

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Myriam BORDES

présenté au jury en juin 2020

**Tests de repérage des troubles du langage écrit en
début de CE1 et CE2 à l'intention des enseignants**
Collecte et analyse de données actuelles

MEMOIRE dirigé par

Sandrine MEJIAS, Maître de conférences, Université de Lille, Lille

Sophie RAVEZ, Enseignante, Université de Lille, Lille

Remerciements

J'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Merci à Madame Mejias et Madame Ravez, co-directrices de ce mémoire, pour leur implication, leur énergie et leur confiance qui ont été précieuses tout au long de ce beau projet.

Merci à Madame le Docteur Weens, médecin conseiller technique auprès du Recteur, Académie de Lille, et Madame Karine Carpentier, psychologue de l'Éducation Nationale, pour leur aide dans les démarches administratives et les prises de contact avec les écoles.

Merci aux directrices et directeurs des écoles ayant accepté de prendre part à cette étude pour leur intérêt, aux enseignantes et enseignants pour leur accueil et leur coopération bienveillante, aux enfants qui se sont prêtés au jeu des épreuves toujours dans la bonne humeur.

Merci aux orthophonistes m'ayant encadrée durant mes stages pour m'avoir transmis leur art de l'orthophonie, leurs conseils toujours avisés.

Merci à mes proches, famille et amis, pour leur présence, leur soutien infailible, dans les bons comme dans les mauvais moments.

Résumé :

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité des mémoires d'orthophonie de Deprey et Renard (2007), Mastrototaro et Dondin (2009) et Caldas-Osvald et Negaret (2012) qui ont travaillé sur l'élaboration d'un test de repérage des troubles du langage écrit chez les élèves de CE1. Il s'inscrit également dans la lignée des travaux de Parmentier et Petitpas (2009), Boutin et Quillien-Fauchille (2012) et Auxis et Pialoux (2014) qui ont mis en place un test de repérage des troubles du langage écrit chez les élèves de CE2. La création de ces tests s'est révélée nécessaire face aux constats suivants : les enseignants manquent d'outils normés de première intention pour repérer les élèves en difficulté et les médecins de l'Éducation Nationale réclament également de tels outils à partir desquels les élèves pourraient être orientés précocement.

L'objectif du mémoire est double : le recueil de résultats récents à ces tests de repérage en vue d'une comparaison aux scores obtenus dans les travaux précédents ainsi que la collecte de ces données dans une dimension longitudinale pour le suivi des enfants dans les années qui viennent.

Pour ce faire, les tests de repérage ont été administrés aux élèves de CE1 et CE2 dans les écoles ayant accepté de participer à l'étude. Les données ont été recueillies, encodées et analysées pour pouvoir être comparées à celles obtenues dans les mémoires réalisés précédemment.

Les résultats montrent que les scores obtenus lors des dernières passations sont similaires à ceux obtenus dans les mémoires précédents. Les variations relevées peuvent être imputables à la taille de l'échantillon qui était plus petite pour notre étude.

L'usage de ces tests par les enseignants devrait permettre de mettre en évidence les élèves à surveiller et repérer les élèves en difficulté et ainsi les orienter le plus tôt possible vers un professionnel de santé.

Mots-clés :

orthophonie ; prévention ; repérage ; langage écrit ; dyslexie ; dysorthographe ; CE1 ; CE2

Abstract :

The present master thesis is following the speech-therapy dissertations written by Deprey and Renard (2007), Mastrototaro and Dondin (2009) and Caldas-Osvald and Negaret (2012), who took part in the development of a test created to identify written language disorders in second grade students. It is also in line with the work of Parmentier and Petitpas (2009), Boutin and Quillien-Fauchille (2012), and Auxis and Pialoux (2014), who developed a test to identify written language disorders in third grade students. The creation of these tests proved necessary following these observations: teachers lack standardized first-line tools to identify students with difficulties, and National Education physicians also demand for such tools from which students could be oriented at an early stage.

The aim of the dissertation is twofold: to collect recent results with these first-line tests in order to compare the actual results with those collected in previous work, and to collect data in a longitudinal dimension in order to track children's development during a few years.

To this end, these two first-line tests were administered to second and third graders attending schools that have agreed to participate in the present study. The results were collected, coded and analyzed in order to be compared with previous scores.

The results show that the scores collected recently are very similar to those obtained in previously.

The use of these tests by teachers should allow the identification of students to monitor and to detect struggling students in order to orient them as soon as possible to a health professional.

Keywords :

speech therapy ; prevention ; detection ; written language ; dyslexia ; dysorthographie ; CE1 ; CE2

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	1
1. Le développement du langage écrit.....	2
1.1. Du langage oral au langage écrit.....	2
1.1.1. Deux processus différents	2
1.1.2. Deux processus linguistiquement liés.....	2
1.2. Qu'est-ce que le langage écrit ?.....	2
1.2.1. Dimensions linguistiques.....	2
1.2.2. Dimensions sociales.....	2
1.3. Les compétences nécessaires au développement de l'écrit	3
1.3.1. Des compétences générales	3
1.3.2. Des compétences spécifiques.....	3
1.4. L'apprentissage du langage écrit : processus cognitifs sous-jacents.....	4
1.5. L'apprentissage du langage écrit : à l'école.....	4
1.5.1. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	4
1.5.2. Programmes au cycle 2.....	5
1.5.3. L'évaluation des acquis au cycle 2.....	5
2. Les méthodes pédagogiques d'apprentissage du langage écrit.....	5
3. Les troubles du langage écrit.....	5
3.1. Difficultés, troubles ou handicaps ?.....	5
3.2. Les troubles spécifiques du langage écrit.....	6
3.2.1. Définition.....	6
3.2.2. Théories explicatives.....	6
4. Le repérage des troubles des apprentissages	7
4.1. L'intérêt du repérage.....	7
4.2. Le rôle de l'école.....	7
4.3. Le rôle de l'orthophoniste.....	7
5. Les actions de repérage en région Nouvelle-Aquitaine.....	8
5.1. Plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme en Aquitaine.....	8
5.2. La Journée Défense et Citoyen	8
5.3. Le repérage précoce des troubles spécifiques.....	8
Méthode.....	9
1. Participants de l'étude.....	9
1.1. Modalités de recrutement.....	9
1.2. CNIL et comité d'éthique.....	9
1.3. Critères d'inclusion et d'exclusion.....	9
1.4. Anonymisation.....	10
1.5. Présentation des écoles	10
1.5.1. Les mémoires précédents	10
1.5.2. Le présent mémoire.....	10
1.6. Nombre de participants.....	11
1.6.1. Les mémoires précédents	11
1.6.2. Le présent mémoire.....	11
1.7. Répartition selon l'établissement de scolarisation.....	11
1.7.1. Les mémoires précédents.....	11
1.7.2. Le présent mémoire.....	12
1.8. Répartition selon le sexe.....	13
1.8.1. Les mémoires précédents	13
1.8.2. Le présent mémoire.....	14
1.9. Répartition selon l'âge.....	14

1.9.1. Les mémoires précédents	14
1.9.2. Le présent mémoire	16
2. Matériel	16
2.1. Le PE Rle CE1	17
2.1.1. Les étapes de l'élaboration	17
2.1.2. Présentation de l'outil	17
2.1.3. Caractéristiques des épreuves	17
2.1.4. Cotation et résultats	17
2.2. Le PE Rle CE2	18
2.2.1. Les étapes de l'élaboration	18
2.2.2. Présentation de l'outil	18
2.2.3. Caractéristiques des épreuves	18
2.2.4. Cotation et résultats	18
2.3. Objectifs des outils	18
3. Procédure	19
3.1. Organisation des passations	19
3.2. Traitement des données	19
Résultats	19
1. Résultats relatifs au PE Rle CE1	19
1.1. Les mémoires précédents	19
1.1.1. Rappel des scores bruts	19
1.1.2. Rappel des résultats du repérage	20
1.2. Le présent mémoire	21
1.2.1. Présentation des scores bruts	21
1.2.2. Présentation des résultats du repérage	22
2. Résultats relatifs au PE Rle CE2	22
2.1. Les mémoires précédents	22
2.1.1. Rappel des scores bruts	22
2.1.2. Rappel des résultats du repérage	24
2.2. Le présent mémoire	25
2.2.1. Présentation des scores bruts	25
2.2.2. Présentation des résultats du repérage	25
Discussion	26
1. Principaux résultats observés	26
1.1. Comparaison de la population d'étude	26
1.2. Comparaison des scores bruts	26
1.3. Comparaison du nombre d'élèves repérés	26
2. Critique de la méthodologie	27
2.1. Sur la partie théorique	27
2.2. Sur la partie pratique	27
3. Intérêt pour la pratique orthophonique	27
4. Perspectives	28
4.1. Un suivi longitudinal des enfants	28
4.2. Création d'un site Internet	28
Conclusion	28
Bibliographie	29
Liste des annexes	32
Annexe A1 : Lettre d'information aux parents	32
Annexe A2 : Feuille de renseignement en deux exemplaires	32
Annexe A3 : Questionnaire parental à retourner	32
Annexe A4 : Seuils de repérage et de surveillance pour le PE Rle CE1	32

Introduction

La prévention est une mission de l'orthophoniste, tout comme l'évaluation et la prise en soin, dans le cadre de son champ de compétences. En réponse au constat de manque d'outils pour les enseignants et à la demande de nombre de médecins de l'Education Nationale, il était nécessaire de rendre accessibles des tests normés de première intention. Ceux-ci pourront être administrés par les enseignants à leurs élèves en vue de repérer ceux qui sont en difficulté et qui sont susceptibles de présenter un trouble spécifique du langage oral, du langage écrit ou de la cognition mathématique.

L'objectif de ce mémoire est double : le recueil de résultats à des tests de repérage des troubles du langage écrit en CE1 et CE2 en vue d'une comparaison aux scores obtenus antérieurement ainsi que la collecte de ces données dans une dimension longitudinale pour le suivi des enfants. Cette étude se situe dans la continuité des travaux de Deprey et Renard (2007), Mastrototaro et Dondin (2009) et Caldas-Osvald et Negaret (2012) pour la mise en place du test de repérage en CE1. Il s'inscrit également dans la suite des travaux de Parmentier et Petitpas (2009), Boutin et Quillien-Fauchille (2012) et Auxis et Pialoux (2014) pour la création du test de repérage en CE2.

Ce travail prend place également au sein d'une plus vaste action de repérage, des troubles du langage écrit d'une part et des troubles du langage oral et de la cognition mathématique d'autre part. Il s'agit du projet LoLeMath. L'objectif de cette action de repérage est la prise en charge adaptée et précoce. En effet, les élèves qui auront été jugés en difficulté à l'issue des tests de repérage pourront être orientés vers des professionnels de la santé pour des bilans plus approfondis. Ce projet aboutira à la mise en application de tests validés et normés permettant d'effectuer, de manière harmonisée, des actions de repérage par le corps enseignant.

Plusieurs acteurs sont impliqués dans ce projet LoLeMath : la Médecine de l'Éducation Nationale, le laboratoire SCALab, l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE), l'Université Catholique de Louvain et l'Université du Luxembourg.

La première partie de ce travail présente une revue de la littérature sur le développement du langage écrit, les dyfonctionnements qui peuvent être rencontrés dans ce domaine, le repérage précoce des difficultés. La deuxième partie présente la méthodologie observée pour mener à bien cette étude. La troisième partie concerne les résultats obtenus à l'issue du travail. La quatrième partie s'attache à discuter ces résultats. Enfin, la dernière partie permettra de conclure cette étude.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Le contexte théorique de ce mémoire s'attachera au domaine du langage écrit : son apprentissage, les difficultés et troubles potentiellement rencontrés, l'intérêt du repérage précoce et les actions menées en région Nouvelle-Aquitaine.

1. Le développement du langage écrit

1.1. Du langage oral au langage écrit

1.1.1. Deux processus différents

L'écrit, contrairement à l'oral, est décontextualisé : il ne se situe pas dans la situation d'énonciation (Canut, 2011). En effet, le langage oral est très contextualisé par la présence de l'interlocuteur, par le lieu et par la temporalité qui est immédiate. Puisque le langage écrit est décontextualisé, il se doit donc d'être explicite car les demandes d'ajustement de l'interlocuteur sont différées. Le message écrit est fixe : des retours en arrière sont possibles, ainsi que des relectures (Corallini & Dussourd-Deparis, 2019).

1.1.2. Deux processus linguistiquement liés

Langage oral et langage écrit entretiennent des interconnexions linguistiques complexes. Le langage écrit est une représentation de la phonologie du langage oral : les compétences phonologiques sont donc déterminantes pour développer son langage écrit. Selon Canut (2011), « il n'y a pas un français oral et un français écrit, mais bien des pratiques langagières orales et écrites s'inscrivant dans un continuum ». La langue pourrait être envisagée avec des variantes usitées à l'oral, des variantes usitées à l'écrit et, au croisement, des variantes « parlables/écrivables » qui fonctionnent à l'oral et à l'écrit. Finalement, un apprentissage du langage oral pourrait se faire avec pour objectifs des structures syntaxiques utilisables à l'oral et à l'écrit.

1.2. Qu'est-ce que le langage écrit ?

Le langage écrit comprend un versant réceptif avec la lecture et un versant productif avec l'écriture.

1.2.1. Dimensions linguistiques

L'apprenti lecteur se heurte à diverses contraintes linguistiques inhérentes à l'écrit. D'abord, les unités de l'écrit peuvent avoir plusieurs fonctions : elles peuvent être l'équivalent des sons de l'oral (fonction phonogrammique) ou elles peuvent exprimer les flexions morphosyntaxiques ou lexicales (fonction morphogrammique). Ensuite, il faut pouvoir délimiter les segments-mots ; en améliorant leurs compétences phonogrammiques, les enfants pourront faire correspondre le mot oral et le mot écrit. La syllabe est une unité importante dans le passage de l'oral à l'écrit ; l'enfant va se référer à la syllabe pour intégrer les principes phonologiques de sa langue. En cela, il est donc important de prendre en compte la complexité de la structure syllabique dans l'apprentissage du langage écrit afin de proposer une progression. Un autre obstacle rencontré est celui des graphèmes qui sont plus nombreux que les phonèmes ; ainsi les variations ne sont pas les mêmes dans l'activité de lecture que dans l'activité d'écriture. (Observatoire National de la Lecture, 2004)

1.2.2. Dimensions sociales

Le milieu socioculturel a une influence sur les performances scolaires. Aussi, les troubles d'acquisition de la lecture sont plus fréquents dans les milieux socioculturels défavorisés. Le niveau d'études de la mère serait une variable fortement discriminante, au même titre que la discrimination phonologique et l'inattention. Toutefois, la majorité des

enfants issus de milieux socioculturels défavorisés apprend à lire. Les actes de prévention représentent un enjeu majeur. (Billard et al., 2008).

Dès le plus jeune âge, le livre est un bon médiateur pour soutenir les interactions. Selon Corallini et Dussourd-Deparis (2019), la lecture d'une histoire d'un parent à son enfant est un moment privilégié de partage, de communication qui permet aussi de véhiculer des messages pertinents pour l'enfant et ses expériences de vie. La confrontation répétée au livre instaure un « bain » de langage écrit et permet de multiplier les occasions de rencontrer des modèles écrits et de tirer des régularités dans le code.

1.3. Les compétences nécessaires au développement de l'écrit

1.3.1. Des compétences générales

Les compétences générales sont les compétences requises pour tout apprentissage réalisé à l'école.

L'intelligence se définit comme étant la « capacité complexe ou globale d'un individu d'agir en fonction d'un but, de penser rationnellement et d'avoir des rapports efficaces avec son environnement » (Wechsler, 1944, cité par Grégoire, 2005). L'intelligence est un concept qui ne fait pas consensus.

L'attention recouvre plusieurs modules, des premières formes précoces (attention sélective, attention conjointe, attention exogène, attention endogène) aux formes de haut niveau (attention partagée, attention divisée). Les apprentissages requièrent de nombreuses fonctions cognitives dont les formes d'attention de niveau plus élevé (Perraudou, 2006).

Les fonctions exécutives « permettent de résoudre les problèmes plus ou moins complexes du quotidien » (Deslandre, Lefebvre, Girard, Lemarchand, & Mimouni, 2004). Elles regroupent les fonctions de stratégie, planification, inhibition et flexibilité mentale qui sont nécessaires face à des situations nouvelles.

Les fonctions visuo-spatiales rassemblent les compétences d'identification d'objets, de localisation d'objets, d'orientation, de manipulation mentale et de mémoire des informations visuelles et spatiales (Olive, Lebrave, Passerault, & Le Bigot, 2010).

Des capacités non cognitives sont également nécessaires aux apprentissages. Selon Amigues et Zerbato-Poudou (2000), une organisation d'apprentissage se décrit selon trois axes. Le premier axe est le rapport aux objets de savoir : dans un milieu didactique, à travers le jeu, la manipulation, les supports pédagogiques, la découverte. Le deuxième axe est le rapport aux autres : dans un groupe classe structuré, avec un rythme scolaire partagé, des rituels. Enfin le troisième axe est le rapport à soi : construction de soi-même par le glissement des interactions familiales vers les interactions pédagogiques.

1.3.2. Des compétences spécifiques

Dès le plus jeune âge, une imprégnation de la culture de l'écrit opère. En effet, par la présentation de livres, d'albums, l'enfant acquiert des connaissances linguistiques de manière implicite : le sens de lecture, le sens de rotation des pages, l'invariance du code, la possibilité d'oraliser le code écrit (Corallini & Dussourd-Deparis, 2019).

Quelques compétences spécifiques sont identifiées comme étant des prédicteurs plus ou moins forts de la réussite en lecture : le niveau de vocabulaire, le quotient intellectuel (QI) la discrimination phonémique. Plusieurs études s'accordent à dire que le prédicteur le plus puissant est la connaissance des lettres à la maternelle. La dénomination des lettres est un bon

prédicteur de la compréhension de textes et des performances en orthographe lexicale. Toutefois ces liens ne font pas consensus (Ecalte, Magnan, & Biot-Chevrier, 2009).

1.4. L'apprentissage du langage écrit : processus cognitifs sous-jacents

Le modèle à double voie de lecture de Coltheart (1978, cité par Ecalte & Magnan, 2003) suppose que la reconnaissance de mots peut se faire selon deux mécanismes (Figure 1). La voie directe, ou procédure d'adressage, est une voie lexicale et repose sur l'appariement entre la représentation générée par le stimulus visuel et une représentation stockée dans le lexique orthographique. La voie indirecte, ou procédure d'assemblage, est une voie phonologique et repose sur la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes (Ecalte & Magnan, 2003).

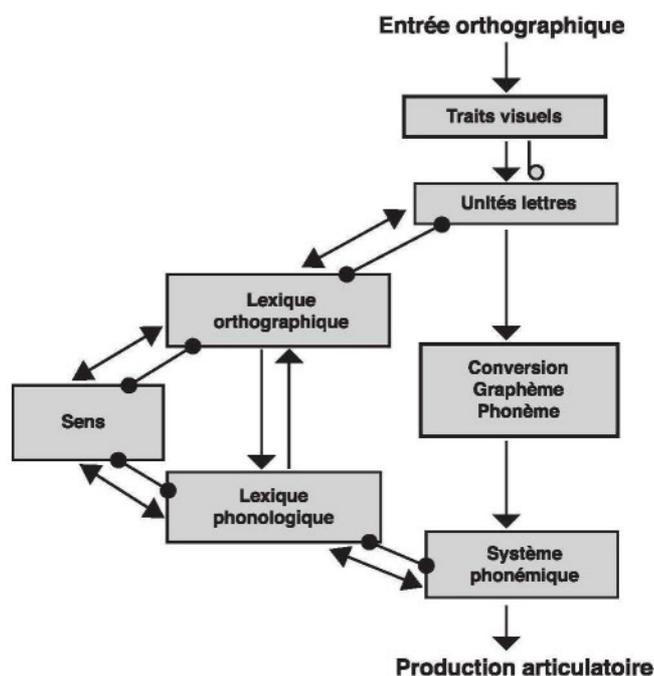


Figure 1 : Modèle de la double voie (Coltheart, 1978)

1.5. L'apprentissage du langage écrit : à l'école

Nous trouvons auprès du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (www.education.gouv.fr) des informations concernant les programmes scolaires pour tout niveau ainsi que les évaluations des compétences et leurs modalités.

1.5.1. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente les compétences que chaque élève devra maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire.

Le Bulletin officiel du 23 avril 2015 issu du site web du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse traite du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui est actuellement en vigueur. Le domaine 1, qui nous intéresse davantage, concerne « les langages pour penser et communiquer » et recouvre la langue française, les langues vivantes étrangères ou régionales, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. Ce domaine implique « la maîtrise des codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations ».

1.5.2. Programmes au cycle 2

À l'école maternelle, les enfants ont appris à perfectionner progressivement le langage oral, tant en compréhension qu'en expression, ils ont découvert le langage écrit et se sont essayés à la production d'écrits. L'enrichissement du lexique, la conscience phonologique, la découverte du principe alphabétique sont autant de compétences travaillées durant la maternelle qui jouent sur l'entrée dans le langage écrit.

Le cycle 2 est le cycle des apprentissages fondamentaux et s'étend du CP au CE2. Lecture et écriture sont les objectifs principaux de ce cycle qui se révèle être déterminant pour la suite des apprentissages du langage écrit. Ces compétences sont travaillées conjointement pour un apprentissage efficace et une maîtrise optimale. Après ces trois années, les élèves doivent avoir acquis une certaine autonomie dans les lectures de textes adaptés à leur âge.

1.5.3. L'évaluation des acquis au cycle 2

Plusieurs évaluations nationales sont programmées durant le cycle 2 : deux évaluations en CP et une en CE1, pour les mathématiques et le français.

Les évaluations des acquis en CP ont pour objectif de collecter des points de repères en français et en mathématiques afin d'orienter les stratégies pédagogiques de l'enseignant. Au mois de septembre, les élèves disposent de deux séquences de vingt minutes en français. Les compétences attendues pour ce niveau sont : la reconnaissance des sons, la compréhension des phrases à l'oral, l'identification des lettres de l'alphabet, la richesse du vocabulaire. Lors de l'évaluation du mois de janvier, les élèves bénéficient de deux séquences de dix minutes en français. Les compétences à acquérir sont : le passage de l'oral à l'écrit, la conscience phonologique et phonémique, la compréhension orale et la lecture et compréhension de l'écrit.

À l'entrée en classe de CE1, au mois de septembre, une nouvelle évaluation des compétences en français et en mathématiques est prévue. L'évaluation en français se déroule en deux séances de vingt minutes. L'objectif est d'avoir des points de repères pour chaque élève sur la lecture à voix haute, la compréhension de l'écrit, la compréhension orale, la richesse du vocabulaire et l'orthographe. Avec les résultats, grâce au profil ainsi obtenu, l'enseignant pourra adapter sa pédagogie en fonction des besoins de l'élève.

2. Les méthodes pédagogiques d'apprentissage du langage écrit

Selon Dehaene (2011), la littérature scientifique décrivant le processus cérébral de la lecture ne s'accorde pas sur une unique méthode d'apprentissage de la lecture. Ainsi, les enseignants disposent d'une large liberté quant à leurs choix pédagogiques, toujours en gardant pour priorité l'intérêt de l'enfant et sa progression.

3. Les troubles du langage écrit

3.1. Difficultés, troubles ou handicaps ?

Selon Perraudon (2006), tout apprentissage est déstabilisant et donc source de difficultés. En réponse, il n'est pas rare d'observer des conduites de refus d'apprentissage de la part des élèves. Quelques indicateurs de difficulté peuvent être identifiés : stratégies inhabituelles, oublis fréquents, mutisme, sentiment d'exclusion, interactions exclusives avec

l'adulte, perte d'appétit, cloisonnement entre vie scolaire et vie familiale. Ces indicateurs ne sont pas propres aux difficultés d'apprentissage sans trouble associé, on peut les retrouver dans le trouble et le handicap.

Les définitions du « handicap » sont historiquement multiples et évoluent en incluant de nouvelles conceptions et de nouvelles notions. Selon Perraudeau (2006), le handicap concerne les élèves qui présentent une déficience intellectuelle, sensorielle ou motrice, mais aussi des troubles sévères de la conduite ou des troubles dits « invalidants ». Dans la définition du handicap, des notions de « limitations des gestes et activités de la vie ordinaire », d'« incapacités », de « désavantage social » mettent l'accent sur l'aspect social (Chapireau, 2001). Plus récemment, la loi du 11 février 2005, sur le site web de Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées (www.handicap.gouv.fr), propose une nouvelle définition du handicap : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Les troubles sont des dysfonctionnements parmi lesquels on trouve entre autres les troubles spécifiques du langage. Les élèves présentant un trouble spécifique du langage peuvent se trouver en difficulté scolaire et il s'agirait d'un indice pour les identifier. Le caractère spécifique du trouble se révèle par une discordance avec les autres domaines : l'enfant rencontre des difficultés dans ce domaine mais pas dans les autres et présente par ailleurs une efficacité intellectuelle normale (Perraudeau, 2006).

3.2. Les troubles spécifiques du langage écrit

3.2.1. Définition

Pour introduire la notion de troubles spécifiques du langage écrit (TSLE), anciennement « dyslexie-dysorthographe », la définition qu'en donne le premier cas rapporté dans la littérature médicale française est édifiante : « Je ne comprends pas ce que j'ai : je suis intelligent, doué pour les maths ; si mon professeur ne notait que mes réponses orales, je serais le premier de la classe ; mais je suis le dernier parce que mes camarades, même peu doués, apprennent sans difficulté ce qui, malgré tous mes efforts m'est impossible : lire et écrire. » (Morgan, 1896, cité par Leroy, 1998).

Leroy (1998) définit les TSLE comme étant « une difficulté des apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'orthographe, développementale (c'est-à-dire constitutionnelle et donc congénitale, et accompagnant l'enfant au cours de son développement), durable (ce paramètre est indispensable au diagnostic), dont la symptomatologie clinique est reproductible d'un sujet à l'autre, chez un enfant par ailleurs doué (l'intelligence est un terme trop complexe et impossible à définir en situation clinique), sans trouble visuel et ayant été scolarisé avec assiduité ».

3.2.2. Théories explicatives

L'une des théories explicatives est celle du déficit phonologique que l'on retrouve chez les personnes présentant un TSLE. En effet, l'analyse phonémique est déficitaire chez les enfants avec TSLE avant même l'apprentissage de la lecture. La perception catégorielle est aussi déficitaire, c'est-à-dire que les sons sont mal discriminés dans le flux de parole. Ce déficit phonologique expliquerait les difficultés éprouvées dans la procédure phonologique de

la lecture puisqu'il faut faire correspondre le langage écrit et le langage oral, les graphèmes et les phonèmes. En conséquence, la voie lexicale est aussi altérée (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2004).

4. Le repérage des troubles des apprentissages

4.1. L'intérêt du repérage

Selon la Haute Autorité de Santé (2017), « la prise en charge précoce et adaptée d'un enfant atteint de ces troubles vise à prévenir ou atténuer leurs conséquences fonctionnelles et parfois psychologiques ». Le repérage de difficultés d'apprentissages peut donner lieu souvent, en première intention, à une adaptation pédagogique de la part de l'enseignant. Quand cela est insuffisant, il faut alors envisager une prise en charge faisant intervenir les professionnels de santé qui pourront fixer des objectifs spécifiques en vue d'une amélioration des fonctions déficitaires et proposer si nécessaire des aménagements.

4.2. Le rôle de l'école

Selon l'Observatoire National de la Lecture (2004), l'école joue un rôle de médiateur unique pour des enfants qui se trouvent en situation de faible exposition linguistique. Le passage de la grande section d'école maternelle à la classe de CP est un moment charnière durant lequel l'élève potentialise ce qu'il possède de compétences en langage oral pour entrer dans le langage écrit. Toutefois, il serait erroné de parler de « pré-requis » au langage écrit comme s'il était impossible d'entrer dans le langage écrit en étant dépourvu de certaines compétences.

« La famille, les professionnels de la petite enfance, l'école ainsi que les professionnels de santé sont en première ligne dans le repérage d'une difficulté dans les acquisitions ou les apprentissages, et dans la suspicion d'un trouble » (Haute Autorité de Santé, 2018, paragr. 2). Pour un enfant qui présente des difficultés dans ses apprentissages, notamment s'il évolue dans un environnement peu stimulant, les premières mesures seront pédagogiques. Si les difficultés persistent ou si elles sont telles que l'on parle d'emblée de troubles, des prises en charge adaptées seront préconisées pour accompagner l'enfant.

Selon le Ministère de la Santé et des Solidarités (www.solidarites-sante.gouv.fr), les enseignants sont demandeurs d'outils de repérage. Leur utilisation permet d'appréhender les compétences des élèves sous un jour nouveau, avec un cadre plus « objectivant ». Le recueil de résultats à des tests permet également d'appuyer une intuition de l'enseignant quant à des difficultés présentées par un élève. Ainsi, un discours motivé par des données objectives peut être envisagé à destination des parents d'élèves.

4.3. Le rôle de l'orthophoniste

Selon Corallini et Dussourd-Deparis (2019), en référence au décret d'actes des orthophonistes n°2002-721 du 2 mai 2002, article 4 (www.legifrance.gouv.fr), la prévention et la lutte contre l'illettrisme figurent parmi les missions de l'orthophoniste. L'orthophoniste aide au repérage des difficultés et des troubles en véhiculant de l'information auprès des parents, des professionnels de l'éducation, des professionnels de santé. Dans le cadre de la prévention, l'orthophoniste peut mener des actions ponctuelles de repérage des troubles du langage oral et du langage écrit.

Dans ce sens, Denni-Krichel (2004) replace l'orthophoniste dans les trois stades de la prévention décrits par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Au stade primaire, l'orthophoniste a un rôle d'information, d'éducation précoce, de guidance. Au stade secondaire, il peut procéder à du repérage précoce des troubles du langage. Au stade tertiaire, il intervient en procédant à un bilan orthophonique et à une prise en charge si nécessaire. Avec l'apparition de la notion de « repérage précoce », les orthophonistes ont développé des outils de repérage qui devraient être utilisés par toutes les personnes gravitant autour de l'enfant (professionnels de la petite enfance, enseignants, professionnels de santé). Ces outils se doivent d'être simples, concis tout en étant précis et pertinents dans les compétences évaluées.

5. Les actions de repérage en région Nouvelle-Aquitaine

Nous nous intéresserons ici au cas de la région Nouvelle-Aquitaine en matière d'actions de repérage des troubles du langage écrit mises en place.

5.1. Plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme en Aquitaine

L'illettrisme et les troubles spécifiques des apprentissages sont deux réalités bien distinctes avec des critères diagnostiques tout à fait différents. Cependant la prévention de l'illettrisme en milieu scolaire, péri-scolaire et extra-scolaire est un axe de développement du Plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme en Aquitaine et peut, en ce sens, permettre de repérer les élèves « à risque ». L'action consiste à sensibiliser les enseignants d'école maternelle au repérage des enfants en difficultés (sensibilisation d'une durée de trois heures), et ce sur cinq départements de l'Académie de Bordeaux. La mission est pilotée par des médecins conseillers techniques et des inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) de maternelle, en partenariat avec la Protection Maternelle et Infantile (PMI), le pôle de pédopsychiatrie et les centres de référence (Académie de Bordeaux, Conseil régional d'Aquitaine, Préfecture de région Aquitaine, 2013, p. 31).

5.2. La Journée Défense et Citoyen

La Journée Défense et Citoyen (JDC) s'inscrit dans un parcours de citoyenneté avec des étapes obligatoires : le recensement suivant leur seizième année et la JDC entre leur recensement et l'âge de dix-huit ans.

Lors de cette journée, tous les jeunes participants se voient administrer un test dont l'objectif est de détecter ceux qui présentent des difficultés de lecture. Les résultats des jeunes sont ensuite orientés vers l'Éducation Nationale s'ils sont scolarisés, le tout en vue d'un accompagnement adapté.

En partenariat avec l'Académie de Bordeaux, l'Établissement du service national sud-ouest participe au plan académique MDL/PI « Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme » (Académie de Bordeaux, 2017, paragr. 1).

5.3. Le repérage précoce des troubles spécifiques

Les recherches menées dans le but de recenser les actions de repérage dans les écoles de Nouvelle Aquitaine n'ont donné aucun résultat. Les dispositifs existants décrits ci-dessus n'ont pas pour but de repérer les enfants présentant potentiellement un trouble spécifique des

apprentissages à un stade précoce. Ce constat peut conforter celui des enseignants et des médecins de l'Éducation Nationale quant au manque de moyens, d'outils de repérage des élèves présentant des troubles du langage écrit.

Méthode

Dans cette partie, nous décrivons la méthode observée tout au long de notre étude. Nous nous attacherons à détailler la population d'individus, le matériel sélectionné ainsi que la procédure suivie. Les données propres à notre étude seront présentées en regard de celles des mémoires précédents ayant traité des outils de repérage que nous exposerons ci-après.

1. Participants de l'étude

Il conviendra, dans cette partie, de décrire la population d'étude. Nous souhaitons recruter des enfants scolarisés en classes de CE1 et CE2 dans les écoles de la région Hauts-de-France afin d'administrer les tests de repérage qui seront présentés par la suite.

1.1. Modalités de recrutement

En premier lieu, des demandes d'autorisation ont été adressées à l'Inspection Académique de la région Hauts-de-France. Quand nous avons eu l'accord pour mener notre étude, nous avons pu établir des contacts avec les directeurs d'écoles de la région. Quand nous recevions l'accord pour une école, nous convenions d'un rendez-vous avec les directeurs et enseignants pour pouvoir les rencontrer.

Au sein des écoles ayant accepté de participer à l'étude, un dossier écrit a été distribué à chaque élève de CE1 et CE2. Celui-ci contenait une lettre d'information (cf. Annexe A1), une feuille de renseignement en deux exemplaires (cf. Annexe A2) et un questionnaire parental (cf. Annexe A3) à propos des habitudes de jeu de l'enfant.

1.2. CNIL et comité d'éthique

Afin que notre étude puisse être menée à bien, une déclaration a été faite auprès de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL). Il s'agit de l'institution qui veille au respect des droits des participants et à la gestion sécuritaire de leurs données personnelles.

Notre projet a également reçu un avis favorable du comité d'éthique d'établissement de l'Université de Lille.

1.3. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les élèves étaient inclus sur le critère de leur niveau scolaire au moment de l'administration des tests de repérage. Sur l'année scolaire 2019/2020, les enfants scolarisés en classe de CE1 étaient recrutés pour le test de repérage de CE1 et les enfants scolarisés en classe de CE2 l'étaient pour le test de repérage de CE2.

Nous avons repris les critères d'exclusion appliqués dans le cadre des mémoires précédents. Ainsi, ont été exclus de l'expérimentation :

- les élèves pour qui les responsables légaux ont refusé la participation via l'autorisation parentale
- les élèves pour qui l'autorisation ne nous a pas été retournée

- les élèves non francophones
- les élèves absents lors des passations collectives organisées

1.4. Anonymisation

Afin d'assurer l'anonymisation des enfants participant à notre étude, nous avons convenu d'un code attribué à chacun et qui lui soit propre. L'élaboration d'un tel système de codage permet d'identifier un enfant dans la perspective d'une étude longitudinale. La procédure d'anonymisation était celle qui est déclarée à la CNIL.

Tous les étudiants prenant part au projet LoLeMath étaient soumis à ce procédé.

Nous avons créé un fichier secret dont l'accès est limité à l'étudiant concerné ainsi qu'à Mesdames Mejias et Ravez, co-directrices des mémoires du projet. Ce document permet de conserver les correspondances entre identité de l'enfant et son code personnel.

1.5. Présentation des écoles

1.5.1. Les mémoires précédents

Chez les élèves de CE1

Dans le mémoire de Deprey et Renard (2007), l'étude portait sur trois écoles de la région Hauts-de-France, toutes situées en Zone Urbaine Sensible (ZUS) et dont deux sont intégrées au Réseau Éducation Prioritaire (REP).

Dans le mémoire de Mastrototaro et Dondin (2009), l'étude portait sur dix écoles situées dans les régions suivantes : Bourgogne-Franche-Comté, Auvergne-Rhône-Alpes, Hauts-de-France. Ces établissements sont implantés en ZUS, en Zone Urbaine (ZU) et en Zone Rurale (ZR).

Dans le mémoire de Caldas-Osvald et Negaret (2012), l'étude portait sur huit écoles situées dans les régions Bretagne et Picardie, sans différenciation de la zone géographique.

Chez les élèves de CE2

Dans le mémoire de Parmentier et Petitpas (2009), l'étude portait sur six écoles situées dans les régions Île-de-France et Hauts-de-France. Parmi celles-ci, trois sont localisées en ZUS et font partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire, les trois autres sont hors-ZUS.

Dans le mémoire de Boutin et Quillien-Fauchille (2012), l'étude portait sur six écoles de la région Hauts-de-France, toutes situées en ZR.

Dans le mémoire d'Auxis et Pialoux (2014), l'étude portait sur quatre écoles situées dans les régions Auvergne-Rhône-Alpes et Hauts-de-France. Ces établissements sont implantés en ZUS et en ZU.

1.5.2. Le présent mémoire

Chez les élèves de CE1

Notre étude a pu être menée auprès d'élèves de CE1 scolarisés dans deux écoles de la région des Hauts-de-France, situées en ZU.

Chez les élèves de CE2

Pour ce mémoire, les élèves de CE2 étaient scolarisés dans trois écoles de la région Hauts-de-France, situées en ZU.

1.6. Nombre de participants

1.6.1. Les mémoires précédents

Chez les élèves de CE1

Le tableau 1 présente une synthèse du nombre total de participants de CE1 dans les mémoires des années précédentes.

Auteurs et année des mémoires pour le Professeurs des Écoles Repérage Langage écrit (PE Rle) CE1	Nombre total de participants de CE1
Deprey et Renard (2007)	99
Mastrototaro et Dondin (2009)	277
Caldas-Osvald et Negaret (2012)	128

Tableau 1 : Synthèse du nombre total de participants de CE1 pour les mémoires précédents.

Chez les élèves de CE2

Le tableau 2 présente une synthèse du nombre total de participants de CE2 dans les mémoires des années précédentes.

Auteurs et année des mémoires pour le Professeurs des Écoles Repérage Langage écrit (PE Rle) CE2	Nombre total de participants de CE2
Parmentier et Petitpas (2009)	172
Boutin et Quillien-Fauchille (2012)	145
Auxis et Pialoux (2014)	76

Tableau 2 : Synthèse du nombre total de participants de CE2 pour les mémoires précédents.

1.6.2. Le présent mémoire

Dans notre mémoire, le nombre total de participants inclus est de 79 élèves, toutes classes confondues, dont :

- 37 élèves en classe de CE1
- 42 élèves en classe de CE2

En comparaison au nombre de participants des mémoires précédents, nous notons que notre étude portait sur un échantillon plus petit.

1.7. Répartition selon l'établissement de scolarisation

1.7.1. Les mémoires précédents

Chez les élèves de CE1

Le tableau 3 présente la répartition des élèves de CE1 selon l'établissement de scolarisation dans les mémoires des années précédentes.

Il est à noter que, pour le mémoire de Caldas-Osvald et Negaret (2012), la somme du nombre d'élèves dans chaque école n'égale pas le total mentionné. En réalité, 192 élèves se sont vu administrer le test de repérage mais 128 étaient intégrés dans l'étude pour l'objectif de validation externe de l'outil.

	Éc. 1	Éc. 2	Éc. 3	Éc. 4	Éc. 5	Éc. 6	Éc. 7	Éc. 8	Éc. 9	Éc. 10	Éc. 11	Total
Deprey et Renard (2007)	25	38	36	/	/	/	/	/	/	/		99
Mastrototaro et Dondin (2009)	20	19	22	33	24	25	22	19	27	46	20	277
Caldas-Osvald et Negaret (2012)	19	7	13	23	39	15	49	27	/	/	/	128

Tableau 3 : Synthèse de la répartition des élèves de CE1 selon l'établissement de scolarisation pour les mémoires précédents.

Chez les élèves de CE2

Le tableau 4 présente la répartition des élèves de CE2 selon l'établissement de scolarisation dans les mémoires des années précédentes.

	Éc. 1	Éc. 2	Éc. 3	Éc. 4	Éc. 5	Éc. 6	Total
Parmentier et Petitpas (2009)	25	20	23	30	42	32	172
Boutin et Quillien-Fauchille (2012)	19	23	21	26	30	26	145
Auxis et Pialoux (2014)	24	14	18	20	/	/	76

Tableau 4 : Synthèse de la répartition des élèves de CE2 selon l'établissement de scolarisation pour les mémoires précédents.

1.7.2. Le présent mémoire

Chez les élèves de CE1

Le tableau 5 présente la répartition des élèves de CE1 selon l'établissement de scolarisation dans le cadre de notre mémoire.

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
École 1	25	67.57%
École 2	12	32.43%
Total	37	100.00%

Tableau 5 : Répartition des élèves de CE1 selon l'établissement de scolarisation pour le présent mémoire.

Chez les élèves de CE2

Le tableau 6 présente la répartition des élèves de CE2 selon l'établissement de scolarisation dans le cadre de notre mémoire.

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
École 1	22	52.38%
École 2	15	35.71%
École 3	5	11.90%
Total	42	100.00%

Tableau 6 : Répartition des élèves de CE2 selon l'établissement de scolarisation pour le présent mémoire.

Selon les études, le nombre d'écoles ayant pris part au projet diffèrait, variant de trois établissements à onze. Notre étude se situe sur une fourchette basse mais reste comparable à ce qui a été fait auparavant.

1.8. Répartition selon le sexe

1.8.1. Les mémoires précédents

Chez les élèves de CE1

Le tableau 7 présente la répartition des élèves de CE1 selon le sexe dans les mémoires des années précédentes.

	Féminin	Masculin	Total
Deprey et Renard (2007)	44 (44.4%)	55 (55.6%)	99 (100.00%)
Mastrototaro et Dondin (2009)	125 (45.1%)	152 (54.9%)	277 (100.00%)
Caldas-Osvald et Negaret (2012)	60 (47%)	68 (53%)	128 (100.00%)

Tableau 7 : Répartition des élèves de CE1 selon le sexe dans les mémoires précédents.

Chez les élèves de CE2

Le tableau 8 présente la répartition des élèves de CE2 selon le sexe dans les mémoires des années précédentes.

	Féminin	Masculin	Total
Parmentier et Petitpas (2009)	83 (48.26%)	89 (51.74%)	172 (100.00%)
Boutin et Quillien-Fauchille (2012)	67 (46.2%)	78 (53.8%)	145 (100.00%)
Auxis et Pialoux (2014)	32 (42.1%)	44 (57.9%)	76 (100.00%)

Tableau 8 : Répartition des élèves de CE2 selon le sexe dans les mémoires précédents.

1.8.2. Le présent mémoire

Chez les élèves de CE1

Le tableau 9 présente la répartition des élèves de CE1 selon le sexe.

Sexe	Effectifs	Pourcentages
Féminin	19	51.35%
Masculin	18	48.65%
Total	37	100.00%

Tableau 9 : Répartition des élèves de CE1 selon le sexe pour le présent mémoire.

Chez les élèves de CE2

Le tableau 10 présente la répartition des élèves de CE2 selon le sexe.

Sexe	Effectifs	Pourcentages
Filles	21	50,00%
Garçons	21	50,00%
Total	42	100.00%

Tableau 10 : Répartition des élèves de CE2 selon le sexe pour le présent mémoire.

Tout comme les études menées précédemment, nous observons que la part de garçons et de filles était plutôt équilibrée au sein de l'échantillon.

1.9. Répartition selon l'âge

1.9.1. Les mémoires précédents

Chez les élèves de CE1

Le tableau 11 présente la répartition des élèves de CE1 par tranche d'âge de six mois dans les mémoires précédents ayant traité du test de repérage chez les élèves de CE1.

Âge	Deprey et Renard (2007)	Mastrototaro et Dondin (2009)	Caldas-Osvald et Negaret (2012)
[6 ans – 6 ans 6 [	/	3 (1.2%)	/
[6 ans 6 – 7 ans [	27 (27.6%)	56 (20.2%)	33 (25.8%)
[7 ans – 7 ans 6 [	41 (41.8%)	132 (47.6%)	52 (40.6%)
[7 ans 6 – 8 ans [	24 (24.5%)	66 (23.7%)	36 (28.1%)
[8 ans – 8 ans 6 [	5 (5.1%)	17 (6.1%)	6 (4.7%)
[8 ans 6 – 9 ans [	1 (1.00%)	3 (1.2%)	1 (0.8%)

Tableau 11 : Répartition des élèves de CE1 selon la tranche d'âge dans les précédents mémoires.

Il est à noter que la présentation de la répartition selon l'âge dans le mémoire de Caldas-Osvald et Negaret (2012) précisait l'âge exact. Nous avons présenté ces données selon les tranches d'âges par souci d'homogénéité avec les autres études.

Chez les élèves de CE2

Le tableau 12 présente la répartition des élèves de CE2 par tranche d'âge de six mois dans les mémoires de Parmentier et Petitpas (2009) et Boutin et Quillien-Fauchille (2012).

Âge	Parmentier et Petitpas (2009)	Boutin et Quillien-Fauchille (2012)
[6 ans 6 – 7 ans [	1 (0.6%)	/
[7 ans – 7 ans 6 [	1 (0.6%)	2 (1.40%)
[7 ans 6 – 8 ans [	28 (16.3%)	40 (27.60%)
[8 ans – 8 ans 6 [	78 (45.3%)	60 (41.40%)
[8 ans 6 – 9 ans [	46 (26.7%)	37 (25.50%)
[9 ans – 9 ans 6 [	8 (4.7%)	5 (3.40%)
[9 ans 6 – 10 ans [	10 (5.8%)	1 (0.70%)

Tableau 12 : Répartition des élèves de CE2 selon la tranche d'âge dans les mémoires de Parmentier et Petitpas (2009) et Boutin et Quillien-Fauchille (2012).

Le tableau 13 présente la répartition des élèves de CE2 selon la fourchette de leur date de naissance dans le mémoire d'Auxis et Pialoux (2014).

Fourchette des dates de naissance	Effectifs
Du 1 ^{er} janvier 2004 au 30 juin 2004	4
Du 1 ^{er} août 2004 au 31 décembre 2004	10
Du 1 ^{er} janvier 2005 au 30 juin 2005	27
Du 1 ^{er} août 2005 au 31 décembre 2005	35

Tableau 13 : Répartition des élèves de CE2 selon la date de naissance dans le mémoire d'Auxis et Pialoux (2014).

1.9.2. Le présent mémoire

Chez les élèves de CE1

Le tableau 14 présente la répartition des élèves de CE1 selon la tranche d'âge à laquelle ils appartiennent.

Tranches d'âges	Effectifs	Pourcentages
6; 10 ans – 7; 0 ans	7	18.92%
7; 1 ans – 7; 3 ans	14	37.84%
7; 4 ans – 7; 6 ans	6	16.22%
7; 7 ans – 7; 9 ans	7	18.92%
7; 10 ans – 8; 0 ans	3	8.11%
Total	37	100.00%

Tableau 14 : Répartition des élèves de CE1 selon la tranche d'âge pour le présent mémoire.

Chez les élèves de CE2

Le tableau 15 présente la répartition des élèves de CE2 selon la tranche d'âge à laquelle ils appartiennent.

Tranches d'âge	Effectifs	Pourcentages
7;10 ans – 8; 0 ans	9	21.43%
8; 1 ans – 8; 3 ans	10	23.81%
8; 4 ans – 8; 6 ans	10	23.81%
8; 7 ans – 8; 9 ans	11	26.19%
8; 10 ans – 9; 0 ans	1	2.38%
9; 1 ans – 9; 3 ans	0	0,00%
9; 4 ans – 9; 6 ans	1	2.38%
Total	42	100.00%

Tableau 15 : Répartition des élèves de CE2 selon la tranche d'âge pour le présent mémoire.

La distribution des élèves selon l'âge est comparable entre les mémoires précédents et le nôtre avec une proportion importante d'élèves dans une tranche de 7; 0 ans – 7; 6 ans chez les CE1 et dans une tranche de 7; 6 ans – 8; 9 ans chez les CE2.

2. Matériel

Dans cette partie, il s'agit de présenter le dispositif requis pour notre étude.

Nous allons présenter le matériel d'évaluation qui a été proposé aux élèves participants :

- le test de repérage Professeurs des Écoles Repérage Langage écrit (PE Rle) CE1
- le test de repérage Professeurs des Écoles Repérage Langage écrit (PE Rle) CE2

2.1. Le PE Rle CE1

2.1.1. Les étapes de l'élaboration

Le test de repérage PE Rle CE1 a été créé par Deprey et Renard (2007) dans le cadre de leur mémoire d'orthophonie, elles ont mis en place ce repérage en Zone Urbaine Sensible (ZUS).

Par la suite, Mastrototaro et Dondin (2009) ont établi un étalonnage du PE Rle CE1 en Zone Rurale (ZR), en Zone Urbaine (ZU) et en ZUS en vue d'une utilisation indépendante de la zone géographique de l'école.

Enfin, Caldas-Osvald et Negaret (2012) ont finalisé l'outil avec la dernière partie de la validation externe.

2.1.2. Présentation de l'outil

Le test de repérage évalue trois domaines : la conscience phonologique, l'orthographe et la lecture.

Il est constitué de cinq épreuves :

- discrimination de phonèmes
- dictée de logatomes
- dictée de mots
- lecture de logatomes
- lecture de mots

Le test peut être administré en début d'année scolaire, durant les mois de septembre et octobre.

Il s'agit d'une passation collective, excepté pour les épreuves de lecture qui sont individuelles.

Le test comporte un fichier de passation pour les élèves, un fichier de correction pour l'enseignant ainsi qu'un guide de passation et de cotation.

2.1.3. Caractéristiques des épreuves

L'épreuve de discrimination comporte six items et dure environ vingt minutes.

Les épreuves de transcription de logatomes et de transcription de mots comportent chacune huit items et durent chacune environ dix minutes.

Les épreuves de lecture de logatomes et de lecture de mots comportent chacune huit items et durent chacune environ cinq minutes.

2.1.4. Cotation et résultats

À l'issue de la cotation, l'enseignant peut classer les élèves en trois groupes selon leur score total à l'ensemble des épreuves proposées (cf. Annexe A4) :

- score inférieur à 25 : élève classé « en difficulté »
- score compris entre 25 et 37 : élève classé « à surveiller »
- score supérieur à 38 : élève classé « non repéré »

2.2. Le PE Rle CE2

2.2.1. Les étapes de l'élaboration

Le test de repérage PE Rle CE2 a été créé par Parmentier et Petitpas (2009) pour leur mémoire de fin d'étude en orthophonie. Elles ont commencé la validation du test en ZUS et en ZU.

Par la suite, Boutin et Quillien-Fauchille (2012) ont poursuivi l'élaboration du test en le mettant en place en ZR.

Enfin, Auxis et Pialoux (2014) ont finalisé la validation du test avec des données en ZU et en ZUS.

2.2.2. Présentation de l'outil

L'outil PE Rle CE2 est un test de repérage des troubles de l'orthographe. Il est composé de trois épreuves :

- dictée de mots réguliers
- dictée de mots irréguliers
- dictée de logatomes

Le test peut être administré en début d'année scolaire, avant les vacances d'automne.

La passation est entièrement collective et peut donc s'appliquer à tout un groupe d'élèves simultanément.

La passation du test dure approximativement vingt minutes.

2.2.3. Caractéristiques des épreuves

Les épreuves sont caractérisées comme suit :

- dictée de mots réguliers : 11 items
- dictées de mots irréguliers : 25 items
- dictée de logatomes : 18 items

2.2.4. Cotation et résultats

À l'issue de la cotation, l'enseignant peut classer les élèves selon leur score à chaque épreuve proposée et/ou selon leur score total. Les élèves pourront entrer dans les catégories « repéré », « à surveiller » ou « ni repéré, ni à surveiller ». Les seuils de repérage et de surveillance sont déclinés pour chaque épreuve et pour le total du test afin de rendre compte précisément des difficultés de l'élève. Les scores seuils sont à appliquer selon la zone géographique de l'école. Concrètement, le seuil de repérage est fixé par les 10% des élèves ayant obtenu les plus faibles scores. Le seuil de surveillance correspond aux 25% des élèves ayant obtenu les plus faibles scores (cf. Annexe A5).

2.3. Objectifs des outils

Les tests de repérage PE Rle CE1 et CE2 se veulent être des outils de première ligne à visée de détection des élèves présentant des difficultés. Ils ne sont en aucun cas des outils diagnostiques et n'en ont pas la vocation.

Ces outils peuvent être utilisés à des fins collectives ou individuelles selon l'objectif de l'enseignant. En effet, ils sont compatibles avec une passation de groupe, notamment le PE

Rle CE2 qui ne comprend pas d'épreuve individuelle, mais peuvent tout aussi bien servir pour un élève donné si l'enseignant souhaite mettre en évidence et objectiver des difficultés potentielles.

Les élèves repérés grâce à ces outils peuvent être orientés vers un médecin de l'Éducation Nationale. Celui-ci sera habilité à proposer un bilan ainsi que des examens complémentaires afin de tenter de préciser la nature des difficultés.

3. Procédure

3.1. Organisation des passations

L'indication temporelle de l'administration des tests étant pour les vacances d'automne au plus tard, nous devions respecter ce critère. Finalement, les passations ont été poursuivies un peu plus tard car la date des vacances était avancée et ne nous permettait pas de voir un nombre suffisamment important d'élèves. Les sessions de passation pour le PE Rle CE1 et pour le PE Rle CE2 ont eu lieu entre le 17 octobre et le 18 novembre 2019.

3.2. Traitement des données

Les données récoltées étaient de natures physique et numérique.

Ainsi, les feuilles de passation et les fichiers d'identification contenant les identités et codes des enfants sont conservés selon un protocole respectueux des règles de protection des informations relatives aux individus.

Résultats

Dans cette partie, nous présenterons les résultats propres à notre étude en regard de ceux obtenus dans les mémoires précédents ayant traité des outils de repérage PE Rle CE1 et CE2, dans une dimension diachronique.

1. Résultats relatifs au PE Rle CE1

1.1. Les mémoires précédents

1.1.1. Rappel des scores bruts

Le tableau 16 présente les indicateurs de position et de dispersion correspondant aux données recueillies pour le test PE Rle CE1 dans le cadre du mémoire de Mastrototaro et Dondin (2009).

	Moyenne	Q1	Médiane	Q3
Conscience phonologique /6	4.7	4	5	6
Lecture de logatomes /16	13.6	13	14	16
Lecture de mots /8	6.4	6	7	8

	Moyenne	Q1	Médiane	Q3
Dictée de logatomes /20	15.7	14	17	19
Dictée de mots /9	5.3	3	6	8
Total /59	45.8	41	48	53

Tableau 16 : Scores obtenus au PE Rle CE1, d'après le mémoire de Mastrototaro et Dondin (2009).

Le tableau 17 présente les indicateurs de position et de dispersion correspondant aux données recueillies pour le test PE Rle CE1 dans le cadre du mémoire de Caldas-Osvald et Negaret (2012).

	Moyenne	Écart-type	Médiane	Q1	Q3	Note min	Note max
Conscience phonologique /6	5,05	1,26	1	4,5	6	6	6
Lecture de logatomes /16	14,57	1,91	4	14	15	16	16
Lecture de mots /8	6,81	1,11	2	6	7	8	8
Total lecture /24	21,38	2,67	6	20,5	22	23	24
Dictée de logatomes /20	17,04	2,9	5	16	18	19	20
Dictée de mots /9	6,29	2,37	0	5	7	8	9
Total orthographe /29	23,33	4,63	5	21	24	27	29

Tableau 17 : Scores obtenus au PE Rle CE1, d'après le mémoire de Caldas-Osvald et Negaret (2012).

1.1.2. Rappel des résultats du repérage

Le tableau 18 présente le nombre d'élèves selon s'ils ont été classés « non repérés », « à surveiller » ou « en difficulté » à l'issue de l'administration du test de repérage PE Rle CE1, dans le cadre du mémoire de Deprey et Renard (2007).

	Sujets non repérés	Sujets à surveiller	Sujets en difficulté	Total
Effectifs par résultat	73	17	9	99
Pourcentage par résultat	73.74%	17.17%	9.09%	100.00%

Tableau 18 : Résultats du repérage au PE Rle CE1, d'après le mémoire de Deprey et Renard (2007).

Le tableau 19 présente le nombre d'élèves selon s'ils ont été classés « non repérés », « à surveiller » ou « en difficulté » à l'issue de l'administration du test de repérage PE Rle CE1,

dans le cadre du mémoire de Mastrototaro et Dondin (2009). Ces résultats sont ceux qui ont été établis à la lumière du nouvel étalonnage.

	Total	Zone rurale	Zone urbaine	Zone urbaine sensible
Non repérés	75.5%	85.6%	76.9%	60,00%
À surveiller	15.5%	11.1%	15.4%	22.9%
En difficulté	9,00%	3.3%	8.5%	17.1%

Tableau 19 : Résultats du repérage au PE Rle CE1, d'après le mémoire de Mastrototaro et Dondin (2009).

Le tableau 20 présente le nombre d'élèves selon s'ils ont été classés « non repérés », « à surveiller » ou « en difficulté » à l'issue de l'administration du test de repérage PE Rle CE1, dans le cadre du mémoire de Caldas-Osvald et Negaret (2012).

	Effectifs	Pourcentages
Non repérés	116	90.63%
À surveiller	8	6.25%
En difficulté	4	3.13%

Tableau 20 : Résultats du repérage au PE Rle CE1, d'après le mémoire de Caldas-Osvald et Negaret (2012).

1.2. Le présent mémoire

1.2.1. Présentation des scores bruts

Le tableau 21 présente les indicateurs de position et de dispersion correspondant aux données recueillies pour le test PE Rle CE1 en 2019, dans le cadre de ce mémoire.

	Moyenne	Écart-type	Médiane	Q1	Q3	Note min	Note max
Conscience phonologique /6	5.03	1.54	6	5	6	0	6
Lecture de logatomes /16	15.14	1.46	16	15	16	12	16
Lecture de mots /8	7.38	0.89	8	7	8	5	8
Total lecture /24	22.51	2.22	24	22	24	18	24

	Moyenne	Écart-type	Médiane	Q1	Q3	Note min	Note max
D i c t é e d e logatomes /20	18	2.35	19	17	20	10	20
D i c t é e d e mots /9	6.59	2.24	8	5	8	1	9
Total orthographe /29	24.59	4.06	26	23	28	11	29
Total test /59	52.14	6.76	56	50	58	29	59

Tableau 21 : Scores obtenus aux épreuves de l'outil de repérage PE Rle CE1 dans le cadre de notre mémoire.

En comparant les scores bruts obtenus au PE Rle CE1 pour les mémoires précédents et pour notre mémoire, nous notons qu'ils sont très proches malgré de légères variations.

1.2.2. Présentation des résultats du repérage

À l'issue des passations de 2019 pour le PE Rle CE1, nous obtenons les résultats suivants (Tableau 22) pour le nombre d'enfants qui sont jugés « non repérés », « à surveiller » ou « en difficulté ».

	Effectifs	Pourcentages
Non repéré	35	94.59%
À surveiller	2	5.41%
En difficulté	0	0,00%

Tableau 22 : Résultats du repérage au PE Rle CE1 dans le cadre du présent mémoire.

En comparant le nombre d'élèves dans les catégories « non repéré », « à surveiller » et « en difficulté » pour le PE Rle CE1, entre les mémoires précédents et le nôtre, nous notons que moins d'élèves ont été « repérés » ou jugés « à surveiller ».

2. Résultats relatifs au PE Rle CE2

2.1. Les mémoires précédents

2.1.1. Rappel des scores bruts

Le tableau 23 présente les indicateurs de position et de dispersion correspondant aux données recueillies pour le test PE Rle CE2 dans les écoles hors-ZUS dans le cadre du mémoire de Parmentier et Petitpas (2009).

	Hors-ZUS		Population globale	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Dictée de mots réguliers /11	8.26	2.43	7.64	2.71
Dictée de mots irréguliers /25	14.37	6.38	13.09	6.49
Dictée de logatomes /18	13.88	4.09	13.32	4.31
Score total /54	36.51	11.47	34.05	11.8

Tableau 23 : Scores obtenus au PE Rle CE2 chez les élèves scolarisés hors-ZUS, d'après le mémoire de Parmentier et Petitpas (2009).

Le tableau 24 présente les indicateurs de position et de dispersion correspondant aux données recueillies pour le test PE Rle CE2 dans le cadre du mémoire de Boutin et Quillien-Fauchille (2012).

	Moyenne	Écart-type	Médiane	Note min	Note max
Dictée de mots réguliers /11	8.48	2.06	9	2	11
Dictée de mots irréguliers /25	14.11	6.14	15	0	24
Dictée de logatomes /18	13.98	3.4	15	2	18
Score total /54	36.57	9.98	38	9	53

Tableau 24 : Scores obtenus au PE Rle CE2, d'après le mémoire de Boutin et Quillien-Fauchille (2012).

Le tableau 25 présente les indicateurs de position et de dispersion correspondant aux données recueillies pour le test PE Rle CE2 dans les écoles situées en ZU, dans le cadre du mémoire d'Auxis et Pialoux (2014).

	Moyenne	Écart-type	Médiane	Note min	Note max
Dictée de mots réguliers /11	7,57	2,71	8	0	11
Dictée de mots irréguliers / 25	13,45	6,85	13	0	25
Dictée de logatomes /18	13,02	3,89	14	4	18
Score total / 54	34,05	12,18	35,5	4	53

Tableau 25 : Scores obtenus au PE Rle CE2 chez les élèves de ZU, d'après Auxis et Pialoux (2014).

2.1.2. Rappel des résultats du repérage

Le tableau 26 présente le nombre d'élèves selon s'ils ont été classés « repérés », « à surveiller » ou « ni repérés ni à surveiller » à l'issue de l'administration du test de repérage PE Rle CE2 hors-ZUS, dans le cadre du mémoire de Parmentier et Petitpas (2009).

	Repérés	À surveiller
Dictée de mots réguliers /11	13.44%	27.94%
Dictée de mots irréguliers /25	16.18%	29.41%
Dictée de logatomes /18	10.29%	25,00%
Total test /54	10.29%	26.47%

Tableau 26 : Résultats du repérage au PE Rle CE2 chez les élèves scolarisés hors-ZUS, d'après le mémoire de Parmentier et Petitpas (2009).

Le tableau 27 présente le nombre d'élèves selon s'ils ont été classés « repérés », « à surveiller » ou « ni repérés ni à surveiller » à l'issue de l'administration du test de repérage PE Rle CE2 en ZR, dans le cadre du mémoire de Boutin et Quillien-Fauchille (2012).

	Repérés	À surveiller	Ni repérés ni à surveiller
Dictée de mots réguliers /11	23 (15.86%)	15 (10.34%)	107 (73.79%)
Dictée de mots irréguliers /25	19 (13.10%)	17 (11.72%)	109 (75.17%)
Dictée de logatomes /18	21 (14.48%)	19 (13.10%)	105 (72.41%)
Total test /54	40 (27.59%)	24 (16.55%)	81 (55.86%)

Tableau 27 : Résultats du repérage au PE Rle CE2, d'après le mémoire de Boutin et Quillien-Fauchille (2012).

Le tableau 28 présente le nombre d'élèves selon s'ils ont été classés « repérés », « à surveiller » ou « ni repérés ni à surveiller » à l'issue de l'administration du test de repérage PE Rle CE2 en ZU, dans le cadre du mémoire d'Auxis et Pialoux (2014).

	Repérés	À surveiller	Ni repérés ni à surveiller
Dictée de mots réguliers /11	11 (26.19%)	7 (16.67%)	24 (57.14%)
Dictée de mots irréguliers /25	5 (11.90%)	11 (26.19%)	26 (61.90%)
Dictée de logatomes /18	7 (16.67%)	10 (23.81%)	25 (59.52%)
Total test /54	11 (26.19%)	13 (30.95%)	18 (42.86%)

Tableau 28 : Résultats du repérage au PE Rle CE2, d'après le mémoire d'Auxis et Pialoux (2014).

2.2. Le présent mémoire

2.2.1. Présentation des scores bruts

Le tableau 29 présente les indicateurs de position et de dispersion correspondant aux données recueillies pour le test PE Rle CE2 en 2019, dans le cadre de ce mémoire.

	Moyenne	Écart-type	Médiane	Q1	Q3	Note min	Note max
Dictée de mots réguliers /11	8.38	2.59	9	7	10	1	11
Dictée de mots irréguliers /25	15.88	7.05	19	9	22	3	25
Dictée de logatomes /18	14.31	2.95	15	13	17	7	18
Total test /54	38.57	11.21	43	29	49	14	51

Tableau 29 : Scores obtenus aux épreuves de l'outil de repérage PE Rle CE2 dans le cadre de ce mémoire.

En comparant les scores bruts obtenus pour notre étude à ceux des mémoires précédents pour le PE Rle CE2, nous relevons des résultats globalement un peu meilleurs mais qui restent similaires.

2.2.2. Présentation des résultats du repérage

À l'issue des passations de 2019 pour le PE Rle CE2, nous obtenons les résultats suivants (Tableau 30) pour le nombre d'enfants qui sont jugés « non repérés », « à surveiller » ou « en difficulté ». Les seuils de repérage et de surveillance de référence sont ceux pour les ZU décrits dans le mémoire de Parmentier et Petitpas (2009, cf. Annexe A5).

	Repérés	À surveiller	Ni repérés ni à surveiller
Dictée de mots réguliers	5 (11.90%)	7 (16.67%)	30 (71.43%)
Dictée de mots irréguliers	7 (16.67%)	5 (11.90%)	30 (71.43%)
Dictée de logatomes	2 (4.76%)	7 (16.67%)	33 (78.57%)
Total	3 (7.14%)	10 (23.81%)	29 (69.05%)

Tableau 30 : Résultats du repérage au PE Rle CE2 dans le cadre de ce mémoire.

Si nous comparons les proportions d'élèves de CE2 qui ont été classés « repérés », « à surveiller » ou « ni repérés ni à surveiller » dans les mémoires précédents et dans le nôtre, nous remarquons que, globalement, une part plus faible d'élèves est considérée comme « repérée » ou « à surveiller ».

Discussion

Il s'agira, dans cette partie, d'interpréter et de confronter les résultats de l'étude, d'évoquer les limites rencontrées durant sa réalisation ainsi que d'établir un lien avec des préoccupations orthophoniques.

1. Principaux résultats observés

Nous avons, dans la partie Résultats, exposé des données qui sont celles issues des mémoires menés en amont du nôtre ainsi que celles récoltées pour ce mémoire. Nous souhaitons les confronter afin d'observer une cohérence entre les résultats anciens et les résultats actuels.

1.1. Comparaison de la population d'étude

Si le nombre de participants est une variable qui diffère selon les études menées auparavant, il apparaît que la taille de notre échantillon était plus petite. Il peut s'agir d'un biais d'échantillonnage menant à nuancer les analyses qui ont été faites par la suite.

Outre le nombre de participants, la population d'étude dans les mémoires précédents et dans le nôtre est comparable par sa composition. En effet, la répartition des élèves selon l'établissement de scolarisation, selon le sexe, selon l'âge s'inscrivait volontiers dans la lignée des études précédemment menées.

1.2. Comparaison des scores bruts

Nous avons comparé les scores bruts ainsi que les indicateurs de position et de dispersion pour les mémoires précédents et pour notre mémoire.

Nous avons constaté que les scores obtenus pour notre étude étaient similaires à ceux obtenus des les mémoires précédents. Nous avons observé de légères variations qui peuvent être imputables à la taille de notre échantillon qui était plus petite.

Aussi, il convenait de nuancer la confrontation des scores bruts au vu du panel de zones géographiques qui ont été étudiées. Par exemple, Deprey et Renard (2007) avaient recruté des élèves scolarisés dans des écoles de ZUS, Boutin et Quillien-Fauchille (2012) avaient recruté des élèves issus de ZR. Les écoles ayant participé à notre étude étant située en ZU, il était nécessaire de comparer les résultats de manière critique, en préférant prendre pour référence des études réalisées en ZU quand cela était possible.

1.3. Comparaison du nombre d'élèves repérés

Nous avons également comparé la part d'élèves qui avaient été classés comme étant « repérés », « à surveiller » ou « ni repérés, ni à surveiller » dans les différents mémoires ainsi que dans le nôtre.

Nous avons relevé des divergences dans le nombre d'élèves « repérés » ou « à surveiller ». Par exemple, à l'issue des passations du PE R1e CE1 pour notre mémoire, aucun élève n'a été « repéré » par le test. Cela peut être dû encore au biais d'échantillonnage avec un plus faible nombre de participants à l'étude. Si les données que nous avons recueillies ne sont pas strictement similaires aux plus anciennes, elles sont néanmoins complémentaires.

Tout comme pour la confrontation des scores bruts relevés, nous avons établi une comparaison nuancée du classement des élèves dans les différents mémoires en préférant une confrontation aux écoles situées en ZU.

2. Critique de la méthodologie

2.1. Sur la partie théorique

Le langage écrit est un domaine assez largement décrit dans la littérature scientifique. La difficulté de l'élaboration du cadre théorique fut dans la hiérarchisation et la sélection des informations à faire paraître. Pour le sujet abordé par notre étude, il était nécessaire de présenter des concepts généraux comme l'apprentissage du langage écrit, ses dysfonctionnements... Il apparaissait très important de s'attarder sur la pédagogie autour du langage écrit en décrivant les savoirs qui doivent être acquis tout au long du parcours scolaire des élèves. Il convenait également d'évoquer la notion de prévention, de repérage précoce puisque ce sont ces concepts qui ont motivé l'élaboration et la réactualisation de tests de repérage.

2.2. Sur la partie pratique

Face aux délais importants alloués aux démarches administratives préalables, les rôles initialement attribués aux étudiants mémorants du projet LoLeMath ont été réorganisés. Ainsi, les étudiants dont le travail concernait le repérage des troubles du langage oral ont pu procéder aux passations des tests de langage écrit ou de cognition mathématique et inversement. Cela peut être un biais dans le sens où la transmission d'informations peut se révéler parcellaire. L'avantage était que nous pouvions nous entraider assez librement dans la réalisation de nos mémoires respectifs.

Concernant la constitution des populations d'études, l'objectif initial du nombre de passations à effectuer pour chaque étudiant du projet était de 200 passations au minimum. Au vu des difficultés administratives et des délais courts imposés par l'étalonnage des tests, ce quota n'a pu être atteint.

3. Intérêt pour la pratique orthophonique

L'intérêt de l'élaboration d'un test de repérage des troubles du langage écrit est assez clair pour la pratique orthophonique. En effet, l'orthophonie est une indication thérapeutique de première intention pour les enfants présentant des difficultés dans ce domaine. Nous savons aussi qu'une thérapie a d'autant plus de chances d'être efficace si elle est mise en place de manière précoce. Ainsi, le partenariat avec les enseignants est primordial puisqu'ils sont les professionnels pédagogiques qui sont au plus proche des enfants au quotidien. Ainsi, l'utilisation d'outils adaptés et harmonisés à l'intention des enseignants favorise l'orientation précoce des enfants présentant des difficultés.

4. Perspectives

4.1. Un suivi longitudinal des enfants

Nous avons veillé, lors de la saisie des données, à assurer la possibilité de faire correspondre l'identité des enfants avec leur code personnel et unique. La priorité est que l'on puisse retrouver l'enfant à partir des protocoles qui lui correspondent. Cela servira pour les futurs mémoires d'orthophonie afin de suivre sur plusieurs années ces enfants. Il sera alors intéressant de pouvoir observer, de manière longitudinale, le parcours d'un enfant qui avait été classé « en difficulté » au test de repérage : bilans proposés, démarche diagnostique entamée, éventuels effets d'une prise en charge précoce...

4.2. Création d'un site Internet

Un prochain objectif à plus long terme du projet LoLeMath sera la création d'un site Internet à destination des parents, des enseignants, des orthophonistes et médecins. Sur ce site, figureront des informations pertinentes selon le statut de chacun. Les enseignants pourront y télécharger librement les tests et avoir accès aux consignes de passation et de cotation, aux normes. Des informations précisant les compétences attendues pour chaque niveau scolaire seront renseignées, tout comme des données issues de la littérature en orthophonie et neuropsychologie.

Conclusion

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité des travaux effectués précédemment dans les mémoires d'orthophonie à propos de la mise en place de tests de repérage des troubles du langage écrit. Ces tests sont à l'intention des enseignants et visent la prévention des troubles du langage écrit en permettant une orientation vers un médecin de l'Éducation Nationale qui pourra initier une démarche diagnostique en vue d'une prise en charge le plus précoce possible.

L'objectif de l'étude était, d'une part, de recueillir des résultats actuels et de les comparer aux résultats obtenus dans les mémoires précédents, et, d'autre part, de collecter des données dans le cadre d'études longitudinales.

Nous avons procédé à l'administration de tests de repérage chez les élèves de CE1 et CE2 dans les écoles ayant accepté de participer à l'étude. Les données issues des protocoles ont été recueillies, encodées et analysées pour pouvoir les comparer à celles obtenues dans les mémoires précédents.

Les résultats montrent une convergence des scores obtenus dans notre étude avec ceux décrits dans les mémoires précédents. Quelques variations sont relevées et peuvent être imputables à la taille de l'échantillon qui était plus petite.

Par cette étude, nous avons pu prendre part au travail d'élaboration de tests et matérialiser l'importance du partenariat orthophoniste-enseignant dans le repérage des enfants en difficultés.

Bibliographie

- Académie de Bordeaux (2017). *Journée Défense et Citoyenneté au lycée des métiers Cantau à Anglet*. Repéré à <http://www.ac-bordeaux.fr/cid116212/journee-defense-et-citoyennete-au-lycee-des-metiers-cantau-a-anglet.html>.
- Académie de Bordeaux, Conseil régional d'Aquitaine, Préfecture de région Aquitaine. (2013). *Plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme en Aquitaine : Agir ensemble contre l'illettrisme en Aquitaine*. Repéré à http://nouvelle-aquitaine.drdjscs.gouv.fr/sites/nouvelle-aquitaine.drdjscs.gouv.fr/IMG/pdf/prplci_vol-1b-2.pdf.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Éditions Retz.
- Auxis, M., & Pialoux, C. (2014). *Finalisation de validation d'un test de repérage des troubles du langage écrit en début de CE2 et d'une fiche de liaison concernant la lecture*. Mémoire d'orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université de Lille.
- Billard, C. (2001). Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant : une contribution à la prévention de l'illettrisme. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 14(1), p.35-40.
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richard, G. & Ziegler, J. (2008). Etude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. A partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de Pédiatrie*, 15(6), 1058-1067.
- Boutin, D., & Quillien-Fauchille, A.L. (2012). *Test de repérage des troubles du langage écrit en CE2 : poursuite de l'élaboration d'un test d'orthographe et d'une fiche de liaison concernant la lecture*. Mémoire d'orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université de Lille.
- Caldas-Osvald, A., & Negaret, B. (2012). *Finalisation d'un outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1 à l'intention des enseignants : dernière partie de la validation externe de l'outil*. Mémoire d'orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université de Lille.
- Canut, E. (2011). Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire : pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. Dans G. Toupiol (dir.), *Mémoire, langages et apprentissage* (1^{re} é., p. 89-113). Paris, France : Editions Retz.
- Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, 24(99), 37-56.
- Corallini, C., & Dussourd-DeParis, M. (2019). Prévenir les troubles du langage, lutter contre l'illettrisme. 2 objectifs prioritaires des orthophonistes. 3 actes de prévention primaire : une action à la maternité, une action à 3 ans, un site « grand public ». *Rééducation orthophonique*, 277(1), 11-30.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris, France : Odile Jacob.

- Denni-Krichel, N. (2004). La place de l'orthophoniste dans la prise en charge multidisciplinaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(7), 471-477.
- Deprey, A., & Renard, C. (2007). *Mise en place d'un repérage des troubles d'apprentissage du langage écrit chez des enfants de début CE1 scolarisés en ZUS*. Mémoire d'orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université de Lille.
- Deslandre, E., Lefebvre, G., Girard, C., Lemarchand, M., & Mimouni, A. (2004). « Les fonctions exécutives ». *NPG Neurologie - Psychiatrie - Gériatrie*, 4(19), 8-10.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2003). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, France : Armand Colin.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2009). Analyse de l'évolution des connaissances alphabétiques précoces et de leur poids en identification de mots écrits : une étude longitudinale de la GS au CP. Dans N. Marec-Breton, A. S Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté, & E. Bonjour (dir.). *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive* (1^{re} éd., vol.1, p. 23-32). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Grégoire, J. (2005). *L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant : théorie et pratique du WISC-III*. Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga Editeur.
- Haute Autorité de Santé. (2018). Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages. Repéré à https://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_2822893/fr/comment-ameliorer-le-parcours-de-sante-d-un-enfant-avec-troubles-specifiques-du-langage-et-des-apprentissages?xtmc=&xtcr=3.
- Leroy, D. (1998). Un nouveau regard sur la dyslexie dysorthographe. Plaidoyer pour une reconnaissance précoce de ce handicap. *Archives de Pédiatrie*, 5(12), 1383-1386.
- Mastrototaro, A. & Dondin, A. (2009). *Outil de repérage des troubles du langage écrit en début de CE1 créé par A. Deprey et C. Renard : étalonnage en zones rurale, urbaine et urbaine sensible en vue d'une utilisation indépendante de la zone géographique de la scolarisation*. Mémoire d'orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université de Lille.
- Observatoire National de la Lecture (2004). *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris, France : Hachette.
- Olive, T., Lebrave, J. L., Passeraut J. M., & Le Bigot, N. (2010). La dimension visuo-spatiale de la production de textes : approches de psychologie cognitive et de critique génétique. *Langages*, 177 (1), 29-55.
- Parmentier, C., & Petitpas, G. (2009). *Création et essai de validation d'un test de repérage des troubles de l'orthographe en début de CE2 et d'une fiche de liaison entre enseignants de CE1 et de CE2 concernant la lecture*. Mémoire d'orthophonie. Institut Gabriel Decroix. Université de Lille.
- Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris, France : Armand Colin.

Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2004). Nature et origine des déficits dans la dyslexie développementale : l'hypothèse phonologique. Dans S. Valdois, P. Colé, & D. David (dir.), *Les Dyslexies développementales*. Paris, France : Solal Editeurs.

Sites web consultés

Contexte théorique, buts et hypothèses, partie 1

www.education.gouv.fr

Contexte théorique, buts et hypothèses, partie 3

www.handicap.gouv.fr

Contexte théorique, buts et hypothèses, partie 4

www.has-sante.fr

www.legifrance.gouv.fr

www.solidarites-sante.gouv.fr

Liste des annexes

Annexe A1 : Lettre d'information aux parents

Annexe A2 : Feuille de renseignement en deux exemplaires

Annexe A3 : Questionnaire parental à retourner

Annexe A4 : Seuils de repérage et de surveillance pour le PE Rle CE1

Annexe A5 : Seuils de repérage et de surveillance pour le PE Rle CE2