

INFORMATION GENERALE SUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

DEFINITIONS ET CONSEQUENCES SUR LA SCOLARISATION

Les DYS en quelques mots, les connaître, les repérer ...

En préambule, il faut **différencier un retard du langage oral ou écrit** (fréquent mais qui va pouvoir être comblé) **d'un trouble, c'est à dire une désorganisation d'une fonction (plus rare mais qui persiste et retentit sur la vie de l'enfant, dans ses relations et ses apprentissages scolaires).**

Parmi les troubles du langage, il faut distinguer du point de vue du diagnostic ceux qui sont spécifiques de ceux qui ne le sont pas.

I La dysphasie est un trouble de l'apprentissage du langage oral

- un trouble spécifique car il s'agit d'enfants sans déficit intellectuel, sans déficit moteur, sans troubles sensoriels, ni troubles affectifs ou de la personnalité.
- un déficit durable des performances verbales, significatif en regard des normes établies pour l'âge. La rééducation orthophonique est adaptative et non curative, le langage de l'enfant gardera à des degrés variables la marque du trouble structurel.
- un trouble sévère car il perdure au-delà de 6 ans avec retentissement sur la vie quotidienne et le devenir des enfants.

Le langage permet la relation, le jeu, il est également souvent nécessaire lors de l'évaluation des acquis scolaires. Si le langage est déficitaire, ces deux composantes seront rendues difficiles. Il faut donc l'identifier tôt, idéalement avant le CP, pour mettre en place les rééducations et l'accompagnement nécessaires.

La dysphasie touche environ 1% des enfants d'une classe d'âge.

On différencie de façon simplifiée, trois types de dysphasies, le premier avec atteinte de la compréhension, le second avec atteinte de l'expression et le troisième conjuguant les deux premiers. Elle peut affecter la phonologie (mise en sons dans le mot), le lexique (vocabulaire) ou la syntaxe sur le plan réceptif ou expressif, allant parfois jusqu'à l'absence de langage intelligible.

Quelques signes pour y penser !

- Mauvaise intelligibilité du langage oral.
- Caractère déviant des erreurs (différent du développement commun).
- Production de mot(s) isolé(s) ou ordre non respecté dans la phrase (« il joue poupée moi » pour « il joue à la poupée avec moi »). Production d'un mot parfois éloigné du mot (couteau pour fourchette).
- Lexique réduit, peu d'échange.
- Construction difficile de récit même avec une bonne compréhension, récit parfois complexe ou peu informatif (dysphasie avec atteinte de l'expression).
- Manque du mot mais désir de communiquer.
- Trouble de la compréhension, comprend mieux si on lui montre, utilise des gestes, des pictogrammes pour se faire comprendre (dysphasie avec atteinte de la compréhension).
- Dissociation automaticovolontaire, c'est à dire qu'il arrive mieux à dire les choses spontanément que sur demande.

Le diagnostic de dysphasie n'est souvent envisagé que si les troubles perdurent malgré une prise en charge orthophonique adaptée et l'élimination d'un trouble du langage secondaire à une autre pathologie (déficit

intellectuel, trouble sensoriel, trouble affectif ou troubles du comportement). Ce diagnostic différentiel est fondamental mais reste difficile et relève d'une équipe pluridisciplinaire.

La connaissance de ce diagnostic demande des aménagements pédagogiques (éventuellement préconisés par un PPS), un accompagnement de la famille, de l'enseignant et une reconnaissance du handicap. En effet, l'entrée dans l'écrit aide l'apprentissage du langage oral des enfants dysphasiques. Il n'est donc pas souhaitable de retarder l'entrée en CP sous prétexte que le langage oral est déficient. L'écrit, et par conséquent tout support visuel, permet de l'enrichir par l'augmentation du lexique et la représentation graphique de la structure phonologique de la parole. Pour les formes sévères, une orientation spécialisée (CLIS ou ULIS- TSA) est souhaitable.

II La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture (déchiffrage) et de l'acquisition de son automatisme

– un trouble spécifique car il s'agit d'enfants normalement scolarisés, ne présentant ni déficit intellectuel, ni trouble sensoriel, ni trouble neurologique, affectif ou comportemental.

– un trouble durable car il persiste malgré la rééducation orthophonique qui ne permet que de développer des stratégies d'adaptation.

Les tests de déchiffrage standardisés effectués par les orthophonistes doivent objectiver un retard de lecture pouvant aller de 18 mois à deux ans. Le diagnostic ne peut donc pas être fait avant la fin du CE1.

La dyslexie représente 5 à 8 % des enfants d'une classe d'âge quels que soient le milieu social, la méthode de lecture utilisée. 1 à 3% des enfants présentent une dyslexie sévère. Il existe plusieurs types de dyslexie en fonction de la voie de lecture atteinte (phonologique et/ou lexicale).

Quelques signes pour y penser !

– Difficultés à lire (décoder l'écrit), erreurs sonores (ex : k/g, t/d, ...), paralexies (dire un mot pour un autre : tabac/table), erreurs visuelles (p/q, a/o, m/n). La charge cognitive pour la lecture est telle que l'enfant ne peut plus accéder à une compréhension du texte ou de l'énoncé.

– Meilleure compréhension quand l'énoncé est oralisé.

– L'orthographe est très défaillante.

– Capacités d'apprentissage normales (si on passe par une autre modalité que l'écrit).

– Grande lenteur dans toutes les activités comprenant de l'écrit (lecture ou écriture) d'où impossibilité de traiter un devoir en entier.

– Ecriture peu lisible dans son contenu et sa forme (graphisme, orthographe et segmentation des mots, ex : « il laver caché la ache derier l'arbre / il avait caché la hache derrière l'arbre »).

Ces difficultés à traiter l'écrit et donc à suivre en classe peuvent être la cause de comportements et attitudes inadaptés avec baisse de l'estime de soi : agitation, inattention, renoncement, indifférence...

III La dysorthographie : trouble spécifique et durable de la production orthographique

Elle est souvent au premier plan après la rééducation d'une dyslexie. Elle reste très handicapante pour la restitution des connaissances de l'élève et pour l'utilisation de toute trace écrite personnelle.

IV La dyscalculie :

C'est un trouble spécifique et durable avec un dysfonctionnement dans les domaines logico – mathématiques Il en découle des difficultés dans toutes les activités de raisonnement, de manipulation des nombres et des techniques opératoires. On note aussi un trouble de l'organisation spatiale et/ou des difficultés de structuration du raisonnement.

V La dyspraxie

- Un trouble de l'organisation du regard, de la planification et de la réalisation gestuelles
- Un trouble spécifique car il s'agit d'enfants normalement scolarisés, ne présentant ni déficit intellectuel, ni trouble sensoriel ni trouble neurologique, affectif ou comportemental.
- Un trouble durable.

Les rééducations en psychomotricité, ergothérapie, orthoptie, orthophonie et les réadaptations mises en place peuvent partiellement compenser le trouble. Le diagnostic peut être précoce, dès la maternelle (la gestuelle, le graphisme constituent des signes d'alerte), même s'il est souvent posé vers 6 ou 7 ans, lors de l'apprentissage de l'écriture. L'enfant est perçu comme très maladroit, inattentif. Il est lent dans la réalisation d'une tâche, il est fatigable. Il peut dire ce qu'il faut faire pour réaliser le geste mais ne peut le réaliser correctement (habillage, dessin, ...).

La dysgraphie en fait partie, c'est un trouble persistant de la réalisation du geste graphique affectant la forme de l'écriture. Elle peut rendre l'écrit illisible avec nécessité d'un secrétaire ou d'une utilisation de l'ordinateur. Toutefois l'utilisation de cet outil doit être accompagnée et non systématique.

Quelques signes pour y penser !

- Le geste est lent, maladroit et non automatisé, il reste coûteux sur le plan attentionnel.
- Structuration spatiale difficile : schématisation, puzzle, reproduction de figures, repérage.
- Retard graphique (dessin, lettres).
- Difficultés de découpage, de jeux de construction, de collage, de coloriage.
- Les résultats sont inconstants.
- L'élève peut manifester un blocage lors du passage à l'écrit.

Pour l'enseignant, il est souvent déroutant et culpabilisant de se trouver démuni face aux difficultés des enfants DYS. Il n'y a pas de recette miracle, chaque enfant est unique et l'enseignant, par une bonne

connaissance de son trouble, l'aidera à se construire avec ses difficultés en mettant en place des aménagements pédagogiques et en l'évaluant en conséquence. Il est important de travailler en partenariat avec les parents, les professionnels de la santé et les rééducateurs prenant l'enfant en charge, afin de cibler au mieux les aménagements à mettre en place.

CONSEILS POUR UN CADRE PEDAGOGIQUE ADAPTE EN FONCTION DES TROUBLES

Ces propositions ne sont que des propositions générales, un « prêt-à-porter » qu'il faudra transformer en un « sur mesure » car chaque enfant est unique et réagit de façon différente, en fonction de son histoire, de son environnement socio familiale et scolaire et de sa propre personnalité. Il est rappelé que tous les élèves porteurs de ces troubles ne relèvent pas d'une reconnaissance systématique du handicap par la MDPH mais que tous ont besoin d'aménagements pédagogiques.

I Comprendre, accepter, amener à accepter

- La compréhension et la raison des aménagements pédagogiques

Expliquer à l'élève, aux autres élèves et à la famille la raison et la finalité de ces aménagements. Le médecin scolaire peut être sollicité pour expliquer ces troubles.

- Le quotidien

Etre atteint d'un trouble spécifique des apprentissages perturbe la scolarité de l'élève et obère, en proportions variables, selon le degré de l'atteinte, la construction des apprentissages. Etre dyslexique, dysphasique, dyspraxique, c'est, à l'école, être confronté à ses difficultés à tout moment.

- L'égalité face au travail

Accorder un régime différent pourrait paraître injuste. Il n'en est rien. Les aménagements pédagogiques se justifient par la prise en compte des besoins particuliers liés à un « trouble silencieux ». Mettre en œuvre des aménagements pédagogiques pour un élève, ce n'est pas le privilégier mais compenser une inégalité.

- Ne pas laisser s'installer un retard global dans les acquisitions

Il faut veiller à ce que les difficultés liées à la maîtrise des langages ne nuisent pas aux acquisitions dans les autres disciplines.

- Cibler les objectifs prioritaires d'apprentissage.

Ces élèves sont très fatigables. Afin de compenser cette fatigabilité, l'enseignant doit définir des priorités en prenant en compte le long terme (année scolaire, cycle).

- Travailler en partenariat avec les professionnels, les parents et prendre en compte l'importance des rééducations qui peuvent se dérouler sur le temps scolaire.

II - Faciliter la concentration

- Placer l'élève à côté d'un élève calme.
- Limiter au maximum les éléments susceptibles de le distraire : ne pas le placer à côté d'une fenêtre, supprimer les objets distrayants sur le bureau, éviter la sur-stimulation visuelle (affichages).

III - Restaurer la motivation et l'estime de soi

Les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages **ont une mauvaise estime d'eux-mêmes**. Ils sont conscients de leurs difficultés et les situations scolaires réactivent d'éventuelles blessures narcissiques. Il est donc très important de valoriser et rassurer ces élèves, qui ont tous envie de réussir même si certains développent des comportements de refus ou de rejet de l'école.

C'est pourquoi l'enseignant s'efforcera :

- De créer une ambiance bienveillante, sans moquerie.
- D'être vigilant sur la socialisation de ces élèves (bonne intégration en classe, lors des récréations).
- De porter une attention particulière aux efforts et aux progrès (même très minimes) afin de maintenir l'estime de soi.
- De féliciter l'élève quand il progresse et de valoriser ses efforts.
- De repérer et de mettre en valeur ses « points forts » afin de lui permettre d'être en réussite scolaire et/ou péri-scolaire.
- D'être patient face à sa lenteur.
- De le laisser s'exprimer jusqu'à la fin de ses propos, sans lui couper la parole.
- D'éviter les situations dévalorisantes par rapport à leurs troubles.

IV Aider à l'organisation

Ces élèves sont déstabilisés par toute situation nouvelle (alternance des matières, changement dans l'emploi du temps, arrivée d'un nouvel enseignant, ...). Ils ont **besoin de repères stables, d'un environnement calme et rassurant**. Il leur est parfois difficile de demander de l'aide du fait de leur trouble.

- Apporter une aide matérielle adaptée, en lien avec les professionnels du soin : plans de travail, tableaux, fiches, agendas, sous-main, ...
- Faire couvrir les livres et cahiers d'une même discipline d'une même couleur.
- Proposer des supports écrits nets et agrandis dans des caractères typographiques qui correspondent à la meilleure perception de l'élève (Times New Roman 12 ou 14, Arial 12).
- Vérifier le rangement du cartable, du bureau.
- Vérifier la prise des notes et des devoirs (tutorat).
- Accepter l'utilisation de pastilles de couleur pour le repérage.

V Prendre en compte la fatigue et la lenteur générées par le trouble

Ces élèves ne sont pas paresseux mais ils présentent un dysfonctionnement neurologique fonctionnel ou structurel. Ils peuvent avoir mémorisé des connaissances (poésies, leçons, tables...) en classe ou à la maison, et ne pas parvenir à les restituer.

- Reconnaître, après information, le travail fourni à la maison malgré une restitution défailante.
- Limiter les périodes d'effort cognitif.

- Permettre des pauses (ne pas faire finir le travail à la récréation).
- Tolérer des « débordements mineurs » tout en rappelant le cadre avec une fermeté bienveillante.
- Donner à l'élève le temps de réaliser les tâches.
- Lui permettre d'utiliser un ordinateur.

VI Adapter la communication adressée à l'élève

Certains élèves malgré une expression orale correcte éprouvent des difficultés de compréhension de l'oral. L'adaptation de la communication est donc à envisager.

- Doubler la communication orale d'une communication écrite et réciproquement.
- Accentuer les repères visuels (pictogramme, codage, bande numérique, tables de multiplication, frise chronologique, ...).
- Accentuer les éléments corporels de la communication (gestuelle de l'enseignant, éventuellement utilisation de gestes codés : Borel Maissonny).
- Reformuler ou faire reformuler par un autre élève les éléments importants, les consignes,...

VII Faciliter la mémorisation

Ces élèves éprouvent très souvent des difficultés de mémorisation, la capacité de leur mémoire de travail pouvant être réduite.

- Aider la mémorisation

- o Rythmer les activités.
- o Développer des outils de mémorisation. Ces référentiels seront laissés à disposition afin de permettre leur utilisation (y compris lors des évaluations). Il peut s'agir de tableaux de conjugaison, des tables de multiplication, du dictionnaire avec un abécédaire présenté verticalement, ...).
- o Partager, fractionner les tâches à accomplir.
- o Résumer régulièrement ce que l'on vient de dire.
- o Faire surligner ou souligner les mots-clefs.
- o Donner des répertoires d'objectifs afin de mettre en lien la tâche, son sens et ses finalités.
- o Donner des indications détaillées pour aider les révisions à la maison.
- o Utiliser le magnétophone ou mp3 (par ex. poésie enregistré par l'adulte que l'enfant écoute en même temps qu'il lit, ou sans la lire, afin de la mémoriser oralement)

- Permettre de retrouver les éléments stockés en mémoire

Ces élèves ont des difficultés spécifiques à « retrouver » les informations qu'ils ont mémorisées.

- o Indicer autant que possible les informations (racine du mot, catégorie sémantique, associations).
- o Fournir la première syllabe du mot à évoquer.
- o Faire repérer les homonymes (tant/temps – son/sont) pour baser la catégorisation sur la sémantique plutôt que sur la phonétique.

- Métacognition

Ces élèves éprouvent des difficultés mnésiques et cognitives. Il est donc important de leur apporter des éléments méthodologiques et métacognitifs.

- o Rappeler ou évoquer le contexte d'apprentissage.
- o Leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils ont utilisées. Les aider à les verbaliser par ex.

VIII Compenser les difficultés à copier / à écrire

Ces élèves éprouvent des difficultés à copier et à écrire. Ils sont lents, raturent beaucoup et commettent des erreurs de copie (inversion, omission de lettres). Ils se perdent dans les détails.

- Fournir une photocopie du texte à copier (cahier d'un pair ou texte tapé à l'ordinateur),
- Fractionner le texte à copier.
- Mettre le modèle à copier sur le bureau de l'élève.
- Ecrire au tableau, lisiblement, de façon aérée.
- Utiliser la couleur.
- Accentuer les repères visuels.
- Vérifier la copie et la corriger.
- Eviter et/ou réduire la copie pendant les explications (l'élève ne peut pas gérer les deux tâches simultanément).
- Pour qu'ils apprennent l'orthographe (simple) de certains mots, passer par l'épellation du mot

IX Compenser les difficultés à lire

Certains de ces élèves ne parviennent pas à automatiser la voie de lecture directe. La lecture est alors une activité coûteuse sur le plan cognitif : elle est difficile, lente, fatigante, comporte de nombreuses inversions ou omissions, et ne permet pas (ou mal) l'accès au sens. D'autres élèves (dyspraxie visuo-spatiale) se repèrent très difficilement dans l'espace feuille et font des sauts de ligne.

- Proposer un support écrit dactylographié en police lisible (par ex, Times New Roman 14 interligne 1,5 ou 2 ou Arial 12) et peu chargé.
- Oraliser les consignes écrites et les énoncés, les lire ou les faire lire par un autre élève.
- Vérifier la compréhension par une reformulation orale, gestuelle, schématisée.
- Eviter de faire lire l'élève à haute voix devant la classe sans son accord.
- Réduire la longueur du texte à lire et le nombre de réponses à rédiger (privilégier les QCM par ex.)
- Utiliser, pour l'accès aux textes littéraires et à la lecture d'œuvre, la lecture orale de l'adulte (parents, enseignants, AVS) et les supports multimédias (livre audio, vidéo).
- Aider le repérage dans le texte photocopié (souligner, surligner, entourer les connecteurs, mise en évidence des paragraphes, ...).
- Faire ralentir un débit trop rapide limitant l'accès au sens.
- Accepter le suivi de ligne par un doigt, une règle, un cache.
- Accepter la sub-vocalisation à voix basse.

X Compenser les difficultés motrices

Ces élèves peuvent souffrir d'un déficit de la planification et de l'exécution des mouvements et des gestes. Des troubles visuo-spatiaux peuvent engendrer des difficultés de repérage dans l'espace. L'entraînement moteur ne permet pas d'amélioration pour l'écriture.

- Pour le jeune enfant, laisser plus de temps pour l'habillage.
- Commencer par apprendre à l'enfant des tâches motrices simples plutôt que complexes.
- Décortiquer les tâches complexes en de multiples petites actions qui pourront être décrites verbalement.
- Ne pas pénaliser pour la vitesse ou la qualité de l'écriture.
- Encourager les efforts effectués sur le plan graphique, même si les productions de l'enfant ne sont pas celles attendues pour l'âge.
- Réduire le coût graphique par l'intermédiaire de photocopies, de textes à trous, favoriser l'utilisation d'un ordinateur personnel, avoir recours à un élève scripteur.
- Laisser plus de temps pour copier les devoirs dans le cahier de texte, vérifier que tous les devoirs sont notés avant la sortie de classe.
- Laisser plus de temps pour écrire, « bannir » les pages d'écriture longues et fastidieuses.

- Verbaliser toutes les productions graphiques.
- Laisser plus de temps pour la géométrie (voir le site de l'INS-HEA : « Géotracé », « Géomesure », «Trousse»).
- Utiliser des gommettes lors d'activité de comptage terme à terme afin d'éviter les oublis et les doubles comptages.
- Limiter l'utilisation de tableaux à double entrée : la recherche d'information peut s'avérer difficile.

PROBLEME SPECIFIQUE DE L'EVALUATION

- Evaluation diagnostique : elle est importante pour permettre un choix judicieux dans les adaptations pédagogiques. On trouvera en annexe un guide d'observation de l'élève en classe.
- Evaluation des acquis de l'élève : les difficultés de lecture, d'écriture et de mémorisation générées par ces troubles nécessitent d'être prises en compte. Les adaptations ont pour objectif de dissocier « les modalités d'évaluation » des « compétences réellement testées ». Elles constituent alors une compensation des limitations d'activités de l'élève.

I - Pour les élèves dysphasiques

Il faut contourner les difficultés liées au langage oral (compréhension ou expression). Il est nécessaire de reformuler les consignes et les énoncés en explicitant le vocabulaire et en segmentant les écrits. Il faut être vigilant quant à la compréhension des messages oraux (en sollicitant une reformulation écrite par exemple). Il peut être utile de présenter l'information par plusieurs entrées : visuelle, tactile, kinesthésique. Il faut fournir un support écrit et non dicter le sujet.

II - Pour les élèves dyslexiques

Il est nécessaire de contourner les difficultés liées à la non-automatisation de la lecture et du passage à l'écrit. Il faut cibler précisément les compétences pour les évaluer indépendamment les unes des autres. Par ailleurs, il est souhaitable de proposer une note prenant en compte les réussites et non les erreurs.

III - Pour les élèves dyspraxiques

Il est nécessaire de contourner les difficultés de passage à l'écrit et d'automatisation de la tâche. Il faut accepter une présentation et un graphisme non conformes à la norme. En cas d'usage de schémas, ceux-ci ne devront comporter que des éléments essentiels et être accompagnés d'une explicitation orale.

Quelques propositions concrètes à choisir en fonction de l'élève :

- Proposer des supports clairs et dactylographiés.
- Prévoir l'emplacement pour la réponse immédiatement en dessous de la question (lignes tracées).
- Privilégier les exercices où l'écrit est réduit (QCM, barrer, cocher, entourer, relier, textes à trous, vrai / faux...).

- Aider à la transcription écrite.
- Permettre l'utilisation de l'informatique.
- Accepter d'évaluer à l'oral.
- Laisser à disposition les outils ou référentiels si la compétence évaluée le permet.
- Laisser plus de temps ou diminuer la tâche.
- Aider à la gestion du temps selon le nombre d'exercices et préciser la succession des tâches à accomplir.
- Encourager à commencer par les tâches maîtrisées et accepter le non-respect de l'ordre des questions.
- Proposer une double notation en référence à la classe et en référence à cet élève particulier.
- Préciser si la notation est ordinaire ou aménagée.
- Donner une correction écrite afin de clarifier l'attente de l'enseignant.
- Encourager par des appréciations positives sur la copie (tenir compte des efforts de l'élève et du trouble).
- Bannir toute appréciation dévalorisante.

Au collège : il est possible de demander des mesures particulières pour les examens : tiers temps, secrétaire, utilisation de matériel pédagogique adapté. Ces mesures seront d'autant plus efficaces qu'elles auront été mises en place tout au long de l'année.

DES EXEMPLES D'ADAPTATIONS PEDAGOGIQUES A L'ECOLE PRIMAIRE

(Les prénoms des élèves ont été modifiés)

Maxence

Maxence est en classe de CM2. Il présente une dyslexie mixte. Ses difficultés se situent au niveau de l'écrit : en orthographe, il fait des erreurs de sons (dont les sons complexes) et de graphies contextuelles (lettre dont la valeur phonétique change en fonction de la ou des lettres qui lui sont associées (c, g, s,...))

Ces difficultés génèrent un découragement qui se traduit par un refus des activités scolaires. Il est en réussite dans des tâches faisant intervenir sa mémoire visuelle. Il s'appuie sur un bon raisonnement lorsqu'on le questionne pendant son travail.

Pour faciliter la compréhension et la mémorisation, il est donc nécessaire de travailler avec lui en priorité son système d'évocation par l'entrée visuelle.

Dans la classe, son enseignant a mis en place des aides adaptées. Ainsi il lui donne des consignes courtes à l'oral et les reformule si besoin. Il lui fournit des photocopies pour éviter des copies fastidieuses et permettre l'apprentissage des leçons à partir d'un document «propre ». L'enseignant lui propose du travail en binôme : dans cette situation, Maxence a la possibilité de dicter à son camarade ce qu'il veut dire. Quand il donne des consignes écrites, il autorise Maxence à les lire à voix basse.

En grammaire, l'enseignant cible les éléments essentiels des programmes comme objectifs prioritaires. Pour le vocabulaire, il limite le nombre de mots à apprendre et aide Maxence à les mémoriser. Il emploie

pour cela des stratégies visuelles (mots décomposés en syllabes écrites de couleurs différentes).il épelle les mots etc..... En rédaction, il lui donne du temps et veille à la construction d'un plan cohérent. Lorsqu'il le peut, l'enseignant écrit sous la dictée de Maxence,(dictée à l'adulte)

L'enseignant évalue Maxence de manière un peu différente de ses camarades. Dans les situations de contrôles écrits, il lui donne plus de temps ou limite la quantité de travail par rapport à celle demandée à ses camarades. Il lui donne des consignes de réalisation à l'oral et n'hésite pas à les répéter plusieurs fois au cours du contrôle. Il ne sanctionne pas l'orthographe quand l'évaluation porte sur d'autres compétences ou il l'évalue de manière dissociée. Il permet à Maxence d'utiliser des outils d'aide. Il essaie de l'évaluer le plus souvent possible à l'oral ou encore lui propose des QCM ou des exercices à trous. Il joue, dans certaines matière, sur la note en la multipliant par un coefficient et il cherche à mettre en place un système d'évaluation qui mette l'accent sur les progrès réalisés plutôt que sur la performance.

Depuis la classe de CP, Maxence est pris en charge une heure par semaine par le maître E. Celui-ci a inventé et fabriqué avec Maxence des outils lui permettant d'utiliser et de mémoriser le lexique enseigné en classe ainsi que les règles de grammaire. Ces règles sont,par exemple, insérées dans un sous-main qu'il a à disposition sur sa table. Le maître E intervient à certains moments dans la classe auprès de Maxence.

En fin d'année Maxence a semblé remotivé, principalement grâce au système de notation. Il apprend à se servir de ses outils et prend conscience de ses besoins, aidé en cela par le maître E. Il est moins passif et fataliste face à ses échecs. Ses productions écrites restent en deçà de la norme scolaire mais deviennent plus riches et plus longues.

Léa

Léa est une élève de CP. Dès l'âge de 2 ans, son langage a inquiété ses parents. En effet, elle prononçait très peu de mots, n'associait pas deux mots. A 3 ans, elle n'utilisait pas le « je » et à 4 ans, elle ne faisait pas encore de phrases, même courtes. En moyenne section de maternelle, elle a été suivie par des enseignants spécialisés du RASED, maître E et maître G. En grande section de maternelle, le diagnostic de dysphasie logo-syntaxique est posé.

Cette année, Léa bénéficie de deux heures de prise en charge par le RASED qui travaille en continuité avec les aménagements proposés en classe.

Dans la classe, son enseignant travaille particulièrement avec elle la phonologie : identification de mots dans une phrase, de syllabes dans un mot, de phonèmes dans une syllabe, ajout ou suppression de syllabes dans un mot. Il utilise la méthode BOREL-MAISONNY pour lui permettre de ressentir ou visualiser les phonèmes. Il aide Léa à apprendre les mots par des stratégies visuelles : mots décomposés en syllabes écrites de couleurs différentes. Il travaille aussi particulièrement le lexique et la syntaxe : travail de dénomination à partir d'images, classements de mots selon un critère sémantique et selon un critère phonologique, ces mots étant répertoriés dans deux carnets différents et servant à l'apprentissage du vocabulaire, recherche de mots intrus. L'enseignant cherche à améliorer la communication de Léa avec autrui, il est très attentif à accueillir positivement toute production orale, même lacunaire. Il associe des gestes à la parole quand il s'adresse à elle et incite les autres élèves de la classe à le faire. Il lui transmet des consignes orales courtes, qu'il reformule et qu'il associe à des pictogrammes. D'une manière générale, il lui propose fréquemment des supports imagés ou gestuels lors des séquences pédagogiques pour favoriser sa compréhension. Dans les situations de lecture de texte, il introduit la compréhension de celui-ci en exposant le contexte.

Léa est évaluée de manière spécifique. Elle bénéficie de plus de temps que les autres élèves lors des contrôles, l'enseignant oralise les consignes et les répète souvent. Il impose à Léa un moindre nombre de mots à apprendre qu'autres élèves de la classe. Quand il s'agit de réciter une leçon ou un poème, il autorise Léa à utiliser des gestes, il lui propose parfois un mot « d'amorçage ». Il accepte éventuellement le mime ou le dessin comme éléments de compréhension d'un texte. Il adapte la note en la pondérant si besoin.

En fin de CP, Léa est bien entrée, avec l'appui des gestes, dans la phonologie. Elle doit parfaire les acquisitions de sons complexes. Sa compréhension écrite est lacunaire et sa production écrite reste

phonologiquement et syntaxiquement déficitaire en comparaison à celle des autres élèves. Elle utilise de mieux en mieux ses outils aide-mémoire, ce qui lui permet d'augmenter son stock lexical.

Mathilde

Mathilde est une élève de CE1. Elle a été repérée dès la grande section de maternelle par le RASED pour un problème de graphisme et des difficultés à entrer dans les apprentissages en mathématiques et en lecture. A l'âge de 7 ans, elle passe un bilan neurovisuel à l'hôpital qui montre des **troubles visuo-spatiaux et constructifs**. Il est pointé que sa stratégie du regard entraîne un dénombrement non fiable, qu'elle est en difficulté pour percevoir et reproduire des obliques. Dans l'utilisation de jeux de construction, elle est en difficulté pour assembler plusieurs éléments, elle est gênée dans l'appréciation des données spatiales (sens et orientation des pièces). Elle n'utilise presque pas sa main droite avec laquelle elle a conscience d'être très maladroite.

Cette année en classe, Mathilde obtient des résultats faibles dans la plupart des disciplines. Son enseignante met en place plusieurs aménagements pédagogiques pour lui venir en aide. L'enseignant itinérant option C a pu aussi venir observer Léa et conseiller l'enseignante pour la guider dans les aménagements possibles.

En lecture, elle matérialise les lignes au crayon et veille au bon repérage dans l'espace feuille (éventuellement en utilisant des caches). Elle propose à Mathilde des photocopies agrandies (en lettres cursives ou non) pour réduire les travaux de copie. Elle utilise des feuilles blanches pour un meilleur contraste entre l'écrit et le fond. En écriture, elle lui demande moins de réalisations qu'aux autres élèves (il s'agit d'éviter la surcharge cognitive).

Dans les activités de comptage, elle lui propose une aide gestuelle ou imagée (constellations), elle insiste sur l'apprentissage par cœur du calcul mental, elle favorise l'explicitation verbale par rapport à la manipulation.

En géométrie, elle lui demande des constructions de figures **étape par étape** selon une démarche séquentielle. Elle n'insiste pas trop sur l'utilisation des instruments géométriques et l'amène à utiliser l'ordinateur équipé de logiciels spécifiques pour les tracés (ex : voir le site de l'INS-HEA : « Géotracé », « Géomesure », « Trousse »).

Elle l'aide systématiquement en cas de travail nécessitant la lecture de tableaux à double entrée.

Dans tous les documents qu'elle lui propose, l'enseignante s'attache à ne pas surcharger les feuilles écrites. Chaque fois que possible, elle lui propose de travailler sur un plan vertical.

Face à cette situation complexe, l'enseignante a reçu l'aide d'un enseignant Spécialisé (E et/ou C et/ou B) pour observer Mathilde de manière plus précise : comment réagit-elle à des consignes orales ou visuelles, apprend-elle mieux ses leçons avec un support imagé, a-t-elle un balayage visuel préférentiel ? L'enseignante en conclut que Mathilde s'appuie sur sa mémoire auditive pour apprendre. Elle a une bonne compréhension des consignes orales et apprend ses leçons en les répétant. Elle est plus à l'aise lorsqu'on la sollicite sur une tâche nécessitant un balayage gauche/droite que sur une tâche nécessitant un balayage haut/bas.

En conséquence, les aménagements ont été affinés. Les consignes orales sont systématiquement privilégiées. L'enseignante questionne Mathilde sur ce qu'elle a fait, ce qu'elle fait ou ce qu'elle va faire face à une tâche. Il s'agit de l'aider à s'organiser et à planifier, avant de réaliser le geste ou de s'engager dans la tâche demandée. Elle incite Mathilde à se questionner elle-même, sans sollicitation de l'adulte. Elle propose un apprentissage oral de l'orthographe. Elle confectionne des fiches de travail qui privilégient le balayage gauche/droite (par exemple, le texte est à gauche et les questions à droite). Elle lui propose des outils pédagogiques individuels plus aérés que ceux de ses camarades (par exemple, une bande numérique agrandie).

En fin d'année, Mathilde a bien évolué en graphisme (bilan d'ergothérapie suite à une nouvelle consultation hospitalière). Elle garde cependant une utilisation nettement préférentielle de sa main gauche, ce qui fera l'objet d'un travail spécifique. Mathilde reste encore lente mais progresse.

Parallèlement, l'ergothérapeute du SESSAD intervient auprès d'elle et lui apprend à se servir d'un ordinateur. Les résultats scolaires se sont rapprochés du niveau moyen de la classe, avec des difficultés persistantes en géométrie. Les adaptations mises en place par l'enseignante ont permis à Mathilde de reprendre confiance et de réinvestir l'école.

Ces élèves ont progressé grâce à la mise en place d'aménagements adaptés à leurs besoins particuliers. Ces aménagements ne sont pas au détriment des autres élèves de la classe, ils peuvent même bénéficier à certains d'entre eux.

Il est possible que des élèves porteurs de troubles des apprentissages, à certains moments, ne progressent pas, voire régressent dans leurs apprentissages. Il ne faut pas se décourager et envisager des progrès à long terme.

Il est important que l'enseignant travaille en partenariat avec les professionnels spécialistes pour bénéficier de leurs conseils, ainsi qu'avec les parents, pour comprendre le parcours de cet élève.

LES OUTILS D'AIDE AU REPERAGE

- Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique : sur le site du ministère de l'éducation nationale.
- Nombreuses fiches téléchargeables gratuitement. Effectuer la recherche avec « discipline :maîtrise du langage, niveaux GS, CP et CE1 ». Site souvent actualisé. Mots clés :catégorisation, discrimination, phonologie, syllabe, oral, communication, acte de langage,pragmatique.
- www.banquoutils.education.gouv.fr
- Autres outils de repérage (et non de dépistage, donc utilisables par les enseignants) :
 - DPL3 : dépistage et prévention des troubles du langage à trois ans. Auteurs : F Coquet

Destiné aux professionnels de la petite enfance et aux parents.

Dix questions courtes sur le langage et la communication.

Durée de passation : quelques minutes à trente minutes.

- Ortho édition pochette de passation :

<http://www.orthoedition.com>

Questionnaire langage et comportement de Chevrie-Muller Auteur : C Chevrie-Muller.Destiné aux enseignants.

Outil de repérage pour l'enfant de trois ans et demi à moins de quatre ans.

Consultable sur :
http://www.acgrenoble.fr/ien.fv/IMG/Questionnaire_Langage_comportement.pdf

- Repérage enseignant du BSEDS cinq à six ans Auteur : laboratoire Cogni-sciences Grenoble

Questionnaire rempli par les enseignants pour les médecins scolaires en vue de la visitemédicale de GSM (comportement à l'école, langage, motricité)

Consultable sur <http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/document/BSEDS.pdf>

- REPERDYS Auteurs : M. Jacquier-Roux et al.

Aux enseignants de CM1 et CM2.

Outil de repérage des élèves à risque de dyslexie.

Comprend deux épreuves collectives : une épreuve de copie (testant la capacité visuoattentionnelle) et une épreuve de dictée (testant le lexique orthographique et la conversion phono - graphémique) ainsi qu'une épreuve individuelle de lecture des mots isolés.

Téléchargement gratuit sur <http://www.reperdys.com>

- ROC repérage orthographique collectif

Auteur : laboratoire Cognisciences de Grenoble.

Destiné aux enseignants de CM2, 6ème et 5ème

Comprend : une épreuve d'orthographe collective (jugement orthographique et dictée de phrases). Permet de repérer les élèves dont le niveau de lecture doit être examiné au moyen d'une épreuve individuelle de lecture.

Téléchargement gratuit sur <http://www.cognisciences.com>

L'observation de l'élève en classe, élaboration du profil de compétences de l'élève, observation des capacités linguistiques, syntaxe, lexique, phonologie

Textes officiels en lien avec la question des troubles spécifiques des apprentissages

- Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage - BO n°6 du 07/02/2002

Rapport de Monsieur Ringard, Inspecteur d'académie- A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique - Février 2000

- Circulaire N°2006-126 DU 17-8-2006

Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation - PPS

- Circulaire N°2006-138 du 25-8-2006

Programmes Personnalisés de Réussite Educative – PPRE -

Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège

- Arrêté du 17-8-2006 au JO du 20-8-2006

Les enseignants référents et leurs secteurs d'intervention

Aménagement des examens et concours - Décret n° 200 5-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap - NOR: MENS0502560D

- Circulaire d'application concernant l'organisation des examens et concours pour les candidats présentant un handicap.
- Circulaire N°2006-215 DU 26-12-2006 - BO n° 1 du 4 janvier 2007
- Circulaire N°2003-135 du 08/09/2003

Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période.

- Arrêté du 21 janvier 2008 relatif à la dispense de certaines épreuves de langue vivante du baccalauréat général ou technologique pour les candidats qui présentent une déficience du langage et de la parole ou handicapés auditifs.

Bibliographie et sitographie non exhaustives

Les troubles spécifiques du langage oral et écrit (Les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève), Docteur EGAUD C., Editions du CRDP, 2004

Neuropsychologie de l'enfant-Troubles développementaux et de l'apprentissage » de F.Lussier et J. Flessas

Dyslexie, DANSETTE G., PLAZA M., Editions Trédaniel (anciennement Josette Lyon), 2003

Dyslexique, peut-être ? Et après..., CRUZIAT P., LASSERE M., Paris, La Découverte, 2002

Ils ne savent pas lire, et s'ils étaient dyslexiques ?, Dr MESSERSCHMITT P., Charenton-le-Pont, Flohic Editeur, 1993 (Deux versions disponibles : "Réponses aux Parents", "Réponses aux Professionnels")

Réponses à vos questions sur la dyslexie, DUMONT A., Pocket - Pratique

Troubles dysphasiques, DE WECK G. et ROSAT MC, Masson, Paris, 2003

Les anomalies du développement du langage parlé chez l'enfant, ECHENNE B. et CHEMINAL R, Annales de Pédiatrie, Vol 44, n° 1, p 31-37, Paris, 1997

La dyspraxie : « une approche clinique et pratique », PANNETIER Evelyne, Edition du CHU Sainte Justine (Québec)

Mon cerveau ne m'écoute pas, BRETON Sylvie et LEGER France, Edition du CHU Sainte Justine

Déficits visuo-spatiaux et dyspraxies de l'enfant, du trouble à la rééducation, MAZEAU M., Edition Mazeau

« L'enfant dyspraxique » Repérer ses handicaps, l'accompagner dans sa vie affective, quotidienne, scolaire et pre-professionnelle.

Bulletin de l'ANAE N° 88/89 - Volume 18, Tomes 3-4, année 2006

Les enfants dyspraxiques Revue Réadaptation de l'Onisep - N° 522 / juillet Août 2005

La rééducation du langage chez l'enfant : savoir, faire, dire, être, ESTIENNE F., Masson, Paris, 2002

Exercices de manipulation du langage oral et écrit pour les dyslexiques et les dysorthographiques, ESTIENNE F., Masson, Paris, 2001

185 exercices pour dyslexiques. De l'oral à l'écrit, ESTIENNE F., Masson, Paris, 2004

Dysorthographe et dysgraphies, 285 exercices, ESTIENNE F., Masson, Paris, 2006

Bien lire et aimer lire. Livre 1, SILVESTRE DE SACY C., Méthode phonétique et gestuelle créée par BOREL-MAISONNY S., Edition ESF, 2000.

Repérer et accompagner les troubles du langage. Outils pratiques, mesures pédagogiques, adaptatives et rééducatives. DE ROMAGNY.D.-A., Edition Chronique Sociale, 2005.30

Mieux repérer une dyspraxie visuo-spatiale, DVD, AIGREAU S., HOUSSIN S., MARTINEZ M., TOUATY E., [et al.], CNEFEI, 2005

Anthony, Clémentine, Saïd et les autres.... CD-Rom, Signes Editions, 2004

Les troubles spécifiques du langage oral et écrit, COUTERET P., CD-Rom, CNEFEI, CRDP Lille, Suresnes & Lille, 2005

Les troubles de l'évolution du langage chez l'enfant, Ministère de la santé et de la Solidarité, mars 2007, téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante :

http://www.sante.gouv.fr/htm/dossiers/troubles_langage/guide_pratique.pdf

Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifiques, Editions INSERM, février 2007, téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : www.inserm.fr

Le langage à l'école maternelle, Editions du CRDP, 2006, téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : http://www.cndp.fr/doc_administrative/essentiel/b_le_langage_en_maternelle.pdf

L'évolution du langage chez l'enfant, de la difficulté au trouble, DELAHAIE Marc, Editions INPES, juin 2004. Téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : www.inpes.sante.fr.

Quelques liens à propos de la dyslexie:

<http://www.centam.ca/dyslexie.htm#3>

http://www.coridys.asso.fr/pages/Aide_enfants/conferencelahalle.pdf

<http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=28>

<http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=35>

<http://www.coridys.asso.fr/pages/sites/ROC.pdf>

<http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1276.pdf>

<http://www.lafeedesmots.com/>