous ont expliqué qu'à « l'annonce¹ de leur suppression, [ils] les [ont] jetées car [ils pensaient] ne plus en avoir besoin ; elles prenaient trop de place dans [leurs] armoires. »

Nous avons donc dû nous tourner vers une autre école. Dans cette école, l'école A., nous n'avons pas pu faire passer d'entretien, ni faire remplir de questionnaire, faute de temps.

¹ Par courrier venant de l'Inspection Académique.

PRÉSENTATION ET
ANALYSE DES
RÉSULTATS

I. Description du corpus

A. La Côte d'Or

Nous avons récupéré 7 questionnaires, issus de 3 écoles différentes dans la circonscription Nord de l'Académie de Dijon.

Nous avons également fait passer 4 entretiens dans ces mêmes écoles et dépouillé les résultats de 27 évaluations.

B. Le Haut-Rhin

Nous avons récupéré 8 questionnaires, issus de 3 écoles différentes du Haut-Rhin.

Nous avons également pu obtenir 1 entretien dans une de ces écoles et dépouillé les résultats de 22 évaluations.

II. Résultats

A. L'enquête

Nous présenterons d'abord les résultats de notre enquête – le questionnaire, puis les entretiens – avant de présenter ceux des évaluations.

1. Le questionnaire

Nous décomposerons l'analyse des 15 questionnaires par volet.

Pour plus de commodité, nous inscrirons le volet correspondant (A, B, C ou D) avant le numéro de chaque question¹.

¹ Par exemple, la question A. 1. correspond à la première question du volet A.

a) Volet A

TAB 2 : Présentation des enseignants

	TOTAL
Question A. 1. sexe	15
femme	13
homme	2
Question A. 2. âge	15
20-29 ans	1
30-39 ans	7
40-49 ans	5
50-59 ans	2
60 ans et plus	0
Question A. 3. type d'enseignement	15
privé	0
public	15
Question A. 4. zone d'enseignement	15
zone rurale	10
zone urbaine	5
éventuelles particularités de l'établissement	5 ¹
Question A. 5. ancienneté dans la profession	15
entre 0 et 4 ans	4
entre 5 et 9 ans	3
entre 10 et 14 ans	3
entre 15 et 19 ans	2
20 ans et plus	3
Question A. 6. classe(s) actuelle(s)	25 ²
CP	5
CE1	7
CE2	6
CM1	3
CM2	3
CLIS	1
Question A. 7. classe(s) précédente(s)	59 ³
Très Petite Section de Maternelle (TPSM)	1
Petite Section de Maternelle (PSM)	6
Moyenne Section de Maternelle (MSM)	7
Grande Section de Maternelle (GSM)	7
CP	5
CE1	6
CE2	11
CM1	9
CM2	7

¹ Ces questionnaires provenaient d'une école en ZEP (Zone d'Education Prioritaire).

² Le total est supérieur à 15 car certains enseignants ont en charge des niveaux double, voire triple.

³ Le total est supérieur à 15 car certains enseignants ont assumé plusieurs niveaux.

Nous constatons que notre échantillon comportait une majorité de femmes (13) soit environ 87%. Les enseignants sont âgés de 20 à 59 ans, avec une majorité (12) dans la tranche d'âge des 30 - 49 ans, soit 80%.

En ce qui concerne leur ancienneté dans la profession, toutes les catégories sont représentées.

Beaucoup d'entre eux sont ou ont déjà été responsables d'une classe de CE2 ; 6 actuellement et 11 auparavant.

Tous les établissements font partie du secteur public : 4 d'entre eux sont situés en zone rurale (regroupant 10 enseignants) 1 en zone urbaine (regroupant 5 enseignants). Il est à noter que l'établissement en zone urbaine fait partie d'une Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

Nous pouvons conclure que notre échantillon est très hétérogène, mais cependant suffisamment représentatif.

b) Volet B

* Questions 1 à 3

TAB 3a : Dyslexie et dysorthographe

	<i>TOTAL</i>
Question B. 1. différents aspects de la dyslexie	
Termes utilisés¹ :	
Inversions (lettres, mots)	6
Confusions	4
Difficultés d'identification des mots écrits	4
Attention - Concentration	3
Difficultés à l'oral	3
Lenteur	3
Pathologies associées :	
* dysgraphie	1
* dysorthographe	1
Compréhension	2
Mémoire	2
Fatigabilité	1
Définitions en termes de :	
Difficulté	14
Trouble	7
Problème	4
Problème	3
NR ²	1
Question B. 2. différents aspects de la dysorthographe	
Termes utilisés¹ :	
Inversions	5
Confusions	4
Grammaire	4
Segmentation	3
Omissions	3
Ajouts	2
Mémoire	2
Lenteur	1
Attention – Concentration	1
Fatigabilité	0
Définitions en termes de :	
Difficulté	6
Trouble	4
Trouble	1
Problème	1
NR	2

¹ Ce sont les termes utilisés par les enseignants de notre échantillon pour définir les troubles DYS.

² NR = Non-Réponse.

TAB 3b : Dyscalculie

	<i>TOTAL</i>
Question B. 3. différents aspects de la dyscalculie	
Termes utilisés¹ :	
Numération	6
Opérations et problèmes	4
Inversions	3
Compréhension	2
Construction du nombre	2
Collection	1
Confusions	1
Omissions	1
Mémoire	1
Orientation	1
Lenteur	0
Attention – Concentration	0
Fatigabilité	0
Définitions en termes de :	11
Difficulté	10
Trouble	1
Problème	0
NR	3

Au vu des termes que les enseignants ont employés, nous pouvons aboutir à la conclusion que tous ont de vagues notions concernant ces trois troubles, sans pour autant savoir exactement de quoi il s'agit, car aucun d'entre eux ne cite tous les termes.

Nous tenons toutefois à faire remarquer que l'un des enseignants nous a donné une définition vraiment complète, notamment concernant la dyslexie et la dysorthographe.

En recoupant les réponses de ces trois premières questions avec les résultats du volet D², nous pourrions également vérifier si les connaissances des enseignants sont le fruit de leur formation ou non.

¹ Ce sont les termes utilisés par les enseignants de notre échantillon pour définir les troubles DYS.

² Se référer à la partie 2. 1. 1. 4. 12. Parallèle entre le volet B et le volet D.

* Question B. 4

TAB 4 : Possibilité de guérison ?

	TOTAL
Question B. 4. dyslexie	15
Oui	5
Non	8
NR	1
AR ¹	1
Question B. 4. dysorthographie	15
Oui	4
Non	9
NR	1
AR	1
Question B. 4. dyscalculie	15
Oui	3
Non	10
NR	1
AR	1

- 5 des enseignants pensent que la dyslexie peut se guérir (soit un tiers des personnes interrogées),
- 4 en pensent de même pour la dysorthographie,
- et 3 pour la dyscalculie.

Nous ne nous attendions pas à ce qu'autant d'enseignants pensent que ces trois troubles DYS peuvent se guérir. Mais après avoir discuté avec l'un d'entre eux, nous pensons que le terme « guérir » n'a pas été entendu comme tel : certains enseignants ont peut-être pensé qu'une rééducation aidait l'enfant à améliorer ses performances, et donc à « guérir » selon eux.

¹ AR = Autre Réponse

* Question B. 5

TAB 5 : Détection¹ ?

	TOTAL
Question B. 5. dyslexie	15
Oui	9
Non	6
NR	0
AR	0
Question B. 5. dysorthographie	15
Oui	3
Non	11
NR	1
AR	0
Question B. 5. dyscalculie	15
Oui	4
Non	10
NR	1
AR	0

Sur les 15 enseignants interrogés :

- 9 d'entre eux (soit 60%) se considèrent comme capables de détecter une dyslexie,
- 3 d'entre eux (soit 20%) une dysorthographie,
- et 4 d'entre eux (soit environ 25%) une dyscalculie.

Leurs justifications sont les suivantes :

- 4 d'entre eux estiment ne pas être suffisamment formés,
- 5 pensent pouvoir repérer des difficultés sans pouvoir affirmer que ce sont bien des troubles DYS,
- 5 donnent des exemples de signes (lenteur, lecture incertaine, erreurs fréquentes, inversions de sons, etc.),
- 1 enseignant n'a pas justifié sa réponse.

¹ Un des enseignants a changé un mot de notre question : le terme « détecter » a été remplacé par « suspecter ».

* Questions 6 à 11 : troubles DYS et handicap

TAB 6a : Troubles DYS ; un handicap ?

	TOTAL
Questions B. 6 et B. 7. dyslexie	
Question B. 6 : dans la vie scolaire	15
Oui	15
Non	0
NR	0
AR	0
Question B. 7 : dans la vie quotidienne	15
Oui	12
Non	2
NR	1
AR	0
Questions B. 8 et B. 9. dysorthographe	
Question B. 8 : dans la vie scolaire	15
Oui	15
Non	0
NR	0
AR	0
Question B. 9 : dans la vie quotidienne	15
Oui	10
Non	4
NR	1
AR	0
Questions B. 10 et B. 11. dyscalculie	
Question B. 10 : dans la vie scolaire	15
Oui	14
Non	0
NR	1
AR	0
Question B. 11 : dans la vie quotidienne	15
Oui	11
Non	2
NR	2
AR	0

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que *la plupart des enseignants sont conscients qu'être atteint d'un trouble DYS est un handicap pour l'élève. Ils sont moins nombreux – mais tout de même plus des deux tiers dans chaque cas – à considérer que cela peut l'être dans leur vie quotidienne.*

TAB 6b : Arguments concernant la dyslexie et la dysorthographe

	<i>TOTAL</i>
Questions B. 6 et B. 7. DYSLEXIE	
Question B. 6 : handicap dans la vie scolaire (arguments)	
<i>Oui</i>	15
Besoin de temps supplémentaire, en retard, lenteur	9
Confusion avec manque de concentration ou d'attention	4
Difficulté de compréhension des consignes	3
Baisse de confiance en soi	2
Conduit à l'échec scolaire	2
<i>Non</i>	0
Question B. 7 : handicap dans la vie quotidienne (arguments)	
<i>Oui</i>	12
Peut passer pour « inintelligent », « idiot »	3
Contre-sens, difficultés de compréhension	3
Difficulté d'intégration, repli sur soi, se sent rejeté, incompris	3
Image de soi altérée	2
Difficulté à apprécier la lecture, à écrire	2
Gêne	1
Conflit avec parents au moment des devoirs et des apprentissages de leçons	1
Angoisse	1
<i>Non</i>	2
Peut gêner un adulte, pas un enfant	2
Peu de contacts avec l'écrit en dehors de l'école	1
Questions B. 8 et B. 9. DYSORTHOGRAPHIE	
Question B. 8 : handicap dans la vie scolaire (arguments)	
<i>Oui</i>	15
Problème de compréhension	5
Difficulté pour suivre normalement, lenteur	3
Échec scolaire ou risque d'échec scolaire	2
Travail difficile à comprendre pour le correcteur (« mauvaise note assurée », « jugé sur l'orthographe, le soin et la présentation »)	2
Rédiger et se faire comprendre est difficile	1
Moqueries des autres élèves	1
Confusion avec manque de concentration ou d'attention	1
<i>Non</i>	0
Question B. 9 : handicap dans la vie quotidienne (arguments)	
<i>Oui</i>	10
Orthographe comme vitrine de réussite scolaire (courriers professionnels, etc.)	4
Peut passer pour « inintelligent »	2
Manque de confiance en soi, gêne	2
Difficulté d'intégration, repli sur soi	2
Image de soi altérée	2
Difficulté à apprécier la lecture, à écrire	1
Angoisse	1
<i>Non</i>	4
Écrivent peu ; compensent par l'oral	2
Autres moyens de communication (SMS, etc.)	2

TAB 6c : Arguments concernant la dyscalculie

		TOTAL
Questions B. 10 et B. 11. DYSCALCULIE		
Question B. 10 : handicap dans la vie scolaire (arguments)		
Oui		14¹
Difficulté à progresser en mathématiques		4
Difficulté à acquérir d'autres compétences, car nombres et leurs relations sont au centre des mathématiques		3
Lenteur		2
Échec scolaire		2
Difficulté à mémoriser les nombres		1
Difficulté en calcul mental		1
Problèmes dans les matières scientifiques		1
Confusion avec manque de concentration ou d'attention		1
Non		0
Question B. 11 : handicap dans la vie quotidienne (arguments)		
Oui		11²
Jeux peuvent être difficiles à comprendre		5
Contresens, difficulté à comprendre le monde qui nous entoure		3
Manque de confiance en soi, gêne		2
Peur du regard des autres		1
Problèmes d'orientation dans le temps et l'espace		1
Non		2
Si prise en charge précoce		1
Pas de justification		1

* Question B. 12 : intégration³ scolaire des enfants porteurs d'un handicap

La majorité des enseignants (12) nous ont parlé des moyens mis en place⁴ :

- le Réseau d'Aide aux Élèves en Difficulté (RASED) : 7
- les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) : 4
- la Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) : 3
- l'Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (ITEP) : 1
- le Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) : 1
- l'hôpital de jour : 1
- les Écoles de Plein Air : 1

¹ Un enseignant a cité deux items.

² Un enseignant a cité deux items.

³ Remarque d'un enseignant : on ne parle plus d'intégration scolaire mais de scolarisation.

⁴ Certains enseignants ont cité plusieurs items.

4 de nos enseignants nous ont dit que l'intégration était à présent obligatoire selon la loi, mais qu'elle n'était pas toujours facilement mise en place (dossiers à constituer auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées par exemple).

L'un d'entre eux n'a pas répondu à la question.

Nous observons ainsi qu'il semble que la plupart des enseignants soit au fait des adaptations qui existent pour aider les enfants porteurs d'un handicap.

c) Volet C

* Question C. 1

TAB 7 : Domaines concernés par l'orthophonie

	<i>TOTAL</i>
Termes utilisés par les enseignants :	
Lecture	6
Mauvaise prononciation, phonation	6
Problèmes de langage oral	5
Langage écrit	4
Ecriture	3
Orthographe	3
Dyslexie	3
Dysorthographe	3
Organes vocaux - voix	2
Mémoire	2
Repérage dans le temps et dans l'espace	2
Mathématiques	2
Dyscalculie	1
Phonologie	1
Vocabulaire	1
Compréhension	1
Graphisme	1
Agraphie	1
Inversions dans la graphie de certains sons	1
Concentration – attention	1
NR	1

En regroupant ces résultats en tableau, nous constatons que la majorité des domaines de l'orthophonie sont représentés. Néanmoins, aucun questionnaire ne les citait tous. *Nous en concluons que les enseignants ont pour la plupart des notions de ce qu'est l'orthophonie sans pour autant connaître exactement tous les domaines concernés.*

* Question C. 2

TAB 8 : Rôle de l'orthophoniste

	<i>TOTAL</i>
Termes utilisés par les enseignants :	
<i>Rôle :</i>	
Rééduquer	4
Aider	4
Corriger	4
Remédier	3
Travailler	2
Redonner confiance	1
Résoudre	1
<i>Moyens utilisés pour y parvenir :</i>	
- donner des outils	1
- trouver des solutions pour contourner les difficultés	1
- relation privilégiée, prendre le temps	1
- techniques appropriées	1
- perspective plus globale qu'en classe	1

Selon les enseignants interrogés, le rôle de l'orthophoniste consiste à :

- rééduquer (4),
- aider (4),
- corriger (4),
- remédier (3),
- travailler (2),
- redonner confiance (1),
- ou encore « résoudre » (1).

* Question C. 3

TAB 9 : Difficultés d'apprentissage

	<i>TOTAL</i>
Question C. 3.	15
Oui	14
Non	0
NR	1
AR	0

Selon les enseignants qui ont répondu à cette question, les orthophonistes peuvent aussi s'occuper des difficultés d'apprentissage.

* Question C.4

TAB 10 : Orientation vers bilan orthophonique

	<i>TOTAL</i>
Question C.4.	15
Oui	12
Non	2
NR	1
AR	0

La majorité (80%) des enseignants ont déjà orienté un ou plusieurs élèves vers un bilan orthophonique.

Parmi eux :

- 10 l'ont fait pour des difficultés en langage écrit,
- 8 pour des difficultés en langage oral,
- 3 pour des difficultés de mémoire, d'attention et/ou de concentration,
- 1 pour des difficultés en mathématiques.

Nous constatons ainsi que les enseignants sont conscients qu'une prise en charge orthophonique peut s'avérer utile quand l'enfant présente certains types de difficultés.

* Question C.5

TAB 11 : Degré d'importance du partenariat enseignants-orthophonistes

	TOTAL
Question C.5.	15
1 (inutile)	0
2	0
3	1
4	0
5 (très utile)	13
NR	1
AR	0

Sur les 14 enseignants à avoir répondu à la question, 13 ont attribué le chiffre maximal¹ au partenariat enseignants – orthophonistes. L'autre enseignant lui a attribué un 3.

Nous en déduisons que tous les enseignants accordent une réelle utilité au partenariat avec les orthophonistes.

* Question C. 6 : spécificités des orthophonistes par rapport aux difficultés scolaires

5 enseignants n'ont pas répondu à cette question. Sur les 10 enseignants à avoir répondu :

- 6 pensent que la spécificité des orthophonistes réside dans leur formation,
- 3 qu'elle réside dans les moyens de remédiation qu'ils peuvent apporter,
- et 1 par le travail sur la langue qu'ils effectuent.

D'autres arguments ont été avancés, comme le lien de confiance qui peut s'établir entre l'orthophoniste et l'enfant (car ce dernier n'est « pas évalué par des notes ») ou encore la prise en charge individuelle, qui permet d'instaurer un lien privilégié.

Les enseignants semblent donc avoir conscience du rôle spécifique de l'orthophoniste, notamment en ce qui concerne sa formation et les moyens de remédiation qu'il propose à l'enfant.

¹ C'est-à-dire 5.

* Question C. 7 : apport d'un suivi orthophonique

2 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Sur les 13 enseignants à avoir répondu, l'apport d'un suivi orthophonique consiste en :

- un regain de confiance en soi (9),
- progrès permis par des aides spécifiques (7),
- techniques compensatoires (4),
- davantage de temps et « d'entraînement » accordé à l'élève (3).

Nous notons ainsi que pour la majorité des enseignants, le suivi orthophonique est un suivi permettant à l'enfant de progresser par la mise en place de moyens spécifiques. Néanmoins, certains enseignants (3) semblent percevoir l'orthophonie comme un soutien scolaire.

d) Volet D

* Question D. 1

TAB 12 : Confrontation à un élève DYS

	TOTAL
Question D. 1. dyslexie	15
Oui	11
Non ¹	1
NR	2
AR	1
Question D. 1. dysorthographie	15
Oui	4
Non ¹	8
NR	2
AR	1
Question D. 1. dyscalculie	15
Oui	0
Non ¹	12
NR	2
AR	1
Question D. 1. autres pathologies	15
Oui	10
Non ¹	3
NR	2
AR	0

L'enseignant qui nous a donné une autre réponse (AR) avait uniquement tracé un point d'interrogation. Il voulait peut-être dire par ce moyen qu'il en avait probablement eu en classe, mais qu'il ne le savait pas car le diagnostic n'avait pas été posé à ce moment.

Nous remarquons que le trouble rencontré le plus fréquemment est la dyslexie (11/15) ainsi que des pathologies autres que les troubles que nous étudions (10/15). 4 enseignants pensent avoir déjà été confrontés à un élève dysorthographique mais aucun à un élève dyscalculique.

Nous pouvons en conclure que la dyslexie est le trouble le plus fréquemment rencontré, et donc le mieux « connu » par les enseignants.

¹ Nous avons déduit ce « non » en fonction des enseignants qui n'avaient pas coché la case correspondant à la pathologie.

* Question D. 2

TAB 13 : Formation initiale et continue

	TOTAL
Question D. 2. dyslexie	15
Aucune	8
Informations	1
Animation pédagogique de 3h ¹ (définitions et symptômes)	1
Demi-journée de présentation des différentes dyslexies par enseignante spécialisée	1
Formation initiale : 1h ²	1
Conférences pédagogiques et lectures personnelles	1
NR	2
Question D. 2. dysorthographe	15
Aucune	8
Animation pédagogique de 3h ¹ (définitions et symptômes)	1
Formation initiale : 1h ²	1
Conférences pédagogiques et lectures personnelles	1
NR	4
Question D. 2. dyscalculie	15
Aucune	9
Animation pédagogique de 3h ¹ (définitions et symptômes)	1
Formation initiale : 1h ²	1
NR	4

Au vu de ces chiffres, nous constatons que la majorité des enseignants n'a reçu aucune formation sur les troubles DYS.

En effet, 8/13 n'en ont jamais eu en dyslexie, 8/11 n'en ont jamais eu en dysorthographe, et 9/11 n'en n'ont jamais eu en dyscalculie. De plus, nous observons :

- qu'une seule personne a bénéficié d'une animation pédagogique de 3h sur l'ensemble des troubles DYS,
- qu'une autre a eu 1h de cours pendant sa formation initiale,
- que la formation d'une autre se résume à des conférences pédagogiques et des lectures personnelles,
- et à de l'information pour une dernière.

Nous en déduisons que les enseignants n'ont pas accès à une formation substantielle sur les troubles DYS décrits..

¹ Il s'agit de la même formation : 3h pour les trois troubles.

² Il s'agit de la même formation initiale : 1h pour les trois troubles.

* Question D. 3

TAB 14 : Formation suffisante ?

	TOTAL
Question D. 3. dyslexie	15
1 (= insuffisante)	7
2	1
3	2
4	0
5 (= suffisante)	0
NR	4
AR ¹	1
Question D. 3. dysorthographe	15
1 (= insuffisante)	7
2	0
3	2
4	0
5 (= suffisante)	0
NR	5
AR ¹	1
Question D. 3. dyscalculie	15
1 (= insuffisante)	8
2	0
3	1
4	0
5 (= suffisante)	0
NR	5
AR ¹	1

Ce tableau peut être mis en parallèle avec le précédent.

En effet, le tableau précédent nous montrait que les enseignants n'avaient pas de formation très étendue par rapport aux troubles DYS ; celui-ci nous informe que selon la majorité des enseignants, cette formation est insuffisante. Nous remarquons également qu'aucun d'entre eux ne la trouve suffisante.

De plus, un des enseignants qui n'a pas répondu à la question nous avait dit de vive voix qu'il n'avait pas répondu car il n'avait pas eu de formation². Il en est peut-être de même pour les autres enseignants qui n'ont pas répondu à cette question, car ils ont tous répondu « aucune » à la question précédente.

Nous en concluons qu'il semblerait que la majorité des enseignants de notre échantillon jugent le contenu de leur formation sur les troubles DYS nettement insuffisant.

¹ La personne en question a souligné le « 1 » trois fois et a noté « largement insuffisant »

² Donc qu'il ne pouvait pas la juger suffisante ou insuffisante, puisqu'elle était inexistante.

* Question D. 4

TAB 15 : Repérage des troubles DYS

	TOTAL
Question D. 4.	15
Oui	1
Non	12
NR	1
AR	1

La majorité des enseignants (80%) ne pensent pas être formés pour repérer d'éventuels troubles DYS. L'un d'entre eux nous a indiqué qu'il pensait pouvoir repérer, mais que « diagnostiquer n'[était] pas de [son] ressort¹ ».

L'enseignant qui nous a donné une autre réponse que celle attendue² nous a précisé qu'il ne pouvait pas « repérer » des troubles DYS, mais qu'il pouvait les « suspecter ». Quant à l'enseignant qui a répondu « oui », il nous a précisé qu'il pensait pouvoir repérer une dyslexie ou une dysorthographe.

Nous observons donc que les enseignants n'estiment pas être assez formés pour repérer des troubles DYS.

* Question D. 5

TAB 16 : Au quotidien

	TOTAL
Question D. 5.	15
Oui	1
Non	12
NR	2
AR	0

De même que pour la question précédente, la majorité des enseignants (80%) ne pensent pas être assez formés pour y faire face au quotidien³. De plus, le seul enseignant à avoir coché le « oui » nous a écrit « oui, mais pas suffisamment ». *Nous pouvons en conclure que tous les enseignants qui ont répondu à cette question estiment leur formation insuffisante pour faire face aux élèves atteints de troubles DYS au quotidien.*

¹ Nous avons pris soin de signaler certaines réponses, qui font apparaître le souci de clarté de l'enseignant.

² Il a mis une croix entre les deux cases « oui » et « non ».

³ 2 d'entre eux ont nuancé leur réponse : « On ne peut que repérer certaines difficultés en classe » ; « Mais avec des réunions des équipes éducatives, on finit par avoir quelques connaissances dans l'aide aux élèves atteints de ces troubles (insister sur l'oral, travaux moins longs, etc.) »

* Question D. 6

TAB 17 : *Contacts avec des orthophonistes*

	<i>TOTAL</i>
Question D. 6.	15
Oui	10
Non	4
NR	1
AR	0
Nature	
Réunion pédagogique	3
Entrevue à votre demande	4
Entrevue à la demande de l'orthophoniste	5
Entretien téléphonique	10
Par écrit (lettres, mails...)	1
autre	1
Fréquence (par année)	
1 à 3 fois	10 ¹
4 à 6 fois	0
7 à 9 fois	0
Plus de 9 fois	0

La plupart des enseignants (environ 67%) ont des contacts avec des orthophonistes, contacts qui se font majoritairement (environ 67%) par téléphone. Mais les enseignants et les orthophonistes se rencontrent également :

- lors d'entrevues à la demande de l'orthophoniste (environ 33%),
- lors d'entrevues à la demande de l'enseignant (environ 27%),
- ou lors de réunions pédagogiques (20%).

La fréquence de ces rapports se situe entre 1 et 3 fois par an.

Il semblerait également que les rencontres entre les deux professions soient un peu plus fréquentes en Alsace (6/8) qu'en Côte d'Or (4/7). Cela peut s'expliquer par le fait que l'école de Colmar est située en ville, où les orthophonistes sont plus facilement accessibles qu'en milieu rural.

Nous constatons ainsi qu'une grande partie des enseignants ont des contacts réguliers – bien que peu fréquents – avec les orthophonistes et que ces contacts se font pour la majorité par téléphone.

¹ Et non 15, car 4 d'entre eux n'ont pas de contacts avec les orthophonistes et 1 n'a pas répondu.

* Questions D. 7 et D. 8

TAB 18 : Les partenaires privilégiés des enseignants

Question D. 7. difficultés en langage écrit	ordre d'importance accordé					TOTAL
	1	2	3	4	5	
Ses parents	8	1	1	1	1	12
Le médecin de famille	0	0	0	0	0	0
Le médecin scolaire	0	1	1	0	1	3
Le psychologue scolaire	3	2	5	0	0	10
Vos collègues	5	1	0	1	0	7
Votre directeur	0	2	0	0	0	2
Le R.A.S.E.D	5	3	0	1	1	10
Un(e) orthophoniste	3	1	3	3	1	11
Personne, vous gérez ses difficultés vous-même	0	0	0	0	1	1
NR	1	1	1	1	1	1
AR	0	0	0	0	0	0
Question D. 8. difficultés en mathématiques	1	2	3	4	5	
Ses parents	7	1	1	1	2	12
Le médecin de famille	0	0	0	0	0	0
Le médecin scolaire	0	1	2	0	0	3
Le psychologue scolaire ¹	2	0	5	3	0	10
Vos collègues	4	3	0	0	0	7
Votre directeur	1	4	0	0	0	5
Le R.A.S.E.D	4	4	1	1	1	11
Un(e) orthophoniste	1	0	2	1	1	5
Personne, vous gérez ses difficultés vous-même	1	0	0	0	0	1
NR	1	1	1	1	1	1
AR	0	0	0	0	0	0

Les partenaires privilégiés des enseignants, pour des difficultés de langage écrit ou des difficultés en mathématiques, semblent être en premier lieu les parents. Puis l'orthophoniste (concernant le langage écrit), le R.A.S.E.D et le psychologue scolaire. Néanmoins, nous nous demandons si la place concédée à l'orthophoniste ne vient pas du fait que le questionnaire a été distribué par des étudiantes en orthophonie.

Quoiqu'il en soit, nous constatons que les enseignants ont tendance à contacter tout d'abord les parents de l'enfant en premier.

¹ Un des enseignants nous a fait remarquer que le psychologue scolaire faisait partie du R.A.S.E.D.

* Questions D. 9 et D. 10

8 personnes sur les 14 ayant répondu ont été sensibilisées à ces 3 troubles. Voici leurs réponses concernant la nature de cette sensibilisation et leur avis sur cette dernière.

TAB 19 : Les moyens privilégiés de sensibilisation

	DL ¹	DO ²	DC ³	TOTAL
Question D. 9.				
Formation(s)	6	6	4	16
Livre(s)	3	2	1	6
Revue(s) spécialisée(s)	2	1	0	3
Journaux	4	2	2	8
Brochure(s) d'associations (APEDys, CORIDys, ...)	0	0	0	0
Colloques, réunions	3	1	1	5
Internet	3	3	3	9
Expérience(s) de collègues	7	6	4	17
Autre(s) : expérience personnelle	2	0	0	2
NR	1	1	1	3
Question D. 10.				
1 (= insuffisant)				9
2				2
3				1
4				0
5 (= suffisant)				0
AR ⁴				2
NR				1

Il semblerait que les expériences de leurs collègues et les formations soient les moyens de sensibilisation les plus fréquents pour les enseignants. Les médias (Internet, journaux) occupent également une bonne place parmi ces moyens. Nous remarquons également qu'aucun enseignant n'a pu profiter de brochures d'associations.

Toutefois, l'information que ces divers moyens apportent aux enseignants leur paraît insuffisante pour la plupart (60%).

Nous observons donc que malgré les divers moyens que les enseignants ont en leur possession pour se renseigner sur la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie, les enseignants interrogés estiment cette sensibilisation plutôt insuffisante.

¹ DL = dyslexie.

² DO = dysorthographe.

³ DC = dyscalculie.

⁴ « 0, car pas de formation », « 0 ».

* Question D. 11¹

TAB 20 : Aide au quotidien ?

	TOTAL
Question D. 11.	15
Oui	3
Non	5
NR	6
AR	1

Les enseignants ayant répondu « oui » nous précisent que cette sensibilisation les a aidés :

- « à être plus vigilante en face des difficultés »,
- « dans la différenciation qu[‘il peut] mettre en place dans [sa] classe (textes à trous, oral...) et dans la valorisation des élèves »,
- et « à un meilleur repérage, plus précoce ».

5 des enseignants n’ont pas trouvé un appui suffisant dans cette sensibilisation pour être aidé au quotidien et 6 n’ont pas répondu à la question. Quant au dernier enseignant, il a barré la question en précisant : « aucune formation ».

Il semblerait ainsi que la sensibilisation de la majorité des enseignants de notre échantillon ne soit pas suffisante pour leur apporter un soutien efficace.

¹ Les passages entre guillemets transcrivent des propos d’enseignants.

* Question D. 12

TAB 21 : Désir d'informations supplémentaires sur les troubles DYS

	TOTAL
Question D. 12. dyslexie	15
Oui	12
Non	1
NR	2
AR	0
Question D. 12. dysorthographe	15
Oui	12
Non	1
NR	2
AR	0
Question D. 12. dyscalculie	15
Oui	13
Non	0
NR	2
AR	0

Grâce à ces résultats, nous constatons que la plupart des enseignants (80 à 86%) ayant répondu à la question souhaiteraient des informations supplémentaires sur ces trois troubles.

* Question D. 13

TAB 22 : Plaquette d'information

	TOTAL
Question D. 13.	15
Oui	12
Non	0
NR	3
AR	0

Pour cette question, deux enseignants nous ont fait part de leurs remarques. L'un d'entre eux nous a dit qu'une plaquette serait effectivement « un bon début ». L'autre nous a suggéré de faire une plaquette « très simple, avec des activités à mettre en pratique (pas que de la théorie) ».

D'après ces résultats, il semblerait donc que les enseignants ayant répondu à cette question seraient tous intéressés par une plaquette d'information sur ces troubles.

e) Parallèle entre le volet B et le volet D

Nous cherchons à savoir si les définitions fournies par certains enseignants sont issues de leur formation ou non. Bien sûr, nous ne pourrions en être certaines, mais nous avons recoupé l'importance et la qualité de formation de chaque enseignant ayant proposé une définition reprenant les points essentiels de chaque trouble¹.

À la question² D.2, pour la dyslexie et la dysorthographe, quatre d'entre eux répondent « aucune » ou « simplement évoqué à l'IUFM ». L'autre enseignant a bénéficié de conférences pédagogiques et a lu des ouvrages pour se renseigner. Concernant la dyscalculie, le seul enseignant à l'avoir correctement définie a répondu « aucune formation ».

D'autre part, ils estiment tous que leur formation est insuffisante, ce que font apparaître leurs réponses à la question D. 3³.

Nous pouvons donc supposer que leurs connaissances sur la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie ne leur viennent pas uniquement de leur formation.

2. Les entretiens

Pour l'analyse, nous regroupons les réponses des enseignants, en reprenant ici le canevas de nos entretiens (bien que chaque conversation fût unique) à savoir :

- ce que les enseignants font des tests de rentrée,
- les signes repérés en classe nécessitant un soutien personnalisé de l'enseignant ou du RASED,
- les signes repérés en classe nécessitant un diagnostic orthophonique,
- les adaptations mises en place pour des enfants en grosses difficultés (DYS ou non),
- les contacts avec des orthophonistes quand un élève suit une rééducation,
- la formation des enseignants sur les troubles DYS.

¹ 2 enseignants dans le Haut-Rhin et 3 en Côte d'Or pour la dyslexie et la dyscalculie, 1 seul en Côte d'Or pour la dyscalculie.

² « De quelle formation (initiale et continue) avez-vous bénéficié concernant : la dyslexie ? La dysorthographe ? La dyscalculie ? »

³ « Cette formation vous semble-t-elle suffisante ? »

a) La circonscription Nord de l'Académie de Dijon

À Dijon, la moitié des enseignantes rencontrées retrouvaient en CE2 les élèves qu'elles avaient déjà eus en CE1. De ce fait, elles connaissaient le niveau de leurs élèves, les tests proposés à la rentrée ne leur ont donc rien appris à ce sujet. Ces deux enseignantes pensaient toutefois que ces tests permettaient de donner une bonne image du niveau global des élèves pour commencer l'année.

Les deux autres enseignantes de Dijon découvraient leurs élèves pour la première fois, lors de la rentrée dernière. Différant sur leur ancienneté, elles ne partageaient pas le même avis quant à l'intérêt de ces épreuves. La plus jeune trouvait ces « évaluations diagnostiques » intéressantes, car elles servaient de bilan préparatoire, dans lequel ressortaient les grands chantiers à travailler. La seconde n'y a au contraire trouvé aucune utilité, car, depuis la rentrée, elle avait déjà réussi à cerner le niveau global des élèves.

Globalement, trois enseignantes sur les quatre interrogées repèrent des difficultés avec ces exercices, en fonction desquelles elles proposeront une aide personnalisée assurée par un enseignant de l'école, une intervention du RASED s'il reste de la place, et/ou une orientation vers un bilan orthophonique. Cependant, toutes ces enseignantes affirment que les difficultés relevant d'un suivi par le RASED ou d'une prise en charge par un orthophoniste ont en général été repérées en CE1.

L'aide ainsi proposée aux élèves en difficulté dépend de plusieurs facteurs : la nature et la fréquence des difficultés rencontrées, ainsi que la disponibilité du RASED à répondre à toutes les demandes.

Les enseignantes interrogées, ainsi que leurs collègues, se tournent donc vers le RASED quand elles estiment ne pas avoir les compétences nécessaires pour gérer en soutien scolaire certaines difficultés.

Par exemple, l'une se tourne vers le psychologue scolaire face à des problèmes d'attitude et de comportement.

Une autre appelle le psychologue scolaire dès qu'il y a un souci plus important que les difficultés habituelles rencontrées en classe. Le psychologue oriente ensuite vers d'autres professionnels si besoin (maître G, maître E, orthophoniste...).

Une troisième accepte en soutien tous les élèves qui le souhaitent et prend aussi en charge ceux qui font des erreurs « habituelles », ne s'adressant au RASED que dans des

cas bien particuliers : difficultés dans la tâche écrite (nombreuses fautes d'orthographe, mots mal segmentés), inattention, problèmes de mémorisation, repère dans le temps difficile. Il faut également que ces difficultés ne soient pas isolées pour justifier une demande d'aide auprès du RASED. Cependant, cette enseignante se trouve souvent désemparée, et ne sait pas exactement quand les difficultés relèvent de l'aide scolaire ou plus spécifiquement du RASED.

Enfin, la dernière enseignante contacte le RASED lorsqu'elle se trouve confrontée à diverses difficultés, qu'elle juge lourdes : difficultés à acquérir des connaissances, difficultés à mobiliser ces connaissances, problèmes en mathématiques, problèmes de compréhension de consignes.

Toutefois, il reste très peu de places en RASED dans l'Académie de Dijon Nord et ces places sont distribuées préférentiellement aux cycles I et II. Ainsi, les demandes envoyées restent souvent sans suite pour les élèves du cycle III, c'est pourquoi certaines enseignantes prennent en aide scolaire des enfants destinés au RASED. Néanmoins, elles nous confient leur déception pour ces élèves, car, « même s'il y a des progrès en soutien, [nous n'aurons] jamais les connaissances de ces personnes-là. Nous n'avons pas la même formation qu'eux. »

Dans tous les cas, les parents sont tenus informés des aides demandées.

Outre le RASED, les enseignantes peuvent envisager une aide plus spécifique, en conseillant aux parents d'emmener l'enfant effectuer un bilan orthophonique, bien que celui-ci ait déjà souvent été proposé au CE1.

Les signes pour lesquels elles conseillent alors cette démarche sont les suivants : inversions de lettres, de syllabes, oublis de mots, méconnaissance de certains radicaux, méconnaissance de mots repères. Ces difficultés sont repérées par trois enseignantes sur les quatre interviewées.

La dernière enseignante, quant à elle, détecte surtout une lecture pas encore installée (trop hésitante, hachurée, pas ou mal maîtrisée), ce qu'elle juge anormal pour un niveau de CE2. Elle est rejointe sur le plan des difficultés en lecture comme signes d'alerte par deux enseignantes, dont l'une précise qu'il peut y avoir des problèmes de compréhension (de textes, de consignes) et l'autre ajoute encore un autre domaine à ces signes : les mathématiques, avec des difficultés pour compter et des chiffres inversés.

L'une des enseignantes consultées ajoute également des confusions de sons qui persistent en CE2, des confusions à l'oral qui se répercutent à l'écrit, ainsi que des

problèmes de mémorisation. Ces difficultés touchant la mémoire n'ont été pointées que par cette enseignante. Mais ce que remarque principalement cette dernière, ce sont des difficultés d'élocution. Elle précise en outre que, lorsqu'elle suggère un bilan orthophonique pour les difficultés citées, c'est surtout parce qu'elle trouve ces dernières « bizarres », inhabituelles, nécessitant donc sans doute une prise en charge plus spécifique.

De même, deux des enseignantes interrogées spécifient que les difficultés en question doivent être systématiques et plus importantes que les autres difficultés, pour penser à une orientation vers un orthophoniste.

En outre, l'une d'elles – qui se trouvait déjà désemparée ne sachant précisément quels problèmes relèvent de l'aide scolaire ou du RASED – conclut qu'elle est également dans l'embarras lorsqu'il s'agit d'orienter un élève vers un orthophoniste. Toutes les enseignantes interviewées la rejoignent sur ce point.

Qu'elles aient ou non préconisé un bilan orthophonique, les enseignantes que nous avons rencontrées ont parfois dans leur classe un élève suivant une prise en charge orthophonique (mais pas pour des troubles DYS en CE2 cette année).

De ce fait, certaines d'entre elles mettent en place des adaptations : donner des textes à trous pour éviter la surcharge cognitive, interroger plus à l'oral, donner des exercices moins longs, finir de copier des leçons à la place de l'élève, utiliser des codes couleurs dans certaines évaluations¹. La jeune enseignante qui a mis en place ces adaptations nous a dit l'avoir fait « comme ça, [parce que] c'était logique ».

Une autre enseignante donne aussi des exercices différents à l'enfant DYS, et l'aide dans certains domaines. Par exemple, elle avait un élève dyslexique en CM2 l'année dernière, et faisait beaucoup de corrections avec lui : elle pointait elle-même les mots faux, car il n'arrivait pas à les repérer seul, et lui expliquait comment il devait rectifier ses erreurs. Aidée par l'orthophoniste, elle a également mis en place une méthode de travail différente, et faisait en classe des exercices en lien avec ceux faits chez l'orthophoniste.

Une dernière enseignante est également régulièrement en relation avec des orthophonistes, mais on lui a rarement demandé de faire des adaptations en classe.

Les trois enseignantes dont nous venons de parler sont effectivement souvent en contact avec des orthophonistes, pour suivre l'évolution des enfants. En plus de ces

¹ Une couleur correspond à une fonction, ce qui évite à l'élève d'écrire en toutes lettres les fonctions demandées dans un exercice de grammaire.

entretiens généralement téléphoniques, enseignants et orthophonistes essaient de faire un bilan par an, pour chaque enfant suivi.

Enfin, plusieurs enseignantes nous ont parlé de leur formation, spontanément ou par rapport aux questions que nous leur posions. Aucune de ces enseignantes n'a reçu de formation sur les troubles DYS, c'est pourquoi elles se trouvent parfois désemparées face aux difficultés inhérentes à ces troubles. Ce qu'elles ont pu apprendre à propos des enfants DYS, c'est grâce à des conversations entre collègues confrontés à ces enfants, grâce à internet pour l'une d'elles, ou encore à quelques articles parus par exemple dans le mensuel « le Monde de l'Education ».

Non seulement, ces enseignantes n'ont bénéficié d'aucune formation sur les troubles DYS, mais toutes s'en plaignent, affirmant lors des entretiens que c'est un véritable **manque**. L'une ajoute de plus que c'est une **grosse lacune**, car elle ne sait donc pas quand et vers qui orienter des élèves lorsqu'elle détecte des problèmes, et avoue aux parents : « Je ne sais pas, je pense qu'il a besoin de quelque chose, après, quoi... ». Cette enseignante ne désire bien sûr pas apprendre à diagnostiquer les troubles, mettre un nom dessus et les rééduquer, mais elle aimerait être suffisamment informée pour « avoir une espèce de [...] répertoire de tous les DYS quelque chose, savoir un petit peu ce que c'est [...] et puis vers qui orienter. »

Une autre enseignante la rejoint à ce sujet : « Je pense que c'est un manque. On devrait être formé à tous les troubles qu'on peut rencontrer, même si c'est une formation succincte. Quelques heures au moins, non pas pour pouvoir les diagnostiquer, mais pour voir un peu comment on peut faire ou autre. Pour avoir un peu des armes, un bagage. Par exemple, je vois, souvent, les enfants dyslexiques ont une très mauvaise écriture, ils écrivent très mal, au niveau de la formation des lettres, donc savoir, ça évite aussi de s'inquiéter. Voir que c'est lié au trouble, ça permet de comprendre. S'il n'écrit pas très bien et qu'on sait pourquoi, ça évite de trop souvent être sur son dos pour le faire bien écrire. Ça permet de laisser un petit peu de mou. »

Enfin, la collègue d'une enseignante interrogée n'a pas pu s'empêcher de prendre part à l'entretien pour confirmer les paroles de l'interviewée, en expliquant de plus qu'elles avaient « vraiment envie de savoir, [qu'elles ne savaient] rien, et que c'[était] vraiment gênant ». C'est d'ailleurs pour cela que ces enseignantes ont posé auprès de l'IUFM des demandes de formation sur les troubles DYS, formation qu'elles souhaitent toujours suivre.

En conclusion, ce qui ressort principalement de ces entretiens est le manque de formation des enseignants sur les troubles DYS, mais surtout leur envie de savoir : pouvoir les repérer, savoir vers qui orienter. Malgré ce manque d'informations, les enseignantes rencontrées acquièrent quand même des connaissances, et mettent en place des adaptations, aidées ou non par des orthophonistes. Elles prennent également régulièrement contact avec des orthophonistes quand un élève est en suivi.

Par rapport aux tests de rentrée, ayant lieu pour la première fois cette année, les enseignantes n'ont pas relevé de signes d'alerte au sein de tests. La moins bonne moyenne de ces classes tournait autour de 15/20, et aucun élève n'avait de réelles difficultés en CE2. Il est donc logique que ces enseignantes n'aient pas repéré de signes d'alerte pour les troubles DYS dans ces tests.

En outre, les entretiens dévoilent que les enseignantes peuvent repérer des signes d'alerte sur les troubles DYS, mais ne les considèrent pas comme tels, ne sachant pas toujours de quoi s'occupe un orthophoniste et ce que sont des troubles DYS.

b) Le Haut-Rhin

En Alsace, nous n'avons pu obtenir qu'un seul entretien. Nous allons donc vous décrire ce qui se passe dans une école seulement.

Dans cette école du Haut-Rhin, les anciennes évaluations nationales servaient aux enseignants à cibler les besoins des élèves. Ainsi, si les résultats étaient inférieurs à 65%, se mettait en place un PPRE¹, avec généralement une intervention privilégiée de l'enseignant ou du RASED, selon les places disponibles. Ce PPRE était parfois suivi d'une proposition de bilan orthophonique, en fonction des difficultés rencontrées par l'élève.

En dehors des évaluations de rentrée, l'enseignante peut remarquer des difficultés au quotidien. Lorsqu'elle repère beaucoup d'erreurs², elle peut proposer un soutien plus ciblé lors des heures de soutien obligatoire.

¹ Programme Personnalisé de Réussite Éducative, qui remplace le PPAP (Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès).

² Notamment dans les productions écrites ; des confusions phonèmes-graphèmes et des erreurs dans le découpage du texte (l'enfant ne s'arrête pas au point, segmente mal les mots, ...)

En ce qui concerne le domaine de l'orthophonie, cette enseignante conseille de faire un bilan lorsqu'elle détecte en lecture « des inversions, des confusions b/p, f/v, t/d... ».

Enfin, concernant les adaptations en classe, cette enseignante pense qu'il faudrait faire « manipuler les enfants : composer des mots, déplacer, changer des lettres, répéter, réécrire... », mais elle ne peut pas faire tout ceci en classe complète.

B. Les évaluations

1. Les évaluations nationales 2006

Pour conserver l'anonymat des élèves, nous leur avons arbitrairement attribué des lettres (de A à V).

Nous rappelons que nous n'analysons que 20 évaluations¹.

a) Français

La partie « Français » comporte 3 séquences. Chaque séquence se base sur un texte différent.

¹ Les évaluations G et M ont été écartées en raison de leurs excellents résultats ; nous ne pensions pas pouvoir en extraire de signes d'alerte.

* Séquence 1

Cette première séquence se base sur un texte illustré¹.

- Exercices 1 à 7 : Compréhension du texte

- Première partie du texte : exercices 1 à 3

L'exercice 1 prend la forme de trois propositions (phrases déclaratives) où l'enfant doit indiquer la phrase correcte, en cochant l'une des deux cases proposées².

Les exercices 2 et 3 prennent quant à eux la forme de Question à Choix Multiple (QCM).

TAB 23 : Compréhension : première partie du texte

	TOTAL
Exercice 1. vrai-faux	
Première proposition	
RA ³	20
AR ⁴	0
NR ⁵	0
Deuxième proposition	
RA	16
AR	4
NR	0
Troisième proposition	
RA	4
AR	16
NR	0
Exercice 2. QCM	
RA	11
AR	9
NR	0
Exercice 3. QCM	
RA	18
AR	2
NR	0

Les résultats de l'exercice 1 sont globalement corrects, mise à part la troisième proposition. Ceci peut s'expliquer par la négation que contient cette dernière¹.

¹ « Le hérisson » (se référer à l'annexe 3)

² « vrai » ou « faux ».

³ RA = Réponse Attendue

⁴ AR = Autre Réponse

⁵ NR = Non-Réponse

L'exercice 2 présente 9 réponses incorrectes ; les élèves ont souvent coché la case « pendant tout l'hiver » (6/20)

Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants ont confondu la saison où le hérisson hiberne et la saison où il doit beaucoup manger.

Les exercices ont été plutôt réussis dans l'ensemble. Il nous faudra mettre ces résultats en parallèle avec d'autres exercices de compréhension pour pouvoir espérer en extraire des signes.

- Deuxième partie du texte : exercices 4 à 7

L'exercice 4 prend la forme d'une Question à Choix Multiple (QCM) ; l'enfant doit donner un titre au texte.

L'exercice 5 est une question ouverte² où l'enfant doit s'aider du texte pour répondre.

L'exercice 6 est une question fermée, avec comme consigne de recopier un extrait du texte pour justifier la réponse³.

TAB 24 : Compréhension : deuxième partie du texte

	TOTAL
Exercice 4. QCM (titre)	
RA	7
AR	13
NR	0
Exercice 6. oui-non	
RA	10
AR	9
NR	1 ⁴
Exercice 7. QCM (vocabulaire)	
RA	20
AR	0
NR	0

Parmi les 4 propositions de titre, 2 d'entre elles comportaient des informations présentes dans le texte, c'est pourquoi les enfants n'ont pas systématiquement choisi la réponse attendue.

¹ « À la mauvaise saison, je n'ai pas le droit de proposer un nid à un hérisson qui est dans mon jardin. »

² « Quels animaux peuvent voler la nourriture du hérisson ? »

³ Consigne : « Recopie la phrase qui t'a aidé à donner ta réponse. »

⁴ L'enfant a coché les deux cases (oui et non).

L'exercice 5 nous offre la possibilité d'observer l'écriture des enfants. Plusieurs d'entre eux (6¹) ont une écriture très grosse et certains d'entre eux (2²) ont une écriture appuyée. Un élève³ a une écriture très petite et les césures d'un autre⁴ ne sont pas franches.

Nous recouperons ces observations avec les résultats d'autres exercices, car pour l'instant, rien ne nous alerte sur la présence d'un éventuel trouble DYS.

Les justifications de l'exercice 6 prennent plusieurs formes. Concernant les enfants qui ont copié une phrase pour justifier leur réponse, 6 enfants ont donné une justification conforme en citant une phrase du texte, 3 enfants ont justifié par leur expérience⁵ et 2 d'entre eux ont justifié sans citer le texte⁶. 6 des enfants n'ont pas justifié leur réponse.

Tous les enfants de notre échantillon ont donné la réponse attendue pour la question 7⁷.

Le titre à donner au texte ne constituera pas un exercice dont nous pourrions extraire de signes d'alerte. Par contre, l'exercice 5 nous donne un premier aperçu des productions des enfants. Ces productions seront à mettre en parallèle avec d'autres exercices nécessitant une transcription. La question 6 nous renseigne quant à elle sur la compréhension du texte et sur la compréhension de la consigne, car pour justifier la réponse, l'enfant devait recopier une phrase issue du texte ; or, la justification ne prenait pas toujours la forme d'un passage du texte.

¹ Les élèves B, E, N, P, S et V.

² Les élèves E et P.

³ L'élève K.

⁴ L'élève V.

⁵ Exemple : « Ma mamy le fait depuis toujor »

⁶ Exemple : « par ce que un érison ne mange pa dans un bole »

⁷ Définition du mot « isolé » (pour plus de détails, voir annexes)

- Exercice 8 : Passer du singulier au pluriel¹

Dans cet exercice il s'agit de transformer au pluriel un extrait du texte au singulier.

TAB 25 : Singulier → pluriel

Exercice 8. transposition singulier - pluriel	RA	AR	NR
entrent	0	20	0
ils	7	11	2
mangent	1	17	2
jeunes	6	12	2
hérissons	7	10	3
sont	4	10	6

Il semblerait que les marques du pluriel ne soient pas totalement maîtrisées, notamment en ce qui concerne les accords de verbes. Cependant, ces erreurs ne sont pas pathologiques.

- Exercice 9 : Identification de mots

Dans cet exercice, il s'agit de reconnaître un mot dit par l'enseignant parmi une liste de 6 mots écrits. L'exercice comporte 4 listes.

TAB 26 : Identification de mots

		TOTAL
Exercice 9.		
Première liste		
RA (écuelle)		19
AR (accueil)		1
NR		0
Deuxième liste		
RA (hipparion)		19
AR		0
NR		1

		TOTAL
Exercice 9.		
Troisième liste		
RA (ironique)		20
AR		0
NR		0
Quatrième liste		
RA (accumulateur)		19
AR (accusateur)		1
NR		0

La majorité des élèves a répondu correctement à cet exercice, excepté 2 d'entre eux².

Nous mettrons en parallèle leurs résultats dans d'autres exercices similaires.

¹ Il existe également un exercice de transposition de nombre (l'exercice 2) dans les évaluations de Dijon, mais où il s'agit d'effectuer la transposition inverse (pluriel – singulier).

² Les élèves D et I.

- Exercice 10 : Dictée¹

Cet exercice est également présent dans les évaluations de la circonscription Nord de l'Académie de Dijon².

TAB 27 : Dictée

Exercice 10.	RA	AR	NR
Les	15	5 ³	0
champignons	1	19 ⁴	0
poussent	2	18 ⁵	0
sous	14	6	0
les	18	1 ⁶	1
grands	8	11 ⁷	1
arbres	6	13 ⁸	1
.	16	3	1

Nous constatons ici que la majuscule marquant le début de la phrase et le point marquant la fin de phrase ne sont pas acquis pour tous. De plus, les accords de verbes et d'adjectifs ne sont pas totalement maîtrisés.

L'enfant⁹ qui n'a pas fini la phrase a écrit très gros ; nous pouvons supposer que cet élève est particulièrement lent.

Cet exercice nous montre par conséquent que la structure de la phrase ainsi que les accords ne sont pas des notions assimilées pour tous.

¹ La phrase dictée était la suivante : « Les champignons poussent sous les grands arbres. ».

² Exercice 1 des épreuves de français.

³ Les cinq enfants ont écrit « les » au lieu de « Les ».

⁴ 2 d'entre eux ont oublié le « s » mais l'ont bien orthographié.

⁵ Il s'agit d'une transcription au singulier pour 13 d'entre eux.

⁶ L'élève a écrit « le » au lieu de « les ».

⁷ 8 d'entre eux ont écrit « grand » (sans la marque du pluriel).

⁸ 10 d'entre eux ont écrit « arbre » (sans la marque du pluriel).

⁹ L'élève J.

- Exercice 11 : Phonologie et discrimination visuelle

Il s'agit de trouver l'intrus parmi 4 mots dont les graphies ou les sons sont proches.

TAB 28 : Phonologie et discrimination visuelle

		<i>TOTAL</i>
Exercice 11.		
Première liste : un enfant, une cane, un manche, il attend		
RA (une cane)		19
AR (<i>il attend</i>)		1
NR		0
Deuxième liste : le chemin, le train, le jardinier, la peinture		
RA (le jardinier)		17
AR (<i>la peinture</i>)		2
NR		1
Troisième liste : du lait, un piano, une fraise, française		
RA (un piano)		20
AR		0
NR		0
Quatrième liste : un point, le soin, un coin, un lion		
RA (un lion)		19
AR		0
NR		1
Cinquième liste : la foire, une ardoise, une noix, un violon		
RA (un violon)		20
AR		0
NR		0

Peu d'enfants se sont trompés. Pour savoir si leurs erreurs peuvent être considérées comme des signes d'alerte, nous les mettrons en parallèle avec d'autres exercices, par exemple l'exercice 9 d'identification de mots.

* Séquence 2

Cette séquence s'appuie sur un texte intitulé « Anatole et Nathalie »

- Exercices 25 : Copie

Nous avons choisi d'analyser cet exercice car nous pensions qu'il nous renseignerait sur la qualité de l'écriture de l'élève de manière globale.

Cela nous a aussi apporté des informations sur :

- la qualité des césures de mots en fin de ligne,
- sur la lenteur (si l'extrait n'était pas copié en entier)
- et sur les erreurs d'attention (la connaissance de l'orthographe ne devrait pas entrer en compte car il s'agit d'une épreuve de copie)

Par exemple, au sujet de la lenteur, nous avons constaté que l'élève J (qui avait déjà présenté des difficultés à finir d'autres exercices) n'a pas terminé l'exercice.

De plus, les exercices de copie sont très difficiles pour les enfants dyslexiques – dysorthographiques ; ce test aurait ainsi pu attirer l'attention.

- Exercice 26 : Rédaction

Nous avons choisi d'examiner cet exercice car nous pensions qu'il nous informerait sur les capacités à écrire un texte structuré, notamment la maîtrise de la syntaxe, de la morpho-syntaxe, de l'orthographe et du lexique.

Nous voulions aussi nous rendre compte de la qualité de la graphie de l'enfant lors d'une tâche plus longue.

Aucune de ces copies n'a moins de 3 fautes d'orthographe ou de grammaire par ligne.

Nous n'avons pu en retirer aucun signe d'alerte équivoque.

* Séquence 3

Cette séquence se base sur un texte appelé « Benjamin et son papa géant ».

Nous en avons écarté les exercices 27, 28 et 30 car nous avons déjà d'autres exercices de compréhension de texte.

- Exercices 29, 31 et 32

L'exercice 29 se présente sous la forme de 4 phrases déclaratives l'élève doit préciser si ces phrases correspondent au texte, donc si elles sont « vraies » ou « fausses ». L'exercice 31 est une question à choix multiple sur la définition du mot « course » selon la signification qu'il a dans le texte. Enfin, l'exercice 32 est un exercice où il faut indiquer les antonymes, suivant un modèle proposé.

TAB 29 : Exercices 29, 31 et 32

		TOTAL
Exercice 29. vrai-faux		
Première proposition		
RA		20
AR		0
NR		0
Deuxième proposition		
RA		20
AR		0
NR		0
Troisième proposition		
RA		20
AR		0
NR		0
Quatrième proposition		
RA		18
AR		1
NR		1

		TOTAL
Exercice 31. QCM		
RA		14
AR		6
NR		0
Exercice 32. antonymes		
malchanceux		
RA		8
AR		8
NR		4
malhabile		
RA		4
AR		7
NR		9
malhonnête		
RA		5
AR		4
NR		11

L'exercice 29 a été correctement réalisé par la grande majorité (18 élèves, soit 90%) des enfants.

L'exercice 31 a été plutôt bien réussi également. Les 6 enfants qui n'ont pas coché la bonne réponse¹ ont coché une définition plausible² mais qui ne correspond pas au texte.

¹ « Achat pour la maison (commission) ».

² « Action de courir (aller au pas de course) ».

L'exercice 32 a été moins réussi. Beaucoup d'enfants n'ont pas su quoi répondre à la question et seuls quelques élèves ont donné un antonyme correct. Peut-être est ce dû à une mécompréhension de la consigne ?

Nous pouvons donc observer que les enfants ont dans l'ensemble bien compris le texte, mais que la construction d'antonymes, même avec modèle, reste difficile.

- Exercice 33 : Transposition masculin – féminin¹

Dans cet exercice, l'enfant doit compléter un texte à trous (4) avec des mots au féminin.

Il a sous les yeux le texte original au masculin, dans lequel on parle de Benjamin ; on lui demande de compléter le texte pour qu'il parle de Sophie. La première phrase du texte à compléter sert de modèle pour l'exercice et fait ainsi office d'exemple.

TAB 30 : Masculin → féminin

Exercice 33. transposition masculin - féminin	RA	AR	NR
la	10	10	0
malheureuse	4	16	0
la	14	6	0
fille	11	8	1

Peu d'enfants (3) ont réussi l'exercice dans sa globalité. Plusieurs d'entre eux (6) se sont contentés de recopier le texte modèle, ignorant ainsi la transformation à apporter. Nous pouvons émettre l'hypothèse que certains enfants, ne sachant pas comment faire, ont recopié le texte en guise de réponse.

Cet exercice semble donc encore difficile pour plus de la moitié des enfants de notre échantillon, mais ces réponses ne relèvent pas de la pathologie.

- Exercice 34 : Reconstitution d'une phrase

Cet exercice consiste à restaurer une phrase dont les différents constituants ont été mélangés¹. Il nous permettra de nous rendre compte de la maîtrise de la structure de la phrase.

¹ Les évaluations de Dijon comportent elles aussi un exercice de transposition de genre (l'exercice 7) mais il est sous la forme d'une rédaction d'un petit texte où l'enfant doit passer du féminin au masculin. Il ne se limite donc pas à de la transposition, mais teste aussi l'écriture d'un texte, donc le vocabulaire, la syntaxe et la morphosyntaxe (sans oublier l'orthographe).

Beaucoup d'enfants (6) ont mal recopié un ou plusieurs mot(s) et certains (4) en ont oublié un. Quelques-uns n'ont pas respecté la majuscule initiale (3) et le point final (2). De plus, certains (3) d'entre eux n'ont pas terminé leur phrase et un enfant n'a pas du tout répondu².

Cet exercice, que nous recouperons avec d'autres, nous permettra peut-être de constater si la syntaxe est déficitaire chez un ou plusieurs de ces enfants.

- Exercice 35 : Discrimination visuelle

Dans cet exercice, l'enfant doit souligner les mots qui commencent par « b » et finissant par « a ». Avant d'avoir les énoncés sous les yeux, nous pensions qu'il pourrait nous être utile pour repérer les inversions b-d ou b-p. Mais il n'y a aucun mot qui commence par « d » ou « p » et finit par « a ».

Cet exercice, très largement réussi (90%) ne nous informe que sur la compréhension de la consigne, pour laquelle il faut traiter deux tâches en même temps.

- Exercice 36 : Vocabulaire et compréhension

L'enfant doit ici retrouver la consigne d'un exercice témoin (parmi 4 consignes proposées) et l'entourer³. Cet exercice teste donc, entre autres capacités, la compréhension. 2 enfants n'ont pas répondu à cet exercice, 14 enfants l'ont réussi et 4 n'y sont pas parvenu ; ces derniers ont soit barré la consigne, soit entouré des mots de l'exercice témoin.

Parmi les 20 élèves, nous pouvons observer que 4 d'entre eux ont mal compris la consigne de l'exercice : cela peut être dû à une lecture non efficiente ou à un problème de compréhension.

¹ un – demain – Giganton – spectacle – . – donnera

² Pour ces quatre enfants, nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est par manque de temps.

³ Se référer à l'exercice joint en annexe 3.

- Exercices 37 et 38 : Dictée de mots hors contexte¹

Dans ces exercices, il s'agit d'écrire des mots (12) dictés par l'enseignant. L'exercice 37 comporte 6 mots testant certaines règles de transcription², alors que l'exercice 38 évalue la mémorisation de mots plus fréquents.

TAB 31a : Dictée de mots

		TOTAL
Exercice 37. Dictée		
farfelu		
Oc ³		7
AR	mots phonétiquement corrects	7
	mots phonétiquement incorrects	6
NR		0
tourbillon		
Oc		5
AR	mots phonétiquement corrects	0
	mots phonétiquement incorrects	15
NR		0
gratin		
Oc		8
AR	mots phonétiquement corrects	3
	mots phonétiquement incorrects	9
NR		0
manipuler (ou manipulé)		
Oc		15
AR	mots phonétiquement corrects	2
	mots phonétiquement incorrects	3
NR		0
clochette		
Oc		4
AR	mots phonétiquement corrects	9
	mots phonétiquement incorrects	7
NR		0
digne		
Oc		14
AR	mots phonétiquement corrects	0
	mots phonétiquement incorrects	6
NR		0

¹ Dans les évaluations de Dijon, on retrouve également un exercice de dictée (l'exercice 1), mais ce sont des phrases (contexte).

² Les sons « ill » et « gn » par exemple.

³ Orthographe correcte.

TAB 31b : Dictée de mots : mots outils et mots courants

		TOTAL
Exercice 38. Dictée		
avec		
Oc ¹		18
AR	mots phonétiquement corrects	2
	mots phonétiquement incorrects	0
NR		0
comme		
Oc		18
AR	mots phonétiquement corrects	2
	mots phonétiquement incorrects	0
NR		0
plus		
Oc		15
AR	mots phonétiquement corrects	2
	mots phonétiquement incorrects	3
NR		0
alors		
Oc		10
AR	mots phonétiquement corrects	9
	mots phonétiquement incorrects	1
NR		0
toujours		
Oc		12
AR	mots phonétiquement corrects	5
	mots phonétiquement incorrects	3
NR		0
aussi		
Oc		8
AR	mots phonétiquement corrects	9
	mots phonétiquement incorrects	2
NR		1

La majorité des enfants semble avoir acquis les règles de transcription de base et automatisé la transcription de mots courants (notamment « avec », « comme » et « plus »).

Il subsiste encore des confusions, notamment pour la transcription du son [ɲ]² avec la lettre « g »³ et pour les graphies « complexes » comme « ill » et « gn ».

¹ Orthographe correcte.

² Prononcé « j ».

³ « toujours » transcrit « tougoure » par exemple.

Nous avons également relevé 4 confusions c-g¹ et 1 confusion ein-ien². Par contre, nous n'avons pas relevé les confusions « habituelles³ ».

Les erreurs de transcription que nous avons remarquées ne nous permettent pas de détecter un trouble, car ce sont des erreurs que l'on peut retrouver lorsque le lecteur-scripteur passe du stade apprenti au stade expert.

b) Mathématiques

Les épreuves de mathématiques sont elles aussi présentées en 3 séquences :

- séquence 1 : exercices 1 à 8
- séquence 2 : exercices 9 à 17
- séquence 3 : exercices 18 à 25

Mais nous n'avons pas analysé les résultats par séquence ; nous avons en effet préféré regrouper les exercices qui évaluaient des notions similaires.

¹ « cratin » pour « gratin ».

² « gratien » pour « gratin ».

³ Comme les confusions visuelles de type « b-d », « p-q » et « b-p ».

* Exercices 1 et 2 : Calcul mental (additions)

Ces exercices ont pour but d'évaluer la rapidité du calcul mental ; ils vérifient ainsi les automatismes de calcul¹. Le premier exercice présente des additions de chiffres, alors que le deuxième propose des additions des nombres.

Il est à noter que lors de la passation de l'exercice 2, l'enseignant écrit les deux nombres au tableau (ce qui n'est pas le cas dans le premier exercice).

TAB 32 : Additions

TOTAL		TOTAL	
Exercice 1.		Exercice 2.	
RA (18)	14	RA (70)	18
AR	5	AR	2
NR	1	NR	0
RA (15)	16	RA (46)	15
AR	3	AR	5
NR	1	NR	0
RA (11)	18	RA (52)	15
AR	2	AR	4
NR	0	NR	1
RA (10)	19	RA (295)	19
AR	1	AR	1
NR	0	NR	0
RA (13)	17		
AR	3		
NR	0		

Nous avons remarqué que la majorité des enfants a répondu correctement à toutes les questions, surtout pour le premier exercice.

Il semblerait donc que la plupart d'entre eux aient acquis les automatismes attendus. Néanmoins, l'un d'entre eux² n'a réussi aucun de ces exercices.

* Exercices 4, 11 et 21 : Problèmes

Ces exercices attendaient tous une justification de la part de l'enfant. Toutefois, de manière globale, peu d'enfants ont justifié leur réponse.

¹ Et la mémoire de travail (pour l'exercice 2).

² L'élève I.

- Exercices 4 et 11

Ce sont 4 problèmes assez courts, requérant de passer par une addition ou une soustraction pour trouver le résultat. Ils ont également été repris dans les évaluations de rentrée 2008 de la circonscription Nord de Dijon.

Les justifications données par les enfants sont les suivantes :

- pour l'exercice 4 : additions et soustraction,
- pour l'exercice 11 : additions et/ou dessin (bonshommes ou paquets).

Les constructions de phrases utilisées se présentent souvent sous la forme d'une reprise de la question à la forme déclarative. Par exemple, pour le troisième problème de l'exercice 4, plusieurs enfants ont répondu « Cette robe coûte ... » avec toutefois diverses fautes d'orthographe.

L'exercice 4 n'a pas été très réussi¹ et rares (4) sont les enfants à avoir correctement justifié leurs réponses. L'exercice 11 a été un peu mieux réalisé². Mais seulement 5 enfants ont pu justifier correctement leur réponse.

Au niveau de l'orthographe et de l'écriture, nous avons également pu observer que la plupart des enfants ont beaucoup de difficulté à rédiger une réponse sans faire de faute.

- Exercice 21

L'exercice 21 consiste également en une résolution de problème. Il s'agit de déterminer combien de boîtes de 6 œufs on peut remplir avec 24 œufs. Sur les 20 enfants interrogés :

- 15 des enfants ont donné la bonne réponse,
- 4 en ont donnée une autre,
- et 1 enfant n'a pas répondu.

Les types de justifications retenus par les enfants se présentent sous la forme d'un dessin et/ou d'une addition.

Parmi les mauvaises réponses, 2 des enfants étaient proches de la bonne réponse alors que les 2 autres ont visiblement répondu au hasard.

Cet exercice a donc été plus réussi que les exercices 4 et 11, mais peu d'entre eux (7) ont correctement justifié leur réponse.

Par conséquent, nous constatons – grâce à ces trois exercices – que la résolution de problèmes semble encore difficile, surtout au niveau des justifications de réponses.

¹ Moins de la majorité de réponses justes pour chaque opération.

² 12 élèves ont trouvé la bonne réponse.

* Exercice 5 : Techniques opératoires

Cette épreuve ressemble à l'exercice 4 des évaluations de Dijon, excepté que l'on n'y trouve que des additions¹.

Les deux premières opérations ont été plutôt bien réussies², les deux suivantes un peu moins³.

3 enfants ont réussi toutes les opérations. Il est à noter que peu d'enfants ont posé la dernière opération : 8 d'entre eux n'ont rien répondu et 4 d'entre eux se sont contentés de donner le résultat sans poser l'opération. En outre, seuls 6 ont donné la réponse attendue.

Néanmoins, les techniques opératoires semblent donc être plutôt bien comprises par la majorité des enfants.

* Exercice 6, 19 et 25 : Vocabulaire

Concernant l'exercice de topologie, où la compréhension des termes « au-dessus », « entre » et « sous » était nécessaire, aucun enfant ne s'est trompé.

Dans les exercices 19 et 25, l'enfant devait comprendre les termes « double », « moitié », « tous » et « combien ». Nous avons observé que tous ces termes semblent globalement bien compris, excepté pour certains enfants⁴.

Il apparaît ainsi que pour la plupart des enfants, le vocabulaire topologique et mathématique⁵ est acquis.

* Exercice 7 : Unités de mesure

Cet exercice ressemble à l'exercice 5 des évaluations de Dijon, mais il ne comporte que 7 items⁶. *Les enfants dont les réponses ne correspondaient pas du tout à ce qui était attendu sont assez nombreux.*

Il est à souligner :

- que l'un d'entre eux a mis des chiffres au lieu des unités de mesures demandées,
- qu'un autre a répondu par des « oui » et des « non »,
- et qu'un autre encore a écrit « anfent » (pour « enfant » ?), « autere » et « er » en guise de réponse.

¹ 5 additions, dont 4 déjà posées et 1 à poser par l'enfant.

² Respectivement 18 et 17 bonnes réponses.

³ Respectivement 12 et 14 bonnes réponses.

⁴ 2 pour le terme « combien », 5 pour les termes « moitié » et « double »

⁵ Du moins celui testé dans ces évaluations.

⁶ On en trouve 10 dans celles de Dijon

Nous pouvons suspecter une mécompréhension de la consigne. Nous pouvons aussi faire des hypothèses sur la représentation des autres enfants qui n'ont pas correctement répondu : certains ont écrit des unités totalement erronées du point de vue du rattachement au réel : par exemple, là où il était attendu « heures », certains ont mis « kilos » : les unités de **temps** sont confondues avec des unités de **masse**. *Néanmoins, nous ne pouvons que faire des hypothèses, car ces réponses sont peut-être simplement le fruit du hasard¹.*

* Exercice 8 : Distinction rectangle – carré

Dans cet exercice, il fallait tracer respectivement un rectangle puis un carré à l'aide d'un quadrillage. Tous les enfants de notre échantillon ont effectué les bons tracés, mais avec des niveaux de soin très hétérogènes.

Nous ne pouvons donc en extraire de signe d'alerte.

* Exercices 12 et 13 : Ordre des nombres

Dans le premier exercice, l'enfant doit respectivement entourer des nombres qui se situent entre 200 et 210 puis entre 300 et 400. 14 d'entre eux ont entièrement réussi l'exercice. Dans le second exercice, il est demandé à l'élève de placer des nombres sur des réglettes². Le premier item a été plutôt réussi, les deux suivants un peu moins.

Avec les résultats qualitatifs (réponses des enfants) nous concluons que pour 2 élèves³, l'ordre des nombres et leur place dans la file numérique ne sont pas acquis.

¹ Si l'enfant ne connaît pas la réponse, il peut essayer une unité parmi toutes celles proposées.

² Voir annexes pour le contenu précis de ces épreuves.

³ Qui n'ont pas réussi un des 2 items de l'exercice 12 et les 3 items de l'exercice 13.

* Exercices 15 et 23¹ : Sériation et ordinaux

Dans l'exercice 15, il est demandé de ranger des crayons du plus court au plus long.

Tous les enfants ont répondu à cette question. 7 enfants ont réussi l'exercice. Parmi les réponses des 13 enfants qui se sont trompés, 6 d'entre elles correspondent à l'ordre inverse (du plus long au plus court).

TAB 33 : Ordinaux

		TOTAL
Exercice 23.		
Première question		
RA (<i>deuxième</i>)		14
AR		3
NR		3
Deuxième question		
RA (<i>café</i>)		17
AR		2
NR		0

Dans les autres réponses à la première question, un élève a écrit « deux », l'autre a écrit « cinquième² ».

La sériation par la longueur ainsi que les ordinaux semblent donc être acquis ou en voie d'acquisition pour la majorité des enfants. Nous mettrons en parallèle ces résultats avec les exercices 12 et 13 pour recueillir plus d'informations.

* Exercice 16 : Différenciation gauche – droite

Il s'agissait dans cet exercice de déterminer dans quelle main (droite ou gauche) l'enseignant tient respectivement un stylo, un cahier, une règle et un livre.

16 enfants ont répondu correctement à cette question. Parmi les réponses des 4 autres élèves, l'un d'entre eux a inversé la gauche et la droite alors que les trois autres se sont trompés pour un seul item.

Il serait donc intéressant de tester plus précisément la latéralité et l'orientation de ces 4 enfants.

¹ Pour l'exercice 23, nous avertissons le lecteur que nous n'avons pas tenu compte de l'orthographe.

² Est-ce une inversion des chiffres par symétrie ? (2^e/5^e)

* Exercice 22 : Le chemin le plus court

Il s'agit dans cet exercice de désigner le chemin le plus court parmi 3 segments brisés, disposés les un en-dessous des autres, puis de justifier la réponse. Pour cela, les enfants doivent choisir entre les propos de Carine¹, Jessica² et Éric³.

1 enfant n'a pas répondu, 8 enfants se sont trompés ; 7 d'entre eux ont donné le chemin du milieu en guise de réponse. 5 enfants n'ont pas justifié leur réponse. La moitié des enfants a justifié en donnant la longueur des segments (mais cela n'a pas forcément abouti à la bonne réponse). *On peut donc supposer que le nombre ne leur sert pas d'outil de justification.*

Les autres ont justifié par une phrase péremptoire⁴, qui n'est pas une véritable justification.

Nous pouvons également supposer que la structure de phrase de la proposition d'Éric est la plus convaincante : il affirme que les deux filles ont tort, puis ajoute que c'est le chemin du milieu le plus court, ce qui peut être pris pour une double justification.

Cet exercice n'a donc pas été suffisamment réussi pour nous permettre d'extraire des signes d'alerte.

¹ « Le plus court, c'est de passer par en haut. »

² « Moi, je pense que le chemin le plus court, c'est celui du bas ! »

³ « Vous avez tort toutes les deux. C'est le chemin du milieu le plus court ! »

⁴ Par exemple, « C'est le plus court. »

2. La proposition d'évaluation en début de CE2 de la circonscription de Dijon Nord

a) Français

Nous rappelons que la partie « Français » se compose de 7 exercices et que nous analysons un échantillon de **25** évaluations.

* Exercice 1 : Dictée de phrases

Ce premier exercice se présente sous la forme de 2 phrases dictées par l'enseignant.

TAB 34 : Dictée

Exercice 1.	RA	AR	NR
Première phrase			
Les	21	4	0
champignons	13	12	0
poussent	2	23	0
sous	23	2	0
les	25	0	0
grands	13	12	0
arbres	5	20	0
.	25	0	0
Seconde phrase			
Trois	15	10	0
petits	6	19	0
chats	12	12	1
jouent	3	22	0
avec	25	0	0
une	24	0	1
balle	16	8	1
noire	6	19	0
.	25	0	0

Les difficultés principales ont été rencontrées lors de la rédaction des mots « poussent », « arbres », « petits », « jouent » et « noire ». Concernant le mot « arbre », ce n'était pas tant l'accord au pluriel que le trigraphe « rbr » qui a semblé posé problème.

Nous constatons donc que les difficultés les plus fréquentes se situent dans l'accord des verbes et des adjectifs, tout comme dans l'exercice 10 des évaluations nationales.

* Exercice 2 : transposition pluriel-singulier¹

Dans cet exercice il s'agit de transformer un texte du singulier au pluriel.

TAB 35 : Pluriel → singulier

Exercice 2.	RA	AR	NR
cheval	19	6	0
est	18	7	0
animal	16	9	0
domestique	19	6	0
Il	14	11	0
est	18	7	0
doux	10	15	0
gentil	21	4	0
il	22	3	0
aidait	6	19	0
Il	14	11	0
restera	9	16	0
meilleur	16	9	0
ami	18	7	0

Nous remarquons grâce à ces résultats que la plupart des enfants (19) ont assimilé le pluriel irrégulier de « cheval », ainsi que le pluriel des adjectifs (domestique, gentil) et du pronom personnel « il ». *Les difficultés se situent au niveau des accords de verbe, tout comme nous l'avions observé dans les évaluations nationales.*

¹ Il existe également un exercice de transposition de nombre (l'exercice 8 de la séquence 1) dans les évaluations de rentrée nationales, mais où il s'agit d'effectuer la transposition inverse (singulier – pluriel).

* Exercice 3 et 4 : conjugaison

L'exercice 3 se présente sous la forme de 4 propositions ; a, b, c, d¹. Dans la seconde partie de la proposition, le verbe proposé entre parenthèses doit être mis à la forme qui convient. L'infinitif de ce verbe est proposé à la fin de la ligne, entre parenthèses.

TAB 36 : *Concordance des temps*

		TOTAL
Exercice 3.		
Phrase a.		
RA		2
AR		23
NR		0
Phrase b.		
RA		1
AR		23
NR		1

		TOTAL
Exercice 3.		
Phrase c.		
RA		4
AR		19
NR		2
Phrase d.		
RA		3
AR		22
NR		0

Dans l'exercice 4, il s'agit de conjuguer les verbes « être² », « avoir¹ » et « chanter » à trois temps l'indicatif : le présent, le futur et l'imparfait.

TAB 37 : *Conjugaison*

Exercice 4.	RA	AR	NR
être			
êtes	4	19	2
serai	1	19	5
était	3	19	3
avoir			
as	2	20	3
auront	2	19	4
avait	2	18	5
chanter			
chantons	14	10	1
chanteront	0	23	2

En constatant les faibles résultats obtenus à ces 2 exercices et après en avoir parlé avec une enseignante, nous pensons qu'ils requéraient des compétences que les enfants n'avaient pas encore eu le temps d'acquérir en classe. *Nous ne pouvons donc en tirer aucun signe d'alerte.*

¹ Exemple : phrase b « Si vous avez le temps, vous à la maison. (*passer*) »

² Plus exactement les verbes « être là » et « avoir faim ».

* Exercice 5 : grammaire

Dans la première partie de cet exercice, il s'agit de relever des verbes (3), des noms communs (2), des adjectifs (2) et un pronom personnel dans un court texte. Le but est donc de savoir si les élèves savent distinguer la nature des mots.

Il en ressort qu'une majorité d'élèves semble ne pas totalement maîtriser la nature des mots :

- 3 d'entre eux n'ont pas du tout répondu à l'exercice,
- 12 d'entre eux paraissent distinguer les verbes conjugués,
- 7 les noms communs,
- 3 un pronom personnel,
- et aucun les adjectifs qualificatifs.

Nous en déduisons que la nature des mots ici proposée est une notion encore fragile chez la grande majorité des élèves.

Dans la deuxième et la troisième parties de l'épreuve, on cherche à savoir si l'enfant peut différencier le sujet du verbe. Nous avons observé que 13 enfants ont su repérer le verbe conjugué dans la deuxième partie, alors que seulement 6 d'entre eux ont pu le faire dans la troisième partie. De plus, très peu ont su repérer les sujets qui se rapportaient aux verbes ; 4 pour la deuxième partie, un seul pour la troisième partie. *Ainsi, nous remarquons que les concepts de verbe conjugué et de sujet sont encore incertains pour beaucoup d'enfants.*

Nous en concluons que les notions de grammaire abordées dans cet exercice sont encore instables pour la plupart des élèves.

* Exercice 6 : lecture et compréhension de texte

Cet exercice se base sur un texte de 12 lignes extrait d'un livre intitulé « Le grand Livre des petites histoires » d'Anne ROCARD, publié aux éditions LITO en 1991. Il est constitué de 7 questions ; en cela, il ressemble à certains exercices des évaluations nationales qui reposent également sur un texte.

TAB 38 : Texte

Exercice 6.	RA	AR	NR
Première question	13	12	0
Deuxième question	12	10	3
Troisième question	17	8	0
Quatrième question	5	18	2
Cinquième question	15	10	0
Sixième question	13	12	0
Septième question : le bon titre	16	6	3

Nous avons relevé de nombreuses fautes d'orthographe, même dans des passages copiés à partir du texte. La compréhension du texte est plutôt correcte dans l'ensemble. Il semblerait que les rares enfants qui ont répondu aux questions par un non sens¹ ont des difficultés de compréhension des consignes, car ils paraissent ne pas prendre en compte toute la consigne, mais seulement certains mots.

Néanmoins, le texte n'est pas suffisamment long pour que nous puissions en tirer des signes d'alerte, excepté peut-être les fautes de copie récurrentes et les fautes d'orthographe sur les mots outils.

¹ Excepté pour la question 4, que les enfants ont très largement ratée.

* Exercice 7 : rédaction

Cet exercice consiste à décrire un clown dessiné, d'après le modèle de la description d'un dessin de sorcière. Ainsi, cette épreuve de rédaction nous permet de juger :

- l'expression écrite en général (cohérence du texte, syntaxe, vocabulaire),
- la copie de mots (les enfants reprennent en effet certains mots du texte pour leur description),
- le passage du féminin singulier au masculin singulier (mais seulement pour le pronom personnel sujet et pour « elle est vêtue »),
- les types d'erreurs (accord, conjugaison, orthographe...),
- la fluidité du texte (ratures, hésitations...).

Nous allons donc adopter le plan suivant pour analyser les difficultés des élèves.

EXPRESSION ÉCRITE :

3 élèves concernés

Deux d'entre eux ont une syntaxe incorrecte : les mots ne se suivent pas dans un ordre cohérent, les formulations sont parfois maladroitement, et le vocabulaire n'est pas toujours bien choisi.

Le troisième élève fait des phrases syntaxiquement correctes, emploie son vocabulaire à bon escient, mais n'a mis aucune majuscule dans son texte.

COPIE DE MOTS :

3 élèves concernés

Sur les quatre mots donnés par le texte modèle, il y en a un de faux pour chacun de ces trois élèves. Cependant, ces fautes ne concernent qu'une lettre, ou un accent.

Nous n'observons donc rien de pathologique dans la copie de mots.

PASSAGE DU FÉMININ SINGULIER AU MASCULIN SINGULIER : 4 élèves concernés

Trois d'entre eux ont recopié « vêtue » en gardant la marque du féminin.

L'autre élève a écrit « elle » pour « il » (une seule fois).

LES DIFFERENTS TYPES D'ERREURS :

Nous avons répertorié ces erreurs comme suit : confusions d'homonymes, substitutions de mots, erreurs de segmentation, marques du pluriel et du féminin, orthographe.

Confusions d'homonymes : 18 élèves concernés

16 d'entre eux n'ont fait qu'une erreur.

Les deux autres élèves en ont fait respectivement deux et quatre.

On retrouve principalement des confusions « a / à ; tout / tous ; c'est / ses », relativement fréquentes à cet âge.

Substitutions de mots : 2 élèves concernés

L'un a écrit « il se déplacement » pour « il se déplace ».

Le deuxième a écrit « de » à la place de « dans ».

Ces deux élèves n'ont pas fait beaucoup d'autres fautes dans leur rédaction.

Erreurs de segmentation : 3 élèves concernés

Deux élèves n'en ont fait qu'une (« il senva » pour l'un, et « s'ent » à la place de « sans » pour l'autre).

Le dernier élève concerné a fait trois erreurs de segmentation (« agauche ; adroite ; sonscou »). Par ailleurs, cet élève a fait d'autres erreurs ; quelques fautes d'orthographe, toutes phonologiquement plausibles. Cet exercice est le dernier de l'épreuve de français, et on ne constate pas d'erreurs de ce genre dans les autres exercices, d'ailleurs bien réussis. On pourrait donc penser que les erreurs présentes ici sont dues à la fatigue qui se manifeste vers la fin de cette épreuve de français.

Marques du pluriel et du féminin : 24 élèves concernés

Ces erreurs concernent essentiellement les noms et les adjectifs ; seul un élève a mal conjugué un verbe (3^{ème} personne du pluriel au lieu de la 3^{ème} personne du singulier).

Avec celles concernant l'orthographe, ces erreurs sont les plus nombreuses dans les copies de ces élèves.

Orthographe :

22 élèves concernés

L'un des trois élèves non concernés par les fautes d'orthographe n'a pas écrit une phrase complète, il y a donc peu de mots dans sa rédaction. Ainsi, l'absence de fautes ne reflète pas forcément un bon niveau, cet élève a d'ailleurs eu zéro sur dix à sa rédaction.

Les deux autres élèves n'ayant pas fait de fautes d'orthographe ont eu huit à leur rédaction, soit la meilleure note.

La nature des fautes d'orthographe permet d'observer le fonctionnement de l'assemblage et de l'adressage. Ainsi, on distingue les erreurs phonologiquement plausibles de celles qui ne le sont pas.

Pratiquement tous les élèves ont fait des fautes d'orthographe phonologiquement plausibles. Parmi eux, l'un en a fait douze, et n'a d'ailleurs fait que ce type d'erreurs. De plus, aucun mot outil n'est écrit correctement.

On peut donc conclure que l'assemblage est efficient, mais qu'il faudrait tester l'adressage, qui semble poser problème.

Les erreurs d'orthographe non phonologiquement plausibles concernent peu d'élèves. Parmi eux, seuls deux ont fait plus de deux erreurs de ce type.

Les fautes d'un de ces élèves portent essentiellement sur les graphèmes contextualisés. Mais on constate aussi des erreurs sur les graphèmes complexes, ainsi que des omissions de sons.

Pour le deuxième élève chez qui on constate de nombreuses erreurs de ce type, on remarque qu'elles sont très variées. Il y a effectivement quelques inversions, substitutions et omissions de lettres, ainsi que de nombreuses confusions auditivo-perceptives, et des erreurs portant sur les graphèmes complexes et les graphèmes contextuels.

Ces deux élèves seraient donc à surveiller, car les différentes erreurs présentes sont celles répertoriées dans la définition de la dysorthographe¹ du Dictionnaire d'Orthophonie².

¹ Cf. supra p. 20.

² Op.cit.

Pour l'un, ses ratures expriment clairement des hésitations. En effet, un même mot peut être écrit et barré plusieurs fois de suite, en changeant d'orthographe à chaque fois. Une fois le mot écrit sans rature, il reste quand même difficilement lisible.

Pour un deuxième, il s'agit davantage de lettres mal dessinées que de ratures. Cela concerne le 'o' et le 'a' qui ne se différencient pas toujours, ceci dans des graphèmes complexes de type 'an-on'.

Six autres élèves n'ont fait qu'une rature.

Les cinq derniers en ont fait plus de deux.

Cependant, aucune copie n'est parsemée de ratures, le plus grand nombre de celles-ci stagnant à quatre. De plus, aucun de ces treize élèves n'a fait plus de cinq fautes d'orthographe (la majorité se situant autour de deux fautes), deux élèves n'en ont d'ailleurs fait aucune.

Il n'y a donc rien de pathologique dans ces résultats.

En résumé, après avoir détaillé et comparé entre elles les diverses erreurs présentes dans l'exercice de rédaction, nous pouvons repérer quelques signes d'alerte.

C'est d'après ces signes que les enseignants pourraient conseiller un bilan orthophonique pour certains élèves, en vue de diagnostiquer une éventuelle dyslexie – dysorthographe.

b) Mathématiques

* Exercices 1, 2 et 3 : numération

Les exercices 1 et 2 se présentent sous la forme d'une dictée de nombres, à transcrire en chiffres arabes pour l'exercice 1 et en toutes lettres pour l'exercice 2.

TAB 39a : Dictée de nombres (en chiffres) TAB 39b : Dictée de nombres (en lettres)

		TOTAL
Exercice 1.		
93		
RA		23
AR		2
NR		0
75		
RA		24
AR		1
NR		0
82		
RA		24
AR		1
NR		0
857		
RA		22
AR		3
NR		0
509		
RA		21
AR		4
NR		0

		TOTAL
Exercice 2.		
Quatre-vingt-douze		
RA		16
AR		9
NR		0
Sept cent six		
RA		17
AR		8
NR		0
Deux cent soixante-quatorze		
RA		12
AR		13
NR		0
Vingt-neuf		
RA		21
AR		4
NR		0
Soixante-quatre		
RA		21
AR		4
NR		0

L'exercice 1 a été très largement réussi et les erreurs ne font pas apparaître de signes particuliers, comme par exemple une confusion entre 60 et 70 ou entre 80 et 90. De plus, les erreurs relevées dans l'exercice 2 étaient principalement des erreurs de tirets ; soit qu'il en manquait, soit qu'il y en avait trop. *Il n'y avait pas non plus d'erreurs spécifiques pouvant faire office de signe d'alerte.*

Dans l'exercice 3, il s'agissait de remettre dans l'ordre 5 nombres¹. L'ordre exact a été retrouvé par 19 enfants. Parmi les 6 autres réponses, nous avons remarqué que l'une d'entre elles constituait un ordre inversé².

* Exercice 4 : techniques opératoires

Cet exercice est constitué de 6 opérations à poser : 2 additions, 2 soustractions et 2 multiplications.

TAB 40 : Opérations à poser

		TOTAL
Exercice 4.		
452 + 6 + 31		
RA		20
AR		5
NR		0
346 + 184		
RA		18
AR		7
NR		0
978 - 765		
RA		14
AR		10
NR		1

		TOTAL
Exercice 4.		
45 - 27		
RA		1
AR		23
NR		1
24 x 2		
RA		14
AR		9
NR		2
38 x 2		
RA		11
AR		12
NR		2

Nous observons que presque tous les enfants savent poser et résoudre les additions. Il n'en est pas de même pour les soustractions, notamment la soustraction à retenue, réussie par un seul élève. De plus, en ce qui concerne la multiplication par 2, plusieurs d'enfants n'ont pas traité une multiplication mais une addition (24+24 et 38+38). Nous ne pouvons donc savoir si la multiplication est acquise ou non.

Il est donc difficile de conclure à un quelconque signe d'alerte.

¹ 618, 197, 81, 179, 306.

² « 618, 306, 197, 176, 81 » par l'élève F de l'école D.

* Exercice 5 : grandeurs et mesures

De même que pour l'exercice 7 des évaluations nationales¹, les enfants dont les réponses ne correspondaient pas à ce qui était attendu sont assez nombreux. Seuls trois enfants ont réussi l'exercice dans sa totalité. Par contre, la présentation de l'exercice étant moins ambiguë que celle des évaluations nationales, aucun enfant n'a répondu en mettant autre chose qu'une unité de mesure. La question la plus échouée est celle où il faut répondre « litres » ou « l » ; les enfants ont tendance (9/25) à répondre par une unité de longueur ou de masse (cm, m ou kg).

Tout comme pour l'exercice similaire des évaluations nationales, nous ne pouvons pas conclure à des signes d'alerte, car ces réponses sont probablement le fruit du hasard.

* Exercice 6 : problèmes

3 des 6 problèmes² proposés sont issus des évaluations nationales.

De manière générale, nous avons observé que les enfants de l'Académie de Dijon ont plus souvent justifié leurs réponses (par des calculs ou des dessins) que ceux d'Alsace.

TAB 41 : Résolution de problèmes

		TOTAL			TOTAL
Exercice 6.			Exercice 6.		
<i>Problème n°1</i>			<i>Problème n°4</i>		
RA		20	RA		15
AR		5	AR		9
NR		0	NR		1
<i>Problème n°2</i>			<i>Problème n°5</i>		
RA		6	RA		5
AR		14	AR		20
NR		5	NR		0
<i>Problème n°3</i>			<i>Problème n°6</i>		
RA		9	RA		15
AR		14	AR		9
NR		2	NR		1

Au vu de ces résultats, nous pouvons constater que les problèmes 2, 3 et 5 n'ont pas souvent été réussis. Certains enfants (3) se sont contentés d'additionner ou de multiplier tous les chiffres présents dans l'énoncé. Dans sa justification, un autre a juxtaposé 2

¹ Similaire à ce cinquième exercice.

² Les problèmes 3, 4 et 6.

nombres au lieu de les additionner¹. Ces 4 enfants seraient à surveiller, notamment celui qui fusionne deux nombres pour les additionner, car cela pourrait montrer qu'il perçoit le nombre uniquement comme un objet, et non comme un symbole porteur de sens.

* Exercices 7 et 8 : géométrie

L'exercice 7 cherche à tester les compétences de symétrie de l'enfant, alors que l'exercice 8 évalue la reconnaissance de figures géométriques particulières que sont le carré, le rectangle et le triangle.

L'exercice de symétrie a été plutôt bien réussi dans l'ensemble, quoiqu'avec des niveaux de soin hétérogènes. Seuls 5 enfants ont reproduit une figure inexacte. *Le concept de symétrie est donc acquis dans la plupart (20) des cas.* Néanmoins, il serait intéressant de savoir si les élèves qui ont décalé leur figure ont des problèmes de latéralisation par exemple.

TAB 42 : Reconnaissance de figures

Exercice 8.	nombre de figures						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
carrés							
RA	0	0	16	0	0	0	16
AR	0	0	0	3	3	3	9
NR							0
triangles							
RA	0	0	0	14	0	0	14
AR	1	2	8	0	0	0	11
NR							0
rectangles							
RA	0	11	0	0	0	0	11
AR	2	0	5	7	0	0	14
NR							0

Concernant l'exercice 8², nous avons observé que la plupart des enfants n'ont pas coloré toutes les figures demandées, et des losanges ont souvent été pris pour des carrés ou des rectangles. Nous notons également que les rectangles sont les figures les moins bien différenciées.

Nous ne pouvons toutefois extraire de signes d'alerte de ces observations.

¹ C'est-à-dire qu'il a inscrit : « 15 + 8 = 158 »

² Où il fallait colorer tous les carrés en jaune, tous les rectangles en bleu et tous les triangles en rouge parmi des figures emmêlées.

III. Discussion et synthèse des résultats

A. Critique des outils

1. Le questionnaire

Après avoir analysé les réponses de notre questionnaire, nous pouvons maintenant décrire les questions qui mériteraient d'être modifiées. Pour ce faire, nous allons les reprendre dans l'ordre du questionnaire et décrire les améliorations qu'il aurait fallu apporter, en expliquant pourquoi.

Nous allons également expliquer dans cette partie pourquoi nous estimons qu'il ne faut pas modifier certaines questions, même si elles peuvent être discutées.

a) Volet A

- Question 6 : en dépouillant les questionnaires, nous nous sommes rendu compte que certains enseignants avaient à charge une classe de plusieurs niveaux en même temps. Ainsi, il faudrait modifier la question « Dans quelle classe enseignez-vous ? » avec possibilité d'une réponse au pluriel : « Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous ? ».

b) Volet B

- Place dans le questionnaire : ce volet interroge les enseignants sur leurs connaissances à propos des troubles DYS. Afin d'analyser ces résultats, il aurait été plus aisé d'insérer la partie sur leur formation avant celle-ci, pour savoir si leurs connaissances découlaient de leur formation ou non. Cependant, en élaborant ce questionnaire, nous avons pensé à la faisabilité de remplissage de celui-ci. Or, comme pour des tests ou des évaluations, un questionnaire est plus simple à remplir s'il suit un schéma en cloche : la progression des questions est d'abord de plus en plus complexe, puis de moins en moins difficile. Nous avons ainsi commencé par des questions simples, ne demandant pas de réflexion particulière : il s'agit du volet A dans lequel l'enseignant se présente simplement, en répondant à des questions fermées, pour lesquelles il n'a donc pas besoin d'argumenter, de réfléchir.

Ensuite, pour le volet B, nous avons posé des questions ouvertes, qui demandent une réflexion car elles interrogent l'enseignant sur ses connaissances ; ainsi que des questions fermées, pour lesquelles l'enseignant a également besoin de réfléchir, car elles attendent une justification. Nous sommes donc dans la partie ascendante de la cloche, avec un volet de quatre pages.

Avec le volet C, nous atteignons le sommet de la cloche. La partie sur le rôle de l'orthophoniste est effectivement difficile, car elle traite d'un autre domaine que celui de l'enseignement. Des questions ouvertes testent là-encore les connaissances des enseignants, et les questions fermées sont associées à des justifications. Toutefois, ce volet ne contient plus que deux pages.

Il fallait donc placer les questions plus simples à cette étape du questionnaire. De ce fait, le volet D s'insère naturellement ici, et amorce le pan descendant de la cloche. En effet, afin de connaître la formation des enseignants et leur vécu face aux troubles DYS, nous nous sommes servis d'une majorité de questions fermées, qui ne demandaient pas de réflexion particulière. Effectivement, les réponses étaient souvent des constats, des descriptions, pour lesquelles il fallait juste cocher des cases, et les dernières questions annoncent la fin du questionnaire.

Notre questionnaire suivant un schéma en cloche, il n'aurait donc pas été judicieux d'insérer le volet D sur la formation des enseignants avant le volet B sur leurs connaissances à propos des troubles DYS. Au contraire, cette partie conclut de façon adéquate le questionnaire.

- questions 1 à 3 : dans ces questions, nous demandons aux enseignants quels sont, selon eux, les différents aspects de la dyslexie, de la dysorthographe et de la dyscalculie. Dans leurs réponses, certains emploient le terme « problème », d'autres « difficulté », d'autres encore « trouble ». Cependant, ce dernier terme figure dans le titre de notre volet¹. Nous ne pouvons donc pas savoir si les enseignants l'ayant utilisé l'ont fait de par leurs propres connaissances ou si nous avons induit une réponse avec ce titre. Pour remédier à cet inconvénient, il faudrait changer de place ces trois questions, ou alors modifier le titre de ce volet.

Avant de poser des questions en rapport avec les troubles (peut-on en guérir ? pensez-vous pouvoir les détecter ? est-ce un handicap ?), nous pensons qu'il est plus intéressant de savoir de quoi on parle, de poser ces troubles, de les définir. C'est pourquoi nous estimons

¹ B. Les troubles « dys »

plus avisé de laisser ces trois questions au début du volet, et de corriger alors le titre, par exemple en « B. Dyslexie – dysorthographe – dyscalculie ».

c) Volet D

- Question 1¹ : pour répondre oui à cette question, il fallait cocher les cases correspondant aux pathologies rencontrées. Cependant, lorsqu'aucune case n'a été cochée, nous ne pouvons pas savoir avec certitude si la non-réponse correspond à un non (donc à une réelle réponse), ou si l'enseignant a choisi de ne pas considérer la question (effectivement, des enseignants n'ont parfois pas répondu à certaines questions, ce que, naïvement, nous n'avions pas prévu). Afin d'éviter ce biais, il faudrait introduire une case « oui » et une case « non » en face de chaque pathologie.

- Question 2² : le même problème se pose ici. Les enseignants devaient préciser quelle avait été leur formation. Cependant, lorsqu'il n'y a pas de réponse, nous ne pouvons pas clairement savoir si cela correspond à « aucune formation » ou à une simple non-réponse. Dans notre question, il faudrait donc préciser d'indiquer l'absence de formation. La façon la plus rapide de le faire (car nous pensons aux enseignants qui ont 12 pages de questionnaire à remplir) est de demander aux enseignants de barrer la question s'ils n'ont pas bénéficié de formation concernant ces troubles. Nous ajouterions ainsi : « (rayez la question si vous n'avez pas reçu de formation.) »

- Question 3³ : comme pour les questions précédentes, nous ne pouvons pas précisément savoir si les enseignants n'ayant pas répondu à cette question étaient ceux qui n'avaient pas reçu de formation (donc ils ne pouvaient pas juger si celle-ci était suffisante ou non) ou s'il s'agissait d'une non-réponse. Nous pourrions donc améliorer cette question ainsi : « 3. Dans le cas où vous avez bénéficié d'une formation, celle-ci vous semble-t-elle suffisante ? »

¹ « Avez-vous déjà été confronté(e) à un élève présentant les pathologies ci-dessous ? »

² « De quelle formation (initiale ou continue) avez-vous bénéficié concernant : »

³ « Cette formation vous semble-t-elle suffisante ? »

• Question 4 : la question est « Pensez-vous être formé(e) pour repérer d'éventuels troubles « dys » ? ». Or, comme nous avons corrigé le titre du volet B¹, nous ne décrivons plus nulle part les troubles DYS comme étant la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie. Il faudrait donc le préciser dans cette question : « 4. Pensez-vous être formé(e) pour repérer d'éventuels troubles « dys » (dyslexie, dysorthographe ou dyscalculie) ? ».

• Question 6 : dans cette question, on s'interroge sur la nature et la fréquence des contacts entre l'enseignant interrogé et des orthophonistes. D'après les résultats que nous avons obtenus, nous pouvons constater si les enseignants et les orthophonistes se sont contactés par écrit, par téléphone ou de visu. Nous pouvons également savoir si les entretiens de visu étaient organisés à la demande de l'enseignant, ou de l'orthophoniste. Mais nous ne pouvons pas conclure qui a instauré les autres entretiens. Cela est tout de même intéressant de savoir si c'est l'enseignant qui prend lui-même contact avec l'orthophoniste ou non.

Pour ce faire, en plus des questions « De quelle(s) nature(s) ? » et « A quelle fréquence ? », il faudrait ajouter un item : « A la demande initiale de qui ? », avec comme propositions de réponses : « vous ; l'orthophoniste ; les parents ; autres ». Il faudrait donc transformer deux réponses de l'item « De quelle(s) nature(s) » précisant « à votre demande ; à la demande de l'orthophoniste » et les remplacer par une seule réponse : « entrevue ».

Ces transformations conduiraient à ceci, nous les signalons en italique :

6. Avez-vous des contacts avec des orthophonistes ? oui non

Si oui :

De quelle(s) nature(s) ? réunion pédagogique

entrevue

entretien téléphonique

par écrit (lettres, mails...)

autre(s) :

¹ Les troubles « dys »

À la demande initiale de qui ?	<i>vous</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>l'orthophoniste</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>les parents</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>autre(s) :</i>	<input type="checkbox"/>
À quelle fréquence ?	1 à 3 fois par an	<input type="checkbox"/>
	4 à 6 fois par an	<input type="checkbox"/>
	7 à 9 fois par an	<input type="checkbox"/>
	plus de 9 fois par an	<input type="checkbox"/>

- Questions 7 et 8 : dans les réponses que nous proposons à ces questions (QCM), nous établissons une liste de personnes vers qui l'enseignant peut se tourner quand un élève est en difficulté dans le domaine du langage écrit et/ou dans le domaine du raisonnement et des mathématiques. Dans cette liste, nous avons distingué le médecin scolaire et le RASED. Par RASED, nous entendons « maître E ou maître G », en oubliant que le médecin scolaire faisait partie intégrante du RASED. Il faudrait donc améliorer notre liste de réponses en remplaçant le RASED par « un maître du RASED ».

- Questions 10 et 11 : si l'enseignant ne répond pas à ces questions, comme pour la question 3 de ce volet, on ne peut pas savoir exactement si c'est parce qu'il n'a pas été sensibilisé, ou si c'est une non-réponse. Ce problème peut être réglé en ajoutant une consigne avant ces deux questions : « Si vous avez répondu « non » à la question 9, veuillez rayer les questions 10 et 11. ». Ainsi, la non-réponse pourra être considérée comme telle, il n'y aura plus de souci pour analyser les résultats.

2. L'entretien

L'essence même d'entretiens de vive voix, en direct, est la spontanéité de la conversation. Nous avons bien entendu un canevas d'informations à récolter, mais nous nous sommes adaptées aux réponses des enseignantes pour mener à bien ces entrevues. Ainsi, les entretiens ne sont pas superposables, on y trouve néanmoins toutes les informations recherchées initialement.

Cependant, nous allons émettre quelques critiques, concernant surtout les signes d'alerte, que nous ciblons dans notre travail de recherche.

Ainsi, une enseignante nous parlait de « confusions de sons, inversions de sons ». Nous aurions pu lui demander des exemples, des précisions sur ces troubles, savoir si ça concernait plus la lecture, l'écriture, ou les deux.

De même, une autre enseignante nous a expliqué qu'elle « détect[ait] des enfants qui [avaient] des problèmes à lire [...] ». Nous aurions donc pu lui demander quels étaient précisément ces problèmes.

Leurs réponses ne se cantonnaient pas à ces quelques mots, et nous avons quand même obtenu des informations suffisantes. Toutefois, nous aurions peut-être pu en apprendre davantage.

Plus globalement, nous avons remarqué que nous n'avons pas discuté de leur formation sur les troubles DYS avec toutes les enseignantes.

En outre, nous aurions pu rebondir sur un renseignement que nous avons laissé s'évader.

Effectivement, une enseignante nous a appris que la psychologue faisait des bilans avant d'orienter éventuellement vers le maître E, le maître G ou l'orthophoniste. Cependant, nous n'avons pas demandé si elles connaissaient la nature de ces bilans¹.

¹ Par exemple, est ce que les psychologues possèdent des tests de repérage ou de dépistage ?

Enfin, nous avons rencontré plusieurs enseignants en Alsace, mais nous n'avons pu obtenir qu'un seul entretien. Qui plus est, ce dernier n'a pu être enregistré. Bien que nous ayons pris des notes, il nous est donc impossible de revenir sur les paroles de l'enseignante interrogée si nous avons des doutes, des incompréhensions, dans ce qu'elle nous a dit.

Une autre critique à apporter concerne une question que nous aurions dû poser. En effet, lorsqu'un élève profite du PPRE, l'enseignant ou le RASED qui s'occupe de lui peut proposer un bilan orthophonique « si besoin ». Pour autant, nous ne savons quels sont ces besoins qui entraînent un bilan orthophonique, nous aurions donc dû demander quels étaient les signes : dans quels cas ce bilan orthophonique était proposé.

Dans l'ensemble, nous avons quand même obtenu les renseignements dont nous avions besoin, au travers de ces entretiens.

B. Synthèse

Le but de notre mémoire étant un meilleur soutien grâce à un dépistage des élèves DYS (dont les troubles doivent être diagnostiqués le plus tôt possible afin d'assurer une prise en charge précoce, gage d'une meilleure efficacité), nous avons cherché à savoir si, à l'heure actuelle, les enseignants étaient des acteurs à part entière de la prévention dite secondaire des troubles DYS.

Cette prévention reposerait sur le repérage de signes d'alerte, repérage rendu possible grâce aux connaissances des enseignants concernant les manifestations de ces troubles.

Après avoir analysé les résultats de notre enquête, il ressort que 13 enseignants sur 14 estiment ne pas être formés pour repérer ces troubles DYS. Effectivement, les rares formations qu'ils ont pu recevoir se limitent pour quelques-uns à une conférence pédagogique d'une à trois heures. Pourtant, selon leurs dires, les enseignants sont avides de connaissances et tous se plaignent que l'absence de formation est un réel manque, un handicap. En effet, ils veulent savoir à quelle(s) occasion(s) et vers qui orienter des élèves qui présentent des difficultés inhabituelles.

Malgré leur manque de formation, les enseignants réussissent quand même à capter çà et là quelques informations sur les troubles DYS, grâce à leurs collègues, à Internet, à des

entretiens occasionnels avec des orthophonistes ou encore grâce à des lectures personnelles.

De plus, en étant parfois confrontés à des élèves DYS, les enseignants se rendent compte que ces enfants éprouvent de réelles difficultés causées par leurs troubles, et pensent ainsi que ceux-ci peuvent être cause de handicap.

Afin d'aider ces élèves « handicapés », certains enseignants en ont déjà orientés vers un orthophoniste, en vue d'un bilan. Ils pensent en effet qu'une prise en charge orthophonique peut s'avérer utile en cas de certaines difficultés¹. Pour gérer ces difficultés, les orthophonistes mettraient en place des moyens spécifiques.

Les difficultés ainsi reconnues par les enseignants concernent surtout la lecture et la prononciation. Cependant, beaucoup d'entre eux repèrent des signes d'alerte, mais qu'ils ne peuvent pas forcément interpréter en tant que tels.

Ces signes sont davantage perçus dans le domaine du langage écrit :

- nombreuses fautes d'orthographe,
- inversions de lettres, de syllabes,
- mots mal segmentés,
- méconnaissance de certains radicaux, méconnaissance de mots repères,
- oublis de mots,
- une lecture qui n'est pas encore installée²,
- ainsi que des problèmes de compréhension en lecture.

Mais des signes peuvent également apparaître dans d'autres domaines :

- difficultés en mathématiques, difficultés à compter, chiffres inversés,
- difficultés à se repérer dans le temps,
- difficultés de compréhension de consignes en général.

Ainsi, il résulte deux aspects importants de cette enquête.

D'une part, face à certaines difficultés pouvant entraîner un handicap, les enseignants suggèrent régulièrement de faire un bilan orthophonique. Ils sont en effet conscients qu'une prise en charge extérieure est nécessaire, et que l'orthophoniste a des moyens spécifiques pour la mettre en place.

¹ Les enseignants définissent en effet la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie comme des difficultés, non comme des troubles.

² Comme le montrent les inversions et les confusions auditivo-perceptives.

D'autre part, les difficultés détaillées par les enseignants coïncident avec des signes d'alerte de troubles DYS.

De ce fait, nous pouvons conclure que les enseignants sont capables de repérer des signes d'alerte de troubles DYS. En présence de ces signes, il serait bon qu'ils orientent ces élèves systématiquement vers un bilan orthophonique. Pour ce faire, et comme les enseignants sont demandeurs d'informations, il faudrait leur offrir la possibilité de connaître tous ces signes, en créant par exemple un site internet consacré à ce propos, et qui leur serait particulièrement destiné.

Après avoir analysé les évaluations du Haut-Rhin et les exercices de Dijon, nous avons découvert quelques signes d'alerte des troubles DYS. Cependant, ceux-ci sont peu nombreux, étant donnés les excellents niveaux des classes dans lesquelles nous sommes allées, et les effectifs restreints de celles-ci¹.

Nous allons quand même décrire quelques signes qui pourraient attirer l'attention sur un éventuel trouble DYS.

Ainsi, en regroupant certains exercices de français des évaluations nationales, nous avons pu constater qu'un élève terminait rarement un exercice. Sa lenteur pourrait donc attirer l'attention.

De même, les exercices de copie échoués sont des signes qui peuvent révéler des dyslexies – dysorthographies.

De plus, lorsqu'un élève ne réussit pas une épreuve à double tâche² et s'il n'y a par ailleurs pas de problème de compréhension en lecture, on pourrait s'interroger sur la capacité de l'enfant à gérer plusieurs tâches dans un même exercice. En effet, cet élève est peut-être en surcharge cognitive, ce qui peut également attirer l'attention sur un éventuel trouble DYS.

En ce qui concerne la dyslexie – dysorthographie, nous avons repéré des signes plus précis dans les évaluations de Dijon.

¹ En effet, les statistiques montrent que l'on trouve en moyenne un élève DYS dans une classe de 20, mais les classes qui nous ont accueillies comptaient 6 à 14 élèves. Ainsi, il est cohérent de ne pas avoir trouvé nombre de signes d'alerte.

² Par exemple, l'exercice 36 de l'épreuve de français des évaluations nationales.

Ainsi, nous avons pu détecter un élève chez qui l'assemblage semblait être efficient, mais pour qui l'adressage avait l'air de poser problème.

En outre, pour deux autres élèves, nous avons relevé des erreurs spécifiques de la dysorthographe. Effectivement, ces erreurs étaient nombreuses et portaient sur :

- des graphèmes contextuels,
- des graphèmes complexes,
- des inversions, substitutions et omissions de lettres,
- des confusions auditivo-perceptives.

Pour ces trois élèves, ces signes ont surtout été dévoilés dans la rédaction, dernier exercice de l'épreuve de français, d'où une éventuelle fatigue ajoutée à cette tâche de rédaction, qui aurait pu être source d'erreurs supplémentaires.

Dans les épreuves de mathématiques des évaluations nationales, nous pouvons aussi repérer quelques signes suspects de troubles DYS.

Effectivement, les exercices 12 et 13, concernant l'ordre des nombres dans la suite numérique, révèlent que deux élèves n'ont pas encore acquis cette notion.

De plus, l'exercice sur les unités de mesure (exercice 7) souligne que certains auraient mal compris la consigne. En effet, à la place d'unités de mesure, trois enfants ont répondu par des chiffres, par « oui » ou « non », ou bien par d'autres mots. Là encore, on pourrait s'interroger sur un problème de surcharge cognitive, car cet exercice est multitâche¹.

Enfin, dans les épreuves de Dijon, l'exercice de résolution de problèmes (exercice 6) a montré que quatre élèves seraient à surveiller. En effet, il semblerait que pour ces enfants, le nombre ne soit pas appréhendé comme un symbole porteur de sens.

Ainsi, ces évaluations permettent quand même de suspecter quelques signes d'alerte de troubles DYS². Néanmoins, celles-ci ne sont qu'un support parmi toutes les autres productions des élèves.

¹ Il faut effectivement que l'élève lise la phrase dans laquelle insérer l'unité de mesure, qu'il comprenne cette phrase pour trouver l'unité de mesure adéquate, et enfin qu'il choisisse le symbole correspondant à cette mesure.

² On peut également y suspecter d'autres troubles, mais qui ne concernent pas le sujet de notre mémoire : dysgraphie ou retard de langage par exemple.

CONCLUSION

CONCLUSION

La base de notre réflexion s'appuie sur la relation entre la précocité du dépistage d'un trouble DYS et la qualité de sa prise en charge ; nous voulions trouver un moyen de repérer les enfants atteints de dyslexie, de dysorthographe et/ou de dyscalculie le plus tôt possible. Nous avons imaginé que les personnes les plus à même de repérer ces troubles étaient les enseignants, qui suivent au quotidien les élèves dans leurs apprentissages. Notre attention s'est portée sur les évaluations de rentrée, plus particulièrement sur celles de CE2, dans lesquelles nous avons recherché des signes d'alerte. Nous avons choisi cette classe car elle marque le début du cycle III, moment clé où le jeune élève devient lecteur – scripteur expert et où l'on peut commencer à diagnostiquer une dyslexie – dysorthographe.

Notre dispositif expérimental est tout d'abord constitué d'une enquête (un questionnaire et un entretien) auprès d'enseignants des régions d'Alsace et de Côte d'Or. Nous avons également dépouillé les corpus de 20 évaluations de rentrée nationales de l'année scolaire 2006 – 2007 et de 25 évaluations locales issues de la circonscription Nord de Dijon, afin de détecter la présence de signes d'alerte de ces troubles.

Il ressort de cette enquête et de l'analyse des évaluations que les enseignants sont capables de repérer des signes d'alerte, mais sans pouvoir dire à quoi ils correspondent. De plus, ils sont en réelle demande d'informations à propos de ces signes, pour justement savoir quand et vers qui orienter des élèves présentant des difficultés lourdes et inhabituelles. Néanmoins, il n'est pas possible de généraliser les quelques signes d'alerte observés, car notre échantillon n'était pas assez important et les épreuves des évaluations trop peu spécifiques. Toutefois, ces signes pourraient être repris afin de servir d'aide aux enseignants tout au long de l'année scolaire, par exemple au sein d'une plaquette d'information qui leur serait systématiquement distribuée.

Ainsi, il nous est possible de conclure que les enseignants sont des partenaires actifs dans la prévention dite secondaire des troubles DYS. Il faudrait maintenant généraliser ces compétences à tous les enseignants, afin que soient dépistée précocement une majorité d'enfants DYS. Ceci serait possible par la distribution systématique d'une plaquette d'information sur les troubles DYS et leurs manifestations.

Cependant, la piste des évaluations de rentrée ne devrait pas s'arrêter à celles de la classe de CE2, ni aux trois troubles DYS que nous avons retenus.

En effet, il aurait été intéressant, d'une part, d'étudier les nouvelles¹ évaluations de fin de CE1, qui achèvent le cycle II. Et dans un autre but que le repérage précoce, les évaluations de CM2, pourtant largement contestées, auraient également pu servir de base à une expérimentation.

D'autre part, notre démarche se basant sur des évaluations issues d'une proposition locale de l'Académie de Dijon, il aurait sans doute été intéressant de savoir comment ces épreuves ont été sélectionnées, par qui et pourquoi.

Au terme de notre expérimentation, nous espérons avoir mis en relief l'utilité d'un partenariat enseignants – orthophonistes, dès le cycle III. En effet, ne dit-on pas que l'union fait la force ?

¹ Instaurées depuis cette année scolaire 2008 – 2009.

ANNEXES

SOMMAIRE

ANNEXE 1 : Liste des tableaux et illustrations	I
ANNEXE 2 : Enquête	III
- lettres de présentation	III
* <i>pré-test</i>	
* <i>questionnaire</i>	
- questionnaire de faisabilité	V
- questionnaire	VI
- liste des questions de l'entretien	XVIII
- entretiens retranscrits :	XIX
* <i>entretien de l'enseignante d'A.</i>	
* <i>entretien de l'enseignante de B.</i>	
* <i>entretiens de 2 enseignantes de CE2 de D.</i>	
ANNEXE 3 : Évaluations de rentrée	XLIV
- évaluations nationales	
- évaluations de Dijon	
- initiative de l'école E.	
ANNEXE 4 : État des lieux non exhaustif de ce qui est mis à la disposition des enseignants	LXXXV

ANNEXE 1 : Liste des tableaux et illustrations

FONDEMENTS THEORIQUES :

- TAB A : *Les différentes stratégies de développement de la lecture et de l'écriture*
TAB B : *Les professionnels gravitant autour de l'enfant DYS*
TAB C : *Comparaison entre les évaluations nationales de CE1 et celles de CE2*

DISPOSITIF EXPERIMENTAL :

***Pré-test**

- TAB 1 : *Synthèse des réponses obtenues au pré-test*

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS :

***Analyse du questionnaire**

- TAB 2 : *Présentation des enseignants*
TAB 3a : *Dyslexie et dysorthographe*
TAB 3b : *Dyscalculie*
TAB 4 : *Possibilité de guérison ?*
TAB 5 : *Détection ?*
TAB 6a : *Troubles DYS : un handicap ?*
TAB 6b : *Arguments concernant la dyslexie et la dysorthographe*
TAB 6c : *Arguments concernant la dyscalculie*
TAB 7 : *Domaines concernés par l'orthophonie*
TAB 8 : *Rôle de l'orthophoniste*
TAB 9 : *Difficultés d'apprentissage*
TAB 10 : *Orientation vers bilan orthophonique*
TAB 11 : *Degré d'importance du partenariat enseignants-orthophonistes*
TAB 12 : *Confrontation à un élève DYS*
TAB 13 : *Formation initiale et continue*
TAB 14 : *Formation suffisante ?*
TAB 15 : *Repérage des troubles DYS*
TAB 16 : *Au quotidien*
TAB 17 : *Contacts avec des orthophonistes*
TAB 18 : *Les partenaires privilégiés des enseignants*
TAB 19 : *Les moyens privilégiés de sensibilisation*
TAB 20 : *Aide au quotidien ?*
TAB 21 : *Désir d'informations supplémentaires sur les troubles DYS*
TAB 22 : *Plaquette d'information*

** Analyse des évaluations*

- Évaluations nationales :

• *Français*

TAB 23 : *Compréhension : première partie du texte*

TAB 24 : *Compréhension : deuxième partie du texte*

TAB 25 : *Singulier → pluriel*

TAB 26 : *Identification de mots*

TAB 27 : *Dictée*

TAB 28 : *Conscience phonologique*

TAB 29 : *Exercices 29, 31 et 32*

TAB 30 : *Masculin → féminin*

TAB 31a : *Dictée de mots*

TAB 31b : *Dictée de mots : mots outils et mots courants*

• *Mathématiques*

TAB 32 : *Additions*

TAB 33 : *Ordinaux*

- Évaluations de Dijon :

TAB 34 : *Dictée*

TAB 35 : *Pluriel → singulier*

TAB 36 : *Concordance des temps*

TAB 37 : *Conjugaison*

TAB 38 : *Texte*

TAB 39a : *Dictée de nombres (en chiffres)*

TAB 39b : *Dictée de nombres (en lettres)*

TAB 40 : *Opérations à poser*

TAB 41 : *Résolution de problèmes*

TAB 42 : *Reconnaissance de figures*

ANNEXE 2 : Enquête

Victoria JUSNEL
06 09 32 82 53
victoria.jusnel@wanadoo.fr

Laure EL FASSIHI
06 89 89 64 07
ella-enchanted@hotmail.fr

Nancy, le 28 février 2009

Nous sommes deux étudiantes en dernière année d'orthophonie, et nous préparons actuellement notre mémoire de fin d'études, en vue de l'obtention de notre diplôme.

Nous avons choisi comme thème de mémoire les troubles DYS à l'école primaire, en ciblant plus particulièrement sur la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous souhaitons connaître les rapports qu'entretiennent les enseignants avec ces troubles. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire, destiné à plusieurs enseignants de l'Académie.

Votre participation à ce questionnaire nous serait d'une aide précieuse et pour plus de commodité, nous vous joignons une enveloppe timbrée à notre adresse.

Avec nos remerciements les plus sincères,

Laure EL FASSIHI

signature

Victoria JUSNEL

signature

Laure EL FASSIHI
06 89 89 64 07
ella-enchanted@hotmail.fr

Victoria JUSNEL
06 09 32 83 53
victoria.jusnel@wanadoo.fr

Nancy, le 8 mars 2009

Madame, Monsieur,

Étudiantes en quatrième année à l'école d'orthophonie de Nancy Lorraine, nous préparons actuellement notre mémoire de fin d'études en vue de l'obtention de notre diplôme.

Comme thème de ce mémoire, nous avons choisi les trouble DYS à l'école primaire, en ciblant plus particulièrement la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons besoin de connaître les réactions des enseignants face à ces troubles. Pour recueillir ces informations, nous avons élaboré un questionnaire, que nous adressons à des enseignants de l'Académie de Dijon¹.

Nous vous serions infiniment reconnaissantes de bien vouloir y répondre, et de nous retourner le questionnaire d'ici une dizaine de jours.

Nous tenons également à préciser que si lors de votre réponse à notre formulaire, une question vous pose problème (car vous ne voyez pas comment y répondre, par exemple) vous pouvez nous le stipuler.

Vos réponses seront pour nous une aide très précieuse.

En vous remerciant vivement pour le temps que vous nous accordez, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Laure EL FASSIHI

Victoria JUSNEL

signature

signature

P :S : ci-joint une enveloppe timbrée à notre nom pour votre réponse.

¹ Pour les écoles d'Alsace, nous remplaçons « l'Académie de Dijon » par « l'Académie de Strasbourg ».

Accepteriez-vous de nous faire part de vos remarques et suggestions concernant la présentation, le contenu et la faisabilité du questionnaire ?

1. Combien de temps vous a-t-il fallu pour le remplir ?

- entre 5 et 10 min entre 10 et 15 min entre 15 et 20 min plus de 20 min

2. Est-ce que sa présentation vous a paru :

- très agréable ? assez agréable ? assez désagréable ? très désagréable ?

3. Au niveau de sa clarté, vous a-t-il semblé :

- très facile à comprendre ?
 assez facile à comprendre ?
 assez difficile à comprendre ?
 très difficile à comprendre ?

4. Si certaines questions vous ont posé problème, pourriez-vous nous en donner les numéros ci-après et nous dire pour quelle(s) raison(s) ?

Numéros

Raison(s)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Ce questionnaire vous a-t-il semblé :

- très intéressant à remplir ?
 assez intéressant à remplir ?
 assez ennuyeux à remplir ?
 très ennuyeux à remplir ?

En vous remerciant vivement pour le temps que vous nous accordez, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

A. Vous

1. Vous êtes : une femme un homme

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

20-29 ans

30-39 ans

40-49 ans

50-59 ans

60 ans et plus

3. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ?

privé

public

4. Où enseignez-vous ?

zone rurale

zone urbaine

Éventuelles particularités de l'établissement
(situé en ZEP par exemple) :

.....

.....

.....

5. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

entre 0 et 4 ans

entre 5 et 9 ans

entre 10 et 14 ans

entre 15 et 19 ans

20 ans et plus

6. Dans quelle classe enseignez-vous ?

7. Dans quelle(s) autre(s) classe(s) avez-vous déjà enseigné ?

.....

B. Les troubles « dys »

1. Quels sont, à votre avis, les différents aspects de la dyslexie ?

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

2. Quels sont, à votre avis, les différents aspects de la dysorthographe ?

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

3. Quels sont, à votre avis, les différents aspects de la dyscalculie ?

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

4. À votre avis, peut-on guérir :

• d'une dyslexie ?

oui

non

• d'une dysorthographe ?

oui

non

• d'une dyscalculie ?

oui

non

5. En tant qu'enseignant(e), pensez-vous éventuellement pouvoir détecter les pathologies ci-après ?

• Dyslexie : **oui** **non**

Pourquoi ?

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

• Dysorthographe : **oui** **non**

Pourquoi ?

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

• Dyscalculie : **oui** **non**

Pourquoi ?

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

6. À votre avis, la dyslexie peut-elle être un handicap dans la vie scolaire de l'enfant ?

oui **non**

Pourquoi ?

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

7. Est-ce qu'à votre avis la dyslexie peut être un handicap dans la vie quotidienne de l'enfant ?

oui **non**

Pour quelle(s) raison(s) ?

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

8. Pensez-vous que la dysorthographe puisse être un handicap dans la vie scolaire de l'enfant ?

oui **non**

Pourquoi ?

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

9. Est-ce qu'à votre avis la dysorthographe peut être un handicap dans la vie quotidienne de l'enfant ?

oui **non**

Pour quelle(s) raison(s) ?

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

10. Est-ce qu'à votre avis la dyscalculie peut être un handicap dans la vie scolaire de l'enfant ?

oui **non**

Pourquoi ?

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

11. Est-ce qu'à votre avis la dyscalculie peut être un handicap dans la vie quotidienne de l'enfant ?

oui **non**

Pour quelle(s) raison(s) ?

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

12. Que savez-vous sur l'intégration scolaire d'enfants atteints d'un handicap ?

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

C. Le rôle de l'orthophoniste

1. À votre avis, quels sont les domaines concernés par l'orthophonie ?

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

2. A votre avis, quel est le rôle de l'orthophoniste ?

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

3. Pensez-vous qu'un(e) orthophoniste puisse prendre en charge un enfant en difficulté d'apprentissage ?

oui **non**

Si oui, comment ?

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

Si non, pourquoi ?

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

4. Vous est-il déjà arrivé d'orienter un élève vers un(e) orthophoniste en vue d'un bilan ?

oui **non**

Si oui, dans quel(s) cas ?

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

5. Dans le cas où un élève suit une rééducation orthophonique, pensez-vous qu'un partenariat enseignant – orthophoniste soit utile ?

Évaluez sur 5 le degré d'importance que vous accordez au partenariat (1 = INUTILE ; 5 = TRÈS UTILE) en entourant un des chiffres ci-après :

1 2 3 4 5

6. Quelles sont, à votre avis, les spécificités des orthophonistes par rapport aux difficultés scolaires ?

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

7. A votre avis, qu'apporte un suivi orthophonique à l'élève ?

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

D. Élèves en difficulté au quotidien

1. Avez-vous déjà été confronté(e) à un élève présentant les pathologies ci-dessous ?

• une dyslexie

• une dysorthographe

• une dyscalculie

• toute autre pathologie, relevant ou non d'une prise en charge orthophonique

2. De quelle formation (initiale et continue) avez-vous bénéficié concernant :

• la dyslexie ?

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

• la dysorthographe ?

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

• la dyscalculie ?

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

3. Cette formation vous semble-t-elle suffisante ?

Cochez le(s) trouble(s) pour le(s)quel(s) vous avez eu une formation, puis évaluez-la sur 5 (1 = INSUFFISANT ; 5 = SUFFISANT) en entourant un des chiffres ci-après :

concernant la dyslexie :

1 2 3 4 5

concernant la dysorthographe :

1 2 3 4 5

concernant la dyscalculie :

1 2 3 4 5

4. Pensez-vous être formé(e) pour repérer d'éventuels troubles « dys » ?

oui **non**

Si oui, le(s)quel(s) ?

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

5. Pensez-vous être formé(e) pour y faire face au quotidien ?

oui **non**

6. Avez-vous des contacts avec des orthophonistes ? **oui** **non**

Si oui :

De quelle(s) nature(s) ?

réunion pédagogique	<input type="checkbox"/>
entrevue à votre demande	<input type="checkbox"/>
entrevue à la demande de l'orthophoniste	<input type="checkbox"/>
entretien téléphonique	<input type="checkbox"/>
par écrit (lettres, mails...)	<input type="checkbox"/>
autre(s) :	<input type="checkbox"/>

À quelle fréquence ?

1 à 3 fois par an	<input type="checkbox"/>
4 à 6 fois par an	<input type="checkbox"/>
7 à 9 fois par an	<input type="checkbox"/>
plus de 9 fois par an	<input type="checkbox"/>

7. Vers qui vous tournez-vous quand un élève est en difficulté dans le domaine **du langage écrit** ?

Rayez les mentions inutiles et numérotez celles que vous avez retenues par ordre d'importance, 1 étant celui que vous contacteriez en premier :

- ses parents
- le médecin de famille
- le médecin scolaire
- le psychologue scolaire
- vos collègues
- votre directeur
- le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED)
- un(e) orthophoniste
- personne, vous gérez ses difficultés vous-même
- autre(s) :

8. Vers qui vous tournez-vous quand un élève est en difficulté dans le domaine **du raisonnement et des mathématiques** ?

Rayez les mentions inutiles et numérotez celles que vous avez retenues par ordre d'importance, 1 étant celui que vous contacteriez en premier :

- ses parents
- le médecin de famille
- le médecin scolaire
- le psychologue scolaire
- vos collègues
- votre directeur
- le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED)
- un(e) orthophoniste
- personne, vous gérez ses difficultés vous-même
- autre(s) :

9. Avez-vous été sensibilisé(e) à ces troubles ? **oui** **non**

Si oui, comment ?

Soulignez lesquels à chaque proposition cochée ci-après :

- formation(s) : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- livre(s) : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- revue(s) spécialisée(s) : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- journaux : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- brochure(s) d'associations
(telles l'APEDys, CORIDys, ...) : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- colloques, réunions : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- internet : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- expérience(s) de collègues : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie
- autre(s) : dyslexie – dysorthographe – dyscalculie

10. Cette sensibilisation vous paraît-elle suffisante ?

Évaluez-la sur 5 (1 = INSUFFISANT ; 5 = SUFFISANT) en entourant un des chiffres ci-après :

1 2 3 4 5

11. Cela vous a-t-il aidé(e) au quotidien ?

oui **non**

Si oui, comment ?

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

12. Souhaiteriez-vous des informations complémentaires sur :

• la dyslexie ?

oui **non**

• la dysorthographe ?

oui **non**

• la dyscalculie ?

oui **non**

13. Pensez-vous que ces renseignements complémentaires pourraient prendre la forme

d'une plaquette d'information ?

oui **non**

14. Si vous enseignez ou avez enseigné en CE2 cette année ou l'an passé, accepteriez-vous

de nous rencontrer par la suite pour un bref entretien ?

oui **non**

Si oui, comment pouvons-nous vous joindre pour convenir d'un rendez-vous ?

numéro de téléphone :

.....

adresse postale :

.....

.....

adresse mail :

.....

Entretien sur les évaluations de rentrée en classe de CE2

Question générale :

- Que faites-vous de ces évaluations ?

Questions plus précises :

- Recueillez-vous des signes qui montrent que des élèves n'ont pas acquis les « compétences attendues » ?
- Parmi ces signes, en repérez-vous certains qui vous alertent et vous poussent à envoyer l'élève vers une aide spécialisée (du rattrapage scolaire au bilan orthophonique, en passant par le médecin scolaire, le psychologue scolaire...)?
- Repérez-vous des signes qui vous alertent sur un éventuel trouble « dys » présenté par l'élève ?
- Parmi ces évaluations en particulier, avez-vous repéré des signes ? Si oui, lesquels ?
- Quels signes vous incitent spécialement à proposer un rendez-vous chez un orthophoniste ?

Entretiens retranscrits

En « normal » : les interventions de l'enseignante.

En *italique* : nos interventions.

Au sein de ces interventions, certains mots sont en **gras** : ce sont les mots sur lesquels l'enseignante interrogée a mis l'accent.

En *gris* : les interventions d'une collègue enseignante.

Entretien de l'enseignante d'A., niveau triple, 6 CE2.

Discussion par rapport au questionnaire :

Nous : *Donc, vous avez un niveau triple.*

L'enseignante : Oui, c'est pour ça que je n'ai que six CE2.

Bon, tout ça, ça paraît logique, mais après c'est des réponses, bon, voilà, rien n'est sûr, puisque justement, nous n'avons **pas** eu de formation, et pourtant, on a demandé ! Surtout, notre message, c'est ça : « **est-ce qu'on pourrait avoir des informations sur la dyslexie ?** » Parce que, au dernier stage, on nous a fait tout un module sur les troubles les plus rares. C'est très bien, mais nous on voudrait les troubles les plus fréquents ! Qu'on peut rencontrer tous les jours !

Sa collègue : Oui, on a vraiment envie de savoir, et on ne sait **rien**. C'est vraiment gênant. Et c'est partout pareil, hein, ce n'est pas que nous !

L'enseignante : En gros, est-ce que je vois qu'il y a des difficultés, oui, j'arrive à en voir, mais après, je ne sais pas du tout si ça relève d'un trouble... euh... Comme Corentin, je me suis dit, bon, c'est quand même un peu spécial ce qu'il écrit, et dans la compréhension de lecture, c'est délicat, donc, j'ai demandé à ce qu'il soit vu par le médecin scolaire. Et il est tout à fait normal pour son âge ! Il n'y a pas de problème !

Nous : *Donc, il y a seulement le médecin scolaire qui l'a vu ?*

L'enseignante : Oui. [Donne des exemples sur Corentin : en relation duelle, tout va bien : petit groupe, soutien... donc avec le médecin scolaire, tout allait bien !] Mais l'année d'avant, on l'avait déjà un peu évoqué. Et ses parents m'ont dit qu'il avait vu quelqu'un en dehors, qui avait dit que c'était tout à fait normal, que ça allait s'apprendre petit à petit.

Nous : *[En feuilletant le questionnaire] D'accord, formation, aucune ! Donc c'est seulement en discutant entre vous que vous avez des informations ?*

L'enseignante : Oui, ça, et puis un peu internet. Et puis aussi des écrits, « le Monde de l'Éducation », ou des articles qui passent de temps en temps. Pour les écrits aussi, les écrits professionnels : j'avais traité la compréhension de consignes, donc forcément, on tombe sur des choses qui en parlent, mais c'est tout.

Nous : *Et, nous on ne connaît pas très bien comment ça se passe avec le psychologue scolaire. Il vient dans l'école ?*

Sa collègue : Non, elle est rattachée à une école. On remplit une feuille qu'on lui transmet, ensuite elle vient à l'école, elle reste trois quarts d'heure, une heure, pour faire tout un bilan, et la première fois, elle rencontre les parents avec l'enfant, ensuite elle rencontre l'enfant seul. Puis elle nous raconte.

Nous : *Et est-ce qu'elle a des contacts avec des orthophonistes ?*

Sa collègue : Oui. Elle est très en contact avec les orthophonistes, elle explique bien.

Nous : *Et c'est les enseignants qui font une demande ?*

Sa collègue : Oui, une demande écrite, mais ce n'est pas systématique pour chaque enfant.

Nous : *Et le médecin scolaire, par contre, il vient dans l'école voir tous les enfants ?*

Sa collègue : Normalement oui, en CE2.

Nous : *D'accord, merci.*

[à nouveau vers l'autre enseignante] Par rapport à ces évaluations, qu'est-ce que vous en tirez globalement ? À quoi elles vous servent ? Pourquoi elles ont été mises en place ?

L'enseignante : Ben évaluations diagnostiques : j'arrive dans une école, je ne connais pas du tout les élèves, je ne connais pas leurs antécédents ni rien, donc ça me permet de faire un bilan préparatoire pour que je puisse connaître, voir les grands chantiers que je vais avoir à travailler. Ici, c'est surtout la conjugaison et la compréhension de récits.

Nous : *Est-ce que, dans ces évaluations en particulier, vous avez repéré des signes, en plus de la conjugaison et de la compréhension ? Des signes plus qualitatifs, par exemple, un enfant qui inverse des lettres ?*

L'enseignante : Oui, hé bien Corentin, par exemple : les grands arbres : grand zab. Mais j'ai l'impression que ça relève plus de l'inattention pour lui. Il est capable d'écrire en copie très bien, c'est pas forcément le cas des autres enfants qui ont des problèmes. Et quand on est seul avec lui, ça va.

Nous : *Quels sont les signes plus particuliers qui vous poussent à envoyer l'enfant en RASED par exemple, ou à demander un soutien, un bilan avec un psychologue ? Est-ce que vous pouvez en repérer dans ces évaluations ?*

L'enseignante : Ben oui, là par exemple, il y a des inversions de lettres, des manques ou des oublis de mots. Euh... au niveau des, au niveau du français, c'est surtout ça, et puis euh, la méconnaissance de certains radicaux, qui normalement sont vus avant. En vocabulaire ou en ... les petits mots, comment ils appellent ça ? Les petits mots repères qui ne sont pas sus, ou...

Nous : *Alors les mots repères, vous pouvez nous donner un exemple ?*

L'enseignante : « Et », « sur », enfin voilà, des petits mots simples.

Nous : Donc, devant un cas comme ça, vous... que faites-vous en fait ? Vous demandez un bilan avec le psychologue ?

L'enseignante : Hé bien, j'ai demandé déjà à ses parents, ils m'ont dit qu'ils n'en pouvaient plus, qu'avec leur enfant, c'était toujours la guerre pour faire les devoirs, qu'ils avaient l'impression qu'il était **idiot**, que... Une fois, il revient, il me dit : « Non, mais c'est pas grave, moi j'ai une mémoire de poisson rouge » alors je lui ai dit : « Mais pourquoi tu dis ça ? » « C'est mon père qui me dit ça tous les jours ! » Voilà ! Et son papa, je l'ai vu, il me dit : « Effectivement, il me met tellement à bout, parce qu'on passe une heure et demie à faire ses devoirs, que à la fin, je dis, mais enfin c'est pas possible quoi ! » Alors que par ailleurs, il est très débrouillard, il n'y a pas de problème d'intelligence. C'est vraiment de l'inattention, ça ne l'intéresse **pas**, il faut le focaliser dessus, lui donner un peu l'**envie** par d'autres façons, des images, lui donner quelque chose de différent que les autres.

Nous : Et avec les images, ça marche mieux ?

L'enseignante : Ben, tout ce qui est oral, ça va, y'a pas de problème. Donc on passe par là pour pallier les difficultés, voir si vraiment il a compris, si j'arrive pas à le voir par écrit, je lui demande à l'oral et là y'a pas de soucis.

Nous : Vous essayez déjà de mettre des moyens en place pour compenser...

L'enseignante : Voilà, c'est ça. Des textes à trous, justement l'interroger un peu plus à l'oral que les autres, lui donner des exercices un peu moins longs, euh. Par ex, il sait que je finirai de copier ses leçons, donc il va à son rythme, mais j'essaie quand même de le faire aller de plus en plus vite, d'ailleurs, maintenant, il copie presque en entier. Depuis qu'il y en a une qui est arrivée, et que, elle a, ... j'allais dire la palme de la lenteur, du coup lui ça l'a... il était, euh, j'allais dire le dernier, toujours, et là en fait, y'a quelqu'un encore pire que lui, donc il se sent peut-être un peu plus valorisé. D'ailleurs, il fait des commentaires sur elle : « Ah, elle a pas fait ça, elle a pas fait ça... » Ce n'est plus lui le dernier. Et je pense qu'il est très en confiance aussi, alors que d'autres enfants euh, soit ne diraient rien, soit resteraient détachés...

Nous : Donc il demande quand même de l'aide ?

L'enseignante : Oh oui, oui. Des fois, il a des petites absences comme ça. [Donne des exemples.] Il arrive toujours à avoir la bonne chose, mais des fois il faut le ramener un peu sur terre.

Nous : Dans quels cas précis vous envoyez vers le RASED alors ? Ou avant le RASED, peut-être une aide scolaire le soir ?

L'enseignante : Ben, on a du soutien obligatoire maintenant. Enfin, obligatoire... On a, dans nos heures de travail, du soutien à proposer aux familles.

Nous : D'accord. Alors quand est-ce que vous les proposez ?

L'enseignante : Alors nous, c'est le mardi et le jeudi, après l'école, pendant une heure, sachant qu'on leur laisse 10 minutes de battement pour qu'ils aient le temps de décompresser un peu. Et ils adorent ça, ils veulent tous venir. C'est un lien privilégié,

encore plus privilégié qu'en classe. Ils ont leur maîtresse pour eux tout seuls. « Hé ben nous, on va en soutien ! ». Donc ce n'est pas du tout le côté « c'est les moins forts qui vont en soutien », sachant qu'on peut en prendre ponctuellement. Mais pour certains, au départ, ça devait être des aides ponctuelles, et ils continuent à venir depuis le début de l'année. Ils aiment bien ça. Et effectivement, il y a souvent des déclics qui se font. Encore une fois avec la relation duelle. « Ah mais oui, c'est ça ! », oui, voilà, et après ça roule. Ou euh, là par exemple, je fais la multiplication, je remets des soustractions et des additions et là : « Je me rappelle plus », je lui redis, hop, c'est juste. Je pense qu'il y a un problème de mémorisation aussi. Et il a développé des stratégies, ce que je mettais dans le questionnaire, euh, autres pour pallier les problèmes de compréhension. Il s'arrange toujours pour agacer, jusqu'à ce qu'on lui donne la réponse, ou qu'on lui lise la consigne ! Qu'on lui dise ! Pour ne pas qu'il ait à la lire ! Ou alors il la lit, et puis il dit : « J'ai pas compris ! ». Toujours. Comme ça il sait que y'aura un retour, et ça lui évite de... et il sait que... et aussi jusqu'à ce que ses parents craquent et lui donnent la réponse.

Nous : Et il y a quand même des améliorations ?

L'enseignante : Ben, du coup, maintenant, j'ai une comparaison avec une autre enfant, et il n'avait pas le même niveau au départ, il était beaucoup plus en retrait que les autres, là, y' pas de commune mesure.

Nous : Est-ce que vous détectez des signes particuliers qui vous poussent à envoyer l'enfant en RASED ?

L'enseignante : Heu, des difficultés dans l'écrit, après heu je saurais pas dire... Si, et l'inattention, et le problème de mémorisation. Et donc, le RASED est surchargé dans Dijon Nord, donc moi étant cycle 3, ils m'ont bien dit, faites votre demande, mais vous êtes sûre de ne voir personne, mais si vous devez faire un maintien, ou si vous devez après demander, il faut que ça figure dans le dossier que vous avez fait cette demande, pour montrer que voilà, vous étiez quand même inquiète de certaines attitudes... Et même s'il y a des progrès en soutien, je n'aurai jamais les connaissances de ces personnes là.

Nous : Oui, c'est deux métiers différents.

L'enseignante : Voilà, exactement. Nous n'avons pas la même formation qu'eux.

Nous : Et est-ce que parfois, devant des grosses difficultés, vous parlez directement aux parents d'un éventuel bilan orthophonique ?

L'enseignante : Ben c'est-à-dire que là, à part Corentin justement, les autres ont déjà, les années précédentes, un orthophoniste attitré. Donc cette année, j'ai pas fait grand-chose, hein. J'ai juste demandé pour Corentin, et les parents m'ont dit « On l'a amené chez un orthophoniste, y'a pas de problème » ; le médecin scolaire a dit « Y'a pas de problème », donc voilà, moi après... y'a pas de problème ! Y'a des difficultés, mais bon a priori, il est dans la tranche normale des difficultés ! Un autre exemple, en CE1, on a un petit qui a un retard mental je pense, mais après, c'est pareil, je ne suis pas du tout qualifiée pour dire ça, et ils ont du mal à le faire admettre en CLIS, et là, il a des difficultés sur plein, plein de choses, et à chaque fois, il était juste euh à la limite. Enfin voilà, il arrivait pas, il arrivait juste ce qu'il fallait pour être à la limite.

Nous : Et quelle est la limite entre les difficultés que vous prenez en charge toute seule, les difficultés que vous prenez en charge en soutien scolaire, et les difficultés pour lesquelles vous contactez le RASED ?

L'enseignante : Ben justement, c'est là le problème, c'est qu'on ne sait pas. Donc dès que ça ne correspond pas à ce que j'attends, donc comme Corentin, il y a des gens qui savent faire ça mieux que moi, donc je vais leur dire : « Écoutez, il y a ça, il y a ça, il y a de l'inattention, il y a énormément de fautes d'orthographe, l'écrit tout seul, euh, les mots ne sont pas segmentés, le repère dans le temps non plus, enfin au niveau de la conjugaison, donc, il y a un texte, il met « Autrefois, ils feront », ça ne lui pose pas de souci. Même à l'oral, ça a été dur au début d'année. Mais là ça va mieux. Ça ne choquait pas du tout à l'oreille. C'est un petit gars en pleine forme, il est juste pas intéressé par l'école a priori.

Nous : Et quelle est la limite entre ces difficultés, et des difficultés pour lesquelles vous conseillez un bilan orthophonique ?

L'enseignante : Ben, c'est délicat, parce que c'est justement ce qu'on ne sait pas. Je ne suis pas capable de dire si oui, euh c'est plus quelque chose de ... normal pas normal, j'aime pas du tout ces mots-là, il est juste plus faible que les autres, donc, est-ce que y'a pas un souci ? On va se renseigner au cas où, on me dit que... bon ben j'essaye de le faire aller un peu moins vite que les autres, tout en sachant qu'au niveau de l'évaluation, c'est la même pour tout le monde. C'est-à-dire, lui donner des choses plus simples, ou moins longues, mais il travaille les mêmes compétences. Comme ça, ça permet de voir quand même s'il y a des progrès ou non dans les évaluations.

Nous : Est-ce que vous avez des exercices qui ont été plus échoués ? Vous nous avez dit la conjugaison et la compréhension. Et en math ?

L'enseignante : Ben là je crois qu'on était bons. Enfin, on était bons... Il n'y avait pas de problème majeur.

Sa collègue : Mais, parfois, ils ont du mal à comprendre la place des chiffres, à lire dans le bon ordre.

Nous : Est-ce qu'il y a des problèmes qui sont aussi liés aux énoncés ?

L'enseignante : Alors lui, encore maintenant, quand on travaille ensemble l'exercice, il comprend, il réussit, quand je le laisse seul face à des problèmes, il y a 3 nombres, il m'additionne les 3 nombres, systématiquement, il ne cherche pas plus loin. Là, aujourd'hui, avec la remplaçante, il a fait une évaluation, il fallait trouver la bonne opération, et je verrai bien ce que ça va donner, mais c'est vrai, c'est quelque chose qu'il a du mal à faire.

Nous : Et, je suis en train de me demander, le médecin scolaire, est-ce que vous savez ce qu'il teste exactement ? Il cherche du côté des math, du raisonnement, de la logique ?

Sa collègue : La psy, elle cherche tout. Après, elle a pu me dire ce qui n'allait pas.

L'enseignante : Moi, je vais la revoir, là j'ai deux dysgraphiques. Ils ont ergothérapie, ils ont orthoptie. Quoique, ça a été arrêté là, par un ras le bol général de la maman. Elle dit que ça ne sert à rien, que ça ne marche pas. La maman dit qu'ils n'ont pas de bonnes relations avec ces personnes, alors qu'ils ont une bonne relation avec moi, et que... Alors oui, mais moi, je ne peux pas faire. J'ai beau lui répéter, lui dire. C'est dans la longueur que ça se joue. Et ils ont tout un protocole : des plans inclinés, un cale-pieds, des prismes, des aides pour tenir le crayon, plein de choses. Ils ont un peu tout. Sauf que j'ai deux frères, un en CM1, un en CM2, et depuis octobre-novembre, oui, ça s'est fait assez vite, le frère de CM2 a eu un déclic, il profite de toutes les aides, et il fait des progrès fructueux, et, en miroir, son frère refuse tout ce qu'on peut lui faire, lui donner. [Décrit les exemples de ces deux frères.]

Nous : Est-ce que dans les évaluations ou d'autres exercices de mathématiques, vous repérez, enfin vous pouvez repérer des troubles de la compréhension, d'énoncés par ex ?

L'enseignante : Oui, bah oui, mais là je pense surtout aux évaluations de CM2, il y avait des choses qui étaient liées plus à la mécompréhension de la consigne que au calcul ou en géométrie ce qu'il fallait faire. Ils ont vraiment cherché à répondre à la question avec les mots qu'ils avaient compris, et ils avaient brodé autour, euh de façon implicite.

Il y a aussi des problèmes qui sont dus aux habitudes que l'on a en classe, quand la consigne n'est pas la même, voire le contraire, il y a des problèmes. Des choses toutes bêtes, hein, entourer – souligner. On souligne le déterminant, on entoure le nom, et là on demandait d'entourer le déterminant et de souligner le nom. Voilà. Donc ils ne lisent pas plus loin. Ça fait deux consignes successives, entourer, souligner, on voit ça, tac, hop. Et du coup c'était tout faux, alors que, je sais très bien qu'ils sont capables de faire ça.

Nous : Du coup, il y a une question qui me vient, est-ce que vous avez déjà fait passer les anciennes évaluations de CE2, les évaluations nationales ?

L'enseignante : Non. Sinon, si ça vous intéresse, j'ai aussi des évaluations de CM1. Là, j'ai un bon dyslexique, qui est suivi par un orthophoniste. Lui, on voit tout de suite la différence, quand il se sent... bien, il écrit bien, et puis après il est pris par le temps, et là l'écriture commence à grossir, à se déformer, des fautes commencent à apparaître. Donc euh, oui, on voit des choses. [Nous montre des exemples de ce qui ne va pas d'après son évaluation.]

Après, lui par contre, les dernières évaluations, il m'a rien fait, à chaque fois. Il y en a une en histoire, j'ai mis du temps à comprendre ce qu'il avait fait, et donc, à chacune de mes questions, des mots complètement déformés, des grosses lettres, il m'a repris les termes de la première question. Et voilà, toutes les questions comme ça. Et en fait, après on en a discuté, et le fait de dire je n'y arriverai pas, alors que je lui ai demandé expressément de le faire au moins sur une évaluation, il a réussi à avoir 10. Je lui ai dit alors... Et là, je lui ai remis son bulletin, je lui ai montré sa moyenne, et il s'est mis à pleurer, je lui ai dit « Mais tu t'y attendais pas ? Sérieusement, là ». Mais à chaque évaluation, dès qu'il s'agit de lire, euh, dès qu'il y a des images, il n'y a pas de problème, hop hop hop, il écrit. Dès qu'il y a une phrase, une phrase de consigne, ça marche plus. Et là pour le coup, je me refuse de lui faire à l'oral, parce que je sais qu'il est capable de le faire. Et du coup, il a vraiment des mauvaises notes, ça rejaillit dans d'autres exercices. Donc quand j'ai la possibilité de le valoriser sur autre chose, voilà, c'est plus, plus étendu. Et donc ses parents me disent « Maintenant on sait ce que c'est [la dyslexie], du coup, on le voit autrement ». Il a deux sœurs, qui ont très bien marché à l'école, très brillantes et lui en fait c'était l'idiot de la

famille. C'est ce que je vous ai mis un moment. Ses parents lui disent : « Mais tu comprends rien ? Mais t'es nul. Tu fais exprès de pas faire. » Et effectivement, là, quand je vois les évaluations qu'il m'a rendues, il fait **exprès** de pas faire, parce qu'il n'y arrivera pas, à l'avance il le sait, donc autant rater, comme ça je suis sûr d'avoir fait exprès de rater, et c'est un mécanisme euh...

Nous : Oui, comme ça on ne peut pas dire qu'il est bête, puisqu'il a fait exprès.

L'enseignante : Oui voilà, c'est ça. Et son papa dit que maintenant il le voit autrement. Donc ça a changé quand même quelque chose pour lui. Et il a une bouille. [...] et quand ça ne va pas, parce qu'il a des moments où ça va bien, et des moments où ça va pas, il focalise sur l'heure, dès que je lui demande de lire quelque chose : hop, je regarde l'heure, « C'est quand la récréation ? », il voulait tout le temps se sauver ! C'est ça en fait, et tous les mécanismes de me parler d'autre chose, pour détourner, pour ne pas lire. Et par contre, à l'oral, aucun problème de compréhension, mais quand il lit, si ça dépasse les deux phrases, et quand je lui demande s'il a compris, il faut qu'on revienne dessus, et là, petit à petit, il comprend. Sauf la copie, qui se passe très bien. Sauf quand il y a le temps qui se met à défiler pour lui, du coup il se dit « Oulala, j'aurai pas fini ». Mais ça il le fait de moins en moins, en tout cas en copie. Dans les exercices, ça m'arrive de lui dire « Tu n'en fais que deux », et quand il n'a pas fini alors que les autres en font trois ou quatre, que je dis on va s'arrêter, on passe à autre chose, il essaie quand même de faire ses deux dernières phrases et il écrit gros, avec plein de fautes, enfin bon, on voit que là, c'est une surcharge cognitive. J'essaie de lui simplifier la tâche. Et en même temps, je me demande, si c'est pas... **pas bien** de trop simplifier et donc d'être une béquille en permanence parce que je ne sais pas si d'autres le feront derrière moi, et donc du coup on peut trouver, moi je voudrais juste être un palier, un appui, qu'on pourrait enlever après, mais pas une béquille en permanence, qui fait qu'il se repose totalement. Y'a ça aussi dans la confiance, y'a ce côté : « De toute façon, je sais que tu finiras ma leçon, donc le jour où j'ai pas envie de, d'écrire, bah j'écris deux phrases et puis voilà, ça va bien. » C'est toujours la limite entre les deux. Entre il en a vraiment besoin et entre il en fait encore moins parce que... Par contre, j'ai jamais eu d'élèves qui prenaient mal le fait que, souvent en parlant d'élèves en difficulté, se sentaient totalement dévalorisés parce qu'on leur donnait des choses différentes des autres, donc ça m'arrive d'en donner à plusieurs personnes, plusieurs élèves, juste pour dire voilà ... Et ils le prennent tous comme quelque chose d'à part, effectivement, mais dans le bon sens : « Hé ben **moi**, j'ai ça », c'est pas dans le sens « Ouais, je suis nul, de toute façon ». Ça lui est arrivé d'avoir des petits manques de confiance, en calcul mental, et pourtant, il doué. Et donc, avant de commencer, il me lève son ardoise et me montre, il a écrit « 0/10 ». Donc ça c'est des messages envoyés directement, donc il faut que je le prenne à part pour discuter, et finalement, il arrive à avoir des sept ou huit sur dix après avoir discuté, sans problème. Mais, il part, certaines fois, défaitiste. J'essaie de le valoriser. [Puis donne un exemple d'une discussion qu'elle a eue avec lui, après lui avoir remis le bulletin du deuxième trimestre.]
[Parle de ses deux groupes de CMI.]

Nous : Si vous avez un élève en orthophonie, vous faites comment concrètement, avec lui ?

L'enseignante : Hé bien, par exemple, Mathieu, qui est en orthophonie, bon là, il a arrêté, [parle des deux frères, dont la maman est psy...]
[Suit les adaptations apportées par l'ergothérapeute] : je passe par ça aussi : utiliser des couleurs pour aider ; euh... par exemple, quand les autres vont mettre « complément

d'objet direct », lui il va souligner en couleur, je vais m'arrêter là avec lui. On a installé des couleurs pour chaque fonction dans la phrase, donc on en reste là, il n'écrit pas tout. Après, il y a plein de petits trucs, mais c'est vrai que tout ça me sert.

Nous : Et, ces petits trucs, vous les avez mis en place vous-même ?

L'enseignante : Ben, ça m'est venu, c'était logique, pour moi, et après, quand j'ai vu les médecins, les psychologues en PAI, ils ont dit « Bon, on continue le PAI », que j'avais lu en travers en début d'année, j'avais lu tous les dossiers, et donc, euh, ils m'ont dit « Vous faites quoi ? » alors j'ai dit je fais ça, je fais ça, je fais ça, et ils ont dit, « Parfait, continuez ». Donc en fait, intuitivement, on trouve quand même quelques solutions, mais j'ai l'impression que c'est pas... parfait. Et en plus, que ça n'a pas l'effet escompté. Par exemple, pour Mathieu, le texte à trous, ça sert à rien du tout. C'était pour lui enlever la difficulté d'écrire les autres mots, mais comme il écrit, vraiment en... la rapidité, c'est comme on nous a dit tout à l'heure, ça paraît bête, mais la prochaine fois je vais lui dire, ton but aujourd'hui, ce sera de finir le dernier. Tu seras le plus fort aujourd'hui si tu finis le dernier. Voir si, euh, parce qu'il finit toujours en deux minutes, et il écrit n'importe quoi, hein, vraiment. Et très, très mal écrit. Mais, c'est fait. Il se dépêche de faire, il se débarrasse totalement de la tâche en fait.

Dans l'ancienne école où j'étais, on était passé par l'informatique, donc ils apprenaient à écrire sur un clavier, à détacher les mots, à détacher les lettres. Et un autre qui [donne ex d'un enfant qui ne veut jamais se mettre deux fois à la même tâche].

Nous : Et est-ce qu'il vous arrive de prendre contact avec des orthophonistes, pour savoir quelles aides mettre en place particulièrement pour tel enfant dyslexique ?

L'enseignante : J'ai eu, oui, des contacts avec des orthophonistes, mais par contre, c'était plutôt moi pour savoir ce que **elle** pensait de, voilà, des difficultés, comment, enfin voilà, ce que ça donnait, au niveau des progrès. Et moi je lui disais, voilà, j'ai ça en faisant ça. C'était plutôt moi qui lui disais ce que je faisais que... J'ai pas posé trop de... Je lui disais, « En ce moment, il fait ça, est-ce que ça a un rapport ? » Je prends un exemple, comme je disais tout à l'heure, il a dû travailler son deux 's', parce que, maintenant, tous les sons [s], il met des deux 's' partout. Donc je vois qu'il y a quelque chose de fait, effectivement, ça rejaille sur les écrits. Autrement, je veux la joindre, et je n'y arrive pas, elle est très, très prise. C'est toujours délicat, donc voilà, je laisse des messages. Evidemment, je veux bien comprendre, quand tu rentres de ta journée très chargée tu peux pas rappeler tout le monde, donc c'est souvent plus dans des réunions, on arrive à peu près à voir tout le monde et à avoir soit quelque chose par écrit pour les personnes qui sont pas forcément venues... Mais, pour discuter, c'est pas évident. Là, j'en ai recontacté une, je laisse des messages.

Nous : Donc là vous voulez la voir pour voir s'il y a une évolution ?

L'enseignante : Oui, pour parler... Ça je comprends pas bien, parce que quand on fait en classe, ou en soutien, ou en groupe, il comprend. À l'oral, il le fait bien, mais à **chaque** contrôle, il ne se **donne** même pas la peine. Donc je lui dis « Je ne sais pas si je dois me fâcher, ou si je dois t'encourager. » je lui dis clairement ce que j'en pense. Je lui dis « Pourquoi là tu m'as fait ça ? Tu sais que j'ai mis longtemps avant de comprendre ce que tu avais fait là. »

Et par contre, le jour où il a décidé de faire, comme pour un contrôle de math, bah c'est déjà pas la même chose, mais il y a quand même beaucoup de consignes. [longue pause] Et

en même temps, si à chaque fois, c'est moi qui lis à sa place, bah on va pas avancer ! Faudrait que j'arrive à trouver, j'ai toujours un souci avec ça, faudrait que j'arrive à trouver quelque chose où il ait besoin. Qu'il ait **besoin** de lire. Donc j'essaie de couper mes consignes : au lieu de mettre « Faire ça et ça, puis ça », de mettre trois consignes en trois étapes pour que d'abord faire ça, ensuite faire ça et ensuite faire ça. Pour qu'il soit pas confronté à des choses trop difficiles. J'essaie d'éliminer les mots polysémiques. Mais en soutien il a bien compris certaines choses. Par contre en évaluation, alors quand il est en soutien, il fait juste, je ne l'aide pas, hein, je le laisse faire, tout est juste, et donc, on passe à l'évaluation, et là, sujet : tous les premiers mots de la phrase. Donc, évidemment, non, j'avais fait exprès de mettre des compléments circonstanciels, des... hé ben non. Donc là, je ne comprends pas ! C'est pareil, est-ce que c'est parce qu'il est seul face à sa tâche que c'est plus dur ? Est-ce que, euh, je sais pas. Est-ce qu'il le fait exprès, voilà, pfff. Comme je dis, exprès, parce que la fois où il a fait son contrôle avec de la bonne volonté, après notre discussion là, il a réussi à avoir 8, et donc, je l'ai vu, la première fois, j'ai fait exprès de pas faire attention, il est passé à côté, il est passé vers moi : « Hé ben, j'ai tout fait ! » Hop, il est reparti. Et il est revenu : « Là, je vais essayer de tout faire ! » Aujourd'hui, il faut aussi jouer un peu, euh, là-dessus, euh, je ne pense pas que ce soit bien de faire du chantage à l'affectif, mais euh, il faut aussi, euh, comme moi je lui copie ses fins de leçon, c'est ce que j'essaie de lui dire : « Tu sais, c'est du donnant-donnant, hein. Moi je fais, toi tu m'aides aussi, hein » donc ça lui donne aussi une responsabilité, et là j'ai vu, il était tout fier de lui, et alors à ce même contrôle, j'ai une demoiselle qui est complètement perdue en mathématiques, qui se met à pleurer, et ce jour-là, ça faisait un moment qu'on travaillait la confiance, et euh, et ce jour-là, elle me dit : « J'ai tout fait, je ne me suis pas arrêtée, j'ai pas doutée ». Et même la façon dont elle m'a parlé. Et donc là, j'ai dit, jeudi vendredi, on fait un contrôle de fractions, et elle a dit : « J'adore les fractions ! ». Ça c'est beau, c'est la récompense. Parce que des fois, encore maintenant hein, quand elle n'est pas à l'aise, tout de suite, elle pleure. On peut rien y faire. Et la maman est pareille : la dernière fois, tout le monde pleurait, et la maman a dit : « Oui mais vous comprenez, c'est dur pour elle ». Elles se sont mises à pleurer les deux en même temps.

Et souvent, c'est ça par contre, quand on voit les parents, on a, euh, les problèmes de langage, les problèmes pour ... ben on les retrouve chez les parents, donc ceci explique aussi cela. Des problèmes de conjugaison. Par exemple, une maman qui dit : « Bah oui, elle s'avait trompé. » Et j'ai aussi un enfant en CM2, mais là c'est **vraiment**, j'allais dire « orthophonique », les 'f' et les 'v' : « Je suis fenu ; je fais à la plage ». des choses comme ça. Ou des che-je : « un arranchement », euh. Donc voilà. Et là en CM2, je me dis, euh. Par contre là, la demande d'aller voir un orthophoniste, elle a été faite depuis la grande section, mais les parents ne veulent pas. Ils ont cinq enfants, alors, ça fait beaucoup, et ça, c'est pas une priorité pour eux. Mais alors elle ça va à l'écrit, elle confond pas. C'est que à l'oral. Pareil, donc ça c'est **intéressant** ! Mais on sait pas d'où ça vient. On peut pas dire ce que c'est.

Voilà voilà !

Nous : Très bien très bien.

Entretien de l'enseignante de B.

Nous : Tout d'abord, que faites-vous de ces évaluations ? Qu'est-ce qu'elles vous apportent ?

L'enseignante : Alors, celles-ci, je les ai faites pour euh... Bon, moi, c'est des élèves que je suis en CE1-CE2, donc je les connais déjà. Donc c'est plus pour avoir quelque chose de... d'écrit qui me permette de débiter l'année, de voir un petit peu où ils en sont dans leurs acquisitions mais c'est vrai que je ne peux pas dire que ce soit **aussi** utile que si c'était des enfants qui venaient d'une autre classe, dans la mesure où je les ai eus, je les ai évalués en partant. Je n'ai pas de surprise quant aux résultats par rapport à ce que je pouvais attendre d'eux. En principe, c'est... Je sais ce que j'ai fait avec eux, je sais ce que je n'ai pas fait, je sais ce qu'ils sont capables de faire. Voilà, je l'ai fait parce que c'est un petit... C'est aussi pour eux un moyen de dire bon voilà, on va recommencer l'année, on va voir ce que vous savez faire. On les a regardées ensemble, hein, on n'a pas corrigé forcément, mais on avait repris ensemble pour voir un petit peu, euh, ce qui pêchait, tout ça.

Nous : Et est-ce que vous repérez des signes qui montrent que les élèves n'ont pas acquis toutes les compétences attendues ?

L'enseignante : Oui, mais, enfin, c'est des signes euh Je constate qu'il y a des choses qui ne sont pas acquises, mais en même temps, ce n'est pas une surprise pour moi. Un élève par exemple qui fait cette dictée-là, qui a 2,5 sur 8, c'est ce à quoi je pouvais m'attendre d'après son CE1. Je sais très bien qu'il ne maîtrise pas les règles d'accords dans le groupe nominal par exemple. Donc euh, voilà. Conjugaison, pareil. Je veux dire, euh, y'en a qui ont, c'est quelque chose qui est très, très difficile. En CE1, là, avec les nouveaux programmes, j'en fais plus et je m'aperçois qu'ils ont un mal fou, et en CE2, ils sont beaucoup plus mûrs, ça passe bien, mais en début de CE2, je ne suis pas surprise que j'aie des tableaux vierges ou avec que des erreurs. C'est pas des surprises les résultats.

Nous : Et est-ce que dans les mauvaises réponses que vous trouvez, est-ce qu'il y en a qui vous incitent plus à orienter l'enfant vers une aide scolaire le soir, ou à l'envoyer vers le RASED ?

L'enseignante : Oui mais c'est la même chose, c'est euh, voilà. Ceux qui ont échoué le plus, c'est euh... j'veux dire, y'en a qui échouent alors que je sais aussi que c'est parce que c'est des évaluations, que c'est en temps limité, j'en ai qui travaillent plus lentement donc pour certains, je sais qu'il n'y a pas de réponse parce qu'ils n'ont pas eu le temps. Euh, après, je savais très bien ce qu'il sortirait pour ces deux-là, et euh, donc RASED, malheureusement, comme ils sont en cycle 3, y'en a plus.

Nous : D'accord. Et il y en avait l'année précédente ?

L'enseignante : Non, pas en cycle 3. La maîtresse... D'abord on n'a plus qu'une maîtresse E, donc rééducateur scolaire, il n'y a plus de maître G, rééducateur comportemental, et elle se... Elle privilégie les cycles 1 et 2. Donc euh je sais qu'à partir du CE2 il n'y a plus d'aide du RASED. Alors que je sais très bien que ces deux enfants-là en ont besoin. Ça m'a servi par contre à les prendre en aide personnalisée le soir.

Nous : D'accord. Et en CE1, ils bénéficiaient du RASED ?

L'enseignante : Oui, j'ai un élève. Parce qu'il reste peu de créneau horaire, elle a... Elle est sur un secteur un peu important, elle prend beaucoup de grande section là, donc... Elle n'avait plus qu'un créneau, donc j'ai... Voilà.

Nous : D'accord. Est-ce que vous repérez des signes qui peuvent faire penser que des élèves ont des troubles DYS, comme la dyslexie, la dysorthographe, ou la dyscalculie ?

L'enseignante : Pas particulièrement dans les évaluations, c'est plus au long de, au long de l'année. J'ai pas ... Pour ces élèves-là, j'ai rien noté cette année de particulier, dans ce domaine-là. Après, je ne suis pas forcément compétente non plus pour savoir ce qui relève des difficultés proprement scolaires, et ce qui relève d'une dyslexie ou... C'est vrai que... Bon j'avais remarqué par exemple qu'Emma, qui est une excellente élève, c'est celle qui a la meilleure moyenne au deuxième trimestre en CE2, je sais qu'elle a des confusions de sons qui persistaient en début d'année, pe-be, ke-gue, tout ça, ça s'est résolu au cours du premier trimestre, mais je ne l'ai pas noté spécialement dans les évaluations. Et après, je peux pas dire que... Je repère des difficultés, après savoir dire si c'est dyscalculie, dyslexie ou autre chose, euh... J'avais une petite qui était dyspraxique là, qui est maintenant en CM1. Moi, euh... elle a été diagnostiquée dyspraxique en CE1, je ne savais même pas que ça existait la dyspraxie, donc je repérais plein de choses qui n'allaient pas, j'avais signalé, j'avais dit qu'il fallait qu'elle voie des gens, mais avant que quelqu'un puisse dire que c'est une dyspraxie, euh, l'eau a coulé sous les ponts malheureusement, et, moi depuis, y'a toute une batterie de choses qui s'est mise en route, mais j'veux dire on n'est pas compétents, enfin on n'est pas formés pour savoir forcément mettre un nom sur ces choses-là. Et c'est vrai que des fois y'a des choses, j'vois des difficultés en dictée, y'a des enfants j'me dis « Oh c'est bizarre, ils mémorisent pas » et puis après je me dis « Bah est-ce qu'il y'a quelque chose derrière ? », alors après on demande aux parents de faire les bilans, et... c'est pas toujours fait.

Nous : D'accord. Donc euh, dans quels cas vous demandez justement aux parents de faire des bilans ? Pour quels troubles pas exemple ?

L'enseignante : Par exemple les confusions de sons qui persistent. Bon, en CE1, début de CE1, ça ne m'affole pas trop, c'est encore des choses qu'on voit couramment, euh, quand en milieu de CE2, genre deuxième trimestre ça persiste, là je demande aux parents de faire un bilan, parce que ça ne me paraît pas normal à ce stade-là. Et puis après, les enfants qui ont tendance à inverser des lettres ou des choses comme ça, euh, voilà je demande à ce que... à ce qu'ils consultent un orthophoniste, mais c'est surtout quand il y a des confusions de sons à l'oral qui se répercutent à l'écrit.

Nous : D'accord.

L'enseignante : Ou des enfants qui ont des troubles de l'élocution divers et variés, quoi. Ça peut être aussi, même des difficultés à s'exprimer tout simplement, dans le langage, quoi. De manière générale, quand on oriente vers quelqu'un, c'est souvent l'orthophoniste, ils atterrissent chez l'orthophoniste.

Nous : D'accord. Euh donc dans ces cas-là, vous proposez directement aux parents, ou il y a le médecin scolaire qui passe ?

L'enseignante : Ben le problème c'est que le médecin scolaire, c'est comme RASED, c'est réduit à la portion congrue, donc euh. Moi j'ai demandé un psychologue scolaire, je ne l'aurai pas cette année, pour un élève qui est en très grande difficulté. Donc c'est vrai qu'on prend l'initiative en général d'orienter vers l'orthophoniste quand on pense que c'est de ça que ça relève, hein. Puis après, si besoin est, l'orthophoniste réoriente vers quelqu'un d'autre, mais euh... Faut avouer qu'on n'est pas spécialement compétentes pour savoir de quoi ça relève, et après s'il n'y a personne pour nous le dire, et ben voilà, on fait de notre mieux... On appelle au secours, mais pour avoir quelqu'un, il faudrait vraiment que ce soit gravissime.

Nous : D'accord. Et... donc si vous constatez des grosses difficultés, si un enfant voit un orthophoniste, est-ce que vous mettez des adaptations en place ou

L'enseignante : Ah bah, moi, à chaque fois que j'ai eu des enfants suivis par un orthophoniste, on a été en contact régulier, téléphonique ou même par entretien, pour voir un petit peu ce qu'il fallait faire, après c'est vrai qu'on m'a jamais demandé spécialement de faire des aménagements, c'est plutôt dire ce qui se passe en classe, faire passer des travaux d'élèves des choses comme ça il y a ... Pour des enfants qui ont consulté des orthophonistes, il y a rarement eu de choses **spécifiques** à faire en classe. La dyspraxie oui, là il y a eu une batterie d'aménagements très lourds, mais sinon, non. C'est plus un échange pour savoir ce qui se passe dans le cabinet d'orthophonie, ce qui se passe en classe. Voilà. Mais... On est en contact, toujours.

Nous : Très bien. Euh. Quelle est la limite entre des difficultés pour lesquelles vous appelez le RASED, et des difficultés où vous appelez directement l'orthophoniste ? Enfin, vous conseillez l'orthophoniste... Enfin on va dire en CE1, puisqu'en CE2, il n'y a plus de RASED.

L'enseignante : Ben ça c'est assez compliqué. Enfin... Le RASED, c'est vraiment des difficultés lourdes de..., un peu de tous ordres, d'enfants qui n'arrivent vraiment pas à acquérir des connaissances, ou à mobiliser des connaissances, ou... Mais ça peut être tous ordres, ça peut être aussi mathématique, ça peut être lire des consignes, euh, tout ça, pour moi, ça ressort du RASED. Après ça peut arriver aussi que la maîtresse du RASED dise « Ben y'a peut-être des problèmes qui relèvent de l'orthophonie », ça c'est possible aussi. Orthophonie, moi c'est vraiment... Si je prends l'initiative de dire aux parents qu'il faudrait consulter un orthophoniste, c'est surtout quand il y a des confusions de sons, ou des difficultés d'élocution.

Nous : D'accord.

L'enseignante : C'est vrai aussi que la maîtresse du RASED, je suis en train de penser, en début de CE1, me propose toujours et j'accepte toujours, de faire un petit bilan de lecture codage décodage encodage, tout ça. Et je le fais toujours, parce que ça me permet quand même... Et pour moi, ça c'est vraiment bien, parce que j'ai l'opinion de la collègue de CP, je les ai déjà vus, en général c'est vers la troisième semaine de septembre, je les ai déjà vus un peu, mais c'est vrai que la maîtresse du RASED, euh... Enfin c'est des tests qui sont bien... bien pointus, bien spécifiques, et ça, pour moi c'est une grande aide pour voir un petit peu, bon, même si ça rejoint toujours ce que m'a dit la collègue de CP, hein, j'ai

jamais de grosses surprises, mais c'est bien pour commencer l'année d'avoir un petit peu une image de... de ce que peut faire l'enfant.

Nous : D'accord. Donc pareil que pour les évaluations, qu'est-ce que vous en retirez ? Surtout un niveau global de la classe ? Euh

L'enseignante : Ben ça me permet de mettre en évidence les enfants qui ont des difficultés, quels types de difficultés, puis c'est vrai qu'après, moi ces enfants-là, c'est ceux que je vais placer dans des endroits stratégiques dans la classe, vers qui je vais aller plus souvent... C'est vrai que dès le départ, ça oriente quand même euh, bon après y'en a qui évoluent très vite aussi, hein, parce que, au début de CE1, j'en avais une qui était très fragile en lecture, bon là c'est pas... Elle a vraiment démarré, elle se... Ça va quoi. Donc elle a ... elle a fait un peu d'aide personnalisée à la deuxième période je crois avec moi en lecture et... Bon elle avait besoin de prendre confiance et tout, ça l'a bien aidée.

Nous : D'accord. Et je pense à Emma, euh, ses confusions, euh, ont toutes disparu naturellement ? Elle n'a pas

L'enseignante : Là je, ça fait... très longtemps que je n'ai rien noté, dans les dictées, dans les écrits, il n'y a plus rien du tout.

Nous : D'accord. Elle n'a pas eu besoin de voir un orthophoniste ?

L'enseignante : Non. J'en avais parlé aux parents, euh, ça devait être l'année... Ben oui, en CE1, alors à quel moment de l'année, je ne saurais pas dire, peut-être deuxième trimestre, en général, et euh, ils m'avaient dit « Oh non, on verra, on va attendre ». C'est tout. Bon, je m'étais dit « C'est vrai qu'elle n'a aucune difficulté scolaire **autre** », donc je m'étais dit « Bon, on peut peut-être attendre », et là c'est vrai que ça fait... En début d'année, je le remarquais encore souvent, et là, ça s'est réglé, oh oui je dirais vers Noël je pense, fin du premier trimestre. Mais c'est vrai que sinon, quand ça persiste en milieu de CE2, là je... Alors après, les parents font ou ne font pas, hein, on ne peut pas les forcer, mais j'alerte vivement sur le fait qu'il faudrait faire quelque chose si ça persiste. C'est pas normal. CE1, ça... Je commence à émettre des doutes, mais CE2, je me dis que ça doit être réglé, quoi. Enfin après, je ne sais pas si c'est comme ça que ça doit se passer, mais euh, je dois dire, en CE2, ça m'ennuie quand il y a des difficultés de cet ordre-là qui persistent. Même en CE1, il y en a encore pas mal en début de CE1 et ça se règle quand même... Pour la plupart euh, ça se règle quand même dans le courant de l'année. C'est rare qu'en arrivant en CE2, ça persiste. Là, par exemple, le garçon dont parlait ma collègue tout à l'heure, le CM, il en a eu lui dès le CE1, il avait fait des séances d'orthophonie en CE1, et il en a refait je crois en CE2, c'est pas moi qui l'avais mais je crois qu'il en a refait, et ça persiste en CM1. Mais sur des mots extrêmement courants ! « président » il va écrire « brésident ». Ou des choses comme ça. Alors sur les pe-be, toujours la même euh... Mais c'est... Même ma fille, en CE2, elle était encore... Et tout d'un coup, ... À l'écrit, pe-be, be-de, ho c'était... « C'est la grande boucle ? C'est la petite boucle ? C'est le petit rond ? » c'était... quand même inquiétant, c'est vrai en CE2, c'est... Enfin, des problèmes d'audition, presque surdités qui sont, qui n'arrangeaient rien ! Puis ça s'est réglé. Mais c'est vrai que je trouve qu'il y a vraiment un... CE1-CE2, c'est là où je pense, soit ça se règle tout seul, soit euh, après il y a quelque chose. Je crois. Oui, je crois. Enfin, d'après l'expérience que j'en ai, je ne suis pas non plus spécialiste, mais euh...

Nous : Et... donc vous avez des CEI aussi, c'est ça ?

L'enseignante : Oui.

Nous : Et là par contre, vous avez plus repéré des signes cette année, dans les écrits ?

L'enseignante : Ben CEI, c'est très, très hétérogène, il y a un petit peu de tout. Alors, proprement des difficultés qui relèvent de l'orthophonie, d'après ce que moi je mets sous « orthophonie » pour moi, c'est principalement confusions de sons, enfin je veux dire ça doit être plus large que ça, hein,

Nous : Oui, ça l'est, mais

L'enseignante : Non mais c'est vrai qu'on sait pas trop non plus, hein ! Et c'est euh, moi j'avoue que pour orienter, enfin quand je vois des parents, je leur dis honnêtement que, ben pour consulter l'orthophoniste, demandez au généraliste, moi c'est vrai que, on a une **grosse lacune** sur tout ça, sur les DYS quelque chose, euh, on sait qu'il y en a plein, on sait pas trop ce que c'est euh...

Nous : Et vous pensez que c'est un manque, ou vous n'en avez

L'enseignante : Oh oui, moi je trouve que c'est un manque. Ben oui, parce que quand on oriente les parents, d'autant plus que avant, on avait quand même psychologue scolaire, médecin scolaire, on avait quand même une batterie de personnes euh, périphériques à l'école, qui pouvaient nous orienter euh, voir les enfants une séance, et puis dire voilà, ça relève de ça. Là, euh, on est quand même perdus, hein. Donc moi c'est vrai que je dis aux parents, hein « Je ne sais pas, je pense qu'il a besoin de quelque chose, après quoi... » Je veux dire la petite qui était dyspraxique, euh, elle a consulté des neurologues, des orthophonistes, elle a, c'est pas croyable le nombre de spécialistes qu'elle a consultés sans que personne mette même un nom sur ce qu'elle avait, hein ! C'était difficile, oui. Elle tombait, elle... Tout était, maintenant, évidemment, maintenant qu'on, enfin bon, le papa m'avait photocopié de la documentation sur la dyspraxie, **évidemment** que tout ça, ça converge vers la dyspraxie, mais, même les spécialistes qu'elle consultait, ben, ils ne savaient pas mettre un nom dessus. Et ça c'est un **manque** dans notre formation, oui.

Nous : Et, heu, donc vous voudriez être formés comment ? Directement à l'IUFM ou

L'enseignante : Il n'y aura plus d'IUFM, donc.

Nous : Là il n'y en aura plus oui. Mais vous souhaiteriez des informations dans votre formation initiale ou

L'enseignante : Au moins avoir euh, enfin ce n'est pas forcément au cours de notre formation continue, avoir une espèce de... Je ne sais pas si c'est faisable, de... Comment je pourrais appeler ça, de répertoire de tous les DYS quelque chose, savoir un petit peu ce que c'est, euh... Et puis... Vers qui orienter, quoi.

Nous : D'accord.

L'enseignante : C'est vrai qu'en dehors de l'orthophoniste et puis de l'ergothérapeute maintenant qu'on sait qu'il y a la dyspraxie, ben honnêtement, moi je ne vois pas qui d'autre... Après il y a les psychologues, c'est autre chose, mais... On ne sait pas, euh... Non, il y a un **gros** manque là-dessus, hein. D'autant plus que j'ai l'impression quand même qu'il y a pas mal de nouveaux noms qui sont donnés à des signes qui avant étaient peut-être regroupés un peu sous orthophonie, justement, j'ai l'impression que c'est un peu, enfin... Tous les DYS quelque chose, j'ai l'impression qu'il y en a plus, qu'on appelle plus chaque chose par son nom. Et, ben c'est vrai que **oui**, moi ça me **manque**, de pas mettre un nom sur les choses forcément... Après on peut dire, ben oui, il a besoin d'une aide extérieure, puis après ben on tâtonne pour trouver laquelle, mais c'est pas forcément du temps de gagné. Les parents n'ont pas forcément non plus, bon ils ont consulté quelqu'un et on leur dit « C'est pas moi » je veux dire y'a les parents qui vont chercher, comme la petite là qui est dyspraxique, puis des parents qui disent « Êt tant pis, on va attendre que ça se règle » et... Moi je trouve que c'est un **manque** de pas savoir vers qui orienter les enfants. Ben il faudrait au moins qu'on ait un médecin scolaire qui puisse venir quand on a des cas comme ça quoi, parce que... C'est vrai que... On a un... quelqu'un de référent pour les élèves en situation de handicap, mais après euh... pareil, pour le voir ça met des semaines, on peut pas non plus euh, enfin bon, ça c'est encore autre chose aussi.

Nous : Puisque... il n'y a pas une visite en CE2 pour tous les enfants ?

L'enseignante : Si. Enfin... Quand il y a des créneaux ; hein moi parfois c'est le jour de la rentré des vacances de Noël, mais l'année, ben c'était l'année dernière, quand ma fille était en CE2, la visite n'a pas eu lieu, parce qu'il n'y avait personne. Bon par contre quand elle est faite, moi ça me semble quand même servir. Enfin moi j'ai eu un entretien ensuite avec, c'était l'infirmière du collège X je crois qui est venue, qui avait vu tous les enfants, qui m'a, enfin... Moi je lui ai demandé, apparemment elle le fait pas systématiquement mais moi je dis que j'aimerais bien avoir son avis sur chaque enfant, c'était très détaillé, bon y'avait personne qui souffrait de chose particulière au niveau des oreilles, des yeux et tout ça, mais euh... Ça m'a paru bien approfondi, oui. Et ça, je pense qu'elles sont très importantes ces visites. Comme celle du CP, comme celle de la grande section aussi. Parce qu'il y a des troubles dont on n'est pas forcément conscient, enfin ma fille qui est à la limite de l'appareillage au niveau des, de la surdité, euh, elle entend norma... Enfin, quand on lui parle, elle entend normalement, elle parle normalement, y'aurait pas eu la visite, j'aurais jamais pensé que... Bon ça explique plein de choses mais je veux dire que... Bon ça s'est fait en grande section, **heureusement** quoi ! Parce qu'il y a d'autres enfants, comme ça... Enfin je sais qu'il y en a au collège on leur dit bah qu'ils sont sourds, ils ont des problèmes de, d'audition, c'est **tard** quoi au collège, hein. Et c'est vrai que ces visites-là, heureusement qu'elles sont là. Quand elles sont là, c'est... C'est bien. Oui enfin je pense que c'est... il faut **vraiment** que ce soit maintenu parce que... C'est vrai que le médecin traitant, pour des enfants de 8-9 ans, il ne fait, enfin, en tous les cas, moi le mien, il ne fait pas les tests d'audition et tout ça, hein ! « Elle entend bien quand on lui parle », bon ben c'est bon, hein, il ne pose pas la question quoi. Et y'a, comme les troubles de la vue, il y a quand même, enfin en CE1, moi je sais que tous les ans, en CE1, j'ai 5 ou 6 paires de lunettes dans l'année qui arrive. Oui oui ! C'est incroyable comme cette année-là est... Y'en a 5 ou 6 qui ont eu des lunettes depuis le début de l'année scolaire. Bon ça on s'en rend plus vite compte, ils ont mal à la tête, ils ont du mal à suivre sans la règle posée, tout ça. Mais ça je veux dire, c'est... En pratique euh, on voit bien que c'est plutôt au niveau des yeux, les parents vont consulter, bon c'est réglé. Alors qu'il y a d'autres

troubles, on arrive moins à leur attribuer une origine, et dans ces cas-là, c'est vrai qu'on sait pas trop vers qui se tourner.

Nous : Et bien j'ai tout demandé. Heu, vous n'avez rien d'autre à me dire sur les évaluations ?

L'enseignante : [Prend les évaluations, les feuilletonne, et commente les exercices.]

Moi, je ne leur accordais pas une grosse importance dans la mesure où c'est des enfants que je **connais** et... enfin je veux dire, voilà, c'était bien de les avoir, mais je ne peux pas dire que ça m'apporte énormément de choses. Je trouve que c'est plus intéressant quand c'est des enfants qui viennent d'autres classes, qu'on ne connaît pas, là ça donne bien une image, mais, et puis encore, je trouve que, enfin bon, ça dépend des évaluations, il y a des choses qui me paraissent très pertinentes, tout ce qui est orthographe, euh, bon conjugaison, moi je trouve ça **aberrant** euh de demander à la rentrée, en plus hors programme, je veux dire, voilà, j'ai eu des notes, des zéro sur huit à tour de bras, et, moi je leur ai dit aux enfants, j'ai dit « Ne paniquez pas, vous ne saurez pas faire, c'est normal ». Après, il y a ceux qui ont le réflexe de dire « Je sais le dire, donc je vais me le dire dans ma tête, c'est e, donc quand c'est vous c'est... ». Forcément, il y a des enfants qui y arrivent, mais je veux dire, comme deux verbes conjugués, deux noms communs, pronom personnel. À la rentrée de CE2, pronom personnel, mais... On leur parle chinois ! Et, enfin, on l'a vu en CE1, évidemment, mais qu'ils ne sachent pas ce que c'est qu'un pronom personnel dans un texte comme ça, moi ça ne m'affole pas, hein, de pas avoir de réponse. Honnêtement, je trouve que c'est... Il y a des choses qui sont pertinentes, ça, par exemple, bon c'est, même ça c'était des trucs d'écrit, bon, c'était bien fait, tout ce qui était numération, bon, c'est bien, les mesures de grandeur, là c'est, enfin bon. Je veux dire, c'est des mesures qu'on est censé connaître, mais... Je trouve que ce sont des choses un petit peu difficiles. Là, bon, la multiplication, si, ça on avait fait. Enfin, y'avait des soustractions avec retenue euh... Bon ça, pfff... Ce n'était pas... Pour moi, ça c'est quelque chose qui peut se faire dans l'année, quand on a revu des polygones, mais à la rentrée, c'est... Je ne trouve pas ça pertinent en début d'année, quoi je veux dire en CE1, ils ont tout appris d'un coup ce que c'était que la conjugaison, ce que c'était que le vocabulaire, ce que c'était que des polygones, ce que c'était que la géométrie, ce que c'était que tout ça, ils arrivent à la rentrée de CE2, ben c'est les mêmes que deux mois avant sauf qu'en plus il y a eu les vacances, et on leur demande... Moi je trouve que... Je suis sûre que c'est des enfants qui ont échoué, qui auraient réussi, euh, dans une situation qui n'était pas d'évaluation, où on aurait, enfin, il aurait suffi de pas grand' chose, mais là, on doit lire la consigne, et ben, c'est panique à bord. Pour moi, ce n'est pas forcément très pertinent de les faire aussi tôt. C'était très tôt, hein, je veux dire tout le vocabulaire, quand on leur dit conjugaison en début de CE2, ben pour eux c'est pas forcément qu'on va travailler sur le verbe, enfin je ne trouve pas ça aberrant non plus puisque, y'a les vacances qui sont passées, y'a... Ça ne veut pas dire qu'ils ont tout oublié, loin de là, mais je veux dire y'a une remise en route qui fait que y'a plein de choses qui sont, presque, pas nouvelles, Mais euh, voilà. Il faut un temps d'adaptation, moi je trouve que certains euh, deuxième ou troisième semaine, c'est trop tôt.

Nous : Et est-ce que les évaluations nationales étaient plus pertinentes ?

L'enseignante : Oh non, parce que c'est vraiment calqué, non, non, j'ai trouvé que, ils s'en étaient inspiré beaucoup hein, et... C'est à peu près les mêmes, c'est le même genre de, c'est peut-être plus léger euh... Les évaluations nationales c'était, c'était long, il fallait

avoir le chronomètre à la main, vraiment c'était ingérable, surtout dans une classe à plusieurs niveaux ! Non, c'est ... Non, je préfère ça que les évaluations nationales. Même si elles avaient été retravaillées, mais il y avait des choses, euh, je me souviens que j'avais eu une conférence pédagogique, qu'on avait comparé les évaluations de début de CE2 et début de 6^{ème}, en géométrie, euh, il y avait un exercice sur la symétrie axiale, l'exercice de 6^{ème} aurait dû être en CE2, et le CE2 en 6^{ème}. On était tous d'accord là-dessus, c'était un truc, c'était infernal ! L'exercice de CE2, mais c'était vraiment, les pauvres gamins ! Bon y'en a qui réussissaient forcément, y'en a toujours qui réussissent, mais c'était euh... Mais en 6^{ème}, c'était bien l'axe vertical, là c'était un axe oblique, déjà en CE1, on n'a pas fait d'axe oblique en symétrie axiale. On est déjà contents quand ils arrivent à savoir ce que peut être, enfin voilà ! C'est des choses un peu absurdes, mais bon après... Voilà y'a toujours des élèves qui s'en sortent, hein, donc on peut dire bah... Mais bon, non par rapport aux évaluations nationales, c'était plus léger, j'ai trouvé ça mieux. C'était... c'était moins rébarbatif, et puis c'était quand même, ça balayait assez largement ce qu'on avait fait. Moi c'était surtout au niveau de la conjugaison, j'ai vu que c'était vraiment... Euh, puis grammaire, tout ce qui était terminologie, dans les anciens programmes, c'était pas trop à l'ordre du jour d'appeler les choses par leur nom, il fallait qu'ils les connaissent, qu'ils les manipulent, mais pas forcément savoir les appeler. Bon c'est vrai qu'en CE1, verbes conjugués on sait ce que c'est, noms communs on sait, adjectifs qualificatifs, je dis pas, c'est adjectifs, pronom personnel euh... On dit pronom de conjugaison, après euh. Et c'était une terminologie ça qui faisait que, ils auraient peut-être reconnus si je leur avais dit avec les mots qu'on utilisait en classe mais là euh... Mais avec les nouveaux programmes, on est plus là-dedans... Je ne sais pas s'ils vont changer les évaluations pour autant, mais euh...

Nous : D'accord, mais si vous n'aviez pas eu ces élèves-là en CE1 avant, ça donne quand même une aide, un aperçu de la classe ?

L'enseignante : Oh oui, je pense, oui oui oui.

Nous : C'est important de faire des évaluations ?

L'enseignante : Oh oui, oui, je crois, oui. Même moi, je n'étais pas obligée de les faire. Je les ai faites parce que je trouvais ça bien d'avoir quand même quelque chose de ... Euh... J'étais pas obligée de les faire donc ... Euh... C'était quand même une aide aussi. Mais je trouve que oui, ça c'est très bien quand on a... Surtout CE2, c'est quand même une période charnière, enfin, tout ce qu'on a commencé en CE1, c'est bien de voir aussi ce qu'il en reste euh... en CE2, où on va attaquer en reprenant les mêmes notions en allant plus vite, donc c'est bien de voir euh... Moi je veux dire euh, tout ce qui est accord dans le groupe nominal, on l'avait fait en dernière période en CE1, je m'attendais à ce que ce soit encore un peu frais pour certains, ça a quand même été pas mal échoué, donc je me suis dit « Bon ben ça allait bien parce que c'était systématique, c'était ... dans l'année », puis quand on arrive à la rentrée, c'est des choses euh... C'est vrai que cette année, je m'y suis prise plus tôt en CE1 pour bien mettre l'accent dessus euh aussi parce que c'est des nouveaux programmes et qu'il faut un peu mettre la gomme, mais... Je me dis peut-être que c'est parce que je l'avais fait juste en fin... voilà. Je sais pas s'il en restera plus forcément en début de CE2, on verra. Surtout avec ces élèves-là euh... On verra mais... Enfin ils ne seront pas évalués d'ailleurs en début de CE2 puisqu'il va y avoir des évaluations de fin de CE1, là qui vont arriver, fin mai, en CE1, donc je pense que ça ce sera obsolète euh. Je ne sais pas.

Nous : D'accord. Parce que c'était pas la première année pour celles-ci ?

L'enseignante : Si, avant, c'était les nationales en début d'année, et celles-ci c'est la première année. Mais c'est vrai que je trouve que les évaluations de fin de CE1 bon c'est... Autant celles de CM2 qui étaient début janvier, ça paraissait un peu absurde, autant en CE1 fin mai, je trouve que... C'est quand même pas mal parce qu'on est dans le bain, il n'y a pas l'excuse des grandes vacances qui ont passé tout ça, ou des vacances de Noël, ou euh, et puis je pense que c'est bien avant la fin du CE1, c'est vrai que bon pour remédier après, quand il reste que le mois de juin, faut reconnaître que c'est un peu, ce n'est pas le meilleur moment, mais ça permet quand même d'avoir une vision de, en même temps, on fait des évaluations nous aussi dans nos classes. Moi je veux dire je vais être amenée à évaluer les enfants en conjugaison si j'ai bien compris, il faudra les évaluer sur présent 1^{er} groupe, 2^{ème} groupe, faire, prendre, dire, venir, euh... imparfait, futur simple, passé composé. En CE1. Là, je termine péniblement le présent, en sachant que sur mes 12 CE1, bon j'en ai 5 qui peuvent conjuguer à peu près à tous les coups 1^{er} et 2^{ème} groupes ; les verbes du 3^{ème} groupe, pfff, il n'y en a plus que trois je pense. Ils ne sont pas du tout mûrs pour ça. Ça n'a aucun sens. Autant en CE2, ça passe très bien, dès le début de l'année, autant en CE1, euh... Moi je trouve qu'en CE1, si on pouvait déjà prendre la peine de reconnaître un verbe, savoir s'il est conjugué, pas conjugué, et si c'est passé, présent, futur, ça serait bien. Et, là, moi je me rends compte que là je vais attaquer le passé composé à la rentrée je me dis mon dieu !

Nous : Là justement, peut-être qu'avec les évaluations, ils vont changer encore le programme !

L'enseignante : Oui, là-dessus, moi je sais **d'emblée** que... Enfin bon, je ne vais pas me mettre martel en tête, hein, je veux dire euh... Mais je pense que ce sera très mauvais, je pense que c'est des choses euh... C'est **extrêmement** difficile à mettre en place la conjugaison parce que c'est... C'est bizarre parce que justement y'a des élèves, je me demande de quoi ça relève, parce que on leur fait apprendre un modèle, par exemple chanter, tu apprends la terminaison, ça c'est un verbe qui se termine par 'e-r', tu enlèves 'e-r' et tu mets la terminaison pareille. Y'a des enfants pour qui ça a du sens, parce qu'ils conjuguent dans leur tête, ils font des phrases et tout ça. Y'a des enfants pour qui j'arrive pas, on n'arrive pas à, et j'en parle avec d'autres collègues, on n'arrive **pas** à donner de sens à la conjugaison, on a beau dire « Tu conjugues, c'est ce que tu fais depuis que tu parles, quand t'es petit, tu dis je... à midi je mange à la cantine, ben voilà t'as conjugué le verbe manger au présent » et y'a des enfants pour qui ça n'a aucun sens.

Nous : Oui, qui ne sont pas encore assez mûrs pour manipuler les mots.

L'enseignante : Voilà, moi j'ai une petite, dans un contrôle elle m'écrit « Nous avissons un lapin. - C'est quoi ça ? Lis-là ta phrase. - Nous avons un lapin. - Ben non, ce n'est pas ce que tu as écrit. » Alors, nous avissons, parce qu'elle s'est rappelée du deuxième groupe, elle s'est rappelée du 'o-n-s', nous avissons un lapin. Mais je dis, « Mais **jamais** tu dirais ça ! » ... Et il y a des enfants qui sont absolument pas capables d'utiliser ce qu'ils disent, et ce qu'on apprend les terminaisons o-n-s pour nous et... alors ils vont faire des choses extrêmement compliquées où ils vont essayer de prendre un modèle, enlever quelque chose, remettre... Y'en a pour qui ça n'a **aucun** sens, hein. En CE1, y'en a pour qui ça n'a aucun sens. Ils ne comprennent pas qu'ils le font en parlant. J'ai beau leur dire « Dites

vous le dans votre tête, vous le savez. Dites-le vous dans votre tête. » Mais, euh, verbe avoir, je ... un chien : « J'ave un chien ». Avoir conjugué avec je, donc « J'ave un chien ». Ils vont dire c'est bizarre, mais ils ne vont pas faire le lien. Et ça c'est bizarre, parfois je me dis euh, qu'est-ce, c'est particulièrement en conjugaison tout ça. Je veux dire ça les accords en grammaire, mettre un 's' à l'adjectif, ils y pensent ou ils n'y pensent pas. Mais s'ils y pensent, ils vont savoir qu'il y a quelque chose à mettre au bout, c'est des choses qu'il faut qu'ils... Ça, ça ne leur pose pas de problème. Euh... Conjugaison, c'est, je sais pas. Des fois, je me dis, est-ce que pour certains, il n'y a pas, euh, je sais pas, quelque chose qui relèverait de ... Enfin je ne sais pas, une espèce de construction mentale, je ne sais pas, c'est bizarre. Et j'ai beau leur dire, « Dites-le dans votre tête, vous savez le dire, vous pouvez l'écrire ». Non, c'est des choses, ils veulent **construire** les choses. C'est comme euh... Une maison à Lego[®] où on va mettre le truc pointu pour faire les tuiles, là y'a des terminaisons qu'il faut absolument mettre au bout, et voilà. Ils emboitent ça. Comme « nous avissons », mais je lui ai dit « Mais, jamais t'as dit ça de toute ta vie, pourquoi tu l'écrirais puisque tu le dis pas ? » Elle m'a dit « Ah oui », ben oui. Et en même temps, ben voilà, quoi, et puis elle me l'a refait deux semaines après. J'ai refait un contrôle, j'avais remis les verbes avoir et être. J'avais fait exprès de mettre « nous » pour voir et ça n'a pas loupé. Parce qu'elle se fait une espèce de... Mais même en CMI, y'a des élèves qui comprennent toujours pas, ils savent les terminaisons par cœur de l'imparfait, du présent, de tout ça ; sans problème, ils peuvent dire « je 'e', tu 'e-s' », ils récitent comme ça, et ils sont incapables de faire le transfert... Et ça je ... Enfin je veux dire, je ne sais pas après, parce qu'il faut bien leur dire comment ça s'accorde, on est obligé de leur dire « Apprends par cœur les terminaisons », et après « Dis dans ta tête », ben oui mais n'empêche que... Ils disent dans leur tête mais ils écrivent autre chose. Ça n'a pas de sens. Mais c'est dur. Enfin je... Moi je ne comprends pas par quel mécanisme euh... Je comprends bien qu'ils veulent plaquer un modèle sur quelque chose, ça va pas ! Mais, je ne sais pas. Mais bon ça euh... J pense que c'est plus une question de **maturité**, enfin pas maturité, de ... Voilà, en CE2, ils le font plus, tout ça. J'ai jamais vu un élève de CE2 écrire « nous avissons ». Y'a « j'ai rendu », c'est autre chose, mais [sourires-rires] ça ne relève pas de la même chose non plus je trouve.

***Nous :** Hé bien très bien, je vous remercie beaucoup, pour m'avoir accordé de votre temps, ça va bien m'aider. En fait, nous, on se demandait si en plus d'un intérêt pédagogique que pouvaient avoir les évaluations, est-ce qu'on pouvait y trouver une aide pour le repérage au moins de certains troubles. Donc pas dans ces élèves-là parce qu'ils sont plutôt doués ! Mais on a cherché...*

Entretiens des 2 enseignantes de CE2 de D.

Premier entretien

Nous : Par rapport aux évaluations de rentrée de CE2, que faites-vous de ces évaluations ?

L'enseignante : Il n'y a pas trop de surprises, parce que je les connais les enfants, puisque je les ai eus en CE1. Donc, ce serait des enfants pas connus, c'est vrai que ce serait différent, mais là, c'est délicat, en plus elles étaient quand même plus, enfin ciblées assez haut par rapport à ce qui existait avant, donc il y a pas mal, euh... pas d'échecs, mais c'était décevant pour certains, parce qu'il y avait quand même des très bons élèves, qui se sont débrouillés moyennement parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de la façon dont c'était abordé. Et moi comment je les utilise... Ben c'est pas évident parce que je ne fais pas d'individuel. Vu que j'ai deux niveaux. Dans mes deux niveaux, surtout dans le niveau de CE1, j'ai encore deux niveaux. Donc je ne peux pas l'utiliser efficacement, de façon individuelle.

Nous : Sinon, est-ce que vous recueillez des signes qui montrent que les élèves n'ont pas acquis les compétences attendues ?

L'enseignante : Oui, je repère les notions en cours d'acquisition ou pas du tout acquises. Ou complètement acquises. Ça permet quand même de bien différencier. Mais ce qui est dommage c'est qu'on ne peut pas utiliser de façon intéressante.

Nous : C'est-à-dire ? Vous voudriez les utiliser comment ?

L'enseignante : En fonction de chaque échec, adapter un petit peu après pour chacun, mais ça c'est pas possible. Je peux pas le gérer.

Nous : C'est trop de temps ou trop de...

L'enseignante : Oh oui, trop de temps. Trop long. Sinon, évidemment, le but, ce serait de réinvestir tout ça, adapté à chacun.

Nous : Parmi les éventuels signes que vous repérez, est-ce que vous en repérez qui vous alertent et qui vous poussent à envoyer l'élève vers une aide spécialisée, que ce soit la psychologue scolaire, le médecin scolaire, bilan orthophonique...

L'enseignante : Oui, oui, oui. Je prends des décisions, quand elles n'ont pas été prises déjà en CE1, parce que je vous dis, il n'y a pas tellement de surprises quand on les connaît ; dès qu'on a ces évaluations-là, on signale soit à la psychologue, soit on demande un bilan orthophonique, enfin de toute façon, on alerte les parents s'il y a un souci. Dès le début, rapidement.

Nous : Est-ce que vous repérez des signes qui vous alertent sur un éventuel trouble DYS ?

L'enseignante : Les confusions de sons, inversions de sons, lecture encore hésitante, lecture pas maîtrisée ou mal maîtrisée, quand ils cherchent encore trop, quand ils découpent encore trop, quand c'est hachuré.

Nous : Parmi les signes que vous repérez, qu'est qui fait la différence entre le fait que vous envoyez un enfant vers une aide de type rattrapage scolaire ou vers un bilan orthophonique ?

L'enseignante : De toute façon, c'est RASED, de toute façon. Dès qu'il y a un échec, dès qu'il y a un signal, que ça se passe pas bien, ou pas aussi vite que ça devrait, ou que le niveau n'est pas atteint, de toute façon, moi je contacte la psychologue, et elle va faire un bilan, et c'est elle après qui oriente, selon son bilan à elle... Moi j'alerte, quand je vois des choses qui ne devraient pas être.

Nous : Et parmi ces évaluations en particulier, est-ce que vous avez repéré des signes, des exemples de signes ?

L'enseignante : [consulte les évaluations] Je ne peux même pas repérer avec ce type d'exercice, parce que lui il avait quand même des difficultés, il est suivi par une orthophoniste depuis deux ans. Là je ne repère pas dans ces exercices-là. Parce que lui il était déjà signalé d'avant. C'est peut-être plus à l'oral, lui. Là il manque des lettres, oui, il manque des lettres, [donne des exemples]. Là il y a des fautes d'orthographe, mais ce n'est pas flagrant. Là, par rapport aux maths, je ne sais pas. Je ne sais pas ce que l'orthophoniste peut faire par rapport aux difficultés-là. Non, ce n'est pas flagrant pour lui, c'est plus peut-être à l'oral lui, dans les lectures de textes, de consignes.

Nous : Et est-ce que vous savez pourquoi il est suivi chez un orthophoniste ?

L'enseignante : Parce que, à l'oral, il y a des confusions, il cherche encore. La preuve, puisqu'il continue, là, en fin de CE2, il y est encore. Mais bon, ce n'est pas énorme. C'est pas, ça saute pas aux yeux comme certains. Y'a une différence, y'a un écart avec les autres, oui, mais il est lent, il est très lent. C'est peut-être le seul signe, et puis des confusions à l'oral. Mais à l'écrit, ce n'est pas flagrant, enfin moi je n'ai rien trouvé de flagrant.

Et elle, elle avait un défaut en CE1, je me demande si elle a quand même pas un petit souci. Elle a un défaut de palais. Je ne sais pas ce que c'est, mais quand elle parle, on dirait qu'elle mange des pommes de terre, ça fait comme si, je sais pas, y'a quelque chose qui la gêne dans la bouche. C'est pas flagrant flagrant, mais on sent que dans la bouche, y'a quelque chose qui... Elle a dû être suivie dans les petites classes, mais là c'est terminé.

C'est un groupe qui se débrouille bien.

Par contre, les CE1 actuels, ceux-là y'aurait de quoi dire ! Oh ceux-là, vraiment, c'est grosse majorité. Y'en a que quatre qui s'en sortent bien. Ça aurait été sûrement plus intéressant pour vous que le groupe de CE2 là ! Là y'aurait eu matière !

C'est vrai que souvent, je repère des difficultés, à l'écrit, à l'oral. Moi je contacte. À tort ou à raison, hein. Pour vérifier. C'est rare que ce soit pour rien quand même.

Nous : Est-ce que en mathématiques, que ce soit dans ces évaluations ou dans d'autres, vous pouvez repérez des problèmes de compréhension par exemple ?

L'enseignante : Oui. Même les opérations, les techniques opératoires, même les suites de nombres, ils ne comprennent pas toujours. Par ex, Aurélien, il n'arrive toujours pas à voir l'écart entre deux nombres quand on lui donne une suite. Il n'arrive pas encore à voir ce qu'on lui demande (donne un exemple). Et puis c'est vrai, les opérations, on a quasiment tout vu là, sauf la division, y'en a ça prend quand même un petit temps avant que ça

s'organise, dans leur tête. Et il y en a qui ne voient pas le sens des opérations, qu'ils doivent poser dans les problèmes par exemple.

Nous : Et quand proposez-vous des rendez-vous chez des orthophonistes ?

L'enseignante : Pour toute sorte, toutes les difficultés, à l'écrit, à l'oral, sons, lecture pas installée, quand on sent que c'est pas prêt à venir. Parce que y'a des enfants qui prennent encore leur temps, comme la petite Ninon, elle est lente, elle prend son temps, mais c'est là, elle ne déchiffre plus. Alors que quand des enfants déchiffrent encore au début de CE2... Y'a déchiffrage et déchiffrage : celui qui prend son temps pour ne pas se tromper, et celui qui cherche encore à associer ses sons, je trouve que ça va pas avec le CE2. Même si ce n'est pas encore complètement fluide, mais qu'on sente que ça vient. Et puis il y a des erreurs, des confusions... j'arrive à voir si c'est de l'inattention, ou si c'est parce qu'il y a un souci.

Nous : Hé bien merci beaucoup !

Second entretien

Nous : De manière générale concernant les évaluations de rentrée de CE2, qu'est-ce que vous en faites de particulier ?

L'enseignante : Rien. Rien et j'ai été très critique sur leur intérêt, puisque, il y a une partie qui n'est pas dans le programme.

Nous : D'accord. C'est quelle partie ?

L'enseignante : Certaines questions, de temps en temps, ne sont pas dans le programme. Qui étaient par rapport au programme qui a été mis en place à partir de septembre, mais qui n'était pas valable avant, donc les enfants l'avait pas vu.

Nous : D'accord, donc vous n'en tirez rien du tout par rapport...

L'enseignante : Je regarde comme ça, mais en général c'est vrai que j'ai ... Bon ça n'a rien changé par rapport à l'opinion que je pouvais m'être déjà fait des enfants.

Nous : D'accord. Parce que vous les connaissiez déjà avant ?

L'enseignante : Non. Ben un p'tit peu, enfin très peu, mais ça va très vite de voir un petit peu le niveau qu'ils ont.

Nous : D'accord. Donc ce n'est pas un support qui vous aide particulièrement.

L'enseignante : Pas tellement.

Nous : Donc vous ne recueillez pas des signes qui montrent que les élèves n'ont pas acquis les compétences requises ?

L'enseignante : Je peux le faire éventuellement, mais je ne l'ai pas tellement fait.

Nous : Si vous repérez des signes, est-ce que vous en repérez certains qui vous poussent à envoyer l'enfant, disons vers une aide un peu plus spécialisée comme le psychologue scolaire, le médecin scolaire...

L'enseignante : Bah en général l'enfant qui ... ça a été détecté avant. C'est pas euh... pour le psychologue scolaire, en général, c'est pas trop des problèmes, euh, on va dire de ... connaissances, c'est plutôt des... si j'envoie vers le psychologue scolaire, des problèmes d'attitude, de comportement. Mais ça en général, c'est quand même détecté avant, ou on a déjà une petite idée avant des enfants qui seront, euh... qui va falloir en parler.

Nous : Et au niveau d'un bilan orthophonique, ça vous arrive de ...

L'enseignante : Ça m'arrive mais en général, pareil, ça a souvent été fait avant. Mais... Bon, sur ce groupe-là, je fais attention, j'en ai une qui va chez l'orthophoniste, je fais régulièrement, je prends régulièrement des nouvelles pour voir si elle y a été, que ce soit auprès de l'orthophoniste ou auprès de la famille. C'est Marie.

Nous : Il y en a d'autres qui vont chez l'orthophoniste ?

L'enseignante : Dans les CE2, non, mais il y en a un qui est suivi dans un CMP ou CMPP, c'est Hugo, au niveau de... plus une fragilité, manque de confiance, et angoisse. C'est pareil, c'est quelque chose qui avait été demandé l'année dernière.

Nous : Après, on a des questions plus spécifiques par rapport à notre mémoire : est-ce que vous recueillez des signes qui vous alertent sur un éventuel trouble en DYS ?

L'enseignante : Alors, je vois des troubles, mais enfin j'ai pas le... ce n'est pas mon métier de mettre un nom dessus. Donc je peux détecter des troubles et puis les signaler. Mais je ne mets pas de nom. Ce n'est en aucun cas mon rôle de mettre un nom dessus, et en plus je ne suis pas du tout formée pour y faire quelque chose de particulier.

Nous : Donc qu'est-ce que vous détectez par exemple ?

L'enseignante : Alors, je détecte des enfants qui ont des problèmes à lire, ou qui arrivent pas à écrire, ou qui arrivent pas, qui inversent les syllabes, qui inversent les lettres, en calcul, c'est pareil.

Nous : Mmm, comment ça c'est pareil en calcul ?

L'enseignante : Qui sont pas forcément capables de compter, qui vont inverser les chiffres. Plus dans la numération, dans l'ordre des chiffres. Bon c'est vrai que moi je peux détecter des choses. On reprend les enfants, mais si on voit que c'est assez systématique et important, on demande l'intervention à quelqu'un d'autre. Parce qu'il y a aussi des fois des

étourderies. Donc, des petites choses qui sont juste rétablies en mettant un petit peu d'attention.

Nous : Par quelqu'un d'autre, vous entendez, euh, le RASED ?

L'enseignante : L'orthophoniste. Le RASED, il n'y a que la psychologue qui peut éventuellement venir ici, mais qui vient rarement. Moi j'oriente beaucoup dans le privé, y'a pas tellement de RASED ici, donc orthophoniste.

Nous : Donc, parmi ces évaluations en particulier, avez-vous quand même repéré des signes ?

L'enseignante : D'enfants qui avaient des troubles ?

Nous : Oui.

L'enseignante : Oui, il y a Marie qui a des troubles. Enfin, je le savais avant les évaluations, mais ça se confirme après, ça n'a fait que amener une pierre à l'édifice.

Nous : Au niveau des troubles, si vous en recevez, est-ce que vous mettez en moyen des adaptations, et si oui, lesquelles ?

L'enseignante : Oui, c'est possible. Mais de toute façon, ces adaptations, c'est en accord avec la famille. Oui, moi j'ai toujours fait des choses qui sont en accord avec la famille parce que si les enfants sont amenés à ne pas faire la même chose que les autres ou à être aidés dans certains domaines, il faut que ce soit compris par un petit peu tout le monde. Aussi par les autres enfants. Donc après, bon, c'est ponctuel en fonction de ce qui peut être détecté. Par exemple, j'avais un enfant qui était dyslexique l'année dernière en CM2, donc on faisait beaucoup de corrections ensemble. Je lui montrais les mots où il y avait des fautes, et il me disait comment les corriger et après il allait les corriger. Parce que tout seul c'était difficile pour lui.

Nous : Est-ce que vous avez des contacts avec des orthophonistes quand un enfant est suivi par un orthophoniste ?

L'enseignante : En général, on fait plus ou moins tout le temps un bilan dans l'année. Donc en CE2, Marie, j'ai téléphoné à l'orthophoniste il y a quelques temps, en CMI, j'en ai une qui y va depuis pas très longtemps, donc on va attendre un petit peu, et puis qui y était déjà allée, donc euh... mais je crois que ma collègue l'a appelé quand même. En général, on suit. Puisque si c'est possible, on aimerait bien savoir ce qu'en pense l'orthophoniste, l'évolution. Puisqu'en général, si ce sont des troubles qui ne sont pas très importants, ça se remet très vite, en quelques séances. Mais si c'est plus important, ça demande souvent plusieurs années, si ça se remet. Ou pour faire avancer un petit peu les choses. Des fois, ça peut être aussi sur des méthodes de travail. Dans le passé, j'ai eu des accords avec des orthophonistes, sur une méthode, justement, une adaptation en classe.

Nous : Est-ce que vous vous rappelez un peu dans quel cadre c'était ?

L'enseignante : Il y a très, très longtemps, j'avais une petite qui était dyslexique, et on travaillait un peu sur des mêmes choses, sur les mêmes textes, avec elle et avec moi, je me

rappelle, mais y'a 20 ans maintenant ! Elle préparait du travail, elle préparait une partie, enfin certaines choses du travail scolaire. La petite avait à reproduire après en classe.

Nous : Est-ce que vous avez été sensibilisée ou formée aux troubles DYS ?

L'enseignante : Pas du tout ! Ce que je peux savoir, je ne l'ai pas appris. Je l'ai plus appris avec les parents, les collègues...

Nous : Et pensez-vous que c'est un manque ou vous n'en avez pas besoin ?

L'enseignante : Je pense que c'est un manque. On devrait être formé à tous les troubles qu'on peut rencontrer, même si c'est une formation succincte. Quelques heures au moins, non pas pour pouvoir les diagnostiquer, mais pour voir un peu comment on peut faire ou autre. Pour avoir un peu des armes, un bagage. Par exemple, je vois, souvent, les enfants dyslexiques ont une très mauvaise écriture, ils écrivent très mal, au niveau de la formation des lettres, donc savoir, ça évite aussi de s'inquiéter. Voir que c'est lié au trouble, ça permet de comprendre. S'il n'écrit pas très bien et qu'on sait pourquoi, ça évite de trop souvent être sur son dos pour le faire bien écrire. Ça permet de laisser un petit peu de mou.

Nous : Hé bien merci beaucoup !

L'enseignante : Hé bien de rien !

ANNEXE 3 : Évaluations de rentrée

* *Évaluations nationales*

Ces livrets d'évaluations contiennent 49 pages.

Pour éviter qu'ils ne prennent trop de place dans les annexes, nous avons imprimées 4 pages sur 1.

La version pdf est disponible sur le site <http://cisad.adc.education.fr/eval/>

* *Évaluations de Dijon*

Nous avons imprimés les 8 pages de ces évaluations sur 4 pages.

* *Initiative de l'école E.*



Français - Mathématiques
évaluation à l'entrée au **CE2**
(début du cycle des approfondissements)

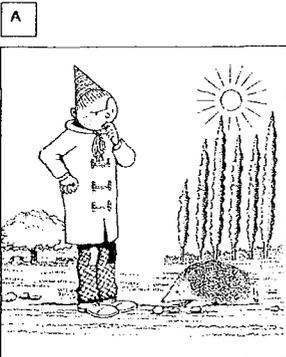
Nom et prénom de l'élève :

Classe :

2006

FRANÇAIS

SÉQUENCE 1
Le hérisson



B

Le hérisson est un animal protégé. Je n'ai donc pas le droit de l'enlever de son milieu naturel, ni de le transporter, ni de le garder chez moi. Il faut donc que je l'aide autrement.

C

Comment l'aider ?

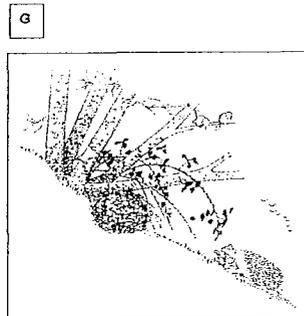
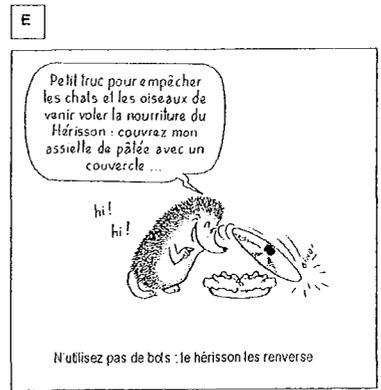
Dès qu'il fait trop froid et que la nourriture devient trop difficile à trouver, le hérisson entre dans un nid bien isolé, il est alors en hibernation. Auparavant, pendant tout l'automne, il mange comme quatre pour accumuler un maximum de réserves de graisse. Un jeune hérisson, pour avoir de bonnes chances de survivre, doit atteindre un poids de 450 g avant de commencer son hibernation.

Si je trouve un hérisson encore actif dans le jardin à la mauvaise saison, je peux lui proposer de la nourriture et un bon nid bien isolé.

D

Le mieux est de mettre dans une assiette :

- de la nourriture pour chat ;
- du fromage blanc.



F

Un nid

Dans le coin le plus abrité du jardin, je peux lui préparer un nid, au cas où il n'aurait pas eu le temps de s'en fabriquer un.

Le nid idéal, très apprécié du hérisson et facile à réaliser, est un simple tas de feuilles, de paille ou de foin, protégé de la pluie.

Le hérisson

A



B

Le hérisson est un animal protégé. Je n'ai donc pas le droit de l'enlever de son milieu naturel, ni de le transporter, ni de le garder chez moi. Il faut donc que je l'aide autrement.

C

Comment l'aider ?

Dès qu'il fait trop froid et que la nourriture devient trop difficile à trouver, le hérisson entre dans un nid bien isolé, il est alors en hibernation. Auparavant, pendant tout l'automne, il mange comme quatre pour accumuler un maximum de réserves de graisse. Un jeune hérisson, pour avoir de bonnes chances de survivre, doit atteindre un poids de 450 g avant de commencer son hibernation.

Si je trouve un hérisson encore actif dans le jardin à la mauvaise saison, je peux lui proposer de la nourriture et un bon nid bien isolé.

Aide-toi des vignettes B et C pour donner les réponses.

Exercice 1

Pour chaque phrase, entoure vrai ou faux.

- J'ai le droit de prendre un hérisson pour le garder chez moi. vrai faux 1
- À la mauvaise saison, j'ai le droit de proposer de la nourriture à un hérisson qui est dans mon jardin. vrai faux 2
- À la mauvaise saison, je n'ai pas le droit de proposer un nid à un hérisson qui est dans mon jardin. vrai faux 3

Exercice 2

Mets une croix dans la bonne case.

Pendant quelle saison le hérisson a-t-il besoin de manger beaucoup ?

- Pendant tout l'été.
- Pendant tout l'automne.
- Pendant tout l'hiver.
- Pendant tout le printemps.

Exercice 3

Mets une croix dans la bonne case.

« Un jeune hérisson, pour avoir de bonnes chances de survivre, doit atteindre un poids de ... » :

- 540 kg 450 g 45 g 450 kg

4

5

D

Le mieux est de mettre dans une assiette :

- de la nourriture pour chat ;
- du fromage blanc.

E



G



F

Un nid

Dans le coin le plus abrité du jardin, je peux lui préparer un nid, au cas où il n'aurait pas eu le temps de s'en fabriquer un.

Le nid idéal, très apprécié du hérisson et facile à réaliser, est un simple tas de feuilles, de paille ou de foin, protégé de la pluie.

Aide-toi des vignettes D, E et F pour donner les réponses.

Exercice 4

Le texte encadré F a un litre : « Un nid ».

Le texte encadré D n'a pas de litre. Lis ce texte puis choisis le litre qui lui va le mieux.

Mets une croix dans la bonne case.

- Une recette de cuisine pour un hérisson.
- Les hérissons aiment manger dans une assiette.
- Les chats et les hérissons mangent ensemble.
- Quelle nourriture donner à un hérisson ?

6

Exercice 5

Quels animaux peuvent voler la nourriture du hérisson ?

7

Exercice 6

Est-ce une bonne idée d'utiliser un bol pour donner à manger au hérisson ?

Mets une croix dans la bonne case.

oui non

8

• Recopie la phrase qui t'a aidé à donner la réponse.

9

Exercice 7

Dans la phrase :
 « Dès qu'il fait trop froid et que la nourriture devient trop difficile à trouver, le hérisson entre dans un nid bien isolé, il est alors en hibernation. »
 le mot « isolé » veut dire :

Mets une croix dans la bonne case.

- Qui est dans la maison.
- Qui est en hauteur.
- Qui protège du froid.
- Qui est loin des hommes.

[1 8 9 0]
10

Exercice 8

Lis le texte A qui parle d'un hérisson.

A
 Dès qu'il fait froid, le hérisson entre en hibernation.
 Auparavant, il mange comme quatre.
 Le jeune hérisson est gros avant l'hiver.

Mets au pluriel les mots écrits en gras dans le texte A.
 Pour t'aider, le travail est commencé.

B
 Dès qu'il fait froid, les hérissons _____ en hibernation.
 Auparavant, _____ comme quatre.
 Les _____ gros avant l'hiver.

[1 8 9 0]₁₁ [1 8 9 0]₁₂ [1 8 9 0]₁₂ [1 8 9 0]₁₁ [1 8 9 0]₁₅ [1 7 8 9 0]₁₅

Exercice 9

Entoure la bonne réponse.

LISTE 1

- écusson
- écosser
- écuelle
- écorce
- écueil
- écurie

LISTE 2

- hispanique
- hibernation
- hiberner
- hipparion
- hippique
- hivernage

[1 9 0]
17

[1 9 0]
19

LISTE 3

- économie
- économique
- iconique
- ironique
- ionique
- économiser

LISTE 4

- accumulation
- accumulateur
- accuser
- accumuler
- accusateur
- accusation

[1 9 0]
19

[1 9 0]
20

Exercice 10

Dictée

a) [1 8 9 0]₂₁ c) [1 2 9 0]₂₅ d) [1 4 6 9 0]₂₈ e) [1 9 0]₁

b) [1 8 9 0]₂₂ [1 2 9 0]₂₅ [1 6 9 0]₂₈ [1 9 0]₂

[1 8 9 0]₂₃ [1 2 9 0]₂₇ [1 6 9 0]₃₀

[1 8 9 0]₂₄

Exercice 11

Barre l'intrus dans chaque liste.

<i>Exemple</i> il point du venin la viande une main	LISTE 1 un enfant une cane un manche il attend	LISTE 2 le chemin le bain le jardinier la peinture	[1 9 0] 37
LISTE 3 du lait un piano une fraise française	LISTE 4 un point le soin un coin un lion	LISTE 5 la foire une ardoise une noix un victor	[1 9 0] 38
			[1 9 0] 39



SÉQUENCE 2

Exercice 12

Mets une croix dans la bonne case.

C'est l'histoire de...

- trois garçons.
- trois filles.
- deux garçons et une fille.
- deux filles et un garçon.

[1 9 0]
39

Exercice 13

Qui est la meilleure amie d'Anatole ?

[1 9 0]
40

Exercice 14

Mets une croix dans la bonne case

Où se passe l'histoire ?

- dans un club sportif
- dans une école
- dans un jardin
- dans une bibliothèque

[1 8 9 0]
41

Exercice 15

Qui est jaloux ?

[1 7 9 0]
42

Exercice 26

Les trois enfants sont devenus amis.
Tu dois utiliser dans ton texte tous les mots suivants :

récréation – gentil – se disputer – souvent

Ecris une histoire de cinq ou six lignes au moins.
Continue leur histoire

1 3 9 0 / 57 1 9 0 / 58 1 3 9 0 / 59 1 9 0 / 60 1 9 0 / 61 1 9 0 / 62



SÉQUENCE 3

BENJAMIN ET SON PAPA GÉANT

1 Il était une fois un petit garçon qui avait un papa géant. Sa maman était comme toutes les
2 mamans, son grand-père comme tous les grands-pères, sa grand-mère comme toutes les
3 grands-mères... mais son papa était géant ; un vrai géant, cinq fois grand comme un être
4 humain.
5 C'était bien ennuyeux pour toute la famille. Ils étaient obligés d'habiter une maison sur mesure,
6 haute comme un gratte-ciel, d'avoir une voiture spéciale plus grosse qu'un camion... et lorsqu'ils
7 faisaient leurs courses, ils devaient toujours acheter des quantités incroyables de nourriture.
8 Heureusement le papa géant gagnait beaucoup d'argent : il travaillait dans un cirque où des
9 gens du monde entier venaient le voir. A l'entrée du chapiteau, un monsieur avec un porte-voix
10 annonçait en criant :
11 « Accourez, messieurs dames, venez voir GIGANTON le géant, capable de soulever un autobus
12 avec ses occupants, capable de manger deux énormes chevaux et de n'en laisser que les
13 sabots, capable de briser un mur épais d'un seul coup de pied... Entrez, messieurs dames ! »
14 Et ce n'était pas de la blague : tout ce qu'on disait sur son papa était vrai. C'était un géant
15 réellement étonnant, aux tours de force ahurissants.
16 Le petit garçon, qui s'appelait Benjamin, en était parfois rempli de fierté, par exemple quand il se
17 rendait compte que jamais personne à l'école n'osait lui chercher noise !
18 Mais le plus souvent, ça le rendait malheureux d'être le fils d'un géant

Benjamin et son papa géant Michel Tournier. Illustrations R. Charpentier, Nathan, coll. Demi-Lune, février 1998.
© Tous droits réservés

Exercice 27

Comment s'appelle le papa de Benjamin ?

1 5 9 0 / 53

Exercice 28

Où travaille le géant ?

1 8 9 0 / 64

Exercice 29

Entoure vrai ou faux.

Le papa du petit garçon était géant, c'était bien ennuyeux pour toute la famille, ils étaient obligés ...

- d'habiter une maison sur mesure, haute comme un gratte-ciel. vrai faux 1 9 0 / 65
- d'avoir une voiture spéciale plus grosse qu'un camion. vrai faux 1 9 0 / 66
- de se boucher les oreilles. vrai faux 1 9 0 / 67
- d'acheter des quantités incroyables de nourriture. vrai faux 1 9 0 / 68

Exercice 30

Mets une croix dans la bonne case.

Ligne 17, « jamais personne à l'école n'osait lui chercher noise » veut dire que

- jamais personne à l'école n'osait lui parler
- jamais personne à l'école n'osait jouer avec lui.
- jamais personne à l'école n'osait lui dire bonjour.
- jamais personne à l'école n'osait l'embêter

1 5 9 0 / 69

MATHÉMATIQUES

Exercice 1

- a $\left[\begin{array}{r} a \\ 190 \\ \hline 1 \end{array} \right]$
- b $\left[\begin{array}{r} b \\ 190 \\ \hline 2 \end{array} \right]$
- c $\left[\begin{array}{r} c \\ 190 \\ \hline 3 \end{array} \right]$
- d $\left[\begin{array}{r} d \\ 190 \\ \hline 4 \end{array} \right]$
- e $\left[\begin{array}{r} e \\ 190 \\ \hline 5 \end{array} \right]$

Exercice 2

- a $\left[\begin{array}{r} a \\ 190 \\ \hline 6 \end{array} \right]$
- b $\left[\begin{array}{r} b \\ 190 \\ \hline 7 \end{array} \right]$
- c $\left[\begin{array}{r} c \\ 190 \\ \hline 8 \end{array} \right]$
- d $\left[\begin{array}{r} d \\ 190 \\ \hline 9 \end{array} \right]$

Exercice 3

- Case a $\left[\begin{array}{r} 1390 \\ \hline 10 \end{array} \right]$
- Case b
- Case c
- Case d
- Case e $\left[\begin{array}{r} 1390 \\ \hline 11 \end{array} \right]$
- Case f
- Case g $\left[\begin{array}{r} 1390 \\ \hline 12 \end{array} \right]$
- Case h
- Case i
- Case j
- Case k $\left[\begin{array}{r} 1390 \\ \hline 13 \end{array} \right]$
- Case l
- Case m $\left[\begin{array}{r} 1390 \\ \hline 14 \end{array} \right]$
- Case n
- Case o

Exercice 4

Les parents d'Agnès ont acheté un fauteuil et une lampe. Le fauteuil a coûté 76 € et la lampe 34 €. Combien les parents d'Agnès ont-ils payé ?

Utilise ce cadre pour faire tes recherches

Réponse : 1 4 9 0₁₅

85 voitures sont déjà garées dans un parking qui contient 108 places de stationnement. Combien de voitures peuvent encore se garer ?

Utilise ce cadre pour faire tes recherches

Réponse : 1 9 0₁₆

1 2 5 9 0₁₇

Pour la suite de l'exercice 4, passe à la page suivante.

Suite de l'exercice 4

Maman veut une robe. Elle a 38 € dans son porte-monnaie. Hélas ! Elle ne peut acheter sa robe parce qu'il lui manque 13 €. Combien coûte cette robe ?

Utilise ce cadre pour faire tes recherches

Réponse : 1 4 9 0₁₈

1 2 5 9 0₁₉

Exercice 5

$$\begin{array}{r} 256 \\ + 403 \\ \hline \end{array}$$

1 9 0₃₀

$$\begin{array}{r} 392 \\ + 45 \\ \hline \end{array}$$

1 9 0₃₁

$$\begin{array}{r} 85 \\ + 27 \\ + 58 \\ \hline \end{array}$$

1 9 0₃₂

$$\begin{array}{r} 164 \\ + 227 \\ \hline \end{array}$$

1 9 0₃₃

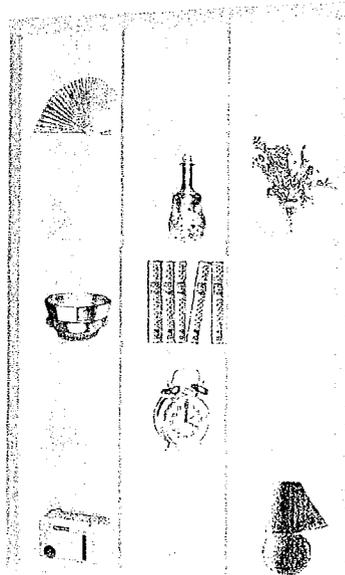
Pose et calcule : $305 + 63$

1 2 9 0₃₄

Exercice 6

- a) Dessine une croix (X) dans le casier situé au-dessus du bouquet de fleurs.
- b) Dessine un rond (O) dans le casier situé entre l'appareil photographique et la lampe.
- c) Dessine un triangle (△) dans le casier situé sous le bol.

1 9 0₃₅



Exercice 7

Complète les phrases en écrivant l'unité qui convient.

Une journée de classe dure 6

$\frac{1590}{28}$

La Tour Eiffel mesure 324 de haut

$\frac{1590}{27}$

Un homme peut peser 85

$\frac{1590}{28}$

Le journal télévisé a duré 30

$\frac{1590}{29}$

Une plaquette de beurre pèse 250

$\frac{1590}{30}$

La règle mesure 30 de long

$\frac{1590}{31}$

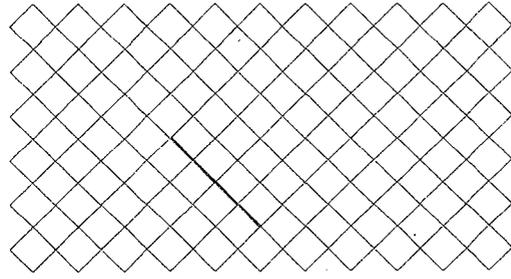
Le réservoir d'essence de la voiture contient 45

$\frac{1590}{32}$

Exercice 8

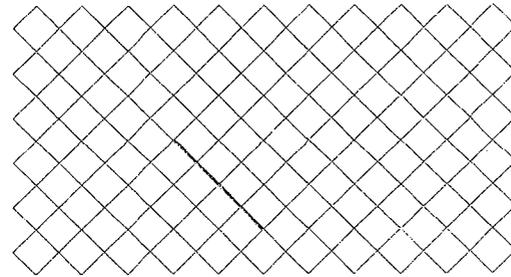
Sur ces quadrillages on a tracé un côté d'une figure.

a) Complète pour obtenir un rectangle à partir du côté déjà dessiné.



$\frac{12690}{33}$

b) Complète pour obtenir un carré à partir du côté déjà dessiné.



$\frac{15690}{34}$

Exercice 9

a)

$\frac{190}{35}$

b)

$\frac{190}{36}$

c)

$\frac{190}{37}$

d)

$\frac{190}{38}$

e)

$\frac{190}{39}$

Exercice 10

a)

$\frac{190}{40}$

b)

$\frac{190}{41}$

c)

$\frac{190}{42}$

d)

$\frac{190}{43}$

e)

$\frac{190}{44}$

Exercice 11

La maîtresse a disposé les élèves de sa classe en groupes. Il y a 7 groupes de 4 élèves.
Combien y a-t-il d'élèves dans la classe ?

Utilise ce cadre pour faire tes recherches

Il y a élèves.

$\frac{190}{45}$

$\frac{12590}{46}$

Exercice 12

a) Parmi les nombres suivants, entoure ceux qui sont compris entre 200 et 210

109, 290, 209, 201, 219

1 3 5 9 0
47

b) Parmi les nombres suivants, entoure ceux qui sont compris entre 300 et 400

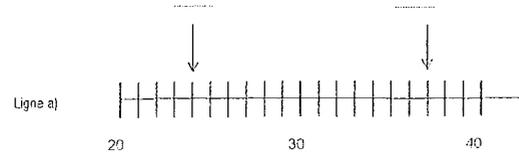
317, 290, 430, 340, 34, 395

1 3 5 9 0
49

Exercice 13

Écris sur les pointillés les deux nombres repérés par les flèches

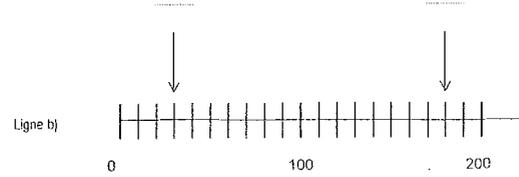
1 9 0
48



1 9 0
50

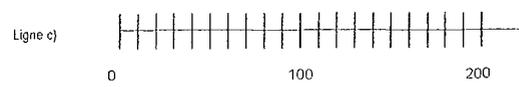
Écris sur les pointillés les deux nombres repérés par les flèches.

1 4 9 0
51



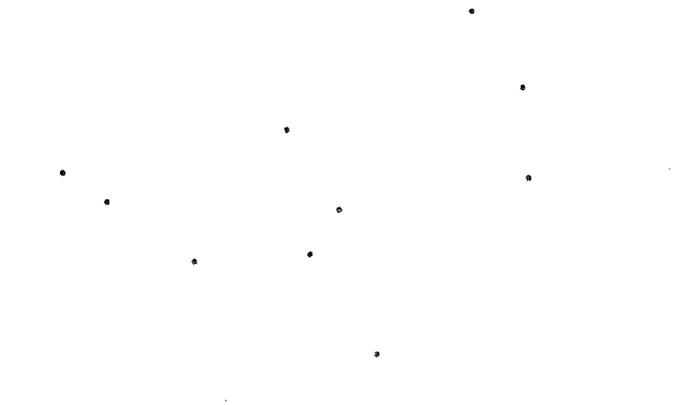
1 4 9 0
52

Indique par une flèche la position du nombre 70.



1 9 0
53

Exercice 14



a) Relie en rouge trois points alignés.

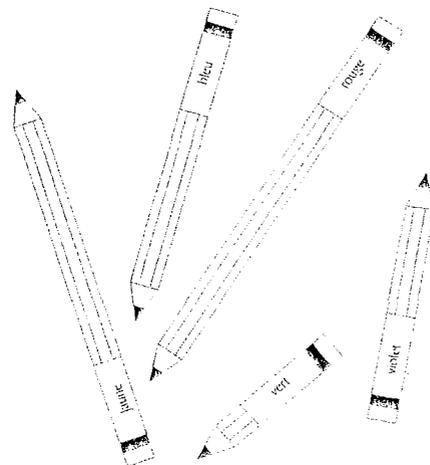
1 9 0
54

b) Quatre points permettent de tracer un rectangle. Trace le rectangle en vert.

1 9 0
55

Exercice 15

Pour colorier son dessin, Julie a sorti 5 crayons : un bleu, un rouge, un vert, un jaune, un violet. Quand elle a fini, elle les range du plus court au plus long.



Écris le nom des couleurs dans l'ordre où Julie range les crayons.

- 1^{er} -
- 2^e -
- 3^e -
- 4^e -
- 5^e -

1 7 8 9 0
56

Exercice 16

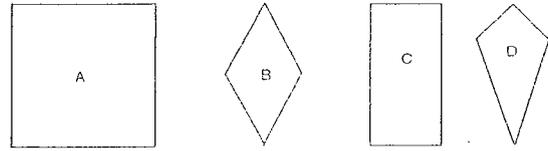
- 1) Le maître (la maîtresse) tient le stylo dans sa main
- 2) Le maître (la maîtresse) tient le cahier dans sa main
- 3) Le maître (la maîtresse) tient la règle dans sa main
- 4) Le maître (la maîtresse) tient le livre dans sa main

$$\begin{array}{r} 1590 \\ 37 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1590 \\ 59 \end{array}$$

Exercice 17

Regarde les figures



Quelles sont les figures dans lesquelles tu vois 4 angles droits ?

$$\begin{array}{r} 1390 \\ 59 \end{array}$$

Quelle est la figure dans laquelle tu ne vois qu'un seul angle droit ?

$$\begin{array}{r} 190 \\ 89 \end{array}$$

Exercice 18

Complète les phrases.

Le double de 3 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 31 \end{array}$$

Le double de 7 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 52 \end{array}$$

Le double de 9 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 65 \end{array}$$

Exercice 19

Le double de 5 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 64 \end{array}$$

Le double de 50 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 75 \end{array}$$

La moitié de 8 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 66 \end{array}$$

La moitié de 40 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 67 \end{array}$$

La moitié de 2 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 88 \end{array}$$

La moitié de 30 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 69 \end{array}$$

La moitié de 24 est

$$\begin{array}{r} 190 \\ 76 \end{array}$$

Exercice 20

a

$$\begin{array}{r} 190 \\ 71 \end{array}$$

b

$$\begin{array}{r} 190 \\ 72 \end{array}$$

c

$$\begin{array}{r} 190 \\ 73 \end{array}$$

d

$$\begin{array}{r} 190 \\ 74 \end{array}$$

Exercice 21

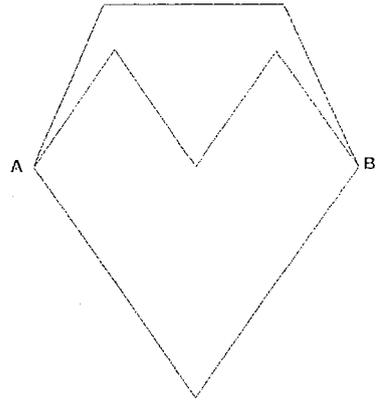
Julie a 24 œufs.
Elle veut les ranger dans des boîtes.
Une boîte pleine contient 6 œufs.
Combien de boîtes peut-elle remplir entièrement ?

Utilise ce cadre pour faire tes recherches

Elle peut remplir boîtes entièrement.

1 9 0
75
1 2 5 6 9 0
76

Exercice 22



Pour aller de A à B, on a dessiné 3 chemins.
Trois enfants regardent la figure et cherchent le chemin le plus court.
Ils ne sont pas d'accord.

Carine dit : « Le plus court, c'est de passer par en haut. »
Jessica dit : « Moi, je pense que le chemin le plus court, c'est celui du bas ! »
Eric ajoute : « Vous avez tort toutes les deux. C'est le chemin du milieu le plus court ! »

Qui a raison ?

1 9 0
77

C'est

Pourquoi ?

.....

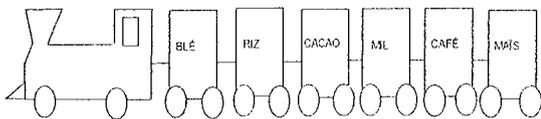
.....

.....

1 7 8 9 0
78

Exercice 23

Voici un train de marchandises.



Le premier wagon contient du blé.

Quel wagon contient du riz ?

C'est le wagon.

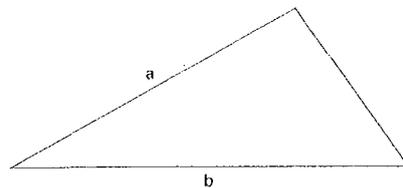
1 5 9 0
79

Que contient le cinquième wagon ?

Il contient du

1 9 0
80

Exercice 24



Mesure les longueurs des segments a et b de cette figure.

Le segment a mesure cm

1 9 0
81

Le segment b mesure cm

1 9 0
82

Trace un segment de 7 cm de long, dans le cadre ci-dessous.

1 8 9 0
83

Exercice 25

Observe bien le calendrier du mois de janvier 2006.

Janvier 2006	
1	D Jour de l'an
2	L Basile
3	M Geneviève
4	M Odilon
5	J Edouard
6	V Mélanie
7	S Raymond
8	D Epiphanie
9	L Alix
10	M Guillaume
11	M Paulin
12	J Tatiana
13	V Yvette
14	S Nina
15	D Rémi
16	L Marcel
17	M Roseline
18	M Prisca
19	J Marius
20	V Sébastien
21	S Agnès
22	D Vincent
23	L Barnard
24	M F. de Sales
25	M Conv. S ^t Paul
26	J Pauler
27	V Angèle
28	S Th d'Aquin
29	D Gildas
30	L Martine
31	M Marcelle

a. Écris les dates de tous les jeudis du mois de janvier 2006.

1 9 0
84

b. Combien y a-t-il de mardis ?

1 9 0
85

c. Coche la bonne réponse.

Le 24 janvier était un :
 mercredi
 lundi
 jeudi
 mardi

1 9 0
86

d. Quel jour de la semaine était le 2 février ?

1 9 0
87

e. Combien y a-t-il eu de semaines entières dans le mois de janvier 2006 ?

1 5 9 0
88

EXERCICE n°6 Résous les problèmes suivants. **Problèmes**

1 Pour l'anniversaire de Jacques, maman achète 3 gâteaux à 7 € le gâteau.
Combien maman a-t-elle dépensé ?



2 Avec 40 bonbons, Eric prépare 5 sacs contenant le même nombre de bonbons.
Combien y a-t-il de bonbons dans chaque sac ?



3 85 voitures sont déjà garées dans un parking qui contient 108 places de stationnement.
Combien de voitures peuvent encore se garer ?



4 Les parents d'Agnès ont acheté un fauteuil et une lampe.
Le fauteuil a coûté 76 € et la lampe 34 €. Combien les parents d'Agnès ont-ils payé ?



5 Dans l'atelier "danse", il y a 6 groupes de 4 élèves et 1 groupe de 3 élèves.
Combien y a-t-il d'élèves ?

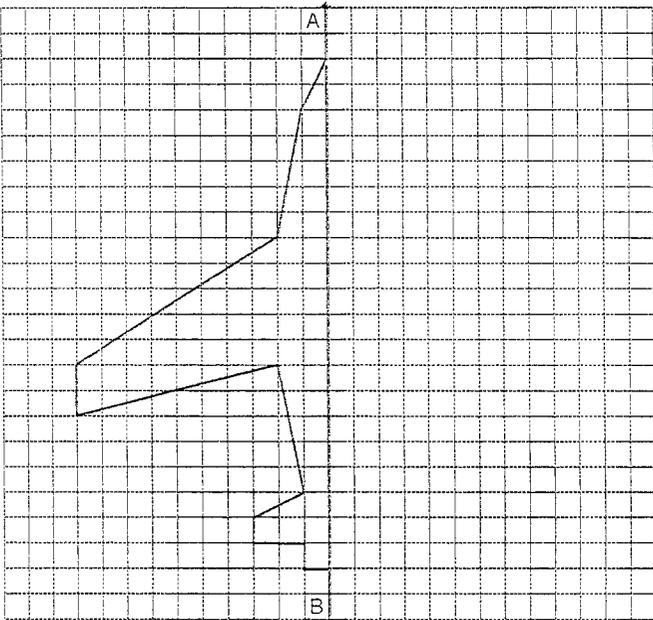


6 Maman veut une robe. Elle a 38 € dans son porte-monnaie.
Hélas ! Elle ne peut acheter sa robe parce qu'il lui manque 13 €. Combien coûte cette robe ?



Note sur 12 :
(6 x 2 pts)

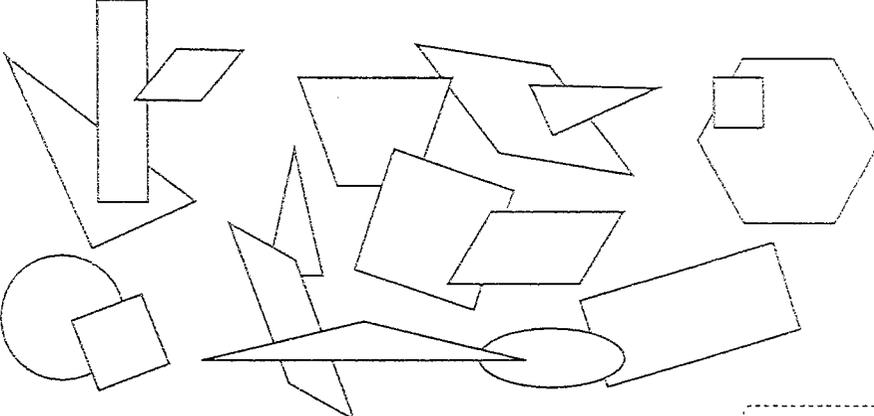
EXERCICE n°7 Reproduis le symétrique de l'avion par rapport à l'axe [AB]. **Géométrie**



Note sur 6

EXERCICE n°8 **Géométrie**

Colorie les carrés en jaune, les triangles en rouge, les rectangles en bleu.



Note sur 6 :

Pour chaque exercice, entoure la consigne qui a permis de le faire.

Dans chaque série, barre l'intrus.

Exemple	Exercice	Consigne
Il y a un <u>chien</u> sur la <u>route</u> .	Barre les noms. Ajoute les mots manquants. Souligne les noms.	

1 ————— Exercice ————— Consigne

Ils ✕ ✕ ✕ ✕ ✕
 Nous ✕ ✕ ✕ ✕ ✕
 Je ✕ ✕ ✕ ✕ ✕
 Le chien ✕ ✕ ✕ ✕ ✕

vais
galopent
attendons
aboie

Entourer les verbes.
 Écrire correctement les verbes entre parenthèses.
 Relier les verbes à leurs sujets.
 Souligner les sujets.

2 ————— Exercice ————— Consigne

as — avons — ai

J'ai.... très faim.
 Tuas.... toujours froid.
 Nous n'avons.... pas peur.

Recopie les phrases.
 Barre l'intrus.
 Remplace les pointillés par le mot qui convient.
 Encadre les verbes.

Exemple

un bain
il peint
du chagrin
la viande
une main

Série 1

un éléphant
une cane
une manche
il attend

Série 2

le chapeau
le train
le jardinier
la peinture

Série 3

du lait
un piano
une fraise
la chaise

Série 4

un point
le soin
un coin
un lion

Série 5

la foire
une ardoise
une noix
un violon

Relie les phrases de gauche aux phrases de droite quand elles ont le même sens.

Philippe remet ce livre à sa place.

Ce coureur cycliste décroche la première place.

Paul prend la place de François.

M. Durand a perdu sa place.

Il le remplace.

Il n'a plus de travail.

Il le range.

Il gagne.

① Complète les phrases lues par le maître.

La sorcière a un nez rouge une tomate.

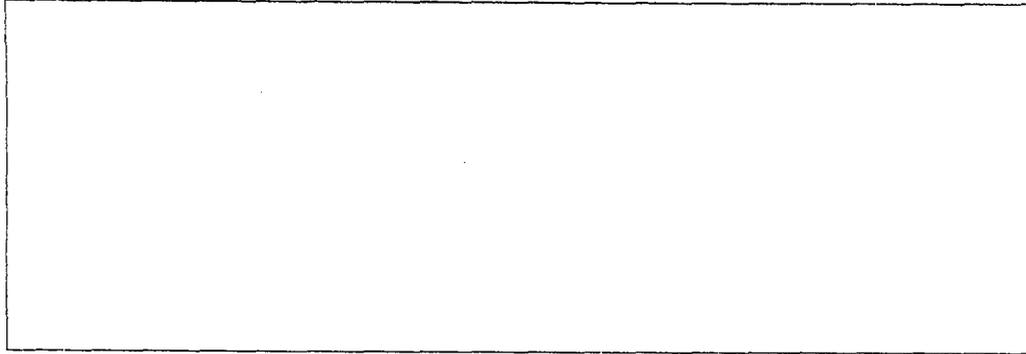
Elle sort la nuit.

Le matin, elle rentre elle.

Elle joue son chat.

78

② Écoute bien et dessine ce que dit la maîtresse.



③ Entoure les mots qui commencent par un «l» et se terminent par un «e».

dune

lampe

loupe

lune

lavoir

coupe

cercle

rampe

toupie

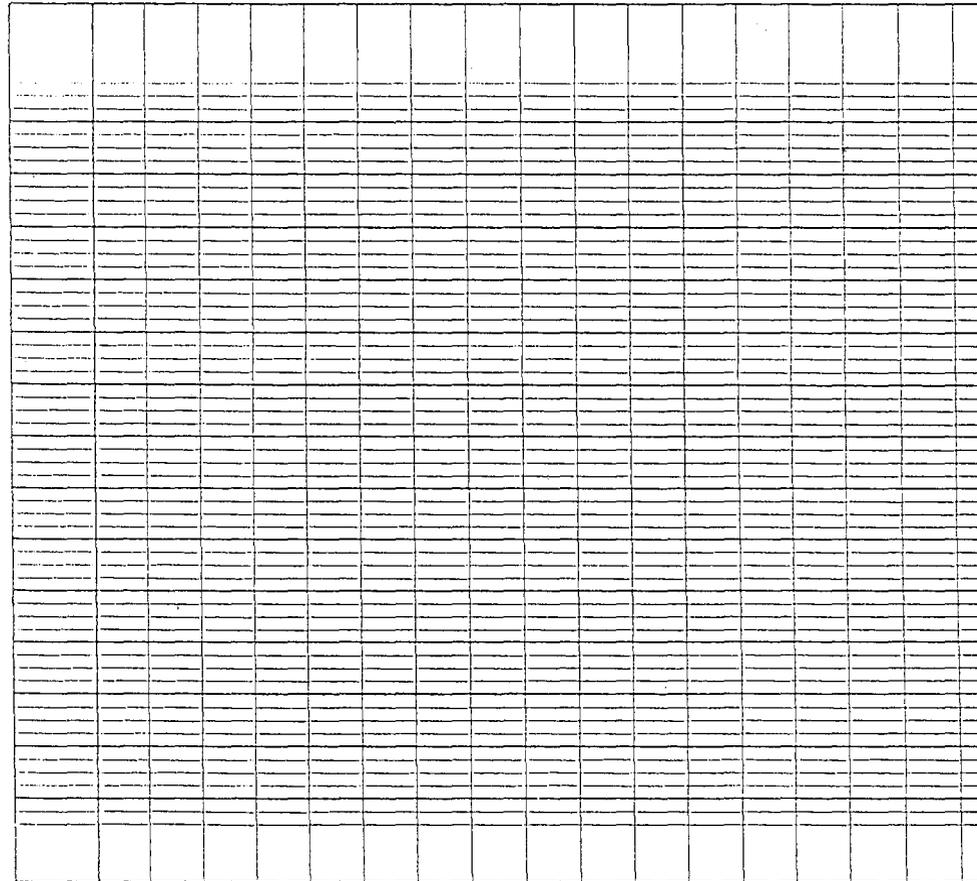
lion

④ Recopie lisiblement le texte en respectant la présentation

Vivre au temps jadis

Les châteaux forts nous rappellent une époque pleine de dangers où des brigands des guerriers pillaient les villes et les campagnes. Souvent les seigneurs se battaient entre eux et le roi n'était pas assez fort pour préserver la paix.

Les premiers châteaux forts ont été construits il y a plus de mille ans.



La vieille voiture de Grand-père

Grand-père avait une vieille voiture. Un jour, il décide de s'en débarrasser et de la vendre à un marchand de ferraille. Il s'installe au volant pour la dernière fois. Il la met en route pour la dernière fois. Il sort du garage pour la dernière fois et il s'en va, cahin-caha, sur la route.

Mais, au milieu de la côte, la voiture tombe en panne. Grand-père, en colère, trouve un cheval qui broutait dans un pré. Il l'attelle avec une corde à la voiture et lui dit :

- Cheval, tire la voiture !

Mais le cheval ne veut pas tirer la voiture. Grand-père, en colère, appelle un bœuf.

- Bœuf, pousse le cheval !

Mais le bœuf ne veut pas pousser le cheval. Grand-père, en colère, fait venir le chien.

- Chien, mords le bœuf !

Mais le chien ne veut pas mordre le bœuf. Grand-père, en colère, appelle le chat.

- Chat, griffe le chien !

Mais le chat ne veut pas griffer le chien.

Alors, Grand-père, en colère, monte dans sa vieille voiture et, de rage, donne un formidable coup de klaxon. Le chat a peur et griffe le chien, le chien mord le bœuf, le bœuf pousse le cheval et le cheval tire la voiture. Quand ils arrivent chez le marchand de ferraille, il est trop tard : les portes sont fermées.

Grand-père rentre chez lui avec le cheval qui tire sa vieille voiture et il la remet au garage.

C'est tout ce qu'elle désirait...

Elle ne voulait pas finir ses jours à la ferraille.

Georges RÉMOND.

1. Cherche la bonne réponse dans le texte et mets une croix dans la case correspondante :

Grand-père trouve un cheval qui broutait :

- au volant.
- dans un pré.
- sur la route.
- au garage.

/ 2

2. Pour chacune des questions, entoure la seule réponse possible :

À la fin de l'histoire, où Grand-père remet-il sa voiture ? :

- Au milieu de la côte
- Dans son garage
- Chez le marchand de ferraille
- Dans la cour de sa maison

/ 2

Où la voiture de Grand-père ne voulait-elle pas finir sa vie ?

- Dans le garage
- Dans un pré
- À la ferraille
- Au milieu de la côte

/ 2

3. Ecris les personnages de l'histoire (humains et animaux).

/ 1

ANNEXE 4 : État des lieux non exhaustif

Information, sensibilisation : ce qui est à la portée des enseignants
désireux de s'informer

** Mail de Mme RETORNAZ, enseignante à l'IUFM (devant des PE1) :*

Le module langage se décompose cette année de la façon suivante : 6h de cours, 3h d'analyse de textes.

Je présente dans le cadre du cours un ensemble de concepts de base et ai choisi depuis deux ans de ne plus aborder les troubles du langage oral et écrit qui doivent l'être en seconde année. Bien cordialement.

Annick Rétornaz.

Plan du cours :

Introduction: Langage - Langue - Parole

Le système de la langue

1.1. Caractéristiques

1.1.1. La double articulation

1.1.2. Le signe linguistique

1.2. Niveaux d'analyse

1.2.1. Le niveau phonologique

1.2.2. Le niveau morpho-syntaxique

1.2.3. Le niveau sémantique

1.3. Fonctions

1.3.1. La conception fonctionnaliste

1.3.2. Critiques de la conception fonctionnaliste

Les usages du système de la langue

2.1. La conception pragmatique du langage

2.2. Le domaine d'étude de la pragmatique

2.3. La prise en compte du niveau pragmatique dans les I.O.

** Modules de formation d'initiative nationale pour la scolarisation des élèves handicapés :*

Pour les enseignants (1er et second degré), il y a 3 modules concernant les TSLA : 2 modules pour les troubles spécifiques du langage, dont un centré sur le second degré, et 1 pour les troubles spécifiques des apprentissages.

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale :

En application des articles 4 et 9 du décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004 relatif à la création du CAPA-SH et du 2CA-SH, des modules de formation d'initiative nationale sont organisés par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) à l'intention des enseignants titulaires des premier et second degrés. Ils ont vocation à offrir aux enseignants spécialisés un approfondissement de compétences et à permettre à des enseignants non spécialisés de développer de premières compétences pour la prise en charge scolaire d'élèves handicapés présentant des besoins

éducatifs particuliers.

Chaque module est construit autour d'une grande thématique de la scolarisation des élèves handicapés :

- scolarisation en unité pédagogique d'intégration (UPI),
- troubles spécifiques du langage,
- troubles envahissants du développement, troubles importants du comportement,
- troubles sévères des apprentissages,
- modalités de communication des élèves sourds ou malentendants en situation de scolarisation (LSF), et l'apport des technologies informatiques pour les élèves handicapés sensoriels ou moteur.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/22/MENE0800417N.htm>

** Le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*

C'est un certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

Pour qui ?

L'examen [...] est ouvert aux instituteurs et aux professeurs des écoles titulaires ainsi qu'aux maîtres contractuels ou agréés des établissements d'enseignement privés sous contrat rémunérés sur échelle d'instituteur ou rémunérés sur échelle de professeur des écoles.

** Mémoire de Lille, 2003, C. BARAT et M. CAMBRAY, « Si on écrivait ensemble... ? » Identifier la nature des difficultés scolaires en 6^e / 5^e : troubles spécifiques ou difficultés globales d'apprentissage. Essai de remédiation en atelier d'écriture.*

** Fiches faites par le CLAP de Nancy*

** FLA :*

Un des objectifs fondamentaux de la FLA : « formation des professionnels » sur les « troubles du langage écrit ou oral et des apprentissages ».

« Ces actions, ces priorités reposent sur le principe fondateur de la FLA : réussir une interaction positive et une collaboration [avec les] [...] professionnels. »

Contribution au CD-Rom élaboré par l'Observatoire sur les troubles des apprentissages lancé par le Dr Catherine BILLARD du Centre hospitalier du CHU de Bicêtre.

** CD-Rom Troubles spécifiques des apprentissages, sous la direction du Dr Catherine BILLARD, directement téléchargeable sur <http://www.arta-as.com>.*

« Un CD-Rom, résolument concret, de découverte des troubles spécifiques des apprentissages, à l'usage des enseignants, médecins, orthophonistes (et autres rééducateurs), psychologues.

Ce CD-Rom permet, à partir de la plainte de treize enfants, de suivre la démarche des différents professionnels concernés par les troubles spécifiques des apprentissages, du repérage aux réponses appropriées.

Tant en termes de soins qu'en termes d'adaptations pédagogiques, loin de toute recette miracle, ce **CD-Rom** propose, à partir des acquis de la recherche et des expériences de terrain, **une mutualisation des pratiques**, indispensable à chacun des professionnels pour affiner sa propre démarche et pour mieux connaître la *spécificité* des autres professions afin de favoriser la *complémentarité des prises en charge*.

Ce CD-Rom a été réalisé à partir de l'ouvrage de référence "Troubles spécifiques des apprentissages : L'état des connaissances", dirigé par **Catherine Billard (neuropédiatre)** et **Monique Touzin (orthophoniste)**, en collaboration avec **Jean-Michel Albaret psychomotricien et enseignant-chercheur**, **Michel Fayol (universitaire et chercheur au CNRS)**, **Patrice Gillet (psychologue, spécialisé en neuropsychologie)**, **Olivier Revol (pédopsychiatre)**. » (arta)

L'**ARTA** (Association pour la Recherche des Troubles de l'Apprentissage) est une association animée par des professionnels du champ médical, spécialistes des troubles des apprentissages (rééducateurs – **orthophonistes** - psychomotriciens - ergothérapeutes - orthoptistes - psychologues cliniciennes - psychothérapeutes - neuropsychologues - médecins de l'enfant – médecins scolaires - de PMI - pédiatres - pédopsychiatres – généralistes...)

Développement des relations avec les autres associations dont les objectifs sont communs, les associations de parents et de professionnels.

Elle s'adresse à **TOUS** :

- - à tous les professionnels de la santé concernés par les troubles des apprentissages, quelle que soit leur profession et leur champ d'action
- - à tous les **professionnels de l'éducation** ayant en charge l'apprentissage des enfants en milieu scolaire et les relations entre l'école et les parents
- - à tous les parents qui souhaitent s'informer pour comprendre et contribuer à remédier aux difficultés de leur enfant.

FORMATIONS DISPENSEES PAR L'ARTA :

Chaque année, l'ARTA organise un cycle de formations, soit de 5 jours, concernant l'ensemble des troubles des apprentissages, soit plus ciblé de 2 ou 3 jours. Ces formations sont animées par des professionnels experts et sont **destinées aux professionnels concernés par les troubles**. L'ARTA a un numéro SIRET et de formateur et ces formations sont reconnues par le FIF PL (Fonds Interprofessionnels de Formation des Professionnels Libéraux).

En fonction du choix fait chaque année, elles peuvent s'adresser, soit plus à un public de rééducateurs, ou de personnes ressources de l'école, ou de médecins de l'enfant.

Exemple de formations :

« Stage de Formation Pluridisciplinaire. Troubles spécifiques des apprentissages : Dyslexie, dysphasies et autres troubles. »

Chaque année l'ARTA organise une journée à thème. Les experts francophones les plus compétents dans le thème choisi exposent l'état actuel de la question. Ces journées sont ouvertes à tous. Les diaporamas ou les textes en rapport avec les interventions sont téléchargeables sur ce site.

Exemple de journées à thèmes :

Journée thématique du 15 septembre 2008 sur

Le calcul

Le 15/09/2008

Les interventions sont en ligne

Les troubles du calcul sont moins bien connus chez l'enfant que les troubles d'acquisition de la lecture ou les troubles du langage oral. Néanmoins, les recherches des dix dernières années ont permis de comprendre beaucoup plus précisément les bases.

Le Professeur Stanislas DEHAENE, (Professeur au collège de France, spécialiste du calcul, le Professeur FAYOL (Professeur de psychologie à l'université de Clermont Ferrand), Marie-Pascale NOELLE (spécialiste des dyscalculies à l'Université libre de Louvain), Anne MIRASSOU (orthophoniste spécialiste dans l'évaluation et la rééducation du calcul)

* *L'État des connaissances* est un ouvrage édité par Signes éditions, s'adressant aux professionnels de la santé, ainsi qu'aux **professionnels de l'éducation**.

* *L'évolution du langage chez l'enfant, de la difficulté au trouble*.

Marc DELAHAIE

Editions INPES, juin 2004

Ce livre occupe une place importante dans le plan de communication de l'Inpes. Son ambition : **faire le point sur l'état actuel** des connaissances sur le développement du langage et les troubles spécifiques, considérés sous plusieurs angles (**pédagogique**, socio-affectif et neurologique).

Il est plus particulièrement destiné aux **professionnels de terrain de l'éducation et de la santé** (enseignants, psychologues, infirmières et médecins scolaires, pédiatres...), non-spécialistes de la question mais confrontés à des interrogations dans leurs pratiques quotidiennes.

Un site extrêmement riche en informations sur les troubles spécifiques du langage : **IUFM DE GRENOBLE. Laboratoire Cogni-Sciences** (Grenoble, France), CNRS. Laboratoire de Psychologie et Neurocognition (Grenoble ; France). des outils de dépistage à télécharger gratuitement sur le site <http://clio.grenoble.iufm.fr/recherch/cognisciences/dépistage.html>

*N.B. : Formations proposées par Cognisciences :
Prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les enfants à risques
Repérage, dépistage, pratique éducative et pédagogie différenciée d'enrichissement langagier*

Cogni-Sciences. Laboratoire des sciences de l'éducation
Université Pierre Mendès France. Grenoble
En partenariat avec l'IFTS – Échirolles

Public :

Enseignants, membres des RASED, conseillers pédagogiques, IEN, médecins de l'Éducation nationale, infirmières, conseillers d'orientation psychologues, et tout personnel impliqué dans la pédagogie, le dépistage ou la remédiation.

Descriptif :

* Conférences suivies de discussion sur la prévention des difficultés de compréhension et d'apprentissage de la lecture, sur la pédagogie différenciée d'enrichissement langagier et les inégalités de soins (une journée : 27 octobre).

* Ateliers de pratique professionnelle (choix à l'inscription) sous forme de travaux pratiques et cas concrets (deux jours)

* Apprentissage et pédagogie différenciée (s'adresse préférentiellement aux enseignants et éducateurs)

* Pratique des outils de repérage, dépistage, approche du diagnostic, différenciation d'un bilan (BSEDS, ODEDYS, WIPPSI et WISC...), suivi longitudinal des élèves, conseils de pratique éducative et pédagogique.

Objectifs :

* Connaître et maîtriser des outils de repérage et de dépistage des enfants parleurs tardifs et/ou en retard de langage oral et écrit.

* Réfléchir à une approche cognitive des apprentissages et aux moyens de leur évaluation afin de mettre en place une pédagogie différenciée d'enrichissement langagier.

* Avoir des pratiques éducatives et pédagogiques adaptées au contexte.

* Travailler en partenariat.

* Le **ROC** Repérage Orthographique Collectif, 2005, pré-testé en juin 2004

Cet outil permet aux enseignants de CM2, 6ème et 5ème de repérer les élèves en grandes difficultés de lecture/orthographe.

Afin de rendre aisé ce repérage et peu coûteux en temps, une modalité de repérage écrite collective (en classe entière) a été choisie. Elle permet à l'enseignant en moins d'une demi-heure d'identifier les élèves de sa classe en grande difficulté avec la langue écrite (lecture, orthographe).

Les élèves faibles en orthographe devront bénéficier d'une évaluation de la lecture pour repérer les lecteurs précaires.

Cet outil à destination des enseignants a été élaboré par le laboratoire Cogni-Sciences de l'IUFM de Grenoble, les académies de Grenoble, Montpellier et Rennes, le LPE UMR CNRS de l'UPMF de Grenoble, Département de Psychologie de l'Université Rennes 2, le Centre de référence des troubles d'apprentissage du CHU de Grenoble et de Montpellier.

NB : Sylviane VALDOIS, orthophoniste (...) fait partie du laboratoire Cogni-Sciences

Le but est de définir un niveau d'alerte en orthographe, servant à repérer les élèves dont le niveau de lecture doit être examiné au moyen d'une épreuve individuelle de lecture.

A partir de ce repérage, l'enseignant doit faire lire individuellement les très faibles en orthographe. Le texte « Le Roi Gourmand » a été étalonné et la vitesse de lecture de ce texte (nombre de mots correctement lus en 1 minute) va permettre de classer les élèves en 2 catégories : les lecteurs lents (correspondant aux 20 % les plus lents dans l'échantillon) et les lecteurs très lents (correspondant aux 10 % les plus lents dans l'échantillon).

Des activités pédagogiques de remédiation en lecture et en orthographe ainsi que des aménagements devraient être mis **en place par l'équipe enseignante** pour l'ensemble de ces élèves.

Les lecteurs très lents et très faibles en orthographe s'ils ne sont pas déjà diagnostiqués devront alors bénéficier **d'un bilan complémentaire et d'un examen clinique** afin de vérifier s'il s'agit d'élèves présentant un trouble spécifique du langage écrit (dyslexie).

L'orientation de ces élèves vers le médecin scolaire de l'établissement permettra d'organiser les modalités du diagnostic qui devra déboucher sur des prises en charge et des aménagements et adaptations pédagogiques nécessaires à ces élèves.

* Site de l'AHS 92 :

« Ce site vous aidera :

► dans vos recherches

* d'information sur le handicap ou la difficulté scolaire,

* d'accompagnement humain, matériel et technique eu égard aux besoins de l'élève accueilli,

* d'adaptations pédagogiques spécifiques au handicap,

* de structures scolarisant des élèves en difficulté scolaire, handicapés ou malades.

* de stages de formation à l'Education nationale

* d'ouvrages, de jeux pédagogiques, de films, etc.

► à évaluer vos élèves dans la maîtrise de la langue et à mettre en œuvre une pédagogie différenciée

► dans la gestion de votre classe

Exemples d'articles : Pistes pour arriver à mettre des élèves en autonomie.

Les troubles du langage, De Annie LEBLANC-KASPER ; Conseillère pédagogique départementale scolarisation des élèves handicapés en résidence à NANTERRE inspection académique

* *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*

« Pour la première fois en France, paraît un livre donnant des conseils « pratiques » pour venir en aide aux élèves dyslexiques. » date de parution : 14 octobre 2008

Le contenu :

Ce livre est destiné à faciliter le dépistage et la prise en charge des enfants dyslexiques. Il fournit d'excellentes techniques pour soutenir l'apprentissage chez l'enfant dyslexique : de

l'identification des besoins individuels des élèves aux méthodes d'acquisition de la lecture, de l'écriture et des compétences en matière de communication.

Ce livre est déjà un grand succès au Canada et en Angleterre.

La collection 100 idées a pour objectif de fournir aux parents et aux enseignants les outils nécessaires pour optimiser l'acquisition par les enfants des premiers apprentissages.

Les auteurs :

Enseignant depuis de nombreuses années, le Pr Gavin Reid est maintenant psychopédagogue et maître de conférence au Département des sciences de l'éducation, à la Moray House School, Université d'Edimbourg (Écosse). Il est l'auteur d'une vingtaine de livres pour la formation d'enseignants dans le domaine de la dyslexie.

Shannon Green, co-fondatrice et directrice du centre de rééducation pour enfants et adultes REACH à Vancouver (Canada), est praticienne de la méthode Orton-Gillingham de rééducation de la dyslexie.

Tiré de l'introduction de Gavin Reid :

« Ce livre propose des **démarches pédagogiques déjà utilisées et évaluées** avec des élèves dyslexiques de tout âge. **Elles sont présentées de façon à permettre à l'enseignant de choisir celles dont il a besoin pour les incorporer à son cours, voire de les modifier et de s'en inspirer pour qu'elles répondent au travail de classe ou au contexte de l'école. Elles sont utilisables aussi bien au niveau du primaire que du secondaire.**

Il n'y a pas une seule façon d'enseigner aux élèves dyslexiques, c'est pourquoi l'enseignant adaptera les « idées » à sa convenance. Elles sont « prêtes à l'emploi » et ne nécessitent aucun matériel particulier, seulement un peu de temps et quelques connaissances. Nous espérons qu'elles permettront à l'enseignant de gagner du temps et de mieux connaître ce trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit afin de mieux prendre en charge ces élèves.

Il est très important de repérer ces difficultés de façon précoce, avant que l'enfant ne s'installe dans la spirale de l'échec scolaire.

Nous nous sommes donc permis de faire quelques commentaires :

Les difficultés du dyslexique sont nombreuses, elles retentissent sur l'apprentissage de la lecture, sur l'acquisition d'une lecture « courante et fluide », sur l'apprentissage de l'orthographe et de l'expression écrite, sur les capacités d'organisation et de mémorisation, et sur le traitement rapide des informations.

La manière d'enseigner peut considérablement diminuer ces difficultés. Nous rendons alors l'école « dyslexia friendly », c'est-à-dire compréhensive et « amicale » pour les élèves dyslexiques. (*en Grande Bretagne les écoles peuvent adhérer à une charte « d'école amicale pour dyslexiques »*).

Les élèves dyslexiques relèvent de la responsabilité de toute l'école et non seulement de celle d'un enseignant. L'établissement doit jouer un rôle pour s'assurer que des initiatives en faveur des élèves dyslexiques soient prises dans toutes les matières par tous les enseignants à tous les niveaux. Ce qui implique qu'ils puissent bénéficier d'une formation concernant ce trouble d'apprentissage. Notre livre est divisé en 10 sections. La plupart de nos « idées » peuvent s'appliquer à l'ensemble des matières traitées en classe. »

* *ReperDYS* :

« Un outil de repérage simple et rapide pour faciliter le dépistage des troubles spécifiques du langage écrit.

Au CM1 et au CM2, l'outil de repérage proposé par Reperdys constitue une solution réaliste pour répondre à cette problématique : **il permet de repérer, en classe, une population en difficulté de lecture pour "cibler" le dépistage des élèves dyslexiques et mettre en place les aménagements pédagogiques adaptés à la nature de ces difficultés linguistiques.**

Pour permettre au plus grand nombre d'enseignants d'organiser ce repérage, Reperdys est diffusé *gratuitement* sous forme électronique par les éditions de la Cigale :

<http://www.reperdys.com/Reperdys-qu-est-ce-que-c-est.html>. »

Exemple de ce qu'on trouve dans Reperdys : « Les aménagements pédagogiques :

Reperdys permet de mieux comprendre la nature des difficultés de l'élève, pour mettre en place les aménagements adaptés.

Les scores aux épreuves de repérage permettront d'envisager rapidement des aménagements pédagogiques en fonction de la nature et de l'intensité des difficultés de l'élève, qu'il soit dyslexique ou non. Par exemple, un élève faisant essentiellement des erreurs de représentation des mots (homophonie, agglutination, segmentation) n'aura pas besoin du même type d'aide que celui qui fera une majorité d'erreurs de conjugaison ou d'accords de genre et nombre.

En première intention, on pourra donc différencier les pratiques pédagogiques et l'aide aux élèves en fonction de la nature des difficultés repérées : temps supplémentaire pour les activités d'écriture, aide à la copie, utilisation de photocopie, lecture ou étayage des consignes de travail...

Dans un deuxième temps, le dépistage systématique des élèves repérés par le médecin scolaire permettra d'établir l'existence d'un éventuel trouble spécifique. Le cas échéant, un bilan de langage complet devra suivre, pour identifier la cause du trouble et adapter les aménagements, après concertation avec les professionnels de l'école et de la santé. »

N.B : La validation sur le terrain :

« La fiabilité de Reperdys a été démontrée dans le cadre d'une étude longitudinale de trois ans dans le département de la Loire.

L'outil de repérage a été conçu et pré-testé le département de Saône et Loire en 2001-2002. Les études de validation pour tester la fiabilité ont été menées dans le département de la Loire sur 2 populations de CM2 (930 et 557 élèves) et une population de CM1 (587 élèves). Les résultats de ces études démontrent que le dépistage des élèves présentant un trouble spécifique du langage écrit après un premier repérage en classe est possible dès le CM1 :

↳ 13 à 15% des élèves de cette population présentaient des troubles de lecture et ont été repérés "à risque". L'analyse statistique de leurs résultats a pu démontrer qu'ils présentaient bien des caractéristiques différentes des élèves non repérés, en cohérence avec les connaissances théoriques sur la dyslexie.

» 6 à 8% des élèves de cette population ont effectivement été déclarés dyslexiques à l'issue des bilans de langage organisés par les médecins scolaires à la suite du repérage, en conformité avec les données de la littérature scientifique internationale. »

* *L'APEDA*

APEDA-France est une association (Loi 1901) de parents bénévoles qui consacrent leur temps libre à l'amélioration de la vie des dyslexiques et en particulier de leur vie scolaire puis professionnelle.

APEDA-France a été créé en 1983 à l'initiative de deux mères d'enfants dyslexiques (aujourd'hui encore APEDA-France s'occupe essentiellement de dyslexie).

Apeda-France organise des conférences, a une écoute téléphonique, répond à un nombreux courrier. Depuis le début de sa création, les contacts avec les associations de parents d'enfants dyslexiques d'Europe et d'Outre-Atlantique sont nombreux et fructueux. Le document de 80 pages « La dyslexie à l'étranger » en résume l'essentiel.

Les antennes d'Apeda-France organisent des conférences et des rencontres avec écoute téléphonique. A titre d'exemple une des antennes a ouvert un atelier d'écriture pour adultes dyslexiques « écritlibre ».

Leurs actions :

* diffuse des bulletins d'informations :

- « Comprendre les troubles d'apprentissage du langage écrit pour mieux aider ». Une information pour parents et **enseignants**. HORS-SERIE N°4 (2e édition)

- « Comment aider le dyslexique en classe ? » Information pour **enseignants**, orthophonistes et parents.

- Témoignage écrit par une institutrice, ancienne dyslexique, mère d'un enfant dyslexique – 1984

- La dyslexie...une amitié "internationale" ! Comment les enseignants peuvent aider l'enfant dyslexique en classe par J. AUGUR institutrice anglaise, mère de trois fils dyslexiques, auteur d'un ouvrage "This book doesn't make sense, ces, sns, scens, sense". "Personnaliser l'apprentissage de la lecture " compte rendu de la conférence d'André INIZAN. – 1985

* participation à la journée des DYS

* organisation de conférences : " **Les différents aspects des troubles spécifiques du**

langage dans les apprentissages scolaires" par Marie-Annick THOMAS-BORE

Enseignante et formatrice sur les troubles spécifiques du langage auprès de professeurs de collèges et de lycées.

* animation d'ateliers de sensibilisation sur les troubles spécifiques du langage auprès des enseignants stagiaires

* Forum Education à la santé : sensibilisation des futurs professeurs des écoles aux troubles spécifiques du langage

* Organisation d'une journée Information - sensibilisation - formation - pour des professeurs stagiaires en collèges et lycées

* réunions d'informations dans les établissements scolaires

* explications de la dyslexie sur le site APEDA France

* explications de la dyscalculie sur le site APEDA France

Quelques relais d'APEDA France :

* Relais d'APEDA France, APEDA 44 :

- reçoit sur rendez-vous,
- *organise des échanges avec les professionnels,*
- organise des temps de paroles entre adhérents,
- organise un forum annuel inter-associations sur les troubles spécifiques du langage écrit et oral.

* APEDA 38 Isère :

La prise en charge adaptée doit être faite en étroite collaboration entre les trois pôles gravitant autour de l'enfant : *école* / professionnels de la santé / famille.

Le but de l'association est **de renforcer ce lien, de tisser un réseau local d'information** pour le bien-être des enfants. Toute personne concernée peut y participer au quotidien.

Buts :

- Source d'informations pour les parents, les enseignants
- Lien entre professionnels de la santé, familles et établissements scolaires
- Lieu d'échange entre parents
- Appui dans les démarches administratives

Concrètement :

Organisation

- de groupes de paroles réguliers entre parents
- de réunions d'information dans les établissements scolaires
- de conférences à thème avec intervention de professionnels

(Email : apeda38@gmail.com)

* APEDA Drôme

“Aider les personnes enfants, adolescents, adultes présentant une difficulté spécifique d'apprentissage. Son action comportera en particulier : l'écoute et échange entre parents, professionnels et personnes en difficulté spécifique d'apprentissage, **l'information** auprès des parents, des **enseignants**, des représentants locaux de l'éducation nationale et des professionnels gravitant autour de ces enfants ou adultes en difficultés spécifiques, afin d'améliorer leur prise en charge...”

* APEDA-Pays de Gex

Organise des **présentations auprès des enseignants** dans les établissements scolaires, par le biais *d'orthophonistes* dans le but de favoriser un **dépistage précoce** et une aide plus individualisée aux élèves en difficulté.

* *Collège de France :*

Travaux de Stanislas DEHAENE, chercheur au Collège de France, il a donné une série de 6 conférences consacrées aux mécanismes cérébraux de la lecture (centrées essentiellement sur les processus d'identification visuelle des mots).

Ces conférences, très intéressantes, sont téléchargeables gratuitement sur le site du Collège de France, aussi bien pour la version audio que pour les diapos qui accompagnaient les cours.

(www.college-de-france.fr, rubrique enseignement → sciences naturelles → psychologie cognitive et expérimentale)

* *Le réseau TAP Ile-de-France Sud :*

Au cœur du réseau, l'enfant porteur de troubles d'apprentissage : dysphasie, dyslexie – dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie.

Les professionnels de santé qui interviennent dans le domaine des Troubles Spécifiques des Apprentissages ont décidé de coordonner leurs pratiques afin que la prise en charge de l'enfant soit facilitée.

Soucieux de parler le même langage, en phase avec les derniers apports scientifiques, dont la pratique est basée sur les mêmes concepts théoriques, **et soucieux de communiquer entre eux, avec les professionnels de l'Enseignement et avec les familles.**

Le réseau TAP Ile-de-France sud favorise toutes les étapes de la prise en charge de l'enfant porteur de trouble spécifique des apprentissages :

- * Informations générales sur le site internet du réseau
- * Réalisation d'un annuaire des professionnels afin de faciliter les recherches des familles
- * Coordination des actions entre les professionnels de Santé de Ville et le Centre Référent du Kremlin-Bicêtre,
- * Suivi de la prise en charge grâce au carnet de suivi...,
- * Amélioration du dialogue avec l'institution scolaire.

Ses objectifs :

- * mobiliser les ressources sanitaires, sociales et autres, autour des besoins des enfants (et de leur famille) souffrant de troubles d'apprentissage ;
- * assurer une meilleure orientation de l'enfant et simplifier l'accès aux soins ;
- * favoriser la coordination et la continuité des soins qui lui sont dispensés ;
- * améliorer et promouvoir les prestations fournies et la qualité des soins de proximité ;
- * optimiser la formation médicale et paramédicale des professionnels de santé et **contribuer à l'information des professionnels de l'éducation** ;
- * améliorer les démarches diagnostiques et proposer des protocoles thérapeutiques et de rééducation.

L'organisation est assurée par un comité de pilotage comprenant des représentants des professionnels de santé concernés par les troubles d'apprentissage :

- * ergothérapeutes,
- * médecins généralistes,
- * médecins spécialistes : O.R.L., ophtalmologistes,...
- * **orthophonistes,**
- * orthoptistes,
- * médecins de médecine physique et de réadaptation (rééducateurs),
- * pédiatres, neuropédiatres,
- * psychiatres, pédopsychiatres,
- * psychologues,
- * psychomotriciens.

Engagements et principes éthiques

Chaque membre du réseau s'engage à:

- * à remplir le carnet de suivi quand l'enfant en a un ;
- * à travailler avec les autres professionnels pour améliorer la prise en charge de l'enfant et de sa famille ;
- * appliquer les règles de bonne pratique clinique, diagnostique et thérapeutique ;
- * à accepter la diffusion de son nom dans l'annuaire des adhérents du «réseau tap» ;
- * participer dans la mesure du possible aux réunions de travail et de formation permanente organisées par le réseau dans la mesure du possible;
- * à se tenir informé des nouvelles pratiques issues de l'avancée de la science ;
- * participer dans la mesure du possible à la démarche d'évaluation du réseau;
- * quitter le réseau s'il ne peut souscrire aux principes précédemment cités.

* *Dyslexie, comment s'en sortir !*, ed. de la Lagune.

« **Surmonter la maladie** : Un ouvrage qui explique comment surmonter la dyslexie, en énonçant l'ensemble des difficultés rencontrées par les personnes atteintes et le moyen d'y faire face. »

* *Réponses à vos questions sur la dyslexie* », d'Annie DUMONT, ed. Pocket.

« **118 questions sur la dyslexie** : Un guide pratique pour comprendre les mécanismes de ce trouble, rédigé par une orthophoniste. L'auteur répond à plus de 100 questions. »

* *APEDYS FRANCE* :

Site internet pour échanger et informer sur la dyslexie.

Propose des réunions d'information dans toute la France :

Exemples :

☛ Apedys Rhone : Forum des associations de la Courte Echelle Jeudi 12 février 2009 :

Scolarisation des enfants en situation de handicap : qu'est-ce qu'un bon accompagnement à l'école ? entrée libre et gratuite

☛ Réseau dys35 – 5^{ème} **journée conférence débat " la dyscalculie : comprendre et agir"**

Mercredi 11 février 2009

☛ Apedys Rhône - Assemblée générale et conférence-débat Lundi 09 février 2009 :

l'Orthophonie, bilan et rééducation

Animée par l'association APPOR

☛ Apedys Gard : présentation du logiciel Médialexie Lundi 02 février 2009 :

L'informatique, une aide pour les DYS.

☛ Conférence 26 janvier : *Les troubles de l'apprentissage, les troubles DYS et la précocité chez l'enfant et l'adolescent*. Animée par le Dr. Olivier REVOL. Entrée libre.

☛ 2ème Journée Nationale des Dys 2008 - Programme du Rhône Dimanche 27 juillet 2008 @ 10:31:08 (2734 lectures)

Conférences en vidéo sur le site internet :

Exemples :

Dyslexies et aides informatiques

Les enseignants peuvent s'inscrire sur le site et participer aux forums.

APEDYS-FRANCE regroupe 30 associations régionales et départementales de Parents d'Enfants Dyslexiques en difficultés d'apprentissage du langage oral et écrit.

But des Associations Membres d'APEDYS-FRANCE

Dépistage et rééducation précoces de la dyslexie nécessitant :

- Une **information** des parents, des **enseignants**, des médecins, etc.
- Une évaluation des troubles, mais aussi des aptitudes de l'enfant par une évaluation pluridisciplinaire et des bilans appropriés
- Une **étroite collaboration** entre les **enseignants**, les parents, l'**orthophoniste** et autres rééducateurs.

Fiche expliquant la dyslexie, destinée aux parents, accessible aux enseignants :

Document réalisé par APEDYS Val d'Oise- Langage et Prévention - la Ville de Deuil la Barre- AIPE UNAAPE

INTRODUCTION

- Peut-être votre enfant est-il dyslexique?
- 8 à 10% d'écoliers appartenant à tous les milieux sociaux sont touchés par la dyslexie.
- Une dyslexie sur trois est précédée d'un retard de langage.

Un dépistage peut être fait dès la maternelle.

DEFINITION

La dyslexie est une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques pré-existants.

Ni les parents, ni les enseignants ne sont responsables de ce trouble d'apprentissage, mais ils ne doivent plus l'ignorer.

DESCRIPTION

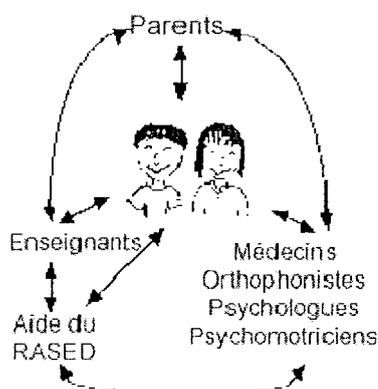
A des degrés de gravité plus ou moins sévères et selon l'âge, la dyslexie, par exemple, s'accompagne souvent de TROUBLES DURABLES :

- D'orientation dans le temps et ou dans l'espace,
- De latéralisation (confusion droite/ gauche),
- De reconnaissance visuelle et/ou auditive,
- D'attention (lenteur, rêverie ou agitation),
- De mémorisation,
- D'analyse séquentielle (remettre une phrase ou une histoire dans l'ordre chronologique).

Elle peut être accompagnée de dyscalculie et de dysgraphie, et le plus souvent de dysorthographe.

LES PARTENAIRES

Parents : n'ayez pas peur d'en parler, n'ayez pas peur des mots !!



LE BILAN ORTHOPHONIQUE

- Ce bilan est à faire impérativement au moindre doute, et le plus tôt possible.
- Il sert à évaluer les troubles et les aptitudes de l'enfant.
- Il est prescrit par le médecin, et fait par une orthophoniste.

Il est pris en charge par la sécurité sociale

QUE FAIRE

- Parents soyez vigilants: un dépistage peut être fait dès la maternelle.
- Plus tôt l'enfant est pris en charge, plus vite il acquiert des méthodes de compensation qui lui permettront de pallier son handicap scolaire et de garder confiance en lui-même, tout au long de sa scolarité.
- Parents: ne vous découragez pas, Vos enfants ont besoin de votre soutien, aidez-les à s'épanouir aussi dans les activités extra-scolaires. Il faut leur donner la possibilité de développer leurs dons.

NE PENSEZ PAS "ça passera tout seul"

DOCUMENTATION

- Les malheurs d'un enfant dyslexique. Gisèle Plantier. Ed. Albin Michel
- Ils ne savent pas lire... et s'ils étaient dyslexiques? Réponses aux parents. Paul Messerschmitt. Ed. Flohic.
- L'enfant la lecture et vous. A. Dumont et M. Varraud. Ed. Denoël.
- Tous les enfants peuvent réussir. A. de la Garanderie. Ed. Centution.>
- Dyslexique, peut-être ...? et après? P. Cruiziat et M. Lasserre. Ed. Syros.

Document validé par Mme Plaza, chargée de recherche CNRS, Hôpital de la Salpêtrière et l'association Langage et Prévention.

- Réunions d'information régionales - Conférences - Colloques.

Définition de la dyslexie, conseils aux enseignants :

SI VOUS REMARQUEZ CHEZ DES ELEVES CERTAINS SIGNES DURABLES DU TYPE :

- Retard de langage (vocabulaire pauvre, écrit mal construit)
- Aucun automatisme de lecture après 6 mois d'apprentissage quelle que soit la méthode utilisée
- Inversions et confusions de lettres, de syllabes ou de mots (b et d...)
- Transposition ou omission de lettres
- Difficulté à déchiffrer les sons complexes
- Mauvaise orthographe
- Mauvaise interprétation des phrases et mauvais découpage (ex: un jé néral)
- Lenteur excessive dans toutes les tâches
- Difficulté à retenir les poésies, les tables de multiplication
- Mauvais repérage dans le temps (passé, présent, futur) donc problème en conjugaison
- Mauvais repérage en géométrie
- Ponctuation aberrante
- Difficulté d'ordre spatial
- Mauvaise mémoire immédiate (= rythme)
- Difficulté d'organisation personnelle (cartable, trousse...)

- Difficulté en numération, pour compter de 2 en 2
 - Difficulté dans le système décimal
 - Difficulté à composer les nombres
 - Refus scolaire qui augmente avec les années parce que échecs successifs
 - Fatigabilité : décalage de rythme entre la pensée et le mouvement, il "décroche" ---> rêverie
 - Manque de concentration
 - Arrêt aux petits détails avant de voir l'important
- Si vous relevez plusieurs de ces signes, l'élève est peut-être dyslexique.

COMMENT LES AIDER?

- Dépister le plus tôt possible
- Conseiller aux parents d'aller faire un bilan chez une orthophoniste
- Eviter les punitions, les critiques, le travail supplémentaire, le redoublement
- Avoir une tolérance en orthographe
- L'encourager.

Présentation de textes officiels :

Circulaire N°2006-126 DU 17-8-2006

Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation - PPS

Circulaire N°2006-138 du 25-8-2006

Programmes Personnalisés de Réussite Educative – PPRE -
Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège

ARRÊTÉ DU 17-8-2006 JO DU 20-8-2006

Les enseignants référents et leurs secteurs d'intervention

Aménagement des examens et concours - Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap - NOR: MENS0502560D

Un an après le décret (23/12/05), voici la circulaire d'application concernant l'organisation des examens et concours pour les candidats présentant un handicap.

Circulaire N°2006-215 DU 26-12-2006 - BO n° 1 du 4 janvier 2007

Circulaire N°2003-135 du 08/09/2003

Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période.

Un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage - BO n°6 du 07/02/2002

Rapport présenté par Jean-Charles Ringard - A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique

Rapport de Février 2000

Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap

Ce décret est complété par la circulaire d'application N°2006-215 du 26-12-2006 Organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap

Publication de l'ANAE consacrée aux « Troubles du langage écrit chez l'enfant, de la théorie à la pratique ».

Exemples de conférences proposées par l'APEDYS :

- * APEDYS Hérault : 24 mars 2009, « dyslexie : comprendre, repérer, aider... »
- * Le 13 mars prochain à la salle des fêtes du Teich, aura lieu une rencontre conviviale et informative autour de des questions sur les troubles DYS.
- * APEDYS Hérault : 20 mars 2009, « dyslexie... des idées reçues à la prise en charge ». A destination des **enseignants**, des professionnels de la santé et des personnels éducatifs. Les parents étant cordialement invités.
- * journée d'information : organisée par l'Institut des Sourds de La Malgrange, 4 juillet 2008 de 8h30 à 17h30 sur le thème « Les Troubles Spécifiques du Langage, une prise en charge pluridisciplinaire. », avec la participation de l'APEDYS.
- * APEDYS Aquitaine : conférence débat : 14 juin 2008, « Les Dysfficultés à l'école ».
- * APEDYS 35, AAD et DMF : 24 mars 2007 : colloque sur les « dysfficultés » (les vidéos de ce colloque sont en ligne : <http://www.colloque-dys35.info/>)
- * APEDYS 35 : 7 mars 2009 : conférence « La dyscalculie, comprendre et agir »
- * 26 janvier 2009 : « Les troubles de l'apprentissage, les troubles DYS et la précocité chez l'enfant et l'adolescent. » animée par le Dr Olivier Revol, entrée libre
- * APEDYS Gard : 24 février 2009 : « L'informatique, une aide pour les DYS » présentation du logiciel Medialexie
- * APEDYS Rhône : 26 février 2009 : conférence-débat sur « l'Orthophonie : bilan et rééducation »
- * Réseau Dys 35 : conférence-débat : 11 février 2009 : « La dyscalculie : comprendre et agir »

Diffusion sur le site internet d'articles concernant la dyslexie ou les troubles DYS.

Liste de livres sur la dyslexie.

Mise à disposition de documents divers :

- * un diaporama sur la dyslexie par Thomas, 11 ans : <http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=802>

* *ANAE*

Publication consacrée aux troubles du développement et des apprentissages de l'enfant se présente à vous...

L'ANAE est d'abord une publication scientifique internationale multidisciplinaire (enseignants, iufm, pédopsychiatres, pédiatres, neuropédiatres, médecins scolaires, et médecins de PMI, orthophonistes, psychomotriciens, psychologues scolaires, et cliniciens...) qui apporte des résultats d'études, vous informe sur les tout derniers traitements et prises en charge, évalue les batteries de test, traite de questions théoriques, cliniques et pédagogiques dans les rubriques ci-dessous, et surtout nous permet d'intégrer les évolutions et les apports des neurosciences à la lumière de votre expérience clinique et des techniques de prises en charge éducatives, sociales....

ANAE publie les actes de nombreuses journées scientifiques d'information et de formation.
ANAE c'est aussi un agenda, une rubrique livres, des actualités sur le monde de la neuropsychologie de l'enfant.

ANAE c'est aussi un site www.anae-revue.com

Problématique étudiées

- Aphasie acquise
- Autisme
- Déficits liés à la prématurité
- Dyscalculies
- Dyslexies, dysorthographies, illettrisme
- Dysphasies
- Dyspraxies
- Épilepsie
- Neurologie (lésions cérébrales...)
- Pathologies et troubles associés
- Retard mental
- Syndromes et maladies rares
- Troubles de l'attention – Hyperactivité
- Troubles gnosiques
- Etc.

Évaluations et Prise en charge

- Techniques d'évaluation et explorations fonctionnelles
- Techniques de rééducation et apprentissages
- Traitements (autres que rééducations) : pédagogie-intégration, médicaments, prise en charge psychologique et psychothérapies
- Psychiatrie
- Développement normal et pathologique, plasticité cérébrale
- Histoire de la neuropsychologie
- Des tests

* « La dyslexie » d'Elisabeth Vincent

La dyslexie, invalidante et... résistante

Reconnue comme un handicap et nécessitant une prise en charge adaptée, la dyslexie touche 5% de la population scolaire. Prévention, traitements, soutiens ...

Dans un ouvrage sobrement intitulé La dyslexie, une orthophoniste propose une synthèse très accessible des connaissances sur la question.

Trouble de l'apprentissage du langage écrit, la dyslexie est particulièrement invalidante. " Elle interdit tout accès facile à la lecture et à l'écriture ", précise Elisabeth Vincent. " Le dyslexique ne parvient pas à cette automatisation qui nous fait oublier que l'on a dû, un jour, apprendre à lire ".

La dyslexie, Editions Milan, Collection *Essentiels*, 64 pages, 5,5 euros.

[1] Livre : Chagrin d'école de Daniel Pennac, Prix Renaudot 2007 Mercredi 12 décembre 2007 @ 18:27:44 **2091** lectures

[2] Livre : Lecture : Pour dépasser la querelle de Christian Montelle Vendredi 17 novembre 2006 @ 15:21:36 **1581** lectures

[3] Livre : Reading Acquisition and Developmental Dyslexia de Liliane Sprenger-Charolles, Pascale Colé et Willy Serniclaes Jeudi 16 novembre 2006 @ 12:07:31 **776** lectures

[4] Livre : Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ? Mardi 17 octobre 2006 @ 14:37:32 **4147** lectures

[5] Livre : Intégrer l'enfant handicapé à l'école Lundi 16 octobre 2006 @ 14:27:04 **1973** lectures

[6] "Globale ou B et A -BA "Annie Dumont Dimanche 17 septembre 2006 @ 18:43:51 **986** lectures

[7] BD : Dyslexie Où est la différence ? Mardi 18 avril 2006 @ 09:43:13 **35352** lectures

[8] Livre : Même pas grave ! L'échec scolaire, ça se soigne d'Olivier Revol et Josée Blanc Lapierre Mercredi 12 avril 2006 @ 19:03:47 **2009** lectures

[9] Petit guide à l'attention des enseignants qui accueillent un enfant dyslexique Lundi 10 avril 2006 @ 16:20:35 **3438** lectures

[10] Livre : En attendant le retour chez l'orthophoniste Mercredi 08 mars 2006 @ 14:30:37 **1842** lectures

[11] Livre : Manuel de préparation à la lecture et à l'écriture Lundi 06 mars 2006 @ 10:26:04 **1889** lectures

[12] Livre : Dyslexie de Geneviève Dansette et Monique Plaza Lundi 06 mars 2006 @ 09:39:00 **1276** lectures

[13] Bibliographie Jeudi 02 mars 2006 @ 09:55:15 **2208** lectures

[14] Livre : La dyslexie d'Anne Dumont Jeudi 23 février 2006 @ 16:52:14 **1599** lectures

[15] Livre : Le don de dyslexie de Ronald D. Davis Jeudi 23 février 2006 @ 16:10:40 **1672** lectures

[16] Livre : Psychologie cognitive de la dyslexie de Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Cole Mercredi 22 février 2006 @ 16:03:06 **894** lectures

[17] Livre : La dyslexie est un jeu d'enfant de Béatrice Sauvageot Mercredi 22 février 2006 @ 15:59:17 **1608** lectures

[18] Livre : Vive la dyslexie de Béatrice Sauvageot et Jean Métellus Mercredi 22 février 2006 @ 15:56:56 **1399** lectures

[19] Livre : Réponses à vos questions sur la dyslexie d'Annie Dumont Vendredi 17 février 2006 @ 15:07:27 **1040** lectures

[20] Livre : Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! de Marc Le Bris Vendredi 17 février 2006 @ 12:02:17 **811** lectures

[21] Livre : Petit dyslexique deviendra grand Mercredi 15 février 2006 @ 15:46:39 **1257** lectures

[22] Revue : Les troubles du langage et des apprentissages Mercredi 15 février 2006 @ 10:39:03 **1077** lectures

[23] Livre : HERMAN, ou la merveilleuse histoire d'un petit garçon dyslexique Mardi 14 février 2006 @ 09:13:03 **1092** lectures

[24] Livre : Les malheurs d'un enfant dyslexique de Gisèle Plantier Mardi 07 février 2006 @ 08:40:15 **997** lectures

[25] Livre : L'enfant et l'oiseau de Katia Wolek et Anne Sorin Mardi 17 janvier 2006 @ 13:36:45 **4678** lectures

* *Rhône : Association E=MC dys*

E = MC^{dys}

Association pour la promotion du Réseau de Santé Rhône
pour les Troubles Spécifiques des Apprentissages et de la Communication chez l'enfant et
l'adolescent

Président de l'Association :

Pr. Pierre FOURNERET

Vice Présidente de l'Association :

Marie-Claire THIOLLIER

E = MC^{dys}

183, route de Vienne

69008 LYON

04 78 00 93 25

L'Association " E = MC^{dys} "

Elle s'adresse à tout professionnel concerné par la problématique des Troubles Spécifiques
d'Apprentissage et de la Communication et/ou leur prise en charge.

Elle a pour vocation :

- La formation de professionnels œuvrant autour des Troubles d'Apprentissage et de la Communication.
- La mise en œuvre d'actions de communication (colloques scientifiques, films, brochures et ouvrages)
- La réalisation d'outils originaux et innovants à caractère didactique.
- Le soutien de travaux de recherche

Elle se propose de promouvoir un Réseau de Santé consacré au diagnostic et à la prise en charge des Troubles Spécifiques d'Apprentissage et de la Communication, initialement localisé sur le département du Rhône.

Le Réseau " Dys sur Dix "

Ses partenaires potentiels :

- Le Centre de Référence pour les Troubles des Apprentissages du CHU de Lyon
- Les services de Santé Scolaire
- Les différentes structures médicales, universitaires et/ou de la recherche publique

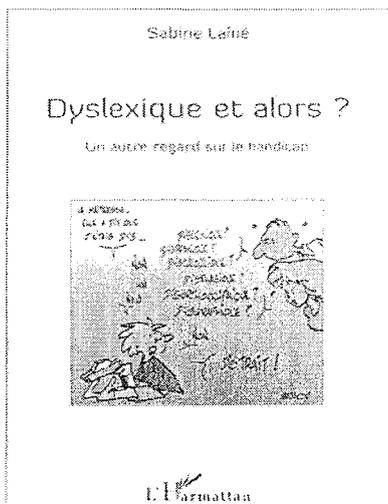
Ses missions auprès des professionnels :

- Améliorer le dépistage précoce des Troubles Spécifiques des Apprentissages & de la Communication
- Favoriser la coordination des professionnels libéraux impliqués dans cette prise en charge
- Formaliser le partenariat avec les différents acteurs de l'Éducation nationale

Son rôle auprès des familles :

- Mettre l'enfant " dys " au centre d'un projet de soin global et concerté.
- Faciliter l'accès aux soins, au plus proche du domicile de l'enfant (notion de proximité et diminution du coût liés aux transports multiples)
- Participer à la prise en charge financière d'actes non remboursés par le biais de prestations dérogatoires.

Sabine LAÎNE, membre d'APEDYS 95, vous faire part de la sortie de son livre "Dyslexique et alors ?" sur le parcours d'un enfant dyslexique.



« Auteure et enseignante, « *Dyslexique et alors?* » est mon troisième ouvrage. Voilà bientôt dix ans que je suis entrée par inadvertance dans le monde des « dys »... Dix ans à me battre aux côtés de deux de mes enfants, dyslexiques, dyscalculiques et dysorthographiques. Dix ans à m'informer, à informer, à me former afin de les aider au mieux, puis à aider les autres parents par l'intermédiaire d'un blog. J'ai donc beaucoup lu ! Beaucoup cherché aussi, à comprendre... Mais même en cherchant, je n'ai trouvé aucun ouvrage proche de la réalité, de la vie et du quotidien. Ils sont tous techniques, scientifiques mais ne tiennent pas compte de l'essentiel, à savoir la souffrance des enfants, de leur famille et l'incompréhension vis-à-vis de ce handicap invisible.

A côté de cela, beaucoup d'enseignants ne sont toujours pas formés et malgré leur bonne volonté ignorent encore comment « faire » avec ces enfants si différents.

Les orthophonistes savent « faire » mais restent impuissants quant à ce qu'endurent les enfants tout au long de leur scolarité, car leur monde est encore trop coupé de celui de l'école.

Alors que dire des parents, au milieu de ce « dispositif » et qui ne disposent que de forums pour témoigner de leur solitude, de leur expérience, de leur désespoir...

Ce livre est un roman, basé sur des faits réels et de nombreux témoignages. J'ai choisi ce genre littéraire afin de rendre le récit plus humain et parce que l'avantage de la fiction, c'est que tout en restant proche de la réalité et de la vie, il est possible de les « modeler » pour y apporter un peu d'espoir.

« *Dyslexique et alors?* » s'adresse aux parents d'enfants « dys », qui se retrouveront certainement à travers le parcours d'Ugo ! Peut-être seront-ils rassurés !

Il s'adresse bien sûr aux enseignants, car en comprenant mieux le mode de fonctionnement de ces enfants, ils sauront adapter leur pédagogie et porteront spontanément un autre regard sur eux.

Il s'adresse également aux orthophonistes, spécialistes indispensables ! Il leur apportera certainement un éclairage autre mais non moins important sur nos enfants, nos vies, notre quotidien. »

REPÈRES
BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages

BERTHIER, N., *Les techniques d'enquête en sciences sociales – Méthode et exercices corrigés*,

Paris : A. Colin, 2006, 3e édition.

BLANCHET, A. et coll., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*,

Paris : Dunod, 1988.

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., MASY, V., *Dictionnaire d'Orthophonie*,

Isbergues : Ortho Edition, 2004.

CRUNELLE, D. et coll., *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?*,

Lille : SCEREN, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2006, collection *Adapter les pratiques, intégrer les élèves*.

DELAHAIE, M., *L'évolution du langage chez l'enfant, de la difficulté au trouble*,

INPES : juin 2004.

DUMONT, A., *Réponses à vos questions sur la dyslexie*,

Paris : Solar, 2003.

JUMEL, B., *Comprendre et aider l'enfant dyslexique*,

Paris : Dunod, 2005.

LAMONTAGNE, J., *De l'évaluation à l'entrée au CE2 aux PPAP*,

Lille : SCÉREN, septembre 2003, collection *Évaluer pour construire*.

LIMBOSCH, N., LUMINET-JAMINSKI, A., DIERKENS-DOPCHIE, N., *La dyslexie à l'école primaire - Dépistage et prévention*,

Bruxelles : Université de Bruxelles, 1978, 3e tirage.

PAULHAC, J., *L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie*,
Paris : Hachette, 2000, collection *Questions d'éducation*.

ROUSSEAU, T. et coll., *Les approches thérapeutiques en orthophonie*,
Isbergues : Ortho Edition, 2004, tome 2.

SPRENGER-CHAROLLES, L., COLLE, P., *Lecture et dyslexie, approche cognitive*,
Paris : Dunod, 2003.

VAN HOUT, A., *Les dyslexies - Décrire, Évaluer, Expliquer, Traiter*,
Issy les Moulineaux : Masson, 1998.

VAN NIEUWENHOVEN, C., *Le comptage*,
Louvain-la-Neuve : DeBoeck Université, 1999.

II. Documentation diverse

Fiches du Centre des troubles du Langage et des APprentissages (CLAP) de Nancy.

Association Américaine de Psychiatrie, *DSM-IV*, 1994.

CAUDRELIER, H. et coll., Pochette *Communication* pour Terminale SMS,
Vannes : Foucher, 1998.

FLA, *Présentation de la fédération française des troubles spécifiques du langage et des
apprentissages (FLA)*, 2008.

OMS (Organisation Mondiale de la Santé), *CIM 10*, 1992.

POLLOCK, J., WALLER, E., POLITT, R. *Day-to-Day Dyslexia in the Classroom*,
2004, extrait.

III. Mémoires d'orthophonie

BARAT, C., CAMBRAY, M., « *Si on écrivait ensemble... ?* » *Identifier la nature des difficultés scolaires en 6e / 5e : troubles spécifiques ou difficultés globales d'apprentissage. Essai de remédiation en atelier d'écriture,*
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2003, 2 volumes.

CHARLEY, S., *L'intégration scolaire de l'enfant dyslexique,*
Mémoire d'orthophonie, Montpellier, juin 2002.

DEDONDER, I., MAHE, A-C., « *Et si on s'y mettait ensemble ?* » - *Quel partenariat entre professionnels de la Santé et de l'Éducation Nationale pour une prévention précoce de l'échec scolaire dès l'école maternelle ? - Exposé d'une démarche expérimentale menée dans le Nord-Pas-De-Calais et présentation de la pratique québécoise,*
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2003.

DELAPLACE, É., LHEUREUX, É., *Je suis peut-être dyslexique ; je vous explique... – Création d'un logiciel d'information sur les troubles spécifiques du langage écrit à destination des enseignants,*
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2004.

DEPAUW, V., *Dyslexie... Qu'en pensent les enseignants ? - Représentation sociale de l'élève dyslexique-dysorthographique chez les enseignants de collège,*
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2005.

DUFIEF, D., SALIOU, A., *Élèves en difficulté au collège : partenariat enseignants/orthophonistes, recueil de pratiques,*
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2006, (+ CD Rom).

DUPONCHEL, S., *Prévention orthographique : informer sur la dyslexie – Élaboration d'un livret d'information pour les enseignants et d'une BD pour les élèves,*
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2004.

HOUSEZ, É., LORICH, É., *La dysorthographe en trois dimensions – Approche écologique par une enquête auprès d'orthophonistes, d'enseignants et de dysorthographiques*,
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2002.

KLEITZ, C., WEIBEL, B., *La dyslexie : état des lieux des connaissances d'enseignants de l'école primaire – Enquête*,
Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2000.

LE SAGE, S., *Pour le repérage et la reconnaissance des troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit au cycle II*
Mémoire d'orthophonie, Nantes, 2001.

MEGRET, M., MILLERIOUX, H., *Vers un partenariat orthophonistes-enseignants... – Élaboration d'une plaquette d'information sur les troubles du langage et des apprentissages*,
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2002.

MENAGER, L., *Orthophonie et pédagogie – Les représentations de l'orthophonie et d'une pathologie du langage en milieu pédagogique*,
Mémoire d'orthophonie, Tours, 1994.

SARTRE, C., *Les troubles spécifiques du langage écrit : état des lieux des connaissances des professeurs de collège en vue de l'élaboration de fiches pratiques*,
Mémoire d'orthophonie, Toulouse, 2004.

WILLEMSE, J., *Une BD...yslexique ? - Réflexions sur les atouts et les difficultés de lecture inhérents à la bande dessinée chez les enfants dyslexiques – Création d'une bande dessinée adaptée à des enfants dyslexiques âgés de 10 à 12 ans*,
Mémoire d'orthophonie, Lille, 2007.

V. Sites internet

<http://ext1.siteparc.fr/dehaene-20080212.pdf>

<http://ist.inserm.fr/basisrapports/dyslexie.html>

<http://ww2.ac-poitiers.fr>

<http://www.ac-nancy-metz.fr/ia54/>

<http://www.anasys.org>

<http://www.bdsp.ehesp.fr>

<http://www.cenopfl.com>

<http://www.college-de-france.fr>

<http://www.cognisciences.com>

<http://www.dyslexiacentre.ca>

<http://www.handiplace.org>

<http://www.inpes.sante.fr>

<http://www.pedagonet.com>

<http://www.reperdys.com>

<http://www.reseautap.org>

<http://www.signes-ed.com/livret2.htm>

<http://www.yrub.com/psycho/piaget5.htm>

www.arta.fr

www.apeda-france.com

www.centam.ca

www.fla.fr

EL FASSIHI Laure

JUSNEL Victoria

Évaluations de rentrée de CE2 : quels signes d'alerte pour dépister les enfants « DYS » ?

Mémoire d'Orthophonie – Nancy 2009

RÉSUMÉ

Nous sommes parties du constat que la prise en charge des troubles DYS est plus efficace si elle commence tôt. Le début du cycle III nous a semblé la période propice à un repérage de trois de ces troubles (dyslexie, dysorthographe et dyscalculie) dans le milieu de l'enseignement. Nous avons ainsi centré notre attention sur les évaluations de rentrée de CE2.

À travers ces évaluations, nous avons cherché à savoir si, en plus d'un intérêt pédagogique pour les enseignants, nous pouvions trouver une aide pour le dépistage de ces troubles. L'objectif de notre démarche est donc de trouver des signes d'alerte pour qu'à terme, les enseignants puissent orienter l'enfant vers un bilan orthophonique.

Tout d'abord, nous avons commencé par développer des points théoriques qui nous semblent essentiels à la compréhension de notre travail, notamment les définitions des trois troubles DYS sur lesquels nous nous sommes focalisées et la présentation des évaluations.

Puis nous avons expliqué notre démarche expérimentale, en présentant nos outils : un questionnaire et un entretien que nous avons élaborés, destiné aux enseignants, ainsi que les corpus des évaluations que nous avons choisies.

Enfin, nous avons analysé les résultats obtenus pour y rechercher d'éventuels signes d'alerte.

MOTS CLEFS Dépistage
 Dyscalculie
 Dyslexie
 Dysorthographe
 Enfants
 Enseignement
 Orthophonie

JURY Président : Monsieur V. SCHENKER Professeur
 Rapporteur : Monsieur V. MIDOLO Orthophoniste
 Assesseur : Docteur É. TURBAN Médecin de l'Éducation Nationale

DATE DE SOUTENANCE Mardi 23 juin 2009