



**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 :

**Sybille LE BELLOUR**

soutenu publiquement en juin 2012 :

**CREATION D'UN REPERTOIRE  
ORTHOGRAPHIQUE PAR MATIERE POUR  
LES ENFANTS DYSLEXIQUES OU EN  
DIFFICULTE SEVERE D'APPRENTISSAGE DU  
LANGAGE ECRIT DES CLASSES DE SIXIEME  
ET DE CINQUIEME**

MEMOIRE dirigé par :

**Dominique CRUNELLE, Orthophoniste et Docteur en Sciences de l'Education**

**Pauline LESAGE, Orthophoniste**

**Lille – 2012**



A Jérôme

---

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Crunelle et Madame Lesage pour leur aide et leurs précieux conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également Monsieur Ouvrard, principal du collège Youri Gargarine, Monsieur Aubin, directeur du collège Blanche de Castille et Madame Ambrosio, directrice du collège du Haut-Bel Air ainsi que Mesdames Martin et Jourdain, directrices des sixièmes et des cinquièmes à Blanche de Castille.

Je suis aussi très reconnaissante à tous les professeurs de leur investissement et de leur soutien dans ce projet : Mesdames Contamain, Dubost, Grasse, Doubrovsky, Blanche, Jaunâtre, d'Aboville, Plaindoux, Vanacker, Villacèque, Audiot, Mialou, Kretzmeyer, Saliba, Négret, Mermouchi et Messieurs Huguin, Yougnia, Bauguin, Dorange et Alletru.

Merci à tous les collégiens qui, bien qu'en grande difficulté de langage écrit et en difficulté scolaire, ont participé avec enthousiasme et sérieux à la création du répertoire orthographique.

Merci à Jérôme pour son soutien sans faille et à mes filles, Perle et Lou qui ont supporté mes absences.

Enfin, merci à mes parents qui m'ont toujours soutenue dans mes études.

---

## Résumé

Ce mémoire a pour objectif de créer un répertoire orthographique par matière en lien avec des ateliers de remédiation afin de réduire les erreurs d'orthographe lexicale et de redonner confiance face à l'écrit à des élèves dyslexiques ou en difficulté sévère du langage écrit des classes de sixième et de cinquième tout en favorisant l'interaction avec leurs professeurs.

Nous avons dans un premier temps tenté de présenter ces adolescents en difficulté de langage écrit mais également en difficulté d'apprentissage. Nous nous sommes intéressés aux difficultés concrètes de leur vécu scolaire dans les différentes matières.

La prise en charge par l'Education nationale de ces élèves a fortement évolué depuis plusieurs années. Même si les obstacles restent nombreux, un rappel historique des différentes mesures prises à leur égard montre que les élèves en difficulté de langage écrit sont devenus une priorité pour le ministère de l'Education nationale.

L'efficacité du répertoire orthographique créé a été testée quantitativement par la comparaison d'une même évaluation sous forme de phrases lacunaires en début et en fin d'expérimentation dans trois collèges de profils différents. Qualitativement, les bénéfices et les manques du répertoire ont été analysés en termes de typologie des erreurs orthographiques commises mais également par un questionnaire qui recueille le ressenti et l'intérêt porté par les professeurs et les élèves tout au long de l'expérience.

S'il est vrai que l'usage du répertoire demande un investissement régulier et l'adhésion des élèves et de leurs professeurs, il apparaît que cet outil peut s'inscrire dans une stratégie efficace de contournement.

Mots-clés :

Orthophonie

Dyslexie

École

Enseignement

Adolescent

---

## **Abstract**

This report's objective is to create a spelling directory by subject to reduce the lexical spelling ans to give confidence to the dyslexic pupils or pupils with severe difficulties in written language in sixth and fifth French classes while improving the relationships with their teachers.

After an introduction of these teenagers in trouble of written language but also in learning trouble, we were interested in the concrete difficulties which they could meet in their school lived and in their work in the various subjects.

An historical reminder of the various measures taken by the Department of Education shows that written performance became a priority for the Ministry of Education. However, the specific tools adapted to these pupils stay less numerous. This observation leaded us to the elaboration of a spelling directory.

Once created, we tested quantitatively its efficiency by the comparison of the same evaluation at the beginning and at the end of experiment in three middle schools of different profile. Qualitatively, profits and lacks of the directory were analyzed in terms of typology of the committed spelling errors but also by the felt and the interest carried by the teachers and the pupils throughout the experiment and the work of remediation. If it is true that the use of the directory asks for a regular investment from the pupils and their teachers, it seems that this tool can join a strategy of bypassing by allowing the pupils to find in their directory the spelling of a word which they ignore and of strengthening of the written langage, by helping their users to improve their lexical spelling.

Keywords:

Speech Therapy

Dyslexia

School

Adolescents

Education

---

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<b>Contexte théorique, buts et hypothèses</b>	<b>12</b>
1. 1. Les collégiens en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit sont des élèves en difficulté scolaire globale	13
1.2. Les causes des difficultés sévères d'apprentissage du langage écrit	15
1.2.1. Les facteurs intrinsèques	16
1.2.2. Les facteurs extrinsèques et interactionnistes	16
1.2.3. Synthèse des facteurs explicatifs	17
1 – 4 – Éducation nationale et élèves en difficulté	19
1.4.1. Rappel historique	20
1.4.2. Les moyens mis en place pour lutter contre l'échec scolaire	21
2.1. Les difficultés rencontrées dans les différentes matières par les collégiens dyslexiques-dysorthographiques	23
2.2. Le vécu scolaire douloureux des collégiens dyslexiques-dysorthographiques	26
2.3. Les facteurs aggravant les difficultés des collégiens dyslexiques-dysorthographiques	27
3. 1. Le rapport Ringard (2000)	29
3.2. Les plans d'action	30
3.3. Aides et aménagements	31
3.3.1. Les aménagements d'examen	31
3.3.2. Loi n°2005-102 du 11 février 2005 et Décrets de décembre 2005	32
3.3.3. L'auxiliaire de Vie Scolaire Individuel (AVSI)	32
3.3.4. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)	33
3.3.5. Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE)	33
3.3.6. Les pédagogies différenciées	33
4. 1. Définition	34
4. 2. Stratégies de prise en charge orthophonique	35
5.1. Problématique	36
5. 2. Les objectifs	38
5. 3. Les Hypothèses	39
<b>Sujets, matériel et méthode</b>	<b>40</b>
6.1. Présentation des établissements et des équipes éducatives	41
6.1.1. Le collège Youri Gargarine	41
6. 1. 2. Le collège Blanche de Castille	42
6. 1. 3. Le collège du Haut Bel-Air	43
6. 2. Élaboration du répertoire orthographique par matière	43
6. 2. 1. Le choix des mots	43
6. 2. 2. Mise en forme du répertoire orthographique par matière	46
6. 3. 1. Conception de l'évaluation mesurant l'efficacité du répertoire	49
6. 3. 2. Conception des questionnaires à destination des élèves et des professeurs	53
6. 4. Les ateliers de remédiation : principes, objectifs et déroulement	54
6. 4. 1. L'organisation	54
6. 4. 2. Critères d'inclusion et d'exclusion de la population	55
6. 4. 3. L'appropriation du répertoire par les élèves	56
6. 4. 4. Description des activités remédiatives	56
6. 4. 4. 1. Remédiation des erreurs de type phonologique	57

6. 4. 4. 1. 1. Remédiation des confusions auditives.....	57
6. 4. 4. 1. 2. Remédiation des confusions visuelles.....	58
6. 4. 4. 2. Remédiation des erreurs de type morphologique.....	59
6. 4. 4. 2. 1. Remédiation de l'orthographe d'usage.....	59
6. 4. 4. 2. 2. Remédiation des erreurs de segmentation.....	59
6. 4. 3. 2. 3. Remédiation des erreurs distinctives.....	60
6. 4. 5. Les relations avec les professeurs .....	61
<b>Résultats.....</b>	<b>62</b>
7. 1. Collège Youri Gargarine.....	63
7. 1. 1. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de sixième.....	64
7. 1. 2. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de cinquième .....	66
7. 1. 3. Résultats des questionnaires à l'intention des élèves et des professeurs.....	68
7. 2. Collège du Haut Bel-Air.....	70
7. 2. 1. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de sixième.....	71
7. 2. 2. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de sixième.....	73
7. 2. 3. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de cinquième.....	75
7. 2. 4. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de cinquième.....	78
7. 2. 5. Résultats des questionnaires à l'intention des élèves et des professeurs.....	80
7. 3. Collège Blanche de Castille.....	81
7. 3. 1. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de sixième.....	82
7. 3. 2. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de sixième.....	84
7. 3. 3. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de cinquième.....	86
7. 3. 4. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de cinquième.....	88
7. 3. 5. Résultats des questionnaires à l'intention des élèves .....	90
7. 4. Comparaison des résultats des trois collèges.....	91
7. 4. 1. En classe de sixième.....	91
7. 4. 2. En classe de cinquième.....	93
<b>Discussion.....</b>	<b>96</b>
8.1. Critiques méthodologiques et exposé des problèmes rencontrés.....	97
8.1.1. Le choix des établissements et des populations de collégiens.....	97
8. 1. 2. La conception du répertoire orthographique par matière .....	99
8. 1. 3. L'élaboration de l'évaluation pré et post-remédiate.....	99
8. 1. 4. Les questionnaires à l'intention des élèves et des professeurs .....	100
8. 1. 5. Le déroulement des ateliers de remédiation.....	101
8. 2. Discussions des principaux résultats et validation des hypothèses.....	102
8. 2. 1. Le répertoire orthographique par matière permet de réduire le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale.....	102
8.2.2 Le répertoire orthographique lutte contre le sentiment d'impuissance des élèves face au langage écrit.....	104

---

<u>8. 2. 3. Le répertoire orthographique améliore les relations élèves-</u> <u>professeurs en enrichissant les liens de confiance mutuelle.....</u>	<u>104</u>
<b>Conclusion.....</b>	<b>106</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>109</b>



# Introduction

Aujourd'hui, environ quinze à vingt pour cent des enfants accèdent au collège sans maîtriser le langage écrit. Or la non-maîtrise de la langue place ces élèves en difficulté d'apprentissage et bien souvent en échec scolaire : les mauvais lecteurs deviennent de mauvais élèves.

Selon Casalis (2001), sur les 20% d'élèves en difficulté d'apprentissage du langage écrit, 20% d'entre eux sont dyslexiques, soit 3 à 6% de la population totale. De fait, les origines des difficultés de langage écrit s'expliquent soit par un trouble spécifique, durable et sévère d'acquisition du langage écrit, la dyslexie-dysorthographe soit par de nombreux facteurs psychoaffectifs, socio-culturels ou cognitifs.

Notre étude s'intéressera donc à la fois aux collégiens de sixième et de cinquième qui sont en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit et à ceux qui ont été diagnostiqués comme étant dyslexiques-dysorthographiques. Il est fondamental d'aider ces élèves quand on sait que la maîtrise de la langue est un facteur de réussite scolaire incontestable mais également le gage d'une future insertion socioprofessionnelle.

Depuis plusieurs années, l'acquisition et l'automatisation des mécanismes de lecture et d'écriture sont devenus une priorité de l'Éducation nationale. La maîtrise de la langue est d'ailleurs un des piliers du socle commun de compétences mis en place par le ministère de l'Éducation nationale et le rapport Ringard (2000) insiste sur la nécessité d'un plan d'actions pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Dans ce cas, la prise en charge de ces élèves dyslexiques relève à la fois de la responsabilité de l'Éducation nationale mais également d'une politique de santé publique dans laquelle l'orthophonie a bien évidemment sa place. Cependant, force est de constater que les outils d'aide aux élèves en difficulté à l'écrit manquent ce qui a motivé l'élaboration de notre répertoire orthographique.

Ainsi sans s'inscrire dans la logique du soutien scolaire, nous avons élaboré un répertoire orthographique par matière reprenant les mots les plus fréquemment employés en cours de français, de mathématiques, d'histoire-géographie, de

sciences de la vie et de la terre et de sciences physiques en accord avec les nouveaux programmes des classes de sixième (2009) et de cinquième (2010).

Cet outil de contournement a été expérimenté dans trois collèges très différents de la région parisienne. Tout au long de l'année scolaire, après avoir identifié les enfants en difficulté, nous avons mis en place avec des professeurs volontaires des ateliers de remédiation afin de tester l'efficacité de notre répertoire.

Les objectifs sont tout autant quantitatifs que qualitatifs : il s'agit de réduire par la consultation du répertoire le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale des élèves participant à ce projet tout en espérant redonner un minimum confiance à ces élèves et créer une nouvelle dynamique élèves-professeurs.

Dans une première partie, nous tenterons de présenter les élèves de collège en grande difficulté à l'écrit et de mieux comprendre ce que représente cette grande difficulté. Nous nous interrogerons également sur les origines des difficultés d'acquisition du langage écrit tout en exposant les principes des stratégies de rééducation orthophonique et les différentes réformes proposées par l'Éducation nationale pour lutter contre la grande difficulté scolaire.

Dans une deuxième partie, nous présenterons notre démarche ainsi que le matériel créé, les collégiens et les actions menées dans les collèges. L'efficacité du répertoire sera examiné à partir des résultats objectifs et subjectifs obtenus.

# Contexte théorique, buts et hypothèses

Notre étude s'intéressera tout d'abord aux collégiens non dyslexiques mais en difficulté sévère du langage écrit. Nous tenterons de cerner ce que cette grande difficulté implique tant au niveau des difficultés scolaires globales que du vécu de ces adolescents. Nous nous interrogerons également sur les origines de cette difficulté et sur les réponses que l'Éducation nationale essaie d'apporter depuis plusieurs années.

## **1. Les collégiens non dyslexiques en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit**

### **1. 1. Les collégiens en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit sont des élèves en difficulté scolaire globale**

Force est de constater qu'il est très difficile de définir et de quantifier le nombre de collégiens en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit.

Ces élèves en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit sont ces adolescents qui ne sont pas dyslexiques-dysorthographiques mais qui sont tout de même en grave difficulté de lecture et d'écriture. Leurs transcriptions écrite et orale sont lentes, laborieuses et approximatives voire erronées. Cela a pour conséquence des difficultés d'accès au sens et des productions écrites pauvres en termes de richesse lexicale, de complexité syntaxique et de degré d'abstraction.

Ces élèves se trouvent alors dans l'incapacité de maîtriser les compétences fondamentales en français mais également dans les autres matières, y compris les matières scientifiques. Leurs difficultés à l'écrit rejouent sur leurs capacités orales. En conséquence, le sens de leur scolarité et l'importance du savoir que l'École essaie de leur transmettre leur paraissent difficiles à saisir. Ceci a des conséquences sur leur comportement, leur investissement à l'école et leur travail à la maison ce qui nuit à terme à leur ambition personnelle.

L'Éducation nationale ainsi que des études et des travaux de recherche ont tenté de définir les élèves en difficulté d'apprentissage du langage écrit et de les dénombrer. Les différents travaux mettent en évidence le fait que tous les élèves en difficulté d'apprentissage de l'écrit sont des élèves en difficulté scolaire globale. La lecture et l'écriture sont des critères reconnus pertinents pour évaluer la difficulté et l'échec scolaires. Au collège, c'est en 1998 que la notion d'élève en difficulté apparaît pour la première fois dans une circulaire ministérielle.

Les outils de repérage des élèves en difficulté à l'écrit sont multiples. On retrouve les évaluations nationales, les évaluations disciplinaires continues (en français et en mathématiques en général), l'analyse de la réussite aux examens terminaux mais également des outils spécialement créés pour des rapports ou des études.

Le rapport intitulé « L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps » de Céard et al. (2003) conclut que 15% des élèves (dyslexiques inclus) au terme de la scolarité obligatoire présente une persistance des difficultés de lecture.

Les auteurs d'une évaluation-bilan de 2003 de l'Éducation nationale ont retenu comme critères d'évaluation : l'incapacité plus ou moins grande à prélever de l'information, à organiser l'information prélevée et à l'exploiter de manière complexe. Ils ont créé six niveaux de réussite. Les plus faibles, les groupes 0 et 1, présentent des incompétences objectives en lecture : ils ont beaucoup de mal à lire. L'autre enseignement de cette évaluation-bilan est que le chiffre de 15% d'élèves en grande difficulté de langage écrit passe à 26% pour les élèves de troisième en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

En 2000, le Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA) des élèves s'est employé à mesurer la grande difficulté scolaire. Il a démontré le lien entre difficultés à l'écrit et difficultés à l'oral et en mathématiques. Environ 30% des élèves qui ont des difficultés à l'écrit présentent des résultats insuffisants à l'oral d'une part et d'autre part 50% d'entre eux réalisent des performances insuffisantes en mathématiques. L'hypothèse est donc que les difficultés de maîtrise de l'écrit mettent l'élève en difficulté globale ou que les difficultés globales incluent celles de l'écrit.

Dans tous les cas, la grande difficulté scolaire aura des répercussions sur le niveau scolaire atteint.

En 2004 paraît le rapport intitulé « Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire » rédigé par Hussenet (2004). Ce rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École conclut que :

« - si 7% d'une classe d'âge ne dépassent pas le collège, c'est le cas de 25% des jeunes en grave difficulté de lecture ;

–si 30% d'une classe d'âge suivent un enseignement professionnel court, c'est le cas de 60% des jeunes en grave difficulté de lecture. »

Toutefois, un rapport de l'OCDE intitulé « Éducation et Équité » de mai 2004 montre que les élèves français obtiennent globalement des résultats légèrement supérieurs à la moyenne en lecture. Malheureusement, la même note révèle que l'influence du statut économique, social et culturel sur les résultats y est supérieur à la moyenne.

Ce constat nous amène à nous interroger sur les facteurs explicatifs des difficultés d'apprentissage du langage écrit.

## **1.2. Les causes des difficultés sévères d'apprentissage du langage écrit**

il existe plusieurs hypothèses explicatives aux difficultés sévères d'apprentissage du langage écrit et à la grande difficulté scolaire en général.

Pour mieux comprendre et classer les causes de la grande difficulté scolaire en fonction de l'état de la recherche, la commission « Élèves en difficultés » est à l'origine d'un rapport intitulé « Les élèves en difficulté à l'entrée au collège » (2003). Suite à ce rapport et à d'autres travaux, l'Inspection générale de l'Éducation nationale a reconnu trois grandes causes à la difficulté scolaire : « celles propres à l'élève (capacité d'apprentissage, comportement et personnalité), celles liées au système (organisation, attitude pédagogique, démarche didactique), celles enfin induites par l'environnement ».

Les facteurs explicatifs sont donc à fois intrinsèques, extrinsèques et interactionnistes.

### **1.2.1. Les facteurs intrinsèques**

La première hypothèse retenue est que les difficultés d'apprentissage sont propres à l'élève et s'expliquent par une incapacité d'apprentissage, par la déficience intellectuelle mesurée à partir de l'échelle d'intelligence de Wechsler.

Les tenants du courant psycho-affectif pensent que ces difficultés sont dues aux rapports entretenus entre la construction de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent avec le déroulement de la scolarité. L'élève affronte et gère plus ou moins bien différentes ruptures tout au long de son cursus passant de la rupture d'avec la mère à l'entrée en maternelle à l'insécurité pré-adolescente avec l'entrée en classe de sixième. Ce dernier point justifie par exemple les mesures particulières prises pour accueillir les nouveaux élèves de sixième. Les difficultés d'apprentissage seraient donc liées à une non-adéquation entre le développement psycho-affectif de l'enfant et le milieu scolaire.

L'approche sociologique tend à montrer que le rapport au savoir qu'entretient chaque élève est aussi déterminant. Le collégien doit être actif et avoir la volonté de s'emparer du savoir. Or les élèves en difficulté ne font pas le lien entre apprentissage, épanouissement personnel et insertion sociale. En fonction de l'importance que donne l'élève à l'apprentissage, sa réussite scolaire et son intégration socio-professionnelle future seront donc différentes.

La dyslexie-dysorthographe relève de facteurs intrinsèques que nous développerons ultérieurement dans un chapitre spécifique.

### **1.2. 2. Les facteurs extrinsèques et interactionnistes**

L'hypothèse de la responsabilité du milieu socio-culturel est la plus couramment acceptée.

Ainsi le milieu social apparaît comme un facteur de réussite ou d'échec. De fait, tous les collégiens ne sont pas égaux face à l'apprentissage du langage écrit et donc face à la grande difficulté scolaire. Le colloque « Le devenir des enfants défavorisés en France » qui s'est tenu à Paris en 2004 abonde en ce sens. Cette hypothèse justifie les politiques de discrimination positive comme l'institution des ZEP, l'aide et



le soutien, le tutorat ou l'aide personnalisée. Cette thèse peut être justifiée par un exemple : à la fin de CM2, les élèves de ZEP sont trois fois plus nombreux à être en grande difficulté de langage écrit que la population totale.

De plus, la responsabilité de l'École est pointée du doigt. L'institution encouragerait la reproduction sociale par la reproduction des inégalités scolaires. L'Éducation nationale serait alors incapable de lutter contre le déterminisme de la condition sociale des élèves et de favoriser la mobilité sociale. L'indigence économique et intellectuelle a donc un caractère héréditaire particulièrement injuste et inacceptable : l'ascenseur social est en panne.

Enfin, les théories interactionnistes insistent sur le fait que les difficultés d'apprentissage et en particulier celles du langage écrit se développent dans l'interaction entre les élèves leurs parents et leurs professeurs. En ce qui concerne les rapports élève-professeur, l'effet Pygmalion en est un bon exemple. Mais la cellule familiale joue aussi un rôle déterminant : on observe en général une aggravation des difficultés d'apprentissage lorsque les élèves vivent dans des familles monoparentales ou recomposées.

### **1.2. 3. Synthèse des facteurs explicatifs**

Le rapport Hussenet (2004) conclut qu'à l'issue de la scolarité obligatoire:

- « la difficulté scolaire se construit très tôt, bien avant le collège,( 80% de l'écart entre les pauvres et les favorisés s'est construit à l'école primaire)
- les inégalités sociales jouent un rôle déterminant
- l'encadrement familial, le climat « éducationnel », la qualité de la relation famille-école sont essentiels pour la réussite,
- il n'y a pas de déterminisme absolu et il est possible de faire progresser les élèves beaucoup plus qu'on ne le pense couramment,
- le lieu de scolarisation induit échec ou réussite (l'effet établissement et l'effet maître sont considérables),
- la pauvreté est un facteur absolument majeur. »

Il apparaît que même si les obstacles sont nombreux, il n'y a pas de fatalisme car il a été prouvé que sur les 15% d'élèves en très grande difficulté en 6<sup>o</sup>, 50% ont réussi à quitter le système scolaire avec une qualification.

### **1.3. Sentiment d'échec et démotivation des collégiens en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit**

Les difficultés sévères d'apprentissage du langage écrit détériorent l'estime de soi. Or cette estime est un facteur considérable de réussite ou d'échec.

La spirale de l'échec prouve que chaque étape des apprentissages joue un rôle de renforcement pour les étapes à venir. Ainsi la motivation trouve sa source dans la réussite. Son corolaire est que l'élève réduira ses efforts et ses activités d'apprentissage du langage écrit s'il est périodiquement mis en difficulté ou en échec. Dans le pire des cas, il sera même tenté de mettre en place des conduites d'échec se traduisant par le rejet du milieu scolaire. Ce comportement témoigne d'un drame personnel difficile à porter pour les êtres en devenir que sont les élèves de 6<sup>o</sup>-5<sup>o</sup> concernés par notre projet.

Beckers et al. (1997) ont mené des travaux sur la motivation scolaire et affirment que "L'expérience répétée de situations non contrôlables contribue à construire lentement mais sûrement une conviction d'impuissance face au devenir scolaire (quoi que je fasse, je n'arriverai à rien)."

Ces propos rejoignent ceux de Dweck (1999) qui a développé la notion de « learned helplessness » traduite par « sentiment d'incapacité acquise » : l'élève interprète ses difficultés comme la preuve de son incapacité ce qui l'amène à la démotivation.

D'une manière générale, les conséquences de difficultés graves sont le risque de décrochage scolaire et à terme la sortie du système scolaire sans diplôme. En effet, les élèves en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit sont confrontés plus que les autres au chômage, à un choix restreint d'emplois, à une sortie du système scolaire sans diplôme impliquant par la suite une plus faible rémunération (84 pour une base 100 pour un bachelier selon l'Organisation de Coopération et de

Développement Économiques (OCDE)) et à un risque d'exclusion sociale. Les conséquences de la grande difficulté scolaire sur l'avenir des élèves sont lourdes non seulement psychologiquement mais également socialement.

Ce constat nous interroge sur les politiques et moyens proposés par l'Éducation nationale pour lutter contre les difficultés scolaires sévères et leurs conséquences au nom des valeurs républicaines (Égalité et Fraternité).

### **1 – 4 – Éducation nationale et élèves en difficulté**

La prise en charge des élèves en difficulté est devenue un leitmotiv des politiques scolaires depuis la massification de l'enseignement secondaire après la Seconde guerre mondiale.

Le premier moyen de lutter contre les difficultés d'apprentissage du langage écrit des collégiens est de mettre en place des mesures préventives à l'école primaire. Les Groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP) créés en 1970 puis les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) en sont les meilleurs exemples. La circulaire instituant les RASED en 1990 illustre le nouvel esprit du traitement de la grande difficulté scolaire par l'Éducation nationale. C'est à l'École de s'adapter à l'élève et à ses difficultés et non l'inverse : « Adapter l'action pédagogique et le fonctionnement de l'institution scolaire aux caractéristiques des élèves, notamment de ceux qui éprouvent des difficultés, s'impose comme une nécessité et comme un devoir. » Malheureusement, les postes des RASED sont actuellement en voie de suppression ce qui ne manquera pas d'avoir des conséquences négatives pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

### **1. 4. 1. Rappel historique**

Historiquement, ce changement de paradigme est marqué par des étapes fortes :

–1946 - Rapport Langevin-Wallon

Celui-ci proclame dès l'introduction « l'adaptation de l'enseignement à l'état de la société » et la nécessaire promotion « des sciences de l'éducation » dans l'intérêt de l'élève. Il va plus loin en instaurant le droit égal de tous les élèves au « développement maximum que leur personnalité comporte » en précisant qu'« ils ne doivent trouver d'autres limitations que celles de leurs aptitudes ».

–1959 – Ordonnance portant sur la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans

–1970 – Création des GAPP (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique)

Introduction du concept de prévention et d'adaptation

–1975 – Loi Haby et création du collège unique

Le collège scolarise tous les élèves même ceux en difficulté, cela devient une obligation légale : « Les structures du collège ainsi créé sont profondément transformées par le rassemblement de tous les élèves suivant un enseignement commun dans une classe hétérogène ». Aide et soutien sont alors proposés pour les élèves à besoin éducatif particulier « des aménagements particuliers, des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés » (Article 7)1981

–Création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)

Politique de discrimination positive inspirée par les actions menées aux États-Unis dès les années 1960

–1983 – Rapport Legrand

Reconnaissance de la part de responsabilité de l'institution scolaire dans l'échec de certains élèves: « le collège réalise une scolarisation de masse par un enseignement uniforme : c'est un premier facteur d'échec car il ne tient pas compte de la diversité des élèves »

–1989 – Réforme Jospin

Affirmation du droit à la réussite et objectifs de 100% de jeunes qualifiés et de 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat

–1999 – Création des Réseaux d'Éducation Prioritaires (REP) et relance des ZEP

L'objectif est d'améliorer les résultats des élèves les plus défavorisés qui sont sur-représentés dans le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage

–2000 - Traité de Lisbonne

Les pays de l'Union Européenne veulent faire de l'économie européenne une «économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde».

Les élèves en grande difficulté sont devenus officiellement une priorité de l'Éducation nationale même si dans la réalité les coupes budgétaires qui aboutissent à des suppressions de postes semblent affirmer le contraire...

CHAUVEAU (1996) a identifié les grands types de problèmes récurrents posés par les élèves en difficulté scolaire à l'Éducation nationale. Parmi ces problèmes, relevons ceux liés à la permanence de difficultés d'adaptation du système scolaire à ces élèves (difficultés relationnelles élèves-professeurs, exclusion), à la persistance de difficultés d'apprentissage et au traitement de l'échec par des redoublements contre-productifs.

Bien qu'éducatives, ces mesures sont aussi sous-tendues par des finalités politiques et sociales. En effet, l'État est garant du maintien de l'ordre social : en désirant limiter le nombre d'exclus du système scolaire, l'État souhaite contrôler le nombre d'individus jugés potentiellement dangereux. Par ailleurs, l'action étatique espère lutter contre la misère et le chômage car le lien fort entre niveau de qualification, taux d'activité et rémunération est prouvé.

#### **1. 4. 2. Les moyens mis en place pour lutter contre l'échec scolaire**

Pour répondre à la prise en charge de l'hétérogénéité des classes du collège et lutter contre l'échec scolaire, l'Éducation nationale a mis en place différents dispositifs ou méthodes pédagogiques :

–Assouplissement du caractère obligatoire des programmes scolaires (1977)

–Actions de soutien intégrées à l'horaire de la classe (1977)

Trois heures de soutien (ou d'approfondissement) sont proposées aux élèves de

6° et de 5° afin de leur donner plus de temps pour apprendre.

- Aide au travail personnel (1981) qui prend la forme d'études encadrées ou d'études dirigées, ces dernières ont pour but d' « apprendre à apprendre »
- Tutorat (1983)
- Projet d'établissement obligatoire (1989)
- Évaluations nationales du début de 6° (1989) aboutissant le cas échéant sur un programme personnalisé d'aide et de progrès (1998)
- « Recentrage des enseignements sur l'essentiel » (1994)
- Priorité aux apprentissages fondamentaux (1995)
- Regroupement transitoire d'élèves en difficulté avec par exemple la création de classe relais (1998)
- Aide individualisée de 3 heures pour les élèves de 5° (2000)
- Adaptation des progressions en fonction de la réussite aux évaluations (2002).
- Valorisation de la pédagogie différenciée définie comme la prise en compte des différences et de la nécessité de multiplier les approches
- Mesures préventives dès l'école primaire
- Mise en place d'un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative)

Dans l'ensemble de ces actions, une place toute particulière est à donner au redoublement. S'il est encore considéré comme un moyen de lutte contre la difficulté scolaire, de nombreuses études ont prouvé qu'il était contre-productif. Le nombre de doubléments bien qu'en baisse est exceptionnellement élevé en France comparativement à d'autres pays. « Au moment même où les exigences à son égard se font plus nombreuses, l'école (...) perd aussi son efficacité. Quelques faits sont en effet significatifs et inquiétants. En premier lieu, on peut s'étonner du trop grand nombre des redoublements. Un document préparatoire au VII° Plan précise : les redoublements constituent, dans l'ensemble du système scolaire français un phénomène considérable, qui perturbe les enfants, les familles et le fonctionnement des établissements, occasionne des coûts considérables et qui, du moins par son ampleur, est propre à notre pays ». Rapport Legendre (1975)

Cette multiplicité d'initiatives témoigne à la fois de la volonté de l'Éducation nationale de traiter la difficulté scolaire, de valoriser l'égalité des chances mais également de ses limites car si les actions se multiplient, c'est qu'elles ont des portées somme toute assez limitées... La tendance générale est à l'intégration des élèves en difficulté, à l'individualisation et à la promotion des initiatives locales.

## **2. Les élèves dyslexiques-dysorthographiques au collège**

Tout d'abord, nous exposerons les principales difficultés rencontrées par les collégiens dyslexiques-dysorthographiques dans le cadre de leur vécu scolaire.

Ensuite nous évoquerons les mesures prises par l'Éducation nationale afin de prendre en compte le handicap de dyslexie et de mieux intégrer les collégiens dyslexiques-dysorthographiques.

Enfin, nous définirons la dyslexie- dysorthographie tout en exposant ses principaux troubles associés.

Crunelle (2001) affirme que « tout enfant en difficulté scolaire n'est pas dyslexique mais que tous les dyslexiques sont en difficulté scolaire grave et durable ».

Pour mieux comprendre ces propos, nous allons décrire les principales difficultés rencontrées par les collégiens dyslexiques-dysorthographiques.

### **2.1. Les difficultés rencontrées dans les différentes matières par les collégiens dyslexiques-dysorthographiques**

Les collégiens dyslexiques souffrent d'une atteinte des pré-requis au langage écrit qui ont de lourdes répercussions sur les apprentissages et leur vie en classe. L'atteinte des voies de lecture liée soit au déficit de la voie d'assemblage et/ou d'adressage se traduit par une difficile intégration du message oral ou un temps de latence entre l'émission du message et sa réception. Ainsi, en cours, l'élève dyslexique-dysorthographique perdra des informations lexicales ou syntaxiques signifiantes. Les conséquences sont une lenteur liée aux difficultés de déchiffrage et une prise de

notes laborieuse et souvent fautive conduisant à des oublis, contresens et donc à des problèmes de compréhension et de mémorisation des cours.

Les difficultés des collégiens dyslexiques ne se limitent pas qu'au français ou aux matières littéraires. S'il est vrai que leur dyslexie-dysorthographe les handicape massivement en lecture et écriture, le Centre canadien de la dyslexie (2000) a établi une typologie des différentes difficultés observées chez les dyslexiques.

Les difficultés d'orientation ont un impact dans toutes les matières à l'écrit à cause de confusions dans le sens de l'écriture des lettres et entre les lettres symétriques (u/n, b/d, p/q). Ces difficultés seront majorées dans les cas où ces élèves dyslexiques-dysorthographiques auront à lire ou à écrire des mots complexes : chlorophylle, diaphragme par exemple.

En géographie, cela se traduit par des difficultés d'orientation sur une carte, par la confusion des points cardinaux, par une difficulté d'intégration et de compréhension du vocabulaire spatial. Cela pénalise les élèves lors de la réalisation de croquis.

En sciences, les collégiens dyslexiques ont du mal à se repérer dans les tableaux, les schémas et les figures géométriques (haut/bas/droite/gauche...). Ils se trompent souvent dans le sens de résolution des opérations, inversent des signes (< et > par exemple) et les polarités en électricité, confondent les lettres pour désigner un angle...

En musique, ils ne pourront lire les notes; en dessin ils rencontreront des difficultés de repérage spatial et en EPS ils seront handicapés par des troubles du schéma corporel et de latéralité pour coordonner leurs mouvements.

Les difficultés de mémorisation de faits non compris rendront le « par cœur » difficile dans toutes les matières. Ainsi il leur sera difficile de retenir des vérités scientifiques, les tables de multiplication, des formules en chimie, les règles de grammaire et les faits historiques. Ils auront du mal également à mémoriser un enchaînement en sport surtout s'il n'y a pas de verbalisation de la part du professeur.

Les difficultés d'ordre temporel et spatial pénaliseront les collégiens dans la gestion de leur emploi du temps hebdomadaire et dans l'élaboration de repères stables.



D'une part, ils auront par exemple des soucis pour retenir la succession de plusieurs consignes ou retenir l'ordre et l'heure de leurs cours (ils arriveront donc en retard...). Ces collégiens auront du mal à anticiper et à rendre leurs devoirs en temps et en heure car ils mésestiment le temps que cela leur prendra et ce, dans toutes les matières.

D'autre part, leur manque de structuration spatiale se traduit concrètement par des difficultés à se repérer sur leur copie ou par un « bazar » qui les empêche d'avoir un bureau ou un casier bien organisés ce qui conduit à de nombreux oublis ou pertes de leurs affaires.

Ces troubles d'ordre temporel et spatial les pénaliseront en mathématiques (opérations) et en histoire-géographie (repérage sur une frise chronologique : avant et après Jésus-Christ). En français, ces adolescents dyslexiques savent difficilement faire un plan, des transitions et structurer chronologiquement leur récit. En EPS, ils devront faire face à des problèmes de rythme.

D'une manière générale, les conséquences cognitives de la dyslexie-dysorthographe ont été décrites par Casalis (2001). Selon elle, la lecture est en interaction avec d'autres activités cognitives : l'activité de lecture enrichit et consolide des compétences cognitives. C'est le cas pour les traitements visuel et phonologique mais également pour les connaissances linguistiques et sémantiques. Ainsi la lecture développe un nombre important de traitements linguistiques : lexicale interne plus riche, traitement syntaxique, mémoire à court terme qui se développe parallèlement à la lecture et sous son action.

Casalis (2001) conclut sur l'idée que le traitement de l'information visuelle et auditive devient déficitaire chez les dyslexiques. C'est l'effet Matthieu : « Les riches s'enrichissent, les pauvres s'appauvrissent » ce qui est source d'inquiétude pour les enfants et leurs parents et est bien souvent synonyme de vécu scolaire difficile.

## **2.2. Le vécu scolaire douloureux des collégiens dyslexiques-dysorthographiques**

Le vécu scolaire des élèves dyslexiques est bien souvent pénible. Comme Jardin (2003) s'en fait l'écho : « J'aimais l'école, c'est l'école qui ne m'aimait pas »...

Dansette et al. (2003) observent qu'il est plus facile de rattraper des connaissances de grammaire ou d'orthographe que les conséquences du sentiment d'échec répété chaque jour.

Force est de constater que la majorité des souffrances ressenties par les élèves dyslexiques-dysorthographiques sont d'origine scolaire. Gauvrit-Prost (2001) liste les différentes sources de souffrance des enfants dyslexiques : le sentiment d'être « nuls » ce qui leur donne l'impression d'être différents, les moqueries répétées, l'attitude désabusée des professeurs, l'anxiété des parents et le manque d'efficacité de leur propre travail. Le même constat est fait par Redinger et al. (2001) qui remarquent que les enfants dyslexiques sont accusés à tort de « mauvaise volonté, de paresse, voire même de défaut d'intelligence ».

Les témoignages recueillis par Dansette et al. (2003) l'attestent : « Depuis que j'ai six ans que je vais à l'école, ma vie est un véritable enfer car les maîtresses croient que j'ai un mauvais élève alors que j'ai été dyslexique », « J'étais au fond de la classe près des poubelles » ou « Une maîtresse a dit que j'étais débile et j'avais tendance à le penser »...

En effet, face à son handicap, le collégien dyslexique-dysorthographique (quand il en a encore la force) fournit des efforts conséquents pour des résultats souvent bien décevants. Les échecs à répétition amènent l'adolescent à se dévaloriser et le conduisent au découragement. Les professeurs, souvent mal formés, auront tendance à cataloguer ces élèves en pensant qu'ils sont paresseux ou dans le pire des cas incapables, voire déficients intellectuels. L'élève sanctionné par de mauvaises notes et appréciations perdra confiance en lui mais aussi en ses professeurs.

Messerschmitt (1993) note des réactions inadéquates des enseignants car elles sont contre-productives pédagogiquement : sanction par les notes, temps de travail supplémentaire, redoublements... Dansette et al. (2003) expliquent la dureté des appréciations des professeurs par leur incompréhension du décalage entre la sévérité de leur trouble et les potentialités réelles de l'élève.

Or Hazard (1999) et Bonnelle (2002) ont démontré que c'est l'école qui par ses réactions adaptées ou inadaptées aux difficultés de l'élève dyslexique détermine en grande partie ses manifestations psychologiques. Celles-ci peuvent aller de la feignardise à la mauvaise volonté en passant par la déconcentration, le repli ou la colère.

Pour Nougaro et al.(1994), cela aboutit à « une névrose d'échec ». L'enfant croit que ses efforts n'ont pas d'impact sur ses résultats. Il n'établit donc plus de lien de cause à effet ce qui conduit à son désinvestissement, voire à son dégoût du langage écrit.

En conséquence, l'enfant dyslexique-dysorthographique a une image dégradée de lui-même qui peut s'accompagner d'un sentiment de frustration et d'injustice. Selon Bonnelle (2002), ce sentiment et la réalité des échecs conduisent à des comportements d'opposition et d'indiscipline, expression d'une perte de l'estime de soi et d'une véritable souffrance.

### **2 .3. Les facteurs aggravant les difficultés des collégiens dyslexiques-dysorthographiques**

Le choix de la méthode d'apprentissage de la lecture, la capacité à se motiver l'origine socio-culturelle, des difficultés globales peuvent aggraver les difficultés des collégiens dyslexiques-dysorthographiques.

–La méthode d'apprentissage de la lecture

Même si Content et al. (1992) ont prouvé l'efficacité des deux méthodes, méthode globale d'une part et méthode analytico-synthétique d'autre part pour l'apprentissage de la lecture, il est vrai que le choix de l'une ou de l'autre peut aggraver les difficultés des dyslexiques-dysorthographiques dyséidétiques dans le cas d'un apprentissage par la méthode globale et les dyslexiques-dysorthographiques phonologiques dans le cas d'un apprentissage par la méthode analytico-synthétique.

–La motivation

Il est important que l'adolescent se sente acteur et s'empare du savoir. Or un manque de motivation, voire un désinvestissement majore ses difficultés et entame ses réussites dans ses apprentissages.

–Le milieu socio-culturel

Le milieu socio-culturel n'est pas une cause de dyslexie-dysorthographie mais peut pénaliser les enfants issus d'un milieu social défavorisé. En effet, ceux-ci n'évoluent pas dans un environnement stimulant, partagent avec leur entourage un niveau linguistique faible. Par ailleurs, ils ne bénéficient pas forcément du diagnostic de leur dyslexie et donc d'une prise en charge orthophonique et pédagogique.

### **3. Élèves dyslexique et Éducation nationale**

L'éducation nationale s'intéresse à la dyslexie-dysorthographie en ce qu'elle implique des difficultés scolaires sévères et persistantes. D'ailleurs, depuis 1999, la maîtrise de la langue est reconnue comme condition de la réussite de tous les élèves.

En 1963, Ducoing lance le GERREN (Groupe d'études et de recherches des rééducateurs de l'Éducation nationale). Son objectif est de définir la dyslexie-dysorthographie, de faire partager ses recherches et de proposer des méthodes

adaptées d'apprentissage à une époque où bon nombre d'enseignants sont désemparés face aux difficultés posées par la dyslexie-dysorthographe.

Malheureusement, un peu moins de 40 ans plus tard, Ringard dans son rapport de 2000 parle toujours «d'impuissance et de perplexité des enseignants » et rappelle la nécessité d'«une adaptation des stratégies pédagogiques des enseignants » pour répondre aux difficultés des enfants dyslexiques.

### **3. 1. Le rapport Ringard (2000)**

En février 2000, est rendu public le rapport rédigé par Monsieur Ringard à l'intention du Ministre délégué à l'enseignement scolaire au sujet de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. En s'appuyant sur la consultation des professionnels de l'éducation, de la santé, des associations de parents, ce rapport vise tout d'abord à cerner les enjeux de l'acquisition du langage oral et écrit pour la réussite scolaire et l'intégration socioprofessionnelle puis à faire des recommandations.

Ce rapport met en évidence qu'environ 1% des enfants ont des difficultés sévères du langage et que 4 à 5% présentent des grandes difficultés de langage écrit. Ringard rappelle que «l'accueil et les prises en charge pédagogiques au sein de l'Éducation nationale des enfants atteints de troubles du langage s'inscrivent dans le cadre général de l'Adaptation de l'Intégration scolaire».

Ringard recommande alors d'apporter «des propositions concrètes qui évitent à la fois la déresponsabilisation des enseignants et l'hyper-médicalisation des prises en charge, et qui peuvent contribuer si besoin à déculpabiliser les familles ».

Ringard propose un«partenariat éducatif avec notamment des professionnels de la santé et de la famille» pour répondre à la souffrance et à l'échec des enfants mais également des formations initiale et continue à destination du personnel de l'Éducation nationale.

Il pose le principe du droit à la scolarisation et à la prise en charge appropriée : «L'adaptation scolaire liée à la nature et à la gravité de la déficience requiert (...) surtout une adaptation des stratégies pédagogiques des enseignants ».

La prise en charge des enfants et des adolescents doit se faire tant que possible en classe ordinaire avec des stratégies pédagogiques diversifiées ou avec des «interventions spécialisées et un suivi des professionnels libéraux en relation avec les réseaux de soins (orthophonistes, médecins)».

### **3.2. Les plans d'action**

Suite au rapport Ringard (2000), le Plan d'action Lang, Kouchner, Gillot (2001) propose un plan national d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. L'objectif est de faire de la maîtrise du langage oral et écrit un «élément de la politique nationale d'intégration et de scolarisation et une priorité en matière de santé publique». Il s'agit :

- «d'élaborer un plan de communication vis-à-vis du public et des professionnels éducatifs, sanitaires et sociaux sur l'existence de ces troubles, leur prévalence, les indicateurs et les outils permettent de les repérer, ainsi que sur les possibilités de prise en charge».

- d'«intégrer à la formation initiale des enseignants du 1er et 2<sup>nd</sup> degrés un module sur les troubles spécifiques du langage (information sur le repérage des signes d'alerte et les prises en charge spécialisées, formation aux réponses pédagogiques diversifiées nécessaires».

- «de constituer un vivier de formateurs, tant dans le domaine de l'enseignement que celui de la santé».

En 2002, la circulaire Guigou, Lang, Schwartzberg, Royal, Kouchner rappelle qu'il faut privilégier une scolarité en milieu ordinaire. Elle insiste sur le fait qu'il faut pas négliger « l'impact des troubles du langage sur les différentes situations d'apprentissage et (...) en tenir compte dans les évaluations». Enfin les aspects psychologiques sont pris en compte pour le bien-être des enfants : «Il convient en

effet que l'enseignant aide l'élève à conserver la confiance dans ses capacités et à concentrer ses efforts sur des objectifs adaptés».

En 2005, le plan de cohésion sociale de Borloo concerne les élèves en difficulté globale et veut promouvoir l'égalité des chances par la mise en place des «dispositifs de réussite éducative qui consiste en un accompagnement des élèves en difficulté et de leurs familles dans le premier et le second degrés».

### **3. 3. Aides et aménagements**

Selon le décret relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège (2005), « le collège offre, sans constituer de filières, des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs capacités afin de leur permettre d'acquérir ce socle commun de connaissances et de compétences. Ces réponses peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements ».

#### **3. 3 .1. Les aménagements d'examen**

La circulaire n° 25 du 19 juin 2003 prévoit des aménagements lors de la passation des examens à l'intention des élèves présentant des troubles du langage et de la parole. Évidemment, ces aménagements ne peuvent être pleinement exploités par les collégiens concernés que s'ils ont pu les expérimenter auparavant.

Les différents types d'aménagements prévus sont les suivants :

- des aides techniques (ordinateur) et/ou humaines (secrétaire d'examen)
- l'obtention d'un tiers du temps
- la possibilité de passer les épreuves sur plusieurs sessions
- adaptations ou dispenses d'épreuves

### **3. 3.2. Loi n°2005-102 du 11 février 2005 et Décrets de décembre 2005**

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 est la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi précise les domaines d'intervention du ministère de la Santé et du ministère d'Éducation nationale.

L'objectif de cette loi est de compenser les handicaps en milieu scolaire (article L. 114-1-1) : «la formation (de la personne handicapée) est complétée, en tant que besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans le cadre d'un projet personnalisé prévu à l'article L. 112-2».

La commission exécutive de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) est composée d'Équipes Pluridisciplinaires et d'une Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDA).

Les équipes pluridisciplinaires rassemblent des professionnels médicaux ou paramédicaux qui proposent à la CDA un Plan Personnalisé de Compensation à partir d'une évaluation des compétences de l'enfant.

### **3. 3. 3 . L'auxiliaire de Vie Scolaire Individuel (AVSI)**

Les AVSI sont des assistants d'éducation. Ils interviennent sur prescription de la Commission des Droits et de l'Autonomie après qu'une demande ait été faite par la famille. Leur rôle est favoriser l'accueil et l'intégration des élèves handicapés dans le collège. Cependant le manque de formation des AVSI est malheureusement patent et les coupes budgétaires en cours et à venir remettent en question leur existence même.



### **3. 3. 4. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)**

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 statue qu'un collégien présentant un trouble spécifique du langage puisse bénéficier de la mise en place d'un PPS. Celui-ci relève d'un partenariat entre l'élève, sa famille, le chef d'établissement et l'équipe pédagogique.

### **3. 3. 5. Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE)**

La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 a permis la mise en place des PPRE. Ceux-ci ont pour but de mettre en œuvre des mesures afin que l'élève puisse maîtriser les connaissances et les compétences à la fin d'un cycle. Institué sur proposition du principal, c'est le professeur principal qui dans les faits coordonne les actions. Ce dernier identifie et analyse les difficultés et besoins des élèves et forme si cela est possible des groupes de besoin.

### **3. 3. 6. Les pédagogies différenciées**

La notion de pédagogie différenciée voit le jour dans les années 1970. Elle consiste à offrir à chaque élève un enseignement adapté lui permettant de s'emparer du savoir dans les conditions les plus propices en lien avec ses capacités et ses compétences.

Les ressorts principaux de la pédagogie différenciée sont :

- le groupe-classe doit être considéré comme un ensemble hétérogène
- l'enseignant doit analyser et comprendre le parcours cognitif de ses élèves
- les évaluations sont à adapter
- les apprentissages doivent être intégrés à un projet plus large porteur de sens
- la transdisciplinarité doit être privilégiée dès que possible

## **4. La dyslexie-dysorthographe**

### **4. 1. Définition**

La dyslexie-dysorthographe a été reconnue par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) comme étant un handicap.

La définition donnée par le Dictionnaire d'orthophonie est la suivante : « la dyslexie développementale est un trouble spécifique persistant de l'apprentissage de la lecture se manifestant chez des enfants de niveau d'efficacité intellectuelle normal, sans problèmes sensoriels primaires (visuels ou auditifs), sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés, et issus de milieux socioculturels normalement stimulants ».

La dyslexie-dysorthographe est un trouble de l'acquisition et de l'automatisation du langage écrit. Il est sévère et durable : on naît, on grandit et on meurt donc dyslexique tout en essayant de compenser ce handicap toute sa vie.

Plaza et al. (2003) notent que le déficit touche la maîtrise de la lecture et l'écriture des mots ce qui affecte la compréhension et la transcription des textes. En conséquence, les enfants mettent en place des stratégies atypiques de lecture et de transcription orthographique. Ils rajoutent que le décalage d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe doit être d'au moins deux ans par rapport au développement cognitif général de l'enfant. Le diagnostic de la dyslexie-dysorthographe est posé par un orthophoniste ou un neuropédiatre.

Dyslexie et dysorthographe sont toujours associées. La dysorthographe est plus grave. En effet, la régularité de la langue française est plus grande en lecture (85%) qu'en transcription écrite de mots (50%). De plus, le graphisme, la phonétique, la morphologie, la grammaire peuvent être touchés.

Statistiquement, selon Bonnelle (2002), il y a environ 5% à 8% des enfants dyslexiques-dysorthographiques. Le rapport Ringard (2000) quant à lui parle de « 4 à 5% d'enfants présentant de grandes difficultés de langage écrit, dont 1% sont des non-lecteurs ». Concrètement cela signifie qu'il y a un enfant dyslexique par classe. Enfin, la prédominance est de 4 à 5 garçons pour une fille ce qui étaye les hypothèses génétiques.

Boder (1973) classe les dyslexies-dysorthographies en trois types : la dyslexie-dysorthographie dysphonologique ou dyslexie-dysorthographie phonologique, la dyslexie-dysorthographie dyséidétique ou dyslexie-dysorthographie de surface et la dyslexie-dysorthographie mixte. Valdois (1995) ajoute à cette classification : la dyslexie-dysorthographie visuo-attentionnelle.

#### **4. 2. Stratégies de prise en charge orthophonique**

Estienne (1989) rappelle que la prise en charge orthophonique s'attache à la mise en place des pré-requis à la lecture et à l'écriture et à leur automatisation. L'orthophoniste sera amené à mettre en place des stratégies adaptées individuellement à chaque dyslexique-dysorthographique. D'après Crunelle (2010), ces stratégies sont de trois sortes : les stratégies de renforcement, les stratégies de contournement et les stratégies de remédiation.

La stratégie de renforcement consiste à consolider et à développer le langage oral puis le langage écrit . Dans cette logique, l'orthophoniste identifiera les compétences du patient afin de compenser le handicap. Ainsi, en cas de trouble de la discrimination visuelle, l'orthophoniste orientera sa rééducation sur un renforcement auditif.

La stratégie de contournement part du principe que le handicap ne permet pas une automatisation et une maîtrise complètes du langage écrit. Il s'agit alors d'apprendre autrement, d'introduire des aides facilitatrices ou tout simplement d'accepter une baisse du niveau d'exigence. Des exemples de stratégies de contournement sont le tiers-temps, l'utilisation d'un ordinateur ou une dépenalisation de l'orthographe.

Les stratégies de remédiation visent à mettre en place des stratégies positives et

efficaces d'apprentissage. Elles se mettent en place avec l'orthophoniste mais peuvent également dépasser le cadre de la rééducation. En effet, des remédiations peuvent être proposées dans les écoles à travers des ateliers qui ont pour objectif un transfert de la rééducation aux travaux scolaires.

## **5. Problématique, objectifs et hypothèses**

### **5.1. Problématique**

« Le collège offre, sans constituer de filières, des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs capacités afin de leur permettre d'acquérir ce socle commun de connaissances et de compétences. Ces réponses peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements ».

Décret relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège (2005).

Par cette analyse, il apparaît tout d'abord que l'Éducation nationale a pris la mesure de l'enjeu de l'hétérogénéité de la population scolarisée et en particulier de l'existence des collégiens dyslexiques-dysorthographiques ou en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit.

Progressivement et parallèlement à la massification de la scolarisation et à la création du collège unique par la loi Haby en 1975, l'Éducation nationale reconnaît la nécessité d'une pédagogie adaptée. Ce point est central dans le rapport Legrand (1983) « Le collège réalise une scolarisation de masse par un enseignement uniforme : c'est un premier facteur d'échec car il ne tient pas compte de la diversité des élèves ».

De fait, l'institution scolaire a depuis multiplié les mesures et aménagements à l'intention des élèves en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit et des élèves dyslexiques-dysorthographiques. Suite au rapport Ringard (2000) intitulé « A propos de l'enfant « dysphasique » et de l'enfant « dyslexique » », Veber et al. (2001) mettent en place un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Les objectifs sont de rechercher les stratégies pédagogiques les mieux

adaptées, de promouvoir les initiatives locales afin de mieux accueillir ces adolescents en milieu ordinaire.

Cette réflexion profite à tous les élèves en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit et les dispositifs sont nombreux : mesures de prévention, aides individualisées, tutorat, pédagogies différenciées, Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE), aménagements d'examen, Auxiliaire de Vie Scolaire individualisée (AVSI), Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS)...

Des initiatives locales dans lesquelles les acteurs de la Santé comme les orthophonistes sont encouragées. Ainsi, dans le cadre de dispositifs d'aide et de soutien, les orthophonistes sont de plus en plus invités à mener des actions en partenariat avec les équipes éducatives. Malgré cela, les outils spécifiques pour les élèves présentant un trouble spécifique du langage écrit ou de grandes difficultés du langage écrit manquent encore concrètement dans les classes de collège et les besoins restent très importants.

Le rapport Céard (2003) montre le manque d'efficacité du système scolaire en révélant que 15% de la population générale des élèves de la classe de troisième présentent toujours une persistance des difficultés de lecture. Le bilan s'alourdit en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) où il y a presque deux fois plus d'élèves en grande difficulté de langage écrit. Or le langage écrit joue un rôle primordial dans la transmission du savoir et l'évaluation des connaissances au collège. Il paraît évident que la non-maîtrise des processus de la lecture et de l'écriture a un impact sur l'ensemble des apprentissages et la réussite scolaire.

Ces élèves en grande difficulté souffrent à la fois d'une perte d'estime de soi, de démotivation (Beckers et al. (1997)) et d'une relation dégradée avec leurs enseignants. Au final, ces adolescents ont l'impression d'être incompetents et ressentent ce que Dweck (1999) nomme le « sentiment d'incapacité acquise ». A long terme, le rapport Hussenet (2004) conclut que la future intégration socio-professionnelle de ces jeunes qui sont devenus des mauvais élèves se retrouve compromise ou du moins plus problématique.

Malgré ce constat négatif, le même rapport Hussenet (2004) insiste sur le fait qu'« il n'y a pas de déterminisme absolu et qu'il est possible de faire progresser les élèves beaucoup plus qu'on ne le pense couramment ». C'est dans cette optique qu'a été mené notre projet de répertoire orthographique par matière à destination des

élèves dyslexiques-dysorthographiques ou en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit des classes de sixième et de cinquième.

## **5. 2. Les objectifs**

Face aux enjeux soulevés par la problématique et au manque d'outils de contournement, la création d'un répertoire orthographique par matière semble pertinent afin d'aider des élèves dyslexiques-dysorthographiques ou en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit des classes de sixième et de cinquième à réduire le nombre de leurs erreurs d'orthographe lexicale par sa consultation libre en classe. L'objectif étant de contribuer, si possible, à une meilleure réussite scolaire.

Après consultation des programmes officiels, des manuels scolaires et de professeurs des classes de sixième et de cinquième, l'objectif est de compiler les mots les plus fréquemment employés en français, en mathématiques, en histoire-géographie, en sciences de la vie et de la terre et en sciences physiques. Il s'agit de proposer un outil adapté avec des repères simples et clairs qui ne fasse pas double-emploi avec les index de fin de manuels déjà existants.

Une fois créé, ce répertoire sera expérimenté dans trois collèges très différents de la région parisienne situés en zones urbaines, rurales et défavorisées. Six groupes de cinq à sept élèves de sixième et de cinquième présentant un trouble spécifique du langage écrit ou des difficultés sévères d'apprentissage du langage écrit seront alors constitués. Ils bénéficieront d'ateliers de remédiation visant à travailler leurs compétences déficitaires afin d'exploiter au mieux le répertoire et de limiter les erreurs d'orthographe lexicale.

De fait, les trois objectifs principaux de la création du répertoire orthographique par matière sont :

–Donner aux élèves en difficulté à l'écrit un outil leur permettant de trouver rapidement l'orthographe d'un mot qu'ils ne maîtrisent pas.

–Diminuer le sentiment d'échec face au langage écrit et d'isolement de ces collégiens en leur offrant la possibilité par petit groupe d'une même classe de trouver plus facilement l'orthographe d'un mot dans les différentes matières.

–Nourrir les interactions professeurs-élèves et dans le meilleur des cas créer « un effet maître » positif. En incitant l'élève à utiliser le répertoire et en l'encourageant dans ses recherches, les effets escomptés sont une plus grande satisfaction personnelle liée à des progrès d'orthographe lexicale. La présence de ce répertoire, accepté sur le bureau en classe par le professeur, peut rassurer et redonner en partie confiance à des élèves dont l'estime personnelle est détériorée.

### **5. 3. Les Hypothèses**

Au vu de l'état actuel des connaissances, l'hypothèse théorique est que la maîtrise du langage écrit est un facteur de réussite scolaire et que sa non-maîtrise est discriminante.

Les hypothèses qui ont guidé notre travail expérimental sont les suivantes :

- Le répertoire orthographique par matière permet de réduire le nombre d' erreurs d'orthographe lexicale.

– Le répertoire orthographique lutte contre le sentiment d'impuissance des élèves face au langage écrit.

–Le répertoire orthographique améliore les relations élèves-professeurs en enrichissant les liens de confiance mutuelle.

Nous tenterons de valider ou d'infirmer ces hypothèses en fonction des résultats de notre expérimentation.

# Sujets, matériel et méthode



## **6. Méthodologie**

Dès le mois de juin 2011, nous avons pris contact avec des collègues de la région parisienne afin de trouver trois établissements de milieux géographiques et socio-économiques différents. Notre objectif est de trouver un collège en zone urbaine, un collège en zone rurale et un collège défavorisé afin de tester dans six classes (trois de sixième et trois de cinquième) un répertoire orthographique par matière pour des élèves dyslexiques-dysorthographiques ou en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit.

Nous avons contacté par téléphone et par courrier électronique une dizaine d'établissements de plusieurs villes du département des Yvelines: Jouars-Pontchartrain, Beynes, Montfort-l'Amaury, Trappes, Mantes-la-Jolie, Elancourt, Le Chesnay, Plaisir. Si les directeurs ou principaux ont tous donné leur accord de principe, il a été plus difficile de convaincre des professeurs de sixième et de cinquième de participer à ce projet. Néanmoins, des enseignants de trois collèges se sont volontiers investis dans notre projet dès le mois de septembre 2011 .

### **6.1. Présentation des établissements et des équipes éducatives**

#### **6.1.1. Le collège Youri Gargarine**

Le collège Youri Gargarine de Trappes est un collège de l'Académie de Versailles situé en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) dirigé par Monsieur le principal Ouvrard.

Il compte un peu plus de 400 élèves répartis dans quatre classes d'enseignement général et 4 classes de SEGPA de la sixième à la troisième. Les classes de sixième et de cinquième ont des effectifs de 20 à 25 élèves par classe. La population du collège Youri Gargarine est multiculturelle et présente un profil socio-économique défavorisé à l'image de la ville. En effet, sur les 30 000 habitants de Trappes, les deux-tiers habitent un logement social, 16% des actifs sont au chômage (5 points de plus que

la moyenne nationale) et plus d'un jeune sur deux de moins de 18 ans a un parent immigré.

Monsieur le principal Ouvrard nous a immédiatement mis en relation avec Madame Contamain qui avait déjà mis en place des groupes de besoins pour les élèves de sixième et de cinquième. Les finalités de son projet consistent à mettre en place une pédagogie différenciée et à apporter une réponse aux difficultés spécifiques de certains élèves présentant un retard ou trouble sévère du langage. A raison d'une heure par semaine et par classe de sixième et de cinquième, les principaux objectifs de travail sont la maîtrise de la conversion grapho-phonémique et de l'orthographe lexicale et grammaticale.

Par l'intermédiaire de Madame Contamain, Mesdames Dubost et Grasse en français et Madame Doubrovsky et Monsieur Hognin en mathématiques se sont engagés à participer à l'élaboration et à l'utilisation de notre répertoire orthographique dans leurs classes respectives.

### **6. 1. 2. Le collège Blanche de Castille**

Le collège Blanche de Castille du Chesnay est un collège privé sous contrat de l'Académie de Versailles dirigé par Monsieur Aubin.

C'est un établissement important de quelque mille élèves répartis dans sept classes pour chaque niveau de la sixième à la troisième. Les effectifs par classe atteignent les 35 élèves. La population de ce collège est une population sociologiquement privilégiée de l'Ouest parisien.

Avec l'aide de Madame Martin, directrice des sixièmes et Madame Jourdain, directrice des cinquièmes, nous avons pu rencontrer deux professeurs principaux, Madame Jaunâtre et Monsieur Bauguin (professeur d'EPS), qui ont accepté de s'impliquer avec les enseignants de leur équipe dans notre projet : Mesdames Jaunâtre et Plaindoux en français, Monsieur Yougnia en mathématiques, Mesdames Vanacker et Villacèque en histoire-géographie, Madame Audiot en sciences de la vie et de la terre et enfin Madame Mialou en sciences physiques.

### **6. 1. 3. Le collège du Haut Bel-Air**

Le collège du Haut Bel-Air (HBA) est le nouveau nom donné au collège Notre-Dame de Versailles, un collège d'enseignement général à effectif réduit de l'Académie de Versailles. Pour des raisons financières, ce collège d'une petite centaine d'élèves a été rattaché au collège Blanche de Castille mais il garde sa propre identité et des locaux séparés. Le milieu socio-économique de ses élèves est plutôt dans la moyenne.

Sa directrice Madame Ambrosio accueille des élèves en difficulté d'apprentissage dans des classes à pédagogie différenciée. Le collège du Haut Bel-Air compte quatre classes d'enseignement général de la sixième à la troisième, une classe de quatrième d'aide et de soutien et une classe de troisième d'insertion. L'objectif de l'équipe éducative est d'intégrer ces élèves en difficulté scolaire dans un cadre à dimension humaine pour leur redonner confiance et les réconcilier avec le système scolaire.

Les professeurs principaux des 6<sup>°</sup>HBA et 5<sup>°</sup>HBA, Mesdames d'Aboville (professeur de français) et Blanche (professeur d'EPS), nous ont introduits auprès des professeurs de ces deux classes : Madame Kretzmeyer en histoire-géographie, Madame Saliba en français, Monsieur Alletru et Madame Négret en mathématiques, Madame Mermouchi en sciences de la vie et de la terre et Monsieur Dorange en sciences physiques.

Une fois, les trois établissements trouvés pour notre expérimentation, nous avons commencé la création du répertoire orthographique par matière.

## **6. 2. Élaboration du répertoire orthographique par matière**

### **6. 2. 1. Le choix des mots**

La sélection des mots présents dans le répertoire orthographique par matière s'intègre dans le respect des programmes officiels de l'Éducation nationale paru au Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008 consultable sur le site Eduscol. Ces nouveaux programmes sont entrés en vigueur pour toutes les matières à la rentrée

2009 pour la classe de sixième et à la rentrée 2010 pour les classes de cinquième.

Le choix des mots les plus fréquemment employés s'appuie donc sur les impératifs et les recommandations de l'Éducation nationale mais également sur la consultation des professeurs et des manuels scolaires.

Nous avons étudié les manuels scolaires de grandes maisons d'édition de la littérature scolaire : Belin, Bordas, Hachette, Magnard et Nathan. Ce premier travail nous a permis de faire une première sélection assez large de mots basée sur leur fréquence d'occurrence. Il est apparu que des écarts très importants entre les différents index des manuels en terme de nombre de mots répertoriés existaient comme on peut l'observer dans le tableau suivant:

<b>Matière</b>	<b>Classe</b>	<b>Éditeur</b>	<b>Nombre de mots en index</b>
Français	6°	Magnard	51
Mathématiques	6°	Bordas	72
Sciences de la Vie et de la Terre	5°	Belin	85
Français	5°	Belin	100
Mathématiques	5°	Belin	127
Histoire-géographie	5°	Belin	265

**Tableau 1 - Comparaison du nombre de mots répertoriés dans divers manuels de 6° et 5°**

Tout d'abord, nous avons fait la liste exhaustive des mots répertoriés dans les manuels des différentes matières. Les listes de mots constituées nous les avons ensuite soumises aux professeurs. Ceux-ci ont insisté sur la nécessité que les mots retenus soient ceux les plus fréquemment employés dans leurs cours, les exercices et les évaluations. Avec leur collaboration et la confrontation avec les traces écrites de leurs préparations de cours, nous avons ensemble identifié deux grandes catégories de mots à répertorier : les mots-clés constitutifs de chaque matière et les mots propres aux programmes de sixième et de cinquième.

Ainsi, il est apparu qu'en mathématiques en classe de sixième les mots constitutifs de la matière sont par exemple : addition, angle, axe, chiffre, droite, nombre, opération, perpendiculaire...et les mots propres au programme comparer, patron, ranger...

De même en géographie en classe de cinquième, les mots constitutifs de la matière sont aménagement, développement durable, énergies, ressources, taux et les mots spécifiques au programme sont par exemple alphabétisation, croissance démographique, front pionnier, pandémie, protocole de Kyoto, tsunami...

Après plusieurs réunions avec les enseignants des trois collèges tout au long du mois de septembre, nous avons établi la liste définitive des mots à répertorier. Voici la répartition quantitative des mots sélectionnés car fréquemment employés dans les cours, exercices d'entraînement et évaluations :

<b>Matières</b>	<b>Répertoires orthographiques Classe de sixième</b>	<b>Répertoires orthographiques Classe de cinquième</b>
Français	135	139
Mathématiques	76	75
Histoire-géographie	239	256
Sciences de la Vie et de la Terre	78	87
Sciences Physiques et Chimie	Hors programme	173

**Tableau 2 - Nombre de mots répertoriés par matière et niveau**

De fait, le nombre de mots répertoriés est assez constant d'un niveau à l'autre dans une même matière; la plus forte augmentation est de +11.5% en sciences de la vie et de la terre entre la sixième et la cinquième.

En revanche, le nombre total de mots retenus est très inégal d'une matière à une autre. Ainsi en cinquième, il y a 3.4 fois plus de mots répertoriés en histoire-géographie qu'en sciences de la vie et de la terre. Ce déséquilibre s'observe d'une

manière générale entre les matières littéraires (français et histoire-géographie) et les matières scientifiques (mathématiques et sciences de la vie et de la terre). Le cas des sciences physiques et de la chimie est un peu à part car c'est une matière nouvelle pour les collégiens de cinquième.

### **6. 2. 2. Mise en forme du répertoire orthographique par matière**

La conception matérielle du répertoire a demandé une attention toute particulière. En effet, cet outil de contournement a vocation à être utilisé de manière écologique dans la classe par les élèves et les professeurs. Le principal objectif de sa concrétisation a été la lisibilité. En effet, il s'adresse à des collégiens qui sont facilement désorientés, voire rebutés par le langage écrit parce qu'ils sont en échec. Concrètement, ces derniers utilisent peu ou pas le dictionnaire et les index de fin de manuels scolaires pour trouver ou vérifier l'orthographe d'un mot dont ils ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas l'orthographe. Il faut donc encourager le réflexe de consultation du répertoire afin d'améliorer l'orthographe lexicale chez ces collégiens.

Le répertoire créé se présente dans un classeur souple et s'appuie sur les choix suivants :

–Impression sur des feuilles de format A4

Ce format est standard et facilement manipulable. Il permettra un choix de caractères assez grands pour faciliter le traitement visuel.

–Choix de feuilles de couleurs différentes en fonction des matières

Ces collégiens aisément désorientés pourront plus facilement se repérer car ils trouveront dans le répertoire des pages de couleurs différentes en fonction des matières : orange pour le français, rose pour les mathématiques, bleu pour pour

l'histoire-géographique, vert pour les sciences de la vie et de la terre et jaune pour les sciences physiques.

De plus, le choix de feuilles de couleur aide la lecture grâce à un contraste plus marqué entre l'encre noire du mot et la couleur du papier.

-Mots écrits en police Tahoma 14

Bernard et al. (2001) ont mené deux études comparant la lisibilité et la vitesse de lecture de textes en ligne. Ils concluent d'une part que la police Tahoma, qui est une police sans serif, c'est-à-dire une police constituée uniquement de barres et de lignes basiques, offre une meilleure vitesse de lecture que les polices Times, Agency, Verdana, Schoolbook ou Arial et d'autre part que la taille 14 est la taille préférée d'un panel d'enfants âgés de 9 à 11 ans. Ces deux conclusions ont motivé notre choix pour la police Tahoma 14 qui facilite la discrimination visuelle et l'identification des mots, contrairement au choix de polices des index des manuels scolaires qui peuvent être de très petite taille.

-Mise en page aérée voire minimaliste

Le but est d'éviter la surcharge pour faciliter le traitement visuel et se démarquer des pages d'index des manuels qui multiplient parfois les surlignages, les illustrations, les colonnes, les renvois à des numéros de pages...

-Rappel de l'ordre alphabétique en haut de chaque page

Les élèves dyslexiques-dysorthographiques peuvent présenter des troubles associés comme des troubles d'organisation spatio-temporelle. C'est la raison pour laquelle le rappel de l'ordre alphabétique nous paraissait indispensable pour aider au repérage sur chaque page et à la recherche des mots. La ou les lettres correspondant à la première lettre des mots répertoriés sur une même page (qui est par ailleurs

numérotée) apparaissent en gras et en plus gros caractère dans l'ordre alphabétique rappelé en haut de page. Il s'agit de maximiser la prise d'indices pour la recherche des mots.

#### -Des entrées syllabiques

Gombert et al. (1992) définissent la conscience phonologique comme la capacité à « identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler de façon opérationnelle ». La conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture sont liés en ce qui concerne plus spécifiquement le décodage. Or la conscience phonologique est peu performante chez les élèves en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit et pathologiquement déficitaire à des degrés divers selon les types de dyslexies chez les élèves dyslexiques-dysorthographiques. La conscience syllabique précède la conscience phonémique. En effet, la syllabe est une unité facilement perçue et isolable alors que les phonèmes ne sont pas perçus de manière isolée mais toujours de façon articulée pour former la syllabe. Cette dernière est donc l'unité privilégiée pour le développement de la conscience phonologique. Par conséquent, ces considérations théoriques ont justifié le choix d'un répertoire orthographique organisé par entrée syllabique.

La première syllabe de chaque mot est en gras et soulignée : **Auteur**, **Segment**, **Chrétienté**... C'est un repère qui invite l'élève à ne pas considérer immédiatement le mot dans sa globalité pour lui éviter d'éventuelles confusions ou à ne pas confondre le nom de la lettre et le phonème par exemple. Cela peut également limiter les erreurs de segmentation en indiquant par le surlignage la première syllabe de chaque mot.

#### -Indication des mots débutant par la même syllabe

Les mots ayant leur première syllabe en commun sont introduits par le signalement de cette syllabe commune. Par exemple :

➤ **SO**



**Solide**

**Solidification**

**Soluble**

**Soluté**

**Solution**

Ces mots sont regroupés et distincts du mot suivant **Solvant** qui commence par les deux ou trois mêmes lettres mais pas par la même syllabe. Ce repère doit permettre aux élèves de gagner en efficacité de lecture grâce à ces regroupements de mots et ainsi améliorer leur vitesse de lecture et de recherche.

### **6. 3. Recueil des données d'analyse quantitatives et qualitatives**

#### **6. 3. 1. Conception de l'évaluation mesurant l'efficacité du répertoire**

Une même évaluation sous forme de phrases lacunaires à compléter par dictée orale a été réalisée à deux reprises : en octobre 2011 et en février-mars 2012. (Annexe 1, page 120)

Dans un premier temps, elle a permis de sélectionner et de constituer des groupes de cinq à sept élèves en difficulté de langage écrit dans les six classes participant au projet. Ceux-ci ont alors bénéficié du répertoire orthographique en classe et d'ateliers de remédiation jusqu'aux vacances de février.

Dans un deuxième temps, il s'agissait de refaire passer la même évaluation afin de mesurer quantitativement et qualitativement l'efficacité du répertoire orthographique en faisant des comparaisons inter-individuelles au sein des groupes-tests et avec des groupes-témoins composés des élèves des mêmes classes n'ayant pas bénéficié du répertoire et des ateliers de remédiation.

La première évaluation a eu lieu dans les trois établissements entre les 17 et le 21 octobre 2011, c'est-à-dire juste avant les vacances de la Toussaint. La seconde

évaluation s'est déroulée sur une période plus longue : avant les vacances de février, la semaine du 13 février 2012 pour les élèves de Blanche de Castille et après ces vacances pour les élèves des collèges Youri Gargarine et du Haut Bel-Air, à savoir la semaine du 5 mars 2012.

Les phrases lacunaires nous ont semblé être une épreuve simple mais pourtant efficace de mesure des bénéfices escomptés du répertoire orthographique par matière. Nous avons imaginé cent dix phrases lacunaires : dix par matière et pour les deux niveaux. Elles ne présentent pas de complexité majeure de sens ou de syntaxe et reprennent bien souvent une définition ou s'inscrivent dans un contexte facilitateur d'accès au sens. Chaque élève reçoit une feuille par matière comportant dix phrases à compléter chacune par un mot. Les phrases sont dictées et les élèves écrivent les mots manquants sur les pointillés prévus à cet effet. Voici des exemples de phrases :

- Le **verbe** de la phrase est au présent. (Français 6°)
- Un **diagramme** compare des données. (Mathématiques 6°)
- La **natalité** connaît une baisse cette année. (Histoire-géographie 6°)
- L'hiver est le temps de l'**hibernation** pour certains animaux. (Sciences de la vie et de la terre 6°)
- La poésie est un **genre** littéraire. (Français 5°)
- X est **inférieur ou égal** à 10. (Mathématiques 5°)
- A Bagdad, il y avait de beaux **souks**.(Histoire-géographie 5°)
- Le **diaphragme** est un muscle respiratoire. (Sciences de la vie et de la terre 5°)
- Un **gaz** est un des états de la matière (Sciences physiques 5°)

Toutes ces phrases s'appuient sur les deux premiers chapitres des programmes. En effet, nous avons jugé qu'il était plus logique d'interroger les élèves sur l'orthographe lexicale de mots qu'ils avaient déjà rencontrés dès la fin du mois d'octobre. Cela permet de voir si les collégiens testés ont engrammé ou non ces mots dans leur lexique orthographique interne.

Les cent dix mots sélectionnés pour l'évaluation appartiennent bien évidemment aux répertoires et ont été choisis selon plusieurs critères :

- la longueur : points/caractéristiques physiques
- la complexité : delta/diaphragme
- la fréquence : année/onomatopée
- l'homophonie : conte (compte, comte) /mer (mère, maire)
- la présence de finale muette : état/obtus
- la présence d'initiale muette : hypoténuse/herbier
- la présence de double consonne : distillation/addition
- la présence d'un complément du nom : fil à plomb/milieu de vie
- la double valeur d'une lettre : inspiration/hypothèse
- le voisinage orthographique : homophones/homonymes
- les règles de situation et de relation : simplifier (choix de l'infinitif), chapitres (accord en nombre)
- la valeur des accents : étoile/planisphère
- la position sur la page du répertoire (en haut, au milieu ou en bas de page) : pandémie, disque, conte
- la position du mot en début, milieu ou fin d'alphabet : alvéole, médiane, vaporisation

Le tableau suivant (Tableau 3) reprend la liste exhaustive des mots sélectionnés pour l'évaluation :

	<b>Niveau 6°</b>	<b>Niveau 5°</b>
<b><u>Français</u></b>	radical homophones images roman poème rimes chapitres verbe monologue conte	récit personnages genre chute description préfixe onomatopée étymologie arrière-plan fables
<b><u>Mathématiques</u></b>	valeur ordonnées addition double opération tableau	axe de symétrie parallèles simplifier termes disque inférieur ou égal

	diagramme droite points perpendiculaires	hypoténuse perpendiculaires obtus médiane
<b><u>Histoire-géographie</u></b>	scribe pharaon procession agora cité planisphère mer état natalité montagnes	musulmans souks seigneurie clergé tournois croissance démographique pandémie sida ressources delta
<b><u>Sciences de la vie et de la terre</u></b>	herbier milieu de vie environnement végétaux sol fermentation aménagement bulbe graine hibernation	branchies trachée oxygénation caractéristiques physiques pollution inspiration hypothèse mouvement respiratoire alvéole diaphragme
<b><u>Sciences physiques et chimie</u></b>		éclipse gaz buée année fil à plomb vaporisation résistance distillation étoile journée

L'analyse de ces évaluations repose sur la classification des erreurs orthographiques commises. La typologie des erreurs orthographiques que nous avons retenue est la suivante :

- erreurs phonologiques
- erreurs d'orthographe d'usage
- erreurs de segmentation
- erreurs liées à l'homophonie lexicale ou grammaticale
- erreurs d'accents
- erreurs grammaticales

Enfin l'évaluation se termine par une question écrite d'ordre qualitatif qui permet de recueillir les impressions immédiates des élèves et de voir s'il y a une adéquation entre leur sentiment et leur réussite :

As-tu trouvé cet exercice : (entoure ta réponse)

Facile

Moyennement difficile

Difficile

### **6. 3. 2. Conception des questionnaires à destination des élèves et des professeurs**

Les questionnaires visent à recueillir des données qualitatives et subjectives au terme du projet auprès des élèves et des professeurs participants. L'objectif est de poser dix questions permettant de vérifier tout ou partie des hypothèses posées en amont de ce travail. Nous demandons l'avis des participants sur leur sentiment quant à l'utilité des ateliers de remédiation, à la facilité d'emploi du répertoire et à son efficacité, au sentiment d'échec et d'isolement face au langage écrit et à l'évolution de la qualité des relations élèves-professeurs.

Les questions sont volontairement simples et seules trois réponses sont possibles : d'accord, plutôt d'accord et pas d'accord. Nous avons choisi de poser dix questions quasiment identiques aux élèves et aux professeurs afin de mieux comparer leurs réponses et de voir s'il existe une adéquation entre eux au sujet de cette expérimentation.

Les questionnaires sont reproduits en annexe 2 (page 130) mais voici quelques exemples de questions :

#### **Extraits du questionnaire destiné aux élèves :**

1 – Penses-tu que le répertoire orthographique te permet de trouver facilement l'orthographe d'un mot dont tu ne maîtrises pas l'orthographe?

D'accord    Plutôt d'accord    Pas d'accord

6 – Penses-tu que le répertoire et les ateliers ont aidé tes professeurs à mieux comprendre tes difficultés?

D'accord    Plutôt d'accord    Pas d'accord

8 - Les ateliers et le répertoire t'ont-ils permis de mieux t'intégrer à la classe?

D'accord    Plutôt d'accord    Pas d'accord

### **Extraits du questionnaire à l'intention des enseignants :**

2 – Trouvez-vous que la consultation du répertoire par les élèves est rapide?

D'accord    Plutôt d'accord    Pas d'accord

3 – Pensez-vous que l'utilisation du répertoire et les ateliers ont permis d'améliorer l'orthographe lexicale des élèves?

D'accord    Plutôt d'accord    Pas d'accord

7 – Pensez-vous que ce projet a amélioré la relation de confiance entre vous et les élèves?

D'accord    Plutôt d'accord    Pas d'accord

Ces questionnaires ont été distribués la semaine du 5 mars 2012.

## **6. 4. Les ateliers de remédiation : principes, objectifs et déroulement**

Le répertoire est un outil de contournement qui offre aux élèves en grande difficulté de langage écrit une adaptation. Pour qu'ils puissent optimiser son utilisation, nous avons organisé des ateliers de remédiation qui visent à travailler leurs compétences déficitaires.

### **6. 4. 1. L'organisation**

Les ateliers de remédiation se sont tenus du 7 novembre 2011 au 17 février

2012.

Nous avons beaucoup travaillé avec Madame Contamain qui, au collège Youri Gargarine de Trappes, avait déjà mis en place des groupes de besoins pour des collégiens en grande difficulté de langage écrit.

Aux collèges Blanche de Castille et du Haut Bel-Air, notre action s'est faite tout particulièrement avec le soutien des professeurs principaux, Mesdames Blanche, d'Aboville et Jaunâtre et Monsieur Bauguin. Les élèves de leurs classes bénéficient d'« une heure d'information » qui est en fait une heure laissée à la discrétion du professeur principal pour la vie de classe ou des actions plus spécifiques. C'est en grande partie sur ces heures d'information que nous avons mené les remédiations, le professeur principal nous laissant travailler avec les groupes-tests définis avant les vacances de la Toussaint.

#### **6. 4. 2. Critères d'inclusion et d'exclusion de la population**

L'évaluation pré-remédiate a permis de sélectionner les populations-test des collèges du Haut Bel-Air et de Blanche de Castille. En effet, nous avons choisi de retenir les élèves qui obtenaient les moins bons résultats toutes matières confondues tout en limitant les groupes à 5 à 7 élèves par classe. Après consultation des professeurs principaux, nous avons fixé les listes définitives des élèves participant à notre projet.

Au collège Youri Gargarine, les groupes de niveau avaient déjà été constitués par Madame Contamain suite à la passation en début d'année du ROC : Repérage Orthographique Collectif (évaluation à l'usage des enseignants de fin de cycle 3, de sixième et de cinquième). Ce sont les deux groupes d'élèves les plus faibles de sixième et de cinquième qui ont été logiquement retenus pour notre expérimentation.

Le tableau suivant (Tableau 4) synthétise le nombre de collégiens ayant participé au projet :

	Élèves de sixième	Élèves de cinquièmes
Blanche de Castille	7	7

Haut Bel-Air	5	7
Youri Gargarine	7	6

### **6. 4. 3. L'appropriation du répertoire par les élèves**

La manipulation et la maîtrise de la consultation du répertoire orthographique par matière constituent un but en soi à chaque séance. C'est pourquoi nous avons pris le temps d'expliquer aux élèves les choix qui ont dicté la création du répertoire et leur avons laissé le temps de le manipuler pour qu'ils se l'approprient au mieux dès le début de nos interventions. Par exemple, les premières séances débutaient par un rappel des couleurs de chaque matière et sur l'intérêt des entrées syllabiques.

En conséquence, les principaux objectifs liés à l'appropriation du répertoire orthographique par les élèves sont :

<b>ATELIER</b>
<b>OBJECTIFS D'APPROPRIATION DU REPERTOIRE</b>
●Automatisation du recours au répertoire en classe
●Précision de la recherche
●Rapidité de la recherche
●Exactitude de la copie
●Développement de l'autonomie par la possibilité de l'auto-correction
●Développement de l'émulation de groupe sous-tendue par le partage d'un même outil de contournement



#### **6. 4. 4. Description des activités remédiatives**

Pour réduire les différents types d'erreurs orthographiques, nous avons ciblé nos interventions en mêlant le plus possible utilisation du répertoire et action remédiate. Notre intervention s'est déroulée autour de quatre grands thèmes répartis selon deux axes remédiatifs : la remédiation des erreurs de type phonologique et la remédiation des erreurs de type morphologique.

##### **6. 4. 4. 1. Remédiation des erreurs de type phonologique**

Le constat est que nombre d'élèves font des erreurs phonétiques par confusions visuelles (p/b, n/u,m/n), par confusions auditives (sourdes/sonores, antérieures/postérieures) et commettent des inversions, des ajouts ou des omissions de phonèmes. A cela s'ajoutent des erreurs de transposition liées à la double valeur de certains graphèmes (s, g, c) et des erreurs sur les sons complexes (par/pra, euil). Les objectifs remédiatifs visent à améliorer les traitements visuel et auditif en travaillant ces compétences déficitaires.

##### **6. 4. 4. 1. 1. Remédiation des confusions auditives**

Pour les élèves présentant une déficience du pôle auditif, notre but est de travailler la discrimination auditive et la conscience phonologique. Ce travail passe par le développement de la conscience syllabique et par l'identification de phonèmes proches. Des exemples d'activités sont présentés en Annexe 3, page 133.

<b>ATELIER DE REMEDIATION</b>
<b>Thème 1 : Conscience phonologique et discrimination auditive</b>
●A l'oral, découper et compter les syllabes constitutives d'un mot
●A l'écrit, entourer la première syllabe de mots et vérifier dans le répertoire si la réponse est bonne
●Trouver dans le répertoire des mots de deux, trois, quatre syllabes dans une matière donnée : les orthographier, entourer leurs syllabes et les dénombrer
●Bataille de syllabes : individuellement ou par deux, trouver dans les répertoires cinq mots d'une à cinq syllabes dans des matières différentes et les recopier sans

faute le plus rapidement possible

● Des mots dont les premiers phonèmes sont proches sont prononcés à l'oral, donner leur première lettre et aller le retrouver dans le répertoire

#### **6. 4. 4. 1. 2. Remédiation des confusions visuelles**

Pour les élèves présentant une déficience du pôle visuel, notre objectif est de travailler l'attention et la discrimination visuelle. Ce travail se fonde sur l'orientation et l'organisation spatiale. Des exemples d'activités sont présentés en Annexe 3, page 133.

### **ATELIER DE REMEDIATION**

#### **Thème 2 : Attention et discrimination visuelles**

● Appariement de mots du répertoire écrits dans des polices différentes

● Entourer la ou les lettres différentes entre deux mots plus ou moins proches du répertoire

● Recherche de mots visuellement proches dans le répertoire le plus rapidement possible

● Reconstitution de mots appartenant au répertoire à partir de leurs lettres données dans le désordre

● Remettre dans l'ordre alphabétique, des mots proches et vérifier dans le répertoire que l'ordre trouvé est le bon

● Vérifier et corriger l'orthographe lexicale de mots recherchés par un camarade dans le répertoire

### **6. 4. 4. 2. Remédiation des erreurs de type morphologique**

Les erreurs de type morphologique comprennent les erreurs d'usage, d'accents, de segmentation et d'homophones.

#### **6. 4. 4. 2 . 1. Remédiation de l'orthographe d'usage**

En terme d'usage, les élèves peuvent faire des fautes sur les mots réguliers ou irréguliers rares ou fréquents. Ces erreurs sont dues à un déficit mnésique qui ne leur permet pas d'enregistrer l'orthographe d'usage dans leur lexique orthographique interne. Ils ont alors tendance soit à simplifier, soit à complexifier l'orthographe.

<b>ATELIER DE REMEDIATION</b>
<b>Thème 3 : Capacités mnésiques et orthographe d'usage</b>
●Rechercher un mot dans le répertoire et le prendre en photo mentalement puis l'épeler à l'endroit et à l'envers
●Identifier les radicaux puis les préfixes et les suffixes
●Apprendre à donner du sens au radical et aux affixes
●Identifier, regrouper et développer des familles orthographiques pour trouver à terme plus facilement l'orthographe d'un mot

Des exemples d'activités sont consultables en Annexe 3, page 133.

#### **6 .4 .4 .2 .2 . Remédiation des erreurs de segmentation**

Les erreurs de segmentation appellent un travail sur la césure. Les élèves rencontrent des difficultés à saisir ce que sont les unités de longueur à l'écrit:

graphèmes, syllabes, mots, phrases... Dans cette démarche, il est très important de s'appuyer sur le sens et de débiter la remédiation par l'oral et d'éviter les mots monosyllabiques pour limiter les confusions. Des exemples d'activités sont proposés en Annexe 3, page 133.

<b>ATELIER DE REMEDIATION</b>
<b>Thème 4 : Travail de la césure</b>
●A l'oral, découper des mots en syllabes
●A l'oral, découper une phrase en mots et comptabiliser le nombre de mots
●A l'oral, jeux de rébus et de charades
●Travail de l'apostrophe, classer des mots en deux colonnes (l'agora/larve) et vérifier les réponses dans le répertoire
●Mots mêlés, mots croisés et mots collés avec des mots du répertoire

#### **6. 4 . 3. 2. 3. Remédiation des erreurs distinctives**

Un dernier aspect de la remédiation a porté sur les erreurs distinctives avec l'identification d'homophones lexicaux. Le travail sur les homophones grammaticaux n'a pas été conduit car il y avait peu d'homophones grammaticaux retenus dans le répertoire.

Une phrase comprenant un homophone lexical étant dite oralement, les élèves doivent expliciter son sens et lister les homophones possibles et choisir le bon .

Tout au long de ces séances remédiatives, nous avons essayé de mettre les élèves en situation écologique car nous avons travaillé avec du matériel verbal qui appartient à leur programme scolaire. Dès que cela était possible, nous avons essayé

de rendre tous ces exercices ludiques et avons encouragé l'entraide et une compétition saine entre les élèves. Nous avons tenté d'installer un climat de confiance qui permette aux élèves de retrouver confiance et de donner le meilleur d'eux-mêmes malgré leurs difficultés.

#### **6. 4. 5. Les relations avec les professeurs**

Parallèlement au travail de remédiation avec les élèves, nous avons tenu informé les professeurs de notre démarche, des progrès et des difficultés constatés. Les professeurs se sont montrés ouverts et demandeurs d'informations à caractère orthophonique sur les difficultés rencontrées par les élèves. Nous les avons régulièrement incités à rappeler aux élèves la nécessité de consulter le répertoire orthographique pendant leurs cours auxquels nous avons pu parfois assister.

Les temps de synthèse ont été peu nombreux et organisés sur les temps de pause des professeurs, pendant les récréations ou les pauses-déjeuner. Devant la difficulté de rencontrer physiquement certains professeurs, nous avons communiqué par mail et par téléphone et nous sommes appuyés sur les professeurs principaux qui ont été des intermédiaires précieux.

# Résultats

Les évaluations pré-remédiation et post-remédiation notées sur dix points chacune ont été effectuées dans trois collèges de profil différent : le collège Youri Gargarine en Zone d'Éducation Prioritaire, le collège à effectifs réduits pour collégiens en difficultés scolaires du Haut Bel-Air et le collège Blanche de Castille située en zone privilégiée. C'est en tout trente-neuf élèves dont 26 garçons et 13 filles de sixième et de cinquième qui ont participé à ce projet. Alors qu'ils n'avaient pas le répertoire par matière pour compléter les phrases lacunaires lors de l'évaluation pré-remédiate (Eval 1), ils l'avaient à disposition lors de l'évaluation post-remédiate (Eval 2).

Au collège du Haut Bel Air et à Blanche de Castille, les résultats des groupes-tests ont pu être comparés avec ceux d'une population témoin constituée des autres élèves des classes respectives n'ayant bénéficié ni du répertoire ni des ateliers de remédiation. C'est ainsi 7 élèves de 6° et 18 de 5° du Haut Bel-Air d'une part et 27 élèves de 6° et 27 élèves de 5° de Blanche de Castille d'autre part qui ont complété les phrases lacunaires en octobre 2011 puis en février-mars 2012 sans jamais avoir consulté les répertoires.

Une autorisation parentale a été signée par les parents des participants afin de permettre l'exploitation des données recueillies. (Annexe 4, page 144).

### **7. 1. Collège Youri Gargarine**

Madame Contamain s'est engagée à nos côtés avec beaucoup d'énergie mais devant les difficultés des élèves de sixième et de cinquième, nous avons décidé pour plus d'efficacité de concentrer nos efforts sur deux matières : le français et les mathématiques. Les groupes-test sont composés de sept collégiens de sixième (5 garçons et 2 filles) et six collégiens de cinquième (4 garçons et 2 filles) . Ils correspondent à des groupes de besoin déjà formés par Madame Contamain depuis la rentrée scolaire.

### **7. 1. 1. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de sixième**

Le tableau suivant (Tableau 5) synthétise les scores et moyennes par matière au collège Youri Gargarine en classe de sixième.

<b>COLLEGE YOURI GARGARINE 6°</b>				
<b>SCORES SUR 10 ET MOYENNE PAR MATIERE</b>				
	FRANCAIS		MATHEMATIQUES	
	EVAL 1 / 10	EVAL 2 / 10	EVAL 1 / 10	EVAL 2 / 10
<b>MOYENNE</b>	<b>3,7</b>	<b>6,3</b>	<b>3,8</b>	<b>7,4</b>
<b>COEFFICIENT MULTIPLICATEUR</b>	<b>1,7</b>		<b>1,9</b>	

L'évaluation pré-remédiation (Eval 1) met en évidence des résultats faibles puisque la moyenne du groupe-test est inférieure à 4/10 en français et en mathématiques. L'évaluation post-remédiation (Eval 2) montre des progrès significatifs des résultats qui sont plus marqués en mathématiques où la moyenne générale des résultats a été quasiment multipliée par 2 pour atteindre 7,4. Parallèlement, le groupe a gagné en homogénéité en mathématiques (moyennes individuelles comprises entre 6 à 9) alors que l'hétérogénéité des résultats reste plus marquée en français : de 1 à 6 pour l'évaluation pré-remédiation et de 4 à 9 pour l'évaluation post-remédiation (Annexe 5, page 147).

Le tableau ci-dessous (Tableau 6) présente l'évolution du nombre de graphies fautives entre l'évaluation pré-remédiation et l'évaluation post-remédiation.

<b>COLLEGE YOURI GARGARINE 6°</b>		
<b>NOMBRE DE GRAPHIES FAUTIVES</b>		
<b>MATIERES</b>	<b>EVAL 1</b>	<b>EVAL 2</b>
FRANCAIS	34	12
MATHEMATIQUES	27	12
TOTAL	61	24



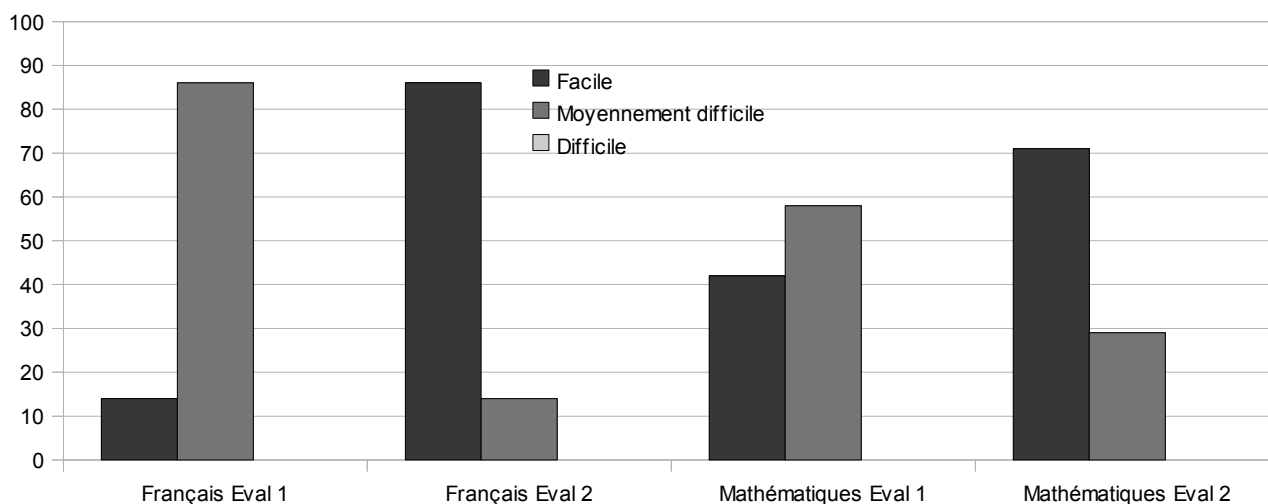
L'amélioration des résultats s'explique par une diminution importante des graphies fautives. Il y a en moyenne 2,5 fois moins de graphies fautives différentes entre l'évaluation pré-remédiation et l'évaluation post-remédiation en français et en mathématiques.

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 7).

<b>COLLEGE YOURI GARGARINE 6°</b>						
<b>PART DES ERREURS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>						
	<b>Erreurs phonologiques</b>	<b>Fautes d'usage</b>	<b>Erreurs de segmentation</b>	<b>Homophones</b>	<b>Accents</b>	<b>Erreurs grammaticales</b>
Eval 1	23	35	7	1	7	36
Eval 1	21 %	32 %	6 %	1 %	7 %	33 %
Eval 2	11	5	0	1	4	30
Eval 2	21%	10 %	0 %	2 %	8 %	59 %

L'analyse qualitative montre que les erreurs d'usage ont été divisées par 7 et sont passées de 32 % à 10% du total des erreurs. En revanche, la proportion des erreurs phonologiques (confusions auditives surtout) et d'accents reste identique en pourcentage respectivement à 21% et 7-8% même si leur nombre a été divisé par deux. Les erreurs grammaticales (erreurs de relation) ont un peu diminué en passant de 36 à 30 en nombre et sont proportionnellement plus nombreuses à l'évaluation post-remédiation (59%).

Les histogrammes suivants (Tableau 8) synthétisent le sentiment de réussite des élèves de sixième du collège Youri Gargarine aux deux évaluations.



### **Collège Youri Gargarine : Sentiment de réussite pré et post-remédiation 6°**

Concernant le sentiment du degré de facilité ou de difficulté de l'évaluation par phrases lacunaires, le graphique suivant prouve que les élèves pensent que l'emploi du répertoire est un facilitateur lors de l'évaluation post-reméditative (Eval 2). En effet, la tendance s'inverse et ils sont près que 80 % à trouver que cette évaluation post-reméditative est facile.

#### **7. 1. 2. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de cinquième**

Le tableau suivant (Tableau 9) présente les scores et moyennes par matière au collège Youri Gargarine en classe de cinquième.

<b>COLLEGE YOURI GARGARINE 5°</b>				
<b>SCORES SUR 10 ET MOYENNE PAR MATIERE</b>				
	<b>FRANCAIS</b>		<b>MATHEMATIQUES</b>	
	<b>EVAL 1 / 10</b>	<b>EVAL 2 / 10</b>	<b>EVAL 1 / 10</b>	<b>EVAL 2 / 10</b>
<b>MOYENNE</b>	<b>4,3</b>	<b>6,2</b>	<b>4</b>	<b>6,7</b>
<b>COEFFICIENT MULTIPLICATEUR</b>	<b>1,4</b>		<b>1,6</b>	

Le niveau des élèves mesuré par l'évaluation pré-remédiation est relativement bas

avec une moyenne autour de 4/10. Le répertoire par matière et les bénéficiaires des ateliers de remédiation ont permis un gain d'un peu plus de 2 points de moyenne avec 6,2 en français et 6,7 en mathématiques. Les résultats sont homogènes entre les deux matières que ce soit en période pré ou post-remédiation. Le bilan est donc globalement positif même si deux élèves du groupe ont peu ou pas progressé. (Annexe 6, page 149)

Le tableau ci-dessous (Tableau 10) présente l'évolution du nombre de graphies fautives entre l'évaluation pré-remédiation et l'évaluation post-remédiation.

<b>COLLEGE YOURI GARGARINE 6°</b>		
<b>NOMBRE DE GRAPHIES FAUTIVES</b>		
<b>MATIERES</b>	<b>EVAL 1</b>	<b>EVAL 2</b>
FRANCAIS	26	13
MATHEMATIQUES	29	11
TOTAL	55	24

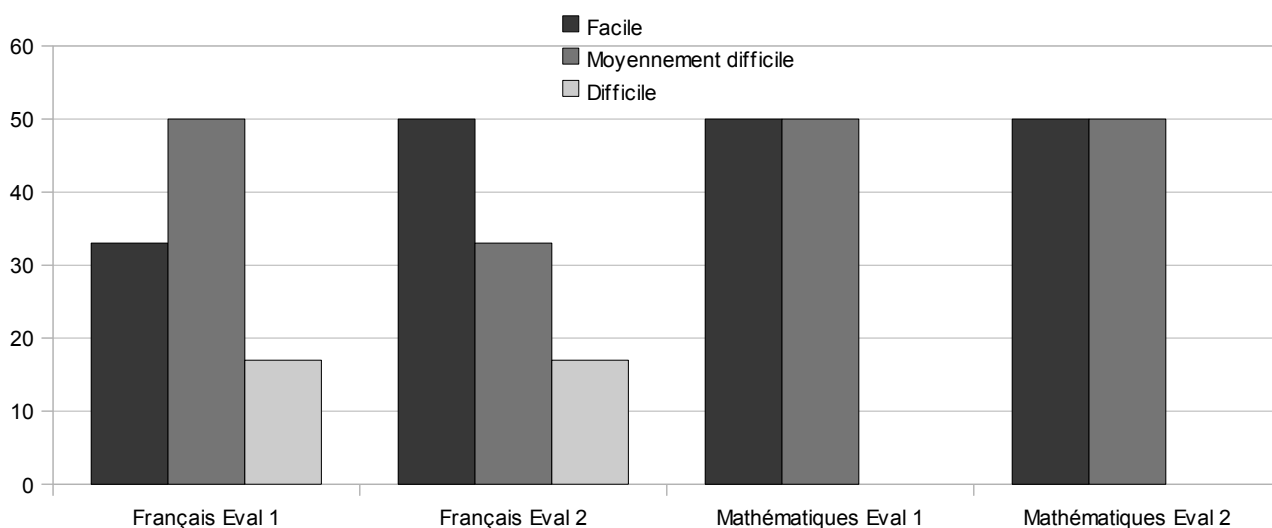
L'amélioration des résultats s'explique par une diminution importante des graphies fautives. Il y a en moyenne 2 fois moins de graphies fautives différentes entre l'évaluation pré-remédiation et l'évaluation post-remédiation en français et presque 3 fois moins en mathématiques.

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 11).

<b>COLLEGE YOURI GARGARINE 5°</b>						
<b>PART DES ERREURS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>						
	<b>Erreurs phonologiques</b>	<b>Fautes d'usage</b>	<b>Erreurs de segmentation</b>	<b>Homophones</b>	<b>Accents</b>	<b>Erreurs grammaticales</b>
Eval 1	18	27	2	1	17	17
Eval 1	22 %	33 %	2 %	1 %	21 %	21 %
Eval 2	2	9	0	0	16	20
Eval 2	4 %	19 %	0 %	0 %	34 %	43 %

L'analyse qualitative met en évidence une baisse significative des erreurs phonologiques (confusions auditives principalement) qui sont passées de 18 à 2 en nombre, soit de 22 % à 4 % puis des fautes d'usage qui passent de 27 à 9 en nombre, soit de 33 % à 19% . En revanche, la proportion des erreurs d'accents est stable en nombre (16 contre 17) mais a augmenté de 15 points en pourcentage. Celle des erreurs grammaticales (erreurs de relation) a augmenté en nombre passant de 17 à 20 et a doublé en pourcentage pour atteindre 43 % du total des erreurs.

Les histogrammes suivants (Tableau 12) synthétisent le sentiment de réussite des élèves de cinquième du collège Youri Gargarine aux deux évaluations.



### **Collège Youri Gargarine : Sentiment de réussite pré et post-remédiation 5°**

Si les élèves ont l'impression que l'évaluation post-reméditative est plus facile en français, ce n'est pas le cas en mathématiques où les sentiments restent les mêmes que lors de l'évaluation pré-reméditative.

#### **7. 1. 3. Résultats des questionnaires à l'intention des élèves et des professeurs**

Les résultats des questionnaires proposés à la fois aux élèves et aux professeurs sont synthétisés dans le tableau suivant (Tableau 13).

COLLEGE YOURI GAGARINE - RESULTATS DES QUESTIONNAIRES								
	ELEVES				PROFESSEURS			
	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne se prononce pas
Question 1	Penses-tu que le répertoire orthographique te permet de trouver facilement l'orthographe d'un mot dont tu ne maîtrises pas l'orthographe?				Pensez-vous que le répertoire orthographique permet aux élèves de trouver facilement l'orthographe d'un mot ?			
	<b>84 %</b>	<b>16 %</b>	0 %	0 %	<b>80 %</b>	<b>20 %</b>	0 %	0 %
Question 2	Trouves-tu que le répertoire est rapide à consulter?				Trouvez-vous que la consultation du répertoire par les élèves est rapide ?			
	<b>69 %</b>	<b>31%</b>	0 %	0 %	<b>80 %</b>	<b>20%</b>	0 %	0 %
Question 3	Penses-tu que l'utilisation du répertoire et les ateliers t'ont permis d'améliorer ton orthographe?				Pensez-vous que l'utilisation du répertoire et les ateliers ont permis d'améliorer l'orthographe lexicale des élèves ?			
	<b>46 %</b>	<b>38 %</b>	16 %	0 %	<b>60 %</b>	<b>40 %</b>	0 %	0 %
Question 4	Penses-tu que l'utilisation du répertoire et les ateliers t'ont permis d'améliorer tes résultats scolaires?				Estimez-vous qu'il y a un lien entre l'utilisation du répertoire et les ateliers et une éventuelle amélioration des résultats scolaires de certains élèves ?			
	0 %	16 %	<b>30 %</b>	<b>54 %</b>	0 %	0 %	0 %	<b>100 %</b>
Question 5	Te sens-tu plus en confiance à l'écrit grâce au répertoire et aux ateliers ?				Pensez-vous que les élèves se sentent plus en confiance à l'écrit grâce au répertoire et aux ateliers ?			
	<b>61 %</b>	<b>23%</b>	0 %	16 %	<b>60 %</b>	<b>20 %</b>	0 %	20 %
Question 6	Penses-tu que le répertoire et les ateliers ont aidé tes professeurs à mieux comprendre tes difficultés?				Croyez-vous que ce projet mené par une étudiante en orthophonie vous a mieux aidé à comprendre les difficultés de ces élèves ?			
	0 %	<b>69%</b>	15 %	16%	<b>40 %</b>	<b>40 %</b>	20 %	0 %
Question 7	Penses-tu que grâce à ce projet la relation de confiance est meilleure entre toi et tes professeurs?				Pensez-vous que ce projet a amélioré la relation de confiance entre vous et les élèves?			
	<b>46 %</b>	<b>23 %</b>	16%	15 %	<b>20 %</b>	<b>80 %</b>	0 %	0 %
Question 8	Les ateliers et le répertoire t'ont-ils permis de mieux t'intégrer à la classe?				Estimez-vous que les ateliers et le répertoire ont été des facteurs d'intégration pour ces élèves au sein de la classe ?			
	0 %	46 %	23%	30 %	0 %	<b>60 %</b>	0 %	40 %
Question 9	Penses-tu que le répertoire te serait utile à la maison?				Croyez-vous que le répertoire serait utile à la maison pour ces élèves ?			
	15%	0 %	<b>77 %</b>	8 %	0 %	20 %	<b>80 %</b>	0 %
Question 10	Aimerais-tu bénéficier d'un nouveau répertoire pour t'aider l'année prochaine en classe?				Par l'emploi du répertoire, seriez-vous prêt à accompagner d'autres élèves l'année prochaine pour les aider à améliorer leur orthographe lexicale ?			
	<b>77 %</b>	<b>23%</b>	0 %	0 %	<b>60 %</b>	<b>40 %</b>	0 %	0 %

D'une manière générale, il y a une bonne adéquation des réponses entre les élèves et leurs professeurs.

En effet, ils partagent le même sentiment que le répertoire permet de trouver facilement et assez rapidement l'orthographe d'un mot (100 % sont d'accord ou plutôt d'accord).

61 % des élèves se sentent davantage en confiance face à l'écrit grâce à cet outil de contournement accepté en classe. Ils pensent que leurs relations avec les professeurs sont meilleures (69 % sont d'accord ou plutôt d'accord). 80 % des professeurs sont d'accord ou plutôt d'accord pour dire que ce projet orthophonique les a aidés à mieux comprendre les difficultés des élèves. Une grande majorité de professeurs et d'élèves seraient prêts à intégrer le répertoire par matière dans lescours l'année prochaine (100 % sont d'accord ou plutôt d'accord).

En revanche, le bilan est plus réservé voire négatif en ce qui concerne l'incidence du répertoire sur les résultats scolaires. En effet, 100 % des professeurs et 54 % des élèves ne se prononcent pas à ce sujet et 30 % des élèves ne pensent pas que le répertoire et les ateliers de remédiation aient amélioré leurs résultats. Quant à l'utilité du répertoire à la maison, 77 % des élèves et 80 % des enseignants ne sont pas d'accord pour introduire le répertoire à la maison. Enfin, l'efficacité du répertoire et des ateliers sur une meilleure intégration à la classe n'est pas du tout prouvée car les réponses sont très variables et difficilement interprétables (question 8).

## **7. 2. Collège du Haut Bel-Air**

A l'issue de la première évaluation pré-reméditative, 5 élèves(3 garçons et 2 filles) de sixième et 7 élèves (6 garçons et 1 fille) de cinquième ont été retenus pour participer au projet de répertoire orthographique par matière et aux ateliers remédiatifs. Le choix de ces élèves s'est fait sur leurs résultats qui étaient les moins bons et après consultation de leurs enseignants. Leurs résultats ont été comparés avec 7 élèves (4 filles et 3 garçons) de la même classe en sixième et avec 18 élèves (10 filles et 8 garçons) de la même classe en cinquième.

### **7. 2. 1. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de sixième**

Le tableau suivant (Tableau 14) synthétise les scores et moyennes par matière au collège du Haut Bel-Air en classe de sixième.

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 6°</b>								
<b>SCORES SUR 10 ET MOYENNES PAR MATIERE</b>								
	<b>FRANCAIS</b>		<b>MATHEMATIQUES</b>		<b>HISTOIRE-GEOGRAPHIE</b>		<b>SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE</b>	
	Eval 1 /10	Eval 2 / 10	Eval 1 /10	Eval 2 / 10	Eval 1 /10	Eval 2 / 10	Eval 1 /10	Eval 2 / 10
<b>MOYENNE</b>	<b>3,6</b>	<b>6,6</b>	<b>3</b>	<b>6,8</b>	<b>3,8</b>	<b>8</b>	<b>2,6</b>	<b>8</b>
<b>COEFFICIENT MULTIPLICATEUR</b>	<b>1,8</b>		<b>2,3</b>		<b>2,1</b>		<b>3,1</b>	

La moyenne générale dans les différentes matières est basse lors de l'évaluation pré-remédiate. L'évaluation post-remédiate montre que les moyennes ont été multipliées par 2 à 3. Ainsi les résultats obtenus sont très bons en histoire-géographie et sciences de la vie et de la terre avec une moyenne de 8/10. (Annexe 7, page 151).

Le tableau ci-dessous (Tableau 15) présente l'évolution du nombre de graphies fautives entre l'évaluation pré-remédiate et l'évaluation post-remédiate.

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 6°</b>		
<b>NOMBRE DE GRAPHIES FAUTIVES DIFFERENTES</b>		
<b>MATIERES</b>	<b>Eval 1</b>	<b>Eval 2</b>
FRANCAIS	20	9
MATHEMATIQUES	26	8
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	26	7
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	32	10
<b>TOTAL</b>	<b>104</b>	<b>34</b>

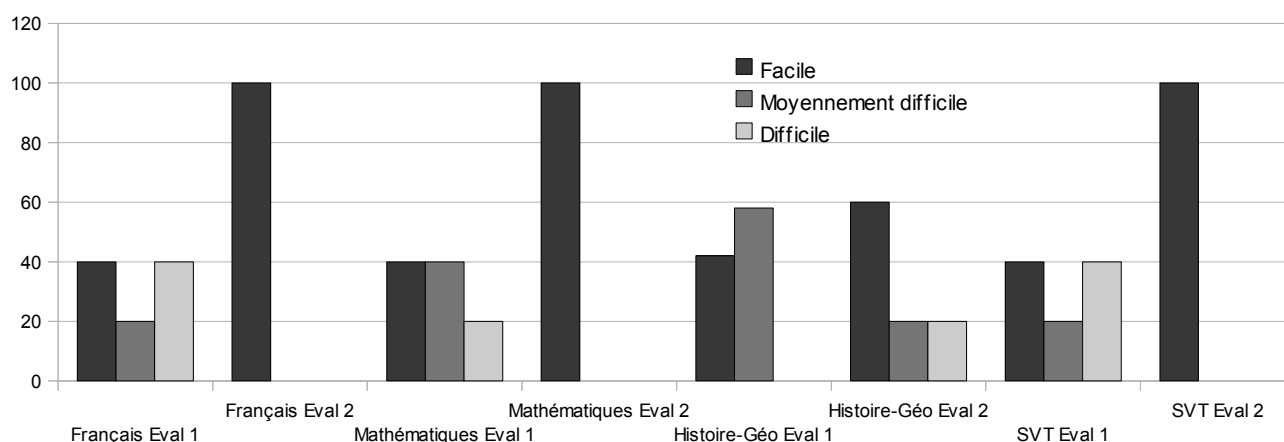
Cette amélioration des résultats se traduit par une baisse importante du nombre de graphies fautives dans les différentes matières : elles ont été divisées par 3.

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 16).

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 6°</b>						
<b>PART DES ERREURS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>						
	<b>Erreurs phonologiques</b>	<b>Fautes d'usage</b>	<b>Erreurs de segmentation</b>	<b>Homophones</b>	<b>Accents</b>	<b>Erreurs grammaticales</b>
Eval 1	41	68	1	1	19	33
Eval 1	<b>25 %</b>	<b>41 %</b>	<b>1 %</b>	<b>1 %</b>	<b>12 %</b>	<b>20 %</b>
Eval 2	15	5	0	1	6	30
Eval 2	<b>26 %</b>	<b>9 %</b>	<b>0 %</b>	<b>2 %</b>	<b>11 %</b>	<b>52 %</b>

Les fautes d'usage qui étaient de loin les plus nombreuses (41 %) ne représentent plus que 9% des erreurs lors de l'évaluation post-remédiation : leur nombre a été divisé par 13. En revanche, les erreurs phonologiques et d'accents ont été divisées par 3 en nombre mais occupent toujours la même part, respectivement 25-26% et 11-12%. Si les erreurs grammaticales ont un peu diminué en passant de 33 à 30 en nombre, elles ont plus que doublé en pourcentage en passant de 20 % à 52 %.

Les histogrammes suivants (Tableau 17) synthétisent le sentiment de réussite des élèves de sixième du collège du Haut Bel-Air aux deux évaluations.



**Collège Haut Bel-Air : Sentiment de réussite pré et post-remédiation 6°**



Les élèves ressentent un effet facilitateur lié à l'emploi du répertoire car 100 % d'entre eux pensent que l'évaluation post-remédiate est facile comme le prouve le graphique ci-dessous.

### **7. 2. 2. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de sixième**

Le tableau ci-dessous (Tableau 18) compare les résultats obtenus à l'évaluation pré-remédiate et à l'évaluation post-remédiate par le groupe-test et le groupe-témoin en classe de sixième au collège du Haut Bel-Air.

<b>HAUT BEL-AIR 6°</b>				
<b>MOYENNE PAR MATIERE</b>				
	<b>EVALUATION 1</b>		<b>EVALUATION 2</b>	
	Groupe test	Groupe témoin	Groupe test	Groupe témoin
<b>FRANCAIS</b>	<b>3,6</b>	<b>8</b>	<b>6,6</b>	<b>8,1</b>
<b>MATHEMATIQUES</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6,8</b>	<b>6,1</b>
<b>HISTOIRE- GEOGRAPHIE</b>	<b>3,8</b>	<b>6,1</b>	<b>8</b>	<b>6,5</b>
<b>SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE</b>	<b>2,6</b>	<b>5,4</b>	<b>8</b>	<b>6,1</b>
<b>MOYENNES TOUTES MATIERES CONFONDUES</b>				
	<b>3,2</b>	<b>6,1</b>	<b>7,3</b>	<b>6,7</b>

Lors de l'évaluation pré-remédiate, le groupe-test avait une moyenne deux fois inférieure à celle du groupe-témoin : 3,2 contre 6,1. En revanche, les résultats de ce dernier ont peu progressé entre les deux évaluations (+ 0,6 points) tandis que la moyenne du groupe-test a plus que doublé et dépasse celle de la population-

témoin : 7,3 contre 6,7.

La répartition de la typologie des erreurs a évolué au sein des deux groupes comme le montre le tableau suivant (Tableau 19).

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 6°</b>								
<b>PART DES DIFFERENTS TYPES D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES</b>								
<b>EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>								
	<b>EVALUATION 1</b>				<b>EVALUATION 2</b>			
	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe témoin</b>
Erreurs phonologiques	<b>41</b>	<b>25 %</b>	<b>15</b>	<b>10 %</b>	<b>15</b>	<b>26 %</b>	<b>12</b>	<b>9 %</b>
Fautes d'usage	<b>68</b>	<b>41 %</b>	<b>55</b>	<b>37 %</b>	<b>5</b>	<b>9 %</b>	<b>47</b>	<b>35 %</b>
Erreurs de segmentation	<b>1</b>	<b>1 %</b>	<b>0</b>	<b>0 %</b>	<b>0</b>	<b>0 %</b>	<b>0</b>	<b>0 %</b>
Homophones	<b>1</b>	<b>1 %</b>	<b>15</b>	<b>10 %</b>	<b>1</b>	<b>2 %</b>	<b>6</b>	<b>4 %</b>
Accents	<b>19</b>	<b>12 %</b>	<b>16</b>	<b>11 %</b>	<b>6</b>	<b>11 %</b>	<b>17</b>	<b>13%</b>
Erreurs grammaticales	<b>33</b>	<b>20 %</b>	<b>48</b>	<b>32 %</b>	<b>30</b>	<b>52 %</b>	<b>53</b>	<b>39%</b>

Tandis que le groupe-test a considérablement fait chuter le nombre de ses fautes d'usage entre les deux évaluations de 68 à 5 , soit de de 41 % à 9%, les fautes d'usage représentent toujours le premier type d'erreurs chez la population-témoin avec 35% du total. Les résultats du groupe-témoin ne présentent pas d'évolution significative (excepté pour le nombre d'homophones qui chute de 15 à 6) contrairement à celui du groupe-test comme nous l'avons précédemment remarqué.

### **7. 2. 3. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de cinquième**

Le tableau suivant (Tableau 20) synthétise les scores et moyennes par matière au collège du Haut Bel-Air en classe de cinquième.

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 5°</b>										
<b>SCORES SUR 10 ET MOYENNES PAR MATIERE</b>										
	<b>FRANCAIS</b>		<b>MATHEMATIQUE S</b>		<b>HISTOIRE- GEOGRAPHIE</b>		<b>SCIENCES ET VIE DE LA TERRE</b>		<b>SCIENCES PHYSIQUES - CHIMIE</b>	
	EVAL 1 /10	EVAL 2 / 10	EVAL 1 /10	EVAL 2 / 10	EVAL 1 /10	EVAL 2 / 10	EVAL 1 /10	EVAL 2 / 10	EVAL 1 / 10	EVAL 2 / 10
<b>MO YEN NE</b>	<b>4,4</b>	<b>7,7</b>	<b>1,4</b>	<b>7,4</b>	<b>3</b>	<b>5,1</b>	<b>2,8</b>	<b>6,3</b>	<b>4,6</b>	<b>6,7</b>
Coef- ficient multi- plica- teur	<b>1,7</b>		<b>5,3</b>		<b>1,7</b>		<b>2,2</b>		<b>1,4</b>	

Les moyennes par matière en pré-remédiation sont faibles, voire très faibles puisqu'elles oscillent entre 1,4 en mathématiques et 4,6 en sciences physiques et chimie.

Le répertoire et la remédiation ont permis des progrès dans toutes les matières; les moyennes étant comprises entre 5,1 et 7,7. Toutefois, il est à noter qu'il y a de grandes disparités dans le degré de progression selon les matières. En effet, si le coefficient multiplicateur est de 1,4 pour les sciences physiques-chimie, il grimpe à 5,3 en mathématiques. (Annexe 8, page 154).

Le tableau ci-dessous (Tableau 21) présente l'évolution du nombre de graphies fautives entre l'évaluation pré-remédiate et l'évaluation post-remédiate.

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 5°</b>		
<b>NOMBRE DE GRAPHIES FAUTIVES</b>		
<b>MATIERES</b>	<b>EVAL 1</b>	<b>EVAL 2</b>
FRANCAIS	27	9
MATHEMATIQUES	43	10
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	37	18
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	21	16
SCIENCES PHYSIQUES-CHIMIE	31	15
<b>TOTAL</b>	<b>159</b>	<b>68</b>

Le nombre de graphies fautives différentes a été globalement divisé par plus de deux passant de 159 à 68. Cependant, ce dernier chiffre reste relativement important et la part des graphies fautives a peu baissé en sciences de la vie et de la terre (16 contre 21).

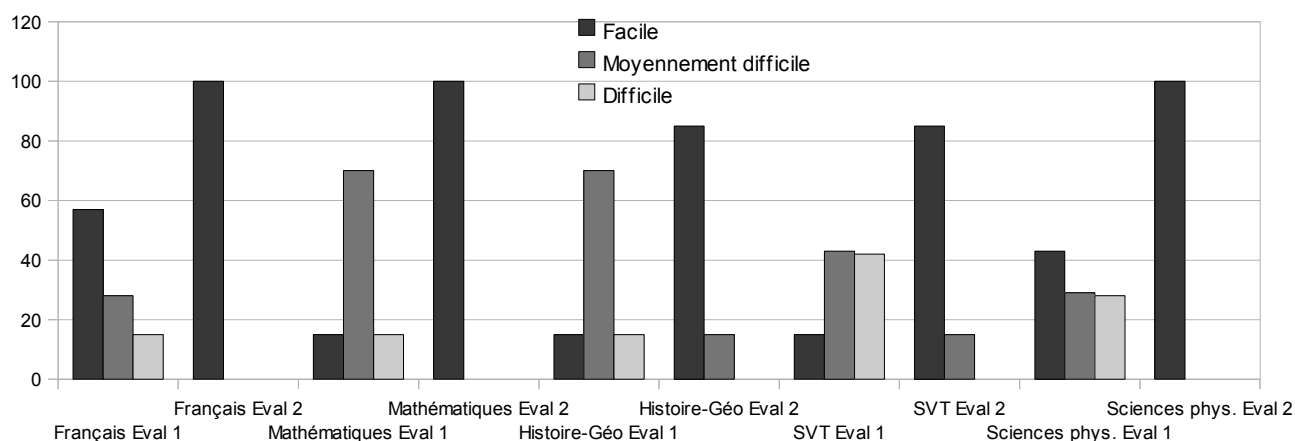
La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 22).

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 5°</b>						
<b>PART DES ERREURS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>						
	<b>Erreurs phonologiques</b>	<b>Fautes d'usage</b>	<b>Erreurs de segmentation</b>	<b>Homophones</b>	<b>Accents</b>	<b>Erreurs grammaticales</b>
Eval 1	68	138	1	3	24	80
Eval 1	22 %	44 %	0 %	1 %	8 %	25 %
Eval 2	19	44	0	0	9	62
Eval 2	14 %	33 %	0 %	0 %	7 %	46 %

Qualitativement, le nombre des erreurs d'usage et des erreurs phonologiques a été divisé par 3 en nombre. Les fautes d'usage restent proportionnellement les plus

nombreuses même si elles baissent : elles représentent 33% des erreurs à l'évaluation post-remédiate contre 44% à l'évaluation pré-remédiate. Les erreurs d'accent se maintiennent au même niveau en pourcentage (7-8%) même si elles sont moins nombreuses en nombre (9 contre 24). La part des erreurs grammaticales (erreurs de relation) double presque de 25% à 46% en dépit d'une baisse en nombre (62 contre 80) .

Les histogrammes suivants (Tableau 23) synthétisent le sentiment de réussite des élèves de cinquième du collège du Haut Bel-Air aux deux évaluations.



### **Collège Haut Bel-Air : Sentiment de réussite pré et post-remédiation 5°**

Le sentiment facilitateur est partagé par tous les élèves dans toutes les matières à deux exceptions près (en histoire-géographie et sciences de la vie et de la terre, 15% des élèves ont trouvé l'évaluation post-remédiation moyennement difficile).

### **7. 2. 4. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de cinquième**

Le tableau ci-dessous (Tableau 24) compare les résultats obtenus à l'évaluation pré-reméditative et à l'évaluation post-reméditative par le groupe-test et le groupe-témoin en classe de cinquième au collège du Haut Bel-Air.

<b>HAUT BEL AIR 5°</b>				
<b>MOYENNE PAR MATIERE</b>				
	<b>EVALUATION 1</b>		<b>EVALUATION 2</b>	
	Groupe test	Groupe témoin	Groupe test	Groupe témoin
<b>FRANCAIS</b>	<b>4,4</b>	<b>5,3</b>	<b>7,7</b>	<b>5,6</b>
<b>MATHEMATIQUES</b>	<b>1,4</b>	<b>4,4</b>	<b>7,4</b>	<b>4,9</b>
<b>HISTOIRE- GEOGRAPHIE</b>	<b>3</b>	<b>5,1</b>	<b>5,1</b>	<b>5,8</b>
<b>SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE</b>	<b>2,8</b>	<b>4,8</b>	<b>6,3</b>	<b>5</b>
<b>SCIENCES PHYSIQUES- CHIMIE</b>	<b>4,6</b>	<b>5,9</b>	<b>6,7</b>	<b>5,9</b>

Par rapport à la population-témoin, le groupe-test avait des résultats inférieurs dans toutes les matières à l'évaluation pré-reméditative : la moyenne de mathématiques était même trois fois plus élevée pour le groupe-témoin (4,4 contre 1,4).

L'évaluation post-reméditative montre que le groupe-test a des moyennes générales supérieures à la population-témoin sauf en histoire-géographie. Le groupe-témoin a peu ou pas progressé (+ 0,7 point au maximum) tandis que le groupe-test a gagné entre 2,1 points et 6 points selon les matières.

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 25).

<b>COLLEGE HAUT BEL AIR 5°</b>								
<b>PART DES DIFFERENTS TYPES D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES</b>								
<b>EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>								
	<b>EVALUATION 1</b>				<b>EVALUATION 2</b>			
	Groupe test	Groupe test	Groupe témoin	Groupe témoin	Groupe test	Groupe test	Groupe témoin	Groupe témoin
Erreurs phonologiques	68	22%	78	18 %	19	14 %	85	18 %
Fautes d'usage	138	44%	180	42 %	44	33%	212	45 %
Erreurs de segmentation	1	0%	0	0 %	0	0%	0	0 %
Homophones	3	1%	0	0 %	0	0%	0	0 %
Accents	24	8%	61	14 %	9	7%	62	14 %
Erreurs grammaticales	80	25%	111	26 %	62	46%	108	23 %

Alors que le groupe-test a réduit le nombre de ses fautes d'usage (33% contre 44%) et ses erreurs phonologiques (14% contre 22%), le groupe-témoin présente une très grande stabilité dans la répartition de ses erreurs entre les deux évaluations. En effet, les fautes d'usage restent les plus importantes avec une légère augmentation (45% contre 42%) et les erreurs grammaticales arrivent en deuxième position avec 23% contre 26%. Le pourcentage des erreurs phonologiques est exactement le même entre les deux évaluations (18%) pour la population-témoin et dépasse pour l'évaluation post-remédiate le pourcentage du groupe-test (14%).

## **7. 2. 5. Résultats des questionnaires à l'intention des élèves et des professeurs**

Les résultats des questionnaires proposés à la fois aux élèves et aux professeurs sont synthétisés dans le tableau suivant (Tableau 26).

<b>COLLEGE HAUT BEL-AIR - RESULTATS DES QUESTIONNAIRES</b>								
	<b>ELEVES</b>				<b>PROFESSEURS</b>			
	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne se prononce pas
Question 1	Penses-tu que le répertoire orthographique te permet de trouver facilement l'orthographe d'un mot dont tu ne maîtrises pas l'orthographe?				Pensez-vous que le répertoire orthographique permet aux élèves de trouver facilement l'orthographe d'un mot ?			
	<b>83 %</b>	<b>17 %</b>	0 %	0 %	<b>83 %</b>	<b>17 %</b>	0 %	0 %
Question 2	Trouves-tu que le répertoire est rapide à consulter?				Trouvez-vous que la consultation du répertoire par les élèves est rapide ?			
	<b>69 %</b>	<b>31%</b>	0 %	0 %	<b>80 %</b>	<b>20%</b>	0 %	0 %
Question 3	Penses-tu que l'utilisation du répertoire et les ateliers t'ont permis d'améliorer ton orthographe?				Pensez-vous que l'utilisation du répertoire et les ateliers ont permis d'améliorer l'orthographe lexicale des élèves ?			
	<b>58 %</b>	<b>33 %</b>	9 %	0 %	<b>83 %</b>	<b>17 %</b>	0 %	0 %
Question 4	Penses-tu que l'utilisation du répertoire et les ateliers t'ont permis d'améliorer tes résultats scolaires?				Estimez-vous qu'il y a un lien entre l'utilisation du répertoire et les ateliers et une éventuelle amélioration des résultats scolaires de certains élèves ?			
	0 %	25 %	<b>33 %</b>	<b>42 %</b>	0 %	0 %	33 %	<b>67 %</b>
Question 5	Te sens-tu plus en confiance à l'écrit grâce au répertoire et aux ateliers ?				Pensez-vous que les élèves se sentent plus en confiance à l'écrit grâce au répertoire et aux ateliers ?			
	<b>17 %</b>	<b>83%</b>	0 %	0 %	17 %	50 %	17 %	16 %
Question 6	Penses-tu que le répertoire et les ateliers ont aidé tes professeurs à mieux comprendre tes difficultés?				Croyez-vous que ce projet mené par une étudiante en orthophonie vous a mieux aidé à comprendre les difficultés de ces élèves ?			
	0 %	50%	25 %	25%	<b>66 %</b>	<b>34 %</b>	0 %	0 %
Question 7	Penses-tu que grâce à ce projet la relation de confiance est meilleure entre toi et tes professeurs?				Pensez-vous que ce projet a amélioré la relation de confiance entre vous et les élèves?			
	25 %	25 %	25%	25 %	0 %	33 %	33 %	33 %
Question 8	Les ateliers et le répertoire t'ont-ils permis de mieux t'intégrer à la classe?				Estimez-vous que les ateliers et le répertoire ont été des facteurs d'intégration pour ces élèves au sein de la classe ?			
	0 %	25 %	<b>50%</b>	25 %	0 %	33 %	17 %	<b>50 %</b>



Question 9	Penses-tu que le répertoire te serait utile à la maison?	Croyez-vous que le répertoire serait utile à la maison pour ces élèves ?			
	<b>25%</b> <b>66 %</b> 9 %   8 %	<b>83 %</b> <b>17 %</b> 0 %   0 %			
Question 10	Aimerais-tu bénéficier d'un nouveau répertoire pour t'aider l'année prochaine en classe?	Par l'emploi du répertoire, seriez-vous prêt à accompagner d'autres élèves l'année prochaine pour les aider à améliorer leur orthographe lexicale ?			
	<b>58%</b> <b>42 %</b> 0 %   0 %	<b>66 %</b> <b>34 %</b> 0 %   0 %			

La concordance des réponses entre élèves et enseignants est très bonne.

Le répertoire est selon eux facile et rapide à consulter pour trouver l'orthographe d'un mot que les élèves ne maîtrisent pas ou ne connaissent pas et cela permet d'améliorer leur orthographe (91% des élèves et 100% des professeurs sont d'accord ou plutôt d'accord).

Les élèves ont un plus grand sentiment de confiance face à l'écrit (83% sont plutôt d'accord). Ce sentiment de confiance est moins bien perçu chez les professeurs même si 50% sont plutôt d'accord (question 5). En revanche, les professeurs sont plus nombreux à penser que les élèves que ce projet orthophonique les aide à mieux comprendre les difficultés de leurs élèves (100 % sont d'accord ou plutôt d'accord contre 50 % des élèves). Il y a consensus sur l'idée d'introduire le répertoire par matière à la maison et accord sur l'utilité du répertoire pour l'année scolaire prochaine (questions 9 et 10).

L'efficacité du répertoire est loin d'être prouvée quant à son impact sur l'amélioration des relations élèves-professeurs, de l'intégration des élèves participants dans la classe et des résultats scolaires. Sur ce dernier point, près de la moitié des élèves ne se prononce pas contre les deux-tiers des professeurs et un tiers de ces derniers ne sont pas d'accord pour faire un lien entre répertoire et remédiation d'une part et hausse éventuelle des résultats scolaires d'autre part.

### **7. 3. Collège Blanche de Castille**

Les évaluations pré-remédiales ont permis de former un groupe de 5 garçons et 2 filles en classe de sixième et un groupe de 4 filles et 3 garçons en cinquième. Les

deux populations-témoins sont constituées chacune de 27 élèves : 12 garçons et 15 filles en classe de sixième et 13 garçons et 14 filles en classe de cinquième.

### **7. 3. 1. Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de sixième**

Le tableau suivant (Tableau 27) synthétise les scores et moyennes par matière au collège Blanche de Castille en classe de sixième.

<b>COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 6°</b>								
<b>SCORES SUR 10 ET MOYENNES</b>								
	<b>FRANCAIS</b>		<b>MATHEMATIQUE S</b>		<b>HISTOIRE- GEOGRAPHIE</b>		<b>SCIENCES ET VIE DE LA TERRE</b>	
<b>SUJETS</b>	<b>EVAL 1 /10</b>	<b>EVAL 2 / 10</b>	<b>EVAL 1 /10</b>	<b>EVAL 2 / 10</b>	<b>EVAL 1 /10</b>	<b>EVAL 2 / 10</b>	<b>EVAL 1 /10</b>	<b>EVAL 2 / 10</b>
<b>MOYENN E</b>	<b>5,7</b>	<b>9,3</b>	<b>6,3</b>	<b>8,8</b>	<b>5,8</b>	<b>9</b>	<b>5,8</b>	<b>9,3</b>
Coef- ficient multi- plicateur	<b>1,6</b>		<b>1,4</b>		<b>1,5</b>		<b>1,6</b>	

Les moyennes de l'évaluation pré-remédiation sont homogènes (toutes comprises entre 5,7 et 6,3) ainsi que les coefficients multiplicateurs (1,5) démontrant une progression similaire dans toutes les matières. Les moyennes de l'évaluation post-remédiation sont très bonnes puisqu'elles se situent globalement à 9/10. (Annexe 9, page 158).

Le tableau ci-dessous (Tableau 28) présente l'évolution du nombre de graphies fautes entre l'évaluation pré-remédiation et l'évaluation post-remédiation.

<b>COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 6°</b>		
<b>NOMBRE DE GRAPHIES FAUTES</b>		
<b>MATIERES</b>	<b>EVAL 1</b>	<b>EVAL 2</b>
FRANCAIS	<b>22</b>	<b>5</b>
MATHEMATIQUES	<b>17</b>	<b>5</b>
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	<b>24</b>	<b>7</b>
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	<b>18</b>	<b>5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>22</b>

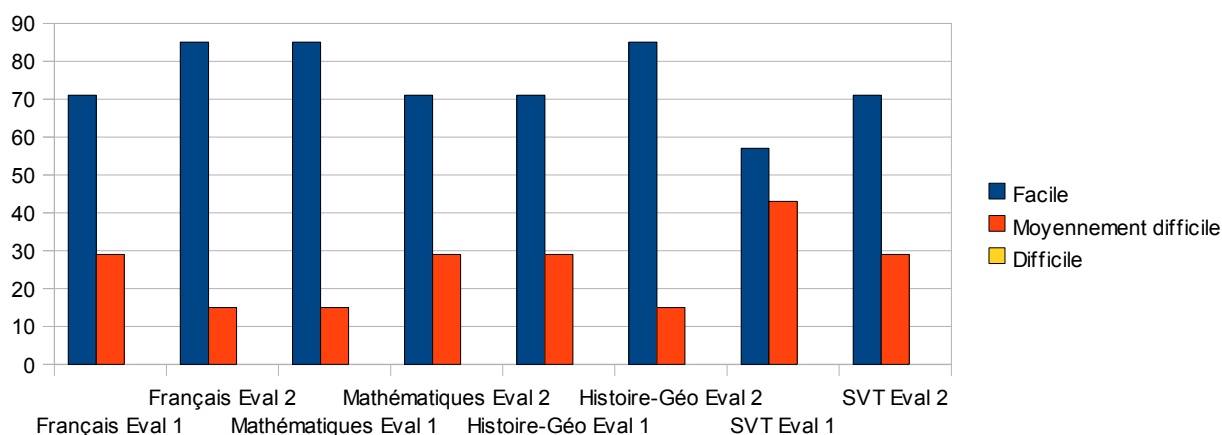
Le nombre de graphies fautives a été divisé par 3,6 et se répartit quasiment également entre les quatre matières (entre 5 et 7).

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 29).

COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 6°						
PART DES ERREURS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE						
	Erreurs phonologiques	Fautes d'usage	Erreurs de segmentation	Homophones	Accents	Erreurs grammaticales
Eval 1	12	64	0	6	16	28
Eval 1	9 %	51 %	0 %	5 %	13 %	22 %
Eval 2	5	8	0	1	4	12
Eval 2	17%	27 %	0 %	3 %	13 %	40 %

La part des fautes d'usage a été divisée par 8 en nombre et est presque deux fois moins importante en pourcentage entre l'évaluation pré-remédiation et l'évaluation post-remédiation (27% contre 51%). Parallèlement, le nombre d'erreurs phonologiques et d'erreurs grammaticales a été divisé par plus de 2 en nombre mais a quasiment doublé en pourcentage. De fait, les erreurs grammaticales sont devenues les plus nombreuses (40 %).

Les histogrammes suivants (Tableau 30) synthétisent le sentiment de réussite des élèves de sixième du collège Blanche de Castille aux deux évaluations.



**Blanche de Castille : Sentiment de réussite pré et post-remédiation 6°**

La grande majorité des élèves trouvaient déjà l'évaluation pré-remédiation facile (> à 70% excepté en sciences et vie de la terre). Cette tendance se confirme lors de l'évaluation post-remédiation avec au minimum 70 % des élèves qui trouvent que ce test est facile dans toutes les matières.

### **7. 3. 2. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de sixième**

Le tableau ci-dessous (Tableau 31) compare les résultats obtenus à l'évaluation pré-remédiation et à l'évaluation post-remédiation par le groupe-test et le groupe-témoin en classe de sixième au collège Blanche de Castille.

<b>BLANCHE DE CASTILLE 6°</b>				
<b>MOYENNE PAR MATIERE</b>				
	<b>EVALUATION 1</b>		<b>EVALUATION 2</b>	
	Groupe test	Groupe témoin	Groupe test	Groupe témoin
<b>FRANCAIS</b>	<b>5,7</b>	<b>8,6</b>	<b>9,3</b>	<b>9,5</b>
<b>MATHEMATIQUES</b>	<b>6,3</b>	<b>7,9</b>	<b>8,8</b>	<b>8,6</b>
<b>HISTOIRE-GEOGRAPHIE</b>	<b>5,8</b>	<b>7,9</b>	<b>9</b>	<b>9,3</b>
<b>SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE</b>	<b>5,8</b>	<b>7,9</b>	<b>9,3</b>	<b>8,9</b>
<b>MOYENNES TOUTES MATIERES CONFONDUES</b>				
	<b>5,9</b>	<b>8</b>	<b>9,1</b>	<b>9</b>

Lors de l'évaluation pré-remédiation, le groupe-test a en moyenne 5,9 contre 8 pour le groupe-témoin toutes matières confondues. Lors de l'évaluation post-remédiation, le groupe-test a rattrapé la moyenne de la population-témoin qui s'élève désormais à 9.

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 32).

<b>COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 6°</b>								
<b>PART DES DIFFERENTS TYPES D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES</b>								
<b>EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>								
	<b>EVALUATION 1</b>				<b>EVALUATION 2</b>			
	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe témoin</b>
Erreurs phonologiques	12	9 %	19	16 %	5	17 %	18	17 %
Fautes d'usage	64	51 %	65	53 %	8	27 %	48	47 %
Erreurs de segmentation	0	0 %	0	0%	0	0 %	0	0 %
Homophones	6	5 %	4	3 %	1	3 %	0	0 %
Accents	16	13 %	15	12 %	4	13 %	16	15 %
Erreurs grammaticales	28	22 %	19	16 %	12	40%	22	21%

Lors de l'évaluation pré-remédiate, les deux populations ne présentent pas de grandes différences. Les fautes d'usage sont les plus nombreuses dans les deux groupes et équivalentes en proportion (51% et 53 %). Néanmoins, le groupe-test commet moins d'erreurs phonologiques mais davantage d'erreurs grammaticales (22 contre 16%).

Lors de l'évaluation post-remédiate, le groupe-test a significativement baissé le nombre de fautes d'usage : elles chutent de 64 à 8, soit de 51% à 27%. Parallèlement, la proportion des fautes d'usage a peu évolué dans le groupe-témoin (47% contre 53%) et reste majoritaire. Parallèlement, le nombre d'erreurs grammaticales a proportionnellement beaucoup plus augmenté dans le groupe-test (40% contre 22%) même si leur nombre a baissé de 28 à 12. Au contraire, le nombre des erreurs grammaticales reste relativement stable (22 contre 19) et est proportionnellement moitié moins important dans le groupe-témoin (21%) à

l'évaluation post-remédiate.

### **7. 3. 3 . Résultats de l'évaluation de phrases lacunaires pré et post-remédiation en classe de cinquième**

Le tableau suivant (Tableau 33) synthétise les scores et moyennes par matière au collège Blanche de Castille en classe de cinquième.

<b>COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 5°</b>										
<b>SCORES SUR 10 ET MOYENNES</b>										
	FRANCAIS		MATHEMATIQUES		HISTOIRE-GEOGRAPHIE		SCIENCES ET VIE DE LA TERRE		SCIENCES PHYSIQUES - CHIMIE	
	Eval 1 /10	Eval 2 / 10	Eval 1 /10	Eval 2 / 10	Eval 1 /10	Eval 2 / 10	Eval 1 /10	Eval 2 / 10	Eval 1 / 10	Eval 2 / 10
<b>MOYENNE</b>	<b>6,5</b>	<b>9,3</b>	<b>6,1</b>	<b>9,1</b>	<b>7</b>	<b>8,3</b>	<b>5,8</b>	<b>8</b>	<b>7,7</b>	<b>8,8</b>
Coefficient multiplicateur	<b>1,4</b>		<b>1,5</b>		<b>1,2</b>		<b>1,4</b>		<b>1,1</b>	

Les moyennes pré-remédiatives sont comprises entre 5,8 à 7,7 tandis que les moyennes post-remédiatives ont augmenté, se sont homogénéisées et oscillent entre 8 et 9,3. (Annexe 10, page 161).

Le tableau ci-dessous (Tableau 34) présente l'évolution du nombre de graphies fautives entre l'évaluation pré-remédiate et l'évaluation post-remédiate.

<b>COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 5°</b>		
<b>NOMBRE DE GRAPHIES FAUTIVES</b>		
<b>MATIERES</b>	<b>EVAL 1</b>	<b>EVAL 2</b>
FRANCAIS	<b>16</b>	<b>4</b>
MATHEMATIQUES	<b>17</b>	<b>5</b>
HISTOIRE-GEOGRAPHIE	<b>16</b>	<b>8</b>
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	<b>19</b>	<b>9</b>
SCIENCES PHYSIQUES-CHIMIE	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>33</b>

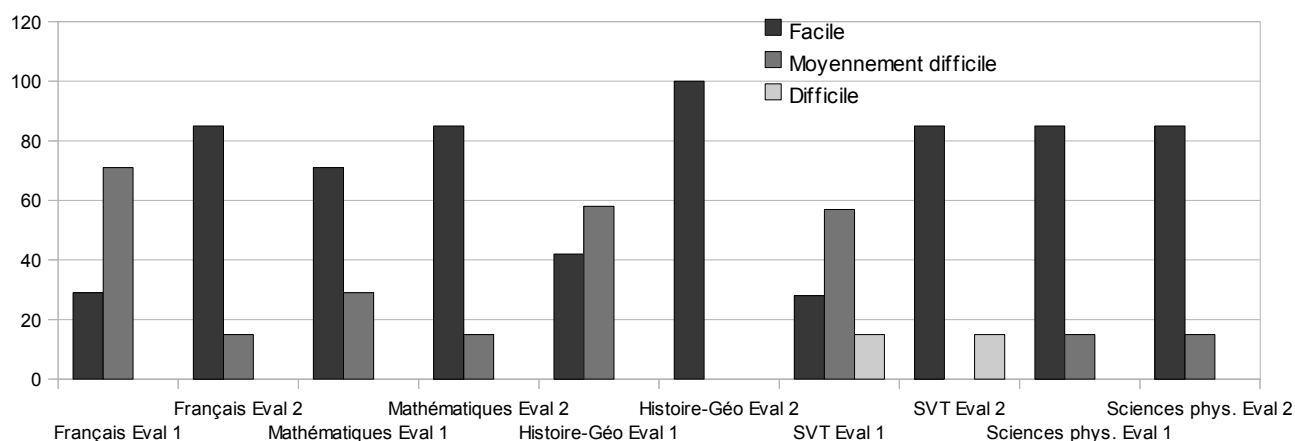
Le nombre de graphies fautives a été divisé par deux. Cependant si le nombre de graphies fautives a été divisé par quatre en français (de 16 à 4), il reste identique en sciences physiques et chimie (7).

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau suivant (Tableau 35).

COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 5°						
PART DES ERREURS EN POURCENTAGE						
	Erreurs phonologiques	Fautes d'usage	Erreurs de segmentation	Homophones	Accents	Erreurs grammaticales
Eval 1	12	70	0	4	17	31
Eval 1	9 %	52 %	0 %	3 %	13 %	23 %
Eval 2	5	16	0	0	4	21
Eval 2	11 %	35 %	0 %	0 %	9 %	45 %

Tandis que les fautes d'usage sont les plus importantes en nombre (70) et en pourcentage (52%) lors de l'évaluation pré-remédiation, elles diminuent sensiblement lors de l'évaluation post-remédiation en passant à 16 en nombre et à 35%. Entre les deux évaluations, les erreurs grammaticales diminuent en nombre (21 contre 31) mais augmentent en pourcentage et deviennent les plus nombreuses en passant de 23% à 45%.

Les histogrammes suivants (Tableau 36) synthétisent le sentiment de réussite des élèves de cinquième du collège Blanche de Castille aux deux évaluations.



### **Collège Blanche de Castille : Sentiment de réussite pré et post-remédiation**

**5°**

Les élèves trouvent l'évaluation post-remédiate plus facile que l'évaluation pré-remédiate (score toujours supérieur à 80 %). Cependant et malgré de bons résultats, un élève sur sept juge l'épreuve moyennement difficile en français, mathématiques et sciences physiques, voire difficile en sciences de la vie et de la terre.

### **7. 3. 4. Comparaison du groupe-test et du groupe-témoin en classe de cinquième**

Le tableau ci-dessous (Tableau 37) compare les résultats obtenus à l'évaluation pré-remédiate et à l'évaluation post-remédiate par le groupe-test et le groupe-témoin en classe de cinquième au collège Blanche de Castille.

<b>BLANCHE DE CASTILLE 5°</b>				
<b>MOYENNE PAR MATIERE</b>				
	<b>EVALUATION 1</b>		<b>EVALUATION 2</b>	
	Groupe test	Groupe témoin	Groupe test	Groupe témoin
<b>FRANCAIS</b>	<b>6,5</b>	<b>7,7</b>	<b>9,3</b>	<b>8,2</b>
<b>MATHEMATIQUES</b>	<b>6,1</b>	<b>7,5</b>	<b>9,1</b>	<b>7,9</b>
<b>HISTOIRE- GEOGRAPHIE</b>	<b>7</b>	<b>8,5</b>	<b>8,3</b>	<b>8,7</b>
<b>SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE</b>	<b>5,8</b>	<b>7,1</b>	<b>8</b>	<b>8,3</b>
<b>SCIENCES PHYSIQUES- CHIMIE</b>	<b>7,7</b>	<b>8,6</b>	<b>8,8</b>	<b>8,6</b>
<b>MOYENNES TOUTES MATIERES CONFONDUES</b>				
	<b>6,6</b>	<b>7,9</b>	<b>8,7</b>	<b>8,3</b>

Comparativement au groupe-test, les moyennes du groupe-témoin sont supérieures (7,9 contre 6,6) et un peu plus homogènes lors de l'évaluation pré-remédiation. Cependant, lors de l'évaluation post-remédiate, le groupe-test a davantage progressé et dépasse même la population-témoin avec une moyenne de 8,7 contre 8,3.

La répartition de la typologie des erreurs a évolué comme le montre le tableau



suisant (Tableau 38).

<b>COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE 5°</b>								
<b>PART DES DIFFERENTS TYPES D'ERREURS ORTHOGRAPHIQUES</b>								
<b>EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>								
	<b>EVALUATION 1</b>				<b>EVALUATION 2</b>			
	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe test</b>	<b>Groupe témoin</b>	<b>Groupe témoin</b>
Erreurs phonologiques	12	9 %	33	11 %	5	11 %	25	12 %
Fautes d'usage	70	52 %	172	59 %	16	35 %	108	52 %
Erreurs de segmentation	0	0 %	1	0,5 %	0	0 %	0	0 %
Homophones	4	3 %	3	1 %	0	0 %	2	1 %
Accents	17	13 %	33	11,5 %	4	9 %	39	19 %
Erreurs grammaticales	31	23 %	47	17 %	21	45 %	31	16 %

Lors de l'évaluation pré-remédiation, les deux groupes sont proches dans la typologie des erreurs commises. Les différences significatives apparaissent lors de l'évaluation post-reméditative : les fautes d'usage perdent 17 points pour le groupe-test passant de 52% à 35 % (soit de 70 à 16) et seulement 7 points pour le groupe-témoin (59% contre 52%, soit de 172 à 108). Le groupe-test commet en proportion davantage d'erreurs grammaticales (45% en post-remédiation) même si leur nombre a baissé de 31 à 21. De plus, ce groupe-test a diminué le nombre de ses erreurs d'accents (4 contre 17, soit 9 contre 13%) contrairement au groupe-témoin qui en réalise davantage en nombre 39 contre 33, soit 19% contre 11,5%.

### 7. 3. 5. Résultats des questionnaires à l'intention des élèves

Les réponses du questionnaire à l'intention des professeurs de Blanche de Castille ne sont pas exploitables en raison du peu de professeurs y ayant répondu (3) et du fait de la forte proportion d'entre-eux qui ne se prononce pas à de nombreuses questions. Cependant, les résultats des questionnaires proposés aux élèves sont exploitables et synthétisés dans le tableau suivant (Tableau 39).

<b>COLLEGE BLANCHE DE CASTILLE</b>				
<b>RESULTATS DES QUESTIONNAIRES</b>				
<b>ELEVES</b>				
	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne se prononce pas
Question 1	Penses-tu que le répertoire orthographique te permet de trouver facilement l'orthographe d'un mot dont tu ne maîtrises pas l'orthographe?			
	<b>85 %</b>	<b>15 %</b>	0 %	0 %
Question 2	Trouves-tu que le répertoire est rapide à consulter?			
	<b>93 %</b>	7 %	0 %	0 %
Question 3	Penses-tu que l'utilisation du répertoire et les ateliers t'ont permis d'améliorer ton orthographe?			
	<b>78 %</b>	22 %	0 %	0 %
Question 4	Penses-tu que l'utilisation du répertoire et les ateliers t'ont permis d'améliorer tes résultats scolaires?			
	0 %	15 %	<b>35 %</b>	<b>50 %</b>
Question 5	Te sens-tu plus en confiance à l'écrit grâce au répertoire et aux ateliers ?			
	0 %	21 %	<b>50 %</b>	<b>29 %</b>
Question 6	Penses-tu que le répertoire et les ateliers ont aidé tes professeurs à mieux comprendre tes difficultés?			
	0 %	7 %	<b>64 %</b>	29 %
Question 7	Penses-tu que grâce à ce projet la relation de confiance est meilleure entre toi et tes professeurs?			
	29 %	43 %	14 %	14 %
Question 8	Les ateliers et le répertoire t'ont-ils permis de mieux t'intégrer à la classe?			
	0 %	14 %	<b>72 %</b>	14 %
Question 9	Penses-tu que le répertoire te serait utile à la maison?			
	21 %	42 %	35 %	0 %
Question 10	Aimerais-tu bénéficier d'un nouveau répertoire pour t'aider l'année prochaine en classe?			
	14 %	7 %	<b>50 %</b>	28 %

Le bilan est mitigé. En effet, 78% à 93 % des élèves de Blanche de Castille sont d'accord pour dire que le répertoire orthographique par matière est facile et rapide à consulter et permet de trouver l'orthographe d'un mot inconnu ou mal maîtrisé ce qui leur donne le sentiment que leur orthographe s'améliore. 72% sont d'accord ou plutôt d'accord pour dire que les relations avec leurs professeurs se sont bonifiées mais la même proportion d'élèves n'est pas d'accord pour dire que l'expérimentation a un effet-intégrateur dans le groupe-classe.

Si 63 % sont d'accord ou plutôt d'accord pour avoir un répertoire à la maison, 50 % ne ressentent pas la nécessité d'avoir un répertoire l'année prochaine en classe. 35 % des élèves ne croient pas que le répertoire et les ateliers ont une incidence sur leurs résultats scolaires et 50% ne se prononcent pas (question n°4). Cette expérience n'a pas modifié leur sentiment de confiance face à l'écrit (question 5) et n'aide pas selon eux à la compréhension des difficultés de langage écrit par leurs professeurs (64 % des élèves ne sont pas d'accord, question 6).

## **7. 4 . Comparaison des résultats des trois collèges**

### **7. 4. 1. En classe de sixième**

Le tableau ci-dessous (Tableau 40) compare les moyennes par matière obtenues à l'évaluation pré-remédiate et à l'évaluation post-remédiate par les élèves des trois collèges inclus dans notre étude.

<b>TABLEAU COMPARATIF - MOYENNES PAR MATIERE</b>						
<b>CLASSE DE 6°</b>						
	<b>YOURI GARGARINE</b>		<b>HAUT BEL-AIR</b>		<b>BLANCHE DE CASTILLE</b>	
	<b>Eval 1</b>	<b>Eval 2</b>	<b>Eval 1</b>	<b>Eval 2</b>	<b>Eval 1</b>	<b>Eval 2</b>
<b>FRANCAIS</b>	<b>3,7</b>	<b>6,3</b>	<b>3,6</b>	<b>6,6</b>	<b>5,7</b>	<b>9,3</b>
<b>MATHEMATIQUES</b>	<b>3,8</b>	<b>7,4</b>	<b>3</b>	<b>6,8</b>	<b>6,3</b>	<b>8,8</b>
<b>Moyenne Français + Mathématiques</b>	<b>3,75</b>	<b>6,8</b>	<b>3,3</b>	<b>6,7</b>	<b>6</b>	<b>9</b>
<b>COEFFICIENT MULTIPLICATEUR</b>	<b>1,5</b>		<b>2</b>		<b>1,5</b>	

Les élèves des trois établissements ont progressé : les moyennes ont été multipliées

par 1,5 au collège de ZEP Youri Gargarine et au collège à effectifs réduits pour élèves en difficultés scolaires du Haut Bel-Air et ont doublé au collège Blanche de Castille. Ce sont donc les élèves qui avaient les meilleurs résultats lors de l'évaluation pré-remédiate (6 de moyenne) qui ont le plus progressé pour atteindre 9 de moyenne. Les résultats du collège de ZEP et du collège à effectifs réduits accueillant des collégiens en difficulté scolaire sont assez homogènes dans les résultats des deux évaluations et dans leur progression. Les évaluations pré-remédiate et post-remédiate d'une élève de Haut Bel-Air sont reproduites en annexes à titre d'exemple.

Le tableau ci-dessous (Tableau 41) compare les types d'erreurs commises par les élèves des trois collèges à l'évaluation pré-remédiate et à l'évaluation post-remédiate.

<b>TABLEAU COMPARATIF</b>						
<b>CLASSES DE 6°</b>						
<b>PART DES ERREURS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>						
	<b>Youri Gargarine</b>		<b>Haut Bel-Air</b>		<b>Blanche de Castille</b>	
	Eval 1	Eval 2	Eval 1	Eval 2	Eval 1	Eval 2
Erreurs phonologiques	23	11	18	6	4	1
	21 %	21 %	25 %	26 %	9 %	19 %
Fautes d'usage	35	5	36	3	30	4
	32 %	10 %	41 %	9 %	51 %	35 %
Erreurs de segmentation	7	0	0	0	0	0
	6 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %
Homophones	1	1	1	1	4	1
	1 %	2 %	1 %	2 %	5 %	3 %
Accents	17	16	5	2	7	0
	7 %	8 %	12 %	11 %	13 %	0 %
Erreurs grammaticales	17	20	27	24	21	10
	33 %	59 %	20 %	52 %	22 %	43 %

Les fautes d'usage sont le type d'erreur qui a le plus diminué mais pas dans les mêmes proportions selon les établissements : elles ont été divisées par 4 au collège à effectifs réduits du Haut Bel-Air, par 3 au collège de ZEP Youri Gargarine et par un

peu moins de 2 au collège de zone privilégiée de Blanche de Castille.

Les erreurs de segmentation qui étaient peu nombreuses ou inexistantes ont disparu mais la proportion des erreurs d'accents (de 7 à 13%) et d'homophones lexicaux (1 à 5%) reste stable. Les erreurs phonologiques sont proportionnellement au même niveau en ZEP (21 %) et au collège à effectifs réduits (25-26%) même si elles ont été respectivement divisées par 2 et par 3 en nombre. Les erreurs grammaticales sont celles qui dans les trois collèges ont le plus augmenté entre les deux évaluations puisque leur proportion a été multipliée environ par 2. Cependant, il est à noter qu'elles ont été divisées en nombre par deux au collège Blanche de Castille puisqu'elles passent de 21 à 10.

### **7. 4. 2. En classe de cinquième**

Le tableau ci-dessous (Tableau 42) compare les moyennes par matière obtenues à l'évaluation pré-reméditative et à l'évaluation post-reméditative par les élèves de cinquième des trois collèges inclus dans notre étude.

<b>TABLEAU COMPARATIF</b>						
<b>MOYENNES PAR MATIERE</b>						
<b>CLASSE DE 5°</b>						
	<b>YOURI GARGARINE</b>		<b>HAUT BEL-AIR</b>		<b>BLANCHE DE CASTILLE</b>	
	<b>Eval 1</b>	<b>Eval 2</b>	<b>Eval 1</b>	<b>Eval 2</b>	<b>Eval 1</b>	<b>Eval 2</b>
<b>FRANCAIS</b>	<b>4,3</b>	<b>6,2</b>	<b>4,4</b>	<b>7,7</b>	<b>6,5</b>	<b>9,3</b>
<b>MATHEMATIQUES</b>	<b>4</b>	<b>6,7</b>	<b>1,4</b>	<b>7,4</b>	<b>6,1</b>	<b>9,1</b>
<b>Moyenne Français + Mathématiques</b>	<b>4,1</b>	<b>6,5</b>	<b>2,9</b>	<b>7,5</b>	<b>6,3</b>	<b>9,2</b>
<b>COEFFICIENT MULTIPLICATEUR</b>	<b>1,5</b>		<b>2,6</b>		<b>1,5</b>	

Les élèves des trois établissements ont progressé : les moyennes ont été multipliées par 1,5 au collège de ZEP Youri Gargarine et au collège de zone privilégiée Blanche

de Castille. Les moyennes du Haut Bel-Air, collège à effectifs réduits pour élèves en difficultés scolaires, ont la plus belle progression (X 2,6) mais ceci s'explique en grande partie par une moyenne très basse lors de l'évaluation pré-remédiate en mathématiques (1,4).

Lors de l'évaluation post-remédiate, les meilleurs résultats sont réalisés par le collège Blanche de Castille (9,2 de moyenne), puis par le collège du Haut Bel-Air (7,5 de moyenne) et enfin le collège Youri Gargarine (6,5 en moyenne).

Le tableau ci-dessous (Tableau 43) compare les types d'erreurs commises par les élèves des trois collèges à l'évaluation pré-remédiate et à l'évaluation post-remédiate.

<b>TABLEAU COMPARATIF</b>						
<b>CLASSES DE 5°</b>						
<b>PART DES ERREURS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE</b>						
	<b>Youri Gargarine</b>		<b>Haut Bel-Air</b>		<b>Blanche de Castille</b>	
	Eval 1	Eval 2	Eval 1	Eval 2	Eval 1	Eval 2
Erreurs phonologiques	18	2	23	4	4	2
	22 %	4 %	22 %	14 %	9 %	11 %
Fautes d'usage	27	9	53	9	25	1
	33 %	19 %	44 %	33 %	52 %	35 %
Erreurs de segmentation	2	0	0	0	0	0
	2 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Homophones	1	0	2	0	4	0
	1 %	0 %	1 %	0 %	3 %	0 %
Accents	17	16	11	3	7	1
	21 %	34 %	8 %	7 %	13 %	9 %
Erreurs grammaticales	17	20	39	21	16	7
	21 %	43 %	25 %	46 %	23 %	45 %

Les fautes d'usage, qui étaient les plus nombreuses, ont significativement diminué

dans les trois établissements. Si en pourcentage c'est dans le collège de ZEP Youri Gargarine que l'on observe la plus forte baisse de 33% à 19%, c'est au collège Blanche de Castille que les erreurs d'usage ont été divisées par 25 en nombre. Les erreurs grammaticales ont proportionnellement doublé dans le même temps et sont devenues les plus nombreuses dans les trois établissements. Cependant, on remarque qu'en nombre les erreurs grammaticales sont passées de 16 à 7 à Blanche de Castille et de 39 à 21 au Haut Bel-Air. Les erreurs de type phonologique ont été proportionnellement divisées par plus de 5 au collège Gargarine alors qu'elle reste stable au collège de zone privilégiée, Blanche de Castille bien qu'en nombre elles soient passées de 4 à 2. Par ailleurs, les erreurs d'accents ont proportionnellement augmenté en ZEP mais pas en nombre alors que dans les deux autres collèges elles ont un peu diminué en pourcentage mais ont été fortement divisées en nombre (de 11 à 3 au Haut Bel-Air et de 16 à 7 à Blanche de Castille). Les erreurs de segmentation et d'homophonie lexicale étaient peu nombreuses (quand il y en avait lors de l'évaluation pré-reméditative) et ont disparu dans les trois cas.

# Discussion



## **8 – Discussion**

Notre expérimentation du répertoire orthographique par matière et des ateliers de remédiation auprès d'élèves dyslexiques-dysorthographiques ou en grande difficulté de langage écrit des classes de sixième et de cinquième a mis en évidence une nette baisse des erreurs lexicales, principalement des fautes d'usage.

La consultation simple et le recours régulier encouragé à cet outil de contournement en classe ont permis à un grand nombre d'élèves des six groupes-test de trouver rapidement l'orthographe d'un mot qu'ils ne maîtrisaient pas. Les évaluations post-reméditatives ont montré que ces collégiens ont rattrapé, voire dépassé les moyennes obtenues par les populations-témoin.

Avec à cet outil de contournement, les élèves les plus en difficulté déclarent être plus en confiance face à l'écrit et estiment que leurs relations avec leurs professeurs se sont globalement améliorées. Cependant les effets du répertoire et des ateliers de remédiation sur l'intégration au groupe-classe et sur une éventuelle amélioration des résultats scolaires ne sont pas concluants.

### **8.1. Critiques méthodologiques et exposé des problèmes rencontrés**

L'efficacité du répertoire orthographique par matière et des ateliers de remédiation ont été mesurés par la comparaison des résultats d'une même évaluation sous forme de phrases lacunaires passée avant et après la remédiation auprès des élèves des groupes-tests et auprès de populations-témoin de trois collèges de profil différent. Un questionnaire proposé aux élèves et aux enseignants ayant participé au projet a eu pour objectif de compléter l'analyse quantitative et qualitative par une analyse plus subjective.

#### **8.1.1. Le choix des établissements et des populations de collégiens**

Le répertoire orthographique par matière devait être testé et les ateliers de remédiation se tenir dans trois collèges très différents situés en zones urbaines,

rurales et défavorisées auprès d'une population de collégiens de sixième et de cinquième présentant un trouble spécifique du langage écrit ou de grande difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit.

Il n'a pas été possible de trouver un établissement de zone rurale pour mener notre projet. Au sens strict, la ville est un ensemble de population comptant plus de deux mille habitants. Or tous les collèges de la région parisienne contactés se situaient dans des villes de plus de deux mille habitants et dans des zones néo-rurales qui leur donnaient un caractère plus urbain que rural. Notre expérimentation n'a donc pas eu lieu en milieu rural. Par ailleurs, les établissements privés sont sur-représentés dans notre étude puisque qu'il n'y a un qu'un seul collège public, le collège Youri Gargarine de Trappes.

Géographiquement, une autre limite est représentée par le fait que deux des trois collèges sélectionnés se localisent dans la même ville : Le Chesnay. Cela induit un manque de diversité dans la population étudiée même si ce biais est limité. En effet, les élèves du collège du Haut Bel-Air et de Blanche de Castille sont deux populations bien distinctes. La première est constituée d'élèves en difficulté scolarisés dans des classes à effectifs réduits et avec une pédagogie adaptée alors que la seconde est une population d'un très bon niveau scolaire issue d'un milieu socio-économique très privilégié. De plus, le bassin de recrutement du collège du Haut Bel-Air est géographiquement plus large que celui de Blanche de Castille qui est très circonscrit aux villes du Chesnay, de Versailles et de la Celle Saint-Cloud.

Les populations-témoin révèlent une autre difficulté méthodologique. En effet, il n'a pas été possible d'en constituer une au collège Youri Gargarine. Au collège du Haut Bel-Air, le groupe-témoin en classe de sixième est peu nombreux 7 élèves pour cinq élèves dans le groupe-test alors qu'en cinquième il est de 18 élèves et qu'à Blanche de Castille, les deux populations-témoins de sixième et de cinquième s'élèvent à vingt-sept élèves chacune. Ceci s'explique pour deux raisons. Premièrement, la différence des effectifs par classe : 35 élèves par classe à Blanche de Castille soit dix élèves de plus que dans les classes du collège du Haut Bel-Air. Deuxièmement nous n'avons pu mener notre expérimentation qu'en demi-classe pour les élèves de sixième du collège du Haut Bel-Air car l'autre moitié de la classe avait cours.

### **8. 1. 2. La conception du répertoire orthographique par matière**

L'objectif était de créer un matériel de contournement permettant aux élèves dyslexiques ou en grande difficulté de langage écrit de trouver facilement et rapidement l'orthographe d'un mot qu'ils ne connaissent pas ou dont ils ne maîtrisent pas l'orthographe.

Si le répertoire orthographique par matière créé répond à ces principaux objectifs, il n'en reste pas moins que les choix de sa conception sont perfectibles. En effet, le rappel de l'ordre alphabétique se situe en haut de page. Or il aurait été peut-être plus judicieux de placer ce rappel alphabétique sur le bord droit des pages avec des onglets comme dans un répertoire classique. D'autre part, le format A4 est habituel mais un peu volumineux sur les bureaux des classes d'autant plus que les nouveaux manuels scolaires sont désormais plus petits, souvent en format B5.

### **8. 1. 3. L'élaboration de l'évaluation pré et post-reméditative**

L'élaboration de l'évaluation pré et post-reméditative a pris la forme de dix phrases lacunaires par matière. Le choix des mots s'est fait selon plusieurs critères déjà énumérés : la longueur, la complexité, la fréquence, l'homophonie, la présence de finales ou d'initiales muettes, de double-consonnes, d'un complément du nom, la double valeur d'une lettre, le voisinage orthographique, les règles grammaticales, la valeur des accents, la position du mot sur la page du répertoire ou dans l'alphabet.

Force est de constater que le nombre d'homophones lexicaux choisi est trop peu important pour que ce type d'erreurs soit correctement exploité : « termes » en sixième, « conte » et « mer » en cinquième. De même, il n'y a qu'un seul homophone grammatical en cinquième (« simplifier ») et seulement 19 mots sur 110 à accorder en nombre.

L'évaluation pré-remédiate avait pour but d'identifier dans un groupe-classe les élèves présentant un trouble spécifique du langage écrit ou une grande difficulté d'apprentissage du langage écrit. Or au collège Youri Gagarine, nos groupes-tests ont correspondu de fait aux groupes de besoin déjà formés depuis la rentrée par Madame Contamain à partir de résultats obtenus par les élèves de sixième et de cinquième au ROC : Repérage Orthographique Collectif (évaluation à l'usage des enseignants de fin de cycle 3, de sixième et de cinquième). Les élèves qui ont participé à notre expérimentation étaient ceux qui ont eu les résultats les plus faibles à cette évaluation et il est vrai qu'ils étaient tous en grande difficulté de langage écrit.

En revanche, ce n'est pas le cas des élèves de sixième et de cinquième du collège Blanche de Castille. La première évaluation pré-remédiate a permis de sélectionner les sept élèves dans chaque classe ayant les moins bons résultats. Or tout est relatif car ces élèves de Blanche de Castille ont des moyennes qui atteignent déjà 6/10 alors que celles des collèges Youri Gargarine et du Haut Bel-air avoisinent les 3-4/10. Objectivement, les élèves de Blanche de Castille ne sont pas en difficulté de langage écrit même si certains élèves et professeurs pensent qu'ils le sont comparativement au reste de la population du collège qui a de meilleurs résultats. Ces propos mettent en évidence la problématique du seuil d'inclusion de ces élèves dans notre étude.

Enfin, les évaluations pré et post-remédiation n'ont pu être comparées entre les trois établissements que dans deux matières : le français et les mathématiques. En effet, les ateliers n'ont été menés au collège Youri Gargarine que dans ces deux seules matières dans l'espoir d'obtenir de meilleurs résultats.

#### **8. 1. 4. Les questionnaires à l'intention des élèves et des professeurs**

Les questionnaires ont été conçus sous la forme de dix questions de formulation très proche pour les élèves d'une part et pour leurs professeurs d'autre part. Ils ne pouvaient répondre à ces questions que par trois choix : d'accord, plutôt d'accord, pas d'accord.

Une part non négligeable des participants ne se sont pas prononcés sur certaines questions qui avaient une valeur qualitative importante : Penses-tu que l'utilisation du répertoire et les ateliers t'ont permis d'améliorer tes résultats scolaires?(question 4) Estimez-vous que les ateliers et le répertoire ont été des facteurs d'intégration pour ces élèves au sein de la classe ? (question 8) Pensez-vous que les élèves se sentent plus en confiance à l'écrit grâce au répertoire et aux ateliers ? (question 5). Il aurait fallu inclure dans le questionnaire des questions ouvertes, plus difficiles à traiter mais sûrement riches d'enseignement.

Enfin, si les élèves ont tous répondu aux questionnaires, cela n'a pas été le cas de tous les professeurs, notamment au collège Blanche de Castille ce qui n'a pas permis une exploitation optimale du questionnaire.

### **8. 1. 5. Le déroulement des ateliers de remédiation**

Nous avons organisé pour les six groupes des trois collèges des ateliers de remédiation qui dureraient cinquante-cinq minutes quasiment chaque semaine entre début novembre 2011 et fin février 2012. L'objectif était, par l'utilisation maximale du répertoire orthographique par matière, de réduire les différents types d'erreurs orthographiques. Les ateliers ont suivi quatre thèmes répartis selon deux axes remédiateurs : la remédiation des erreurs de type phonologique et la remédiation des erreurs de type morphologique.

Notre intervention a débuté par une phase d'information et d'explication auprès des élèves et des professeurs pour leur faire saisir les enjeux et les intérêts de notre projet. Cependant, nous n'avons pas fait signer de contrats. Or il semble que même si les ateliers se sont bien passés et ont porté leurs fruits, la mise par écrit d'un engagement aurait été nécessaire afin que les élèves puissent relire ce contrat afin de se remémorer les objectifs de notre travail.

D'autre part, les groupes-tests ont été formés selon un critère d'homogénéité : les participants sont des élèves qui ont obtenu les moins bons résultats à l'évaluation

pré-reméditative ou qui ont déjà été inclus dans un groupe de besoin parce qu'ils rencontrent de grandes difficultés de langage écrit (collège Youri Gargarine). Malgré ce critère d'homogénéité, il n'a pas été toujours évident de gérer les différences entre les élèves. Même au sein de groupes restreints (cinq à sept élèves), les écarts peuvent être grands dans les capacités et les compétences. Par exemple, si la remédiation a porté sur les confusions auditives et visuelles, il faut toujours s'adapter à des élèves différents dans leurs stratégies d'apprentissage.

De plus, ces élèves en difficulté scolaire présentent plusieurs profils parfois difficiles à gérer en même temps pendant les ateliers de remédiation. Crunelle (2006) propose une classification de ces profils : les élèves « décrocheurs » qui manquent d'attention et de confiance, les élèves en difficultés linguistiques pour qui il faut simplifier au maximum les consignes, les élèves en difficulté face au décodage de l'écrit pour qui il est important d'oraliser et enfin les élèves en difficulté cognitive globale qui sont demandeurs de redondance dans les explications. Malgré des difficultés, nous avons essayé tant que possible de suivre les objectifs fixés en début de séances pour chaque remédiation tout en tentant de faire preuve de réactivité pour nous adapter à la demande et aux profils des élèves.

## **8. 2. Discussions des principaux résultats et validation des hypothèses**

### **8. 2. 1. Le répertoire orthographique par matière permet de réduire le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale**

Les résultats obtenus dans les trois collèges convergent et nous permettent de valider cette hypothèse.

En effet, le nombre de graphies fautives a été divisé par 2,5 en moyenne entre l'évaluation pré-reméditative et l'évaluation post-reméditative sur l'ensemble des élèves des trois établissements scolaires participants.

Si cette réduction est très importante, elle est encore plus marquée au collège

Blanche de Castille (2,8). Ainsi le répertoire a bénéficié à tous mais encore plus aux collégiens de l'école située en zone privilégiée : l'effet Matthieu semble ici se vérifier. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves des collèges de ZEP et à effectifs réduits présentent des difficultés de langage écrit plus sévères et des difficultés d'apprentissage scolaires plus généralisées et plus anciennes car elles datent pour la plupart de l'école primaire comme le démontrait le rapport Hussenet (2004). Il est donc plus difficile pour eux de progresser même si leurs progrès lors de cette expérimentation ont été plus qu'honorables et remarquables pour un grand nombre d'entre-eux.

Si le répertoire orthographique par matière a permis une forte baisse des erreurs orthographiques, celle-ci n'est pas forcément homogène. En effet, l'emploi du répertoire orthographique a été particulièrement efficace pour réduire le nombre des fautes d'usage. De fait, les erreurs phonétiques, les erreurs de transposition et les erreurs sur les sons complexes sont bien moindres. Parmi la classification des six types d'erreurs orthographiques classiquement employée en orthophonie (erreurs phonologiques, grammaticales, d'usage, d'accents, de segmentation et homophones lexicaux), les fautes d'usage qui arrivaient en première position par le nombre lors de l'évaluation pré-reméditative passe en troisième ou quatrième position. Cependant, il est à noter que les erreurs sur les finales ou des confusions visuelles persistent. L'entrée syllabique est efficace pour trouver plus facilement les mots et les orthographier correctement mais il aurait peut-être fallu par exemple signaler par un point de couleur la fin du mot pour attirer l'attention des élèves sur les finales.

Le nombre d'erreurs grammaticales augmente fortement en valeur relative car dans le même temps le pourcentage de fautes d'usage a significativement diminué. En valeur absolue, le nombre d'erreurs grammaticales, qui sont principalement des erreurs de relation, diminue également. Toutefois, la baisse aurait peut-être pu être plus importante si les ateliers de remédiation s'étaient donnés pour objectif le travail des accords ou des homophones grammaticaux.

Enfin, les erreurs d'accents comprises entre 7 et 13% n'ont strictement pas évolué mais elles ne constituaient pas un objectif de travail spécifique lors des ateliers de remédiation.

### **8.2.2 Le répertoire orthographique lutte contre le sentiment d'impuissance des élèves face au langage écrit**

Nous avons pu constater lors des ateliers de remédiation que ce sentiment d'impuissance était partagé par beaucoup d'élèves. En effet, cet outil de contournement était bien souvent perçu comme une bouée de sauvetage à laquelle les collégiens dyslexiques-dysorthographiques ou en grande difficulté de langage écrit pouvaient s'accrocher. Il leur a donné confiance car son usage simple et rapide leur permettait de trouver l'orthographe de mots dont ils avaient concrètement besoin pour un exercice, un devoir (sur les heures de permanence) ou une évaluation. Les professeurs ont été généralement réceptifs à cet aspect du projet et ont renforcé ce sentiment de confiance en encourageant la consultation du répertoire orthographique en classe.

Ce sentiment que le répertoire permet de lutter contre les difficultés de langage écrit et de donner par conséquent plus de confiance n'a pas été partagé par les élèves du collège de zone privilégiée, Blanche de Castille. Cela peut se comprendre car ces collégiens ne sont pas à proprement parler en difficulté de langage écrit. Paradoxalement, le fait de participer à cette expérimentation a plutôt signifié à ces petits groupes d'élèves qu'ils étaient moins bons que les autres élèves de la classe à l'écrit. Leur confiance face à l'écrit n'a donc pas forcément été renforcée...

Cette deuxième hypothèse peut donc être validée pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques ou en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit.

### **8. 2. 3. Le répertoire orthographique améliore les relations élèves-professeurs en enrichissant les liens de confiance mutuelle**

Si la majorité des réponses aux questionnaires et des échanges auxquels nous avons pu participer vont dans ce sens, cette hypothèse doit pourtant être nuancée pour plusieurs raisons.



Tout d'abord, les relations entre bon nombre d'enseignants et leurs élèves étaient très bonnes avant le début de l'expérimentation grâce à des relations de respect et à l'investissement des équipes éducatives. Il serait plus juste de dire que le projet de répertoire orthographique a approfondi certains liens sans pour autant améliorer des relations élèves-professeurs qui étaient déjà bonnes.

Les professeurs nous ont rapporté que l'utilisation du répertoire leur permettait de dialoguer de façon plus individuelle sur la manière dont chacun de leurs élèves appréhendait le langage écrit. Cela leur a permis par exemple de mieux identifier les élèves qui utilisaient davantage la voie d'adressage ou la voie phonologique.

Ensuite le répertoire n'a pas forcément amélioré les relations entre enseignants et élèves dans les cas où il n'a pas été investi de façon équivalente.

En effet, d'un côté, certains professeurs l'ont sous-utilisé en disant que tout le cours était déjà écrit au tableau ou dans les manuels qui avaient également l'avantage d'avoir des index déjà tout faits... Dans ce cas précis, c'est plutôt l'incompréhension qui prévalait...

De l'autre côté, quelques élèves, déjà en rupture avec le système scolaire, ne se sont pas montrés assez motivés pour adhérer comme il aurait fallu à ce projet. Le répertoire orthographique a pu être dans cette configuration plutôt un nouvel élément d'achoppement des relations élèves-professeurs, voire de discorde.

Le bilan est loin d'être négatif et beaucoup d'élèves et d'enseignants ont apprécié que l'emploi du répertoire orthographique par matière et les interactions avec les ateliers de remédiation aient enrichi leurs relations inter-individuelles qui ne sont pas toujours faciles à développer au sein d'un groupe classe nombreux.

# Conclusion

Ce mémoire a eu pour objectif de créer un répertoire orthographique par matière en lien avec des ateliers de remédiation pour des élèves dyslexiques ou en difficulté sévère d'apprentissage du langage écrit des classes de sixième et de cinquième de trois collèges de profils différents de la région parisienne.

La littérature atteste que la part des collégiens en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit est non négligeable. En effet, environ quinze à vingt pour cent des enfants qui entrent au collège ne maîtrisent pas la langue écrite. Or cette non-maîtrise place ces élèves en difficulté d'apprentissage et bien souvent en échec scolaire : les mauvais lecteurs deviennent de mauvais élèves. A plus long terme, ce sont leurs chances d'insertion socio-professionnelle qui sont hypothéquées.

Les études scientifiques ont montré que les origines de ces difficultés de langage écrit sont nombreuses et variées. Cela peut s'expliquer par un trouble spécifique, durable et sévère d'acquisition du langage écrit, la dyslexie-dysorthographe ou par de nombreux autres facteurs d'ordre psychoaffectif, socio-culturel ou cognitif.

Depuis plusieurs décennies, l'acquisition et l'automatisation des mécanismes de lecture et d'écriture sont devenues une priorité de l'Éducation nationale et ont fait l'objet de plusieurs réformes. Cependant, force est de constater que les difficultés perdurent et que les outils d'aide aux élèves en difficulté à l'écrit manquent ce qui a motivé l'élaboration du répertoire orthographique par matière.

Le répertoire a été conçu dans l'optique d'être facile et rapide de consultation en classe. Des ateliers de remédiation ont été proposés aux élèves afin de leur apprendre à optimiser l'emploi du répertoire et de travailler sur leurs déficits. Parallèlement, nous nous sommes efforcés de mettre en confiance ces élèves en grande difficulté face à l'écrit et de créer le maximum d'interactions possibles avec les enseignants.

L'efficacité du répertoire orthographique par matière et des ateliers de remédiation a été mesurée quantitativement par la comparaison d'une même évaluation sous forme de phrases lacunaires en début et en fin d'expérimentation. La typologie des erreurs orthographiques et un questionnaire ont constitué les bases de notre analyse qualitative.

Les résultats suggèrent que le répertoire orthographique par matière et les ateliers de remédiation permettent aux élèves en difficulté à l'écrit de réduire les erreurs d'orthographe lexicale, notamment les fautes d'usage. De plus, il semble qu'ils ont favorisé un enrichissement des relations élèves-professeurs dans plusieurs cas. Enfin, le répertoire en tant qu'outil de contournement a redonné confiance face à l'écrit à des élèves dyslexiques-dysorthographiques ou en difficulté sévère du langage écrit ayant participé à ce projet orthophonique.

Cet outil s'inscrit donc dans une stratégie de contournement qui pourrait être réinvestie dans la prise en charge orthophonique d'élèves de sixième et de cinquième qui en relèvent.

# Bibliographie

BECKERS, J., STEGEN, P.,(1997), *La motivation en contexte scolaire : points de vue de parents et d'élèves...*, dans *Puzzle*, n° 3, id. Cifen, Liège, p. 2-10.

BERNARD M., MILLS M., KRANK T., MAC KOWN J. (2001), *Which font do children prefer to read on line?*, Usability News, 3.1

BERNARD M., MILLS M., PETERSON M., STORRER K. (2001), *A comparaison of popular online fonts : Which is best and when*, Usability News, 3.1

BODER E. (1973), *Developmental dyslexia : a diagnosic approach based on three atypical reading-spelling patterns*. *Developmental Medical Child Neurology*, 15 : 663-687. in VALDOIS S. (1996). *Les dyslexies développementales*. In CARBONNEL S., GILLET P., MARTORY M.D., VALDOIS S., (1996), *Approche cognitive des troubles de la lecture chez l'adulte et l'enfant*, Marseille, Solal

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

BRIN F., Courrier C., LEDERLE E., MASY V. (2006), *Dictionnaire d'orthophonie*, OrthoEdition.

CARBONNEL S., GILLET P., MARTORY M.D., VALDOIS S., (1996), *Approche cognitive des troubles de la lecture chez l'adulte et l'enfant*, Marseille, Solal

CASALIS (1996), *Lecture et dyslexie de l'enfant*, Presses Universitaires du Septentrion

CASALIS S. (1996), *Lire : lecture et écriture, acquisition et troubles du développement*, Presses Universitaires de France, Paris

CASALIS, S. (2001), *De l'oral à l'écrit*, A.N.A.E., N°62/63, 75-77

CEARD M-T., REMOND M., VARIER M., (2003), « *L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps* », Rapport Ministère de l'Education nationale, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris

CHAUVEAU G. (1996), *L'échec scolaire existe-t-il?*, in *Migrants-Formation*, mars 1996

CHEMINAL (2000), *Dyslexies. Dépistage, remédiation et intégration*, Publications de l'Université de Provence

CHEMINAL R. (2002), *Les dyslexies : aspects cliniques*, in CHEMINAL R., BRUN V., *Les dyslexies*, Masson, Paris

CONTENT A., LEYBAERT J. (1992), *L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage*, in LECOCQ P., *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*, Presses Universitaires de Lille.

CRUNELLE D. (2001), *Préambule*, in APEDYS, *Les enfants, la lecture et l'orthographe. Dyslexie(s). Comprendre pour mieux agir!*

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

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

DANSETTE G., PLAZA M. (2003), *Dyslexie : Dépistage, A l'école, Au quotidien, Conseils pratiques*, Santé Minute, Editions Josette Lyon, Paris : 46-49

DWECK C.S. (1999), *Self-Theories : Their rôle in motivation, personality and development*, Philadelphia, PA: The Psychology Press

ESTIENNE F. (1989), *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*, Edition Mardaga, Bruxelles

GAUVRIT-PROST (2001), *Dyslexique, Comment je?* in APEDYS, *Les enfants, la lecture et l'orthographe. Dyslexie(s). Comprendre pour mieux agir!*

GOMBERT J.-E., LECOCQ. P, SPRENGER-CHAROLLES L. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Presses Universitaires de France , Paris, 107-140

GOSSOT B., DUBREUIL P. (2003), *Les élèves en difficulté à l'entrée au collège*, rapport de la commission « Elèves en difficulté »

GUIGOU E., LANG J., (2002) Bulletin officiel de l'Education nationale n°6, *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit*, 21

HAZARD J. (1999), *Des mots à ne pas dire : La violence psychologique à l'école*, Comité Havrais, Enfance Majuscule, 47.

HUSSENET A. (2004), *Rapport le traitement de la grande difficulté au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, 38, 55

JARDIN A. (2003), préface in *Dyslexie : Dépistage, A l'école, Au quotidien, Conseils pratiques*, Santé Minute, Editions Josette Lyon, Paris

LANGEVIN-WALLON (1946), Rapport réédité en 2002, Editions Mille et une nuits, Paris

Le Centre Canadien de la Dyslexie (2000), *Les difficultés des dyslexiques*, in APEDYS (2001), *Les enfants, la lecture et l'orthographe. Dyslexie(s). Comprendre pour mieux agir!*



LEGENDRE J. (1975), Rapport au nom de la commission des affaires culturelles (n°1751), in HUSSENET A. (2004), *Rapport le traitement de la grande difficulté au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, 71

LEGRAND L. (1983), *Rapport pour un collège démocratique* remis au ministre de l'Education nationale

MESSERSCHMITT P. (1993), *Les troubles d'acquisition du langage. La dyslexie. Réponses aux professionnels de la santé*, Flohic Editions

NOUGARO F., VERA L., DUGAS M. (1994), « *Impuissance apprise* » et dyslexie, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 42 (11-12): 763-769

OCDE (2004), *Rapport « Examen thématique de l'équité dans l'éducation »*

PLAZA M., DANSETTE G. (2003), *Dyslexie : Dépistage, A l'école, Au quotidien, Conseils pratiques*, Santé Minute, Editions Josette Lyon, Paris.

REDINGER M. , DEQUIDT A-M. (2001), Préambule, in APEDYS (2001), *Les enfants, la lecture et l'orthographe. Dyslexie(s). Comprendre pour mieux agir!*

RINGARD J.-C. (2000), *A propos de l'enfant « dysphasique » et de l'enfant « dyslexique »*, Rapport à Madame la Ministre Déléguée à l'enseignement scolaire: 4- 6, 26-28, 60

RINGARD J.-C. et VEBER F., (2001), *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*, rapport remis à Lang, Kouchner et Gillot : 17

VALDOIS S., GERARD C., VANAUULT P. et DUGAS M. (1995), *Peripheral developmental dyslexia : a visual attentional account?*, *Cognitive Neuropsychology*, 12, 31-67