



# États d'AME

**Bulletin de liaison de l'Association des Maîtres E des Deux-Sèvres**

**6<sup>ème</sup> année, N°18**

Bonjour,

Mais non, mais non, l'AME79 ne s'endort pas... Nous n'aurons publié que deux bulletins cette année; c'est peut-être peu, mais ce n'est pas rien, un peu à l'image de la vie de notre association, qui ne peut être que ce que ses membres en font.

Vous avez été nombreux-ses pour ne pas dire unanimes dans votre réponse à notre petite enquête de début d'année; rappelez-vous, nous l'avions publiée dans le dernier numéro de la présente revue. Nous sommes désolés de ne pas pouvoir vous en donner encore la synthèse: le système informatique de l'association s'est trouvé bugué par le facteur multiplicatif des résultats obtenus; nous ne sommes pas sûr de pouvoir récupérer les données que vous avez envoyées; si vous en avez fait un double, ce serait gentil de nous en envoyer une photocop.

Toute plaisanterie mise à part, nous avons fonctionné avec nos moyens: Alain a continué à nous représenter dans le groupe de travail Guillarmé qui construit un outil d'évaluation des compétences et difficultés de l'élève. Le CA s'est réuni quatre fois pendant ce semestre. Nous avons axé notre travail principalement sur la définition et la préparation d'une demi-journée de formation, qui s'est tenue le mercredi 4 juin à l'IUFM, à Niort; le sujet de la conférence était "L'aide à la conceptualisation de l'écrit pour les élèves de cycle2"; il est possible d'en trouver un compte-rendu dans les pages suivantes. A l'occasion, nous pouvons remercier Claudette de l'aide qu'elle nous a apportée pour la préparation de cette matinée. Les groupes Nord et Sud ont fonctionné et permis la communication et la recherche entre les personnes participant-e-s. Le site internet s'est progressivement mis à jour, au fil des nouveautés de la vie associative. Pour terminer sur une note optimiste, les comptes de l'association tendent vers un montant proche du facteur multiplicatif du résultat de l'enquête qui a bugué notre système informatique. Restons optimistes.....

En effet, l'avenir reste devant nous, ainsi que divers projets que nous vous proposerons peut-être à la prochaine Assemblée Générale de rentrée:

- des actions de formation à définir, développer si nous en avons les moyens, à susciter auprès de l'administration;
- des actions d'échange, de co-formation dans la continuité de ce qui existe déjà;
- La participation à l'Observatoire des Difficultés d'Apprentissages Scolaires;
- des rencontres avec les autres collègues et/ou associations de l' AIS sur le département;
- le renforcement de liens avec la Fédération Nationale ou/et avec d'autres associations proches.
- 

L'avenir de l'association sera constitué de ce que chaque adhérent en fera; le bureau n'est là que pour mettre en œuvre, proposer; il ne peut rien sans les adhérents. A bientôt à l'Assemblée Générale de rentrée.

Bonnes vacances. Jean-Pierre Chevalier, Président en MDD

**Nos adresses:** R.A.S.E.D, 1, rue Paul Bert, 79100 THOUARS  
<http://perso.wanadoo.fr/ame79/>

*Le Sommaire est à la page suivante..... T.S.V.P*

| <b>SOMMAIRE</b>   |                      |
|---|----------------------|
| Editorial traditionnel et peut-être superflu  | <b>Page 1</b>        |
| Libre propos: participation personnelle à la recherche de la Commission FNAME<br>"le Maître E en classe"  | <b>Pages 2 et 3</b>  |
| Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur Edgar MORIN (recension de lecture par Laurent Imhof)  | <b>Pages 4 et 5</b>  |
| Présentation du logiciel Hot Potatoes, Exerciseur libre de droits, d'accès, etc...  | <b>Page 6</b>        |
| Compte Rendu du CA de la FNAME le 24 mai 2003   | <b>Page 7</b>        |
| Dyslexie ou difficultés d'apprentissage; synthèse par Alain Gaufreteau  | <b>Pages 8 à 15</b>  |
| Conférence débat du 4 juin 2003, organisée par l'AME79, à l'IUFM de Niort, avec Guy HERVE, Rééducateur: Aide à la conceptualisation de l'écrit pour des élèves de cycle 2 | <b>Pages 16 à 21</b> |
| Courrier des lecteurs et participation associative des adhérents dans un prochain numéro  |                      |

## **Libre propos: participation personnelle à la recherche de la Commission FNAME "le Maître E en classe"**

**Avez-vous déjà eu l'occasion de pratiquer l'aide E en classe? Oui, cette année, dans deux situations:**

- ◆ sur une courte période de quatre semaines (à raison de deux fois par semaine), dans une perspective d'évaluation/observation d'un groupe de trois enfants de CE1
- ◆ pendant 11 semaines, à raison de deux fois par semaine, avec un groupe de CM1 d'une autre école.

### **A l'initiative de qui? (Maître E, classe, remédiation?)..;**

L'origine de chacune des deux actions résidait dans les difficultés d'apprentissage des enfants concernés. Pour le groupe de CE1, en fonction de ce qui s'établissait comme autre aide extérieure pour deux des trois enfants du groupe, il n'était pas opportun de mettre en place un nouveau lieu supplémentaire d'aide en dehors de la classe. Par contre, la collègue de la classe avait besoin de comprendre un peu mieux les stratégies des enfants, leurs possibilités et les enfants étaient demandeurs d'une aide. Ce n'est donc ni la maîtresse de la classe seule qui été à l'origine de cette organisation, ni le Maître E seul; ce projet nous semblait être celui qui répondait le mieux aux difficultés observées chez les enfants, et tenait compte de leurs situations particulières.

Pour le groupe de CM1, c'était la première fois qu'une aide E se mettait en place dans cette école, et le collègue souhaitait que l'aide s'effectue dans la classe, parce qu'il considérait important de participer à la gestion de la difficulté vis à vis des apprentissages dans le cadre du fonctionnement de la classe, sans le déléguer (au moins symboliquement) à l'extérieur.

### **Avec quelles modalités de fonctionnement? (observation, soutien, remédiation). Pour quels objectifs pédagogiques?**

Pour chaque enfant, après une évaluation préalable tenant compte du signalement de la difficulté, j'ai proposé un projet d'aide pour la ou les périodes prévues. Partant de l'analyse de la ou des difficultés des enfants, le projet tentait de cerner des objectifs d'amélioration de stratégie à atteindre, qui se traduisaient en termes de compétences, d'actions et de calendrier prévus. Principalement dans la classe de CM1, j'ai du prendre un temps important (mais bénéfique) de définition des objectifs du projet avec le collègue en question. Même si parfois (mais pas toujours), nous travaillions sur les mêmes supports, l'objectif de mon travail avec les enfants ne résidait pas prioritairement à soutenir ce qui était programmé par l'ensei-

gnant pour que l'élève arrive à le réaliser coûte que coûte. Il était bien clair, du moins dans la définition du projet et dans les régulations régulières, que la perspective de mon travail était de permettre aux enfants d'améliorer leurs stratégies et procédures, en devenant progressivement conscients, au travers des activités proposées. On était donc dans le cadre de projets d'aide pédagogique, avec leurs objectifs spécifiques, mis en œuvre dans le fonctionnement des activités de la classe. Dans ce contexte, ce n'était pas évident tous les jours de ne pas verser dans le soutien plutôt que l'aide spécialisée; heureusement, nous en étions conscients et essayions d'y veiller.

**Selon quelle fréquence? Pour quelle durée?**

Deux fois trois séquences de quarante cinq minutes par semaine, pendant 10 semaines chez les CM1; pendant quatre semaines chez les CE1.

**Sur quel type de classe? (organisation pédagogique, ateliers, groupes de niveau?)**

Quand je travaillais dans les classes, il était prévu dans le projet que la classe travaillait alors par ateliers, et que je travaillais dans l'atelier des enfants concernés. A ce sujet, il m'a paru très important et bénéfique que l'un comme l'autre (l'enseignant de la classe et moi) ne débordions pas dans le ou les ateliers de l'autre. Chacune des deux classes était une classe à plusieurs niveaux; les enfants sont habitués à y travailler en groupes.

**Sur quel type d'école? (rurale, urbaine, ZEP...)**

Je travaille en secteur rural (secteur de 16 écoles de une à trois classes).

**L'interaction du Maître E est dirigée vers: un élève, un groupe d'élèves?**

Dans le cadre de ces projets, j'ai travaillé à chaque fois avec un groupe d'élèves. L'interaction a donc pu s'exercer entre l'adulte et chaque enfant, mais aussi entre les enfants.

**Selon vous, quels sont les avantages?**

Enjeu principal: un travail de partenariat avec l'enseignant est plus facile à mettre en place. L'aide E n'est pas isolée dans un local à l'écart, mais est reconnue comme participant aux progrès de l'enfant dans ses acquisitions scolaires. Le transfert entre l'action de métacognition et les apprentissages scolaires apparaît plus directement pour l'enfant. L'enseignant de la classe est plus directement impliqué dans la prise en compte de la difficulté de l'élève qu'il peut mieux comprendre. En acceptant la présence d'un Maître E dans sa classe, il peut plus facilement s'engager dans un échange, et prendre en compte la difficulté de l'enfant dans le reste de la vie courante de sa classe, éventuellement modifier son attitude, ses pratiques pédagogiques afin de mieux tenir compte de certaines difficultés de certains enfants.

Du point de vue des enfants, ce type de projet leur permet de mettre en évidence leurs capacités de réussite dans un projet de classe.

**Selon vous, quels sont les inconvénients?**

L'espace E devient plus réduit physiquement du moins, mais se déploie peut-être plus d'un point de vue symbolique.

**Avez-vous des compléments à apporter à ce questionnaire?**

Je n'aurais pas géré ce type de projet dans n'importe quelle classe. Pour qu'il soit réalisable de façon utile pour des élèves en difficulté, il me semble nécessaire qu'existe un minimum de confiance et de respect réciproque entre l'enseignant de la classe et le maître spécialisé: nos cultures professionnelles ne nous ont pas habitués à travailler à plusieurs sur le même lieu. Il est important d'avoir bien défini préalablement les rôles et les objectifs de l'action. Si chacun des adultes en présence (l'enseignant de la classe et le maître E) "joue" sa partition en respectant l'autre, les enfants ne peuvent qu'y gagner. La réussite de ce type de projet nécessite un certain temps de concertation avec l'enseignant de la classe; l'échange d'infos entre deux portes ne suffit pas.

*Jean-Pierre Chevalier, Maître E* sur deux cantons ruraux regroupant 16 écoles de une à trois classes.

## Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur

Edgar MORIN - Edt° du SEUIL - 2000

Dans l'avant propos, Edgar Morin explique que son livre ne traite pas des matières enseignées, mais de sept thèmes qui lui paraissent fondamentaux pour le devenir de l'enseignement.

Bien que certains passages du livre pourraient intéresser directement le maître E dans sa pratique, le livre ne s'occupe pas spécialement de pédagogie ni de psychologie, mais il nous incite à réfléchir sur des idées telles que l'erreur, la connaissance, l'incertitude et la compréhension.

- **Chapitre 1 : Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion**

Comme origine de la cécité, E. Morin nous explique les liens qui existent entre le développement de l'intelligence et celui de l'affectivité. De son point de vue, l'affectivité étoffe la connaissance mais peut aussi l'étouffer et nous tombons alors dans l'erreur et l'illusion. " Le développement de la connaissance scientifique est un moyen puissant de détection des erreurs et de lutte contre les illusion ". L'auteur liste ensuite les types d'erreurs auxquelles nous risquons de nous faire prendre. **Les erreurs mentales** dans lesquelles nous risquons de confondre le subjectif et l'objectif, **les erreurs intellectuelles** qui reposent sur des doctrines et des idéologies trompeuses, **les erreurs de la raison** où s'oppose rationalité avec rationalisation (cette dernière prend comme point de départ des bases mutilées ou erronées), **les aveuglements paradigmatiques** qui sont des modèles inconscients qui peuvent se révéler inexacts. Edgar Morin nous met face à ce paradoxe : " Nous devons mener une lutte cruciale contre les idées, mais nous devons le faire qu'avec le secours des idées. ". Son espoir pour le futur est que par l'éducation, les hommes deviennent plus lucides.

- **Chapitre 2 : Les principes de la connaissance pertinente**

L'auteur nous amène à réfléchir sur **la pertinence** des connaissances. Elle a besoin d'être élaborée d'une façon contextuelle et complexe tout en tenant compte du monde multidimensionnel et global dans lequel nous vivons. " Il faut situer les informations et les données dans le contexte pour qu'elles prennent sens (...) mais le global est plus que le contexte", nous devons recomposer le tout s'en oublier les facteurs multidimensionnels (biologique, psychique, social, affectif et rationnel) qui structurent nos connaissances. **La connaissance pertinente est toujours complexe.** La société hyper technicisée qui nous oblige à nous spécialiser masque les relations qui existent entre les parties et le tout. Aujourd'hui les savoirs sont fragmentés, l'éducation du futur devrait être capable d'enseigner **une pensée qui à la fois distingue et relie.**

- **Chapitre 3 : Enseigner la condition humaine**

Edgar Morin part du principe que " **connaître l'humain, c'est d'abord le situer dans l'univers et non l'en retrancher.** " Il nous met en garde contre l'aggravation d'une pensée qui semble vouloir ignorer le global et le tout, pour mieux se spécialiser et se fragmenter. L'auteur expose ensuite ce qui fait de nous des humains : 1) **l'homme est à la fois un être pleinement biologique et pleinement culturel**, son humanité ne s'accomplit que dans la culture. 2) Le cerveau tient bien sûr une place essentielle ; il est le siège de trois instances complémentaires mais aussi antagonistes : raison, affectivité et pulsion. **La rationalité repose sur ces trois pôles.** 3) L'humain est également le produit de trois autres facteurs liés entres eux : l'individu, la société et l'espèce, son épanouissement dépend de l'équilibre entre ces trois facteurs.

Pour Edgar Morin " une des vocations essentielle de l'éducation du futur sera l'examen et l'étude de la complexité humaine. "

- **Chapitre 4 : Enseigner l'identité terrienne**

Nous sommes entrés dans l'ère planétaire et envahit par la complexité du monde, nos modes actuels de pensée ne nous poussent pas à contextualiser et à globaliser, alors que les exigences de l'ère planétaire le réclameraient. Edgar Morin souhaiterait voir émerger l'enseignement **d'une éthique terrienne des problèmes planétaires.**

- **Chapitre 5 : Affronter les incertitudes**

Si la science contemporaine a pu lever de nombreuses incertitudes et nous permettre de nous débarrasser de beaucoup d'illusions, le monde dans lequel nous vivons nous a révélé **d'innombrables autres incertitudes**. Nous devons apprendre à vivre dans un monde où il existe de l'aléatoire et de l'inattendu. **La pensée rationnelle doit donc être capable d'affronter l'incertitude.** “ Il est nécessaire que tous ceux qui ont la charge d'enseigner se portent aux avant-postes de l'incertitude de nos temps. ”

- **Chapitre 6 : Enseigner la compréhension**

*Com-prehendere* signifie “ saisir ensemble. ” Edgar Morin explique qu'il existe deux niveaux de compréhension : 1) **la compréhension intellectuelle** qui passe par l'explication, 2) **la compréhension humaine** liée à un processus d'empathie, d'identification et de projection dans l'autre (comprendre sa souffrance ou sa joie). Les obstacles à la compréhension sont nombreux : le malentendu, la polysémie d'une notion, l'ignorance du symbolique, l'égoïsme, l'esprit réducteur...

“ Enseigner la compréhension entre les humains est la condition et le garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. ”

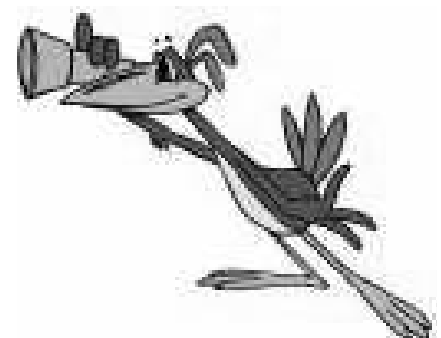
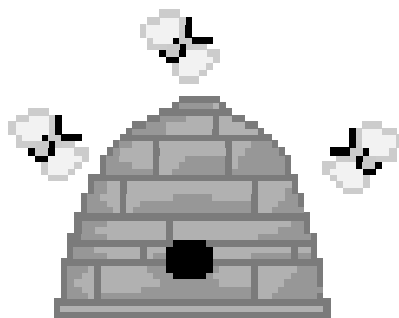
### **Chapitre 7 : L'éthique du genre humain**

Tout humain devrait être conscient qu'il est à la fois : individu, partie d'une société et partie d'une espèce, toute éthique du genre humain doit tenir compte de ces trois aspects de l'homme.

Edgar Morin explique ce que serait **une anthropo-éthique** : “ humaniser l'humanité ”, accomplir l'unité planétaire dans la diversité, respecter en autrui à la fois la différence d'avec soi et l'identité avec soi, développer l'éthique de la solidarité, développer l'éthique de la compréhension. “ La classe doit être le lieu de l'apprentissage du débat argumenté, des règles nécessaires à la discussion, de la prise de conscience des nécessités et des procédures de compréhension de la pensée d'autrui, de l'écoute et du respect des voix minoritaires et déviantes. ”

Pour finir l'auteur nous met en garde contre une nouvelle fracture sociale, “ des citoyens sont rejetés hors des domaines politiques, de plus en plus accaparés par les “experts”, et la domination de la “nouvelle classe” empêche en fait la démocratisation de la connaissance. ”

*L.Imhof*



## Un générateur d'exercices utilisable dans un cadre coopératif :



## Hot Potatoes

Vu dans la Nouvelle Revue de l'AIS  
<http://www.cnefei.fr/RessourcesHome.htm>

La suite Hot Potatoes de Half Baked Software est un ensemble d'outils permettant de réaliser simplement divers types d'exercices accessibles par l'intermédiaire d'un classique navigateur Internet puisqu'ils prennent la forme de pages web.

Hot Potatoes est un logiciel libre, utilisable sur Mac et PC (Windows et Mac OS, en des versions différentes). Il a été développé par une équipe du Centre des langues de l'université de Victoria (Canada, île de Vancouver). Il est offert si vous l'utilisez dans le cadre d'activités éducatives. Les seules contraintes sont de s'enregistrer en ligne, à l'occasion du téléchargement (sur le site de l'université à cette adresse: <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/> et de mettre en ligne les réalisations dont vous pourrez retrouver des exemples dans la partie Hot Pot Sites. Vous serez alors mis au courant des derniers développements.

Six outils de création sont proposés pour créer des exercices interactifs :

- J Match - association entre des groupes d'items,
- J Mix - mettre en ordre les mots d'une phrase,
- J Cross - grille de mots croisés,
- J Cloze - texte à trous,
- J Quiz – questionnaires à réponses courtes,
- JBC – QCM (questionnaire à choix multiples).

L'utilisation est simple, les utilisateurs-concepteurs rentrent en langage naturel leurs données (questions, réponses, indices, textes). Les exercices sont écrits à l'aide du langage JavaScript, mais il n'est pas besoin de connaître ce langage. Les différents outils créent des pages web. Celles-ci peuvent être utilisées directement sur votre machine grâce à votre navigateur habituel (Netscape, Internet Explorer) ou vous pouvez les télécharger sur votre site. Elles deviennent alors accessibles à tous et permettent un travail entre différentes classes, différents établissements, dans différents lieux.

Par ailleurs, si vous maîtrisez les langages HTML ou JavaScript vous pourrez personnaliser vos pages à loisir. Cette suite est un outil adapté et adaptable, notamment à des publics en grande difficulté.

### Quelques adresses à consulter sur ce thème :

[soshg.free.fr/hotpot/hotpot.htm](http://soshg.free.fr/hotpot/hotpot.htm)

[membres.lycos.fr/toilefle/](http://membres.lycos.fr/toilefle/)

[www.ac-grenoble.fr/reseau.ecoles.valentinoises/hot\\_potatoes/hot\\_potatoes.htm](http://www.ac-grenoble.fr/reseau.ecoles.valentinoises/hot_potatoes/hot_potatoes.htm)

[netia59.ac-lille.fr/dkgs/reseaux/utiliser\\_hot\\_potatoes.htm](http://netia59.ac-lille.fr/dkgs/reseaux/utiliser_hot_potatoes.htm)

Il est également possible de trouver une explication en ligne de ce logiciel, avec des exemples locaux, des liens de téléchargement et de didacticiel sur le site de l'AME79, à la rubrique Outils:

<http://perso.wanadoo.fr/ame79/outils/nos-outils.htm>



## Conseil d'Administration de la FNAME le 24 mai 2003

Etaient présentes les AME 92-45-16-69-81-79-72-27-73-14-59 et FC.

Avaient données pouvoir Maitéor 21, AME 86, AME 66, ADP 29, AME 38 et AME 12. Les AME 28 et 22 étaient excusées.

A ce jour, 29 associations sont adhérentes à la FNAME. Une liste des mails des représentants au CA va être mise en place, pour faciliter la communication. Pour éviter des dysfonctionnements liés à des problèmes d'adresse, chaque représentant fournit le nom et l'adresse mail d'une deuxième personne au sein de son association. Pour l'AME 79, c'est Eric Surault.

### Ordre du jour :

1. Site autour des difficultés d'apprentissage de la langue
2. Assises de l'AIS pour 2004
3. Journée nationale du 21 novembre 2003
4. Projet de rénovation du CAPSAIS

- 1 Ce site internet est créé par le CNDP, en lien avec le Ministère de l'Éducation Nationale. La FNAME a été sollicitée par celui-ci pour des contributions, soit individuelles, soit d'une AME, soit de la FNAME. Il s'agit d'alimenter le site par des apports théoriques, des compte-rendus d'expériences pratiques autour des difficultés d'apprentissage de la langue. Le courrier explicitant le cadre de la demande va être envoyé aux associations par le biais de la liste CA, pour diffusion à tous les adhérents.
- 2 Suite à une rencontre nationale FNAME-AFPS-FNAREN, a été évoqué le problème des dérives vers une médicalisation des difficultés scolaires, d'où le projet d'assises nationales de l'adaptation et l'intégration à l'école. Celles-ci se dérouleraient vers avril 2004, sur une journée à Paris. Les trois fédérations seraient organisatrices, il y aurait des partenaires co-organisateurs (associations de parents d'élèves. . . ), des invités (syndicats professionnels, courants pédagogiques . . . ). L'objectif est également de médiatiser l'événement. Une plaquette sera éditée et adressée à tous les RASED, les centres de formation . . . Le matin serait consacré à des conférences-débats et l'après-midi à des tables rondes, compte-rendus d'expériences.
- 3 La journée nationale du vendredi 21 novembre 2003 se déroulera à l'IUFM d'Anthony.
  - 9H à 9H25 : Accueil.
  - 9H25 à 9H30 : Mot du Président
  - 9H30 à 10H30 : Intervention de JJ Guillarmé, autour de la recherche avec la FNAME
    - + 30 mn de débat
  - 11H à 12H : Intervention d'Alain Brun, la dimension relationnelle de l'aide à dominante pédagogique
    - + 30 mn de débat
  - 12H30 à 14H : Pause repas
  - 14H à 16H : Ateliers - Monique Pré, entretien d'explicitation
    - Mireille Brigaudiot, apprentissage progressif de l'écrit
    - Peut-être également Ouzoulias, Planchon (modules), Guy Hervé, Françoise Duscesnes
  - 16H à 18H : Regroupement des maîtres " E ".
- 4 Des discussions sont actuellement en cours entre le ministère et les différents syndicats autour du projet de rénovation du CAPSAIS. Le ministère refuse de recevoir les fédérations de l'AIS et ne veut travailler qu'avec les syndicats. Nous avons donc assez peu d'éléments pour l'instant. Il est prévu d'alléger le référentiel de compétences. Il y aurait uniquement une épreuve professionnelle et un mémoire professionnel réduit. La FNAME envisage des actions en direction du ministère, en lien avec les autres partenaires des l'AIS (FNAREN et AFPS).

Si vous souhaitez aller sur le site de la FNAME, le nouveau code d'accès est COL3.

Un mail donné lecture par son IEN à un collègue maître “ E ” dans l’Ain a été transmis à la FNAME, indiquant qu’un pôle de 3 CP expérimentaux allaient être créés dans le cadre du plan de lutte contre l’illettrisme. Celui-ci comprendrait l’utilisation de postes supplémentaires à prendre parmi : postes REP, ZEP ou **regroupement d’adaptation**. La FNAME ne peut que s’insurger face à ce genre de dérives et va réfléchir à une motion pour recadrer les missions du maître “ E ”, à partir du cadre institutionnel (Textes officiels et référentiel de compétences).

Pour l’AME 79

Alain Gaufreteau

## Dyslexie, trouble spécifique Ou difficulté d’apprentissage

### 1. Définition(s) :

Les définitions que l’on trouve actuellement reprennent le modèle de définition étiologique par exclusion qui remonte à 1968 :

*La dyslexie est un trouble de l’apprentissage de la lecture survenant en dépit :*

- d’une intelligence normale
- de l’absence de troubles sensoriels ou neurologiques
- d’une instruction scolaire adéquate
- d’opportunités socioculturelles suffisantes

*En outre, elle dépend d’une perturbation d’aptitudes cognitives fondamentales souvent d’origine constitutionnelle (World Fédération of Neurology 1968).*

A ce jour, on observe la réactualisation des théories organicistes résultant de la neurobiologie contemporaine et reposant sur l’élaboration récente de concepts neuropsychologiques et neurolinguistiques. En même temps, il y a un essor considérable de la position cognitiviste qui devient un courant dominant des théories explicatives de la lecture.

Les conceptions actuelles expliquent les dyslexies en référence aux mécanismes cognitifs de la lecture, à partir du modèle développemental de Frith (1985) :

L’apprenti-lecteur franchit trois grandes étapes :

- **le stade logographique**, qui précède la lecture. Il reconnaît certains mots grâce à des indices visuels.
- **le stade alphabétique (ou voie indirecte, voie phonologique, médiation phonologique, procédure d’assemblage)** : Il met les lettres qu’il a appris à connaître en rapport avec les sons de la langue parlée, qu’il connaît déjà, pour déchiffrer syllabes et mots.
- **Le stade orthographique (ou voie directe, voie lexicale, procédure d’adressage)** : Il lit en reconnaissant le mot dans son ensemble. C’est ainsi que lit le lecteur expert.

Selon Frith, les dyslexies consisteraient en un arrêt dans la séquence normale de passage entre les différents stades génétiques de la lecture, en une incapacité à maîtriser une stratégie propre à un stade.

**La dyslexie phonologique** correspondrait à un arrêt développemental au stade logographique et une difficulté d’accès au stade alphabétique, à la procédure d’assemblage.

**La dyslexie de surface** (la plus fréquente) correspondrait à un arrêt au stade alphabétique, à une difficulté d’accès au stade orthographique, à la procédure d’adressage.

Cette conception selon laquelle l’acquisition de la lecture traverserait de manière successive et nécessaire les trois stades interdit la coexistence des différentes stratégies. De ce fait, l’explication des dyslexies résultant d’un arrêt développemental à un stade génétique de la lecture est remise en question.



## 2. Les hypothèses neurophysiologiques :

Des scientifiques ont découvert au début des années 1980 de petites malformations à la surface du cerveau, excroissances constituées de plusieurs milliers de neurones. Celles-ci, appelées “ ectopies ”, situées notamment dans l’aire du langage, proviendraient d’un défaut survenu dans la maturation du cerveau au cours de la grossesse, effet d’une migration anormale de neurones dans la couche superficielle du cortex dans l’hémisphère gauche, et principalement autour de la scissure de Sylvius, un des nombreux replis du cerveau.

Un défaut de latéralisation du langage dans l’hémisphère droit du cerveau ou un dysfonctionnement dans le transfert d’infos entre les deux hémisphères (effectué par le corp calleux, anormalement gros chez les dyslexiques) pourraient également être à l’origine de ces troubles. Ces anomalies pourraient provenir de la survie anormale d’un certain nombre de neurones qui devraient disparaître lors de la maturation du cerveau durant la période intra-utérine.

Il y aurait trouble de la conscience phonologique, atteinte de la voie magnéto-cellulaire (gestion des déplacements rapides et des faibles contrastes dans notre champ visuel), altération de la gestion temporelle des stimuli (succession rapide des éléments), anomalies de perception phonologique chez les nouveaux-nés à risque.

Selon une étude anglaise, le port de lunettes occlusives permettrait d’améliorer nettement les compétences en lecture chez les dyslexiques (voie magnéto-cellulaire)

L’imagerie cérébrale montrerait également que les dyslexiques n’auraient recours dans certaines opérations de lecture, qu’à une partie de l’aire du langage, là où des non-dyslexiques en utiliseraient la totalité. On parle d’anomalie d’activation.

La plus grande incidence de garçons que de filles parmi les dyslexiques est considérée par certains comme la preuve de l’intervention de facteurs hormonaux sur le développement cérébral.

Le caractère génétique a été récemment renforcé par des études ayant permis d’incriminer trois chromosomes différents (15-1 et 6) comme porteurs potentiels du gène de la dyslexie. Mais il est peu probable qu’il y ait un gène de la dyslexie.

Tout ceci reste des hypothèses issues de la neuro-imagerie fonctionnelle cérébrale (vision du cerveau en fonctionnement pour avoir une idée de son organisation).

## 3. Les hypothèses psychologiques :

La psychologie et la psychanalyse estiment que les difficultés rencontrées dans l’apprentissage de la lecture et de l’écriture sont le signe à la fois d’une difficulté de structuration intérieure (intégration des émotions, gestion des conflits) et, corrélativement, d’une difficulté d’intégration de la dimension “ symbolique ”. Ce désordre dans la langue et dans le texte serait la façon de signifier (d’inscrire) un désordre intérieur.

On note souvent que l’apprentissage du langage et l’acquisition de la lecture chez l’enfant sont très attendus par les parents, et que l’un et l’autre sont des étapes symboliques très importantes pour l’enfant, qui marquent notamment son ouverture sur le monde extérieur. Une difficulté dans l’apprentissage de la langue et de l’écriture peut donc signifier que cette étape fait peur, ou que l’attente des parents pèse sur l’enfant. La psychanalyse souligne également que la difficulté rencontrée dans l’apprentissage de la lecture peut être significative d’un refus de savoir, effet d’un désir et d’une peur de comprendre, et relie ce refoulement à la “ pulsion scobique ” (désir de voir).

On a également souligné la difficulté d’organisation spatio-temporelle qui serait à l’œuvre dans les troubles dyslexiques : l’altération, l’interversion ou la distorsion dans l’espace (localisation et position des lettres) et le temps (rapidité et durée du geste et du mouvement oculaire) de la lecture témoigneraient d’une difficulté d’accès au symbolique (temps et espace) et à la symbolisation à l’œuvre dans le langage.

**Il est troublant de voir que les tenants de l’une de ces hypothèses excluent le plus souvent l’autre, comme si aucune conjonction n’était possible, témoignant ainsi de la difficulté des psychothérapeutes et des neurophysiologistes à articuler l’esprit ou la pensée au cerveau.**

## 4. Les manifestations de la dyslexie :

Contrairement à une opinion erronée couramment répandue, l'inversion de lettres ou de syllabes n'est pas la faute type du dyslexique. Ses erreurs sont multiples et le plus souvent simultanées : faute que fait tout enfant qui apprend en CP-CE.1, et qui sont inévitables au début, comme dans tout apprentissage. Le problème réside dans leur persistance.

### *Anomalies les plus fréquentes dans les dyslexies :*

- Soit dans le déchiffrage :
  - confusions auditives ou phonétiques (a/an, s/ch, u/ou)
  - confusions visuelles (p/q, d/b)
  - inversions (or/ro, cri/cir)
  - omissions (bar/ba, arbre/arbe)
  - adjonctions (paquet/parquet, odeur/ordeur)
  - substitution (chauffeur/faucheur)
  - contaminations (dorure/rorure, palier/papier)
  - lecture de texte elle-même lente, hésitante, saccadée avec un débit syllabique, une difficulté à saisir le découpage des mots en syllabes, une ignorance de la ponctuation.
  
- Soit dans la compréhension :

Le dyslexique ne retire pas de sens ou un sens partiel de ce qu'il a déchiffré, le message du texte lui échappe totalement ou partiellement.
  
- Soit dans les deux :

C'est le cas le plus fréquent. Il y a conjonction entre ces deux types de troubles, déchiffrage et compréhension fonctionnent mal.  
C'est une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme, chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants.

## 5. Plan d'action pour une meilleure prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques :

### **Les objectifs**

“ L'objectif est de permettre un meilleur repérage et dépistage ainsi qu'une prise en compte plus efficace des troubles spécifiques du langage, notamment dans le cadre de l'école. Il doit donner la possibilité, aux parents de ces enfants, d'accéder, dans des délais raisonnables, à un diagnostic précis assorti d'une prise en charge appropriée à chaque situation ”(circulaire N°2002-024 du 31-01-2002).

Il y a trois objectifs prioritaires :

- connaître et comprendre ces troubles
- assurer la continuité des parcours scolaires
- organiser les réponses

### Prévenir sans stigmatiser

En milieu scolaire, le repérage est rendu complexe puisque la nature et la forme des difficultés relatives au langage oral ou écrit sont multiples, leur intensité variable, leurs origines souvent incertaines. Nombre d'entre elles sont transitoires, en lien avec la situation scolaire qui confronte l'enfant à un contexte social nouveau, plus ou moins éloigné de celui qu'il vit dans sa famille, ainsi qu'à des apprentissages dont il peut, à certains moments, mal percevoir le sens et la finalité parce qu'ils sont différents de ceux qu'il a pu effectuer de manière spontanée.

L'école doit se garder d'un double écueil, celui de la banalisation comme celui de la stigmatisation. Il faut nécessairement associer à l'enseignant les personnels des RASED, le médecin et l'infirmière de l'Education Nationale, ainsi que les parents de l'élève.

Il paraît nécessaire de développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants présentant des signes d'alerte, se fondant sur une pratique pédagogique diversifiée et structurée, centrée sur l'acquisition de la langue orale et s'adressant à tous les enfants.

### **Repérer, dépister, diagnostiquer**

Le regard du maître de la classe, conjugué à celui des membres du RASED, permet de repérer les élèves présentant des signes d'alerte puis d'informer et associer les parents aux démarches d'aides entreprises au sein de l'école. A partir de ce repérage, un médecin de PMI ou de l'Education Nationale, selon l'âge de l'enfant, effectue un dépistage.

Le premier dépistage sera réalisé par le médecin de PMI, à l'occasion du bilan de 3-4 ans, sur la base des informations fournies par l'enseignant, la famille, les membres des RASED. Le second sera organisé dans les mêmes conditions, auprès des enfants de 5-6 ans, par le médecin de l'Education Nationale. Des outils d'évaluation et de dépistage des troubles du langage feront l'objet de recommandations par une commission d'experts pluridisciplinaire qui précisera également les modalités d'utilisation et d'interprétation des données. Les méthodes proposées en France à ce jour sont récentes et parfois non validées.

Au début du CE2, la situation des enfants présentant des compétences faibles en lecture fera l'objet d'un examen attentif. A l'issue des investigations réalisées en milieu scolaire, les parents sont invités, si nécessaire, à consulter pour leur enfant des professionnels de santé afin qu'un diagnostic soit établi. Celui-ci, pluridisciplinaire, s'appuie toujours sur un bilan médical, orthophonique et psychologique afin d'éliminer tout déficit sensoriel, pathologie neurologique, trouble cognitif non verbal, trouble envahissant du développement ou des carences importantes dans l'environnement de l'enfant. Il se fera auprès de professionnels de santé ou, pour les cas plus complexes, dans des centres de référence hospitaliers (liste publiée par le comité français d'éducation pour la santé, CFES).

### **Les modalités de prise en charge**

Il faut privilégier une scolarité au plus proche du milieu ordinaire, sans exclure les prises en charge spécialisées si nécessaire. Sauf exception, liée à des cas graves, les élèves présentant des troubles n'ont pas vocation à effectuer l'ensemble de leur scolarité dans un établissement spécialisé. Lorsque le diagnostic est établi, un projet individualisé de scolarisation est élaboré et doit faire l'objet d'un suivi durant toute la scolarité.

Le déroulement de la scolarité peut s'effectuer :

- Dans une classe ordinaire avec des stratégies pédagogiques diversifiées (pour la majorité des enfants et ados concernés)
- Dans une classe ordinaire, conjuguant une adaptation de l'enseignement avec des interventions des membres du RASED et un suivi par les médecins de l'Education Nationale en lien avec des dispositifs d'accompagnement médico-social, ou encore des professionnels libéraux.
- Dans une classe d'intégration scolaire (CLIS) dans une école ordinaire avec l'aide des services d'éducation spéciale ou de soins (pour les enfants ou ados présentant des formes sévères, soit moins de 1% des élèves)
- Dans des unités pédagogiques d'intégration (UPI) en collège, avec la continuation d'une prise en charge par un service d'éducation spéciale ou de soins
- Dans la classe d'un établissement spécialisé avec des interventions thérapeutiques intensives et pluridisciplinaires. Ce séjour, sauf exception, dans avoir une durée limitée (deux à trois ans)

Toute orientation vers un dispositif collectif d'intégration requiert la décision d'une commission d'éducation spéciale (CCPE ou CDES)

### **Les ressources :**

#### **Au plan départemental**

Les groupes de coordination Handiscol constituent l'instance d'analyse des besoins et d'élaboration éventuelle de propositions.

Les IA veilleront à l'élaboration, avec les présidents des conseils généraux, d'une convention cadre précisant les modalités d'intervention et de collaboration des équipes de PMI, des médecins de l'Education Nationale, des RASED, des enseignants et des autres professionnels de santé.

### **Au plan régional**

Promouvoir, dans les centres hospitaliers, des centres référents formés d'équipes pluridisciplinaires permettant d'élaborer des diagnostics précis, de proposer des modes de prise en charge.

### **La formation :**

Une information sur le repérage des signes d'alerte et les prises en charge spécialisées, ainsi qu'une formation aux réponses pédagogiques diversifiées nécessaires seront intégrés à la formation initiale des enseignants du premier et second degré.

Dans la formation initiale et continue des enseignants spécialisés, option E-F-G, seront confortés la prise en compte des difficultés d'apprentissage du langage oral et écrit et les connaissances concernant les troubles spécifiques du langage en insistant notamment sur les aspects didactiques et pédagogiques. Des préconisations seront adressées aux centres de préparation des psychologues scolaires pour renforcer, dans leur formation, l'approche des troubles spécifiques du langage.

Au niveau du programme de formation initiale des orthophonistes, développer les pratiques de recherche et d'évaluation en orthophonie.

Intensifier la formation continue des professionnels de santé.

Un pôle de ressources, de formation et de recherche en lien avec l'université et les centres hospitaliers universitaires sera développé dans le cadre de la réactualisation des missions du CNEFEI de Suresnes.

## **6. Les réponses pédagogiques :**

### **• *A partir de l'approche neurophysiologique***

#### **Principes généraux**

- Ne pas laisser l'enfant seul face au fait de devoir restituer une connaissance précise, à un moment donné.
- Réfléchir au moyen d'indicer ses réponses
- Diminuer progressivement la part d'indication fourni.
- Aider à la précision du choix formulatoire en tendant à réorganiser les capacités catégorielles générales.
- Présenter les notions nouvelles de façon telle que la condition même de leur apprentissage soit porteuse des éléments qui permettront un meilleur rappel des données appréhendées. Favoriser l'apprentissage actif et associatif.

#### **Applications**

- A l'oral, pour un mot que l'enfant ne retrouve pas, donner un certain nombre d'indices sémantiques sur celui-ci, ou encore son phonème ou sa syllabe initiaux.
- Dans une situation empruntant l'écrit, utiliser l'aspect assez préservé de l'acte lexique pour proposer des questionnaires à choix multiples (préférer la reconnaissance au rappel).
- Indicer les réponses passant par la transcription en donnant le début du mot attendu, par exemple (la première syllabe, puis seulement la première lettre) ou une particularité orthographique de ce mot.
- Catégoriser le vocabulaire présenté à l'oral, soit en situation d'apprentissage, soit en situation explicative et rappeler ces catégories quand l'enfant se trouve en situation de restitution.
- Faire repérer les homophones, de façon à baser les catégorisations sur le sens et pas seulement

sur la phonologie.

- Utiliser la lecture pour renforcer l'impact du travail de catégorisation de l'ensemble du vocabulaire présenté, en y faisant participer l'enfant (catégories sémantiques, phonologiques, intrus . . . )
- Orienter les productions écrites de l'enfant par l'utilisation d'éléments favorisateurs du rappel ayant fait partie intégrante de la situation première d'apprentissage (catégories grammaticales présentées et apprises accompagnées de petits signes permettant de les distinguer et que l'on peut fournir comme guides d'une production écrite).
- Appréhender d'une façon correctrice la production écrite de l'enfant (qui est d'ordre strictement phonétique) en fournissant, par exemple, l'ensemble des lettres constituant un mot mal orthographié en désordre et en lui demandant d'en retrouver activement l'ordre exact.

Au niveau de son environnement, l'enfant dyslexique a besoin de sentir le soutien, l'encouragement, la présence réconfortante de l'adulte.

Les appréciations dites et écrites sous formes de messages personnels sont très importantes.

Il a besoin du contact visuel avec l'enseignant, sa place dans l'espace géographique de la classe est facteur de concentration ou de dispersion.

Il a besoin de méthode, de plans de travail, de constructions en tableaux, en fiches.

Il faut lui apprendre à se donner des repères visuels, auditifs, tactiles, ainsi que les repères d'orientation (affichage d'emploi du temps, accrochage de calendriers).

Pour retrouver facilement ses livres et cahiers, couvrir ceux qui concernent la même matière de la même couleur ou bien les ranger ensemble dans une pochette de couleur. Faire un tableau des couleurs et des matières correspondantes et l'afficher.

Organiser des jeux de pistes avec billets codés pour une recherche de trésor.

Etudier l'arbre généalogique de la famille, en famille.

Jouer aux " devinettes spatiales " (même jeu que " chaud-froid ")

Les informations doivent systématiquement être données sous les formes visuelles et auditives.

Favoriser le tutorat, le travail en équipe.

Pour ce qui est de l'évaluation, il est possible de faire une double notation et une courbe de notes.

#### Outils pour renforcer les capacités d'analyse segmentale ou de conscience phonologique :

Peut-être que ceux-ci ne font que renforcer des procédures compensatoires de traitement de l'information. Leur efficacité tient dans leur utilisation fréquente, leur présentation variée, leur aspect ludique, inventif, poétique, musical, rythmique ainsi qu'au plaisir qui y est lié.

- Pour les plus jeunes, utiliser les comptines, les jeux chantés, mimés, théâtralisés, les jeux de mains, les chansons pour sauter à la corde ou à l'élastique.
- Le jeu du Corbillon, " dans mon panier, j'ai mis les mots en . . . "
- Le jeu de pigeon vole, " pigeon vole et lève ton doigt quand tu entends le son. . . dans les mots que je vais dire "
- Exercice impliquant la discrimination sonore sans énoncé de mots par l'adulte (tri de cartes images)
- Transformation orale ou écrite selon le niveau de l'élève (que devient le mot " bouche " si on change la première lettre)
- Omission (que devient le mot " page " si on enlève la première lettre)
- Etudier les onomatopées dans les BD et en inventer
- Fabriquer un dictionnaire imaginaire (créer des non-mots, les écrire, les lire et en donner la définition. Illustrer par des dessins, collages)
- Avec le support des livres-jeux " Les animaux extraordinaires " jouer à reconstituer des images d'animaux et leurs noms qui ont été coupés en deux en respectant les syllabes. Créer avec ces moitiés des animaux chimériques.

- *A partir de l'approche psychologique*

Il y a deux objections au point de vue selon lequel, en proposant à l'enfant, dès la maternelle, des exercices sensoriels centrés sur des unités sonores de plus en plus fines, on l'aiderait à abstraire les phonèmes. Il suffirait de lui enseigner ensuite comment ces unités sont représentées à l'écrit. Ces exercices ne peuvent avoir que des effets contrastés.

**Première objection :** Le phonème, tout spécialement le phonème consonantique n'est pas une unité naturelle de l'oral. En fait, les phonèmes sont coarticulés, ils ne sont pas physiquement distincts. La syllabe n'est pas une somme de phonèmes, elle est émise comme élément sonore unique car la consonne est par elle-même imprononçable isolément. Elle est un "modificateur de la voyelle (Brissiaud)

- **Deuxième objection :** La conscience des phonèmes est largement dépendante des connaissances sur l'écriture, elle est essentiellement une conscience grapho-phonétique. L'écriture fournit un modèle pour la parole, tout ce dont on a besoin, c'est que la parole puisse être vue, c'est à dire entendue sous les termes de ce modèle.

La conscience phonémique, avant l'entrée au CP, émerge au cours du processus de conceptualisation de la langue, où l'écrit se constitue en modèle pour analyser l'oral.

Pour cela, il faut quatre conditions :

- 1) L'enfant comprend que les mots écrits représentent des segments de la parole.
- 2) Il a compris le principe phono-graphique, au niveau syllabique (locomotive est plus que train)
- 3) Il faut une première familiarité avec quelques mots écrits
- 4) Il faut connaître les lettres de l'alphabet les plus fréquentes, le nom des lettres aide à analyser la chaîne phonologique

Ces quatre conditions minimales sont généralement réalisés chez les enfants qui ont une familiarité plus globale avec les objets écrits et les situations de lecture-écriture.

Toutes ces connaissances initiales se construisent dans les premières expériences langagières, sociales et culturelles de l'écrit, avant l'entrée au CP.

L'observation et l'imitation de l'adulte qui écrit, les situations de dictée à l'adulte, la copie de mots ou de micro-textes, l'utilisation d'alphabets et de jeux avec les lettres, ainsi que l'écriture sur clavier constituent des situations d'une grande fécondité pour favoriser les progrès des jeunes enfants dans la conceptualisation de la langue écrite.

G. Chauveau et son équipe ont fait des propositions qui résultent de recherches-actions ayant fait leurs preuves sur des terrains sensibles mais n'ont pas été prises en considération. Il s'agit, par exemple, de classes découvertes centrées sur la lecture, de classes de 6<sup>e</sup> à option lecture, de clubs coup de pouce qui permettent notamment de reconstruire le lien cognitif entre l'école et la famille en s'appuyant sur le partenariat école/famille/environnement péri-scolaire. On peut penser que ces mesures auraient pu trouver leur place dans les recommandations du rapport Ringard, au bénéfice de tous les mauvais lecteurs, encore plus de ceux potentiellement porteurs ou atteints d'un trouble du langage écrit.

### ***Impact des pratiques socio-familiales sur les compétences en lecture-écriture :***

Une étude sur la comparaison franco-allemande montre une supériorité systématique des compétences en lecture-écriture des enfants allemands par à celles des enfants français, pouvant s'expliquer par des caractéristiques spécifiques des conceptions et pratiques éducatives familiales. Les parents allemands privilégient en famille des activités fonctionnelles en lecture-écriture, notamment autour du livre de jeunesse

et considèrent que l'enseignement systématique et formel du code relève du domaine de l'école. Par contre, les parents français se conforment au modèle de l'école et limitent leurs interventions en famille au suivi des devoirs et à la reprise de certains exercices scolaires.

Le contexte éducatif familial joue un rôle primordial dans le développement des compétences à l'écrit, que ce soit au niveau des pratiques et attitudes lectorales et scripturales (usage du livre) ou au niveau des compétences codiques.

La pédagogie scolaire fonctionnelle exerce un effet bénéfique indirect par son action sur les attitudes et pratiques éducatives de certaines familles, si elle est reconnue et prolongée par celles-ci. L'école doit rendre visible ses démarches pédagogiques et ses objectifs à la fois aux yeux de l'enfant en classe et aux yeux des parents.

Il faut que sur le versant familial puisse s'opérer l'évolution d'une conception d'alphabetisation vers une approche de lecturisation (Foucambert, 1989). Pour cela, il faudrait reconsidérer les conceptions implicites du développement de l'enfant et de l'éducation. La mise en œuvre de pratiques scripturales et lectorales diversifiées implique au préalable qu'on accorde à l'enfant un véritable statut de lecteur, relevant d'un climat de confiance réciproque. Les parents doivent prendre conscience de l'importance de leur rôle en tant qu'éducateurs et avoir confiance en leurs propres capacités d'éducation et en l'enfant pour que celui-ci puisse élaborer des attitudes et conduites de lecteur en prenant certains risques dans un environnement sécurisant. C'est dans ce contexte que l'enfant pourra s'investir progressivement dans des projets de lecteur-scripteur car si l'environnement ne façonne pas le sujet, il constitue l'univers de significations à partir desquelles le sujet construira son monde (Charlot et al, 1992)

Il faudrait permettre aux enseignants de reconsidérer leur position vis-à-vis des parents et de les reconnaître comme véritables partenaires éducatifs. Ce changement implique une démythification de l'image de l'école, à la fois du côté des parents et des enseignants pour instaurer un climat de respect et de reconnaissance réciproque. Ainsi l'enfant, souvent assimilé au mauvais élève, pourra se dégager de l'image dévalorisée renvoyée par l'école qui ne reconnaissait pas son identité personnelle et l'identité collective de son groupe d'appartenance.

Alain Gaufreteau  
Maître " E " RASED

## Bibliographie

- Mauvais lecteurs, pourquoi ?* J. Fijalkow Puf 1996  
*Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie* Françoise Estienne-Dejong, Masson 1998  
*Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales* Revue française de pédagogie N° 113 oct-dec 1995  
*Des enfants hors du lire* C. Préneron, C. Meljac, S. Netchine, Païdos 1994  
*Comment l'enfant devient lecteur* G. Chauveau, Retz 1997  
*Les paradoxes autour de la dyslexie* Christiane Pezè, Courrier des psychologues sept 2000  
*Lecture et dyslexies* S. Guillard, Les Pluriel de Psychée 1997  
*Comment lisons-nous ?* dossier Sciences Humaines N°82 1998  
*Lecture et dyslexies de l'enfant* S. Casalis, P.U du Septentrion 1995  
*L'évaluation du langage* J. Rondal, Mardaga 1997  
*Le niveau initial de conscience phonologique est-il le meilleur prédicteur unique de la réussite dans l'apprentissage de la lecture* André Ouzoulias  
*Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio 1988  
*L'univers de l'écrit* D. Olson, Retz 1998  
*La capacité à faire parler le contexte, quelle contribution à la réussite ?* R. Brissiaud 2001  
*Sites internet de l'ANAES et du CFES*

## Conférence débat du 4 juin 2003

organisée par l'AME79, à l'IUFM de Niort,  
avec Guy HERVE, Rééducateur.

### Aide à la conceptualisation de l'écrit pour des élèves de cycle 2

Guy Hervé est rééducateur depuis près de dix ans. Auparavant, il avait enseigné dans une classe, en pratiquant la pédagogie institutionnelle, puis fut Maître E pendant une dizaine d'années. C'est dans ce dernier contexte qu'il a élaboré un outil d'aide à la conceptualisation de l'écrit pour des élèves de cycle 2 qu'il vient nous présenter, que l'on peut retrouver aux Éditions Hatier, 1999, sous le titre Conceptualiser l'écrit: "les bonnes idées d'Alix", ainsi que "six contes de tous les jours".

Plutôt que de nous feuilleter le fichier en le paraphrasant, Guy Hervé a fait le choix de nous tracer quelques pistes qui permettent de se demander comment et pourquoi se servir de cet outil, au travers du questionnement de l'éthique du praticien, du statut de la difficulté scolaire, de la démarche préventive qu'il permet, sans oublier de l'ouvrir et de nous le faire découvrir.

#### Ethique du praticien

L'utilisation d'un outil ne dispense pas d'une posture éthique consciente professionnelle; celle-ci se trouve pour chacun au carrefour de ses valeurs personnelles, des fondements théoriques de son action, ainsi que des techniques et outils utilisés.

Du point de vue des valeurs personnelles du professionnel, il est important de ne pas perdre de vue que nous agissons en fonction de nos options politiques, philosophiques, de nos affects, de notre histoire personnelle, de notre personnalité.

En tant que pédagogues accompagnateurs de l'élève vers le savoir, nous nous référons pour agir à des théories cognitives, pédagogiques, de psychologie sociale et de psychologie de la personnalité. Aucun champ théorique ne prend en compte la globalité de l'enfant; il n'y a pas de toute puissance d'un champ théorique. En conséquence, tout professionnel reconstruit d'une certaine manière son champ théorique en opérant des choix entre divers courants, entre autres en fonction de ses valeurs personnelles.

Il choisit ses techniques ou pratiques en fonction de ses prises de parti théoriques, ainsi que de ses affects. Il est important de rester conscient de cette dimension; les techniques et outils utilisés ne sont que de recettes de cuisine partiellement et aléatoirement efficaces si elles ne s'appuient pas sur les deux autres pôles. La référence à ce qui fonde notre action permet de bâtir une certaine cohérence dans notre action.

L'éthique du praticien consiste donc en la mise en cohérence de ces trois dimensions.

#### Le statut de la difficulté scolaire

Qui dit RASED dit élève en difficulté. Mais, qu'est ce que la difficulté? Un manque à combler ou un besoin de différenciation et d'aide spécialisée?

Pendant les années 1970-1990, le fondement des GAPP résidait dans la réduction des troubles observés en tant que manques. Le GAPP était une structure spécialisée de réparation, de compensation, de séparation. Face au manque, à la déficience, l'enseignant spécialisé devait repérer, réparer, éventuellement orienter. Les modèles théoriques qui sous-tendaient ce fonctionnement renvoyaient à un modèle sanitaire de morcellement de l'enfant, et étaient déjà dépassés lors de l'instauration des GAPP.

En effet, progressivement, on est passé de la déficience de l'enfant en difficulté à l'analyse des besoins éducatifs des enfants. Dans le schéma théorique de la déficience de l'enfant, l'enseignant de la classe n'est pas acteur ni impliqué dans l'aide à l'enfant; il est impuissant et ne peut que déléguer la gestion de l'aide à l'enseignant spécialisé. Dans le schéma qui prend en compte les besoins éducatifs de l'enfant, l'enseignant de la classe est acteur et impliqué. Il est important de rester conscient de ces représentations chez nombre de collègues qui nous considèrent encore comme des spécialistes de la



déficience au savoir magique.

Si l'on considère la difficulté de l'enfant à l'école sous l'angle de besoins auxquels répondre plutôt que des manques ou déficiences de l'enfant, il est indispensable de prendre en compte le fonctionnement global de l'enfant, d'en considérer l'aspect temporaire: cette difficulté est la résultante d'une inadaptation du système aux besoins de l'enfant et il convient de chercher comment co-agir pour y remédier, par une action concertée de l'enseignant dans sa classe et par la mise en place d'aides spécialisées.

Cette évolution peut être mise en lien avec l'évolution du concept de handicap, de la première à la seconde CIH (Classification Internationale du Handicap); dans la première classification, on parle de déficience, incapacité et désavantage (ou handicap); dans la seconde, on parle maintenant de déficience, activité, participation. Dans la première classification, c'est parce qu'on est concerné par une déficience que l'on devient porteur d'un handicap; la seconde classification propose un autre modèle de pensée non plus fondé sur la prise en compte de la déficience, mais sur une analyse systémique de tous les paramètres constitutifs de la situation de handicap. Le handicap n'est alors plus rapporté aux conséquences d'un problème de santé d'un individu donné, mais se définit comme une situation résultant des interactions entre les caractéristiques singulières d'une personne, et les contraintes et exigences de l'environnement social dans lequel elle est immergée. Ce n'est pas la personne mais la situation qui doit être considérée comme porteuse du handicap.

Ce petit détour par l'évolution du concept de handicap permet de situer la difficulté scolaire comme la résultante d'une situation plutôt que comme une déficience à combler; tous les partenaires concernés (l'enfant, ses parents, son enseignant, le RASED) se trouvent alors co-impliqués dans la mise en place d'un projet d'aide permettant la mise en place de dispositifs d'actions concertées; la loi de 1989, les circulaires de 1990 et de 2002 sur les RASED se situent tout à fait dans cette perspective.

Le Maître E n'est alors pas seulement un Rééducateur psychopédagogique, comme le RPP des GAPP. Son approche professionnelle prend en compte le désir de l'enfant qui n'est plus un objet à segmenter, mais un personnage aux conduites cognitives et affectives intentionnelles. Le rétablissement de la dynamique du désir face aux apprentissages nécessite parfois d'être pris en compte dans un autre environnement que la classe. La remédiation pédagogique ne saurait alors se restreindre à une somme de compensations de déficiences; ce n'est pas en segmentant qu'on remédie; il convient de passer des déficits électifs à la globalité de l'enfant.

### **Quelles aides à dominante pédagogique face à la difficulté scolaire?**

L'enseignant spécialisé travaille avec l'enfant pour lui permettre de modifier le sens de la vie scolaire, en développant ses capacités. Il pratique un étayage compensatoire des structures de l'enfant à partir de ce dont il est capable. En travaillant sur ces capacités, il accroît les compétences contiguës. Il est donc important d'opérer par projets qui permettent à l'enfant d'agir. Guy Hervé fonde donc ses actions de remédiation pédagogique sur un projet collectif à réaliser pour le présenter en classe. Pour cela, il met en œuvre plusieurs étapes:

1. présentation aux enfants d'un matériel tout fait, ou d'une situation;
2. mise en forme d'un projet contractualisé de réalisation à présenter aux autres enfants de la classe; cette phase est importante pour la remotivation de l'enfant, la restauration de sa clarté cognitive, de son narcissisme. Ceci passe évidemment par une concertation et un accord partenarial avec le maître de la classe, entre autres afin de clarifier l'objectif de l'action poursuivie, en distinguant la remédiation pédagogique du soutien scolaire. Dans ce cadre, il est également important de formaliser le Projet d'Aide Spécialisée (rappel des difficultés, des objectifs, de l'implication réciproque des partenaires enseignants, qu'il s'agisse de l'enseignant spécialisé ou de l'enseignant de la classe). Sans le fondement d'un partenariat avec l'enseignant de la classe, l'aide spécialisée s'avère peu efficace.
3. Réalisation du projet, point par point. A ce sujet, il est important de laisser le temps jouer son rôle de structuration, de ne pas vouloir brûler les étapes, de reconnaître le rôle constructif de l'erreur, de favoriser le conflit socio-cognitif. Cette action permet l'entrecroisement de nombre de compétences scolaires quotidiennes.
4. Présentation du projet dans la classe d'origine, qui permet un changement du regard des autres sur un enfant qui montre des capacités, et qui permet à l'enfant concerné de modifier l'image qu'il a de lui, au

travers de sa possibilité de se montrer capable de réalisations face aux autres de sa classe.

5. Phase de systématisation, qui passe par l'utilisation de fichiers.

Dans le cadre des activités de systématisation ou d'actions de prévention, Guy Hervé a conçu un outil d'aide à la conceptualisation de l'écrit, pour des élèves de cycle 2.

### **Fondements théoriques de l'outil de conceptualisation de l'écrit**

Guy Hervé fait principalement référence aux travaux d'Emilia Ferreiro sur les phases de développement de l'entrée dans l'écrit, ainsi qu'aux travaux de Fijalkow/Downing sur la clarté cognitive.

Au travers d'une étude qui a porté sur une population de près de 1.000 enfants, en prolongation des travaux de Frith, Emilia Ferreiro propose une genèse de l'écrit: avant d'accéder à un stade alphabétique, l'enfant connaît progressivement les étapes pré-syllabiques, syllabiques et syllabico-alphabétiques.

Les productions écrites des enfants sont les manifestations les plus évidentes de leurs essais pour comprendre l'écriture. Leurs tentatives d'écriture sont révélatrices du stade où ils se trouvent dans le développement de leur conscience de l'écrit. Elles mettent en évidence leur compréhension du principe de la correspondance entre un graphème et un phonème; elles permettent de savoir s'ils possèdent les conventions de l'écrit ainsi qu'une bonne discrimination auditive. L'écrit peut confirmer des choses observées lors de la lecture, ou faire également apparaître des difficultés qui n'ont pas été détectées à la lecture, car l'enfant peut compenser par le sens. Bien plus que la lecture, l'écriture (composition d'un message écrit) oblige à faire un travail analytique, à comprendre comment la langue écrite s'est constituée dans sa relation avec l'oral.

"Des périodes de plus en plus conceptualisées de production d'écrits peuvent être distinguées; elles correspondent à des niveaux présyllabiques, syllabiques, syllabo-alphabétiques et alphabétiques. Ainsi, en début de scolarisation élémentaire, au cycle des apprentissages fondamentaux, dans l'interprétation de textes accompagnés d'images, l'enfant émet de réponses qui sont:

- centrées sur l'image, sans tenir compte des propriétés du texte;
- centrées sur les propriétés quantitatives du texte;
- ou centrées sur les propriétés qualitatives du texte (comme la valeur phonétique des éléments).

L'apprentissage de la langue écrite est alors à l'interface de l'apprentissage technique d'un système de codage avec l'apprentissage conceptuel d'un système culturel de représentation. Cet apprentissage passe par l'écriture qui est un véritable processus de développement et qui permet la compréhension du lien existant entre la trace écrite et la langue orale. Les enfants ne sont pas des récepteurs passifs des informations et des pratiques sociales; pour comprendre, l'enfant transforme l'information reçue; il s'agit d'un mécanisme d'assimilation-accomodation qui aboutit à une certaine équilibration et appropriation de la langue au fil des productions.

Emilia Ferreiro ne considère pas l'écriture comme une technique, mais comme un objet, ayant un type particulier d'existence dans un contexte socioculturel. Cet objet est une invention historico-culturelle: ce sont les pratiques sociales d'interprétation qui transforment les traces écrites en objets linguistiques. Sa recherche, conduite sur une population de près de 1.000 enfants a montré qu'il existe une corrélation entre les réussites des enfants aux quatre situations suivantes: production d'écritures; analyse des parties de la phrase; interprétation de textes avec images; analyse de parties du prénom. Emilia Ferreiro a ainsi conclu que les enfants introduisent des différenciations dans les écritures selon les moyens dont ils disposent. Ils font varier la quantité et le répertoire des lettres, ainsi que leur position. Les enfants élaborent des représentations sur les lettres et leurs assemblages au fil de leurs productions; ce sont autant de processus d'interprétation de l'écriture préalables à la lecture. "A partir du moment où on demande à un enfant d'écrire sans copier, la créativité apparaît, guidée par un raisonnement intelligent".

De façon complémentaire, pour que des activités métalinguistiques puissent apparaître, il est nécessaire que l'enfant soit installé dans le contexte des discours scolaires sur la langue. Ceci ne peut se réaliser sans la clarté cognitive qui est un des facteurs essentiels de l'apprentissage du lire-écrire (cf les travaux de Downing-Fijalkow) .

Il convient donc de veiller à distinguer deux aspects du développement de la compréhension de la tâche de lecture par les enfants: la compréhension de ses buts et celle de ses caractéristiques techniques. Il ne s'agit pas de privilégier l'un de ces aspects sur l'autre, mais de les intégrer avec un poids égal pour l'entrée dans l'écrit. Ceci consiste en la théorie de la clarté cognitive, qui repose sur huit postulats:

- l'écrit imprimé d'une langue est un code visuel des aspects de l'oral accessibles à la conscience linguistique;
- la conscience linguistique des inventeurs d'un système d'écriture comporte une conscience simultanée de la fonction de la communication du langage et de certaines caractéristiques de la langue parlée;
- le processus d'apprentissage consiste en la découverte des fonctions et règles de codage du système d'écriture;
- cette redécouverte dépend de la conscience linguistique qu'a l'apprenant de ces mêmes caractéristiques de communication et de langage, qui furent accessibles aux inventeurs du système d'écriture;
- les enfants abordent la tâche à l'école avec des concepts relatifs aux fonctions et caractéristiques de l'oral et de l'écrit qui ne sont qu'en partie développés;
- dans des conditions convenables, la clarté cognitive des enfants, quant aux fonctions et caractéristiques de la langue va se développant;
- quoique le stade initial d'acquisition de la langue écrite soit le plus fondamental, des défis conceptuels demeurent, qui conduisent à un élargissement de la clarté cognitive lors des étapes scolaire ultérieures, lorsque de nouveaux savoirs et savoir faire apparaissent.
- la théorie de la lecture s'applique à toutes les langues et tous les systèmes d'écriture.  
Il existe ainsi trois phases de développement dans l'entrée dans l'écrit :
- la phase cognitive, où l'apprenant cherche quel comportement est pertinent ou non pertinent entre engager une conduite pour parvenir à lire et engager une conduite pour parvenir à écrire;
- la phase de maîtrise du savoir-faire, de la compréhension des fonctions de l'écrit et de ses spécificités, de par ses fonctions déictiques, représentatives, mnémoniques, structurantes, intellectuelles (de mise à distance de soi), communicatives, informatives, culturelles et sociales;
- la phase de l'automatisation, de la connaissance du langage technique de lecture, ainsi que de termes tels que la lettre, le mot, la phrase.

Enseigner à lire/écrire, c'est ainsi donc aider l'enfant à adopter, en situation de lecture, une attitude permanente de recherche de significations (qu'est ce que ça veut dire?) et symétriquement, en situation d'écriture, une attitude permanente de codage de signification (comment l'écrire?). Il est donc nécessaire de proposer aux enfants des situations qui fassent sens à leurs yeux, dont les finalités sociales et communicatives soient perceptibles et matérialisables par eux. Le travail sur les outils ne doit jamais être dissocié des problèmes communicatifs que ces outils permettent de résoudre.

#### **Utilisation de l'outil d'aide à la conceptualisation de l'écrit**

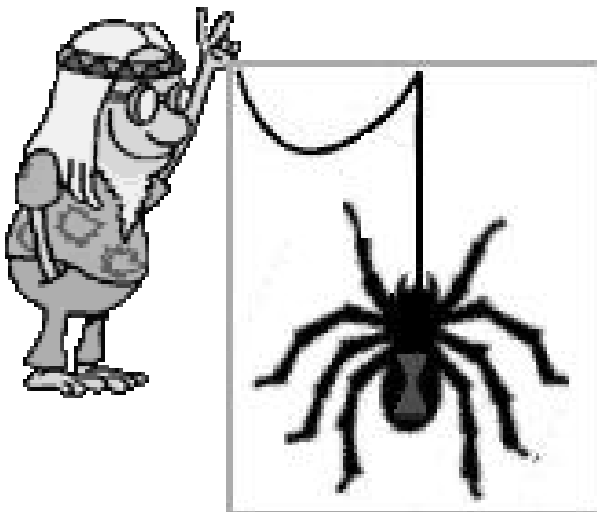
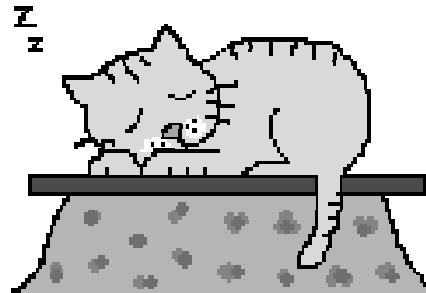
Guy Hervé a insisté sur la dimension préventive de l'utilisation de ses démarches pour faciliter la conceptualisation de l'écrit.

En début de CP, il croise les résultats obtenus par des enfants à la batterie prédictive d'Inizan, avec ceux des épreuves d'évaluation du niveau de conceptualisation de l'écrit; le détail de cette épreuve est disponible dans chacune des mallettes des groupes Nord et Sud. Le travail de cycle qui peut être effectué ensuite permet la mise en place d'actions partenariales avec les collègues de Grande Section. Des groupes peuvent ensuite être constitués pour approfondir les concepts à développer, à raison de séquences de 10 minutes par semaine, dont les contenus peuvent être repris en classe.

En partant de l'oral, l'objectif visé est de faire la jonction entre ses compétences orales et sa conceptualisation de l'écrit, par une évolution progressive du langage spontané oral au langage écrit. Les activités proposées dans le fichier utilisent des pictogrammes pour la visualisation des phrases (début, fin, lignes, phrases, nombre de mots...). La segmentation des mots se constitue progressivement de l'oral à l'écrit. Le fichier comporte une introduction progressive des introducteurs de complexité du code écrit. Progressivement, l'enfant passe de la conscience de ligne à celle de phrase.

Une place importante est accordée à la dictée à l'adulte, bien maîtrisée, ainsi qu'au feedback correctif de l'adulte, sans questions fermées, avec une reprise spontanée des phrases par l'enfant, ce qui permet d'étayer son autoconstruction du langage.

*Jean-Pierre Chevalier*



Bonnes  
Vacances

Bientôt en septembre



Je n'ai eu qu'à jeter  
un petit coup d'oeil  
et j'ai mon nom dans  
la rédaction !