

A.M.E.86

(Association des Maîtres E de la Vienne)

**IA Les Troubles
des
Apprentissages**

Journée de travail du 21 Juin 2005

A.M.E.86

Association des Maîtres E de la Vienne

 ame86@wanadoo.fr

Une clarification de troubles des Apprentissages semblant nécessaire, l'AME86 a souhaité élaborer un document à destination des enseignants.

Les différents textes de cet outil proviennent tous de documents déjà existants (les sources étant données pour chaque chapitre).

Cet outil est bien sur discutable et par là-même peut donc être discuté.

L'AME86

Sommaire

1. Circulaire	p 2
2. Définition	p 7
2.1. Lexique	p 8
2.1.1. Dyslexie	p 8
2.1.2. Dysorthographe	p 8
2.1.3. Dyscalculie	p 8
2.1.4. Dysphasie	p 9
2.1.5. Dysgraphie	p 9
2.1.6. Dyspraxies	p 10
2.1.7. L'hyperactivité	p 11
3. Signes d'alerte	p 12
3.1. Langage Oral	p 13
3.1.1. Observation – Evaluation - Maîtriser le langage oral	p 16
3.2. Langage Ecrit	p 17
3.2.1. Commencer à comprendre et à utiliser le langage écrit	p 19
3.3. Difficultés en mathématiques	p 20
4. Outils de dépistage	p 23
4.1. Sur le plan du développement psychologique – Observation	p 24
4.2. Grilles d'observation CP/CE1	p 25
4.3. Sur le plan de la vision – Observation	p 26
4.4. Sur le plan des troubles du langage – Observation	p 26
4.5. Grille de dépistage	p 27
4.5.1. sur le plan des apprentissages lecture/écriture – Observations	p 27
4.5.2. sur la plan de la coordination et de la motricité – Observation	p 27
4.6. Observation – Evaluation des compétences du langage oral	p 28
5. Protocole d'aide	p 30
6. Applications et conseils	p 32
6.1. Que faire en classe ?	p 33
6.2. Prendre en charge	p 35
6.2.1. Préalables	p 35
6.2.2. Adaptations pédagogiques	p 36
7. Bibliographie	p 39

1. Circulaire

Source :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>

TROUBLES DU LANGAGE

Dyslexie - dysphasie

TROUBLES DU LANGAGE Circulaire n° 2002-024 du 31-1-2002

Mise en oeuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit

Circulaire interministérielle - B.O. n° 6 du 7-2-2002 (Encart)

On trouve cette circulaire sur le site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>

M Jack Lang
Ministre de l'Education nationale

Extraits de la circulaire :

La maîtrise de la langue orale et écrite constitue l'enjeu central de toute scolarité et, au-delà, un élément essentiel de l'exercice de la citoyenneté. (...) C'est la raison pour laquelle, dès l'école maternelle, la manifestation de difficultés requiert la vigilance et un ajustement de l'action pédagogique.

Pour certains enfants cependant, cette action conduite dans le cours normal des activités de la classe ou de l'école, s'avère insuffisante ou inefficace. (...) (Ces enfants) nécessitent une prise en charge précoce et durable, parfois tout au long de leur scolarité.

Définition des troubles spécifiques du langage oral et écrit

Les troubles spécifiques du langage oral et écrit (dysphasies, dyslexies) qui font l'objet de cette circulaire sont à situer dans l'ensemble plus vaste des troubles spécifiques des apprentissages qui comportent aussi les dyscalculies (troubles des fonctions logico-mathématiques), les dyspraxies (troubles de l'acquisition de la coordination) et les troubles attentionnels avec ou sans hyperactivité.

On estime à environ 4 à 6 % les enfants d'une classe d'âge, concernés par ces troubles pris dans leur ensemble, dont moins de 1 % présentent une déficience sévère.

Leur originalité tient à ce que ceux-ci ne peuvent être mis en rapport direct avec des anomalies neurologiques ou des anomalies anatomiques de l'organe phonatoire, pas plus qu'avec une déficience auditive grave, un retard mental ou un trouble sévère du comportement et de la communication. Ces troubles sont considérés comme primaires, c'est-à-dire que leur origine est supposée développementale, indépendante de l'environnement socio-culturel d'une part, et d'une déficience avérée ou d'un trouble psychique d'autre part.

Les objectifs du plan d'action

Le plan global proposé 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.

L'objet du présent texte (...) s'articule autour de trois objectifs prioritaires :

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

I - Connaître et comprendre ces troubles

L'identification des troubles spécifiques du langage s'inscrit le plus souvent dans le contexte particulier de l'école et des apprentissages fondamentaux. (...).

En tout état de cause, le principe du libre choix des familles, tout au long de leurs démarches de consultation, doit ici être rappelé. (...)

1.1 Prévenir sans stigmatiser

(...) Il apparaît nécessaire 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 du langage.(...)

1.2 Repérer, dépister, diagnostiquer

Le regard du professionnel de l'enseignement, qu'est le maître de la classe, conjugué à celui des membres du RASED, permet de repérer les élèves présentant des signes d'alerte. Il est alors indispensable que, dès ce moment, soient engagés avec les parents les échanges nécessaires afin de les informer et de les associer aux démarches d'aides entreprises au sein de l'école.(...)

À partir de ce repérage, un médecin de PMI ou un médecin de l'éducation nationale, selon l'âge de l'enfant, effectue un dépistage. (...) Un second dépistage sera organisé dans les mêmes conditions, auprès des enfants de 5-6 ans, par le médecin de l'éducation nationale. (...)

À 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. Ce diagnostic, pluridisciplinaire, s'appuie toujours sur un bilan médical, orthophonique et psychologique (...).

Ces bilans peuvent être faits en ville auprès de professionnels de santé ou, pour les cas complexes, dans des centres de référence hospitaliers dont la liste établie par la direction de l'hospitalisation et de l'organisation des soins (DHOS) sera régulièrement publiée par le Comité français d'éducation pour la santé (CFES). (...)

II - Assurer la continuité des parcours scolaires des élèves

Il s'agit évidemment de privilégier une scolarité au plus proche du milieu ordinaire, accompagnée à la mesure des besoins de l'enfant... (...).

La prise en charge satisfaisante de ces élèves en milieu scolaire, dès lors que les troubles présentés sont graves, ne peut s'effectuer sans qu'un partenariat soit établi avec les personnels spécialisés intervenant dans le domaine des soins et des rééducations. Cette prise en charge suppose en effet la mobilisation d'une équipe pluridisciplinaire.

II.1 Les modalités de prise en charge

Dans une majorité de cas, l'existence de troubles spécifiques du langage est compatible avec une scolarité dans une classe ordinaire, moyennant une information satisfaisante des enseignants. Cette information doit leur permettre de mieux appréhender l'impact de ces troubles sur les différentes situations d'apprentissage (séquences mobilisant des supports écrits, productions écrites de l'élève, apprentissage des langues vivantes étrangères, ...) et d'en tenir compte lors des évaluations. (...)

Ces aménagements pédagogiques doivent permettre au plus grand nombre d'élèves de suivre une scolarité ordinaire. Ce n'est que pour certains d'entre eux, présentant des troubles sévères et, le plus souvent, pour une durée déterminée qu'une prise en charge plus globale dans un établissement spécialisé s'avère indispensable.

En conséquence, le déroulement de la scolarité peut s'effectuer :

Pour la majorité des enfants et des adolescents concernés :

- dans une classe ordinaire avec des stratégies pédagogiques diversifiées ; l'enseignant veille à ce que les situations d'apprentissage qu'il propose soient suffisamment variées pour permettre aux élèves d'exercer leur compréhension et de manifester les compétences qu'ils ont acquises, en dépit de leurs difficultés.

- dans une classe ordinaire, conjuguant une adaptation de l'enseignement avec des interventions des membres du réseau d'aides spécialisées (RASED) et un suivi par les médecins de l'éducation nationale en lien avec des dispositifs d'accompagnement médico-social, ou encore des professionnels libéraux. Dans ce contexte, il n'y a pas lieu de s'opposer à des soins ou à des rééducations extérieurs à l'école pendant le temps scolaire. En effet, il peut être nécessaire d'aménager, selon les besoins, les horaires scolaires pour concilier, dans l'intérêt de l'enfant, scolarisation et interventions spécialisées. (...)

Pour les enfants ou adolescents présentant des formes sévères (moins de 1 % des élèves) :

- dans une classe d'intégration scolaire (CLIS) dans une école ordinaire avec l'aide des services d'éducation spéciale ou de soins, pour une durée variable selon la sévérité des troubles présentés par chaque enfant ; ce dispositif collectif de scolarisation est structuré autour d'un projet pédagogique précis élaboré pour des élèves présentant des besoins éducatifs suffisamment proches ; il doit favoriser autant qu'il est possible la participation de l'élève aux activités d'une classe correspondant à sa classe d'âge. L'objectif est bien de conforter les apprentissages en langue orale et écrite, d'accroître l'autonomie de l'élève pour faciliter dès que possible son retour en classe ordinaire, avec un projet individualisé.

- dans des unités pédagogiques d'intégration (UPI) en collège, également structurées autour d'un projet pédagogique précis, pour des adolescents présentant des troubles dont la sévérité exige des aménagements pédagogiques importants, peu compatibles avec une scolarité à temps plein dans une classe ordinaire de collège. Cette forme de scolarisation s'accompagne de 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 rééducations et des interventions thérapeutiques intensives et pluridisciplinaires, dans le respect des exigences de la scolarisation et de la "vie personnelle" de l'enfant ou de l'adolescent, si l'intensité des troubles exige une prise en charge dans un environnement spécialisé.(...)

II.2 Les modalités d'orientation

Toute orientation vers un dispositif collectif d'intégration (CLIS, UPI), a fortiori vers un établissement spécialisé, requiert la décision d'une commission de l'éducation spéciale. (...)

II.3 Les modalités d'évaluation des compétences

(...) Les conditions de passation des examens sont actuellement en cours d'aménagement ; elles doivent garantir le respect de l'anonymat et la valeur des diplômes scolaires, professionnels ou universitaires.

III - Organiser les réponses

Pour mener à bien ce plan d'action, il est nécessaire d'articuler plusieurs volets :

- mobiliser des ressources (...)
- former les personnels pour favoriser les coopérations ;
- encourager des études et des recherches.

III.1 Mobiliser des ressources

Au plan départemental

Une meilleure prise en compte des besoins des élèves présentant des troubles spécifiques du langage devra requérir, dans certains cas, une adaptation des dispositifs pédagogiques spécialisés, voire une extension des places d'accueil en établissements ou en services spécialisés agréés. Les groupes de coordination départementaux Handiscol constituent l'instance d'analyse de ces besoins et d'élaboration éventuelle de propositions.(...)

Une circulaire d'instruction aux services déconcentrés incitera également les DDASS à identifier, au sein de chaque département, un réseau de professionnels de santé libéraux compétents pour l'élaboration des diagnostics et le suivi des prises en charge en lien avec les centres référents précités. (...)

La ministre de l'emploi et de la solidarité, Élisabeth GUIGOU

Le ministre de l'éducation nationale, Jack LANG

Le ministre de la recherche, Roger-Gérard SCHWARTZENBERG

La ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Ségolène ROYAL

Le ministre délégué à la santé, Bernard KOUCHNER

2. Définitions

Source :

Documents Centre de Formation AIS - Suresnes

2.1. LEXIQUE

2.1.1 *Dyslexie*

Difficultés durables d'apprentissage du langage écrit (en lecture et en orthographe).

La dyslexie survient en dehors de toute atteinte sensorielle de tout déficit intellectuel dans des conditions socioculturelles normales.

Plusieurs types de dyslexies :

- *Dyslexie phonologique (= problème sur la voie d'assemblage)*

L'apprenant a tendance à retenir les mots par cœur (mots fréquents connus).

Les capacités de déchiffrage sont limitées, donc il a tendance à confondre les mots écrits qui se ressemblent (paralexies, impossibilité de lire les pseudo-mots).

Ex : L'apprenant peut lire le mot : « manteau » appris par cœur.

En revanche, il ne peut lire le pseudo-mot : « teaman » (bien qu'il se compose des mêmes syllabes). Il ne déchiffrera pas non plus la syllabe isolée : « teau ».

Ex. de paralexie : « ils mettront » est lu « ils montrent ».

- *Dyslexie de surface (problème sur la voie d'adressage).*

L'enfant a des difficultés à lire les mots longs et les mots irréguliers.

Ex : « baptême » est lu « bapetême »

Souvent les deux tableaux sont mêlés.

Plusieurs erreurs caractéristiques :

✓ Confusions : b/d ; t/d ; c/g, f/v, s/z...

✓ Omissions : « concierge » est lu « concege »

✓ Inversions : pra/par, spla/slap...

✓ Difficultés sur les graphies particulières : c/s, g/j.

2.1.2. *Dysorthographe*

Les difficultés d'acquisition portent plus particulièrement sur l'écriture.

L'orthographe française est assez complexe.

- il existe des règles de correspondance phonème-graphème indépendantes du contexte :

ex : le son [b] s'écrit toujours b

- il existe des règles qui dépendent du contexte :

ex : le son [g] s'écrit g ou gu devant e et i

- le même son peut s'écrire de plusieurs façons :

ex : le son [in] peut s'écrire, in, im, un, um, ain, ein, eim, yn, ym, en.

2.1.3 *Dyscalculie*

Difficulté dans l'acquisition des structures logico-mathématiques concernant :

✓ Assimilation des concepts fondamentaux,

ex : le plus de/ le moins de, autant, petit/moyen/grand, les ensembles, le nombre, les sériations...

- ✓ Acquisition correcte de la numération :
ex : 3 jetons/3 éléphants correspondent au même nombre 3,
- ✓ Effectuer des opérations (mentales ou écrites),
- ✓ Résolution de problèmes et leur mise en forme.

2.1.4. Les Dysphasies

Troubles développementaux graves et durables du langage et de la parole qui touchent LA COMPREHENSION et/ou L'EXPRESSION et dont on ne connaît pas l'origine.

Il n'existe pas de groupe homogène mais on distingue plusieurs types de dysphasies avec divers degrés des troubles :

- ✓ Déficit de la programmation phonologique (dyspraxie verbale) :

La compréhension est normale mais l'organisation articulo-phonatoire des phonèmes est touchée.

De plus, la prosodie est altérée.

- ✓ Déficit phono-syntaxique (forme la plus fréquente) :

La compréhension est meilleure que l'expression (difficulté de prononciation, absence de mots fonctions, ordre des mots bouleversés).

- ✓ Déficit lexico-syntaxique :

La compréhension de phrases est mauvaise, la construction du discours est difficile, on constate des difficultés d'évocation.

- ✓ Déficit sémantico-pragmatique :

L'enfant commence à parler normalement à un âge ordinaire mais apparaissent de graves difficultés de compréhension alors que son langage devient peu à peu informatif et qu'il ne prend pas en compte le contexte.

En outre les enfants manifestent d'autres difficultés dans différents domaines :

Cognitifs, perceptifs, psychomoteurs et comportementaux.

2.1.5. Dysgraphie

Troubles affectant l'écriture

Elle peut toucher :

- ✓ La graphie :

- lettres et chiffres (atrophie, mollesse, retouches, mauvaises dimensions...),
- liaisons entre celles-ci,
- tracé.

- ✓ La mise en page :

- espaces irréguliers entre les lignes, les mots, les lettres,
- absence de marge,
- télescopage entre les sens vertical et horizontal.

Les difficultés se manifestent chez tout jeune enfant en début d'apprentissage de l'écriture persistent de façon anormale chez le dysgraphique.

Il développe des efforts importants entraînant des crispations et de la fatigue.

2.1.6. Les dyspraxies

Définition

Selon la CIM10(classification OMS), une dyspraxie est un trouble spécifique du développement moteur dont la caractéristique essentielle est une altération du développement de la coordination motrice non imputable entièrement à un retard intellectuel ou à une affection neurologique spécifique congénitale ou acquise.

Critères du DSMIV

○ Difficultés compte tenu de l'âge et des capacités intellectuelles dans la réalisation des activités de la vie quotidienne nécessitant une coordination motrice=>retard dans les étapes du développement psychomoteur et signes de maladresse + difficultés graphomotrices + difficultés dans activités sportives.

○ Les difficultés affectent significativement les résultats scolaires ou les activités de la vie quotidienne.

○ Absence d'affection somatique connue notamment encéphalopathie ou dystrophie musculaire.

Un QI verbal (supérieur à 80) supérieur de 20 points par rapport au QI performance est réputé un bon indicateur de la présence d'une dyspraxie de développement.

Les différents troubles des praxies

On observe des disparités dans l'atteinte des différentes sortes de praxie, il n'y a pas de dyspraxie type. En effet, comme pour les troubles du langage, il existe de nombreuses facettes qui tiennent à la focalisation sur une partie du corps (orofaciale, manuelle, oculaire) ou l'étendue des troubles, les degrés de gravité, l'âge de début, les troubles associés (langage, fonction exécutives, hyperactivité, troubles du tonus). Dans le cas d'une dyspraxie associée à un trouble du langage, le tableau peut évoquer un retard mental...

Dyspraxie idéomotrice : Déficit dans la sélection et la séquentialisation des éléments constitutifs d'un mouvement ou d'un geste

Dyspraxie de l'habillement : Difficultés à agencer, orienter ou disposer ses vêtements lors de l'habillement + boutonnage et laçage.

Dyspraxie visuoconductrice : Perturbation dans des activités impliquant une compréhension des relations spatiales entre des éléments : construction, assemblage, graphisme.

Dysgraphie : Atteinte de la qualité de l'écriture et du graphisme se traduisant par lenteur, fatigue, illisibilité, anomalies dans l'exécution motrice (tonicité, sens...etc) et les traces graphiques (non respect des proportions, appui... etc.)

Dyspraxie orofaciale : Difficultés à réaliser des gestes simples ou complexes des organes de la phonation et du visage : langue, lèvres, mimiques.

Troubles du tonus : Présence de syncinésies toniques ou tonicocinétiques d'une fréquence et intensité anormale compte tenu de l'âge.

2.1.7. L'hyperactivité de l'enfant

Les caractéristiques des enfants hyperactifs

La grande majorité des enfants hyperactifs partagent deux points communs : ils sont intelligents (souvent plus intelligents que la moyenne, voire surdoués) et hypersensibles, hyperémotifs. Cette hypersensibilité s'exprime souvent par leur « démarrage au quart de tour » à la moindre remarque avec pleurs, ou crises et énervements très fréquents. Sur le plan intellectuel, ces enfants sont très vifs, très curieux et intéressés par énormément de choses, mais malheureusement, ils ne peuvent bien exploiter ces capacités du fait de leur manque de capacité à se concentrer, à maintenir leur attention, que ce soit au cours d'un enseignement scolaire ou pendant un jeu. Pour ces raisons, leur désir d'aller toujours plus vite, de passer en premier, mêlé à une impulsivité et à des tendances agressives résulte en de fréquentes difficultés dans leurs relations amicales, avec tendance à être rejetés.

Poser le diagnostic.

Le trouble : Hyperactivité avec Déficit de l'Attention, souvent résumé par son abréviation « THADA » est un diagnostic exact posé par les médecins. Ce trouble est diagnostiqué en fonction des symptômes précis, comme pour toute maladie. On évoque ce diagnostic lorsque l'hyperactivité ou THADA interfère nettement avec la vie quotidienne : en premier lieu parce qu'un enfant est en échec scolaire ce malgré ses possibilités, et souvent parce que la vie de famille est très perturbée par les difficultés de comportement de l'enfant. L'hyperactivité existe depuis la petite enfance, est le plus souvent relativement tolérée au début, mais commence à poser des difficultés généralement au cours de l'école primaire. Les filles comme les garçons peuvent souffrir d'hyperactivité, chez la fille, le diagnostic est plus difficile car les troubles sont avant tout centrés autour des difficultés de concentration et non pas de l'hyperactivité motrice, rendant les symptômes plus discrets et plus difficiles à repérer.

3. Signes d'alerte

Source :

<http://ia26.ac-grenoble.fr/> (éducation spécialisée puis troubles du langage)

et

Conférence Roland CHARNAY –Annemasse- 21/01/05

3.1. LANGAGE ORAL

Compétences attendues			
	Production	Compréhension	Communication extra-linguistique
2 à 3 mois	Gazouillis : « aheu » Vocalise : « are re », « are aa ».	Réagit à la présence	Sourire intentionnel
8 à 10 mois	Babillage : « mama » « dada » « lala » Répète des syllabes	Comprend certains gestes quotidiens (prise de manteau...)	Fait des gestes « au revoir », « bravo », « coucou ».
12 mois	Premier mots : papa, maman, Mots phrases : (10 mots) : « bobo », « ouaoua ».	Comprend des phrases simples. Reconnaît de 10 à 100 mots	Mimique adaptée à la situation.
18 mois	Dit 10 à 150 mots. Fait de petites phrases en associant deux mots. Dit : « NON ». Nomme une image usuelle : « chien, voiture, gâteau... ».	Comprend de nombreux mots de la vie courante	Suit les ordres simples : « donne », « viens »...
18 mois à 2 ans Explosion du vocabulaire			
2 ans	Dit 100 à 300 mots. Fait des phrases de 3 mots avec verbe et adjectif.	Comprend certaines locutions temporelles et spatiales (exemple : haut, bas, dedans, dehors, sur, dans, avant, après).	Montre une image. Montre 5 parties du corps.
3 ans	Dit « je, tu, nous, vous, on ». Dit son prénom.	Comprend certains substantifs abstraits : « tu as faim ».	Connaît son sexe. Ce qui est « pareil » ou « pas pareil ».
4 ans	Le langage est constitué. Intelligibilité complète. Construit des phrases de 5 mots : « le chien mange un os ». Peut répéter des syllabes sans sens (exemple : « ricapé »).	Comprend les locutions temporospatiales, les adverbes quand, comment. Comprend les phrases complexes, relatives et complétives avec indicateurs : qui, que, pourquoi, si, où, comme.	Aime écouter des histoires.
5 ans	Produit 2000 mots. Organise un petit récit à partir de photos. Utilise bien les adjectifs.		

LANGAGE ORAL

Signes d'alerte

2 à 10 mois	Absence de réaction aux bruits Absence de gazouillis, vocalises, babillages Pas d'accroche par le regard Absence de répétition des syllabes
18 à 24 mois	L'enfant n'associe pas deux mots L'enfant n'enrichit pas son vocabulaire

Quand à 4-5 ans

- Soit l'enfant altère des sons à l'intérieur d'un mot connu. (tableau pour tableau, crocodile pour crocodile, pati pour partir, valabo pour lavabo...)
- Soit l'enfant « parle bébé », n'utilise pas le « je »...
- Soit l'enfant a des difficultés à répéter 3 syllabes successives sans signification (exemple : ricapé).
- Soit l'enfant a des difficultés à reproduire des structures rythmiques.

C'est un **retard de parole**, il doit disparaître avant 6 ans.

- zozotement ; schlintement...
- Confusions : b=p, d=t, g=c, v=f, an=a, in=é, on=o, un=oeu.
- Jargon

Ce sont des **troubles articulatoires**

- Pas de segmentation syllabique en GS.
- Mauvaise discrimination phonémique : pa-ba, pa-ba, chi-ji...

C'est un trouble de la **conscience phonologique**.

*A 6 ans l'acquisition correcte mais tardive du langage est un **retard simple**.*

Si :

- trouble de la compréhension du langage oral (les réponses des enfants peuvent être « incohérentes » ou « décalées »).
- Trouble au niveau lexical (l'enfant n'utilise pas le bon mot, le stock lexical est réduit) : brosse au lieu de peigne, louche au lieu de cuiller.
- Manque du mot : performance irrégulière, mot au bout de la langue, périphrases.
- Troubles au niveau phonétique : confusions : (pain/bain/main ou poule/boule/moule).
- Erreurs grammaticales et de syntaxe : mots apposés, verbes à l'infinitif : « voiture papa » « pas vacances travailler ».
- Hypospontanéité : peu de question, discours réduit, absence de JE, peu de participation orale.
- L'enfant bave lorsqu'il est concentré sur une tâche.

On ne peut plus parler de retard simple mais de retard complexe ou de troubles spécifiques.

Le retard complexe associe **plusieurs des signes d'alerte**, décrits ci-dessus.

3.1.1. Observation – Evaluation des compétences de langage oral – Maîtriser le langage oral

Compétences de communication	
Réception	Production
<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter les autres enfants et l'enseignant pour répondre, réagir, redire... 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre la parole dans diverses situations (relation duelle, petit groupe...) en étant sollicité, • Respecter les règles de tour de parole, • Tenir compte de ce qui vient d'être dit.
Compétences linguistiques	
Utilisation de la langue	Utilisation de la langue
<p>Phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminer des sons voisins, • Segmenter correctement la chaîne du langage oral. 	<p>Phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer de façon compréhensible (articulation, débit, intonation...).
<p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le vocabulaire de la vie quotidienne, scolaire et sociale, • Comprendre les termes ordinaires notifiant la pluralité, l'espace, le temps, la causalité. 	<p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nommer des objets, des actions de la vie quotidienne, scolaire et sociale, • Nommer des propriétés relatives à des objets ou des personnes, nommer des sentiments, • Utiliser des termes exprimant la pluralité, l'espace, le temps, la causalité.
<p>Morpho-syntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des formes syntaxiques complexes, notamment celles de l'écrit lu par l'adulte (temporelles, causales, conditionnelles, relatives...), • Comprendre la chronologie des événements marqués par les temps de verbes ou certains mots (après, en même temps que, tout à coup...), • Comprendre des mots anaphoriques (il, celui-ci...). 	<p>Morpho-syntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des formes syntaxiques complexes (principale + subordonnée avec qui, que, quand, si, parce que...), • Utiliser correctement les déterminants, en particulier les articles, • Utiliser correctement quelques conjonctions telles que et, mais, ou..., • Utiliser correctement les prépositions et quelques adverbes de temps, • Faire varier les temps des verbes et utiliser le futur, même avec des erreurs, • Exprimer des relations temporelles entre les événements simultanés successifs, cycliques en utilisant des mots tels que : chaque fois que tous les...

Compétences métalinguistiques	
Connaissance sur la langue	Connaissance sur la langue
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer des mots voisins en fonction des différences phonologiques (sapin, lapin...), • Isoler des mots identiques dans une comptine, une phrase..., • Identifier des syllabes identiques dans une comptine... 	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver des rimes, • Segmenter des mots en syllabes orales, jouer avec les mots.
Compétences discursives	
Comprendre et utiliser les fonctions du langage	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des consignes nominatives et collectives sans support de gestes ni de mimiques, • Comprendre une demande indirecte telle que j'aimerais que tu fasses..., • Comprendre la description d'un objet, d'une personne, d'un évènement, absents, • Comprendre un récit et les enchaînements des évènements rapportés, • Identifier qui parle dans une énonciation (dialogue, conte...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Demander de l'information ou poser des questions sur le monde, • Décrire un objet, des actions, une personne, un personnage absents, • Rapporter un évènement absent, • Restituer une histoire déjà connue à deux ou trois épisodes, • Exprimer son point de vue et le justifier sommairement, • Reformuler la parole d'autrui ou une consigne, • Réciter un court texte, poésie, comptine...

3.2. LANGAGE ECRIT

	Compétences attendues	Difficultés rencontrées
CYCLE I		
Petite section		
Moyenne section	Reconnaître son prénom en capitale d'imprimerie	Ne reconnaît pas son prénom en capitales d'imprimerie en fin de moyenne section.
	Reproduire une suite, continuer un algorithme.	Ne continue pas un algorithme binaire en fin de moyenne section.
	Reproduire un motif graphique simple.	
	Respecter le sens de l'écriture.	
	Ecrire son prénom en script.	

CYCLE II		
Grande section	Bonne utilisation de la page préalablement repérée.	Mauvais repérage de l'espace dans la page.
	Copier correctement (bonne orientation des lettres : de quelques mots à une phrase sur une ligne, puis entre deux lignes.	Gribouillage fréquent.
		Copie lettre à lettre (l'œil va et vient entre le modèle et la copie.)
		L'enfant n'orthographe pas correctement son nom et/ou son prénom.
	Reconnaître une même syllabe dans des phrases énoncées.	Ne segmente pas un mot de trois syllabes.
	Produire des assonances, des rimes.	Ne perçoit pas les rimes.
Ne distingue pas les phonèmes proches (p=b / ch=j).		

	Compétences attendues	Difficultés rencontrées
CYCLE II		
CP	Reconnaissance de mots	
	Identifier instantanément la plupart des mots courts (4 à 5 lettres) et les mots longs les plus fréquents.	Ne reconnaît pas les mots utilisés régulièrement en classe.
	Production de textes	
	Ecrire de manière autonome un texte sans erreur de syntaxe et de lexique.	
	Ecriture et orthographe	
	Utiliser l'espace de la page.	Erreur de copie, d'orientation.
	Orthographier les mots outils.	L'enfant fait des inversions, omissions, ajouts ou des substitutions de lettres dans l'écriture d'un mot.
	Proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot.	
	Copier sans erreur un texte de 3 ou 4 lignes en copiant mot à mot	Mauvaise organisation chronologique des lettres ou des syllabes.
	Notion de mots	
	Renforcer l'articulation entre mots écrits et unités correspondantes à la chaîne orale	L'enfant ne fait pas la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit.
	Reconnaissance de mots	
	Comprendre et retenir le codage de l'écriture	
	Comprendre et retenir les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.	
	Déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas.	Erreurs fréquentes et répétées dans la correspondance entre graphème et phonème.
Fin de Cycle II	Utiliser la voie directe en priorité	Lecture lente non fluide, hachée, non reconnaissance globale du mot et la lecture reste analytique.

3.2.1. Commencer à comprendre et à utiliser le langage écrit

Connaître plusieurs supports de lecture et s'y repérer
<ul style="list-style-type: none">• Tourner les pages dans le bon sens, une à une dans l'ordre,• Reconnaître l'organisation de la suite des pages d'un livre,• Identifier les fonctions des différents écrits,• Connaître la valeur du titre d'un livre (identifier le sens d'un écrit, l'organisation de différents écrits, dictionnaires, journaux, affiches, courrier...).
S'intéresser à la matérialité de l'écriture et à sa segmentation
<ul style="list-style-type: none">• Repérer le sens de lecture d'un texte sur une page,• Connaître la valeur des blancs graphiques et isoler les mots dans une phrase écrite,• Localiser des mots connus dans un texte,• Connaître le nom des lettres,• Reconnaître plusieurs graphies d'une même lettre,• Utiliser de manière appropriée les noms des unités de la langue (lettre, mot, phrase, texte) reconnaître des signes de ponctuation, des signes de typographie, mémoriser un capital de mots...
Identifier quelques formes textuelles et rechercher le sens du texte
<ul style="list-style-type: none">• Reconnaître les caractéristiques de la mise en page,• Reconnaître quelques sortes de textes, page de lecture d'un conte, d'un poème...,• Associer ces différents textes à leur fonction principale,• Repérer quelles informations complémentaires apportent au texte les différentes images associées,• Faire des inférences de sens à partir des illustrations d'un texte,• Repérer la continuité sur une séquence d'images (personnage identique, lieu identique ou différent...).
Commencer à produire des textes écrits
<ul style="list-style-type: none">• Concevoir le sens d'un message écrit en fonction d'un destinataire,• Dictier au maître différents textes, une liste, le contenu d'une lettre, d'un récit...
Tracer des lettres, des mots, des messages
<ul style="list-style-type: none">• Adapter sa posture à l'écriture,• Tenir différents outils scripteurs de manière appropriée,• Passer d'un plan (horizontal, vertical...) à un autre,• Savoir tracer sans écraser la pointe,• Respecter le sens de l'écriture,• Organiser son écrit sur une feuille (aller à la ligne),• Produire des formes graphiques normées,• Produire des formes graphiques enchaînées,• Reproduire un modèle, une trajectoire, normés fournis par l'enseignant,• Respecter les espaces entre les mots,• Ecrire entre deux lignes.

3.3. DIFFICULTES EN MATHEMATIQUES

Etymologiquement, le terme « dyscalculie » vient du préfixe « dys » (difficulté) et du mot latin « calculus » désignant les petits cailloux utilisés pour compter. Mais le trouble, s'étend bien au-delà du calcul.

Dyscalculie : difficultés avec tout de ce qui a un lien avec le nombre.

Signes d'alerte (du CP au collège)

- L'enfant ne sait pas comment faire une opération ni comment on la fait.
- Il ne sait pas écrire les nombres jusqu'à 60. Un enfant plus âgé ne sait pas écrire les grands nombres.
- Il utilise systématiquement la dernière opération apprise.
- Il a des difficultés dans la compréhension des énoncés de problème.
- Il se repère difficilement dans l'espace et dans le temps.

Face à ces difficultés, l'enseignant a intérêt à prendre en compte 3 aspects en interaction :

- l'aspect logique
- l'aspect numérique
- l'aspect psychologique

Il faut donc tenter d'évaluer ces différents aspects

- Les opérations logiques : conservation, sériation, classification et inclusion,
- Le comptage et le dénombrement : maîtrise de la chaîne verbale, dénombrement, utilisation fonctionnelle du comptage dans l'appréhension du cardinal,
- Les systèmes numériques : système numérique arabe, oral et acquisition du système en base 10,
- Les opérations,
- La représentation de la numérosité : comprendre comment les quantités sont représentées dans la tête des enfants,
- Si un enfant ne comprend pas les maths, c'est peut-être parce qu'il ne comprend pas les sens des mots qu'on emploie pour lui en parler. On peut questionner les enfants pour faire apparaître ses représentations mentales dans le domaine mathématique :

Exemple : Qu'est ce que c'est, pour toi les maths ? Aimes-tu les maths ? Que réussis-tu ? Qu'est-ce qui te met en difficultés ?

Souvent encore les erreurs d'interprétation des mots et des symboles mathématiques puisent leurs racines dans l'histoire psychoaffective de l'enfant.

Regards sur les difficultés des élèves dans différents domaines

On identifie deux domaines de difficultés aux évaluations des compétences de base en mathématiques à l'entrée en sixième.

- Le calcul mental : ce domaine doit faire l'objet d'un entraînement quotidien dès le CP.

- La résolution de problèmes : élèves angoissés face aux mathématiques et qui font preuve d'une certaine faiblesse lorsqu'il s'agit de prendre des initiatives, d'expérimenter, de faire des essais... les connaissances acquises ne sont souvent pas disponibles pour être utilisées de manière autonome dans diverses situations.

Donc, l'école a pour rôle de permettre l'acquisition de connaissances solides mais aussi de se demander comment faire pour que les élèves utilisent ce qu'ils savent pour répondre à une question, à un problème.

Les élèves et la résolution de problèmes

L'objectif de l'école est de rendre les élèves capables de résoudre le problème avec la procédure la plus évoluée, mais son rôle est également d'accepter et de préférer les procédures plus personnelles, plus rudimentaires.

Il est absolument nécessaire de chercher à comprendre comment fonctionne l'élève. Ce qui peut paraître « n'importe quoi » au niveau des résultats peut être l'expression d'une procédure intellectuelle.

Souvent la difficulté principale est la compréhension au niveau de la lecture et non la recherche de la solution. D'où l'importance de travailler sur du réel avec des objets réels. Au cycle III, travailler encore au niveau de l'oral pour les élèves en difficultés en lecture.

Logique et construction du nombre

Deux types de connaissances sont nécessaires à la construction puis à la maîtrise du nombre.

- Les connaissances construites ne s'apprennent pas. Elles se mettent en place au fil des expériences. C'est souvent à cause d'une connaissance mal construite ou plaquée, qu'un enfant semble bien comprendre un concept un jour et l'avoir complètement oublié le lendemain.

- Les connaissances sociales sont des conventions, des règles arbitraires établies par nos ancêtres. Elles peuvent donc s'apprendre par cœur. Les enfants qui ont une bonne

mémoire ou qui aiment bien faire plaisir aux adultes sont capables d'apprendre par exemple la suite numérique très loin, sans pour autant avoir compris qu'on groupe toujours par 10 ou même sans avoir construit la conservation de la quantité.

Connaissances construites	Connaissances sociales
Correspondance terme à terme	Numération parlée
Structure des classes	Les chiffres
Structure des relations	Le groupement par 10
Equivalences	Le zéro
	Le système de position
	Equivalences

Lorsque les structures logiques qui sous-tendent la construction du nombre ne sont pas en place, il vaut mieux proposer des activités qui permettent et favorisent leur construction. Les domaines dans lesquels on peut trouver ces activités sont cités dans le tableau ci-dessus.

4. Outils de dépistage

Source :

**Les troubles d'apprentissage:
comprendre et intervenir**

par Denise Destrempe-Marquez et Louise Lafleur
Service des publications de l'Hôpital Sainte-Justine
3176, chemin de la Côte
Sainte-Catherine Montréal (Québec)

4.1. SUR LE PLAN DU DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE - OBSERVATIONS

1. On peut qualifier le niveau d'activité de l'enfant comme étant celui d'un enfant :

- hyperactif,
- parfois très actif,
- moyennement actif,
- moins actif que ses pairs,
- inactif.

2. L'enfant ne semble pas apprendre de ses expériences négatives.

3. L'enfant ne peut distinguer la droite de la gauche à l'âge de 5 ½ ans.

4. L'enfant se fatigue facilement.

5. L'enfant est facilement distrait.

6. L'enfant est incapable de garder son attention sur une seule chose à la fois.

7. L'enfant démontre une agitation incessante ou excessive.

8. L'enfant dérange les autres membres du groupe.

9. L'enfant a besoin d'un soutien constant pour fonctionner adéquatement.

10. L'enfant éprouve des difficultés à comprendre les demandes qui lui sont faites et à bien exécuter les consignes.

11. L'enfant a besoin qu'on lui répète les renseignements fournis parce qu'il ne s'en souvient pas.

12. L'enfant semble éprouver des difficultés à comprendre le fonctionnement et les règles de vie en groupe, en famille.

13. L'enfant a de la difficulté à négocier, à coopérer ou à s'entendre avec les autres enfants.

14. L'enfant présente des difficultés à s'adapter à son milieu préscolaire.

4.2. GRILLE D'OBSERVATION POUR LES ENFANTS DE CP ET CE1

	Fin de CP		CE1-CE2	
	OUI	NON	OUI	NON
1. L'enfant présente une persistance de troubles de langage oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'enseignant a connaissance de troubles importants d'apprentissage de la lecture dans la fratrie ou chez l'un des parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'enfant présente :

3. Une incapacité à distinguer différents phonèmes d'un mot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. une incapacité à mettre en relation un phonème et un graphème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Une pratique systématique d'inversion des lettres d'une syllabe à la lecture (les inversions occasionnelles et ciblées ne seront pas prises en compte).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Une pratique systématique d'inversion des lettres d'une syllabe à l'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Une lecture systématiquement approximative des mots (lion au lieu de loin).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Une incapacité à mettre du sens derrière un mot déchiffré laborieusement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Une grande lenteur conjuguée à des difficultés d'attention importantes et à une mauvaise organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Une confusion systématique de sons proches (ex : sourde et sonore, [s] [z], [t] [d], [v]...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Une incapacité à déchiffrer un mot inconnu même s'il est constitué de graphèmes et de phonèmes déjà étudiés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Une incapacité à écrire un mot inconnu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Une utilisation anarchique des « mots outils » à l'écrit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Un écart important entre compréhension orale et compréhension écrite : (l'enfant comprend les échanges oraux, déchiffre un texte écrit mais ne le comprend pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Une incapacité à s'autocorriger lors d'un déchiffrement non pertinent d'une phrase ou d'un texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3. SUR LE PLAN DE LA VISION

<input type="checkbox"/> 1. L'enfant examine les objets, lit et écrit de très près.
<input type="checkbox"/> 2. L'enfant a les yeux rouges et larmoyants après une activité de concentration.
<input type="checkbox"/> 3. L'enfant plisse les yeux pour voir au loin et s'approche de l'appareil pour regarder la télévision.
<input type="checkbox"/> 4. L'enfant a souvent les yeux qui piquent et chauffent et il cligne des yeux.
<input type="checkbox"/> 5. L'enfant se ferme un œil pour mieux voir ou se plaint de voir double.
<input type="checkbox"/> 6. l'enfant est maladroit pour découper, bricoler ou colorier.
<input type="checkbox"/> 7. l'enfant est malhabile dans les activités sportives et de jeux.
<input type="checkbox"/> 8. L'enfant éprouve des difficultés d'organisation spatio-visuelle.
<input type="checkbox"/> 9. L'enfant saute des lignes et des mots ou perd l'endroit où il est rendu en lisant.
<input type="checkbox"/> 10 L'enfant inverse des lettres, des syllabes et des mots en lisant et en écrivant.

4.4. SUR LE PLAN DES TROUBLES DU LANGAGE

<input type="checkbox"/> 1. L'enfant ne semble pas avoir le goût de communiquer avec les autres enfants ni avec les adultes et entre difficilement en relation avec autrui.
<input type="checkbox"/> 2. De façon répétée, l'enfant ne semble pas comprendre les demandes ni les questions simples (exemple : Qui ? Quoi ? Où ? Que fait ?) et se fie aux actions de ses camarades pour les interpréter.
<input type="checkbox"/> 3. L'enfant s'exprime principalement par le regard, les gestes ou des bruits au lieu de la parole.
<input type="checkbox"/> 4. l'enfant éprouve de la difficulté à exprimer verbalement ce qu'il veut, à faire ses demandes, à donner des ordres ou des commentaires et à poser des questions.
<input type="checkbox"/> 5. Vers l'âge de cinq (5) ans, l'enfant ne peut rapporter un évènement dans l'ordre où il s'est déroulé.
<input type="checkbox"/> 6. L'enfant utilise un vocabulaire pauvre, limité et peu varié en comparaison avec ses pairs ou il éprouve des difficultés à trouver les mots pour s'exprimer, même s'il les connaît déjà.
<input type="checkbox"/> 7. L'enfant ne dit aucun mot à 15 mois, il ne prononce pas deux mots de suite à deux ans, il ne dit pas de phrases simples à trois ans (au moins 3 à 4 mots par phrase), il a de la difficulté à appliquer les règles de grammaire et ne peut construire une phrase correctement vers l'âge de 4 ou 5 ans (exemple : il n'utilise pas de petits mots comme les articles, les prépositions, les pronoms ou les verbes ne sont pas conjugués (Kévin manger gâteau).
<input type="checkbox"/> 8. L'enfant ne peut prononcer de mots distinctement vers 2 ½ - 3 ans et n'est toujours pas compréhensible vers l'âge de 4 ans.
<input type="checkbox"/> 9. L'enfant déforme encore passablement les mots et les phrases à 5 ans.

4.5. GRILLE DE DEPISTAGE DES SIGNES AVANT-COUREURS DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

4.5.1. Sur le plan des apprentissages de la lecture et de l'écriture – Observations (4-5 ans)

Nb : Cette grille concerne plus particulièrement les enfants d'âge préscolaire (4-5 ans) et davantage les apprentissages que le développement.

<input type="checkbox"/> 1. L'enfant n'est pas conscient de l'acte de lire.
<input type="checkbox"/> 2. L'enfant n'a pas développé les habilités de base pour la lecture (exemple : suivre avec son doigt de la gauche vers la droite et de haut en bas).
<input type="checkbox"/> 3. L'enfant ne reconnaît pas le titre d'un livre déjà lu.
<input type="checkbox"/> 4. L'enfant est incapable de retrouver une page dans un livre.
<input type="checkbox"/> 5. L'enfant ne reconnaît pas des lettres familières isolées sur une page.
6. L'enfant ne comprend pas les termes suivants : <input type="checkbox"/> Le milieu de la page, <input type="checkbox"/> Le bas de la page, <input type="checkbox"/> Le haut de la page.
<input type="checkbox"/> 7. L'enfant ne peut reconnaître un minimum de quatre enseignes publicitaires ou logos tirés de son environnement.
<input type="checkbox"/> 8. L'enfant est incapable de dire les prénoms de deux de ses amis à la garderie.
<input type="checkbox"/> 9. L'enfant ne peut identifier un minimum de deux lettres minuscules.
<input type="checkbox"/> 10. L'enfant ne peut identifier un minimum de trois lettres majuscules.
<input type="checkbox"/> 11. L'enfant ne peut identifier ou ne semble pas comprendre la signification des termes de comparaison suivants : moins que, plus que, même quantité (pareil).

4.5.2. Sur le plan de la coordination et de la motricité – Observations

<input type="checkbox"/> 1. Tendance à ne pas toujours être conscient de sa force (pèse fort sur le crayon, serre fort ses amis).
<input type="checkbox"/> 2. Attitude hypotonique : toujours appuyé sur quelque chose, incapable de faire le pont, l'avion, la brouette...
<input type="checkbox"/> 3. Peur des hauteurs, d'expérimenter les glissoires, les balançoires.
<input type="checkbox"/> 4. Enfant malhabile (maladresse motrice) : <input type="checkbox"/> Avec ses mains « pleines de pouces », échappe facilement les objets, <input type="checkbox"/> Avec son corps : semble généralement s'accrocher dans ses pieds.
<input type="checkbox"/> 5. Intérêt minimal ou tendance à éviter les jeux de table.
<input type="checkbox"/> 6. Préhension grossière du crayon. Difficulté à manipuler les ciseaux.
<input type="checkbox"/> 7. Difficulté à reproduire des lignes ou des formes géométriques simples.
<input type="checkbox"/> 8. Dessin de bonhomme très immature ou encore au stade de gribouillis.
<input type="checkbox"/> 9. Lenteur d'exécution, peu d'organisation, ne sait pas «comment faire» une tâche donnée.
<input type="checkbox"/> 10. Evite les contacts physiques : mal à l'aise avec certaines textures (ex : colle, peinture), tendance à porter des vêtements longs ou, au contraire à se dévêtir souvent.

4.6. ACQUISITIONS PRAXIQUES : PRINCIPALES ETAPES

Ages	Construction	Graphismes	Vie quotidienne
2 ans	- Tour de 4-6 cubes, train de 3 cubes	- Traits circulaires, loops	- Mange seule de la purée - Enfile de grosses perles
3 ans	- Fait un pont avec 3 cubes - puzzles de 4 morceaux	- Reproduit un trait vertical, un trait horizontal	- Se déshabille en partie - Utilise la fourchette - Se brosse les dents
3 ans ½	- Tour de 10 cubes	- Reproduit une croix	- Met son pantalon et ses chaussons sa culotte - Va seul faire pipi
4 ans	- Puzzles 8-12 morceaux	- Reproduit un carré - Reproduit les diagonales	- Ciseaux : coupe entre deux lignes - Actionne la fermeture éclair, se boutonne
5 ans	- Fait un « escalier » avec 8-10 cubes ou blocs (sur imitation) - Pyramide avec 6 cubes	- Reproduit un triangle - Copie son prénom	- Ciseaux : découpe suivant des courbes - Utilise le couteau - S'habille seul
6 ans		- Ecrit son prénom sans modèle - Reproduit un losange	- Se coiffe, se mouche - Nœuds de lacets (début) - Tartine avec un couteau

Evolution de la copie de figures géométriques, en fonction de l'âge, selon Beery, Brunet et Lezine, Ilg et Ames.

	Test of Visual Motor Integration	Echelle de Brunet-Lezine	Normes de Ilg et Ames
	2 ans 10 mois	2 ans 6 mois	
—	3 ans	2 ans 6 mois	
○	3 ans	3 ans	3 ans
+	4 ans 1 mois		4 ans
/	4 ans 4 mois		
□	4 ans 6 mois	4 ans	4 ans
\	4 ans 7 mois		
×	4 ans 11 mois		
△	5 ans 3 mois	5 ans	6 ans 6 mois
◇		6 ans	7 - 8 ans

5. Protocole d'aide

Source :

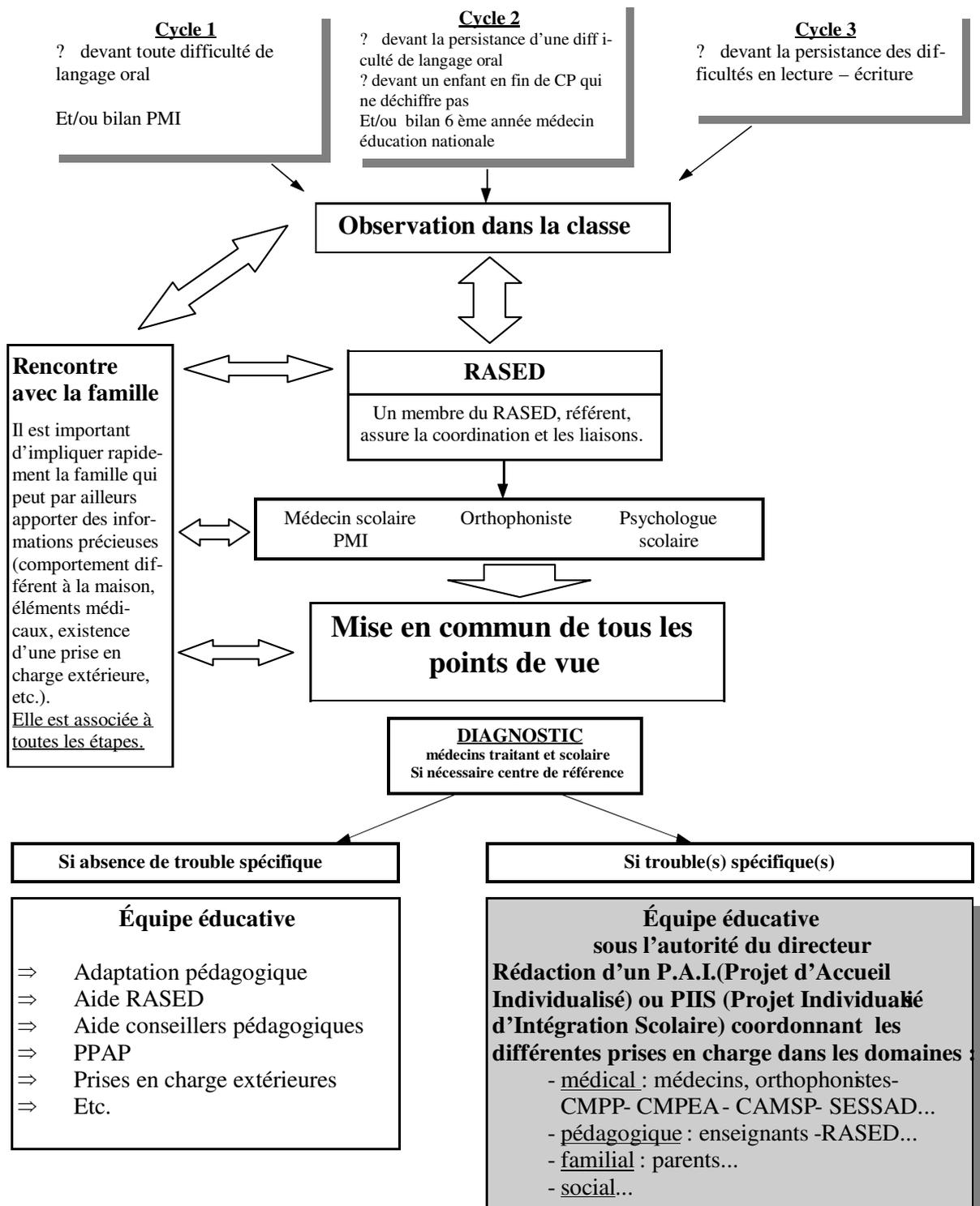
✓ Inspection Académique de Haute Savoie
Groupe de pilotage sur les troubles du langage (page 7)

[HTTP://WWW.AIS.EDRES74.AC-GRENOBLE.FR/ARTICLE.PHP3?ID_ARTICLE=94](http://www.ais.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=94)

[HTTP://WWW.AIS.EDRES74.AC-GRENOBLE.FR/IMG/ANNEXE_TL_PAGE_7.HTML](http://www.ais.edres74.ac-grenoble.fr/img/annexe_tl_page_7.html)

✓ Groupe pilotage IA86 Juin 2005

Que faire face à un élève qui présente des troubles du langage oral et/ou écrit ?



Les enfants présentant des troubles du langage ne trouvent une prise en charge efficace de leur difficulté que dans le cadre d'une coopération réelle, enseignant, orthophoniste, médecins, équipe éducative et famille.

Groupe Pilotage TSL (86) : Juin 2005

6. Applications, conseils

[HTTP://WWW.AIS.EDRES74.AC-GRENOBLE.FR/ARTICLE.PHP3?ID_ARTICLE=106](http://www.ais.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=106)

et

Compte-rendu Conférence S. Weinert Février 2005

6.1. QUE FAIRE EN CLASSE AVEC DES ENFANTS REPERES DYSLEXIQUES

Conseils généraux

- Expliquer aux autres élèves ce qu'est un enfant dyslexique,
- Il est fatigable,
- Accorder du temps supplémentaire,
- Réduire le nombre d'exercices dans le temps imparti mais être exigeant sur le travail demandé.

Face au manque de confiance et à la mésestime de soi

- Favoriser un milieu rassurant, encourageant (les appréciations doivent être dites, écrites et personnalisées),
- Diminuer les sources de bruit,
- Reformuler et s'assurer de la compréhension des consignes (mémoire à court terme défaillante),
- Favoriser son expression orale et les interactions,
- Faire découvrir ses domaines de compétences.

Face à l'organisation

- L'amener à prendre des repères visuels, auditifs, spatio-temporel,
- Développer sa méthodologie et son organisation personnelle (plan de travail, rangement par couleur...

Face à l'écrit

• Pendant la leçon

- Accompagnement par un document écrit (interligne 1,5 police 18),
- Ecrire peu au tableau.

• Travail individuel

- Favoriser le tutorat,
- Favoriser l'usage des outils informatiques,
- En production d'écrit, favoriser la dictée à l'adulte.

• Trace finale

- Faire partir l'élève avec un cours corrigé et le cours dactylographié.

Face à l'évaluation

- L'évaluation des progrès et des réussites de même que celles des erreurs est indispensable pour se situer par rapport à soi et par rapport au groupe classe,
- Cibler ce que l'on évalue pour ne pas le pénaliser (orthographe : grille d'évaluation adaptée),

- L'appréciation et la note doivent tenir compte des efforts fournis par rapport à un objectif demandé,
- Evaluer les connaissances à l'oral ou par questions à choix multiples,
- Ne pas insister sur la lecture à voix haute,
- Ne pas le faire écrire au tableau.

Apprentissage des leçons

- Donner moins de devoirs, mais pas d'impasse sur les choses difficiles,
- Fournir la leçon enregistrée,
- Demander que l'enfant ne soit pas seul pour apprendre ses leçons,
- Fractionner la tâche.

Pour les enfants dyslexiques, le travail scolaire nécessite des efforts intenses. Ils doivent être encouragés encore plus souvent que les autres et trouver une reconnaissance du travail effectué.

6.2. PRENDRE EN CHARGE UN ENFANT PRESENTANT UN TROUBLE SPECIFIQUE DU LANGAGE ORAL OU/ET ECRIT (DYSPHASIE/DYSLEXIE/DYSORTHOGRAPHIE)

6.2.1. Préalables

• Recueillir des informations

RENCONTRER/CONTACTER parents, membres du RASED, orthophoniste, psychomotricien, ou autres services.

UTILISER LE BILAN UETA (Unité d' Evaluation des Troubles des Apprentissages) bilan orthophonique, psychologique et neuropsychologique (fonctions langagières, attentionnelles et mnésiques, perceptuelles, motrices et praxiques, exécutives).

UTILISER LES DOCUMENTS D'AIDE

Compte rendu d'observation, documents spécifiques.

OBSERVER, ECOUTER, EVALUER L'ENFANT

- Evaluer les capacités réelles d'attention, de mémorisation, de compréhension,
- Evoluer les stades d'acquisition des connaissances,
- Déterminer les point forts et les points faibles,

Ex: connaissances de base en lecture et retranscription de sons, stade de maîtrise du code grapho-phonémique.

- Observer le comportement en classe, de loin, de près,

Ex : réactions aux consignes orales (attend que les copains commencent, copie...)

- Observer les stratégies utilisées.

• Coordonner les actions

REUNIR LES DIFFERENTS INTERVENANTS : Maître de la classe, Maître E, orthophoniste ... Définir des supports de travail communs.

Ex : matériaux linguistiques. (stock de mots, phrases, textes)

TRANSMETTRE LES INFORMATIONS

entre enseignants d'une même école

en cas de changement d'école,

entre maternelle et CP ; entre élémentaire et collègue,

• Sécuriser

Si possible, veiller au choix de la classe et de l'enseignant (expérience RASED).

6.2.2. Adaptations pédagogiques

1) Systèmes de facilitation

Pour éviter la surcharge cognitive, la fatigue

Adapter la demande aux capacités et au rythme de l'enfant,

Partir de ce que l'enfant maîtrise, de ce qu'il connaît, sait, sait faire,

Éliminer les tâches superflues qui sont sans relation avec l'objectif d'apprentissage, ce qui permet de dégager du temps pour la lecture,

Ex : éviter certaines tâches de copie, d'écriture (ne pas faire copier l'énoncé du problème, la règle de grammaire, les devoirs...; fournir des photocopies ...)

Ex : lire à l'élève les consignes écrites, les mots nouveaux, les mots difficiles...

Préférer la qualité à la quantité : limiter le nombre d'exercices,

Déterminer des objectifs essentiels, prioritaires,

Simplifier les méthodes utilisées,

Fournir des outils d'aide.

Pour faciliter le traitement des informations (attention, mémorisation, compréhension)

Placer l'enfant près du bureau ou de l'enseignant,

Attirer le regard, éliminer les distracteurs, le bruit...

Cibler un objectif précis, l'explicitier,

Limiter la quantité d'informations,

Parler lentement, faire des pauses, séparer les consignes, les reformuler de façon concrète,

Explicitier et décomposer les tâches,

Ex: donner un temps d'écoute et de compréhension avant de faire écrire, copier,

Ex : donner un temps de décodage, puis un temps de compréhension, avant de faire lire à haute voix, copier...

Ecrire ou coder, numéroter les étapes de réalisation d'une tâche,

Faire répéter, verbaliser, reformuler, montrer ce qui a été dit (ce qui permet également de vérifier la compréhension),

Ajouter des repères visuels : illustrer, surligner, colorier, entourer...

Ajouter des gestes, mimes...

Résumer, donner des exemples, des modèles observables, des schémas,

Veiller particulièrement à la qualité, de l'encodage,

Assurer la mémorisation par des rappels, répétitions, retours, faire des liens ...

Pour faciliter l'accès à l'autonomie

Mettre des repères dans les cahiers, les manuels... préparer le matériel,

Fournir des outils individualisés aides - mémoire (abécédaires, alphabet majuscules, tables de multiplication, tableaux de conjugaison des auxiliaires, fiches méthodologiques, liste de mots, dictionnaire visuel...)

Prévoir un affichage mural adapté,

Pour aider l'enfant -non -autonome

Personne supplémentaire en classe, tuteur (autre élève de la clam ou de l'école), intervention du maître E en classe, AVS, ...

2) Systèmes de compensation

Utiliser les voies préservées, contourner la difficulté,

Parmi les entrées sensorielles ou multi-modalitaires : auditives, visuelles, tactiles, kinesthésiques, proprioceptives..., utiliser celles qui fonctionnent le mieux,

Apporter des moyens augmentatifs : gestes Borel Maissonny, pictogrammes, dessins, photos, images,

Faire manipuler -. étiquettes...

Symboliser : jetons, cartons de couleur...

Modifier la présentation des écrits : segmenter les mots difficiles, différencier les syllabes par des couleurs...

Utiliser des méthodes spécifiques,

Ex: Méthode d'Imprégnation Syllabique (qui évite l'entrée phonémique).

Pour évaluer

Utiliser des QCM (questionnaire à choix multiples), des textes à trous, des interrogations orales à la place des interrogations écrites, un « secrétaire » qui retranscrit les réponses.

3) Systèmes de renforcement, d'entraînement des mécanismes défaillants

Entraînement articulaire - Entraînement phonologique - Entraînement visuel
Utilisation de techniques de mémorisation.

Ex : copie différée, segmentation syllabique, répétition (utilisation de IG boucle articulaire), accélération, automatisation....

Ex : dénomination d'images, écriture de mots, reconnaissance des mots irréguliers.

4) Systèmes d'explicitation

Compenser le déficit de mémoire implicite, de connaissances intuitives, de «conscience linguistique» (conscience phonétique syntaxique et morphologique) par la compréhension des mécanismes de fonctionnement du langage oral, -du langage écrit et de leur correspondance.

Système articulatoire,
Système phonologique -(phonèmes, syllabes, -mot),
Système graphémique,
Système de correspondance grapho-phonémique,
Mécanisme d'apprentissage de la lecture ou d'identification des mots: voie directe,
voie indirecte,
Mécanisme de la combinatoire,
Structures morphologiques,
Anaphores,
Métaphores, formules humoristiques, poétiques...
Mots ambigus (à sens multiples),
Homophones.

5) Systèmes de verbalisation

Temps d'écoute individuelle de l'enfant : entretien d'explicitation sur les représentations, stratégies, difficultés, besoins, demandes,

Procédés métacognitifs - prise de conscience des stratégies, analyse d'erreurs, procédures d'auto-correction, réflexion anticipée parlée, pause méthodologique,

Gestion Mentale (évocation, projet) Programmation Neuro -Linguistique...

6.2.3. Conclusion

Valoriser mettre en évidence les réussites : pour les enfants atteints de TSL, ce sont beaucoup d'efforts pour peu de résultats,

Travailler en lien constant avec l'orthophoniste,

Associer étroitement les membres du RASED qui peuvent aider l'enseignant à savoir où en est l'enfant dans ses apprentissages et ce qu'il est possible de lui demander,

Evaluer constamment les progrès, vérifier la compréhension, les acquis,

Rester en permanence à l'écoute de l'enfant,

Voir aussi documents d'aide (références, outils...).

S. Weinert Février 2005

7. Bibliographie



« Troubles du langage oral et écrit: comment les prendre en compte à l'école? »

L'inspection Académique Haute-Savoie a mis en ligne le résultat d'un groupe de pilotage sur les troubles du langage. « *Ce document simple et lisible, découle d'un important travail d'un groupe d'experts réunis au cours de l'année 2002/2003 : inspecteurs, médecins scolaires, enseignants spécialisés et conseillers pédagogiques.... Cette brochure a pour vocation de fournir aux maîtres les éléments de repérage des difficultés de l'enfant à partir des actions ordinaires de la vie de classe et des outils de références de l'institution.* »

Disponible sur Internet

http://www.ais.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=94



Troubles spécifiques des apprentissages

Une formation de 4 jours a été organisée par l'IA des Deux-Sèvres dans le cadre de l'application de la Circulaire du 31 Janvier 2002 relative à la mise en place d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit. Elle regroupait des participants venus de tous horizons; enseignants, orthophonistes, neuropsychiatres, médecins, psychologues, parents,... Les objectifs de cette formation étaient axés sur l'amélioration du partenariat, ainsi que du repérage et la formation de personnes ressources.

Disponible sur Internet

<http://ameds.free.fr/bulletins/etats-dame/bulletin%2021.pdf>



« La dyslexie à l'école »

Actes de l'Université d'automne organisé par la Direction de l'Enseignement Scolaire de l'Académie de Grenoble.- 28/31 Octobre 2002 –

Interventions théoriques

Autour du principe alphabétique / Lecture de mots et dyslexie / Prévention de l'illettrisme / Repérer, Dépister, Diagnostiquer / Prévention en maternelle / Quelques orientations pédagogiques / Rôle des parents dans la prise en charge

Disponible sur Internet

http://eduscol.education.fr/D0126/dyslexie_acte.htm



Les troubles du langage et des apprentissages

Résultats d'un groupe de travail départemental sur les troubles du langage et des apprentissages: « Compétences attendues, signes d'alerte et Axes de travail »

- Un outil langage oral qui sert au repérage dans une classe des enfants porteurs de troubles du langage.
- Un outil Langage écrit pour permettre de repérer les enfants présentant des difficultés à aborder le langage écrit du Cycle I au Cycle II
- Que faire en classe suite aux difficultés d'un élève présentant des difficultés du langage oral ou écrit ?

Disponible sur Internet

<http://ia26.ac-grenoble.fr/> puis « éducation spécialisée » et « troubles du langage »



Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir

par Denise Destrempe-Marquez et Louise Lafleur
Service des publications de l'Hôpital Sainte-Justine (Québec)
<http://www.aqeta.qc.ca/francais/document/parution.htm>



« Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève. »

Docteur Christine Egaud / CNDP de l'Académie de Lyon.



Les troubles spécifiques du langage oral et écrit

Un CD-Rom complet sur le sujet avec de nombreux articles, des évaluations ainsi que des études de cas.

Réalisé par le Centre de Suresnes, disponible auprès du CRDP Nord Pas de Calais.



Une découverte résolument concrète des troubles spécifiques des apprentissages

Ce CD-Rom présente treize cas d'enfants vus de façons différentes suivant le professionnel (enseignant, médecin, orthophoniste, psychologue scolaire, maître E).

Disponible auprès de Arta Signes Editions www.arta-as.com ou www.signes-ed.com



Dossiers ANAE (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant)

- ✓ Dyslexie : textes fondamentaux (n° 62/63)
- ✓ Dépistage des troubles de l'apprentissage scolaire (n° 66)
- ✓ Répondre aux besoins des élèves présentant des troubles spécifiques du langage écrit (n° 80)

Disponible auprès de www.anae-revue.com



« La nouvelle revue de l' AIS : les troubles des apprentissages »

Editions du CNEIFEI – Numéro 27 – 3^{ième} trimestre 2004 –
www.cnefei.fr



<http://www.coridys-aquitaine.org/>

Site de CoRiDyS Aquitaine consacré aux enfants dysphasiques, dyspraxiques, dyslexiques, dyscalculiques, souffrant de déficits attentionnels, hyperactifs ou non, à leurs familles, et aux intervenants.



www.apedys.com

Edito du site « Notre ambition est de faire un site, qui soit un CARREFOUR pour tous ceux qui s'intéressent à la dyslexie; parents bien sûr, mais aussi enseignants, chercheurs, soignants, etc... »



« L'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble »

« Cet ouvrage a pour objet de proposer une clarification scientifique sur le sujet complexe des troubles spécifiques du langage chez l'enfant. Il est composé de trois grandes parties : la première est consacrée à l'évolution " normale " du développement du langage oral et écrit chez l'enfant et retrace les différentes étapes de cette évolution ; la deuxième souligne l'importance des aspects affectifs, sociaux et pédagogiques dans l'évolution du langage (la notion de " difficulté d'acquisition du langage " y est décrite) ; la troisième partie, enfin, précise la notion de " trouble ", qui est pour sa part de nature strictement pathologique. L'auteur, ancien instituteur spécialisé auprès d'enfants et d'adolescents en grandes difficultés de lecture, est actuellement médecin phoniatre. Il partage son temps entre la pratique clinique auprès d'enfants dyslexiques et dysphasiques et des activités de recherche et de formation au sein de l'Institut régional pour la santé (Irsa) de Tours. »

Ouvrage à télécharger ou à commander sur <http://www.inpes.sante.fr/>



Site de Thierry Berthou : <http://www.aideeleves.net/>



Site de Daniel Calin : <http://calin.epplug.org/index.html>



Moteur de recherche sur les sites concernant l' AIS : <http://dpernoux.free.fr/DP074077.htm>