



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 :

Clémentine FLAHAUT et Marion HERMANT

soutenu publiquement en juin 2011 :

**Première partie de la validation externe d'un
outil de repérage des troubles du langage
écrit en début de CE1**

MEMOIRE dirigé par :

RAVEZ SAUVAGE Sophie, orthophoniste en libéral à Mons-en-Baroeul, enseignante à
Lille 2

WEENS Brigitte, médecin conseiller technique de l'Inspecteur de l'Académie de Lille.

Lille – 2011

Merci...

... à nos maîtres de mémoire, Madame Ravez-Sauvage et Madame le Docteur Weens, pour leur disponibilité, leur soutien et leurs conseils tout au long de ce travail

... à Madame Salleron, Madame Ramdane et Monsieur le Professeur Duhamel, statisticiens à la plateforme d'aide méthodologique du pôle de santé publique du CHRU de Lille, pour leur aide et pour tout le temps qu'il nous ont consacré

... aux Inspecteurs de l'Education Nationale de Coudekerque-Branche et de Tourcoing, qui nous ont donné leur accord pour mener notre expérimentation dans les écoles

... aux médecins de l'Education Nationale des secteurs de Coudekerque-Branche et de Tourcoing, Mme Flajollet et Mme Sueur, pour leur collaboration à notre étude,

... aux enseignants de CE1 et aux directeurs des écoles de Coudekerque-Branche et de Tourcoing, qui nous ont accueillies et nous ont fait partager leur expérience

... à nos maîtres de stages, qui nous ont transmis leur amour du métier

... à nos parents, pour leur présence et leur soutien pendant nos études

... à nos amis, sur qui nous avons toujours pu compter

Résumé :

A la suite de la double constatation, d'une part, que les enfants sont envoyés tardivement chez l'orthophoniste pour un bilan du langage écrit et, d'autre part, que les enseignants manquent d'outils simples et rapides pour repérer les difficultés de maîtrise du code chez leurs élèves, A. Deprey et C. Renard ont créé, dans le cadre de leur mémoire de fin d'études en 2007, un outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1. Cet outil, à destination des enseignants, a ensuite été étalonné par A. Mastrototaro et A. Dondin en 2009, également dans le cadre de leur mémoire de fin d'études. Notre mémoire se situe dans la continuation de leur travail.

Notre objectif était de réaliser la première partie de la validation externe de cet outil de repérage afin de tester sa fiabilité et d'envisager son utilisation au niveau national ; il s'agissait donc là de le comparer avec un test de référence. Pour cela nous nous sommes rendues dans plusieurs écoles du Nord - Pas de Calais dans le but de faire passer les deux tests à une population de 121 enfants. Par ailleurs, cela nous a permis de présenter l'outil de repérage aux enseignants de CE1 que nous avons rencontrés ; nous leur avons également remis un livret explicatif sur la dyslexie, sur les différents aménagements pédagogiques possibles à mettre en place et sur l'importance du partenariat enseignants-orthophonistes-médecins de l'Education Nationale.

Mots-clés :

Orthophonie – Dyslexie – Dysorthographe – Repérage – Partenariat – Validation externe

Abstract :

Following the dual recognition that, firstly, children are sent too late for speech disorder assessments of written language and that, secondly, teachers lack of simple tool to easily and quickly identify student's control problems, A. Deprey and C. Renard have created, under their study dissertation, a tool to track written language disorders used at the beginning of the French CE1's class level. This tool, destined to teachers, has been standardized by A. Mastrototaro et A. Dondin in 2009 under their study dissertation. Our dissertation is a continuation of these works.

Our aim was to realize the first part of the tracking tool's external validation, in order to test its reliability and to envisage its use at national level. We had then to compare it with a reference test. That's why we went in some Nord-Pas-de-Calais's French region's schools in order to use both of them with 121 children. We also introduced the tool to teachers, and we gave them a book on dyslexia, different educational arrangements and on relevance of partnership between teachers, speech therapists, and doctors of national Education.

Keywords :

Speech therapy – Dyslexia – Agraphia – Tracking – Partnership – External validation

Table des matières

Introduction.....	9
PARTIE THEORIQUE.....	12
1.L'apprentissage du langage écrit et ses troubles.....	13
1.1.Qu'est-ce que la lecture ? Qu'est-ce que l'écriture ?	13
1.2.Deux conceptions opposées sur le fonctionnement de la lecture : le modèle de Marshall et Newcombe et l'approche connexionniste.....	14
1.2.1.Modèle « à double voie » de Marshall et Newcombe (1973).....	14
1.2.2.L'approche connexionniste.....	16
1.3.L'apprentissage de la lecture : de l'apprenti au normo-lecteur.....	17
1.3.1.Modèle de l'apprenti-lecteur (Frith U. 1985).....	17
1.3.2.Le normo lecteur.....	19
1.4.Les pré-requis sous-tendant l'apprentissage de la lecture.....	19
1.4.1.Les pré-requis sensoriels et perceptifs.....	20
1.4.1.1.L'audition et la discrimination auditive.....	20
1.4.1.2.La vision et la discrimination visuelle.....	20
1.4.2.Les pré-requis linguistiques.....	20
1.4.2.1.La conscience phonologique.....	21
1.4.2.2.Le vocabulaire et l'accès au lexique interne.....	22
1.4.2.3.La syntaxe.....	22
1.4.3.Les pré-requis cognitifs.....	23
1.4.3.1.L'attention et la concentration.....	23
1.4.3.2.La mémoire.....	23
1.4.3.3.L'organisation spatio-temporelle.....	24
1.4.3.4.Le schéma corporel et la latéralité.....	24
1.4.3.5.L'appétence à lire.....	25
1.5.Définition de la dyslexie développementale.....	25
1.6.Classification des dyslexies dysorthographies développementales.....	26
1.6.1.La dyslexie-dysorthographie phonologique ou dysphonétique.....	27
1.6.2.La dyslexie-dysorthographie de surface ou lexicale ou dyséidétique.....	27
1.6.3.La dyslexie-dysorthographie profonde ou mixte.....	28
1.6.4.La dyslexie-dysorthographie visuo-attentionnelle.....	29
1.7.Définition de la dysorthographie.....	29
1.8.Classification des dysorthographies développementales.....	30
1.8.1.La dysorthographie phonologique ou dysphonétique.....	30
1.8.2.La dysorthographie de surface ou dyséidétique.....	30
1.8.3.La dysorthographie profonde ou mixte.....	31
1.8.4.La dysorthographie visuo-attentionnelle.....	31
1.9.Les troubles pouvant être associés à la dyslexie-dysorthographie.....	32
1.9.1.Les troubles de la latéralité et de l'organisation spatio-temporelle.....	32
1.9.2.Les troubles visuels et du regard.....	32
1.9.3.Les troubles du langage oral.....	33
1.9.4.Les troubles de l'attention.....	33
1.9.5.Les troubles mnésiques.....	33
1.9.6.Les troubles des fonctions exécutives.....	33
1.9.7.Les troubles de la logique et du calcul.....	33
1.9.8.Les troubles praxiques.....	34
1.10.Les conséquences de la dyslexie-dysorthographie.....	34

2.La prévention.....	35
2.1.La prévention primaire.....	36
2.2.La prévention secondaire.....	37
2.2.1.Le repérage.....	37
2.2.2.Les outils de repérage.....	37
2.2.2.1.D.P.L.3 (Dépistage et Prévention Langage à 3 ans).....	37
2.2.2.2.Questionnaire « Langage et Comportement 3 ans ½ ».....	38
2.2.2.3.Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir.....	38
2.2.3.Le dépistage.....	39
2.2.4.Les outils de dépistage.....	40
2.2.4.1.Dialogoris 0 – 4 ans et Dialogoris 0 – 4 ans orthophonistes.....	40
2.2.4.2.PER 2000 (Protocole d’Evaluation Rapide).....	41
2.2.4.3.ERTL4 (Epreuves de repérage des Troubles du Langage utilisables lors du bilan médical de l’enfant de 4 ans).....	41
2.2.4.4.ERTLA6 (Epreuves de repérage des Troubles du Langage et des Apprentissages utilisables lors du bilan médical de l’enfant à 6 ans)	42
2.2.4.5.BREV (Batterie Rapide d’Evaluation des fonctions cognitives).....	43
2.2.4.6.BSEDS 5-6 (Bilan de Santé - Evaluation du Développement pour la scolarité à 5-6 ans).....	43
2.2.4.7.ELFE (Evaluation de la Lecture en Fluence).....	43
2.2.4.8.Odedys 2 (Outil de Dépistage des Dyslexies – Version 2).....	44
2.3.La prévention tertiaire.....	44
2.3.1.Le bilan.....	44
2.3.2.La prise en charge orthophonique.....	45
2.3.3.La guidance et l’accompagnement familial.....	46
2.4.Dyslexie et nécessité d’un partenariat autour de l’enfant.....	46
3.Le langage écrit à l’école.....	48
3.1.Les nouveaux programmes pour l’école primaire effectifs à la rentrée 2008 : cycle des apprentissages fondamentaux, programme du CE1	49
3.1.1.Langage oral.....	50
3.1.2.Lecture et écriture.....	50
3.1.3.Vocabulaire.....	51
3.1.4.Grammaire.....	51
3.1.5.Orthographe.....	51
3.2.Textes de loi et rapports officiels.....	52
3.2.1.Rapport RINGARD (2000) : à propos de « l’enfant dysphasique et de l’enfant dyslexique. ».....	52
3.2.2.Plan d’action pour les enfants atteints d’un trouble spécifique du langage du 21 mars 2001.....	54
3.2.3.Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d’orientation et de programme pour l’avenir de l’École – le PPRE.....	54
3.2.4.Organisation du temps d’enseignement scolaire et de l’aide personnalisée dans le premier degré- CIRCULAIRE N°2008-082 du 5-6-2008.....	55
3.3.Aides aux élèves en difficulté et à besoins spécifiques.....	57
3.3.1.Le RASED.....	57
3.3.2.Évaluations nationales de CE1 et CM2.....	58
3.3.3.Le MEDIAL (Moniteur pour l’Evaluation des Difficultés de l’Apprenti-Lecteur).....	59
3.3.4.Loi du 11/02/2005 et Projet Personnalisé de Scolarisation.....	60
4.Propositions d’aménagements pédagogiques pour un enfant dyslexique.....	61
4.1.Expression écrite.....	62

4.2.Lecture.....	62
4.3.Evaluation et notation.....	62
4.4.De manière générale.....	63
PARTIE PRATIQUE.....	65
1.Objectifs du mémoire et présentation des outils utilisés.....	66
1.1.Objectifs.....	66
1.2.Présentation de l'outil de repérage.....	67
1.3.Choix du test de référence.....	81
1.4.Présentation de la BELO.....	81
2.Démarches préliminaires, présentation des écoles et des classes.....	84
2.1.Démarches préliminaires et interventions dans les écoles.....	84
2.2.Présentation des écoles et des classes.....	86
2.2.1.Secteur de Coudekerque-Branche.....	86
2.2.1.1.Ecole Paul Eluard.....	86
2.2.1.2.Ecole Charlie Chaplin.....	87
2.2.2.Secteur de Tourcoing.....	87
2.2.2.1.Ecole Jules Ferry.....	87
2.2.2.2.Ecole Rouget de Lisle.....	88
2.2.2.3.Ecole Michelet.....	88
3.Analyse statistique.....	89
3.1.Méthodologie utilisée.....	89
3.2.Présentation de la population.....	90
3.2.1.Répartition de la population suivant le sexe.....	90
3.2.2.Répartition de la population suivant l'âge.....	90
3.3.Descriptif des données.....	92
3.3.1.L'outil de repérage.....	93
3.3.1.1.Lecture de logatomes.....	94
3.3.1.2.Lecture de mots.....	94
3.3.1.3.Score total en lecture.....	95
3.3.1.4.Conscience phonologique.....	95
3.3.1.5.Dictée de logatomes.....	96
3.3.1.6.Dictée de mots.....	97
3.3.1.7.Score total en orthographe.....	97
3.3.2.La BELO.....	98
3.3.2.1.Mécanismes élémentaires.....	99
3.3.2.2.Lecture de mots réguliers.....	100
3.3.2.3.Lecture de mots irréguliers.....	101
3.3.2.4.Conscience phonologique.....	102
3.3.2.5.Dictée de syllabes.....	103
3.3.2.6.Dictée de mots.....	104
3.3.2.7.Dictée de phrases.....	105
3.4.Corrélation entre les deux outils.....	106
3.4.1.Corrélation entre les épreuves de lecture.....	107
3.4.1.1.Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes brutes de la BELO.....	107
3.4.1.2.Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et la répartition binaire de la BELO.....	108
3.4.2.Corrélation entre les épreuves de conscience phonologique.....	110
3.4.3.Corrélation entre les épreuves d'orthographe.....	110
3.4.3.1.Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes	

brutes de la BELO.....	110
3.4.3.2.Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et la répartition binaire de la BELO.....	111
Discussion.....	113
1.Composition de la population.....	114
2.Échange avec les enseignants.....	115
3.Principaux résultats	116
4.Difficultés rencontrées.....	117
5.Apports du mémoire sur les plans personnels et professionnels.....	119
6.Suite de la validation externe.....	120
Conclusion.....	121
Bibliographie.....	123
Annexes.....	129
Annexe n°1 : Etapes de mise en place d'un PPS.....	130
Annexe n°2 : Livret d'informations sur la dyslexie-dysorthographe développementale.....	131
Annexe n°3 : Autorisation parentale.....	142
Annexe n°4 : Lettre type envoyée aux parents suite à l'intervention dans les écoles	143

Introduction

Un outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1, destiné aux professeurs des écoles, a été créé en 2007 par Anne Deprey et Claire Renard puis étalonné, en 2009, par Anne Mastrototaro et Aurore Dondin.

Cet outil a été élaboré après avoir constaté qu'il n'existait que très peu de matériel mis à la disposition des enseignants pour repérer les enfants à risque ou en difficultés. Il a donc pour but de repérer précocement les élèves en difficultés d'apprentissage du langage écrit afin de leur proposer des aides adaptées le plus rapidement possible. Il s'inscrit ainsi dans la lutte contre l'échec scolaire et ses conséquences à long terme. En effet, plus les difficultés sont repérées tôt, plus la rééducation orthophonique sera efficace.

L'objectif de notre mémoire est de réaliser la première partie de la validation externe de cet outil de repérage, c'est-à-dire de le confronter avec un test de référence afin de tester sa fiabilité et de pouvoir ainsi envisager son utilisation au niveau national.

D'autre part, il nous a semblé important de sensibiliser les professeurs des écoles sur l'importance d'un repérage précoce des troubles du langage écrit, sur leur rôle dans le chemin jusqu'à la prise en charge et sur la nécessité d'un partenariat entre enseignants, orthophonistes et médecins de l'Education Nationale mais aussi sur l'acquisition normale du langage écrit et ses troubles. De même, nous avons voulu leur proposer des idées d'aides et d'aménagements pouvant être mis en place en classe dès qu'un enfant est repéré en difficultés.

Notre première partie est destinée aux données théoriques concernant la lecture, l'écriture et les troubles spécifiques du langage écrit. Elle décrit également les actions de prévention des troubles du langage oral et écrit ainsi que la problématique du langage écrit à l'école. Enfin, nous concluons cette partie par quelques propositions d'aménagements pédagogiques pour l'enfant dyslexique.

Dans la deuxième partie, nous détaillerons nos objectifs et présenterons les outils utilisés. Nous exposerons ensuite nos démarches préliminaires et présenterons les écoles et classes qui nous ont accueillies. Puis, nous décrirons notre population et détaillerons l'analyse statistique des résultats obtenus.

Enfin, nous apporterons dans la discussion des interrogations et des critiques puis nous exposerons les difficultés que nous avons rencontrées, dans la perspective éventuelle d'améliorer l'outil.

PARTIE THEORIQUE

1. L'apprentissage du langage écrit et ses troubles

Pour éviter d'étiqueter chaque enfant en difficulté avec le langage écrit comme « dyslexique », il faut connaître les caractéristiques qui permettent de diagnostiquer ce trouble chez un enfant ; mais il faut également avoir une idée précise de la signification des termes « lire » et « écrire » et de leur acquisition normale.

1.1. Qu'est-ce que la lecture ? Qu'est-ce que l'écriture ?

La lecture est une invention spécifiquement humaine.

C'est « une opération cognitive consistant à analyser un message écrit, codé en lettres, mots et phrases pour accéder à sa signification » (Bonnelle, 2002). Lire évoque donc deux activités différentes : d'une part, l'activité de déchiffrage du message écrit, et d'autre part, l'accès au sens et à la compréhension, finalité de la lecture.

Pour que cet objectif soit atteint, l'enfant doit avoir un niveau de compréhension orale suffisant et il doit maîtriser les mécanismes spécifiques de la lecture, ce qui nécessite un apprentissage explicite d'un code symbolique (cf « L'apprentissage de la lecture », partie 1.3, page 17). L'acquisition de la lecture est une compétence inscrite dans le cadre scolaire et assujettie à des programmes et des recommandations pédagogiques.

Mais la lecture met également en jeu des compétences cognitives complexes (la perception, l'attention ainsi que des capacités visuo-spatiales, sensorimotrices et mnésiques) et la disponibilité psychique de l'enfant (maturité psychoaffective et motivation).

Tout comme la lecture, l'orthographe est une invention humaine qui consiste en un codage permettant la transcription plus ou moins fine de l'expression orale.

L'acquisition de l'orthographe nécessite un certain nombre d'habiletés préalables, ainsi que l'utilisation de stratégies spécifiques :

- L'écriture par assemblage (ou voie phonologique ou extra-lexicale indirecte) consiste en premier lieu à segmenter le mot, évoqué ou dicté, en syllabes ou en

phonèmes (plus petite unité de son). L'écrivain doit ensuite évoquer les graphèmes (plus petite unité de l'écriture) correspondants et les tracer en respectant le découpage des mots.

- La voie d'adressage (ou voie sémantique ou lexicale directe) permet l'évocation directe de l'orthographe d'un mot mémorisé en lexique interne.

La maîtrise de ces processus est le résultat d'un enseignement explicite et d'un entraînement systématique. Lorsque ces deux stratégies sont acquises, l'écrivain peut alors les utiliser simultanément pour construire l'orthographe par analogie. Cela consiste à choisir son orthographe en fonction de l'orthographe d'un autre mot dont on connaît la forme écrite (par exemple, écrire le pseudo-mot /krepo/-crépaud parce qu'on connaît crapaud). Plus tard se développera la conscience morphologique, à la fois flexionnelle, pour l'accord du genre et du nombre et la conjugaison des verbes ; et dérivationnelle, qui permet la combinaison d'un morphème racine et d'affixes.

1.2. Deux conceptions opposées sur le fonctionnement de la lecture : le modèle de Marshall et Newcombe et l'approche connexionniste

1.2.1. Modèle « à double voie » de Marshall et Newcombe (1973)

J.C. Marshall et F. Newcombe (1973) (*cités par* Bellone C.,2003) (figure 1) ont établi un modèle fondé sur les deux voies empruntées par les informations visuelles pour accéder à l'identification des mots.

Ce modèle à double voie présuppose l'existence d'un lexique mental, également appelé lexique interne, dans lequel les mots sont stockés avec leurs spécificités orthographiques et phonologiques. De même, il postule l'existence de deux voies de lecture : la voie lexicale et la voie phonologique. Celles-ci seraient utilisées en parallèle dans le but de lire et de reconnaître les mots écrits.

La voie phonologique, encore appelée voie indirecte ou voie d'assemblage, permet une lecture analytique et séquentielle des mots. Elle comprend donc une

suite d'opérations : la décomposition du mot en une série d'unités graphiques, la mise en correspondance de ces graphèmes avec les phonèmes et la recombinaison de ces phonèmes en syllabes et en mots.

Cette voie permet la lecture de mots rares et de pseudo-mots. Elle est essentiellement utilisée par le lecteur débutant et nécessite d'être maîtrisée par l'enfant.

La voie lexicale, également appelée voie directe ou voie d'adressage, se base sur la reconnaissance globale et immédiate des mots. Lors de l'identification d'un mot, le lecteur perçoit ses caractéristiques graphiques et va le chercher en mémoire. Il accède directement au sens du mot grâce à sa forme orthographique, sans avoir besoin de passer par sa forme sonore.

La voie lexicale est utilisée pour lire les mots fréquents et les mots irréguliers ; l'application seule des règles de conversion graphème-phonème ne permettant pas de lire ces derniers.

Par ailleurs, l'étude des stratégies de lecture de certains sujets, capables de lire de façon correcte les mots sans les comprendre, a permis à Marshall et Newcombe de postuler l'existence d'une troisième voie de lecture : la voie des « hyper-lexiques ». Elle est utilisée chez les individus sachant lire rapidement mais qui n'accèdent pas au sens. En effet, le lexique orthographique d'entrée est directement relié au lexique phonologique de sortie, sans passage par le système sémantique.

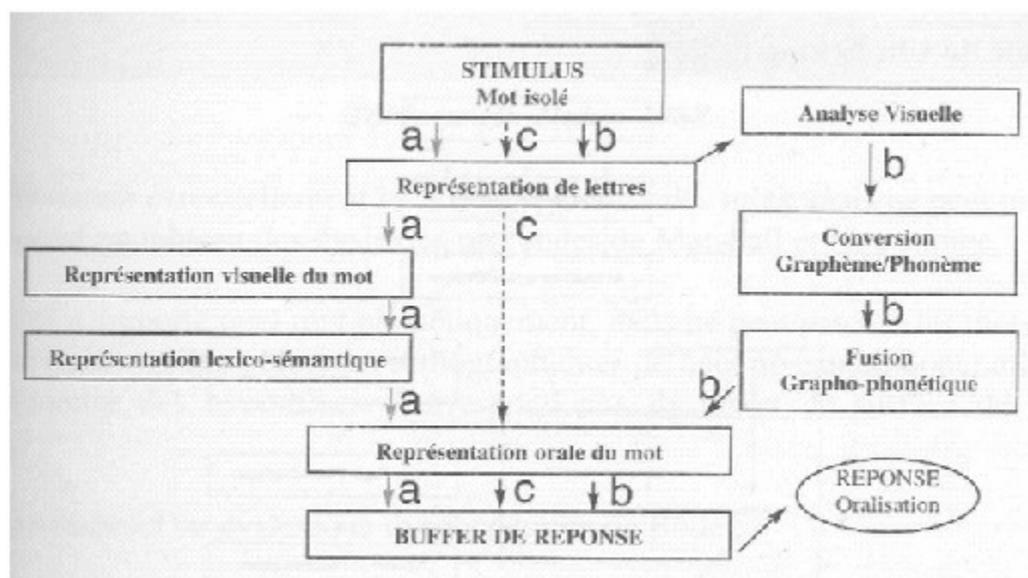


Figure 1 : Modèle à double voie de Marshall et Newcombe (1973)

1.2.2. L'approche connexionniste

La conception connexionniste n'envisage pas de représentations stockées en mémoire et de modules en cascade. Elle part du postulat suivant lequel la présentation itérative d'un ensemble de stimuli (verbaux, contextuels...) entraîne l'établissement d'un réseau de neurones interconnectés qui se transmettent continuellement des signaux. Le lexique mental n'intervient pas, contrairement aux conceptions modulaires où il tient une place centrale.

La reconnaissance d'un mot ne consiste donc pas en une recherche dans la mémoire à long terme mais suppose d'effectuer une série d'opérations cognitives plus nombreuses et plus complexes. Et plus le réseau de neurones est activé, plus il devient efficace. En effet, l'activation d'une unité renforce l'efficacité de la relation de cette unité avec les unités correspondantes des autres systèmes.

Le modèle de Seidenberg et McClelland (1989) (*cités par Ferrand L., 2001*) (figure 2) fait partie de cette approche connexionniste. Il comporte trois couches d'unités (orthographique, sémantique et phonologique) interconnectées entre elles ; les unités de chaque couche codent pour une information spécifique : orthographique, sémantique ou phonologique.

Des informations provenant de différents niveaux interagissent plus ou moins librement ; ainsi, une information prise sur un niveau donné peut être affectée par une information venant d'un autre niveau.

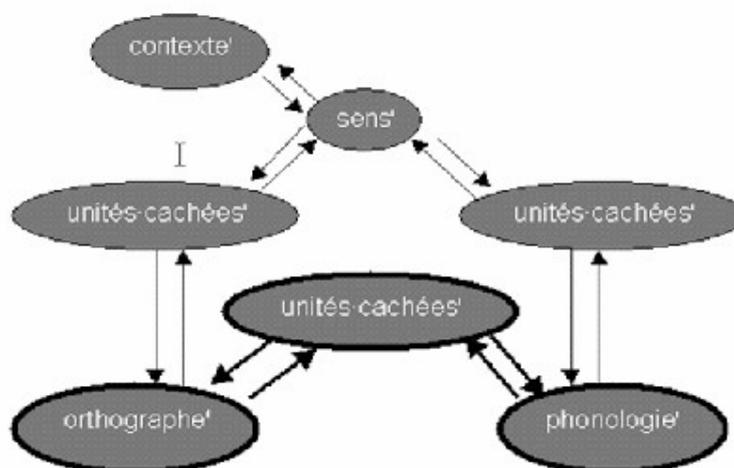


Figure 2 : Modèle connexionniste de lecture de Seidenberg et McClelland (1989)

Le modèle des deux voies reste un repère essentiel pour une partie importante des travaux actuels, bien qu'il ait fait l'objet de critiques importantes, et qu'un cadre théorique alternatif, basé sur les principes connexionnistes, ait été proposé plus récemment. Il est difficile de dire actuellement lequel des deux principes théoriques est le plus approprié.

1.3. L'apprentissage de la lecture : de l'apprenti au normo-lecteur

1.3.1. Modèle de l'apprenti-lecteur (Frith U. 1985)

Le modèle de Frith (figure 3) distingue trois étapes successives dans l'apprentissage de la lecture : les stades logographique, alphabétique et orthographique.

Au stade logographique, l'enfant reconnaît instantanément les mots en n'utilisant que les divers indices visuels saillants ; il ne prend pas en compte l'ordre des lettres et les facteurs phonologiques. La reconnaissance se fait de façon globale : il ne « perçoit » pas les inversions et les omissions de lettres. Les erreurs de lecture se concentrent sur les mots jamais rencontrés auparavant, que l'enfant est incapable de lire ; il leur substitue des mots visuellement proches. Ce stade permet à l'enfant de se constituer un premier lexique d'une centaine de mots formant un vocabulaire visuel.

Au stade alphabétique, l'enfant devient capable d'appliquer les règles de conversion graphème-phonème qu'on lui enseigne à l'école. La lettre évoque le son et l'enfant assemble ensuite les sons pour accéder à la signification du mot : Ellis (1989) (*cité par* Grégoire J., Piérart B., 1994). parle de processus d'assemblage, que l'on peut également appeler « décodage ». Celui-ci est lent et laborieux au départ mais il permet à l'enfant de lire tous les mots, même inconnus, dans la mesure où les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont régulières. L'enfant s'appuie également sur des analogies ou des rimes. Les facteurs phonologiques jouent ici un rôle primordial.

A ce stade, l'enfant doit être capable de segmenter le mot en syllabes et en phonèmes. Il prend également conscience que l'ordre des éléments est important. Par ailleurs, les études longitudinales montrent que la maîtrise du processus de décodage est un facteur prédictif essentiel de l'acquisition de la lecture ; les bons décodeurs précoces étant ceux qui progressent le plus vite, y compris pour la lecture de mots irréguliers.

Au stade orthographique, l'unité de base de traitement de l'information n'est plus le graphème mais une unité porteuse de sens, appelée morphème. Ainsi, l'enfant reconnaît instantanément certains morphèmes ou certaines parties du mot, en s'appuyant sur l'ordre des lettres, sans passage obligatoire par la médiation phonologique. L'accès à la signification est acquis par le système sémantique verbal ; le mot lu, s'il a suffisamment été rencontré auparavant, sera « adressé » à un lexique interne qui le reconnaît sur sa forme visuelle globale. L'enfant construit ainsi les stratégies de la lecture adulte.

Le modèle de Frith (1985) considère que l'acquisition de la lecture et de l'écriture sont complémentaires et prennent appui l'une sur l'autre.

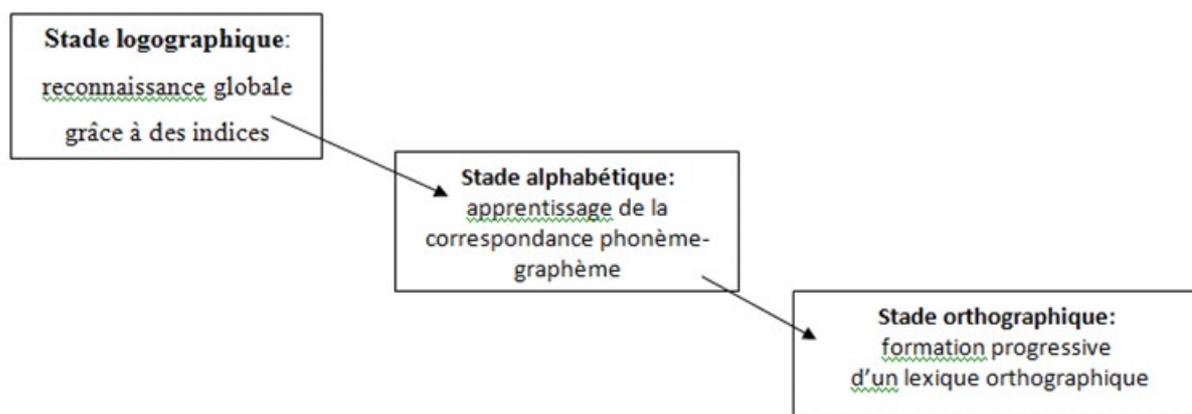


Figure 3 : Modèle de U. Frith de l'apprentissage de la lecture, 1985

Selon Seymour (1990), l'élaboration orthographique serait la conséquence de la maturation des processus logographique et alphabétique (ainsi que de la conscience phonologique) qui interviendraient non pas de manière séquentielle, comme le décrit Frith, mais à un même niveau d'action.

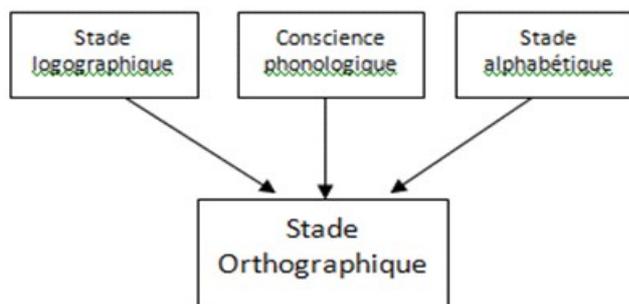


Figure 4 : Modèle de Seymour, 1990

1.3.2. Le normo lecteur

La voie d'assemblage, également appelée voie analytique ou auditivo-verbale, permet de lire les mots complexes, inconnus, les non-mots et les noms propres. Le lecteur utilise la conversion graphème-phonème : il doit d'abord repérer les lettres ou groupes de lettres, puis les convertir en sons, assembler les sons en syllabes puis en mots et enfin y donner du sens.

La voie d'adressage, également appelée voie globale ou visuelle, permet de lire les mots connus et stockés dans le lexique interne ainsi que les mots irréguliers. Il s'agit d'une reconnaissance globale, où le lecteur doit d'abord repérer les unités significatives, les reconnaître et leur donner immédiatement un sens.

Le normo-lecteur utilise ces deux voies de manière automatique et économique. Cette automatisation améliore la vitesse de lecture et permet l'accès rapide au sens et la prise en compte des irrégularités et des règles orthographiques.

1.4. Les pré-requis sous-tendant l'apprentissage de la lecture

La lecture et l'écriture sont des activités complexes qui nécessitent la mise en place conjointe de nombreuses habiletés.

1.4.1. Les pré-requis sensoriels et perceptifs

1.4.1.1. L'audition et la discrimination auditive

Le langage écrit repose sur la correspondance entre la chaîne écrite et la chaîne orale. En effet, les graphèmes représentent des sons du langage et nous utilisons ce principe pour lire et écrire ; c'est pourquoi une audition parfaite est primordiale, pour l'apprentissage du langage écrit d'une part, mais également pour son application notamment dans la tâche de dictée et dans l'exercice de lecture à voix haute, dans laquelle le sujet utilise sa boucle audio-phonologique. Cette dernière envoie au sujet un retour de sa propre voix, ce qui lui permet de contrôler ses propres productions verbales et donc de corriger ses éventuelles erreurs.

Outre cette acuité auditive, les gnosies auditivo-phonémiques consistent à distinguer deux phonèmes l'un de l'autre. Cette capacité permet d'éviter les confusions auditives entre les phonèmes (par exemple, /p/ et /b/) en lecture comme en écriture.

1.4.1.2. La vision et la discrimination visuelle

D'une part, le jeune enfant apprend le sens de la lecture et de l'écriture ; et d'autre part, se mettent en place les fonctions du regard, indispensables au recueil de l'information visuelle : la fixation, la poursuite, les saccades ainsi que les stratégies visuelles qui en découlent.

C'est pendant les fixations que s'effectue l'identification du graphème ou du mot, par l'analyse des caractéristiques visuelles et morphologiques.

Par ailleurs, une bonne discrimination visuelle permet d'éviter les confusions entre des lettres proches visuellement (telles que « b » et « d »).

1.4.2. Les pré-requis linguistiques

Le monde de l'écrit et celui de l'oral sont en étroite interaction de façon permanente. En effet, si l'entrée dans l'écrit produit une réorganisation de l'oral, notamment par un enrichissement du vocabulaire, cette nouvelle acquisition n'est

possible que si le sujet possède au préalable un niveau minimum en langage oral afin de le transposer à l'écrit.

1.4.2.1. La conscience phonologique

La conscience phonologique est une capacité métaphonologique qui permet de percevoir, de découper et de manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe et le phonème.

L'orthographe française étant un système alphabétique, l'enfant doit recoder les lettres ou groupes de lettres en sons pour lire, et inversement pour écrire. Pour cela, il doit d'abord prendre conscience que les mots sont segmentés en phonèmes et que chaque phonème est représenté par un ou plusieurs graphèmes.

De très nombreuses études longitudinales comparatives ont montré l'infériorité des enfants dyslexiques par rapport aux enfants « bons lecteurs » dans des tâches mettant en jeu leurs compétences analytiques dans le traitement de la parole (comptage, décomposition, soustraction, fusion, identification...) et dans d'autres tâches plus directement liées à la lecture (utilisation des règles de conversion graphème-phonème...).

Ainsi, Snowling (1980) (*cité par Lecocq P. ,1991*) constate que les enfants dyslexiques obtiennent un résultat nettement inférieur à des enfants plus jeunes mais ayant le même « âge lexique » dans une tâche d'appariement visuo-auditif de non-mots.

Lecocq (1986) (*cité par Lecocq P., 1991*), lui, a étudié les performances dans une tâche de soustraction-fusion de syllabe ou de phonème : les enfants dyslexiques présentaient un retard d'environ 4 ans sur leurs homologues de même âge chronologique et un retard de 2 ans sur leurs homologues de même âge lexique.

De même, en 1997, Casalis écrivait : « La conscience phonologique est reconnue actuellement comme le facteur le plus déterminant dans la réussite en lecture. »

1.4.2.2. Le vocabulaire et l'accès au lexique interne

Le lexique interne correspond à l'ensemble des représentations lexicales ; il regroupe ainsi les informations phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques que le lecteur possède à propos des mots de sa langue. Au début de l'apprentissage, l'enfant déchiffre les mots ; ce déchiffrage permet de faire correspondre le mot lu à une représentation phonologique connue qui pourra alors activer une représentation sémantique.

C'est pourquoi il est essentiel, que l'enfant possède un lexique interne suffisamment riche, et auquel il puisse accéder rapidement, la finalité de la lecture étant la compréhension.

De nombreuses études longitudinales telles que celles effectuées par Wolf et Goodglass (1986) (*cités par* Lecocq P., 1991) et Wolf, Bally et Morris (1986) (*cités par* Lecocq P., 1991) ont démontré l'existence d'une relation générale entre la rapidité de dénomination et la lecture.

Par exemple, en lecture à voix haute, l'enfant doit accéder à la représentation phonologique du mot et procéder ensuite à son interprétation phonétique sous la forme d'un programme moteur qu'il mettra à exécution. Si l'enfant est imprécis ou lent, ces opérations vont être compromises à un niveau ou à un autre et le décodage ne pourra pas aboutir à la reconnaissance, soit parce que la fusion des éléments phonétiques s'effectuera entre des éléments non pertinents, soit parce que la lenteur est telle que la fusion portera sur un ensemble incomplet d'éléments.

1.4.2.3. La syntaxe

La syntaxe est définie comme l'étude de la combinaison des mots dans la phrase. Elle se développe progressivement : l'enfant acquiert successivement la phrase simple, puis la phrase juxtaposée et enfin la phrase complexe.

La compréhension de la lecture est très dépendante de cette capacité, d'autant plus que la construction des phrases écrites est plus élaborée.

1.4.3. Les pré-requis cognitifs

1.4.3.1. L'attention et la concentration

L'attention sous-tend toutes les autres activités cognitives ; elle est la base de tout processus de mémorisation et d'apprentissage. Il existe quatre grandes fonctions attentionnelles : la vigilance et l'attention soutenue, l'alerte phasique, l'attention sélective, et l'attention divisée.

Elle conditionne ainsi une lecture et une écriture de qualité. Par exemple, dans la tâche de dictée, l'enfant doit rester attentif au texte énoncé, tout en prenant soin de son graphisme et de l'orthographe.

1.4.3.2. La mémoire

La mémoire et le langage sont des activités cognitives complexes en interaction permanente.

Il n'existe pas une mais des mémoires, selon le type d'informations mis en jeu, le processus de mémorisation utilisé et le délai entre l'encodage et la récupération des éléments.

Une étude du Dr Delahaie (2004) montre que la mémoire à court terme intervient de façon importante dans l'apprentissage de la lecture car elle permet à l'enfant en apprentissage de la lecture « de décoder les mots, de se rappeler ce qu'il vient de lire et de se souvenir des règles de conversion graphèmes-phonèmes ».

La mémoire immédiate consiste à restituer sans délai une information telle qu'elle a été présentée. C'est donc un système à capacité limitée qui est, de plus, très sensible aux interférences.

La mémoire de travail, quant à elle, a pour fonction de sélectionner et de maintenir actif, le temps d'une courte tâche interférente, un petit nombre d'éléments en vue de les manipuler afin d'accomplir la tâche cognitive en cours. Elle reste cependant limitée. Par ailleurs, son objectif n'étant pas la mémorisation mais la réalisation d'opérations mentales, elle jouerait un rôle clé dans de multiples activités cognitives, dont la compréhension du langage, la lecture, et la production écrite.

En 1986, Baddeley (*cité par* Flessas J., Lussier F. , 2005) propose un modèle de la mémoire de travail (figure 5), qui repose sur le fonctionnement coordonné de trois composants :

- la boucle phonologique permet la rétention momentanée des informations auditivo-verbales, avec une possibilité de récapitulation articulatoire.
- le calepin visuo-spatial intervient dans le stockage ponctuel des informations visuelles et spatiales et a également la possibilité de réactiver son contenu, en passant par le système phonologique.
- l'administrateur central est un superviseur attentionnel qui contrôle les deux modules précédents ; il décide ainsi de l'information à retenir ou non.

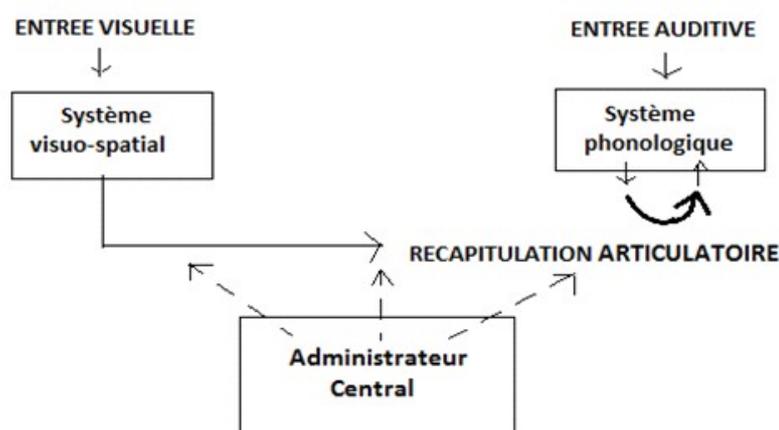


Figure 5 : Modèle de la mémoire de travail (Baddeley, 1986)

1.4.3.3. L'organisation spatio-temporelle

L'ordre temporel du déroulement de la parole correspond à l'ordre spatial dans lequel les mots sont transcrits.

Pour accéder à la lecture, l'enfant doit savoir repérer les différences d'orientation entre des éléments ; en effet, il doit repérer le sens de chaque lettre, mais aussi la succession des lettres dans le mot et la succession des mots dans une phrase.

1.4.3.4. Le schéma corporel et la latéralité

La conscience par l'enfant de son schéma corporel est également indispensable à l'acte d'écrire proprement dit. En plus de cette connaissance parfaite de son corps, l'enfant doit distinguer sa droite de sa gauche et ainsi définir sa propre

latéralisation. Il reste longtemps ambidextre avant de choisir sa dominance droite ou gauche, vers l'âge de 7 ans.

1.4.3.5. L'appétence à lire

Si l'école peut aider à donner à l'enfant l'envie de lire, cette appétence à la lecture est surtout dépendante de l'environnement socio-culturel de l'enfant et notamment de son entourage parental.

1.5. Définition de la dyslexie développementale

L'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) définit la dyslexie comme une difficulté sévère et durable d'accès au langage écrit. C'est un trouble spécifique qui survient chez un enfant normalement intelligent, sans anomalie sensorielle, sans problématique socio-familiale, éducative ou affective, sans déprivation culturelle ni pédagogique susceptible de l'expliquer. C'est une définition d'exclusion qui écarte les autres causes de difficultés d'accès à la lecture, comme les déficiences mentales légères, les syndromes dysharmonieux, les situations sociales ou éducatives marginales ou inadaptées. En quelque sorte, la dyslexie constitue un trouble primitif de l'accès à la lecture chez un enfant dont les acquisitions s'étaient faites jusqu'alors normalement.

L'incidence de la dyslexie vraie, dans les pays francophones, est de 1 à 8%, selon le caractère plus ou moins limitatif des définitions utilisées. Il existe une nette prédominance masculine (4 à 5 garçons pour une fille)

L'incidence familiale est très élevée : il n'est pas rare d'observer plusieurs cas de dyslexie sur plusieurs générations, avec des arguments en faveur d'une transmission autosomique dominante.

L'OMS précise en outre que :

- la dyslexie s'accompagne de difficultés d'orthographe (dysorthographe),
- les enfants présentant un trouble du langage écrit ont souvent des antécédents de trouble du langage oral,

- il existe souvent des troubles émotionnels et des perturbations du comportement pendant l'âge scolaire.

Pour diagnostiquer la dyslexie, on se référera à des tests de lecture et d'écriture standardisés, qui donneront lieu à une analyse quantitative et qualitative.

Ainsi, un « retard » de 18 à 24 mois entre l'âge de lecture de l'enfant et son âge réel, au niveau de la vitesse de lecture et/ou de l'identification du mot est indispensable pour pouvoir poser le diagnostic de dyslexie ; c'est pourquoi celui-ci ne peut avoir lieu avant la fin du CE1.

Néanmoins, la dyslexie ne peut être assimilée à un simple retard; en effet, les erreurs retrouvées chez les enfants dyslexiques sont déviantes par rapport au modèle de développement normal de la lecture.

Outre cet apport quantitatif, l'analyse qualitative, par l'observation des stratégies de l'enfant et la distinction des types d'erreurs effectuées, doit mettre en évidence un déficit d'au moins une des deux voies de lecture. Cet aspect permettra ensuite de typer la dyslexie (cf « Classification des dyslexies-dysorthographies développementales », partie 1.6, page 26).

1.6. Classification des dyslexies dysorthographies développementales

Boder (*cité par* Valdois S., 1996) propose une classification des dyslexies en 1975 sur la base du modèle de Marshall et Newcombe. Il décrit ainsi 3 types de dyslexies développementales :

- la dyslexie phonologique ou dysphonétique
- la dyslexie de surface ou lexicale ou dyséidétique
- la dyslexie profonde ou mixte.

S. Valdois y ajoute un autre type de dyslexie développementale : la dyslexie visuo-attentionnelle.

Les dyslexies s'accompagnent systématiquement d'une dysorthographie de même type, c'est pourquoi on parle de « dyslexie-dysorthographie ».

1.6.1. La dyslexie-dysorthographe phonologique ou dysphonétique

Elle est la conséquence d'une atteinte de la voie d'assemblage et est liée à une déficience du canal auditivo-verbal. C'est la plus fréquente des dyslexies-dysorthographies développementales.

L'enfant a des difficultés dans la conversion graphème-phonème ; il peine à lire les mots auxquels il n'a que rarement ou jamais été confronté et les non mots. Cependant, on observe une compensation par le canal visuel qui permet la reconnaissance des mots connus. L'enfant fait souvent des contresens liés à l'absence de contrôle phonologique.

La lecture par la voie d'adressage engendre différents effets :

- l'effet de fréquence : les mots fréquents sont mieux identifiés que les mots rares
- l'effet d'analogie : les mots sont mieux lus s'ils ont des voisins orthographiques connus du lecteur
- l'effet de lexicalité : les mots sont mieux lus que les non-mots.

Les erreurs rencontrées sont :

- des lexicalisations c'est-à-dire la production d'un mot phonologiquement et visuellement proche à la place du pseudo-mot cible (ex : « boinde » est lu « blonde »)
- des paralexies phonémiques c'est-à-dire la production d'un autre pseudo-mot résultant de l'addition, l'omission, la substitution et/ou le déplacement de segments cibles (ex : « spactegle » est lu « pastècle »)

Des erreurs morphologiques et/ou visuelles peuvent également être observées.

1.6.2. La dyslexie-dysorthographe de surface ou lexicale ou dyséidétique

Elle correspond à une atteinte de la voie d'adressage c'est-à-dire à une déficience du canal visuel et plus particulièrement de la mémoire visuelle.

L'enfant a un lexique interne pauvre et doit déchiffrer chaque mot de manière analytique comme s'il le voyait pour la première fois. Il compense ses difficultés grâce à la voie d'assemblage, en utilisant la correspondance graphème-phonème de manière systématique, même si celle-ci est également atteinte à minima.

Ce déchiffrage permanent engendre une surcharge cognitive pour l'enfant, une vitesse de lecture faible et un accès au sens limité. De même, l'enfant est incapable de lire les mots irréguliers.

Par ailleurs, on observe différents effets

- l'effet de longueur : les mots courts sont mieux lus que les mots longs
- l'effet de complexité : les mots simples sont mieux identifiés que les mots complexes
- l'effet de régularité : les mots réguliers sont mieux lus que les mots irréguliers.

Les erreurs rencontrées sont :

- des erreurs de régularisation (ex : « automne » est lu [otɔmn])
- des sauts de ligne, ajouts ou omissions de syllabes ou de mots, inversions de lettres ou de syllabes, confusions visuelles de graphèmes (ex : m/n).

1.6.3. La dyslexie-dysorthographe profonde ou mixte

C'est la dyslexie la plus complexe car elle traduit une double incapacité : l'atteinte à la fois de la voie d'assemblage et de la voie d'adressage. Les correspondances graphème-phonème sont donc peu efficaces et le lexique interne est pauvre, ce qui engendre une compréhension écrite déficitaire lors des premières années d'apprentissage de la lecture.

Les erreurs rencontrées sont à la fois celles caractéristiques d'une atteinte de la voie d'assemblage et de la voie d'adressage (cf 1.6.1 et 1.6.2 page 27).

1.6.4. La dyslexie-dysorthographe visuo-attentionnelle

Il s'agit d'une dyslexie périphérique caractérisée par un dysfonctionnement visuo-attentionnel qui entraîne une non-reconnaissance visuelle, des difficultés attentionnelles et un trouble lexical.

Toutefois, celle-ci reste rare chez l'enfant.

L'apprentissage de la lecture dépend des processus visuo-attentionnels permettant l'analyse de la séquence orthographique. Or, chez les enfants atteints d'une dyslexie-dysorthographe visuo-attentionnelle, la fenêtre attentionnelle est réduite, ce qui aboutit à un traitement sériel de l'information, ayant pour conséquences :

- des ajouts, et omissions et des inversions de phonèmes et de mots
- des confusions visuelles de graphèmes et de mots proches visuellement
- des sauts de lettres, de mots et de lignes

L'enfant rencontre des difficultés pour sélectionner les informations pertinentes, sa prise d'indices est donc faussée et sa compréhension réduite.

1.7. Définition de la dysorthographe

La dysorthographe développementale est un trouble de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe. L'UNESCO la définit comme une « difficulté spécifique à la transcription du langage écrit, sans trouble sensoriel ou moteur chez des sujets de niveau intellectuel global normal ».

Elle peut toucher divers aspects de la langue écrite : la phonétique, l'usage, la grammaire, ou encore la morphologie.

1.8. Classification des dysorthographies développementales

1.8.1. La dysorthographie phonologique ou dysphonétique

Elle correspond à une atteinte de la voie phonologique et donc de la conversion phonémico-graphémique. L'enfant dysorthographique phonologique se trouve ainsi dans l'incapacité de transcrire des logatomes (mots sans signification).

Par ailleurs, la préservation de la voie lexicale permet un processus de compensation, par la mémorisation de la forme visuelle des mots dans le lexique orthographique interne.

D'autres anomalies peuvent être retrouvées dans ce type de dysorthographie, telles que :

- des omissions, des ajouts et/ou des inversions de phonèmes,
- des confusions entre les phonèmes sourds et les sonores,
- une réduction de l'orthographe grammaticale.

Comme pour la dyslexie phonologique, on observe des effets de fréquence, d'analogie et de lexicalité.

1.8.2. La dysorthographie de surface ou dyséidétique

L'atteinte de la voie lexicale, en cause dans ce type de dysorthographie, entraîne un manque de rappel de l'image visuelle du mot. L'enfant dysorthographique de surface se trouve donc dans l'obligation d'utiliser la médiation phonologique pour l'ensemble de ses transcriptions.

Les erreurs les plus fréquemment rencontrées sont :

- de nombreuses fautes d'usage,
- la régularisation des mots irréguliers,
- des fautes de copie,
- des erreurs de segmentation.

Comme pour la dyslexie de surface, on observe des effets de longueur, de complexité et de régularité.

A cela s'ajoutent des erreurs particulières, qui permettent de différencier le trouble du retard simple puisqu'il s'agit de complexifications. En effet, le sujet commence sa transcription en utilisant la conversion phonémico-graphémique, puis il tente de se référer à son lexique orthographique interne, mais la défaillance de celui-ci entraîne souvent des complications orthographiques. C'est ce qu'on appelle la procédure du dysorthographique dyséidétique.

1.8.3. La dysorthographie profonde ou mixte

Elle est la conséquence soit d'une atteinte équivalente des deux voies d'écriture, soit d'une atteinte limitée à une des voies mais à laquelle s'ajoutent des troubles annexes :

- l'atteinte de la voie phonologique associée à une mauvaise mémoire visuelle
- ou l'atteinte de la voie lexicale associée à un trouble de la discrimination perceptive.

On constate alors :

- une orthographe d'usage déficitaire,
- des erreurs de segmentation,
- et une mauvaise correspondance phonémico-graphémique.

Ces dysorthographies sont souvent sévères, rendant parfois l'écrit inintelligible.

1.8.4. La dysorthographie visuo-attentionnelle

Il s'agit d'une atteinte périphérique, rare chez l'enfant. Elle entraîne un défaut de sélection des informations pertinentes, l'enfant se laissant perturber par des éléments distrayants.

En effet, comme dans la dyslexie-dysorthographie de même type, la fenêtre visuo-attentionnelle est réduite, ce qui engendre de nombreuses ratures, des

hésitations et des retours en arrière lors de la copie notamment. Les erreurs retrouvées sont :

- des ajouts, des omissions et des inversions de graphèmes et de mots
- des substitutions de graphèmes et de mots proches visuellement
- un lexique orthographique réduit, en raison de la difficulté dans le traitement global du mot.

1.9. Les troubles pouvant être associés à la dyslexie-dysorthographe

On insiste habituellement sur le caractère spécifique du trouble de l'écrit ; en réalité, cette spécificité est rarement absolue et diverses autres difficultés peuvent y être associées, sans pour autant altérer l'intelligence globale. On parle de troubles associés, voire de comorbidités lorsque l'enfant cumule les critères diagnostiques officiels de plusieurs troubles.

Cependant, ces troubles ne sont pas systématiquement présents chez un même enfant et ne font aucunement partie de la sémiologie de la dyslexie.

1.9.1. Les troubles de la latéralité et de l'organisation spatio-temporelle

Chez les dyslexiques, la latéralité est souvent non homogène. Ceci peut entraîner des difficultés pour la coordination des mouvements et le repérage, sur lui-même, dans l'espace et dans le temps. De même, un déficit dans la perception de l'ordre temporel engendre souvent des difficultés à reproduire un rythme, ou encore à discriminer des séquences rythmiques.

1.9.2. Les troubles visuels et du regard

On retrouve parfois chez les dyslexiques des troubles du regard de type strabisme et/ou des troubles visuels tels qu'une mauvaise acuité visuelle, un trouble de l'oculo-motricité ou de la discrimination.

1.9.3. Les troubles du langage oral

Bien que la définition de la dyslexie exclut un déficit de langage oral, on retrouve bien souvent des séquelles de retard de parole et/ou de langage chez les enfants dyslexiques.

1.9.4. Les troubles de l'attention

Les enfants sont parfois distractibles, du fait de leurs difficultés d'attention et de concentration, ce qui peut engendrer une grande fatigabilité. De plus, les difficultés en lecture et en orthographe les obligent à un effort qui peut être coûteux sur le plan attentionnel ; cette surcharge cognitive ne leur permet pas toujours de pouvoir se concentrer sur une autre tâche proposée simultanément.

1.9.5. Les troubles mnésiques

Les enfants dyslexiques présentent souvent des troubles de la mémoire de travail verbale, se traduisant par des difficultés à retenir les sons au sein d'un mot et les mots au sein d'énoncés, ce qui contribue probablement au trouble de la conscience phonologique.

La mémoire visuelle peut également être déficitaire : si tel est le cas, l'enfant peine à retenir la forme, l'ordre des lettres et l'orthographe des mots.

1.9.6. Les troubles des fonctions exécutives

Les fonctions exécutives peuvent être atteintes chez les enfants dyslexiques, qui ont souvent des difficultés à organiser leurs actions, que ce soit en lecture ou dans d'autres activités.

1.9.7. Les troubles de la logique et du calcul

Le langage fait parfois appel à des notions logico-mathématiques de type inclusion ou condition, qu'il faut donc maîtriser pour pouvoir accéder au langage oral puis au langage écrit. Si la plupart du temps, on observe une dissociation des performances entre le domaine du langage et celui des mathématiques en faveur de ce dernier, dans certains cas, ces champs de compétences sont tous deux déficitaires.

1.9.8. Les troubles praxiques

Les enfants dyslexiques ont parfois une dyspraxie associée (trouble empêchant la réalisation sur commande de certains gestes).

La manifestation la plus fréquente et la plus gênante de ce trouble reste celle du geste d'écriture, on parle alors de dysgraphie dyspraxique. Néanmoins, celle-ci peut exister de manière isolée (sans dyslexie-dysorthographe).

Les troubles associés, en produisant des tableaux cliniques très hétérogènes et complexes compliquent inévitablement la tâche du clinicien. De manière générale, les approches thérapeutiques doivent répondre à l'ensemble du tableau clinique.

1.10. Les conséquences de la dyslexie-dysorthographe

La dyslexie-dysorthographe peut être à l'origine de nombreuses difficultés :

- une démotivation possible pour l'école et notamment le langage écrit : en effet, malgré leurs efforts, les enfants ne voient pas de progrès dans leurs résultats scolaires et peuvent se décourager ;
- une certaine lenteur et fatigabilité dues à la non-automatisation des procédures de lecture et d'écriture ;
- des manifestations d'anxiété qui s'expriment généralement par des plaintes somatiques (énurésie, troubles du sommeil et de l'appétit, tics...)
- un retentissement psychologique lourd avec une perte de l'estime de soi (dû aux efforts peu récompensés, à l'échec prolongé), un sentiment d'infériorité, un repli sur soi-même...
- des troubles comportementaux : un enfant apathique et inhibé ou au contraire agressif. De même, on peut observer une diminution de l'intérêt de façon partielle ou totale.

Il n'a été question, jusqu'ici, que de déficits, cependant, il arrive souvent que les enfants dyslexiques aient des « talents particuliers », notamment au niveau artistique, sportif, musical, mathématique, imaginaire et créatif...etc.

2. La prévention

Le Décret de compétences n° 2002-721 du 2 mai 2002, relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, décrit les différentes missions de l'orthophoniste :

Selon l'article 2, « dans le cadre de la prescription médicale, l'orthophoniste établit un bilan qui comprend le diagnostic orthophonique, les objectifs et le plan de soins. »

Selon l'article 4, « la rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient. L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie. »

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), définit trois stades de prévention, visant à réduire l'apparition d'une pathologie chez une population donnée :

- la prévention primaire concerne « tous les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population, donc à réduire le risque d'apparition de cas nouveaux ».
- la prévention secondaire concerne « tous les actes destinés à diminuer la prévalence d'une maladie dans une population, donc à réduire la durée d'évolution ». Elle correspond au repérage et au dépistage des troubles dans les lieux de vie de l'enfant.
- la prévention tertiaire concerne « tous les actes destinés à diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récives dans une population, donc à réduire les modalités fonctionnelles consécutives à la maladie ». Elle se situe au niveau de l'action thérapeutique et comprend la rééducation, les techniques diverses de remédiation et les interventions écologiques pour une bonne réinsertion scolaire, familiale, professionnelle, sociale et culturelle du sujet.

2.1. La prévention primaire

Au niveau de l'orthophonie, la prévention primaire comprend toutes les actions d'information au public et aux parents sur le développement et les troubles du langage, ainsi que les actions de formation et d'information des professionnels qui s'occupent de la petite enfance.

En effet, les orthophonistes se retrouvent, quotidiennement, confrontés au pourcentage massif et réel d'enfants en difficultés dans leur développement du langage (oral et écrit) et au nombre trop important de prises en charge tardives par rapport au début du trouble. De même, ces derniers constatent un manque d'information concernant à la fois les signes d'alerte des troubles du langage, les moyens pour les repérer et les démarches à entreprendre lorsque ceux-ci sont perçus.

Ces constats vont amener l'orthophoniste à sensibiliser les parents, les professionnels de santé (médecins de PMI, médecins de l'Education Nationale, médecins généralistes, pédiatres, ...) et les professionnels de la petite enfance (enseignants, puéricultrices, éducatrices de jeunes enfants, assistantes maternelles, ...) par le biais de documents d'information visant à sensibiliser le maximum de personnes à l'importance du développement du langage chez le tout-petit. Cette démarche favorise la mise en place d'une prise en charge la plus précoce possible.

En effet, les enfants développent leur langage via leurs interactions avec les adultes. C'est pourquoi l'information auprès des enseignants et des parents quant au développement du langage, aux attitudes éducatives positives, aux relations langagières interactives à instaurer et à l'importance de la précocité de la prise en charge orthophonique par rapport à l'évolution du trouble est primordiale.

Ainsi, l'orthophoniste peut proposer des livrets d'information tels que « Objectif langage », « Parents, votre enfant apprend à parler » ou « À tous les âges, l'orthophonie » mais aussi des films vidéos comme « À tour de rôle : les interactions entre adultes et enfants de 3-4 ans » ainsi que des affiches et des sites internet.

Par ailleurs, la prévention primaire en orthophonie peut concerner la recherche (ex : prouver l'efficacité d'une rééducation, recherche de thérapeutiques efficaces...) et également s'inscrire dans un souci d'économie de santé (ex : éviter les rééducations longues et fastidieuses dues à des diagnostics trop tardifs...).

2.2. La prévention secondaire

2.2.1. Le repérage

Vallée L. et Dellatolas G. (2005), dans leur rapport concernant les recommandations sur les outils de repérage, dépistage et diagnostic pour les enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage, affirment que « le repérage des difficultés d'apprentissage du langage oral puis écrit relève de la compétence des enseignants, du médecin de famille mais aussi des parents de l'enfant. Les enseignants doivent être informés sur les étapes de développement et les signes d'alerte des troubles du langage de manière à pouvoir adresser aux professionnels compétents les enfants chez qui persistent des troubles du langage oral ou écrit après quelques mois de soutien par des mesures simples et adaptées. »

2.2.2. Les outils de repérage

2.2.2.1. D.P.L.3 (Dépistage et Prévention Langage à 3 ans)

Auteurs : F. Coquet (orthophoniste) et B. Maëtz (médecin)

Date de publication : 1993-1999

Utilisateurs : professionnels de l'enfance, de la santé ou de l'éducation

Age d'application : 3 ans à 3 ans 6 mois

Description :

Le D.P.L.3 n'est pas un « test » mais bien un outil de repérage des troubles du langage oral chez le jeune enfant. Il est présenté sous la forme d'un questionnaire portant sur quatre domaines d'observation : la socialisation, la communication, le graphisme (en tant que représentant d'un comportement psychomoteur) et la

compréhension et l'expression du langage. Ainsi, 10 questions fermées (réponse par oui ou par non) permettent d'établir un profil de communication et de langage précoce et fiable afin d'effectuer un pré-repérage d'enfants à surveiller ou en difficultés. La mise en place d'actions d'accompagnement ou de suivi est alors possible.

2.2.2.2. Questionnaire « Langage et Comportement 3 ans ½ »

Auteurs : Chevrier-Muller, Goujard et coll.

Date de publication : 1994-1999

Utilisateurs : enseignants

Age d'application : enfants de 3 ans 6 mois à 3 ans 9 mois (Petite Section de maternelle)

Description :

Ce questionnaire, composé de 29 questions, a pour objectif de recueillir un certain nombre d'informations sur l'enfant et son environnement. Dix types d'aptitudes ou de comportements sont ainsi évalués : voix, parole, compréhension et expression du langage, motricité générale et manuelle, mémoire, comportement dans le jeu, dans les activités scolaires d'éveil, en groupe et en général.

On détermine alors les enfants pour lesquels une prise en charge spécialisée est nécessaire et ceux qui feront simplement l'objet d'une surveillance.

2.2.2.3. Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir

Auteurs : Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche – direction de l'enseignement scolaire

Date de publication : 2003

Utilisateurs : enseignants du cycle 2

Age d'application : élèves scolarisés en classe de GS de maternelle, de CP et de CE1

Description :

Ce livret n'est pas une méthode d'apprentissage de la lecture ; il vise simplement à offrir aux enseignants quelques éléments de référence pour le repérage des

compétences décisives et des obstacles à franchir pour apprendre à lire. L'outil propose ensuite des pistes de travail qui favorisent l'apprentissage de la lecture, en ajustant à chaque élève des stratégies qui contournent ses difficultés.

2.2.3. Le dépistage

Le dépistage établit et confirme l'existence de troubles persistants du langage. Il fait intervenir différentes compétences qui sont variables suivant les situations : du psychologue scolaire en collaboration avec le médecin de l'Education Nationale à l'orthophoniste ou au médecin pédiatre/généraliste formé à la passation des tests. Il s'agit d'une procédure de tri avant l'expertise diagnostique.

Tout dépistage doit obéir à trois « règles d'or » :

- révéler précocement le déficit nécessitant une action afin d'en limiter les conséquences néfastes ;
- aboutir à une action spécifique immédiate consécutive aux résultats du dépistage ;
- ne pas étiqueter de façon péjorative une population à risque alors qu'une partie seulement de cette population se révélera ultérieurement en difficulté.

Le dépistage doit donc permettre un arrêt du développement de la pathologie, l'élimination du ou des facteurs de risques, une amélioration du pronostic ainsi qu'une diminution de la prévalence de cette pathologie dans la population. Le dépistage n'est pas un diagnostic, il permet de signaler des sujets pouvant développer un trouble et qui doivent donc bénéficier d'une évaluation diagnostique.

À la suite du dépistage, on pourra classer la population en plusieurs catégories :

- les sujets satisfaisants ou normaux pour lesquels le dépistage ne nécessite pas de suite,
- les sujets non satisfaisants.

Dans cette dernière catégorie, on pourra également répartir les sujets en deux sous-catégories :

- les sujets « à surveiller » qui feront l'objet d'un contrôle afin d'être orientés vers un bilan diagnostique si l'examen contrôle s'avère « non satisfaisant »,
- les sujets « à risque » à qui il sera conseillé un bilan diagnostique.

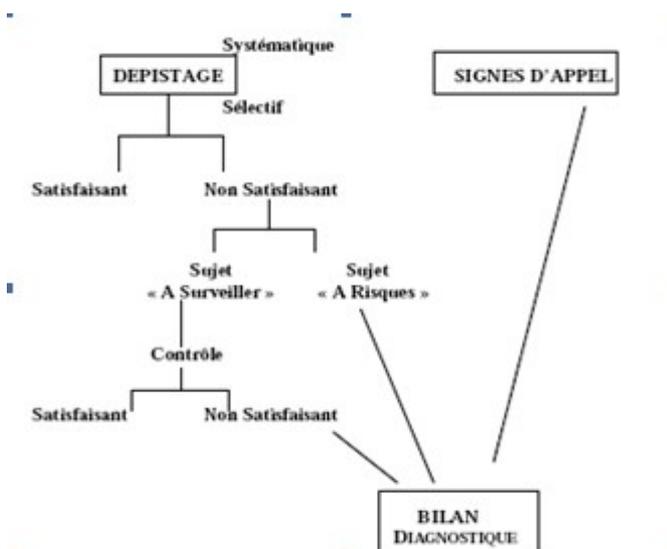


Figure 6 : Méthodologie de la procédure de dépistage (Coquet, 2009)

2.2.4. Les outils de dépistage

2.2.4.1. Dialogoris 0 – 4 ans et Dialogoris 0 – 4 ans orthophonistes

Auteurs : P. Antheunis, F. Ercolani-Bertrand et S. Roy (logopèdes)

Date de publication : 2002

Utilisateurs : médecins et professionnels de la petite enfance pour l'un ; orthophonistes pour l'autre

Age d'application : enfants de 0 à 4 ans ou enfants plus âgés n'ayant pas acquis le langage

Description :

Dialogoris 0-4 ans et *Dialogoris 0-4 ans orthophonistes* sont deux outils complémentaires qui visent à « limiter les développements déficitaires de la communication et du langage, à dépister les enfants à risque et à intervenir précocement auprès de l'enfant et de sa famille ».

Dialogoris 0-4 ans fournit des repères sur le développement normal de la communication et du langage et étaye les professionnels de la petite enfance sur l'attitude à adopter face aux parents d'enfants en difficultés ou à risque de présenter des troubles de la communication et du langage.

Dialogoris 0-4 ans orthophonistes est destiné à optimiser l'évaluation orthophonique des enfants jeunes et/ou sans langage. Il facilite le dialogue avec les parents ainsi que l'analyse des interactions entre les parents et l'enfant, et aide à la prise de décision et à l'élaboration de projets thérapeutiques suite au bilan. En effet, à chaque étape de ce bilan précoce (de l'anamnèse au projet thérapeutique) sont associées des informations théoriques qui servent d'appui aux observations de l'orthophoniste.

2.2.4.2. PER 2000 (Protocole d'Evaluation Rapide)

Auteurs : P. Ferrand

Date de publication : 2000

Utilisateurs : orthophonistes

Age d'application : enfants de 3 ans 6 mois à 5 ans 6 mois

Description :

Le PER 2000 est une version réactualisée du TDP 81, test de dépistage précoce des troubles instrumentaux, de l'articulation, de la parole et du langage chez l'enfant de 3 ans ½ à 5 ans ½.

Appliqué en tout début de bilan orthophonique, il permet de repérer immédiatement la direction dans laquelle le praticien doit orienter ses recherches et ses évaluations.

Il explore ainsi quatre domaines :

- L'audition (dépistage rudimentaire d'une éventuelle surdité par répétition d'une phrase en voix chuchotée)
- Le langage oral en expression (analyse d'énoncés) et en compréhension (questionnements)
- L'articulation et la parole (répétition de logatomes et écoute clinique en spontané)
- Les capacités instrumentales hors langage (reproduction de rythmes, dessins, encastrements, sériations, compléments d'images)

2.2.4.3. ERTL4 (Epreuves de repérage des Troubles du Langage utilisables lors du bilan médical de l'enfant de 4 ans)

Auteurs : B. Roy et C. Maeder (orthophonistes)

Date de publication : 1992-1999

Utilisateurs : médecins généralistes ou pédiatres et médecins de PMI lors du bilan des 4 ans

Age d'application : enfants de 3 ans 9 mois à 4 ans 6 mois

Description :

L'ERTL4 est un outil d'aide au dépistage qui permet au médecin de réaliser un passage en revue rapide (5 minutes) de la parole, du langage, de la voix et du débit de l'enfant.

A l'issue de la passation des quatre épreuves, et en tenant compte du bilan clinique et de l'anamnèse réalisés par ailleurs, le médecin pourra établir un profil qui mettra en évidence les capacités de l'enfant. Si celui-ci conclut à un enfant « à risque » ou suspecté d'un retard ou d'un trouble, la prescription d'un bilan orthophonique et/ou d'examen complémentaires peut s'avérer utile.

2.2.4.4. ERTLA6 (Epreuves de repérage des Troubles du Langage et des Apprentissages utilisables lors du bilan médical de l'enfant à 6 ans)

Auteurs : B. Roy, C. Maeder et A. Piquard-Kipffer (orthophonistes)

Date de publication : 1996

Utilisateurs : médecins pédiatres et médecins de l'Education Nationale lors du bilan d'admission au Cours Préparatoire (CP)

Age d'application : enfants de 5 à 6 ans, en classe de Grande Section de maternelle (2ème ou 3ème trimestres) ou durant le 1er trimestre du CP

Description :

De même que l'ERTL4, il ne s'agit pas d'un test diagnostique mais d'un outil de repérage qui ne peut se suffire à lui-même en cas de suspicion d'une faiblesse ou d'une inaptitude.

Il évalue de façon globale et rapide (15 à 20 minutes en moyenne), à l'aide de 18 épreuves, l'ensemble des compétences nécessaires aux apprentissages fondamentaux : compétences linguistiques, métalinguistiques, attentionnelles et mnésiques, logico-mathématiques, spatio-temporelles, graphiques et praxiques.

2.2.4.5. BREV (Batterie Rapide d'Evaluation des fonctions cognitives)

Auteurs : C. Billard et coll. (neuropédiatres, orthophonistes et neuropsychologues)

Date de publication : 2004

Utilisateurs : professionnels de la santé

Age d'application : enfants de 4 à 9 ans

Description :

Il ne s'agit pas d'un test d'intelligence mais d'un outil neuropsychologique, clinique, de première intention. En évaluant l'ensemble des fonctions cognitives, langagières et non langagières, la BREV permet de dépister un déficit cognitif et d'en préciser la nature; l'enfant sera alors orienté vers le médecin de l'Education Nationale qui décidera de l'attitude à adopter.

2.2.4.6. BSEDS 5-6 (Bilan de Santé - Evaluation du Développement pour la scolarité à 5-6 ans)

Auteurs : M. Zorman et M. Jacquier-Roux (médecins de l'Education Nationale)

Date de publication : 1999-2003

Utilisateurs : médecins de l'Education Nationale lors du bilan de santé de la 6e année (entrée en CP)

Age d'application : enfants scolarisés en Grande Section de maternelle et durant le 1er trimestre du CP

Description :

Le BSEDS permet de dépister les enfants à risque de développer des difficultés d'apprentissage, par une analyse de certaines composantes du langage pour orienter la prise en charge.

2.2.4.7. ELFE (Evaluation de la Lecture en Fluence)

Auteurs : M. Zorman, C. Lequette, G. Pouget (médecins de l'Education Nationale)

Date de publication : 2008

Utilisateurs : médecins, orthophonistes

Age d'application : enfants scolarisés du CE1 à la 5e

Description :

L'objectif de ce test est d'évaluer rapidement le niveau de déchiffrage des élèves afin de procéder ou non à d'autres évaluations en fonction de la plainte ou des difficultés repérées. Pour cela, il est demandé à l'enfant de lire un texte de compréhension facile pendant une minute.

2.2.4.8. Odedys 2 (Outil de Dépistage des Dyslexies – Version 2)

Auteurs : M. Jacquier-Roux, M. Zorman, C. Lequette, G. Pouget (médecins de l'Education Nationale), S. Valdois (orthophoniste et neuropsychologue)

Date de publication : 2002 puis nouvelle version en 2005

Utilisateurs : médecins, orthophonistes

Age d'application : enfants scolarisés du CE1 à la 5e

Description :

L'Odedys permet, comme son nom l'indique, de dépister rapidement la dyslexie, par un nombre restreint d'épreuves : une épreuve donnant l'âge lexique, une épreuve de lecture, deux épreuves d'orthographe, une épreuve de répétition de mots et de logatomes, une épreuve de dénomination rapide, deux épreuves métaphonologiques, une épreuve de mémoire verbale à court terme et de travail et deux épreuves de traitement visuel.

Néanmoins, cet outil reste très incomplet car il n'évalue pas l'ensemble des mécanismes cognitifs impliqués dans l'acte de lecture. Ainsi, l'intensité et la nature du trouble ne peuvent être établies avec exactitude ; c'est pourquoi le dépistage d'une éventuelle dyslexie devra déboucher sur un examen plus complet qui permettra de faire le diagnostic.

2.3. La prévention tertiaire**2.3.1. Le bilan**

Le bilan orthophonique participe au diagnostic médical et constitue un outil d'information pour le médecin prescripteur et/ou l'équipe de soin. Il est préalable à toute prise en charge orthophonique et sert de base à la rééducation et de repère

pour apprécier l'évolution du patient (avec ou sans rééducation). Il nécessite une prescription médicale.

Le bilan orthophonique va permettre de faire :

- un état des lieux:

- des plaintes du patient et/ou de son entourage, des situations problématiques rencontrées et de leurs répercussions sur la vie du patient
- des compétences du patient : celles qui sont absentes ou altérées et celles qui sont présentes ou mobilisables. Les premières contribuent au diagnostic, les secondes au projet rééducatif.

- un diagnostic

- et des propositions thérapeutiques.

Exemples de tests diagnostiques utilisés par les orthophonistes pour diagnostiquer un trouble spécifique du langage écrit chez les enfants scolarisés en CE1 :

- Alouette-R (P. Lefravais, 2006)
- BALE – Batterie Analytique du Langage Ecrit (M. Jacquier-Roux, M. Zorman, C. Lequette, G. Pouget, S. Valdois, 2010)
- BELO – Batterie d'Evaluation de Langage et d'Orthographe (C. Pech-Georgel, F. George, 2007)
- Chronodictées (B. Baneath, C. Boutard, C. Alberti, 2005)
- EVALEC (L. Sprenger-Charolles, P. Cole, A. Piquard-Kippfer, G. Leloup, 2010)
- Exalang 5-8 (B. Croteau, M.-C. Helloin, M.-P. Thibault, orthophoniste, 2010)

Selon les cas, le bilan débouchera ou non sur une prise en charge ; des conseils apportés à la famille pourront parfois suffire. Il pourra également permettre une réorientation vers d'autres professionnels ou justifier des examens complémentaires.

2.3.2. La prise en charge orthophonique

La prise en charge orthophonique peut se réaliser de façon individuelle ou en groupe. Elle est personnalisée et prend ainsi en compte les aspects psychologiques,

affectifs et cognitifs de chaque patient. Elle repose sur un sentiment de confiance entre le patient et son orthophoniste : une relation duelle primordiale s'installe. La rééducation suit un plan thérapeutique et s'inscrit également dans une démarche d'accompagnement du patient et de sa famille.

2.3.3. La guidance et l'accompagnement familial

La guidance et l'accompagnement parental font partie intégrante de la prise en charge globale de l'enfant et doivent tenir compte de l'importance du ou des handicaps ainsi que des besoins de l'enfant et de sa famille.

La guidance parentale permet aux parents d'être de réels partenaires pour la mise en place des moyens de compensation, afin de favoriser l'autonomie de l'enfant.

L'accompagnement parental, lui, s'inscrit dans une triangulation et passe davantage par le ressenti que par des conseils. Il est nécessaire notamment pour l'acceptation du trouble et la tolérance par rapport au langage écrit. Les deux acteurs principaux sont l'enfant et ses parents ; l'orthophoniste étant une sorte de facilitateur d'interactions harmonieuses.

2.4. Dyslexie et nécessité d'un partenariat autour de l'enfant...

Une coordination entre les différents intervenants intra ou extra institutionnels qui gravitent autour de l'enfant (parents, école, rééducateurs et personnels de santé) est nécessaire. En effet, chacun contribue au bilan de l'enfant et peut être amené à l'aider pour pallier ses difficultés.

Tout d'abord, l'**enseignant** repère l'enfant en difficulté dans le domaine du langage écrit ou à risque et en informe la famille. Il sollicite, avec l'accord de celle-ci, les référents internes (enseignants spécialisés, psychologues scolaires, médecins de l'Education Nationale...) qui confirment ou non la suspicion de troubles. Le **médecin de l'Education Nationale** réalise un bilan médical de l'enfant, en présence de la famille, afin de dépister voire de diagnostiquer un trouble spécifique du langage écrit. Pour compléter les éléments du diagnostic, il peut demander des examens

complémentaires (sensoriel, bilan d'investigation orthophonique, neuropédiatrie...), toujours en lien avec la famille d'une part, et le **médecin traitant** d'autre part.

L'objectif est d'amener la famille à prendre en compte les remarques de l'enseignant et à réaliser, le plus vite possible, les prises de rendez-vous des examens complémentaires.

- L'**orthophoniste** réalise un bilan des capacités de langage oral et écrit sur prescription médicale.
- Le **psychologue** analyse le fonctionnement et le développement psychologique de l'enfant. Il s'intéresse aux aspects affectifs, comportementaux et cognitifs du développement, ainsi qu'à la relation entre l'enfant, sa famille et son environnement.

L'enfant pourra ensuite, si besoin, être amené à consulter différents professionnels :

- L'**orthoptiste** réalise un bilan des capacités de mouvements du regard et de l'efficacité de la vision avec les deux yeux.
- Le **psychomotricien** réalise un bilan des fonctions non-verbales et corporelles.
- L'**ergothérapeute** examine l'enfant et lui propose les solutions techniques nécessaires pour une meilleure autonomie dans sa vie quotidienne.

Parallèlement aux prises en charge rééducatives, une adaptation pédagogique est souvent souhaitable en classe. La scolarisation sera adaptée en fonction des possibilités d'aides scolaires et rééducatives au niveau local, du lieu d'habitation de l'enfant, du degré de sévérité de ses troubles et de ses troubles associés.

La loi Handicap du 11/02/2005 reconnaît à tout enfant ou adolescent porteur d'un handicap, le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile, appelée « établissement de référence ».

Pourquoi un partenariat est-il nécessaire autour de l'enfant dyslexique?

- Pour définir les besoins de l'enfant,
- Pour partager les compétences et les expériences de chacun des partenaires,
- Pour prendre connaissance de l'évolution de l'enfant, de son comportement vis à vis des apprentissages, de la rééducation, de son rythme,
- Pour permettre à l'enfant d'utiliser les compétences dans lesquelles des progrès ont pu être mis en évidence,
- Pour mener une action cohérente, et maintenir une cohérence dans ce que l'on demande à l'enfant par rapport à lui-même, à ses difficultés, à ses compétences, et aussi par rapport au contexte psycho-affectif.
- Pour assurer une continuité entre le travail en orthophonie et le travail en classe.

3. Le langage écrit à l'école

Dans sa lettre parue au Bulletin Officiel (hors-série n°3 du 19 juin 2008), Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, Xavier Darcos, présente les grandes orientations de la réforme de l'école primaire. « Diviser par trois, en cinq ans, le nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire avec de graves difficultés et diviser par deux le nombre d'élèves ayant pris une année de retard dans leur scolarité », tels sont les résultats escomptés par ce remaniement, qui concerne principalement la réorganisation du temps scolaire et la révision des programmes.

En effet, la durée d'enseignement obligatoire pour tous les élèves est désormais de 24 heures par semaine, soit 864 heures par an. Néanmoins, dès que les premières difficultés apparaissent chez un élève, les enseignants doivent mettre en œuvre les aides nécessaires. Dans ce cadre, deux heures hebdomadaires supplémentaires sont consacrées aux élèves en difficultés et au travail en petits groupes.

Ambitieux et réalistes, les nouveaux programmes donnent une priorité absolue à l'enseignement du français et des mathématiques car ces savoirs fondamentaux

sont à la source de tous les autres apprentissages. De plus, ils fixent clairement les objectifs à atteindre pour chaque domaine d'enseignement.

Par ailleurs, des évaluations nationales en CE1 et CM2 sont mises en place afin de « dresser un bilan des acquis de chaque élève en français et mathématiques »

X. Darcos insiste sur la confiance accordée aux enseignants, qui ont libre choix des méthodes et des démarches utilisées pour atteindre ces objectifs. Cette liberté pédagogique leur permet ainsi de pouvoir s'adapter à la progression de chaque élève.

En outre, X. Darcos met en avant la responsabilité des parents dans la scolarité de leur enfant, qui passe notamment par un dialogue permanent avec les personnels de l'école mais également par une réelle implication des parents dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant.

3.1. Les nouveaux programmes pour l'école primaire effectifs à la rentrée 2008 : cycle des apprentissages fondamentaux, programme du CE1

L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres. Elle se doit d'offrir à chaque élève des chances égales d'acquérir les connaissances et compétences fondamentales qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité.

A cet égard, le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005 est la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements de ce premier niveau de la scolarité obligatoire.

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence au cours de la grande section de l'école maternelle, et lui emprunte donc sa pédagogie. En effet, la programmation des activités doit être pensée dans la continuité. Ce cycle se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire, au cours préparatoire (CP) et au cours élémentaire 1ère année (CE1).

Les objectifs prioritaires du CE1 sont :

- l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française,
- la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale), et le calcul sur de petites quantités.

Au cœur des apprentissages, la lecture et l'écriture se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ils s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire, et s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe.

3.1.1. Langage oral

Le rapport étroit entre le langage oral et le langage écrit (cf 1.4.2, page 20) place cette compétence au cœur des programmes.

Le langage oral devient de plus en plus riche et structuré. L'élève apprend à organiser son discours, en l'agrémentant de relations causales, circonstancielles, temporelles et spatiales, afin de le rendre plus précis et compréhensible par un tiers. L'échange et les règles de la communication lui sont inculqués. Il s'exerce également à réciter de mémoire des textes en prose ou des poèmes.

3.1.2. Lecture et écriture

L'entraînement continu à ces deux activités principales conduit progressivement l'élève à lire de manière plus aisée et plus rapide. Des textes plus longs et plus variés lui sont alors proposés. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, lui permet d'accéder à une première culture littéraire. En outre, la finalité de la lecture étant la compréhension, tout ce qui est lu fait l'objet d'un travail autour du sens (résumé, reformulation, réponses à des questions...).

L'écriture devient également de plus en plus efficace : la copie est plus soignée, la dictée contient peu d'erreurs, et l'élève apprend à rédiger un texte court de manière autonome. Une place importante est ensuite accordée à la relecture et à

l'auto-correction de ses productions. Les nouveaux programmes prévoient par ailleurs une première initiation à l'utilisation de l'ordinateur.

3.1.3. Vocabulaire

Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. Il apprend les notions de synonymes et d'antonymes, et se familiarise avec le dictionnaire et les familles de mots. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à exprimer ses expériences, ses sentiments et opinions, et à comprendre ce qu'il écoute ou lit.

3.1.4. Grammaire

L'élève apprend à repérer les différentes phrases qui constituent un texte ; il identifie ensuite la nature de chaque mot (le verbe, le nom l'article, l'adjectif qualificatif et le pronom personnel) et distingue le présent, du futur et du passé. Il apprend à conjuguer les verbes les plus fréquents aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif (présent, futur, imparfait, passé-composé). La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1.

3.1.5. Orthographe

L'élève doit respecter les correspondances graphèmes-phonèmes et les règles relatives à la valeur des lettres. Il doit être capable de copier sans faute un texte court, et d'écrire sans erreur des mots mémorisés. Par ailleurs, les performances orthographiques de l'élève évolueront selon la découverte progressive de la grammaire.

Outre la maîtrise de la langue française, compétence principale attendue en fin de CE1, et les mathématiques, d'autres grands domaines sont à noter :

- l'éducation physique et sportive,
- la découverte de l'anglais,

- la découverte du monde, qui comprend : le repérage dans le temps et l'espace, la découverte du monde du vivant, de la matière et des objets,
- la pratique artistique et l'histoire des arts,
- l'instruction civique et morale.

Tous ces enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.

3.2. Textes de loi et rapports officiels

3.2.1. Rapport RINGARD (2000) : à propos de « l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. »

Ce rapport Ringard traite des pathologies langagières. Il insiste sur la nécessité d'améliorer la prise en charge, mais aussi et surtout sur le repérage et l'information concernant le langage et ses troubles. En effet, il définit la maîtrise du langage (oral comme écrit) comme « un élément de réussite scolaire, d'intégration sociale et d'insertion professionnelle ».

Dans un premier temps, il rappelle les connaissances théoriques sur la dysphasie et la dyslexie puis, dans un second temps, il fait un état des lieux aux niveaux national et international de ces pathologies. Certains chiffres sont à noter : 4,3 % des élèves de sixième peuvent être qualifiés de « dyslexiques » et, à ce titre, font partie des 14,9% qui sont en difficulté de lecture (études de S.SYLVANISE et G. CHAUVEAU 1993 et 1997 citées par Ringard, 2000).

Il dresse l'inventaire des mesures légales et administratives inhérentes à la reconnaissance et la prise en charge du handicap, et propose des pistes de réflexion pour la prise en charge de ces pathologies et, de façon plus générale, des troubles du langage.

Le rapport Ringard encourage la création d'outils de repérage « efficaces et fiables », tout en signalant les dangers d'un « étiquetage » trop rapide. Le dépistage

apparaît donc, ici, comme un outil essentiel dans la prise en charge des troubles du langage et des apprentissages.

Deux autres points-clefs du rapport sont à signaler :

- le rôle capital d'un partenariat associant les professionnels (enseignants, personnels médicaux et paramédicaux) et les familles des enfants repérés comme « en difficulté » autour d'un projet individualisé,
- l'importance de la formation des professionnels précédemment cités.

Toute action mise en place doit respecter cinq principes fondamentaux :

- Principe de précaution : éviter qu'un diagnostic trop précoce ne se transforme en « déterminisme scolaire et social ».
- Principe de prévention : agir pour prévenir les difficultés langagières en proposant, à tous les élèves, dès la maternelle, des activités de langage diversifiées et structurées.
- Principe de reconnaissance : reconnaître la gêne ou le handicap que peuvent générer les troubles du langage pour un enfant.
- Principe du droit à la scolarisation et à la prise en charge appropriée : proposer à chaque enfant qui doit en bénéficier, un projet de scolarisation, qui pour être adapté à ses besoins, sera révisé régulièrement.
- Principe du partenariat éducatif : ce partenariat se construit dans une logique de complémentarité et doit impérativement se faire en collaboration avec l'enfant et sa famille.

De même, des objectifs communs doivent être visés :

- « développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants à risques »,
- « systématiser le dépistage précoce d'enfants potentiellement porteurs ou atteints d'un trouble du langage oral et écrit »,
- « mieux diagnostiquer »,
- « améliorer la prise en charge des enfants et des adolescents »,
- « intensifier la formation des personnels de manière pluricatégorielle et pluridisciplinaire »,

- « informer davantage »,
- « renforcer le partenariat interministériel (Santé-Éducation Nationale) » .

3.2.2. Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage du 21 mars 2001

Ce plan d'action découle directement des recommandations du rapport Ringard. En effet, après avoir décidé de rendre public le rapport Ringard en juillet 2000, M. J.Lang, alors ministre de l'Éducation Nationale, a annoncé la mise en place d'une cellule interministérielle chargée de traduire les recommandations du rapport dans un plan d'action proposant des mesures concrètes et opérationnelles. Ce plan propose « des solutions permettant de répondre aux besoins des enfants, des familles et des professionnels de la Santé et de l'Education, face aux troubles de l'apprentissage du langage écrit et oral ».

Les principaux objectifs de ce plan d'action sont :

- « Prévenir sans stigmatiser »,
- « Repérer, dépister, diagnostiquer »,
- « Assurer la continuité des parcours scolaires des élèves »,
- « Prendre en charge de façon cohérente »,
- « Organiser les réponses »,
- « Former les acteurs et favoriser les coopérations »,
- « Encourager des études et des recherches ».

3.2.3. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École – le PPRE

"À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)." (extrait de l'article 16 de la loi du 23/04/05).

Le PPRE est proposé à tous les élèves qui risquent de ne pas maîtriser le socle commun. Il prévient l'aggravation des difficultés ou permet à l'élève de surmonter les obstacles à la poursuite de ses apprentissages. Les objectifs de ce PPRE sont précis et fixés en nombre réduit.

Il peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire en fonction des besoins de chaque élève et est temporaire ; sa durée variant selon les difficultés scolaires et les progrès de l'élève.

Au terme du PPRE, l'enseignant dresse un bilan pour décider de:

- sa poursuite,
- son interruption,
- la révision de ses objectifs,
- l'introduction de nouvelles actions.

Le PPRE permet également d'impliquer l'équipe pédagogique, l'élève et sa famille. Il représente un contrat entre ces trois derniers.

3.2.4. Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré- CIRCULAIRE N°2008-082 du 5-6-2008

Cette circulaire présente la nouvelle organisation de la semaine scolaire et donne des précisions par rapport à l'aide personnalisée. Elle abroge et remplace la circulaire n° 91-099 du 24 avril 1991 relative à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

- L'organisation du temps scolaire

Depuis la rentrée 2008, le temps d'enseignement dans les écoles primaires s'organise en 24 heures par semaine pour tous les élèves. Cela correspond à 6 heures par jour réparties sur les journées du lundi, mardi, jeudi et vendredi.

Les élèves qui rencontrent des difficultés peuvent bénéficier d'une aide personnalisée de 2 heures maximum par semaine, en dehors du temps d'enseignement scolaire.

- L'organisation et la mise en place de l'aide personnalisée

Les enseignants proposent l'ensemble du dispositif d'aide personnalisée au sein de l'école à l'Inspecteur de l'Education Nationale. Celui-ci comprend le repérage des difficultés des élèves, l'organisation hebdomadaire des aides personnalisées et les modalités d'évaluation de l'effet de ces aides en terme de progrès des élèves. Ces propositions seront ensuite inscrites dans le projet de l'école pour l'année scolaire.

Pour mettre en place l'aide personnalisée, les enseignants s'appuient sur les programmes de l'école primaire, références en matière de connaissances et de compétences à acquérir à chaque niveau, sur les évaluations nationales, références précises à des moments clé de la scolarité, ainsi que sur les outils d'évaluation et de contrôle des résultats mis en œuvre dans chaque classe.

Les enseignants font eux-mêmes le repérage des enfants susceptibles de bénéficier de cette aide. Ils s'appuient pour cela sur l'évaluation du travail scolaire des élèves. La liste des enfants recevant ce soutien hebdomadaire peut évoluer au cours de l'année, dans un sens ou dans l'autre, selon les progrès constatés ou les besoins nouveaux.

En fonction des difficultés rencontrées par les élèves, l'aide personnalisée peut se présenter différemment. En effet, celle-ci peut apparaître sous forme d'une aide individuelle, de petits groupes de travail ou de stages pendant les vacances ; elle peut également s'intégrer à un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE – cf 3.2.3, page 54)

Pour renforcer cette aide personnalisée, les enseignants peuvent être aidés par des maîtres spécialisés ou d'autres enseignants.

Le maître assure aussi la continuité de l'aide au sein de la classe par « un enseignement différencié » durant les 24h d'enseignement collectif.

L'accord des parents et de l'enfant est évidemment indispensable afin que l'aide personnalisée soit la plus efficace possible.

3.3. Aides aux élèves en difficulté et à besoins spécifiques

3.3.1. Le RASED

Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés (RASED) est un dispositif mis en place par l'Education Nationale depuis 1990 (selon la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, aujourd'hui abrogée et remplacée par la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009) dans les écoles maternelles et élémentaires, sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Education Nationale.

Il intervient en prévention au cours des cycles 1 et 2 et met en œuvre, sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription, des aides spécifiques et différenciées auprès des élèves qui manifestent des difficultés persistantes dans leurs apprentissages fondamentaux. Ces aides ne se substituent pas à l'action du maître ; elles sont décidées par l'équipe pédagogique et ne nécessitent pas la saisie des commissions spécialisées. De même, elles nécessitent une collaboration entre les membres du réseau et l'équipe éducative. Le RASED permet ainsi une analyse plus approfondie de la situation de l'élève, une adaptation des actions rééducatives et /ou pédagogiques et l'organisation des actions nécessaires.

Il existe deux types d'aides au sein du RASED :

- *L'aide spécialisée à dominante pédagogique*, sous la responsabilité d'enseignants spécialisés titulaire du C.A.P.S.A.-S.H option E.

Elle a pour objectif d'aider l'élève afin qu'il puisse :

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

Elle est proposée aux élèves éprouvant des difficultés dans les apprentissages scolaires, lorsque ceux-ci ont envie d'être aidés et sont conscients de leurs difficultés scolaires.

- *L'aide spécialisée à dominante rééducative*, dispensée par des enseignants spécialisés titulaires de l'option G du C.A.P.-S.H.

Elle a pour objectif de:

- Favoriser l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles adéquates face à une situation,
- Favoriser l'efficacité dans les différents apprentissages et activités de l'école,
- Restaurer le désir d'apprendre et l'estime de soi.

Cette aide est proposée aux élèves qui présentent une grande difficulté à s'adapter à la classe ou à l'école, pour lesquels il est établi qu'il est inutile, voire dangereux, d'aborder la difficulté de front. Elle se déroule auprès d'un enfant ou d'un groupe très réduit.

Enfin, le *psychologue scolaire* propose des entretiens avec l'enfant, la famille et les enseignants afin d'analyser les difficultés et de contribuer à trouver des solutions. De même, il accompagne l'enfant par une écoute, un bilan psychologique ou un suivi si nécessaire.

Il peut également être amené à conseiller aux parents une consultation extérieure à l'école quand la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, ou lorsque des investigations approfondies semblent nécessaires.

3.3.2. Évaluations nationales de CE1 et CM2

Les évaluations nationales de CE1 et CM2 sont réalisées par rapport aux objectifs définis dans les programmes scolaires. Elles mesurent les acquis des élèves en français et en mathématiques.

Elles permettent ainsi de :

- dresser un bilan des acquis des élèves à deux moments clefs de leur scolarité élémentaire (CE1 et CM2),
- mettre en place une aide personnalisée pour renforcer les compétences des enfants qui en ont besoin,

- créer un lien avec les parents en les informant des résultats de l'évaluation et en leur permettant de suivre les progrès de leur enfant,
- disposer d'indicateurs fiables des acquis des élèves pour mieux piloter le système éducatif et favoriser l'égalité des chances.

3.3.3. Le MEDIAL (Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti-Lecteur)

Le MEDIAL est un outil, utilisé dans certaines écoles par les membres du RASED, qui permet d'évaluer les enfants en langage écrit et de vérifier et situer les acquis de la classe.

Ainsi, il incite les membres du RASED à réfléchir sur le type d'aide adaptée en fonction des difficultés identifiées (pédagogique, rééducative ou autre). De même, il donne la possibilité à l'enseignant d'avoir des informations plus fines et d'imaginer des médiations, des remédiations, des mises en place particulières (aides, affichage, outils, variation du niveau d'abstraction, variation du niveau de complexité).

Au CP, l'évaluation est collective. En CE1, le MEDIAL comporte une évaluation collective et une évaluation individuelle. L'évaluation individuelle ne concerne que les élèves en difficultés à l'évaluation collective.

Les évaluations n'ont pas un caractère normatif. Il n'y a pas de score total afin d'éviter de classer les élèves suivant leurs résultats.

Les exercices sont classés en six rubriques ; chacune correspond à l'évaluation d'une compétence spécifique relevant de :

- l'aspect sémantique de la langue (construire du sens) ;
- la connaissance du code grapho-phonétique ;
- la connaissance d'un langage « technique » (mot, phrase, syllabe, son, etc.) ;
- l'aspect spatio-temporel (faire la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit, faire la correspondance entre chaîne parlée et chaîne écrite pour repérer la place d'un mot, etc.) ;
- l'aspect culturel (connaître des supports d'écrits, des conventions de lecture) ;
- la capacité d'encodage (écriture inventée).

3.3.4. Loi du 11/02/2005 et Projet Personnalisé de Scolarisation

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, appelé « établissement de référence » et à un parcours scolaire continu et adapté.

Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.).

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)

L'équipe éducative qui suit l'enfant réalise une première synthèse évaluant les difficultés de l'enfant et rencontre la famille. S'il s'avère que l'enfant pourrait entrer dans le champ du handicap, les coordonnées de l'enseignant référent sont transmises à la famille. L'enseignant référent réunit l'ensemble des documents nécessaires au dossier et les transmet à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Ces documents sont ensuite étudiés par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH qui décide ou non du bien-fondé des demandes et saisit ainsi la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). C'est cette commission qui propose un plan de compensation du handicap ; le PPS en est un des éléments. L'équipe de suivi de scolarisation met en œuvre le PPS au sein de l'école (cf Annexe 1, page 130).

Ainsi, ce document définit les modalités de déroulement de la scolarité, les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins de l'élève handicapé.

Il est établi pour l'année scolaire en cours et révisable à tout moment ; à la demande de la famille, de l'école ou de tout autre intervenant impliqué dans la scolarité. Il assure la cohérence et la continuité du parcours scolaire.

Le PPS définit, ainsi, les modalités de déroulement de la scolarité en précisant :

- la qualité et la nature des accompagnements nécessaires, notamment thérapeutiques ou rééducatifs,

- le recours à un auxiliaire de vie scolaire,
- le recours à un matériel pédagogique adapté.

Suivi et ajustements du PPS

Une équipe de suivi de la scolarisation a pour rôle de faciliter la mise en œuvre du PPS et d'assurer, pour chaque élève handicapé, un suivi attentif et régulier. Elle se réunit au moins une fois par an pour évaluer la mise en place du PPS et pour répondre au mieux aux besoins et aux évolutions de l'élève.

Un enseignant référent est nommé sur un territoire. Il favorise la continuité et la cohérence de la mise en œuvre du PPS. En effet, il est l'interlocuteur privilégié des parties prenantes du projet. Il est présent à chaque étape du parcours scolaire et est compétent pour assurer le suivi des élèves scolarisés dans les établissements du 1er et du 2nd degrés ainsi que dans les établissements médico-sociaux. Il réunit les équipes de suivi de la scolarisation pour chacun des élèves dont il est le référent et assure un lien permanent avec l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

4. Propositions d'aménagements pédagogiques pour un enfant dyslexique

L'enfant dyslexique est un enfant doté d'une intelligence normale ; c'est le passage à l'écrit qui lui pose problème. Ces aménagements pédagogiques constituent de réelles stratégies de contournement.

Un partenariat enseignant-orthophoniste est nécessaire afin que ces actions soient les plus personnalisées possibles et correspondent au mieux aux difficultés de l'enfant, à ses capacités, à ses attentes, ...

Avant toute chose, il est indispensable d'instaurer un climat de confiance en lui montrant que l'on comprend ses difficultés et que l'on va essayer de l'aider pour ainsi obtenir sa participation. Il faut ensuite expliquer aux élèves la nécessité pour cet enfant de bénéficier d'aménagements et d'outils spécifiques en classe.

4.1. Expression écrite

Toute suggestion d'aides vise à pallier la surcharge cognitive liée au respect de l'orthographe afin que l'enfant puisse se concentrer sur le contenu de l'exercice.

- Mettre en place une aide lexicale organisée par thèmes afin d'aider l'enfant au niveau de l'orthographe d'usage,
- faire construire des plans (vocabulaire, idées, rédaction), aider à l'organisation des idées,
- laisser davantage de temps pour la transcription écrite, pour la relecture,
- réduire en quantité l'expression écrite en privilégiant la qualité,
- écouter les dictées,
- mettre en place un contrat pour les dictées (ex : pas de faute de pluriel des noms...),
- favoriser les textes à trous,
- donner la possibilité à l'enfant de dicter à une tierce personne ce qu'il souhaiterait écrire,
- éventuellement, envisager l'outil informatique pour la mise en forme, associé au correcteur orthographique et à une synthèse vocale pour tout travail écrit,

4.2. Lecture

- Ne faire lire à haute voix que si l'enfant le demande ; au besoin, lors des évaluations, le faire lire en individuel,
- oraliser les consignes écrites pour une meilleure compréhension
- suivre avec le doigt lors de la lecture,
- utiliser un cache pour éviter les sauts de lignes.

4.3. Evaluation et notation

- Privilégier le contrôle des connaissances à l'oral plutôt qu'à l'écrit
- noter le fond plutôt que la forme

- encourager l'enfant par le biais d'appréciations positives,
- ne pas annoncer les notes à haute voix devant toute la classe,
- lors de l'évaluation d'une compétence cible, ne pas prendre en compte d'autre compétence dans la notation (ex : en conjugaison ne prendre en compte que les terminaisons de verbes),
- compter le nombre de fautes plutôt que d'enlever un point par faute, pour évaluer et encourager les progrès,
- prendre en compte ses auto-corrrections dans la notation,
- pour les fautes d'orthographe d'usage, si le mot est correct phonétiquement (ex : « autone » pour automne), n'enlever qu'1/2 point par faute par exemple,
- pour les contrôles en classe, donner un temps supplémentaire à l'enfant.

4.4. De manière générale...

- Vérifier que l'enfant ait correctement écrit ses devoirs dans son cahier de texte,
- éviter la copie : utiliser plutôt les photocopies,
- ne pas faire copier l'enfant pendant l'explication orale,
- préférer donner le modèle sur le bureau plutôt qu'au tableau,
- suggérer à l'enfant d'utiliser un magnétophone pour enregistrer ses leçons,
- surligner les mots importants d'un texte, diviser le texte en parties,
- laisser un aide-mémoire sur la table,
- inciter l'enfant à lire l'ensemble des questions avant de lire le texte,
- mettre en place des contrats de travail à court terme avec des objectifs à atteindre (note, nombre de fautes, nombre d'exercices à faire..),
- favoriser l'auto-évaluation en mettant en place une stratégie de relecture : par exemple, relire en vérifiant une règle à la fois (ex : pluriels puis participes passés).

Il est important que l'enseignant rencontre les parents de l'enfant afin de leur suggérer quelques conseils et aménagements réalisables à la maison pour que l'enfant puisse effectuer ses devoirs le mieux possible.

PARTIE PRATIQUE

1. Objectifs du mémoire et présentation des outils utilisés

1.1. Objectifs

Notre premier objectif était de réaliser la première partie de la validation externe d'un outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1, c'est-à-dire de le confronter avec un test de référence afin de tester sa fiabilité.

Nous sommes donc parties de l'hypothèse que l'outil de repérage a été construit de façon correcte, et qu'il permet ainsi aux enseignants de CE1 de repérer les enfants à risques ou en difficultés dans le domaine du langage écrit. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé une analyse statistique afin de comparer les deux outils utilisés.

Pour déterminer le nombre d'enfants à évaluer, nous avons été guidées par Mme Salleron et Mr le Professeur Duhamel (statisticiens à la plateforme d'aide méthodologique du pôle de santé publique du CHRU de Lille). Ainsi, en se référant à la prévalence de la dyslexie de la BELO (Batterie Analytique du Langage Ecrit), il était nécessaire de tester un effectif de deux cent cinquante enfants. Nous avons testé cent vingt et un enfants ; le reste de l'effectif fera l'objet d'un prochain mémoire afin de finaliser la validation externe. En effet, l'outil de repérage étant conçu pour être passé avant les vacances de la Toussaint, sa validation externe ne pouvait pas se réaliser en un seul mémoire.

Notre deuxième objectif a été d'informer les enseignants des différentes écoles par rapport à l'acquisition de la lecture et aux troubles du langage écrit. Pour cela, nous avons créé un livret explicatif afin de les sensibiliser sur l'importance d'un repérage précoce, sur leur rôle dans le chemin jusqu'à la prise en charge, sur la nécessité d'un partenariat entre enseignant, orthophoniste et médecin de l'Education Nationale mais aussi sur l'acquisition normale du langage écrit et sur ses troubles. De même, par le biais de ce livret, nous avons voulu leur apporter des idées quant aux aides et aménagements pouvant être mis en place en classe dès lors qu'un enfant est repéré en difficultés (Annexe 2, page 131).

Nous voulions ensuite améliorer le partenariat parents - enseignant – orthophoniste – médecin de l'Education Nationale après notre passage dans les classes. Cependant, par respect du secret professionnel, nous ne pouvions faire parvenir les données chiffrées des résultats des enfants. Nous avons donc réalisé un tableau classant les enfants de chaque classe dans les trois domaines testés (lecture, orthographe, conscience phonologique) selon trois catégories (en difficultés, à surveiller, non repérés) que nous avons remis aux enseignants et médecins concernés. Tous les parents d'enfants apparaissant en difficultés ou à surveiller en ont été avertis. Il leur a été conseillé de se rapprocher de leur médecin traitant ou du médecin de l'Education Nationale de leur secteur.

1.2. Présentation de l'outil de repérage

Cet outil de repérage a été créé par A. DEPREY et C. RENARD en 2007 dans le cadre de leur mémoire de fin d'étude en orthophonie.

Il a été réalisé à la suite des constatations suivantes : les professionnels de santé remarquent que les demandes de bilan de langage écrit (LE) se font tardivement ; le corps enseignant, quant à lui, déplore un manque d'outil de repérage rapide et pratique à leur disposition.

Il est donc destiné aux enseignants : c'est un outil de repérage. Il permet de repérer précocement les signes d'alerte c'est-à-dire de porter une attention particulière aux difficultés en langage oral (LO) ou LE quelles que soient leur forme, leur nature ou leur intensité. Il permettra aux enseignants d'orienter plus facilement et rapidement vers le médecin de l'Education Nationale les élèves révélés en difficultés.

Ce test évalue trois domaines : la conscience phonologique, l'orthographe et la lecture. Il utilise pour cela 5 épreuves :

- épreuve de discrimination de phonèmes (30 min)
- épreuve de dictée de logatomes (10 min)
- épreuve de dictée de mots (10 min)
- épreuve de lecture de logatomes (5 min)

-épreuve de lecture de mots (5 min)

La passation est collective sauf pour les deux épreuves de lecture et se déroule en septembre.

Le test se compose d'un fichier de passation pour les élèves, d'un fichier de correction pour les enseignants et d'un guide de passation et de cotation.

La cotation permet de classer les élèves en trois groupes suivant la note obtenue à l'ensemble des épreuves. Si le score est inférieur à 25, le sujet est classé « en difficultés » ; si le score est compris entre 25 et 37, le sujet est classé « à surveiller » ; enfin, si le score est supérieur à 38, le sujet est classé comme « non repéré ».

Apport de l'outil :

- Il peut être utilisé pour toute la classe ou pour un élève en particulier pour un repérage global ou dans le but d'approfondir une évaluation au niveau du code.
- Il permet de connaître rapidement le niveau de maîtrise du code de l'élève.
- Il permet de donner une première idée des stratégies de lecture (attention : ce test ne permet en aucun cas le diagnostic !)
- Il justifie la prise de contact de l'enseignant avec les parents : les informer et les associer aux démarches d'aides.

Présentation des différentes épreuves (mémoire d'orthophonie 2007, C. Renard et A. Deprey):

a) Épreuve de discriminations de phonèmes.

Six phonèmes sont à repérer dans cette épreuve :

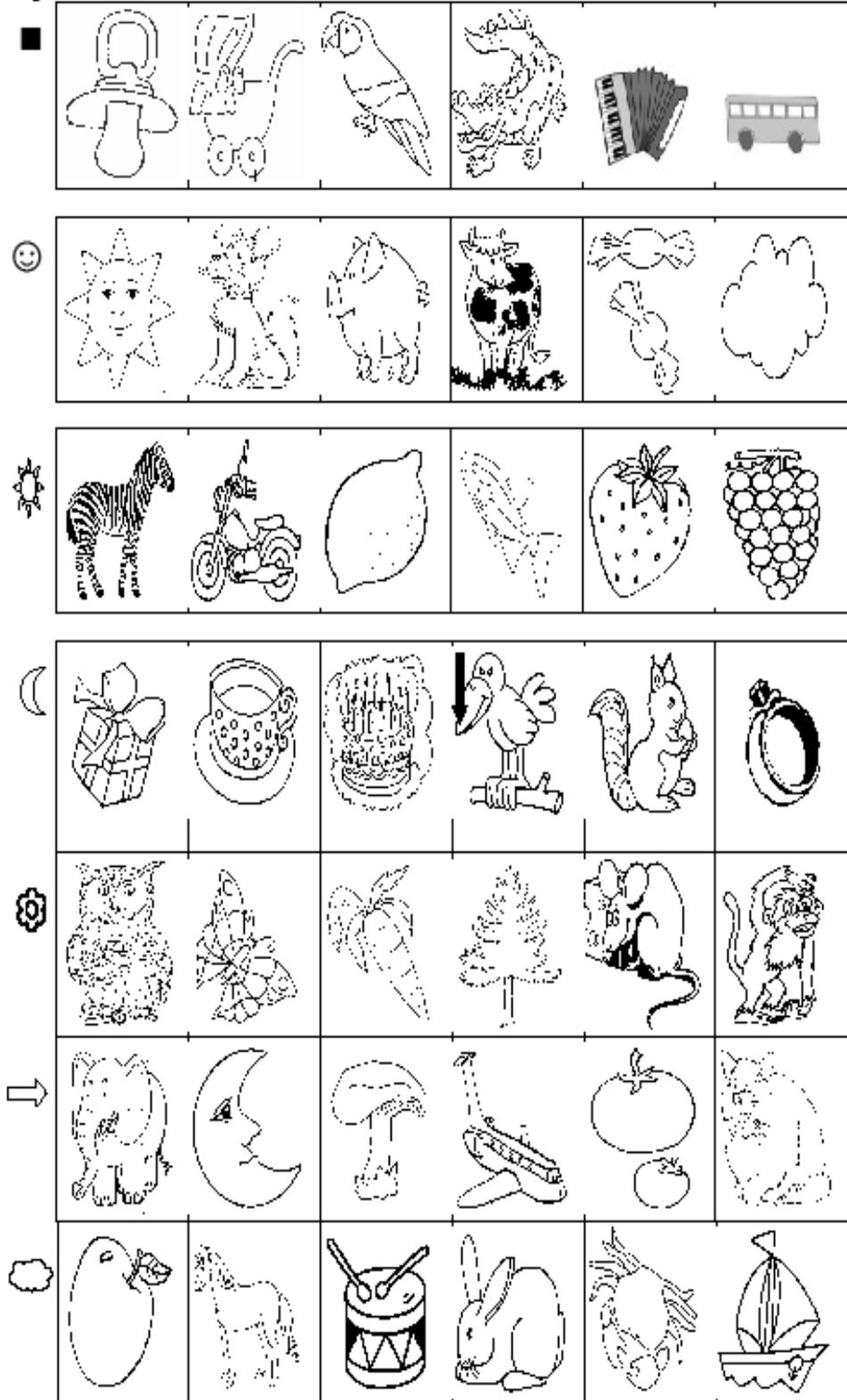
- deux constrictives [ch] et [z]
- deux occlusives [k] et [b]
- deux voyelles [i] et [a]

- sur le « fichier - élève »:

NOM:

Prénom:

Exemple:



- sur le « fichier - enseignant » :

« Entoure le dessin quand tu entends « ... » et barre quand tu n'entends pas « ... » :

.../6

« ch »: .../1	« z »: .../1	« k »: .../1
- <u>soleil</u> ► ch/s	- zèbre	- cadeau
- chien	- moto	- tasse
- cochon	- <u>citron</u> ► z/s	- <u>gâteau</u> ► k/g
- vache	- <u>poisson</u> ► z/s	- bec
- bonbon	- fraise	- écureuil
- <u>nuage</u> ► ch/j	- raisin	- <u>bague</u> ► k/g
« i »: .../1	« a »: .../1	« b »: .../1
- hibou	- <u>éléphant</u> ► a/an	- <u>pomme</u> ► p/b
- papillon	- lune	- cheval
- carotte	- <u>champignon</u> ► a/an	- tambour
- sapin	- avion	- <u>lapin</u> ► p/b
- souris	- tomate	- crabe
- singe	- chat	- bateau

Consignes de passation et de cotation :

La passation de cette épreuve est collective.

Avant de commencer, vous devez :

- vous assurer que les élèves disposent d'un crayon
- dire aux élèves que vous allez faire ensemble les exercices
- dire aux élèves qu'ils doivent attendre votre signal pour passer d'un item à l'autre

Les mots sont toujours énoncés par l'enseignant.

Durée de passation :

Elle est estimée à vingt minutes. L'épreuve n'est pas chronométrée.

Choix des items :

Six sons sont à repérer dans cette épreuve : ch / z / k / b / i / a

Pour chaque son sont proposées six images parmi lesquelles :

-trois réponses correctes, avec le son placé en position initiale, en position médiane et en position finale dans le mot.

-trois réponses incorrectes, dont deux portant sur les confusions possibles avec le son.

Le son « i » ne donne lieu à aucune confusion possible, nous avons donc proposé trois réponses correctes et trois réponses incorrectes pour ce son.

Consignes à l'élève :

Avant de commencer l'exercice, vous reprenez la case « exemple » avec les élèves.

Dans cet exercice, la consigne est double : « barrer » ou « entourer », afin d'éviter les non-réponses de l'enfant.

« Mettez votre doigt sur le carré noir. Il indique que nous faisons ensemble l'exercice de cette ligne comme essai. »

« Mettez votre doigt sur la première case maintenant. A l'intérieur, il y a une tétine. Cherchez si, dans le mot *tétine*, on entend le son [d]. »

Laissez chercher puis donnez la réponse.

« Dans le mot *tétine*, on n'entend pas [d]. Barrez-le. »

Montrez au tableau comment on fait pour barrer, en dessinant la case et en tirant un trait dessus.

« Mettez votre doigt sur la deuxième case maintenant. A l'intérieur, il y a un landau. Cherchez si, dans le mot *landau*, on entend le son [d]. »

Laissez chercher puis donnez la réponse.

« Dans le mot *landau*, on entend. Entourez-le. »

Montrez au tableau comment on fait pour entourer, en dessinant la case et en entourant le dessin.

Faites de même avec les quatre autres images de la case « exemple », en vérifiant que les enfants ont bien entouré et barré les images.

Puis dites : « Maintenant, vous allez continuer seuls ».

« Mettez votre doigt sur la ligne du « petit bonhomme qui sourit ». Sur cette ligne, vous devez trouver toutes les images dans lesquelles on entend le son [ch], mais vous attendez toujours que je vous le dise pour passer à l'image suivante. »

« Mettez votre doigt sur la première case : c'est un soleil. Cherchez si, dans le mot *soleil*, on entend le son [ch]. Vous entourez le soleil si vous entendez [ch], et vous le barrez si vous n'entendez pas [ch]. »

Attendez que tous les élèves aient fini de répondre avant de passer à l'image suivante.

Vous pouvez préciser qu'il faut prendre son temps avant de répondre et que l'épreuve n'est pas chronométrée.

Consignes de passation :

-l'enseignant prononce chaque mot tout haut, sans décomposer le mot, dans un débit de parole normal.

-il peut répéter le mot trois fois maximum si un élève a mal compris et le lui redemande.

-si un élève demande des informations complémentaires, ne lui donner aucun élément de réponse, ni information susceptible d'orienter sa réponse. L'enseignant peut une nouvelle fois donner des informations d'ordre matériel : par exemple, la signification des deux verbes « entourer » et « barrer ».

Cotation (sur le « fichier enseignant ») :

Pour chaque son, les six mots correspondant aux images sont listés sur le « fichier enseignant » : les deux confusions possibles sont soulignées, le distracteur neutre (mot n'ayant aucun rapport avec le son) est en gras, les trois réponses correctes sont en caractère normal.

Pour le son [i], les trois réponses incorrectes sont en gras car il n'y a pas de confusions pour ce son.

-un point par son testé, soit six points maximum pour l'ensemble de l'exercice: notation en tout ou rien, l'élève n'a pas de point s'il fait au moins une erreur sur les six images proposées.

-barrer sur le « fichier - enseignant » les mots où l'enfant s'est trompé (il a barré au lieu d'entourer ou inversement), ce qui permet de repérer d'emblée les confusions.

b) Épreuve de dictée de logatomes

Dix logatomes sont à transcrire:

- | | |
|----------|---------|
| — trali | — gorbu |
| — séjou | — ronca |
| — fémou | — nouvi |
| — muchon | — dapon |
| — siclu | — jétol |

► L'élève transcrit sur une feuille quadrillée indépendante du « fichier - élève ».

Consignes de passation et de cotation :

Durée de passation :

Elle est estimée à dix minutes.

Choix des logatomes :

Dix logatomes de deux syllabes élaborés à partir des phonèmes maîtrisés en milieu de CP.

Consignes à l'élève :

« Je vais vous dicter dix mots. Vous devez les écrire sur votre feuille les uns en-dessous des autres. Ces mots n'existent pas et ne veulent rien dire. Écrivez-les comme vous les entendez. Prenez bien tout votre temps pour réfléchir.

Maintenant, prenez votre stylo et écrivez « **trali** », je répète « **trali** » ».

Vérifiez que tous les enfants ont terminé d'écrire le logatome avant de dicter le suivant.

Consignes de passation :

- l'enseignant répète deux fois le logatome, sans le décomposer et dans un débit de parole normal.
- à la fin de la dictée, il répète une fois les dix logatomes
- il ne donne aucune aide à un élève en difficulté. Il peut éventuellement le rassurer en lui rappelant que le mot ne veut rien dire, et qu'il doit l'écrire comme il l'entend.

Cotation (se référer à la grille du « fichier - enseignant ») :

- cette épreuve évalue le respect des règles de conversion phonologique. Ainsi, les trois orthographes « ka », « qua » et « ca » seront jugées correctes pour la transcription du son [ka].
- un point par syllabe, soit deux points maximum par logatome. L'exercice est donc noté sur vingt.

Dans le tableau, sont figurés :

- les confusions auditives et visuelles possibles pour chaque logatome (s/ch, a/o...)
- les inversions possibles dans les diconsonantiques (tra/tar...)
- une colonne « AC » pour les autocorrections
- une colonne réservée au score par logatome (score sur deux)

Afin de préciser l'analyse des erreurs de l'enfant, vous devez cocher les cases correspondant aux erreurs commises par l'enfant.

Pour chaque logatome, les cases avec les confusions et inversions possibles sont encadrées par une bordure plus foncée.

Si l'élève fait des autocorrections, il faut cocher la case « AC ». C'est l'orthographe finale du logatome qui est prise en compte.

► Sur le « fichier – enseignant » :

II Orthographe

1- Dictée de logatomes

Note globale :/ 20

	<i>tra/tar</i>	<i>gor/gro</i>	<i>clu/cul</i>	<i>tol/tlo</i>	<i>r/l</i>	<i>b/p</i>	<i>ch/j</i>	<i>k/g</i>	<i>f/v</i>	<i>d/t</i>	<i>p/t</i>	<i>s/ch</i>	<i>s/z</i>	<i>m/n</i>	<i>ou/on</i>	<i>b/d</i>	<i>a/o</i>	<i>AC</i>	<i>note/2</i>
trali																			
gorbu																			
séjou																			
ronca																			
fémou																			
nouvi																			
muchon																			
dapon																			
sichu																			
jétol																			

AC : Autocorrection

O : Omission

c) Épreuve de dictée de mots.

Neuf mots sont à transcrire:

- ballon
- chat
- cinq
- cuisine
- eau
- sept
- orange
- maison
- poison

Consignes de passation et de cotation :

Durée de passation :

Elle est estimée à dix minutes.

Choix des mots :

Neuf mots pouvant être transcrits par la voie d'adressage par des élèves de CP.

Consignes à l'élève :

« Tirez un trait en-dessous des mots que je vous ai dictés. Je vais maintenant vous dicter dix mots qui existent et que vous connaissez.

Prenez votre stylo et écrivez « **ballon** », je répète « **ballon** » ».

Vérifiez que tous les enfants ont terminé d'écrire le mot avant de dicter le suivant.

Consignes de passation :

- l'enseignant répète deux fois le mot, sans le décomposer et dans un débit de parole normal.

- à la fin de la dictée, il répète une fois les dix mots

Cotation (se référer à la grille du « fichier - enseignant ») :

- un point par mot, soit neuf points maximum pour l'exercice.

Dans le tableau, sont figurés pour chaque mot :

- les confusions auditives et visuelles possibles pour chaque mot (s/ch, a/o...)
- une colonne « AC » pour les autocorrections
- une colonne « O » pour les omissions
- une colonne réservée au score par mot (score sur un)

Afin de préciser l'analyse des erreurs de l'enfant, vous devez cocher les cases correspondant aux erreurs commises par l'enfant.

Pour chaque mot, les cases avec les confusions possibles sont encadrées par une bordure plus foncée. Si l'élève fait des autocorrections, il faut cocher la case « AC ». C'est l'orthographe finale du mot qui doit être prise en compte.

► Sur le « fichier-l'enseignant » :

2- Dictée de mots

Note globale :/ 9

	p/q	a/an	r/l	b/p	ch/f	k/g	d/t	p/t	s/ch	s/z	m/n	ou/on	b/d	a/o	AC	Note/1
ballon																
chat																
cinq																
cuisine																
eau																
sept																
orange																
maison																
poison																

Total Orthographe :

AC : Autocorrection

O : Omission

d) Épreuve de lecture de logatomes.

Huit logatomes sont à identifier :

- | | |
|---------|----------|
| — prafi | — flécou |
| — loutu | — chédon |
| — caqué | — borch |
| — sonju | — punon |

Consignes de passation et de cotation :

Objectif :

Cette épreuve vise à évaluer les compétences de décodage phonologique de l'enfant. Ne pouvant identifier les logatomes par voie directe, l'enfant ne peut les décoder qu'en procédant par la conversion graphème / phonème.

Durée de passation :

Elle est estimée à cinq minutes.

Choix des logatomes :

Dix logatomes de deux syllabes élaborés à partir des phonèmes maîtrisés en milieu de CP.

Consignes à l'élève :

« Lis à ton rythme les dix mots que tu vois sur cette fiche. Ces mots n'existent pas et ne veulent rien dire. Tu les lis comme ils sont écrits ».

Consignes de passation :

- le temps de lecture n'est pas pris en compte, l'enfant lit à son rythme
- l'enseignant transcrit ce que l'enfant lit dans la colonne « transcription ».
- il ne donne aucune aide à un élève en difficulté. Il peut éventuellement le rassurer en lui rappelant que le mot ne veut rien dire, et qu'il doit le lire comme il est écrit.

Cotation (se référer à la grille du « fichier - enseignant ») :

- un point par syllabe, soit deux points maximum par logatome. L'exercice est donc noté sur seize.

Dans le tableau, sont figurés :

- les confusions auditives et visuelles possibles pour chaque logatome (s/ch, a/o...)
- les inversions possibles dans les diconsonantiques (tra/tar...)
- une colonne « AC » pour les autocorrections
- une colonne « O » pour les omissions
- une colonne réservée au score par logatome (score sur deux)

Afin de préciser l'analyse des erreurs de l'enfant, vous devez cocher les cases correspondant aux erreurs commises par l'enfant.

Pour chaque logatome, les cases avec les confusions et inversions possibles sont encadrées par une bordure plus foncée.

Si l'élève fait des autocorrections, il faut cocher la case « AC ». L'élève peut s'autocorriger trois fois maximum. Seule sa dernière réponse est prise en compte.

→ sur le « fichier-enseignant »:

III Lecture

1- Lecture de

logatomes

Note globale :

...../ 16

	transcription	par/prɑ	bor/bro	flé/fél	r/l	b/p	ch/j	k/g	f/v	d/t	p/t	s/ch	s/z	m/n	ou/on	b/d	a/o	p/q	AC	note/2
prafi																				
loutu																				
chédon																				
caqué																				
sonju																				
borchi																				
flécou																				
punon																				

e) Épreuve de lecture de mots.

Huit mots sont à identifier :

- | | |
|-----------|------------|
| — vert | — histoire |
| — je suis | — trop |
| — clown | — oiseau |
| — loup | — monsieur |

Consignes de passation et de cotation :

Durée de passation :

Elle est estimée à cinq minutes.

Choix des mots :

Huit mots qui doivent être décodés en milieu CP.

Consignes à l'élève :

« Lis à ton rythme les mots que tu vois sur cette fiche. Cette fois, ce sont des mots qui existent. »

Vous pouvez mettre votre doigt avant le premier mot pour montrer où l'enfant commence à lire.

Consignes de passation :

- le temps de lecture n'est pas pris en compte, l'enfant lit à son rythme.
- l'enseignant transcrit ce que l'enfant lit dans la colonne « transcription ».
- il ne donne aucune aide à un élève en difficulté.

Cotation (se référer à la grille du « fichier - enseignant ») :

-un point par mot, soit huit points maximum pour l'exercice

Dans le tableau, sont figurés pour chaque mot:

- les confusions auditives et visuelles possibles pour chaque mot (s/ch, a/o...)
- les inversions possibles (tor/tro...)
- une colonne « AC » pour les autocorrections
- une colonne « 0 » pour les omissions
- une colonne réservée au score par mot (score sur un)

Afin de préciser l'analyse des erreurs de l'enfant, vous devez cocher les cases correspondant aux erreurs commises par l'enfant.

Pour chaque mot, les cases avec les confusions et inversions possibles sont encadrées par une bordure plus foncée.

Si l'élève fait des autocorrections, il faut cocher la case « AC ». L'élève peut s'autocorriger trois fois maximum. Seule sa dernière réponse est prise en compte.

→ sur le « fichier-enseignant »:

2- Lecture de mots

Note globale :/ 8

	R	transcription	tor/tro	vet/vre	r/l	b/p	ch/j	k/g	f/v	d/t	p/t	s/ch	s/z	a/an	m/n	ou/on	b/d	a/o	p/q	AC	note/1	
vert																						
loup																						
histoire																						
je suis																						
trop																						
oiseau																						
clown																						
monsieur																						

R : Régularisation

AC : Autocorrection

Total Lecture :/ 24

1.3. Choix du test de référence

La BELO (Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe) nous a semblé être la batterie la plus appropriée comme test de référence et, ce, pour plusieurs raisons :

- la présence d'épreuves correspondant aux trois domaines évalués par l'outil de repérage, que sont la lecture, l'orthographe et la conscience phonologique ;
- un âge d'application parfaitement adapté aux enfants de CE1 puisqu'allant de 6 à 8 ans ;
- la possibilité de sélectionner les épreuves et de ne pas faire passer l'ensemble de la batterie : en effet, du fait de l'effectif important que nous devions tester, nous recherchions une batterie avec une durée de passation relativement rapide. En sélectionnant les épreuves de la BELO qui nous intéressaient, nous avons réussi à obtenir une durée de passation d'environ 40 minutes par enfant.

D'autres évaluations étaient également adaptées à l'âge requis mais comportaient certains inconvénients : EXALANG 5-8 nous contraignait à avoir un accès informatique à notre portée à chaque passation, la BELEC demandait une durée de passation de plus de 45minutes, et enfin, Chronodictées, l'Alouette, EVALEC et la LMC-R n'évaluaient pas l'ensemble des domaines présents dans l'outil de repérage.

1.4. Présentation de la BELO

Créée en 2007 par C. Pech-Georgel et F. George, la Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe a pour objectifs d'identifier et de quantifier les difficultés de lecture et d'orthographe chez des enfants en cours d'apprentissage de l'écrit (CP et CE1). Elle est composée de sept épreuves indépendantes les unes des autres :

- Mécanismes élémentaires
- Mémoire auditivo-verbale
- Lecture de mots
- Tests visuo-attentionnels

- Lecture de texte
- Conscience phonologique
- Orthographe
- Dénomination rapide ;

Ainsi, seuls les subtests utilisés dans le cadre de notre étude seront détaillés. De plus, tous les enfants ont été évalués durant le premier trimestre de CE1, nous nous sommes donc référées aux consignes et cotations correspondant au niveau troisième trimestre de CP comme l'indique le manuel.

- Mécanismes élémentaires

Pour cette épreuve, on demande à l'enfant de lire à voix haute des graphèmes, puis des syllabes simples (consonne-voyelle ou voyelle-consonne) et complexes (CVC, CCV, CCCV, VCCV), des graphies complexes (ex : « ail », « gn ») ainsi que des logatomes testant la connaissance des règles de variation de prononciation (ex : « loya » se lit [lwaja]).

Cette première épreuve permet l'analyse des erreurs portant sur la voie phonologique et indiquant que la procédure analytique n'est pas suffisamment efficace pour assurer un traitement correct de la séquence à lire.

- Lecture de mots

Cette épreuve contient deux sous-épreuves ; la première consiste à lire à voix haute des mots réguliers puis irréguliers afin de déterminer, d'une part, la rapidité de lecture (l'épreuve est chronométrée) et d'autre part, les stratégies de lecture (assemblage, adressage) utilisées par l'enfant. Dans un second temps, on demande à l'enfant de définir les mots correctement lus ; le score ainsi obtenu nous donne des indications sur la maîtrise du lexique et les compétences syntaxiques orales de l'enfant.

Néanmoins, étant donné que l'outil de repérage ne teste que la qualité de lecture de logatomes et de mots, seule la note d'exactitude (qualité) de lecture des mots réguliers et irréguliers a fait l'objet d'une analyse statistique, sans tenir compte de la rapidité de lecture ni de la connaissance de la signification de ces mêmes mots.

- Lecture de texte

L'épreuve consiste à lire à voix haute une histoire, puis à répondre à des questions se rapportant au texte lu. Elle teste donc le processus de lecture dans son intégralité ; en effet, elle nécessite l'utilisation efficiente des deux voies de lecture ainsi que l'accès au sens.

Cependant, cette épreuve n'a finalement pas fait l'objet de notre analyse statistique et ce pour plusieurs raisons:

- les notes obtenues aux autres épreuves de la BELO prennent en compte le nombre de bonnes réponses, or, ici, la note tient compte du nombre d'erreurs.
- l'outil de repérage n'offre pas d'épreuve semblable à celle-ci, aucune corrélation ne pouvait donc être réalisée.

- Conscience phonologique

En début de CE1, la BELO propose quatre types d'épreuves évaluant la conscience phonologique :

- Découpage syllabique
- Jugement de rimes
- Inversion syllabique
- Identification du premier phonème

- Orthographe

Cette épreuve est constituée de trois dictées mettant en jeu des processus différents :

- La dictée de syllabes évalue les capacités élémentaires de conversion graphème – phonème.
- La dictée de mots réguliers permet d'analyser à la fois la procédure analytique et lexicale.
- La dictée de phrases révèle le niveau de contrôle sémantique et les compétences morphosyntaxiques.

2. Démarches préliminaires, présentation des écoles et des classes

2.1. Démarches préliminaires et interventions dans les écoles

Notre travail consistait à confronter l'outil de repérage avec un test de référence. Pour cela, et en accord avec une statisticienne, nous avons besoin de faire passer les deux tests à 120 élèves de CE1, le reste de l'effectif faisant l'objet d'un second mémoire. C'est pourquoi nous avons contacté par écrit, et ce dès le mois de mai 2010, Monsieur Polvent, Inspecteur de l'Académie du Nord, afin de lui présenter notre mémoire, ses objectifs, ainsi que la démarche nécessaire à la réalisation de la validation externe de l'outil de repérage.

Nous avons, fin Juin 2010, obtenu son autorisation d'intervenir dans les classes de CE1, sur les secteurs de Tourcoing et Coudekerque-Branche, en accord avec Madame le Docteur Weens. Monsieur Polvent nous a ensuite orientées vers les Inspecteurs et les Médecins de l'Education Nationale chargés de ces deux circonscriptions.

C'est dans ce cadre que nous avons rencontré, début septembre 2010, Madame Wallines, Inspecteur de l'Education Nationale chargée de la circonscription de Coudekerque-Branche, et Madame le Docteur Flajollet qui intervient sur ce secteur, afin de présenter notre projet. Madame Wallines nous a ensuite donné son accord pour intervenir dans deux écoles de Coudekerque-Branche : Paul Eluard et Chaplin, en collaboration avec le Docteur Flajollet.

Il en est de même pour le secteur de Tourcoing, où nous avons rencontré Monsieur Maillot, Inspecteur de l'Education Nationale, et Madame le Docteur Sueur, qui nous ont également soutenues pour ce projet. Deux écoles nous ont ainsi été attribuées : Jules Ferry et Rouget de Lisle, à raison de deux classes par école.

En effet, nous avons émis l'hypothèse d'une moyenne de 20 enfants par classe, soit six classes pour pouvoir obtenir la participation de 120 enfants. Néanmoins, en raison d'absences d'enfants le jour des interventions et du refus de certains parents à participer au projet, nous avons dû contacter à nouveau Monsieur Maillot, qui nous a autorisé à intervenir dans une troisième école de son secteur : l'école Michelet.

Dès que les noms des écoles nous ont été communiqués, nous avons pris contact avec les directeurs de celles-ci, qui avaient été avisés du projet par les Inspecteurs de l'Education Nationale respectifs. Nous avons cependant remarqué que l'information transmise par ces derniers manquait souvent de précision, et nous avons alors expliqué l'ensemble de notre démarche de validation auprès des directeurs et des enseignants dans les classes desquels nous devions intervenir.

La durée de passation, comprenant une partie collective de 40 minutes et une partie individuelle de 45 minutes par enfant, a de prime abord légèrement rebuté les enseignants, mais toutes les écoles ont finalement accepté de participer à cette étude. Nous leur avons donc transmis des autorisations parentales à distribuer le plus vite possible aux parents des enfants des classes concernées. Ce document contenait la présentation du mémoire, ses objectifs et la démarche d'évaluation des enfants (cf Annexe 3, page 142); nous sollicitons ainsi l'autorisation des parents d'intervenir auprès de leur enfant, en précisant que tous les résultats seraient anonymisés. D'autre part, afin d'étayer notre étude statistique, il leur était demandé d'indiquer si l'enfant avait bénéficié d'une prise en charge orthophonique. Néanmoins, cette information s'est révélée inexploitable car elle n'a pas toujours été prise en compte ou bien comprise par les parents.

Parallèlement à toutes ces démarches préliminaires dans les écoles, nous nous sommes rendues à l'Institut d'Orthophonie afin d'obtenir l'accord de Monsieur Gosset, Doyen de la Faculté de Médecine de l'université de Lille 2 , d'intervenir auprès des enfants, par le biais d'une convention de recherche d'orthophonie, préalablement signée par les Inspecteurs de l'Education Nationale, par nos maîtres de mémoire ainsi que par nous-mêmes.

La passation des deux tests auprès de l'ensemble de notre population s'est déroulée de début septembre à fin décembre. Conformément aux délais de passation de l'outil de repérage, nous avons veillé à réaliser la passation de celui-ci avant les vacances d'automne.

Par ailleurs, nous avons créé un livret d'information sur la dyslexie-dysorthographe développementale (Annexe 2, page 131), que nous avons remis à chaque enseignant des classes dans lesquelles nous sommes intervenues. Celui-ci présente les mécanismes de lecture, la dyslexie-dysorthographe, ses signes d'appel, des aménagements qui peuvent être mis en place ainsi que la nécessité d'un partenariat autour de l'enfant. Le livret contient également une présentation de l'outil de repérage. Malheureusement, celui-ci n'a pas pu être soumis aux enseignants avant notre arrivée dans les écoles, les enseignants ont donc toujours souhaité que nous réalisions nous-mêmes la passation collective du test de repérage. Néanmoins, ils semblaient avoir apprécié le livret que nous leur avons remis.

2.2. Présentation des écoles et des classes

Nous sommes intervenues dans 5 écoles élémentaires, réparties sur les secteurs de Coudekerque-Branche et de Tourcoing, deux villes situées dans le département du Nord, de la région Nord-Pas-de-Calais.

2.2.1. Secteur de Coudekerque-Branche

La commune de Coudekerque-Branche, chef-lieu du canton, se situe à deux kilomètres au Sud-Est de Dunkerque et compte environ 24 000 habitants.

Elle est ainsi dotée de 19 écoles primaires : 8 écoles maternelles publiques, 8 écoles élémentaires publiques et 3 écoles privées.

2.2.1.1. Ecole Paul Eluard

L'école élémentaire Paul Eluard est dirigée par Monsieur Ryckoort et dénombre 106 élèves. Elle se situe en zone Réseau Ambition Réussite (RAR).

Nous avons été reçues dans la classe de Madame Rogier, qui recense 21 enfants, dont 9 filles et 12 garçons.

2.2.1.2. Ecole Charlie Chaplin

L'école élémentaire Charlie Chaplin, plus petite, accueille 87 enfants. De plus, elle se situe dans une zone urbaine. Sa directrice est Madame Delille.

La classe de CE1 dans laquelle nous sommes intervenues est dirigée par Madame Caloone ; elle accueille 16 élèves, dont 11 filles et 5 garçons.

2.2.2. Secteur de Tourcoing

Commune frontalière avec la Belgique, la Ville de Tourcoing, située à une dizaine de kilomètres au Nord-Est de Lille, compte près de 92 000 habitants.

Elle est ainsi dotée de 31 écoles maternelles et élémentaires publiques et de 20 écoles primaires privées. C'est pourquoi le domaine de l'enseignement et de l'éducation est organisé en périmètres scolaires, qui servent de guides à la gestion des inscriptions, confiée aux directeurs d'école. Ceux-ci accordent une priorité aux enfants habitant dans le secteur de l'école ; les autres enfants peuvent néanmoins s'y inscrire dans la mesure où il reste des places disponibles dans l'école souhaitée mais également à condition que le secteur de résidence de cet enfant ne soit pas en déficit d'inscriptions.

La continuité éducative en "groupe scolaire" doit être respectée : un enfant scolarisé en maternelle devra pouvoir poursuivre sa scolarité dans l'école élémentaire du secteur. Par ailleurs, l'accueil des fratries au sein d'un même groupe scolaire, est, dans la mesure du possible favorisé.

2.2.2.1. Ecole Jules Ferry

Située dans le quartier de la Croix Rouge, l'école Jules Ferry, dirigée par Monsieur Lepers, se situe en Zone Urbaine Sensible.

Elle accueille 94 élèves, scolarisés en CP et CE1, la scolarité se poursuivant à l'école Lamartine.

Cela nous a permis d'intervenir dans deux classes de CE1 :

- La classe CE1 a, de Madame Bodin, compte 19 élèves, dont 8 filles et 11 garçons,
- La classe CE1 b dénombre 19 élèves, dont 10 filles et 9 garçons, encadrés par Madame Lannoo.

2.2.2.2. Ecole Rouget de Lisle

L'école élémentaire Rouget de Lisle regroupe 11 classes, soit 235 élèves. Elle se situe en zone RAR, et est dirigée par Monsieur LOUD.

Dans cette école, nous avons également été accueillies dans deux classes distinctes :

- La première (CE1 a), dont l'enseignante est Madame Vanbiervliet, compte 22 élèves, dont 11 filles et 11 garçons,
- La seconde (CE1 b) dénombre 23 élèves, dont 10 filles et 13 garçons, encadrés par Monsieur Onckelet.

2.2.2.3. Ecole Michelet

L'école élémentaire Michelet se situe en zone Réseau de Réussite Scolaire (RRS) ; elle comporte 8 classes dont une CLIS (Classe d'Intégration Scolaire), ce qui représente un total de 180 élèves. Madame Carvalho, directrice de l'école, est également l'enseignante de la classe de CE1 dans laquelle nous sommes intervenues, auprès de 23 élèves, dont 14 filles et 9 garçons.

3. Analyse statistique

3.1. Méthodologie utilisée

Nous avons choisi de ne pas utiliser l'ensemble des épreuves de lecture de la BELO pour l'analyse statistique. En effet, lors de la passation du test, nous avons fait passer l'ensemble des items de lecture mais, après s'être entretenues avec Mme Salleron et Mr le Professeur Duhamel, nous n'avons sélectionné que les épreuves les plus pertinentes pour les comparer avec les subtests de l'outil de repérage.

Ainsi, pour la lecture, nous n'avons gardé que l'épreuve de mécanismes élémentaires ainsi que le score d'exactitude aux épreuves de lecture de mots réguliers et irréguliers.

Nous n'avons pris en compte ni les scores de définition de mots, ni la vitesse de lecture ni l'épreuve de lecture de texte car ces trois types d'exercices n'étaient pas repris dans l'outil de repérage ; il était donc inutile de les soumettre à l'analyse statistique.

L'épreuve de dictée de phrases de la BELO a, elle, été retenue, même s'il n'existe pas d'épreuve semblable dans l'outil de repérage, car sa cotation prend en partie en compte la connaissance orthographique de mots fréquents et peut donc être comparée à l'épreuve de dictée de mots de l'outil de repérage.

De même, pour l'outil de repérage, nous avons choisi de n'utiliser que les notes totales de lecture, orthographe et conscience phonologique. En effet, il était inutile de comparer épreuve par épreuve puisque toutes n'étaient pas forcément représentées dans la BELO (ex : il n'existe pas, dans la BELO, de sub-test semblable à l'épreuve de lecture de logatomes de l'outil de repérage). Toutefois, nous décrivons les données obtenues à chaque sous-épreuve de l'outil de repérage afin d'observer l'hétérogénéité ou l'homogénéité de notre population.

3.2. Présentation de la population

3.2.1. Répartition de la population suivant le sexe

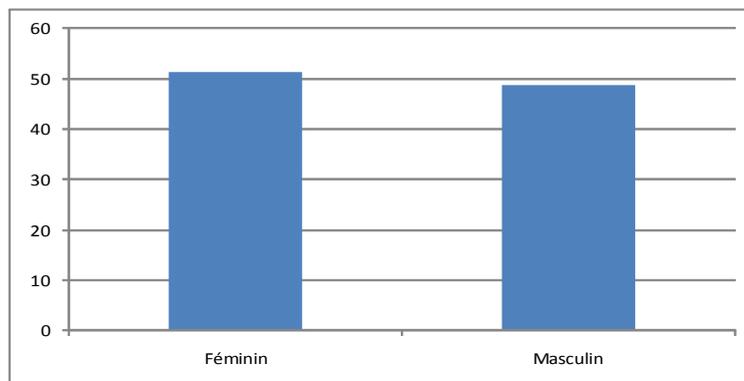


Figure 7 : Répartition de la population selon le sexe (en pourcentages)

Notre étude comprend une population de 59 garçons (soit 48,8% de la population totale) et 62 filles (51,2%).

3.2.2. Répartition de la population suivant l'âge

La fourchette d'âge des sujets va de 6 ans 11 mois à 9 ans, avec un effectif plus élevé à 7 ans 3 mois. La tranche d'âge [7 ans – 7 ans 6 mois] représente 41,3 % de la population. Ces données sont présentées dans les tableaux 1 et 2 et la figure 8.

âge en (ans, mois)	âge en mois	effectif	effectif (en pourcentages)
6 ans 11 mois	83	7	5,8
7 ans	84	3	2,5
7 ans 1 mois	85	7	5,8
7 ans 2 mois	86	7	5,8
7 ans 3 mois	87	14	11,6
7 ans 4 mois	88	10	8,3
7 ans 5 mois	89	9	7,4
7 ans 6 mois	90	6	5,0
7 ans 7 mois	91	6	5,0
7 ans 8 mois	92	11	9,1
7 ans 9 mois	93	11	9,1
7 ans 10 mois	94	8	6,6
7 ans 11 mois	95	3	2,5
8 ans	96	2	1,7
8 ans 1 mois	97	2	1,7
8 ans 2 mois	98	3	2,5
8 ans 3 mois	99	2	1,7
8 ans 5 mois	101	2	1,7
8 ans 7 mois	103	1	0,8
8 ans 8 mois	104	3	2,5
8 ans 10 mois	106	2	1,7
9 ans	108	2	1,7

Tableau I : effectifs et pourcentages de la population répartie par âge

âge	effectif	effectif (en pourcentages)
[6 ans 6 - 7 ans[	7	5,8
[7 ans - 7 ans 6[	50	41,3
[7 ans 6 - 8 ans[	45	37,2
[8 ans - 8 ans 6[	11	9,1
[8 ans 6 - 9 ans[	6	5,0
[9 ans - 9 ans 6[	2	1,7

Tableau II : répartition de la population par tranches d'âge

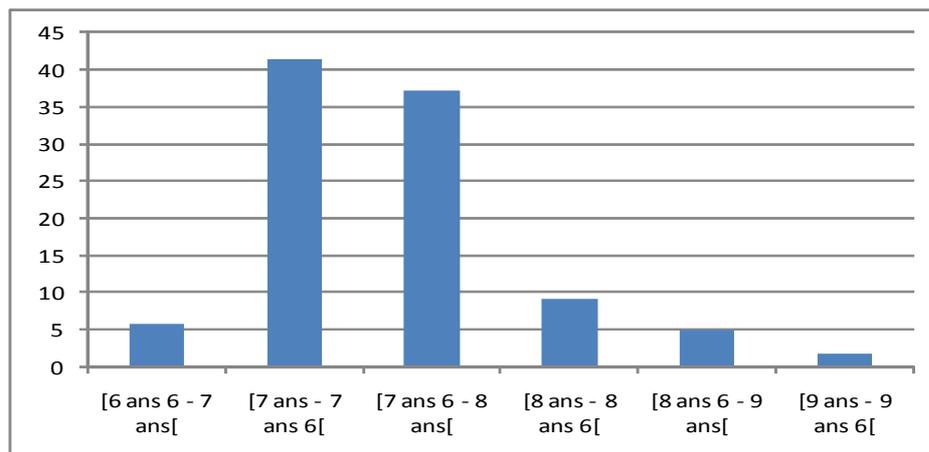


Figure 8 : répartition de la population par tranches d'âge

3.3. Descriptif des données

Nous allons décrire dans cette partie les résultats de l'analyse statistique réalisée avec l'aide de Mme Salleron, Mme Ramdane et Mr le Professeur Duhamel, statisticiens à la plateforme d'aide méthodologique du pôle de santé publique du CHRU de Lille, sur les données issues des passations de l'outil de repérage et de la BELO auprès de notre population (121 enfants).

Cette analyse avait pour objectif de comparer les résultats obtenus à ces deux tests afin de vérifier la pertinence de notre outil.

Pour décrire nos données, nous avons utilisé la moyenne et l'écart-type mais il nous a semblé également intéressant de préciser les notes minimales, maximales, les médianes ainsi que les 1ers et 3èmes quartiles pour chaque épreuve. En effet, la moyenne correspond à la somme des valeurs divisée par le nombre de valeurs; elle est donc très attirée par les extrêmes : plus on aura de notes élevées et plus la moyenne sera haute et inversement, plus on aura de notes basses plus la moyenne sera basse.

La médiane, quant à elle, présente l'avantage de donner une répartition égale en termes de pourcentages : elle divise la répartition des enfants en deux. Pour une médiane donnée, 50 % des enfants a une note supérieure ou égale à la médiane et 50 % une note inférieure.

Ainsi, si les valeurs extrêmes d'une série changent, cela n'aura aucune incidence sur la médiane mais aura une incidence sur la moyenne.

Le principe est le même pour les quartiles : ils donnent la répartition par tranche de 25 %. Pour le 1er quartile (Q1), 25 % des enfants a une note inférieure à celui-ci et pour le 3ème quartile (Q3) 75 % des enfants a une note inférieure à celui-ci (ou 25 % une note supérieure à ce quartile).

L'écart-type mesure la largeur de la distribution des valeurs autour de la moyenne. Ainsi, plus il est grand, plus les valeurs sont éparpillées autour de la moyenne et donc plus elles sont hétérogènes. Inversement, plus il est petit, plus les valeurs sont homogènes.

3.3.1. L'outil de repérage

Le tableau qui suit présente les scores bruts de notre population pour chacune des épreuves de l'outil de repérage.

Outil de repérage	Note moyenne	Note min	Note max	Ecart-type
Lecture de logatomes (/16)	13,6	2	16	2,6
Lecture de mots (/8)	5,9	0	8	1,9
Total lecture (/24)	19,5	2	24	4,2
Conscience phonologique (/6)	4,6	0	6	1,4
Dictée de logatomes (/20)	15,7	1	20	3,5
Dictée de mots (/9)	5,4	0	9	2,4
Total orthographe (/29)	21,1	1	29	5,03

Tableau III : Résultats globaux à l'outil de repérage

3.3.1.1. Lecture de logatomes

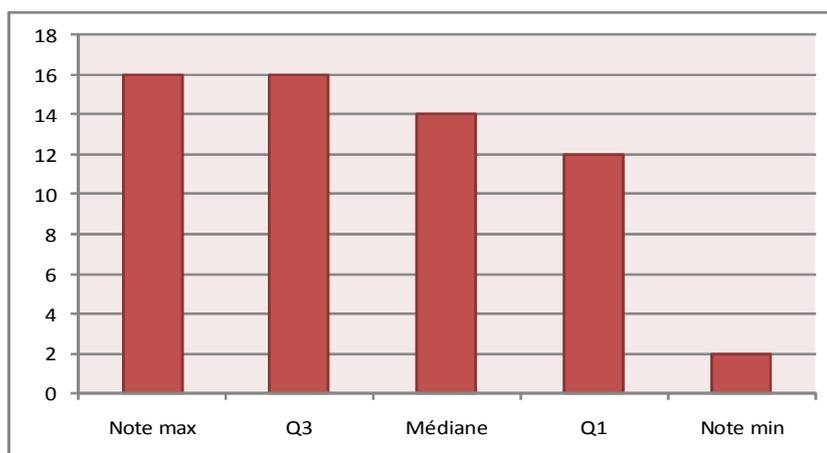


Figure 9 : Répartition des notes à l'épreuve de lecture de logatomes

Pour l'épreuve de lecture de logatomes, la moyenne est de 13,6/16, avec un écart-type de 2,6; la note minimale est de 2 et la note maximale de 16. La médiane se trouve à 14 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 14 et 50 % une note supérieure ou égale à 14. Le 1er quartile est à 12 et le 3ème quartile est à 16. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 12 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 16.

3.3.1.2. Lecture de mots

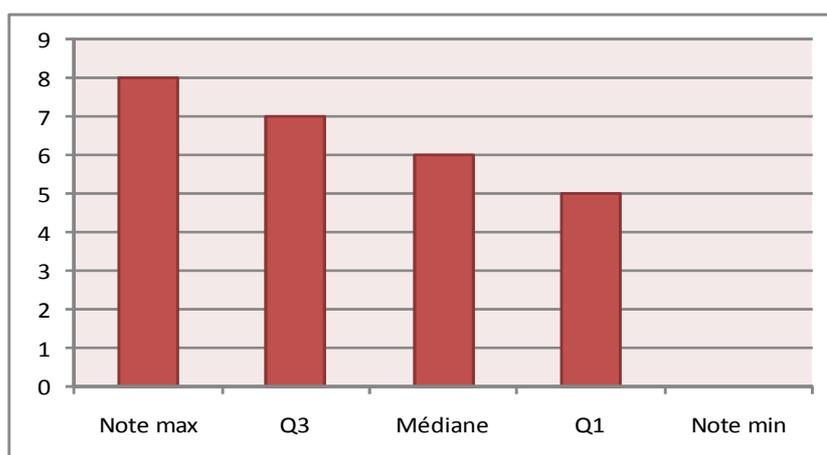


Figure 10 : Répartition des notes à l'épreuve de lecture de mots

Pour cette épreuve, la moyenne est de 5,9/8, avec un écart-type de 1,9; la note minimale est de 0 et la note maximale de 8. La médiane se trouve à 6 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 6 et 50 % une note supérieure ou égale à 6. Le 1er quartile est à 5 et le 3ème quartile est à 7. Cela signifie qu'un

quart des enfants a une note inférieure à 5 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 7.

3.3.1.3. Score total en lecture

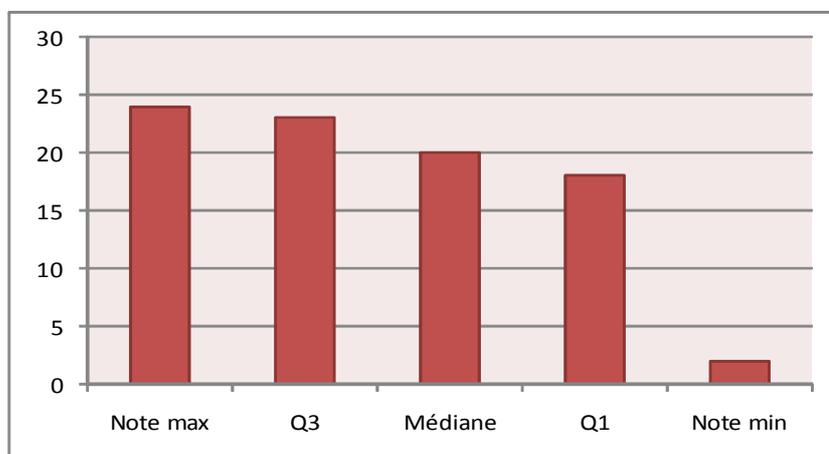


Figure 11 : Répartition des notes totales de lecture

En lecture, la moyenne est de 19,5/24, avec un écart-type de 4,2; la note minimale est de 2 et la note maximale de 24. La médiane se trouve à 20 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 20 et 50 % une note supérieure ou égale à 20. Le 1er quartile est à 18 et le 3ème quartile est à 23. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 18 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 23.

3.3.1.4. Conscience phonologique

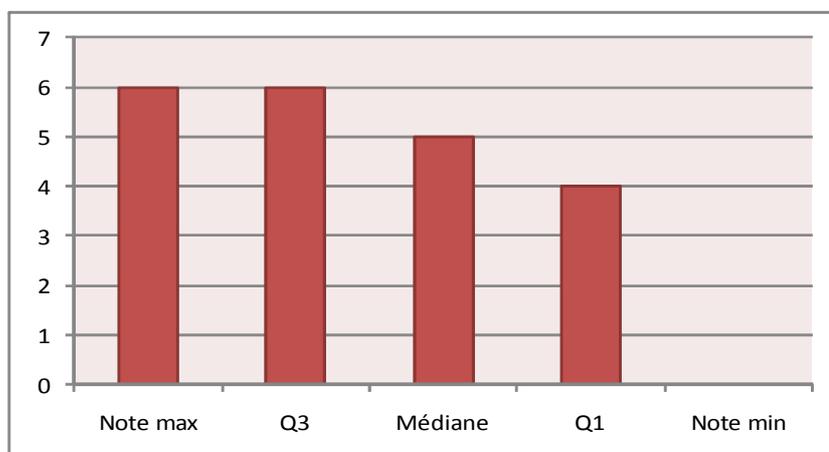


Figure 12 : Répartition des notes à l'épreuve de conscience phonologique

Pour cette épreuve, la moyenne est de 4,6/6, avec un écart-type de 1,4; la note minimale est de 0 et la note maximale de 6. La médiane se trouve à 5 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 5 et 50 % une note supérieure ou égale à 5. Le 1er quartile est à 4 et le 3ème quartile est à 6. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 4 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 6.

3.3.1.5. Dictée de logatomes

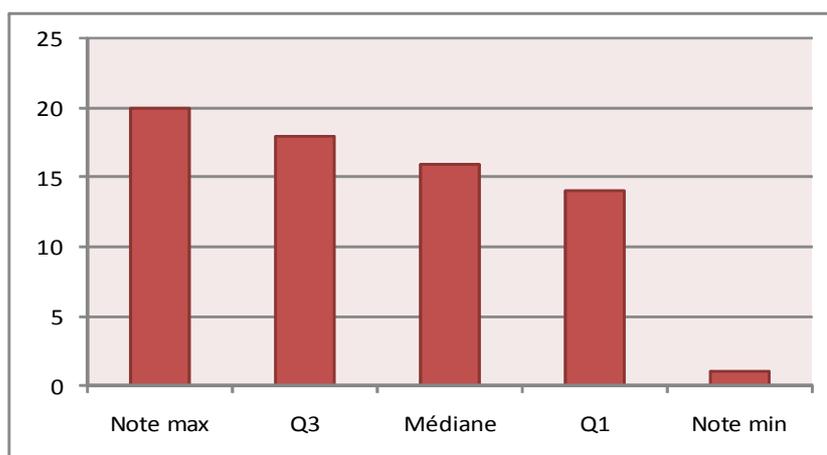


Figure 13 : Répartition des notes à l'épreuve de dictée de logatomes

Pour cette épreuve, la moyenne est de 15,7/20, avec un écart-type de 3,5; la note minimale est de 1 et la note maximale de 20. La médiane se trouve à 16 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 16 et 50 % une note supérieure ou égale à 16. Le 1er quartile est à 14 et le 3ème quartile est à 18. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 14 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 18.

3.3.1.6. Dictée de mots

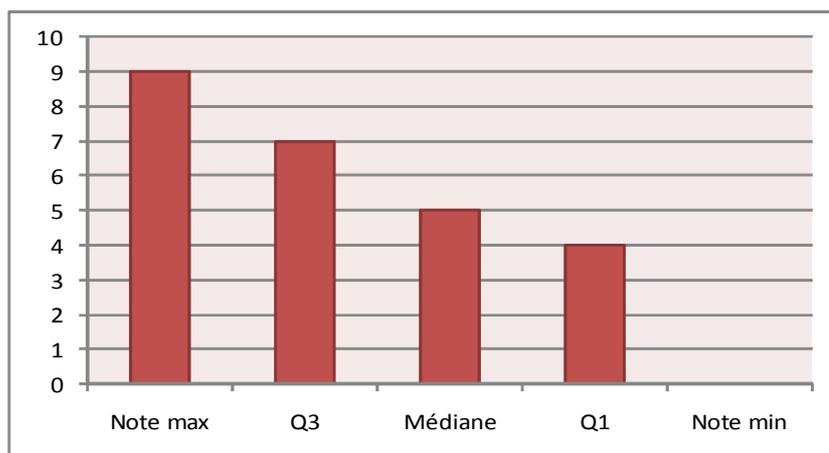


Figure 14 : Répartition des notes à l'épreuve de dictée de mots

Pour cette épreuve, la moyenne est de 5,4/9, avec un écart-type de 2,4; la note minimale est de 0 et la note maximale de 9. La médiane se trouve à 5 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 5 et 50 % une note supérieure ou égale à 5. Le 1er quartile est à 4 et le 3ème quartile est à 7. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 4 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 7.

3.3.1.7. Score total en orthographe

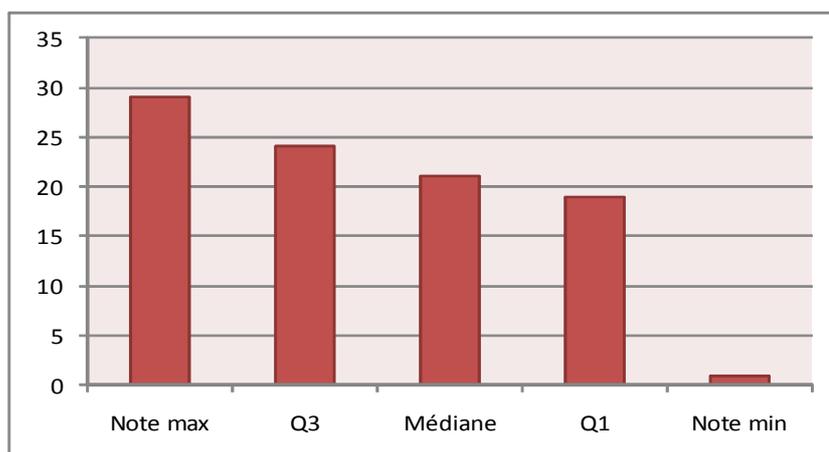


Figure 15 : Répartition des notes totales en orthographe

Pour cette épreuve, la moyenne est de 21,1/29, avec un écart-type de 5,03; la note minimale est de 1 et la note maximale de 29. La médiane se trouve à 21 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 21 et 50 % une note supérieure ou égale à 21. Le 1er quartile est à 19 et le 3ème quartile est à 24. Cela signifie

qu'un quart des enfants a une note inférieure à 19 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 24.

3.3.2. La BELO

Le tableau qui suit présente les scores bruts de notre population pour chacune des épreuves de la BELO faisant l'objet de notre analyse statistique.

BELO	Note moyenne	Note min	Note max	Ecart-type
Mécanismes élémentaires (/100)	79	19	96	12
Lecture de mots réguliers (/12)	9,5	0	12	2,7
Lecture de mots irréguliers (/12)	7,6	0	12	2,7
Conscience phonologique (/16)	14,3	9	16	1,8
Dictée de syllabes (/10)	7,8	0	10	2,2
Dictée de mots (/15)	7,7	0	14	3,5
Dictée de phrases (/35)	18,5	0	29	5,7

Tableau IV : Résultats globaux à la BELO

Pour chaque épreuve de la BELO, et en se référant aux critères de la batterie, nous avons réparti les enfants en deux groupes :

- groupe 0 = score supérieur au percentile 10 (non pathologique)
- groupe 1 = score inférieur ou égal au percentile 10 (pathologique)

Pour chaque épreuve, nous allons donc présenter d'une part la répartition des scores bruts de notre population et d'autre part la répartition selon ce code binaire.

3.3.2.1. Mécanismes élémentaires

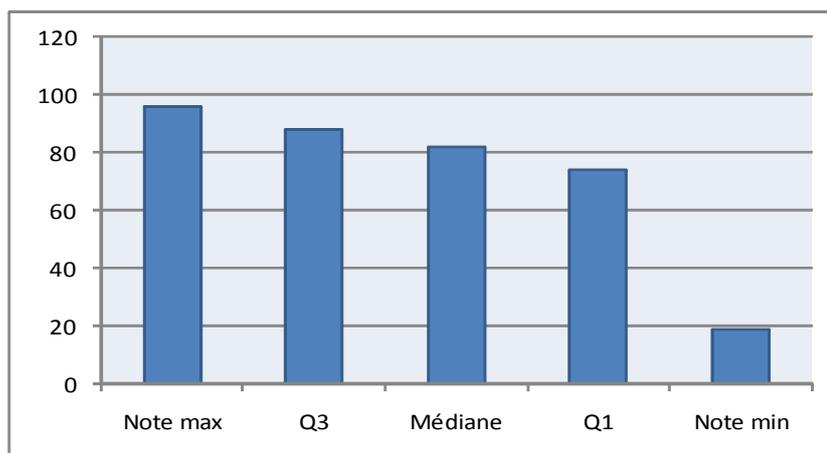


Figure 16 : Répartition des notes totales aux épreuves des mécanismes élémentaires

Pour cette épreuve, la moyenne est de 79/100, avec un écart-type de 12; la note minimale est de 19 et la note maximale de 96. La médiane se trouve à 82 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 82 et 50 % une note supérieure ou égale à 82. Le 1er quartile est à 74 et le 3ème quartile est à 88. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 74 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 88.

Mécanismes élémentaires	Répartition binaire de l'effectif	Effectif	Poucentages
	0	88	73
	1	33	27

Tableau V : Répartition de l'effectif aux épreuves des mécanismes élémentaires

Ce tableau montre, qu'à cette épreuve, 33 enfants (27%) sont repérés et 88 (73%) ne le sont pas.

3.3.2.2. Lecture de mots réguliers

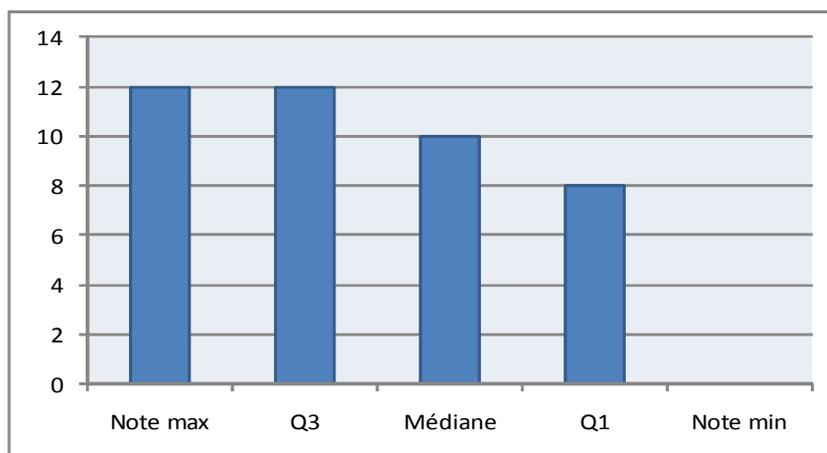


Figure 17 : Répartition des notes à l'épreuve de lecture de mots réguliers

Pour cette épreuve, la moyenne est de 9,5/12, avec un écart-type de 2,7; la note minimale est de 0 et la note maximale de 12. La médiane se trouve à 10 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 10 et 50 % une note supérieure ou égale à 10. Le 1er quartile est à 8 et le 3ème quartile est à 12. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 8 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 12.

Lecture de mots réguliers	Répartition binaire de l'effectif	Effectif	Poucentages
	0	74	61
	1	47	39

Tableau VI : Répartition de l'effectif à l'épreuve de lecture de mots réguliers

On remarque que 74 enfants (61%) obtiennent un score non pathologique tandis que les 47 autres enfants (39%) sont repérés dans cette épreuve.

3.3.2.3. Lecture de mots irréguliers

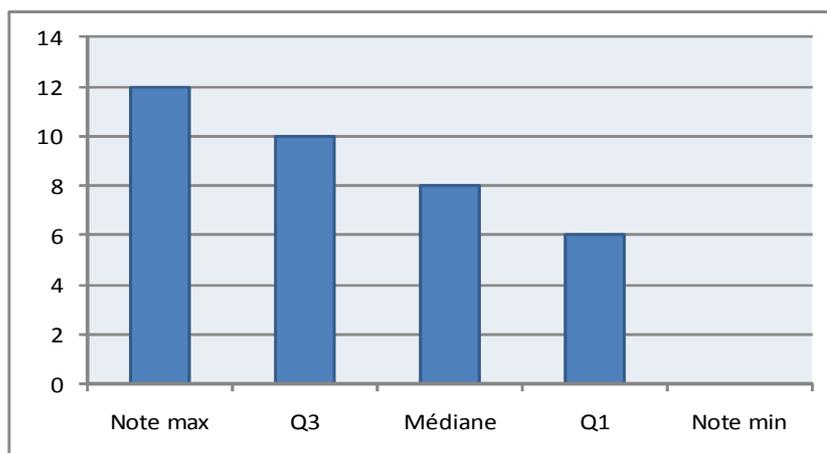


Figure 18 : Répartition des notes à l'épreuve de lecture de mots irréguliers

Pour cette épreuve, la moyenne est de 7,6/12, avec un écart-type de 2,7; la note minimale est de 0 et la note maximale de 12. La médiane se trouve à 8 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 8 et 50 % une note supérieure ou égale à 8. Le 1er quartile est à 6 et le 3ème quartile est à 10. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 6 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 10.

Lecture de mots irréguliers	Répartition binaire de l'effectif	Effectif	Poucentages
	0	77	64
	1	44	36

Tableau VII : Répartition de l'effectif à l'épreuve de lecture de mots irréguliers

Dans cette épreuve, nous constatons que 64% des enfants (soit 77/121 enfants) ne sont pas repérés contrairement aux 36% restants (44/121 enfants).

3.3.2.4. Conscience phonologique

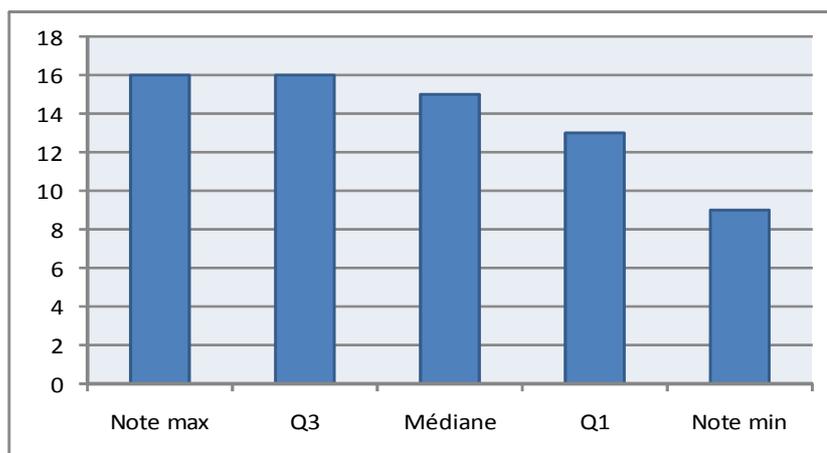


Figure 19 : Répartition des notes à l'épreuve de conscience phonologique

Pour cette épreuve, la moyenne est de 14,3/16, avec un écart-type de 1,8; la note minimale est de 9 et la note maximale de 16. La médiane se trouve à 15 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 15 et 50 % une note supérieure ou égale à 15. Le 1er quartile est à 13 et le 3ème quartile est à 16. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 13 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 16.

Conscience phonologique	Répartition binaire de l'effectif	Effectif	Poucentages
	0	121	100
	1	0	0

Tableau VIII : Répartition de l'effectif à l'épreuve de conscience phonologique

Le tableau met en évidence que l'ensemble de l'effectif obtient un score non pathologique.

3.3.2.5. Dictée de syllabes

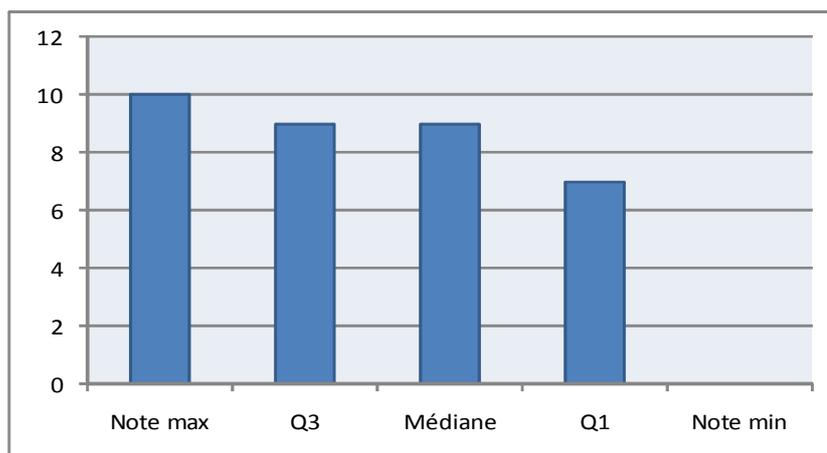


Figure 20 : Répartition des notes à l'épreuve de dictée de syllabes

Pour cette épreuve, la moyenne est de 7,8/10, avec un écart-type de 2,2; la note minimale est de 0 et la note maximale de 10. La médiane se trouve à 9 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 9 et 50 % une note supérieure ou égale à 9. Le 1er quartile est à 7 et le 3ème quartile est à 9. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 7 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 9.

Dictée de syllabes	Répartition binaire de l'effectif	Effectif	Poucentages
	0	104	86
	1	17	14

Figure IX : Répartition de l'effectif à l'épreuve de dictée de syllabes

On remarque, qu'à cette épreuve, 104 enfants (soit 86%) ont un score non pathologique alors que les 17 enfants restants (soit 14%) obtiennent un score déficitaire.

3.3.2.6. Dictée de mots

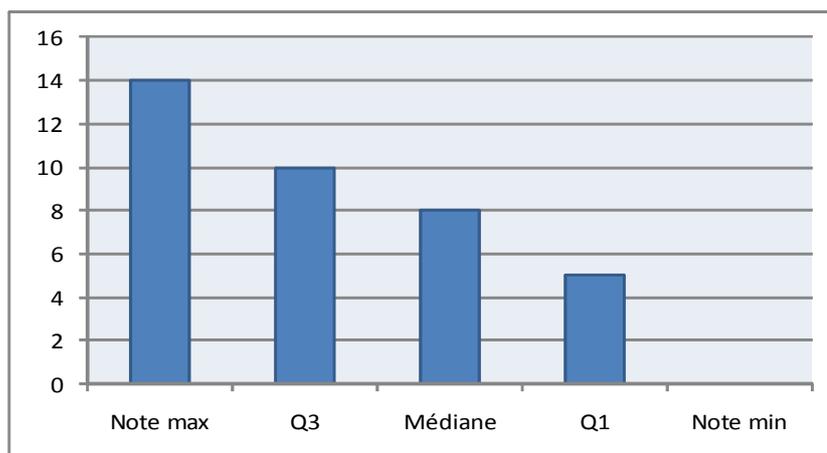


Figure 21 : Répartition des notes à l'épreuve de dictée de mots

Pour cette épreuve, la moyenne est de 7,7/15, avec un écart-type de 3,5; la note minimale est de 0 et la note maximale de 14. La médiane se trouve à 8 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 8 et 50 % une note supérieure ou égale à 8. Le 1er quartile est à 5 et le 3ème quartile est à 10. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 5 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 10.

Dictée de mots	Répartition binaire de l'effectif	Effectif	Poucentages
	0	95	79
	1	26	21

Tableau X : Répartition de l'effectif à l'épreuve de dictée de mots

Il apparaît que 26 enfants (soit 21% de l'effectif) sont repérés à cette épreuve contrairement aux 95 autres enfants (79%).

3.3.2.7. Dictée de phrases

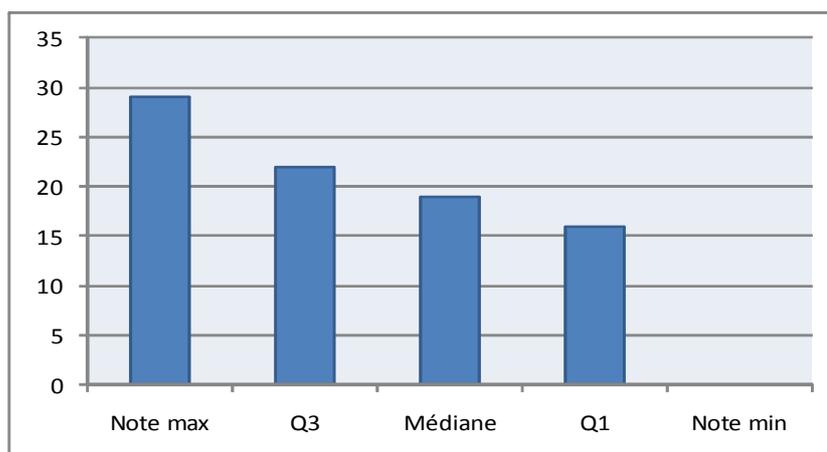


Figure 22 : Répartition des notes à l'épreuve de dictée de phrases

Pour cette épreuve, la moyenne est de 18,5/35, avec un écart-type de 5,7; la note minimale est de 0 et la note maximale de 29. La médiane se trouve à 19 c'est-à-dire que 50 % des enfants ont une note inférieure à 19 et 50 % une note supérieure ou égale à 19. Le 1er quartile est à 16 et le 3ème quartile est à 22. Cela signifie qu'un quart des enfants a une note inférieure à 16 et qu'un quart a une note supérieure ou égale à 22.

Dictée de phrases	Répartition binaire de l'effectif	Effectif	Poucentages
	0	91	75
	1	30	25

Tableau XI : Répartition de l'effectif à l'épreuve de dictée de phrases

Ce tableau met en évidence le repérage de 25% des enfants (30/121) à cette épreuve.

La figure ci-dessous nous montre la répartition de la population selon le code binaire établi, en pourcentages, dans chacune des épreuves de la BELO.

L'épreuve de lecture de mots réguliers est celle où nous retrouvons le plus d'enfants en difficultés.

L'épreuve de dictée de syllabes est, quant à elle, celle où nous en retrouvons le moins.

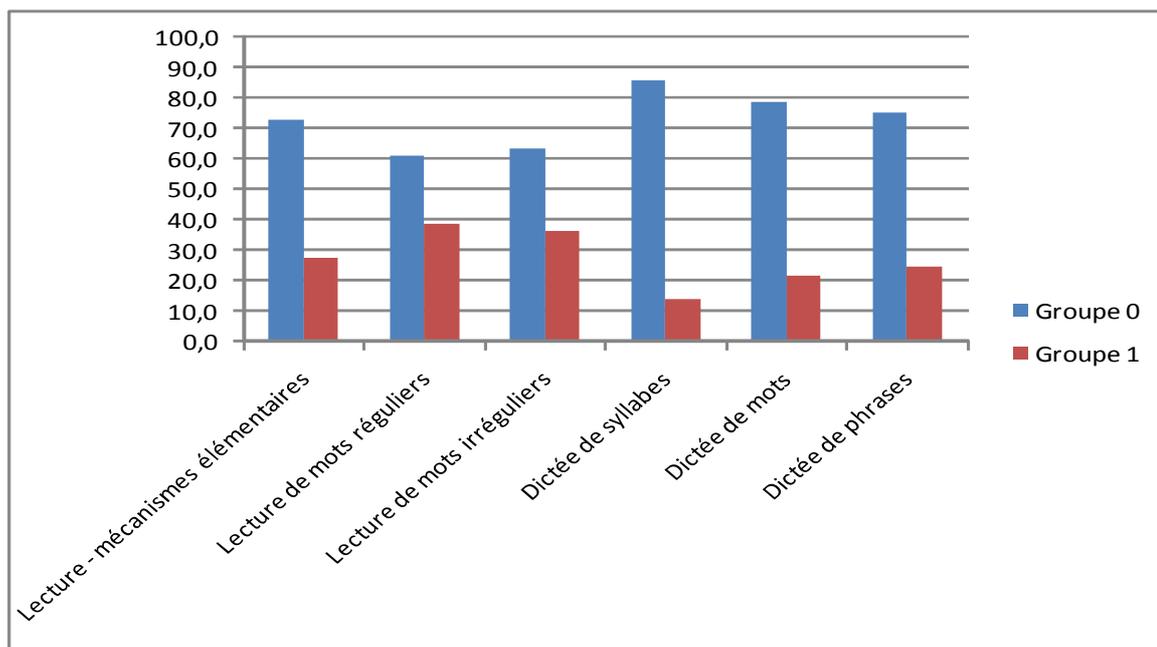


Figure 23 : Récapitulatif de la répartition binaire de la population, en pourcentages, pour chaque épreuve de la BELO

3.4. Corrélation entre les deux outils

Le tableau ci-dessous résume les épreuves corrélées entre la BELO et l'outil de repérage lors de l'analyse statistique.

BELO	Outil de repérage
1. Lecture	1. Total Lecture
1.1. Mécanismes élémentaires	
1.2. Mots réguliers	
1.3. Mots irréguliers	
2. Conscience phonologique	2. Conscience phonologique
3. Orthographe	3. Total Orthographe
3.1. Syllabes	
3.2. Mots	
3.3. Phrases	

Tableau XII : Épreuves corrélées lors de l'analyse statistique

Pour chaque épreuve de la BELO, et sous l'avis de Mme Salleron et de Mr le Professeur Duhamel, nous avons réparti les enfants en deux groupes :

- groupe 0 = score supérieur au 10ème percentile (non pathologique)
- groupe 1 = score inférieur ou égal au 10ème percentile (pathologique)

Ainsi, nous avons pu comparer la BELO et l'outil de repérage de deux façons :

- corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes brutes de la BELO
- corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et la répartition binaire de la BELO

Nos données ont été exploitées grâce à différents tests statistiques :

- le « Test Student », qui permet la comparaison des moyennes entre les deux groupes,
- et le « Test du Wilcoxon pour échantillons indépendants » utilisé pour la comparaison des distributions entre les deux groupes.

Dans les résultats qui vont suivre, si la probabilité (p) est supérieure à 0,05, la différence n'est pas significative. Si la probabilité (p) est inférieure ou égale à 0,05, la différence est significative (il y a un lien entre les épreuves comparées).

Le coefficient de corrélation de Pearson (r) a également été exploité : celui-ci varie entre -1 et 1 . Plus il s'éloigne de 0, plus la relation est forte ; ainsi, statistiquement, on considère que si (r) est supérieur à 0,8, la relation entre les deux variables est forte.

3.4.1. Corrélation entre les épreuves de lecture

3.4.1.1. Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes brutes de la BELO

Le tableau ci-dessous présente la corrélation entre la variable « Total lecture » de l'outil de repérage et les variables « Mécanismes élémentaires » - « Mots réguliers » et « Mots irréguliers » de la BELO.

	Total lecture / Mécanismes élémentaires	Total lecture / Mots réguliers	Total lecture / Mots irréguliers
(p)	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001
(r)	0,86	0,79	0,72

Tableau XIII : Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes brutes de la BELO

On constate que (p) est toujours inférieur à 0,05, la différence est donc significative pour toutes les épreuves de lecture. De même, (r) est proche de 0,8, ce qui prouve que la relation entre chaque variable comparée est forte.

3.4.1.2. Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et la répartition binaire de la BELO

- **Corrélation Total lecture / Mécanismes élémentaires**

	Effectif	Total lecture - moyenne	Ecart-type
0	88	21,2	2,4
1	33	15,3	4,8

Tableau XIV : Comparaison de la variable « Total lecture » à la variable « Mécanismes élémentaires »

Ce tableau présente les résultats des deux groupes d'enfants (0 et 1 au subtest « Mécanismes élémentaires » de la BELO) à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage.

Ainsi, on remarque que les 88 enfants non repérés au subtest « Mécanismes élémentaires » obtiennent une moyenne de 21,2 / 24 avec un écart-type de 2,4 à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage.

De même, les 33 enfants repérés au subtest « Mécanismes élémentaires » obtiennent une moyenne de 15,3 / 24 avec un écart-type de 4,8 à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage.

Ces résultats nous donnent une valeur (p) inférieure à 0,0001, le lien est donc significatif.

- **Corrélation Total lecture / Mots réguliers**

	Effectif	Total lecture - moyenne	Ecart-type
0	74	21,5	2,3
1	47	16,5	4,6

Tableau XV : Comparaison de la variable « Total lecture » à la variable « Mots réguliers »

Ce tableau présente les résultats des deux groupes d'enfants (0 et 1 au subtest « Mots réguliers » de la BELO) à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage. Ainsi, on remarque que les 74 enfants non repérés au subtest « Mots réguliers » obtiennent une moyenne de 21,5 / 24 avec un écart-type de 2,3 à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage.

De même, les 47 enfants repérés au subtest « Mots réguliers » obtiennent une moyenne de 16,5 / 24 avec un écart-type de 4,6 à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage.

Ces résultats nous donnent une valeur (p) inférieure à 0,0001, le lien est donc significatif.

- **Corrélation Total lecture / Mots irréguliers**

	Effectif	Total lecture - moyenne	Ecart-type
0	77	21,4	2,5
1	44	16,3	4,5

Tableau XVI : Comparaison de la variable « Total lecture » à la variable « Mots irréguliers »

Ce tableau présente les résultats des deux groupes d'enfants (0 et 1 au subtest « Mots irréguliers » de la BELO) à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage. Ainsi, on remarque que les 77 enfants non repérés au subtest « Mots irréguliers » obtiennent une moyenne de 21,4 / 24 avec un écart-type de 2,5 à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage.

De même, les 44 enfants repérés au subtest « Mots irréguliers » obtiennent une moyenne de 16,3 / 24 avec un écart-type de 4,5 à l'épreuve de lecture de l'outil de repérage.

Ces résultats nous donnent une valeur (p) inférieure à 0,0001, le lien est donc significatif.

3.4.2. Corrélation entre les épreuves de conscience phonologique

Pour cette partie, il n'a été possible de réaliser que la corrélation entre les notes brutes des deux outils; en effet, aucun enfant n'étant repéré à l'épreuve de conscience phonologique de la BELO, le code binaire n'a pas pu être appliqué.

En ce qui concerne la corrélation entre les notes brutes, on note que (p) est inférieur à 0,0001, la différence est donc significative pour les épreuves de conscience phonologique. D'autre part, (r) vaut 0,46, la corrélation est donc faible mais reste toutefois significative.

3.4.3. Corrélation entre les épreuves d'orthographe

3.4.3.1. Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes brutes de la BELO

Le tableau ci-dessous présente la corrélation entre la variable « Total orthographe » de l'outil de repérage et les variables « Dictée de syllabes » - « Dictée de mots » et « Dictée de phrases » de la BELO.

	Total orthographe / Dictée de syllabes	Total orthographe / Dictée de mots	Total orthographe / Dictée de phrases
(p)	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001
(r)	0,73	0,75	0,75

Tableau XVII : Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes brutes de la BELO

On constate que (p) est toujours inférieur à 0,05, la différence est donc significative pour toutes les épreuves de lecture. De même, (r) est proche de 0,8, ce qui prouve que la relation entre chaque variable comparée est forte.

3.4.3.2. Corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et la répartition binaire de la BELO

- **Corrélation Total orthographe / Dictée de syllabes**

	Effectif	Total orthographe - moyenne	Ecart-type
0	104	22,2	3,9
1	17	14,1	5,6

Tableau XVIII : Comparaison de la variable « Total orthographe » à la variable « Dictée de syllabes »

Ce tableau présente les résultats des deux groupes d'enfants (0 et 1 au subtest « Dictée de syllabes » de la BELO) à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage. Ainsi, on remarque que les 104 enfants non repérés au subtest « Dictée de syllabes » obtiennent une moyenne de 22,2 /29 avec un écart-type de 3,9 à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage.

De même, les 17 enfants repérés au subtest « Dictée de syllabes » obtiennent une moyenne de 14,1 / 29 avec un écart-type de 5,6 à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage.

Ces résultats nous donnent une valeur (p) inférieure à 0,0001, le lien est donc significatif.

- **Corrélation Total orthographe / Dictée de mots**

	Effectif	Total orthographe - moyenne	Ecart-type
0	95	22,7	3,7
1	26	15,3	4,9

Tableau XIX : Comparaison de la variable « Total orthographe » à la variable « Dictée de mots »

Ce tableau présente les résultats des deux groupes d'enfants (0 et 1 au subtest « Dictée de mots » de la BELO) à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage. Ainsi, on remarque que les 95 enfants non repérés au subtest « Dictée de mots » obtiennent une moyenne de 22,7 / 29 avec un écart-type de 3,7 à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage.

De même, les 26 enfants repérés au subtest « Dictée de mots » obtiennent une moyenne de 15,3 / 29 avec un écart-type de 4,9 à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage.

Ces résultats nous donnent une valeur (p) inférieure à 0,0001, le lien est donc significatif.

- **Corrélation Total orthographe / Dictée de phrases**

	Effectif	Total orthographe - moyenne	Ecart-type
0	91	22,8	3,8
1	30	16	4,9

Tableau XX : Comparaison de la variable « Total orthographe » à la variable « Dictée de phrases »

Ce tableau présente les résultats des deux groupes d'enfants (0 et 1 au subtest « Dictée de phrases » de la BELO) à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage. Ainsi, on remarque que les 91 enfants non repérés au subtest « Dictée de phrases » obtiennent une moyenne de 22,8 / 29 avec un écart-type de 3,8 à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage.

De même, les 30 enfants repérés au subtest « Dictée de phrases » obtiennent une moyenne de 16 / 29 avec un écart-type de 4,9 à l'épreuve d'orthographe de l'outil de repérage.

Ces résultats nous donnent une valeur (p) inférieure à 0,0001, le lien est donc significatif.

Discussion

Notre étude porte sur la validation externe d'un outil de repérage des troubles du langage écrit destiné aux enseignants de CE1. Ainsi, nous avons confronté cet outil avec un test de référence dans le but de tester sa validité externe.

Nous rappellerons dans cette partie la composition de notre échantillon de sujets ainsi que les principaux résultats. Nous développerons ensuite le partenariat avec le corps enseignant ainsi que les difficultés rencontrées tout au long de notre travail. Enfin, une sous-partie sera consacrée à la poursuite de la validation externe.

1. Composition de la population

Nous sommes intervenues dans les secteurs de Coudekerque-Branche (59) et de Tourcoing (59). Au total, nous avons testé une population de cent vingt et un enfants dans 5 écoles différentes : les écoles Charlie Chaplin et Paul Eluard de Coudekerque-Branche, et les écoles Jules Ferry, Michelet et Rouget de Lisle de Tourcoing.

Notre répartition de la population suivant le sexe montre une différence non significative : nous avons 48,8 % de filles et 51,2 % de garçons.

Les sujets sont âgés de 6 ans 11 mois à 9 ans, avec un effectif plus élevé à 7 ans 3 mois. La tranche d'âge allant de 7 ans à 7 ans 6 mois représente 41,3 % de la population.

2. Échange avec les enseignants

Lors de notre rencontre avec les enseignants, nous leur avons remis un livret explicatif afin de les sensibiliser sur l'importance d'un repérage précoce, sur leur rôle dans le chemin jusqu'à la prise en charge, sur la nécessité d'un partenariat entre enseignant, orthophoniste et médecin de l'Education Nationale mais aussi sur l'acquisition normale du langage écrit et sur ses troubles. De même, par le biais de ce livret, nous avons voulu leur apporter des idées quant aux aides et aménagements pouvant être mis en place en classe dès lors qu'un enfant est repéré en difficultés (Annexe 2, page 131).

Les enseignants, qui se sentent démunis face à ce type de trouble, ont apprécié ce livret.

Suite à notre intervention dans les écoles, nous avons présenté à chaque enseignant un compte-rendu des résultats qualitatifs et quantitatifs des enfants de leur classe aux deux outils. Dans un souci de respect du secret professionnel, nous ne pouvions leur communiquer les résultats chiffrés de la BELO. Nous avons alors regroupé les enfants en trois groupes : enfants non repérés, à surveiller, ou en difficultés, et ce dans chacun des trois domaines évalués.

Cette répartition a également été transmise aux médecins de l'Education Nationale de chaque secteur. De même, chaque parent a été informé des résultats de son enfant (cf Annexe 4, page 143); il leur a été conseillé, lorsque cela s'avérait nécessaire (enfant à surveiller ou en difficultés dans l'un des domaines), de se rapprocher de leur médecin traitant ou du médecin de l'Education Nationale de leur secteur, dont les coordonnées étaient précisées.

Les enseignants et les médecins de l'Education Nationale ont trouvé beaucoup d'intérêt à cette étude, qui leur a permis d'étayer leur analyse sur le niveau de chaque enfant dans les trois domaines explorés. L'analyse qualitative leur a également permis de cibler leurs objectifs en fonction du type d'erreurs de chaque enfant.

De notre côté, nous avons tenu à remercier chaque enseignant et directeur pour leur accueil et leur disponibilité.

3. Principaux résultats

Notre objectif était de vérifier si l'outil de repérage repère réellement les enfants en difficultés face au langage écrit. Pour cela, nous l'avons confronté à la BELO (Batterie d'Évaluation de Lecture et d'Orthographe). Nous avons fait passer ces deux outils à l'ensemble de notre population et soumis nos données à une analyse statistique.

Dans un premier temps, nous avons décrit les résultats obtenus par notre population aux différents subtests de l'outil de repérage puis à ceux de la BELO. Nous avons ensuite confronté ces résultats domaine par domaine (lecture, conscience phonologique et orthographe). Pour cela, nous avons réalisé deux types de corrélation:

- corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et les notes brutes de la BELO
- corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et le code binaire établi pour la BELO.

En effet, pour chaque épreuve de la BELO, nous avons réparti les enfants en deux groupes :

- groupe 0 = score supérieur au 10ème percentile (non pathologique)
- groupe 1 = score inférieur ou égal au 10ème percentile (pathologique).

Pour l'ensemble des épreuves corrélées, il s'avère que (p) est inférieur à 0,05, il est donc significatif. De même, le coefficient de corrélation de Pearson (r) est toujours proche de 0,8; la relation est donc forte entre les deux outils.

Néanmoins, concernant le domaine « conscience phonologique », il n'a pas été possible de réaliser la corrélation entre les notes brutes de l'outil de repérage et le code binaire de la BELO. En effet, aucun enfant n'ayant obtenu un score pathologique à l'épreuve de conscience phonologique de la BELO, le code binaire n'a pas pu être appliqué.

Toutefois, la corrélation entre les notes brutes des deux outils aux épreuves de conscience phonologique montre que (p) est inférieur à 0,05; la différence est donc significative. Le coefficient de corrélation (r) est faible (0,46) mais reste significatif.

Ces résultats nous permettent de confirmer partiellement notre hypothèse: en effet, notre analyse statistique montre que l'outil de repérage est construit de façon correcte et permet aux enseignants de CE1 de repérer les enfants à risques ou en difficultés en langage écrit.

Néanmoins, pour que celle-ci soit totalement avérée, notre étude devra être complétée afin d'obtenir des résultats aux deux outils auprès d'une population de deux cent cinquante enfants au total.

4. Difficultés rencontrées

Malgré notre ressenti positif tout au long de cette étude, nous nous sommes heurtées à quelques difficultés dans nos démarches préliminaires, dans la passation elle-même, ainsi que dans l'analyse statistique.

- **Démarches administratives**

Pour pouvoir faire passer l'outil de repérage des troubles du langage écrit dans les classes de CE1 dès la rentrée de septembre 2010, nous avons besoin de l'accord des Inspections Académiques des secteurs respectifs.

Ces démarches administratives ont nécessité un certain temps. En effet, nous avons, fin juin 2010, obtenu l'autorisation d'intervenir dans les écoles des deux secteurs, mais, en raison des vacances scolaires, nous n'avons pu rencontrer les médecins de l'Education Nationale puis les enseignants des écoles concernées qu'à partir de la rentrée de septembre.

De plus, comme l'outil de repérage doit être passé avant les vacances de la Toussaint, il n'a pas été possible de le présenter aux enseignants avant notre intervention dans leur classe. Par conséquent, aucun d'entre eux n'a souhaité faire passer lui-même la partie collective auprès des enfants.

En raison d'absences d'enfants le jour des interventions, du refus de certains parents à participer au projet ou du non-retour des autorisations parentales, nous

avons dû contacter à nouveau les Inspecteurs de l'Education Nationale, afin d'obtenir l'autorisation d'intervenir dans une cinquième école.

- **Passation des outils**

Lors de la passation de la partie collective de l'outil de repérage, nous avons pu remarquer quelques imperfections. En effet, les comportements de tricherie peuvent biaiser les résultats. De plus, lors de la passation de l'épreuve de conscience phonologique, certains enfants énonçaient les réponses à voix haute, d'autres n'attendaient pas l'énonciation du mot à l'oral, malgré nos recommandations. En ce qui concerne l'épreuve d'orthographe, les élèves situés au fond de la classe entendaient moins bien les mots dictés que ceux placés devant. De plus, certains enfants répétaient à voix haute le mot dicté, et ce parfois de manière déformée.

Nous avons également rencontré quelques problèmes dans la passation de la BELO. En effet, lors de notre intervention dans les écoles, nous avons fait passer l'ensemble des items de lecture auprès de chaque enfant, ce qui représentait une durée de passation importante. Or, après s'être entretenues avec les statisticiens, nous n'avons sélectionné que les épreuves les plus pertinentes pour les comparer avec les subttests de l'outil de repérage.

- **Analyse statistique**

Afin d'étayer notre étude statistique, nous avons demandé aux parents d'indiquer si leur enfant avait bénéficié d'une prise en charge orthophonique. Néanmoins, cette information s'est révélée inexploitable car elle n'a pas toujours été prise en compte ou bien comprise par les parents.

Les conditions de passation n'étaient pas toujours similaires d'une école à l'autre et donc d'un enfant à l'autre. En effet :

- le délai de passation entre les deux outils a varié d'une semaine à un mois
- la passation individuelle s'est parfois réalisée dans une salle commune pour les deux examinateurs, ou dans deux salles distinctes, selon les locaux disponibles. Notre souci de faire passer les épreuves dans un environnement calme et sans distracteur n'a donc pas toujours été respecté.

Tous ces constats, indépendants de notre volonté, influencent néanmoins les résultats statistiques.

5. Apports du mémoire sur les plans personnels et professionnels

Ce travail nous a tout d'abord appris à repérer les points forts et les points faibles des différents tests existants dans le domaine du langage écrit et à les comparer un à un afin de choisir au mieux notre test de référence.

Par le biais des passations auprès des enfants, nous avons également pu nous familiariser avec les techniques de passation et les critères de cotation des tests de langage écrit.

Ainsi, nous avons pris conscience de la nécessité pour l'examineur de s'adapter aux situations et aux enfants lors de la passation de tests. En effet, nous avons estimé un temps moyen de passation des deux outils auprès de chaque enfant ; or, nous nous sommes rendues compte que ce temps pouvait être très aléatoire d'un enfant à l'autre.

Cela s'explique notamment par l'hétérogénéité des niveaux des enfants en cours d'acquisition du langage écrit mais aussi par le temps nécessaire à chaque enfant pour s'adapter à l'examineur : certains d'entre eux étaient tout de suite à l'aise en notre présence et prêts à travailler alors que d'autres restaient assez fermés et nécessitaient un temps d'acclimatation avant de débiter la passation des deux outils.

Par ailleurs, les passations auprès d'enfants tout-venants de CE1 nous ont aidé à nous faire une idée plus concrète de la norme et des performances normales à cet âge.

Enfin, ce mémoire nous a permis de découvrir les différentes étapes régissant l'élaboration d'un test orthophonique et les démarches préalables à sa publication, notamment par le biais de la méthode statistique de validation externe.

6. Suite de la validation externe

Une validation externe nécessite de regrouper une population assez conséquente. Pour déterminer le nombre d'enfants à évaluer, nous nous sommes référées à la prévalence de la dyslexie selon la BELO, et, en accord avec des statisticiens, nous nous sommes fixées un effectif de deux cent cinquante enfants. Or, l'outil de repérage étant conçu pour être passé avant les vacances de la Toussaint, nous n'avons pu tester que cent vingt et un enfants.

La validation externe ne pouvait être réalisée en un seul mémoire, le reste de l'effectif fera donc l'objet d'un prochain mémoire afin de valider pleinement notre hypothèse de départ et de confirmer la fiabilité de l'outil de repérage. Si tel est le cas, l'utilisation de l'outil au niveau national pourra être envisagée.

Conclusion

Dans le cadre de la prévention des troubles du langage écrit et de la politique actuelle concernant l'échec scolaire, un outil de repérage destiné aux enseignants de CE1 a été créé en 2007, puis étalonné en 2009. Il s'intègre dans une démarche de prévention primaire et correspond aux préoccupations actuelles du gouvernement et de la profession d'orthophoniste.

Notre travail consistait à réaliser une partie de la validation externe de cet outil ; pour cela, nous avons testé 121 enfants dans la région Nord – Pas-de-Calais.

De plus, à travers la création d'un livret d'informations, nous voulions sensibiliser les enseignants aux troubles spécifiques du langage écrit et à l'importance du partenariat parents, médecins de l'Education Nationale et orthophonistes.

Les résultats de cette première étape de la validation externe sont globalement positifs, il serait donc intéressant de poursuivre, dans un prochain mémoire, la validation externe de l'outil de repérage afin de tester sa fiabilité.

Dans le cas où les résultats ne se révéleraient pas optimaux, des modifications pourraient être proposées dans la perspective d'améliorer l'outil.

De même, on pourrait envisager d'enrichir le livret d'informations destinés aux enseignants avec une explication claire des différentes démarches à suivre lorsque ceux-ci suspectent des difficultés chez un élève.

Bibliographie

- ALBERTI C., BANEATH B., BOUTARD C. (2005). *Chronosdictées*. Isbergues : Orthoédition
- ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S. (2002). *Dialogoris 0 – 4 ans*. NANCY : Commédic
- ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S. (2002). *Dialogoris 0 – 4 ans-orthophoniste*. NANCY : Commédic
- BELLONE C. (2003). *Dyslexies & dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques*. Isbergues : Orthoédition, 14
- BILLARD C. (2001). Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant : une contribution à la prévention de l'illettrisme, *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, Volume 14, Issue 1, 35-40.
- BILLARD C. et al. (1999). *BREV: une batterie clinique d'évaluation des fonctions cognitives chez les enfants d'âge scolaire et préscolaire*. Paris : Kiosque Production.
- BONNELLE M. (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant*. Marseille : Solal. 19
- BOURDIN B., HUBIN-GAYTEM., LE DIRANTB., VANDROMME L. (2007). *Les troubles du développement chez l'enfant, Prévention et prise en charge*. Paris : L'Harmattan
- CARBONNEL S., GILLET P., MARTORY M-D., VALDOIS S. (1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal
- CASALIS S. (1997). De l'oral à l'écrit. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* n° 43, 3 : 119 – 120.
- CHEVRIE-MULLER et al. (1994). *Le Questionnaire « Langage et comportement – 3 ans 1/2, Les Cahiers Pratiques d'Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*. Paris : PDG Communication.
- COLE P., LELOUP G., PIQUARD-KIPFFER A., SPRENGER-CHAROLLES L. (2010). *EVALEC – Batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture*. Isbergues : Orthoédition
- COQUET F. (2008). *Prévention, du repérage au diagnostic*. cours du module dépistage et bilans. Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix
- COQUET F. et MAETZ B., (1997). *DPL 3 Dépistage et Prévention Langage à 3 ans*. Isbergues: Ortho-Edition
- CROTEAU B., HELLOIN M.-C., THIBAUT M.-P. (2010). *Exalang 5-8 - Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans*. Orthomotus
- CRUNELLE D. (2009). *Les dyslexies*. Cours du module langage écrit. Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix

- DELAHAIE M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant, De la difficulté au trouble*. INPES.
- DELAPLACE E., LHEUREUX E. (2004). *Je suis peut-être dyslexique je vous explique... : Création d'un logiciel d'informations sur les troubles spécifiques du langage écrit à destination des enseignants*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'orthophonie. Institut Gabriel Decroix, Université Lille 2.
- DEPREY A., RENARD C. (2007). *Mise en place d'un repérage des troubles d'apprentissage du langage écrit chez des enfants de début CE1 scolarisés en ZUS*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université Lille 2
- ECALLE J., MAGNAN A., RAMUS F. (2007). *L'apprentissage de la lecture et ses troubles, Nouveau cours de psychologie, Psychologie du développement et de l'éducation*. Paris: PUF
- ELLIS A.W. (1989). *Lecture, écriture et dyslexie. Une approche cognitive*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé S.A.
- ESTIENNE F. (2006). *Surcharge cognitive et dysorthographe : Réflexions et pratiques*. Marseille : Solal
- FERRAND P. (2000). *PER 2000 – Protocole d'Evaluation Rapide*, Isbergues : Orthoédition
- FERRAND L. (2001). *Cognition et lecture*. Bruxelles : DeBoeck Université, 192
- FLESSAS J., LUSSIER F (2005). *Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage*, Paris : Dunod, 102-103
- GEORGE F., PECH-GEORGEL C. (2007). *BELO - Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe*. Marseille : Solal
- GREGOIRE J., PIERART B. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Bruxelles : De Boeck Université, 29
- JACQUIER-ROUX M., LEQUETTE C. , POUGET G., VALDOIS S., ZORMAN M. (2010). *La BALE, Batterie Analytique du Langage Ecrit*. Grenoble : Laboratoire Cogni-sciences
- JACQUIER-ROUX M., LEQUETTE C., POUGET G., VALDOIS S., ZORMAN M., (2005). *L'Odédys 2: Outil de Dépistage des Dyslexies*. Grenoble : Laboratoire Cogni-sciences
- LECOCQ P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Mardaga, 46,58-60
- LEFAVRAIS P. (2006). *Alouette-R*. Paris : ECPA
- LEQUETTE C. , POUGET G., ZORMAN M. (2008). *L'E.L.FE : Evaluation de la Lecture en Fluence*. Grenoble : Laboratoire Cogni-sciences

- MAEDER C. et ROY B., (1992). *ERTL 4 – Épreuves de repérage des troubles du langage*. Vandoeuvre : Société Com-Médic.
- MAEDER C. et ROY B., (2000). *ERTLA 6 – Épreuves de repérage des troubles du langage et des apprentissages*. Vandoeuvre : Société Com-Médic.
- MARIN B., LEGROS D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck
- MASTROTOTARO A., DONDIN A. (2009). *Outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1 créé par A. Deprey et C. Renard : étalonnage en zones rurale, urbaine et urbaine sensible en vue d'une utilisation indépendante de la zone géographique de la scolarisation*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université Lille 2
- MESSERSCHMITT P. (1993). *Les troubles d'acquisition du langage : la dyslexie*. Paris : Flohic Editions
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008). Guide pratique des parents – Votre enfant à l'école / CP-CM2. *Bulletin Officiel Hors Série n°3 du 19 juin 2008*. 28-41, 68-75
- OUZOULIAS A. (1995); *MEDIAL - Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*. Paris : Retz
- PLAZA M., RAYNAUD S. (2007), Dyslexie et traitement plurimodal : de l'autre côté du miroir. *Journal des Psychologues n° 251 – Octobre 2007* . 31-35
- RONDAL J-A., SERON X. (2003). *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Belgique : Mardaga
- ROUSTIT J. (2000). Repérage et dépistage des troubles du langage, *Rééducation Orthophonique n°204*
- SPRENGER-CHAROLLES L. (2003). Apprentissage de la lecture et dyslexie. *Médecine et Enfance*. 249-253
- SPRENGER-CHAROLLES L., COLE P. (2003). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris : Dunod.
- TRAN T., (2009) *Le bilan orthophonique*. cours du module dépistage et bilans. Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix
- VALDOIS S. (1996). *Les dyslexies développementales*, Marseille : Solal
- VAN HOUT A., ESTIENNE F. (1998). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer et traiter*. Paris : Masson.
- ZORMAN M. et JACQUIER-ROUX M., (1999). *BSEDS 5-6 – Bilan de santé, Évaluation du développement pour la scolarité 5 à 6 ans*. Grenoble : Laboratoire Cogni-Sciences.

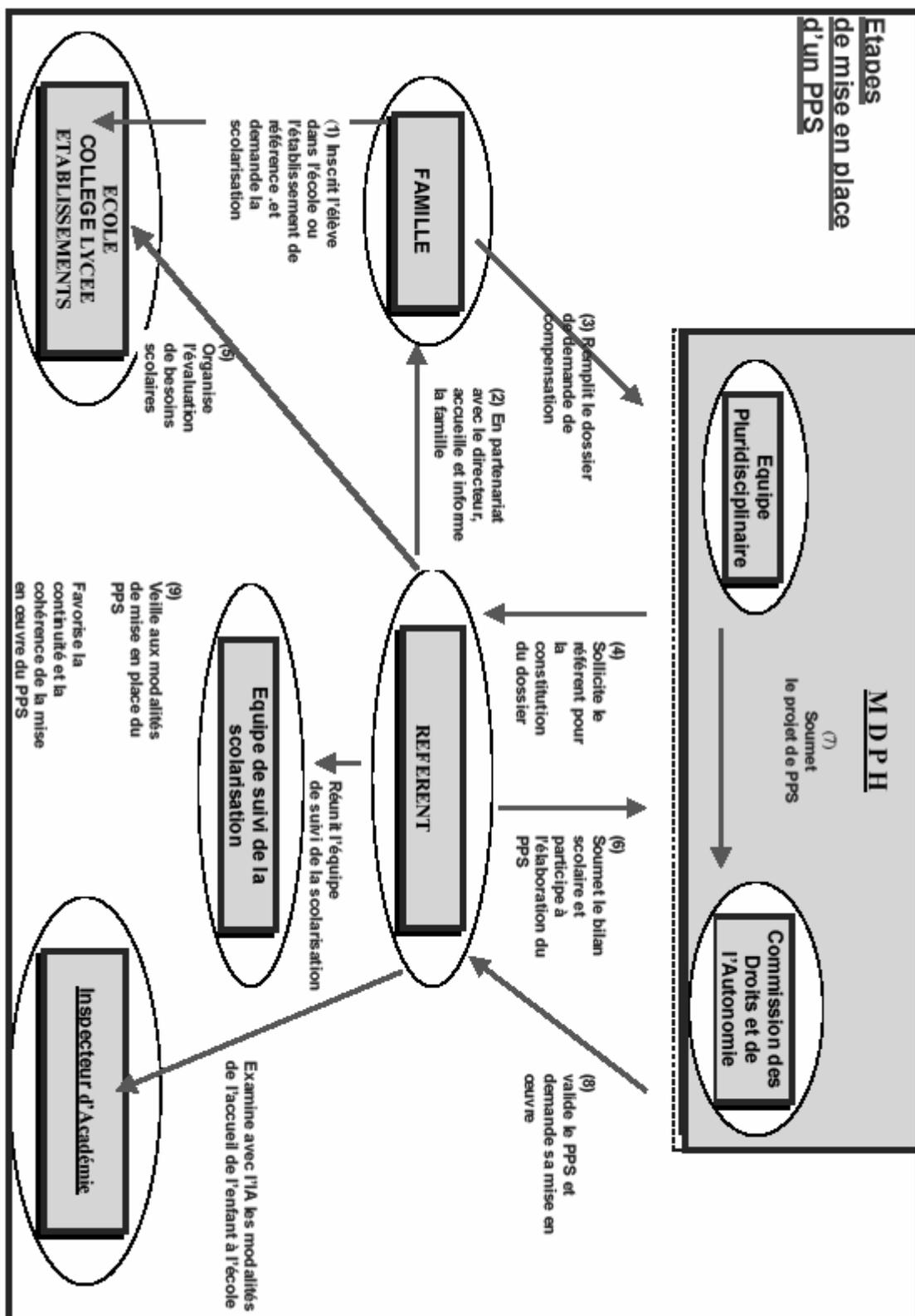
Sites web consultés :

- ACADEMIE DE GRENOBLE. *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir*, <http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin2/spip.php?article661>
- ACADEMIE DE NANCY ET METZ. *Etapes de mise en place du PPS*. [référence du 21 juin 2010], http://www3.ac-nancy-metz.fr/iamoselle/IMG/pdf_Etapes_de_mise_en_place_du_PPS.pdf
- DELLATOLAS G., VALLEE L. (2005). *Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage*, [référence du 30 septembre 2010], http://www.sante-sports.gouv.fr/IMG/pdf/recommandations_tsl.pdf
- FEDERATION NATIONALE DES ORTHOPHONISTES. *Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste*, [référence du 30 juin 2010], http://www.orthophonistes.fr/article_orthophonie_7_les-competences-de-l-orthophoniste.htm
- FEDERATION NATIONALE DES ORTHOPHONISTES. *La prévention en orthophonie*, [référence du 15 juin 2010], http://www.orthophonistes.fr/article_orthophonie_2187_la-prevention-en-orthophonie.htm
- HABIB M. *Le «cerveau extra-ordinaire», la dyslexie en question*. [référence du 14 octobre 2010], http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_habib/entree.htm
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique – Rapport de J-C Ringard*. [référence du 23 octobre 2010], <http://www.education.gouv.fr/rapport/ringard/som.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. [référence du 25 septembre 2010], http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=ADCE658A987B75C061564A0C1E4C191E.tpdjo11v_1?cidTexte=LEGITEXT000006051257&dateTexte=vig
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Loi d'orientation pour l'avenir de l'école, rapport annexé*. [référence du 28 septembre 2010], <http://eduscol.education.fr/cid47390/textes-de-reference.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008*. [référence du 19 septembre 2010], <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, circulaire n°2002-113 du 30-4-2002*. [référence du 16 novembre 2010], <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré*, *Bulletin Officiel*, n°25 du 19 juin 2008. [référence du 19 septembre 2010], <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage - B.O. n°6 du 7-2-2002*, [référence du 20 juin 2010], <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le dispositif d'évaluation des acquis des élèves en CE1 et CM2*. [référence du 21 septembre 2010], <http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1-et-cm2.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation. Bulletin Officiel n°32 du 07/09/06*. [référence du 05 octobre 2010], <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>
- MINISTERE DE LA SANTE ET DES SPORTS. *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans*. [référence du 06 décembre 2010], http://www.sfpediatrie.com/uploads/media/PDF-2_01.pdf
- VALDOIS S. *Quand la dyslexie est d'origine visuelle: Déficit de l'empan visuo-attentionnel*, [référence du 27 Novembre 2010], http://www.college-de-france.fr/media/psy_cog/UPL5612_2106s_minnaireSValdois.pdf

Annexes

Annexe n°1 : Etapes de mise en place d'un PPS



Annexe n°2 : Livret d'informations sur la dyslexie-dysorthographe développementale

Les deux voies de lecture

La voie lexicale, également appelée voie directe ou voie d'adressage, se base sur la reconnaissance globale et immédiate des mots. Lors de l'identification d'un mot, le lecteur perçoit ses caractéristiques graphiques et va le chercher en mémoire. Il accède directement au sens du mot grâce à sa forme orthographique, sans avoir besoin de passer par sa forme sonore.

=> Voie utilisée pour lire les mots fréquents et les mots irréguliers (ex : « fusil, tabac, femme ») ; l'application seule des règles de conversion graphème-phonème ne permettant pas de lire ces derniers.

La voie phonologique, encore appelée voie indirecte ou voie d'assemblage, permet une lecture analytique et séquentielle des mots. Elle comprend donc une suite d'opérations : la décomposition du mot en une série d'unités graphiques, la mise en correspondance de ces graphèmes avec les phonèmes et la recombinaison de ces phonèmes en syllabes et en mots.

=> Voie utilisée pour la lecture de **mots rares** et de **pseudo-mots** (ex : « rigafon »). Elle est essentiellement utilisée par le lecteur débutant et nécessite d'être maîtrisée par l'enfant.

Dyslexie-dysorthographe : qu'est-ce que c'est ?

La dyslexie-dysorthographe est un trouble spécifique, sévère et durable de l'acquisition et de l'automatisation du langage écrit, qui survient en dépit :

- d'une intelligence suffisante
- d'une intégrité des fonctions sensorielles, notamment auditives
- d'une intégrité des voies neurologiques
- d'un enseignement classique
- d'opportunités socio-culturelles.

Les erreurs retrouvées chez les enfants dyslexiques sont **déviantes** par rapport au modèle de développement normal de la lecture ; alors que les enfants avec retard simple de langage écrit présentent plutôt des erreurs de type simplification.

Les dyslexies s'accompagnent systématiquement d'une dysorthographe (trouble de la production orthographique) de même type, c'est pourquoi on parle de « dyslexie-dysorthographe ».

Remarque : On ne peut pas faire un diagnostic de dyslexie avant la **fin du CE1** (les tests effectués en orthophonie doivent mettre en évidence un décalage de 18 mois entre l'âge de lecture de l'enfant et son âge réel).

Fréquence : 3 à 7% des enfants scolarisés

Prévalence : 4 à 5 garçons pour 1 fille.

Classification des dyslexies-dysorthographies développementales

1) La dyslexie-dysorthographie phonologique (la plus fréquente)

- **atteinte de la voie d'assemblage**, liée à une déficience du canal auditivo-verbal
- difficultés pour lire les mots nouveaux et les non mots
- compensation par le canal visuel => reconnaissance des mots connus possible.

Les erreurs rencontrées sont :

- des lexicalisations c'est-à-dire la production d'un mot phonologiquement et visuellement proche à la place du pseudo-mot cible (ex : « boinde » est lu « blonde »)
- des paralexies phonémiques c'est-à-dire la production d'un autre pseudo-mot résultant de l'addition, l'omission, la substitution ou le déplacement de segments cibles (ex : « spactegle » est lu « pastègle »).

A l'écrit, on constate

- une incapacité à transcrire des logatomes (non-mots)

2) La dyslexie-dysorthographie de surface ou lexicale

- **atteinte de la voie d'adressage**, liée à une déficience du canal visuel et plus particulièrement de la mémoire visuelle.
- lexique interne pauvre □ conséquence : l'enfant doit déchiffrer chaque mot de manière analytique comme s'il le voyait pour la première fois
- difficultés pour lire les mots irréguliers

- compensation par la voie d'assemblage, en utilisant la correspondance graphème-phonème de manière systématique, même si celle-ci est également atteinte a minima.
- vitesse de lecture faible.

Les **erreurs rencontrées** sont :

- des erreurs de régularisation (ex : « automne » est lu [otɔmn])
- des sauts de ligne, ajouts ou omissions de syllabes ou de mots, inversions de lettres ou de syllabes, confusions visuelles de graphèmes (ex : m/n)

A l'écrit, on retrouve :

- de nombreuses fautes d'usage,
- la régularisation des mots irréguliers (ex : « monsieur » est écrit « messieu »),
- des fautes de copie,
- des erreurs de segmentation (ex : « le noiseau »).

3) La dyslexie-dysorthographe profonde ou mixte

- atteinte à la fois de la voie d'assemblage et de la voie d'adressage
- correspondances graphème-phonème peu efficaces
- **lexique interne pauvre**, ce qui engendre une très mauvaise compréhension en lecture.

Les **erreurs rencontrées** sont :

- la prise en compte d'un nombre minimal d'indices sans souci de la longueur des mots (ex : « pipeau » est lu « papa »)
- la création de mots sans rapport avec le mot-cible
- des inversions multiples
- des confusions de graphèmes visuellement proches (ex : m/n)

A l'écrit, on constate :

- une orthographe d'usage déficitaire,
- des erreurs de segmentation,
- et une mauvaise correspondance phonémico-graphémique.

4) La dyslexie-dysorthographe visuo-attentionnelle (rare)

- dyslexie périphérique caractérisée par un **dysfonctionnement visuo-attentionnel**
- non-reconnaissance visuelle, difficultés attentionnelles et trouble lexical.

L'enfant rencontre des difficultés pour sélectionner les informations pertinentes, sa prise d'indices est donc faussée et sa compréhension réduite.

Retard simple VS dyslexie

Des éléments permettent de différencier une dyslexie d'un retard simple. En effet, chez un enfant dyslexique, on retrouve :

- un déficit significatif d'au moins une des deux voies de lecture,
- la persistance des erreurs et leur nombre important,
- l'absence de causes évidentes de troubles de la lecture, de meilleures performances à l'oral,
- une différence significative entre le niveau de compréhension orale et celui de compréhension écrite.

Comment repérer un enfant dyslexique à l'école ?

Voici une liste non exhaustive de signes d'appel permettant de suspecter une dyslexie et/ou d'orienter un enfant vers un bilan orthophonique.

Ces indices sont répertoriés en fonction du niveau de classe et du domaine.

En maternelle :

Langage oral :

- trouble de la parole : déformation de certains mots, ...
- segmentation de phrases en mots difficile
- mauvaise discrimination auditive (ex : l'enfant confond « pain » et « bain »)

Conscience phonologique et métaphonologie :

- difficulté dans la manipulation de syllabes (ex : comptage syllabique, inversion syllabique, rime syllabique...)

Mémoire :

- mémoire immédiate insuffisante
- difficulté pour mémoriser une comptine, une chanson,...

Graphisme :

- retard graphique, reproduction de formes difficile

Domaine visuel :

- difficulté de discrimination visuelle, d'exploration visuelle
- difficulté à reconnaître à l'écrit son prénom et celui des autres (à partir de la Grande Section)

EN PRIMAIRE (dès le CP) ET SECONDAIRE

Lecture

- confusions, inversions, omissions, ajouts et/ou remplacements de lettres

- apprentissage des graphies simples et complexes difficile
- lecture lente et syllabée
- difficultés pour comprendre ce qui a été lu

Orthographe :

- confusions, inversions, omissions, ajouts et/ou remplacements de lettres
- apprentissage des graphies simples et complexes difficile
- mémorisation de l'orthographe d'usage difficile : l'enfant peut écrire le même mot de plusieurs façons différentes en respectant la forme sonore du mot (mézon, meison)
- copie difficile
- difficultés dans l'acquisition des homophones lexicaux (ex : ver, vers, verre, vert...)
- redéchiffrage ce qu'il vient d'écrire
- lenteur d'exécution orthographique

Rétention :

- difficultés pour retenir de nouvelles formes sonores à l'oral dans les leçons (histoire, mathématiques, grammaire)
- difficultés pour mémoriser « par coeur »

Capacités métaphonologiques :

- manipulation du phonème difficile (rime phonémique, suppression du 1er son, segmentation du mot en sons...)

Comportement :

- difficultés d'attention et de concentration
- phobie scolaire
- agitation
- anxiété, état dépressif...

Antécédents familiaux :

- antécédents de dyslexie/dysorthographe dans la famille (fratrie, parents)

Les Troubles Associés

Ces troubles ne sont pas systématiquement présents chez un même enfant et ne font aucunement partie de la sémiologie de la dyslexie :

- troubles de la latéralité et de l'organisation spatio-temporelle
- troubles visuels et du regard
- troubles du langage oral
=> séquelles de retard de parole et/ou retard de langage
- troubles de l'attention
- troubles mnésiques
=>notamment de la mémoire de travail
- troubles des fonctions exécutives
=>difficultés pour organiser les actions à réaliser
- troubles de la logique et du calcul
- troubles praxiques
=>l'enfant sait dire ce qu'il faut faire pour réaliser les gestes mais ne peut les réaliser correctement => dysgraphie ++

Dyslexie et nécessité d'un partenariat autour de l'enfant...

Une coordination entre les différents intervenants qui gravitent autour de l'enfant est nécessaire. En effet, chacun contribue au bilan de l'enfant et peut être amené à l'aider pour pallier son handicap :

- L'enseignant repère les enfants en difficulté ou à risque et en informe la famille.
 - Le médecin fait le lien entre les parents d'une part, et le médecin de l'Education Nationale d'autre part. Ce dernier pourra analyser la situation au niveau scolaire et, si besoin, orienter l'enfant vers le professionnel adapté pour compléter les éléments du diagnostic.
 - La famille prend en compte les remarques de l'enseignant et réalise, le plus vite possible, les démarches nécessaires pour la réalisation des examens prescrits par le médecin.
 - Le psychologue analyse le fonctionnement et le développement psychologique de l'enfant..
 - L'orthoptiste réalise un bilan des capacités de mouvements du regard et de l'efficacité de la vision avec les deux yeux.
 - Le psychomotricien réalise un bilan des fonctions non-verbales et corporelles.
 - L'orthophoniste réalise un bilan des capacités de langage oral et écrit sur prescription médicale.
- Parallèlement aux prises en charges rééducatives, une adaptation pédagogique est souvent souhaitable en classe.

Aménagements scolaires possibles

1) Expression écrite

- envisager l'outil informatique pour la mise en forme ainsi que le correcteur orthographique pour tout travail écrit,
- donner la possibilité à l'enfant de dicter à une tierce personne ce qu'il souhaiterait écrire
- mettre en place une aide lexicale organisée par thème afin d'aider l'enfant au niveau de l'orthographe d'usage,
- faire construire des plans (vocabulaire, idées, rédaction),
- laisser plus de temps pour la transcription écrite, pour la relecture,
- réduire en quantité l'expression écrite en privilégiant la qualité,
- écouter les dictées,
- mettre en place un contrat pour les dictées (ex : pas de faute de pluriel des noms...),
- favoriser les textes à trous

2) Lecture

- ne faire lire à haute voix que si l'enfant le demande ; au besoin, lors des évaluations, le faire lire en individuel,
- oraliser les consignes écrites pour une meilleure compréhension
- suivre avec le doigt lors de la lecture,
- utiliser un cache pour éviter les sauts de lignes.

3) Evaluation et notation

- privilégier le contrôle des connaissances à l'oral plutôt qu'à l'écrit
- noter le fond plutôt que la forme
- encourager l'enfant par le biais d'appréciations positives,
- ne pas annoncer les notes à haute voix devant toute la classe,
- lors de l'évaluation d'une compétence cible, ne pas prendre en compte d'autre compétence dans la notation (ex : en conjugaison ne prendre en compte que les terminaisons de verbes)
- compter le nombre de fautes plutôt que d'enlever un point par faute, pour évaluer et encourager les progrès

- prendre en compte ses auto-corrections dans la notation
- pour les fautes d'orthographe d'usage, si le mot est correct phonétiquement (ex : « autone » pour automne), n'enlever qu'1/2 point par faute par exemple,
- pour les contrôles en classe, donner un temps supplémentaire à l'enfant.

4) De manière générale...

- vérifier que l'enfant ait correctement écrit ses devoirs dans son cahier de texte,
- éviter la copie : utiliser plutôt les photocopies,
- ne pas faire copier l'enfant pendant l'explication orale,
- préférer donner le modèle sur le bureau plutôt qu'au tableau,
- suggérer à l'enfant d'utiliser un magnétophone pour enregistrer ses leçons,
- surligner les mots importants d'un texte, diviser le texte en parties,
- laisser un aide-mémoire sur la table,
- inciter l'enfant à lire l'ensemble des questions avant de lire le texte,
- mettre en place des contrats de travail à court terme avec des objectifs à atteindre (note, nombre de fautes, nombre d'exercices à faire..),
 - favoriser l'auto-évaluation en mettant en place une stratégie de relecture : par exemple, relire en vérifiant une règle à la fois (ex : pluriels puis participes passés).

Annexe n°3 : Autorisation parentale

Madame, Monsieur,

Nous sommes étudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'institut Gabriel Decroix de Lille. Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, nous réalisons la validation externe d'un outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1 sous la direction de Mme Ravez-Sauvage, orthophoniste en libéral à Mons-en-Baroeul et de Mme le Docteur Weens, médecin conseiller technique de l'Inspecteur d'Académie de Lille.

Cet outil, une fois validé, sera destiné aux enseignants ; il leur permettra de repérer précocement les difficultés en langage oral ou écrit.

Pour cela, et en accord avec une statisticienne, nous avons besoin de le faire passer à 120 enfants. La passation des deux tests comprend une partie collective de 40 minutes et une partie individuelle de 45 minutes par enfant.

Nous sollicitons votre accord pour intervenir dans la classe de votre enfant, sachant que tous les résultats sont anonymisés.

Madame, Monsieur accepte
que son enfant participe à cette étude dans
le cadre d'un mémoire d'orthophonie.

D'autre part, afin d'étayer notre étude statistique, pouvez-vous nous indiquer si votre enfant a bénéficié d'une prise en charge orthophonique.

OUI

NON

En vous remerciant d'avance de l'intérêt que vous portez à notre intervention,
C. Flahaut et M. Hermant

Annexe n°4 : Lettre type envoyée aux parents suite à l'intervention dans les écoles

A Lille, Janvier 2011

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études d'orthophonie, nous avons effectué des tests de langage écrit dans l'école Votre enfant NOM PRENOM, a participé à ces tests dont nous vous présentons ici les conclusions

Notre test porte sur trois domaines : la lecture, l'orthographe et la conscience phonologique. Il existe pour chacun de ceux-ci trois résultats possibles : « dans la norme », « à surveiller » et « en difficultés ». Nous vous incitons à vous rapprocher du personnel enseignant de l'école pour interpréter les résultats ci-dessous.

NOM PRENOM est en difficultés/à surveiller/dans la norme par rapport aux enfants de son âge, dans les épreuves de lecture/d'orthographe/de conscience phonologique.

Nous vous conseillons donc vivement de vous rapprocher de votre médecin traitant ou du médecin de l'Education Nationale, NOM PRENOM du médecin, pour lui faire part de ce constat.

Veillez trouver ci-dessous les coordonnées de ce dernier:

Dr , ADRESSE

Telephone:

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

C. FLAHAUT et M. HERMANT,

Etudiantes en orthophonie

Première partie de la validation externe d'un outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1

Clémentine FLAHAUT et Marion HERMANT

1 volume : 144 pages

Discipline : Orthophonie

Résumé :

A la suite de la double constatation, d'une part, que les enfants sont envoyés tardivement chez l'orthophoniste pour un bilan du langage écrit et, d'autre part, que les enseignants manquent d'outils simples et rapides pour repérer les difficultés de maîtrise du code chez leurs élèves, A. Deprey et C. Renard ont créé, dans le cadre de leur mémoire de fin d'études en 2007, un outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1. Cet outil, à destination des enseignants, a ensuite été étalonné par A. Mastrototaro et A. Dondin en 2009, également dans le cadre de leur mémoire de fin d'études. Notre mémoire se situe dans la continuation de leur travail.

Notre objectif était de réaliser la première partie de la validation externe de cet outil de repérage afin de tester sa fiabilité et d'envisager son utilisation au niveau national ; il s'agissait donc là de le comparer avec un test de référence. Pour cela nous nous sommes rendues dans plusieurs écoles du Nord - Pas de Calais dans le but de faire passer les deux tests à une population de 121 enfants. Par ailleurs, cela nous a permis de présenter l'outil de repérage aux enseignants de CE1 que nous avons rencontrés ; nous leur avons également remis un livret explicatif sur la dyslexie, sur les différents aménagements pédagogiques possibles à mettre en place et sur l'importance du partenariat enseignants-orthophonistes-médecins de l'Education Nationale.

Mots-clés :

Orthophonie – Dyslexie – Dysorthographie – Repérage – Partenariat – Validation externe

Abstract :

Following the dual recognition that, firstly, children are sent too late for speech disorder assessments of written language and that, secondly, teachers lack of simple tool to easily and quickly identify student's control problems, A. Deprey and C. Renard have created, under their study dissertation, a tool to track written language disorders used at the beginning of the French CE1's class level. This tool, destined to teachers, has been standardized by A. Mastrototaro et A. Dondin in 2009 under their study dissertation. Our dissertation is a continuation of these works.

Our aim was to realize the first part of the tracking tool's external validation, in order to test its reliability and to envisage its use at national level. We had then to compare it with a reference test. That's why we went in some Nord-Pas-de-Calais's French region's schools in order to use both of them with 121 children. We also introduced the tool to teachers, and we gave them a book on dyslexia, different educational arrangements and on relevance of partnership between teachers, speech therapists, and doctors of national Education.

Keywords :

Speech therapy – Dyslexia – Agraphia – Tracking – Partnership – External validation

MEMOIRE dirigé par :

RAVEZ SAUVAGE Sophie, orthophoniste en libéral à Mons-en-Baroeul, enseignante à Lille 2

WEENS Brigitte, médecin conseiller technique de l'Inspecteur de l'Académie de Lille.