



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Christelle DELPORTE ép. DUFOUR
Jessie REINHARD

soutenu publiquement en juin 2011 :

Prévention de l'illettrisme
Le PIAPEDE, un outil au secours de l'élève en
difficultés à l'écrit
Concrétisation d'une réflexion

MEMOIRE dirigé par :

Mme Dominique CRUNELLE, Orthophoniste et Docteur en Sciences de l'Éducation

Lille – 2011

Remerciements

Nous remercions Madame CRUNELLE pour la confiance qu'elle nous a accordée, son aide précieuse et ses conseils pour la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions également Madame ESPERANCE, enseignante pour son implication dans le projet tout au long de l'année et ses conseils judicieux.

Nous remercions les principaux des collèges et les professeurs ayant participé au projet pour leur accueil et leur disponibilité.

Nous remercions les membres de l'équipe du PIAPEDE, ainsi que les orthophonistes des différents lieux de stage pour leur accompagnement dans l'aboutissement de ce mémoire.

Résumé :

Notre mémoire consistait à valider l'outil créé en 2009 sous la direction de D. Crunelle : « Le PIAPEDE, Protocole d'Identification de l'Aménagement Pédagogique correspondant à un Élève en Difficulté à l'Écrit - et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé ».

Dans ce cadre, un partenariat entre des équipes pédagogiques et des orthophonistes a permis de former différents professionnels de la Santé et de l'Éducation Nationale de la région. Notre travail s'est également inscrit dans une démarche de transdisciplinarité avec des enseignants de deux collèges, des orthophonistes, et un SESSAD « troubles spécifiques du langage ». Pour cela, nous avons proposé des passations à des enfants en difficultés scolaires voire avec des troubles spécifiques du langage écrit.

Ces passations nous ont amenées à affiner le protocole, et à déterminer des profils d'aménagements pédagogiques. La mise en place de ceux-ci a permis de proposer une différenciation pédagogique auprès d'élèves en difficultés scolaires. Pour chaque profil d'aménagements, nous avons conçu des cartes heuristiques comme outil de communication entre les différents partenaires.

Nous avons aussi élaboré une fiche synthétique à destination de la MDPH. En effet, le PIAPEDE permet de déterminer quels aménagements d'examens sont les plus adaptés à l'élève dyslexique.

En définitive, cette démarche transdisciplinaire s'avère indispensable pour aider l'enfant en difficultés grâce aux compétences spécifiques et complémentaires de chacun. Le PIAPEDE se définit donc comme un outil permettant de lutter contre l'échec scolaire et de prévenir l'illettrisme.

Mots-clés :

Orthophonie
Langage écrit
Prévention
Enfant / Adolescent
Transdisciplinarité
Différenciation pédagogique

Abstract :

The purpose of this dissertation is to validate the PIAPEDE. In 2009 D Crunelle led a team to develop a screening tool for pupils with reading and writing difficulties covering the full range of pedagogic development. PIAPEDE was also designed to provide clear diagnosis of dyslexia dysorthographia and enable the planning of support for public exams.

The team consisted of, pedagogic experts and speech therapists working together in to train health workers and teachers of Nord Pas de Calais. The work brought about collaboration between the teaching staff in two secondary schools, speech therapists and the SESSAD “specific language impairment” to achieve a common objective. As a result children with learning difficulties including severe writing and reading disabilities benefited from the assessment provided.

These assessments lead us to sharpen our protocol and introduce a clear pedagogic development profile. The introduction of these profiles allowed us to design different pedagogic patterns for individual pupils with learning disabilities. To build each profile, heuristic cards were designed aid communication between all the different partners.

In addition, a form was designed for the MDPH. PIAPEDE allows the determination of more suitable improvements to help dyslexic students to pass exams.

Indeed, this collective multidisciplinary work is essential to help children with learning difficulties : each different area of expertise is complementary and needed. PIAPEDE is an effective tool to prevent learning failure and combat illiteracy.

Keywords :

- Speech therapy
- Writing and reading
- Prevention
- Children /teenager
- Interdisciplinarity
- Pedagogic differentiation

Table des matières

Introduction.....	10
Contexte théorique	14
1. Élèves en difficultés de langage écrit : troubles spécifiques ou « simples » difficultés ?.....	15
1.1. Définir et typer les difficultés : préambule à toutes remédiations.....	15
1.1.1. Les facteurs psychoaffectifs.....	15
1.1.2. Les facteurs socio-culturels et linguistiques.....	16
1.1.3. Les facteurs cognitifs.....	16
1.1.4. Les facteurs spécifiques.....	17
1.2. Trouble spécifique : un handicap.....	17
1.2.1. Définitions.....	17
1.2.1.1. Généralités.....	17
1.2.1.2. Classification des dyslexies développementales.....	18
1.2.2. Courants étiologiques.....	21
1.2.2.1. Facteurs génétiques et familiaux.....	21
1.2.2.2. Facteurs neuro-anatomiques et neuro-physiologiques.....	21
1.2.2.3. Facteurs cognitifs.....	21
1.3. L'illettrisme.....	22
1.3.1. Définition : qu'est-ce que l'illettrisme ?.....	23
1.3.2. Frontière entre illettrisme et dyslexie.....	24
2. Les partenariats au secours de l'élève.....	25
2.1. Partenariat et transdisciplinarité.....	25
2.1.1. Définitions.....	25
2.1.2. Textes officiels.....	26
2.2. L'enseignant enseigne.....	26
2.2.1. Ses obligations.....	26
2.2.2. Les enseignants spécialisés.....	26
2.3. L'orthophoniste rééducateur.....	28
2.4. Spécificité et complémentarité enseignant/orthophoniste.....	28
2.4.1. Mise en synergie des compétences affirmées et complémentaires.....	28
2.4.2. Les démarches d'aides : chacun sa stratégie.....	30
2.5. Les parents éduquent et.....	32
2.6. L'enfant le principal « intéressé »?.....	33
3. Le PIAPEDE : concrétisation d'une réflexion.....	35
3.1. L'avant PIAPEDE.....	35
3.2. L'enjeu du PIAPEDE.....	36
3.3. Historique des réunions : réflexions et concrétisation.....	37
3.4. Du PIAPEDE expérimental à la version définitive : un travail d'équipe.....	38
3.5. Le PIAPEDE, un outil pour cibler l'aménagement adéquat.....	40
3.5.1. Le temps supplémentaire, utile ou non ?.....	40
3.5.2. La pédagogie orale avec le secrétaire « porte-parole ».....	41
3.5.3. L'ordinateur outil à la mode ou outil ressources ?.....	41
4. Des contextes différents : l'enseignement, d'abord une réalité du terrain....	43
4.1. Une « entreprise » : histoire et politique.....	43
4.1.1. Des effectifs importants.....	43
4.1.2. Une politique en constante évolution.....	44
4.1.2.1. ZEP : une chance pour tous ?.....	44

4.1.2.2. En 1990 : relance du fonctionnement.....	44
4.1.2.3. En 1997 : création des REP.....	45
4.1.2.4. En 2006 : création des RAR et des RRS.....	45
4.1.2.5. En 2010 : expérimentation des CLAIR.....	45
4.2. Différencier sa pédagogie : une nécessité pour tous.....	46
4.2.1. La pédagogie différenciée : une tentative de définitions.....	46
4.2.2. Comment installer cette pédagogie ?.....	47
4.2.2.1. Se donner des instruments d'évaluation précis.....	47
4.2.2.2. Être attentif aux caractéristiques de ses élèves.....	48
4.2.2.3. L'enseignant et sa situation institutionnelle.....	49
4.2.3. Compléter la pédagogie différenciée par un programme spécifique.....	51
4.2.4. Exploiter les compétences de chacun.....	51
4.3. Élèves différents : intégration ? Inclusion ?.....	52
4.3.1. Quels dispositifs : PAI, PPS, PPRE ?.....	53
4.3.1.1. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et la MDPH.....	53
4.3.1.2. Le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) et l'école.....	53
4.3.1.3. Le PPRE : récapitulatif des dispositifs.....	54
4.3.2. L'inclusion : pour quelles classes ?.....	54
4.3.2.1. CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire.....	54
4.3.2.2. ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.....	55
4.3.2.3. SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.....	55
5. Problématique, objectifs et hypothèses.....	56
5.1. La problématique.....	56
5.2. Les objectifs.....	57
5.3. Les hypothèses.....	58
Sujets et méthodes.....	59
1. Les formations : pluridisciplinarité de mise.....	60
1.1. Les FIL : la richesse d'un public diversifié.....	60
1.1.1. Avion-Grenay	61
1.1.2. Calais.....	61
1.1.3. Lille.....	62
1.1.4. Valenciennes.....	63
1.2. La formation proposée aux orthophonistes	64
1.3. D'autres formations à venir ?.....	65
1.3.1. Les aménagements découlant de la passation du PIAPEDE.....	65
1.3.2. D'autres personnels intéressés.....	65
2. La version définitive du PIAPEDE.....	67
2.1. De nombreuses versions avant l'aboutissement.....	67
2.1.1. Version Août 2010 : une première ébauche de transformations.....	67
2.1.2. Version septembre 2010 : de nouveaux changements.....	68
2.1.3. Version novembre 2010 : la métamorphose du protocole.....	68
2.1.4. Version décembre 2010 : dernières retouches.....	69
2.1.5. Version janvier 2011 : une première version en PDF.....	69
2.1.6. Version mai 2011 : la version finale en PDF.....	70
2.2. Les transformations dans chaque modalité.....	70
2.2.1. Une épreuve de décodage mieux exploitée.....	70
2.2.2. Une épreuve de compréhension plus lisible.....	71
2.2.3. Une expression écrite davantage développée.....	71
2.3. Quel résultat ?	72

3. Entretiens dirigés avec les acteurs du PIAPEDE.....	74
3.1. L'équipe PIAPEDE investie.....	74
3.1.1. Présentation des professionnels choisis.....	74
3.1.2. Bilan positif mais avec des limites.....	74
3.2. Des professionnels intéressés par le PIAPEDE.....	77
3.2.1. Présentation des professionnels choisis.....	77
3.2.2. Bilan mitigé.....	77
4. Choix réfléchi des aménagements pédagogiques.....	79
4.1. Aménagements généraux : un minimum indispensable.....	79
4.1.1. Un élève valorisé.....	79
4.1.2. Des aides spécifiques.....	80
4.1.3. Une présentation optimisée.....	81
4.1.4. Une classe aménagée et des cours organisés.....	82
4.1.5. Une évaluation différente	83
4.1.6. La carte heuristique comme outil de communication.....	83
4.2. Aménagements spécifiques aux profils du PIAPEDE.....	85
4.2.1. Temps supplémentaire et réduction d'exigences.....	85
4.2.1.1. Le temps supplémentaire en compréhension.....	86
4.2.1.2. Le temps supplémentaire en expression.....	87
4.2.2. Pédagogie orale.....	88
4.2.2.1. La pédagogie orale en compréhension.....	89
4.2.2.2. La pédagogie orale en expression.....	89
4.2.3. L'ordinateur.....	91
4.2.3.1. L'ordinateur en compréhension.....	91
4.2.3.2. L'ordinateur en expression.....	92
4.2.4. Simplification et reformulation linguistique.....	93
4.2.5. Appel à la transdisciplinarité.....	94
4.2.6. L'échec malgré tout : des choix nécessaires.....	94
5. Exemples de passation et aménagements proposés.....	96
5.1. Présentation des lieux de passation.....	96
5.1.1. Les cabinets libéraux.....	96
5.1.2. Les collèges.....	97
5.1.3. Un SESSAD « troubles spécifiques du langage ».....	99
5.2. Exemples de passations et aménagements mis en place.....	99
5.2.1. Collégien de 5ème dyslexique F.....	100
5.2.1.1. Présentation de l'élève.....	100
5.2.1.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés.....	100
5.2.1.3. Rencontre avec les enseignants du collège.....	102
5.2.2. Lycéen de terminale dyslexique R.....	104
5.2.2.1. Présentation de l'élève.....	104
5.2.2.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés.....	104
5.2.2.3. Particularités de cette passation.....	107
5.2.3. Collégien de 6ème en difficultés scolaires Y.....	107
5.2.3.1. Présentation de l'élève.....	107
5.2.3.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés.....	107
5.2.3.3. Formulaire mis en place par Mme C.....	110
5.2.4. Collégienne de 6ème « aide d'une autre perspective » L.....	111
5.2.4.1. Présentation de l'élève.....	111
5.2.4.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés.....	111
5.2.4.3. Réorientation pour la prise en charge.....	112
5.2.5. Collégien de 6ème « aide d'une autre perspective » N.....	112

5.2.5.1. Présentation de l'élève.....	112
5.2.5.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés.....	113
5.2.5.3. Projet de rencontres futures.....	118
Discussion.....	119
1. Les objectifs de notre démarche.....	120
1.1. Partenariat.....	120
1.2. Aménagements pédagogiques en cours.....	120
1.3. Une meilleure diffusion de l'outil.....	121
2. Critiques et problèmes rencontrés.....	122
2.1. Un protocole à améliorer.....	122
2.2. Partenariat mais surtout transdisciplinarité.....	123
2.3. Diffusion du PIAPEDE : dans quelles conditions ?.....	124
3. Discussion et évaluation de notre démarche.....	125
3.1. Hypothèse 1 : le PIAPEDE, outil transdisciplinaire ?.....	125
3.2. Hypothèse 2 : les profils et les aménagements qui en découlent.....	125
3.3. Hypothèse 3 : la MDPH et le choix des aménagements d'examen.....	126
4. Le PIAPEDE, un outil prometteur	127
4.1. L'expérience d'un projet de classe « grand DIRLIR ».....	127
4.2. Programmation de rencontres futures avec le collège de F.....	128
5. Un véritable enrichissement pour notre carrière.....	129
5.1. L'intérêt d'un vrai partenariat	129
5.2. Des rencontres enrichissantes.....	129
Conclusion.....	130
Bibliographie.....	133
Annexes.....	142
Annexe n°1 : PIAPEDE version 2009.....	143
Annexe n°2 : PIAPEDE version 2011.....	158
Annexe n°3 : Questionnaire à destination des professionnels de la FIL PIAPEDE 2009-2010.....	170
Annexe 3.a : questionnaire distribué à la fin de la 3ème journée de la FIL.....	170
Annexe 3.b : présentation des résultats à ce questionnaire	173
Annexe n°4 : Questionnaire à destination des orthophonistes formés en septembre 2010.....	176
Annexe n°5 : Questionnaire pour la mise en place d'une nouvelle FIL « aménagements pédagogiques » suite à la passation du PIAPEDE.....	177
Annexe 5.a : nouveau questionnaire.....	178
Annexe 5.b : résultats du questionnaire.....	179
Annexe 5.c : présentation des réponses de Mme C.....	180
Annexe n°6 : Fiches de synthèse des résultats à destination de la MDPH.....	181
Annexe n°7 : Notice rapide à lire avant toute passation.....	182
Annexe n°8 : Entretiens dirigés.....	186
Annexe 8.a : entretiens dirigés auprès de l'équipe PIAPEDE.....	186
Annexe 8.b : entretiens dirigés auprès d'autres professionnels.....	190
Annexe n°9 : Présentation des cartes heuristiques.....	192
Annexe 9.a : aménagements généraux.....	193
Annexe 9.b : temps supplémentaire et réduction d'exigences en compréhension	194
Annexe 9.c : temps supplémentaire et réduction d'exigences en expression..	195
Annexe 9.d : pédagogie orale en compréhension.....	196

Annexe 9.e : pédagogie orale en expression.....	197
Annexe 9.f : ordinateur en compréhension.....	198
Annexe 9.g : ordinateur en expression.....	199
Annexe n°10 : Présentation des collèges.....	200
Annexe n°11 : Exemples de passations : synthèse des résultats et expression écrite.....	203
Annexe 11.a : collégien de 6ème dyslexique F.....	204
Annexe 11.b : lycéen de terminale dyslexique R.....	207
Annexe 11.c : collégien de 6ème en difficultés scolaires Y.....	209
Annexe 11.d : collégienne de 6ème « aide d'une autre perspective » L.....	213
Annexe 11.e : collégien de 6ème « aide d'une autre perspective » N.....	217

Introduction

Certains élèves se trouvent en difficultés d'apprentissage dès l'entrée dans l'écrit : ils rencontrent alors des difficultés à apprendre à lire et à écrire. Dans de nombreux cas, ces difficultés induisent ensuite des difficultés scolaires plus globales.

Si les difficultés de l'élève sont durables et d'origine structurelle, on parlera alors de troubles spécifiques des apprentissages tels que la dyslexie-dysorthographe. Si aucune aide thérapeutique, pédagogique ou encore psychologique n'est proposée à l'enfant dyslexique, celui-ci peut vite se retrouver enfermé dans la spirale de l'échec scolaire voire dans une situation d'illettrisme.

Confrontés à ce type d'échecs scolaires depuis de nombreuses années, les enseignants et les équipes pédagogiques tentent d'adapter leurs enseignements. Le milieu éducatif mais aussi les milieux paramédicaux, principalement l'orthophonie, sont tout aussi concernés par ces situations. En effet, si l'orthophoniste prend en charge les troubles spécifiques du langage écrit comme la dyslexie, il peut aussi être amené à rencontrer des enfants dont les difficultés sont d'une autre origine.

Cibler le plus tôt possible les difficultés de l'élève afin d'adapter au mieux l'enseignement et les prises en charge est crucial pour l'avenir de l'enfant. Les parents et les enseignants jouent un rôle majeur dans le repérage des signes de dysfonctionnement, ces indications permettront de distinguer l'enfant dyslexique de l'enfant en difficultés globales.

Chacun à travers ses capacités et ses missions est donc concerné par la difficulté, voire l'échec scolaire qui peut conduire à l'illettrisme. Il apparaît donc logique que ces différents acteurs s'unissent autour de l'enfant en difficultés, dans un travail de partenariat et de transdisciplinarité. Ceci pour rechercher ensemble des solutions concrètes et adaptées pour aider au mieux l'élève dans ses apprentissages malgré ses difficultés.

Véritable rééducateur, l'orthophoniste devrait travailler en permanente collaboration avec le médecin traitant, la famille, le milieu scolaire et social du patient. Il a un rôle important à jouer auprès des équipes pédagogiques pour aider à

la mise en place des stratégies pédagogiques adaptées. L'enseignant pourra alors instaurer pour l'élève les aménagements pédagogiques les plus cohérents.

Ces diverses réflexions ont permis d'aboutir à la création d'un outil pratique : le PIAPEDE. Créé en 2009 par D. Crunelle, alors directeur de l'Institut d'Orthophonie de Lille II, il s'agit d'un protocole d'identification de l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit - et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé. Lorsque c'est le cas, les aménagements pédagogiques dégagés par cet outil seront indiqués dans le dossier de demande d'aménagements d'examens destiné à la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

Le PIAPEDE est le résultat d'un travail de groupe, mené sous la direction de D. Crunelle, de plusieurs étudiants dans le cadre de leur mémoire d'orthophonie de fin d'étude en partenariat avec de nombreux professionnels de l'Éducation Nationale (enseignants, psychologues et médecins scolaires, IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux), conseillères pédagogiques, conseillers d'orientation pédagogiques) et de la Santé (orthophonistes et neuropédiatres).

Le contexte scolaire s'est profondément modifié depuis trente ans. Les professeurs doivent enseigner un même programme à des élèves très différents. La loi 2005-102 du 11 février 2005 pour « L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a bouleversé la réalité du terrain en introduisant les notions d'accessibilité et de compensation. La pédagogie différenciée s'attache à apporter des réponses à la variété des situations rencontrées sur le terrain. Néanmoins, les notions de stratégies de renforcement, contournement et remédiation ne sont pas bien assimilées.

Après que le Rectorat de Lille ait accepté l'expérimentation du PIAPEDE, des formations des différents professionnels ont pu être mises en place. C'est alors que nous nous sommes engagées dans la deuxième phase de validation de l'outil auprès des divers professionnels de l'Éducation Nationale. L'objectif était de démontrer le rôle primordial de la transdisciplinarité.

Les diverses passations réalisées lors de nos stages ont permis de mettre en évidence des points du protocole nécessitant certaines modifications. Celui-ci a donc connu plusieurs transformations notamment dans sa forme.

Notre mémoire avait comme second objectif de mettre en place les aménagements pédagogiques auprès des différents élèves ayant passé le PIAPEDE. Il s'agit de stratégies de contournement. Nous avons retenu l'élaboration de cartes heuristiques comme outil de communication. Cet outil permettra, nous l'espérons, la communication entre l'élève, les enseignants et l'orthophoniste.

Notre intervention en milieu scolaire et en cabinet libéral nous a finalement permis d'élaborer une fiche synthétique à destination de la MDPH. En effet, le PIAPEDE permet de déterminer quels aménagements d'examens sont les plus adaptés à l'élève dyslexique.

Contexte théorique

1. Élèves en difficultés de langage écrit : troubles spécifiques ou « simples » difficultés ?

« Il est des élèves dont l'accompagnement des difficultés d'apprentissage relève seulement de la responsabilité des enseignants par la remise en cause de leurs pratiques pédagogiques (...) mais il est aussi d'autres élèves dont l'accompagnement des difficultés d'apprentissage appelle une réponse qui ne peut être seulement pédagogique, mais qui doit être élaborée en partenariat avec d'autres champs professionnels comme le social, la santé ou l'éducatif (...), les parents sont le pivot de l'articulation de ces aides. » (Recherches n°49 2008-2 p 5)

1.1. Définir et typer les difficultés : préambule à toutes remédiations

Patrice Birbandt, Inspecteur de l'Éducation Nationale à Nancy a différencié ce terme très large. Sur le site de l'Inspection Académique de la Moselle, il distingue les difficultés liées à la personnalité des acteurs (élève difficile et/ou enseignant en difficultés), de celles liées au contexte chez l'élève en échec.

1.1.1. Les facteurs psychoaffectifs

Les facteurs psychoaffectifs se manifestent généralement par une réaction contre l'environnement éducatif, familial et scolaire et se traduisent par l'échec de l'élève à l'école.

On retrouve dans ces facteurs la dévalorisation de l'estime de soi. L'enfant s'exprime par des termes peu élogieux à son égard.

Il y a aussi l'instabilité psychomotrice : les enfants sont en constante agitation. Parfois s'ajoute à celle-ci un déficit de l'attention qui peut être d'origine psychique. Dans certains cas, des troubles réactionnels apparaissent suite à un événement traumatisant, et s'expriment par des comportements allant de l'agressivité à l'inhibition.

Quant à l'anxiété scolaire, elle correspond davantage aux exigences trop importantes que l'enfant s'impose ou qu'on lui impose. L'école est alors identifiée comme un sujet d'angoisse. Enfin, on peut également rencontrer un refus scolaire qui s'associe à un rejet des règles sociales en général.

1.1.2. Les facteurs socio-culturels et linguistiques

L'échec scolaire peut être lié au contexte socio-culturel. Lors de l'entrée à l'école, l'enfant est confronté à un décalage entre le système scolaire et le milieu familial. En effet, dès la maternelle, l'école impose des règles spécifiques de socialisation comme les contraintes (horaires), les attitudes à adopter différentes de celles de la maison.

Cet échec peut aussi être dû à des difficultés linguistiques. Pour de nombreux enfants, l'école est un monde nouveau avec un niveau de langage différent (vocabulaire, syntaxe, pragmatique) et/ou une nouvelle langue (élève non francophone).

Enfin, la motivation est une dimension à ne pas négliger : l'enfant devra avoir envie d'apprendre pour rentrer dans les apprentissages, envie qui résulte en partie du modèle de l'écrit proposé par son environnement familial et social. Dans certaines situations, l'enfant redoute de sortir du « modèle familial », et donc de dépasser à l'écrit le niveau de ses parents.

1.1.3. Les facteurs cognitifs

Certains apprentissages nécessitent des capacités cognitives (comme l'attention, la mémoire...) auxquelles l'enfant ne peut pas accéder du fait d'un déficit cognitif. Ses difficultés sont alors globales.

1.1.4. Les facteurs spécifiques

Quelques enfants peuvent aussi « décrocher » en classe à cause d'un trouble de l'attention. L'enfant est alors incapable de se concentrer sur quelque chose, d'effectuer une tâche précise et complète, de tenir compte de ce qui est dit...

Certains enfants ont des troubles spécifiques de type dysphasie (trouble de l'élaboration du langage oral) ou dyspraxie (trouble spécifique de la coordination motrice) qui perturbent leurs apprentissages.

Enfin, certains enfants sont en difficultés à l'écrit car porteurs d'un trouble spécifique et structurel : la dyslexie-dysorthographe.

1.2. Trouble spécifique : un handicap

Dans le cas de l'enfant dyslexique, c'est l'apprentissage de l'écrit qui est à l'origine des difficultés scolaires, pouvant le conduire à l'échec scolaire si aucune aide n'est proposée. Il apparaît nécessaire de distinguer les origines des difficultés scolaires du trouble spécifique d'apprentissage qu'est la dyslexie.

1.2.1. Définitions

1.2.1.1. Généralités

Les troubles spécifiques du langage écrit sont des troubles structurels sans substrat lésionnel cliniquement décelable et sans perturbation majeure d'un domaine du développement impliqué dans le langage.

« La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques » définition proposée par Lyon et coll. en 2003 (INSERM, Expertise Collective, 2007, page 180)

La dyslexie développementale (par opposition à la dyslexie acquise) est « un trouble spécifique persistant de l'apprentissage de la lecture se manifestant chez des enfants de niveau d'efficacité intellectuelle normal, sans problèmes sensoriels

primaires, visuels ou auditifs (DSMIV), sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés, et issus de milieux socio-culturels normalement stimulants » (BRIN et al, 2004, p 80).

Le diagnostic de la dyslexie se fait donc d'abord par exclusion. D'autres bilans que le bilan orthophonique sont parfois nécessaires pour poser le diagnostic. Ce diagnostic ne peut être posé que si le retard dans l'acquisition de la lecture est supérieur à 2 ans.

Un trouble est un déficit, un dysfonctionnement. Ce n'est pas un retard qu'il est possible de rattraper mais un trouble qu'il est possible de compenser en partie. Les difficultés de l'enfant dyslexique sont spécifiques et durables. L'enfant développe des stratégies particulières et des moyens de compensations souvent inefficaces pour pallier ses difficultés.

Selon l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, 2007), la France ne dispose pas d'étude représentative sur la prévalence de la dyslexie. Cependant la plupart des travaux l'estiment à 5 % des enfants scolarisés. On compte 4 à 5 garçons pour une fille.

Il est important de ne pas oublier que les enfants dyslexiques sont des élèves ayant également de grandes difficultés en orthographe. On parle de dysorthographe. Ce « trouble d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe » est la conséquence systématique et durable de la dyslexie. La dysorthographe est plus sévère que la dyslexie pour des raisons structurelles. Elle est très souvent le trouble le plus résistant à la rééducation et le plus handicapant.

1.2.1.2. Classification des dyslexies développementales

Si le diagnostic de la dyslexie se fait d'abord par exclusion, un travail d'identification des dyslexies sera nécessaire pour confirmer et prendre en charge les difficultés engendrées.

Comprendre la dyslexie nécessite de savoir qu'est-ce que lire et comment

l'enfant apprend à lire.

Des chercheurs, tels FRITH et SEYMOUR, ont établi des modèles théoriques distinguant les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture (FRITH, 1986).

L'idée principale de FRITH est que les troubles du développement doivent être interprétés en référence à un modèle de développement. Ce modèle a constitué un point de référence au cours des années passées. Cependant, il a été également critiqué notamment pour son caractère essentiellement descriptif.

La neuropsychologie cognitive a permis de privilégier l'analyse de l'apprentissage du langage écrit dans une démarche plus interprétative. En effet, cette classification repose sur des modèles théoriques postulant l'existence de deux voies de lecture :

- La voie d'assemblage ou voie phonologique : voie indirecte qui utilise le canal auditivo-verbal en effectuant un traitement auditif analytique. Chaque graphème est converti en phonème grâce à une identification. Il y a ensuite une analyse de la succession des sons dans un mot. Cette voie permet de lire les mots rares ou les non-mots.
- La voie d'adressage ou voie lexicale, qui est une voie directe, utilise le canal visuel et effectue un traitement global des mots lus ; cette voie permet de lire rapidement, de « reconnaître » les mots déjà rencontrés, mémorisés et stockés dans le lexique interne.

Chacune de ces voies de lecture peut être touchée spécifiquement et ainsi donner lieu à une dyslexie particulière.

Selon BODER (1973) :

- Dyslexie dysphonétique :

Elle est également appelée dyslexie phonologique. C'est la dyslexie la plus fréquente, puisqu'elle représente 60 à 70% des dyslexies. Elle correspond à l'atteinte de la voie d'assemblage, c'est-à-dire à une déficience du canal auditivo-verbal. Les enfants touchés par cette dyslexie ont des problèmes dans la conversion grapho-

phonétique et essayent souvent de compenser par le canal visuel : ils reconnaissent les mots connus, mais éprouvent des difficultés à lire les mots nouveaux ou les non-mots.

➤ Dyslexie dyséïtïque :

Elle est aussi appelée dyslexie de surface, et représente environ 12% des cas. Elle correspond à l'atteinte de la voie d'adressage, c'est-à-dire à une déficience du canal visuel. Elle se traduit par l'impossibilité de mémoriser à long terme l'image globale des mots rencontrés et donc à se créer un lexique interne. Ces enfants compensent par la voie d'assemblage en utilisant systématiquement la correspondance graphème-phonème.

➤ Dyslexie mixte :

C'est la forme de dyslexie la plus sévère puisqu'elle touche les deux voies de lecture (voie d'assemblage et voie d'adressage). La lecture qui en découle se caractérise alors par des difficultés de déchiffrage grapho-phonémique et par une absence de lexique interne. Il en résulte une très mauvaise compréhension.

VALDOIS et al (1995) y ajoutent la dyslexie visuo-attentionnelle. C'est une dyslexie développementale périphérique. Elle est rare chez l'enfant. Les études suggèrent qu'un trouble périphérique, un dysfonctionnement visuo-attentionnel serait à l'origine de cette dyslexie (De Partz et al., 1999). Celle-ci s'exprime par une non-reconnaissance visuelle et associe des difficultés attentionnelles au trouble du lexique. Il n'existe pas de véritables atteintes des voies phonologique et lexicale mais l'enfant n'a pas de capacités visuo-attentionnelles suffisantes pour les mettre en œuvre de façon fonctionnelle. La prise d'indices est faussée au départ car l'enfant ne parvient pas à sélectionner les informations pertinentes et se laisse perturber par des éléments distracteurs. La compréhension s'en trouve réduite.

Rappelons cependant qu'à troubles égaux, deux enfants porteurs d'une dyslexie évolueront différemment selon leur personnalité et l'apport environnemental. On ne traite pas une dyslexie mais un enfant.

1.2.2. Courants étiologiques

Plusieurs hypothèses ont été avancées quant à l'origine des dyslexies.

1.2.2.1. Facteurs génétiques et familiaux

Il est observé :

- Une prédominance de la dyslexie chez les garçons.
- Une concordance de la dyslexie chez les jumeaux monozygotes.
- Des antécédents de dyslexie dans une même lignée généalogique.

1.2.2.2. Facteurs neuro-anatomiques et neuro-physiologiques

De nombreuses hypothèses neuro-anatomiques et neuro-physiologiques sur les origines de la dyslexie sont avancées et citées en particulier par M. Habib (2000) :

- Asymétrie corticale et du corps calleux.
- Différences de structures au niveau du cortex temporal : anomalies de la migration neuronale (données micro-anatomiques) avec des petites lésions de la couche moléculaire.
- Zone d'activation cérébrale différente également selon la voie de lecture utilisée.

1.2.2.3. Facteurs cognitifs

Quelle que soit l'origine, la dyslexie se caractérise toujours par un fonctionnement cognitif particulier.

Selon Monique Touzin, « différents problèmes se posent : celui du traitement des sons du langage, et celui des difficultés de conscience phonologique. » (2000, p 33)

Elle avance aussi les problèmes visuels concernant les inversions de lettres qui sont fréquents chez les enfants dyslexiques présentant un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention.

Pour la conscience phonologique, « différentes théories existent quant au rôle de la conscience phonique dans l'apprentissage de la lecture : en est-elle un pré-requis, une conséquence, ou nourrit-elle avec elle des liens de causalité réciproque ? » (p 34)

Les déficits en mémoire verbale se retrouvent au niveau de la mémoire à court terme (encodage de l'information phonologique), de la mémoire à long terme (retrouver le codage de l'information phonologique), et de la mémoire de travail (régulation efficace des informations).

Le trouble de l'évocation se caractérise par l'utilisation de mots imprécis ou de gestes. Des difficultés à la fois sémantiques et phonologiques peuvent jouer un rôle dans les capacités de stockage.

Le trouble de la répétition se manifeste uniquement sur les non-mots, signe de difficultés en segmentation. Il occasionne des difficultés de lecture des mots nouveaux.

Les troubles perceptifs (déficit visuel et/ou auditif, troubles de structuration temporo-spatiale...) sont souvent associés aux troubles de la discrimination auditive. Ils pourraient aussi s'apparenter à des troubles de nature linguistique.

Il s'agit donc de bien définir les difficultés rencontrées et leur étiologie afin de proposer un projet adapté à l'élève et à sa situation. L'absence de prise en compte de ces différents éléments peut entraîner l'apparition de l'échec scolaire, voire l'illettrisme à l'âge adulte. L'illettrisme peut être la conséquence d'une dyslexie non reconnue et prise en charge.

1.3. L'illettrisme

La prévention de l'illettrisme doit être précoce et continue. Permettre à tous les élèves d'accéder à la maîtrise de la langue française orale et écrite est le premier objectif de la scolarité obligatoire.

1.3.1. Définition : qu'est-ce que l'illettrisme ?

La notion d'illettrisme est récente et complexe. En effet elle n'est officialisée que depuis le début des années 1980 par différents mouvements associatifs.

Le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme propose sur son site cette définition :

« On considère comme relevant de situation d'illettrisme des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale et culturelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, culturelles et personnelles et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le rapport à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent ou appréhendent ce moyen de communication. »

On peut distinguer plusieurs niveaux d'illettrisme : si l'illettrisme sévère correspond au non déchiffrement, on considère également comme personne illettrée celle qui déchiffre mais n'accède pas au sens.

L'enquête Information Vie Quotidienne réalisée par L'INSEE entre 2002 et 2005 montre que 9 % de la population française âgée de 18 à 65 ans est en situation d'illettrisme soit 3,1 millions de personnes. (Enquête INSEE IVQ-ANLCI 2004-2005)

Les origines sont multiples et souvent combinées : on observe chez ces personnes illettrées des facteurs socio-culturels déficitaires (milieu social défavorisé, histoire familiale difficile), des difficultés d'adaptation (comportements, relation), des difficultés d'apprentissage, des troubles spécifiques non diagnostiqués ou non pris en charge (dysphasie, dyslexie...).

« Pour tous, la non maîtrise de la lecture et de l'écriture rend la vie quotidienne difficile ». Bentolila (2006). Prévenir l'illettrisme reviendrait à lutter contre l'échec scolaire.

L'illettrisme conduit à l'exclusion. Les individus en situation d'illettrisme ont souvent connu l'échec scolaire et souffrent à l'âge adulte d'exclusion professionnelle, sociale mais aussi d'exclusion affective car ils sont victimes d'un sentiment de honte. Ces conséquences sont graves car elles fragilisent et marginalisent les personnes illettrées.

1.3.2. Frontière entre illettrisme et dyslexie

Si les termes de dyslexies développementales et d'illettrisme sont clairement définis, il n'est pas toujours aisé de faire la différence entre ces deux notions complexes.

« Le dyslexique-dysorthographique présente un trouble spécifique d'apprentissage et d'automatisation du lire-écrire. Il est intelligent et performant à l'oral. Il peut réussir sa scolarité si son trouble est diagnostiqué, s'il bénéficie d'aides rééducatives et d'aménagements scolaires.

S'il ne reçoit aucune aide, thérapeutique, pédagogique, psychologique, il peut s'enfermer dans la spirale de l'échec scolaire, puis dans l'illettrisme. » (D.Crunelle, 2011)

Accompagner un élève c'est ajuster ses moyens pédagogiques à la difficulté rencontrée. Dans le cas de difficultés spécifiques, c'est accepter que l'école ne parviennent à pallier seule à ces difficultés. A chercher des origines autres, on oublie qu'il peut y avoir un trouble spécifique d'apprentissage (TSA) à l'origine de l'échec. Le TSA peut être accompagné d'autres facteurs entravant l'apprentissage. L'enseignant peut alors proposer aux parents de consulter d'autres spécialistes. Si besoin, un vrai partenariat pourra s'établir avec un projet thérapeutique et pédagogique. C'est à ce partenariat que nous consacrerons le chapitre suivant.

2. Les partenariats au secours de l'élève

L'école est une micro-société dans laquelle différents acteurs interagissent : élèves, parents, enseignants et parfois professionnels extérieurs. Dans ce cadre, on parle souvent de pluridisciplinarité, chacun agissant trop souvent sans tenir compte des autres. C'est vers la transdisciplinarité qu'il faut tendre, condition d'un véritable partenariat.

2.1. Partenariat et transdisciplinarité

2.1.1. Définitions

« Le partenariat se définit comme une association active de différents intervenants qui, tout en maintenant leur autonomie, acceptant de mettre en commun leurs efforts en vue de réaliser un objectif commun relié à un problème ou à un besoin clairement identifié dans lequel, en vertu de leur mission respective, ils ont un intérêt, une responsabilité, une motivation, voire une obligation. Le partenariat s'envisage souvent dans la cadre d'alliances. » (Wikipédia)

Il n'y a partenariat que parce qu'il y a échanges de points de vue, création de ponts entre les champs de compétences de chacun. Il s'agit donc d'un processus dynamique de dialogue entre les partenaires. Coordination des énergies et dialogue sont les mots-clés du partenariat. Encore faut-il savoir réunir les conditions dans lesquelles ce dialogue peut être fructueux, permettant la mise en œuvre de moyens concrets destinés à atteindre l'objectif fixé. Ainsi, chacun des partenaires doit parvenir, tout en exprimant son opinion, à écouter l'autre.

« Les projets transdisciplinaires visent, à partir de l'analyse des compétences nécessaires à l'amélioration d'une fonction, à répartir les objectifs entre les différents professionnels, chacun dans sa spécificité. C'est un regroupement de moyens reliés par une communauté d'objectifs. Chaque intervenant d'une équipe thérapeutique travaillera dans sa spécificité à l'émergence d'une même fonction. » (D. Crunelle, 2006, p 28)

Le partenariat a fait l'objet d'un mémoire d'orthophonie (Meerschman G. et Roussel F., 2004) dont nous reprendrons quelques idées ici.

2.1.2. Textes officiels

Les textes officiels sur les troubles spécifiques des apprentissages se multiplient avec les rapports Ringard (2000), et Guigou et al. (2002). Les enseignants sont toujours en demande d'outils concrets comme le font apparaître les recommandations sur les outils de repérage, dépistage et diagnostic pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage (Vallée et Dellatolas, 2005).

2.2. L'enseignant enseigne...

2.2.1. Ses obligations

Les enseignants enseignent mais ce ne sont pas des rééducateurs. Leur but est d'aider l'enfant à cheminer dans les apprentissages scolaires, et non de rééduquer la lecture et l'écriture chez les élèves dyslexiques ou les enfants qui souffrent d'un trouble de la lecture ayant une autre origine. Pourtant, ils doivent se poser la question des solutions pour que ces enfants, malgré leurs difficultés, puissent réussir leurs apprentissages.

Leur démarche est donc foncièrement différente de celle des orthophonistes. Pour eux, il s'agit de relever les points forts de l'enfant pour lui permettre de cheminer dans les apprentissages. Il leur faut d'autant plus adopter cette démarche que l'on raisonne dans le contexte du collège. A l'école primaire, la question ne se pose pas dans les mêmes termes car la maîtrise de l'écrit est l'un des objectifs majeurs.

2.2.2. Les enseignants spécialisés

« L'enseignant spécialisé exerce auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves, en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux. » (Annexe 1 de la circulaire n°2004-026)

Il assure une mission :

- De prévention des difficultés d'apprentissage ou d'insertion dans la vie collective,
- De remédiation aux difficultés persistantes d'acquisition ou d'adaptation à l'école,
- De promotion de l'intégration scolaire et de l'insertion sociale et professionnelle.

Il doit être capable :

- D'apporter son concours à l'analyse et au traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages,
- De contribuer à l'identification des besoins éducatifs particuliers,
- De favoriser et de contribuer à la mise en œuvre d'actions pédagogiques différenciées et adaptées.

Sa mission se décline différemment selon son champ d'exercice professionnel :

- Projet d'Aide Spécialisée (PAS) aux élèves en difficulté scolaire (RASED),
- Enseignements adaptés avec les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) et EREA (établissement régional d'enseignement adapté)
- Scolarisation des élèves en situation de handicap (CLIS, ULIS).

Il travaille au sein d'équipes pluricatégorielles, dans des contextes professionnels et institutionnels variés :

- Écoles, établissements, dispositifs de l'Éducation nationale,
- Certains établissements ou services du secteur social, médico-social, ou sanitaire accueillant ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.3. L'orthophoniste rééduque...

L'orthophoniste reçoit le patient et sa famille pour effectuer un bilan orthophonique. Si une prise en charge s'avère nécessaire, un contrat thérapeutique se met en place avec l'enfant. Celui-ci est donc explicitement considéré comme acteur de sa rééducation. L'orthophoniste va baser sa rééducation sur deux éléments.

D'une part, il s'appuie sur ce qu'il a évalué pendant le bilan. D'autre part, il s'appuie sur ses connaissances théoriques et pratiques de l'acquisition et du fonctionnement de l'écrit et des modèles de rééducation.

Ce point est fondamental : l'orthophoniste possède une formation solide portant sur les modèles de développement du langage. Il va établir sa rééducation sur des théories qui lui permettent de travailler en amont des troubles observés. Il va en particulier s'efforcer de renforcer les stratégies efficaces et améliorer celles qui sont déficitaires en travaillant sur les causes du déficit, par exemple la mémoire ou la discrimination auditive. Cette connaissance de modèles d'acquisition et de rééducation lui est spécifique. La transmission de ses savoirs aux enseignants constitue l'un des enjeux du partenariat, afin qu'ils puissent mieux comprendre les difficultés de leurs élèves, en particulier les élèves dyslexiques.

Si un enfant présente des difficultés, l'enseignant repère, l'enseignant spécialisé dépiste, l'orthophoniste diagnostique.

2.4. Spécificité et complémentarité enseignant/orthophoniste

2.4.1. Mise en synergie des compétences affirmées et complémentaires

Aujourd'hui, l'orthophoniste et l'enseignant se centrent sur le même objet, c'est-à-dire l'enfant en difficulté, mais ils ne parviennent pas toujours à unir leurs savoirs et leurs expériences. Pour autant, l'instauration d'un partenariat semble être la solution la plus probante.

En effet, on peut parler de deux types de partenariat, de natures assez différentes :

Le premier est destiné à aider un élève particulier suivi par l'orthophoniste. Dans ce cas, le but est de trouver les meilleures solutions correspondantes aux difficultés spécifiques de l'élève.

Le second partenariat diffère dans son principe. Il s'agit alors d'un projet de réflexion concernant souvent l'aide à apporter aux enfants en difficultés. Cette recherche s'installe naturellement lorsque les partenaires précisent leur rôle et leur domaine de compétences

Du point de vue de l'orthophoniste, le travail de rééducation visant à améliorer l'utilisation de l'écrit n'est pas un but en soi. L'enfant qui vient en rééducation doit, comme tous les enfants, parvenir à acquérir un certain nombre de savoirs et de compétences qui lui permettront de s'épanouir par la suite. Or, c'est à l'école que se font ces acquisitions. Il faut donc que les professeurs comprennent les stratégies de ces enfants. Les partenaires doivent réfléchir ensemble aux solutions qui peuvent être mises en place.

Du point de vue de l'enseignant, sa mission est de guider tous ses élèves à travers les apprentissages, il sait bien que chaque élève est différent. Une grande partie de son travail consiste précisément à comprendre le fonctionnement de chaque élève afin de pouvoir adapter sa pédagogie. Or, dans les faits, les professeurs ne disposent pas de connaissances scientifiques aussi précises que l'orthophoniste sur l'acquisition de l'écrit et les problèmes qui peuvent se poser. Ceci notamment sur les troubles des apprentissages et de la dyslexie.

S'asseoir autour d'une table avec des orthophonistes qui ont une autre sensibilité, et d'autres connaissances s'avère profitable pour tous. Cela peut permettre d'appréhender la situation des enfants en difficulté selon une toute autre perspective et de trouver de nouvelles réponses pédagogiques.

Ces notions de spécificité et de complémentarité nécessitent la coordination des actions des uns et des autres. C'est le seul moyen de garantir cohérence et efficacité. Ensuite, mettre à plat et clarifier les champs de compétences de chacun permet d'adopter une position nuancée dans le débat portant sur les rapports entre les pédagogues et les orthophonistes.

Les positions excessives, qu'elles soient le fait d'orthophonistes ou d'enseignants, ne sont guère tenables. Leurs arguments ne résistent pas à un examen attentif, si l'on garde à l'esprit le rôle de chacun.

Ces deux notions sont en fait la base du concept de transdisciplinarité : un objectif commun est posé entre les partenaires. Chacun cherche à le réaliser en respectant son champ de compétence :

« Enseignants, médecins, psychologues, orthophonistes et autres professionnels impliqués dans l'éducation doivent apporter chacun leur qualité d'observation, leur spécificité professionnelle, pour aider tout enfant à développer les compétences nécessaires à la réussite scolaire » (D. Crunelle, 2000 p 13), que ce soit dans le cadre d'une aide auprès d'un enfant dyslexique ou alors dans le cadre d'une aide auprès d'enfants en difficultés scolaires globales.

Or, dans la réalité, les situations sont extrêmement diverses. Dans le meilleur des cas, les enseignants et les orthophonistes prennent rendez-vous pour échanger à propos des difficultés de l'enfant et tenter de mettre en place des actions cohérentes. Dans la pire des situations, ces deux professionnels n'ont aucun échange, la gamme des opinions pouvant aller de l'indifférence et l'ignorance des méthodes de l'autre, jusqu'à la méfiance et la mauvaise foi.

Nous souhaitons, grâce au travail que nous avons mené, participer activement à la promotion de ces notions de partenariat et de transdisciplinarité.

2.4.2. Les démarches d'aides : chacun sa stratégie

Les stratégies sont des aménagements pédagogiques pouvant être proposés à des élèves en difficultés de langage écrit, voire des élèves dyslexiques. Pour D. Crunelle (2010), travailler avec ces élèves nécessite de distinguer trois axes de travail :

- Les stratégies de renforcement :

Elles aident l'enfant à mieux maîtriser l'oral puis l'écrit, en fonction de ses potentialités. « Les stratégies de renforcement consistent à aider l'enfant à s'approprier le lire-écrire » (D. Crunelle, 2010, p 59)

Ces stratégies sont personnalisées selon les compétences et les stratégies positives d'apprentissage propres à chaque enfant. Elles nécessitent des compensations et des répétitions.

Par exemple, pour l'enfant qui a un trouble de mémoire visuelle, on s'appuiera sur le canal auditif puisque le canal visuel est déficitaire. Il sera également possible de lui proposer des aides mnémotechniques verbales.

- Les stratégies de contournement :

Elles visent à aider l'enfant, malgré ses difficultés, en repérant les stratégies facilitantes et les aménagements qui en découlent. « Ces stratégies de contournement visent à permettre à l'enfant de réaliser ses apprentissages malgré son déficit » (D. Crunelle, 2010, p 60)

A ces stratégies correspondent des aménagements que l'on peut proposer à ces enfants. Aménagements qui seront adaptés en fonction des besoins de l'enfant, qui pourra bénéficier d'un tiers temps, d'une pédagogie orale ou encore de l'utilisation d'un ordinateur.

Stratégies de contournement possibles :

- Laisser plus de temps, limiter les exigences (réduction de la quantité)
- Donner le cours photocopie à compléter par des mots importants mais pas trop difficiles à écrire, ce qui permettra à l'élève de suivre le cours.
- Limiter les exigences quant au travail à faire à la maison.
- Apprendre l'automatisation du clavier au primaire pour une utilisation optimale de l'ordinateur au collège.
- Utiliser des livres CD ou même un magnétophone ou mp3.
- Dictier à l'adulte pour les évaluations...

- Les démarches de remédiation :

Elles peuvent-être proposées, grâce au partenariat enseignant/orthophoniste, et à travers les compétences spécifiques de chacun. Elles permettent de travailler en amont sur le déficit causal.

« Elles portent sur les compétences déficitaires et s'appuient sur les compensations et redondances » (D. Crunelle, 2010, p 60)

Ces démarches de remédiation doivent être proposées par l'orthophoniste, au cours de la rééducation. Il est également possible de les reprendre en classe avec l'enseignant.

Cependant, elles ne sont réellement intéressantes que si la visée est écologique. Il faut qu'elles puissent être transférées dans le quotidien scolaire de l'élève.

Ces modalités et objectifs sont complémentaires. Ils se répartissent entre enseignants et orthophonistes et se réajustent pour un même élève en fonction de l'âge de celui-ci et de la sévérité de ses difficultés.

Cela nécessite cependant de constituer une équipe prête à se former ou s'informer des moyens à mettre en place pour aider au mieux l'élève. Pour les enseignants du secondaire, cela suppose de s'accorder sur la manière de travailler, avec par exemple, l'emploi du temps réfléchi, la ritualisation des cours, la possibilité de proposer un binôme à l'élève...

2.5. Les parents éduquent et...

Dans les différents dispositifs proposés par l'Éducation Nationale, les parents ne deviennent acteurs que depuis peu. Pourtant, il est important qu'ils deviennent partenaires des enseignants et de l'orthophoniste pour donner du sens à l'école auprès de leur enfant.

Alors qu'en maternelle, les parents rentrent dans l'école et sont souvent présents, ils trouvent portes closes dès l'arrivée au CP. Plusieurs tentatives pour

inverser cette tendance ont été proposées avec des journées portes ouvertes pendant lesquelles les parents pouvaient assister au déroulement d'un cours avec leurs enfants (appelée la semaine des parents à l'école par Mme Royal en 1999), ou avec l'école des parents où ceux-ci interviennent en classe.

De nombreuses actions ont été menées. Certaines ont vite tourné court car les parents et les enseignants n'y trouvaient aucun intérêt. Aujourd'hui, chaque établissement tente à sa manière d'établir des partenariats avec les parents, que ce soit sous forme de sorties, de cahiers de liaison ou de rendez-vous personnalisés...

Dans certaines pédagogies, la question du partenariat est évidente. En effet dans les méthodes actives comme dans la Pédagogie Freinet ou Montessori, il est prévu des temps où les parents viennent se présenter et donner du sens aux apprentissages en faisant le lien entre leur métier ou loisir et le contenu de l'école.

Depuis 2005, les parents sont davantage conviés pour la mise en place de programme ou projet spécifique à leur enfant. Ceux-ci seront présentés ultérieurement.

2.6. L'enfant le principal « intéressé » ?

« Placer l'enfant au centre du système scolaire et s'adapter à lui en fonction de ses besoins et ses capacités » : la **loi d'orientation sur l'éducation** du 10 juillet 1989 dite aussi Loi Jospin est une loi qui modifie largement le fonctionnement du système éducatif français. Elle souligne que l'élève ou l'étudiant doit être un acteur de sa propre orientation et non la subir.

Cependant, la multiplicité des facteurs à l'origine des difficultés essouffle les enseignants qui manquent cruellement de formation.

Certains parents optent pour les écoles alternatives où les enfants en difficultés scolaires y trouvent alors parfois des solutions plus appropriées à leur personnalité et parviennent à s'y épanouir, dans certains cas, avec plus de facilité. "L'après école nouvelle" peut s'avérer un retour à la réalité brutal : le lycée, la fac et

le monde de l'entreprise ne s'adaptent pas à chacun, mais imposent un système de valeurs commun qu'il faut savoir accepter tel quel.

Afin qu'il adhère à la démarche d'une école classique, les professionnels se doivent d'expliquer à l'élève ce qu'ils tentent de mettre en place en terme d'objectifs et de moyens.

Enseignants, orthophoniste, parents et enfant peuvent travailler ensemble à la condition que chacun s'investisse dans la démarche. Cette notion de partenariat et particulièrement de transdisciplinarité prend son sens avec la création du PIAPEDE, protocole créé en 2009 sous la direction de D. Crunelle.

3. Le PIAPEDE : concrétisation d'une réflexion

Permettre aux différents partenaires de se rencontrer pour réfléchir sur la difficulté scolaire et comment y remédier semble être le mot d'ordre depuis quelques années. D. Crunelle à travers la direction de plusieurs mémoires a pu proposer cette démarche.

3.1. L'avant PIAPEDE

Le PIAPEDE est l'aboutissement de nombreuses recherches et réflexions engendrées par différents travaux :

- ✓ Les ouvrages collectifs coordonnés par D. Crunelle :
 - Tome I : « *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?* » livre paru le 1er septembre 2006
 - Tome II : « *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, proposition d'aménagements pédagogiques* » livre paru le 1er juin 2010

- ✓ Les mémoires en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, sous la direction de D. Crunelle, Université de Lille II :
 - DAMAREY C. et PLANCK L. (2001), *Difficultés scolaires en 6ème de REP : identification et remédiations.*
 - MEERSCHMAN G. et ROUSSEL F. (2004), *Élèves en difficultés en classe de 6ème : quels partenariats orthophoniste/enseignants?*
 - DUFIEF D. et SALIOU A. (2006), *Élèves en difficultés au collège : partenariat enseignants/orthophonistes, recueil de pratiques.*
 - Noël M. et VARLET M. (2008), *Élèves de 6ème en difficultés d'apprentissage essentiellement liées à des difficultés linguistiques : partenariat enseignants/orthophonistes au collège Pascal de Roubaix.*
 - MASSON F. et MINELLE C. (2008), *Accueillir l'enfant en difficultés de lecture au collège : un partenariat enseignants/orthophonistes.*

- LEDUC C. (2009), *Difficultés scolaires ou dyslexies : quels aménagements pédagogiques ? Quels aménagements d'examens ? Proposition d'un outil d'identification de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : le PIAPEDE.*

3.2. L'enjeu du PIAPEDE

Le PIAPEDE, *Protocole d'Identification de l'Aménagement Pédagogique correspondant à un Élève en Difficulté à l'Écrit - et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé*, a été créé en 2009 par D. Crunelle, directeur de l'Institut d'orthophonie de Lille jusqu'en 2010. Il est le résultat du travail de plusieurs étudiants dans le cadre de leur mémoire de fin d'études en partenariat avec de nombreux professionnels de l'Éducation Nationale (enseignants, psychologues et médecins scolaires, IPR, conseillères pédagogiques, COP) et de la Santé (orthophonistes et neuropédiatres).

C'est un protocole qui s'inscrit dans les démarches de contournement présentées dans le chapitre 2.4.2. Il a pour objectif de déterminer quels aménagements pédagogiques seraient les plus bénéfiques à l'élève en difficulté. Il se divise en 2 épreuves : la première évalue la compréhension écrite de l'élève et la deuxième ses capacités d'expression écrite.

Si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe est avéré, les aménagements pédagogiques dégagés par cet outil seront indiqués dans le dossier de demande d'aménagements d'examens destiné à la MDPH.

Quand une difficulté est repérée, on propose à l'élève différentes stratégies afin d'apprécier quelles aides seront efficaces. Il s'agit de s'inscrire dans une démarche de contournement pour permettre à l'élève d'atteindre l'objectif malgré sa difficulté.

3.3. Historique des réunions : réflexions et concrétisation

Dès septembre 2009, plusieurs partenaires se rencontrent à l'Institut d'Orthophonie avec le projet de valider le PIAPEDE. L'équipe est constituée de Mme Crunelle, Mme le Docteur Boidein, neuropédiatre à l'hôpital St Vincent, M. Courbois représentant l'Inspection Académique, accompagné de Mme George pour les secteurs de l'ASH (spécialisé), Mme Guillou pour le Rectorat de Lille, Mme Sartre pour le CIO (Centre d'Information et d'Orientation) d'Hellemmes, et Mme Delecour enseignante en collège ainsi que Mme Desrameaux (enseignante en lycée et représentante de l'Apedys Nord).

En novembre 2009, Mme Guillou transmet l'avis favorable de Monsieur le Recteur à l'expérimentation du PIAPEDE dans les zones RAR (Réseaux Ambition Réussite) du Nord-Pas-de-Calais. Il s'agit désormais de mettre en place une formation des professionnels : six FIL (Formation à Initiative Locale) de 20 stagiaires sur la région sont ciblées ainsi que les différents formateurs potentiels, enseignants comme orthophonistes. Il est alors prévu que la formation se déroulerait sur trois journées, la première serait consacrée à des rappels théoriques le matin et la présentation du PIAPEDE l'après-midi. La deuxième journée s'attacherait à l'appropriation du protocole. Enfin la dernière journée séparée de quelques mois permettrait un retour sur expérimentation.

En décembre 2009, Mme Dei Cas, Mme Lesage, Mme Ravez et Mme Leduc, orthophonistes ainsi que Mme Kaddeche, et Mme Soulier, enseignantes rejoignent l'équipe de recherche à laquelle nous nous rattachons nous aussi. Un calendrier d'organisation des formations est proposé pour début février 2010 sur six secteurs : Avion-Grenay, Calais, Valenciennes, Maubeuge, Lille et Roubaix-Tourcoing. Le contenu des deux premières journées est affiné.

Début janvier 2010, seuls quatre FIL sont réalisables, Maubeuge et Roubaix-Tourcoing n'ayant pu s'organiser dans les temps impartis. Ces deux FIL seront proposées en 2011.

En avril 2010, la réunion concerne la préparation de la troisième journée. Celle-ci comprendra à la fois un rappel sur les stratégies de renforcement, contournement et de remédiation, une étude des types d'erreurs avec les types de difficultés et les remédiations. La préparation d'un récapitulatif des aménagements pédagogiques en fonction des profils déterminés par le PIAPEDE, et un questionnaire permettant d'évaluer la formation auprès des stagiaires nous est demandé . Enfin est proposée l'ouverture de la formation à d'autres publics comme les médecins scolaires, les maîtres référents de la MDPH, les conseiller d'orientation pédagogiques (COP), et les orthophonistes.

En septembre 2010, chacun dresse le bilan des quatre FIL de 2010. L'idée des 2 FIL de Maubeuge et Roubaix-Tourcoing est à nouveau évoquée et relancée . Une journée est programmée pour la formation des orthophonistes avec le matin un rappel théorique et la présentation du PIAPEDE, l'après-midi étant consacré à la « prise en main rapide » du protocole. Enfin, il nous est proposé de reprendre contact avec les stagiaires des 4 FIL à travers un questionnaire pour cibler leurs attentes, et leur proposer une suite avec une FIL sur les aménagements pédagogiques déterminés par la passation du PIAPEDE.

En novembre 2010, plusieurs points sont abordés : la création des CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite), la proposition d'étalonnage du PIAPEDE par l'intermédiaire d'un nouveau mémoire, la demande de certains personnels ou collèges hors RAR ou CLAIR qui souhaiteraient la formation.

3.4. Du PIAPEDE expérimental à la version définitive : un travail d'équipe

Le PIAPEDE utilisé pour les passations dès nos stages de troisième année correspondait à celui résultant du travail de C. Leduc, sous la direction de D. Crunelle (2009). A l'époque, la passation de cette version expérimentale n'avait été rendue possible que grâce au temps donné par les différents partenaires de l'équipe sur le terrain et à leurs remarques. (Annexe 1 p 143)

Pour présenter les différentes parties du PIAPEDE, nous reprendrons ici les idées du mémoire d'orthophonie de C. Leduc.

Le premier temps du protocole consiste en une appréciation qualitative du niveau de lecture à voix haute sur les premières lignes du texte présenté, en tenant compte uniquement du déchiffrage, sans chercher à évaluer la compréhension. Trois niveaux de lecture sont retenus :

- ✓ Niveau 1 : Lecture fluide, expressive, respectant les marques de ponctuation. Lecteur possédant un certain niveau d'expertise.
- ✓ Niveau 2 : Lecture hésitante, assez monotone, contenant quelques erreurs de substitution, des oublis, des tâtonnements, des anticipations erronées.
- ✓ Niveau 3 : Lecture ânonnante, hachée, contenant beaucoup d'erreurs, de substitutions, d'oublis.

Les élèves avec un niveau 2 ou 3 peuvent être qualifiés de mauvais décodeurs.

Le deuxième temps du protocole consiste à lire un texte. L'élève devra restituer les idées principales pour que l'examineur puisse juger sa compréhension. Il a donc toujours la même tâche à réaliser, et il s'agit de lui proposer successivement et dans l'ordre différentes stratégies pédagogiques : le temps supplémentaire, l'oralisation, la reformulation linguistique.

Le dernier temps du protocole concerne le pôle expression écrite : le temps supplémentaire d'autocorrection, l'ordinateur (à partir de la 6^{ème}), la dictée à l'adulte. A chaque étape, il s'agit de juger si l'élève tire bénéfice de la stratégie proposée, l'idée étant de passer à l'étape suivante si l'élève reste en échec.

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons été amenées à transformer le protocole. En effet, après plusieurs passations par la même personne, il a été permis de relever différents points qui nécessitaient d'être affinés. Ces modifications vont être développées dans la partie pratique de ce mémoire et amèneront à la version définitive du PIAPEDE. Les différents acteurs ont pu alors par leur complémentarité jouer leur rôle de partenaires. (Annexe 2 p 158)

La discussion répertoriera les nouveaux problèmes qui sont apparus et qui pourront amener à de nouvelles propositions de mémoires dans les prochaines années.

3.5. Le PIAPEDE, un outil pour cibler l'aménagement adéquat

Le Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005 (relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap) précise que les candidats mentionnés à l'article 1er du présent décret peuvent bénéficier d'aménagements portant sur :

1. Les conditions de déroulement des épreuves, de nature à leur permettre de bénéficier des conditions matérielles, des aides techniques, des aides humaines, appropriées à leur situation.
2. Une majoration du temps imparti pour une ou plusieurs épreuves, qui ne peut excéder le tiers du temps normalement prévu pour chacune d'elles.

Cependant, l'installation de ces aménagements d'examen n'est pas suffisante. Il faut pour cela déterminer celui qui apporte un bénéfice réel à l'élève. De même, cet aménagement n'est bénéfique que s'il est déjà mis en place en classe. Le PIAPEDE est l'outil qui vise cette démarche. La distinction sera faite entre l'épreuve de compréhension et celle de production.

3.5.1. Le temps supplémentaire, utile ou non ?

Cet aménagement n'est nécessaire que dans le cas d'élèves lents qui ont besoin de temps, ou pour ceux dont les difficultés sont modérées et qui ont trouvé des stratégies d'auto-correction efficaces.

Lors de la passation du PIAPEDE, dans la situation de compréhension, l'élève a besoin de temps pour lire son texte, le relire et le comprendre. Mais ce tiers-temps ne peut pas être bénéfique dans des situations où l'élève est tellement dans le

déchiffrage qu'il ne comprend pas ce qu'il lit. La surcharge cognitive est telle que le tiers-temps n'apporte alors aucune aide.

Dans la situation de production d'écrits, l'augmentation du temps permet à l'élève de se relire et de se corriger. Cependant, dans certains cas, on observe que les élèves utilisant un tiers temps tentent de se corriger de manière inefficace et produisent davantage d'erreurs.

3.5.2. La pédagogie orale avec le secrétaire « porte-parole »

Une distinction est faite entre deux types d'aide :

- Le scripteur de la parole de l'élève : il consiste à écrire exactement ce que dit l'élève.
- La personne qui doit reformuler les dire de l'élève.

Face à ces possibilités, le PIAPEDE propose la lecture du texte mais aussi la lecture d'un texte simplifié.

Dans la situation de lecture, la personne lit le texte à la place de l'élève qui se retrouve alors en situation de compréhension orale. Le coût du déchiffrage est absent et permet de libérer l'élève de la surcharge cognitive. Par contre, cet aménagement nécessite des capacités d'écoute et d'attention plus développées.

Dans la situation d'écriture, la personne écrit sous la dictée de l'élève. Cet aménagement nécessite deux obligations : un entraînement de l'élève à synthétiser ses idées avant de les dicter et d'autre part, une maîtrise de ce type de production par la personne scriptrice.

3.5.3. L'ordinateur outil à la mode ou outil ressources ?

L'ordinateur est souvent bien connu des élèves. Lors de la passation du PIAPEDE, beaucoup maîtrisaient l'outil. Cependant, deux aspects sont à prendre en compte : la forme et le fond. L'élève peut utiliser facilement l'outil sans pour autant

mieux réussir que dans une situation de pédagogie orale. Il s'agira alors de vérifier quel aménagement paraît le plus adéquat.

Lors de situation de lecture, avec l'assistance d'une synthèse vocale, l'ordinateur permet à l'élève de découvrir un texte à son rythme. De même, en production d'écrits, l'ordinateur permet de pallier les difficultés de l'élève avec l'aide, soit d'une reconnaissance vocale pour taper le texte à la place de l'élève qui dicte alors son texte, soit avec l'utilisation du correcteur orthographique.

L'exploitation de l'outil informatique est large mais nécessite un apprentissage qui s'étale sur plusieurs années. D'où l'intérêt de se positionner pour cet aménagement pédagogique rapidement, dans les classes précédant l'examen.

L'intérêt de proposer le PIAPEDE aux différents partenaires (élève, parents, enseignants et orthophoniste) comme outil de transdisciplinarité n'est possible que si on analyse correctement le fonctionnement de l'Éducation Nationale. Son histoire permet de mieux comprendre les dernières évolutions du contexte.

4. Des contextes différents : l'enseignement, d'abord une réalité du terrain

L'Éducation Nationale est un des plus gros budget de l'État. Son système pourrait être comparé à une grande entreprise. Les effectifs sont très importants et son histoire a évolué avec le temps. Quelques dates significatives permettront de comprendre comment la nature du public accueilli s'est profondément transformée depuis trente ans.

4.1. Une « entreprise » : histoire et politique

4.1.1. Des effectifs importants

Qui dit enseignement dit élèves. En France, on compte environ une personne sur cinq sur les bancs de l'école. Cet ensemble de données présente les chiffres-clés pour l'année scolaire 2009-2010 de la France métropolitaine et des DOM (Départements d'Outre Mer). Il rend compte de la répartition dans les différents cycles de l'Éducation Nationale.

Élèves et apprentis (nombre total d'inscrits)	12 537 138
Nombre d'élèves des premier et second degré	11 978 820
Dont écoliers	6 647 091
Dont collégiens (premier cycle et SEGPA)	3 206 112
Dont lycéens (second cycle général et technologique)	1 431 335
Dont lycéens professionnels (second cycle professionnel)	694 282
Nombre d'apprentis du second degré	331 600
Autres	226 718

Tableau 1: Source : Effectifs selon l'INSEE.

4.1.2. Une politique en constante évolution

Le préambule de la Constitution de 1946 définit que « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'Instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat. »

La démocratisation de l'enseignement a entraîné avec la scolarité obligatoire à 16 ans et le collège unique en 1977 la création de ZEP « Zones d'Éducation Prioritaires » en 1981.

4.1.2.1. ZEP : une chance pour tous ?

La nouvelle politique est de refuser l'attribution de moyens identiques pour tous en donnant davantage à ceux qui en ont le plus besoin. Cette inégalité des moyens tente de rétablir l'équilibre dans des zones particulièrement défavorisées, en fonction de critères essentiellement sociaux.

Pour cela, des moyens supplémentaires sont donc attribués. La volonté est d'élaborer un projet éducatif pour ouvrir le système à l'extérieur afin d'obtenir une meilleure cohérence. A la rentrée 1982, 363 ZEP sont créées.

4.1.2.2. En 1990 : relance du fonctionnement

La politique de relance accentue l'objectif de réussite scolaire. « L'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés. » (extrait de la circulaire n°90-028 du 1er février 1990)

Pour cela, l'amélioration cible à la fois les conditions d'enseignement, l'image et le fonctionnement même des ZEP et la situation des enseignants. Le nombre de ZEP passe à 557.

4.1.2.3. En 1997 : création des REP

Cette deuxième relance naît de l'analyse de la politique d'éducation prioritaire. La carte des ZEP est revue et se créent alors les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP).

De nouvelles priorités sont définies, comme assurer la maîtrise de la lecture et des langages, le soutien des élèves les plus fragiles et lutter contre l'échec scolaire, resserrer les liens de l'école avec les parents, donner aux acteurs de terrain des outils efficaces pour évaluer les progrès, améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant.

A la rentrée 2000, on trouve 916 ZEP/REP soit 17,9% des élèves de primaire et 21,2% des collégiens.

4.1.2.4. En 2006 : création des RAR et des RRS

Les Réseaux Ambition Réussite et Réseaux Réussite Scolaire sont créés dans l'objectif de l'acquisition par tous des connaissances et des compétences du socle commun et du développement de l'ambition scolaire et professionnelle.

Dans ce cadre, les équipes pédagogiques sont accompagnées et reçoivent plus de personnels, ce qui permet de définir les PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) et d'améliorer les relations avec les familles.

A la rentrée 2006, 249 RAR sont créés, ce qui correspond à un collégien sur 20 du secteur public.

4.1.2.5. En 2010 : expérimentation des CLAIR

Le programme CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) est expérimenté au niveau national depuis la rentrée de septembre 2010 sur 105 collèges et lycées. Il sera étendu dès 2011 avec le projet d'y intégrer le premier degré. Le programme CLAIR deviendra alors ECLAIR (École, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite).

L'idée d'innovation renforce la cohésion et la mobilisation des équipes. A celles-ci s'ajoute le rôle des familles et de leurs représentants. Quant à l'innovation pédagogique, elle organise le temps scolaire avec la mise en place de projet intégrant sport, culture, orientation professionnelle...L'innovation de la vie scolaire permet de mieux définir les règles avec la désignation d'un préfet des études ce qui doit permettre de mieux suivre l'élève et d'impliquer davantage la famille. Enfin, l'innovation dans les ressources humaines constitue la principale révolution puisqu'il s'agit d'effectuer un recrutement des enseignants basé sur le volontariat avec une rémunération spécifique, une formation et une évaluation individualisées du personnel.

4.2. Différencier sa pédagogie : une nécessité pour tous

Au fil des différents contextes évoqués dans les chapitres précédents, une réalité est apparue. Les professeurs doivent enseigner un même programme à des élèves très différents depuis trente ans. Face à ce constat, la pédagogie différenciée s'attache à apporter des réponses. Il s'agit pour l'enseignant de différencier ou de diversifier sa pédagogie, de se donner les moyens de répondre à l'hétérogénéité des élèves présents dans la classe, d'offrir à chacun les meilleures conditions pour apprendre. Il s'agit non plus de proposer des situations d'enseignement mais des situations d'apprentissage.

4.2.1. La pédagogie différenciée : une tentative de définitions

Dès le début des années 80, l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale définit la pédagogie différenciée comme étant « la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges , d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs. » (1980, p 5)

De manière plus synthétique, P. Perrenoud distingue enseignement et apprentissage en précisant que « Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque

apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui.» (1997, p 6)

4.2.2. Comment installer cette pédagogie ?

Selon P. Meirieu (1985, p 107), il s'agit de prendre en compte les trois pôles que sont le savoir, l'apprenant, et le formateur. Ces dimensions doivent être considérées en interaction et se diversifier pour éviter toutes dérives.

Ainsi « une méthode peut être considérée comme une démarche spécifique, organisant des connaissances selon un certain ordre. » N'utiliser qu'une seule méthode correspondrait à un appauvrissement voire une mutilation des savoirs. (1985, p 123)

Quant à l'apprenant, ignorant le savoir à acquérir, il peut s'interroger sur ce que l'on attend de lui. L'enfermer dans une méthode reviendrait à l'isoler de toutes autres possibilités d'apprendre.

Enfin, le formateur ne tentera pas d'améliorer ou d'adapter sa méthode s'il n'opte que pour un seul dispositif spécifique.

4.2.2.1. Se donner des instruments d'évaluation précis

On résume souvent l'évaluation à sa définition sociale pour situer l'enfant par rapport à un ensemble. Mais il est primordial de considérer cette évaluation d'un point de vue pédagogique afin d'établir le niveau de l'élève selon ses besoins et ses possibilités.

P. Meirieu distingue différentes formes d'évaluation :

- Normative : comme son nom l'indique, elle part d'une norme déterminée par rapport à une population définie d'élèves et est donc liée à la notion de comparaison de groupes entre eux. Elle intervient lors d'examens ou de concours.

- Sommativ e : elle intervient de manière plus régulière pour connaître le niveau après un apprentissage. Elle permet la différenciation en permettant la mise en place de nouvelles stratégies.
- Formative : il s'agit davantage de cibler les processus d'apprentissage, cette évaluation a un rôle majeur dans la remédiation des difficultés et doit permettre une pédagogie différenciée adaptée.
- Diagnostique (ou prédictive) : c'est celle qui précède tout apprentissage. Ce terme correspond davantage à celui utilisé par les orthophonistes. Il souligne combien cette évaluation peut être un point de rencontre entre ces professionnels et les enseignants.

Toute évaluation a sa place à la condition de prendre en compte l'élève dans son individualité.

4.2.2.2. Être attentif aux caractéristiques de ses élèves

Dès 1985, P. Meirieu nous rappelle que « C'est l'enfant qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme on n'a jamais appris ni apprendra personne (...) Toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève (...) c'est pourquoi la plupart des pédagogues affirment qu'il convient de partir de l'élève, de ses besoins et de ses intérêts ». La loi d'orientation de 1989 rappelle cette vérité par cet intitulé : « l'élève est au centre du système ».

On ne peut ignorer des facteurs d'ordre très divers, déjà présentés précédemment :

- Cognitifs : A. de la Garanderie (1980) a défini des profils pédagogiques qui classent les élèves selon leur sensibilité aux outils proposés. C'est ainsi qu'on définit les élèves selon des termes d'intelligence visuelle, auditive, kinesthésiques. On retrouve ces préceptes dans la technique de la gestion mentale, en orthophonie.
- Sociologiques : les outils d'apprentissage ne sont pas socialement neutres. L'utilisation de l'écrit, l'oral voire les nouveaux outils technologiques n'est pas

identique selon les milieux. La communication verbale et non verbale peut revêtir des aspects parfois en décalage avec la culture des élèves.

- **Affectifs** : La relation avec l'enseignant peut se traduire selon les circonstances par une identification, une indifférence voire un rejet selon l'histoire de chacun.

Cependant, ces facteurs sont peu maîtrisables et sont à prendre en compte. Pour autant il ne faut pas négliger ceux qui concernent l'enseignant.

4.2.2.3. L'enseignant et sa situation institutionnelle

Pour mettre en place une pédagogie différenciée, il faut pouvoir énumérer différentes ressources et contraintes :

- *L'espace* : les conditions matérielles dans lesquelles s'effectue la classe, et son environnement. La loi d'orientation de 1989 a tenté de casser la notion de classe en proposant dans le premier degré l'idée de cycles regroupant trois niveaux d'âge. Malheureusement, peu d'écoles ont été capables de mettre en place réellement ces cycles car cela nécessitait à la fois une adaptation des enseignants et des locaux. A Villeneuve d'Ascq, l'école Prévert a été bâtie sur ce projet et fonctionne réellement en cycles. La pédagogie est adaptée avec des contrats et les élèves fonctionnent davantage comme au collège, mais de manière plus autonome avec très peu de cours magistraux.
- *L'organisation temporelle* : l'emploi du temps, la répartition des séquences sur la semaine, les rythmes d'apprentissage différenciés.
- *Les différents supports et outils d'apprentissage* : Ceux-ci sont en complète réforme. Le tableau noir n'est plus qu'un support parmi d'autres. On voit en effet apparaître les tableaux interactifs et l'arrivée du support informatique. Cependant, cette différenciation suppose dès lors la maîtrise par l'enseignant des différents matériels concernés,
- *Les contenus proposés* : accessibles, motivants, riches de sens.

- *Les situations d'apprentissage* : frontale, par groupe, individualisée. La différenciation de ces situations nécessiterait un minimum de formation en animation de groupes,
- *Les stratégies d'appropriation du savoir et les attitudes pédagogiques de l'enseignant.*

L'individualisation des parcours nécessite donc « non seulement un enrichissement de la formation, mais un changement radical du niveau de formation et de l'identité professionnelle des enseignants. » (Perrenoud, 1997, P167)

Pour L. Legrand, l'enseignant doit adopter une attitude d'ouverture « différencier la pédagogie de façon rationnelle, c'est en quelque sorte, se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution. »(1994, p 733)

Enfin, J.P Astolfi a introduit une distinction qui résume la notion de pédagogie différenciée telle que définie actuellement, c'est-à-dire la différenciation de la pédagogie :

L'expression «*pédagogie différenciée*» renvoie à l'idée d'une méthode nouvelle s'inscrivant dans la suite de celles qui l'ont précédée (pédagogie non directive, pédagogie par objectifs, pédagogie audiovisuelle, pédagogie des petits groupes, etc.) et prétendant à leur succession. Elle rentre ainsi dans le jeu des modes successives en pédagogie et risque, du coup, d'être vite remplacée par la mode suivante !

La «*différenciation pédagogique*» suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles, afin d'optimiser les prises de décisions des enseignants. Davantage qu'une méthode, cela évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources.

Dans ce cadre, l'inclusion de personnes handicapées trouve sa place. Malgré des programmes scolaires définis institutionnellement, l'enseignant se doit d'abandonner le cadre trop étroit de la classe et des programmes pour adhérer à un

travail en équipe des professeurs voire des professionnels extérieurs. La prise de décisions et de stratégies spécifiques à chacun devient alors une réalité à travers des programmes et projets spécifiques adaptés.

4.2.3. Compléter la pédagogie différenciée par un programme spécifique

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est proposé à tous les élèves qui risquent de ne pas maîtriser le socle commun. Il est systématique en cas de redoublement. Il peut intervenir à tout moment de la scolarité en fonction des besoins de chaque élève. Il est temporaire, et s'adapte en fonction des difficultés et des progrès de l'élève. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

Il concerne essentiellement le français, les mathématiques pour le premier degré. Au collège il est complété par la première langue vivante. L'objectif principal étant d'aider l'élève à surmonter les obstacles et éviter l'échec dans ses apprentissages.

Idéalement, le PPRE devrait prendre en compte tous les moyens mis en place (pédagogie différenciée, aide éducative, intervention du RASED...) mais selon les académies, il prend des formes très différentes.

4.2.4. Exploiter les compétences de chacun

Décloisonnement et échanges de services existent fréquemment dans les écoles élémentaires. Certains enseignants ont des compétences pour certains domaines d'éveil : arts visuels, informatique, musique, histoire, sciences... Ces échanges de services entre classes permet de bénéficier des compétences de chacun.

Le RASED correspond à du personnel spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté au premier degré. Ce Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté est composé de maître E (dominante pédagogique), de maître G (dominante rééducative) et de psychologues scolaires. Actuellement, leur fonction est remise en cause. Les maîtres E et G se sédentariserait dans certaines écoles en situation de difficultés. Cependant ils devraient disparaître dans les années à venir, alors que

dans certains pays comme le Canada ou la Belgique, ce poste de maître E est reconnu. On parle alors d'orthopédagogue.

Pour le second degré, il n'existe pas de personnels spécialisés. Seul du personnel d'appui ou de soutien prend en charge des petits groupes d'élèves.

En conclusion, on ne sort pas de l'évidence que c'est l'élève qui apprend et lui seul. P. Meirieu a souligné cette vérité : « il s'agit de créer des situations adaptées à chaque élève, qui s'appuient sur un état donné de leurs connaissances, leur fournissent des outils adaptés et leur proposent d'atteindre un objectif identifiable. » (1985, p 96)

4.3. Élèves différents : intégration ? Inclusion ?

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose le principe de la scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception.

Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) ont la responsabilité de définir le parcours de formation de l'élève à travers les Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH).

P.Mittler, Professeur à l'université de Manchester distingue inclusion et intégration : « On parlera donc d'inclusion plutôt quand l'adaptation émane du circuit ordinaire et d'intégration quand l'initiative vient du système spécialisé. » (SEKNADJE-ASKENAZI, 2003, p153)

Le rapport Lachaud (2003) précise : « Il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale sauf à en être étranger. »

La notion d'inclusion scolaire implique « un changement radical de perspective dans notre système éducatif trop souvent clivé entre secteur « ordinaire » et secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire » (MF Crouzier, 2005 p27)

4.3.1. Quels dispositifs : PAI, PPS, PPRE ?

4.3.1.1. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et la MDPH

Ce dispositif relève de la MDPH. Selon la sévérité de la dyslexie, celle-ci peut être reconnue comme un handicap. C'est la famille qui sollicite ce PPS pour permettre la scolarisation de l'enfant handicapé dans les meilleures conditions en prenant contact avec le maître référent.

Celui-ci organise une ESS (Équipe de Suivi de Scolarisation) avec les parents, les enseignants, le psychologue scolaire, le médecin scolaire, et intervenants extérieurs (orthophoniste, psychologue, ergothérapeute...) afin d'établir le PPS.

L'objectif de ce PPS sera de déterminer les aménagements de scolarité : prises en charges extérieures, aménagements pédagogiques ou d'examen.

Pour les aménagements, il existe plusieurs possibilités à demander auprès de la MDPH :

- Assistant d'éducation
- Matériels spécifiques (ordinateur, clé USB...)
- Aménagements d'examen (tiers temps, dictée aménagée, secrétaire d'examen)

4.3.1.2. Le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) et l'école

Ce dispositif quant à lui est interne à l'établissement. Le PAI est mis en place par le directeur et le médecin scolaire. Il concerne l'élève avec des troubles de santé sans reconnaissance du handicap.

Il s'agit d'aménager la scolarité sur le plan de la prise en charge médicale en permettant le traitement au sein de l'école et non l'aménagement pédagogique sauf si l'équipe éducative accepte.

Dans le cas de la dyslexie, le maître référent peut être consulté pour apporter une aide à élaborer le PAI.

4.3.1.3. Le PPRE : récapitulatif des dispositifs

Ce programme déjà défini précédemment (paragraphe 4.2.2.) est purement pédagogique et permet de réunir tous les moyens mis en place pendant et en dehors de l'école.

4.3.2. L'inclusion : pour quelles classes ?

Dans un certain nombre de cas, l'élève handicapé ne peut être intégré à temps complet dans la classe « ordinaire ». La CDAPH propose alors une orientation vers une CLIS pour le premier degré ou une ULIS (ex-UPI) pour le second degré. Dans ce cas, l'élève se rend dans l'établissement correspondant à la notification délivrée par la MDPH.

4.3.2.1. CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

Ce dispositif collectif de scolarisation en classe élémentaire accueille maximum douze élèves. Il en existe quatre types selon les handicaps, sachant que la CLIS de type 1 correspond aux troubles importants des fonctions cognitives.

L'enseignant de la CLIS se doit d'adapter son enseignement à chaque élève et tente d'intégrer autant que possible ceux-ci dans les classes « ordinaires ».

La circulaire n°2009-087 du 17/7/2009 actualise la disposition de la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002 en substituant le terme d'inclusion au terme d'intégration précédemment utilisé, suite à la loi de février 2005.

4.3.2.2. ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

Il s'agit des classes remplaçant les UPI (Unité d'Intégration Pédagogique) depuis septembre 2010. Le fonctionnement est le même que les CLIS mais dans le secondaire. Ces unités se limitent à dix élèves. Il existe six types d'ULIS dont celle des troubles des fonctions cognitives ou mentales. Ainsi, on peut retrouver dans la même classe des enfants avec des déficiences mentales et des dyslexies.

Par contre, les PPS s'étoffent du volet d'orientation dénommé PPO (Projet Personnalisé d'Orientation) afin d'aider l'élève et sa famille en partenariat avec l'équipe éducative pour mieux cibler l'affectation future de l'élève.

Au second degré, l'élève peut bénéficier d'aides et d'aménagements adaptés à sa situation pour les examens.

4.3.2.3. SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Cette classe est limitée à seize élèves, en grandes difficultés scolaires et ne maîtrisant pas toutes les compétences et connaissances nécessaires en fin de cycle d'approfondissement (CM2).

Avec la loi du 11 février 2005, la circulaire n°2009-060 du 24/4/09 remplace les précédentes. Elle précise l'organisation de la SEGPA dont l'objectif principal est de proposer une perspective de formation professionnelle diplômante engagée après la troisième. Elle cible exactement le type d'élèves accueillis dans la SEGPA.

L'historique de l'Éducation Nationale décrit, a souligné la mutation du public accueilli, d'abord socialement avec la création des ZEP au début des années 80 puis médicalement avec la loi d'intégration du 11 février 2005. Différencier sa pédagogie est de mise mais l'inclusion des personnes handicapées demande aux enseignants d'établir un nouveau partenariat avec les professionnels de la Santé. De nouvelles problématiques émergent et nécessitent réflexions afin de placer réellement l'enfant au centre du système éducatif.

5. Problématique, objectifs et hypothèses

Les problèmes ci-dessus référencés nécessitent de recentrer les objectifs de chacun. Pour satisfaire cette approche, les différents acteurs doivent pouvoir se rencontrer et mieux définir leur rôle en définissant leur domaine de compétences. Ainsi, la spécificité et la complémentarité des acteurs seront bien établies et permettront d'envisager un travail commun en transdisciplinarité.

5.1. La problématique

Dès le début de l'apprentissage de l'écrit, de nombreux enfants ont des difficultés à apprendre à lire et à écrire, qui risquent de les conduire vers une spirale de l'échec scolaire, voire vers l'illettrisme. Même si certains facteurs d'origine extrascolaires sont cruciaux, ils ne suffisent pas à expliquer l'ensemble des difficultés d'apprentissage rencontrées. Le dépistage précoce de troubles spécifiques des apprentissages permet de repérer ce qui relève du structurel de ce qui relève de difficultés scolaires globales. Le partenariat entre les milieux pédagogiques et les orthophonistes permet la mise en place de différenciation pédagogique.

Dans le même temps, les textes officiels permettent aujourd'hui aux élèves dont le trouble spécifique d'apprentissage est reconnu suffisamment invalidant de bénéficier d'aménagements d'examens. Or, il n'est pas aisé de déterminer quel type d'aménagement d'examens est adapté. Actuellement, le temps supplémentaire est celui qui est le plus diffusé. Cependant, il n'est pas le plus adapté et parfois il est considéré inefficace, voire néfaste.

De plus, on sait que les aménagements d'examens ne sont efficaces que s'ils ont été préparés à l'école. L'aménagement d'examens doit donc être envisagé dans la continuité de l'aménagement pédagogique mis en place au collège ou lycée.

Le mémoire de C. Leduc sous la direction de D. Crunelle avait permis de bâtir un outil pratique visant à identifier l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit, et l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé : le PIAPEDE. Cinq protocoles couvraient

l'ensemble du parcours scolaire du CE2 jusqu'au Baccalauréat (SEGPA, CAP, BEP et Brevet des collèges compris).

Une première phase de validation de cet outil auprès de divers professionnels de l'Éducation Nationale du Nord-Pas-de-Calais avait pu aboutir grâce à un partenariat transdisciplinaire. Il avait conduit à élaborer une version plus achevée du PIAPEDE et la proposition de sept profils déterminés par la passation du protocole:

- Profil 1. Temps supplémentaire
- Profil 2. Pédagogie orale
- Profil 3. Profil double avec temps supplémentaire (lecture) et pédagogie orale ou ordinateur (expression écrite)
- Profil 4. Profil double avec pédagogie orale (lecture) et difficultés linguistiques (expression écrite)
- Profil 5. Difficultés linguistiques
- Profil 6. Retard global
- Profil 7. Décrocheur

Face à ces profils, il restait parfois difficile d'établir quels aménagements proposer en classe.

Par ailleurs, la diffusion du PIAPEDE nécessite un minimum de formation des professionnels de l'Éducation Nationale et des orthophonistes.

5.2. Les objectifs

Selon Vallée et Dellatolas (2005), « les adaptations pédagogiques sont actuellement bien définies (Billard et Touzin, 2003) mais encore insuffisamment appliquées, faute souvent d'informations auprès des enseignants. L'école est au premier plan bien sûr, étant le premier maillon de la chaîne (repérage, dépistage, réponse pédagogique de première intention), mais aussi tout au long du processus : les soins dans le domaine des troubles des apprentissages, où l'expression essentielle du trouble est à l'école, ne peuvent être optimisés qu'associés aux adaptations pédagogiques appropriées. »

Ce cadre officiel définit donc de mieux repérer et identifier les différentes causes de difficultés scolaires pour mettre en place des pédagogies différenciées. La collaboration étroite entre les orthophonistes et les enseignants trouve sa place en terme de missions d'information, de formation et de suivi des actions.

Notre volonté était d'affiner l'outil afin de le rendre accessible à tous et proposer la formation des professionnels susceptibles de l'exploiter, enseignants, orthophonistes, médecins scolaires, conseillers d'orientation pédagogiques (COP)...

Un second objectif était de déterminer quels types d'aménagements pédagogiques seraient adaptés à l'enfant. Notre intention était d'identifier un profil associé à des aménagements pédagogiques réalisables en classe.

Enfin, dans les années à venir, nous espérons généraliser l'utilisation du protocole en diffusant l'information auprès des professionnels, principalement orthophonistes et enseignants.

5.3. Les hypothèses

Le PIAPEDE, un outil au secours de l'élève en difficultés à l'écrit.

Nous tenterons de démontrer que le PIAPEDE utilisé par l'orthophoniste comme l'enseignant, voire le médecin scolaire, les COP... est un outil de partenariat pour l'élève en difficultés à l'écrit.

Nous supposons que ce partenariat débouchera sur des aménagements pédagogiques adaptés aux difficultés à l'écrit de l'élève, voire sur des aménagements d'examen.

Nous envisageons la possibilité de la création de dossiers argumentés permettant aux médecins de la MDPH d'identifier plus précisément l'aménagement d'examens qu'il convient de proposer aux élèves atteints de dyslexie.

Sujets et méthodes

En 2009-2010, la commission pluridisciplinaire composée de neuropédiatres, d'enseignants, de membres de l'APEDYS et d'orthophonistes travaillant sur le PIAPEDE a sollicité le recteur de l'Académie de Lille pour lui présenter l'outil.

Monsieur le Recteur de Lille a validé ce protocole et a suggéré d'entreprendre la formation des enseignants à sa passation. Les membres de la commission ont choisi de privilégier les secteurs RAR et de cibler plus spécifiquement les enseignants du réseau d'aide.

Ils ont alors contacté des Inspecteurs de l'Éducation Nationale et des Principaux de collèges pour envisager des formations interniveaux. Ces FIL (Formation à Initiative Locale) ont été demandées et accordées par la DAFOP (Division des Actions de Formation pour les Personnels).

1. Les formations : pluridisciplinarité de mise.

1.1. Les FIL : la richesse d'un public diversifié.

Les FIL se déroulaient sur trois jours. En février, deux journées étaient consécutives. La première était consacrée à la présentation des difficultés du langage écrit et ses troubles, qui étaient présentées par Mme le Docteur Boidein, par Mme Crunelle ou par Mme Dei Cas.

La seconde journée, menée en collaboration par une orthophoniste et une enseignante, permettait la découverte du PIAPEDE avec « une prise en main » effective devant vidéos.

Enfin, la dernière journée, quelques mois plus tard, permettait un retour sur expérimentation avec les questions et difficultés qui avaient pu se présenter. Elle permettait aussi une présentation succincte des aménagements pédagogiques selon le profil déterminé par la passation du PIAPEDE. Lors de cette journée, un questionnaire fut proposé afin d'établir un bilan de la formation, ainsi que les attentes de chacun avant la formation. (Annexe 3 p 170)

Chaque FIL se différenciait donc par les formateurs et le public visé.

1.1.1. Avion-Grenay

Cette FIL dirigée par Mme le Docteur Boidein, Mme Desrameaux et Mme Ravez, comptait dix participants. Le public comprenait six enseignants de français au collège, un enseignant de SEGPA, un enseignant d'ULIS, un référent RAR, un professeur des écoles.

Lors de cette FIL, les enseignants d'ULIS et de la SEGPA se sont démarqués par leur participation. Leur demande était importante face aux difficultés rencontrées dans leurs classes respectives.

Les résultats au questionnaire montraient que la majorité d'entre eux connaissait les difficultés de leurs élèves et se sentait plus ou moins démunie en classe. Seuls deux enseignants dont celui de l'ULIS ont eu des contacts avec l'orthophoniste, ce qui est peu. Ce partenariat a permis de mettre en place des aménagements en classe.

Le bilan de cette FIL est mitigé. En effet, sur les dix questionnaires recueillis, on s'aperçoit que six personnes étaient volontaires. Seuls trois ont trouvé que la formation répondait à leurs attentes et cinq ont précisé qu'ils auraient préféré avoir davantage de propositions d'aménagements pédagogiques. Enfin, deux personnes ont modifié leur regard sur les difficultés de langage écrit que ce soit dans leur travail en classe ou dans leur communication avec les parents ou les autres professionnels. Le questionnaire ne permet pas de savoir si les autres participants étaient déjà formés sur les difficultés de langage écrit.

1.1.2. Calais

Cette FIL dirigée par Mme Crunelle, Mme Delecour et Mme Lesage comptait quatorze participants. Le public était très hétérogène. Etaient présents des enseignants du collège, des AVS-I (Auxiliaire de Vie Scolaire Individuelle), des assistants pédagogiques, des enseignants spécialisés, une conseillère principale

d'éducation et une infirmière. Cette formation était particulièrement riche en échanges, les participants étaient investis avec l'envie forte de mieux faire.

Le tiers des participants ne connaissait pas l'origine des difficultés du langage écrit ou les difficultés de leurs élèves. Ils se sentaient majoritairement un peu ou complètement démunis. La formation a répondu à leurs attentes mais certains attendaient davantage de propositions concrètes d'aménagements pédagogiques. Cette demande a été prise en compte avec une proposition de FIL pour 2010-2011 par Mme Delecour, sur les aménagements pédagogiques.

Par rapport au PIAPEDE, les participants de la FIL ont évoqué la difficulté pour synthétiser les résultats. Cela a permis de remettre en cause la forme de présentation de cette synthèse. L'idée d'organiser les classes de cinquième selon le type d'aménagements pédagogiques afin de faciliter la mise en place de ceux-ci a aussi été proposée.

Quant au bilan de la formation, la majorité a déclaré que la formation avait modifié leur regard sur les difficultés de langage écrit ; ceux restants ayant déjà reçu une formation à ce sujet. Par contre, seules les personnes qui sont en contact avec les professionnels et parents pensent que cette FIL permet de modifier leur communication, les enseignants et AVS-I ne le pensant pas.

1.1.3. Lille

Cette FIL dirigée par Mme le Docteur Boidein, Mme Desrameaux et Mme Ravez comptait une quinzaine de participants. Le public comprenait majoritairement du personnel RASED. On dénombrait trois professeurs des écoles mais avec une spécificité de travail en soutien ainsi que quatre professeurs de collège mais aussi avec la spécificité d'appui auprès d'élèves en difficultés. Enfin, participaient aussi une animatrice REP et un conseiller d'orientation.

Le public de cette FIL avait déjà bénéficié d'une formation sur les difficultés de langage écrit soit par Mme Crunelle ou Mme Kaddeche ou pour les membres du RASED par la spécificité de leur formation. Certains ont des contacts avec

l'orthophoniste mais il n'existe pas de partenariat afin d'aménager le parcours de l'élève. Tous ont trouvé que la FIL répondait à leurs attentes par la présentation du PIAPEDE. Cependant seules six personnes se disent intéressées pour de nouvelles passations de PIAPEDE.

Quant au bilan de la formation, la majorité a déclaré que la formation avait changé leur regard sur les difficultés de langage écrit. De nouveau, seules les personnes qui sont en contact avec les professionnels et parents pensent que cette FIL permet de modifier leur communication, les enseignants ne le pensent pas.

Cette FIL a permis beaucoup d'échanges et de réflexions. Ainsi certains ont distingué l'objectif du PIAPEDE au primaire qui consiste à permettre d'opter pour des aménagements pédagogiques efficaces de celui du secondaire où il s'agit parfois d'exploiter les aménagements pédagogiques pour l'examen. La présence d'une psychologue scolaire a permis aussi de préciser l'intérêt du PIAPEDE quand aucun aménagement pédagogique ne semble bénéfique : savoir se poser la question sur d'autres bilans relevant de professionnels extérieurs à l'Éducation Nationale. Enfin, les professeurs de collège ont souligné son intérêt dans le regroupement des enfants en soutien en fonction des aménagements, pour travailler efficacement une notion difficile.

1.1.4. Valenciennes

Cette FIL dirigée par Mme Dei Cas, Mme Soulier et Mme Leduc comptait quatorze participants. Le public comprenait majoritairement des professeurs de collège, 5 professeurs des écoles, ainsi que l'infirmière et conseillère principale d'éducation du collège.

La moitié des participants ne connaissait pas l'origine des difficultés en langage écrit. Seuls deux avaient reçu une information lors de leur cursus. Un seul enseignant ne savait pas si les enfants étaient suivis en orthophonie. Cependant, seuls deux enseignants ont eu un contact ou ont tenté de contacter l'orthophoniste. L'absence de partenariat est flagrante, les enseignants le regrettent. L'idée proposée lors de cette FIL est d'inviter les orthophonistes du secteur lors d'une conférence

pédagogique ou animation sur les différents troubles afin de permettre une première rencontre entre les différents partenaires.

Quant au bilan de la formation, la majorité a déclaré que la formation avait changé leur regard sur les difficultés de langage écrit, sauf pour ceux ayant déjà eu l'information. Seul un enseignant va modifier sa façon de travailler en proposant des leçons pré-écrites pour les enfants dyslexiques. Pour les autres, les changements dans la manière de travailler ne sont pas prévus. De même, seuls deux enseignants pensent changer leur manière de communiquer avec les professionnels et parents.

Lors de cette FIL, l'absence de relation entre l'école primaire et le collège s'est ressentie. L'intérêt de la passation du PIAPEDE en mai-juin au CM2, a été souligné afin de mettre en place la remédiation dès l'arrivée au collège.

1.2. La formation proposée aux orthophonistes

Celle-ci fut définie sur une seule journée avec un rappel succinct des troubles du langage écrit et la découverte du PIAPEDE pour la matinée et l'après-midi, la prise en main du protocole avec les vidéos. Cette formation fut proposée aux orthophonistes maîtres de stage afin que la collaboration orthophonistes-enseignants puisse se mettre en place autour du PIAPEDE. Elle se déroula à l'Institut et permit de rassembler seize orthophonistes, majoritairement du secteur libéral.

De la même manière, un questionnaire fut proposé afin d'évaluer cette journée. Sur les douze recueillis, seule une personne connaissait le PIAPEDE. L'ensemble des orthophonistes travaillait avec une patientèle ayant des difficultés de langage écrit et sont en contact avec les enseignants. (Annexe 4 p 176)

L'objectif de cette journée a été atteint puisque la majorité des orthophonistes trouvait que cette journée a répondu à leurs attentes, a modifié leur regard sur les difficultés de langage écrit et pensait diffuser l'information dans leur entourage. Sept d'entre elles ont ainsi laissé leur coordonnées afin de participer davantage à la diffusion du PIAPEDE.

1.3. D'autres formations à venir ?

1.3.1. Les aménagements découlant de la passation du PIAPEDE

A la rentrée scolaire 2010, les participants aux FIL furent de nouveau contactés afin de leur proposer une nouvelle FIL sur les aménagements pédagogiques. Sur les 53 participants, 26 avaient accepté d'être recontactés. (Annexe 5.a p 178)

Malheureusement, les retours furent peu nombreux : seules huit personnes ont répondu dont six personnes désirant une nouvelle FIL, deux sur Calais, deux sur Valenciennes, deux sur Lille. En ce qui concernait Calais, Mme Delecour a proposé une nouvelle FIL sur le collège ciblant les aménagements pédagogiques dans le cadre de la dyslexie dans toutes les matières. (Annexe 5.b p 179)

Cependant cette relance a permis de nouer une relation importante avec le collège M. à Lille, et son enseignante Mme C., professeur de lettres et professeur d'appui. (Annexe 5.c p 180)

1.3.2. D'autres personnels intéressés

Dans le cas d'aménagements d'examen, le PIAPEDE est un outil précieux. Cependant, il nécessite d'être connu de la part des personnels de la MDPH.

Il semblerait logique que les médecins scolaires, ainsi que les COP (conseiller d'orientation pédagogique) , psychologues scolaires et maîtres référents soient informés de son existence et reconnaissent l'intérêt du PIAPEDE.

L'idée de proposer cette formation à ces personnels est évoquée et les dispositions sont prises pour la mettre en place le 25 mars 2011.

Le bilan de cette journée est positif. Plus de soixante personnes se sont déplacées et les représentants des différentes catégories professionnelles étaient

représentées. Toutefois, certaines remarques apportées sur la version définitive de janvier 2011 nous ont amenées à modifier de nouveau le protocole.

Ainsi la volonté de former les différents personnels a pu aboutir par de nombreuses interventions autour du PIAPEDE qui ont permis de redéfinir à la fois des difficultés en langage écrit mais aussi rappeler à chacun les stratégies à adopter selon la profession représentée (contournement, renforcement et remédiations). Enfin, la diffusion du PIAPEDE a pu se réaliser dans de bonnes conditions pour une meilleure coordination future.

2. La version définitive du PIAPEDE

Cette partie présente les transformations du PIAPEDE. Elle distingue d'une part de manière chronologique les différentes versions présentées et d'autre part définit plus précisément ces modifications à travers chaque modalité : lecture-décodage, lecture-compréhension et expression écrite.

2.1. De nombreuses versions avant l'aboutissement

Depuis la version initiale de 2009, le PIAPEDE a subi de nombreuses transformations : quelques ajouts en août et septembre, puis de nombreuses modifications en novembre et décembre 2010.

En janvier 2011, une première version PDF a été proposée. Enfin, suite à la formation du 25 mars 2011, la mise en forme a été remaniée, amenant à la version définitive de mai 2011.

2.1.1. Version Août 2010 : une première ébauche de transformations

La première version date de l'été 2010 après les deux passations dans le cabinet libéral de W. lors des stages de troisième année, et une passation du PIAPEDE auprès d'une enfant de notre entourage La passation d'un protocole auprès d'un membre de la famille n'était pas très objectif mais a permis de cibler certaines difficultés lors de la discussion après la passation.

Les premières transformations concernent surtout la forme du protocole. Dans le cahier de passation, il s'agit de :

- l'ajout des idées à chaque transcription
- de renseigner la latéralité pour une adaptation du matériel
- de la définition de la typologie des erreurs rencontrées
- de préciser si l'usage du matériel informatique est intéressant

Dans la partie synthèse, des informations complémentaires sont ajoutées. Elles concernent le suivi de l'élève et la manière de remplir les différentes transcriptions pour cocher le meilleur aménagement.

2.1.2. Version septembre 2010 : de nouveaux changements...

La passation à T. a permis de prendre en compte la réaction de l'élève, son ressenti face aux différentes modalités proposées. Leurs opinions sont à prendre en compte, particulièrement dans le cas d'élèves plus âgés, qui n'apprécient pas forcément le regard des autres élèves sur leurs difficultés.

Quant au cahier de synthèse, des modifications sont principalement apportées sur le suivi de l'élève en dehors du temps scolaire. Elles permettent de connaître les prises en charge, si elles existent. L'amalgame entre les aménagements pour la lecture et l'expression écrite disparaît avec la distinction du tableau d'aménagements associés à chaque modalité.

2.1.3. Version novembre 2010 : la métamorphose du protocole

La passation de plus d'une dizaine de protocoles a permis de bien cibler les problèmes rencontrés avec le PIAPEDE. Les réflexions menées avec les participants, qu'ils soient membres de l'équipe PIAPEDE ou personnels des collèges engagés dans l'action ont permis d'aboutir à une première rénovation du protocole.

La présentation est complètement remaniée avec la création de nouveaux fichiers tels que la « fiche MDPH » synthèse à destination de la MDPH (annexe 6 p 181), une « notice à lire avant toute passation » qui permet « la prise en main » rapide du protocole (annexe 7 p 182) et qui se distingue de la démarche, explicitée dans le manuel d'utilisateur. Enfin les textes de lecture sont placés dans des fichiers indépendants afin d'éviter les impressions multiples.

Dans le cahier de passation, il s'agit surtout de préciser les consignes qui souvent sont interprétées de différentes manières. La page des commentaires est

abandonnée au profit de tableaux plus explicites sur la manière de décoder la lecture, sur les idées nouvelles apportées ou sur les précisions lexicales, syntaxiques... Enfin, l'ajout d'une épreuve de correction pour évaluer l'effet du temps supplémentaire lors de l'utilisation de l'ordinateur permet de mieux compléter l'aménagement de temps dans le cas de l'expression écrite.

2.1.4. Version décembre 2010 : dernières retouches

Lors de la réunion du 24 novembre avec Mme Lesage, Mme Kaddeche et Mme Delecour, le nouveau protocole a été présenté pour validation avec l'explication de ses modifications.

Cette rencontre a permis d'exposer la raison de ces transformations et de relever quelques difficultés ou nouveaux éclaircissements à apporter. C'est ainsi que la définition d'auto-régulation a été ajoutée au tableau de décodage, au début de la passation afin de bien mesurer toute l'importance et la signification de la présence ou de l'absence de celle-ci dans la compréhension du texte par l'élève.

La décision de regrouper le cahier de passation et le cahier de synthèse en un seul fichier pour des raisons pratiques d'impression. Seuls les textes et la notice restent indépendants car ils ne sont pas nécessaires pour chaque passation.

2.1.5. Version janvier 2011 : une première version en PDF

Après relecture des cinq protocoles et vérification de toutes les modifications apportées, les fichiers ont été transformés en PDF afin d'éviter les situations découvertes dans un collège. Il n'est plus alors possible de remanier le fichier de manière individuelle.

En effet, lors d'une passation du PIAPEDE, nous avons découvert qu'un élève avait déjà bénéficié du protocole. Il l'avait fait avec son enseignante alors que celle-ci n'avait pas été formée lors d'une FIL. Devant l'absence d'outil comme le PIAPEDE, celui-ci s'est en effet vite propagé par Internet. Cependant, le fichier en format Word

avait subi de nombreuses transformations au point de le vider de sa substance (une étape fut supprimée), bâtie depuis une dizaine d'années à partir des réflexions de chacun.

2.1.6. Version mai 2011 : la version finale en PDF

Suite à la formation du 25 mars 2011, avec des médecins scolaires, la version de janvier 2011 semblait complexe pour des professionnels non enseignants. Il fut décidé de dissocier la partie quantitative de la partie qualitative.

2.2. Les transformations dans chaque modalité

2.2.1. Une épreuve de décodage mieux exploitée

Dans la version initiale, le décodage se définissait par trois types de lecture : fluide, quelques hésitations, et ânonnante. Cette épreuve permettait d'établir rapidement le niveau de lecture. Cependant, les orthophonistes et les enseignants pressentaient la réponse, connaissant souvent l'enfant. Cette cotation demandait donc à être complétée.

En juin 2010, deux passations ont permis de réfléchir à l'évolution de cette épreuve. En effet, C., élève de seconde, et T. élève de troisième, ont lu leur texte sans difficultés majeures de décodage mais nous avons remarqué rapidement un problème au niveau du débit. Leur difficulté à dire était importante. Elle était à prendre en compte dans les futurs aménagements. La surcharge cognitive était un facteur de difficultés en classe.

La création du tableau détaillant les différents points sur la qualité de lecture provient du travail mené en collaboration avec Mme C. Cette enseignante du collège M. a pu, depuis la FIL PIAPEDE 2009-2010, proposer le PIAPEDE à de nombreux élèves et, par ses compétences de professeur de lettres, réfléchir à la manière de lire de ses élèves. En affinant l'approche didactique du décodage, le tableau ajoute une caractéristique manquante au PIAPEDE. Celui-ci complète donc le PIAPEDE

depuis novembre 2010. Cependant, il est proposé de manière volontaire afin d'éviter d'alourdir le protocole. A chacun d'exploiter ou non ce tableau.

2.2.2. Une épreuve de compréhension plus lisible

Cette partie a été modifiée essentiellement sur la forme. Sur la présentation, les idées n'étaient proposées que lors de la première lecture et de nombreux aller-retours afin de compter les idées alourdissaient la tâche. Dès septembre 2010, les idées principales furent ajoutées à chaque page de lecture. Ce petit détail de forme est un gain de temps et de manipulations.

Lors d'une passation auprès de M., élève de troisième, un nouveau problème a surgi. Cette élève propose de nouvelles idées à chaque lecture mais en néglige d'autres, déjà citées. Elle obtient ainsi à chaque lecture le même nombre d'idées, ce qui indiquerait qu'aucun aménagement ne lui est bénéfique. Dès lors, l'idée d'un tableau rassemblant le nombre d'idées émises à chaque lecture mais précisant les nouvelles idées, est proposé. Celui-ci comprend aussi les contresens, qu'ils soient réparés ou nouveaux. Cette mise en forme qui semble banale a permis de mettre en avant l'aménagement adéquat. Elle a résolu la difficulté qui avait été soulignée lors de la FIL de Calais par certains participants.

Enfin, lors de la passation du PIAPÉDE auprès de R., élève de terminale, celui-ci a exprimé son malaise quant à la participation d'un tiers pour la lecture comme pour la dictée à l'adulte. Il nous a semblé important que l'avis de l'élève soit pris en compte et, dans la partie compréhension, comme dans la partie expression écrite, un cadre permet désormais de recueillir l'avis de la personne sur l'aménagement qu'il préfère.

2.2.3. Une expression écrite davantage développée

La principale modification porte sur l'utilisation de l'ordinateur. Actuellement, lors des examens, l'aménagement principalement accordé est le tiers-temps. Or, le

PIAPEDE avait l'objectif de montrer que cet aménagement ne convenait pas à certains élèves, voire faisait chuter leurs résultats.

Deux autres aménagements sont possibles : le secrétaire d'examen ou l'ordinateur. Ce dernier devient un outil utilisé fréquemment par les élèves et l'Inspection Académique de Lille développe particulièrement cette possibilité. Il devenait donc indispensable de cibler l'utilisation de cet outil en vérifiant la capacité de l'élève à s'en servir ainsi que d'exploiter les logiciels mis à disposition.

Le plus courant est le correcteur orthographique lexical. Le PIAPEDE en tient compte désormais en proposant après les dix minutes consacrées au traitement de texte un temps de correction soit spontané soit avec le correcteur orthographique. L'option de correction orthographique grammaticale n'a pas été retenue car elle nécessite d'avantage de capacités d'inférences, or celles-ci font souvent défaut aux élèves en difficultés scolaires.

2.3. Quel résultat ?

Désormais, le protocole prend la forme d'un cahier de passation et d'un fichier de synthèse. Ce dernier a été étoffé des différentes remarques retenues lors des FIL. L'absence de partenariat enseignants-orthophonistes ne permettait pas aux enseignants de savoir si l'élève suivait une prise en charge. La difficulté réside dans le secret médical qui est partagé par les professionnels de santé comme le médecin scolaire et les orthophonistes. Or les enseignants se doivent d'adapter leur pédagogie dans le cas de trouble du langage écrit. L'existence des PPS est la solution au problème du secret médical.

Les résultats de la compréhension sont présentés sous forme de tableau et non plus l'un en dessous de l'autre afin de permettre une comparaison rapide d'un mode de lecture à l'autre pour déterminer la meilleure transposition.

Pour la partie expression écrite, la partie production se distingue de la partie orthographique de la tâche. La nouvelle présentation, plus claire, permet de déterminer rapidement la meilleure solution. Cela permet de voir quel aménagement

est le plus profitable à l'élève et de constater si le temps permet à l'élève de se corriger ou alors d'aggraver son nombre d'erreurs.

	Version initiale 2009	Version finale 2011
Format de diffusion	WORD	PDF
Décodage	Analyse globale	Analyse globale et qualitative
Compréhension Report des idées	Transposition lecture avec temps imposé	A chaque transposition
Expression écrite Étape d'écriture	3 consignes	Ajout de l'autocorrection à l'ordinateur
Synthèse Mise en forme des résultats	De façon linéaire	Sous forme de tableau
Création de nouvelles fiches		Fiche MDPH Notice rapide

Tableau 2: Bilan des modifications

Ainsi la version 2011 du PIAPEDE se distingue de la version de 2009. Elle a bénéficié de l'apport des différents partenaires engagés dans l'action depuis deux ans, que ce soient des enseignants ou des orthophonistes. Afin de connaître l'avis de chacun, il leur fut proposé des entretiens comportant à la fois des questions quantitatives mais aussi qualitatives.

3. Entretiens dirigés avec les acteurs du PIAPEDE

Ces entretiens ont eu pour objectif de mieux percevoir l'importance d'un travail en transdisciplinarité. Ils se sont déroulés auprès de certaines personnes qui composent l'équipe PIAPEDE mais aussi auprès de personnes qui ont reçu la FIL en 2009-2010 et d'une enseignante non formée mais qui avait pu récupérer le protocole par Internet.

3.1. L'équipe PIAPEDE investie

3.1.1. Présentation des professionnels choisis

L'équipe PIAPEDE réunit à la fois des professionnels de la Santé et de l'Éducation Nationale. Les entretiens ont été proposés à :

- Mme Lesage pour les orthophonistes,
- Mme Delecour, enseignante qui propose la FIL « les aménagements pédagogiques adaptés aux enfants dyslexiques dans toutes les matières » à Calais,
- Mme Kaddeche enseignante qui suit la formation 2CA-SH option D (Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap avec option troubles des fonctions cognitives),
- Mme le Docteur Boidein, neuropédiatre à l'hôpital Saint Vincent de Paul à Lille, centre de référence des troubles d'apprentissage de l'enfant du langage oral/écrit.

3.1.2. Bilan positif mais avec des limites

Les différents entretiens sont présentés dans l'annexe 8.a (p 186). Les différentes questions seront regroupées de manière synthétique ci-dessous.

La question 1 « **Depuis quand connaissez-vous le PIAPEDE ?** » et la question 2 « **Comment l'avez-vous connu ?** » portent sur l'origine du PIAPEDE : les différents professionnels l'ont tous découvert en 2009, soit pour participer à son élaboration en facilitant sa passation (Mme le Docteur Boidein, Mme Kaddeche et Mme Delecour) soit lors de la journée Schering (Mme Lesage). Pour son élaboration, C. Leduc sous la direction de D. Crunelle avait contacté différents professionnels afin de trouver des sujets pour la passation du protocole.

Les questions 3 à 5 concernent le nombre de passations et leur déroulement : toutes l'ont fait passer de nombreuses fois, seule Mme le Docteur Boidein ne l'a fait passer qu'une ou deux fois. La passation leur a paru aisée, même si cela demande de l'anticipation pour la logistique, comme le précise Mme Delecour.

La question 6 « **Est-ce que certaines choses vous ont dérangé ?** » permet de souligner la spécificité des professionnels à travers les réponses données. Pour les enseignants, il s'agit essentiellement du temps que cela demande par passation. En effet, celle-ci dure plus d'une heure ce qui fatigue l'élève, mais nécessite aussi de prendre deux heures supplémentaires pour la transcription du corpus, l'analyse et la synthèse. Si l'on veut étendre le dispositif, il paraît difficile de pouvoir prendre ce temps avec chaque élève.

Pour Mme le Docteur Boidein, c'est la répétition du même texte en lecture qui pose le problème du biais des résultats. L'augmentation du nombre de réponses fournies relève-t-il de la modalité proposée ou de la répétition de texte identique ?

Enfin, pour l'orthophoniste, la précision des consignes est à revoir dans la version initiale car elle amène souvent des questions sur le déroulement (texte à laisser à l'élève lors de la restitution des idées ? texte à taper à l'ordinateur est-il un nouveau ou celui produit lors de l'expression écrite ?...)

La question 7 « **Avez-vous eu l'occasion de faire passer la nouvelle version ? Si oui, avec combien d'enfants et de quel niveau ?** » et la question 8 « **Quelles impressions ou remarques par rapport à la version initiale ?** » concernent la nouvelle version 2011. Il s'agissait de connaître leurs avis, en comparaison de la version 2009. Seule Mme Kaddeche et Mme Lesage ont eu l'opportunité de la faire passer. Pour Mme Kaddeche, les consignes sont plus claires

et cette version est plus complète. Pour Mme Lesage, l'outil complète les tests qui sont réalisés en cabinet et certaines parties restent peu intéressantes car beaucoup mieux exploitées dans les tests orthophoniques.

A la question 9 « **Quel est l'intérêt du PIAPEDE pour vous ?** », toutes s'accordent sur l'intérêt de l'outil pour identifier les aménagements nécessaires à l'élève. Pour les enseignantes, il a de nombreux atouts, il sert de moyens de communication avec les autres enseignants ou pour rendre des comptes de la nécessité à mieux cibler les aménagements. Il a aussi son rôle dans les PPS ou pour les aménagements d'examen. Il permet de distinguer les élèves en difficultés scolaires des élèves en difficultés plus globales.

A la question 10 « **Y a-t-il eu des aménagements de la scolarité ou de la prise en charge après les résultats du PIAPEDE ? Si oui, qu'en pensez-vous ?** » sur les aménagements effectifs, les enseignantes ont pu les mettre en place, en particulier dans le cadre de PPS. Mme Delecour a souligné combien le PIAPEDE avait amené du discernement dans les aménagements proposés et combien la bonne mesure avantage l'autonomie de l'élève. Quant à Mme Lesage, les résultats du PIAPEDE avec les aménagements pédagogiques à mettre en place sont communiqués lors des réunions avec les enseignants. Par contre, elle ne sait pas si les recommandations sont suivies.

Enfin, le questionnaire s'achevait par la possibilité de donner des remarques d'ordre plus général :

Mme le Docteur Boidein a précisé que le PIAPEDE a sa place à la consultation en neuropédiatrie de Saint Vincent afin de proposer des aides lorsque le diagnostic est déjà posé mais que la scolarité pose problème.

Mme Lesage souligne le côté novateur de l'outil, seul existant dans le domaine et qui cible tout enfant en difficulté scolaire et non pas uniquement les enfants avec un trouble spécifique, mais regrette parfois le manque de compréhension chez les enseignants du terme de « simplification des consignes ».

Les réponses des enseignantes se recourent tout en s'opposant. Mme Kaddeche déplore l'immobilisme des équipes et toute la difficulté de mettre en place les aménagements malgré les nombreuses formations proposées dans le domaine

aux enseignants alors que Mme Delecour regrette la volonté fluctuante des familles et élèves à participer alors que les enseignants proposent les aménagements au point parfois de se lasser.

3.2. Des professionnels intéressés par le PIAPEDE

3.2.1. Présentation des professionnels choisis.

Afin de garder une certaine objectivité, des entretiens ont été dirigés auprès de professionnels de la Santé et de l'Éducation Nationale sans lien direct avec l'Institut d'Orthophonie de Lille.

Les entretiens ont été proposés à :

- Mme C., enseignante au collège M. de Lille, formée lors de la FIL PIAPEDE 2009-2010 et avec qui l'expérimentation a permis de proposer des aménagements pédagogiques après la passation du protocole.
- Mme H., orthophoniste à L., présente à la formation PIAPEDE proposée aux orthophonistes à la rentrée 2010.
- Une enseignante en ULIS, qui n'a pas eu de formation PIAPEDE mais qui avait récupéré le protocole par le biais d'une autre collègue.

3.2.2. Bilan mitigé

Dans cette partie, les réponses ne pourront pas être présentées de manière synthétique car trop différentes. (Annexe 8.b p 190)

Pour Mme C., l'outil fut vite exploité au collège car son poste d'enseignant de soutien lui a permis rapidement de prendre l'outil en main et de le faire passer auprès de nombreux collégiens. La répétition du même texte est vite rébarbative même si les élèves ne s'en plaignent pas. Le partenariat a permis la création du tableau concernant l'épreuve de décodage proposé dans la nouvelle version. Il permet de compléter l'intérêt du PIAPEDE à « Identifier dans la chaîne *je lis, je comprends, je m'exprime* à quels moments la difficulté se situe. Concrètement, quel aménagement dois-je mettre en place en classe. » Pour elle, les aménagements

sont difficiles à mettre en place mais pas impossibles. Cela nécessite de travailler en équipe, toutes matières confondues et en partenariat avec l'orthophoniste. Elle regrette que le texte simplifié ne le soit pas davantage (présence de métaphores...).

Pour Mme H., l'outil lui a paru d'emblée intéressant et ce dès la formation à l'Institut. Celle-ci avait répondu à ses attentes. Cette formation lui a permis de modifier son regard sur les difficultés de langage écrit. Elle était en contact avec les enseignants dans le cadre de l'action Com'Ens et a présenté le PIAPEDE fin janvier au RASED en présence de M. Licour, Inspecteur de l'Éducation Nationale. Ceux-ci se sont montrés très intéressés par l'outil pratique qu'est le PIAPEDE et pensaient le faire passer rapidement auprès de nombreux enfants. La version 2011 a pu leur être fourni pour éviter la diffusion d'anciennes versions. Par contre, Mme H. n'a pas encore pu faire de nouvelles passations dans son cabinet.

Pour l'enseignante de collège en ULIS, le PIAPEDE n'est pas adapté pour des élèves avec des troubles spécifiques. Dans l'ULIS, il s'agit principalement d'élèves avec une dysphasie, une dyslexie, une dyspraxie et la passation a été très difficile. Le texte ne lui paraît pas adapté, trop théorique, alors qu'en classe, les situations pédagogiques sont variées, leur fatigue et leur attention fluctuantes, leur émotivité variable. La situation duelle ne reflète pas la situation collective en classe où les conditions de travail sont bien différentes. Quant à la fiche MDPH, elle semble inadaptée et répétitive du dossier PPS déjà existant. L'existence de PPI (Projet Personnalisé Individualisé) basé sur des évaluations particularisées permet de mieux déterminer les adaptations et aménagements nécessaires pour chacun de manière beaucoup plus complète que le PIAPEDE.

Lors des entretiens, l'attente des différents professionnels concernait le choix des aménagements pédagogiques. Nous les détaillerons dans le chapitre suivant, selon les profils déterminés par la passation du PIAPEDE.

4. Choix réfléchi des aménagements pédagogiques

De nombreux ouvrages présentent des aménagements pédagogiques mais aucun ne propose de les choisir en fonction des compétences propres à chacun. Notre mémoire a pour objectif de les cibler en fonction des profils du PIAPEDE. La mise en place d'un minimum d'aménagements généraux est un préalable à l'installation des aménagements spécifiques.

4.1. Aménagements généraux : un minimum indispensable

La mise en place de ces aménagements généraux nécessite un travail en réseau. Un travail qualifié de transdisciplinaire se réalise au travers du Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève. Mené par une équipe de professionnels gravitant autour de l'enfant : enseignants, psychologue scolaire, médecin scolaire, intervenants extérieurs comme l'orthophoniste, ce dispositif permet le dialogue avec les parents.

4.1.1. Un élève valorisé

Il est essentiel de reconnaître l'enfant dans ses difficultés en créant notamment un climat de confiance, en le valorisant et en le soutenant dans ses efforts. Un « contrat de travail » peut être signé entre l'élève et l'enseignant, l'enfant voit ainsi l'intérêt de son travail.

Il faut savoir accepter sa lenteur (ne pas la pénaliser), tout en étant attentif aux signes de fatigue ; tout comme privilégier la qualité à la quantité.

Favoriser l'insertion de l'enfant dans le groupe classe, en travaillant avec les élèves sur les différences et les difficultés, est capital. Certains aménagements peuvent bénéficier à tous.

Un point fondamental à respecter pour valoriser au maximum l'élève est de ne pas le mettre en situation d'échec constant, en évitant par exemple la lecture à voix haute devant la classe. Cependant, on peut lui demander de préparer un passage

d'une lecture à la maison. En classe, l'enseignant interroge alors l'enfant sur le chapitre préparé.

Si l'enfant le désire, il est intéressant de mettre en place un tutorat assuré par un élève volontaire de la classe, les aides qu'il pourra lui apporter seront alors adaptées aux difficultés du tuteur. Il faudra être attentif à ce que le tuteur reste à sa place de binôme.

Il ne faut surtout pas oublier de favoriser les notions de plaisir : plaisir d'apprendre, plaisir de progresser, tout en favorisant le retour à une autonomie progressive dans sa vie scolaire comme dans sa vie personnelle.

4.1.2. Des aides spécifiques

D'autres astuces pourront favoriser l'apprentissage et la mémorisation : multiplier les canaux en utilisant différentes entrées sensorielles.

Par exemple, le support auditif allié au support écrit est profitable à l'élève en difficultés à l'écrit : l'enfant pourra utiliser un dictaphone ou un lecteur MP3 sur lesquels aura été enregistrée la leçon, tout en suivant sur son cahier. Cependant le bruit ambiant peut perturber l'écoute. Néanmoins pour certaines matières telles que l'anglais ces outils sont intéressants pour garder une trace correcte de la prononciation des mots.

Le canal visuel est aussi un atout majeur : ne pas hésiter à utiliser les dessins, les gestes qui pourront être des aides mnémotechniques tout comme les logos qui pourront faciliter la compréhension des consignes et les devoirs :

Exemple : la consigne « apprendre par cœur » sera représentée par un cœur : si le cours à étudier est le français (défini par exemple par la couleur bleue dans l'emploi du temps), l'élève inscrira dans son agenda un cœur bleu, ce qui signifie apprendre par cœur le français.

Il semble important de voir avec l'élève, le type de canal qui lui convient le mieux. Prenons l'exemple du mot croisé qui peut paraître ludique mais qui pourrait être une source de fatigue pour l'enfant.

4.1.3. Une présentation optimisée

Privilégier une mise en page adaptée est fondamentale pour l'élève en difficultés à l'écrit. Afin d'optimiser la mise en place de ces aménagements généraux, il serait judicieux que le professeur propose des documents dactylographiés (la photocopie de prise de notes d'un élève dont l'écriture est soignée est également possible) grâce aux outils informatiques (clé USB, messagerie, site Internet comme Beneylu...)

Pour tous les documents informatisés, il faudra de manière systématique :

- Utiliser une police stable : au choix de l'enfant entre Times New Roman, Arial, Tahoma, Comic sans MS. Cette dernière est la plus proche de la police Rosemary Sassoon (du nom de son auteure) créée spécialement pour les personnes dyslexiques. Celle-ci est téléchargeable sur le site www.clubtype.co.uk
- Il faudra augmenter la taille des caractères en 14 voire 16, avec une double interligne allant de 1,5 à 3.
- L'alignement se fera à gauche sans justifier le texte afin d'éviter les largeurs différentes entre les mots.

Il est important d'aérer les documents en présentant une notion par page et en espaçant les informations afin de les rendre claires et accessibles à l'élève.

Pour favoriser l'attention sur les points importants du cours, il faut fragmenter les données et procéder par étape.

Les informations essentielles pourront aussi être mises en évidence en les surlignant, en les mettant en gras, ou en changeant la police et la taille par exemple.

L'enseignant veillera à adapter les niveaux de langage des documents écrits :

- En simplifiant le vocabulaire
- En préférant les phrases courtes
- En utilisant des mots clés pour favoriser la mémorisation. Il pourra également illustrer les leçons ou les points essentiels par des schémas simples.

Dans un souci de confort visuel de l'écrit et si cela est profitable à la lecture de l'enfant, il pourra utiliser des transparents de couleurs à superposer sur le texte, couleur qui sera à déterminer avec l'élève. L'utilisation d'une règle de lecture ou d'un cache (morceau de carton...) pourront être nécessaires à certains.

D'autres couleurs pourront l'aider et faciliter sa lecture comme la méthode par imprégnation syllabique qui utilise l'alternance du rouge et du bleu au niveau des syllabes (les lettres muettes sont colorisées en gris).

Ex : **Le lapin mange des carottes.**

4.1.4. Une classe aménagée et des cours organisés

L'organisation de la classe nécessite également un aménagement crucial. Afin d'optimiser la mise en place de ses adaptations et de favoriser l'écoute, l'enseignant tentera d'obtenir une classe calme et silencieuse.

Donner des points de repère à l'élève va permettre de le mettre en confiance et l'aider à se repérer dans le temps et dans l'espace :

- Pour cela, ritualiser la place en classe d'un élève en difficultés va sécuriser le cadre : l'enseignant veillera donc à l'installer toujours à la même place, au premier rang en face du tableau, seul ou à côté d'un enfant calme.
- Pour l'aider à visualiser le temps qu'il reste, l'enseignant lui mettra à disposition un time-timer ; cependant pour ne pas le déconcentrer, il pensera à ne laisser que le strict minimum sur son pupitre.

Il est important d'aider l'enfant à se repérer :

- Tout d'abord dans la journée en lui proposant un tableau récapitulatif des matières précisant le matériel nécessaire et le lieu des cours par exemple.
- Mais aussi l'aider à se repérer dans la semaine grâce à l'utilisation d'un emploi du temps. Ce tableau détaillerait avec des couleurs les différentes activités de la semaine : à chaque matière correspond une couleur. Cet outil permettrait à l'élève de gagner du temps en préparant ses affaires.

Il faudra au maximum éviter les situations fatigantes en évitant les pertes des repères spatiaux en le changeant de place, en installant son emploi du temps sur son bureau, ou encore en ne supprimant pas les récréations.

En ce qui concerne l'organisation des cours, l'enseignant veillera à rappeler en début d'heure les notions vues précédemment et dégagera les objectifs du cours du jour. Il sera également intéressant de lui proposer un tableau récapitulatif à la fin du cours.

4.1.5. Une évaluation différente

Quant à la notation, il semble essentiel de coter différemment : l'enseignant pourra, au choix :

- Noter sur 100
- De manière plus évolutive, proposer un rapport entre le nombre d'erreurs et le nombre de mots afin d'obtenir un pourcentage qui sera comparable d'une évaluation sur l'autre.
- Multiplier sa note par 4/3, « ainsi l'enfant répond au maximum de questions dans le même temps que les autres mais il n'est pas pénalisé de ne pas avoir répondu à certaines questions. » (D. Crunelle, 2010, p 77).
- Penser à la double notation : d'une part une note normative qui permet de situer l'élève par rapport aux autres, d'autre part une note sommative qui portera sur un objectif précis.

L'enseignant privilégiera toujours le fond à la forme et acceptera une écriture phonétiquement correcte. Il pénalisera l'orthographe que si c'est l'objectif de l'évaluation.

4.1.6. La carte heuristique comme outil de communication

Le développement des cartes heuristiques est particulièrement intéressant pour les enfants en difficultés. « La carte heuristique (mind map, carte d'organisation des idées ou carte mentale) est un outil d'usage personnel ou collectif, utile à la prise

de notes, la recherche d'idées, l'élaboration d'un plan, l'apprentissage, la révision, la mémorisation, l'oral, la valorisation des idées ou d'une présentation. » (Educnnet)

Ces cartes peuvent être réalisées de différentes manières : à la main avec beaucoup de couleurs et de mises en forme différentes ou par l'ordinateur avec des logiciels spécifiques.

Afin d'établir un réel partenariat entre l'enfant, les parents, l'orthophoniste et les enseignants, nous avons imaginé une carte heuristique reprenant toutes les idées précédentes. Le principe est que chacun mette en valeur ce qui est réellement mis en place en floutant par exemple les cellules (« bulles »).

Ces cartes sont au nombre de sept, l'une d'elle correspond aux aménagements généraux (annexe 9.a p 193) et sera proposée systématiquement. Elle figure à la suite et les autres seront choisies selon le profil dégagé lors de la passation du PIAPEDE. (Annexes 9 p 194-199)

Si les aménagements généraux seront mis en place aisément pour tous les élèves en difficultés, il restera à déterminer les aménagements spécifiques les plus adaptés à chaque élève grâce à la passation du PIAPEDE.

4.2. Aménagements spécifiques aux profils du PIAPEDE

Le protocole du PIAPEDE a pour objectif de mettre en évidence les stratégies pédagogiques facilitatrices pour chaque enfant en difficultés, et donc d'identifier l'aménagement pédagogique spécifique adapté à l'élève.

Quand le diagnostic d'une dyslexie-dysorthographe invalidante est posé, le PIAPEDE se propose d'identifier l'aménagement d'examens adapté, dans la continuité des aménagements pédagogiques. Celui-ci permettra d'argumenter le choix des aménagements sollicités auprès de la MDPH.

De nombreuses passations du PIAPEDE ont été effectuées auprès d'élèves issus de deux collèges ou de cabinets libéraux. Six profils d'aménagements s'en sont dégagés :

- Temps supplémentaire et réduction d'exigences (annexes 9.b-c p 194-195)
- Pédagogie orale (annexes 9.d-e p 196-197)
- Ordinateur (annexes 9.f-g p 198-199)
- Simplification et reformulation linguistique
- Aide d'autres professionnels
- Pas d'aménagement possible

Pour les trois premiers profils présentés ci-dessus, nous distinguerons les aménagements en classe ainsi que pour les évaluations et le travail à la maison. Sur les deux versants, compréhension et expression.

Il s'agit ici de stratégies de contournement qui permettront à l'élève de réaliser ses apprentissages malgré ses difficultés.

4.2.1. Temps supplémentaire et réduction d'exigences

Le temps supplémentaire est un aménagement utile à l'élève lent ou avec des troubles attentionnels qui aurait besoin de temps pour lire un texte ou corriger ses productions écrites. Il sert aussi à l'enfant capable d'auto-correction. Des réductions

d'exigences peuvent être également proposées en classe en lui proposant un devoir plus court.

Les rééducations pourront être programmées sur le temps scolaire. Ainsi, l'élève aura plus de temps pour le travail à la maison.

4.2.1.1. Le temps supplémentaire en compréhension

Dans un souci de réduction d'exigences, on peut simplifier ou reformuler les consignes des exercices voire même adopter la simplification linguistique des textes.

✓ Les aménagements en **classe** :

Il sera possible pour l'enseignant de réduire la longueur du texte à lire à un ou deux paragraphes par exemple.

Si un exercice de compréhension est prévu avec le texte, il est préférable de limiter le nombre de questions :

Exemple : ne lui donner que cinq questions sur les dix qui pourraient être proposées aux autres élèves, les sélectionner et n'écrire que celles-ci pour ne pas le déstabiliser. Ainsi, en limitant le nombre de questions, l'élève aura plus de temps pour y répondre.

Si la longueur du texte n'est pas modifiée, l'élève aura un tiers temps supplémentaire pour le lire.

✓ Les aménagements pour les **évaluations** :

Ne jamais oublier d'adapter la mise en page des documents (cf. aménagements généraux).

Pour un gain de temps supplémentaire, il est judicieux de préparer la copie au préalable (à la maison par exemple) et de lui distribuer l'évaluation en premier et de la lui ramasser en dernier.

Si l'élève bénéficie d'un temps supplémentaire pour un devoir, penser à prévoir un travail silencieux pour le reste de la classe.

L'enseignant pourra demander à l'élève de ne lire qu'une partie du texte et réduire le nombre d'exercices ou limiter les questions...

Il est préférable de donner les évaluations sous formes de QCM (Questionnaires à Choix Multiples), de textes à trous ou encore de tableaux. L'élève aura ainsi plus de temps pour lire le texte.

✓ Les aménagements à la **maison** :

L'enseignant veillera à alléger les devoirs en fonction des objectifs fixés : réduire la longueur du texte, limiter le nombre d'exercices...

Dans le cas du collège et du lycée, il serait intéressant de prévoir un agenda pour la classe dans lequel les professeurs indiqueraient les devoirs. Ce qui permettrait de bien les répartir sur la semaine.

On pourra autoriser l'élève à préparer le texte qui sera travaillé en classe le lendemain. Il pourra également découvrir à l'avance la leçon.

4.2.1.2. Le temps supplémentaire en expression

✓ Les aménagements en **classe** :

Pour un gain de temps, il est intéressant de fournir à l'élève la leçon dactylographiée ou photocopier celle d'un autre élève dont l'écriture est soignée. Cependant, il est judicieux que ce soit un texte à trous que l'élève complète au fur et à mesure de la leçon. De cette façon, il peut suivre en même temps que ses camarades et n'est pas distrait. Notons qu'il est important de ne pas lui demander d'écrire les mots clés, qui souvent sont des mots difficiles.

Une autre possibilité serait d'entraîner l'élève à la prise de notes, entre autre par l'apprentissage de différentes abréviations.

Comme pour la compréhension réduire les exigences : limiter le nombre d'exercices...

Ne pas oublier de prendre du temps pour copier les devoirs en fin d'heure, utiliser les couleurs et les logos (cf. aménagements généraux).

✓ Les aménagements pour les **évaluations** :

Il faut toujours penser à préparer la copie à l'avance, lui distribuer le devoir en premier et le lui ramasser en dernier.

Prévoir les évaluations sous forme de QCM, de textes à trous, de tableaux.

L'enseignant pourra limiter la dictée au premier paragraphe par exemple : l'élève débute en même temps que les autres et s'arrête avant, il a donc du temps pour se relire. Afin d'optimiser ce temps supplémentaire, l'élève disposera de fiches d'aides ou de glossaires préparés au préalable avec l'enseignant, pour pouvoir se corriger efficacement.

Par exemple, si l'enseignant demande une rédaction d'une trentaine de lignes, l'élève pourrait n'en faire qu'une dizaine.

En définitive, pour toute évaluation autre que la dictée, le temps permettra à l'enfant de s'auto-organiser pour rendre son travail terminé.

✓ Les aménagements à la **maison** :

L'enseignant veillera à alléger les devoirs en fonction des objectifs fixés pour l'élève et acceptera qu'ils soient transcrits par l'adulte.

Accepter des photocopiés d'exercices que l'élève doit remplir ou qu'il rende un travail fait sur ordinateur.

4.2.2. Pédagogie orale

L'aménagement « pédagogie orale » requiert l'aide soit d'une tierce personne, qui sera chargée de lire les énoncés et les textes, de transcrire sous la dictée de l'élève, soit de l'utilisation d'un ordinateur par le biais de logiciels de synthèse vocale et/ou de reconnaissance vocale, ou d'un magnétophone pour la maison. Cet aménagement pédagogique va donc souvent de paire avec l'aménagement « ordinateur ».

Un logiciel de synthèse vocale permet la lecture de documents tapés à l'ordinateur ou scannés, il transforme la lettre en un son.

Patrice Couteret (2009, p17) propose dans son article quelques logiciels de synthèse vocale qui permettent la création de documents sonores numérisés : « *Wordsprint, Speakback, Vocal Select, Kurzweil, Kaliparle, clé USB AICA...* »

Un logiciel de reconnaissance vocale permet de transcrire le texte que l'enfant dicte à l'ordinateur via un micro. Le logiciel « *Dragon Naturally Speaking* » permet à l'élève non seulement de réécouter son enregistrement pour vérifier qu'il n'a rien oublié mais aussi demander une relecture par la voix synthétique pour une auto-

correction. La « dictée vocale Médialexie » peut également être un substitut précieux à une écriture très déficiente.

4.2.2.1. La pédagogie orale en compréhension

✓ Les aménagements en **classe** :

Une tierce personne (élève, enseignant ou AVS-I) lira à l'élève les textes, les consignes...

Si l'enfant bénéficie d'un ordinateur, les logiciels de synthèse vocale (*Kaliparle*, *Kurzweil*) permettent de lire les textes informatisés. En utilisant un casque, l'élève peut travailler sans déranger le reste de la classe.

Pour une œuvre complète, il serait possible de consacrer un temps à la lecture à voix haute : chaque élève pourrait lire un passage et l'élève bénéficierait donc de la lecture.

Il serait intéressant d'enregistrer la leçon sur un support MP3 ou sur un magnétophone en classe pour que l'élève puisse la revoir à la maison.

✓ Les aménagements pour les **évaluations** :

Une tierce personne ou un logiciel de synthèse vocale lira à l'élève les textes, les questions, les énoncés...

✓ Les aménagements à la **maison** :

L'équipe pédagogique pensera à proposer à l'élève l'utilisation de textes sous forme audio : les livres CD, logiciels de synthèse vocale...

Un tiers pourra lire les textes, les consignes à l'enfant. Quant aux leçons elles pourront être vérifiées avec les parents mais l'utilisation du support audio facilitera l'autonomie.

4.2.2.2. La pédagogie orale en expression

L'ordinateur est un outil indispensable à l'élève désireux d'utiliser un logiciel de reconnaissance vocale pour transcrire ses réponses, ses productions...

✓ Les aménagements en **classe** :

Deux possibilités s'offrent quant aux modes de supports pour la leçon :

- Un support écrit : leçon dactylographiée à compléter ou la photocopie de la leçon d'un autre élève. Le logiciel de synthèse vocale pourra alors lire la leçon informatisée ou la photocopie qui sera numérisée au préalable.
- Un support audio : la leçon est enregistrée sur un MP3, l'élève pourra alors lire le fichier à partir d'un lecteur MP3 ou d'un ordinateur.

L'enseignant ou l'AVSI (ou un logiciel si l'enfant possède un ordinateur) veillera à lire les consignes, les questions... Pour améliorer sa compréhension, il serait intéressant que l'enfant et son professeur créent ensemble un carnet de vocabulaire audio (sur un magnétophone, un lecteur MP3...) afin d'étendre son réseau lexical.

En ce qui concerne les devoirs, l'enseignant pourra les lui fournir sur un enregistrement audio ou sur des documents informatisés qui seront lus par les parents ou par la synthèse vocale. Toutefois, l'enfant disposera du support écrit pour suivre.

✓ Les aménagements pour les **évaluations** :

Il faut accepter que les productions écrites deviennent orales : l'enseignant pourra interroger l'élève en fin de cours par exemple ou à l'écart pendant que les autres composent.

Une autre solution serait de réaliser l'évaluation à l'écrit, et de la compléter par une évaluation orale. A la fin de l'épreuve, l'enseignant proposerait à l'élève de venir corriger oralement l'exercice.

L'enfant pourra dicter ses productions à l'adulte ou à l'ordinateur grâce au logiciel de reconnaissance vocale.

✓ Les aménagements à la **maison** :

Il faut accepter que les devoirs soient transcrits par l'adulte ou dactylographiés par le biais de la reconnaissance vocale.

4.2.3. L'ordinateur

L'ordinateur étant un outil généralement connu des élèves il est souvent perçu comme l'aménagement le moins stigmatisant. L'intérêt est de présenter un document soigné, lisible même si l'usage de l'ordinateur peut s'avérer fatigant.

Même si l'ordinateur est familier à l'enfant, un apprentissage de l'automatisation du clavier est toutefois indispensable pour une utilisation optimale. Afin d'accompagner au mieux l'élève dans ce nouvel apprentissage, il est intéressant d'utiliser un clavier à caractères agrandis ou à défaut de coller sur le clavier existant des gommettes où les lettres et les chiffres auront été agrandis.

L'utilisation de cet outil va souvent de paire avec l'aménagement « pédagogie orale », permet à l'enfant de prendre du recul par rapport à ses écrits, et l'aidera à acquérir de l'autonomie.

Le confort de lecture à l'écran est important « si en général la feuille de papier contraste nettement de son environnement, sur l'écran PC le document informatique est inclus dans un agglomérat de petites icônes et de textes (barres de menus) qui peut se révéler très perturbant » (Couteret, 2009, p10).

Il est donc judicieux d'aérer et de rendre plus lisible l'écran par exemple en agrandissant la taille des icônes et des textes, en masquant ou en positionnant différemment les barres d'outils...

Parallèlement, il semble intéressant d'expérimenter avec l'élève diverses couleurs de lettres et de fonds d'écrans : jouer sur les contrastes pour accroître la lisibilité et le confort : préférer les lettres claires sur fonds sombres.

Les aménagements liés à l'ordinateur ne seront développés que succinctement, le principal ayant été traité dans les aménagements de pédagogie orale.

4.2.3.1. L'ordinateur en compréhension

- ✓ Les aménagements en **classe** :

Il serait pertinent d'installer des logiciels de synthèse vocale pour la lecture de texte ou de consignes. L'élève pourra effectuer ses exercices sur l'ordinateur.

Les textes et les devoirs seront donnés à l'élève par clé USB ou envoyés par mails voire consultables sur un site.

✓ Les aménagements pour les **évaluations** :

L'enseignant devra accepter que l'élève utilise l'ordinateur et les logiciels de lecture de textes comme « *Kaliparle* » pour les évaluations.

✓ Les aménagements à la **maison** :

L'enfant utilisera les logiciels de synthèse vocale et de reconnaissance vocale, l'enseignant acceptera les devoirs dactylographiés.

Il serait intéressant que l'enfant utilise les bibliothèques ou librairies numériques comme « *Européana* » « *Livrepour tous.com* » ou encore des « e-books » (Couteret, 2009, p16), pour favoriser l'accès à la culture de son âge.

4.2.3.2. L'ordinateur en expression

✓ Les aménagements en **classe** :

Les leçons lui seront données via une clé USB ou envoyées par mail. Elles pourront toujours être sous la forme de textes à trous pour que l'élève suive en même temps que le reste de la classe.

Un apprentissage du correcteur orthographique sera primordial si l'élève souhaite se corriger profitablement. Il existe des outils plus performants comme le dictionnaire « *Cordial* » (Couteret, 2009, p18) qui propose trois niveaux de correction : lexical, sémantique et syntaxique ; alors que le correcteur orthographique classique n'est bénéfique que pour les erreurs lexicales.

Le logiciel « *Dragon Naturally Speaking* » peut être un palliatif à l'écriture défailante. L'élève peut s'en servir en classe puisqu'il peut l'utiliser en voix chuchotée sans déranger les autres élèves.

✓ Les aménagements pour les **évaluations** :

L'élève pourra utiliser l'ordinateur pour les évaluations avec le correcteur orthographique. Elles pourront être sous forme de dictée à trous (plusieurs propositions), de tableaux à compléter, QCM.

Pour les rédactions, l'enfant utilisera les logiciels de reconnaissance vocale.

✓ Les aménagements à la **maison** :

L'enseignant enverra les devoirs par mail et acceptera que l'élève rende des devoirs dactylographiés.

4.2.4. Simplification et reformulation linguistique

Ce type d'aménagement a été souvent nécessaire aux élèves dyslexiques et aux élèves dysphasiques.

Il consiste en une reformulation linguistique des textes par des simplifications lexicales, syntaxiques, lexico-syntaxiques et des transformations modifiant l'implicite. Les consignes, les questions, les énoncés des exercices... sont également reformulés.

Voici quelques exemples de reformulation linguistique issus de l'extrait du texte « La mansarde » dans le protocole de 6ème du PIAPEDE :

- Pour les simplifications lexicales :
« *Elle ne parvenait pas à...* » est devenu « Elle n'arrivait pas à... »
« *Goguenarde* » est devenu « Avec un air moqueur »
- Pour les simplifications syntaxiques : les temps des verbes sont changés (« *Nous nous regardâmes* » devient « Nous nous sommes regardées »), les phrases sont plus courtes avec une suppression des subordonnées
- Pour les simplifications lexico-sémantiques (« *Alors que nous en franchissions le seuil* » est devenu « Au moment d'entrer »)

Il faut préciser qu'il n'est pas proposé d'aménagements spécifiques d'examen. Dans ce cas, c'est l'aménagement pédagogique qui prime. En classe, il faut

renforcer le feed-back reprenant la formule complexe, pour en faciliter peu à peu la mémorisation et son imprégnation.

4.2.5. Appel à la transdisciplinarité

Si la passation du PIAPEDE ne permet pas de déterminer l'aide facilitatrice, il faudra rechercher l'origine des difficultés ailleurs.

Les prémices des difficultés de ces enfants souvent qualifiés de « décrocheurs » peuvent être multiples : il peut être question entre autres de problèmes personnels et/ou familiaux, de problèmes psychologiques, d'un désinvestissement du système scolaire ou encore d'une auto-dévalorisation. Difficultés pouvant être liées à l'intégration de l'élève dans sa classe ou dans l'établissement.

Dans ces cas, il est important de pouvoir orienter l'élève vers d'autres professionnels qui seront plus à même de l'aider. Il pourra s'agir de l'assistante sociale ou du psychologue scolaire. La rencontre avec la famille est un point crucial. C'est dans ces situations que les notions de partenariat et de transdisciplinarité prennent tout leur sens et leur valeur.

4.2.6. L'échec malgré tout : des choix nécessaires

A l'issue de la passation du PIAPEDE, il est parfois possible qu'aucun aménagement ne se révèle bénéfique pour l'enfant. L'échec est maintenu. Dans cette situation, il serait opportun de prévoir des examens complémentaires tel qu'un bilan psychométrique. Il pourrait en effet s'agir d'un déficit cognitif ou d'un retard global. L'enfant pourra alors bénéficier d'une prise en charge plus adaptée et d'une éventuelle réorientation scolaire.

Cette présentation complète des aménagements pédagogiques généraux et spécifiques a permis d'aborder toutes les possibilités que les enseignants pourraient mettre en place suite à la passation du PIAPEDE.

Quelques exemples de passations avec la proposition d'aménagements seront développés afin de vérifier que l'application écologique est réalisable.

5. Exemples de passation et aménagements proposés

Les différentes passations ont été proposées à des patients lors de nos stages de troisième et quatrième année. Cependant, la patientèle des cabinets orthophoniques relève de troubles spécifiques de langage écrit alors que le protocole s'adresse à des enfants en difficultés de langage écrit. Afin d'élargir l'éventail des possibilités, les protocoles ont donc été proposés dans deux collèges.

Après la présentation des lieux de passations, il s'agira d'exposer les différents aménagements mis en place suite à la passation du PIAPEDE.

5.1. Présentation des lieux de passation

5.1.1. Les cabinets libéraux

A W., les passations des PIAPEDE ont démarré dès le début de nos stages en troisième année. Elles concernaient deux patients du collège et lycée diagnostiqués dyslexiques pour lesquels il fallait déterminer les aménagements les plus adéquats. Un troisième PIAPEDE a été passé fin octobre 2010 sur demande de la maman pour des aménagements d'examen au brevet des collèges.

A T., deux passations se sont déroulées fin septembre 2010. L'une pour un élève de cinquième, présentant une dyslexie-dysorthographe mixte et qui rencontre de nombreuses difficultés au collège. L'objectif était d'aider les enseignants à aménager en classe des stratégies de contournement. Quant à la seconde passation, il s'agissait d'un lycéen qui redoublait la terminale. Il avait bénéficié d'un temps supplémentaire mais le PIAPEDE avait pour objectif de déterminer si l'aménagement était pertinent.

5.1.2. Les collèges

Les deux collèges se différencient par de nombreux points. Leurs projets, complètement différents, sont le reflet du contexte dans lequel se situent ces collèges. (Annexe 10 p 200)

Au collège D. : le projet d'établissement du collège comporte trois axes principaux :

- Adapter les enseignements en prenant en compte toutes les spécificités des élèves. La demande d'ouverture d'une ULIS depuis 2008.
- Favoriser une aide intergénérationnelle et solidaire
- Prendre conscience des enjeux liés au capital santé et à l'environnement.

Au collège M., le projet d'établissement du collège comporte trois axes principaux :

- Favoriser la maîtrise de la Langue et développer la culture scientifique des élèves → Ateliers de discussions à visée philosophique avec douze classes (quatre de maternelle, quatre d'élémentaire et quatre de sixième)
- Favoriser un climat propice aux apprentissages disciplinaires et à la vie en commun → Expérimentation de conseil d'élèves pour trois classes de 6^{ème}
- Favoriser la poursuite d'études en développant l'accompagnement des projets d'élèves → Projet « un jeune, un parrain » depuis 2008-2009 pour une dizaine d'élèves décrocheurs en partenariat avec l'association FACE (Fondation Agir Contre l'Exclusion). Celle-ci propose un parrain dans une grande entreprise. Cela permet à l'élève de faire deux stages : l'un dans l'entreprise du parrain et l'autre selon ses vœux d'orientation.

	D. en 2010-2011	M. en 2009-2010
Effectif	377	402
En 6ème	101 dans 4 classes	89 dans 6 classes
Nombre d'élèves TSL diagnostiqués ou en cours	Une dizaine	Une vingtaine
Boursiers	30%	94% (hors SEGPA)
Milieu de CSP dite défavorisée	52%	74%
Nombre de nationalités	1	multiples
Évaluations 6ème en 2008 (Fr 57%; M 64% : Résultats nationaux)	Français 59% Mathématiques 66%	Français 38,5% Mathématiques 47,6%
Contexte	Hors ZEP	CLAIR (ECLAIR en 2011)
Classes	Hétérogènes	Spécifiques 6ème « Grand DIRLIR » 4ème-3ème décrocheurs
Heure de soutien	Dans l'emploi du temps pour les 6èmes Dans l'accompagnement éducatif	Dans l'emploi du temps : une heure de remédiation français/mathématiques une heure obligatoire d'étude et de vie de classe

Tableau 3: Comparatif des collèges D. et M.

A B., l'orthophoniste avait proposé la passation du PIAPEDE à un élève de troisième qui venait de déménager. La rencontre avec l'infirmière du collège a permis d'effectuer cette passation en présence du principal du collège D.. Dans cette situation très délicate, - l'élève bénéficiait auparavant de nombreux aménagements - il s'agissait de trouver des solutions pour aménager les cours dans ce nouveau collège. A la suite de cette première rencontre de nombreuses passations furent proposées à d'autres élèves.

Au collège M., les rencontres sont essentiellement programmées pour réfléchir sur l'amélioration du PIAPEDE. Mme C. travaille à mi-temps comme professeur de lettres avec ses élèves. Le temps restant, elle est professeur d'appui. Son rôle est d'aider les élèves signalés par ses collègues. Elle réalise différentes épreuves pour situer le niveau de l'élève : déchiffrage, test de vitesse de lecture, dictée et niveau de compréhension. Elle détermine les aménagements nécessaires ou le soutien dont a

besoin l'élève. Elle propose un cahier de communication aux orthophonistes, aux enseignants et aux familles ainsi qu'une feuille de responsabilisation.

5.1.3. Un SESSAD « troubles spécifiques du langage »

Le Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) a une capacité d'accueil de 35 places pour des enfants dyslexiques et dysphasiques.

L'équipe dirigée par Mme T. est composée de nombreux professionnels : neuropsychologue, psychologue, ergothérapeute, éducateurs, psychomotriciennes, et orthophonistes.

Dans le cadre du stage avec le SESSAD, les passations se sont déroulées auprès d'élèves dysphasiques et dyslexiques sévères.

5.2. Exemples de passations et aménagements mis en place

Dans cette dernière partie, nous proposons différents exemples de passation. Le choix s'est porté sur certains des élèves en difficultés scolaires que nous avons rencontrés au collège, et sur des enfants dyslexiques, issus de la prise en charge libérale. De nombreux protocoles ont pu être proposés lors de nos stages de troisième et quatrième année. Cependant, il nous est apparu intéressant de présenter un panel restreint montrant l'intérêt du protocole. (Annexe 11 p 203)

Pour chaque exemple, nous avons défini trois parties : la présentation de l'élève, la passation et le compte-rendu qui détaille les résultats et les propositions d'aménagements. Enfin, nous nous proposons une synthèse du cas exposé mettant en évidence les avancées apportées par cet exemple.

5.2.1. Collégien de 5ème dyslexique F.

5.2.1.1. Présentation de l'élève

F. est suivi pour une dyslexie mixte, diagnostiquée au CRDTA en 2008, alors qu'il était en CM1. Il avait commencé l'orthophonie dès le CP, suite à des difficultés du langage écrit accompagnées de troubles attentionnels et de mémorisation. Certaines compétences ont favorablement évolué avec la prise en charge orthophonique. La passation du PIAPEDE a été proposée à la famille qui constatait les difficultés de F. au collège. Celle-ci fut programmée en septembre afin de pouvoir rapidement proposer des aménagements aux enseignants. (Annexe 11.a p 204)

5.2.1.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés

F. est un enfant agréable qui participe volontiers à la passation.

La précision de lecture est vérifiée à travers le niveau de décodage : la lecture comporte quelques hésitations et on remarque que ces hésitations se traduisent par des mots séparés les uns des autres, mais pas segmentés.

La compréhension du texte est vérifiée à travers les différentes transpositions. L'objectif est de déterminer celles qui seraient les plus efficaces. Sept idées sur dix sont restituées lors de la lecture chronométrée. Lors de la lecture avec temps supplémentaire, le résultat s'améliore : F. en propose deux de plus mais oublie deux déjà citées à la première épreuve. La lecture oralisée ne permet pas d'améliorer ses réponses.

Les capacités d'expression écrite : la quantité correspond à celle demandée (minimum 5 lignes) mais F. n'exploite pas le temps disponible pour écrire davantage (3 min 38 s sur les 5 min). F. expose sa difficulté à écrire, la possibilité d'une écriture illisible, vraisemblablement pour se rassurer. Il écrit 45 mots avec 26 fautes. Parmi celles-ci, on constate des erreurs phonétiques (4 erreurs), lexicales (3 erreurs) et grammaticales (15 erreurs). Pour l'auto-correction, F. est partant mais peu ou pas d'erreurs sont corrigées (4 sur 45, et 3 recopiées mais sans changement). L'outil informatique est une aide non pas pour écrire davantage (50 mots) mais pour

se corriger. F. utilise, en effet, de manière efficace le correcteur orthographique pour les erreurs phonétiques et lexicales. Cependant, il faut rappeler que le correcteur n'est pas permis au Brevet des collèges. Lors de la dictée à l'adulte, F. termine son histoire. On constate qu'un secrétaire lui permet de développer son écrit, celui-ci comporte 62 mots. Le texte est surtout beaucoup plus construit et cohérent.

Conclusion :

En ce qui concerne la lecture, le PIAPEDE permet de mettre en évidence que le temps supplémentaire permet à F. de mieux comprendre le texte.

Pour l'écriture, il ressort qu'une pédagogie orale aiderait davantage F. à s'exprimer, car l'écriture inhibe ses possibilités. L'ordinateur est un bon outil qui pourrait aussi l'accompagner. Ces deux outils seront de bons aménagements pour F..

Les aménagements pédagogiques vont permettre à l'élève d'être au même niveau que les autres **en terme de charge cognitive**.

Suite à cette passation, voici les aménagements pédagogiques proposés aux enseignants :

Lecture et écriture :

- Lui donner la copie en premier et la lui ramasser en dernier
- Préparer un support écrit personnalisé (interlignes, police et espacement plus importants entre les mots, numérotations des lignes...)
- Prévoir un travail silencieux complémentaire pour les autres élèves afin de lui laisser le temps de terminer.

Lecture: réduire le texte et/ou les questions

Ordinateur :

- Prévoir un logiciel de lecture → synthèse vocale, audiolivres.net, archivox.com
- Correcteur orthographique, synonymes ou autres outils disponibles.

Adapter les évaluations :

- Présentation : ritualiser la forme entre professeurs, diminuer les exigences,
- Évaluation : répartir le temps selon le nombre d'exercices, limiter le nombre de questions, proposer l'oralisation pour vérifier les connaissances.
- Correction : penser à coter de manière différente (soit avec une note sur 100, soit avec un coefficient 4/3, ne pas souligner l'orthographe en rouge si l'objectif de l'évaluation est autre...)

(Présenter les difficultés de l'élève, voire la dyslexie-dysorthographe aux autres élèves)

5.2.1.3. Rencontre avec les enseignants du collège

Les différentes tentatives de rencontre de la professeur principale de F. n'ont pu aboutir. C'est en mars que l'enseignante d'anglais a contacté l'orthophoniste face aux difficultés de F. dans sa matière. Rapidement, une rencontre fut programmée afin d'expliquer les aménagements souhaitables.

Voici les aménagements rapportés par Mme D. :

«- Utilisation d'un enregistreur audio en cours pour permettre à F. d'avoir la trace avec les objectifs lexicaux et grammaticaux. Mais cet aménagement a présenté des difficultés de mise en œuvre : on doit penser à relire tout haut la trace écrite, déclencher l'enregistrement au bon moment, il y a parfois des sons parasites ce qui nuit à la qualité de l'enregistrement, F. oublie parfois son enregistreur...

- Photocopies pour le vocabulaire principalement avec les illustrations et les mots de vocabulaire en majuscules. Utilisation de couleurs pour mettre en avant les choses importantes.

- Lorsqu'une interrogation est prévue : il faut prévoir un temps au préalable sur l'heure du midi pour réexpliquer ce qui est à revoir et enregistrer (toujours au moyen de l'enregistreur) le lexique, des phrases "types" du cahier (Trace écrite) avec l'objectif grammatical à revoir. Relire avec F. son cours et réécrire les mots en majuscules si nécessaire pour le lexique.

Pendant l'heure de cours, F. fait l'interrogation à l'écrit et dans la mesure du possible, refait l'interrogation à l'oral le midi même.

Pour l'interrogation sur le génitif et le vocabulaire de la famille, ce temps préalable de préparation (uniquement relecture du cahier et réécriture des mots et des phrases clés pour comprendre la structure) a été suffisant puisque F. a très bien réussi son évaluation, l'orthographe des mots de la famille était tout à fait satisfaisante.

Par contre, concernant l'évaluation orale portant sur la « chambre » (chaque élève devait passer devant la classe pour présenter sa chambre, la décoration et ce qu'il aimait faire), le temps de préparation avec F. avait été consacré uniquement à l'enregistrement (avec son enregistreur) de phrases "clés" nécessaires à la présentation avec le vocabulaire des prépositions pour situer les objets... Les réinvestissements lors de l'évaluation ont été plus limités.

- En cas de manque de temps ou de problème d'organisation (et donc pas de temps avant l'interrogation), on peut proposer une correction de l'interrogation en cours et, dès que c'est possible, sur le temps du midi, F. refait l'interrogation à l'oral (et dans ce cas, je compte pour la moitié la note écrite et la moitié la note orale.) »

Suite à ce premier rendez-vous, l'enseignante a proposé une nouvelle rencontre avec les autres enseignants pour mieux expliquer le PIAPEDE et l'importance des aménagements pour F.. Lors de la journée pédagogique en avril, Mme D. à l'occasion d'un travail par ateliers, a pu parler du PIAPEDE et des informations transmises. La directrice semble très désireuse de mener un projet dès l'an prochain pour aider les élèves en difficulté à l'écrit et les enfants dyslexiques.

La proposition fut faite de se réunir en mai ou juin. Il s'agirait de réaliser une ou deux passations en présence d'un enseignant de référence. Une nouvelle rencontre s'organiserait alors pour rendre compte des résultats, et des propositions d'aménagements pédagogiques à mettre en place. L'équipe pourrait ainsi réaliser plusieurs passations d'ici la fin de l'année scolaire et répartir les élèves dans les classes en fonction des besoins. Ce collège ne dispose d'aucun moyen humain supplémentaire. Il existe des ordinateurs mais qui sont réservés au CDI (Centre de

Documentation et d'Informations). Ils ne peuvent être mis en classe. L'organisation par profils pourrait faciliter les aménagements pédagogiques.

5.2.2. Lycéen de terminale dyslexique R.

5.2.2.1. Présentation de l'élève

R. est un élève de terminale qui redouble. Il a échoué au baccalauréat à quelques points de la moyenne. Il a bénéficié d'un temps supplémentaire lors de l'examen. Il est suivi en orthophonie depuis qu'il est en élémentaire. Son suivi a été plutôt régulier avec des pauses thérapeutiques. Les parents souhaitent un bilan pour la demande d'aménagements d'examen. La passation du PIAPEDE fut proposée dès le mois de septembre afin que le dossier pour la MDPH puisse rapidement être complété et argumenté concernant le type d'aménagement adéquat. (Annexe 11.b p 207)

5.2.2.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés

La précision de lecture est vérifiée à travers le niveau de décodage : la lecture comporte quelques hésitations mais on constate dès la deuxième ligne une baisse du débit liée à la difficulté de lecture de R. On retrouve la lenteur à dire liée à une surcharge cognitive.

La compréhension du texte est vérifiée à travers les différentes transpositions. L'objectif est de déterminer celles qui seraient les plus efficaces

Aucune idée sur 10 n'est restituée lors de la lecture chronométrée. Lors de la lecture avec temps supplémentaire, le résultat s'améliore : R. propose 3 idées. Lors de la lecture par l'adulte, seule une idée supplémentaire est ajoutée.

Les capacités d'expression écrite : la quantité correspond à celle demandée (minimum 5 lignes). On constate très peu d'erreurs. R. a bien compensé ses difficultés et se sert du texte pour choisir ses mots.

Il débute rapidement l'écrit mais s'arrête au bout de la deuxième ligne, paraissant sans idée. Lors de l'autocorrection, il remplace des mots corrects par d'autres erreurs. Le temps supplémentaire ne l'aide pas, au contraire.

L'outil informatique contribue davantage à un texte plus fourni. Il utilise le correcteur orthographique et, quand il ne trouve pas la bonne réponse, il modifie sa phrase.

Lors de la dictée à l'adulte, R. prend du temps pour s'exprimer. On constate qu'un secrétaire ne lui permettrait pas de développer son écrit. Il exprime même sa difficulté à évoquer.

Conclusion :

En ce qui concerne la lecture, le PIAPEDE permet de constater que le temps supplémentaire permet à R. de mieux comprendre le texte.

Pour l'écriture, il ressort que l'ordinateur aiderait davantage R. à s'exprimer, et que le temps supplémentaire entraîne davantage d'erreurs. Le secrétaire d'examen ne paraît pas être une bonne solution car cela aurait nécessité un minimum de préparation pendant les années de lycée, ce qui est impossible, vu les délais.

Suite à cette passation, voici les aménagements pédagogiques proposés aux enseignants :

Rappels : prévoir au cours de la scolarité des aménagements pédagogiques adaptés à l'élève en difficultés dans le langage écrit va permettre à celui-ci de profiter de manière optimale des aménagements d'examens et permettre à l'élève d'être au même niveau que les autres en terme de charge cognitive.

Travailler avec des élèves en difficultés de langage écrit nécessite de distinguer 3 axes de travail :

➤ La stratégie de **renforcement** aide l'enfant à mieux maîtriser l'écrit, en fonction de ses potentialités. Elle nécessite des compensations et des répétitions.

➤ La stratégie de **contournement** vise à aider l'enfant, malgré ses difficultés, en repérant les stratégies facilitantes et les aménagements en découlant.

Afin de cibler les aménagements nécessaires, se servir du PIAPEDE.

➤ Les démarches de **remédiation** peuvent être proposées, grâce au partenariat enseignant-orthophoniste. A travers les compétences spécifiques de chacun, elles permettent de travailler en amont sur le déficit causal.

Ces modalités et objectifs sont complémentaires. Ils se répartissent entre enseignants et orthophonistes et se réajustent pour un même élève en fonction de son âge et de la sévérité de ses difficultés.

Cependant, cela nécessite de constituer une équipe prête à se former ou s'informer des moyens à mettre en place pour aider au mieux l'élève, avec en particulier pour les enseignants du secondaire de s'accorder sur la manière de travailler, par exemple, l'emploi du temps réfléchi, la ritualisation des cours, la possibilité de proposer un binôme à l'élève...

En lecture :

- Lui laisser préparer sa copie à la maison (mise en condition)
- Lui donner la copie en premier et la lui ramasser en dernier
- Préparer un support écrit personnalisé (interlignes, police et espacement plus importants entre les mots, numérotations des lignes...)
- Prévoir un travail silencieux complémentaire pour les autres élèves afin de lui laisser le temps de terminer ou lui donner un travail plus court .
- Réduire le texte et/ou les questions

En écriture :

- Prévoir un ordinateur type netbook (petite taille) avec 4Go de mémoire vive sur lequel est installé des logiciels de reconnaissance vocale et synthèse vocale (comme Dragon naturally speaking, Kurzweil 3000...).
- Penser à exploiter certains sites spécialisés comme audiolivres.net ou archivox.com.
- Penser aux cartes heuristiques qui permettent de conceptualiser les notions.

5.2.2.3. Particularités de cette passation

Lors de la présentation du protocole au jeune homme, celui-ci est incapable d'expliquer pourquoi il a bénéficié d'un temps supplémentaire l'année précédente. Jamais le mot dyslexie n'est évoquée. Lors de la passation, on relève rapidement quelques signes de difficultés à s'expliquer. Les résultats montrent qu'une pédagogie orale lui serait bénéfique mais il évoque rapidement sa difficulté à s'exprimer à une tierce personne.

On relève une lenteur à dire, qui pourrait être due à un lexique restreint ou à un bégaiement caché. Ce dernier se révélera lors de la dernière séance de prise en charge en avril 2011. Pour clôturer celle-ci, une séance d'improvisation de théâtre lui fut proposée afin de préparer l'oral à l'examen. Face au stress d'argumentation orale, le bégaiement fut flagrant. La plainte n'ayant jamais été formulée, il parut difficile de proposer au patient de recommencer une prise en charge dans le cadre d'un bégaiement.

5.2.3. Collégien de 6ème en difficultés scolaires Y.

5.2.3.1. Présentation de l'élève

Y. est un élève de sixième qui, selon son enseignant de français, est en difficulté en code écrit. Il fait des confusions dans les phonèmes et ne maîtrise pas la ponctuation. La passation du PIAPÉDE se fait dans le cadre de nos rencontres avec Mme C. en novembre 2010.

Lors de la passation, les résultats d'Y. sont surprenants. Rapidement, l'hypothèse du texte déjà connu est posée. Celui-ci a effectivement étudié le texte en CM1. Afin de poursuivre la passation, le protocole du primaire est alors échangé avec celui de sixième. (Annexe 11.c p 209)

5.2.3.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés

La précision de lecture est vérifiée à travers le niveau de décodage : la lecture est fluide. On constate rapidement que les pauses ne sont pas respectées,

l'intonation est respectée ainsi que les liaisons. On relève une difficulté à la lecture de « ien » lu « ian ».

La compréhension du texte est vérifiée à travers les différentes transpositions. L'objectif est de déterminer celles qui seraient les plus efficaces.

Cinq idées sur 10 sont restituées lors de la lecture chronométrée, Y. met moins de 3 minutes. Lors de la lecture avec temps supplémentaire (1'43 minutes), le résultat s'améliore avec une seule nouvelle idée. Lors de la lecture par l'adulte, deux idées supplémentaire sont ajoutées. Enfin, lors de la lecture simplifiée, Y. propose une nouvelle idée. Lors des passations, on ne constate qu'un seul contresens lié à une comparaison qui sera réparé à la fin avec la lecture simplifiée.

Les capacités d'expression écrite : la quantité correspond à celle demandée (minimum 5 lignes).

Y. produit un texte pendant 4 min 45 s sur les 5 minutes proposées. On retrouve 20 erreurs sur les 47 mots écrits. Ces erreurs sont majoritairement grammaticales, et en particulier pour les accords. Il met ses majuscules mais parfois de manière irrégulière et oublie complètement de ponctuer son texte, ce qui rejoint ses résultats avec la difficulté à faire ses pauses. Lors de l'autocorrection, il prend presque les 2 minutes imparties mais est incapable de se corriger, il tente 2 corrections (une inefficace, une de recopie exacte du mot). Le temps supplémentaire ne l'aide pas.

Quant à l'outil informatique, Y. semble maîtriser l'outil, il tape avec les deux mains. Il n'utilise pas les 10 minutes. Sur 7'15 min, il produit 88 mots dont 30 erreurs avec l'apparition d'erreurs d'accents. La majorité reste des erreurs grammaticales. Le temps supplémentaire ne l'aide toujours pas, il corrige efficacement une seule erreur d'accent et commet 6 nouvelles erreurs, on le voit réfléchir longuement et hésiter pour les choix proposés.

Lors de la dictée à l'adulte, Y. prend peu de temps pour s'exprimer (environ 3 minutes). On constate que cela lui permet de développer 88 mots comme à l'ordinateur. Les deux outils sont donc une aide pour lui mais la dictée à l'adulte permet de gagner du temps sur le fait de dire. Le passage par l'écrit prend du temps.

Par contre, en l'absence d'aide de la part d'un adulte, l'ordinateur pourrait être un moyen d'écrire pour Y.

Conclusion :

Pour la lecture, Le PIAPEDE permet de constater que la pédagogie orale aide Y.

Pour l'écriture, il ressort que l'oralisation est la meilleure solution avec la dictée à l'adulte qui aiderait davantage Y. à s'exprimer, mais que l'ordinateur pourrait aussi l'aider. Par contre, il est incapable de se corriger et il serait intéressant de développer des aides à ce sujet.

Suite à cette passation, voici les aménagements pédagogiques proposés aux enseignants :

En lecture :

- Une tierce personne (élève, professeur) lit le texte.
- Enregistrer le texte sur un MP3
- Lui donner le texte à l'avance à travailler à la maison (enregistrement)
- Pour une œuvre complète : consacrer un temps à la lecture à voix haute en classe : chacun leur tour les autres élèves lisent un chapitre
- Synthèse vocale

En écriture :

- Dictée à l'adulte ou utilisation d'un ordinateur avec une reconnaissance vocale.
- Accepter que la production écrite devienne une production orale. Si c'est difficilement réalisable, on peut imaginer une évaluation avec la moitié des points à l'écrit et l'autre moitié à l'oral en demandant à l'élève de venir corriger l'épreuve à l'oral devant les autres élèves.

5.2.3.3. Formulaire mis en place par Mme C.

Mme C. a créé différents types de formulaires afin de proposer un outil de communication pour ses collègues. Le premier prenait la forme d'un compte-rendu détaillé mais celui-ci trop complexe dans sa lecture ne fut pas exploité.

Face à cette réalité, Mme C. a remanié ce formulaire et après quatre tentatives a pu adopter une mise en forme simplifiée. Voici celle de Y.

Voici des aménagements qui devraient permettre à Y. de progresser.

LECTURE DE TEXTES

- Déchiffrage : marquer les points (ton et pause).
- Privilégier la lecture par l'adulte
- (petit) Temps supplémentaire pour la lecture autonome

- Compréhension : (5+2+1) 8/10 informations repérées. Compétence : B/C
=> Difficultés seul face à un message.
- Revoir les stratégies de lecture.
- L'aider à se créer des images mentales au fur et à mesure de la lecture.

EXPRESSION ECRITE

- orthographe : ACCORDS à retravailler
- orthographe-autocorrection : aucune autonomie (ne sait pas utiliser le correcteur orthographique efficacement)
- ORDINATEUR : utile pour la quantité (stimulant ?)

Pourriez-vous **cocher les aménagements que vous avez pu mettre en place (au moins une fois) dans votre discipline ?**

Puis **me remettre ce document** (en joignant éventuellement des productions de l'élève et vos commentaires) ?

Merci par avance.

Texte 1: Livret de communication créé par Mme C

5.2.4. Collégienne de 6ème « aide d'une autre perspective » L.

5.2.4.1. Présentation de l'élève

L. est une élève de sixième qui selon ses enseignants déçoit depuis la rentrée de janvier. Certains se posent la question de déficience face à de nombreuses incompréhensions dans les exercices demandés. La passation du PIAPEDE se fait dans le cadre de nos rencontres avec Mme C. en janvier 2011.

Rapidement, on constate une attitude assez négative pour participer à la passation. La motivation est absente. On ressent une incompréhension sur la raison de cette passation. Plusieurs fois, la relance est nécessaire pour obtenir des réponses. Cependant, aucune difficulté scolaire ne semble apparaître. Le nombre de réponses émises est faible mais par manque de motivation. (Annexe 11.d p 213)

5.2.4.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés

La précision de lecture est vérifiée à travers le niveau de décodage : la lecture est fluide mais la ponctuation et les pauses ne sont pas respectées. L. corrige ses erreurs de lecture et on ne constate pas d'erreurs de combinatoire.

La compréhension du texte est vérifiée à travers les différentes transpositions. L'objectif est de déterminer celles qui seraient les plus efficaces.

Lors des différentes transpositions, on relève une attitude peu encline à la passation. Il faut sans cesse relancer L. Elle propose deux idées lors de la lecture chronométrée, une nouvelle lors du temps supplémentaire et deux de plus lors de la lecture par l'adulte. Elle se sert efficacement du texte pour s'exprimer et préfère lire elle-même silencieusement le texte.

Les capacités d'expression écrite : la quantité correspond à celle demandée (minimum 5 lignes). On relève rapidement l'absence d'erreurs, ce qui est rare lors des passations (une erreur pour 33 mots) et elle n'écrit pas plus que les cinq lignes demandées, en n'utilisant que 2 minutes sur les 5 minutes imparties. L'ordinateur semble davantage l'intéresser, elle tape des deux mains et produit un

texte de 47 mots pour 10 erreurs. Elle corrige rapidement ses erreurs de manière efficace, ce qui est surprenant. Enfin, lors de la dictée à l'adulte, elle ne produit pas davantage de mots (32).

Conclusion :

Les résultats de cette passation pose l'hypothèse d'une difficulté autre que scolaire. Il serait important de proposer à L. de rencontrer l'assistante sociale ou d'autres professionnels comme l'infirmière ou le psychologue afin de vérifier l'origine de ses difficultés scolaires.

5.2.4.3. Réorientation pour la prise en charge

Lors de cette passation, Mme C. n'avait pu être présente. Le bilan était fort attendu. Face à l'attitude de L. et ses résultats, la discussion a porté sur l'aide à proposer. Au collège, d'autres professionnels interviennent. C'est le cas d'assistante sociale et d'infirmière qui prennent alors le relais. Dans le cas de cette élève, un rendez-vous fut proposé. Celui-ci fut bénéfique. Cette élève rencontrait de nombreux problèmes dans le milieu familial qui ont pu être exposés et résolus.

Les enseignants avaient tous relevé une difficulté qu'ils pensaient cognitive alors qu'il s'agissait d'une difficulté socio-affective. La passation rapide du protocole a permis d'éviter des difficultés scolaires qui auraient pu s'installer et, valoriser l'intérêt de l'utilisation du PIAPEDE.

5.2.5. Collégien de 6ème « aide d'une autre perspective » N.

5.2.5.1. Présentation de l'élève

En septembre 2010, le collège a créé une classe « grand DIRLIR »regroupant des élèves « non-lecteurs – non compreneurs » sur l'initiative de Mme O. Celle-ci enseignait dans ce type de classe dans son précédent collège, non pas pour stigmatiser les élèves mais plutôt pour installer des aménagements spécifiques à leurs difficultés scolaires.

En coordination avec Mme C., elles avaient pu rencontrer les enseignants de CM2 des écoles primaires afin de déterminer quels élèves trouveraient leur place dans ce type de classe. Il leur manquait un outil spécifique pour les aider dans la démarche et la FIL PIAPEDE de mars 2010 a relancé l'intérêt de son utilisation dans cet objectif.

Mme C. a donc proposé à Mme O. de prendre ses élèves afin qu'elle puisse assister à la passation du PIAPEDE auprès de N. en mars 2011. (Annexe 11.e p 217)

5.2.5.2. Compte-rendu de la passation et aménagements proposés

La précision de lecture est vérifiée à travers le niveau de décodage : la lecture est ânonnante. On constate rapidement que le débit est lent, les pauses sont anarchiques, la ponctuation est respectée, mais elle ne l'est plus dès que la notion de temps intervient (2^{ème} étape). La combinatoire grapho-phonétique est plutôt correcte, sauf pour le ch/j (jambe devient chambre). L'autorégulation est nécessaire mais pas faite et les liaisons ne sont pas respectées.

La compréhension du texte est vérifiée à travers les différentes transpositions. L'objectif est de déterminer celles qui seraient les plus efficaces

Trois idées sur dix sont restituées lors de la lecture chronométrée. N. ne peut terminer sa lecture (moitié du texte en trois minutes) mais a besoin de lire avec la figure près de la feuille. Il restitue trois idées sur dix et fait deux contre-sens en plus. Il lit beaucoup plus vite que lors de l'épreuve de décodage mais il commet de nombreuses erreurs sans aucune autorégulation. Le temps semble être un facteur de stress. N. lit à haute voix, ce qui est plutôt rare chez les collégiens.

Lors de la lecture avec temps supplémentaire (5'38 minutes), le résultat s'améliore avec deux nouvelles idées mais N. continue de se tromper dans la lecture de certains mots (boulangère pour boulangerie / embarrassées devient embrassées). On ne retrouve plus de contre-sens.

Lors de la lecture par l'adulte, N. comprend qu'il s'agit de filles. Il exprime sa préférence pour cette transposition. Cependant, aucune nouvelle idée n'est ajoutée.

Les capacités d'expression écrite : la quantité correspond à celle demandée (minimum 5 lignes).

N. produit un texte pendant 4'35 sur les 5 minutes proposées. on retrouve 30 erreurs sur les 54 mots écrits. Ces erreurs sont phonétiques, lexicales et grammaticales. Pour les erreurs phonétiques (9 sur 30), il s'agit majoritairement d'erreurs d'accent : dans son écrit, il n'en a mis aucun. Quelques erreurs lexicales (4/30) prend/parent, pandre/prendre, lese/laisse. Pour les erreurs grammaticales, on retrouve les erreurs d'homophones (ont/on, sont/son, se/c'est, la/l'a). Enfin, une erreur est gênante à son niveau : seson pour se sont, qui sera aussi orthographié ceson et cesson. Des erreurs de segmentation qui ne devraient plus être faites au collège.

Lors de l'autocorrection, il prend les deux minutes imparties et corrige sept erreurs : trois efficaces, quatre inefficaces. Il s'agit des accords de pluriel mais ce n'est pas beaucoup. Le temps supplémentaire ne l'aide pas.

N. utilise l'ordinateur mais ayant un bras cassé lors de la passation, il est obligé de le faire à une main, alors qu'il est capable de le faire à deux mains normalement. En 5 minutes, il produit 36 mots avec 19 erreurs. On retrouve les erreurs phonétiques d'accent (6) et lexicale (1 : laisse/lese) et 11 erreurs grammaticales (qui sont les mêmes que lors de son écrit sur papier). Il ne sait pas se servir du correcteur orthographique mais après explication, tente de s'en servir mais sans réelle aide. Il choisit un autre mot qui n'est pas celui à prendre. Il ne tente pas de trouver d'autres erreurs et n'utilise qu'une minute sur les trois imparties. Il exprime sa préférence pour l'ordinateur.

Lors de la dictée à l'adulte, N. prend peu de temps pour s'exprimer (environ 2 minutes). On ne constate pas d'enrichissement du texte. Par contre, il produit la même quantité, ce qui montre une difficulté à écrire son texte de manière autonome. On remarque la capacité à dire les liaisons alors qu'elles ne sont pas lues. Il serait intéressant d'expliquer l'importance des liaisons pour l'accord des noms et verbes.

Il serait important de reprendre avec lui la notion d'accent, et les homonymes non pas en opposition a/à, ont/on ou son/sont, mais de manière sémantique.

Conclusion :

Pour la lecture, Le PIAPEDE permet de constater que le temps supplémentaire, voire la réduction d'exigences (longueur ou nombre d'exercices) permet à N. de mieux comprendre le texte.

Le choix de lire à haute voix s'explique par le type de classe. En classe de « grand DIRLIR », l'enseignante a valorisé la lecture à haute voix afin de pouvoir aider l'élève en cas de difficultés. Le climat de respect développé a permis d'installer ce type de lecture.

Pour l'écriture, il ressort que l'oralisation est la meilleure solution avec la dictée à l'adulte qui aiderait davantage N. à s'exprimer. Le temps ne lui permet pas d'améliorer son orthographe, au contraire.

Suite à cette passation, voici les aménagements pédagogiques proposés aux enseignants :

Aménagements généraux :

- Préférer les **documents informatisés** pour une présentation aérée et optimisée: penser à ritualiser cette forme entre les enseignants.

Cette présentation améliorera le confort ainsi que la vitesse de lecture, par conséquent la compréhension de l'élève.

- ✓ Choisir une police de caractères plus lisible : Times New Roman, Arial, Tahoma, Comic sans MS
 - ✓ Augmenter la taille des caractères 14 ou 16
 - ✓ Augmenter l'interligne : 1,5 jusqu'à 3
 - ✓ Créer une marge plus importante à gauche et centrer le texte. Éviter de justifier le texte qui parfois est fatigant pour la vue.
- Utiliser un time-timer pour qu'il puisse visualiser le temps qu'il reste.

- Lui donner les leçons dactylographiées pour un gain de temps. Mais pour qu'il suive et ne soit pas distrait le faire sous forme de texte à trous.
- Adapter les niveaux de langage des documents écrit en simplifiant le vocabulaire et en préférant les phrases courtes.
- Mettre en évidence les mots clés, les informations essentielles : surligner, police en gras...
- Ne pas corriger l'orthographe ou la grammaire s'ils ne sont pas évalués.
- Pour les évaluations, préparer la copie au préalable pour un gain de temps.
- Lui distribuer la copie en premier et la lui ramasser en dernier.
- Utiliser si nécessaire une règle de lecture.
- Mettre en place un emploi du temps avec un code couleur (ex : le rouge pour les mathématiques, le bleu pour le français...) sous forme de tableau détaillant les différentes activités/matières de la semaine (utiliser les mêmes pour les cahiers...). Ceci pour l'aider à se repérer dans le temps
- Utiliser des pictogrammes, des schémas, des dessins, etc :
Exemple : dessiner un cœur dans la marge si l'élève doit apprendre ce passage par cœur, et le colorier en fonction de la couleur de la matière (cœur rouge = apprendre par cœur les mathématiques !)
- Si utilisation d'un ordinateur : ne pas hésiter à changer les couleurs de l'écran, jouer sur les contrastes (préférer les lettres claires sur fonds sombres)

Aménagements pédagogiques spécifiques en lecture :

En classe :

- Réduire la longueur des textes (limiter à un ou deux paragraphes par exemple)
- Textes avec questions : ne donner que 5 questions sur les 10 posées aux autres. Mieux vaut n'écrire que les 5 questions choisies pour ne pas le déstabiliser.
→ Ainsi il aura plus de temps pour répondre aux questions
- Prévoir du temps pour copier les devoirs ou les lui fournir sur une feuille

Les évaluations :

- Penser à la mise en page des documents (cf. aménagements généraux)

- Octroyer un temps supplémentaire à l'élève, ne pas oublier de prévoir un travail silencieux pour les autres pendant ce temps
- Simplifier/reformuler les consignes
- Simplification linguistique des textes
- Lui demander de ne lire qu'une partie du texte, réduire le nombre d'exercices
- Préférer les QCM, les textes à trous ou les tableaux

A la maison :

- Alléger les devoirs en fonction des objectifs fixés
- Autoriser l'élève à préparer le texte qui sera travaillé en classe le lendemain

Aménagements pédagogiques spécifiques en écriture :

En classe :

- Donner la leçon informatisée à compléter par les mots importants ou sous un format MP3 si l'élève possède un lecteur MP3 ou un ordinateur
- L'enseignant ou l'AVS-I veillera à lire les consignes
- Si l'élève utilise un ordinateur :
 - ✓ Utilisation d'un logiciel de synthèse vocale (Kurzwel 3000, clé USB Aica...) qui lira les questions, les consignes...
 - ✓ Utilisation de la reconnaissance vocale (Dragon Naturally Speaking) : l'élève dicte ses réponses dans un micro et le logiciel le transcrit sur l'ordinateur
- Créer un carnet de vocabulaire audio (sur un magnétophone, un MP3, sur ordinateur avec un logiciel de synthèse vocale...) avec l'élève afin qu'il développe un vocabulaire de base
- Fournir les devoirs sur lecteur MP3 ou documents informatisés qui pourront être lus avec un logiciel de synthèse vocale

Les évaluations :

- Accepter que la production écrite devienne orale : privilégier les QCM à l'oral
- Dictée à l'adulte
- Présence d'une secrétaire qui lit les consignes, les textes

- Possibilité d'utiliser le logiciel de synthèse vocale « Kurzweil 3000 » lors des évaluations (il existe une option de verrouillage)

A la maison :

- Utiliser des livres-CD ou magnétophone sur lequel sont enregistrés ses devoirs.
- Accepter que les devoirs soient transcrits par l'adulte
- Utilisation de la reconnaissance vocale pour transcrire ses devoirs

5.2.5.3. Projet de rencontres futures

Cette passation a surtout mis en évidence une difficulté de vision. N. devrait porter des lunettes, ce qui le gêne considérablement dans sa lecture. Les infirmières ont pu alors alerter la famille.

Lors de la discussion avec Mme C. et Mme O., l'idée fut de proposer de futures passations de PIAPEDE auprès d'élèves de CM2 dès le mois de mai et juin afin de définir les profils des élèves en difficultés scolaires. Les enseignantes ont appris la demande de nombreuses familles du primaire pour l'intégration de leurs enfants dans cette classe spécifique de « non lecteurs - non compreneurs ». Bien cibler les différents élèves pour mieux proposer les aménagements pédagogiques et permettre une meilleure prise en charge des difficultés scolaires. C'est une nécessité dans le cadre de ce collège appartenant au projet CLAIR, d'autant plus que ce projet intégrera les écoles dès la rentrée 2011 en devenant ECLAIR.

La diversité de ces exemples présentés montrent comment le PIAPEDE peut être un outil intéressant à l'origine de l'émergence de la transdisciplinarité. Néanmoins, la conclusion de ce mémoire ouvre de nouvelles perspectives. Différents points nécessitent discussion.

Discussion

1. Les objectifs de notre démarche

Notre démarche s'inscrivait dans un triple objectif :

- Établir des partenariats avec les professionnels de l'Éducation Nationale
- Proposer des aménagements pédagogiques face aux difficultés en langage écrit d'élèves à partir du CE2 jusqu'au baccalauréat.
- Diffuser l'outil de manière efficace.

1.1. Partenariat

Ce partenariat a pris forme grâce à la participation transdisciplinaire des professionnels de l'équipe du PIAPEDE. Il a aussi pu s'installer avec Mme C. pour le collège M..

D'autres partenariats ont pu aussi s'établir à travers les stages proposés dans le cadre des études à l'Institut d'Orthophonie de Lille. Les passations ont pu se dérouler à la fois auprès d'enfants avec des troubles spécifiques lors d'un stage en SESSAD et dans des cabinets d'orthophonistes libéraux et dans deux collèges pour des enfants en difficultés scolaires.

1.2. Aménagements pédagogiques en cours

Après la passation du PIAPEDE, il s'agissait de proposer des aménagements pédagogiques relatifs au profil déterminé par le protocole. Sept mois séparaient la rentrée scolaire de la rédaction de ce mémoire.

Seules les passations et les propositions d'aménagements pédagogiques ont pu aboutir, les résultats aux aménagements ne sont pas encore connus par manque de temps. Seuls des projets à venir se profilent.

1.3. Une meilleure diffusion de l'outil

Face aux problèmes rencontrés de diffusion de l'ancienne version, il s'agissait de définir les critères pour améliorer la distribution du PIAPEDE auprès des différents professionnels gravitant autour de l'enfant.

La mise en place de formations sur différents bassins et auprès de différentes catégories de professionnels a permis de délivrer les informations concernant le PIAPEDE.

2. Critiques et problèmes rencontrés

Le PIAPEDE est un protocole créé en 2009. Notre travail consistait à valider sa passation. De nombreux partenaires ont élaboré cet outil. Chacun avait accepté de faire deux ou trois passations sur son lieu de travail. De notre côté, les passations multiples ont été réalisées par la même personne. Rapidement, des problèmes sont apparus avec la nécessité de faire évoluer l'outil.

Les critiques apportées sur les différents lieux de passation ont permis d'améliorer le protocole. Néanmoins, il reste encore des points problématiques qu'il conviendrait de corriger.

2.1. Un protocole à améliorer

Le choix des textes s'est porté sur ceux des évaluations nationales. Cette option pose deux problèmes. Pour le protocole de sixième, le texte est parfois connu des élèves. Il est arrivé qu'il ait fallu changer de textes pendant la passation et imprimer le protocole de CE2.

A l'inverse, il peut arriver que le texte soit trop complexe pour l'élève, comme par exemple, avec le texte du protocole de terminale. Celui-ci est tellement difficile que l'enfant n'a pas su donner les idées principales. Face à cette absence de réponse, il est difficile de déterminer les aménagements pour le Baccalauréat. Un travail sur le choix d'un nouveau texte serait nécessaire.

Dans le cas de troubles spécifiques du langage écrit, la réalité rappelle le décalage du niveau du lecteur avec sa classe d'âge. Lors de la passation auprès de trois élèves avec des troubles sévères, la souffrance était évidente. La lecture chronométrée en trois minutes n'était pas réalisable. Dans ce cas, la lecture peut être interrompue avant trois minutes si elle s'avère trop difficile. Quelle attitude adopter face à cette réalité ? L'oralisation sera un élément de réponse.

Quant au nombre d'idées attendues, l'absence de validation à grande échelle ne permet pas de le déterminer. Il serait intéressant que le PIAPEDE puisse être passé auprès d'une population importante, non pas pour le transformer en test mais pour connaître le nombre d'idées attendues à chaque niveau de protocole. L'idée d'un mémoire pour 2012 permettra de répondre à cette problématique.

Enfin, pour la lecture du texte simplifié, il est apparu que le texte du protocole de sixième semblait encore trop complexe. Certaines métaphores auraient pu être remplacées.

2.2. Partenariat mais surtout transdisciplinarité

Le partenariat nécessite que les différents acteurs se rencontrent et définissent ensemble un contrat. Enfant, parents, enseignants et orthophoniste s'impliquent dans une démarche commune. La limite s'établit dès lors qu'un partenaire est absent.

Dans les écoles primaires, seul le maître E a le temps de proposer la passation du PIAPEDE, l'enseignant ne pouvant quitter sa classe. Cependant la disparition programmée de ce poste spécifique pose la question de l'avenir du PIAPEDE au primaire. Celui-ci pourra être proposé par les orthophonistes mais uniquement dans le cadre de troubles spécifiques. Or le protocole s'adresse à un public plus large avec les élèves en difficultés scolaires.

On relève aussi les difficultés rencontrées lors de l'absence d'implication des enfants et/ou des familles comme c'est le cas cité par Mme Delecour à Courrières. Les enseignants se sont formés et impliqués dans la démarche. Néanmoins, l'absence de motivation de certains élèves qui oublient leur matériel (clé USB, mp3...) peut vite entraîner un essoufflement de la part des enseignants.

A l'inverse, l'implication des orthophonistes ou d'un enseignant face à l'immobilisme du reste de l'équipe enseignante peut décourager rapidement comme l'a souligné Mme Kaddeche lors de l'entretien dirigé.

Dans le cas des troubles spécifiques, il est parfois nécessaire que la famille ou l'orthophoniste contacte le médecin scolaire pour rappeler aux enseignants leurs obligations en rapport à la loi du 11 février 2005.

2.3. Diffusion du PIAPEDE : dans quelles conditions ?

Le PIAPEDE se définit comme un outil transdisciplinaire. Il peut être utilisé par les enseignants comme par les orthophonistes voire les COP... Sa diffusion pose le problème de sa bonne utilisation. Entre 2009 et 2011, la volonté de l'équipe PIAPEDE fut de former les différents acteurs. Ceux-ci furent satisfaits de la formation et la diffusion du protocole semblait être en bonne voie.

Néanmoins des abus furent constatés. La transformation du protocole remit la problématique de diffusion d'actualité. Le choix de proposer le protocole en format PDF a permis de résoudre cet abus.

Les centres de dépistages des troubles d'apprentissage utilisent le PIAPEDE, il est donc nécessaire de bien rappeler l'objectif du protocole : déterminer les aménagements pédagogiques en classe voire d'aménagements d'examens. Il ne doit pas être utilisé comme un outil de test.

Néanmoins, face aux difficultés rencontrées lors des passations, pour améliorer la méthodologie, une notice rapide de passation fut créée. Elle est plus succincte que le manuel du lecteur qui peut paraître trop long à lire. Cependant, celui-ci est indispensable pour comprendre la démarche du protocole et la réflexion à l'origine du protocole.

3. Discussion et évaluation de notre démarche

3.1. Hypothèse 1 : le PIAPEDE, outil transdisciplinaire ?

Notre recherche visait à développer un partenariat non pas pluridisciplinaire mais transdisciplinaire par l'exploitation d'un outil commun : le PIAPEDE. Cette année de stage a permis d'affiner l'outil pour arriver à une version définitive en mai 2011 grâce aux critiques des différents partenaires.

La mise en place de formation de tous les acteurs a rappelé le champ de compétences de chacun. Les résultats montrent que le protocole utilisé dans de bonnes conditions est un outil de partenariat pour aider l'élève en difficultés à l'écrit.

Dans le cadre des cabinets libéraux d'orthophonistes, les compte-rendus ont été fournis aux familles et souvent aux enseignants. De nombreuses fois, les enseignants ont pu contacter l'orthophoniste pour échanger et demander des informations et mettre en place des aménagements pédagogiques. Au collège, c'est souvent l'enseignant principal qui a pu diffuser l'information à l'équipe enseignante.

3.2. Hypothèse 2 : les profils et les aménagements qui en découlent

Cette hypothèse visait à déterminer les aménagements pédagogiques en fonction des profils pour contourner les difficultés scolaires. Les enseignants se doivent de pratiquer la différenciation pédagogique. Parfois, ce sont les PPRE, ou dans le champ du handicap, les PPS ou PAI, qui permettent de les définir.

Dans le cadre de notre mémoire, ces aménagements ont pu se réaliser de nombreuses fois. Pour certains, il s'agissait de rencontrer des professionnels en dehors du champ de l'enseignement. Cela a pu se faire rapidement, au bénéfice de l'élève. Pour d'autres, des aménagements pédagogiques ont été mis en place mais les retours ne sont pas à ce jour connus.

Enfin, malgré les propositions d'aménagements pédagogiques, certains enseignants n'ont rien mis en place. Cette réalité rappelle qu'il est possible de vouloir changer dès lors que tout le monde s'engage à le faire.

3.3. Hypothèse 3 : la MDPH et le choix des aménagements d'examen

Notre dernière hypothèse était de proposer grâce au PIAPEDE l'aménagement d'examen le plus adéquat pour l'élève. Le plus souvent la MDPH propose le temps supplémentaire. Cependant, dans bien des cas, il n'est pas adapté : l'élève rajoute des erreurs ou préfère sortir de l'examen avant car il est incapable d'exploiter ce temps supplémentaire.

La création d'une fiche spécifique synthétisant les résultats de la passation du PIAPEDE et rappelant les aménagements pédagogiques déjà mis en place permet d'argumenter le choix d'un aménagement plutôt qu'un autre.

Dans le cadre de notre mémoire, R. avait passé l'épreuve du baccalauréat l'année précédente. Il a échoué alors qu'il avait bénéficié d'un temps supplémentaire. Lors de la passation, nous nous sommes rendu compte que la pédagogie orale lui était bénéfique. Cependant, par manque d'entraînement, il lui était impossible de dicter son écrit à l'adulte. Cela nécessitait de sa part une préparation qui était impossible à installer sur l'année de terminale. Il aura de nouveau un temps supplémentaire en espérant que cette fois-ci cet aménagement lui sera bénéfique. Un travail dans ce sens a été réalisé au cabinet de l'orthophoniste.

4. Le PIAPEDE, un outil prometteur

4.1. L'expérience d'un projet de classe « grand DIRLIR »

Les différentes passations se sont déroulées à partir du collège. Aucune en élémentaire. Cependant, plus vite la difficulté est dépistée, mieux elle sera prise en charge. Lors des différentes formations, les plaintes relevées provenaient souvent de l'absence de partenariat enseignant-orthophoniste ou d'une relation élémentaire-collège.

Au collège M., Mme C. a un poste d'appui. Celui-ci lui permet de prendre le temps au troisième trimestre pour rencontrer les professeurs de CM2. Elle leur propose alors d'établir une liste d'élèves en difficultés en langage écrit afin de former une classe spécifique au collège nommée « grand DIRLIR ». Pour cela, elle rencontre les élèves et leur fait passer quelques petites épreuves pour mesurer le niveau d'acquisition.

En 2010, elle a ainsi pu cibler les élèves pour cette classe spécifique. En cette fin de deuxième trimestre, le bilan est plus que positif. Seule une élève reste en échec.

Lors de notre dernier entretien avec Mme C. et Mme O., enseignante principale de cette classe, nous avons découvert que les parents de CM2 interrogeaient déjà les enseignants du primaire afin de savoir si leur enfant pourrait faire partie de cette classe. Cette demande signe l'intérêt d'un tel projet.

Pour le troisième trimestre 2011, l'objectif est donc de rencontrer de nouveau les enseignants de CM2 dans la même optique. Néanmoins, cette année, le PIAPEDE sera ajouté aux autres épreuves. Il permettra de définir immédiatement le profil de l'élève. Ainsi dès la rentrée de septembre, Mme O. pourra aménager les aides appropriées pour contourner les difficultés rencontrées par l'élève.

Quant à la classe de sixième actuelle, elle continuera en cinquième « grand DIRLIR-ECRIRE » avec le même effectif. L'élève en échec sera remise dans une autre classe tandis que d'autres élèves qui ont pu bénéficier de la passation du PIAPEDE vont pouvoir l'intégrer dès la rentrée 2011. Mme C. devrait en devenir l'enseignante principale.

4.2. Programmation de rencontres futures avec le collège de F.

La directrice semble désireuse de mener un projet dès l'an prochain pour aider les élèves en difficultés à l'écrit et les enfants dyslexiques. Dans cette optique, une rencontre est programmée en mai-juin pour présenter l'outil et proposer quelques passations en présence d'enseignants qui s'engageraient dans l'action.

L'équipe pourrait ainsi réaliser plusieurs passations d'ici la fin de l'année scolaire et préparer l'orientation des élèves dans certaines classes en fonction des besoins. L'organisation par profils pourrait faciliter les aménagements pédagogiques. La distribution des cartes heuristiques aidera les enseignants à mettre en valeur réellement les aménagements pédagogiques souhaitables, voire les proposer comme outils entre enseignants, parents et orthophonistes dans le cas de troubles spécifiques.

5. Un véritable enrichissement pour notre carrière

5.1. L'intérêt d'un vrai partenariat

Ce mémoire autour du PIAPEDE et ses aménagements pédagogiques nous a permis de rencontrer de nombreux orthophonistes et enseignants, sans oublier les infirmières scolaires, les COP, les neuropédiatres, les AVS... qui nous ont convaincus de l'intérêt du partenariat et en particulier de la transdisciplinarité.

Nous avons pris conscience du rôle fondamental qu'a l'orthophoniste, parallèlement à la rééducation : l'information auprès des professeurs, ce qui permet une meilleure compréhension des troubles, et débouche, dans le meilleur des cas, sur la mise en place d'une différenciation de la pédagogie.

5.2. Des rencontres enrichissantes

Lors de ces quatre années d'études, de nombreux cours nous ont été présentés. La notion de transdisciplinarité nous paraît être la principale à retenir dans le cadre de notre mémoire. Sans celle-ci, rien n'est possible.

De même, lors des différentes réunions organisées, nous avons pu rencontrer voire travailler avec différents professionnels compétents et très motivés. Lors des entretiens dirigés, à travers les remarques de chacun, nous avons retrouvé la complémentarité et la spécificité de chacun avec toute la richesse à en retirer.

Cette expérience nous permettra lors de notre future pratique professionnelle d'aborder le métier sous un angle plus large. Il ne s'agira pas uniquement de rééduquer mais aussi de pouvoir informer la famille et les enseignants.

Conclusion

« Comment traiter les différences entre élèves ? Comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ? » Bautier E. et al (2000)

Lutter contre l'échec scolaire et prévenir l'illettrisme font partie intégrante des préoccupations du corps enseignant, et s'intègrent à part entière dans les missions de l'orthophoniste.

Notre travail dans le champ de l'orthophonie vise un triple objectif : par le biais du PIAPEDE, nous désirions établir des partenariats avec les professionnels de l'Éducation Nationale. Puis nous souhaitons proposer des aménagements pédagogiques aux élèves en difficultés à l'écrit voire argumenter le choix des aménagements d'examens auprès de la MDPH. Et enfin, nous espérons une diffusion du protocole dans des conditions optimales.

Notre démarche s'inscrit dans la continuité du mémoire de C. Leduc en 2009 sous la direction de D. Crunelle « *Difficultés scolaires ou dyslexies : quels aménagements pédagogiques ? Quels aménagements d'examens ? Proposition d'un outil d'identification de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : le PIAPEDE.* »

La validation du protocole a pu être réalisée grâce à un travail transdisciplinaire par la mise en place de partenariat avec deux collèges, un SESSAD ainsi qu'avec des orthophonistes libéraux. Les différentes passations effectuées auprès d'enfants en difficultés scolaires ou dyslexiques ont permis de proposer aux équipes enseignantes des stratégies pédagogiques facilitatrices pour chaque élève.

Les nombreuses passations ont soulevé différentes problématiques, ce qui nous a amenées tout d'abord à modifier le protocole pour le rendre plus pratique, puis à redéfinir les profils d'aménagements pédagogiques. Une ébauche des cartes heuristiques des aides facilitatrices, comme outil de communication entre les différents partenaires a été réalisée. Proposer la reprise de ces cartes afin de les développer et de les diffuser, pourrait être le sujet d'un nouveau mémoire.

Cette expérience nous a permis d'établir une conclusion essentielle bien que la plupart des professionnels en soient conscients : le partenariat est indispensable entre les acteurs de la Santé et de l'Éducation pour aider au mieux les élèves en difficultés. La réalité est plutôt à la pluridisciplinarité qu'à la transdisciplinarité mais le travail effectué depuis deux ans auprès de nombreux professionnels et dans différents bassins de la région devrait permettre une évolution des mentalités.

Comme le rappelle M. Touzin (2000, p 40) « En donnant à l'enfant les moyens de surmonter ou de contourner ses difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, on améliore bien évidemment son intégration et son rendement scolaire, mais on améliore aussi son image de lui-même souvent jusqu'alors dévalorisée, et donc son bien-être au sein de l'école, de la famille et de la société. »

Le PIAPEDE est reconnu par les différents professionnels comme outil novateur qui devrait dans les années à venir être largement diffusé. Un nouveau mémoire à ce sujet est prévu pour juin 2012.

Bibliographie

BAUTIER E. et al (2000) "Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir," In Van Zanten A. *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p 179-188.

BENTOLILA A. et al. (2006). *L'illettrisme au XXI^e siècle, Causes, conséquences... Comment lutter efficacement ?* [28.02.11]
www.ecole-societe.com/ecole.../5466_Carnet-7-Illettrisme.pdf

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

BRIN F., COURRIER R., LEDERLE E., MASY V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues : Ortho-édition.

CONTENT A., ZESIGER P. (1999). « Acquisition du langage écrit », In : J.A RONDAL et X. SERON. *Troubles du langage – Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège : Mardaga, p 179.

COUTERET P. (2009). *Les Tice au service des élèves avec troubles spécifiques des apprentissages (TSA)*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°48.
<http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n48/Couteret.pdf> [19.03.2011]

CROUZIER M-F. (2005). *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Reliance 02/2005 (n° 16), p. 27-30.

CRUNELLE D. (2006). *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?* Nord-Pas-de-Calais : CRDP.

CRUNELLE D. (2010), *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, proposition d'aménagements pédagogiques*. Nord-Pas-de-Calais : CRDP.

DAMAREY C. et PLANCK L. (2001), *Difficultés scolaires en 6ème de REP : identification et remédiations*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'orthophonie, Université de Lille II.

DE LA GARANDERIE A. (1980) *Les profils pédagogiques*. Paris : Le centurion.

DE PARTZ M-P., VALDOIS S. (1999). « Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales », In : J.A RONDAL et X.SERON. *Troubles du langage – Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège : Mardaga, p 749.

DUFIEF D. et SALIOU A. (2006), *Élèves en difficultés au collège : partenariat enseignants/orthophonistes, recueil de pratiques*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'orthophonie, Université de Lille II.

FRITH U. (1986), « A developmental framework of developmental dyslexia », *Annals of dyslexia*, n°36. 69-81.

HABIB M. (1997). *Dyslexie : Le cerveau singulier* . Marseille : Solal.

INSERM Expertise Collective (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, Bilan des données scientifiques*. Paris : INSERM.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1980). *La pédagogie différenciée au collège*. Paris : CNDP.

LEDUC C. (2009), *Difficultés scolaires ou dyslexies : quels aménagements pédagogiques ? Quels aménagements d'examens ? Proposition d'un outil d'identification de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : le PIAPEDE*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'orthophonie, Université de Lille II.

LEGRAND L. (1994). « Pédagogie différenciée », In CHAMPY P. et Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, p 733.

MASSON F. et MINELLE C. (2008), *Accueillir l'enfant en difficultés de lecture au collège : un partenariat enseignants/orthophonistes*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'orthophonie, Université de Lille II.

MEERSCHMAN G. et ROUSSEL F. (2004), *Élèves en difficultés en classe de 6ème : quels partenariats orthophoniste/enseignants?* Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'orthophonie, Université de Lille II.

MEIRIEU P. (1985) *L'école, mode d'emploi Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

MUCCHIELLI-BOURCIER A. (2004). *La prévention de la dyslexie à l'école*. Paris : L'Harmattan.

NOËL M. et VARLET M. (2008), *Élèves de 6ème en difficultés d'apprentissage essentiellement liées à des difficultés linguistiques : partenariat enseignants/orthophonistes au collège Pascal de Roubaix*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'orthophonie, Université de Lille II.

PENEVEYRE E. (2010). *Dyslexie et apprentissage de l'anglais : quels aménagements pédagogiques proposer pour les collégiens dyslexiques ? Création d'un site Internet à l'adresse des professeurs d'anglais*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'orthophonie, Université de Lille II.

PERRENOUD P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

RECHERCHES (2008). Editorial. *Troubles du langage et apprentissages*. N°49.5-6

SEKNADJE-ASKENAZI J. (2003). « Sur le site du Cnefei : le forum « intégration ou inclusion »? » In : HERVE B. *Les besoins éducatifs particuliers*. Montrouge : Cnefei, p151-156.

SEYMOUR, P.R.K. (1990) Developmental dyslexia. In M.W. Eysenck (Ed.), *Cognitive Psychology. An International Review*. Chichester: Wiley.

TOUZIN M. (2000) "Rééducation de la dyslexie : évolution des pratiques orthophoniques" In HABIB M., REY V. *Dyslexie dyslexies, dépistage, remédiation et intégration*. Université de Provence, p 33-41.

VALDOIS S., GERARD C.L, VANAULD P. et DUGAS M. (1995), "Peripheral developmental dyslexia : A visual attentional Account ?" *Cognitive Neuropsychology*, 12,31-67.

Circulaires, décrets, lois et rapports consultables sur Internet.

Les liens ont été classés par date de parution.

La constitution de 1946 : [19.12.10]

<http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/const02.htm>

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation ou Loi Jospin [26.12.10]

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&categorieLien=cid>

1999 : Bulletin officiel « semaine des parents » initiée par Mme Royal.[26.12.10]

<http://education.gouv.fr/bo/1999/32/ensel.html>

Circulaire n°90-028 du 1er février 1990 : Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993.[23.12.10]

<http://www.educationprioritaire.education.fr/textoff/90-028.htm>

CRUNELLE D. (2000), « L'illettrisme, une boîte noire », Actes du Colloque international : prévenir l'illettrisme, réflexions, pratiques et perspectives, Université de Lille II, Institut d'orthophonie « Gabriel Decroix » et UNAGES. [23.12.10]

<http://www.orthophonistes.fr/upload/100420021123Lille.pdf>

RINGARD J.-C. (2000), « A propos de l'enfant « dysphasique » et de l'enfant « dyslexique » », *Rapport à Madame la Ministre Déléguée à l'enseignement scolaire.*

<http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>

[19.12.10]

Circulaire 2002 sur l'intégration de l'enfant handicapé. [10.12.10]

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/default.htm>

GUIGOU E., LANG J., SCHWARTZENBERG R-G., ROYAL S., KOUCHNER B. (2002), *Mise en oeuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit*, Circulaire interministérielle n°2002-024 du 31 janvier 2002. [19.12.10]

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>

Rapport Lachaud Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire 2003 [10.12.10]

http://www.handicap.fr/contenu/id973_rapport_lachaud.pdf

Annexe 1 de la circulaire 2004-026 du 10/02/2004 parue au bulletin officiel spécial numéro 4 du 26 février 2004 « Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré. » [23.12.10]

<http://eduscol.education.fr/cid46953/devenir-enseignant-specialise-du-premier-degre.html>

Enquête de l'INSEE sur l'illettrisme (Enquête INSEE IVQ-ANLCI 2004-2005)

http://anlci.gouv.fr/fileadmin/medias/PDF/EDITIONS/ivq_4pages.pdf [28.02.11]

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) [26.12.10]

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap. [23.12.10]

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.docidTexte=JORFTEXT000000456607&dateTexte>

VALLÉE L., DELLATOLAS G. (2006) « Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage »,

Rapport de la commission d'experts chargée d'élaborer au niveau national des recommandations sur les outils à usage des professionnels de l'enfance dans le cadre du plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage.

[26.12.10] : <http://www.sante.gouv.fr/recommandations-sur-les-outils-de-reperage-depistage-et-diagnostic-pour-les-enfants-atteints-d-un-trouble-specifique-du-langage-decembre-2006.html>

Circulaire N°2006-139 du 29-8-2006 Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA) [26.12.10]

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm>

Circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009 Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

<http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html> [23.12.10]

Circulaire 2009 : Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)

<http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html> [19.12.10]

Sites web consultés et communications personnelles

Définitions

Site Wikipédia. Notion de partenariat [05.10.10]

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Partenariat>

Site Credas définissant la notion de transdisciplinarité [24.01.11]

http://www.credas.ch/2006_24_02/compte-rendu.pdf

Site de l'INSEE consulté pour les effectifs d'élèves en 2009-2010 [23.12.10]

www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg-id=48ref-id=1696

Difficultés scolaires, pédagogie et aménagements

Site APEDYS www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=288

Site Réseau NormanDys [10.01.11] <http://www.reseau-normandys.org/>

JP. ASTOLFI pédagogie différenciée et différenciation pédagogique [12.03.11]

<http://www.acsq.qc.ca/differentiation/auteurs/auteur1.asp?A=1>

Site de ressources pour les professeurs d'anglais Mémoire d'orthophonie de l'Institut de Lille 2010 [10.01.11]

<http://perso.numericable.fr/anglaisetdyslexie/>

Site de l'Inspection Académique de la Moselle Pour prendre en charge la difficulté à l'école [10.10.10]

<http://www3.ac-nancy-metz.fr/iamoselle/ppre/spip.php?article3>

Site Educnet enseigner avec le numérique pour définir les cartes heuristiques [23.03.11]

<http://www.educnet.education.fr/lettres/pratiques5675/tic/action-utilis>

Site d'aménagements pédagogiques de M. Hurtrez, enseignant en ULIS à Wizernes [10.11.10]

<http://eric.hurtrez.upi.tsl.free.fr>

Site A.R Meugniot et C. Gadré Mémoire d'orthophonie de Lille 2011 [12.03.11]

<https://site.google.com/site/dixsurdys>

Illettrisme

Site traitant de l'illettrisme et proposant la définition du GPLI [28.02.11]

<http://philippe.seillier.free.fr/illettrisme.htm>

Site traitant de l'illettrisme et proposant la définition du CGLI ainsi que la citation de Bentolila (2006) [28.02.11]

www.ecole-societe.com/ecole-societe/pdf/5466_Carnet-7-Illettrisme.pdf

Crunelle D. (2011). « *Action de partenariat orthophonistes/formateurs pour adultes en situation d'illettrisme.* » Cours dispensé à l'Institut d'Orthophonie de Lille II.

Matériel

BILLARD C, TOUZIN M. (2003), *Anthony, Clémentine, Saïd et les autres. Une découverte concrète des troubles spécifiques des apprentissages.* Cd-Rom de sensibilisation, Paris : ARTA.

Annexes