



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-memoires-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>

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

Mémoire présenté pour l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

*La dyslexie, une pathologie repérable en
milieu scolaire.*

*Elaboration d'un outil d'aide à l'usage des
enseignants.*

Justine LAVARENNE

Née le 16 octobre 1988 à Tassin la Demi-Lune

Directeur : Caroline PRESTIGIACOMO, enseignante

Co-directeur : Gilbert ZANGHELLINI, orthophoniste

- Nice 2011 -

Je remercie tout d'abord Caroline PRESTIGIACOMO pour avoir accepté la direction de ce mémoire. Son professionnalisme, son intérêt, sa présence et sa disponibilité m'ont été précieux tout au long de cette étude.

Merci également à mon co-directeur, Gilbert ZANGHELLINI, pour son regard professionnel sur mon travail, sa compréhension de mon attachement à ce sujet mais aussi son enseignement aussi passionnant que passionné.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui ont eu la gentillesse de s'intéresser à ce mémoire.

Je remercie donc Christian BELLONE pour l'attention qu'il a portée à mon travail et son enseignement de qualité au sein de l'école d'orthophonie.

Je tiens aussi à remercier les enseignants qui ont bien voulu prendre un peu de leur temps pour répondre à mon questionnaire, ce travail n'aurait pu aboutir sans leur précieuse participation.

Un grand merci à Mme BERTHELOT, Mme VIVES, Mme VERGNES, mes maîtres de stage qui m'auront tant appris tout au long de cette année.

Un merci tout particulier à Armelle GEOFFROY-MICHEL pour son écoute, sa gentillesse, sa générosité et son regard bienveillant sur mon travail. Apprendre à ses côtés aura été un véritable plaisir.

Je remercie mes parents pour leur aide et leur soutien tout au long de ces quatre ans d'étude. Vous deux, ainsi que Maud et Camille, êtes chacun très importants pour moi. Vous êtes ma force et mon équilibre.

Enfin, un immense merci à Toi qui te reconnaîtra. De la préparation du concours à ce mémoire, tu as toujours été là pour moi, patient, compréhensif et confiant, acceptant de faire des sacrifices pour me permettre de mener à bien ces études d'orthophonie. Ta présence à mes côtés, ton soutien ainsi que ton amour de tous les instants comptent pour beaucoup dans ma réussite et mon bonheur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
PARTIE THEORIQUE	7
CHAPITRE UN : LA DYSLEXIE	8
I/ La dyslexie	9
II/ Aspects cliniques	39
III/ Le diagnostic clinique de la dyslexie	56
CHAPITRE DEUX : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	61
I/ L'école élémentaire	62
II/ La formation initiale des professeurs des écoles	75
III/ La formation continue	77
IV/ Conséquences de la formation des enseignants	81
CHAPITRE TROIS : LES OUTILS DE REPERAGE DEJA EXISTANTS	84
I/ OUROS	85
II/ ODEDYS	89
III/ MEDIAL	92
IV/ Protocole AGIR	95
CHAPITRE QUATRE : LA DIFFERENCE ENTRE REPERAGE ET DEPISTAGE	98
I/ Le dépistage	99
II/ Le repérage	100
III/ Intérêt du repérage de la dyslexie à l'école	102

PARTIE PRATIQUE	104
CHAPITRE UN : L'ETAT DES LIEUX	105
I/ Les objectifs de l'enquête et les hypothèses de travail	106
II/ L'élaboration des questionnaires	108
III/ La distribution des questionnaires	110
IV/ Le choix de l'échantillon et sa représentativité	111
CHAPITRE DEUX : LES RESULTATS DE L'ENQUETE	113
I/ Les caractéristiques des enseignants	114
II/ Les connaissances des enseignants sur la dyslexie	123
III/ Les liens entre les enseignants et les orthophonistes	145
IV/ Le repérage et son utilité	151
V/ L'outil de repérage et son utilité	165
CHAPITRE TROIS : SYNTHESE	172
I/ Présentation des idées mises en évidence par notre enquête	173
II/ Elaboration d'une grille pour le repérage scolaire de la dyslexie	181
CHAPITRE QUATRE : DISCUSSION	184
I/ Les imperfections liées à notre enquête	185
II/ Les imperfections liées à notre outil de repérage	186
CONCLUSION	188
BIBLIOGRAPHIE	191
TABLE DES MATIERES.....	196
ANNEXES	204

INTRODUCTION

Notre entourage familial et amical comptant quelques enseignants, nous avons pu nous rendre compte que ces derniers se sentaient bien démunis face à certains de leurs élèves présentant des troubles du langage.

En effet, nombreux étaient les enseignants exprimant leurs difficultés à percevoir chez certains enfants que leurs difficultés en lecture allaient bien au-delà d'un retard scolaire.

Interpellée par cette difficulté à repérer les enfants dyslexiques au sein de leur classe, nous avons choisi de consacrer notre mémoire de fin d'étude au thème du repérage scolaire de la dyslexie.

Nous avons pleinement conscience que la confusion entre le repérage, le dépistage et le diagnostic est encore largement répandue. Nous savons également que le diagnostic ne relève en aucun cas des compétences des enseignants et nous espérons qu'il demeurera une compétence spécifique des orthophonistes.

Cependant, face aux difficultés des enseignants à comprendre cette pathologie et donc à aider l'enfant en classe, nous ne pouvions rester indifférente. C'est pourquoi, dans l'intérêt de l'enfant lui-même, nous avons souhaité favoriser un **repérage** scolaire de la dyslexie. Celui-ci n'aurait pas pour objet de diagnostiquer un enfant dyslexique mais bien de percevoir ses difficultés en lecture et l'orienter ainsi vers un professionnel de santé qui pourrait ensuite procéder à une investigation plus approfondie.

L'objectif de notre mémoire était double : tout d'abord, nous souhaitions savoir si les enseignants étaient suffisamment formés aux troubles du langage et quels étaient leurs acquis concernant les signes cliniques de la dyslexie pour comprendre s'ils étaient à mêmes, en l'état actuel des choses, de repérer la dyslexie à l'école.

Ensuite, notre travail visait à déterminer si favoriser un repérage scolaire de la dyslexie grâce à un outil pouvait permettre aux orthophonistes de prendre en charge l'enfant plus précocement pour que l'ensemble de sa scolarité, - et l'ensemble des apprentissages -, soient le moins perturbé possible.

Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi de réaliser une enquête

auprès d'un échantillon d'enseignants du premier degré le plus représentatif possible. En fonction des réponses obtenues, nous souhaitons éventuellement élaborer un outil destiné aux enseignants afin de favoriser et faciliter le repérage scolaire de la dyslexie si celui-ci se révélait insuffisant. Au début de notre recherche, nous ignorions alors quelle forme prendrait cet outil : plaquette d'information, enquête standardisée...

Ainsi, avant d'évoquer les résultats de notre enquête, nous présenterons tout d'abord dans notre partie théorique, la pathologie dyslexique, puis la formation des enseignants, les outils de repérage scolaire déjà existants et nous tenterons enfin de définir la différence entre le repérage et le dépistage.

Puis, dans notre partie pratique, nous présenterons notre enquête de la façon la plus exhaustive possible et nous analyserons celle-ci de manière quantitative et qualitative.

Enfin, nous verrons si notre étude nous aura permis d'élaborer un outil susceptible d'aider les enseignants à repérer la dyslexie dans leurs classes.

*PARTIE
THEORIQUE*

CHAPITRE UN : **LA DYSLEXIE**

I/ La dyslexie

A) Définitions

Pour réfléchir sur une pathologie, sur l'utilité d'un dépistage et d'un repérage précoce, il convient d'en connaître les tenants et les aboutissants. Or depuis toujours, la dyslexie ne peut être définie avec précision et certitude. En effet, il est aujourd'hui impossible de définir la dyslexie par ce qu'elle est. Nous ne pouvons encore en établir le diagnostic que par la présence de signes cliniques et par l'exclusion d'autres. C'est pourquoi il nous semble essentiel de rendre compte de l'évolution du concept de dyslexie depuis sa découverte jusqu'à aujourd'hui, de mettre en lumière les diverses théories et les divers éclairages qui ont pu être à l'origine des définitions de cette pathologie.

Selon le Robert 2003, la dyslexie est un « trouble de la capacité à lire ou difficulté à reconnaître et à reproduire le langage écrit. »

Le Dictionnaire d'Orthophonie résume bien l'évolution et la difficulté d'élaborer une définition claire de cette pathologie. Dans cet ouvrage, il est expliqué que depuis les années 1950 dans les pays francophones, les troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture ont été regroupés sous le nom de dyslexie. L'approche classique des troubles du développement de la lecture, qui se base sur les symptômes, un inventaire des troubles, a longtemps considéré la dyslexie comme un trouble unitaire pouvant appartenir à des courants de pensée divers : organiciste, pédagogique, instrumental, affectif ou socioculturel. Cette approche et les courants de pensée qui y sont attachés avançaient des hypothèses étiologiques divergentes et proposaient parfois des instruments d'évaluation. Depuis environ trente ans, de nombreux progrès ont été accomplis dans le domaine des neurosciences ainsi que dans la compréhension des processus normaux d'acquisitions du langage écrit. Cela a pu favoriser l'émergence de nouveaux courants théoriques de référence ou modèles génétiques permettant d'expliquer les mécanismes d'entrée dans l'écrit du-

rant le développement de l'enfant. Ces nouvelles approches ont remis en question la notion « unitaire » de dyslexie. Aujourd'hui le terme de troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit est préférentiellement utilisé contre celui de dyslexie. En outre, on distingue désormais les dyslexies développementales des dyslexies acquises dues à une lésion cérébrale.

Nous pouvons donc retenir que dans l'apparition du terme de dyslexie et dans l'essai de le définir précisément, quatre grandes périodes se sont succédées pour faire évoluer ce concept et essayer de comprendre son fonctionnement¹.

La première période est celle de la découverte du trouble par des médecins anglais. Les premières définitions de la dyslexie datent de la fin du XIX^{ème} siècle et nous les devons à trois ophtalmologistes anglophones : KERR, MORGAN et HINSELWOOD². « Il s'agit d'un garçon de quatorze ans, intelligent, fréquentant régulièrement l'école, et pourtant incapable d'apprendre à lire, alors que son aptitude en calcul était satisfaisante » nous décrit MORGAN en 1895. Le docteur HINSELWOOD³ est le premier à utiliser le terme de « dyslexie » en 1917 dans la monographie qu'il consacre à l'étude de cas d'enfants normalement intelligents et présentant cependant un déficit grave et isolé de l'apprentissage de la lecture. Ses observations rejoignent celles de MORGAN qui, en 1896 qualifiait de « *congenital word blindness* » (cécité congénitale du mot) l'incapacité à lire d'un garçon de 14 ans. HINSELWOOD fait l'hypothèse d'une atteinte bilatérale fonctionnelle du gyrus angularis qui est une zone postéro-inférieure du lobe pariétal. A cette époque, cette conception médicale de la dyslexie est contestée par le milieu pédagogique (HOLLINGWORTH) qui considère que les difficultés diverses en lecture ne peuvent provenir d'une cause unique. C'est pourquoi les pédagogues pensent plutôt à une forme de retard majeur en lecture lié à une pédagogie ou un environnement peu adaptés aux élèves, à des troubles psychologiques ou à un manque de motivation.

¹ ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

² BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

³ ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

En France, il faudra attendre 1906 et les travaux de VARIOT et LECOMTE pour se voir rapporter un premier cas de « dyslexie » : « elle a trait à un garçon de treize ans et six mois, d'intelligence normale atteint d'une véritable infirmité remontant au jeune âge pour lire et comprendre le langage écrit. »⁴

La seconde période concerne les travaux d'ORTON⁵. Aux environs de 1930, il redéfinit la dyslexie comme une « strephosymbolie » c'est-à-dire une confusion-inversion des lettres symétriques. A la fin des années 1930, il étudie environ trois mille cas et met en évidence la survenue familiale des « troubles de lecture spécifiques » ainsi que leur fréquence plus importante chez les garçons. ORTON rattache les troubles à une perturbation du mode de perception visuelle, entraînant des confusions et inversions de lettres. Les troubles seraient liés à une anomalie de la dominance hémisphérique. Son hypothèse débouche sur la notion de troubles « instrumentaux » comme par exemple, troubles de la perception visuo-spatiale, trouble de l'orientation latérale, dominance manuelle gauche.

OMBREDANE est le premier français à utiliser le terme de dyslexie en 1937⁶. Ce terme apparaît après celui d'alexie, qui est un trouble sensoriel acquis ou congénital de type aphasique. L'alexie se manifeste principalement par un trouble d'accès à la lecture. Or ces deux termes étant morphologiquement proches, certains auteurs préfèrent utiliser les termes de « bradylexie », « légasthénie », ou encore « Specific Reading Retardation » à celui de dyslexie, et ce, pour éviter toute confusion entre les troubles d'origine neurologique (alexie) et ceux n'ayant pas de cause apparente (dyslexie). En 1940, OMBREDANE qualifie de « dysgrammataxie » « une difficulté à intégrer les éléments symboliques perçus dans l'unité du mot ou d'une phrase, quel que soit [...] le mécanisme de cette intégration [...] ».

⁴ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

⁵ ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

⁶ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

Les chercheurs ont toujours été confrontés au problème d'absence de cause apparente de cette pathologie. Aussi, les premiers chercheurs à s'être intéressés à la dyslexie ont défini la pathologie par les effets qu'elle produit, ce qui engendre des définitions par exclusion qui prévalent encore aujourd'hui.

Ainsi, HALGREEN donne la définition suivante de la dyslexie⁷ : « difficulté à apprendre à lire [...]; progrès de la lecture [...] constamment en dessous de la moyenne de la classe d'âge ; discordance entre les progrès en lecture [...] et progrès dans les autres matières enseignées ; discordance entre les résultats en lecture [...] et le niveau d'intelligence générale. »

La troisième période est celle des divergences de pensée et de la mise au point de différents outils d'évaluation⁸.

Dans les années 1950, Jenny AUBRY-ROUDINESCO décrit la dyslexie comme une difficulté spécifique à comprendre, à reproduire et intégrer les symboles écrits⁹.

C. LAUNAY, pédopsychiatre, définit dans les années 1960 la dyslexie comme une « asymbolie aux ensembles de lettres, qui reproduisent, en les amplifiant et en les prolongeant, les difficultés habituelles aux débuts de la lecture [...] laissant intactes les autres fonctions intellectuelles. »

De son côté, Suzanne BOREL-MAISONNY considère la dyslexie comme « une difficulté particulière à identifier, à comprendre, et à reproduire les symboles écrits qui a pour conséquence de troubler profondément l'apprentissage de la lecture entre cinq et huit ans, [...], la compréhension de textes et les acquisitions scolaires par la suite... ». Les observations des premières orthophonistes mettent en évidence les erreurs de lecture recensées chez les enfants qu'elles suivent en séance : confusions de lettres dont les correspondants oraux sont proches, confusions dont les formes graphiques sont voisines, inversions ou ajouts de lettres, difficultés avec les graphies complexes... les amènent à

⁷ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

⁸ ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

⁹ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

tenter d'établir des critères dyslexiques et à mettre au point des outils d'évaluation du langage écrit en reliant les troubles à des dysfonctionnements.

Depuis la découverte des troubles de la lecture, la notion de dyslexie, majoritairement envisagée de manière unitaire, a engendré de nombreux affrontements théoriques principalement entre trois courants (que nous développerons plus tard, dans la partie sur les différentes étiologies de la dyslexie) : le courant organiciste (plébiscité par les médecins, neuropédiatres...), le courant instrumental (développé par les psychologues, les orthophonistes), le courant pédagogique (enseignants).

Les écoles psychanalytiques quant à elles définissent la dyslexie comme une « réaction d'opposition dont les origines se trouvent dans les premières relations de l'enfant à son entourage [...] ». A cette époque, Claude CHASSAGNY s'est distingué par une conception de la dyslexie qui engendra un courant de pensée particulier. Selon lui, la dyslexie est un « trouble de l'expression et de la communication ».

Arlette BOURCIER et Roger MUCCHIELLI définissent la dyslexie comme la « manifestation d'une perturbation dans la relation du Moi et de l'Univers, [...] qui a envahi sélectivement les domaines de la perception et de la communication. La relation du Moi à son univers s'est construite sur le mode de l'ambiguïté et de l'instabilité, ce qui bloque le passage à l'intelligence analytique, et, par là, au symbolisme... ».

Au début des années 1980, de nombreux progrès sont accomplis dans le domaine de la neuropsychologie concernant les troubles de la lecture dues à des lésions cérébrales acquises, permettant ainsi la différenciation de sous-types de dyslexie acquises et l'élaboration de modèles cognitifs de la lecture chez le lecteur adulte sans perturbation. La conception d'une dyslexie unique, mise en cause précédemment par le courant instrumental qui présentait d'ores et déjà une diversité des processus intervenant dans la lecture, s'effondre totalement, en particulier avec la distinction de différentes dyslexies de développement.

Pour terminer notre aperçu du concept de dyslexie en tant que définition, considérons différents types de définitions et leur poids théorique.

Dans l'Encyclopédie Universalis de 1990, Jean BERGÈS propose la définition suivante : « Le concept de dyslexie est fort discuté. Il peut servir à qualifier les difficultés ou les altérations de l'apprentissage du langage écrit, en dehors de simples retards dans l'« acquisition » de la lecture. Selon cette conception, la dyslexie n'est pas une déviation d'un processus évolutif, mais un handicap, une incompetence à apprendre à lire [...] son caractère isolé, détaché de tout trouble de l'apprentissage ou de toute perturbation neurologique ou affective, porte à en faire une affection autonome voire héréditaire. [...] La dyslexie peut être considérée comme la traduction d'un dysfonctionnement de la fonction symbolique : elle marque, au niveau du décryptage du langage écrit, une infirmité générale du symbolique. Dès lors, sa problématique s'inscrit dans la difficulté à « intégrer » les symboles de l'écriture en tant que tels, à croiser les différents afférents de la fonction visuelle avec les éléments auditifs et articulatoires de la parole. Il s'agit d'une altération de la fonction de lire [...]. On comprend par là que chacun de ces critères et de ces canaux afférentiels puisse être partie prenante dans la dyslexie, en dehors des fonctions intégratives elles-mêmes. »

Dans les ouvrages spécialisés sur la dyslexie, nous trouvons par exemple cette définition donnée par un collège d'experts réunis sous l'égide de la Fédération Mondiale de Neurologie : « trouble de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate, d'opportunités socioculturelles suffisantes ; en outre, elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle. » C'est, encore une fois, une définition par exclusion qui suscitera de nombreuses critiques. En effet, elle précise surtout ce que n'est pas la dyslexie et la présence de troubles associés ne permet pas aux enfants qui les présentent de bénéficier d'une aide adéquate¹⁰. Aux Etats-Unis¹¹, l'existence de la dyslexie en tant que trouble spécifique des apprentissages du langage écrit a été reconnue par le vote du Congrès en 1960 puis par une loi publique (1970-1971). Elle repose sur un écart significatif entre les

¹⁰ ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

¹¹ VAN HOUT, A. et ESTIENNE, F. (2004). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Masson.

réalisations scolaires et les possibilités intellectuelles mesurées par le QI. L'exclusion de causes expliquant cet écart constitue un autre des critères diagnostics majeurs; parmi ces causes, des troubles de perception sensorielle, des problèmes psychiatriques primaires, des pathologies neurologiques lourdes, un manque d'opportunité scolaire suffisante et de stimulations socioculturelles.

Dans le Vocabulaire de sciences cognitives¹², ouvrage paru en 1998, J-E GOMBERT définit la dyslexie de façon suivante : « En ce qui concerne les dysfonctionnements de l'apprentissage, des progrès notables ont été faits quant à la connaissance des dyslexies développementales : ces troubles strictement limités à lecture [...] indépendants de l'intelligence et des conditions sociales ou affectives. »

B) Pourquoi une telle difficulté dans la définition de ce trouble ?

Plus de cent ans de recherches sur le sujet n'ont pas réussi à cerner précisément ni l'origine ni le développement ni l'expression de ces troubles. Aujourd'hui encore, de nombreuses querelles existent souvent teintées de controverses théoriques rendant l'essai d'une définition claire toujours périlleuse. La question importante que nous devons nous poser face à ce type de problème est simple : comment pouvons-nous différencier un lecteur faible d'un enfant présentant un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture ? La réponse est également capitale puisqu'elle permettra de définir le trouble mais aussi parce qu'elle aura des conséquences pour tous ces enfants et adolescents qui en sont atteints. En effet, un seuil trop élevé de dysfonctionnement de l'apprentissage de la lecture identifiera trop d'enfants et en étiquettera probablement alors que certains ne présentent pas ce trouble tandis qu'un seuil trop bas n'en recensera pas assez et privera

¹² ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

certaines enfants atteints du trouble d'une prise en charge nécessaire et adaptée.

Le concept de dyslexie est en permanence sujet à controverse même lorsque nous lisons une littérature scientifique sur le sujet¹³. Comprendre comment on affirme qu'une étude est scientifique nous permettra de comprendre la difficulté d'établir une définition incontestable de cette pathologie si complexe.

Une étude peut être considérée comme scientifique :

- lorsqu'elle repose sur l'hypothèse selon laquelle toutes les personnes dyslexiques souffrent d'un trouble d'une capacité C
- lorsqu'elle teste cette capacité chez un groupe de personnes présentant des troubles dyslexiques et chez un autre groupe de personnes constituant un groupe-contrôle.

Ces études doivent mettre en évidence le fait que le groupe de personnes avec des troubles dyslexiques est significativement moins bon que le groupe-contrôle concernant la capacité C ; elles doivent également en déduire qu'un trouble ou qu'un déficit de la capacité C est bien la cause unique des difficultés de ce groupe avec difficultés dyslexiques.

Cette notion d'étude « scientifique » doit être interrogée car elle reste floue et difficilement objectivable. En effet, que veut-on dire par « significativement moins bon » ? De même, pour la mesure de la capacité C, le groupe constitué de personnes dyslexiques ayant obtenu une moyenne de résultats inférieure à celle obtenue par le groupe-contrôle est difficilement objectivable puisqu'il suffit qu'un petit pourcentage de la population de personnes dyslexiques ait obtenu de très faibles résultats sur la capacité C pour que tout le groupe de personnes dyslexiques soit considéré comme « moins bon » que le groupe-contrôle pour la capacité C. Ceci constitue donc un biais probable à l'étude scientifique.

En outre, même si l'ensemble des personnes dyslexiques qui font partie d'une étude présentent un trouble de la capacité C, cela ne signifie pas pour autant que le déficit de la capacité C est la cause des difficultés en lecture. Il peut être dû à une cause X qui entraîne

¹³ ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

simultanément un déficit de la capacité C et des troubles dyslexiques. C'est exactement le problème que pose le phénomène de comorbidité. Pouvons-nous considérer les troubles dyslexiques comme des troubles purs, c'est-à-dire des troubles que nous rencontrons de façon isolée, en dehors d'autres difficultés, ou les troubles dyslexiques sont-ils concomitants à d'autres troubles ou d'autres difficultés, par exemple en association avec des troubles moteurs, auditifs ou visuels ? Si l'on en croit les différentes définitions exposées précédemment, n'est considéré comme dyslexie qu'un trouble d'apprentissage de la lecture sans trouble sensoriel, neurologique, psychologique ou social associé. Cependant, ce sont les regards que portent ces études scientifiques sur ces troubles, les « troubles développementaux », qui les amènent à envisager les manifestations dyslexiques de la manière qu'elles proposent. Ainsi, la théorie « phonologique » considère les dyslexies comme des troubles spécifiques de la parole alors que les théories « du traitement auditif » ou les théories « magnocellulaire et cérébelleuse » envisagent plutôt les dyslexies comme un syndrome aux manifestations multiples dans les domaines sensoriels et moteurs.

Pour Jean-Charles RINGARD¹⁴, la définition de la dyslexie est difficile à établir pour trois raisons : tout d'abord, les nomenclatures utilisées (DSM IV, CIM 10...) pour définir les enfants atteints des enfants non atteints d'un trouble spécifique du langage écrit, ont recours à un terme de « discrédance » (c'est-à-dire « qui ne s'accorde pas avec »). Ainsi, les performances aux tests standardisés doivent être significativement au-dessous du niveau escompté, c'est-à-dire inférieurs à deux écarts-types ou plus à la moyenne en tenant compte de l'âge et de l'intelligence de l'enfant. Mais selon lui, de nombreuses expériences ont montré que ce critère n'était pas pertinent car même s'il est possible d'identifier les enfants ayant des troubles spécifiques des apprentissages, ce n'est pas ce critère qui permet de distinguer systématiquement ces enfants de ceux qui ont de bons résultats en langage écrit. « Sans remettre en cause la validité des classifications, observons que s'agissant de la dyslexie, elles ne permettent pas totalement de cerner la

¹⁴ RINGARD, JC. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

nature du problème posé. »

Pour Jean-Charles RINGARD, la difficulté réside également dans le fait que les classifications n'emploient pas le terme de « dyslexie » mais de « trouble spécifique du langage écrit » ou bien « enfant présentant une déficience du langage écrit », ce qui reste très généraliste et peu précis. Enfin, les polémiques restent très présentes et sont fréquentes entre les divers courants de pensée. Pourtant, il faut bien prendre en compte ces enfants et adolescents qui expriment des difficultés de lecture considérables et souvent inattendues compte tenu de leurs capacités intellectuelles.

Nous comprenons donc bien que définir la dyslexie est éminemment délicat et étroitement lié aux causes possibles de son origine qui sont différentes selon l'éclairage théorique de ses auteurs. Ainsi, nous ne pouvons considérer un trouble dyslexique unique mais des types de dyslexies multiples qui prennent des formes différentes. De plus, il ne peut y avoir un tableau pur de dyslexie. Nous savons bien que les tableaux purs de pathologie n'existent que dans les livres mais en clinique, chaque patient présente une forme propre de dyslexie se rattachant à un type de dyslexie décrit par la littérature. Au cours de notre recherche, nous considérerons donc non pas une, mais des dyslexies aux manifestations et aux étiologies diverses.

C) La classification de la dyslexie

Dans les trois systèmes de classification les plus utilisés qui servent habituellement de référence, les définitions conventionnelles médicales n'utilisent pas le terme « dyslexie ».

L'Organisation Mondiale de la Santé¹⁵ classe les troubles spécifiques du développement

¹⁵ RINGARD, JC. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Paris. Ministère de l'Education Nationale.

des acquisitions scolaires (troubles spécifiques de la lecture, de l'acquisition de l'orthographe, de l'arithmétique et trouble mixte des acquisitions scolaires où altérations significatives de la lecture, de l'orthographe et du calcul coexistent) dans les troubles du langage oral et/ou écrit. Ils y sont considérés comme des troubles dans lesquels les « modalités » habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premiers stades du développement. Cette altération n'est due ni à un manque d'apprentissage, ni à un retard mental, ni à un traumatisme cérébral ou à une atteinte cérébrale acquise.

Dans le DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), la dyslexie est classée à la rubrique F81.0 [315.00] des troubles des apprentissages et plus précisément dans les « troubles spécifiques du langage écrit » qui mettent sur le même plan les facteurs cognitifs, linguistiques, socio-environnementaux et psychologiques¹⁶. Selon le DSM IV, le trouble de la lecture se caractérise essentiellement par « une faiblesse des réalisations en lecture (c'est-à-dire exactitude, rapidité ou compréhension, mesurées par des tests standardisés passés de façon individuelle) »¹⁷. Il existe trois critères diagnostiques de la dyslexie. Le premier, le critère A indique que les réalisations en lecture doivent être nettement en-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge de l'enfant, de son niveau intellectuel (devant être mesuré par des tests), et d'un enseignement approprié à son âge. Le critère B indique lui, que la perturbation de la lecture doit interférer significativement la réussite scolaire ou les activités courantes faisant appel à la lecture. Enfin le critère C indique que si un trouble sensoriel existe, les difficultés en lecture doivent dépasser celles habituellement associées à celui-ci.

Les sujets ayant une dyslexie, ont d'une part une lecture à voix haute contenant de nombreuses déformations, des substitutions ou des omissions ; d'autre part, leur lecture à voix haute ainsi que leur lecture silencieuse est caractérisée par une lenteur et des difficultés de compréhension.

Dans la CIM 10 (Classification Internationale des Maladies, dixième version), la

¹⁶ ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.

¹⁷ DSM IV. (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Masson.

dyslexie est qualifiée de « trouble spécifique de la lecture »¹⁸, classée dans les « troubles spécifiques des acquisitions scolaires » à la rubrique F81.0. « La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. 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. » Dans la CIM 10, contrairement au DSM IV, le diagnostic du trouble de la lecture est prédominant par rapport à celui de l'arithmétique. Ainsi, si les critères des deux troubles sont présents, on ne doit porter que le diagnostic de dyslexie.

D) Epidémiologie

Selon le DSM IV, la prévalence de la dyslexie est difficile à déterminer car, en général, seule la prévalence des troubles des apprentissages est connue, sans distinction entre les troubles spécifiques de la lecture, du calcul ou de l'orthographe. Le trouble de la lecture, seul ou en association au trouble du calcul ou au trouble de l'orthographe, constitue environ les quatre cinquièmes des troubles des apprentissages. Aux Etats-Unis, la prévalence de la dyslexie est estimée à 4% des enfants en âge scolaire.

Le rapport de Jean-Charles RINGARD¹⁹ nous plonge véritablement dans le problème statistique d'un trouble et les difficultés pour estimer le nombre de personnes atteintes de la pathologie en question. Dans ce rapport demandé par l'Education Nationale en 2000, Jean-Charles RINGARD étudie la dyslexie et la dysphasie. Concernant notre recherche, nous nous intéresserons bien évidemment qu'à la dyslexie. Cependant, il

¹⁸ <http://www.med.univ-rennes1.fr/noment/cim10/>

¹⁹ RINGARD, JC. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Paris. Ministère de l'Education Nationale.

est intéressant de noter son point de vue sur la façon d'établir le pourcentage d'enfants dyslexiques (ou plus généralement atteint d'une pathologie) dans la population française. Il explique qu'en 1995, l'O.C.D.E (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) a effectué des comparaisons au niveau international qui montrent que la différence des valeurs de la prévalence de ces troubles (dysphasie et dyslexie confondues) est très importante. Par exemple, en Irlande et aux Pays-Bas, on retrouve moins de 1 % d'élèves concernés tandis qu'aux Etats-Unis et en Finlande, le pourcentage s'élève à 25 %. La plupart des autres pays se situent entre 3 et 5 % d'élèves concernés.

En 1994-1995, en France, 1,1 % des élèves qui relevaient de la catégorie « déficiences de la parole et du langage » ont été scolarisés dans des classes ou établissements spécialisés. Pour bien comprendre ces pourcentages, il faut tenir compte de plusieurs faits.

- De ces 1,1 %, il faut éliminer ceux qui présentent un trouble de la parole (ou plus précisément un trouble du langage oral) particulier (retard de langage, retard de parole...)
- En revanche, des enfants présentant ces troubles mais scolarisés dans des classes ordinaires doivent être ajoutés à ces 1,1 %.
- Ces troubles sont difficiles à diagnostiquer en France du fait de leur définition floue.

Compte tenu de ces informations, Jean-Charles RINGARD estime que le pourcentage de 10 % de dyslexiques en France donné il y a quelques années, reste peu plausible. Il explique encore qu'à la rentrée 1997, l'Observatoire National de la Lecture a demandé l'élaboration d'une épreuve spécifique en complément de l'Evaluation Nationale en Français en classe de sixième et ce, dans le but de comprendre précisément les problèmes rencontrés par les élèves en difficultés de lecture. Cette étude a mis en évidence trois grands groupes d'élèves parmi l'ensemble des élèves en difficultés de lecture (qui s'élevait à 14,9 % en 1997) :

- 4,3 % des élèves de sixième de cette année scolaire peuvent être considérés en grande difficulté de lecture. Ils commettent beaucoup plus d'erreurs d'identification du mot par voie directe ou indirecte et dans la capacité à comprendre les énoncés.
- 7,8 % sont en difficulté à cause de leur immense lenteur.
- 2,8 % sont en difficulté mais dans une situation moins préoccupante. En effet, ils

parviennent à l'acte de lire en faisant appel aux apprentissages fondamentaux mais échouent sur des compétences relevant d'un « haut niveau » de lecture.

Jean-Charles RINGARD estime donc que les 4,3 % d'élèves en grande difficulté présentent les mêmes erreurs que les enfants atteints d'une dyslexie qu'elle soit phonologique ou de surface. Il justifie ses dires grâce aux travaux de S. SYLAVNISE et G. CHAUVEAU datant de 1993 et 1997. Ces auteurs sont des psycho-pédagogues qui ont réfuté la notion de dyslexie pour garder celle de mauvais lecteur. Néanmoins, les proportions restent les mêmes. Ainsi selon leurs grilles d'évaluation, ils constatent que :

- 4 à 5 % des enfants de CE2 et de sixième sont de très mauvais lecteurs. Les mauvais lecteurs désignent ici les enfants dyslexiques.
- 10 à 15 % des élèves de CP sont des apprentis lecteurs en difficulté
- 10 à 15 % d'enfants de GSM sont des apprentis lecteurs fragiles.

Ils observent également que vers neuf ou dix ans, moins de 1 % de la population scolaire normale, c'est-à-dire des enfants ne présentant pas de pathologie du langage, principalement les garçons, présentent des phénomènes persistants de « non-lecture ».

Jean-Charles RINGARD conclut en disant que quels que soient les présupposés étiologiques et sémiologiques, on admet qu'environ 4 à 5 % d'enfants présentent de grandes difficultés du langage écrit, notamment en lecture. Moins de 1 % de ces 5 % d'enfants sont des « non-lecteurs ». Ainsi, selon la nomenclature française, « environ 5 % des enfants présenteraient une déficience du langage et de la parole, soit un enfant sur vingt. Moins de 1 % de ces enfants présenteraient une déficience sévère. »

E) Etiologies de la dyslexie

Comme pour sa définition, on a longtemps cherché la cause de cette pathologie. En effet, connaître l'origine d'un trouble est souvent d'une grande aide en ce qui concerne son traitement. Nombre de scientifiques, linguistes, psycho-pédagogues... En bref, nombre de chercheurs se sont penchés sur cette énigme et, de même que pour la définition du

« trouble spécifique de l'acquisition du langage écrit », nul n'a trouvé de réponse univoque.

Nous allons donc tenter de résumer ici les différentes étiologies rencontrées au cours de nos lectures tout en gardant un œil attentif sur le fait qu'aucune n'a été démontrée comme exacte et universelle. Il s'agit principalement d'hypothèses, appuyées pour la grande majorité par des études scientifiques. Cinq grandes causes de la dyslexie ont été recensées. Les informations sur lesquelles nous nous appuyons sont pour la plupart tirées du livre de J. FIJALKOW, Mauvais lecteurs : pourquoi.

1. Les théories organicistes

C'est cette conception qui historiquement, apparaît la première²⁰. Elle repose sur deux points essentiels : d'une part, pour les auteurs de ces théories, l'origine du trouble est neurologique et héréditaire. D'autre part, il n'existe pas d'autre origine possible.

a) La thèse de l'atteinte cérébrale

L'autopsie de patients alexiques a permis d'étudier leurs lésions corticales et ainsi de comprendre que le siège de la lésion est considéré comme le siège de la fonction. Partant de ce postulat, les médecins ont supposé que l'atteinte était la même chez les enfants présentant des difficultés de lecture. Cette conception a été presque totalement abandonnée aujourd'hui en raison d'un manque de preuves. Elle a été modernisée et reformulée sous le nom de :

❖ Minimal Brain Damage

En français, ce terme signifie « Lésion cérébrale minime ». Il a été utilisé par MC KEITH vers la fin des années 1960 pour protéger les enfants d'un système scolaire trop répressif à l'encontre des élèves en difficulté. « Dysfonction » a ensuite remplacé le mot « damage » car l'existence d'une lésion n'a jamais pu être prouvée scientifiquement. Les

²⁰ FIJALKOW, J. (1990). *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*. Éditions PUF.

dysfonctionnements dont parle MC KEITH sont variés dont la dyslexie ne serait qu'un des signes :

- Pré et post-maturité
- Troubles périnataux
- Ictères sévères
- Traumatismes crâniens, etc.

Pour DEBRAY-RITZEN et KARLIN au début des années quatre-vingt, un Minimal Brain Damage est en outre constitué :

- De troubles psychomoteurs
- De déficiences perceptivo-motrices
- De retard de langage et/ou de parole
- De troubles de la mémoire
- De signes neurologiques discrets
- De perturbations minimales de l'E.E.G

Un peu plus tard, les neurolinguistes et les psychiatres ayant réfléchi sur ce tableau pathologique se sont rendu compte que les signes indiquant la présence de Minimal Brain Damage ne sont pour la plupart qu'un état normal des choses chez l'enfant en développement ou relèvent d'erreurs méthodologiques dans les études qui ont été menées.

Les antécédents prénataux, périnataux et néonataux écartés des causes des difficultés de lecture, les chercheurs se sont penchés sur les tracés électro-encéphalographiques pour étayer la conception de l'origine neurologique de la dyslexie. Les troubles pourraient être le résultat de zones « déficitaires mais aussi de zones hyperactives, témoins d'activités supplétives compensatoires et finalement aussi de zones où l'activité corticale n'est pas efficace ». Enfin, en 1990, SOLAN étudie les Potentiels Evoqués Visuels et pense qu'il existe une perturbation électrophysiologique dans le processus de traitement des informations visuelles.

Aucune de ces théories récentes n'apporte de faits probants mais elles permettent d'apporter quelques pistes à étudier avec intérêt.

❖ Neuro-anatomopathologie

Cet aspect de la théorie neurologique est défendu par M. HABIB. Il concerne la singularité du cerveau de l'enfant dyslexique. Les neurologues s'accordent pour dire qu'il existe deux grands types d'anomalies cérébrales chez la personne dyslexique. Elles sont visibles selon deux niveaux du cerveau : microscopique et macroscopique.

Jusqu'en 1985, les travaux de GALABURDA et de ses collaborateurs ont mis en évidence quatre grands types de malformations microscopiques, les micro dysgénésies, des cerveaux d'enfants dyslexiques :

- Des ectopies neuronales prédominant dans la région péri-sylvienne gauche.
- Des polymicrogyries soit des accumulations de neurones qui réalisent comme une micro-circonvolution dans le cortex.
- Des dysplasies focales
- Des anomalies sous-corticales sur les noyaux thalamiques.

GALABURDA et LINVINGSTONE ont remarqué en 1993 que chez les individus souffrant d'une dyslexie, les noyaux géniculés latéraux (responsables des voies visuelles) montrent une atrophie des magnocellules. Celles-ci permettent le traitement des informations visuelles rapides et faiblement contrastées. Pour M. HABIB, tout cela permet de corroborer la thèse des difficultés perceptives des dyslexiques, majorée par une asymétrie des noyaux géniculés médians (responsables des voies auditives).

Des perturbations macroscopiques existent en parallèle chez les dyslexiques. Il y aurait une symétrie des « plana temporale » par augmentation du planum droit chez 100 % des sujets atteints de dyslexies développementales alors qu'elle ne serait présente que dans 30 % des cas chez les sujets non atteints. En 1983, pour LEONARD et ses collaborateurs, une asymétrie intra-hémisphérique droite par « déplacement de matière cérébrale de la berge temporale vers la berge pariétale » serait présente et expliquerait certains développements exceptionnels tels que celui des aptitudes visuo-spatiales quelquefois décrites chez le dyslexique.

b) La thèse de l'hérédité

Pour les auteurs qui soutiennent cette idée, l'origine de la dyslexie serait

constitutionnelle. Les médecins se sont aidés du terme de « cécité verbale » utilisé par DEJERINE qui désignait ainsi ses patients alexiques, pour qualifier les enfants présentant des difficultés de lecture. Ils ont proposé le terme de « cécité verbale congénitale », ce qui montre le lien qu'ils souhaitaient mettre en évidence entre alexie et dyslexie. Pour eux, la structure de pathologie est la même, seuls les mécanismes d'apparition diffèrent.

La première recherche effectuée dans ce domaine concerne la présence d'antécédents familiaux de la pathologie. Nombre de chercheurs se sont penchés sur la question et leurs résultats tendent vers la conclusion suivante : la dyslexie est héréditaire. Du début du vingtième siècle aux travaux de DEBRAY-RITZEN en 1973, les auteurs sont presque tous d'accord. Cependant, les données chiffrées varient énormément. Là où les auteurs se rejoignent, c'est qu'ils ne peuvent conclure à une origine génétique pure des troubles d'acquisition de la lecture. Selon A. JACQUARD, « ce n'est pas parce qu'un trait se présente par accumulation familiale qu'il est génétique ». Par ailleurs, des imperfections ont été relevées dans les questionnaires utilisés et la prise en compte de facteurs environnementaux a été négligée. Plus récemment, l'étude de couples gémellaires a fait l'objet de nombreux travaux visant à étayer cette thèse. Cependant, les mêmes biais ont été observés dans ces études.

La comparaison entre sexes a aussi fait l'objet d'études en partant de l'idée que la structure des chromosomes étaient la même chez les hémophiles et les dyslexiques. Néanmoins, rien n'a pu être mis en évidence.

c) La thèse du retard de maturation

Cette conception de l'origine des difficultés en lecture est très ancienne. MORGAN pensait qu'elles étaient dues à une agénésie du système nerveux central. Les auteurs intéressés par cette idée, ont décrit des choses très différentes. Certains pensent qu'un manque de maturité du gyrus angularis est responsable des difficultés de lecture ; d'autres évoquent une symétrisation anormale des « plana temporale ». Quant à ROURKE, il estime qu'une mauvaise transmission des informations existe entre les deux hémisphères, tandis que d'autres pensent plutôt à un retard de maturation général du cerveau.

Malgré l'intérêt que nous pouvons apporter à tous ces travaux, les indices purement neurologiques ne sont pas assez nombreux pour affirmer que l'origine des difficultés lexiques est due à un retard maturatif.

d) Les autres thèses

Des hypothèses ont été formulées sur l'origine biochimique des difficultés en lecture. JANOVSKY et DE HIRSCH ont pensé qu'un manque de protéines jouait un rôle dans les retards de maturation. Cependant, selon FIJALKOW, ils ont omis de vérifier l'importance des facteurs environnementaux dans leur étude, ce qui induit que les résultats ne peuvent être conservés tels quels. D'autres chercheurs ont voulu vérifier la thèse d'un mauvais fonctionnement de la thyroïde comme cause des difficultés en lecture. Néanmoins, rien n'a été prouvé, et les recherches allant dans ce sens ont été abandonnées.

Plus récemment, des études ont été menées sur l'effet que pouvaient avoir des médicaments donnés à des enfants présentant une dyslexie mais aucun indice probant n'a été mis en évidence.

Suite à cette revue de recherches médicales, neurologiques et chimiques, et malgré le large éventail de données, il ne semble toujours pas prouvé que l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture réside dans un mauvais fonctionnement cérébral.

2. Les théories cognitives de troubles de l'apprentissage de la lecture

Cette conception est plus récente que la théorie organique. En effet, elle apparaît à la fin de la seconde guerre mondiale sous l'influence nouvelle des psychologues scolaires. Cette instance a vu le jour grâce à WALLON, ZAZZO et AJURRIAGUERRA. Pour eux, la lecture repose sur l'acquisition de quatre principes : la mémoire, le langage, la pensée et la perception. Si l'apprentissage de la lecture dysfonctionne ce serait donc parce que l'un

des processus ne serait pas intégré.

a) Les travaux sur l'intelligence

Des études ont montré une correspondance entre un QI élevé et la réussite dans l'acte de lire. Ainsi, si l'on est intelligent, on sait lire. Si on l'est moins, les difficultés surviennent. Cependant, il convient de ne pas être aussi catégorique. En effet, nous avons vu précédemment que la personne dyslexique possède des difficultés en lecture malgré une intelligence normale. Aussi, il semblerait que ce ne soit pas l'intelligence pure qui soit en cause dans les cas des dyslexies mais son utilisation. En effet, les notions de conservation seraient difficiles pour les enfants présentant des difficultés d'acquisition de la lecture.

b) Les études sur la perception

Dès le début des recherches sur la dyslexie, l'hypothèse d'un déficit de la perception chez les personnes présentant un trouble d'acquisition de la lecture est posée. Au début du vingtième siècle, BRONNER et FILDES expriment l'idée qu'une mauvaise discrimination des formes pourrait être responsable d'une mauvaise reconnaissance des lettres. Un peu plus tard, ORTON et BENDER pensèrent à une analyse visuelle défectueuse. Cependant, des travaux plus récents montreront que les difficultés visuo-spatiales décrites jusque-là chez le dyslexique n'ont plus lieu d'être. En effet, de nombreuses études réalisées entre 1969 et 1982 ont prouvé que les capacités visuo-spatiales ne sont pas déficitaires chez le dyslexique mais peuvent être parfois supérieures. A. VAN HOUT le résume bien²¹ : « L'hypothèse d'un déficit dans le traitement visuo-spatial doit être abandonnée pour la dyslexie : au contraire, c'est l'hypothèse opposée qui tend à prévaloir : une supériorité dans ce domaine. »

c) La possibilité d'un trouble cognitif verbal ?

Les études actuelles penchent vers un trouble dans le processus de traitement des

²¹ VAN HOUT, A. et ESTIENNE, F. (2004). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Masson.

informations écrites²². Ce trouble pourrait se situer sur l'un des mécanismes suivants :

- Le traitement de l'information imagée : ce mécanisme ne semble pas atteint chez les enfants présentant une difficulté d'acquisition de la lecture. En revanche, ils présentent souvent des difficultés dans l'évocation d'image mentale.
- L'intégration inter-sensorielle : ces enfants semblent avoir des problèmes pour regrouper des données auditives et visuelles et leur donner sens.
- La mémoire immédiate : les expériences d'empan mnésique et mémorisation de chiffres à l'endroit ou en ordre inversé montrent que cela est très difficile pour les enfants dyslexiques. Toutefois, ce trouble mnésique peut être surmonté lorsque l'enfant a le droit de subvocaliser, c'est-à-dire chuchoter en répétition ou se parler pour lui-même, pendant les épreuves.

Ainsi, des difficultés cognitives apparaissent dans certaines conditions, et encore sont-elles peu évidentes. C'est pourquoi certains auteurs pensent plutôt que la cause de la dyslexie réside dans les difficultés langagières.

d) Les travaux sur le langage

Les tests verbaux de la W.I.S.C semblent mettre en évidence un déficit linguistique chez les dyslexiques. Il se traduit essentiellement par des difficultés avec la fluidité verbale, le vocabulaire, la complexité de structure des phrases et l'abstraction. Selon une étude de WIG, SEND et GROUSE en 1973, les dyslexiques auraient beaucoup plus de difficultés à utiliser le code grammairien. Par ailleurs, il semblerait que dans des épreuves de dénomination d'images, les erreurs commises par les dyslexiques leur seraient très spécifiques. Par exemple, des enfants atteints de troubles d'apprentissage différents ne commettraient pas ce type d'erreurs.

D'après les expériences de dénomination d'images de DENCKLA et RUDEL en 1976, les erreurs dyslexiques sont des erreurs sémantiques par des mots proches de sens, des descriptions par l'usage, des erreurs phonologiques proches du mot attendu, et des erreurs survenant quelles que soient les difficultés des items. En revanche, chez les

²² FIJALKOW, J. (1990). *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*. Éditions PUF.

enfants présentant d'autres troubles des apprentissages, les erreurs résident principalement dans la non reconnaissance visuo-gnosique de l'image présentée.

D'autres travaux s'intéressent à ce que l'on appelle la conscience phonologique issue de la notion de « conscience phonétique » décrite par S. BOREL-MAISONNY. Schématiquement, elle repose sur la discrimination des paires minimales. Cela est important car des travaux ont mis en évidence une difficulté significative, chez les enfants dyslexiques, dans la segmentation des syllabes et de façon plus marquée dans la segmentation de phonèmes. Ces études montrent effectivement qu'une différence existe bel et bien entre les mauvais lecteurs et les autres d'un point de vue linguistique. Ils semblent présenter des faiblesses dans les aspects phonétiques, syntaxiques et sémantiques du langage. Cependant, une différence entre deux groupes d'individus ne permet pas d'affirmer qu'il existe, et chez tous, un trouble cognitif à l'origine du trouble de lecture. Comme pour la conception organiciste, les défenseurs du trouble cognitif chez les enfants dyslexiques pensent que la cause de cette pathologie reste organique. Or nous l'avons vu précédemment, cette thèse n'a pu être infirmée ni confirmée jusqu'à présent.

3. Les théories psychanalytiques

a) Les études psychanalytiques

L'originalité de la conception de la dyslexie par les psychanalystes réside dans la prise en compte de facteurs extérieurs à l'enfant, ce qui n'avait jamais été fait jusque-là. Les chercheurs ont ainsi à cœur d'étudier les relations de l'enfant à « l'objet » c'est-à-dire le plus souvent à son entourage familial très proche (parents et fratrie). Selon Arlette BOURCIER²³, « c'est donc moins le trouble lui-même qu'il faut analyser que l'enfant qui en est porteur, ses modes de défense, ses tentatives et leurs effets [...] passé familial, type de milieu actuel, relation du sujet avec son milieu et dans son milieu de vie... »

²³ MUCCHIELLI, R. et BOURCIER, A. (1974). *La dyslexie, maladie du siècle*. Editions ESF.

Pour ces chercheurs, les causes pouvant entraîner un trouble d'acquisition de la lecture sont multiples et variées²⁴. Cette pluralité peut se concevoir facilement puisque ce courant de pensée vise à étudier l'individu ; or chaque individu est différent d'un autre, ce qui nous pourrait nous laisser penser que ces études ne sont pas pertinentes. Cependant, il faut bien comprendre que selon leur conception, connaître un enfant et son organisation intérieure, pourrait permettre de comprendre des facteurs divers ayant joué un rôle dans l'apparition du trouble et son développement.

Pour BERGES, la dyslexie résulterait d'une perturbation de la fonction symbolique et une grande difficulté d'accès au symbolisme en règle générale. Pour d'autres, la dyslexie apparaîtrait suite à un conflit intérieur.

b) La dyslexie, un symptôme ?

Certains auteurs pensent quant à eux que la dyslexie serait l'expression d'un symptôme névrotique au sens freudien du terme soit « toute inhibition que s'impose le MOI ». Le MOI refuserait alors les fonctions cognitives à la lecture pour éviter un conflit trop important avec les pulsions. Le symptôme dyslexie serait donc le seul moyen que l'enfant aurait trouvé pour exprimer ses difficultés psychiques.

Selon CAHN en 1972, « la situation d'apprentissage de la lecture [...] actualise un conflit » ; conflit qui peut prendre quatre formes différentes :

- Conflit entre les pulsions « voyeuristes »
- Conflits de la phase anale
- Conflits œdipiens
- Conflit entre la « rassurante mise à distance des pulsions » (permise par la langue écrite) et « le désir de rester dans un registre plus proche de la créativité spontanée [...] de la parole ».

Les théories psychanalytiques des causes de la dyslexie sont intéressantes mais sont toutefois peu étayées dans la littérature. Outre le nombre faible de publications spécifiques sur les troubles d'acquisition de la lecture, les points de vue divergent. Chaque

²⁴ FIJALKOW, J. (1990). *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*. Éditions PUF.

auteur ou presque, présente des facteurs étiologiques différents sans corrélation aucune avec telle ou telle étude décrite précédemment. L'autre problème réside dans le fait que toutes les études psychanalytiques sont basées sur des cas individuels. Comment appliquer les résultats à l'ensemble de la population ? Et parfois, lorsque des études ont été réalisées sur plusieurs séries d'individus, des problèmes méthodologiques ont été décelés dans les protocoles.

4. Les théories d'un handicap socio-culturel

Cette conception considère le mode de vie familial en milieu défavorisé comme cause des troubles de l'acquisition de la lecture.

a) Le milieu de vie de l'enfant peut-il expliquer la dyslexie ?

Dans certaines études, les résultats obtenus en lecture sont en correspondance avec la classe sociale de l'enfant. Ainsi, les enfants issus de milieux défavorisés ont des résultats en lecture plus faibles que ceux des enfants issus de milieux favorisés. Suite à ces travaux, des études ont donc été menées pour connaître les facteurs sociaux pouvant agir sur les mécanismes d'apprentissage de la lecture. Pour FIJALKOW, ils sont très difficiles à distinguer des facteurs purement sociaux qui rendent compte du milieu de vie de l'enfant sans pour autant modifier ses apprentissages. Des recherches ont été effectuées dans ce sens pour essayer de montrer l'influence de ces facteurs spécifiques mais aucune n'a pu apporter d'indices probants.

Pour les auteurs qui rejoignent la thèse d'un handicap socio-culturel comme origine d'un trouble d'acquisition de la lecture, les parents d'enfants en milieu défavorisé ne s'intéressent que très peu aux travaux scolaires de leurs enfants (et notamment la lecture), considérant que ces années passées à l'école sont plus un mal auxquels ils ne peuvent se soustraire plutôt qu'un passage important de leur construction personnelle. Des études ont donc été réalisées pour finalement admettre que ce postulat était faux.

b) Le langage comme facteur social

Plusieurs travaux ont été menés par des sociologues pour tenter de montrer que la différence entre le type de langage employé à la maison, qui diffère selon les classes sociales, et celui employé à l'école, serait responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture. Cependant, même s'il paraît évident que des différences de niveau de langue entre les classes sociales, rien ne prouve encore qu'elles soient responsables des troubles d'acquisition de la lecture.

La thèse du handicap socio-culturel se heurte aux mêmes problèmes de validité et aux mêmes difficultés de vérifications que les autres théories évoquées précédemment.

5. Les théories d'une cause pédagogique aux problèmes dyslexiques

Cette conception repose sur le fait que l'école est l'institution responsable des enseignements et donc la première mise en cause lorsqu'il s'agit d'échec « scolaire ».

a) Les méthodes de lecture, la véritable origine des dyslexies ?

Les plus violentes remises en cause de l'institution pédagogique restent celles concernant les méthodes de lecture. Schématiquement, nous pouvons recenser trois types de méthodes différentes. Les défenseurs de chacune des méthodes prônent la leur comme permettant d'apprendre à lire à l'enfant beaucoup plus vite ou beaucoup mieux que ses concurrentes. Mais pouvons-nous considérer que telle ou telle méthode est néfaste et entrave les enfants dans l'acquisition de la lecture jusqu'à jouer un rôle dans leur pathologie ?

❖ Les modèles « de bas en haut », les méthodes syllabiques

Ces méthodes considèrent que la lecture consiste à analyser des unités minimales

graphiques et phonémiques des textes, jusqu'à aboutir à l'identification d'unités linguistiques plus larges en respectant un ordre strict dans la succession des étapes, d'où un mouvement « ascendant » de la lecture. Ces méthodes ont l'avantage de permettre une reconnaissance d'éléments isolés (les phonèmes) avant d'envisager de reconnaître des éléments assemblés (les syllabes ou les mots); néanmoins, les précédents acquis de l'enfant « apprenti lecteur » tels que la connaissance implicite du sens et de la syntaxe d'un texte y sont négligés.

❖ Les modèles de « haut en bas », les méthodes globales

Ces méthodes partent du principe que la lecture véritable permet de reconstituer sémantiquement un texte le plus rapidement possible et en utilisant le moins d'énergie possible. Pour les défenseurs de cette méthode, lire commence par une formulation d'hypothèse concernant le texte à lire. L'identification des éléments ne sert ensuite qu'à confirmer ou infirmer cette hypothèse. L'apprentissage ne consiste donc pas à assembler des éléments isolés sémantiquement vides mais à reconstruire le message à partir des connaissances de l'apprenti lecteur. Priorité est alors donnée au sens, aux mots présentant une valeur affective...

❖ Les modèles interactifs

Ces méthodes ont pour objectif principal de ne privilégier ni le sens ni la déconstruction-reconstruction du code écrit. Lire serait alors une coordination entre deux types d'information : tout d'abord l'identification des unités significatives du texte (graphèmes, syllabes, mots...) et la mobilisation de connaissances en rapport avec le thème du texte, la mémoire etc. lui permettant ainsi de formuler des hypothèses de lecture comme dans les modèles top-down. La théorie qui a permis de faire émerger cette méthode consiste à dire que lire c'est percevoir directement une signification. Ainsi, apprendre à lire serait apprendre à percevoir directement ces significations. Et pour cela, il faudrait émettre des hypothèses et apprendre à vérifier ces hypothèses dans le texte grâce aux deux types d'information évoqués précédemment. Des psycholinguistes ont émis l'idée qu'apprendre à lire peut s'effectuer de la même manière qu'apprendre à parler, c'est-à-dire dans un

contexte de pratique de l'activité elle-même et non d'éléments sectionnés de cette activité. L'enseignant devra alors proposer l'écrit dans de véritables situations de communication.

Selon les études effectuées, aucune méthode de lecture n'est préférable à une autre. Souvent, les travaux montrent même que l'une d'elle est plus ou moins préférable selon la classe de l'enfant. Ainsi, une méthode serait préférable en début de CP, une différente en fin de CP, une autre en CE1...

Outre les méthodes de lecture qui ont créé de vifs débats concernant les troubles de la lecture, il est important de considérer les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture ; ces compétences que les enfants acquièrent tout au long de l'école maternelle qui sont indispensables à la mise en place de la lecture et que l'on nomme pré-requis.

b) La question des pré-requis

L'école constructiviste et notamment PIAGET nous ont appris que dans son développement, l'enfant passe par des stades d'acquisitions ; étapes importantes et d'une durée plus ou moins longue. Ces stades permettent la mise en place de compétences basiques mais indispensables à la construction du sujet ; compétences qui doivent être totalement acquises pour tenter d'élaborer les compétences du stade suivant. Si ce temps n'est pas respecté, les enfants risquent de ne pas accéder aux acquisitions suivantes car il leur manquera une pièce du puzzle. Concernant l'activité de lecture, les pré-requis sont la maîtrise du schéma corporel, de la latéralisation, de la symbolisation... qui sont en général acquis vers l'âge de six ans. Grâce à ces informations, les programmes nationaux ont pu être établis et l'apprentissage de la lecture ne commence qu'à six ans. Cependant, l'enfant est dès son plus jeune âge dans un bain de langage écrit ; aussi des propositions sont faites, non pas pour avancer l'âge d'apprentissage de la lecture (puisque les stades d'acquisitions nécessitent d'être respectés) mais pour faire de ce bain de langage écrit un milieu stimulant et constituant une base au « savoir-lire ».

c) L'origine des difficultés de lecture pourraient-elles être due à l'enseignant ?

Après avoir longtemps recherché les effets néfastes des méthodes de lecture, les recherches se sont orientées sur la personne même de l'enseignant. En effet, chacun d'entre eux possède sa propre vision de la pédagogie et ainsi de ses manifestations en classe. Des travaux ont montré une corrélation entre la réussite des élèves et l'expérience de l'enseignant. De même d'autres études expliquent que « les attentes des instituteurs sont déterminantes pour les résultats en lecture de leurs élèves. » Le comportement pédagogique des enseignants pourrait donc avoir une influence sur les résultats en lecture des enfants. Le nombre d'interactions verbales de maître à élève ou inversement, ainsi que le climat de classe seraient aussi à prendre en compte dans l'origine de la dyslexie.

Cependant, les recherches sur l'étiologie pédagogique restent très hétérogènes ; on ne peut donc pas en conclure que les méthodes pédagogiques sont les causes uniques de l'apparition de la dyslexie.

Une théorie univoque sur les causes de la dyslexie n'est pas encore apparue et comme pour l'ensemble des questions qui se posent sur cette pathologie complexe, on ne peut mettre en avant une origine de la dyslexie plus qu'une autre. Chaque conception a ses fondements, ses tenants et ses aboutissants, qui peuvent être compris et admis selon l'époque et l'avancée des recherches. Cependant aucune théorie n'est probante ni se démarque d'une autre hypothèse même si certaines paraissent plus valides. Il faudra donc continuer à s'intéresser à ces recherches et à suivre ces études qui, peut-être, un jour permettront de comprendre d'où vient la dyslexie.

F) La différence entre retard simple en lecture et dyslexie

La différence entre un retard simple en lecture et la pathologie appelée dyslexie est fondamentale. En effet, elle permet de ne pas étiqueter un enfant comme « pathologique » s'il ne l'est pas vraiment ; de même elle évitera de passer à côté d'un enfant présentant un trouble sévère en l'étiquetant « en retard », ou en se disant qu'il lui manque un petit « déclic ». Nous souhaitons souvent diagnostiquer au plus vite les troubles des enfants et cela est bien légitime. Cela comporte d'ailleurs de nombreux avantages dont une prise en charge rapide de l'enfant, sans le laisser « perdre pied ». Cependant, un diagnostic trop rapide peut entraîner un déficit qui induit très souvent un « marquage » social, scolaire et médical²⁵.

Aussi, pour bien faire la différence, essayons de définir un retard à défaut de pouvoir définir clairement la dyslexie²⁶. Le retard est un simple décalage de la maturation d'une fonction par rapport à une norme sociale ou d'âge. Le simple retard peut être comblé grâce à l'évolution spontanée et/ou à une prise en charge adaptée.

En revanche, un trouble est une notion médicale spécifique. Il correspond à une désorganisation d'une fonction qui nécessite un diagnostic précis établi par des professionnels de santé compétents à l'aide de tests standardisés (l'écart à la norme est en général pathologique au-dessus de deux) et une prise en charge palliative par ces mêmes professionnels.

Poussons notre vision à l'extrême et déterminons désormais ce qu'est un handicap. Selon le Larousse 2005, un handicap est un « désavantage quelconque : infirmité ou déficience, congénitale ou acquise. » Selon la loi du 11 février 2005, constitue un handicap « toute limitation d'activité ou restriction de participation de la vie en société, subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable et définitive d'une ou plusieurs fonctions physique ou mentale ou cognitive. »

²⁵ RINGARD, JC. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Paris. Ministère de l'Education Nationale.

²⁶ www2.ac-lyon.fr/etab/ien/.../Presentation_dys_par_SD-2.ppt

Considérer tous les enfants dyslexiques comme des personnes handicapées serait restrictif. Aussi nous préférons la notion de trouble en cas de dyslexie avérée.

Un retard simple²⁷ dans l'acquisition du langage écrit peut s'expliquer par des facteurs internes à l'élève relevant de son développement (déficience intellectuelle, troubles du langage oral...) ainsi que par des facteurs externes relevant de son milieu socio-culturel (conditions d'apprentissage difficiles, pauvreté culturelle de la famille, mauvais rapport aux savoirs...).

La dyslexie est un trouble très spécifique et durable de la lecture, et de l'acquisition de son automatisme. Elle touche des enfants sans déficience intellectuelle, sans trouble sensoriel ni neurologique, n'ayant pas de retard dans l'acquisition du langage oral et qui ont été normalement et régulièrement scolarisés. Pour considérer un enfant comme dyslexique, le retard en lecture doit être d'au moins dix-huit mois par rapport à l'âge normal.

Ce qui différencie la dyslexie d'un retard non spécifique de langage écrit est l'atteinte significative de l'une et/ou l'autre des deux procédures de lecture, la persistance des erreurs, leur nombre ainsi que l'absence des causes évidentes de troubles de la lecture. L'enfant dyslexique montre par ailleurs de meilleures performances à l'oral qu'un enfant présentant un retard simple de langage écrit.

Dans ce type de pathologie, le trouble est différencié de la pathologie essentiellement grâce à l'écart type, qui doit être de deux par rapport à la norme. La question que l'on peut se poser est la suivante : un enfant présentant des troubles similaires à un enfant dyslexique mais n'ayant que dix-sept mois de retard en lecture est-il moins dyslexique que celui présentant les dix-huit mois réglementaires de retard ? Bien sûr, ces écarts types ont été définis par nombre d'études et ils ont été créés pour nous permettre de repérer un trouble d'un retard ou d'une absence de pathologie. Cependant, les limites sont très fines entre ces notions et notre éthique personnelle nous fait nous demander si

²⁷ www.unilim.fr/sceduc/IMG/pdf/dyslexie_diapo.pdf

l'on doit laisser s'enfoncer un enfant dans une pathologie aussi lourde que la dyslexie à cause d'une si petite différence de temps entre l'écart à la norme pathologique et l'écart à la norme non pathologique. La prise en charge entre ces deux extrêmes existe bien heureusement. Néanmoins, les chiffres peuvent parfois nous tromper et nous laisser passer à côté d'un trouble sévère. C'est pourquoi nous souhaitons maintenant nous intéresser à un aspect plus clinique des troubles dyslexiques. A quoi ressemblent-ils et comment les reconnaître ?

II/ Aspects cliniques

A) les modèles de lecture

Précédemment, nous avons vu qu'il n'existe pas une dyslexie mais des dyslexies avec des manifestations plus ou moins différentes, en tous cas avec une atteinte de capacités différentes. Pour comprendre d'où proviennent ces distinctions, les chercheurs sont nombreux à avoir tenté de déterminer des « modèles de lecture » ou comment fonctionne l'accès à la lecture des lecteurs compétents. Ces modèles ont ensuite permis de distinguer des types et sous-types de dyslexies que nous développerons ultérieurement.

1. Le modèle de MARSHALL et NEWCOMBE (1973)

Dans ce modèle de lecture (l'un des premiers), trois voies de lecture sont décrites²⁸. Lorsqu'il existe un trop grand déséquilibre dans l'utilisation d'une de voies au

²⁸ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier*

détriment des autres, on voit apparaître la pathologie. (cf annexe 1)

- **Voie A, ou voie lexicale** : Elle permet une lecture globale et met en œuvre des procédures appelées « profondes ». Les difficultés résultant d'une utilisation unique de cette voie sont appelés : dyslexie profonde.
- **Voie B, ou voie phonologique** : Elle permet la mise en correspondance phonème-graphème, donc une lecture analytique. Ce sont des procédures de « surface ». Cette voie peut être utilisée de façon préférentielle ; dans ce cas, elle se révèle peu efficace et produit des dyslexies de surface.
- **Voie C, ou voie directe** : Elle permet une lecture rapide, globale avec utilisation de la correspondance graphème-phonème mais sans accès au sens.

2. Le modèle de BODER (1971-1973)

Pour décrire ce modèle d'apprentissage de la lecture, elle s'est appuyée sur une évaluation portant sur la mémoire visuelle et auditive des mots. Selon H. BODER, la lecture possède deux fonctions. La première est une fonction « visuelle formelle » qui permet d'acquérir un vocabulaire de base grâce à une intégration visuelle du mot écrit. La seconde est auditive et permet de mettre en place une compétence phonologique responsable de l'analyse des mots. De cette vision découlera certains types de dyslexies développementales.

Dans l'accès à une lecture compétente, A. VAN HOUT²⁹ distingue deux modèles : ceux à deux « procédures indépendantes » et ceux à une « seule procédure de lecture ». Les deux modèles concernent uniquement les mots écrits. Nous les décrivons dans l'ordre cité.

à aujourd'hui et demain. Isbergues. Ortho Edition.

²⁹ VAN HOUT, A. et ESTIENNE, F. (2004). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Masson.

3. Le modèle de MORTON et PATTERSON (1980)

Il s'agit d'un modèle en « stades » car chacune des opérations est réalisée successivement, chacune d'entre elles devant être terminée avant que la suivante ne se réalise. (cf annexe 2)

Ce modèle met en évidence deux voies de lecture totalement indépendantes.

- **La procédure lexicale, voie directe ou d'adressage** : cette voie permet une identification rapide et globale des mots. Les mots familiers sont analysés visuellement pendant que, en parallèle, les lettres qui composent ces mots sont identifiées. Puisqu'il s'agit d'un mot que le lecteur a déjà rencontré, une unité de reconnaissance est activée dans le système de reconnaissance visuelle. Chaque mot familier en possède, comme une sorte de « détecteur » activé dès qu'une quantité d'indices permettant de reconnaître ce mot est accumulée. Cette activation de l'unité de reconnaissance permet de rendre disponible la représentation sémantique du mot. La forme phonologique attendue du mot peut ensuite être développée grâce au lexique phonologique spécifique à la production orale soit via le système sémantique soit par connexions entre unités de reconnaissances visuelles et unités de production phonémique.

- **La procédure non lexicale, « phonologique », voie indirecte ou d'assemblage** : celle-ci permettra d'identifier les mots écrits non familiers. Comme les mots familiers, les mots non-familiers sont d'abord analysés visuellement. Cependant, à l'inverse de la voie lexicale, les séquences de lettres des mots n'ont jamais été rencontrées auparavant puisqu'il s'agit de mots non-familiers ; les lettres ne disposent donc pas d'unités de reconnaissance. Le lecteur devra donc segmenter la séquence orthographique en unités de correspondance, leur donner une valeur phonologique en fonction d'un ensemble de règles de correspondance et assembler les séquences phonologiques. La segmentation se fait de gauche à droite et des procédures d'ajustement en fonction du contexte des lettres adjacentes doivent être envisagées pour modifier l'analyse initiale. Par exemple, la valeur phonologique la plus courante de la lettre c est [k]. Cependant cette valeur devra être

modifiée en [s] lorsque la lettre c est suivie des lettres e ou i.

La procédure lexicale se révélerait donc plus rapide pour la lecture de mots fréquents et rendrait compte de l'essentiel des performances du lecteur habile. En revanche, la procédure non lexicale serait plus lente mais aurait l'avantage de traiter les mots rares qui ne peuvent être traités par la voie d'adressage.

L'une des caractéristiques principales de ce modèle réside dans le fait que les procédures lexicale et non-lexicale fonctionnent indépendamment l'une de l'autre ; l'ensemble des règles de correspondance attribue ainsi à chaque unité orthographique sa valeur phonologique la plus fréquente dans la langue.

4. Le modèle de MARCEL (1980)

Selon ce modèle (*cf annexe 3*), il n'existe pas deux procédures indépendantes dans l'accès à la lecture.

Des expériences ont montré que les pauses dans la lecture à haute voix de mots réguliers ou de non-mots se font en fonction de leur appartenance à un groupe « cohérent ». Un groupe cohérent se définit comme une série de mots similaire dont la partie commune se prononce de la même manière. Les groupes « incohérents » seraient quant à eux composés de séries dans lesquelles plusieurs prononciations existent pour la même séquence orthographique. Les non-mots d'un groupe incohérent seraient alors prononcés moins rapidement que les non-mots issus d'un groupe cohérent. D'autres études ont démontré que la prononciation de non-mots appartenant à un groupe incohérent est dépendante de la présentation au préalable de mots voisins. Il s'agirait d'une lecture avec une influence lexicale. En effet, les chercheurs pensaient jusque-là que les non-mots étaient lus par correspondance graphème-phonème et non par analogie avec les mots orthographiquement proches. Avec ce modèle à voie de lecture unique, la tendance a été inversée.

Les mots font en premier lieu l'objet d'un traitement visuel de leur séquence de lettres. Ensuite, les mots et les non-mots sont analysés selon des spécificités orthographiques

contenues dans le lexique visuel d'entrée. S'il s'agit d'un mot, sa prononciation peut être directement obtenue à partir de l'entité de la forme orthographique. En revanche, s'il s'agit d'un non-mot, des éléments sont repérés en fonction de leur appartenance à des mots existant dans la langue. Toutes les prononciations potentielles sont activées pour retenir enfin, celle qui se trouve dans le plus grand nombre de mots. Contrairement au modèle de MORTON et PATTERSON, les associations entre les éléments orthographiques et les éléments phonologiques ne sont pas stockés indépendamment des mots dans lesquels elles apparaissent et ne peuvent donc pas être évoquées en l'absence de l'activation lexicale.

5. Le modèle de FRITH (1985)

Uta FRITH considère trois étapes successives qui correspondent à trois stratégies d'identification du mot écrit³⁰ (cf *annexe 4*), chaque étape se mettant en place grâce aux acquis de la précédente.

- **L'étape logographique** : Lors de cette étape, l'enfant serait capable de reconnaître certains mots pour accéder à leur sens, en se fiant principalement à certains traits prégnants de mot écrit, et en contexte dans lequel il a été rencontré. Ce serait ici essentiellement le contexte, c'est-à-dire tout ce qui entoure le mot sans être le mot lui-même, qui permettrait l'accès au sens et à la prononciation, donnant ainsi l'illusion d'une véritable lecture. Ensuite, toujours dans un processus logographique, le mot serait reconnu en fonction des indices internes et non plus externes. L'enfant garderait en mémoire un certain nombre de traits graphiques de la forme du mot lui permettant de le différencier d'autres mots proches. Cependant, de nombreuses erreurs d'identification peuvent encore se produire. A ce stade, l'enfant possède un lexique logographique, réduit par nécessité, dans lequel il pourra piocher avec néanmoins un risque de confusions.

³⁰ HABIB, M. (2004). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Editions Solal.

Cette stratégie va progressivement être abandonnée, puisqu'elle se révèle insuffisante face à la diversité des formes à mémoriser, au profit de la stratégie alphabétique.

- **L'étape alphabétique** : Ce stade repose sur l'acquisition des relations entre les formes visuelles et les formes sonores ce qui induit que l'enfant ait compris que les mots qu'il voit et entend reposent en réalité sur des unités de plus petite taille. Par ailleurs, il doit comprendre que la relation entre la forme écrite et la forme parlée du mot n'est pas arbitraire mais construite à partir de règles de correspondance systématiques. Enfin, l'enfant doit prendre conscience de l'ordination des symboles. Ainsi, la succession dans le temps des unités sonores doit parfaitement correspondre à la succession des unités graphiques dans l'espace. Cette notion de sériation des éléments perceptifs est fondamentale dans l'apprentissage de la lecture. Cette procédure se veut alors analytique et permet à l'enfant d'acquérir de nouveaux mots. Les erreurs de départ sont rapidement évacuées lorsque les principales règles sont acquises, par généralisation. L'enfant peut dès lors créer, à partir d'une forme graphique apparemment vide de sens, une forme sonore correspondant à un mot qui lui est auditivement familier et dont il a déjà une connaissance sémantique.

- **L'étape orthographique** : Lorsque les principales règles d'usage de la stratégie alphabétique sont acquises, l'enfant développe une procédure orthographique qui correspond à une lecture par voie directe, d'adressage. Lorsque le lecteur lit un mot qu'il a rencontré suffisamment souvent pour que celui-ci devienne familier, le mot est envoyé à un lexique interne « qui le reconnaît sur sa forme visuelle globale sans avoir besoin de passer par sa correspondance sonore. » La correspondance sonore peut être elle aussi récupérée par adressage dans un lexique différent qui contient la forme phonologique des mots. Cette stratégie permet au lecteur un accès plus rapide et aisé au sens des mots. Son usage préférentiel et son automatisation ferait de cette procédure la voie royale d'une lecture experte.

Le modèle de lecture de FRITH suppose donc un apprentissage de la lecture par le biais de trois étapes successives et que chacune d'entre elle reposerait sur l'acquisition complète

de la précédente. Cependant des travaux nous permettent de comprendre aujourd'hui qu'il existe un chevauchement plus ou moins important des différentes étapes.

6. Le modèle à double fondation de SEYMOUR (1996)

Le modèle de SEYMOUR propose plusieurs avancées théoriques des faiblesses du modèle de FRITH, notamment sur la formation de l'étape orthographique (*cf annexe 5*). Il observe tout d'abord que les acquisitions phonologiques de l'enfant se font d'abord sur la structure la plus large (la syllabe) et évoluent ensuite vers la structure la plus petite (le phonème). En revanche, l'enfant se focalise tout d'abord sur les petites unités (comme la consonne initiale d'un mot) puis sur des unités plus larges (comme la rime). La formation de la stratégie orthographique serait alors le résultat de la maturation de la procédure alphabétique mais aussi de l'étape logographique, qui interviendraient donc de manière conjointe, à un même niveau d'action et non plus successivement comme le pensait FRITH. SEYMOUR continue de penser que la procédure orthographique se construirait progressivement. Il ajoute que la stratégie orthographique influencerait en retour les capacités de segmentation phonologique. L'originalité du modèle de SEYMOUR réside dans le fait de mettre sur le même plan le processus logographique et le processus alphabétique répondant ainsi à l'une des incohérences du modèle de FRITH : la discontinuité entre stade logographique et stade orthographique. SEYMOUR fait du processus logographique une source sur laquelle se développe l'aptitude orthographique.

De ces modèles d'acquisition de la lecture chez les lecteurs habiles, ont découlé la formation de types et sous-types des troubles dyslexiques développementaux que nous allons à présent détailler.

B) Les différents types de dyslexies développementales

Grâce aux modèles dédiés à l'apprentissage normal de la lecture, des types de dyslexies ont pu être identifiés. Selon leur dénomination, ils font référence à l'un des modèles de lecture décrits précédemment.

1. La dyslexie développementale phonologique, dyslexie « profonde »

Elle se caractérise par une difficulté à utiliser la voie d'assemblage et donc la correspondance graphème-phonème³¹. Elle se traduit par une difficulté à lire à voix haute les mots rares ainsi que les non-mots. En revanche, les performances sont relativement bonnes en lecture de mots qu'ils soient réguliers ou irréguliers³². L'enfant essaie alors de s'appuyer sur des indices contextuels pour identifier les mots³³. L'enfant produit des erreurs qui sont liées à une mauvaise connaissance du système de correspondance graphèmes-phonèmes ainsi qu'à une difficulté dans le respect de l'ordre séquentiel des lettres. L'enfant prend souvent des indices partiels des mots pour identifier le mot et ne peut donc percevoir sa globalité. Tous ces facteurs ont pour conséquence d'aiguiller l'enfant vers une reconnaissance incorrecte du mot. En lecture silencieuse, l'enfant ne parvient pas à observer les erreurs de graphies dans les mots présentés. Il lit donc de façon globale sans traitement analytique, ou du moins avec une analyse partielle, du mot. Selon le modèle de BODER³⁴, cette dyslexie est appelée dysphonétique et serait la plus répandue dans la population dyslexique. Les enfants atteints de ces troubles posséderaient des difficultés dans l'analyse auditive mais garderaient une compétence visuo-formelle qui leur permettrait d'écrire beaucoup de choses sur le plan phonétique ;

³¹ DANSETTE, G. et PLAZA, M. (2004) *Dyslexie dépistage à l'école, conseils pratiques*. Lyon. Editions Josette.

³² CARBONNEL, S. et « col ». (1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Solal.

³³ HABIB, M. (2004). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Editions Solal.

³⁴ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

ils confondraient néanmoins les mots avec une forme graphique proche du mot-cible.

2. La dyslexie développementale de surface

Elle se caractérise par une difficulté dans l'utilisation de la voie directe et une utilisation préférentielle de la voie d'assemblage qui permet la correspondance entre phonèmes et graphèmes³⁵. L'enfant a une lecture très lente et n'accède pas toujours au sens des mots. Le trouble se manifeste surtout devant les mots irréguliers car leur forme graphique ne correspond pas à leur forme phonologique alors que la lecture de mots réguliers et de non-mots est relativement préservée³⁶. Les erreurs produites sont liées à une application incomplète des règles de correspondance phonème-graphème et à des régularisations³⁷. Sur les mots irréguliers, les erreurs sont pour la plupart des régularisations dues à une application systématique des règles de correspondance graphèmes-phonème ; on observe également des erreurs morphologiques et visuelles. En lecture silencieuse, c'est la forme orthographique des mots qui est altérée car difficilement reconnue.

3. La dyslexie développementale mixte

Elle est caractérisée par la combinaison des deux troubles précédemment énoncés. L'enfant présente des difficultés pour lire tous les types de mots (réguliers et irréguliers, fréquents, rares ainsi que les non-mots). L'enfant n'a pas une bonne connaissance des règles de correspondance graphème-phonème et n'a pas stocké suffisamment de mots dans son lexique pour les reconnaître globalement.

³⁵ HABIB, M. (2004). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Editions Solal.

³⁶ DANSETTE, G. et PLAZA, M. (2004) *Dyslexie dépistage à l'école, conseils pratiques*. Lyon. Editions Josette.

³⁷ DANSETTE, G. et PLAZA, M. (2004) *Dyslexie dépistage à l'école, conseils pratiques*. Lyon. Editions Josette.

4. Les dyslexies développementales visuo-attentionnelles

Elles ont été décrites par les neuropsychologues. Elles sont liées à une déficience du traitement visuel de l'information écrite et à un trouble ciblé de l'attention entraînant ainsi un traitement visuel désorganisé. Elles se caractérisent par une lenteur et des performances relativement bonnes en lecture de mots isolés et égale sur tous les types de mots³⁸. Toutes les erreurs produites sont des paralexies visuelles et montrent une absence de lien sémantique entre le mot-cible et le mot énoncé. En revanche le mot produit est visuellement proche et plus fréquent que le mot attendu. Les recherches montrent qu'il s'agit de dyslexies plutôt rares ou passant relativement inaperçues car les erreurs visuelles restent peu nombreuses en lecture de texte.

Dans la littérature, on peut retrouver d'autres types de dyslexies. Il s'agit souvent des types définis précédemment mais nommés avec un vocabulaire propre à certains modèles de lecture.

5. La dyslexie développementale dyséidétique

Elle fait référence au modèle de BODER³⁹. Les enfants atteints de ce trouble n'ont aucune représentation visuelle formelle des mots écrits et utilisent donc un système phonétique bien à eux.

De ces types dyslexiques, nous allons dès à présent pouvoir déduire une clinique des troubles dyslexiques, qui seront, sans avoir la prétention d'être exhaustifs, de nature

³⁸ CARBONNEL, S. et « col ». (1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Solal.

³⁹ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

descriptive. Nous souhaitons exprimer ainsi la diversité des troubles dyslexiques et montrer qu'ils sont difficilement repérables sans formation adaptée même si l'on y est confronté quotidiennement.

C) La clinique des troubles dyslexiques

La dyslexie s'exprime de façon diverse chez les enfants concernés par ce trouble. Nous différencierons ici les troubles à proprement parler, des signes et pathologies souvent associés à la dyslexie. De même, nous nous attacherons à ne décrire ici que le troubles et non pas les signes annonciateurs ou pouvant laisser supposer une dyslexie, avant six ans ou au commencement de l'apprentissage de la lecture.

Les signes principaux faisant partie d'un tableau de trouble d'acquisition de la lecture sont les suivants :

- une certaine lenteur dans la lecture
- des difficultés à maîtriser les règles de correspondance phonème-graphème
- des difficultés pour retenir l'orthographe d'usage des mots courants
- des difficultés pour retenir les principales règles d'accord (genre et nombre)
- des difficultés pour segmenter les mots
- des difficultés de dénomination rapide automatisée⁴⁰
- des confusions spatiales et séquentielles
 - ❖ des confusions entre les lettres de formes voisines
 - ❖ des inversions de lettres dans une syllabes, des inversions de syllabes dans un même mot
 - ❖ des élisions et achoppements

⁴⁰ CONSCIENCE, M. (2003). *Construction du Langage à l'Ecole Maternelle, Prévention des difficultés de langage de 3 à 6 ans*. Accès Editions.

- ❖ parfois des additions de lettres
- ❖ des confusions auditives et une conscience phonologique perturbée
- ❖ des difficultés à lire des mots nouveaux
- ❖ des difficultés dans la manipulation de syllabes ou de mots ayant un lien similaire
- ❖ des difficultés dans l'apprentissage des phonèmes tels que [R] ou [l]
- des confusions entre les phonèmes sourds et les phonèmes sonores
- des difficultés dans l'acquisition des graphies complexes
- des substitutions de mots graphiquement proches
- des difficultés de compréhension dans la lecture d'un texte
- des confusions visuelles en copie

Nous pouvons parfois distinguer les troubles entre la forme classique et la forme sévère de la pathologie⁴¹. Ainsi, dans la forme classique, des anomalies de déchiffrage sont mises en évidence. On peut également observer une dissociation entre les résultats en mathématiques et les résultats en français. Un bilan orthophonique permettra d'affirmer le diagnostic et de proposer une prise en charge adaptée. En revanche dans la forme sévère, il s'agit d'enfants qui, malgré une scolarisation et une rééducation adaptées, n'accèdent pas au langage écrit. Ces formes sévères sont souvent le fruit d'une dyslexie mixte car les deux voies de lecture sont atteintes et l'enfant ne peut alors pas se reposer sur l'une d'entre elles pour compenser ses difficultés.

Les troubles cités ci-dessus sont bien évidemment différents selon l'enfant et ne se manifestent pas tous chez tous les dyslexiques. De même, l'apparition d'un seul de ces troubles ne fait pas de l'enfant un dyslexique. Il convient d'être extrêmement prudent dans l'affirmation du diagnostic orthophonique de dyslexie car il faut s'assurer que l'enfant ne présente pas simplement un retard dans l'acquisition de la lecture.

De nombreux signes accompagnent la dyslexie sans toutefois faire partie prenante du tableau clinique. Il s'agit le plus souvent de difficultés dans d'autres domaines que la

⁴¹ CHEMINAL, R. et BRUN, V. (2004). *Les dyslexies*. Masson.

lecture elle-même mais qui ont une influence sur l'acte de lire. Il convient donc de les citer car ils sont fréquents et peuvent parfois nous permettre de nous interroger sur la présence ou non du trouble.

D) Les signes associés

La dyslexie est une pathologie dotée d'un tableau clinique non uniforme, comme souvent lorsqu'il s'agit de troubles spécifiques du langage. Certains signes peuvent y être corrélés sans néanmoins être considérés comme des troubles dyslexiques.

a) Les troubles du langage oral :

Il s'agit principalement de difficultés en conscience métaphonologique, dans le domaine de la dénomination et de l'accès rapide au vocabulaire en mémoire. On retrouve parfois des difficultés dans la compréhension du langage oral qui retentit sur la compréhension du langage écrit mais le plus souvent elle est normale. On peut retrouver également une imprécision du vocabulaire. Le signe le plus évident reste une difficulté dans la discrimination auditive ; l'enfant perçoit difficilement la différence entre les sons proches.

b) Les troubles de l'attention :

Certains enfants présentent une déficience et une instabilité dans le processus de concentration. Or, la lecture demande une énergie importante et une attention extrêmement élevées pour s'effectuer dans les meilleures conditions possibles.

c) Les troubles de discrimination visuelle :

Comme l'enfant a des difficultés pour différencier les sons proches, il perçoit mal les différences entre des formes proches. L'enfant peut également présenter des troubles

de la motricité oculaire ; il sera gêné par des saccades difficilement contrôlables qui pourront le perturber dans la fluidité de sa lecture et dans sa compréhension. En effet, ces saccades peuvent lui faire perdre sa ligne, son mot. Il aura de nombreuses difficultés à retrouver l'endroit où il s'est arrêté de lire et parfois même couplera le début du mot avec la fin d'un autre, l'empêchant ainsi d'accéder au sens du « mot » lu.

d) Les troubles mnésiques :

Chez ces enfants, la mémoire peut être atteinte aussi bien dans son versant visuel que dans son aspect auditif. Concernant la mémoire visuelle, il s'agit en réalité de la mémoire visuelle de travail c'est-à-dire la rétention d'éléments perçus visuellement. L'enfant retient difficilement la forme et l'ordre des lettres alors même qu'il doit les convertir en sons. Parfois la mémoire visuelle à long terme est également touchée entraînant une impossibilité à retenir l'orthographe des mots, même courants.

Pour la mémoire auditive, c'est une déficience équivalente qui perturbe l'enfant. Sa capacité à maintenir et à travailler sur des informations sonores lui fait défaut. L'enfant retient avec beaucoup de difficultés les sons entendus à l'intérieur d'une phrase ou d'un mot. Cela engendre des problèmes dans la répétition de mots et des difficultés d'écriture avec des élisions, des confusions et des inversions de lettres et de mots.

e) Les troubles de l'organisation et de l'orientation temporo-spatiale :

L'enfant éprouve de réelles difficultés à se situer dans le temps et dans l'espace. Comme nous l'avons montré précédemment, c'est pour cette raison que l'enfant a du mal à segmenter les mots, à faire correspondre un phonème avec un graphème qui n'ont pas toujours une correspondance évidente.

f) Les troubles de la latéralité :

Parfois, l'enfant peut aussi être sujet à un déficit de la latéralité. L'enfant semble mettre plus de temps qu'un autre pour construire sa latéralité et définir son côté dominant. Or, si la latéralité est mal installée ou non homogène, un côté dominant différent de celui de l'œil pour la main par exemple, l'enfant éprouvera des difficultés pour

coordonner le mouvement de ses yeux au geste graphique et aux nécessités du sens conventionnel de la lecture.

g) Les troubles de la coordination :

L'enfant semble montrer une maladresse et une lenteur excessive d'exécution⁴². Il présente une déficience dans les gestes fins et à but précis.

h) Les troubles du rythme :

L'enfant peut présenter des difficultés à reconnaître et à reproduire des rythmes entendus.

E) La co-morbidité

Le trouble d'apprentissage de la lecture est rarement isolé. D'autres pathologies s'exprimant à des degrés divers y sont fréquemment associées :

- La dysorthographe :

C'est un trouble significatif et durable de la production écrite sur le plan orthographique. Cette pathologie est très fréquemment associée aux difficultés de lecture.

- La dysgraphie :

C'est un trouble persistant de la réalisation du geste graphique affectant la forme de l'écriture. Elle se révèle par une écriture lente et difficilement lisible.

- La dyscalculie :

C'est un trouble spécifique affectant les activités logico-mathématiques, notamment le raisonnement logique, la construction et l'utilisation du nombre. Elle se révèle souvent dans le rappel de faits arithmétiques et dans l'écriture de nombres complexes.

⁴² GRAMMATICOS, E. et « col ». (2000). *Dyslexie où est la différence ?*. IPEJ.

- La dyspraxie :

C'est un trouble de l'exécution des gestes. L'enfant est capable de dire ce qu'il faut faire pour réaliser les gestes de l'habillage ou d'un dessin géométrique par exemple, mais est dans l'incapacité de le réaliser de manière satisfaisante.

- La dysphasie :

C'est un trouble grave, spécifique et durable du langage **oral**. Cette pathologie se différencie du retard simple de langage oral par le caractère déviant des erreurs produites. Le langage ne suit pas le cours du développement commun aux autres enfants.

F) L'évolution scolaire des enfants dyslexiques

Selon le DSM IV⁴³, si les premiers symptômes des difficultés en lecture (incapacité à distinguer les lettres usuelles ou à associer les phonèmes communs aux graphèmes correspondants) peuvent survenir dès l'école maternelle, le trouble de la lecture peut rarement être diagnostiqué avant le début de l'école élémentaire puisque l'enseignement de lecture de phrases et de textes (donc avec un apport sémantique) ne débute pas avant le cours préparatoire. Par ailleurs, lorsque le trouble de la lecture est associé à un QI élevé, l'enfant peut fonctionner à un niveau proche de celui de son niveau scolaire pendant les premières années d'école primaire. Ainsi, le trouble de la lecture peut n'apparaître clairement qu'à partir du CM1, parfois plus tardivement. Si le trouble est diagnostiqué et pris en charge précocément, le pronostic est bon pour un pourcentage important. Dans certains cas, le trouble de lecture peut persister à l'âge adulte.

Les conséquences de la dyslexie sont difficilement applicables à tous les enfants atteints de ce trouble. En effet, de nombreux facteurs vont influencer cette évolution notamment la sévérité du trouble. La dyslexie, de par les difficultés qu'elle entraîne dans l'acquisition de la lecture, gêne les autres apprentissages scolaires et peut donc mener à

⁴³ DSM IV. (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Masson.

un échec scolaire global. Cette situation est lourde de conséquences pour le vécu scolaire de l'enfant dyslexique. On peut ainsi retrouver chez lui un dégoût pour la lecture et l'écrit en général. L'enfant subira également sur la durée, des résultats qui ne seront pas à la hauteur des efforts fournis, ce qui pourra entraîner un désinvestissement pour les matières requérant des efforts de lecture. On observera aussi tout au long du parcours scolaire de cet enfant une accumulation du retard en lecture et dans d'autres apprentissages, une lenteur d'exécution, une grande fatigabilité car l'enfant doit compenser ses difficultés, ainsi que des perturbations psychologiques liées à un échec prolongé : sentiment d'infériorité, de honte, d'anxiété, perte de l'estime de soi...

Selon Christine EGAUD⁴⁴, l'enfant dyslexique subit un complexe d'échec qui peut conduire à des conduites antisociales. En effet, pour ces enfants, l'apprentissage de la lecture demande un effort extrême pour des résultats qui sont souvent jugés insuffisants. De même, « tant que la dyslexie n'est pas diagnostiquée, ces enfants se heurtent souvent à « l'incompréhension de leurs parents et de leurs enseignants. » L'enfant est donc envahi par un sentiment d'impuissance et de culpabilité. Cette situation d'échec permanent qui gêne ou rend difficiles les autres apprentissages se double souvent d'une perte de l'estime de soi. La réaction au complexe d'échec peut alors être de deux types : soit une inhibition soit une agitation. On peut même voir apparaître, en cas extrême, des conduites antisociales. Bien que l'échec scolaire ne soit pas la seule cause de délinquance, on sait cependant qu'il est un facteur d'exclusion sociale et peut donc s'accompagner de comportements antisociaux.

Des études ont été menées sur l'évolution des enfants dyslexiques et nombreuses sont celles qui s'accordent à dire que les troubles persistent tout au long de la scolarité⁴⁵. Les enfants présentant une forme sévère de la dyslexie acquièrent tous, à plus ou moins long terme, une lecture qui leur permet d'accéder à un texte compréhensible pour leur d'âge mais gardent également des séquelles notamment dans la vitesse de lecture.

⁴⁴ EGAUD, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit. Les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Editions Centre Régional de documentation pédagogique de Lyon.

⁴⁵ <http://www.arta.fr/>

Il n'existe pas de généralité quant à l'avenir professionnel des jeunes dyslexiques. Certains ont fui les apprentissages scolaires, en raison d'une confrontation systématique à l'échec, d'autres ont réussi à surmonter leurs difficultés.

Il est important de cerner le profil de compétences de l'enfant, de déterminer ses envies, ses ambitions personnelles. La formulation des buts à atteindre permet d'accompagner l'enfant dans son projet et peut constituer un moteur particulièrement puissant pour les apprentissages.

III/ Le diagnostic clinique de la dyslexie

Le diagnostic orthophonique de la dyslexie est un moment très important dans la prise en charge. En effet, il représente selon F. ESTIENNE « un itinéraire à deux où l'on part d'un état présent insatisfaisant que l'on évalue pour aboutir à un état désiré concrètement défini qui fait l'objet d'un contrat de travail limité dans le temps. »⁴⁶ Le bilan a pour objectif de répertorier les lacunes en tentant de les comprendre et d'exploiter les compétences du patient en essayant de comprendre son fonctionnement.

Le diagnostic de la dyslexie est établi par l'orthophoniste suite à un bilan qui cherche à analyser de nombreux processus de langage. La façon de procéder lors d'un bilan est propre à chacun. Nous ne détaillerons pas ici la liste des tests à utiliser pour comprendre les difficultés de lecture chez un enfant mais plutôt quelles sont les choses indispensables à réaliser et ce que nous cherchons dans un bilan de dyslexie en vue d'établir un diagnostic orthophonique.

⁴⁶ VAN HOUT, A. et ESTIENNE, F. (2004). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Masson.

Selon F. ESTIENNE, le bilan comporte sept grandes étapes. La première consiste en un recueil des informations anamnestiques afin d'établir la demande claire et précise du patient. La demande du patient suppose un état d'insatisfaction qui correspond à un problème auquel le patient souhaite trouver une solution. Il est donc extrêmement important de savoir, lorsque l'âge le permet, si le patient que nous recevons en bilan possède sa propre demande, ou du moins s'il est d'accord avec la demande dont il fait l'objet (proposée par les parents, l'école, le médecin...). Parfois, le patient arrive sans demande, il ne sait pas exactement pourquoi il est là... Dans ce cas, c'est à nous de faire émerger une demande au patient. Nous lui proposons d'accepter les épreuves que nous allons lui faire passer car nous avons besoin de savoir comment fonctionne son langage écrit pour savoir s'il a besoin de notre aide ou non. Parfois, cette demande inversée permet de faire émerger une vraie demande au cours du bilan.

La seconde étape est celle du bilan à proprement parler. Il consiste à mettre en évidence le « niveau de rendement » de l'enfant c'est-à-dire quel est son niveau de lecture par rapport aux normes. Le bilan recherche également le fonctionnement et quelles sont les stratégies que le patient a mises en place. Le niveau de rendement s'établit par des tests de lecture standardisés, des épreuves présentant diverses formes de langage écrit. Ensuite, les résultats sont analysés et des examens complémentaires sont réalisés si besoin est. Le but de l'examen est de vérifier quelles stratégies sont acquises et de mettre en place celles qui sont absentes ou mal maîtrisées.

Selon F. ESTIENNE, l'examen de la lecture doit comporter :

- ❖ les tests et leur correction avec l'établissement d'un niveau de lecture
- ❖ l'analyse des résultats avec le patient
- ❖ le repérage de ses stratégies de lecture
- ❖ le repérage de sa conception de la lecture
- ❖ le repérage de ses connaissances métalinguistiques.

Ensuite, en fonction des résultats obtenus aux tests de lecture, des épreuves complémentaires sont dispensées. Il peut s'agir de répétitions de phrases, de vocabulaire, de répétition et de transcription de logatomes, d'exploration de la conscience

phonologique... A la fin de cette étape de tests et d'épreuves, nous pouvons généralement déterminer s'il y a ou non dyslexie.

F. ESTIENNE considère encore quatre étapes dans le déroulement d'un bilan de langage écrit. La troisième consiste à déterminer l'objectif à atteindre en terme de lecture et de proposer des moyens pour y parvenir. La quatrième étape permet de mettre en évidence les techniques que l'on peut mettre en œuvre pour atteindre le but fixé. La cinquième demande consiste en une tentative immédiate de ces techniques et leur évaluation. La sixième étape conclut un contrat de travail, avec des limites de temps, entre le patient et l'orthophoniste. Enfin la dernière étape consiste à effectuer une évaluation du bilan en compagnie du patient.

Cette conception de l'évaluation du langage écrit est bien particulière et propre à la vision que F. ESTIENNE s'en fait. Elle est évidemment partagée par de nombreux professionnels car elle implique énormément le patient ce qui se révèle très intéressant dans les cas d'enfants venant consulter tardivement.

Etudions maintenant une approche différente du bilan de langage écrit⁴⁷. Elle consiste en un bilan très précis de toutes les capacités langagières de l'enfant.

En premier lieu, il s'agit de vérifier les capacités du patient en **langage oral** :

- Sur le versant réceptif :

Les tests examinant ce versant réceptif du langage permettent d'analyser le bon fonctionnement des processus non verbaux ainsi que certaines capacités de l'enfant comme : les perceptions auditives, la capacité de discrimination phonétique et le traitement lexical des mots ou l'évaluation du stock lexical passif ce qui permet de vérifier le lexique mental de l'enfant. Une épreuve évalue également le traitement syntaxico-sémantique de l'information.

⁴⁷ CHEMINAL, R. et BRUN, V. (2004). *Les dyslexies*. Masson.

- Sur le versant expressif :

Les épreuves relatives au versant expressif du langage oral permettent de vérifier les praxies bucco-linguo-faciales, l'articulation (phonèmes simples), la parole (notamment les phonèmes complexes), la respiration, le souffle, la prosodie, le timbre de voix, la dénomination d'images. La capacité à répéter des mots est également évaluée afin de voir la structuration phonétique en mémoire de rappel. Enfin, sont vérifiées la fluence verbale et la structuration syntaxico-sémantique.

Le bilan consiste ensuite à évaluer les capacités et les lacunes du patient en **langage écrit** : Il s'agit d'explorer différents facteurs cognitifs plus ou moins responsables, outre le dysfonctionnement d'une des deux voies de lecture, de l'échec en lecture.

- La conscience phonémique :

Il s'agit de vérifier que l'enfant est capable de considérer les mots et les phrases comme des suites composées d'un répertoire limité d'éléments (les phonèmes) et de les manipuler de manière intentionnelle. Il faut examiner la possibilité pour l'enfant d'élider un phonème initial, ajouter ou enlever un phonème en intervocalique, et l'élision d'un phonème à la fin d'un mot.

- L'empan mnésique :

Il s'agit de vérifier le bon fonctionnement de cet empan en rétention immédiate auditive et visuelle ainsi que la mémoire de travail.

- Le maintien de l'attention :

La capacité attentionnelle est déterminante pour le développement des compétences mnésiques. Il est donc très important de noter le degré et la qualité de l'attention au cours de l'ensemble des épreuves. Il est également possible de faire passer des épreuves spécifiques si l'on suspecte un trouble attentionnel.

- La vitesse de lecture à voix haute :

Ces épreuves permettent d'examiner le niveau de lecture de l'enfant en dehors d'un quelconque contexte sémantique. La rapidité, la fluidité, la fréquence des erreurs ainsi que son évolution au cours du test, le type des erreurs ainsi que l'intonation et l'attention y sont évalués.

- Les stratégies dominantes :

Il s'agit ici d'évaluer les trois stratégies faisant référence au modèle d'acquisition de la lecture de FRITH : les stratégies logographique, alphabétique et orthographique. Il s'agit plus généralement d'évaluer les voies de lecture par rapport au modèle (d'acquisition de la lecture) de référence choisi. Il est ainsi primordial d'évaluer les capacités d'adressage et celles d'assemblage.

- La compréhension du langage écrit :

Cette évaluation des compétences réceptives du langage écrit s'effectue par le biais d'épreuves chronométrées car c'est la lenteur, combinée à des difficultés de compréhension qui sont les plus pénalisantes pour l'enfant atteint de dyslexie.

Comme nous venons de l'exprimer, la dyslexie est une pathologie infiniment complexe, difficilement décelable sans formation appropriée. Or, les enseignants côtoient les enfants atteints de ce trouble presque six heures par jour. Nombreux sont ceux qui souhaiteraient pouvoir les aider. Il ne s'agit pas pour eux de rééduquer ces troubles ; les enseignants sont en général conscients qu'ils ne sont pas compétents dans ce domaine⁴⁸ mais ils aimeraient pouvoir aider l'enfant dyslexique lorsque ses troubles sont diagnostiqués orthophoniquement et orienter ceux pour qui ils repèrent des dysfonctionnements dans leur apprentissage de la lecture.

Examinons dès à présent la formation des enseignants pour savoir s'il y existe des lacunes concernant les troubles du langage et notamment la dyslexie.

⁴⁸ ACQUILINA, M. (2009). *Orthophonistes- Professeurs des écoles : deux professions à distinguer, un partenariat à développer*. Mémoire de l'Université de Nice-Sophia-Antipolis pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste.

CHAPITRE DEUX :
LA FORMATION DES
ENSEIGNANTS

I/ L'école élémentaire

A) L'organisation de l'école maternelle et primaire

D'après l'article D321-1 du Code National de l'Éducation⁴⁹, l'école doit favoriser l'ouverture de l'élève sur le monde et doit assurer, en partenariat avec la famille, l'éducation globale de l'enfant.

Elle a pour but la réussite individuelle de chaque élève en essayant d'offrir les mêmes chances à chacun. Elle doit également assurer la continuité des apprentissages.

La suite de l'article détaille les objectifs de **l'école maternelle**. Celle-ci se doit de développer toutes les potentialités de l'enfant pour permettre à celui-ci de construire sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussite à l'école primaire ainsi que dans la vie en le préparant aux apprentissages ultérieurs. L'école maternelle permet également aux enfants de développer la pratique du langage et de développer leur personnalité grâce à l'éveil de l'esthétique, la conscience du corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en société. Il est important de souligner que, selon le Code de l'Éducation, l'école maternelle « participe au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce. »

L'école primaire, elle, doit apporter à l'élève les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques. Elle a pour objectif de développer et entraîner l'intelligence, la sensibilité, les aptitudes manuelles, physiques et artistiques de l'élève. Grâce à l'école primaire, l'enfant peut élargir sa connaissance du temps, de l'espace, de son propre corps ainsi que du monde qui l'entoure. L'école élémentaire a également pour vocation de permettre à l'enfant l'acquisition progressive des savoirs méthodologiques et le prépare à suivre, dans de bonnes conditions, sa scolarité au collège.

⁴⁹ <http://www.legifrance.gouv.fr/>

Selon l'article D321-2, la scolarité de la maternelle à la fin de l'élémentaire est organisée en trois cycles pédagogiques :

- Le cycle des apprentissages premiers (ou cycle 1) qui se déroule à l'école maternelle
- Le cycle des apprentissages fondamentaux (ou cycle 2) qui commence à la grande section de maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école primaire (CP et CE1).
- Le cycle des approfondissements (ou cycle 3) qui se déroule sur les trois dernières de l'école primaire (CE2, CM1, CM2) et débouche sur le collège.

Il est essentiel de souligner que « Le ministre chargé de l'éducation définit par arrêté les programmes d'enseignement incluant les objectifs de chaque cycle, ainsi que des repères annuels pour les compétences et connaissances dont l'acquisition doit être assurée en priorité en vue de la maîtrise des éléments du socle commun à la fin de l'école primaire. »

L'article D321-3 du Code de l'Education nous indique que les dispositions pédagogiques qui sont mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique doivent prendre en compte les besoins de l'élève pour permettre le développement de ses possibilités, l'objectif étant de « le conduire à l'acquisition des éléments du socle commun de connaissances et compétences fondamentales correspondant à son niveau de scolarité. » Il stipule également que lorsqu'il émerge qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur propose aux parents de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien et notamment un programme personnalisé de réussite éducative pendant le temps scolaire. Par ailleurs, il précise que les élèves éprouvant des difficultés graves et persistantes peuvent bénéficier d'aides spécialisées et être accompagnés par des enseignants adaptés. Ainsi, « ils sont pris en charge par des maîtres spécialisés, en coordination avec le maître de la classe dans laquelle l'élève continue à suivre une partie de l'enseignement. »

Enfin, l'article D321-6 nous explique que « le maître de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève. Les parents [...] sont tenus périodiquement

informés des résultats et de la situation scolaire de leur enfant. Dès que les difficultés apparaissent, un dialogue est engagé avec eux. »

Ce bref aperçu nous permet de mettre en évidence la mission d'ouverture, d'apprentissage et d'autonomisation de l'élève à l'école. Nous remarquons les clauses toutes particulières concernant l'élève en difficulté et l'aide à lui apporter ainsi que la démarche à adopter lorsque ses difficultés émergent. L'idéal du système éducatif s'affiche ici pleinement.

B) Le champ de compétence des professeurs des écoles

Sur le site internet du ministère de l'Éducation Nationale, nous pouvons lire que « le corps de professeur des écoles a progressivement remplacé celui d'instituteur. [...] Ils sont recrutés par concours externe, concours interne et par voie d'inscription sur les listes d'aptitudes par académie ou par département selon le mode de recrutement choisi. »⁵⁰

Ils assurent un service de vingt-sept heures par semaine, réparties entre le temps de classe, et le soutien scolaire à raison d'une demi-heure par jour (intégrées comme bon leur semble dans la semaine : après seize heures trente, deux fois une heure par semaine ou quatre fois une demi-heure...).

Le professeur des écoles est décrit comme un « maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer de la petite section de maternelle au CM2, il exerce un métier en constante évolution. »

Le professeur possède quatre grandes missions auprès de des élèves :

❖ Enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire : français, mathématiques, histoire-géographie, technologie, sciences physiques, biologie et

⁵⁰ <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>

géologie. Il peut être assisté d'intervenants pour l'éducation physique et sportive, la musique et les arts plastiques. Les langues vivantes font l'objet d'une attention particulière. En effet, il est possible pour les professeurs des écoles d'être aidés par des intervenants mais de plus en plus, l'Education Nationale souhaite que les professeurs des écoles possèdent une attestation pour pouvoir enseigner l'anglais sans avoir besoin de recourir à un intervenant. C'est pourquoi les stagiaires venant d'obtenir leur concours de professeur des écoles ont désormais la possibilité de valider cette attestation en effectuant un stage d'un mois en pays anglophone.

❖ Donner la priorité à l'apprentissage de la maîtrise de la langue par les élèves. « La maîtrise de l'oral en classe maternelle doit ouvrir sur la maîtrise de l'écrit à l'école élémentaire. »

❖ Gérer la diversité des élèves. Il s'agit ici de prendre en compte leurs différences et d'en faire une force d'ouverture d'esprit dont l'école a toujours souhaité faire preuve. Par exemple, utiliser les différentes nationalités d'origine des enfants pour faire un travail de géographie sur les continents, les climats, etc.

❖ Exercer la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

Par ailleurs, il est stipulé dans le Code de l'Education à l'article L912-1 que « les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnes spécialisées, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. »⁵¹ Les professeurs ont également un rôle de soutien et d'aide auprès des élèves : « Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. »

Les professeurs des écoles doivent également « participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage. »

⁵¹ <http://www.legifrance.gouv.fr/>

Enfin, l'article L912-1-1 précise que « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. »

C) Le langage à l'école

Nous souhaiterions tout d'abord expliquer quelle place l'école élémentaire peut accorder au langage avant de voir comment est constituée la formation des enseignants. En effet, le langage, qu'il soit oral ou écrit, occupe une place importante dans la vie quotidienne de tout un chacun et nous voudrions savoir si les enseignants ont les moyens de permettre aux enfants de poursuivre la construction de leur langage au sein du temps scolaire.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les objectifs principaux de l'école primaire sont de permettre à l'enfant d'être autonome, de construire sa personnalité, de l'aider à devenir un citoyen et cela passe par « l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par tous. »⁵² Voyons donc quelle place est accordée au langage dans l'ensemble de la scolarité du premier degré. Nous nous appuyons pour cela sur les programmes rédigés pour la rentrée 2008. Cependant, avant d'examiner ces programmes, expliquons les raisons qui ont motivé ces changements et pourquoi les programmes datant de 2002 ne semblaient plus convenir.

⁵² Ministère de l'Éducation Nationale – Conseil National des Programmes. (2008). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes 2008-2009*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.

1. Pourquoi rédiger de nouveaux programmes ?

Selon Michelle SOMMER et Thérèse CUCHE, orthophonistes, « les orthophonistes ne devraient pas avoir à traiter les conséquences de « dys-pédagogies ». » Dans un magazine adressé aux orthophonistes⁵³, elles s'insurgent contre la pédagogie « désastreuse » qu'ont engendrée les programmes scolaires de 2002 et pourquoi les nouveaux programmes semblent plus appropriés aux enfants dans leurs apprentissages.

Michelle SOMMER et Thérèse CUCHE disent pourtant que « des orthophonistes, tirent depuis de nombreuses années la sonnette d'alarme, constatant sur le terrain qu'elles accueillent dans leurs consultations un nombre croissant d'enfants présentant un langage peu structuré, un vocabulaire pauvre, ou des troubles préoccupants de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. »

Selon elles, « Les causes des échecs ou des difficultés sont certes multifactorielles. On peut affirmer néanmoins que les programmes de 2002 [...] ont joué un rôle déterminant dans les mauvais résultats obtenus. Plus grave encore, ils ont empêché un changement nécessaire. »

Les programmes de 2002 étaient fondés sur une pensée constructiviste qui voulait que « l'enfant construise seul son savoir. » « Cette pédagogie était de fait imposée par la formation initiale en IUFM et par les programmes dont les inspecteurs avaient pour mission de vérifier l'application. De fait, la liberté pédagogique n'existait plus ! Ces programmes étaient très contraignants pour les professeurs qui étaient sanctionnés s'ils tentaient de mettre en œuvre une pédagogie différente de celle qui était imposée. Trop longs et jargonnants, ils apportaient peu d'aide aux jeunes enseignants. [...] En lecture, par exemple, la pédagogie imposée par la pensée unique en faveur des méthodes globales ou mixtes a eu des effets désastreux : certains enseignants qui avaient pris conscience de la nécessité d'abandonner le départ global en lecture nous ont rejointes au sein du Réseau

⁵³ CUCHE, T. et SOMMER, M. (mars/avril 2008). *Des nouveaux programmes pour libérer l'enseignement*. Ortho Magazine n° 75.

Liras. Ils ont fait le choix courageux d'utiliser une méthode de lecture synthétique et sont parvenus ainsi à réduire considérablement le nombre d'enfants en échec. »

Face à ces nombreux constats, Michelle SOMMER et Thérèse CUCHE, exprimaient ainsi la nécessité de rédiger de nouveaux programmes en invoquant la complexité de la tâche des professeurs des écoles et l'urgence de leur fournir des outils pédagogiques pouvant les aider dans leur travail.

A la lecture de ces nouveaux programmes, elles expliquent leurs points positifs sans oublier le chemin à parcourir pour leur amélioration :

- La suppression de toute prescription en matière de pédagogie : cela permet des ajustements dès qu'un élève est en difficulté. De plus, « l'appréciation des inspecteurs se fera désormais non plus sur des critères pédagogiques mais en fonction des acquis des élèves. Indirectement, la comparaison des résultats permettra de repérer et de privilégier les méthodes pédagogiques les plus efficaces. »
- La liste des acquisitions est établie en détail et en fonction d'une progression des élèves, année par année (et non plus par cycle).
- Les programmes tiennent compte de l'évolution des connaissances.
- Les programmes ont également abandonné une conception imaginaire de l'enfant et de son accès au savoir : « L'accent est mis sur la nécessaire transmission du savoir par le professeur : *« C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. »*

Il convient ici de préciser que ces propos sont ceux tenus par Michelle SOMMER et Thérèse CUCHE. Il nous semblait ici important de clarifier que les idées exposées précédemment n'appartiennent qu'à Michelle SOMMER et Thérèse CUCHE et qu'en aucun cas ces mots ne peuvent être attribués à d'autres personnes ou généralisés.

Par ailleurs, le rapport d'Alain BENTOLILA sur « La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales » paru en 2008 dans un magazine dédié aux orthophonistes⁵⁴, a servi de soubassement à la réforme des programmes du primaire. En effet, selon le linguiste, « l'enjeu est la maîtrise de la langue et l'approvisionnement de l'écrit » et « la priorité de l'école maternelle française est de donner à tous les enfants qui lui sont confiés une maîtrise de la langue qui leur permettra, une fois élucidés les mécanismes du code écrit, de construire avec respect et audace le sens du texte d'un autre. »

Examinons alors les changements occasionnés au sein des programmes en ce qui concerne le langage.

2. La place réservée au langage dans les programmes scolaires de 2008

a) A l'école maternelle

Le Bulletin Officiel précise que « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. »⁵⁵ Par ailleurs, « le programme de l'école maternelle est sans horaire contraignant [...] ; il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire. La mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant. »⁵⁶

Il est important de noter que selon les nouveaux programmes, « l'école maternelle a un rôle essentiel dans le **repérage** et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage. »

⁵⁴ CUCHE, T. et SOMMER, M. (mars/avril 2008). *Des nouveaux programmes pour libérer l'enseignement*. Ortho Magazine n° 75.

⁵⁵ Ministère de l'Éducation Nationale. (19 juin 2008). *Le B.O (Bulletin Officiel du Ministère de L'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), n°3 hors-série : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.

⁵⁶ Ministère de l'Éducation Nationale – Conseil National des Programmes. (2008). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes 2008-2009*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.

❖ S'appropriier le langage oral

- En échangeant et en s'exprimant : « Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement. [...] Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole et respectent le thème abordé. »
- En exerçant la compréhension de l'enfant. « Une attention particulière est portée à la compréhension, qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement lié aux capacités générales de l'enfant. »
- En progressant vers la maîtrise de la langue française. Grâce à l'écoute de textes lus, les enfants « s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français. ». De plus, ces écoutes contribuent à l'enrichissement du vocabulaire.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant doit être capable de :

- Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente.
- Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne.
- Formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question.
- Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur ou une histoire inventée.
- Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

❖ Découvrir l'écrit

« L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. » Par le biais de trois activités clés : travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture, l'école maternelle essaie de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui commencera au Cours Préparatoire.

① *Se familiariser avec l'écrit :*

- En découvrant les supports de l'écrit : les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant ses supports les plus fréquents (journaux, livres, affiches, revues...)
- En découvrant la langue écrite : les enfants se familiarisent avec le français à travers les

textes lus par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de la langue.

▪ En contribuant à l'écriture de textes : les enfants apprennent à dicter un texte à l'adulte, qui les conduit à prendre conscience des exigences de la forme écrite du français.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant doit être capable de :

- Identifier les principales fonctions de l'écrit.
- Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte.
- Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes.
- Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.

② Se préparer à apprendre à lire et à écrire :

▪ En distinguant les sons de la parole : les enfants scandent les syllabes puis les manipulent. Progressivement, ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue.

▪ En abordant le principe alphabétique : les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit. Ils découvrent que les mots qu'ils prononcent sont composés de syllabes ; ils mettent en relation les lettres et les sons.

▪ En apprenant les gestes de l'écriture : les enfants observent et reproduisent des motifs graphiques pour acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace.

A la fin de l'école maternelle, les enfants doivent être capables de :

- Différencier les sons.
- Distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés.
- Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit.
- Reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet.
- Mettre en relation des sons et des lettres.
- Copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples, dont les correspondances en lettres et en sons ont été étudiées.
- Ecrire en écriture cursive son prénom.

b) A l'école élémentaire

Comme nous venons de l'exposer, l'école maternelle est un véritable précurseur des apprentissages de l'école élémentaire. La découverte de l'écrit prend une place importante dès la classe de Grande Section de Maternelle. Etudions maintenant quelle est la place accordée au langage, et plus précisément celle de l'apprentissage du langage écrit, dans les programmes de l'école élémentaire. « L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. Les acquisitions en cours dans ces domaines font l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite.»⁵⁷

❖ Au cycle deux (GSM, CP, CE1)

Le français occupe la place la plus importante en terme de durée dans les programmes de cycle deux. En effet, dix heures hebdomadaires sont requises.

Cette matière se décompose en catégories : « Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification de mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique [...]. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture [...] se renforcent tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. »

① **Le langage oral** : il s'agit d'acquérir le respect de l'organisation de la phrase, l'expression des relations de causalité, des circonstances temporelles et spatiales ; l'emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié est également travaillé.

② **La lecture et l'écriture** : dès le CP, les enfants s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus.

③ **Le vocabulaire** : il est travaillé quotidiennement et dans tous les apprentissages.

④ **La grammaire** : la première étude concerne la phrase simple.

⁵⁷ Ministère de l'Éducation Nationale – Conseil National des Programmes. (2008). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.

⑤ **L'orthographe** : il s'agit surtout de développer une attention à l'orthographe ainsi que les moyens de la contrôler.

En fin de cycle deux, les enfants doivent être capables de :

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.
- Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus.
- Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature jeunesse, adaptés à leur âge.
- Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples.
- Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court.
- Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée.
- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte de cinq lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.
- Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court.
- Ecrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes.

Le Bulletin Officiel du 19 juin 2008 sur « Les horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire » nous permet de voir précisément quelles sont les compétences langagières attendues en fin de CE1 (*cf annexe 6*).

❖ Au cycle trois (CE2, CM1, CM2)

Comme pour le cycle deux, la place du français dans le taux horaire hebdomadaire est le plus important au cycle trois. Les enseignants doivent y consacrer huit heures. Selon les programmes officiels, « dans la continuité des premières années de l'école primaire, la maîtrise de la langue française ainsi que celle des principaux éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires du CE2 et du CM. »

Le français est étudié de façon fragmentée, en catégories :

① **Le langage oral** : l'élève approfondit son apprentissage pour être à l'écoute de l'enseignant, poser des questions, exprimer son point de vue et ses sentiments.

② **La lecture et l'écriture** :

➤ La lecture : elle continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique en distinguant l'outil lecture et la littérature ; la littérature visant à donner une culture littéraire commune à tous les enfants de la classe. La lecture outil cherche à obtenir la rapidité et l'efficacité de la lecture ainsi que la compréhension du sens des textes de quelque nature qu'ils soient.

➤ La rédaction : les enfants apprennent à narrer des faits réels, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires...

③ **L'étude de la langue française** :

Elle est composée de plusieurs acquisitions distinctes :

➤ Le vocabulaire

➤ La grammaire qui se compose de l'apprentissage de la phrase, des classes de mots, de la fonction des mots, du verbe, des accords, des propositions.

➤ L'orthographe qui est composée de l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale.

A la fin du cycle trois, les enfants doivent être capables de :

- S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis.
- Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté.
- Lire avec aisance (à haute voix ou silencieusement) un texte.
- Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature jeunesse, adaptés à son âge.
- Lire seul et comprendre un énoncé ou une consigne.
- Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient.
- Dégager le thème d'un texte.
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte c'est-à-dire mieux le comprendre ou mieux l'écrire.

- Répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit.
- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes que ce soit un récit, un dialogue, un texte poétique, ou un compte rendu, en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.
- Orthographier correctement un texte simple de dix lignes, lors de sa rédaction ou de sa dictée, en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire, ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.
- Savoir utiliser un dictionnaire.

Dans le Bulletin Officiel du 19 juin 2008 sur « Les horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire », nous pouvons également retrouver les compétences langagières attendues en fin de CM2 (*cf annexe 7*).

II/ La formation initiale des professeurs des écoles

La réforme de la formation des enseignants du premier degré a été décidée en 2009. Le 15 janvier 2009⁵⁸, Xavier DARCOS, le ministre de l'Education Nationale expliquait que la nouvelle formation des professeurs des écoles avait été établie dans le but de revaloriser le métier d'enseignant.

Il est important de souligner que l'enjeu de la réforme est de revaloriser le diplôme de professeur des écoles au niveau européen mais également de leur donner la possibilité d'une formation à vocation plus professionnelle qu'elle ne l'était auparavant. Ainsi, « la formation des enseignants comprendra désormais un volet à caractère professionnalisant offrant aux étudiants une première connaissance concrète du métier avant de passer les

⁵⁸ <http://front.education.gouv.fr/cid23462/la-nouvelle-formation-des-maitres.html>

concours. [...] le volume et la nature des stages indispensables à une véritable formation professionnelle ont été précisés. Au cours de la première année de Master, des stages d'observation pourront être offerts aux étudiants dans le cadre d'une convention avec le ministère de l'Éducation nationale. »

En deuxième année de Master, les étudiants se voient désormais proposer deux types de stages dans tous les types d'établissements scolaires en convention avec le Ministère de l'Éducation Nationale :

- Des stages d'observation et de pratique accompagnée.
- Des stages en responsabilité proposés aux candidats admissibles ou non. Ces stages en responsabilité signifient que l'étudiant prend en charge la classe dans laquelle il effectue son stage. Il prépare les cours, les dispense et évalue les élèves tout au long de son stage, en présence d'un maître de stage.

Concernant le contenu de la formation, les futurs enseignants approfondissent, avec un regard nouveau, les matières qu'ils auront à enseigner au sein de leurs classes. Par ailleurs, ils apprennent à dispenser ces matières selon l'âge des enfants. Les cours de didactiques sont donc là pour leur permettre d'apprendre à aborder les notions d'une certaine manière selon le public auxquels ils seront confrontés.

D'une manière générale, les troubles du langage sont peu abordés au cours de la formation initiale : pas de cours dédié, la priorité est accordée à la maîtrise des programmes scolaires⁵⁹.

Comme indiqué dans les programmes de 2008, « l'école [...] a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage. »

Cependant, nous avons pu constater que, malgré la volonté d'inclure la maîtrise du langage (oral et écrit) comme objectif principal des programmes de l'école maternelle et élémentaire, la formation initiale des professeurs des écoles offre peu de place au langage

⁵⁹ <http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/iufm/shared/info-orientation/EEF/ParcoursEPrv.pdf>

et à ses troubles. Néanmoins, tout comme les orthophonistes, les enseignants sont tenus de se former tout au long de leur carrière. Comment accède-t-on à ces formations ? Quels sont les thèmes abordés ? Y a-t-il une place accordée aux troubles spécifiques du langage au sein de ces formations continues ? Autant de questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

III/ La formation continue

Dans le communiqué de presse datant du 15 janvier 2009⁶⁰, Xavier DARCOS, ministre de l'Éducation Nationale, indique que la réforme concerne également les concours de recrutement depuis la rentrée 2010 et ce dans un but précis : favoriser la première affectation des jeunes enseignants à proximité de leur lieu de formation initiale, pour faciliter la liaison avec la formation continue.

De plus, en ce qui concerne les nouveaux concours, le Ministère de l'Éducation Nationale souligne dans la charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants que « les signataires réaffirment le caractère national des concours des premier et second degrés tout en rendant possible une politique de première affectation plus conforme aux souhaits des jeunes enseignants et plus proches de leurs lieux de formation initiale, ce qui **facilitera la liaison avec la formation continue.** »

Par ailleurs, la réforme concerne également la **formation continue** des enseignants. En effet, selon la charte citée ci-dessus, « on ne peut traiter de l'entrée dans le métier sans réfléchir à la suite de carrière [...]. Reconnaître la qualité de l'investissement dans la classe, valoriser la prise de responsabilité dans d'autres secteurs ou d'autres missions liées à la réussite des élèves, sont des pistes d'amélioration de la carrière que l'Etat et les conférences signataires conviennent d'explorer en prolongement de la réflexion sur

⁶⁰ <http://front.education.gouv.fr/cid23462/la-nouvelle-formation-des-maitres.html>

le recrutement. La VAE, Validation des Acquis de l'Expérience, devra être développée pour faciliter les changements de fonction des enseignants. »

A) L'organisation de la formation continue

Selon une circulaire du Ministère de l'Education Nationale datant du 17 juin 2010⁶¹ et adressée aux recteurs ainsi qu'aux inspecteurs d'académie stipule que « chaque agent travaillant à temps complet bénéficie d'un droit individuel à la formation de vingt heures par année de service. [...] »

Par ailleurs, cette circulaire indique que les demandes de formations s'exercent « à l'initiative de l'enseignant [...] et doit s'inscrire dans le cadre d'un projet professionnel. »

La demande de formation peut venir des enseignants eux-mêmes. Cette demande n'a rien d'obligatoire. Cela permet simplement aux enseignants volontaires de chercher les formations qui les intéressent et de les demander rapidement pour se donner toutes les chances possibles d'assister à ces formations. Dans ce cas, les enseignants doivent poser une candidature individuelle sur un site internet spécialisé. Leur demande est validée par l'inspecteur académique selon un barème propre à chaque candidat. Le barème est le suivant : une année d'exercice donne droit à un point ; une semaine de formation enlève un point. Ensuite, les responsables pédagogiques et organisationnels décident, en fonction du nombre de candidats, d'ouvrir la session de formation. Les convocations sont enfin envoyées par voie hiérarchique aux stagiaires.

La candidature peut également être « désignée » c'est-à-dire qu'une formation est proposée à tel ou tel établissement par les inspecteurs de l'Education nationale de la circonscription où l'école réside.

⁶¹ http://www.ac-nice.fr/azurnet/sections/personnels/formation/index_formation

Dans le cahier des charges de la formation continue pour l'année scolaire 2010-2011, nous pouvons lire les objectifs du projet académique des Alpes-Maritimes 2010-2014⁶². « Ce projet souhaite relever cinq défis, dont : une pédagogie individualisée, parce qu'à tous les niveaux l'Ecole doit renforcer sa détermination à mieux prendre en charge les enfants qui ont le plus besoin d'elle. »

Pour y parvenir, la direction de la formation initiale et continue a décidé de « systématiser le **repérage** des élèves en difficulté dans leurs apprentissages » et pour cela, la direction souhaite « former à l'interprétation des évaluations afin d'en faire un outil de stratégie pédagogique pour l'établissement, la classe et l'élève. » Là encore, l'école semble faire preuve d'une volonté pour faire du langage une priorité absolue dans l'apprentissage des élèves.

B) Le contenu des formations

Le contenu des formations continues est propre à chaque circonscription du département. Aussi, selon l'inspection académique des Alpes-Maritimes, il est difficile de connaître l'ensemble des contenus de ces formations. Elles peuvent être de deux types différents :

- sous forme d'animation à la demi-journée
- dans le cadre d'un stage inscrit au plan académique de formation.

Il existe des formations sur la scolarisation des enfants à besoin éducatifs particuliers et elles sont assez nombreuses cette année. Cependant, elles restent assez générales et ne concernent pas directement les troubles du langage.

La circonscription ASH a organisé, début avril, une formation de quinze jours pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, au cours duquel une journée

⁶² http://www.ac-nice.fr/azurnet/sections/personnels/formation/index_formation

est consacrée aux TSL (Troubles Spécifiques du Langage) avec l'intervention de M. De CARA, maître de conférence en psychologie du développement, et de Mme REVEST, présidente de l'association APIC 06. C'est la seule journée organisée autour des troubles du langage pour les enseignants en classes ordinaires. Néanmoins, une journée ne permet pas d'approfondir les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants pour repérer une pathologie du langage. Par ailleurs, cette journée de formation s'inscrit dans une problématique plus large qui concerne les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les troubles du langage ne sont donc qu'un versant parmi tant d'autres.

Pour qu'une formation soit bénéfique aux enseignants, il faudrait qu'elle ne soit dédiée qu'aux troubles du langage.

Il existe également des formations afin de devenir maître spécialisé. Il s'agit d'une formation particulière car elle vise l'obtention d'un diplôme (CAPA-SH). Le nombre d'heures de formation est donc plus important et débouche sur un examen pour l'obtention du diplôme. Elle s'adresse à des personnes concernées par toutes les difficultés que peuvent rencontrer les élèves et à l'accueil de publics variés. La formation du CAPA-SH apporte une connaissance sur les Troubles Spécifiques du Langage mais elle se situe dans une problématique bien plus large (par option), et les enjeux sont différents, à savoir, enseigner à des élèves handicapés ou en grande difficulté scolaire. Il existe plusieurs types d'enseignants spécialisés :

- ❖ maîtres A, B, C, D,
- ❖ maître E : Enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique.
- ❖ maîtres F et G.

Les maîtres E sont ceux qui s'occupent plus particulièrement des troubles relatifs aux difficultés d'apprentissage, en ne s'occupant que de l'aspect pédagogique de l'adaptation aux élèves.

Néanmoins, les formations pour maître E et maître G conduisent à faire partie des RASED, aussi nous ignorons jusqu'à quand seront-elles possible dans la mesure où le gouvernement a appelé au non-renouvellement de ces postes.

Par ailleurs, nous nous interrogeons sur la possibilité d'une formation sur les troubles du langage sans pour autant devoir se réorienter professionnellement en devenant enseignant spécialisé.

IV/ Conséquences de la formation des enseignants

Frédérique LAHALLE, dans un magazine adressé aux orthophonistes⁶³, s'interroge sur la formation des enseignants quant aux troubles du langage. Elle explique que « tant qu'enseignante-formatrice au pôle « troubles spécifiques du langage » de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS-HEA, ex-Cnefei), elle est sollicitée, de plus en plus souvent, pour accompagner des enseignants dans leur réflexion et assurer des formations sur ce thème, notamment au niveau du collège. »

En effet, elle remarque que « si un effort important a été fait pour apporter un minimum de connaissances sur le sujet aux enseignants du premier degré, en formation initiale ou continue, il n'en va pas de même pour le second degré. En général, ces derniers ont de vagues connaissances sur les troubles spécifiques du langage (TSL) et les besoins de ces élèves, acquises, le plus souvent, par l'intermédiaire de lectures, des médias ou des études universitaires, mais aussi par une démarche personnelle de recherche motivée par :

- une confrontation directe à ces difficultés dans leur entourage ;
- la scolarisation d'un élève diagnostiqué dans leur classe.

⁶³ LAHALLE, F. (janvier/février 2008). *Réflexion sur la formation des enseignants*. *Ortho Magazine* n° 74.

Au final, les enseignants de collège ont une vision succincte des difficultés du jeune et se retrouvent démunis sur le plan pédagogique ; ils sont dans l'impossibilité de mesurer les écarts entre les compétences réelles de ces jeunes, leurs difficultés spécifiques liées aux troubles, les acquisitions attendues dans le cadre des programmes, et d'envisager la mise en œuvre d'une démarche pédagogique adaptée. »

Dans un numéro d'Ortho Magazine, Michelle SOMMER et Thérèse CUCHE insistent sur le fait que les enseignants du premier degré ont également une faible formation et information concernant les troubles du langage⁶⁴. « Xavier Darcos demande que l'école maternelle ait « un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles du langage » et qu'elle puisse assurer pleinement son rôle en particulier pour les troubles spécifiques du langage. Les orthophonistes sont prêts à intensifier leur participation à la formation des maîtres de l'école maternelle afin qu'ils puissent repérer les enfants en difficultés, à la formation des médecins et des psychologues de l'éducation nationale pour le dépistage des enfants porteurs de pathologies du langage. Ils rappellent cependant au ministre que le dépistage, le diagnostic et la rééducation sont de la compétence des orthophonistes, en institution ou en cabinet libéral, en lien ou non avec les centres référents pour les troubles spécifiques des apprentissages.

La FNO n'a pas eu connaissance des moyens que Xavier Darcos comptait mettre en œuvre pour la formation des maîtres au repérage des enfants en difficulté d'apprentissage du langage oral ou écrit, pour mettre sur le terrain de nouveaux médecins et psychologues scolaires, mais elle est prête à étudier toute proposition de l'Éducation Nationale pour un partenariat actif. »

Ainsi, même si l'on peut souligner les efforts réalisés pour faire de l'acquisition du langage (oral ou écrit) une priorité nationale, les moyens donnés aux enseignants du premier degré pour repérer ces troubles restent assez faibles.

Par ailleurs, le non renouvellement des postes de RASED (Réseau d'Aides Spécialisée aux

⁶⁴ CUCHE, T. et SOMMER, M. (mars/avril 2008). *Des nouveaux programmes pour libérer l'enseignement*. Ortho Magazine n° 75.

Elèves en Difficulté) constitue un problème majeur dans le rôle de repérage. En effet, lorsque ces postes ne seront plus effectifs, les enseignants auront les plus grandes difficultés pour repérer les difficultés de langage (notamment de lecture) chez leurs élèves et ne pourront plus s'appuyer sur leurs collègues plus compétents dans ce domaine. La nécessité d'une formation adaptée et d'outils mis à leur disposition se révélera donc extrêmement nécessaire.

Examinons maintenant quels outils sont déjà définis comme « outil de repérage » et s'ils peuvent être mis à la disposition des enseignants.

CHAPITRE TROIS :

LES OUTILS DE

REPERAGE SCOLAIRE

DEJA EXISTANTS

La volonté de créer un outil de repérage destiné aux enseignants pour les aider dans leur approche des troubles du langage n'est pas nouvelle et parce que le rôle de l'enseignant est primordial dans le parcours de l'enfant présentant une pathologie du langage, cela a déjà fait l'objet de nombreuses recherches. Nous avons donc souhaité réaliser un bref aperçu des outils existants destinés aux enseignants et analyser s'ils sont adaptés au public visé.

I/ OUROS

A) Qu'est-ce qu'OUROS ?

OUROS a été créée par Théa BUGNET van der VOORT et fut utilisée en France dès les années 1950 sous le nom de « Bon Départ ». Lorsque l'association cesse d'exister, Arlette MUCCHIELLI-BOURCIER en reprend la charge à la demande de ses derniers responsables. A leur demande, elle en rénove la présentation et essaie de lui insuffler un nouvel élan. Elle rebaptise l'association, « OUROS » qui signifie en grec : « vents favorables ».

La méthode OUROS est un outil éducatif de type neuro-audio-visuo-psycho-moteur⁶⁵. Il se veut ludique, éducatif, préventif et rééducatif. C'est donc un outil éducatif qui peut être utilisé en rééducation.

Théa BUGNET van der VOORT a constaté que de nombreux enfants présentaient d'importants blocages des doigts jusqu'à l'épaule dès qu'il s'agit de tenir un crayon afin d'écrire. Ils se retrouvent crispés et sont alors incapables de réaliser les gestes fins et précis de l'écriture. Se basant sur ce constat, Théa BUGNET a proposé aux enfants de commencer par des gestes de grande amplitude, sans résistance avec un support, dans l'espace et en chantant afin que le rythme soutienne la gestuelle. Pour donner un plus grand impact au geste, elle a intégré chaque mouvement dans un graphique et y a associé

⁶⁵ MUCCHIELLI-BOURCIER, M. (2004). *La prévention de la dyslexie à l'école*. Editions l'Harmattan.

un chant dont le rythme correspond parfaitement au mouvement proposé. Théa BUGNET a donc créé un graphique pour chaque acquisition gestuelle de base et son mari a inventé une chanson sur un rythme adapté à la forme de chacun des vingt-cinq graphiques. Les graphiques passent de la verticale, du cercle à l'horizontale, au carré, à l'oblique, au triangle, aux lignes brisées, aux boucles, puis aux losanges... jusqu'à des formes très complexes pour les plus grands.

Chaque séance débute par de nombreux exercices préparatoires de rythme, puis un graphique est étudié. Ensuite, pour affiner la préparation à l'écriture, des exercices manuels et digitaux sont réalisés sur de petits coussins de sable en chantant. Ces exercices ont pour but de décontracter l'enfant et d'améliorer la souplesse des doigts, des mains, des poignets, des avant-bras et des épaules ; à l'inverse la contraction volontaire des doigts, leur déliement, leur individualisation et différenciation sont travaillés. Ensuite, un peu de temps est consacré à une gymnastique des yeux (entraînement favorisant la concentration, l'attention ainsi que le balayage visuel) ; enfin la fin de la séance est dédiée à la détente-décontraction-relaxation sur une musique douce.

B) Les objectifs d'OUROS

OUROS aide tout d'abord à l'organisation et à la structuration de la psychomotricité et ainsi, la prévention des troubles de l'écriture. Le développement harmonieux du schéma corporel, l'acquisition et la stabilisation de la latéralité font également partie des objectifs de l'outil. L'enfant apprend ainsi à trouver des repères stables à partir de son corps et de ses sensations, ce qui lui permet de s'orienter naturellement dans son espace-temps, et de le maîtriser. OUROS contribue au développement de la fonction d'analyse préparant ainsi l'enfant aux apprentissages de base. OUROS ne prétend pas être un substitut des méthodes d'apprentissage traditionnelles ; il se veut au contraire complémentaire aux enseignements.

Il a pour objectif de préparer les jeunes enfants aux mécanismes auxquels les

apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) font appel : attention, mémorisation, latéralisation ; tout cela en douceur, sans fatigue, sans stress et en suivant un rythme propre et adapté à chacun d'entre eux. Dans sa version rééducative, OUROS permet de rééduquer en douceur les dysfonctionnements survenus au moment de l'acquisition des apprentissages fondamentaux : dysgraphies, dyslexies, dysorthographies, instabilité. Qu'il soit utilisé en prévention ou en rééducation, OUROS passe par l'intériorisation et l'intégration de l'exécution motrice et la constitution progressive du schéma corporel, de l'espace, du temps et de la relation.

OUROS apprend à l'enfant à connaître son corps, sa latéralité se stabilise. Grâce aux repères reçus, l'enfant évolue dans son espace-temps sans appréhension, et franchit ainsi sans échec ni dévalorisation, le cap de la structuration et de l'analyse, y compris l'analyse phonologique indispensable à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. L'écriture est acquise sans problème. Les plus aguerris se perfectionnent et s'enrichissent tandis que les enfants présentant une immaturité ou un dysfonctionnement quelconque ont le temps et la possibilité de se réajuster peu à peu et de ne jamais se sentir en échec.

C) Les professionnels concernés par OUROS

OUROS peut être utilisé par bon nombre de professionnels. Dans son aspect préventif, il s'adresse exclusivement aux enseignants du premier cycle, c'est-à-dire des enseignants de la maternelle. Il peut aussi s'adresser aux enseignants du début du second cycle, du CP au CE1 inclus.

Dans sa version rééducative, l'outil concerne les enseignants spécialisés, les enseignants du RASED notamment, afin d'aider les enfants scolarisés dans des classes spécialisées (CLIS, CLAD...). Il s'adresse également aux psychomotriciens, aux orthophonistes, psychologues, aux psychologues scolaires, et aux thérapeutes du langage et de la motricité.

D) Les limites d'OUROS

OUROS est un outil qui se révèle être intéressant dans la mesure où il permet une approche différente des troubles des apprentissages. En effet, celui-ci est basé sur le corps comme soutien des apprentissages. Néanmoins, cet outil est essentiellement indiqué dans les cas de dysgraphies et dysorthographies puisqu'il tente de détendre l'ensemble du bras tout en appuyant la réalisation volontaire des gestes de l'écriture. De plus, il se base sur des réalisations de graphiques représentant tous les gestes d'apprentissages de formation des lettres de la langue française. Or, dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à la dyslexie ; et bien que, selon Arlette MUCCHIELLI-BOURCIER, OUROS soit indiqué dans les cas de dyslexie, nous pensons que cet outil, même dans sa forme préventive, n'est pas assez ciblé sur les difficultés de lecture pour pouvoir le recommander aux enseignants comme aide au repérage de la dyslexie en milieu scolaire. Par ailleurs, la version préventive d'OUROS reste difficile à mettre en place au sein d'une école car il est nécessaire d'être formé à son utilisation, ce que les enseignants n'ont pas tous la possibilité de faire. En effet, les remplacements des enseignants sont parfois délicats à mettre en place. De plus, il est difficile de considérer OUROS comme un réel moyen de repérage mais plutôt comme un outil éducatif qu'il est possible d'utiliser en rééducation. En effet, OUROS ne permet pas de cibler les difficultés spécifiques de l'enfant ni les retards d'acquisition dus à la pathologie. OUROS ne peut être utilisé comme un outil de repérage permettant d'orienter les élèves en difficultés de lecture vers le médecin qui prescrirait un bilan orthophonique.

II/ OEDDYS

A) Qu'est-ce qu'OEDDYS ?

OEDDYS signifie Outil de DÉpistage des DYSlexies⁶⁶. Il a été conçu par un collectif. Néanmoins, les principaux auteurs sont : Monique JACQUIER-ROUX, Sylviane VALDOIS et Michel ZORMAN.

OEDDYS se veut être un outil de **dépistage** et de suivi des enfants dyslexiques. Il a été élaboré suite à la mise en place d'un outil de dépistage des troubles du langage oral et des risques de dyslexie, pour assurer la continuité d'un dépistage précoce des troubles du langage.

Tout au long de notre présentation, nous emploierons les termes « dépistage » et « repérage » qui sont deux notions bien distinctes que nous différencierons à l'issue de notre aperçu théorique.

OEDDYS a été élaboré une première fois puis a été réadapté en une seconde version, selon les remarques des personnes l'ayant utilisée durant les trois premières années de sa mise en circulation. Nous étudierons donc la version la plus récente d'OEDDYS qui date de septembre 2005. OEDDYS est issu d'une batterie composée de nombreuses épreuves : le BALE (Batterie Analytique du Langage Ecrit). Cette batterie permet de diagnostiquer de façon analytique les troubles du langage écrit grâce à une analyse fine et précise des procédures de lecture et des mécanismes cognitifs sous-jacents nécessaires à la lecture. OEDDYS n'est qu'une partie de cette batterie et c'est pour cela qu'il doit être considéré comme un examen rapide dédié au **dépistage**. De même ses auteurs le considèrent comme incomplet, puisqu'il a été extrait de l'ensemble d'une batterie, et puisqu'il ne permet pas d'établir avec précision le type de dyslexie que présente l'enfant.

OEDDYS utilise une épreuve permettant de donner l'âge lexique de l'enfant, une épreuve de lecture, deux d'orthographe. On retrouve également une épreuve de répétition de mots et de logatomes, de dénomination rapide, de mémoire de travail, deux épreuves

⁶⁶ www.cognisciences.com

métaphonologiques, une épreuve de mémoire verbale à court terme et deux épreuves de traitement visuel de l'information.

B) Les objectifs d'ODEDYS

Cet outil permet d'évaluer le niveau de lecture des enfants du CE1 au CM2 et de préciser si les troubles portent plus sur les procédures lexicales ou phonologiques de lecture, sans toutefois pouvoir l'affirmer avec certitude. L'objectif d'ODEDYS n'est pas d'affirmer un diagnostic de dyslexie mais de dépister des troubles dyslexiques et d'ensuite faire réaliser un bilan plus complet qui confirmera ou infirmera l'hypothèse d'un trouble chez cet enfant ; en effet, « un bilan plus complet est absolument nécessaire pour orienter la prise en charge rééducative et définir les modalités précises des adaptations pédagogiques ». En revanche, ODEDYS a pour but d'effectuer un suivi de l'enfant dépisté au cours de sa scolarité pour évaluer son évolution.

C) Les professionnels concernés par ODEDYS

Les personnes habilitées à utiliser ODEDYS doivent être des professionnels formés à la neuropsychologie cognitive, notamment les psychologues, les médecins ou les orthophonistes. Son utilisation doit être faite en référence à un modèle théorique (ainsi que l'interprétation des résultats), en connaissance de la méthodologie propre à cet outil et à une connaissance d'une évaluation en situation duelle. Suite à ce test de **dépistage**, le professionnel devra décider s'il est nécessaire ou non de faire un bilan plus approfondi des capacités de lecture de l'enfant, en prenant bien évidemment en compte les informations apportées par les parents, l'enseignant... Les auteurs d'ODEDYS considèrent que les personnes les plus à même d'utiliser ODEDYS sont les médecins, les psychologues

et les orthophonistes.

D) Les limites d'ODEDYS

ODEDYS est un bon outil de **dépistage** des troubles du langage écrit, notamment parce qu'il est conçu pour les enfants à partir du CE1. Cela est une très bonne chose car cela permet de ne pas prendre en compte les enfants en première année d'apprentissage de la lecture ; en effet, à ce stade, nous nous pouvons être certains qu'il s'agit bien d'une dyslexie et non d'un retard simple en lecture. Cependant nous remarquons quelques limites à son utilisation courante.

Tout d'abord, il ne permet pas un examen exhaustif des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture et ne mesure pas l'intensité du trouble. De même, le langage oral, l'attention et l'intelligence de l'enfant ne sont pas évalués. Cet outil ne peut donc pas permettre d'écartier un simple retard d'acquisition en lecture des pistes de diagnostic médical ou orthophonique.

Par ailleurs, lors de notre recherche, nous avons pu nous procurer cet outil directement sur internet en « libre service ». Nous pouvons donc dire que c'est un bon moyen de « vulgarisation » ou de « publication » de l'outil. Cependant, nous avons aussi pu remarquer, en discutant avec des enseignants, qu'ils s'étaient également procuré cet outil dans l'espoir de mieux comprendre un enfant atteint de difficultés de lecture. Un problème se pose alors : les professeurs des écoles ont pu faire passer certaines épreuves de l'ODEDYS pour essayer de comprendre d'où venaient les difficultés que rencontraient l'enfant et de quelle nature elles étaient. Cette intention est louable et nous savons combien les enseignants aimeraient comprendre ces élèves en difficulté. Néanmoins, l'enseignant ne pourra pas interpréter les résultats de manière assez précise pour pouvoir aider l'enfant en adaptant sa pédagogie. De plus, ses connaissances sur le développement normal du langage (oral et écrit) chez l'enfant ne sont pas assez larges pour lui permettre d'orienter l'enfant chez un professionnel. Ce que nous voulons montrer ici, c'est

qu'ODEDYS est un outil, certes rapide, de **dépistage** des troubles lexiques chez l'enfant, mais il est trop complexe pour être utilisé en milieu scolaire. Les enseignants ont besoin d'un outil qui soit plus simple d'utilisation, qui soit en rapport avec les compétences scolaires dont l'enfant doit être capable dans telle ou telle classe et qui puisse être utilisé comme un outil de **repérage**, permettant d'orienter l'enfant pour un bilan complet de ses capacités langagières.

III/ MEDIAL

A) Qu'est-ce que MEDIAL ?

MEDIAL signifie Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur. Il a été créé en 1996 sous la direction d'André OUZOULIAS, psychopédagogue investi depuis de nombreuses années dans la formation initiale et continue des professeurs des écoles.

MEDIAL est un outil d'évaluation qui a été élaboré pour l'Education Nationale. Il permet de dépister et d'aider précocement les élèves en grandes difficultés⁶⁷.

MEDIAL est un outil qui permet d'évaluer les difficultés de l'apprenti lecteur. Il est étalonné dès le CP.

B) Les objectifs de MEDIAL

MEDIAL permet de mieux comprendre le chemin de l'enfant dans l'apprentissage de la lecture et de mieux l'y guider. Il a vocation de « test diagnostique » permettant de

⁶⁷ OUZOULIAS, A. (1995). *M.E.D.I.A.L.* Paris. Retz : Pédagogie Pratique.

déterminer les domaines dans lesquels les enfants ont des difficultés et de mettre en place des solutions pour éviter que l'enfant ne s'enlise dans ses difficultés. MEDIAL a pour objectif de prendre en compte tous les aspects de la lecture à travers huit rubriques⁶⁸ :

- Le projet de lecteur

L'enfant est appelé à préciser sa représentation de la lecture et de son apprentissage.

- ❖ Représentation de la lecture
- ❖ Représentation de l'apprentissage de la lecture
- ❖ Fréquentation des livres et des lieux de diffusion

- Conceptualisation de la langue

- ❖ Sens conventionnel de la lecture
- ❖ Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit
- ❖ Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit
- ❖ Segmentation de l'écriture en mots
- ❖ Permanence de l'écriture d'une même unité linguistique
- ❖ Connaissance du langage technique
- ❖ Reconnaissance des repères typographiques de la phrase

- Connaissance des fonctions de l'écrit

L'enfant est interrogé sur sa connaissance des différents types d'écrits et son rapport avec les livres

- ❖ Comportement avec un livre
- ❖ Connaissance des différents supports écrits et de leurs usages sociaux

- Facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension

- ❖ Anticiper la structure d'un récit à partir d'une image
- ❖ Anticiper la fin d'un récit

- Comportement d'apprenti lecteur

- ❖ Trouver un mot qui manque
- ❖ Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une image

- Facteurs de développement des capacités d'identification

⁶⁸ BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.

- ❖ Lexique initial
 - ❖ Reconnaissance de lettres
 - ❖ Conscience phonique : la syllabe
 - ❖ Conscience phonique : le phonème
 - ❖ Stratégies de mémorisation d'un mot nouveau
- Mise en relation d'informations diverses

C) Les professionnels concernés par MEDIAL

MEDIAL est destiné aux professionnels de l'Education Nationale et plus particulièrement aux enseignants RASED (Réseaux d'Aide Spécialisées aux Elèves en Difficulté).

D) Les limites de MEDIAL

MEDIAL est le premier outil réellement destiné aux enseignants pour **repérer** les élèves en difficulté de lecture au sein de leur classe. Cependant, l'une des premières remarques que nous pourrions faire est que cet outil est utilisable dès le CP, or nous savons que nous ne pouvons qualifier un enfant de dyslexique avant un retard de dix-huit mois par rapport à l'apprentissage de la lecture. Sans patienter autant, car alors l'outil n'aurait plus la fonction de **repérage**, l'utilisation de cet outil devrait attendre l'entrée en CE1. Par ailleurs, le défaut de cet outil est de ne pas proposer de marche à suivre en cas de repérage d'un élève en difficulté. L'outil permet un état des lieux mais qu'en est-il des démarches à faire pour aider l'élève ? L'enseignant pourra-t-il interpréter les résultats trouvés pour adapter sa pédagogie en rapport avec les compétences attendues de l'élève,

et proposer une orientation de la famille vers le professionnel approprié ?

IV/ Protocole AGIR

A) Qu'est-ce que le protocole AGIR ?

Le protocole AGIR a été élaboré en 2008 en partenariat entre l'Education Nationale, le service de promotion de la santé en faveur des élèves et l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH 06 (Maison Départementale des Personnes Handicapées)⁶⁹. Il a été validé par le centre de référence du langage de l'Archet.

B) Les objectifs du protocole AGIR

Le protocole s'appuie sur quelques signes cliniques, tels que :

- des difficultés notables à entrer dans les apprentissages dès le premier trimestre de l'année scolaire
- une mauvaise tenue du crayon
- pas d'entrée dans la combinatoire
- problèmes de conscience phonologique, etc.

Ces signes sont désignés comme relevant de « critères d'inquiétude » en début de cycle 2 (GSM, CP, CE1) ce qui permet aux auteurs de ce protocole de proposer un modèle de conduite à tenir, un guide pratique pour mobiliser au mieux les différents acteurs de la

⁶⁹ <http://www.ac-nice.fr/ia06/>

prise en charge de l'enfant à l'école.

La première chose à faire de la part des enseignants est de rencontrer la famille, demander si le problème repéré est connu de la famille et s'il existe déjà une prise en charge en cours. Si la réponse est oui, le protocole suggère une réunion de l'équipe éducative (parents, psychologue scolaire, enseignants, orthophoniste si possible) pour pouvoir coordonner la prise en charge rééducative avec l'enseignement. Ensuite, des bilans pédagogiques sont proposés tous les trois mois pour suivre l'évolution de l'enfant et mettre en place, si cela s'avère nécessaire, des PAI (Projet d'Aide Individualisé), PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation), etc. pour aider l'enfant dans son parcours scolaire.

Si la réponse à la question « une prise en charge est-elle en cours ? » est non, l'enseignant doit expliquer à la famille les difficultés qu'il a repérées ; il propose ensuite une rencontre avec le psychologue scolaire pour faire le point sur les difficultés de l'enfant. Le psychologue entrera en relation, si nécessaire, avec le médecin scolaire, qui lui-même, pourra ensuite prendre contact avec la famille et peut demander un bilan orthophonique par l'intermédiaire du médecin traitant.

C) Les professionnels concernés par le protocole AGIR

Le protocole AGIR est destiné aux enseignants du premier degré de classe ordinaire, comme outil de **repérage** permettant d'identifier les enfants à risque de présenter un trouble de l'apprentissage du langage (notamment écrit) au sein du groupe classe.

D) Les limites du protocole AGIR

Le protocole AGIR est un protocole de **repérage** à proprement parler puisqu'il concerne les enseignants. Cependant, c'est un protocole qui insiste beaucoup sur les relais à mettre en place au moment du repérage (consultation du psychologue scolaire, qui lui-même contactera le médecin scolaire...). Avec ce protocole, nous nous situons davantage dans une situation « post-repérage » c'est-à-dire déjà dans une perspective de soin, que dans l'évaluation des difficultés. Outre la perte de temps que cela génère (temps pendant lequel l'enfant n'est pas pris en charge), cela est parfois difficilement applicable sur le terrain (nombre peu élevé de psychologues scolaires, leur présence partagée entre plusieurs écoles...).

Enfin, le protocole insiste davantage sur l'importance du partage des informations pour une prise en charge globale de l'enfant que sur les moyens (en rapport avec les compétences attendues de l'élève) de repérer les enfants pouvant présenter une pathologie de l'apprentissage de la lecture.

C'est pourquoi, dans notre recherche nous souhaiterions établir un outil qui permettrait aux enseignants de savoir comment repérer un élève pouvant présenter une dyslexie, et leur donner les moyens de repérer ces difficultés en fonction des compétences attendues d'un élève.

Pour cela, il nous faut insister sur un point important qui est la **différence entre le repérage et le dépistage**, car notre but n'est en aucun cas de demander aux enseignants de se substituer au rôle de l'orthophoniste, en diagnostiquant une dyslexie.

CHAPITRE QUATRE :
LA DIFFERENCE
ENTRE REPERAGE ET
DEPISTAGE

I/ Le dépistage

En médecine, le **dépistage**, consiste en la recherche d'une ou de plusieurs maladies ou d'anomalies dites « à risques » chez les individus d'une population donnée. Ces investigations sont suivies ou non de consultations médicales, d'examens cliniques et de traitements.

Les maladies et/ou anomalies trouvées lors d'une action de dépistage le seront souvent à un stade précoce et ceci va avoir plusieurs intérêts :

- Mettre en évidence un facteur de risque peut permettre de le corriger pour éviter la survenue d'une maladie.
- Mettre en évidence une lésion favorisant une autre maladie.
- Traiter à un stade précoce une maladie. Souvent, les traitements sont moins lourds et plus efficaces quand la maladie est découverte à un stade précoce qu'à un stade plus évolué, où le patient présente des symptômes.
- Traiter la maladie avant que des séquelles ne surviennent. Ainsi, on réalise systématiquement des tests sanguins aux nouveau-nés pour dépister des maladies avant qu'elles ne gênent le développement de l'enfant.

En orthophonie⁷⁰, le concept de dépistage date des années 1970. Il concerne le repérage le plus précoce possible des pathologies de la communication au moyen d'outils de dépistage orthophoniques spécifiques (tests, outils de repérage précoce...). Il peut être ponctuel, sous la forme d'actions organisées sur telle ou telle partie d'une population réputée à risque, ou systématique, fait partie intégrante de la compétence des orthophonistes et peut être pratiqué par des professionnels non orthophonistes (pédiatres, médecins de PMI...).

Le dépistage précoce consiste en une recherche active à l'aide de moyens simples, visant à découvrir une maladie sans que le sujet ait commencé à en ressentir les premiers symp-

⁷⁰ BRIN, F. et « col ». (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues. Ortho Edition.

tômes. Pour les orthophonistes, la notion de dépistage précoce fait plutôt penser à la mise en évidence le plus tôt possible d'un handicap, quel qu'il soit, qui pourrait entraver le bon développement du langage chez l'enfant, exemple : le dépistage précoce des surdités, rendu nécessaire par l'importance d'intervenir au plus tôt auprès de l'enfant sourd.

Il est donc important de souligner que le terme « dépistage » est un terme médical, et donc réservé aux professionnels de santé. Concernant les difficultés de lecture, Marc BONNELLE estime que le médecin traitant « doit profiter d'une consultation, quel qu'en soit le motif, pour suivre le développement psychomoteur [de l'enfant] et s'enquérir des acquisitions scolaires. Il doit en particulier être très attentif au langage oral, surtout entre un et six ans, et à l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez l'enfant d'âge scolaire. [...] En cas de suspicion d'un problème, il faudra probablement prescrire un bilan orthophonique. »⁷¹

Nous connaissons d'ores et déjà le rôle du médecin traitant concernant le dépistage des troubles du langage ; en revanche la notion de repérage est moins connue et beaucoup plus floue.

II/ Le repérage

La littérature est très peu fournie en matière de **repérage**. C'est une notion floue et mal définie.

Dans le dictionnaire, nous pouvons en trouver la définition suivante : « action de repérer, de mettre au point, de localiser. »

⁷¹ BONNELLE, M. (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant*. Solal.

Concernant les troubles du langage écrit, et notamment les troubles de l'apprentissage de la lecture, nous estimons que le repérage consiste en une première interrogation, suspicion, des difficultés de l'enfant sans terme médical aucun. Cette première suspicion ferait l'objet d'une consultation auprès d'un personnel qualifié pour ensuite pouvoir orienter la famille de cet enfant chez des professionnels de santé qualifiés. Ainsi, face à un enfant présentant des troubles de lecture, l'enseignant s'interroge et devrait donc entrer en relation avec les RASED qui représentent un personnel suffisamment qualifié pour permettre à l'enseignant s'il faut entretenir la famille et les démarches à adopter. L'enseignant s'interrogerait par rapport à des compétences non acquises chez ces enfants en essayant de mettre en lumière si la pédagogie en est la cause ou si les difficultés sont plus sévères qu'il n'y paraît.

Les RASED sont donc les principaux acteurs du repérage même si celui-ci peut être réalisé au sein même du groupe classe. Les RASED ou Réseaux d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté « interviennent pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves, qui du fait d'une situation particulière (handicap, maladies, difficultés scolaires graves et durables), ont besoin de démarches pédagogiques adaptées et/ou d'accompagnements éducatifs ou rééducatifs⁷². Ils sont actuellement composés au minimum d'un psychologue scolaire, d'un maître E et d'un maître G. Ils sont rattachés à un secteur comprenant plusieurs écoles et travaillent en concertation avec les directeurs des écoles et les enseignants afin de proposer des modalités d'aides à dominante pédagogique ou à dominante rééducative aux élèves en difficulté. Ces élèves sont reçus en petits groupes ou individuellement, pendant le temps scolaire. Intervenant à l'école maternelle et élémentaire, les personnels des RASED ont donc pour mission la prévention des difficultés d'apprentissage et la mise en œuvre d'actions de remédiation auprès d'élèves rencontrant des difficultés persistantes dans la construction des apprentissages scolaires [...]. »

⁷² BRIN, F. et « col ». (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues. Ortho Edition.

Selon Christine EGAUD⁷³, « les RASED sont nés en 1990. Ils interviennent dans les écoles maternelle et élémentaire (prioritairement auprès des élèves de cycle deux : GSM, CP et CE1). Ils sont composés de psychologues scolaires et des intervenants spécialisés pour une action d'aide à dominante pédagogique. [...] Les psychologues scolaires peuvent être sollicités pour toutes sortes de difficultés d'apprentissage [...]. Leur bilan prend sa place au sein des différents aspects permettant un « étiquetage » précis du trouble présenté par l'enfant [...]. »

III/ Intérêt du repérage de la dyslexie à l'école

Comme nous l'avons précédemment évoqué, le non-renouvellement des postes des RASED va poser un problème considérable au sein des écoles. En effet, les enseignants étant peu formés aux troubles du langage, la nécessité d'une capacité à repérer ces troubles de la part des enseignants va se révéler nécessaire dans les années à venir. Nous souhaitons insister sur le fait qu'il s'agit bien ici d'un **repérage** et non pas d'apprendre à diagnostiquer ces troubles, qui relèvent **toujours du diagnostic orthophonique**.

Par ailleurs, Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent entraîner un échec scolaire. S'il n'est pas détecté rapidement, l'enfant dyslexique va douter de ses capacités, se dévaloriser, se décourager devant la tâche à accomplir, fuir les supports écrits. Tout cela peut développer chez lui un sentiment d'infériorité, d'exclusion.

Des conflits avec l'environnement familial et scolaire émergent. Le rétablissement de la situation n'est possible que si l'on agit sur les causes profondes des troubles et sur leurs conséquences. Chez l'adolescent et chez l'adulte, les troubles psychologiques secondaires

⁷³ EGAUD, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit. Les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Editions Centre Régional de documentation pédagogique de Lyon.

aux difficultés de lecture-écriture peuvent mener à l'exclusion sociale, ou vers la délinquance. Une dyslexie sévère non dépistée et non prise en charge peut aboutir à l'illettrisme.

En revanche, si les difficultés de l'enfant sont repérées tôt, la prise en charge va l'aider à construire les compétences nécessaires à l'acquisition du langage écrit et à développer des stratégies de compensation. Cela permet d'éviter l'entrée dans la spirale de l'échec scolaire. Une prise en charge précoce implique d'une part la valorisation des compétences de l'enfant et d'autre part, la rééducation de son trouble.

Déterminer les difficultés le plus tôt possible permet d'organiser les réponses et d'éviter l'enlisement dans l'échec. Nommer les difficultés permet à l'enfant de considérer qu'il n'est pas responsable de celles-ci, que d'autres enfants présentent les mêmes. Il peut alors déculpabiliser, accepter ses limites et agir pour améliorer ses performances. L'explication des troubles favorise la compréhension de son entourage familial et scolaire.

Nous souhaitons réaffirmer la nécessité d'un repérage des difficultés de lecture de l'enfant dans l'hypothèse que celui-ci permettrait une prise en charge plus précoce des troubles, évitant ainsi l'enlisement de l'enfant dans l'échec scolaire. C'est ce que nous nous attacherons à montrer dans notre partie pratique en élaborant un outil qui permettra aux enseignants de repérer ces difficultés.

*PARTIE
PRATIQUE*

CHAPITRE UN : **L'ETAT DES LIEUX**

I/ Les objectifs de l'enquête et les hypothèses de travail

Les enfants dyslexiques sont des enfants normalement intelligents, qui ont bien compris la nécessité d'apprendre à lire.

Leurs capacités intellectuelles et leur envie d'apprendre peuvent masquer leurs difficultés. Si un enfant a de bonnes capacités de mémorisation des mots, mais des difficultés à faire correspondre les sons aux lettres, il peut compenser en écrivant de mémoire et en s'efforçant de lire de nombreux mots pour les retenir.

C'est pourquoi il arrive que des enfants ne soient dépistés que tardivement, car la seule mémorisation de mots ne suffit plus pour lire à partir du moment où :

- les apprentissages se scindent en matières,
- l'enfant doit prendre des notes,
- l'écrit est le seul mode de présentation de tous les apprentissages,
- le vocabulaire utilisé devient de plus en plus spécifique,
- l'enfant est confronté à la nécessité d'écrire de nouvelles sonorités avec le même système orthographique en apprenant une langue étrangère.

En France, les enfants apprennent à lire entre 5 et 7 ans en fin de cycle 2. L'apprentissage dure environ un an et le rythme est celui induit par la capacité de la majorité des élèves à intégrer et automatiser ces compétences. Dès cette année d'apprentissage de la lecture terminée, l'enseignement s'appuiera de plus en plus sur les compétences acquises en lecture pour donner à l'enfant les connaissances définies par les programmes scolaires.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent entraîner un échec scolaire. S'il n'est pas détecté rapidement, l'enfant dyslexique va douter de ses capacités, se dévaloriser, se décourager devant la tâche à accomplir, fuir les supports écrits. Tout cela peut développer chez lui un sentiment d'infériorité, voire d'exclusion.

En revanche, si les difficultés de l'enfant sont **repérées** tôt, la prise en charge va l'aider à construire les compétences nécessaires à l'acquisition du langage écrit. Cela permet d'éviter l'entrée dans la spirale de l'échec scolaire.

Nous avons souhaité savoir, par le biais d'une enquête, si les **enseignants étaient suffisamment formés aux troubles du langage afin de leur permettre un repérage de la dyslexie notamment**. Cela a constitué notre première hypothèse de travail.

L'un des objectifs de notre étude était de réaliser un état des lieux des connaissances des enseignants au sujet de la dyslexie. Plus précisément, il s'agissait de savoir **quels étaient leurs acquis concernant les signes cliniques de cette pathologie afin de comprendre si les enseignants étaient suffisamment à même de repérer la dyslexie à l'école**. Cela a constitué notre deuxième hypothèse de travail.

Enfin, nous nous sommes demandée **si favoriser un repérage scolaire de la dyslexie grâce un outil pouvait permettre aux orthophonistes de prendre en charge l'enfant plus précocément pour que l'ensemble de sa scolarité, -et de ses apprentissages-, soit le moins perturbé possible**. Cette question fondamentale a constitué la base de notre recherche et notre principale hypothèse de travail.

Nous avons souhaité établir un questionnaire destiné aux enseignants du premier degré, qui s'étend de la maternelle à la fin du CM2, afin de pouvoir répondre aux questions que nous nous étions posées.

Concernant les connaissances des enseignants sur la dyslexie, l'enquête devait nous renseigner sur les éléments suivants :

- leur travail éventuel au sein d'un Réseau Ambition Réussite (anciennement ZEP, ZUP...). Les RAR disposent de moyens plus importants, matériels et humains, que les écoles ordinaires. Nous voulions donc savoir si les enseignants ayant travaillé sur ce type de poste avaient bénéficié d'un peu plus d'informations sur les troubles des apprentissages.

- des cours sur l'Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap ou sur les troubles d'apprentissage, - dont les troubles d'acquisition du langage écrit font partie -, lors de leur **formation initiale**. Cette précision est importante car les enseignants peuvent bénéficier d'une formation sur les troubles des apprentissages lors de formations continues, mais nous voulions savoir s'ils avaient la possibilité d'être formés avant leur diplôme et sans que cela ne relève d'une volonté spécifique de leur part.

- leur connaissance des signes cliniques de la dyslexie.

Selon notre principale hypothèse de travail, nous souhaitons élaborer un outil **destiné aux enseignants** leur permettant de repérer les enfants dyslexiques et ainsi de commencer une prise en charge pour ceux-ci le plus rapidement possible. L'enquête devait donc nous permettre de connaître l'avis des destinataires de cet outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie sur :

- leur rapport avec les orthophonistes : échange d'informations, partenariat autour de l'enfant...
- leurs éventuelles difficultés à repérer la dyslexie et pourquoi.
- l'utilité d'un repérage scolaire de la dyslexie et pourquoi.
- l'utilité d'un outil permettant le repérage scolaire de la dyslexie et ce qu'ils pourraient en attendre.

II/ L'élaboration des questionnaires

Le questionnaire établi est un questionnaire d'état des lieux. Il a permis de nous renseigner sur les besoins des enseignants en matière de repérage de la dyslexie, et ainsi d'élaborer notre outil en tenant compte de leurs réponses.

Le questionnaire se compose de vingt-huit questions réparties sur quatre pages (*cf annexe 8*). Il s'agit en réalité de vingt questions accompagnées de huit questions conséquentes aux premières. En effet, ces huit questions ne constituent pas des questions à part entière car elles ne peuvent exister sans la présence des vingt questions principales. Cependant, elles ne sont pas toujours de la même nature que les questions principales et

feront donc l'objet d'un dépouillement spécifique. Elles seront notées de la manière suivante : « question 1 bis ».

Nous avons choisi d'inclure plusieurs types de questions au sein de notre enquête. En effet, il nous fallait des réponses précises mais également laisser les enseignants s'exprimer sur leurs besoins concernant le repérage de la dyslexie.

Le questionnaire est donc composé de questions :

- **fermées** : elles sont au nombre de treize. Elles n'admettent comme réponse que « oui » ou « non ». Ce type de question est très important lors d'une enquête car les réponses engendrées permettent un dépouillement facile et une analyse objective des réponses. De plus, les personnes interrogées peuvent y répondre rapidement et facilement sans avoir besoin d'un grand temps de réflexion. Cependant, ce type de questions ne reflète pas l'opinion véritable des personnes interrogées car elles dirigent leur pensée et ne permettent pas de réponses nuancées.

- « **à réponse rapide** » : elles sont au nombre de douze. Ce type de question permet une réponse courte et relativement rapide. De plus, la réponse attendue est souvent contrainte. Il s'agit d'une durée, d'un âge, etc. Ces questions « à réponse rapide » sont, comme les questions « fermées », d'un dépouillement facile et relativement objectif. C'est pour cela que nous avons essayé d'en inclure quelques-unes dans notre enquête.

- **ouvertes** : elles sont peu nombreuses, trois exactement, mais elles concernent les aspects les plus fondamentaux de notre enquête. En effet, ce type de questions permet aux personnes interrogées de s'exprimer librement, sans contrainte ni réponse orientée, et ainsi de refléter véritablement leur opinion. Ce type de réponse nous paraissait donc essentiel sur des questions interrogeant le bien fondé de notre travail ou les attentes des personnes interrogées. Cependant, les questions ouvertes demandent un investissement beaucoup plus important des personnes interrogées et une implication personnelle ; elles représentent donc un risque d'absence de réponse. Par ailleurs, les questions ouvertes

sont globalement difficiles à dépouiller et à analyser de manière objective ; c'est pour cela que nous avons tenu à réduire leur nombre au maximum.

III/ La distribution des questionnaires

Lorsque nous avons terminé l'écriture du questionnaire, nous nous sommes interrogée sur la manière la plus pertinente, - et surtout la plus efficace -, de pouvoir distribuer cette enquête.

Nous avons immédiatement écarté la distribution des questionnaires par courrier. En effet, celle-ci peut parfois se révéler très longue et pour être extrêmement précis, il aurait fallu demander un accusé de réception pour chaque envoi. Tout cela aurait été très long et fastidieux, sans garantie aucune de recevoir des réponses.

Nous pensions ensuite faire parvenir ce questionnaire par mail aux différentes écoles du département, accompagné d'un document expliquant notre démarche. Les directeurs d'école auraient pu les distribuer aux enseignants intéressés par notre démarche et volontaires pour répondre à notre enquête. Cependant, comme pour l'envoi par courrier, nous aurions été dans l'attente de réponses sans pouvoir évaluer le nombre de personnes susceptibles de nous répondre.

Nous avons finalement opté pour une distribution en main propre aux enseignants intéressés, après présentation de notre travail aux directeurs des écoles concernées. Ce type de diffusion nous semblait le plus adapté car nous avons ainsi pu présenter de manière précise notre démarche et répondre aux interrogations des directeurs susceptibles de participer à notre enquête. De plus, contrairement aux mails ou courriers

qui demeurent impersonnels, ce type de distribution a permis aux enseignants de se sentir impliqués dans cette enquête.

Nous tenons à préciser que nous avons également fait distribuer une partie des questionnaires par des enseignants de notre connaissance au sein de l'école où ils travaillaient, pour un plus grand impact. En effet, ceux-ci pouvaient alors présenter notre démarche auprès de leurs collègues avec qui ils ont l'habitude de travailler, et les convaincre de l'intérêt de participer à notre enquête. Lorsqu'ils ne souhaitaient pas présenter notre travail, nous leur avons fourni un document expliquant notre démarche, que vous pourrez retrouver en *annexe 9*, à remettre à leurs collègues.

Nous avons pu obtenir cinquante-et-un questionnaires de la part d'enseignants du premier degré. La plupart proviennent du département des Alpes-Maritimes. Néanmoins quelques questionnaires nous parviennent du Rhône car deux des enseignants que nous connaissions et qui ont distribué l'enquête pour nous, y travaillent.

IV/ Le choix de l'échantillon et sa représentativité

Décrivons à présent la population que nous avons interrogée par le biais de notre questionnaire. Nous avons préalablement défini des critères qualitatifs et quantitatifs pour constituer notre population.

D'un point de vue qualitatif, le questionnaire devait être distribué à des **enseignants diplômés enseignant en France dans des classes du premier degré**. Nous avons souhaité inclure les enseignants de maternelle dans notre population car, même si la dyslexie n'est pas présente dans ces classes, ces enseignants peuvent avoir travaillé dans d'autres classes et donc avoir déjà rencontré des enfants dyslexiques.

Nous voulions également toucher le plus grand nombre d'enseignants. Nous avons donc

défini un critère d'ancienneté. En effet, les enseignants ayant déjà exercé pendant plus d'une dizaine d'années présentaient plus de chances d'avoir rencontré des enfants dyslexiques et des difficultés pour les repérer. Cependant, nous n'avons pas souhaité exclure les professeurs des écoles plus jeunes car ils auraient pu bénéficier d'une formation plus importante sur les troubles des apprentissages et mieux repérer les enfants dyslexiques.

Enfin, nous avons décidé de ne pas exclure les enseignants de CLIS ou les maîtres spécialisés de notre population. En effet, ces professeurs des écoles ont reçu une formation spécifique et pouvaient être plus à même de repérer la dyslexie. Nous pouvions donc nous demander si ce type de formation était corrélé avec le repérage de la dyslexie. Cependant ces enseignants ne devaient pas représenter une part trop importante de notre population pour ne pas fausser les données. Ils ne sont donc qu'au nombre de quatre.

D'un point de vue quantitatif, pour que notre enquête soit représentative au niveau national, il fallait qu'elle soit constituée d'un minimum de cinquante personnes. Le nombre de cinquante et un questionnaires reçus nous a donc paru adapté pour l'enquête. Rappelons que l'enquête est un état des lieux qui doit permettre d'élaborer un outil pour aider les professeurs des écoles à **repérer** la dyslexie afin de commencer une prise en charge plus rapidement.

CHAPITRE DEUX : **LES RESULTATS DE** **L'ENQUETE**

Les questionnaires n'ont pas été organisés en rubriques. Cependant, pour exposer les résultats de notre enquête, nous avons choisi de regrouper les résultats selon des grands domaines permettant d'organiser l'analyse des réponses. Certaines questions ne seront donc pas dans l'ordre chronologique du questionnaire mais nous conserverons leur numéro d'apparition relatif au questionnaire pour plus de clarté.

Par ailleurs, nous avons décidé de représenter chacun de nos résultats sous forme de graphique pour une visualisation simple et immédiate des résultats.

I/ Les caractéristiques des enseignants

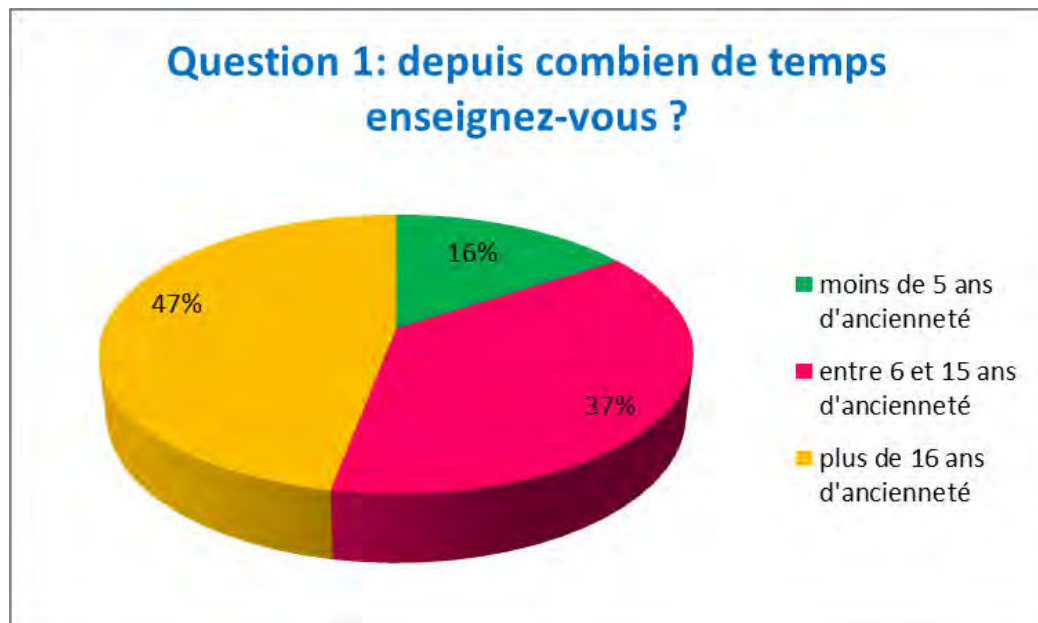
Cette partie correspond aux questions une à cinq incluse du questionnaire.

Nous rappelons que notre population se compose de cinquante et un individus dont nous ignorons le sexe puisque le questionnaire est anonyme. Nous n'avons pas jugé utile de disposer de cette information pour traiter notre sujet.

A) Résultats de la question une, portant sur le nombre d'années d'exercice des enseignants

Comme le montre le graphique ci-dessous, les réponses obtenues révèlent que sur 51 enseignants interrogés :

- **8** ont moins de 5 ans d'ancienneté
- **19** ont entre 6 et 15 ans d'exercice
- **24** ont plus de 16 ans d'ancienneté (soit près de la moitié de notre échantillon).



Il est intéressant de noter que seulement 8 enseignants sur 51, soit environ 15% de notre échantillon, ont moins de 5 ans d'ancienneté.

Par ailleurs, nous constatons que 24 enseignants sur 51 professionnels interrogés, soit 47 % de notre population, sont très expérimentés puisqu'ils ont plus de seize ans d'exercice et possèdent donc le recul nécessaire pour juger leur travail et les manques qu'ils possèdent dans tel ou tel domaine. Nous pouvons donc considérer que notre population est composée d'enseignants plutôt expérimentés.

B) Résultats de la question deux, portant sur le type de formation des enseignants

Les enseignants interrogés ont été formés différemment. En effet, les Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) n'existent que depuis 1995. Les personnes interrogées ayant plus de seize ans d'ancienneté ont donc été formés ailleurs qu'à l'IUFM. Or, la formation initiale des enseignants a évolué jusqu'à aujourd'hui, grâce aux apports

théoriques et aux diverses recherches effectuées.

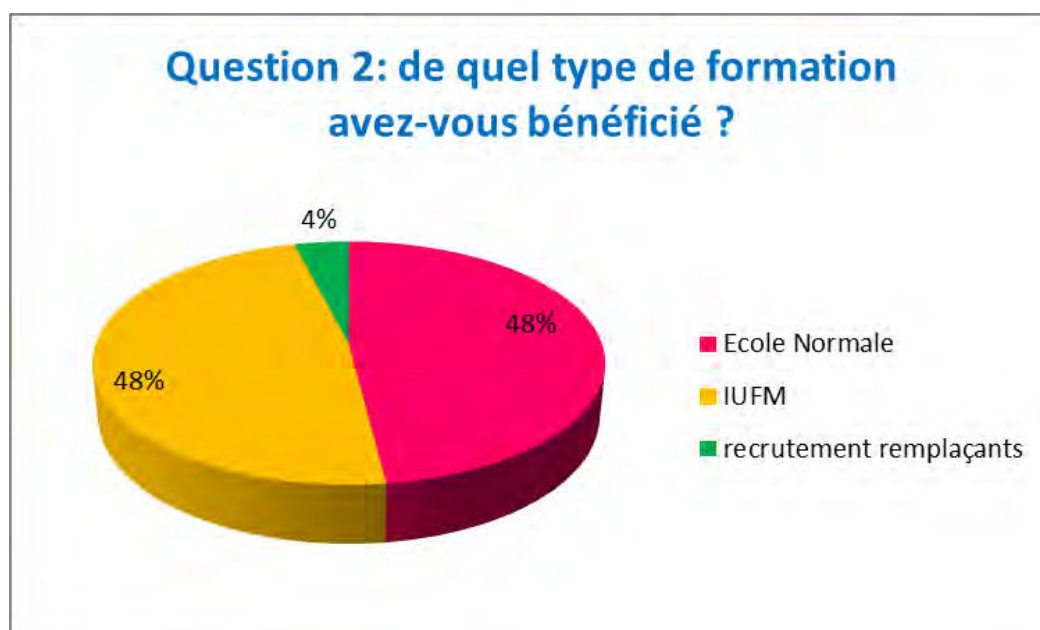
Par ailleurs, jusqu'à il y a une quinzaine d'année, les enseignants pouvaient être recrutés comme remplaçants et obtenir leur diplôme, et donc leur titularisation par expérience, c'est-à-dire après six années consécutives et moins de soixante heures sans poste.

Aucune des personnes interrogées n'a reçu la nouvelle formation mise en place depuis la rentrée 2010.

Une personne de notre échantillon, soit environ 2 % de notre population, n'a pas répondu à cette question.

Sur les 50 enseignants restant :

- **24** ont été formés à l'Ecole Normale (la formation précédant la formation à l'IUFM)
- **24** ont été formés à l'IUFM
- **2** ont été recrutés comme remplaçants puis titularisés après quelques années d'exercice.



Il est donc intéressant de remarquer que la proportion d'enseignants ayant été formés à l'IUFM et la proportion d'enseignants ayant été formés à l'Ecole Normale est la même, soit environ 48 %.

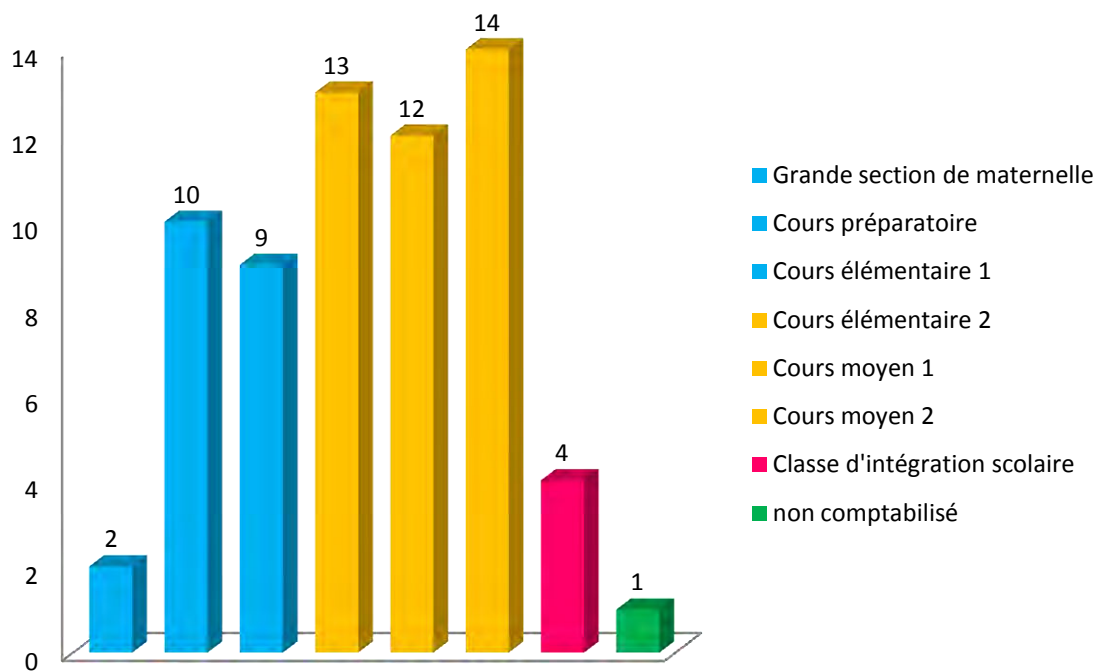
C) Résultats de la question trois, portant sur la classe dans laquelle les personnes interrogées enseignent

Dans les réponses obtenues, nous avons choisi de ne pas inclure l'une d'entre elles dans la répartition. En effet, cette personne travaillait en tant que remplaçante et ne pouvait donc pas nous indiquer précisément dans quelle classe elle enseignait puisqu'elle était amenée à changer de classe au cours de l'année scolaire.

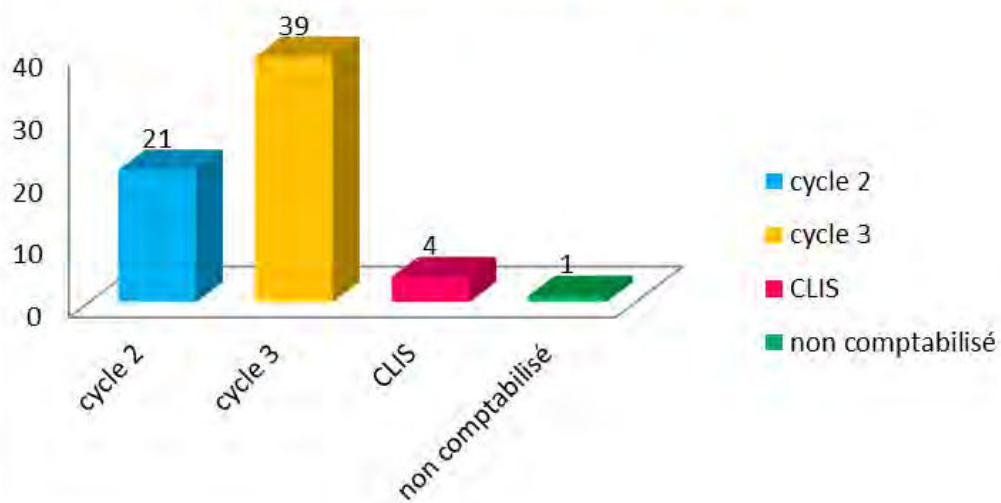
Ainsi, comme nous le voyons sur le graphique ci-dessous, les réponses obtenues à cette question montrent que sur 50 personnes interrogées :

- **2** enseignent en Grande Section de Maternelle (cycle 2)
- **10** enseignent en Cours Préparatoire (cycle 2)
- **9** enseignent en Cours Elémentaire 1 (cycle 2)
- **13** enseignent en Cours Elémentaire 2 (cycle 3)
- **12** enseignent en Cours Moyen 1 (cycle 3)
- **14** enseignent en Cours Moyen 2 (cycle 3)
- **4** enseignent en CLasse d'Intégration Scolaire (CLIS)

Question 3: dans quelle classe enseignez-vous ?



Répartition selon les cycles



Il convient de noter que le nombre total de réponses dépasse le nombre de personnes interrogées car certaines enseignent dans des classes à plusieurs niveaux.

Aucune personne de notre population n'enseignait dans une classe du cycle 1 (TPSM-PSM-MSM). Ceci est le fruit du hasard car nous n'avons pas souhaité les exclure de notre population-cible. En effet, nous pensions que même si elles enseignaient aujourd'hui en classe de maternelle, elles avaient pu être précédemment confrontées aux difficultés de repérage de la dyslexie.

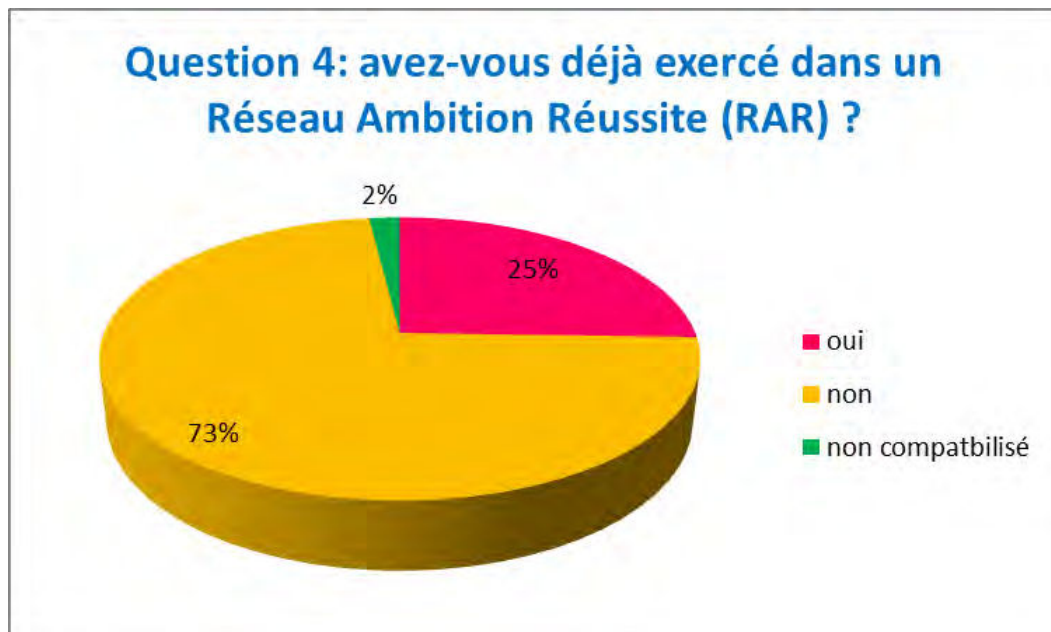
Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que le cycle le plus représenté est le cycle 3 (CE2-CM1-CM2), à environ 61 %. Cela a pu se révéler profitable pour notre enquête parce que ce sont des classes où le nombre d'enfants dyslexiques est souvent plus élevé : à cet âge, le diagnostic est, la plupart du temps, posé.

D) Résultats de la question quatre, portant sur un lieu précis d'exercice des enseignants : un Réseau Ambition Réussite (anciennement appelés Zone d'Education Prioritaire)

En posant cette question, nous voulions savoir si beaucoup d'enseignants avaient été concernés par ce type de poste. En règle générale, les Réseaux Ambition Réussite sont dotés de meilleurs moyens matériels et humains. Il nous a donc semblé intéressant de nous renseigner là-dessus car ces enseignants auraient pu bénéficier d'informations plus importantes sur les troubles du langage que ceux exerçant dans des zones d'éducation ordinaires.

Comme nous pouvons le voir sur le graphique suivant, sur les 51 personnes interrogées :

- **13** ont déclaré avoir déjà exercé au sein d'un RAR
- **37** ont déclaré n'y avoir jamais travaillé
- **1** personne ne nous a pas fait part de sa réponse.



Ainsi, nous pouvons remarquer qu'environ 73 % de notre échantillon déclare ne jamais avoir travaillé au sein d'un Réseau Ambition Réussite.

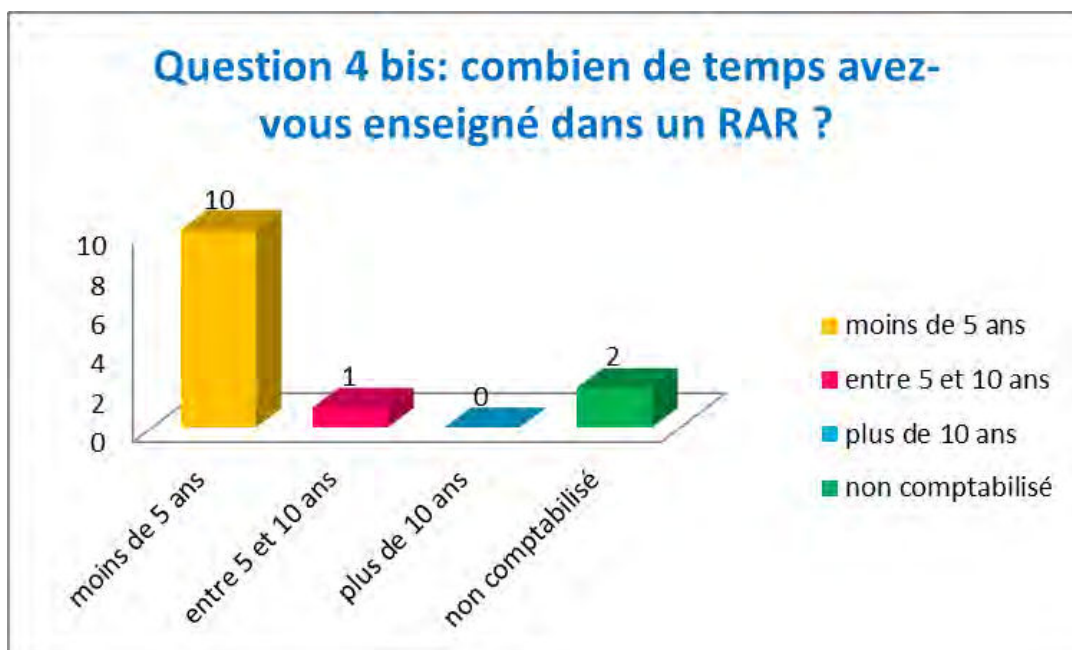
E) Résultats de la question quatre bis, portant sur la durée d'exercice au sein d'un Réseau Ambition Réussite

Il convient de noter que le total des réponses à cette question n'est pas de 51 mais de 13 puisque que ce résultat est consécutif à la réponse de la question précédente.

Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous, sur 13 personnes ayant travaillé au sein d'un Réseau Ambition Réussite :

- **10** y ont travaillé moins de 5 ans
- **1** y a travaillé entre 5 et 10 ans
- **aucun** n'y a travaillé plus de 10 ans

- 2 personnes n'ont pas précisé la durée de leur travail au sein d'un RAR.

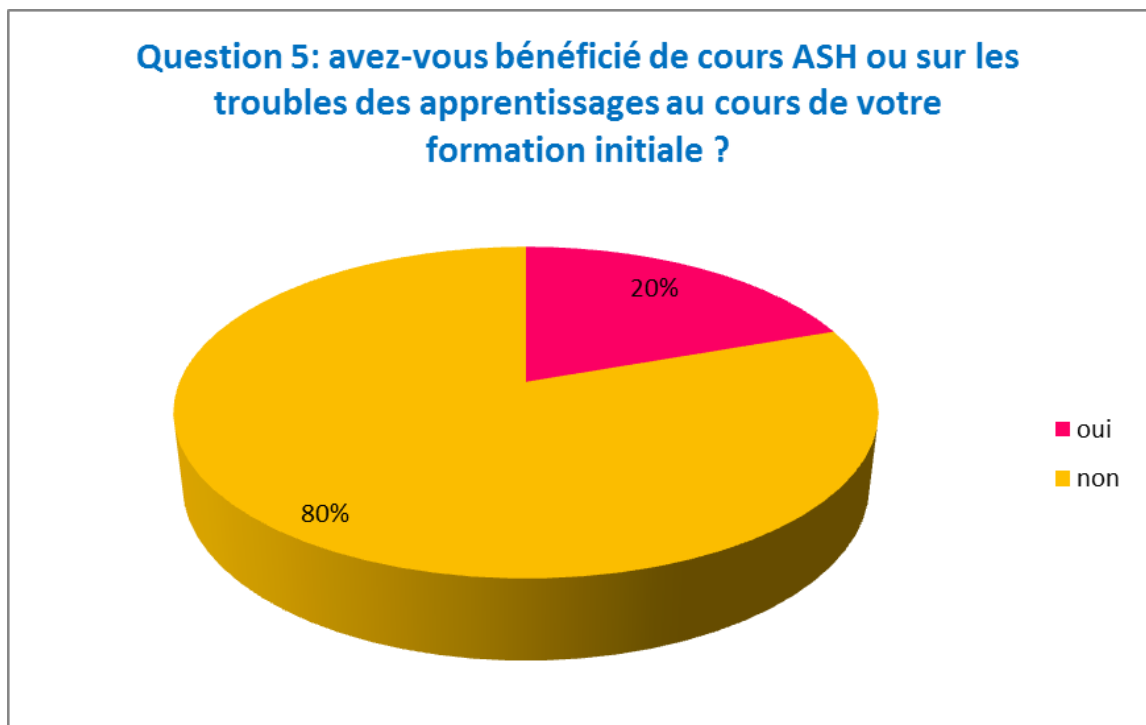


Nous pouvons donc remarquer qu'environ 77 % de la population interrogée a travaillé moins de 5 ans dans un Réseau Ambition Réussite.

F) Résultats à la question cinq, portant sur les cours d'Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap (ASH) ou sur les troubles d'apprentissages reçus par les enseignants interrogés pendant leur formation initiale

Comme nous pouvons le remarquer sur le graphique suivant, sur les 51 personnes composant notre échantillon :

- **10** ont eu des cours sur l'ASH ou les troubles d'apprentissage durant leur formation initiale
- **41** n'ont pas bénéficié de ce type de cours.



Nous remarquons donc qu'une grande majorité de la population interrogée, environ 80 %, n'a pas bénéficié de cours sur l'Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap ou sur les troubles d'apprentissage **pendant leur formation initiale**. Par ailleurs, il est important de noter que les personnes ayant eu ce type de cours ont toutes moins de sept ans d'exercice. Cette partie de notre échantillon a également précisé qu'il s'agissait plutôt d'information que de formation car lesdits cours n'auraient fait l'objet que de quelques heures.

II/ Les connaissances des enseignants sur la dyslexie

Cette partie correspond aux questions six à douze du questionnaire. La question dix-sept a également été intégrée à cette rubrique car elle concerne la connaissance des signes cliniques de la dyslexie.

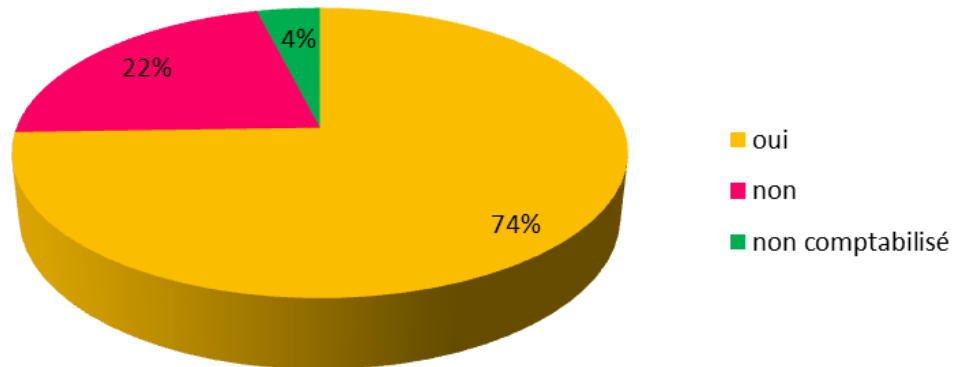
A) Résultats de la question six, portant sur la présence d'enfants dyslexiques diagnostiqués dans la classe des enseignants interrogés depuis le début de leur exercice

Concernant cette question, deux personnes n'ont pas répondu, soit environ 4% de la population.

Comme nous pouvons le voir sur le graphique qui suit :

- **38** enseignants ont déjà eu des enfants dyslexiques diagnostiqués dans une classe
- **11** n'ont jamais eu d'enfants dyslexiques diagnostiqués dans une classe

Question 6: avez-vous eu des enfants dyslexiques diagnostiqués dans votre classe ?



Nous remarquons donc que la plupart des personnes interrogées, soit environ 76 % de notre échantillon, ont déjà été confrontés à des élèves dyslexiques. Il est important de noter que les personnes qui ont répondu ne pas avoir encore rencontré d'enfants diagnostiqués dyslexiques sont, pour la plupart, de jeunes enseignants qui ont débuté il y a peu. Il n'est donc pas anormal de ne pas avoir rencontré d'enfants dyslexiques au cours de leur carrière.

B) Résultats de la question six bis, portant sur la classe dans laquelle étaient les enfants dyslexiques

Il nous semblait intéressant de savoir en quelle classe ces enfants dyslexiques étaient au moment où les personnes interrogées ont été leur enseignant pour nous rendre compte de deux choses :

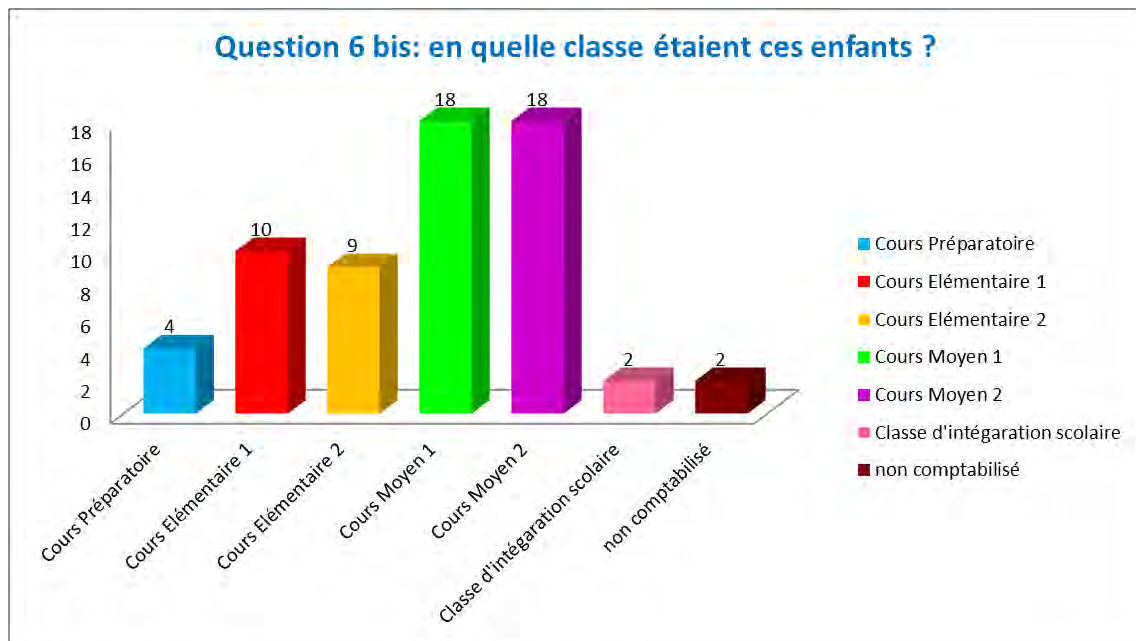
- connaître en quelle classe les enseignants ont rencontré le plus d'enfants dyslexiques
- vérifier qu'il n'y ait pas de confusion avec des difficultés en lecture.

Il est important de noter que le total des réponses à cette question n'est pas de 51 mais de 63. En effet, les personnes interrogées ayant déjà été confrontés à la présence d'enfants dyslexiques dans leur classe ont souvent noté tous les cas qui leur venaient à l'esprit. Ainsi, certains ont donc parlé de plusieurs élèves et donc plusieurs classes étaient concernées.

A ce total de 63 réponses, il nous faudra déduire deux réponses car deux personnes n'ont pas précisé la classe dans laquelle étaient les élèves dyslexiques qu'elles ont rencontrés.

Comme nous pouvons le constater sur le graphique suivant, sur 61 réponses, les enseignants ont déclaré avoir déjà rencontré des enfants dyslexiques :

- **4** étaient en classe de CP (cycle 2)
- **10** étaient en CE1 (cycle 2)
- **9** étaient en CE2 (cycle 3)
- **18** étaient en CM1 (cycle 3)
- **18** étaient en CM2 (cycle 3)
- **2** étaient en CLIS.



Nous pouvons donc constater que la classe où les enseignants ont rencontré le plus d'enfants dyslexiques est la classe de CM1 de façon égale avec la classe de CM2. Cela représenterait environ 30 % des résultats pour chacune des classes.

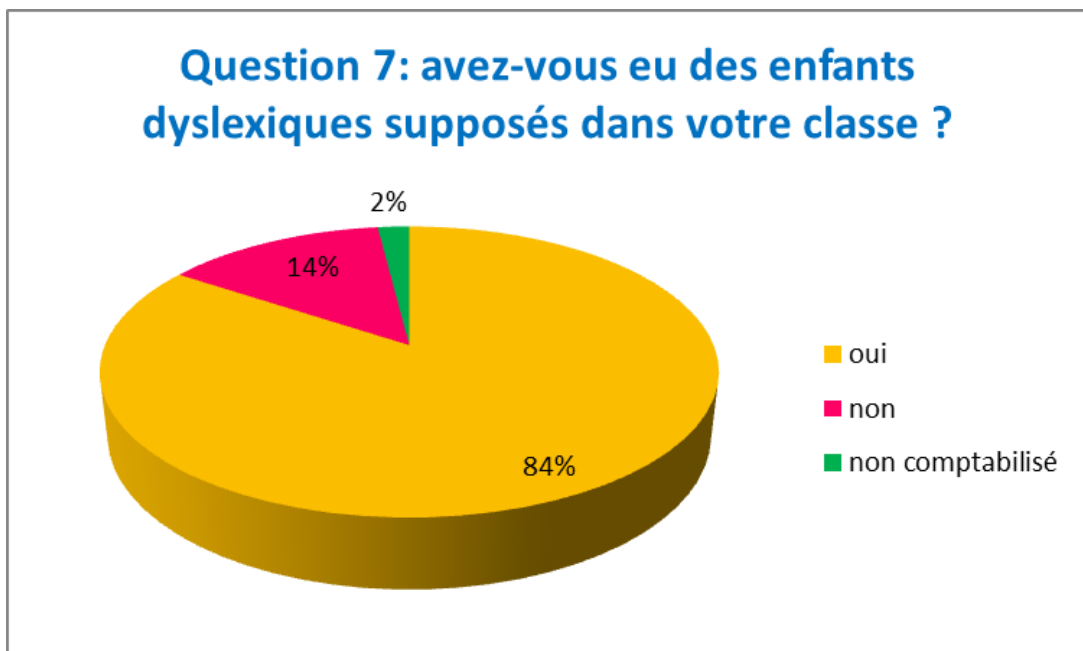
Par ailleurs, nous remarquons que selon les réponses obtenues, quatre enfants dyslexiques étaient alors en classe de CP, soit près de 7 % des résultats. L'année de Cours Préparatoire étant celle de **l'apprentissage** de la lecture, nous pensons que les enseignants ont fait une confusion avec un retard simple en lecture ou avec une difficulté à entrer dans la lecture et à s'y intéresser. Il se peut également que les enseignants aient compris la question différemment et qu'ils aient noté des enfants diagnostiqués dyslexiques plus tard au cours de la scolarité mais que eux, avaient eu en classe de CP, c'est-à-dire avant leur diagnostic. Il ne s'agit là que d'hypothèses et nous ne pouvons affirmer avec certitude ce que nous venons d'énoncer. Cependant, ces quatre enfants dyslexiques rencontrés en classe de CP ne pouvaient être dyslexiques ou alors présentaient des difficultés dans les mécanismes nécessaires à l'apprentissage de la lecture ; la confusion viendrait alors de là.

C) Résultats de la question sept, portant sur la présence d'enfants dyslexiques supposés dans la classe des enseignants interrogés depuis le début de leur exercice

Une personne, soit environ 2 % de notre échantillon, n'a pas répondu à cette question.

Sur les 50 personnes restantes :

- **43** ont déclaré avoir déjà eu des enfants dyslexiques supposés dans une classe
- **7** ont déclaré ne pas avoir eu d'enfants dyslexiques supposés dans une classe.



Nous pouvons donc remarquer que la proportion d'enseignants ayant déjà supposé avoir un enfant dyslexique, soit environ 84 % de la population, est bien plus importante que la proportion d'enseignants n'ayant jamais rencontré d'enfants dyslexiques supposés dans leur classe, environ 14 %. Ceci peut s'expliquer par le nombre d'années d'exercice. En effet, les personnes ayant répondu ne pas avoir encore rencontré d'enfants supposés dyslexiques ont toutes moins de cinq ans d'ancienneté. Leur

expérience étant encore moindre par rapport à celles de leurs collègues, et selon la classe dans laquelle elles enseignent, elles peuvent ne pas avoir été confrontées à cette situation. Notre recherche et notre travail seraient donc intéressants et profitables pour elles s'il s'avère qu'elles ont des difficultés à repérer cette pathologie.

Il est également important de noter que la proportion des personnes interrogées ayant supposé avoir des enfants dyslexiques dans leur classe, soit environ 84 %, est plus importante que la proportion des enseignants ayant eu des enfants dyslexiques diagnostiqués dans leur classe, soit environ 76 %.

Cela se révèle très intéressant pour notre enquête car cela montre que les enseignants se posent souvent la question de difficultés en lecture en observant leurs élèves. La question 18 portant sur la difficulté à repérer la dyslexie prendra alors tout son sens.

D) Résultats de la question sept bis, portant sur la classe dans laquelle étaient les enfants qui ont été supposés dyslexiques

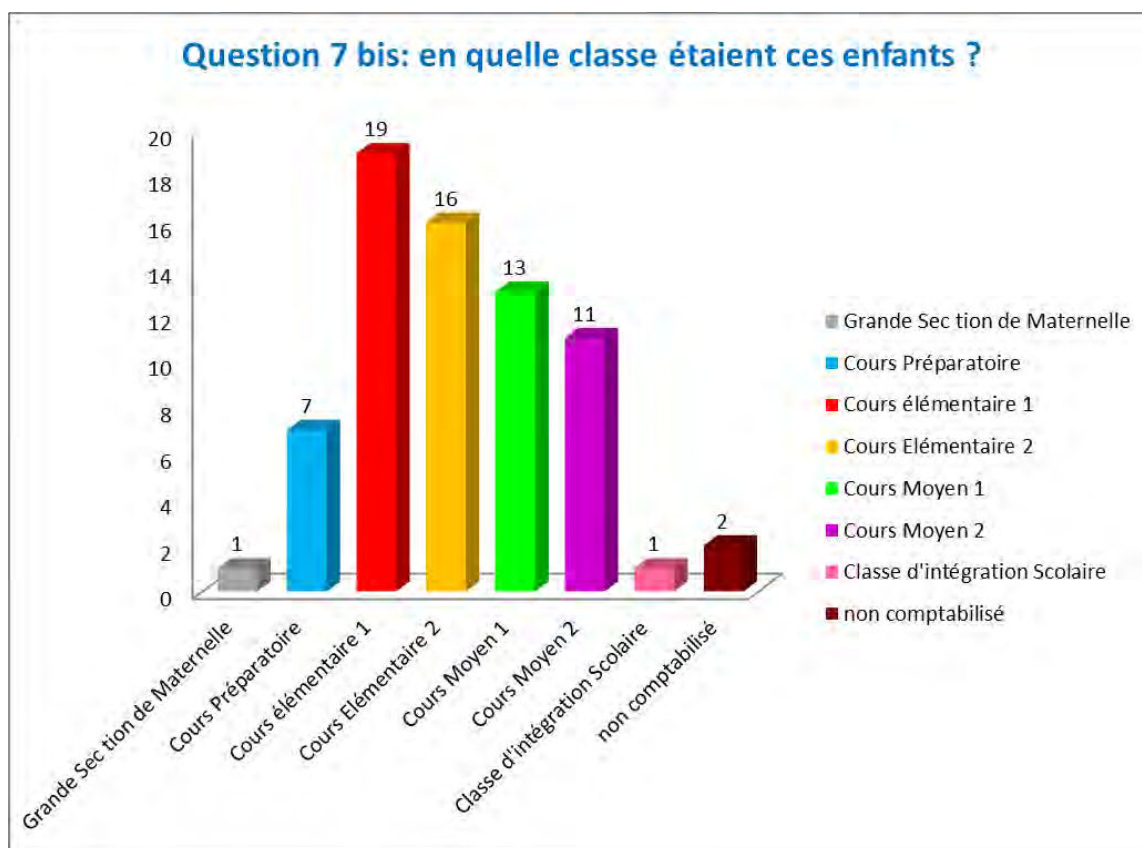
Il nous semblait intéressant de savoir en quelle classe ces enfants étaient au moment où ils ont été supposés dyslexiques pour nous permettre de vérifier qu'il n'y ait pas de confusion avec des difficultés simples en lecture.

Comme pour la question 6 bis, le total des réponses n'est pas de 51 mais de 70 car les personnes interrogées ont souvent donné plusieurs réponses. A ces 70, il faudra déduire deux réponses car deux personnes n'ont pas précisé la classe dans laquelle étaient le ou les enfants lorsqu'ils ont été supposés dyslexiques.

Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous, sur 68 réponses obtenues :

- **1** enfant a été supposé dyslexique en GSM (cycle 2)
- **7** enfants ont été supposés dyslexiques en CP (cycle 2)

- **19** enfants ont été supposés dyslexiques en CE1 (cycle 2)
- **16** enfants ont été supposés dyslexiques en CE2 (cycle 3)
- **13** enfants ont été supposés dyslexiques en CM1 (cycle 3)
- **11** enfants ont été supposés dyslexiques en CM2 (cycle 3)
- **1** enfant a été supposé dyslexique en CLIS



Les résultats à cette question nous ont paru extrêmement intéressants car ils nous apportent plusieurs réponses.

Tout d'abord, la réponse de l'enseignant ayant eu un enfant supposé dyslexique en GSM montre qu'il y a là une confusion importante. En effet, nous ne remettons pas en cause le fait que l'enfant ait pu être dyslexique **par la suite**, mais lorsqu'il était en classe de GSM, il ne pouvait normalement pas être supposé comme dyslexique. Il pouvait en revanche

montrer des signes de non acquisition des mécanismes de pré-requis à la lecture (conscience phonologique, correspondance espace-temps, capacités de mémorisation...). Nous avons choisi d'inclure cette réponse dans le graphique ci-dessus pour refléter la confusion.

Nous exprimons la même remarque que dans la question 6 bis concernant les élèves supposés dyslexiques en classe de CP. S'agit-il là encore d'une confusion avec un retard simple en lecture ? Nous pouvons effectivement le penser.

Par ailleurs, la plus grande proportion d'enfants supposés dyslexiques se situe en classe de CE1, à plus de 28 %. Ceci nous semble approprié car c'est dans cette classe que l'on peut commencer à se rendre compte précisément des difficultés en lecture de l'enfant et si elles relèvent d'un retard ou de la pathologie. Rappelons toutefois que le diagnostic de dyslexie ne peut être posé avec certitude qu'avec 18 mois de décalage de l'âge de lecture. Nous considérons néanmoins qu'en fin de CE1, nous pouvons avoir une idée précise de la nature des difficultés de l'enfant et si elles peuvent être pathologiques ou non.

La proportion d'enfants supposés dyslexiques doit être mise en lien avec la proportion d'enfants supposés dyslexiques en classe de CM1 et CM2 confondues. En effet, cette proportion, qui représente environ 35 % des enfants supposés dyslexiques, montre qu'une supposition tardive de la pathologie est encore largement présente. Il nous faudra donc corrélérer ces résultats avec ceux de la question 10 portant sur l'âge auquel a été supposée la dyslexie.

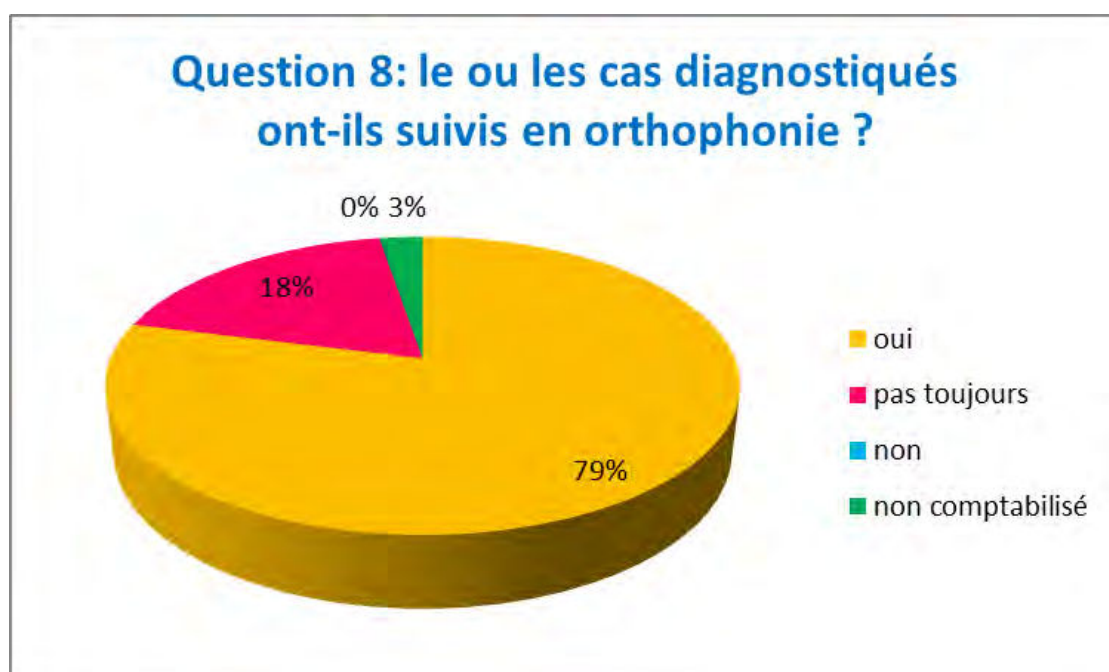
E) Résultats de la question huit, portant sur les enfants diagnostiqués dyslexiques suivis en orthophonie ou non

Une réponse sera non comptabilisée pour cette question car une personne n'a pas répondu à la question, soit environ 3 % de la population. Il convient de préciser que le

total de réponses est de 38 et non de 51 car cette question est corrélée au nombre de personnes interrogées ayant déjà rencontré des enfants dyslexiques avérés dans leur classe.

Sur ces 38 réponses, nous devons déduire la personne n'ayant pas répondu. Le total de réponses comptabilisées sera donc de 37. Comme l'exprime le graphique suivant :

- **30** enfants diagnostiqués dyslexiques étaient ou ont été suivis en orthophonie
- **7** enfants ne l'étaient ou ne l'ont pas toujours été
- **0** n'a jamais été suivi.

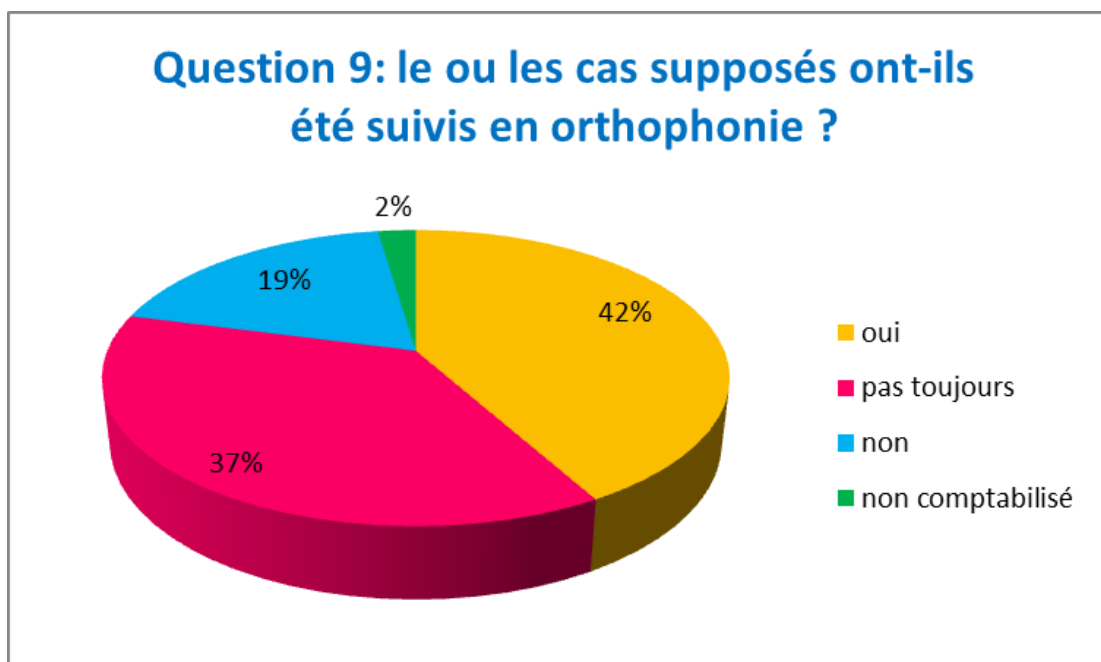


Nous pouvons donc constater que dans plus de 79 % des cas, les enfants dont le diagnostic de dyslexie était posé ont été ou étaient encore suivi en orthophonie.

F) Résultats de la question neuf, portant sur les enfants supposés dyslexiques suivis en orthophonie ou non

Comme pour la question huit, le total des réponses n'est pas de 51 mais il est corrélé au nombre de personnes interrogées ayant déjà rencontré des enfants supposés dyslexiques dans leur classe. Ici, le total sera donc de 43. Néanmoins, comme pour la question huit, une réponse devra être déduite car l'une des personnes n'en a pas donné. Le total de réponses comptabilisées sera donc de 42. Comme nous pouvons le voir sur le graphique suivant :

- **18** enfants supposés dyslexiques ont été ou étaient encore suivis en orthophonie
- **16** enfants ne l'étaient ou ne l'ont pas toujours été
- **8** enfants supposés dyslexiques n'ont pas été suivis en orthophonie.



Ces résultats sont intéressants car ils montrent qu'environ 19 % des enfants

supposés dyslexiques n'ont pas été suivis en orthophonie contre 0 % pour les enfants diagnostiqués dyslexiques.

Par ailleurs, ils montrent que la proportion des enfants supposés dyslexiques suivis en orthophonie, soit environ 42 %, est légèrement supérieure à la proportion des enfants supposés dyslexiques pas toujours suivis en orthophonie, soit environ 37 % ; ce qui est bénéfique pour les enfants concernés.

Cependant, la proportion finalement assez élevée d'enfants supposés dyslexiques pas toujours suivis en orthophonie nous a interpellée. En effet, on peut se demander pourquoi ils n'ont pas toujours été suivis et que signifie « pas toujours » ?

Ce terme signifie en réalité que certains enfants supposés dyslexiques dont l'enseignant parle ont été suivis en orthophonie et d'autres non sans plus de précision de leur part. Les raisons invoquées de ce « pas toujours » sont la plupart du temps un refus des parents.

Nous pouvons donc penser qu'un outil de repérage de la dyslexie permettrait alors de mieux informer les parents et de leur faire comprendre l'enjeu d'une consultation médicale suite à ce repérage.

G) Résultats de la question dix, portant sur l'âge auquel la dyslexie de ces enfants a été suspectée

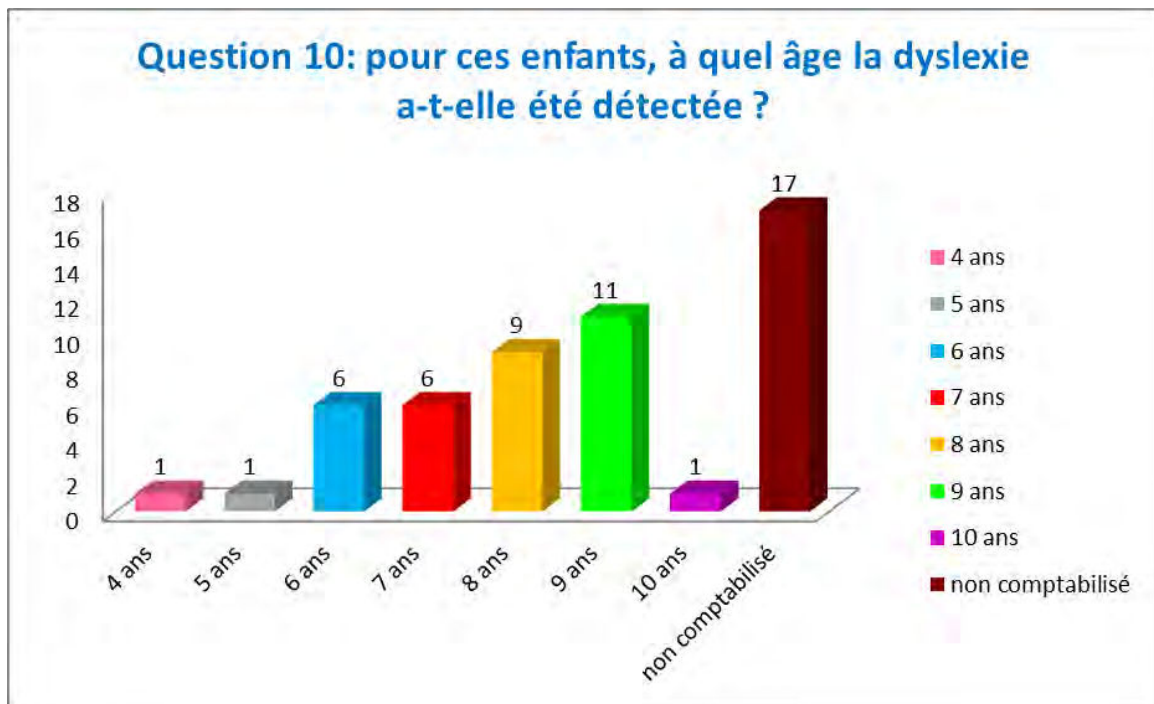
Nous pouvons savoir que seulement 43 personnes ont pu répondre à cette question. En effet, cette question est corrélée à celle portant sur la présence d'enfants dyslexiques supposés et sur celle portant sur la présence d'enfants diagnostiqués dyslexiques (questions 6 et 7 respectivement). Pour pouvoir comptabiliser le nombre de personnes ayant pu répondre à la question 10, il faut prendre en compte le nombre de personnes ayant répondu positivement à la question 6 et/ou à la question 7. 38 personnes ont répondu positivement pour la question 6, et 43 personnes pour la question 7. Nous pouvons donc supposer que 43 personnes au maximum ont répondu à la question 10.

Le total des réponses à cette question est cependant de 52. Cela correspond au fait que certaines personnes interrogées parlent de plusieurs enfants et ont donc donné plusieurs réponses.

A ce total, nous devons déduire deux réponses car deux personnes n'ont pas répondu à cette question. De plus, nous ne pouvons comptabiliser 15 autres réponses car ce sont des personnes qui n'ont pas pu répondre à cette question en disant qu'elles ne savaient pas à quel âge l'enfant avait été supposé dyslexique. Cette question comporte donc une grande part de réponses que nous ne pouvons pas comptabiliser, environ 33 % des réponses obtenues. Cependant, nous avons décidé de considérer les résultats comme probants car environ 67 % des réponses sont exploitables.

Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous sur 35 réponses effectives :

- **1** enfant a été supposé dyslexique à l'âge de 4 ans (ce qui correspond normalement à la classe de MSM)
- **1** enfant a été supposé dyslexique à 5 ans, soit normalement en classe GSM
- **6** enfants ont été supposés dyslexiques à 6 ans, soit normalement en classe de CP
- **6** enfants ont été supposés dyslexiques à 7 ans, soit normalement en classe de CE1
- **9** enfants ont été supposés dyslexiques à 8 ans, soit normalement en classe de CE2
- **11** enfants ont été supposés dyslexiques à 9 ans, soit normalement en classe de CM1
- **1** enfant a été supposé dyslexique à 10 ans, soit normalement en CM2.



Nous souhaiterions évoquer que l'une des réponses nous a fortement interrogée. En effet, une des personnes a mentionné qu'un enfant avait été supposé dyslexique à 4 ans. Or si cet enfant ne présentait pas de retard scolaire (redoublement) ou d'avance, il aurait été en classe de Moyenne Section de Maternelle. Cependant, à cet âge-là, l'enfant n'a pas encore rencontré l'écrit. En effet, les récits lui sont lus, les consignes sont écrites mais expliquées à l'aide de pictogrammes codant les différentes manipulations à faire et celles-ci sont reprises à l'oral avec des exemples. Les seules traces écrites pour les enfants de cet âge sont l'écriture de leur prénom. Par ailleurs, il faudra attendre la Grande Section de Maternelle pour commencer à entrer vraiment dans la trace écrite et la reconnaissance visuelle de quelques mots simples.

Nous ne pouvons donc pas ici parler d'une confusion avec un retard simple en lecture puisque l'apprentissage n'est pas encore commencé. L'hypothèse la plus probable serait celle d'une confusion avec des difficultés dans l'acquisition et la maîtrise des mécanismes préparant à la lecture (pré-requis).

Il est également intéressant de noter que la majorité des enfants, soit environ 32 %

(sur une base de 35 réponses exploitables), n'ont pas été supposés dyslexiques avant l'âge de 9 ans, c'est-à-dire en classe de CM1.

Ces résultats confirment donc notre hypothèse, énoncée à la question 7 bis, exprimant l'idée que la suspicion tardive de la dyslexie est encore largement présente. Une information et une aide au repérage nous semblent alors indispensables au vu de ces résultats.

H) Résultats de la question onze, portant sur l'âge auquel le diagnostic de dyslexie de ces enfants a été confirmé

Comme pour la question précédente, la question 11 est corrélée aux questions 6 et 8. Seules 43 personnes ont pu répondre à cette question. Cependant, les personnes ayant pu répondre ont, encore une fois, donné plusieurs réponses correspondant à plusieurs cas d'enfants dyslexiques.

Le total est ici de 48 réponses auxquelles il faut déduire 9 réponses que nous ne pouvons pas comptabiliser. En effet, ces 9 réponses représentent une ignorance de l'âge de confirmation de diagnostic pour l'enfant ayant été supposé dyslexique. Ces réponses ne peuvent donc pas être exploitées.

Ainsi, comme nous pouvons le voir dans le graphique suivant, sur 39 réponses exploitables :

- **4** enfants ont été diagnostiqués dyslexiques à l'âge de 6 ans, soit en classe de CP
- **3** enfants l'ont été à l'âge de 7 ans, soit en classe de CE1
- **5** enfants ont été diagnostiqués à l'âge de 8 ans, soit en classe de CE2
- **14** enfants ont été diagnostiqués à l'âge de 9 ans, soit en classe de CM1
- **13** enfants l'ont été à l'âge de 10 ans, soit en classe de CM2.



Nous voudrions préciser que l'âge donné ici correspond à l'âge de confirmation du diagnostic de dyslexie pour les enfants dont la dyslexie a été supposée dans la question précédente. Cependant, les totaux de réponses sont différents car certains enseignants ne connaissaient pas l'âge auquel les enfants avaient été supposés dyslexiques mais connaissaient celui auquel le diagnostic avait été confirmé.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que la majorité des enfants reçoit une confirmation de diagnostic assez tardivement. En effet, la plupart des enfants n'ont pas la confirmation d'un diagnostic avant l'âge de 9 ans, pour environ 36 % de la population (sur la base de 39 réponses exploitables).

De plus, si nous regroupons les enfants dont le diagnostic a été confirmé à 9 ans et ceux dont le diagnostic a été posé à 10 ans, nous voyons très clairement qu'ils représentent la majorité de la population, environ 69 % de l'échantillon. En revanche, les enfants dont le diagnostic a été posé à 7 ans et à 8 ans sont beaucoup moins nombreux, environ 21 % de la population, bien qu'à cet âge-là, la dyslexie soit clairement identifiable. Nous pouvons donc nous demander pourquoi ?

Serait-ce dû à une suspicion tardive de la pathologie comme nous le montrent les

résultats de la question 10 ou bien à une absence de diagnostic orthophonique clairement posé ?

En effet, certains orthophonistes ne souhaitent pas poser le diagnostic de dyslexie avant un certain âge. Lorsque l'enfant présenté n'a pas cet âge « requis », les termes utilisés sont plus flous, tels que « difficultés pathologiques en compréhension de textes », « difficultés dans la fluidité de lecture », etc.

Enfin, nous pouvons constater que la majorité des enfants ont été diagnostiqués entre 9 et 10 ans, soit environ 69 % de la population (sur la base de 39 réponses exploitables), tandis que la majorité des enfants a été supposée dyslexique entre 8 et 9 ans, soit environ 57 % de la population (sur la base de 35 réponses exploitables). (*cf question 10*)

Cela nous laisse donc penser qu'un temps de latence d'environ un an est fréquent entre la suspicion et la confirmation de diagnostic de dyslexie, ce qui peut se révéler extrêmement préjudiciable pour l'enfant si celui n'est pas pris en charge en rééducation orthophonique.

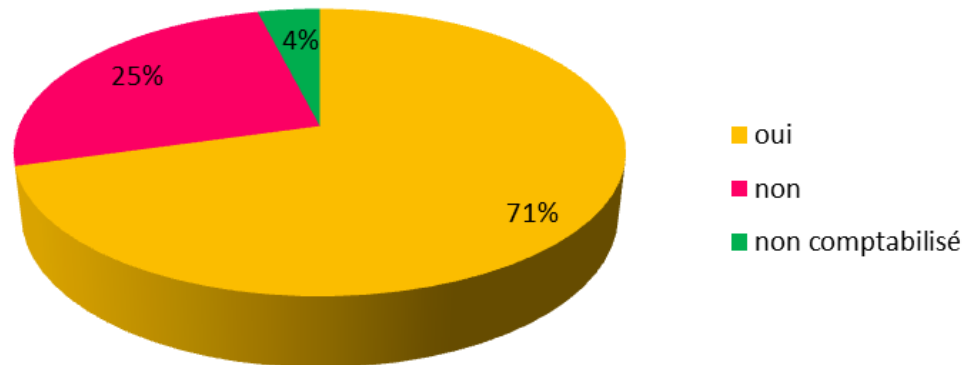
1) Résultats de la question douze, portant sur les autres élèves de la classe suivis en orthophonie ou non

Cette question nous a semblé importante car elle pouvait permettre de se rendre compte de la fréquence de troubles du langage au sein de classes du premier degré.

Le total de réponses pour cette question est de 49 car deux personnes n'en ont pas donné. Ainsi, comme le montre le graphique qui suit, sur 49 réponses obtenues :

- **36** enseignants ont déclaré avoir d'autres élèves suivis en orthophonie
- **13** enseignants ont déclaré ne pas avoir d'autres élèves suivis en orthophonie.

Question 12: d'autres élèves de votre classe sont-ils suivis en orthophonie ?



Nous remarquons que la majorité des enseignants, environ 71 % de la population, sont confrontés à plusieurs enfants pris en charge en rééducation orthophonique par classe.

Nous pouvons donc en conclure que, globalement, les enseignants sont souvent confrontés aux troubles du langage et aux pathologies relevant de la compétence des orthophonistes.

J) Résultats de la question dix-sept, portant sur la connaissance des enseignants des signes cliniques de la dyslexie

Nous avons choisi de demander aux enseignants quels étaient, selon eux, les signes cliniques de la dyslexie susceptibles d'entrer dans la démarche de repérage. Nous avons pleinement conscience que les enseignants ne sont pas obligés de connaître ces signes. Cependant, nous estimons que, si un outil d'aide au repérage destiné aux enseignants doit

être mis en place, nous avons besoin de savoir quel est leur niveau global de connaissances de cette pathologie afin de leur apporter les informations les plus utiles.

Le dépouillement de cette question a été long et fastidieux, car c'était une question ouverte. Les personnes interrogées ont donc noté leurs idées et leur opinions ; nous avons ensuite choisi de regrouper les informations les plus fréquentes et significativement semblables, -même si la formulation était parfois différente-, ainsi que les signes cliniques qui font l'objet de confusion ou de méconnaissance. Il convient d'indiquer que les enseignants ont tous donné plusieurs réponses et que tous considèrent la dyslexie comme un ensemble de signes cliniques et non comme une expression unique et universelle d'un seul signe clinique. Les signes cliniques énoncés ci-dessous se combinent donc entre eux.

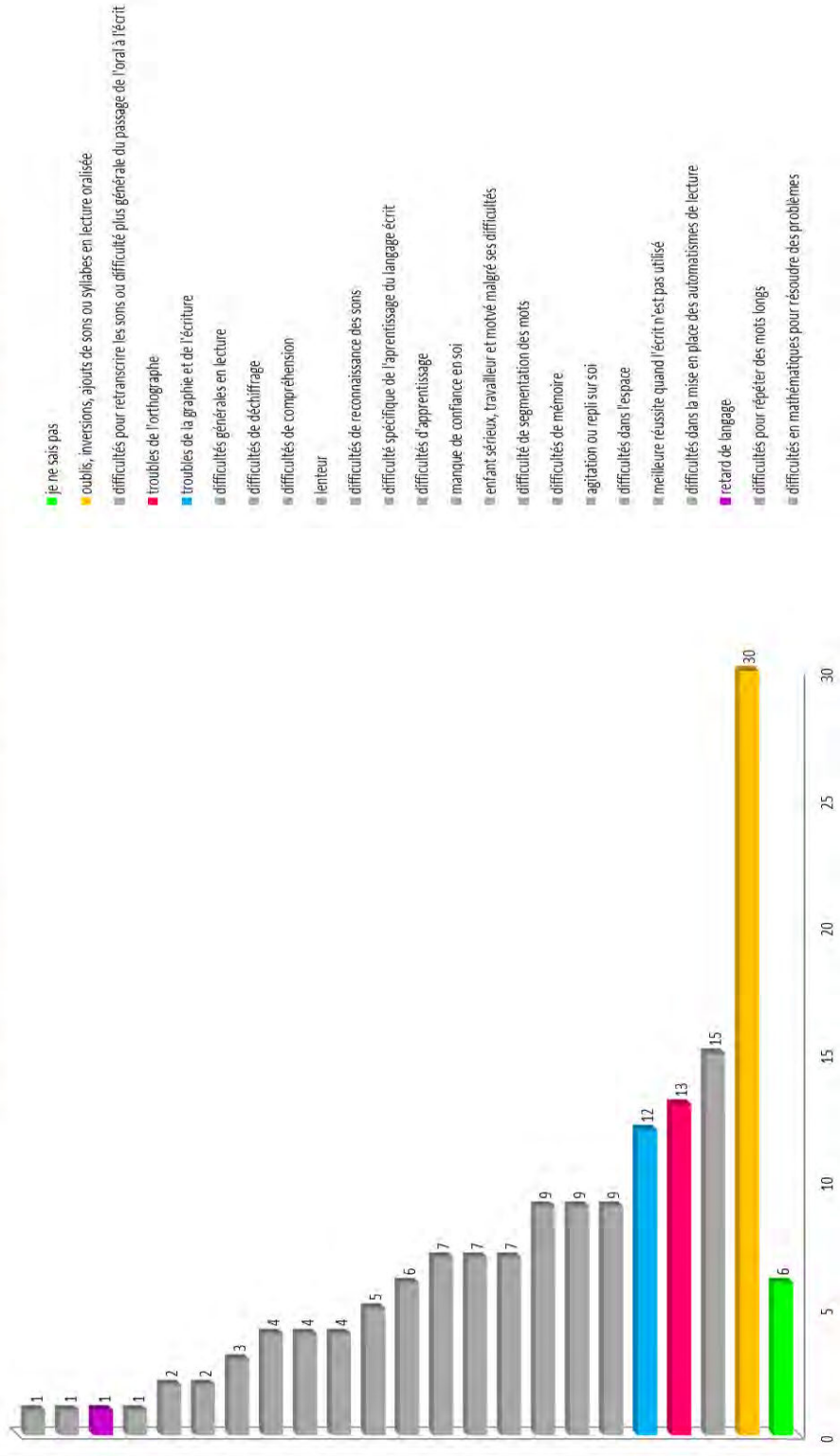
Le total des réponses dépasse alors largement notre population. Elles sont au nombre de 158 et aucune n'a été considérée comme non exploitable.

Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous, nous pouvons voir que :

- **9** enseignants considèrent les **difficultés générales en lecture** comme signe clinique de la dyslexie
- **13** enseignants considèrent que les **troubles de l'orthographe** sont un signe de dyslexie
- **30** considèrent que les **oublis, inversions, ajouts de sons ou syllabes en lecture oralisée** font partie du tableau clinique de la dyslexie
- **15** enseignants estiment que les **difficultés pour retranscrire les sons, ou une difficulté plus générale du passage de l'oral à l'écrit** constituent un signe clinique de la dyslexie
- **7** considèrent que l'enfant dyslexique est un enfant **lent**
- **12** enseignants pensent que les **troubles de la graphie et de l'écriture** font partie intégrante du tableau de dyslexie
- **1** enseignant estime que l'enfant dyslexique présente des **difficultés dans la mise en place des automatismes de lecture**
- **1** enseignant considère le **retard de langage** comme signe clinique de la dyslexie

- 6 enseignants considèrent que les **difficultés d'apprentissage** sont des signes cliniques de la dyslexie
- 4 estiment que l'enfant dyslexique est un **enfant sérieux, travailleur et motivé malgré ses difficultés**
- 2 enseignants pensent que les **difficultés dans l'espace** relèvent d'un tableau de dyslexie
- 5 enseignants considèrent que le **manque de confiance en soi** est un signe clinique de la dyslexie
- 4 estiment que les **difficultés de segmentation des mots** font partie d'un tableau de dyslexie
- 1 enseignant considère que l'enfant dyslexique présente des **difficultés pour répéter des mots longs**
- 1 enseignant pense que l'enfant dyslexique présente des **difficultés en mathématiques pour résoudre des problèmes**
- 4 estiment que les **difficultés de mémoire** sont un signe clinique de la dyslexie
- 3 pensent que l'enfant dyslexique souffre **d'agitation ou de repli sur soi**
- 7 déclarent que l'enfant dyslexique souffre de **difficultés de reconnaissance des sons**
- 9 considèrent les **difficultés de déchiffrage** comme un signe clinique de la pathologie
- 7 estiment qu'il s'agit d'une **difficulté spécifique de l'apprentissage du langage écrit**
- 9 enseignants déclarent inclure les **difficultés de compréhension** dans le tableau de dyslexie
- 2 enseignants pensent que l'enfant dyslexique **réussit mieux lorsqu'il n'y a pas d'utilisation de l'écrit**
- 6 enseignants **n'ont pas su dire** ce qu'était la dyslexie.

Question 17: pour vous, quels sont les signes cliniques qui pourraient servir de repérage à la dyslexie ?



Nous avons pu constater que cette question a suscité beaucoup d'intérêt auprès des personnes interrogées et nous en sommes agréablement surprise. En effet, de nombreuses réponses nous sont parvenues, et certaines très détaillées, ce qui nous aura permis d'ajuster au mieux notre futur outil, si la demande en est faite, aux réponses et ainsi aux besoins des enseignants.

Nous voudrions préciser que 6 personnes, soit environ 12 % de notre population, - il s'agit bien ici de personnes, puisque celles-ci ont indiqué uniquement leur ignorance sans ajouter l'ébauche même d'un signe clinique -, ne savent pas ce qu'est la dyslexie. Nous pouvons donc nous demander pour quelles raisons elles ignorent ce qu'est cette pathologie : est-ce par désintérêt, par manque de formation et d'information, par une absence de cas « pratiques » au sein de leur classe ?

Quoi qu'il en soit, il ne s'agit pas d'un jugement. En effet, les enseignants ne sont pas tenus de connaître la dyslexie, et s'ils n'ont jamais rencontré d'enfants dyslexiques dans leur carrière, nous ne pouvons leur en tenir rigueur, d'autant plus que diagnostiquer un enfant dyslexique n'est en aucun cas de leur ressort.

Cependant, ce chiffre doit être pris en considération car, ces enseignants peuvent un jour être confrontés à ces enfants. Si celui-ci n'est alors pas diagnostiqué, il serait utile, - pour l'enfant d'abord mais aussi pour l'enseignant -, de savoir reconnaître que cet enfant présente des difficultés de lecture et qu'il est impératif pour lui de consulter un médecin qui l'orientera par la suite chez un professionnel de santé.

Nous pouvons néanmoins remarquer que les enseignants ont pour la grande majorité, à plus de 88 %, une idée de ce qu'est la dyslexie et par quoi elle se caractérise. Certaines idées sont erronées, et il nous incomberait alors d'être clair et précis dans l'outil que nous leur proposerions.

Ainsi, pour près de 8 % de la population, les troubles de la graphie et de l'écriture relèvent de la dyslexie. On observe ici une confusion et un amalgame avec les troubles de type dysgraphique.

De même, 13 personnes, soit près de 8 % de la population estiment que les troubles en orthographe font partie intégrante du tableau de dyslexie. Là encore, il s'agit

d'une confusion avec la dysorthographe. Cette confusion est très compréhensible car la dysorthographe est une pathologie très souvent associée à la dyslexie puisqu'elle peut en découler, et lorsque l'on n'est pas spécialiste, il est donc très difficile de faire la différence.

Pour environ 0.6 % de la population, soit une personne, le retard de langage est un signe clinique de la dyslexie. Nous pensons comprendre ce qu'à souhaité exprimer ici l'enseignant. Le retard de langage met l'enfant en difficulté pour construire les mécanismes nécessaires à l'apprentissage de la lecture mais ne fait pas partie du tableau de dyslexie. Cependant, il ne s'agit là que d'extrapolation de ce qu'à voulu dire cette personne, par ailleurs, en lien avec notre savoir orthophonique. Aussi, nous choisissons de considérer cette réponse comme une confusion avec une autre pathologie, - le retard de langage -, pour nous permettre ensuite de l'expliquer dans notre outil.

Nous avons ensuite été étonnée de voir que certaines réponses exprimaient les aspects moins connus de la dyslexie et cela nous a confortée dans l'idée que les enseignants pourraient être tout à fait à même de **repérer** la dyslexie, car uniquement par expérience, certains, - pas assez nombreux cependant -, nous semblent plutôt bien informés pour exercer un repérage efficace.

Ainsi, 4 enseignants, soit environ 2 % de notre population, ont remarqué que les enfants dyslexiques souffrent de difficultés de mémorisation.

Deux enseignants, soit environ 1 % de l'échantillon ont constaté que les enfants dyslexiques réussissent mieux quand le travail à réaliser se déroule à l'oral, sans intervention aucune de l'écrit.

Un enseignant seulement, soit environ 0.6 % de notre population estime qu'il n'y a pas de mise en place des automatismes de lecture.

Enfin, certaines réponses faisaient état de signes cliniques, que nous considérons plutôt comme une expression de la conséquence de la dyslexie chez ces enfants.

Ainsi, quatre enseignants, soit environ 2 % de l'échantillon, estiment que les enfants dyslexiques sont des enfants sérieux, motivés par les apprentissages et travailleurs malgré de nombreuses difficultés. Cela ne peut être considéré comme un signe clinique de la

pathologie mais bien comme une conséquence. De plus, cela ne peut être généralisé à tous les enfants. En effet, certains présentent une démotivation à la suite à d'efforts infructueux.

Sept enseignants, soit environ 4% de la population, déclarent que la lenteur dans les apprentissages et les activités, - et tout particulièrement la lecture -, font partie intégrante du tableau de dyslexie.

Selon 5 enseignants, soit environ 3 % de la population, le manque de confiance en soi est très souvent présent chez les enfants dyslexiques.

Enfin, 3 enseignants, soit environ 2 % de la population, pensent que les enfants dyslexiques souffrent la plupart du temps d'agitation ou de repli sur soi à la suite de leur pathologie.

Nous pouvons donc conclure que, les enseignants ont pour la plupart d'entre eux, une idée plus ou moins précise cependant insuffisante, de ce qu'est la dyslexie et comment elle se caractérise. Nous verrons plus loin comment tenir compte de leurs connaissances et de leurs besoins, selon leur demande, pour les aider dans le repérage scolaire de la dyslexie.

III/ Les liens entre les enseignants et les orthophonistes

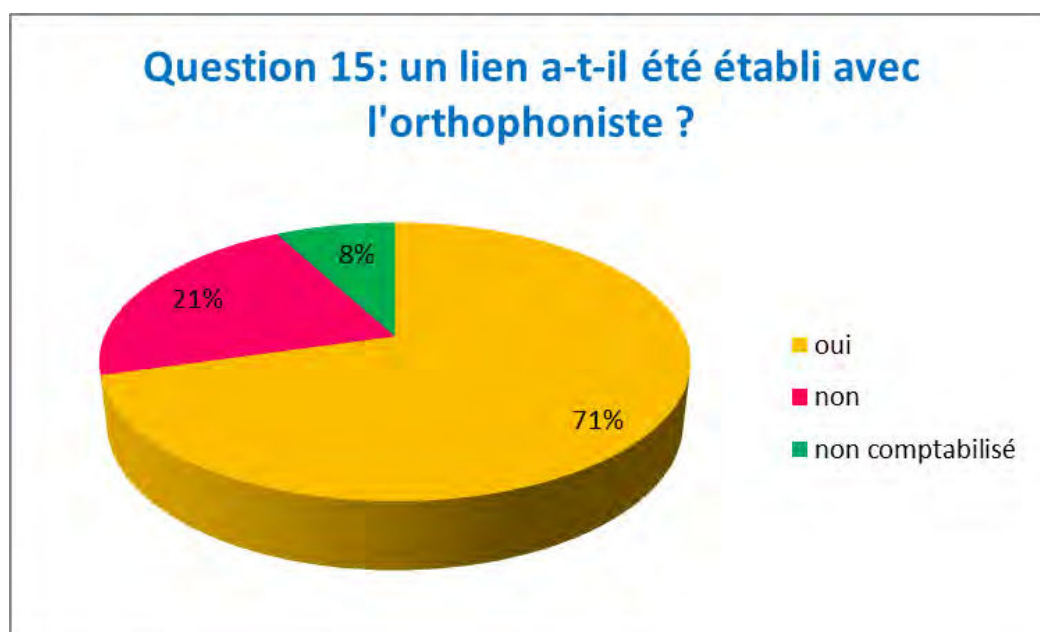
Cette partie correspond aux questions quinze et seize du questionnaire. Il convient de noter qu'exceptionnellement, la question quinze est décomposée en trois questions : question 15, 15 bis et 15 ter.

A) Résultats de la question quinze, portant sur la présence ou l'absence de lien avec l'orthophoniste

Quatre personnes de notre échantillon n'ont pas répondu à cette question. Le total de réponses obtenues est donc de 47.

Comme le montre le graphique ci-dessous, sur 47 réponses effectives :

- **36** enseignants affirment avoir un contact avec les orthophonistes des enfants suivis dans sa classe
- **11** enseignants déclarent ne pas avoir de contact avec les orthophonistes des enfants suivis dans sa classe.



Nous remarquons donc que la grande majorité des personnes interrogées, environ 71 %, estiment être en contact avec les orthophonistes prenant en charge les enfants présents dans leurs classes.

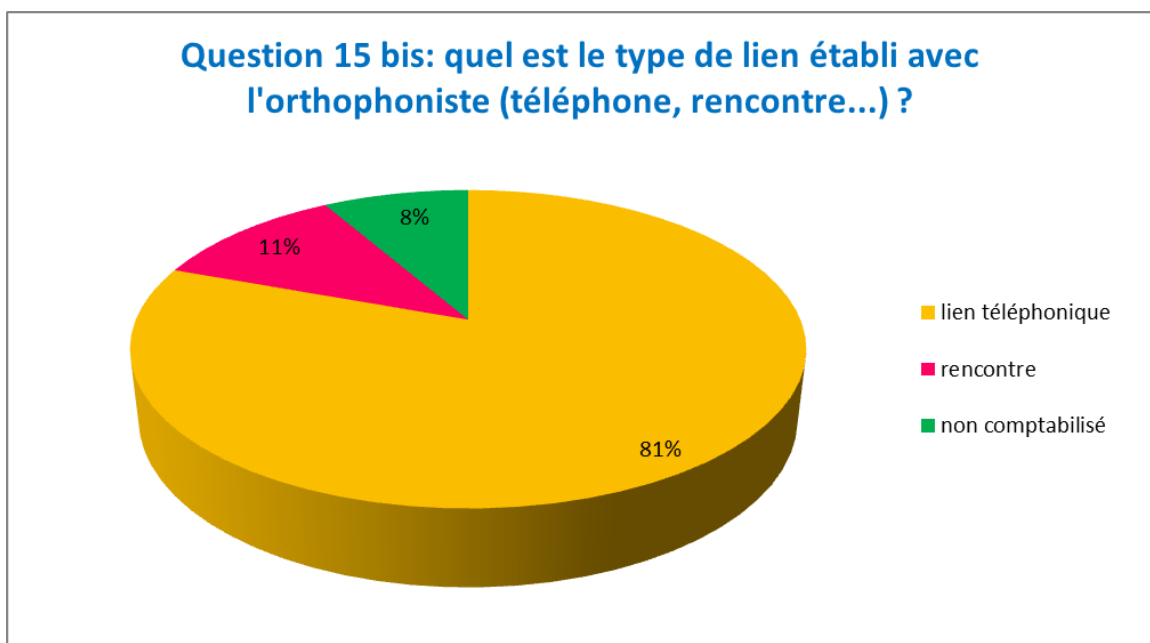
Pour que ce contact soit efficace et utile, nous avons souhaité savoir de quelle nature il

était et à quelle fréquence il s'exerçait.

B) Résultats de la question quinze bis, portant sur le type du lien établi entre l'orthophoniste et l'enseignant

Le total de réponses obtenues est ici consécutif aux réponses positives de la question précédente. Nous devrions avoir obtenu 36 réponses. Cependant trois personnes, soit environ 8 % de notre présent échantillon, n'ont pas donné de réponses. Notre réflexion sera donc basée sur 33 réponses effectives. Ainsi, sur le graphique suivant, nous pouvons voir que :

- **29** enseignants ont un lien téléphonique avec le ou les orthophonistes
- **4** seulement ont rencontré le ou les orthophonistes.



Nous pouvons donc constater que la majorité des enseignants, soit environ 81 % de notre population, possède un lien uniquement téléphonique avec les orthophonistes. Certaines personnes interrogées ont précisé qu'il pouvait parfois s'agir de contact par e-mail souvent conjoint avec des entretiens téléphoniques.

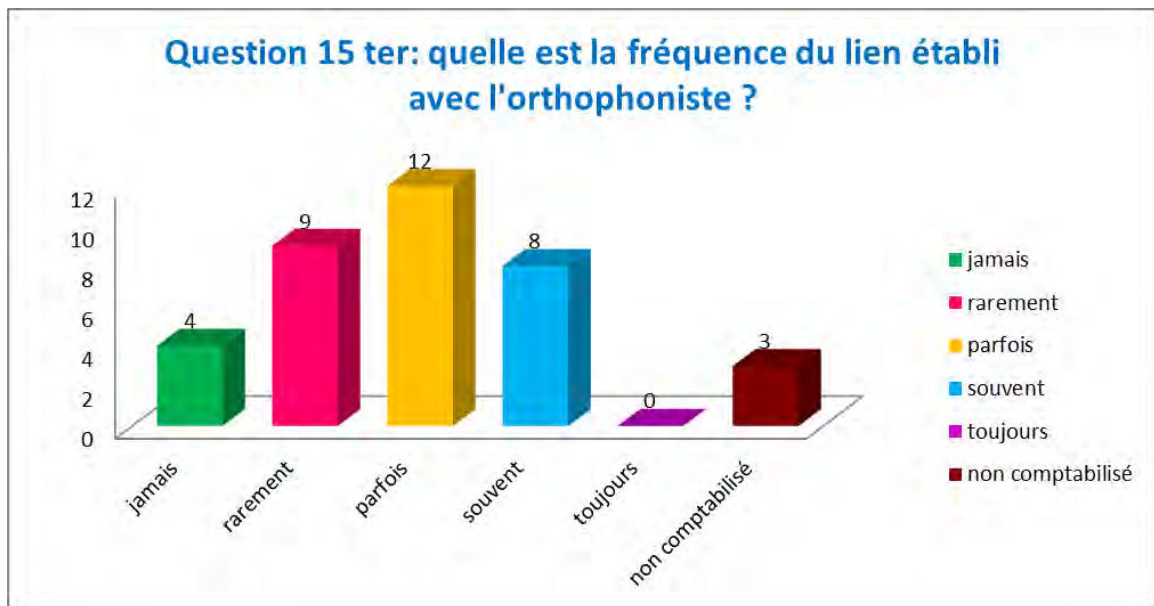
C) Résultats de la question quinze ter, portant sur la fréquence du lien établi entre les enseignants et les orthophonistes

Le total de réponses obtenues est ici consécutif aux réponses positives de la question précédente. Nous devrions avoir obtenu 36 réponses. Cependant, là encore trois personnes, soit environ 8 % de notre présent échantillon, n'ont pas donné de réponses.

Le total de réponses obtenues est donc de 33.

Sur le graphique ci-dessous, nous pouvons voir que :

- **4** enseignants estiment n'avoir jamais de contact avec le ou les orthophonistes
- **9** enseignants déclarent n'avoir que de rares contacts avec le ou les orthophonistes
- **12** enseignants déclarent échanger parfois avec le ou les orthophonistes
- **8** enseignants estiment échanger souvent avec le ou les orthophonistes
- **0** déclare avoir toujours un contact avec le ou les orthophonistes



Nous pouvons donc constater que la majorité des enseignants, soit environ 33 % déclarent échanger parfois avec le ou les orthophonistes. Selon eux, parfois signifie avoir un contact une fois par trimestre.

De même, les enseignants ayant répondu avoir de rares échanges avec le ou les orthophonistes ont précisé qu'il s'agissait d'à peu près une fois par an.

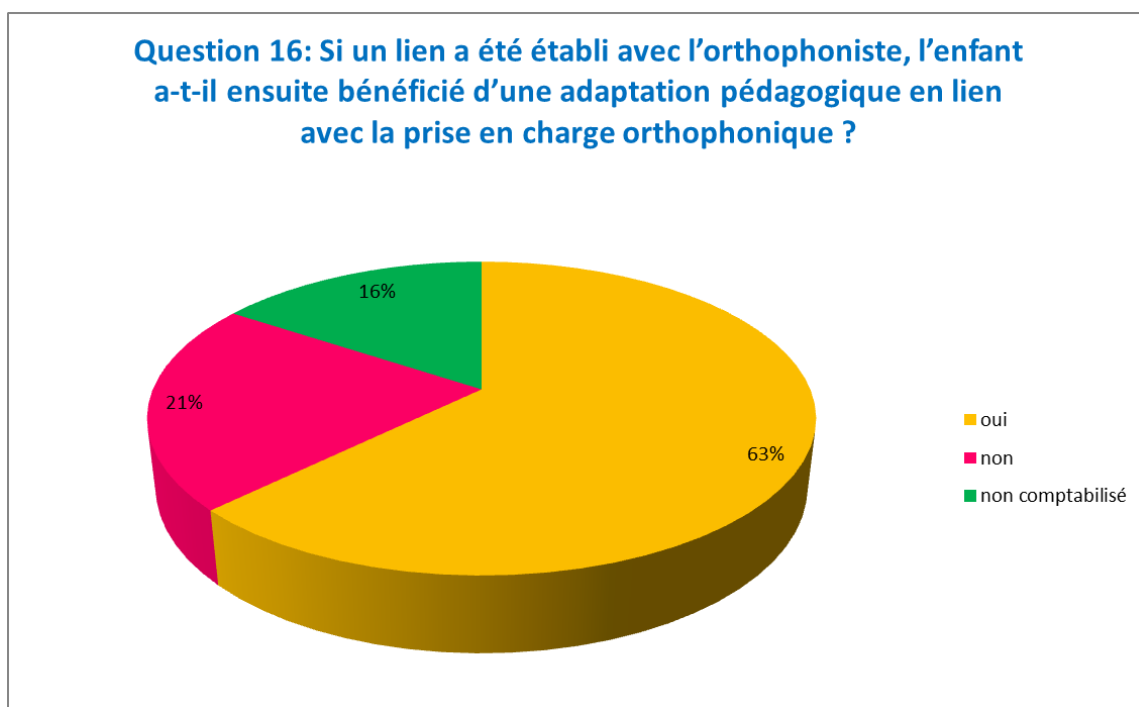
Les quatre personnes ayant estimé ne jamais avoir de contact avec l'orthophoniste nous ont posé question. En effet, s'agirait-il plutôt d'un seul et unique contact qui ne s'est pas renouvelé par la suite ? Sinon, pourquoi répondre à la question concernant le type de lien établi entre l'orthophoniste et l'enseignant ? Nous avons pourtant choisi de conserver ces réponses dans le graphique car elles reflètent une certaine réalité. Nous pourrions toutefois les rapprocher des personnes estimant échanger rarement avec le ou les orthophonistes, ce qui confirmerait cette fréquence de lien établi entre les deux professions.

D) Résultats de la question seize, portant sur la présence ou l'absence de la mise en place d'une adaptation pédagogique en lien avec la prise en charge orthophonique

Sur l'ensemble des réponses obtenues, huit ne sont pas exploitables car ce sont des personnes qui n'ont pas donné de réponse. Nous analyserons alors les résultats sur la base de 43 réponses effectives.

Ainsi, comme le suggère le graphique suivant :

- **32** enseignants déclarent mettre en place une adaptation pédagogique en lien avec la prise en charge orthophonique
- **11** déclarent ne pas mettre en place d'adaptation pédagogique en lien avec la prise en charge orthophonique.



Nous pouvons remarquer que la grande majorité des enseignants, soit environ 63 % de notre échantillon, est à l'écoute et met en application les conseils prodigués par l'orthophoniste en matière d'adaptation pédagogique. La plupart sont même en demande de conseils de ce type et l'ont précisé dans leur réponse. Nous pouvons donc en conclure que le partenariat entre orthophonistes et enseignants fonctionne plutôt bien de ce point de vue.

Il est également intéressant de remarquer que le nombre d'enseignants déclarant ne pas mettre en place d'adaptation pédagogique en lien avec la prise en charge orthophonique, onze personnes au total, est exactement le même que le nombre de personnes n'ayant pas de contact avec le ou les orthophonistes des enfants suivis dans leur classe. Cette exactitude nous semble donc parfaitement cohérente. Cependant, certains enseignants nous ont précisé qu'ils ne mettaient pas en place d'adaptation pédagogique en lien avec la rééducation orthophonique mais qu'ils essayaient néanmoins de modifier leur pédagogie auprès de ces enfants.

IV/ Le repérage et son utilité

Cette partie correspond aux questions treize et quatorze du questionnaire. Il est important de noter que les réponses aux questions dix-huit et dix-neuf ont également été classées dans cette rubrique et que chacune d'elles est décomposée en deux questions : une principale et une consécutive.

A) Résultats de la question treize, portant sur la présence ou l'absence de repérage pour les enfants dyslexiques précédemment évoqués

Comme pour les questions 10 et 11, les personnes qui ont pu répondre à la question 13 sont celles qui ont répondu positivement aux questions 6 et 8.

Là encore, le total n'est pas équivalent au nombre de personnes interrogées car certaines ont répondu plusieurs fois, et différemment, selon les enfants sur lesquels elles s'exprimaient.

Ainsi sur un total de 49 réponses obtenues, il nous faut déduire 5 réponses correspondant à une ignorance d'un éventuel repérage pour certains enfants.

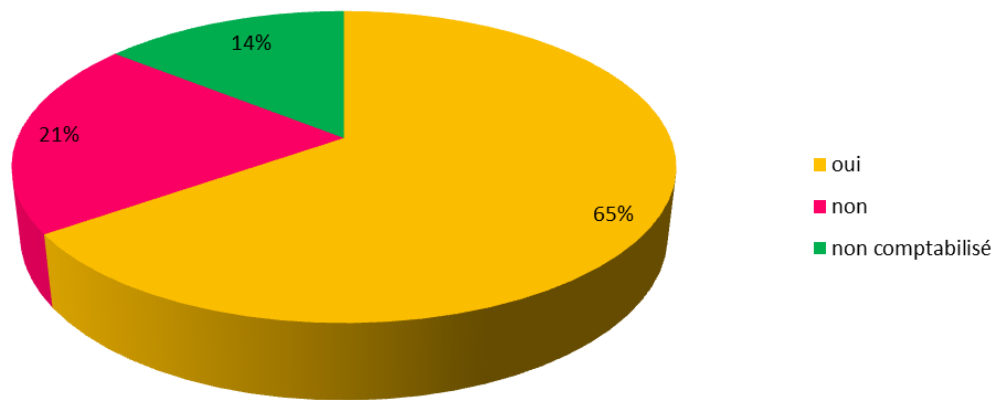
Nous souhaitons également ne pas comptabiliser deux réponses qui donnent « pas toujours » comme résultat à la question : « Pour les enfants supposés ou diagnostiqués dyslexiques, un repérage a-t-il été fait ? » En effet, nous ne savons pas à quoi correspond cette réponse. Est-ce que pour certains enfants le repérage a été effectué et pas pour d'autres ? Est-ce parce que le repérage est une notion mal connue et donc la question mal comprise ?

Pour éviter de biaiser nos résultats, nous avons donc choisi de ne pas comptabiliser ces deux réponses, et de nous baser sur 42 réponses effectives.

Comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous :

- **32** enfants précédemment cités ont fait l'objet d'un repérage
- **10** enfants n'ont pas fait l'objet d'un repérage.

Question 13: pour les enfants supposés ou diagnostiqués dyslexiques, un repérage a-t-il été fait ?



D'une manière générale, la majorité des enfants supposés et diagnostiqués dyslexiques dont il a été question précédemment ont fait l'objet d'un repérage. Ils représentent environ 65 % de l'échantillon. Nous avons donc souhaité savoir par qui ce repérage avait été effectué pour vérifier deux choses :

- s'il n'y avait pas de confusion entre repérage et dépistage
- quelle était l'instance ou la structure ayant permis la plus grande proportion de repérage quel que soit l'âge de l'enfant.

B) Résultats de la question quatorze, portant sur la ou les personnes, la ou les instances ayant effectué le repérage des enfants cités précédemment

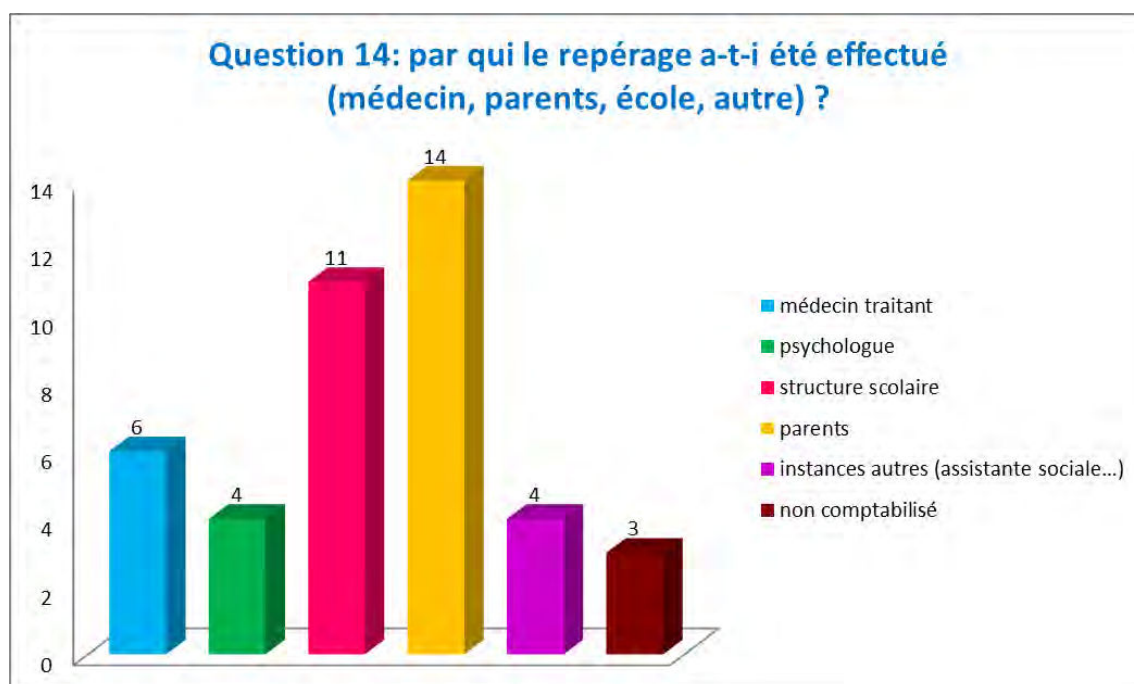
Le total de réponses obtenues est équivalent à celui obtenu pour la question 13. En effet, la réponse à la question 14 n'a pas lieu d'être s'il a été impossible de répondre à

la question précédente. Le total de réponses est donc de 42.

Ainsi, comme nous pouvons le voir sur le graphique suivant :

- **6** enfants dyslexiques ont été repérés par le médecin traitant
- **4** enfants ont été repérés par le psychologue (il n'a pas été indiqué s'il s'agissait du psychologue scolaire)
- **11** enfants ont été repérés par la structure scolaire (il s'agit ici de l'équipe pédagogique au sens large)
- **14** enfants ont fait l'objet d'un repérage par leurs parents
- **7** ont été repérés par différentes instances tels que l'assistance sociale.

Sur ces sept enfants repérés par différentes instances, trois nous ont posé question. En effet, pour eux, le repérage n'a pas été fait par l'école. Nous préférons ne pas les inclure dans le graphique et partons donc sur une base de 39 réponses exploitables pour établir nos proportions.



Il est intéressant de remarquer que la majorité des enfants, environ 33 % d'entre eux, ont été repérés par leurs parents. Le repérage grâce à la structure scolaire n'est donc pas la plus fréquente, puisqu'elle n'est présente que dans 26 % des cas.

Des informations et un outil d'aide au repérage de la dyslexie nous semblent donc tout à fait appropriés compte tenu des résultats.

C) Résultats de la question dix-huit, portant sur les difficultés des enseignants à repérer la dyslexie

Cette question ainsi que les deux dernières questions du questionnaire nous ont paru indispensables pour savoir si notre objectif de mettre en place un outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie était fondé. Il conviendra donc d'être extrêmement précis dans l'analyse des résultats des questions suivantes.

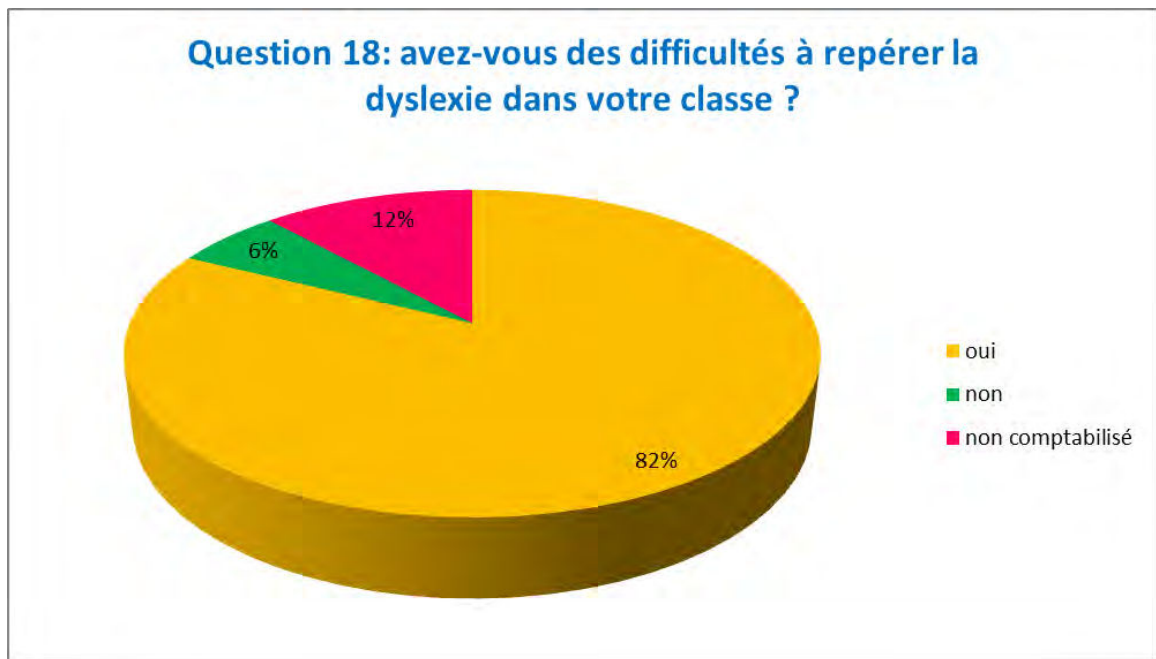
Sur 51 personnes interrogées, deux n'ont pas répondu, soit environ 4 % de notre population. Nous ne comptabiliserons donc pas ces réponses.

Ainsi, comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous :

- **42** enseignants déclarent avoir des difficultés pour repérer la dyslexie
- **7** autres estiment ne pas avoir de difficultés pour repérer la dyslexie.

Il convient cependant de noter que sur ces 7 enseignants, quatre d'entre eux sont des enseignants de CLIS et ont donc reçu une formation spécifique. Nous avons donc choisi de ne pas comptabiliser leurs réponses que nous considérons comme un biais dans l'analyse de nos résultats.

Ainsi, le graphique qui suit exprime les difficultés des enseignants à repérer la dyslexie sur la base de 45 réponses exploitables.



Nous pouvons donc constater qu'une grande majorité d'enseignants, qui représente environ 82 % de notre échantillon, se considère en difficulté pour repérer la dyslexie.

Voyons à présent quelles en sont les raisons.

D) Résultats de la question dix-huit bis, portant sur les causes des difficultés de repérage de la dyslexie

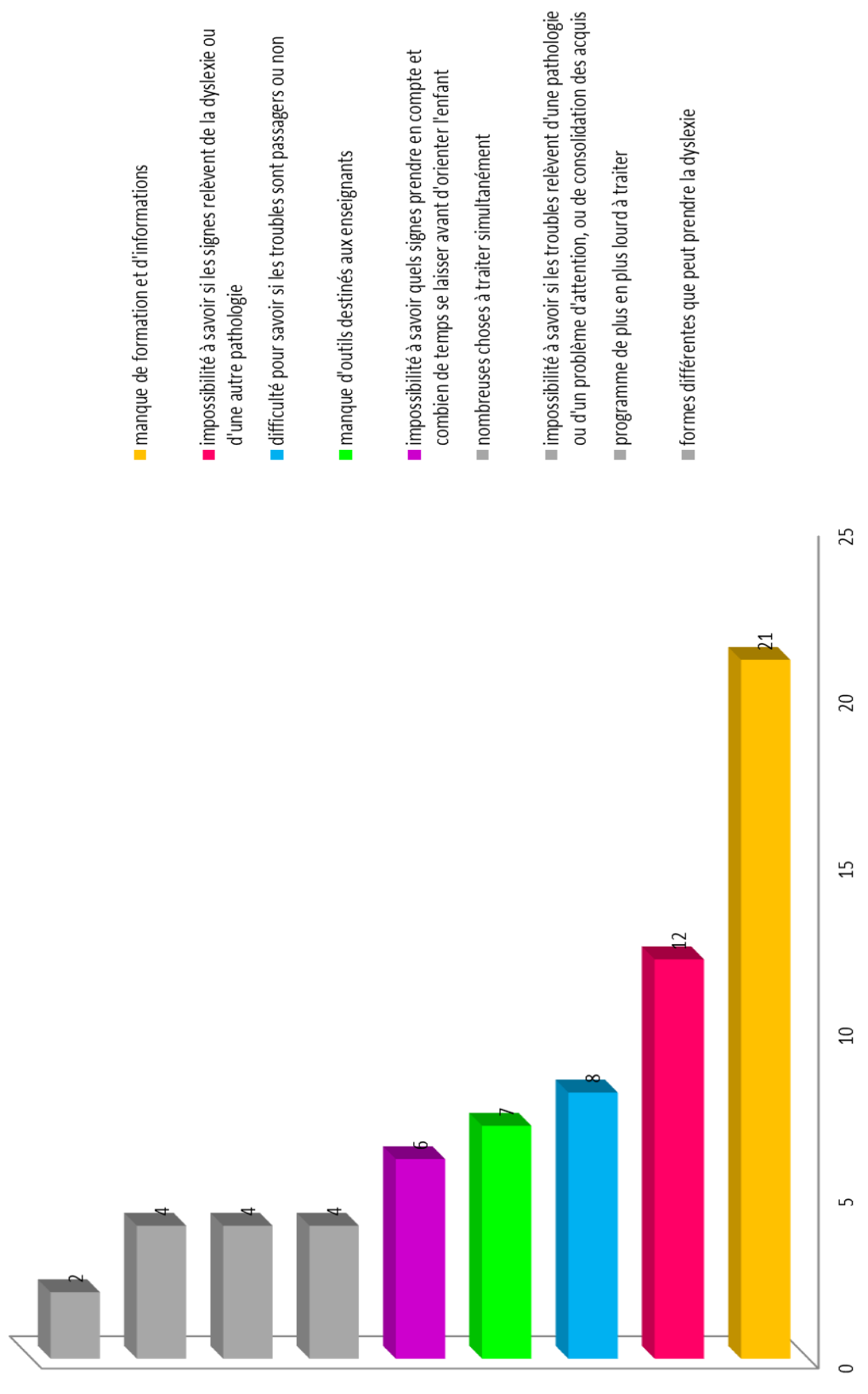
Comme pour la question 17, le total de réponses obtenues est supérieur à l'effectif de personnes interrogées. En effet, cette question est ouverte et laisse donc la place à une expression libre de l'opinion. Le total est ici de 68 réponses toutes jugées exploitables. Comme pour la question portant sur les signes cliniques de la dyslexie, nous avons regroupé les réponses récurrentes pour une meilleure appréciation des causes de la

difficulté des enseignants à repérer la dyslexie.

Ainsi, nous pouvons voir sur le graphique suivant que :

- **12** enseignants estiment que leur difficulté à repérer la dyslexie est due à une ***impossibilité à savoir si les signes relevés sont ceux de la dyslexie ou ceux d'une autre pathologie***
- **21** enseignants pensent que leur difficulté provient d'un ***manque de formation et d'informations***
- **8** enseignants considèrent que leur difficulté à repérer la dyslexie est due à une ***difficulté pour savoir si les troubles sont passagers ou non***
- **6** enseignants estiment que leur difficulté est due à une ***impossibilité à savoir quels signes prendre en compte et combien de temps se laisser avant d'orienter l'enfant***
- **2** enseignants estiment être en difficulté à cause ***des formes différentes que peut prendre la dyslexie***
- **7** enseignants pensent avoir des difficultés pour repérer la dyslexie à cause d'un ***manque d'outil destiné aux enseignants***
- **4** considèrent être en difficulté à cause d'un effectif chargé et de ***nombreuses choses à traiter simultanément***
- **4** enseignants pensent que leur difficulté à repérer la dyslexie provient d'une ***impossibilité à savoir si les troubles relèvent d'une pathologie ou d'un problème d'attention, ou de consolidation scolaire*** (c'est-à-dire un retard scolaire)
- **4** enseignants déclarent être en difficulté pour repérer la dyslexie à cause d'un ***programme de plus en plus lourd à traiter chaque année*** (surtout en cycle 3).

Question 18 bis: pour quelles raisons avez-vous des difficultés à repérer la dyslexie ?



Nous pouvons donc remarquer que les difficultés à repérer cette pathologie sont de causes multiples.

La raison majoritaire, à près de 31 % des cas, invoquée dans la difficulté à repérer la dyslexie est le manque de formation, - que nous ne pouvons pallier nous-mêmes avec notre mémoire de recherche -, et d'informations. Nous nous efforcerons donc de satisfaire cette demande dans notre outil d'aide au repérage.

La deuxième raison de cette difficulté de repérage semble être, à environ 18 % des cas, due à une impossibilité à savoir si les signes relèvent d'une dyslexie ou d'une autre pathologie. Nous souhaiterions apporter une précision concernant cette réponse. En effet, les enseignants n'ont pas nécessairement besoin de savoir, avant d'orienter l'enfant, qu'il s'agit d'une dyslexie de façon certaine. Cela relève de notre compétence d'orthophoniste.

Cependant, il est important que l'enseignant puisse dire s'il s'agit de difficultés en lecture, en orthographe ou en mathématiques, c'est-à-dire en faisant un parallèle avec les matières qu'il enseigne.

Ensuite, dans environ 12 % des cas, les difficultés de repérage de la dyslexie relèvent d'une impossibilité à savoir si les troubles de l'enfant sont passagers ou non. C'est en effet, la cause la plus pertinente pour nous, professionnels du langage, car c'est cette différence qui est la plus difficile à faire. Pour les non spécialistes, elle l'est encore plus et semble venir d'une grande interrogation de leur part concernant leur travail. Il nous faudra donc trouver un moyen d'y remédier dans notre outil.

Sept personnes, soit environ 10 % de notre population, estiment que leur difficulté à repérer la dyslexie provient tout simplement du fait qu'ils ne possèdent pas d'outil adapté aux enseignants. Cela nous donne déjà un élément de réponse quant à l'utilité d'un outil d'aide au repérage qu'il faudra vérifier à l'aide de la question spécifique à cette interrogation.

Enfin, 4 enseignants, soit environ 6 % de notre échantillon, déclarent que leur difficulté de repérage de la dyslexie est due à une impossibilité à savoir si les troubles relèvent d'une pathologie ou au contraire, d'un problème d'attention ou de consolidation

des acquis.

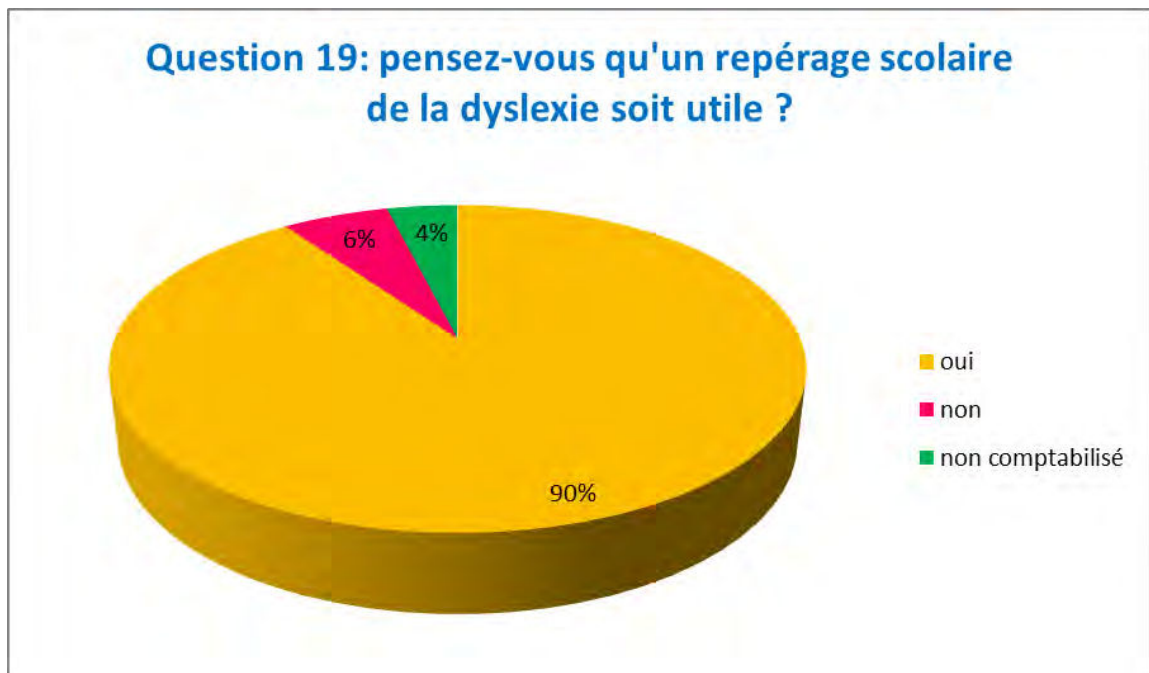
E) Résultats de la question dix-neuf, portant sur l'utilité d'un repérage scolaire de la dyslexie

Deux personnes n'ont pas répondu à cette question ; nous considérons ne pas pouvoir exploiter ces réponses et ne les comptabiliserons pas. Le total de réponses à cette question est alors de 49.

Comme le montre le graphique ci-dessous :

- **46** enseignants estiment que le repérage scolaire de la dyslexie est utile
- **3** enseignants considèrent le repérage scolaire de la dyslexie inutile.

Ceux-ci ont indiqué que le repérage scolaire de la dyslexie leur paraissait inutile dans la mesure où ils étaient convaincus que ce repérage ne relevait pas de leur domaine de compétences ou de leur fonction d'enseignant.



Nous pouvons donc constater que la grande majorité des personnes interrogées, soit environ 90 % de notre population, se sent concernée par le repérage scolaire de la dyslexie et le considère comme utile.

Voyons dès à présent pourquoi les personnes interrogées estiment le repérage de la dyslexie utile.

F) Résultats de la question dix-neuf bis, portant sur l'intérêt d'un repérage de la dyslexie à l'école

Comme les questions précédentes (17 et 18), cette question est ouverte et laisse donc la place à une expression libre de l'opinion. C'est pourquoi le total des réponses est supérieur à l'effectif de personnes interrogées. Il est ici de 83 réponses.

Nous avons procédé comme pour la question portant sur les signes cliniques de la dyslexie, et avons ainsi regroupé les réponses récurrentes pour une meilleure appréciation des raisons poussant à croire à l'intérêt d'un repérage de la dyslexie.

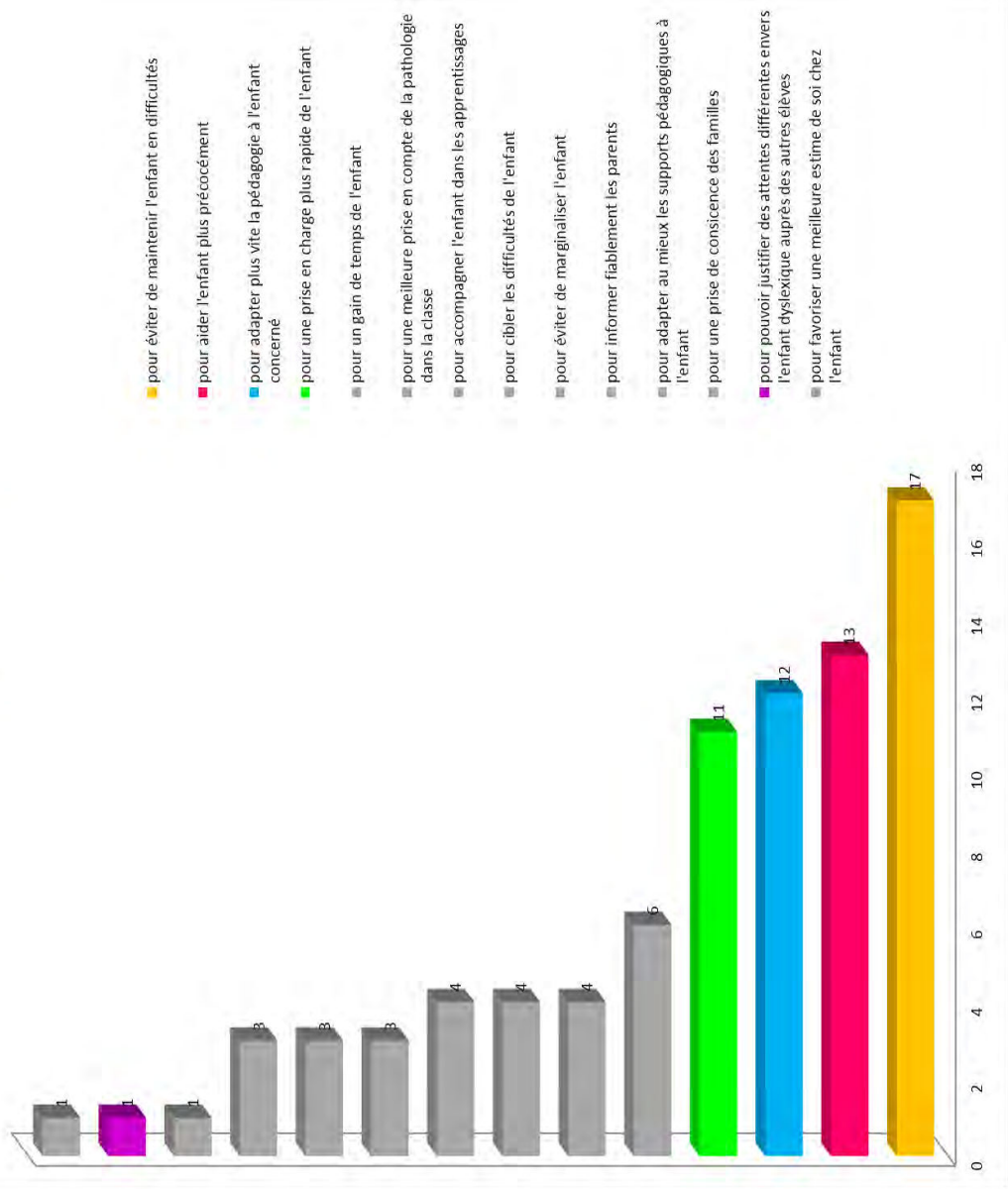
Ainsi, comme nous le montre le graphique ci-dessous :

- **13** enseignants estiment que le repérage scolaire de la dyslexie présente un intérêt ***pour aider l'enfant plus précocément***
- **17** enseignants pensent que le repérage scolaire de la dyslexie est utile pour ***éviter de maintenir l'enfant en difficulté***
- **1** personne considère le repérage scolaire de la dyslexie utile pour une ***prise de conscience des familles***
- **4** enseignants estiment que cela présente un intérêt pour une ***meilleure prise en compte de la pathologie dans la classe***
- **12** personnes pensent que cela est utile pour ***adapter plus vite la pédagogie à l'enfant***

concerné

- **1** enseignant pense que cela présente un intérêt pour ***pouvoir justifier des attentes différentes envers l'enfant dyslexique auprès des autres élèves***
- **3** personnes considèrent le repérage scolaire de la dyslexie utile pour ***éviter de marginaliser l'enfant***
- **4** enseignants déclarent trouver cela utile pour ***accompagner l'enfant dans les apprentissages***
- **4** des personnes interrogées déclarent que cela présente un intérêt pour ***cibler les difficultés de l'enfant***
- **11** enseignants estiment cela utile pour une ***prise en charge plus rapide de l'enfant***
- **6** enseignants trouvent cela utile car le repérage serait un ***gain de temps pour l'enfant***
- **3** personnes déclarent y trouver un intérêt pour ***informer fiablement les parents***
- **3** enseignants estiment le repérage scolaire de la dyslexie utile pour ***adapter au mieux les supports pédagogiques à l'enfant***
- **1** personne déclare trouver le repérage scolaire de la dyslexie pour ***favoriser une meilleure estime de soi chez l'enfant.***

Question 19 bis: pour quelles raisons pensez-vous qu'un repérage scolaire de la dyslexie est utile ?



Il convient d'indiquer que les enseignants ont tous donné plusieurs réponses et que tous estiment que le repérage scolaire présente des intérêts multiples. C'est pourquoi les raisons de l'utilité du repérage énoncées ci-dessus se combinent entre elles et ne doivent pas être considérées comme des superpositions d'avis divergents.

Nous pouvons constater que les raisons principales évoquant l'utilité d'un repérage scolaire concernent l'intérêt de l'enfant lui-même. Si nous ajoutons les réponses concernant l'intérêt de l'enfant avant tout, cela représente 70 réponses, soit plus de 84 % des réponses. Cela montre en premier lieu que le repérage scolaire de la dyslexie est vécu comme bénéfique pour l'enfant et le déroulement de sa scolarité, par les enseignants.

Quatre des réponses données invoquent plus précisément ce point :

- Le repérage scolaire de la dyslexie serait utile pour éviter de maintenir l'enfant en difficulté pour plus de 20 % de l'échantillon.

C'est l'une des raisons principales prouvant que le repérage est bénéfique pour l'enfant lui-même et est donc dans son intérêt d'être organisé et efficace.

- Le repérage scolaire de la dyslexie serait utile pour aider plus précocement l'enfant pour environ 16 % de la population.
- Le repérage scolaire de la dyslexie serait utile pour adapter plus rapidement la pédagogie à l'enfant, pour plus de 14 % de l'échantillon.
- Le repérage scolaire de la dyslexie serait utile pour une prise en charge plus précoce de l'enfant pour environ 13 % de la population.

Par ailleurs, nous souhaiterions évoquer une raison rendant le repérage utile qui nous a interrogée. Elle ne rentre pas dans le cadre d'un bénéfice direct du repérage pour l'enfant, mais y est indirectement liée. Cette raison invoquée n'est que peu représentée puisqu'elle n'a été évoquée par une personne seulement.

Il s'agit de pouvoir justifier d'attentes pédagogiques différentes, -résultats, façon de travailler, tolérance... -, envers l'enfant dyslexique auprès des autres élèves de la classe. Les enseignants peuvent en effet se poser cette question : comment justifier auprès

d'autres élèves qu'ils ne font pas de favoritisme alors qu'aucun diagnostic (et donc raison de procéder ainsi) n'a été posé ?

Bien que l'enseignant n'ait aucune obligation de se justifier devant ses élèves, on comprend aisément que si la façon différente de travailler est comprise par les autres enfants, les problèmes dus à cela en classe seront donc réduits. Le repérage servirait alors à cette compréhension.

V/ L'outil de repérage et son utilité

Cette partie correspond à la question vingt du questionnaire ainsi que sa question consécutive.

A) Résultats de la question vingt, portant sur l'utilité d'un outil de repérage scolaire de la dyslexie

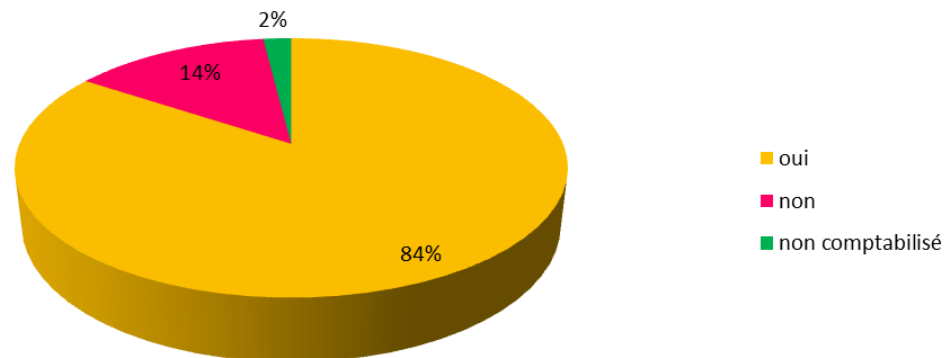
Sur 51 personnes interrogées, l'une d'entre elles n'a pas répondu; nous ne la comptabiliserons donc pas. Le total de réponses à cette question est alors de 50.

Comme l'exprime le graphique ci-dessous :

- **43** enseignants estiment que posséder un outil d'aide au repérage de la dyslexie leur étant destiné est utile
- **7** enseignants considèrent que posséder un outil d'aide au repérage de la dyslexie leur est inutile.

Comme pour la question dix-neuf, ceux-ci ont indiqué qu'un outil d'aide au repérage de la dyslexie leur serait inutile car ne relevant pas de leurs compétences.

Question 20: pensez-vous qu'il vous serait utile d'avoir à votre disposition un outil sur le repérage de la dyslexie à l'école ?



Nous pouvons donc en conclure que l'utilité d'un outil de repérage de la dyslexie destiné aux enseignants est plébiscitée par 86 % de la population.

Examinons dès à présent quelles sont les attentes des enseignants concernant cet outil, et donc quels sont leurs besoins.

B) Résultats de la question vingt bis, portant sur les attentes des enseignants concernant l'outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie

Comme les questions précédentes (17, 18 et 19), cette question est ouverte et laisse donc la place à une expression libre de l'opinion. C'est pourquoi le total des réponses est supérieur à l'effectif de personnes interrogées. Il est ici de 94 réponses.

Nous avons procédé comme pour la question portant sur les signes cliniques de la

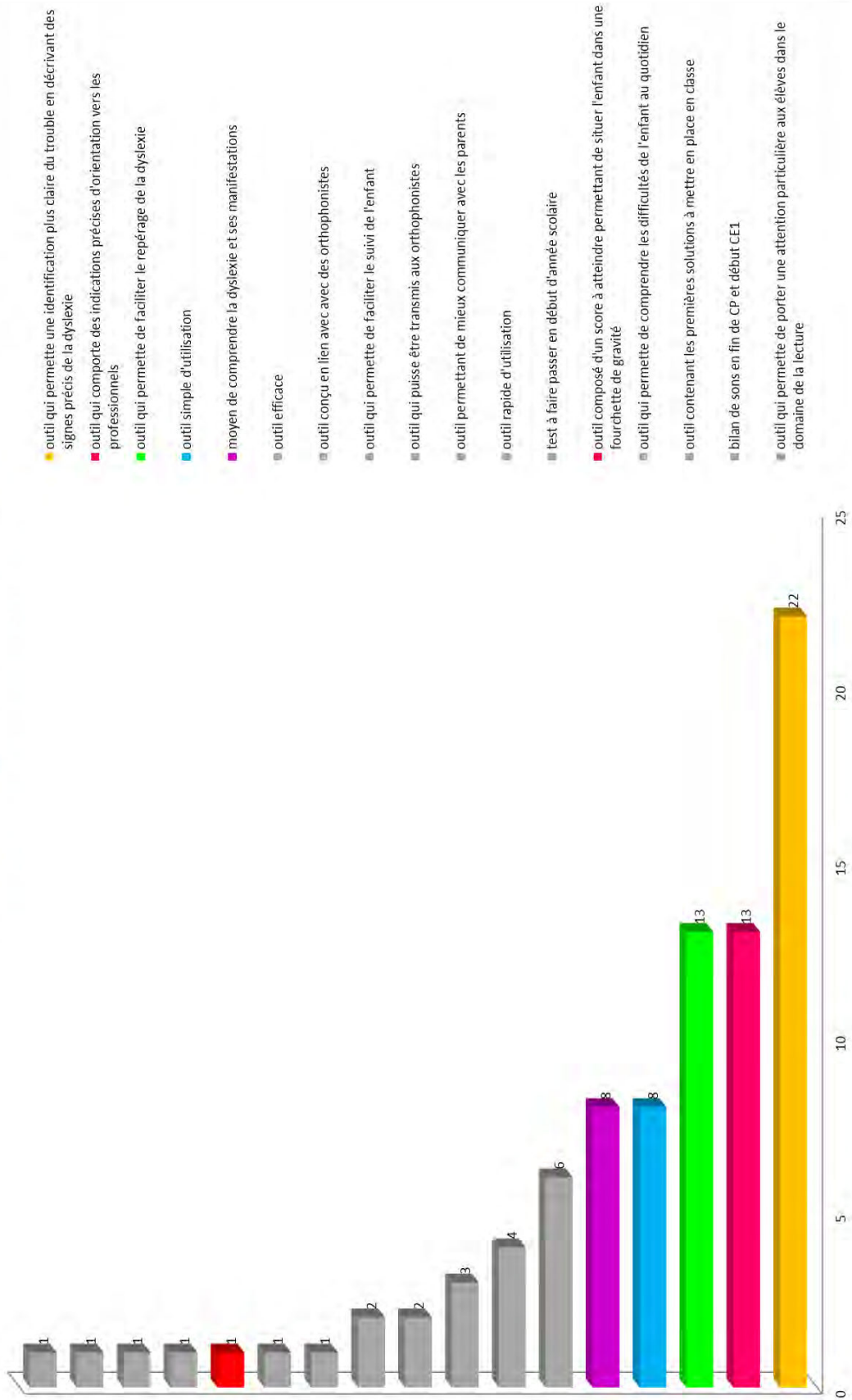
dyslexie, et avons ainsi regroupé les réponses récurrentes pour une meilleure appréciation des attentes et des besoins concernant l'outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie.

Ainsi comme nous pouvons le voir sur le graphique suivant :

- **8** enseignants souhaitent avoir un outil simple d'utilisation
- **1** personne souhaite que l'outil soit ***rapide d'utilisation***
- **6** enseignants souhaitent avoir un ***outil efficace***
- **22** personnes souhaitent que l'outil ***permette une identification plus claire du trouble en décrivant des signes précis de la dyslexie***
- **1** enseignant souhaite avoir un ***test à faire passer en début d'année scolaire***
- **1** enseignant souhaite que l'outil soit ***composé d'un score à atteindre permettant de situer l'enfant dans une fourchette de gravité***
- **1** personne souhaite que l'outil ***permette de comprendre les difficultés de l'enfant au quotidien***
- **13** enseignants souhaitent que l'outil ***comporte des indications précises d'orientation vers les professionnels***
- **1** enseignant aimerait avoir un outil ***contenant les premières solutions à mettre en place en classe***
- **13** personnes souhaitent avoir un outil qui ***permette de faciliter le repérage de la dyslexie***
- **3** enseignants souhaiteraient posséder un outil ***permettant de faciliter le suivi de l'enfant***
- **4** enseignants voudraient un outil ***conçu en lien avec des orthophonistes***
- **2** personnes souhaitent que l'outil ***puisse être transmis aux orthophonistes***
- **1** enseignant souhaiterait que l'outil soit ***un bilan de sons en fin de CP et début CE1***
- **8** personnes souhaitent que l'outil soit un ***moyen de comprendre la dyslexie et ses manifestations***
- **2** enseignants souhaiteraient posséder un outil ***permettant de mieux communiquer avec les parents***

- **1** enseignant souhaite un outil qui *permettrait de porter une attention particulière aux élèves dans le domaine de la lecture.*

Question 20 bis: qu'attendez-vous de cet outil ?



Chacune des personnes interrogées a donné sa vision d'un outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie ; celle qui lui conviendrait le mieux selon plusieurs critères personnels. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser les réponses nous paraissant les plus pertinentes concernant la future réalisation de l'outil, selon nos connaissances personnelles ainsi que notre propre vision de l'outil en question.

Les attentes principales et les besoins énoncés des enseignants seront analysés ici dans un ordre décroissant selon la proportion des réponses.

La demande récurrente des enseignants, à plus de 23 %, concerne une identification plus claire des troubles dyslexiques que la vision qu'ils en ont à présent. Cela passerait donc par un descriptif assez précis mais simple, sans toutefois tomber dans l'écueil de la généralisation à outrance, des signes cliniques de la dyslexie.

Deux attentes sont aussi importantes l'une que l'autre. Un outil permettant des indications précises d'orientation vers les professionnels et un outil permettant de faciliter le repérage, concernent environ 14 % des demandes.

Nous souhaitons tout de même préciser que la deuxième demande, concernant une facilitation du repérage nous semble moins pertinente puisque l'objectif même de notre outil, - et son nom -, est l'aide (donc la facilitation) du repérage. Favoriser le repérage est la condition sine qua non d'un outil d'aide au repérage, sans laquelle il n'aurait pas lieu d'être.

Ensuite, deux attentes sont encore de la même importance. Il s'agit d'une volonté de développer un outil simple d'utilisation et d'un outil conçu comme un moyen de comprendre la dyslexie. Cela représente, pour chacune, plus de 8 % des demandes.

Nous souhaiterions également attirer l'attention sur une demande qui n'a été formulée que par un enseignant. Sa demande consiste à élaborer un outil comportant un score à atteindre permettant de situer l'enfant dans une fourchette de gravité. Bien que ce besoin n'ait été formulé que par une personne, nous avons souhaité retenir l'idée évoquée.

En effet, nous avons déjà imaginé construire notre outil avec un score allant dans ce sens ; être conforté dans l'idée que notre conception de l'outil était partagée par d'autres personnes, - qui plus est par les personnes bénéficiant de notre travail -, ne fussent-elles qu'une, nous a permis de pousser la réflexion plus avant et de poursuivre notre but. Nous avons donc choisi de retenir ce critère comme besoin pour l'élaboration de notre outil.

Nous développerons ultérieurement comment nous avons procédé pour répondre aux attentes des enseignants dans l'élaboration de notre outil.

Examinons tout d'abord ce qu'a pu nous apporter notre enquête.

CHAPITRE TROIS : **SYNTHESE**

I/ Présentation des idées mises en évidence par notre enquête

Dans cette partie, nous exposerons de façon thématique les idées les plus importantes que notre enquête a fait émerger.

Ainsi, nous aborderons les thèmes suivants : la formation des enseignants, les relations qu'ils entretiennent avec les orthophonistes, leurs connaissances de la dyslexie, leurs difficultés pour repérer la dyslexie en classe et enfin leurs attentes concernant un outil d'aide au repérage de la dyslexie.

A) La formation des enseignants

Au cours de notre enquête, nous nous sommes intéressée à la formation des enseignants, et plus particulièrement à la formation initiale.

Ainsi, il est apparu que la grande majorité de notre échantillon d'enseignants (80 %) n'avait reçu aucune formation sur les troubles du langage en formation initiale. Pourtant, nombreux sont les professeurs des écoles qui nous ont précisé qu'ils auraient souhaité assister à une telle formation. Il existe donc un fort intérêt des professeurs des écoles pour les formations aux troubles du langage, qui semblent manquer à leur parcours. Certains ont encore ajouté qu'ils notaient un manque d'informations sur les troubles du langage oral et écrit et sur les différents dispositifs pédagogiques permettant de s'adapter à ces troubles.

Ce manque de formation a évidemment des conséquences sur la capacité des enseignants à repérer les différents troubles du langage présentés par certains de leurs élèves. Ainsi, plus de 82 % des personnes interrogées nous indiquaient avoir des difficultés pour repérer la dyslexie dans leur classe.

Cela nous a permis de vérifier notre première hypothèse de travail. Ainsi, **selon les professeurs des écoles interrogés, leur formation n'est pas suffisante ou pas suffisamment adaptée pour leur permettre de repérer et d'aider de façon adéquate les enfants présentant une dyslexie.**

Néanmoins, il est important de souligner que chez la plupart des enseignants, la volonté d'être informés et de se former sur les troubles du langage est présente.

B) Les relations entretenues entre les enseignants et les orthophonistes

Tout d'abord, nous avons pu remarquer qu'environ 26 % des enfants suivis en orthophonie avaient été orientés par la structure scolaire. Il ne s'agit pas là d'une majorité, ce qui prouve que notre travail d'aide au repérage prend ici son importance. Cependant, cela montre également l'importance du rôle des professeurs des écoles dans le parcours des enfants en difficulté de langage.

Par ailleurs, notre enquête a permis de mettre en évidence que près de 71 % des enseignants déclaraient être en contact avec le ou les orthophonistes qui prennent en charge les élèves de leur classe. Cela signifie donc que moins d'un quart, environ 21 %, de notre population n'auraient aucun échange avec les orthophonistes.

Certains enseignants ont précisé les raisons de cette absence de contact entre les deux types de professionnels. Ceux qui, déclarant ne pas être en lien avec les orthophonistes, ont expliqué que cela se produisait par manque de temps ou de disponibilité des orthophonistes ou d'eux-mêmes, à cause d'horaires trop différents. Nous pouvons ici supposer que l'enseignant ou l'orthophoniste attendent que l'autre fasse la démarche d'établir le contact. De plus certains ont déclaré qu'ils ne souhaitaient pas prendre contact

avec l'orthophoniste dans la mesure où les parents les informaient de l'évolution de l'enfant en rééducation.

Quelques enseignants ont estimé que l'absence de contact avec l'orthophoniste relevait d'un refus de la part de ce dernier. Nous ne pouvons vérifier ces dires, cependant nous pouvons supposer que seules les données confidentielles ont été refusées aux enseignants. Il se peut également qu'un refus de partenariat ait pu être exprimé, ce qui nous semble dommage dans la mesure où l'enfant pourrait en subir les conséquences.

Concernant les moyens utilisés pour se contacter, 81 % des enseignants déclarent établir un lien par téléphone avec l'orthophoniste.

Quant au contact par rencontre physique, 11 % des enseignants estiment y avoir eu recours.

Nous nous sommes également intéressée dans notre enquête à la fréquence du contact entre les enseignants et les orthophonistes. Nous avons ainsi pu remarquer qu'environ 24 % des enseignants considèrent être parfois en contact avec les orthophonistes contre 16 % déclarant être souvent en lien avec eux. Cependant, il convient de préciser que « parfois » signifie en réalité que les deux types de professionnels échangeraient environ une fois par trimestre. Les enseignants concernés expliquent également que cette fréquence de relation leur semble adaptée dans la mesure où ils se sentent suffisamment informés de l'évolution de l'élève.

Enfin, pour parfaire nos informations sur le lien établi entre les enseignants et les orthophonistes, nous avons souhaité savoir si une adaptation pédagogique avait été mise en place en lien avec la prise en charge orthophonique. Ainsi, 63 % des enseignants ont déclaré avoir adapté leur pédagogie à l'aide des conseils énoncés par les orthophonistes. En revanche, les personnes n'ayant pas adapté leur pédagogie à la prise en charge nous ont expliqué qu'ils avaient parfois modifié leur pédagogie à leur propre initiative.

Nous pouvons donc conclure que les enseignants sont globalement demandeurs d'échanges avec les orthophonistes qui suivent les élèves de leurs classes. Nous avons également remarqué que les professeurs des écoles sont attentifs aux conseils que peuvent leur apporter les orthophonistes en matière d'adaptation pédagogique et sont même en demande de ce type d'aide.

C) Les connaissances des enseignants de la dyslexie

En ce qui concerne les connaissances des enseignants de la dyslexie, nous avons pu remarquer que chacun avait sa propre idée de ce qu'était cette pathologie mais ne connaissait pas précisément ses manifestations. Cela semble logique puisque la plupart des enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation sur les troubles du langage et qu'ils ne sont pas des professionnels du langage.

De plus, environ 12 % de notre population ne peut expliquer ce qu'est la dyslexie. Ce chiffre est à prendre en considération car il nous semble qu'il représente une proportion encore trop élevée. En effet, même si les enseignants ne sont pas des spécialistes du langage et donc pas tenus de connaître parfaitement cette pathologie, il nous semble néanmoins primordial que les professeurs des écoles puissent en reconnaître certains signes afin d'expliquer à la famille qu'il est indispensable pour l'enfant de consulter un professionnel.

En outre, nous avons pu constater que des confusions persistent et que les caractéristiques de la dyslexie ne sont pas toujours très claires dans leur esprit.

Citons un exemple. Un élève a été supposé dyslexique en GSM et un autre diagnostiqué dyslexique en MSM. Cela est tout simplement impossible puisque dans ces classes, l'apprentissage de la lecture n'est pas encore amorcé. Il s'agit donc ici d'une confusion avec des difficultés d'acquisition et de maîtrise des pré-requis (conscience phonologique, correspondance espace-temps, capacités de mémorisation...).

De même, pour 8 % de la population, les troubles de la graphie et de l'écriture relèvent de la dyslexie ce qui signe ici une confusion et un amalgame avec la dysgraphie.

8 % de la population estime encore que les troubles en orthographe font partie intégrante du tableau de dyslexie ; cela nous révèle une confusion avec la dysorthographe.

Par ailleurs, 0,6 % de notre échantillon pense que le retard de langage est un signe clinique de la dyslexie. Cela montre une confusion plus importante car la dyslexie est une pathologie du langage écrit tandis que le retard de langage se manifeste à l'oral, même si celui-ci peut ensuite s'actualiser dans l'écrit.

Enfin, nous avons pu noter que 32 % des enfants n'ont pas été supposés dyslexiques avant l'âge de 9 ans (soit en classe de CM1), ce qui confirme qu'une suspicion tardive de la dyslexie est encore largement présente. Cela semble donc aller dans le sens de notre hypothèse concernant le manque ou le défaut de repérage scolaire de cette pathologie.

Nous pouvons donc conclure que la majorité des enseignants possède une vision propre et personnelle de ce qu'est la dyslexie et comment elle se manifeste. Cependant, nous avons pu remarquer que **leurs acquis se révèlent souvent insuffisants pour leur permettre d'être capable de repérer efficacement la dyslexie au sein de leur classe**, ce qui tend à confirmer notre seconde hypothèse de travail.

D) Les difficultés des enseignants pour repérer la dyslexie dans leur classe

Nous avons pu ici confirmer notre seconde hypothèse de travail une nouvelle fois. En effet, 82 % de la population interrogée estime être en difficulté pour repérer la dyslexie.

Nous souhaiterions préciser également que plus de 90 % de notre échantillon se sent concerné par le repérage scolaire de la dyslexie et l'estime utile.

Il nous a ensuite paru intéressant de recenser les différentes raisons des difficultés de repérage pour comprendre comment le faciliter, tout en demeurant dans notre domaine de compétence et en fonctionnant évidemment sur la base du volontariat.

Dans plus de 31 % des cas, le manque de formation et d'informations semble être en cause dans les difficultés de repérage de la dyslexie. Nous pouvons donc en déduire que les enseignants sont en demande de formation pour aider le ou les enfants concernés par ces troubles. Nous ne pouvons, bien entendu, pas répondre à cette demande ; cependant nous pouvons essayer d'informer, à notre niveau, les personnes qui le souhaitent.

Dans 18 % des cas, c'est l'impossibilité à savoir si les signes répertoriés relèvent d'une dyslexie ou d'une autre pathologie qui est émise. Encore une fois, nous ne pouvons apporter une entière satisfaction à cette demande puisque l'objectif n'est pas que les enseignants deviennent des spécialistes en matière de dyslexie. Néanmoins, notre rôle d'information peut ici être confirmé.

Pour 12 % de la population, leurs difficultés de repérage de la dyslexie sont dues à une impossibilité à savoir si les troubles manifestés par l'enfant sont passagers ou non.

Pour 10 % de l'échantillon, les difficultés proviennent du fait qu'il n'existe pas d'outil adapté aux enseignants pour leur permettre de repérer la dyslexie.

Dans 6 % des cas, les difficultés de repérage de la dyslexie sont dues à une impossibilité à savoir si les troubles relèvent d'une pathologie ou d'un problème d'attention ou de consolidation des acquis.

Enfin, il est important de noter que 6 % de notre échantillon considère que les difficultés proviennent du fait que le programme est de plus en plus lourd à traiter chaque année ou que de nombreuses tâches sont à traiter simultanément, laissant ainsi peu de place à une observation approfondie de chaque élève.

E) Les besoins et attentes des enseignants concernant un outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie

Nous avons pu remarquer que pour la majorité des enseignants, l'utilité d'un repérage scolaire de la dyslexie concernait l'intérêt de l'enfant lui-même.

Ainsi, dans plus de 20 % des cas, le repérage permettrait de ne pas maintenir l'enfant en difficulté.

Pour 16 % de la population le repérage scolaire de la dyslexie serait utile pour aider l'enfant de manière plus précoce.

Dans 14 % des cas, le repérage permettrait d'adapter plus rapidement la pédagogie à l'enfant.

Enfin, pour 13 % de la population, le repérage scolaire de la dyslexie serait utile pour permettre une prise en charge plus précoce de l'enfant.

En outre, il est intéressant de remarquer que 86 % de la population interrogée est favorable à l'élaboration d'un outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie, et que celui-ci leur serait utile.

Ces remarques légitiment et confirment notre hypothèse selon laquelle **favoriser un repérage scolaire de la dyslexie grâce à un outil peut permettre aux orthophonistes**

de prendre en charge l'enfant plus précocément pour que l'ensemble de sa scolarité, - et l'ensemble des apprentissages -, soient le moins perturbés possible.

Nous nous sommes ensuite intéressée dans notre enquête, aux attentes et aux besoins que pouvaient exprimer les enseignants concernant la mise en place de cet outil.

La demande principale des enseignants, à plus de 23 %, concerne une identification plus claire des troubles dyslexiques. Ils demandent donc un descriptif plus précis des signes cliniques de cette pathologie.

L'outil d'aide au repérage de la dyslexie devrait aussi contenir, pour 14 % de la population interrogée, des indications précises d'orientation vers les professionnels.

Enfin, 8 % de notre échantillon souhaiterait avoir à sa disposition un outil simple d'utilisation et un outil permettant de mieux comprendre la dyslexie.

En conclusion, l'enquête que nous avons réalisée nous a permis de mettre en évidence que, **d'une part, les enseignants n'étaient pas suffisamment formés aux troubles du langage et que leurs acquis n'étaient également pas assez solides pour leur permettre de repérer efficacement la dyslexie dans leur classe.**

Par ailleurs, notre étude a montré que les enseignants étaient en demande de formation et d'informations sur la dyslexie.

En outre, il est également apparu dans notre enquête que les enseignants considéraient le repérage scolaire de la dyslexie comme utile, principalement pour l'enfant.

Enfin, **favoriser un repérage scolaire de la dyslexie grâce à un outil pouvant permettre aux orthophonistes de prendre en charge l'enfant plus précocément pour que l'ensemble de sa scolarité, - et de ses apprentissages -, soient le moins perturbés possible,** est apparu aux enseignants profitable et nécessaire.

Les conclusions auxquelles a abouti notre enquête nous ont donné envie de réaliser un outil d'aide au repérage de la dyslexie à l'usage des enseignants afin de favoriser ce repérage car il est grandement bénéfique à l'enfant.

II/ Elaboration d'une grille pour le repérage scolaire de la dyslexie

Nous décrivons dans cette partie l'outil d'aide au repérage que nous avons élaboré ainsi que les informations qui nous paraissaient indispensables à donner aux personnes non spécialistes de la dyslexie souhaitant en connaître l'essentiel. Nous avons choisi d'inclure ces informations avant l'outil en lui-même afin que les personnes concernées puissent bénéficier d'un éclairage théorique de la pathologie. Cela leur permettrait ainsi d'être mieux informé avant même de procéder à l'observation de l'enfant.

Nous avons tout d'abord souhaité rappeler le rôle de chaque professionnel intervenant auprès de l'enfant afin d'éclaircir certaines zones d'ombre qui auraient pu persister. Les compétences de chaque type de professionnel y sont décrites ainsi que leur champ d'intervention.

En outre, nous avons rappelé que l'orthophoniste est soumis au secret professionnel et médical, dans le cas où les enseignants l'ignorerait.

Nous avons également voulu rappeler que la famille possède un rôle important dans le parcours de l'enfant en difficulté de langage.

Nous avons ensuite établi un bref rappel de la différence entre le repérage et le dépistage. Cela nous a paru primordial car nous nous sommes rendu compte au cours de notre enquête que cela n'était pas toujours clair dans l'esprit des enseignants.

En effet, ces deux termes sont proches mais renvoient à des réalités bien différentes. En outre, le rôle de repérage ou de dépistage n'indique pas les mêmes démarches à entreprendre et à suivre. Ce rappel nous a donc paru judicieux pour donner aux enseignants un aperçu de la procédure à suivre.

Nous avons également tenu compte de ce que l'enquête avait pu mettre en évidence. Ainsi, nous avons pu remarquer au cours de l'enquête que les connaissances des enseignants étaient encore insuffisamment précises en matière de dyslexie. Nous avons donc choisi de créer trois rubriques essentielles dans la demande d'informations qui nous avait été formulée.

Tout d'abord, nous avons établi quelques rappels des bases cliniques de la pathologie. Ensuite, nous avons ajouté une rubrique intitulée « Ne pas confondre » permettant de distinguer la dyslexie des autres troubles d'apprentissage avec lesquels elle est souvent associée et/ou confondue. Enfin, nous avons recensé les principaux signes cliniques pouvant susciter l'interrogation des enseignants et ainsi les pousser à observer l'enfant lorsque ceux-là sont présents.

Puis nous avons expliqué le fonctionnement de la grille d'observation, qui constitue l'outil de repérage en lui-même.

Notre explication se décline en plusieurs rubriques qui sont :

- les conditions d'utilisation de la grille d'observation
- le mode d'emploi
- l'évaluation quantitative
- l'évaluation qualitative
- les conclusions.

La grille d'observation est ensuite exposée. Elle se décline en deux rubriques et est composée de vingt et un items. Les réponses aux items donnent lieu à un score qui permet de situer l'enfant dans une fourchette de gravité. Celle-ci indique ensuite la démarche à entreprendre au vu des résultats de l'enfant.

Enfin, nous avons tenu à préciser que la grille d'observation n'est utilisable qu'à partir du CE1 pour éviter de tomber dans l'écueil d'un repérage trop précoce ou systématique.

Il convient également d'ajouter que notre outil a été réalisé dans la continuité de notre étude afin de laisser une trace concrète des résultats auxquels nous avons abouti. Par ailleurs, il serait intéressant que dans le cadre d'un autre mémoire d'orthophonie, ces documents puissent être améliorés afin d'être diffusés à large échelle aux enseignants.

CHAPITRE QUATRE : **DISCUSSION**

Nous décrivons ici les imperfections de notre mémoire et les différents éléments auxquels nous n'avons pas donné de place dans notre recherche. Ils seront regroupés de manière thématique.

Ainsi nous évoquerons en premier lieu les imperfections liées à notre questionnaire puis celles liées à notre outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie.

I/ Les imperfections liées à notre enquête

Tout d'abord, nous aurions pu diffuser notre questionnaire à plus large échelle : en envoyant le questionnaire par mail, ou en le postant sur des forums internet dédiés aux enseignants même si cela impliquait certaines contraintes :

- un temps d'attente assez long avant de recevoir des réponses
- un risque élevé de non-réponses.

En effet, nous avons recueilli cinquante et un réponses, ce qui est suffisant pour que notre étude soit représentative ; cependant, obtenir plus de réponses nous aurait permis d'être plus précise dans nos résultats et donc dans notre analyse.

De même, concernant les questions fermées, il aurait été bon de les formuler sous forme de Questionnaire à Choix Multiples. En effet, nous avons choisi de laisser une ligne de réponse sous chaque question même lorsque celle-ci était fermée. Cela était une erreur car nous avons obtenu des réponses moins précises que ce que nous aurions souhaité.

Nous aurions également dû demander de façon claire aux enseignants s'ils se sentaient assez formés concernant les troubles du langage. C'est ce que nous avons pu

déduire au vu de certains résultats exposés précédemment ; cependant, il aurait été préférable d'obtenir une réponse claire de leur part.

En outre, nous avons omis de demander aux enseignants s'ils connaissaient la notion de repérage. Cela constitue pourtant une question essentielle puisque nous avons remarqué par la suite que la confusion entre dépistage et repérage est encore largement répandue.

De même, nous aurions pu questionner les enseignants de façon directe, c'est-à-dire à l'aide d'une question fermée, sur leur connaissance de la pathologie dyslexie. Cela aurait facilité le dépouillement de la question portant sur la connaissance des enseignants sur les signes cliniques de la dyslexie et nous en aurait permis une analyse plus précise.

Ainsi, établir un pré-questionnaire nous semble aujourd'hui judicieux. Les écueils cités ci-dessus auraient ainsi pu être évités et le questionnaire définitif n'en aurait été que plus ciblé et efficace.

Enfin, nous aurions également pu établir un questionnaire destiné aux orthophonistes. Celui-ci aurait eu pour but de leur demander quelles informations donner aux enseignants dans l'outil de repérage, sans pour autant dépasser notre champ d'intervention et le leur.

II/ Les imperfections liées à notre outil de repérage

Le principal défaut de notre outil concerne la cotation quantitative. En effet, nous n'avons pas eu le temps de faire tester la grille d'observation par des enseignants, ce qui nous aurait permis de mettre en place une cotation quantitative plus précise.

Ce faisant, les enseignants auraient également pu nous aider à modifier certains items si ceux-ci se révélaient inutiles et à en ajouter d'autres si besoin.

La grille d'observation ne constitue ainsi qu'une ébauche et il serait intéressant de la tester auprès de nombreux enseignants afin qu'une cotation quantitative précise soit élaborée.

Néanmoins, notre enquête a donné des résultats suffisamment probants pour nous permettre d'élaborer notre outil ; et bien que celui-ci ait encore besoin d'être amélioré, il peut d'ores et déjà être utilisé et apporter aux enseignants des éléments de réponse ainsi qu'une indication de la démarche à suivre lorsqu'un enfant ayant des difficultés de lecture est présent dans leur classe.

CONCLUSION

Au travers de ce mémoire, nous avons tenté de faire un état des lieux des connaissances des enseignants en matière de dyslexie.

Ces données nous ont ensuite permis de nous rendre compte que les enseignants ne possèdent que des connaissances partielles des signes cliniques de la dyslexie pour pouvoir repérer cette pathologie efficacement.

L'enquête que nous avons effectuée a également mis en évidence le fait que pour les enseignants, leur formation aux troubles du langage était, à leur grand regret, insuffisante, ce qui les mettait en difficulté face à leurs élèves présentant des troubles du langage.

En effet, parvenir à enseigner à de tels enfants de façon adaptée sans avoir préalablement quelques connaissances sur le type de difficultés qu'ils peuvent rencontrer constitue une tâche complexe pour eux.

C'est pourquoi un échange entre les orthophonistes et les enseignants est souhaitable, - voire nécessaire -, dans l'intérêt de l'enfant. Cela se produit aujourd'hui dans la grande majorité des cas et, même si les professeurs des écoles souhaiteraient que ces échanges soient plus réguliers, nous avons pu remarquer que le partenariat entre orthophonistes et enseignants tend à s'améliorer.

En outre, il est apparu que les enseignants sont avides de conseils quant aux adaptations pédagogiques qu'ils peuvent mettre en place pour améliorer le vécu scolaire de l'enfant.

Par ailleurs, les enseignants semblent avoir saisi les enjeux d'un repérage scolaire de la dyslexie, bien que cette notion soit encore souvent confondue avec celle du dépistage. En effet, la plupart d'entre eux prennent leur rôle de repérage très à cœur et déplorent simplement qu'il n'y ait pas plus d'outils à leur disposition pour les y aider.

Nous pensons, ainsi que l'a révélée notre enquête, qu'un outil de repérage

permettrait aux orthophonistes de prendre en charge l'enfant plus rapidement, réduisant ainsi le plus possible les perturbations sur l'ensemble de sa scolarité. Le repérage participerait alors au bien-être de l'enfant par une réduction du sentiment d'échec et donc une amélioration de son vécu scolaire.

En ce qui concerne l'outil d'aide au repérage auquel notre étude a abouti, celui-ci ne constitue pour l'instant qu'une ébauche et nécessiteraient certainement d'être amélioré pour pouvoir être diffusé auprès des enseignants.

Nous espérons donc que notre travail pourra être poursuivi par un(e) étudiant(e).

En effet, nous avons choisi de recueillir l'opinion des professeurs des écoles mais nous pourrions également envisager d'interroger les orthophonistes qui sont directement concernés par le repérage et leur demander quelles informations donner aux enseignants en la matière.

Par ailleurs, il serait bon de connaître l'avis des enseignants sur cet outil afin qu'il puisse être amélioré en fonction des demandes et des éventuelles critiques de leur part.

En outre, il serait intéressant de tester l'outil en milieu scolaire afin d'y apporter une cotation la plus précise et la plus adaptée possible.

D'un point de vue plus personnel, la réalisation de ce mémoire a été très enrichissante car il nous aura permis de mieux cerner les difficultés des professeurs des écoles face aux enfants présentant des troubles du langage ainsi que leurs attentes.

De façon plus générale, nous avons pu, grâce à ce mémoire, approfondir un thème qui nous tenait particulièrement à cœur et qui nous paraît essentiel pour notre exercice futur. Nous espérons ainsi toujours garder à l'esprit pouvoir travailler en partenariat avec les enseignants, leur apporter l'aide dont ils ont besoin tout en respectant et en conservant en mémoire les spécificités du rôle de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

❖ *Ouvrages*

1. BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, D'hier à aujourd'hui et demain*. Isbergues. Ortho Edition.
2. BONNELLE, M. (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant*. Solal.
3. BRIN, F. et « col ». (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues. Ortho Edition.
4. CARBONNEL, S. et « col ». (1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Solal.
5. CHEMINAL, R. et BRUN, V. (2004). *Les dyslexies*. Masson.
6. CONSCIENCE, M. (2003). *Construction du Langage à l'Ecole Maternelle, Prévention des difficultés de langage de 3 à 6 ans*. Accès Editions.
7. DANSETTE, G. et PLAZA, M. (2004) *Dyslexie dépistage à l'école, conseils pratiques*. Lyon. Editions Josette.
8. DSM IV. (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Masson.
9. EGAUD, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit. Les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Editions Centre Régional de documentation pédagogique de Lyon.
10. FIJALKOW, J. (1990). *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*. Éditions PUF.
11. GRAMMATICOS, E. et « col ». (2000). *Dyslexie où est la différence ?*. IPEJ.
12. HABIB, M. (2004). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Editions Solal.

13. Ministère de l'Éducation Nationale – Conseil National des Programmes. (2008). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes 2008-2009*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.
14. Ministère de l'Éducation Nationale – Conseil National des Programmes. (2008). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.
15. Ministère de l'Éducation Nationale. (19 juin 2008). *Le B.O (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), n°3 hors-série : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.
16. MUCCHIELLI-BOURCIER, M. (2004). *La prévention de la dyslexie à l'école*. Editions l'Harmattan.
17. MUCCHIELLI, R. et BOURCIER, A. (1974). *La dyslexie, maladie du siècle*. Editions ESF.
18. OUZOULIAS, A. et « col ». (1995). *M.E.D.I.A.L. Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur- CP, CE1*. Paris. Retz : Pédagogie Pratique.
19. RINGARD, JC. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.
20. ROUSSEAU, T. (2004). *Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie, tomes 1-2-3-4*. Isbergues. Ortho Edition.
21. VAN HOUT, A. et ESTIENNE, F. (2004). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Masson.

❖ *Articles*

21. CUCHE, T. et SOMMER, M. (mars/avril 2008). *Des nouveaux programmes pour libérer l'enseignement*. Ortho Magazine n° 75.

22. LAHALLE, F. (janvier/février 2008). *Réflexion sur la formation des enseignants*. Ortho Magazine n° 74.

❖ *Mémoires*

23. ACQUILINA, M. (2009). *Orthophonistes- Professeurs des écoles : deux professions à distinguer, un partenariat à développer*. Mémoire de l'Université de Nice-Sophia-Antipolis pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste.

❖ *Sites internet*

24. www.apedys.org

25. <http://arlette.mucchielli.free.fr/>

26. <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>

27. www.resodys.org

28. <http://www.med.univ-rennes1.fr/noment/cim10/>

29. <http://www.arta.fr/>

30. www.cognisciences.com

31. www.unilim.fr/sceduc/IMG/pdf/dyslexie_diapo.pdf

32. www2.ac-lyon.fr/etab/ien/.../Presentation_dys_par_SD-2.ppt

33. <http://www.ac-nancy-metz.fr/ia57/luttecontreillettrisme/pages/evaluation.htm>

34. <http://www.ac-nice.fr/ia06/>

35. <http://www.legifrance.gouv.fr/>

36. <http://front.education.gouv.fr/cid23462/la-nouvelle-formation-des-maitres.html>
37. http://www.ac-nice.fr/azurnet/sections/personnels/formation/index_formation
38. <http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/iufm/shared/info-orientation/EEF/ParcoursEPrv.pdf>

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION	4
PARTIE THEORIQUE	7
CHAPITRE UN : LA DYSLEXIE	8
I/ La dyslexie	9
A) Définitions.....	9
B) Pourquoi une telle difficulté dans la définition de ce trouble ?.....	15
C) La classification de la dyslexie.....	18
D) Epidémiologie.....	20
E) Etiologies de la dyslexie.....	22
1. Les théories organicistes.....	23
a) La thèse de l'atteinte cérébrale.....	23
❖ Minimal Brain Damage.....	23
❖ Neuro-anatomopathologie.....	25
b) La thèse de l'hérédité.....	25
c) La thèse du retard de maturation.....	26
d) Les autres thèses.....	27
2. Les théories cognitives de troubles de l'apprentissage de la lecture.....	27
a) Les travaux sur l'intelligence.....	28
b) Les études sur la perception.....	28
c) La possibilité d'un trouble cognitif verbal ?.....	28
d) Les travaux sur le langage.....	29
3. Les théories psychanalytiques.....	30
a) Les études psychanalytiques.....	30
b) La dyslexie, un symptôme ?.....	31
4. Les théories d'un handicap socio-culturel.....	32
a) Le milieu de vie de l'enfant peut-il expliquer la dyslexie ?.....	32

b) Le langage comme facteur social.....	33
5. Les théories d'une cause pédagogique aux problèmes dyslexiques.....	33
a) Les méthodes de lecture, la véritable origine des dyslexies ?.....	33
❖ Les modèles de « bas en haut », les méthodes syllabiques.....	33
❖ Les modèles de « haut en bas », les méthodes globales.....	34
❖ Les modèles interactifs.....	34
b) La question des pré-requis.....	35
c) L'origine des difficultés de lecture pourraient-elles être dues à l'enseignant ?.....	36
F) La différence entre retard simple en lecture et dyslexie.....	37
II/ Aspects cliniques	39
A) Les modèles de lecture.....	39
1. Le modèle de MARSHALL et NEWCOMBE (1973).....	39
2. Le modèle de BODER (1971-1973).....	40
3. Le modèle de MORTON et PATTERSON (1980).....	41
4. Le modèle de MARCEL (1980).....	42
5. Le modèle de FRITH (1985).....	43
6. Le modèle à double fondation de SEYMOUR (1996).....	45
B) Les différents types de dyslexies développementales.....	46
1. La dyslexie développementale phonologique, dyslexie « profonde ».....	46
2. La dyslexie développementale de surface.....	47
3. La dyslexie développementale mixte.....	47
4. Les dyslexies développementales visuo-attentionnelles.....	48
5. La dyslexie développementale dyséidétique.....	48
C) La clinique des troubles dyslexiques.....	49
D) Les signes associés.....	51
a) Les troubles du langage oral.....	51
b) Les troubles de l'attention.....	51
c) Les troubles de discrimination visuelle.....	51
d) Les troubles mnésiques.....	52

e) Les troubles de l'organisation et de l'orientation temporo-spatiale.....	52
f) Les troubles de la latéralité.....	52
g) Les troubles de la coordination.....	53
h) Les troubles du rythme.....	53
E) La co-morbidité.....	53
F) L'évolution scolaire des enfants dyslexiques.....	54
III/ Le diagnostic clinique de la dyslexie	56
CHAPITRE DEUX : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	61
I/ L'école élémentaire	62
A) L'organisation de l'école maternelle et primaire.....	62
B) Le champ de compétence de professeurs des écoles.....	64
C) Le langage à l'école.....	66
1. Pourquoi rédiger de nouveaux programmes ?.....	67
2. La place réservée au langage dans les programmes scolaires de 2008.....	69
a) A l'école maternelle.....	69
❖ S'approprier le langage oral.....	70
❖ Découvrir l'écrit.....	70
① Se familiariser avec l'écrit.....	70
② Se préparer à apprendre à lire et à écrire.....	71
b) A l'école élémentaire.....	72
❖ Au cycle deux (GSM, CP, CE1).....	72
① Le langage oral.....	72
② La lecture et l'écriture.....	72
③ Le vocabulaire.....	72
④ La grammaire.....	72
⑤ L'orthographe.....	73
❖ Au cycle trois (CE2, CM1, CM2).....	73
① Le langage oral.....	74
② La lecture et l'écriture.....	74

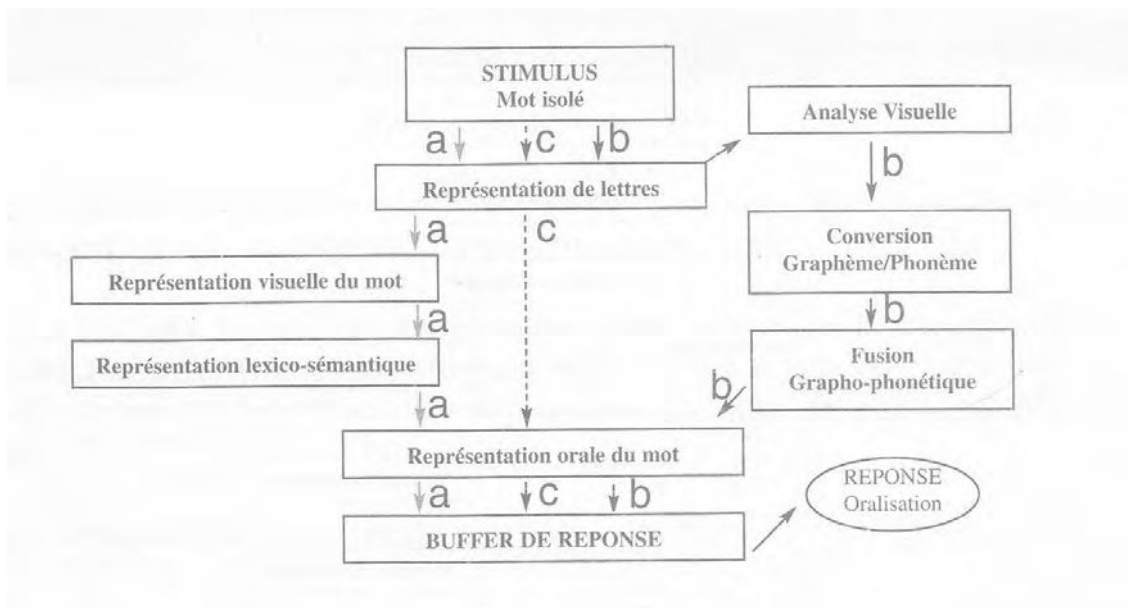
③ L'étude de la langue française.....	74
II/ La formation initiale des professeurs des écoles	75
III/ La formation continue	77
A) L'organisation de la formation continue.....	78
B) Le contenu des formations.....	79
IV/ Conséquences de la formation des enseignants	81
CHAPITRE TROIS : LES OUTILS DE REPERAGE DEJA EXISTANTS	84
I/ OUROS	85
A) Qu'est-ce qu'OUROS ?.....	85
B) Les objectifs d'OUROS.....	86
C) Les professionnels concernés par OUROS.....	87
D) Les limites d'OUROS.....	88
II/ ODEDYS	89
A) Qu'est-ce qu'ODEDYS ?.....	89
B) Les objectifs d'ODEDYS.....	90
C) Les professionnels concernés par ODEDYS.....	90
D) Les limites d'ODEDYS.....	91
III/ MEDIAL	92
A) Qu'est-ce que MEDIAL ?.....	92
B) Les objectifs de MEDIAL.....	92
C) Les professionnels concernés par MEDIAL.....	94
D) Les limites de MEDIAL.....	94
IV/ Protocole AGIR	95
A) Qu'est-ce que le protocole AGIR ?.....	95
B) Les objectifs du protocole AGIR.....	95
C) Les professionnels concernés par le protocole AGIR.....	96
D) Les limites du protocole AGIR.....	97
CHAPITRE QUATRE : LA DIFFERENCE ENTRE REPERAGE ET DEPISTAGE	98
I/ Le dépistage	99

II/ Le repérage	100
III/ Intérêt du repérage de la dyslexie à l'école	102
PARTIE PRATIQUE	104
CHAPITRE UN : L'ETAT DES LIEUX	105
I/ Les objectifs de l'enquête et les hypothèses de travail	106
II/ L'élaboration des questionnaires	108
III/ La distribution des questionnaires	110
IV/ Le choix de l'échantillon et sa représentativité	111
CHAPITRE DEUX : LES RESULTATS DE L'ENQUETE	113
I/ Les caractéristiques des enseignants	114
A) Résultats de la question une.....	114
B) Résultats de la question deux.....	115
C) Résultats de la question trois.....	117
D) Résultats de la question quatre.....	119
E) Résultats de la question quatre bis.....	120
F) Résultats de la question cinq.....	122
II/ Les connaissances des enseignants sur la dyslexie	123
A) Résultats de la question six.....	123
B) Résultats de la question six bis.....	124
C) Résultats de la question sept.....	127
D) Résultats de la question sept bis.....	128
E) Résultats de la question huit.....	130
F) Résultats de la question neuf.....	132
G) Résultats de la question dix.....	133
H) Résultats de la question onze.....	136
I) Résultats de la question douze.....	138
J) Résultats de la question dix-sept.....	139
III/ Les liens entre les enseignants et les orthophonistes	145

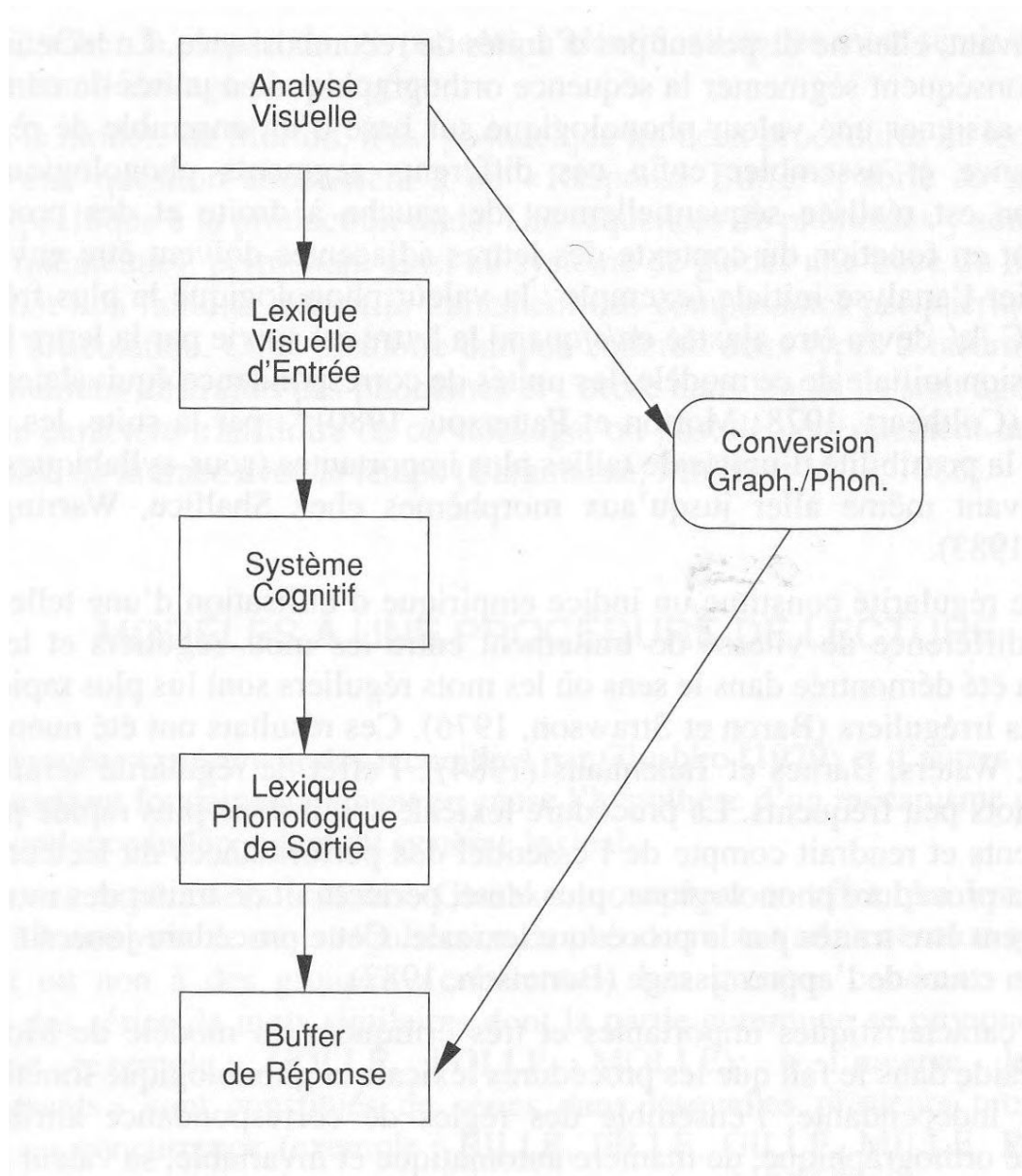
A) Résultats de la question quinze.....	146
B) Résultats de la question quinze bis.....	147
C) Résultats de la question quinze ter.....	148
D) Résultats de la question seize.....	150
IV/ Le repérage et son utilité	151
A) Résultats de la question treize.....	152
B) Résultats de la question quatorze.....	153
C) Résultats de la question dix-huit.....	155
D) Résultats de la question dix-huit bis.....	156
E) Résultats de la question dix-neuf.....	160
F) Résultats de la question dix-neuf bis.....	161
V/ L'outil de repérage et son utilité	165
A) Résultats de la question vingt.....	165
B) Résultats de la question vingt bis.....	166
CHAPITRE TROIS : SYNTHÈSE	172
I/ Présentation des idées mises en évidence par notre enquête	173
A) La formation des enseignants.....	173
B) Les relations entretenues entre les enseignants et les orthophonistes.....	174
C) Les connaissances des enseignants de la dyslexie.....	176
D) Les difficultés des enseignants pour repérer la dyslexie dans leur classe.....	177
E) Les besoins et attentes des enseignants concernant un outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie.....	179
II/ Elaboration d'une grille pour le repérage scolaire de la dyslexie	181
CHAPITRE QUATRE : DISCUSSION	184
I/ Les imperfections liées à notre enquête	185
II/ Les imperfections liées à notre outil de repérage	186
CONCLUSION	188

BIBLIOGRAPHIE	191
TABLE DES MATIERES.....	196
ANNEXES	204

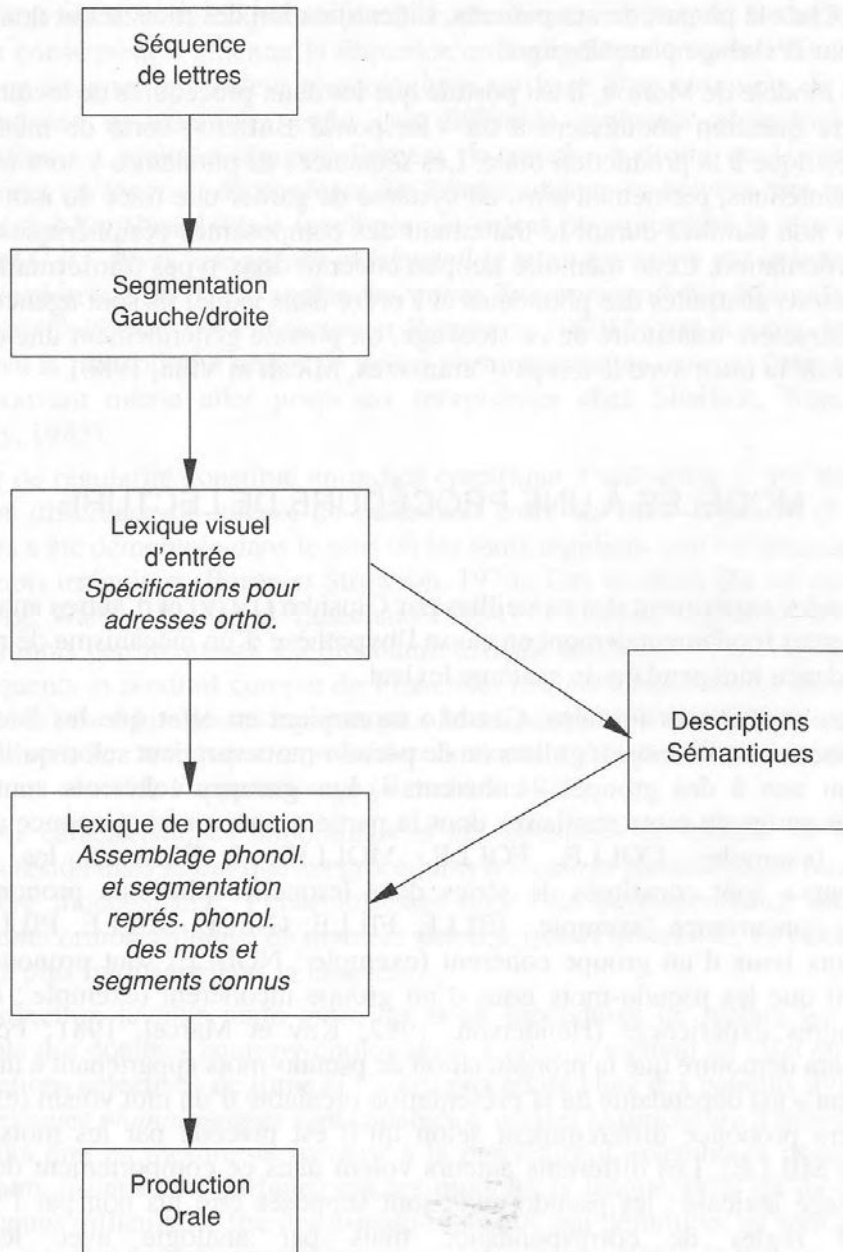
ANNEXES



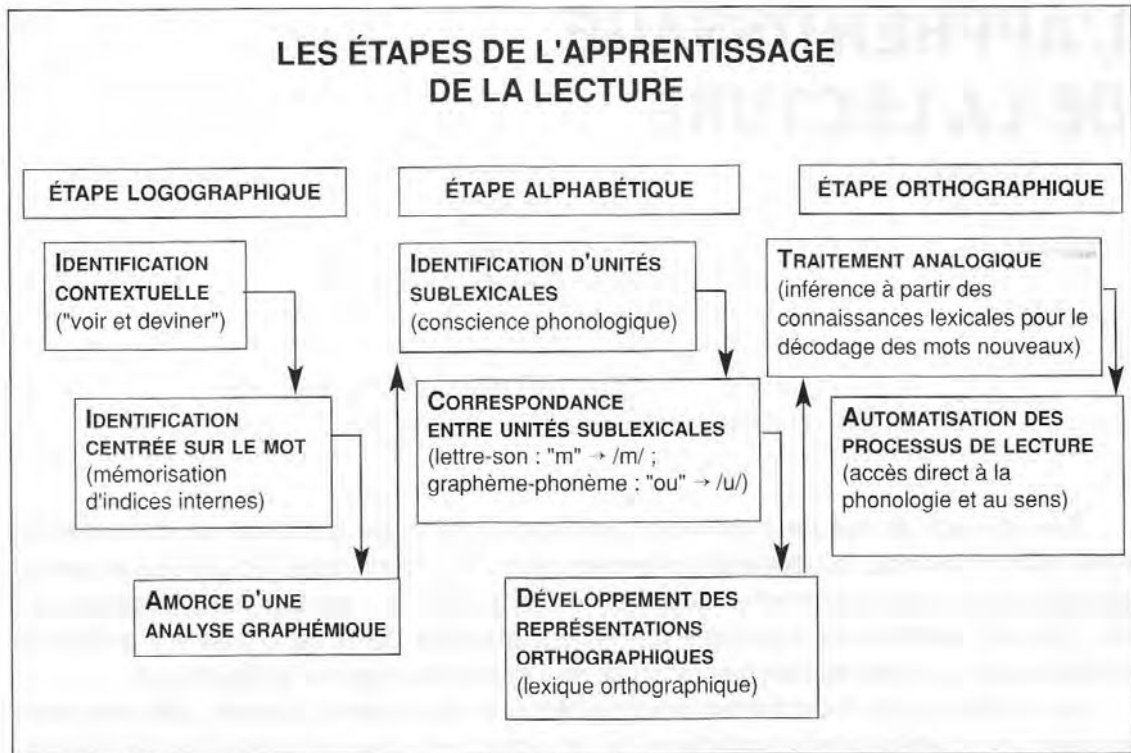
Annexe 1 : modèle de lecture de Marshall et Newcombe (1973)



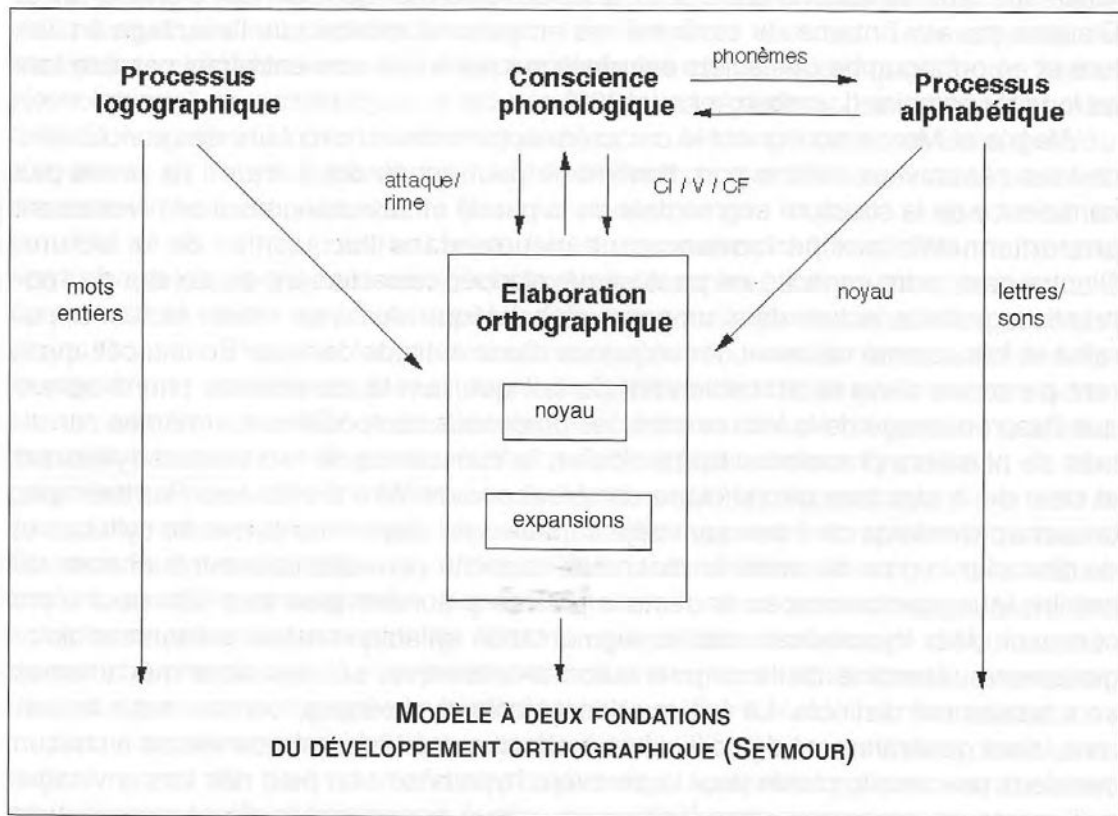
Annexe 2 : modèle de lecture de Morton et Patterson (1980)



Annexe 3 : modèle de lecture de Marcel (1980)



Annexe 4 : modèle de lecture de Frith (1985)



Annexe 5 : modèle de lecture de Seymour (1996)

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX PROGRESSIONS POUR LE COURS PRÉPARATOIRE ET LE COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Seules des connaissances et des compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions. - Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé). - Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit. - Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations. - Décrire des images (illustrations, photographies...). - Reformuler une consigne. - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions. - Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution). 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée. - S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires. - Présenter à la classe un travail individuel ou collectif. - Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication. - Réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation.
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique. - Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. <i>f</i> ; <i>o</i>) et complexes (ex. <i>ph</i> ; <i>au</i>, <i>eau</i>). - Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot. - Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives. - Lire aisément les mots étudiés. - Déchiffrer des mots réguliers inconnus. - Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils). - Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation. - Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire. - Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens. - Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions. - Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu. - Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée. - Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues. - Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu. - Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins). - Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. - Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées. - Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. - Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs. - Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs. - Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation. - En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation ; réaliser un dessin pour l'illustrer. - Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales. - Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes. - Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des mots précis pour s'exprimer. - Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits). - Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. un nom d'arbre, un nom de commerçant). - Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action. - Ranger des mots par ordre alphabétique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite). - Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom. - Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée. - Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens.
Grammaire	<p>La phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule). <p>Les classes de mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots ; - distinguer le nom et l'article qui le précède ; identifier l'article ; - approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets. <p>Les genres et nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le <i>s</i> du pluriel des noms, le <i>e</i> du féminin de l'adjectif, les terminaisons <i>-nt</i> des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif. <p>Le verbe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser à l'oral, le présent, le futur et le passé composé. 	<p>La phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - approche des formes et types de phrase : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative. <p>Les classes de mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs ; - le nom : distinguer nom propre et nom commun ; - l'article : commencer à repérer les articles élidés (<i>l'</i>) et contractés (<i>du, au, aux</i>) ; - manipuler d'autres déterminants ; - approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en ajoutant un adverbe. <p>Les fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal) ; - approche de la notion de circonstance : savoir répondre oralement aux questions <i>ou ? quand ? pourquoi ? comment ?</i> <p>Les genres et nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître et appliquer les notions de masculin/féminin, singulier/pluriel ; - connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, et, dans le groupe nominal, la règle de l'accord entre le déterminant et le nom qu'il détermine, entre l'adjectif qualificatif et le nom qu'il qualifie. <p>Le verbe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la correspondance entre les temps verbaux (passé, présent, futur) et les notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite ; - identifier le présent, l'imparfait, le futur et le passé composé de l'indicatif des verbes étudiés ; trouver leur infinitif ; - conjuguer les verbes du 1er groupe, <i>être</i> et <i>avoir</i>, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ; - conjuguer les verbes <i>faire, aller, dire, venir</i>, au présent de l'indicatif.
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur des mots appris. - Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. - Recopier sans erreur un texte court (2 à 5 lignes). - Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison <i>-nt</i> des verbes du 1er groupe). - Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne). 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales. - Dans les productions dictées et autonomes : respecter les correspondances entre lettres et sons, en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (<i>c/cq, c/qu, g/gu/ge, s/ss</i>). - orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP, - marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, - dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie, - orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises, - utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération.

Annexe 6 : progressions en français pour le cycle 2 (GSM, CP, CE1)

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

PROGRESSIONS POUR LE COURS ÉLÉMENTAIRE DEUXIÈME ANNÉE ET LE COURS MOYEN

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Langage oral	Raconter, décrire, exposer - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Écouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).	Raconter, décrire, exposer - Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse. - Présenter à la classe un travail collectif. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).	Échanger, débattre - Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).
Lecture, écriture			
<i>N.B. - Les textes ou ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge et à leur maturité, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. Du CE2 au CM2, ils sont de plus en plus longs et difficiles. Les textes lus par l'enseignant sont plus complexes que ceux que les élèves peuvent lire seuls.</i>			
Lecture	- Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire. - Reconnaître les marques de ponctuation. - Dans un récit, s'appuyer : . sur le repérage des différents termes désignant un personnage, . sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, . sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages. - Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...). - Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc. - Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre.	- Lire sans aide les consignes du travail scolaire, les énoncés de problèmes. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit. - Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire. - Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire. - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. - Utiliser les outils usuels de la classe (manuels, affichages, etc.) pour rechercher une information, surmonter une difficulté. - Effectuer des recherches, avec l'aide de l'adulte, dans des ouvrages documentaires (livres ou produits multimédia).	- Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation. - S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement. - Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.). - Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia). - Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Littérature	<ul style="list-style-type: none"> - Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue. - Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos. - Raconter de mémoire, ou en s'aidant de quelques images des histoires lues dans les années ou les mois antérieurs ; connaître leur titre. - Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Adapter son comportement de lecteur aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide, etc. - Se rappeler le titre et l'auteur des œuvres lues. - Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Expliciter des choix de lecture, des préférences. - Raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire un court extrait caractéristique. - Rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit.
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation. - En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'une dizaine de lignes, en respectant la mise en page s'il y a lieu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.
Rédaction	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte. - Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. - Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres). - Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par <i>et</i> un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire. - Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres). - Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions. - Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (<i>et, ni, ou, mais</i> entre des mots ou des phrases simples ; <i>car, donc</i> entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire. - Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes. - Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. - Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
Vocabulaire	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire. - Utiliser les termes exacts qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires. - Savoir ce qu'est une abréviation (ex. "adj." dans un article de dictionnaire). <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans un texte, relever les mots d'un même domaine (ex. le vocabulaire de la mer). - Utiliser des synonymes et des mots de sens contraire dans les activités d'expression orale et écrite. - Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire ou compléter des familles de mots. <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer des mots par ordre alphabétique. - Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot. 	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, sensations et jugements. <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu ; vérifier son sens dans le dictionnaire. - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat (mots concrets : ex. <i>un pommier est un arbre fruitier</i>). - Commencer à identifier les différents niveaux de langue. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe. - Connaître et utiliser oralement le vocabulaire concernant la construction des mots (radical, préfixe, suffixe, famille). - Utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre. <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une définition de dictionnaire, identifier le terme générique. - Utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot (en particulier quand il en a plusieurs), ou sa classe, ou son orthographe, ou son niveau de langue. - Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire. 	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits). <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction (ex. <i>jouer, jouer quelque chose, jouer à, jouer de, jouer sur</i>). - Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. - Classer des mots de sens voisin en repérant les variations d'intensité (ex. <i>bon, délicieux, succulent</i>). - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon leur radical. - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe et connaître ce sens, en particulier celui des principaux préfixes exprimant des idées de lieu ou de mouvement. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe et connaître ce sens. - Pour un mot donné, fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'il(s) existe(nt). <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser avec aisance un dictionnaire.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Grammaire	<p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformer une phrase simple affirmative en phrase négative ou interrogative, ou inversement. - Identifier le verbe conjugué dans une phrase simple et fournir son infinitif. <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer selon leur nature le verbe, le nom (propre / commun), les articles, les déterminants possessifs, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs. - Approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en lui ajoutant un adverbe, relier des phrases simples par des mots de liaison temporelle (ex. les adverbes <i>puis, alors...</i>). <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la différence entre la nature d'un mot et sa fonction. - Connaître la distinction entre compléments du verbe et compléments du nom. - Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : <ul style="list-style-type: none"> . identifier le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ; . reconnaître le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ; . reconnaître le complément du nom. - Approche de la circonstance : savoir répondre oralement aux questions <i>où ? , quand ? , comment ? , pourquoi ?</i> - Le groupe nominal : <ul style="list-style-type: none"> . comprendre la fonction de ses éléments : le nom (noyau du groupe nominal), le déterminant (article, déterminant possessif) qui le détermine, l'adjectif qualificatif qui le qualifie, le nom qui le complète ; . manipuler l'adjectif et le complément de nom (ajout, suppression, substitution de l'un à l'autre...). - Le verbe <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les notions d'action passée, présente, future. - Connaître les personnes, les règles de formation et les terminaisons des temps simples étudiés (présent, futur, imparfait). - Conjuguer à l'indicatif présent, futur et imparfait les verbes des premier et deuxième groupes, ainsi qu'<i>être, avoir, aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir</i>. - Repérer dans un texte l'infinitif d'un verbe étudié. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les règles de l'accord du verbe avec son sujet : de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif. 	<p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire correctement des phrases négatives, interrogatives, injonctives. - Identifier les verbes conjugués dans des phrases complexes et fournir leurs infinitifs. <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues, ainsi que les déterminants démonstratifs, interrogatifs, les pronoms personnels (sauf <i>en, y</i>), les pronoms relatifs (<i>qui, que</i>), les adverbes (de lieu, de temps, de manière), les négations. <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : <ul style="list-style-type: none"> . identifier le verbe et le sujet (nom propre, groupe nominal, pronom personnel, pronom relatif). . reconnaître le complément d'objet second, . reconnaître les compléments circonstanciels de lieu, de temps, . reconnaître l'attribut du sujet. - Comprendre la notion de circonstance : la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel (manipulations). - Le groupe nominal : manipulation de la proposition relative (ajout, suppression, substitution à l'adjectif ou au complément de nom et inversement). - Connaître les fonctions de l'adjectif qualificatif : épithète, attribut du sujet. - Le verbe <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion d'antériorité d'un fait passé par rapport à un fait présent. - Connaître la distinction entre temps simple et temps composé, la règle de formation des temps composés (passé composé), la notion d'auxiliaire. - Conjuguer aux temps déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif passé simple, au passé composé et à l'impératif présent, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec <i>être</i> (non compris les verbes pronominaux). - Connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom. 	<p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire correctement des phrases exclamatives. - Comprendre la distinction entre phrase simple et phrase complexe. - Reconnaître des propositions indépendantes coordonnées, juxtaposées. - Reconnaître la proposition relative (seulement la relative complément de nom). <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues, ainsi que les pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et relatifs, les mots de liaison (conjonctions de coordination, adverbes ou locutions adverbiales exprimant le temps, le lieu, la cause et la conséquence), les prépositions (lieu, temps). - Connaître la distinction entre article défini et article indéfini et en comprendre le sens ; reconnaître la forme élidée et les formes contractées de l'article défini. - Reconnaître et utiliser les degrés de l'adjectif et de l'adverbe (comparatif, superlatif). <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la distinction entre compléments essentiels (complément d'objet), et compléments circonstanciels (manipulations). - Comprendre la notion de groupe nominal : l'adjectif qualificatif épithète, le complément de nom et la proposition relative comme enrichissements du nom. <p>Le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion d'antériorité relative d'un fait passé par rapport à un autre, d'un fait futur par rapport à un autre. - Conjuguer aux temps et modes déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif futur antérieur, plus-que-parfait, conditionnel présent, au participe présent et passé, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec <i>être</i> et <i>avoir</i> (cas du complément d'objet direct posé après le verbe).

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
<p>Orthographe N.B. : l'ensemble des connaissances et compétences attendues s'applique à toutes les situations d'écriture énoncées plus haut et non rappelées dans cette rubrique. L'orthographe révisée est la référence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins cinq lignes en mobilisant les connaissances acquises en vocabulaire, grammaire et orthographe. - Compétences grapho-phoniques - Respecter les correspondances entre lettres et sons. - Respecter la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (s/ss, c/c, c/qu, g/gu/ge). - Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p). - Utiliser sans erreur les accents (é, è, ê). - Orthographe grammaticale - Écrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par s, x, z ; par -al, par -ou. - Utiliser sans erreur les marques du pluriel et du féminin des adjectifs. - Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, sans confondre, en particulier, les terminaisons (-e, -es, -ent ; -ons et -ont ; -ez, -ais, -ait et -aient ; -ras, -ra). - Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple. - Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif (épithète). - Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (à/à, ont/on, est/et, sont/son). - Orthographe lexicale - Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. chant, cf. chanteur ; blond, cf. blonde...). - Écrire sans erreur les mots mémorisés et régulièrement révisés, en particulier les mots invariables acquis aux CP et CE 1, des mots fréquents, des mots référents pour des sons. - Connaître la notion d'homonyme et écrire sans erreur un nombre croissant d'homonymes jusqu'à la fin du cycle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes en mobilisant les connaissances acquises. - Orthographe grammaticale - Écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par -eu, par -eau. Le pluriel des noms en -au, -ail est en cours d'acquisition. - Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -cer, -ger, -guer. - Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris pour les verbes à un temps composé, et pour les sujets inversés. - Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec être et avoir (cas du complément d'objet direct postposé). - Accorder sans erreur l'adjectif (épithète, apposé et attribut du sujet) avec le nom. - Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c'/s' (c'est/s'est, c'était/s'était), ou/ou, l'a/l' a/l' a/s/l'a. - Écrire sans erreur les infinitifs de verbes du premier groupe après préposition (il me dit d'aller). - Orthographe lexicale - Écrire sans erreur des mots invariables, en particulier les plus fréquents de ceux étudiés en grammaire. - S'appuyer sur sa connaissance des familles de mot pour écrire sans erreur des mots nouveaux (préfixe in-, im-, il- ou ir-, suffixe -tion...). - Mémoriser la graphie de la syllabe finale des noms terminés par -ail, -eil, -euil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins dix lignes en mobilisant les connaissances acquises. - Orthographe grammaticale - Orthographier correctement les verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -ver, -eter, -eler, -eler. - Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet qui de 3ème personne. - Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que on/on n', d'on/dont/donc, quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s), sans/s'en ; la distinction entre leur et leurs est en cours d'acquisition en fin de cycle. - Distinguer par le sens les formes verbales homophones de l'imparfait et du passé composé. - Orthographe lexicale - Écrire correctement (doublement de la consonne) le début des mots commençant par ap-, ac-, af-, ef- et of-. - Écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par -ée ; par -té ou -tié ; par un e muet. - Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne.

Annexe 7 : progressions de français pour le cycle 3 (CE2, CM1, CM2)

**ETAT DES LIEUX A L'ELABORATION D'UN OUTIL DE REPERAGE DE
LA DYSLEXIE**

1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2. De quel type de formation initiale avez-vous bénéficié (IUFM, Ecole Normale) ?

3. Dans quelle classe enseignez-vous actuellement ? Veuillez préciser le cycle.

4. Avez-vous déjà exercé dans un Réseau Ambition Réussite (anciennement appelés ZEP, ZUP, etc.) ? Veuillez préciser la durée.

5. Avez-vous bénéficié de cours ASH (Adaptation et scolarisation des élèves en Situation de Handicap) ou sur les troubles d'apprentissage au cours de votre formation initiale ?

6. Avez-vous eu des enfants dyslexiques diagnostiqués dans votre classe ? Si oui en quelle classe ?

7. Avez-vous eu des enfants supposés dyslexiques dans votre classe ? Si oui en quelle classe ?

8. Le ou les cas diagnostiqués ont-ils été suivis en orthophonie ?

9. Le ou les cas supposés ont-ils été suivis en orthophonie ?

10. Pour ces enfants, à quel âge la dyslexie a-t-elle été détectée ?

11. Pour ces enfants, à quel âge la dyslexie a-t-elle été diagnostiquée ?

12. D'autres élèves de votre classe sont-ils suivis en orthophonie ?

13. Pour les enfants supposés ou diagnostiqués dyslexiques, un repérage a-t-il été fait ?

14. Par qui le repérage a-t-il été effectué ? (Médecin, école, parents, autre) ? Veuillez préciser.

15. Un lien a-t-il été établi avec l'orthophoniste ? (Lien téléphonique, rencontre, autre) ? Si oui, à quelle fréquence (jamais, rarement, parfois, souvent) ?

16. Si un lien a été établi avec l'orthophoniste, l'enfant a-t-il ensuite bénéficié d'une adaptation pédagogique en lien avec la prise en charge orthophonique ?

17. Pour vous, quels sont les signes cliniques qui pourraient servir de repérage à la dyslexie ?

18. Avez-vous des difficultés à repérer la dyslexie dans votre classe ? Si oui, pour quelles raisons ?

19. Pensez-vous qu'un repérage scolaire de la dyslexie soit utile ? Si oui, pourquoi ?

20. Pensez-vous qu'il vous serait utile d'avoir à votre disposition un outil sur le repérage de la dyslexie à l'école ? Si oui, qu'en attendez-vous ?

Annexe 8 : questionnaire d'état des lieux distribué aux enseignants du premier degré

Bonjour,

Le questionnaire que vous allez remplir vous est envoyé dans le cadre d'un mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Il représente un état des lieux des connaissances que vous possédez sur la dyslexie ainsi que de vos difficultés éventuelles pour la repérer.

Cet état des lieux permettra l'élaboration d'un outil de repérage de la dyslexie destiné aux enseignants : comment la repérer et que faire ensuite.

Le repérage consiste en une première interrogation, suspicion, des difficultés de l'enfant sans terme médical aucun. Cette première suspicion fera l'objet d'une consultation auprès d'un personnel qualifié pour ensuite pouvoir orienter la famille de cet enfant chez des professionnels de santé appropriés.

Le questionnaire est relativement rapide à remplir et ne comporte que trois questions nécessitant une certaine rédaction.

Le questionnaire est totalement anonyme.

Je vous remercie pour votre aide et votre participation.

N'hésitez pas à me contacter pour de plus amples informations.

Justine LAVARENNE

Etudiante en quatrième année d'orthophonie à Nice

justine.lavarenne@gmail.com

Annexe 9 : Lettre d'explication donnée en complément des questionnaires

RESUME

Les enfants scolarisés à l'école primaire représentent environ 65 % de la patientèle des orthophonistes libéraux. Il s'agit d'enfants présentant des difficultés de langage face auxquels les professeurs des écoles se trouvent bien souvent démunis. Par exemple, nombreux étaient les enseignants exprimant leurs difficultés à percevoir chez certains enfants que leurs difficultés en lecture allaient bien au-delà d'un retard scolaire.

Interpellée par cette difficulté à repérer les enfants dyslexiques au sein de leur classe, nous avons choisi de consacrer notre mémoire de fin d'étude au thème du repérage scolaire de la dyslexie. Nous avons ainsi souhaité savoir si les enseignants étaient suffisamment formés aux troubles du langage et quels étaient leurs acquis concernant les signes cliniques de la dyslexie pour comprendre s'ils étaient à mêmes, en l'état actuel des choses, de repérer la dyslexie à l'école. Ensuite, notre travail visait à déterminer si favoriser un repérage scolaire de la dyslexie grâce à un outil pouvait permettre aux orthophonistes de prendre en charge l'enfant plus précocément pour que l'ensemble de sa scolarité, - et l'ensemble des apprentissages -, soient le moins perturbé possible.

Dans notre partie théorique, nous avons expliqué ce qu'était la pathologie dyslexie. Nous avons ensuite exposé la formation des enseignants du premier degré et les outils de repérage scolaire déjà existants. Enfin, nous avons tenté de définir les notions de dépistage et de repérage.

Dans notre partie pratique, nous avons précisé les modalités de notre étude, qui a pris la forme d'une enquête auprès de 51 enseignants du primaire. L'analyse quantitative et qualitative de notre questionnaire nous a permis de mieux connaître les connaissances des enseignants concernant la dyslexie et leurs besoins et attentes en matière de repérage scolaire. Cette analyse a également permis de répondre à nos deux interrogations.

Enfin, à partir des résultats que nous avons obtenus de cette étude, nous avons créé un outil d'aide au repérage scolaire de la dyslexie que les enseignants du premier degré pourront utiliser à partir du deuxième trimestre de CE1.

MOTS-CLES :

Orthophonie - dyslexie – enseignement – repérage – dépistage – questionnaires - langage.

O UTIL D'**A**IDE AU **R**EPERAGE **S**COLAIRE DE LA **D**YSLEXIE

Cet outil a été proposé par Justine LAVARENNE dans le cadre d'un mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste.

Contact : justine.lavarenne@hotmail.fr

A partir du deuxième trimestre de CE1

Repérage, dépistage, diagnostic :

Le rôle de chacun

Enseignants : C'est un **professionnel de l'Education Nationale** dont le travail consiste à instruire les élèves grâce aux différentes disciplines enseignées à l'école primaire, de la Petite Section de Maternelle au Cours Moyen 2. Il éduque, en complément de la famille, les enfants placés sous sa responsabilité.

Il a un rôle important de **repérage** des difficultés des élèves, notamment en ce qui concerne les difficultés langagières, et **doit en informer la famille**. Il leur conseille alors de prendre rendez-vous chez un médecin pour que celui-ci puisse prescrire un bilan orthophonique, s'il le juge nécessaire.

Famille : Elle contribue à l'éducation de l'enfant. Son rôle est primordial dans la prise en charge de l'enfant : elle l'accompagne psychologiquement et l'aide à entrer dans la démarche de la rééducation.

Elle prend également en compte les remarques de l'enseignant et fait pratiquer le plus rapidement possible les examens prescrits par le médecin.

REMARQUES :

Résultats de l'observation :

- ↪ De 0 à 10 inclus : L'enfant ne présente pas de difficultés.
- ↪ De 11 à 16 inclus : l'évolution de l'enfant est à surveiller attentivement.
Revoir l'enfant dans les trois mois.
- ↪ De 17 à 21 inclus : l'enfant présente probablement des difficultés de lecture, un examen individuel serait souhaitable.
- ↪ Au-dessus de 22 : un bilan individuel approfondi est **indispensable** pour préciser les difficultés de l'enfant et leur nature.

Médecin : Il effectue le bilan des 5-6 ans à l'école. Il doit s'appuyer sur les remarques de l'enseignant et de la famille.

Son rôle est de **dépister** les troubles pouvant entraver l'apprentissage du langage écrit. Il prescrit également les examens nécessaires au diagnostic.

Orthophoniste : C'est un **professionnel de santé** exerçant sur prescription médicale. Il assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement et de l'étude scientifique des déficiences et des troubles de la communication humaine ainsi que des troubles associés. Dans ce contexte, l'orthophonie concerne toutes les fonctions associées à la compréhension, à la réalisation et à l'expression du langage oral et du langage écrit ainsi que toutes les autres formes de la communication non-verbale. Les champs d'intervention de l'orthophonie sont variés et s'adressent à toutes les classes d'âge (de l'enfant à la personne âgée).

Le rôle de l'orthophoniste est de **diagnostiquer** la pathologie de l'enfant en réalisant un bilan des aptitudes. Il envoie un compte-rendu de bilan au médecin prescripteur en mentionnant la nécessité ou non d'une rééducation. Il est soumis au secret médical, ce qui ne l'autorise pas à diffuser le compte rendu de bilan à l'équipe pédagogique.

Psychologue : C'est un professionnel de la psychologie qui est spécialisé dans un courant scientifique. Il intervient dans tous les domaines de la

société (éducation, social, travail, sport) pour préserver, maintenir ou améliorer le bien-être ou la qualité de vie de l'individu et sa santé psychique, développer ses capacités ou favoriser son intégration sociale.

Il peut calculer le Quotient Intellectuel et établit le diagnostic d'éventuels troubles psychologiques. Il peut également orienter la famille vers un pédopsychiatre s'il soupçonne des troubles de la personnalité.

Orthoptiste : Il fait partie des professionnels de santé exerçant sur prescription médicale. Il a pour vocation le dépistage, la rééducation, la réadaptation et l'exploration fonctionnelle des troubles de la vision.

Il effectue le bilan des capacités de mouvement du regard et de l'efficacité de la vision avec les deux yeux. Il détermine si l'enfant a besoin ou non d'une rééducation dans son domaine.

GRILLE D'OBSERVATION SUITE		
A partir du 2ème trimestre de CE1		
COMPORTEMENT DANS LES APPRENTISSAGES	OUI	NON
15. Manipule difficilement le phonème (distinction des rimes phonémiques, suppression du phonème initial, repérage du phonème final...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Semble se fatiguer plus rapidement que les autres élèves dans les exercices demandant des compétences de lecture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. travaille plus lentement que les autres dans les exercices nécessitant une lecture, sans que cela soit dû à de la mauvaise volonté de sa part.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Réussit mieux les exercices lorsqu'ils sont présentés à l'oral plutôt qu'à l'écrit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Exécute difficilement un travail de copie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Semble intéressé et motivé pour les apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Semble avoir des difficultés à mémoriser auditivement et visuellement les informations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRILLE D'OBSERVATION		
A partir du 2ème trimestre de CE1		
Nom et Prénom: _____		Classe: _____
Date de naissance: _____		
LECTURE	OUI	NON
1. connaît le nom des lettres et l'ordre alphabétique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. connaît les correspondances grapho-phonétiques dans les graphies simples (ex : v ; a) et complexes (ex : ph ; eau).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. sait qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. peut repérer et situer les éléments précédents (graphies, syllabes) dans un mot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. connaît les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. sait lire systématiquement les mots étudiés en contexte et hors contexte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. sait déchiffrer les mots réguliers inconnus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. lit facilement les mots les plus fréquemment rencontrés (mots-outils).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. sait lire à haute voix, un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. peut dire de qui ou de quoi parle le texte lu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. sait trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte lu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. sait reformuler le sens d'un texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. peut lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et peut manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. peut lire silencieusement un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Repérage / Dépistage : quelle(s) différence(s) ?

Le dépistage : il consiste en la recherche d'une ou de plusieurs maladies ou d'anomalies dites « à risques » chez les individus d'une population donnée. Ces investigations sont suivies ou non de consultations médicales, d'exams cliniques et de traitements.

Le terme « dépistage » est un terme médical, et donc réservé aux professionnels de santé.

Le repérage : il consiste en une première interrogation, suspicion, des difficultés de l'enfant sans terme médical aucun. Cette première suspicion ferait l'objet d'une consultation auprès d'un personnel qualifié pour ensuite pouvoir orienter la famille de cet enfant chez des professionnels de santé qualifiés.

La dyslexie : quelques rappels

La dyslexie est une pathologie complexe dont la définition est toujours incomplète. En effet, la définition qui prime encore aujourd'hui est une définition par exclusion : au lieu de dire ce qu'est la dyslexie, l'explication est donnée de ce qu'elle **n'est pas**.

Actuellement le terme de dyslexie est de plus en plus inusité au profit du terme « trouble spécifiques de la lecture » ou « trouble de l'apprentissage du langage écrit » car la dyslexie fait partie de la grande famille des troubles des apprentissages.

Néanmoins, l'usage du terme « dyslexie » reste approprié pour bien se représenter la réalité à laquelle elle fait référence.

La dyslexie est une difficulté **sévère** et **durable** dans l'apprentissage de la lecture et de l'acquisition de son automatisme chez des enfants :

- ↪ Ne présentant pas de déficience intellectuelle.
- ↪ Bénéficiant d'une scolarisation régulière et adaptée.
- ↪ Ne présentant pas de troubles sensoriels et/ou neurologiques.
- ↪ Ne présentant pas de trouble de la personnalité.
- ↪ vivant dans un milieu socio-culturel normalement stimulant

questions font appel aux compétences normalement acquises en fin de CP. L'enfant pourrait donc avoir des difficultés spécifiques.

Les quelques lignes à la fin de la grille d'observation sont donc prévues pour noter vos observations qualitatives de l'enfant dont il est question.

5. Conclusion

La grille donne lieu à une **observation** de l'enfant et à une interrogation de ses difficultés. En aucun cas, elle ne permet de poser un diagnostic relevant de la seule compétence de l'orthophoniste.

Elle donne les moyens aux enseignants de réfléchir aux difficultés de l'enfant et d'orienter la famille chez un médecin qui pourra prescrire un bilan orthophonique.

De même, les signes repérés chez les enfants grâce à la grille, même nombreux, ne signifient pas que l'enfant est dyslexique. Ils permettent seulement de s'intéresser aux difficultés de cet enfant et de demander une investigation plus approfondie afin de déterminer la nature et l'ampleur de ces difficultés.

⊙ Limites de la cotation quantitative :

Les modalités de cotation doivent être interprétées avec bon sens. En effet, un enfant obtenant un score de 10 est peut-être un enfant à surveiller. De même, un enfant ayant obtenu un score de 11 peut ne pas présenter de difficultés spécifiques ; son évolution sera donc décisive.

4. Evaluation qualitative

La cotation quantitative peut connaître ses limites lorsque le nombre de points est peu élevé mais que tous les points sont attribués à la rubrique « lecture ».

En effet, si le nombre de points n'est pas élevé mais que les réponses concernent massivement la rubrique lecture, il convient de s'interroger malgré tout sur les capacités de l'enfant à avoir une lecture efficace. L'enseignant peut par exemple observer l'enfant plus régulièrement et faire part de ses remarques à la famille qui jugera de la nécessité de consulter un médecin pour obtenir un bilan chez un spécialiste.

Si la majorité des points concerne la rubrique « lecture » et notamment les douze premières questions, on peut également s'interroger sur les difficultés de l'enfant, bien que le nombre de points soit peu élevé, car ces

La notion de **durabilité** des difficultés est primordiale dans le diagnostic. Il est habituellement retenu qu'un décalage de dix-huit mois de l'âge en lecture permet ce diagnostic. Cependant un enfant de sept ou huit ans présentant des difficultés de lecture depuis le début du CP doit vous alerter et vous devez vous interroger sur ses capacités de lecture.

Une certaine lenteur dans les premiers mois de l'apprentissage de la lecture ne peut être retenue comme suffisante pour évoquer le diagnostic.

Il peut effectivement exister des troubles de la lecture en dehors d'une dyslexie. Il s'agit des troubles non spécifiques du langage écrit.

Ceux-ci peuvent apparaître en cas de :

↳ surdité transitoire ou chronique

↳ trouble visuel non corrigé

↳ manque d'envie d'apprendre à lire ou incompréhension des mécanismes et des buts de la lecture

↳ immaturité intellectuelle et affective : l'enfant n'est pas prêt pour l'apprentissage de la lecture

↳ déficience intellectuelle

↳ trouble psychologique ou psychiatrique

Ainsi, le diagnostic de dyslexie ne peut être porté que **si ces causes ont été écartées.**

La dyslexie est souvent accompagnée de dysorthographe.

La dyslexie touche environ 5% de la population des enfants en âge scolaire.

Il convient donc d'être attentif aux signes que pourrait manifester l'enfant concernant d'éventuelles difficultés de lecture.

les enfants sans difficultés spécifiques. En revanche, les deux dernières questions sont des compétences scolaires attendues en fin de CE1. Elles sont donc quotées un point par réponse négative car en fin de deuxième trimestre, on sait qu'elles peuvent ne pas être acquises même en l'absence de troubles spécifiques.

Chaque réponse « oui » équivaut à zéro point.

Dans la rubrique « comportement dans les apprentissages », ce sont les réponses « oui » qui sont quotées. Elles équivalent à un point chacune et non deux car elles ne sont pas directement en lien avec l'activité lecture. Elles permettent néanmoins d'observer certaines difficultés qui peuvent être corrélées aux difficultés de lecture.

◉ Modalités de cotation :

↪ De 0 à 10 inclus : L'enfant ne présente pas de difficultés.

↪ De 11 à 16 inclus : l'évolution de l'enfant est à surveiller attentivement. Revoir l'enfant dans les trois mois.

↪ De 17 à 21 inclus : l'enfant présente probablement des difficultés de lecture, un examen individuel serait souhaitable.

↪ Au-dessus de 22 : un bilan individuel approfondi est **indispensable** pour préciser les difficultés de l'enfant et leur nature.

⊙ Les réponses aux questions se font par oui ou par non. L'enseignant peut également noter des remarques et des observations sur l'enfant.

⊙ Indications spécifiques pour remplir la grille :

↳ Rubrique lecture

▪ Question 2 : il s'agit de la correspondance entre les sons et les lettres. Si l'enfant ne les connaît pas, répondre par la négative.

↳ Rubrique comportement dans les apprentissages

▪ Question 15 : cette question conduit à la réponse non lorsque l'enfant a des difficultés pour trouver des mots se terminant par le même son (ou à repérer que des mots possèdent le même son final), lorsqu'il a des difficultés pour supprimer le dernier son du mot ou à repérer le premier son du mot.

3. Evaluation quantitative

⊙ Justification de la cotation :

Dans la rubrique « lecture », les réponses « non » sont notées deux points sauf pour les questions 13 et 14. En effet, les douze premières questions font référence à des compétences scolaires de fin de CP. Elles sont donc notées deux points par réponse négative car en fin de deuxième trimestre de CE1, on attend qu'elles soient acquises chez tous

Ne pas confondre dyslexie et...

Le trouble d'apprentissage de la lecture est rarement isolé. D'autres pathologies s'exprimant à des degrés divers y sont fréquemment associées. Ils sont alors parfois difficiles à différencier de la dyslexie elle-même.

Voici donc un aperçu des pathologies souvent confondues avec la dyslexie.

○ La dysorthographe :

C'est un trouble significatif et durable de la production écrite sur le plan orthographique. Cette pathologie est très fréquemment associée aux difficultés de lecture.

○ La dysgraphie :

C'est un trouble persistant de la réalisation du geste graphique affectant la forme de l'écriture. Elle se révèle par une écriture lente et difficilement lisible.

○ La dyscalculie :

C'est un trouble spécifique affectant les activités logico-mathématiques, notamment le raisonnement logique, la construction et l'utilisation du nombre. Elle se révèle souvent dans le rappel de faits arithmétiques et dans l'écriture de nombres complexes.

○ La dyspraxie :

C'est un trouble de l'exécution des gestes. L'enfant est capable de dire ce qu'il faut faire pour réaliser les gestes, de l'habillage ou d'un dessin géométrique par exemple, mais est dans l'incapacité de le réaliser de manière satisfaisante.

○ La dysphasie :

C'est un trouble grave, spécifique et durable du langage **oral**. Cette pathologie se différencie du retard simple de langage oral par le caractère déviant des erreurs produites. Le langage ne suit pas le cours du développement commun aux autres enfants.

Pour un bon usage de la grille

1. Conditions d'utilisation de la grille

⊙ La grille d'observation doit être utilisée pour des élèves de CE1 à partir de la fin du deuxième trimestre. Les enfants observés doivent avoir au moins un an d'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, il faut tenir compte de leur date de naissance. En effet, un enfant né en décembre aura presque un an de différence avec certains camarades de sa classe. Même s'ils ont le même temps d'apprentissage, leurs maturités intellectuelle et psychologique peuvent être différentes. Il convient donc de ne pas négliger ce facteur au moment de l'observation.

⊙ La grille est destinée à être remplie par l'enseignant de l'enfant. Avant de remplir la grille, l'enseignant essaie d'observer l'enfant dans diverses situations de lecture ainsi que son comportement en classe et en situation d'apprentissage.

2. Mode d'emploi

⊙ Il est indispensable de répondre à toutes les questions pour une estimation la plus précise possible des difficultés de l'enfant.

présentant des troubles de lecture sans atteinte (outré mesure) de ses capacités langagières à l'oral.

Changement de comportement : alors qu'il était un élève intéressé, vif et joyeux en maternelle, au cours de son entrée dans l'apprentissage de la lecture, l'enfant peut devenir taciturne, se renfermer sur lui-même et peut manquer d'envie d'apprendre et de dynamisme en classe. Ce changement de comportement peut être dû à la prise de conscience de ses difficultés qui entraîne un sentiment d'infériorité et d'auto-dévalorisation. Par ailleurs, l'enfant peut devenir anxieux.

Les signes d'alertes à partir du Cours Préparatoire

Les signes que nous allons présenter ne sont pas des éléments diagnostiques de la dyslexie, surtout en classe de CP, mais des signes d'appel permettant d'éveiller l'attention sur certaines difficultés de l'enfant en lecture.

En effet, en classe de CP, l'enfant commence son apprentissage de la lecture ; il est donc impossible d'évaluer une pathologie de l'acquisition de la lecture puisque l'apprentissage n'est pas terminé.

Néanmoins, il est possible de **repérer** les enfants ayant des difficultés de lecture au commencement de l'apprentissage ou bien des difficultés dans les mécanismes nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Lecture : - omissions, inversions, confusions, ajouts, remplacements de lettres

- difficultés d'acquisition des graphies simples et complexes
- lecture lente et syllabée
- difficultés de compréhension

Capacités métaphonologiques : l'enfant présente des difficultés pour manipuler le phonème (distinction des rimes phonémiques, suppression

du phonème initial, repérage du phonème final, segmentation du mot en sons).

Rétention : difficultés pour apprendre de nouvelles formes sonores à l'oral dans les leçons. Le « par cœur » leur est également difficile ainsi que la rétention de chiffres.

Difficultés de copie : la copie demande de bonnes capacités de discrimination et de mémoire visuelle, une attention suffisamment soutenue pour suivre l'ordre des lettres et une relecture des groupes de lettres déjà copiés. C'est un exercice difficile pour les enfants dyslexiques. Ils peuvent commettre des erreurs de repérage. De plus, le passage de la verticalité du tableau à l'horizontalité de leur feuille peut être un frein à la bonne réalisation de cet exercice.

Fatigabilité : pour réussir, l'enfant dyslexique doit fournir plus d'efforts qu'un enfant ne présentant pas de difficultés de lecture. Il peut alors présenter des signes de fatigue directement liés à l'activité de lecture. Les performances de l'enfant peuvent également être anormales selon le moment de la journée ; elles peuvent même chuter au cours d'une activité : les erreurs se multiplient au fur et à mesure de l'avancement de l'exercice.

Difficultés d'attention : elles peuvent avoir plusieurs causes. Elles peuvent être dues à la fatigue ou faire l'objet d'un trouble spécifique. Dans ce cas précis, elles sont souvent accompagnées d'instabilité motrice. Par ailleurs, les remarques verbales de la part de l'enseignant n'entraînent pas de retour au calme ou une meilleure concentration. Il faut donc s'interroger plus amplement.

Lenteur : les difficultés spécifiques dans les mécanismes d'acquisition de la lecture la rendent laborieuse et l'enfant très lent.

Intérêts pour les matières enseignées : l'enfant montre généralement beaucoup d'intérêt pour apprendre. Les difficultés spécifiques l'empêchent cependant de réussir malgré son investissement. Néanmoins, l'enfant peut parfois se désintéresser des apprentissages par découragement ou parce qu'il pense que ses efforts n'aboutiront jamais sur une réussite. Il est alors nécessaire de s'interroger et d'en parler avec l'enfant.

Bonnes performances à l'oral : La compréhension de l'écrit est difficile pour l'enfant dyslexique. Cependant, ces enfants montrent souvent des aptitudes meilleures à l'oral. Aussi, il est bon de s'interroger sur un enfant