



« REPER-CE1 »

Outil de repérage pédagogique collectif



Cet outil a été élaboré en Région PACA dans le cadre d'un appel à projet financé par l'Agence Régionale de Santé PACA, durant les années scolaires 2009/2010 à 2013/2014. Il a mobilisé la collaboration de :

- L'Association Résodys, Réseau de soins pour les troubles du langage et déficits d'apprentissage
- du **CE**ntre des **T**roubles des **A**pprentissages (CERTA) du CHU-Lenval à Nice,
- De chercheurs du **L**aboratoire d'**a**nthropologie et de **P**sychologie **C**ognitives et **S**ociales (LAPCOS) de l'Université Sofia-Antipolis de Nice,
- D'enseignants volontaires de classes de CE1, de personnels RASED, d'Inspecteurs de l'Education Nationale, de médecins de l'Education nationale et médecins conseillers techniques des académies d'Aix-Marseille et de Nice.

Personnes ayant participé au Comité de pilotage depuis 2009/2010 :

Dr Michel Habib, président de l'Association Résodys, CERTA Marseille

Dr Catherine Fossoud, Médecin Centre Référent Nice.

Dr Danielle Degremont, Médecin E N chargée de mission TSA au Rectorat d'Aix-Marseille, IA 13.

M. Bruno. De Cara, LAPCOS de l'Université de Nice Sophia-Antipolis

Mme Marie-Claire Hazard, LAPCOS de l'Université de Nice Sophia-Antipolis

Les médecins conseillers techniques : Dr Pierre Taudou, Dr Françoise Pelleing, Dr Chantal Bauer, Dr Françoise Nosedo, Dr Fabienne Calloue, Dr Françoise Bono, Dr Sophie Derdinger, Dr. Catherine Pécou.

M. Joël Hervé, IEN Saint Raphael,

Mme Michèle Bernard, IEN Circonscription Toulon

Mme Agnès Szikora, Enseignante spécialisée, Centre Référent Nice.

Mme Stéphanie Massa, Conseillère pédagogique ASH2, Inspection Académique 13.

Remerciements aux enseignants ayant collaboré à la mise au point des remédiations pédagogiques :

Mme Agnès Szikora, Enseignante spécialisée, Centre Référent Nice.

Mme Stéphanie Massa, Conseillère pédagogique ASH2, Inspection Académique 13.

Mme Françoise Bec, Maître G (RASED de la circonscription de Marseille 08).

Mme Isabelle Biancarelli, Maître E (RASED de la circonscription de Marseille 08).

Mme Maryse Grill, psychologue scolaire (RASED de la circonscription de Marseille 08).

Remerciements :

- aux médecins de l'Education nationale du Service de Promotion de la Santé en Faveur des Elèves (SPSFE) des académies d'Aix-Marseille et de Nice ayant participé aux passations de l'outil,
- aux inspecteurs de l'Education nationale des circonscriptions concernées,
- aux enseignants et membres RASED ayant collaboré aux passations
- aux étudiantes en Master de psychologie du développement de l'Université de Nice Sophia Antipolis.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 3 |
| Partie 1: Rappels de quelques fondements scientifiques..... | 4 |
| I Les trois grands types de difficultés..... | 4 |
| 1- Profil n°1..... | 5 |
| 2- Profil n°2..... | 5 |
| 3- Profil n°3..... | 6 |
| II De la théorie à la pratique : conception de l’outil REPER-CE1..... | 7 |
| 1-Conscience phonologique..... | 7 |
| 2-Domaine visuo-attentionnel, perception visuo-spatiale et geste graphique..... | 8 |
| a) Les mécanismes en jeu..... | 9 |
| b) Exploration de ces fonctions dans REPER-CE1..... | 10 |
| c) Intérêt du questionnaire enseignant..... | 10 |
| 3- Séquentialité | 11 |
| 4- La lecture..... | 11 |
| a) Le modèle de la double voie | 12 |
| b) Les épreuves de lecture de REPER-CE1..... | 13 |
| 5- Aptitudes visuo-constructives (graphisme)..... | 13 |
| 6-Aptitudes attentionnelles (barrage)..... | 14 |
| Partie 2 : Remédiations | |
| Aménagements pédagogiques à l’issue de la passation de « REPER-CE1 » | 14 |
| I Les trois grands types de profils repérés..... | 15 |
| Profil 1 : Travailler la conscience phonologique | 16 |
| Profil 2: Travailler l’attention visuelle, la perception visuelle, l’impulsivité..... | 17 |
| Profil 3: Travailler l’organisation spatio-temporelle et l’analyse visuo-constructive | 18 |
| Travailler le geste graphique | 19 |
| Travailler la motricité fine et la coordination motrice..... | 19 |
| II Compétences transversales communes aux trois profils..... | 20 |
| Travailler le langage oral..... | 20 |
| Travailler l’automatisation de l’identification des mots | 21 |
| Travailler la mémorisation | 22 |
| Travailler la compréhension/séquentialité..... | 23 |
| Travailler la maîtrise de l’impulsivité/hyperactivité | 24 |
| III Aménagements des évaluations, communs aux 3 profils | 24 |

Introduction

La circulaire relative à la « *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit* »¹ rappelle la nécessité de « développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants présentant des signes d'alerte pouvant évoquer des troubles spécifiques des apprentissages ». Il s'agit même, dans l'idée des rédacteurs, de la première et sans doute la plus importante des nombreuses mesures qui, durant les dix dernières années, ont permis une avancée remarquable de la qualité de prise en charge de cette problématique. Toutefois, si le dépistage de ces troubles en maternelle a progressé de manière significative, certains élèves arrivent au CE1 sans avoir été préalablement repérés.

L'élaboration d'un outil permettant de mesurer le « risque » pour un élève de CE1 de développer des difficultés dans le processus d'apprentissage de la lecture, après une année de CP, répond à cette nécessité.

Le choix des épreuves s'appuie sur les données les plus récentes de la recherche scientifique dans ce domaine. Il repose sur la reconnaissance des facteurs intervenant dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce repérage doit permettre à l'enseignant de détecter au sein de sa classe, parmi l'ensemble des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, ceux dont le trouble pourrait relever de mesures pédagogiques spécifiques.

La construction de cet outil a pris comme base théorique simplifiée la classification des troubles en trois principaux mécanismes de base : **phonologique**, **attentionnel** et **praxique**². L'altération de chacun de ces domaines possède des conséquences particulières sur les apprentissages justifiant, dès le niveau du repérage, une analyse différentielle de ces trois profils. Pour autant, cette approche, choisie pour sa simplicité, n'est que schématique et n'a pas d'autre prétention que de fournir un cadre général de réflexion, et non une explication de chaque cas individuel. A cet égard, il sera nécessaire de garder à l'esprit que les apprentissages reposent également sur des compétences qu'on qualifiera de « transversales » et qui devront nécessairement être prises en considération dans tous les cas, quel que soit le profil repéré. On doit aussi rappeler qu'à l'âge des élèves en classe de CE1, on ne posera pas le diagnostic de « dyslexie », qui nécessite un retard de lecture d'au moins 18 mois, associé à une altération des stratégies de lecture et des processus cognitifs sous-jacents. Pour résumer, cet outil vise à repérer les enfants à besoins pédagogiques particuliers et à leurs proposer des aménagements et pédagogie adaptés.

¹ Circulaire n°2002-024 du 31/01/2002, BOEN n°6 du 7/02/2002.

² HABIB M., *La constellation des dys. Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*, Paris, De Boeck, 2014.

PARTIE 1 : Rappel de quelques fondements scientifiques.

I - Les trois grands types de difficultés

PROFIL 1

Difficultés phonologiques

- 1- Trouble de la conscience phonologique, avec trouble de la conversion grapho-phonémique
- 2- Difficultés de décodage
- 2- Antécédents de difficultés de langage oral (simple retard ou dysphasie), souvent repérés dès la maternelle
- 3- Trouble de la mémoire auditivo-verbale
- 4- Dyscalculie (facultative)

PROFIL 2

Difficultés visuo-attentionnelles et de perception visuo-spatiale

- 1-Décodage exact mais lent ou nombreuses paralexies dérivationnelles (*chanter pour chantant*) / sémantiques (*lourd pour léger*)
- 2- Nombreuses substitutions de « petits mots »
- 3- Saut de lignes, oubli de mots en lecture et en copie de lignes
- 4- Pas de trouble phonologique
- 5- Troubles comportementaux : Difficultés attentionnelles
Impulsivité +/-
Hyperactivité +/-

PROFIL 3

Difficultés visuo-spatiales et/ou visuo - constructives et praxiques (geste graphique)

- 1- Prédominance des troubles de la coordination :
 - **Retard** des acquisitions motrices par rapport au langage
(Décalage possible entre les compétences à l'oral et l'écrit et/ou la motricité globale)
 - **Dysgraphie** et **lenteur** dans de nombreuses tâches
 - **Mauvaise utilisation** des outils scolaires (règle, ciseaux, gomme...)
- 2- Troubles visuo-spatiaux touchant la perception et la reproduction des figures avec éventuelles difficultés en géométrie (ex : repérage sur un quadrillage)
- 3-Troubles visuo-constructifs responsables de difficultés dans la construction de cubes, assemblage d'objets etc....

1- Profil n°1 : Il correspond au mécanisme le plus souvent retrouvé chez les enfants en difficulté de langage oral et écrit. On le considère comme majoritairement à l'origine des difficultés d'acquisition de la lecture. **Le trouble phonologique** est compris comme une difficulté constitutionnelle à prendre conscience, de manière active, du contenu sonore des mots constitutifs de la langue orale³. Cette conception a débouché, depuis maintenant plusieurs années, sur des méthodes largement utilisées par les enseignants de maternelle pour développer les capacités phonologiques des enfants avant l'âge de la lecture. Ce premier profil est donc qualifié de « phonologique », dans le sens où l'on peut, avec une forte probabilité, présumer que les difficultés rencontrées sont de nature fondamentalement linguistiques et relèvent donc d'interventions spécifiques (dont l'efficacité a été largement prouvée⁴). Ces difficultés concernent principalement les processus phonologiques mais ne se résument pas à ces derniers. On sait effectivement que la présence d'un **défaut d'acquisition du langage oral durant la petite enfance** est un fort prédicteur de la survenue de troubles ultérieurs dans les apprentissages, en particulier une difficulté singulière à associer les graphèmes (lettres ou groupe de lettres) avec leurs phonèmes (sons correspondants). Mais on sait également que ces enfants vont souvent présenter d'autres difficultés linguistiques⁵, comme une faiblesse lexicale (vocabulaire), parfois syntaxique, et auront de manière générale des difficultés à manier la langue dans toutes ses dimensions. Un aspect particulièrement crucial pour les apprentissages est la présence, dans ce tableau, d'un **déficit de la mémoire à court terme auditivo-verbale** (capacité à retenir durant quelques secondes une information que l'on vient d'entendre). Un déficit de cette mémoire a des conséquences propres comme une faiblesse de l'apprentissage par cœur, des tables numériques en particulier, avec souvent des conséquences sur l'acquisition des aptitudes mathématiques. Par ailleurs, une véritable **dyscalculie** peut être associée à ce type de profil langagier, dépassant le cadre strict de l'apprentissage par cœur.

2- Profil n°2 : Ce profil, dont la fréquence est certainement sous-estimée, correspond au cadre des dyslexies dites visuo-attentionnelles. Il diffère fondamentalement du profil précédent par **l'absence de difficultés initiales d'acquisition de la langue orale** et **l'absence de difficultés dans les tâches de conscience phonologique**. Dans ce profil, à la lecture, le **décodage est exact mais lent**. A la différence du profil précédent, il se caractérise par des signes révélant une faiblesse dans les **processus** dits **attentionnels**, c'est à dire à la fois la capacité à maintenir son attention longtemps sur une même tâche, à inhiber les interférences provenant de stimuli extérieurs et à réaliser simultanément une double tâche (comme écouter et écrire, par exemple). Dans certains cas, ce trouble attentionnel est restreint au domaine de la lecture et se manifeste alors par des troubles plus subtils de l'ajustement de la « fenêtre attentionnelle » à la taille des mots⁶, avec comme conséquence des erreurs typiques sur les « petits mots » qui ne peuvent être analysés correctement. Dans d'autres cas, le trouble s'intègre dans un déficit plus vaste, générateur de **difficultés de concentration et de comportement** en situation de classe, comme on peut le voir chez les enfants hyperactifs, plus souvent appelés aujourd'hui « TDAH » (Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité).

³ SPRENGER-CHAROLLES L. et COLE P., *Lecture et dyslexie*, Paris, Dunod, 2003.

⁴ TORGESEN J.-K., ALEXANDER A.-W., WAGNER R.-K., RASHOTTE C.-A., VOELLER K.-K.-S. et CONWAY. -T., "Intensive remedial instruction for children with severe learning disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches", *Journal of Learning Disabilities*, 2001, n°34, 33-58.

⁵ SNOWLING M.-J., *Dyslexia*. Oxford, Blackwell, 2000.

⁶ Sur la "fenêtre attentionnelle", cf. *Infra*, chap. II, 2, p. 8. VALDOIS S., BOSSE M.-L., and TAINURIER M.-J., "The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: Review of evidence for a selective visual attentional disorder". *Dyslexia*, 10 : 2004, 339–363.

3- Profil n°3: Ce profil correspond à un ensemble d'élèves, en général de bonne intelligence verbale, mais dont la faiblesse concerne les **coordinations motrices**, avec un décalage entre le développement des aptitudes verbales et non verbales, ce qui peut du reste masquer le problème pendant de longs mois ou années. Par exemple, ces enfants **ont mis longtemps à apprendre à faire** du vélo ou à nager, à s'habiller de façon autonome et sont considérés comme « patauds » dans toutes leurs activités, scolaires et extra-scolaires. Leurs difficultés avec l'écrit concernent, comme dans les deux cas précédents, l'acquisition de la lecture, mais aussi, et de façon plus prononcée, celle de l'écriture qui est maladroite, irrégulière, malaisée, voire douloureuse, réalisant un tableau de **dysgraphie**. Ce problème d'expression écrite va rapidement devenir l'obstacle principal aux apprentissages scolaires, alors même que le trouble de la lecture a tendance à s'améliorer assez vite spontanément. Sans que l'on puisse parler de dyspraxie, ce profil relève sans doute à *minima* des mêmes mécanismes que ceux constatés chez les enfants appelés dyspraxiques, c'est-à-dire un défaut de mise en place conjointe des processus moteurs et du traitement des informations spatiales. En effet, les enfants de ce groupe ont volontiers, associés aux difficultés d'accès à l'écrit, des **troubles** dits **visuo-spatiaux**, c'est-à-dire concernant la capacité à se représenter mentalement les relations spatiales entre les différents éléments du monde extérieur, avec une incidence évidente sur de nombreuses activités scolaires requérant ce type de processus. Il n'est pas sans intérêt, du reste, de différencier, au sein de ces derniers, ceux qui connaissent des difficultés dans la construction de figures géométriques (on parle alors de **dyspraxie constructive**) de ceux dont le problème est plutôt dans la perception des relations spatiales (les **dyspraxies visuo-spatiales** proprement dites). En tout état de cause, ces enfants sont en général confiés au psychomotricien (et/ou à l'orthoptiste) qui va les aider à surmonter une partie de leurs difficultés. C'est également chez ces enfants que l'utilisation de l'ordinateur deviendra, avec les années, un outil de compensation utile voire indispensable.

II – De la théorie à la pratique : conception de l’outil REPERCE1

Dans le souci de procurer à l’enseignant un outil qui allie simplicité d’utilisation et pertinence scientifique, nous avons pensé que celui-ci devait posséder trois principales qualités :

- Sa passation doit pouvoir être réalisée dans le cadre de la salle de classe, sous forme collective, ou semi-collective (même si, s’agissant de la lecture, une passation individuelle est nécessaire).
- Il doit contenir, de manière la plus exhaustive possible, les différents cas de figure présentés ci-dessus (les 3 profils types) et permettre l’analyse et la reconnaissance des principaux mécanismes générateurs.
- L’interprétation de ses résultats doit pouvoir fournir des réponses claires en termes d’adaptations pédagogiques.

L’outil est divisé en 5 parties qui correspondent aux principales compétences dont il a été question dans le chapitre précédent. On notera l’apparition d’une épreuve de séquentialité, non évoquée précédemment, appartenant au domaine des compétences transversales.

1- Conscience phonologique :

Elle se définit comme « une aptitude spécifique qui consiste à segmenter les mots entendus en leurs syllabes puis en leurs sons constitutifs »⁷. En d’autres termes, elle permet d’identifier les différentes composantes phonologiques comme la syllabe et la rime. Elle suppose une manipulation intentionnelle. La conscience phonologique est le prédicteur le plus fiable dans l’apprentissage de la lecture.

Des travaux portant sur l’évolution des **habiletés phonologiques** ont évalué les différents niveaux de traitements cognitifs impliqués. Il existerait une **gradation** dans l’établissement des compétences phonologiques, dont certaines apparaissent bien avant l’acquisition de la lecture. De plus, il ne s’agirait pas d’un « bloc homogène » mais d’une collection de compétences ayant une influence les unes par rapport aux autres⁸.

Ainsi, dans un premier niveau, avant que la conscience phonologique ne se développe véritablement, il existe une **sensibilité phonologique** de la langue orale, n’impliquant pas de traitement conscient, les unités linguistiques traitées n’étant pas directement disponibles et manipulables. Cette **habileté épi-phonologique** serait le pré-requis de la conscience phonologique. Pour Morais⁹, cette sensibilité à la phonologie, composante de la compréhension du langage parlé, permet de reconnaître par exemple les pronoms français « mon », « ton », « son ».

⁷ HABIB M., *La dyslexie, le cerveau singulier*, Marseille, Solal, 1997.

⁸ Travaux de BRYANT, MACLEAN, BRADLEY et CROSSLAND, cités par ECALLE J., MAGNAN A., BOUCHAFA H., « Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l’apprentissage de la lecture : de l’évaluation à la remédiation », *Glossa*, 2002, N° 82, p. 6.

⁹ MORAIS J., *L’art de lire*, 1997, p. 98.

Alors que la conscience de la syllabe et de la rime se développe tôt, vers 4 ans, ce n'est qu'avec l'apprentissage de l'écrit que l'enfant prendra conscience du phonème, plus petite unité sonore (par exemple « cadeau » comporte 2 syllabes et 4 phonèmes). La **différenciation phonémique** permet la mise en correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : c'est le **principe alphabétique**. Cette capacité à se représenter et à manipuler des phonèmes s'appelle la **conscience phonémique**. Dans la synthèse sur les troubles spécifiques des apprentissages de l'INSERM, il est rappelé que « *Les capacités d'analyse phonémique sont cruciales au début de l'apprentissage de la lecture dans une écriture alphabétique, parce qu'elles permettent à l'enfant d'accéder au principe de ce type d'écriture* »¹⁰.

Pour évaluer ces habiletés, trois types de tâches sont donc proposés dans REPERCE1 :

- Une tâche d'identification du phonème initial,
- Une tâche d'identification du phonème final,
- Une tâche d'acronymes auditifs.

Comme cela a été précisé plus haut, les compétences phonologiques dérivent directement de l'acquisition durant les premières années de vie des compétences linguistiques au sens large, incluant le **lexique** (dans son étendue et son accessibilité), la **syntaxe** (dans ses aspects de production et de réception), la **pragmatique** (compréhension en contexte, aspects discursifs et d'organisation logique de la phrase à l'oral comme à l'écrit). Tous ces éléments ne pouvaient pas être inclus dans un outil de ce type et, du reste, il nous a semblé suffisant (mais indispensable) de connaître l'impression « subjective » de l'enseignant sur le développement préalable de ces fonctions chez un enfant donné. C'est la raison pour laquelle il nous est apparu nécessaire de rajouter au test lui-même un questionnaire à remplir par l'enseignant, lui permettant d'attirer son attention sur tel ou tel élément : appréciation des capacités d'expression de l'enfant, compréhension et, plus généralement, aptitude à la communication avec autrui.

2- Domaine visuo-attentionnel, perception visuo-spatiale et geste graphique :

Bien que ces trois fonctions soient clairement distinctes, nous avons souhaité, par souci de simplification, les regrouper en une seule épreuve sous l'intitulé « domaine visuo-attentionnel ». Cette épreuve est inspirée du *sub-test des « codes »* de l'échelle d'intelligence de Wechsler (WISC 4). Elle consiste à demander au sujet de remplir une succession de cases situées en regard d'une succession de chiffres en appliquant un code selon lequel chaque chiffre, de 1 à 9, correspond à un pictogramme que le sujet doit tracer en prenant appui sur un modèle de correspondance chiffre/pictogramme. Dans REPER-CE1, le principe est le même si ce n'est que les chiffres sont remplacés par des lettres et que la tâche est inverse (écrire une lettre correspondant à un pictogramme selon un code de correspondance). Une autre différence est liée au fait que, contrairement au *test*

¹⁰ *Expertise collective : Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie. Bilan des données scientifiques*, Ed. INSERM, Paris, 2007.

des codes du WISC 4, cette épreuve n'est pas chronométrée. Comme le *test des codes*, cette épreuve fait intervenir **l'attention soutenue**, **le graphisme** et **l'automatisation d'une stratégie de transcodage**. Le déplacement du regard entre la feuille de réponse et le modèle implique une **stratégie visuo-motrice**. Par ailleurs, la finalité de l'épreuve étant de décoder le message verbal, il existe donc une **composante linguistique** surajoutée par rapport au *test des codes* de Weschler.

a) Les mécanismes en jeu :

L'attention est une fonction mentale de « haut niveau » cognitif, indispensable aux apprentissages. Ce n'est pas une fonction unitaire. On peut définir différents types d'attention, selon leur objet et leur durée d'où le concept de « fonction puzzle » souvent utilisé.

L'attention sélective permet de sélectionner une information pertinente. Elle est sous tendue par deux mécanismes : la focalisation attentionnelle, et l'inhibition attentionnelle. Cette composante sélective apparaît tardivement au cours du développement de l'enfant, qui doit apprendre à sélectionner la bonne information (focalisation attentionnelle) et inhiber toutes les informations inutiles (inhibition attentionnelle).

L'attention soutenue est la capacité à maintenir un niveau d'efficiences adéquat sur une même tâche et pendant une certaine durée.

Enfin on parle d'attention **divisée** lorsque celle-ci est répartie sur plusieurs stimuli.

On retiendra essentiellement dans REPER-CE1, la composante **sélective**.

Concernant la **perception visuo-spatiale**, les recherches actuelles sur la lecture s'orientent dans deux directions distinctes :

- D'une part, vers la notion de « **fenêtre attentionnelle** », citée plus haut, considérée comme un processus fondamental, pré-existant à l'apprentissage de la lecture, qui serait dysfonctionnel chez certains dyslexiques. Ce serait un véritable précurseur de la lecture, au même titre que la conscience phonologique.
- d'autre part, vers la notion de « **fonction neuro-visuelle** », interaction entre la perception visuelle et le système oculomoteur, qui serait pour certains également impliquée dans l'apprentissage de la lecture¹¹.

La notion de « **fenêtre attentionnelle** » ou « **fenêtre visuo-attentionnelle** » (FVA) fait référence à un modèle théorique de lecture proposé par Sylviane Valdois et son équipe de recherche. La FVA correspondrait à l'ensemble des lettres sur lesquelles l'attention visuelle se focalise pendant la lecture d'un mot. De taille variable, cette fenêtre s'adapterait à la longueur de la séquence orthographique à lire (mot ou segment de mot) et permettrait le traitement simultané de l'ensemble des lettres. Le nombre de lettres pouvant être identifiées lors d'une seule fixation oculaire renvoie à la notion d'empan visuo-attentionnel (EVA). Ces travaux ont montré que des atteintes sélectives de **l'empan visuo-attentionnel** pouvaient être associées à certains types de dyslexies.¹²

¹¹ CHOKRON S. « Les troubles neurovisuels d'origine centrale ». In *Traité de Neuro-Ophthalmologie Clinique*, 2002, Paris, Masson, pp 172-179.

¹² VALDOIS S., BOSSE M.-L., and TAINURIER M.-J., "The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia...", *article cité, ut supra*.

La **fonction neuro-visuelle** est largement dépendante de la **fonction oculomotrice**, dont le retentissement sur les acquisitions scolaires a été démontré¹³. Grâce aux muscles oculomoteurs, les mouvements oculaires qui permettent la « saisie visuelle » sont extrêmement rapides (saccades) et permettent de positionner très précisément la cible sur la *fovéa*, petite partie de la rétine sur laquelle on voit net, et donc de faire une fixation de qualité¹⁴. En pratique, un dysfonctionnement se traduira par une fixation instable du regard, un déficit de la poursuite oculaire, un défaut de balayage visuel lors d'explorations et/ou de recherches visuelles, désorganisant ainsi la prise des informations visuelles. Devant ces troubles, une réadaptation et rééducation de la fonction visuelle par un orthoptiste est indiquée.

Chez les enfants présentant des troubles des fonctions visuo-spatiales, on peut observer : des anomalies de la localisation, de l'orientation, de la position, de la comparaison de formes etc. Sur un plan pratique, ce dysfonctionnement se traduira le plus souvent par des difficultés en **graphisme**, des fautes d'orthographe en copie, des lettres mal formées, des difficultés d'orientation dans l'espace, dans la gestion et la tenue des cahiers etc. On peut aussi observer des altérations de l'écriture de type micrographie ou macrographie, des difficultés à suivre la ligne ou à lier les lettres entre elles. Le déficit est en général plus marqué en situation de copie car tous ces éléments sont requis de manière conjointe.

b) Exploration de ces fonctions dans REPER-CE1 :

On pourra retrouver les différents éléments ci-dessus énoncés dans les deux épreuves proposées (II) :

- 1- Message/Décodage : nécessite des capacités de balayage, de discrimination visuelle et de rapidité graphique.
- 2- Copie de phrases : on notera la lisibilité (régularité des lettres les unes par rapport aux autres, le respect de la ligne de base...) et les fautes d'orthographe.

Des scores bas et des temps allongés à l'épreuve de copie de phrases orientent vers le repérage de certains élèves à risque de troubles « praxiques » et/ou de la coordination : l'écriture manuelle (cursive en particulier) comprend effectivement d'importants aspects praxiques de type constructif (enchaînement de petits mouvements successifs). Un enfant met trois ans pour automatiser les routines de base. Ce n'est qu'en fin de cycle II qu'il peut accéder à une automatisation de l'écriture. Un enfant présentant des difficultés d'ordre graphique sera moins « disponible » sur le plan cognitif dans des épreuves d'orthographe, car trop centré sur l'utilisation du scripteur et sur le geste moteur.

c)- Intérêt du questionnaire enseignant : Déficit de l'attention, impulsivité, hyperactivité :

Du point de vue neurologique, les troubles d'attention proprement dits, définis comme un déficit de processus cognitifs spécifiques au domaine de l'attention, relèvent de mécanismes communs avec le TDAH (Trouble Déficitaire d'Attention avec Hyperactivité). Le tableau est **complet** lorsque sont associés inattention, impulsivité et agitation motrice. L'impulsivité est l'incapacité à contrôler ou à inhiber une action verbale ou motrice. Ex : « *difficulté à attendre son tour* », etc. L'hyperactivité se présente comme une agitation motrice inhabituelle et inattendue par rapport à l'âge de l'enfant. Ex : « *ne tient pas en place sur sa chaise* », « *fait tomber ses affaires* » etc. Dans ces formes complètes, la présence de signes d'agitation et d'impulsivité pourra

¹³ S. CHOKRON, C. CAVEZIAN, M. De AGOSTINI, « Troubles neurovisuels chez l'enfant : Sémiologie, retentissement sur les apprentissages et dépistage », *Développements*, 2010, n°6, pp. 17-25.

¹⁴ M. MAZEAU, *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*, Masson, 2006, p 26.

être notée par l'enseignant. Trois items du questionnaire enseignant sont respectivement consacrés à ces trois aspects (inattention, agitation, impulsivité).

Il existe aussi des formes **incomplètes**, où les seules anomalies constatées concernent l'attention et/ou la concentration. Les formes inattentives pures sont les plus déroutantes, car l'enfant est au contraire souvent très calme et n'attire pas l'attention de l'enseignant. Ce n'est qu'en observant très finement le comportement de l'enfant que l'enseignant peut déceler cette tendance à « décrocher », à être anormalement perturbé par les bruits et les mouvements extérieurs, tout particulièrement dans les situations de double tâche.

3 - Séquentialité :

Les enfants souffrant de différents types de troubles « dys » présentent souvent des difficultés à se repérer dans le temps, que ce soit au niveau des concepts (jour, semaine, mois, etc.) que de la sensation elle-même du temps qui s'écoule. Cela laisse penser qu'il y aurait chez beaucoup d'entre eux un déficit du traitement temporel de l'information, déficit qui pourrait avoir des conséquences propres sur les apprentissages, comme par exemple dans la capacité à mener une activité séquentielle.

Le traitement séquentiel d'une information consiste à prendre en compte une succession d'éléments dans un ordre défini. Ex : *prise en compte de l'enchaînement des sons dans la production orale*. S'il existe un déficit spécifique dans ce domaine, il peut s'exprimer dans une tâche classique de type arrangement d'une histoire en images. L'épreuve d'arrangement d'images incluse dans REPER-CE1 consiste à reconstituer un petit récit, sous forme d'une séquence ordonnée (sans restitution orale).

Cette épreuve nécessite :

- Une bonne capacité d'analyse perceptive de chaque image par une exploration du regard,
- Des capacités de synthèse pour intégrer l'ensemble des informations disponibles,
- Des fonctions visuo-spatiales correctes pour ordonner les images de gauche à droite.

La séquentialité renvoie également à des compétences de **catégorisation**, qui sont la base de toute forme de pensée structurée et de raisonnement entrant dans le processus de compréhension et de développement du langage. Catégoriser permet de réduire la complexité du monde en mettant de l'ordre dans ses connaissances, en les subdivisant. Travailler la catégorisation avec les élèves, c'est les amener à dégager les logiques implicites contenues dans les procédures : les élèves comprennent ce qu'ils font, comment ils font pour réussir.

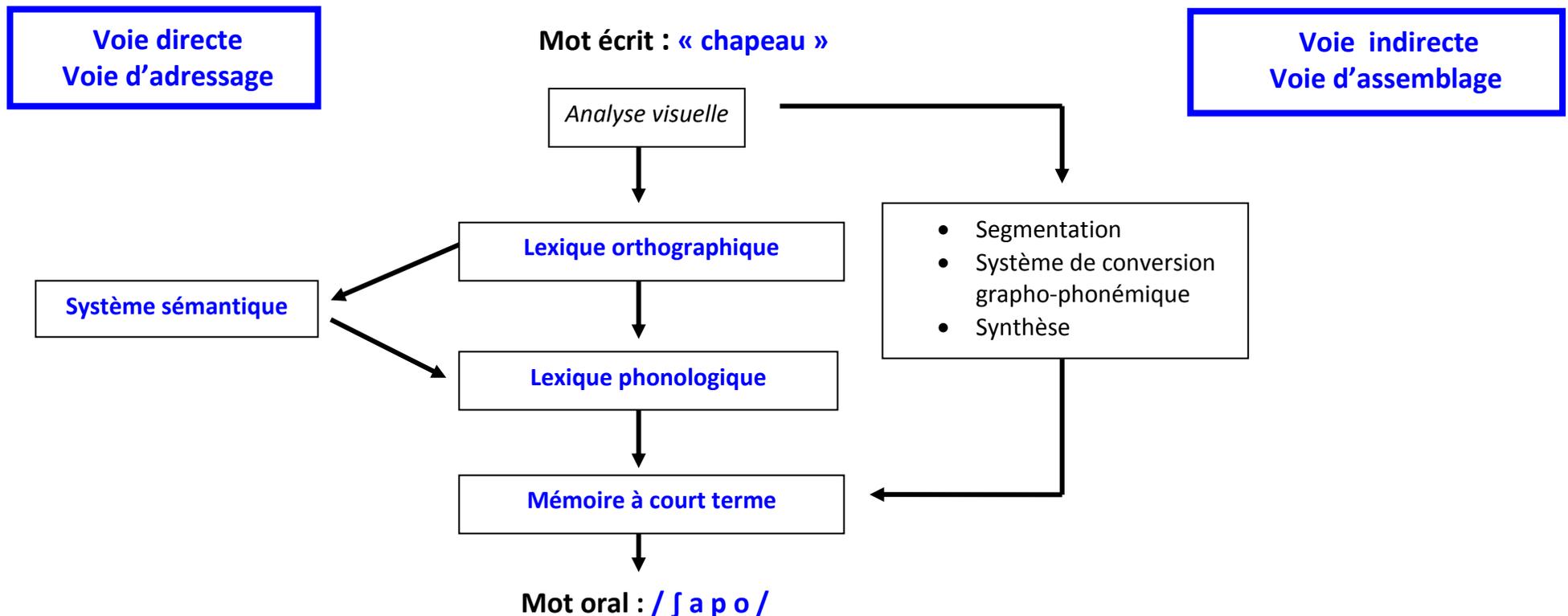
4- La lecture :

Parmi les différents modèles de l'apprentissage de la lecture, celui de Coltheart (1986) ou modèle de la double voie est plus fréquemment utilisé pour décrire les processus cognitifs en jeu dans la lecture des mots. Ce modèle comprend deux procédures de reconnaissance des mots écrits : **La voie indirecte ou d'assemblage** et **La voie directe ou d'adressage**. Ainsi lorsqu'un mot est présenté au sujet, un traitement visuel permet l'identification de la nature et de la position des lettres puis, en fonction de son statut, l'une des deux voies est activée :

- La voie indirecte ou d'assemblage : Elle est activée lorsque le mot est inconnu et non mémorisé dans le lexique mental. Elle utilise les règles de conversion grapho-phonémique. Le mot est lu après segmentation et mise en jeu des conversions graphème-phonèmes. Chaque son ainsi constitué est mis en mémoire de travail, puis assemblé (synthèse ou fusion) avec les autres pour produire la forme sonore du mot.
- La voie directe ou d'adressage : Elle est activée lorsque le mot est connu et mémorisé dans le lexique mental. Elle utilise un traitement simultané. L'analyse visuelle de l'ensemble des lettres qui composent le mot permet une reconnaissance orthographique dans le lexique mental. L'activation de la forme orthographique donne alors accès à la forme phonologique (sonore) et sémantique (sens).

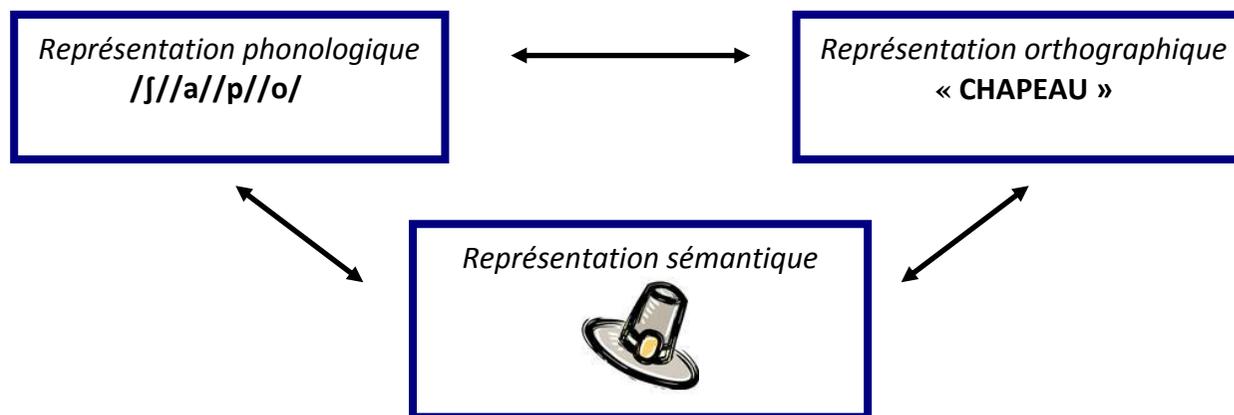
Les deux procédures sont régulièrement utilisées par le lecteur expert.¹⁵

a) Modèle de la double voie



¹⁵ Pour plus d'explications, cf. M. DELAHAIE, *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*, INPES Editions, www.inpes.sante.fr.

Le **lexique mental**¹⁶ se présente comme une instance en mémoire qui contient les informations sémantiques, phonologiques et orthographiques associées aux mots. Elle atteint sa forme définitive avec l'entrée dans le langage écrit et l'installation du lexique orthographique (mise en mémoire de la forme orthographique des mots). Effectivement, le développement de la conscience phonémique et la compréhension du principe alphabétique donnent accès au décodage puis à l'identification des mots écrits. C'est l'automatisation de l'identification des mots écrits qui permet l'élaboration organisée du lexique orthographique et son enrichissement progressif. Ainsi, plus un enfant est lecteur, plus il rencontre des mots nouveaux, qu'il mémorise ensuite dans son lexique mental orthographique, plus il enrichit son lexique mental, améliorant par retour la compréhension de la lecture.



b) Les épreuves de lecture de REPER-CE1 visent à évaluer l'accès aux deux voies de la lecture.

- Lecture de syllabes complexes : Epreuve visant à vérifier si les enfants ont accès au code, à la combinatoire.
- Lecture de mots : Lecture d'une liste de mots réguliers et irréguliers, fréquents, choisis selon la liste de fréquence des mots de l'échelle orthographique Dubois-Buyse. Les mots réguliers peuvent être lus par les deux voies, tandis que les mots irréguliers ne peuvent être lus que par la voie d'adressage.

5 - Aptitudes visuo-constructives (« graphisme ») :

Dans REPER-CE1, l'évaluation des aptitudes visuo-constructives consiste en une copie de figures géométriques simples, au nombre de trois¹⁷. Ceci nécessite des compétences visuo-constructives, perceptives visuo-spatiales et de motricité fine. Des difficultés dans cette épreuve peuvent traduire des troubles praxiques et/ou attentionnels et/ou neurovisuels, toutes ces fonctions cognitives étant nécessaires dans l'apprentissage du langage écrit.

¹⁶ Le concept de lexique mental est proposé par COLTHEART, ZIEGLER, RASTLE, etc. Certains auteurs utilisent plutôt le terme de **dictionnaire mental**.

¹⁷ Figures géométriques extraites de la BREV, Editions Signes, avec autorisation de l'auteur.

6 – Aptitudes attentionnelles (« Attention visuelle ») :

Il s'agit d'une épreuve d'attention visuelle dans laquelle le sujet doit barrer la cible c'est-à-dire le chiffre 3 parmi une série de chiffres (40 en primaire). Ceci nécessite des compétences attentionnelles sélectives fines avec une contrainte de temps (épreuve chronométrée de 1 minute). Epreuve complémentaire venant affiner le profil de l'élève.

PARTIE 2 : Remédiations, Aménagements pédagogiques à l'issue de la passation de « REPER-CE1 »

Ces propositions d'axes de travail permettent à l'enseignant de répondre aux difficultés de l'enfant de façon **ciblée** en fonction du **profil** dans lequel se situe l'élève, de remédier plus efficacement à ses difficultés. Cependant, aucun profil n'excluant l'autre, des axes de remédiation communs à ces trois profils sont proposés. Ils concernent des compétences plus transversales telles que la maîtrise du langage oral, la lecture, la compréhension, la mémorisation, la maîtrise de l'impulsivité.

On trouvera à la fois dans les pages qui suivent des **outils** (logiciels, jeux, fiches de travail...), supports d'activités, destinés à une utilisation en atelier en classe ou en aide personnalisée et des **aménagements pédagogiques**, correspondant toujours aux mêmes profils, utilisables au quotidien pour faciliter les apprentissages des élèves repérés.

Certains outils tels que « l'imprégnation syllabique » de D. Garnier-Lasek et ceux des Editions de « L'Oiseau Magique », destinés aux orthophonistes mais promus par les maisons d'édition auprès des enseignants peuvent être utilisés.

Si malgré la remédiation et les aménagements pédagogiques quotidiens les enfants repérés ne progressent pas, un avis auprès du médecin et/ou psychologue de l'Education nationale ou du médecin traitant est nécessaire.

I- Les trois grands types de profils repérés :

Profil 1

Items majoritairement échoués au test de repérage REPER-CE1 : I-1 / I-2 / I-3 / IV- 1 / IV-2/ QE 1.

Axes de remédiation

- Entraînement phonologique
- La mémoire auditive
- Le langage oral : enrichir le lexique, entraîner la compréhension

Profil 2

Items majoritairement échoués au test de repérage REPER-CE1 : II-1 & II-2 & III /IV 3/VI/ QE 3, 4, 5, 10.

Axes de remédiation

- La discrimination visuelle
- L'attention visuelle
- La mémoire visuelle
- La maîtrise de l'impulsivité

Profil 3

Items majoritairement échoués au test de repérage REPER-CE1 : II-1 II-2 /V-1/V-2/V-3 /QE 8, 10.

Axes de remédiation

- Le repérage spatial
- La motricité fine
- Le geste graphique

Les compétences transversales

Les cinq axes de remédiation communs aux trois profils

- Travail sur l'automatisation de l'identification des mots
- Travail d'entraînement à la mémorisation
- Travail sur la compréhension
- Travail de la langue orale

Profil 1

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|--|---|---|
| Travailler la conscience phonologique | <ul style="list-style-type: none"> • Jeux des familles de sons, jeux de loto des sons, jeux de rimes, jeux de fusion, jeux de segmentation, jeux de substitution, jeux d'omission, jeux d'entames... Des exemples filmés sont disponibles sur le DVD « Apprendre à lire » Direction de l'enseignement scolaire programmation nationale de pilotage / Séminaire du 09 mars 2006 : disponible dans toutes les écoles et circonscriptions 1^{er} degré • Mallette d'entraînement auditif de la Cigale : les lotos sonores http://www.editions-cigale.com • « Phonomi » (Editions La Cigale) : http://www.editions-cigale.com/produit/phono-mi (entraînement à la conscience phonologique structuré, progressif, de la syllabe au phonème) • « Les Phonalbums » (Retz) : http://www.editions-retz.com/notice-1131.html (un entraînement ludique à la conscience phonologique à partir de trois albums avec étude de la structure narrative, programmation et séquences détaillées) • « Devinettes de phonologie » (« Atelier de l'oiseau magique ») : http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2010/popup_devinphonologie.html (recherche de sons, balayage oculaire, représentation mentale des mots, jeu le son interdit...) • -« Le défi des sons » (« Atelier de l'oiseau magique ») : http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2009/popup_defisons.html (jeux de lecture axés sur les confusions des sons complexes (ein /ien, ain /ian, car /cra ...)) • « La clé des sons » (Accès Editions) : http://www.acces-editions.com/oeuvre.php?code=CDS2 (entraînement mémoire visuelle/auditive pour 54 graphèmes complexes + jeux de cartes → mémorisation active de l'orthographe) • Jeu phonétique de l'oie : « Takawir » / Editions Jocatop • « Distinguer les sons de la parole et comprendre le principe alphabétique » (Eduscol) : http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#sons_principe_alpha • « Lire au CP », fiches C2, C3, C4 | <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de supports gestuels pour une approche multi-sensorielle : type Borel-Maisonny par exemple (coffret : http://www.editions-papyrus.com/) • Utilisation de supports visuels (réfèrent phonologique) : affichage des sons, cahier de sons, ... (avec ou sans image) • Activités phonologiques ritualisées quotidiennes • Veiller à la compréhension des consignes (pictogrammes) |

Profil 2

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|--|--|---|
| Travailler l'attention visuelle, perception visuelle, impulsivité | <ul style="list-style-type: none"> • « Entraînement visuel » (La Cigale) : http://www.editions-cigale.com/produit/visuel-cp (Exercices progressifs et programmation structurée pour automatiser les capacités de poursuite visuelle et de reconnaissance des lettres) • « Ouvrez l'œil » (« Atelier de l'oiseau magique ») : http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2009/popup_ouvrez.html (Jeu de discrimination visuelle qui fait appel aux capacités attentionnelles : chercher les différences entre texte et image, mise en opposition texte/texte, image/image) • Albums « Où est Charlie ? » • Jeux de discrimination visuelle. • Jeu de Kim • Jeu de société « Educa Le lynx » : http://www.jeprogresse.com/jeux-de-societe-autour-du-langage-et-de-la-lecture/154-le-lynx.html (jeu de société de discrimination visuelle rapide) • « Support logico » (Editions MDI) http://www.mdi-editions.com/catalogue/produit.asp?ean13=3133090512485 (vise plusieurs compétences selon le choix du fichier : discrimination visuelle/repérage 1^{ère} et dernière lettre du mot/repérage d'un phonème/assemblage de syllabe/prendre des indices visuels ...) • Recherche de mots mêlés • Lecthème (Jocatop) • Jeu de cartes de symboles (Adlung). Discrimination sur les couleurs et les formes, mémorisation, conceptualisation. • Gratuits : • « Discrimots » et « Jumimots » : http://www.ecoliciel.net/ (repérer sur chaque ligne le mot identique au mot cible) • « Discrigraphe » : http://www.ecoliciel.net/ (discriminer visuellement des graphies proches ien/ein ... Il faut placer chaque mot dans la « bonne maison ») • « Je lis puis j'écris » : http://www.pragmatice.net/jelispuisjecris/ (s'entraîner à saisir précisément un mot, une expression après les avoir lus et mémorisés) • « Motintrus » : http://www.ecoliciel.net/ (repérer sur chaque ligne le mot intrus (graphies proches) • « Lire au CP » : Copie : E2 / E4 – Lire au CP 2, page 18 • Bien lire à l'école Brigitte Chevalier CP / CE1 : exercices d'entraînement au repérage visuel, Editions Nathan • ARTHUR niveau 1 : exercices progressifs d'entraînement au repérage visuel, Editions Nathan | <ul style="list-style-type: none"> • N'avoir sur le bureau que le matériel ou les supports nécessaires à la tâche • Ne proposer au tableau que les informations en lien avec l'activité • Placer l'élève face au tableau, loin de source de distraction (fenêtre, élève bruyant...) • Ritualiser l'utilisation du tableau par « zones » : voir encadré « Organisation spatio-temporelle » • Proposer les exercices les uns après les autres • Adaptation des supports : voir l'encadré « Lecture » Proposer des supports visuels dans l'espace classe par l'utilisation de pictogrammes, de couleurs... • Proposer des repères visuels dans les supports écrits : couleurs, surlignage, cache... • Mémoire orthographique des mots : épeler les mots des listes de référence à l'endroit et à l'envers (dyslexie visuo-attentionnelle, mauvaise voie d'adressage) • Entraînement à la copie par syllabe, par mot ou groupe de mots |

Profil 3

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|--|--|---|
| Travailler l'organisation spatio-temporelle et l'analyse visuo-constructive | <ul style="list-style-type: none"> • « La chambre de Léa » (« Atelier de l'oiseau magique ») : http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2009/popup_lea.html (Réflexion sur l'organisation d'un espace : compréhension des consignes orales/écrites), repérage dans l'espace, déduction logique, mémorisation) • Des logiciels de mathématiques gratuits pour travailler le repérage visuo-spatial (logiciels gratuits) : • « Cases » : http://www.ecoliciel.net/ (Permet de reproduire à l'identique sur un quadrillage de droite ce qui est sur le quadrillage de gauche) • « Casesym » : http://www.ecoliciel.net/ (Permet de travailler la symétrie horizontale et verticale) • « Tableaudou » : http://www.ecoliciel.net/ (permet de travailler les tableaux à double entrée avec codage de cases) • « Compter, tracer » (Site Handicap International) : http://www.webcastors.net/icom/compter.html (Logiciels permettant aux élèves présentant des difficultés praxiques de faire de la géométrie et de poser des opérations) • Jeux de parcours (se déplacer sur un quadrillage selon un chemin codé prédéfini, labyrinthes) • Architek (Editions Pirouettes) permet de repérer le plan et les volumes • « Promenade au parc » (L'oiseau magique éditeur) • Chronomath : Jocatop (permet de structurer la relation au temps) | <ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'emploi du temps de la journée (une couleur par discipline) collectivement. Un support individuel reprenant le déroulement peut être proposé à l'élève (affiché à côté de son bureau, sur son bureau...) : chaque activité terminée est barrée pour aider au repérage dans la journée • Proposer un cadre temps pour chaque activité • Placer l'élève à proximité pour pouvoir, le cas échéant intervenir rapidement pour que l'élève reste dans le rythme de la classe (veiller à ne pas le stigmatiser) • Ritualiser l'utilisation du tableau par « zones » (plan du déroulé de la séquence, devoirs, vocabulaire nouveau, leçon à copier, zone de recherche...) en utilisant des couleurs en point de repère par exemple • Donner des points de repère pour copier au tableau : saut de ligne, point en début de ligne sur le cahier, pour écrire le titre... • Utiliser des caches, plier la page, accentuer les repères visuels, pour aider l'élève à se repérer dans les écrits • Adaptation des supports : voir l'encadré « Lecture » • Simplifier les supports utilisés de type cartes, schémas... : n'y faire figurer que les éléments en lien avec l'objectif d'apprentissage • Paginer les cahiers (récupération plus rapide de l'information) • Donner les leçons (qui s'apprennent en classe) à revoir à la maison quelques jours à l'avance • Favoriser l'agenda et vérifier la prise de devoirs (en donner une copie si nécessaire) |

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|--|---|---|
| Travailler le geste graphique | <ul style="list-style-type: none"> • Reprendre les gestes de l'écriture (à l'écrit, dans l'espace, matérialiser les lettres, verbaliser le geste...) • Travailler la position des doigts et la tenue du stylo • « Support multi-sensoriel GS-CP » (Edition La Cigale) : http://www.editions-cigale.com/produits (perception et traçage de lettres) • « Apprendre le geste de l'écriture » (Eduscol) : http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#geste_ecriture • Classeur Graphimat Editions Jocatop • Adresse pour obtenir des fiches avec lignes en couleurs : http://www.desmoulins.fr/index.php?pg=scripts!online!feuilles!form_feuille_methode_couleurs | <ul style="list-style-type: none"> • Limiter la copie : réduire la quantité d'écrit (ce qui devra être retenu), proposer des textes à trous, des photocopies, utiliser un cahier carbone, la dictée à l'adulte, le tutorat... Le modèle à copier peut-être proposé sur le bureau (repérage sur le même plan plus facile) • Lorsque les autres copient la leçon l'élève peut surligner, souligner, copier... les idées ou les mots importants de la leçon • Utiliser des guide-doigts. « Cartable fantastique » : http://www.cartablefantastique.fr/Outils/GreenLignesPour%c9 (lignages spécifiques à imprimer) • Cahiers d'écritures avec lignes de couleur |
| Travailler la motricité fine et la coordination motrice | <ul style="list-style-type: none"> • Activités de coloriage/découpages/collages/gommettes/pâte à modeler/mosaïques • Travailler la pince pouce/index « jeu WESCO » Couleurs et positions, ramasser des grains de riz, de raisins, les conserver dans sa main tout en ramassant, jeux de mobilité des doigts, des poignets, ombres chinoises • Enfilage de perles • Activités de laçage, de tressage • Activités de broderie • Jeu de Mikado, de Badaboum • Expression corporelle, chants mimés (123 main droite..., je mets un bras devant...) • Visser, dévisser des écrous • Lettres rugueuses de Montessori | |

II- Compétences transversales communes aux trois profils :

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|-----------------------------------|---|---|
| Travailler le langage oral | <ul style="list-style-type: none"> • Activités théâtre, jeux de rôles, ateliers enrichissement du lexique et construction de phrases de plus en plus complexes • « Le langage à l'école maternelle » : http://eduscol.education.fr/cid48415/s-approprier-le-langage-decouvrir-l-ecrit.html / Ressources pour faire la classe © MENJVA-DGESCO / CNDP, Mai 2011. Un outil précieux pour les maîtres qui éclaire les différentes facettes de l'enseignement du langage oral comme écrit à l'école maternelle. • « Maîtriser la communication orale » (Eduscol) : http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#maitriser_comm_orale • « Apprendre à comprendre » (Eduscol) : http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#apprendre_comprendre • « Progresser avec la maîtrise de la langue » (Eduscol) : http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#progresser_maitr_langue • « Rythme et jeux de langage : de la maternelle au collège », Rivais et Yak (1997), Retz | <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de supports gestuels pour une approche multi-sensorielle : type Borel-Maisonny par exemple (coffret : http://www.editions-papyrus.com) • Utilisation de supports visuels (référent phonologique) : affichage des sons, cahier de sons, ... (avec ou sans image) • Activités phonologiques ritualisées quotidiennes • Veiller à la compréhension des consignes (pictogrammes) |

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|---|--|--|
| Travailler l'automatisation de l'identification des mots | <ul style="list-style-type: none"> • Préparation des lectures qui seront faites en classe, proposer en lecture de petits albums qui facilitent la lecture avec syllabes colorées (Collection Atouludik) • Proposer des séquences de lecture de mots ou de syllabes (tableau des syllabes) • « Mots malins » (« Atelier de l'oiseau magique ») : http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2010/popup_motsmalins.html (visualiser l'orthographe des mots, identifier la nature des mots, enrichissement du lexique) • « Fluence CP/CE1 » (Editions « La Cigale ») : • http://www.editions-cigale.com/produit/fluence-cpce (automatiser l'identification des mots pour améliorer la compréhension, la vitesse de déplacement dans un texte, la fluidité de la lecture) • « Th-ApLec » / « Educampa » Apprendre à lire au cycle II : : http://jm.campaner.pagesperso-orange.fr/index.htm (associer une phrase lue à des pictogrammes, repérer une lettre dans un mot, identifier la place d'une syllabe dans un mot, segmenter la phrase en mots) • « La planète des alphas » : http://www.planete-alphas.com (alphabet sous une forme ludique et concrète) • « Lecture par imprégnation syllabique » Dominique Garnier-Lasek : http://www.orthophonie.org/Impregnation-syllabique.html (méthode d'apprentissage de la lecture en utilisant les couleurs) • « Instit 90 » : • http://sylvain.obholtz.free.fr/crbst_124.html (comment aider à automatiser le code ?) • « Lire au CP » (Identification) : Identifier des mots réels entendus : B1 / B2 / B3 – Lire au CP pages 10 & 11 ; Identifier des mots inventés : B1 / B2 / B3 / C1 / C2 / C3 – Lire au CP pages 10 & 11 ; Identifier des mots connus : B2 / B3 / B5 – Lire au CP page 12 : Identifier des syllabes : B2 / B3 / B5 ; Identifier des petits mots : B3 / B5 – Lire au CP pages 10-12 ; Lire à haute voix un texte court : D3 – Lire au CP page 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper les lectures : proposer le texte qui sera étudié en classe, un résumé ou un enregistrement (l'élève lit, se fait lire ou écoute à la maison) • Organiser des séquences de lecture courtes mais très régulières • Rendre les lectures plus concrètes (théâtraliser les lectures, proposer des illustrations, des objets signifiants...) • Autoriser la lecture à mi-voix pour que l'élève puisse s'appuyer sur la boucle audio-phonatoire (aide à la compréhension) • Réduire la longueur du texte à lire • Aider à la compréhension de la lecture (prendre en charge une partie de la lecture, faire reformuler ou surligner les idées essentielles, échanger sur ce que les élèves comprennent du texte...) • Réinvestir régulièrement et systématiquement le vocabulaire rencontré • Aménagement des supports de lecture (et de tous supports de travail) : agrandissement, présentation aérée, présentation en colonnes, choix de la police d'écriture (Arial, Verdana...), double espace entre les mots, interligne 1,5... • Utiliser les couleurs (surligneurs) pour mettre en contraste les lignes, les mots et ou les syllabes • Utilisation de support gestuel pour une approche multi-sensorielle : Borel-Maisonny par exemple (coffret : http://www.editions-papyrus.com) • Proposer l'utilisation d'une règle ou d'un guide pour suivre la ligne de lecture (buvard, doigt, fenêtre cartonnée...) • Ralentir le débit de lecture et veiller à son articulation (pour l'enseignant) |

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|-----------------------------------|--|---|
| Travailler la mémorisation | <ul style="list-style-type: none"> • Jeux de « Memory », • Réécriture de mémoire après lecture « flash » d'un mot, d'une phrase (utilisation de l'ardoise...) • Jeu du téléphone : répéter une phrase en ajoutant un mot. Idem avec des chiffres • Logiciels d'apprentissage des tables (tables chantées, tables en couleurs...) • Avec les instruments de musique : reproduire les suites de sons de plus en plus complexes (mémoire auditive) / reproduire à partir des images (mémoire visuelle) • « Compétence Mémoire » 6/8 ans, Accès Editions (travail de mémorisation, d'attention, entraînement à la concentration, à la structuration...) • La clé des sons | <ul style="list-style-type: none"> • Entraîner la mémoire en favorisant des activités ritualisées, courtes et quotidiennes (calcul mental, table de multiplication, récitation, comptine, chorale...) • Répéter, re-évoquer, concrétiser, travailler par analogie • Sélectionner, expliquer (définir, proposer des synonymes...) et réutiliser régulièrement le vocabulaire spécifique • Favoriser tout ce qui permet l'anticipation d'une activité : la connaître, la reconnaître, savoir quand on la fait (afficher un emploi du temps de la semaine, de la journée et barrer les activités terminées, proposer un cadre temps pour chaque activité, conclure clairement chaque activité...) • Organiser les affichages pour favoriser la récupération des informations (couleur par discipline, localisation dans la classe, peu d'information, qualité d'écriture, lisibilité...) • Adapter les consignes : phrase courte, une tâche à la fois ; Favoriser le lexique concret (« barre », « entoure »...) au lexique procédural (« Trouve ») pour entrer dans l'activité. |

| | Supports d'activités | Aménagements pédagogiques au quotidien |
|--|---|---|
| Travailler la compréhension / séquentialité | <ul style="list-style-type: none"> • Remettre dans l'ordre des images, les lettres d'un mot avec image, sans image, idem sur des phrases • Aider à la compréhension du texte par un code couleur : une couleur par personnage → associer le pronom au personnage désigné • Travailler la catégorisation fonctionnelle : regrouper un enchaînement d'événements et les ordonner (exemple : déroulement d'un anniversaire, faire pousser des plantes, l'histoire d'un album...) partir d'événements vécus connus des élèves pour ensuite s'éloigner vers des situations moins familières • Inventer la suite de plusieurs images, d'un texte • Ecrire des histoires vécues par la classe et en faire des albums collectifs • -« Compréhension » (La Cigale) : http://www.editions-cigale.com/produit/comprehension-ce1 (construire les mécanismes de la compréhension en apprenant à argumenter, à justifier ses hypothèses : programmation structurée et séances détaillées de travail sur la déduction, les inférences, la causalité, les connecteurs ...) • -« Combo » CP (La Cigale) : http://www.editions-cigale.com/produit/combo-1-cp (Activités sur chevalet pour travailler la compréhension des consignes et la flexibilité à partir de situations de phonologie) • « Biblio1 / Biblio2 » Les cahiers de la fourmi (La Cigale) : http://www.editions-cigale.com/produit/biblio-1-ce (35 séances structurées pour travailler la compréhension fine de textes littéraires) • « Des mots du sens » (SED) : • http://www.editions-sed.fr/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.product_details&flypage=shop.flypage&Itemid=3&category_id=&product_id=240 (Quatre jeux de lecture pour favoriser l'accès au sens : travail sur la prise d'indices) • « Le marché aux mots » (« Atelier de l'oiseau magique ») : • http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2009/popup_marchemots.html (jeu de création de phrases simples avec accords de base → travail sur la structure de la phrase dans trois univers différents : fantastique/univers/famille) • « C'est dans l'image 2 » (« Atelier de l'oiseau magique ») : • http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2009/popup_cdansimage2.html (Atelier d'écoute et de compréhension des consignes : entourer, rayer, souligner, tracer, ajouter ...) • « Raconte-moi une histoire » (Atelier de l'oiseau magique) : • http://www.oiseau-magique.com/pj/pages2009/popup_raconte.html (entraînement langage oral/écrit par la création d'histoire en respectant une structure narrative précise) • « Lire au CP » (compréhension) : Lecture autonome : A1 / A3 / A5 – Lire au CP page 17 - Lecture magistrale : A1 / A4 – Lire au CP 2 page 13 • Ordo : CEBE et PAOUR (permet de travailler les relations d'ordre) | <ul style="list-style-type: none"> • Travailler la catégorisation (représenter, symboliser, verbaliser, mettre en lien, comparer) pour mettre de l'ordre dans ses connaissances • Matérialiser les catégories par des affichages organisés dans l'espace, utiliser des couleurs pour chaque thème... • Pour aider l'élève à passer à l'écrit, donner des points de repère : sens de lecture (gauche/droite – haut/bas) ... • Travailler la structure spatio-temporelle des textes, des événements... • Travailler les connecteurs temporels, le lexique spatial... • Matérialiser la séquentialité des événements d'un texte : Tarots des contes, petits objets, figurines... • Travailler sur l'ordre des étapes à respecter pour réaliser une tâche (Construire des méthodes de travail avec les élèves, utilisation du dictaphone ...) • Placer l'élève devant, face au tableau • Capturer son attention et le ramener à la tâche |

| | |
|--|---|
| Travailler la maîtrise de son impulsivité / hyperactivité | <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des rituels, des routines des habitudes qui rassurent l'élève • Construire ensemble les règles de vie en classe • Avoir des exigences simples et claires en lien avec les règles de vie de la classe : les rappeler, les afficher à la vue de l'élève • Tenir compte de la capacité d'attention et de la fatigabilité de l'élève : conserver le même niveau d'exigence que pour les autres élèves mais, le cas échéant, diminuer la quantité de travail demandé • Confier des tâches diverses à l'élève qui lui permettent de « bouger » (distribution des cahiers, effacer le tableau...) • Placer l'élève à côté d'un enfant calme • Eviter un emplacement propice à la distraction (fenêtre, porte...) • N'avoir sur le bureau que le matériel ou les supports nécessaires à l'activité proposée • Placer l'élève de façon à pouvoir facilement établir un contact avec lui, physique ou visuel • Capturer l'attention avant de passer une consigne • Observer l'élève, repérer les signes annonciateurs pour anticiper les situations difficiles • Proposer à l'élève des éléments de gestion de ces situations (se reposer un peu à l'écart, dessiner, trouver des mots à sa place ou lui permettre de le faire...) • Encourager, rassurer, organiser des situations de réussite... • Valoriser les réussites, permettre à l'élève de prendre conscience de ses réussites, de ses progrès (travail par contrat par exemple) • « Plan d'intervention pour les difficultés d'attention : Etre attentif, une question de gestion » Chenelière Education |
|--|---|

III-Aménagements des évaluations, communs aux trois profils :

- N'évaluer que la notion ou les connaissances ciblées
- Favoriser l'évaluation à l'oral si trouble du langage écrit
- Varier les modes de restitution à l'écrit : texte à trous, QCM, schéma à légender, dictée à l'adulte, réponse courte (évaluer le fond, ne pas exiger de phrases)
- Diminuer la quantité de travail si nécessaire
- Utiliser l'auto-évaluation en lien avec les critères de réussite pré-définis
- Utiliser les évaluations nationales adaptées pour les enfants « dys »
- Préparer l'évaluation et faire reformuler la consigne après l'avoir oralisée