

Enjeux de l'entrée dans l'écrit : l'apprentissage de l'écriture chez un élève à besoins éducatifs particuliers (CP)

Clémence Auffret

▶ **To cite this version:**

Clémence Auffret. Enjeux de l'entrée dans l'écrit : l'apprentissage de l'écriture chez un élève à besoins éducatifs particuliers (CP). Education. 2016. dumas-01369147

HAL Id: dumas-01369147

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369147

Submitted on 20 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION

DE L'ACADEMIE DE PARIS

ENJEUX DE L'ENTREE DANS L'ECRIT

L'apprentissage de l'écriture chez un élève à besoins éducatifs particuliers

(CP)

Clémence Auffret

PROFESSEUR DES ECOLES

Groupe A1

Sous la direction de M. Christian Lussiez

2015-2016

Mots-clés : (écriture, dyspraxie, lecture, handicap)

Sommaire

Remerciements

Introduction

1. Présentation de l'étude de cas 6

1.1. Un élève singulier..... 6

1.1.1. D'importantes difficultés à l'entrée en CP..... 6

1.1.2. Points forts et réussites.....10

1.2. Enfant maladroit, élève dyspraxique ? 11

1.2.1. Définition de la dyspraxie 11

1.2.2. Dyspraxie et écriture.....15

2. Aider les élèves en grande difficulté : les réponses de l'institution scolaire.....19

2.1. Le rôle de la professeure des écoles dans le repérage des troubles des apprentissages.....19

2.1.1. Observation et évaluation.....19

2.1.2. Du pédagogique au médical 23

2.1.3. La procédure de reconnaissance de handicap.....25

2.2. La collaboration avec les parents : des réponses complémentaires 27

2.2.1. Partager les informations 27

2.2.2. Echanger sur le travail à la maison 28

3. Entrer dans l'écrit autrement : analyse des mises en œuvre pédagogiques.....30

3.1. L'entrée dans l'écrit : pourquoi, comment ?.....30

3.1.1. Le désir d'apprendre 30

3.1.2. Ecrire c'est lire, et inversement 34

3.2. Une approche ludique et sensorielle de l'écrit 34

3.2.1. Travailler l'écriture autrement.....35

3.2.2. Evolution et résultats de l'élève 37

Conclusion

Annexes

Bibliographie - Sitographie

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes tuteurs **Mme Sandrine Meylan** (ESPE de Paris) et **M. Michel Carrère** (PEMF) pour leur soutien et leurs précieuses remarques tout au long de cette année de stage.

Je remercie également **M. Christian Lussiez** (ESPE de Paris) pour son aide et ses conseils au cours de la rédaction de ce mémoire.

INTRODUCTION

L'entrée dans l'écrit, si elle commence dès la maternelle avec un entraînement systématique de la conscience phonologique et les premiers exercices de lecture globale, est pourtant indissociable de la classe de Cours Préparatoire (CP) qui constitue le début de la scolarité élémentaire. L'année est donc investie de forts enjeux, de la part des parents comme des enseignants voire des élèves eux-mêmes[1], et serait décisive au point de conditionner la réussite de l'ensemble de la scolarité obligatoire, comme en témoigne la parution régulière d'articles et reportages à ce sujet dans les médias[2]. C'est en effet durant cette année scolaire qu'a lieu l'apprentissage systématisé du « code », c'est-à-dire des signes alphabétiques de la langue française et de leur valeur sonore permettant de déchiffrer les mots écrits. Lire, écrire (et compter) constituent des apprentissages fondamentaux : c'est d'ailleurs ainsi qu'est dénommé le cycle 2 auquel appartient le CP dans les programmes d'enseignement de 2008 et de 2016. Si lire ne se réduit pas à « déchiffrer » ni écrire à « former des lettres », ces apprentissages sont les préalables indispensables à la compréhension et à la production d'écrit. La quasi-totalité des activités scolaires reposent en effet dès la classe de CE1 sur la maîtrise de ces compétences instrumentales.

Leur acquisition est cependant très complexe. Déjà mon expérience d'assistante de langue française à l'étranger en 2013/2104 m'avait permis de me rendre compte des difficultés que suscitaient chez des élèves allophones l'instabilité des relations grapho-phonologiques en langue française. Mon année en classe de CP m'a fait prendre conscience bien plus profondément des problèmes posés par le passage au monde de l'écrit, indépendamment de la résistance de tel ou tel système linguistique. C'est en effet un véritable saut cognitif qui s'opère alors, accompagné de multiples implications personnelles, sociales, culturelles, et bien sûr scolaires pour mes jeunes élèves.

Parmi eux, Nathan[3] a attiré mon attention dès le début de l'année.

[1] BERNARDIN, Jacques, « L'entrée dans le monde de l'écrit. », *Le français aujourd'hui* 3/2011 (n°174) , p. 27-36

[2] Un exemple : http://lci.tf1.fr/jt-20h/videos/2012/le-cp-une-classe-primordiale-pour-toute-la-scolarite-7384153.html#hautAvis167460

[3] Par souci de confidentialité tous les prénoms ont été modifiés.

Le Ministère de l'Education Nationale définit les élèves à besoins éducatifs particuliers comme connaissant « des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires »[4]. En classe de CP, le repérage de ces troubles des apprentissages est rendu difficile par le jeune âge des élèves et par l'extrême hétérogénéité de leur rythme d'apprentissage. La singularité du comportement de Nathan a donc suscité interrogations et adaptations.

Quels sont les enjeux de l'entrée dans l'écrit ? Quelles démarches mettre en place pour aider un élève de CP en grande difficulté dans et hors la classe ?

Nous commencerons par dresser le portrait de Nathan à partir des observations réalisées tout au long de l'année ainsi que des témoignages de divers membres de l'équipe éducative. Nous verrons ensuite comment l'institution scolaire et plus particulièrement la professeure des écoles peut agir et dans quelles limites pour initier des procédures de prise en charge médico-éducative, en collaboration avec les parents. Enfin seront abordés les pratiques de classe et les dispositifs mis en place pour faciliter l'entrée de Nathan dans l'écrit.

[4] Sur Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html

1. Présentation de l'étude de cas

Il s'agit ici de dresser le portrait de Nathan à partir des observations effectuées tout au long de l'année, en classe ou en dehors.

1.1. Un élève singulier

Dès les premiers jours de septembre, le comportement de Nathan le distingue de ses camarades. Il apparaît constamment excité mais aussi particulièrement distrait et agité en classe. Les traits principaux de son caractère et de son attitude à l'école sont déjà visibles pour ses enseignantes mais aussi pour ses camarades et tous les adultes de l'école (directeur, animateurs et animatrices périscolaires, gardienne) qui le côtoient.

1.1.1. D'importantes difficultés à l'entrée en CP

1.1.1.1. Les signes d'immaturité

Né à la fin du mois de décembre, Nathan fait partie des élèves les plus jeunes de sa classe. On sait combien l'âge des élèves est un critère important pour juger de l'attitude et des performances scolaires des élèves de cycle 1 et 2 et tout particulièrement à l'entrée en école élémentaire. Cependant le comportement de Nathan est d'emblée perçu comme tout à fait immature, en décalage flagrant par rapport à celui des élèves de son âge : une collègue enseignante dit ainsi de lui en milieu d'année qu'il ressemble à un élève de moyenne section de maternelle.

Nathan manifeste des réactions anxieuses à l'environnement scolaire dans lequel il ne se sent pas à l'aise, en témoigne de nombreuses énurésies qui avaient déjà contraint les parents à interrompre sa scolarisation en moyenne section de maternelle. Il lui arrive fréquemment de réclamer la présence de ses parents et en particulier de sa mère, voire de se mettre à pleurer bruyamment et à s'isoler dans la classe ou le couloir lorsque le sentiment de manque est trop intense.

Il a beaucoup de difficultés à contrôler ses émotions, qu'elles soient positives (excitation, volonté de participer à une activité collective, de gagner un jeu) ou négatives (frustration, jalousie). Ses colères en classe peuvent être impressionnantes : Nathan crie, pleure, s'assoit sous les tables, parfois pour des raisons insignifiantes. Il manifeste alors un

refus catégorique de se relever ou de se remettre en activité et une opposition totale aux adultes, qu'il s'agisse des enseignantes, des animateurs ou du directeur. Les PVP[5] signalent également la fréquence de ces colères. Un des facteurs déterminants identifiés dans le déclenchement de ces crises est la souffrance provoquée par un sentiment d'échec que Nathan ressent de manière particulièrement aiguë. Le rapport de la psychologue scolaire (janvier) note ainsi : « Très parasité par l'entourage. Déteste être en échec. Colères. ». L'enseignante titulaire raconte qu'une des crises les plus importantes a eu lieu lorsque, travaillant avec l'enseignante à côté d'un élève extrêmement perturbateur dont le comportement a nécessité la prise en charge partielle dans d'autres classes, Nathan s'est rendu compte que même cet élève qui paraissait le plus résistant aux exigences scolaires et aux apprentissages commençait à entrer dans la lecture. Le refus de travailler et les stratégies d'évitement observées (Nathan cache puis recherche son matériel, abîme ses feuilles de travail, demande constamment à se rendre aux toilettes, évite le regard de l'enseignante) témoignent d'une conscience de son retard par rapport aux apprentissages du groupe-classe.

1.1.1.2. Un enfant très maladroit

Outre ces attitudes, Nathan présente des difficultés majeures à maîtriser ses gestes et ses actions sur son environnement.

Ainsi des tâches quotidiennes en principe réalisables par des enfants de son âge restent inaccessibles pour lui : il ne peut enfiler un pull sans aide et ne distingue pas l'endroit de l'envers, enfile son manteau « comme en maternelle » (en le posant par terre puis en passant les bras dans les manches), il lui est impossible de fermer son cartable, est en grande difficulté dès qu'il doit manipuler boutons, fermetures éclair, attaches, est incapable de retrouver les bouchons de ses feutres ou de ses colles, de rassembler ses affaires seul…

Nathan est dans l'impossibilité de gérer l'espace qu'il a à disposition pour travailler. Au bout de quelques minutes de classe, on retrouve ses affaires éparpillées partout sous sa table ou celles de ses voisins. Bien qu'il fasse l'effort de les récupérer à la demande de l'enseignante ou de ses camarades, il ne le fait jamais spontanément. Le maniement des outils scolaires (utilisation du bâton de colle, des ciseaux, de la règle, fermeture des trousses et du cartable…) lui pose des problèmes bien plus importants qu'aux autres élèves (tous un peu

[5] Professeurs de la Ville de Paris, intervenants en Education Physique et Sportive (EPS), Education musicale et Arts visuels.

maladroits dans les premières semaines de classe) et surtout persistants. Les productions graphiques en arts visuels sont pauvres et Nathan ne trouve pas de plaisir particulier à dessiner, contrairement à la grande majorité de ses camarades. Il termine très souvent la journée de classe avec les vêtements recouverts de tâches de feutre ou de nourriture.

Il lui arrive de plus de se blesser de manière absolument involontaire : il se cogne fréquemment et parfois violemment à sa table, se coupe le doigt en utilisant son crayon ou du papier…En EPS les résultats sont en-dessous de la moyenne et le professeur signale sa difficulté à respecter les consignes. Il témoigne pourtant d'une grande motivation pour cette discipline, quelle que soit l'activité (course, saut, natation…), mais là encore il constate que ses performances sont inférieures à celles de ses camarades.

1.1.1.3. Des retards dans les apprentissages

Les évaluations effectuées en début d'année comme l'observation en classe montrent que Nathan entre au Cours Préparatoire sans posséder les acquis attendus chez un élève à la fin de la Grande section de maternelle. A la différence de ses camarades même en difficulté (tous scolarisés en école maternelle comme Nathan), il ne maîtrise aucune des compétences suivantes[6] :

Découvrir l'écrit	identifier les principales fonctions de l'écrit différencier les sons distinguer les syllabes d'un mot prononcé reconnaître une même syllabe dans des mots prononcés faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet mettre en relation des sons et des lettres copier en écriture cursive de petits mots simples écrire en écriture cursive son prénom
Devenir élève	respecter les règles de la vie commune éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions

[6] Programme d'enseignement de l'école maternelle (2008)

	exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires dire ce qu'il apprend
Découvrir le monde	utiliser des repères dans la journée, la semaine et l'année comparer des quantités, résoudre des problèmes portant sur des quantités mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30 dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus associer le nom de nombres connus avec leur écriture chiffrée

Les enseignants, la psychologue scolaire comme les professionnels de santé consultés par les parents à partir du mois de janvier s'accordent tous à dire qu'il est très difficile d'évaluer ce que sait précisément Nathan, tant ses réponses semblent parfois données au hasard et variables d'un jour à l'autre. L'enseignante titulaire de la classe, très expérimentée en classe de CP, écrit dans son rapport de novembre : « Il est très difficile de savoir ce que sait réellement cet enfant. […] Nathan est un enfant déroutant qui s'exprime très bien, qui analyse correctement une situation (excepté les situations d'apprentissage). ». Elle dit n'avoir jusqu'ici jamais observé de profil d'élève similaire.

Le rapport de la psychologue scolaire (janvier) souligne des difficultés importantes de concentration et de mémorisation: « Raisonnement : alors qu'il arrive à trouver des concepts à l'oral, en-dessous de la moyenne. Visuellement : score faible. Mémoire de travail : mauvais. Troubles de l'attention massifs. Répétition de chiffres, de lettres : ne peut dépasser 2 termes. ».

Le cas de Nathan apparaît donc dès le début de l'année comme particulier et ses importantes difficultés perdurent au fil des mois. Il présente pourtant des facilités dans certains domaines.

1.1.2. Points forts et réussites

1.1.2.1. Comportement et sociabilité

« Nathan est un enfant agréable qui n'a aucun comportement agressif envers les autres enfants » note l'enseignante titulaire dans son rapport (novembre). Celui de la psychologue scolaire en janvier indique quand à lui « Règles sociales et culturelles : bien ». De fait, Nathan ne manifeste, même lors de ses accès de colère, aucune forme de violence envers les autres.

Un des animateurs périscolaires interrogé signale qu'en début d'année le fait de devoir partager un objet ou de perdre lors d'un jeu suscitait de violentes crises qu'il parvient ensuite à éviter au fil de l'année, se montrant capable de se calmer seul ou même de proposer des compromis à ses camarades. Ceux-ci l'apprécient et sont conscients qu'il présente des réactions différentes des leurs, plus proches de celles d'un élève de maternelle. L'animateur souligne ainsi que s'ils ont parfois du mal à supporter ses accès de colère, ses camarades ont en général envers lui une attitude indulgente et protectrice.

1.1.2.2. Une étonnante maîtrise du langage

Tous les adultes qui sont en contact avec Nathan ont remarqué dès le début de l'année le surprenant décalage entre sa maîtrise du langage oral et ses difficultés motrices. Le rapport de la psychologue scolaire en janvier note « Domaine verbal : très bon ». Bien qu'il présente un léger défaut d'élocution (zézaiement), phénomène fréquent chez des enfants plus jeunes, ses énoncés montrent un vocabulaire riche, soutenu, et une syntaxe relativement complexe. Il s'est ainsi un jour excusé d'une absence en ces termes : « Je suis navré, je n'ai pas pu venir car nous [lui et ses parents] avons eu un petit contretemps. ». Au mois d'octobre, une agent de service de l'école qui l'avait accompagné aux toilettes pour nettoyer ses vêtements salis par des tâches de feutre a rapporté qu'il s'était adressé à elle très spontanément et lui avait tenu un long discours pour lui expliquer qu'il fallait se laver les mains au savon. De même l'animateur périscolaire interrogé souligne d'emblée le contraste entre ses performances verbales et son apparente immaturité affective et motrice. Les parents de Nathan, issus d'un milieu social favorisé et cultivé, disent également tenir avec lui de longues conversations et observer qu'il s'approprie très facilement un vocabulaire complexe.

Ce décalage peut s'interpréter comme dû à une réaction de compensation face aux insuffisances motrices. Par ailleurs la psychologue scolaire voit la réticence voire l'opposition de Nathan à l'entrée dans l'écrit comme liée à ses performances langagières supérieures à la moyenne : elle assimile son cas au profil d'enfants particulièrement à l'aise à l'oral qui ne ressentent pas la nécessité d'apprendre à s'exprimer à l'écrit et de s'investir dans les apprentissages exigeants de lecture-écriture.

Il s'agit donc d'intégrer véritablement Nathan à son environnement scolaire et d'amorcer l'entrée dans les apprentissages du cycle 2.

1.2. Enfant maladroit, élève dyspraxique ?

1.2.1. Définition de la dyspraxie

1.2.1.1. Le point de vue médical

Suite aux observations effectuées en début d'année et aux échanges avec les différents adultes intervenant dans l'école s'est vite posée la question de l'origine d'une telle gêne dans les actions et les apprentissages de Nathan. J'ai ainsi commencé dès le début de l'année à me renseigner sur les différents troubles des apprentissages, dits « troubles dys- », afin de cerner plus précisément la nature de ses difficultés persistantes.

Parmi ceux-ci, les articles et chapitres d'ouvrages consacrés à la dyspraxie développementale m'ont particulièrement interpelée tant les symptômes décrits correspondent à ceux observés chez mon élève. Ce trouble qui se manifeste progressivement au cours de la maturation de l'enfant touche l'acquisition ainsi que la réalisation des praxies, c'est-à-dire de séquences ordonnées et volontaires de mouvements exécutés dans un but précis. Tout geste intentionnel, même le plus quotidien et en apparence le plus simple, est en effet le fruit d'un apprentissage plus ou moins long et laborieux en fonction de sa complexité et non imputable à un réflexe ou à une simple maturation motrice. Sa réalisation repose sur l'élaboration d'abord mentale d'un programme défini, orienté vers un but et reposant sur les informations sensorielles reçues en permanence. Les enfants dyspraxiques manifestent ainsi une maladresse remarquable et durable dans l'exécution de la plupart de leurs gestes complexes, sans que l'on puisse identifier de lésion neurologique qui expliquerait de telles difficultés. Le portrait de l'enfant dyspraxique dressé dans les ouvrages dédiés aux troubles des apprentissages présente des similitudes confondantes avec les comportements présentés par Nathan :

On trouve chez ces enfants de nombreuses maladresses motrices qui affecteront le développement de la motricité fine et grossière. Ces enfants tombent plus souvent, se cognent partout et laissent tout échapper. La précision des gestes est pauvre, ils sont « gauches » ; en revanche, ils peuvent surprendre par une dextérité remarquable dans une activité spécifique qu'ils auraient particulièrement pratiquée. Les maladresses se retrouvent dans l'habillage (ils prendront plus de temps, et au prix de grands efforts, pour acquérir la dextérité nécessaire au boutonnage ou à l'exécution des nœuds de lacets de souliers), dans l'alimentation (maîtrise des couteaux et fourchettes, versement de liquides, ouverture et fermeture des contenants) et autres activités de la vie quotidienne. En général, ils fonctionnent par tâtonnements.

Dans les activités de motricité globale, l'acquisition de certaines habilités (s'asseoir, ramper, marcher) est tardive ou à la limite des délais normaux.

Les tâches en motricité fine sont difficiles aussi. Ils apprennent plus tardivement à colorier, à dessiner, à découper avec des ciseaux. Ils s'intéressent peu aux jeux de construction[7].

A ces manifestations s'ajoutent des déficits visuo-spatiaux, de perception tactile et de perception temporelle, l'enfant semblant incapable d'anticiper et de coordonner des actions nouvelles, de transférer ses acquis moteurs à une autre séquence gestuelle ou de décomposer celle-ci en gestes élémentaires. Ses efforts répétés pour obtenir la maîtrise d'un geste complexe restent sans effet.

1.2.1.2. Un trouble de plus en plus médiatisé

Les « troubles dys- » (du grec *dys*, « mauvais ») dont fait partie la dyspraxie sont des perturbations innées du développement cognitif qui apparaissent au cours de la maturation de l'enfant. Il est fréquent qu'un même sujet présente simultanément plusieurs de ces troubles.

La situation de dys- peut être affirmée lorsque :

Les difficultés de l'élève dans le domaine évalué sont graves ; elles le situent dans les 2% des enfants les plus faibles – l'évaluation est réalisée avec des outils

[7] FLESSAS, Janine & LUSSIER, Francine, *Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage*, Paris, Dunod, 2001 (p. 218-220)

étalonnés dans une population de référence qui permettent une comparaison statistiquement fiable entre les performances de cet enfant et celles de ses contemporains[8].

Il faut également que ces difficultés soient constantes et qu'elles ne puissent être imputées à une déficience intellectuelle, un déficit d'ordre sensoriel, neurologique, psychologique ou psychiatrique, ou à l'environnement dans lequel grandit l'enfant. C'est seulement lorsque toutes ces hypothèses ont été écartées que l'on peut véritablement parler de *dys*fonctionnement des fonctions cognitives chez un sujet : « On passe alors du champ des difficultés à celui de trouble[9]. ».

Depuis une dizaine d'années, de nouveaux organismes permettent à tous les publics et notamment aux enseignants de se renseigner facilement sur les troubles dys- (voir en annexes 1 à 3 des exemples de documents accessibles sur Internet).

Confrontés de plus en plus fréquemment à des élèves présentant des troubles des apprentissages […], beaucoup d'enseignants s'inquiètent. […] Pourtant, comment ne pas reconnaître que des progrès sensibles ont été accomplis depuis ces dernières années ? Sur le plan de la connaissance des troubles, d'abord. Sur celui de sa diffusion, ensuite, dans une partie au moins du « public » concerné[10].

La Fédération Française des Dys regroupe ainsi toutes les associations qui agissent pour la reconnaissance des troubles dys- et l'accompagnement des personnes concernées, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes. Son site Internet présente chacun des troubles dys-, qu'ils soient ou non spécifiques aux apprentissages scolaires :

• *Les troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit, communément appelés* ***dyslexie et dysorthographie***.

• *Les troubles spécifiques du développement du langage oral, communément appelés* ***dysphasie***.

[8] POUHET, Alain et CERISIER-POUHET Michèle, *Difficultés scolaires ou troubles dys ?*, Retz, Paris, 2015 (p. 19)

[9] *Idem*

[10] MAZEAU, Michèle & MORET, Alain, *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent – Répercussions scolaires et comportementales*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2013 (p. 210)

• Les troubles spécifiques du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales, communément appelé ***dyspraxie****.*

• Les troubles spécifiques du développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives, communément appelés ***troubles d'attention avec ou sans hyperactivité****.*

• Les troubles spécifiques du développement des processus mnésiques.

• Les troubles spécifiques des activités numériques, communément appelés ***dyscalculie***[11].

Chaque trouble est ensuite défini plus précisément en lien avec les symptômes associés et les répercussions sur la vie personnelle, sociale, scolaire, professionnelle des individus concernés. Les procédures de dépistage, les démarches à effectuer auprès des professionnels de santé et de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), les modalités de scolarisation des élèves dys- y sont expliquées clairement et en détail.

Les troubles dys- sont également de plus en plus souvent évoqués dans les médias et non seulement dans la presse spécialisée destinée aux professionnels de la santé ou de l'éducation. Une Journée mondiale des dys- a même lieu désormais le 10 octobre. La presse généraliste fait également écho aux interrogations des parents d'élèves et plus précisément à leurs inquiétudes portant sur les répercussions de ces troubles sur la réussite scolaire[12].

Des associations de parents d'élèves spécialisées telles que l'APEDA (Association française de Parents d'Enfants en Difficulté d'Apprentissage du langage écrit et oral) participent également à la diffusion d'informations sur les troubles dys- et proposent à l'instar de la Fédération Française des Dys des antennes locales destinées à l'accompagnement des parents d' « enfants dys- ». Une multitude de sites Internet (fantadys.com, dysmoitout.org, dysmoi.fr…) témoignent de cette démarche massive de vulgarisation de la connaissance des troubles dys-.

Associations, services de l'Education Nationale, médias, instituts, parents, enseignants spécialisés fournissent donc de plus en plus de données sur le thème des troubles dys-, de mieux en mieux connus du grand public et également de plus en plus souvent invoqués pour expliquer des difficultés scolaires lourdes et persistantes.

[11] Site de la Fédération Française des Dys : http://www.ffdys.com/troubles-dys/introduction.htm?p1 (consulté le 16/04/16)

[12] Article de *L'Express* du 9 octobre 2015 (cf. bibliographie)

1.2.2. Dyspraxie et écriture

1.2.2.1. L'apprentissage de l'écriture, enjeu majeur du cycle 2

Les difficultés motrices de Nathan se sont vite révélé des obstacles sérieux à son apprentissage de l'écriture cursive, un des objectifs fondamentaux du cycle 2 et tout particulièrement du Cours Préparatoire.

L'âge auquel les enfants entrent au CP (en théorie de 5 ans et 8 mois pour les jeunes à 6 ans et 8 mois pour les plus âgés) correspond en effet à la période à laquelle l'élève devient capable de s'approprier l'écrit et donc de maîtriser l'univers symbolique qu'est la langue écrite. Jean Piaget situe ainsi entre 6 et 7 ans la fin du stade dit de l' « intelligence pré-opératoire » ou « symbolique » durant lequel l'enfant acquiert ses premières capacités d'abstraction et parvient progressivement à dissocier la pensée de l'action ainsi que de se représenter mentalement ce qu'il évoque[13]. On voit combien ces possibilités nouvelles sont des préalables indispensables à l'apprentissage de la lecture-écriture qui repose sur l'acquisition de la distinction entre signifiant (le mot dans son identité sonore et visuelle) et signifié (ce que le mot représente).

Les travaux de graphisme et les premiers essais d'écriture cursive sont au programme de la Grande section de maternelle qui propose aux élèves de nombreuses activités visant à développer la motricité fine dans la perspective de l'apprentissage de l'écriture. L'acquisition des gestes et des postures nécessaires à l'écriture cursive (les compétences grapho-motrices) ainsi que des normes graphiques se poursuit pourtant jusqu'à la fin du cycle 2 voire au-delà pour les élèves toujours en difficulté dans ce domaine. Elle nécessite une attention toute particulière de la part des enseignants jusqu'à la fin de l'école élémentaire. Présente dans la quasi-totalité des activités scolaires, l'écriture remplit un rôle fonctionnel fondamental dans les apprentissages mais également un rôle psychologique non négligeable dans la constitution de l'image de soi de l'élève :

[13] GOLSE, Bernard (dir.), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2015

L'écriture est une tâche « de bas niveau », c'est-à-dire qu'elle fait partie intégrante du soubassement sur lequel se construira l'édifice de l'ensemble de la scolarité. L'impact psychologique de sa réussite ou, à l'opposé, de la difficulté avec laquelle l'écriture est apprise, est déterminant pour certains enfants.[14]

Le passage à l'écrit ne peut donc se faire que si l'élève a atteint une maturité motrice suffisante et possède des capacités élémentaires de symbolisation. Or les performances de Nathan en début de CP paraissent nettement inférieures à celles de ses camarades.

1.2.2.2. Des symptômes particuliers

La comparaison de plusieurs travaux d'élèves permet de rendre compte d'importants écarts dans la réalisation graphique. Pour cela, j'ai choisi de mettre en regard les productions de Nathan avec celles de deux autres élèves de la même classe :

- Gabriel, né en décembre 2009 comme Nathan, gaucher puis droitier. Elève motivé par les apprentissages mais très agité en classe, il présente un Trouble de l'Attention Avec Hyperactivité (TDAH) reconnu médicalement en mars 2016. En difficulté dans tous les domaines d'apprentissage en début d'année, il progresse de manière impressionnante en mathématiques. La lecture reste en revanche très difficile : mauvaise prononciation et identification des sons (il suit un traitement orthophonique), assemblage syllabique très laborieux…Lire quelques mots lui demande des efforts attentionnels considérables. L'identification des lettres, non acquise jusqu'en milieu d'année et pas totalement maîtrisée à la fin, le gêne également dans les tâches d'écriture.

- William, né en décembre 2009, gaucher. Plus jeune élève de la classe, il est en réussite dans tous les domaines et s'investit dans ses apprentissages scolaires. Il présente pourtant en début d'année une motricité fine peu satisfaisante, d'où des travaux au tracé grossier, peu soigné.

[14] POULET, Isabelle (dir.), *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, Lyon, Chronique sociale, 2013 (p. 116)

Le fait d'être gaucher ne représente un obstacle dans l'apprentissage de l'écriture que dans la mesure où le sens d'écriture des langues occidentales étant orienté de la gauche vers la droite, les élèves gauchers sont souvent contraints d'effectuer une torsion du poignet pour visualiser le mot qu'ils sont en train d'écrire. Le fait de ne pas avoir de modèle enseignant gaucher (ce qui est le cas dans cette classe) les contraint également à opérer un transfert des gestes de la main droite à la main gauche, d'où dans un premier temps une moindre habileté lors de l'apprentissage des graphies et de fréquentes écritures dites « en miroir » (inversion de l'orientation du signe écrit).

En comparant leurs productions (annexes 4 et 5), on constate que celles de Nathan paraissent particulièrement laborieuses et le tracé inconsistant. L'ensemble des exercices réalisés pour travailler le tracé à la règle (annexes 5 et 6) montre ainsi des traits anormalement irréguliers malgré l'aide apportée par l'instrument. Nathan est crispé, ne peut maintenir la règle ni la placer au bon endroit, la préhension du crayon est trop tendue et il n'y a pas de dissociation segmentaire entre l'avant-bras et le poignet. La règle comme le crayon glissent sans que Nathan parvienne à les contrôler alors qu'il fournit des efforts attentionnels considérables. La production de Gabriel, pourtant en-dessous des réalisations des autres élèves, ne présente en revanche que des défauts mineurs : trait légèrement brisé, dépassement du point, rectification de l'orientation du trait. La qualité du coloriage témoigne également d'une maîtrise motrice qui fait défaut à Nathan.

Les travaux d'écriture réalisés quotidiennement en classe montrent également un décalage entre les acquis de ces élèves. En comparant les annexes 8 et 9 , on peut observer :

- que chez Nathan les mots ne sont pas toujours correctement segmentés, que les lettres sont séparées les unes des autres, que certaines minuscules cursives sont remplacées par des majuscules scriptes, que le tracé des lettres nécessite beaucoup d'espace sur la feuille, qu'en fin de ligne l'écriture n'est plus rectiligne
- que chez Gabriel les mots sont correctement segmentés, que le modèle des minuscules cursives est respecté, que l'écriture est quasiment toujours rectiligne, que la taille des lettres en fonction des interlignes est respectée quand l'enseignante intervient lors du tracé pour insister sur le respect du modèle et le soin à apporter au travail

On peut en conclure qu'il y a chez Nathan une difficulté à identifier les mots comme des ensembles de lettres liées entre elles et formant un tout, à la différence de Gabriel qui n'est pourtant à ce stade de l'année pas encore entré dans la lecture. Nathan maîtrise manifestement certaines correspondances entre minuscules cursives et majuscules scriptes mais semble les considérer comme équivalentes dans les travaux d'écriture. L'observation en classe montre sa grande fatigabilité.

A la même période, Gabriel et William progressent assez vite. Leur écriture devient parfaitement rectiligne, le tracé des lettres est respecté et leur taille commence à diminuer. Nathan travaille alors sur des exercices adaptés de graphisme (annexe 7) et d'écriture en majuscules scriptes (annexe 10) pour développer sa maîtrise du crayon et améliorer le tracé des lignes droites.

Les difficultés observées chez Nathan laissent donc penser à des symptômes dysgraphiques consécutifs à une dyspraxie :

> *La dysgraphie se définit, selon Ajuriaguerra, comme une « déviance de la qualité de l'écriture qui ne peut être expliquée simplement par un déficit neurologique ou intellectuel, ou par un manque d'apprentissage ». Elle se caractérise par des critères d'inconfort ou fatigabilité, d'inefficacité ou lenteur, d'illisibilité.*[15]

> *En conséquence de leurs déficits, [les] enfants dyspraxiques se retrouvent en difficulté dans les tâches scolaires. La pauvre coordination motrice se traduit par une mauvaise préhension du crayon et interfère avec leur calligraphie. […] Le tracé des lettres dont le système de symbolisation est parfaitement arbitraire […] se révèle particulièrement laborieux à apprendre […].*

> *L'effort supplémentaire que l' [enfant] doit fournir accapare ses ressources attentionnelles et diminue son efficacité dans l'allocation de ses ressources.*[16]

Ainsi le cas de Nathan nécessite-t-il la mise en œuvre de démarches plus approfondies que la simple différenciation en classe, à la fois pour le rendre véritablement acteur de ses apprentissages et pour déterminer s'il y a lieu de mettre en place des aides spécifiques au titre d'une situation de handicap.

[15] POULET, Isabelle, *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège, op. cit.*, p. 43

[16] FLESSAS, Janine & LUSSIER, Francine, *Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage, op. cit.*, (p. 218-220)

2. Aider les élèves en grande difficulté : les réponses de l'institution scolaire

Face au constat d'échec de l'entrée dans les apprentissages du Cours Préparatoire, il revient d'abord à la professeure des écoles de prendre la mesure des difficultés rencontrées par l'élève et de déterminer la nature des obstacles qu'il rencontre en classe. Ensuite sont consultés d'autres professionnels de l'éducation et de la santé afin d'établir un diagnostic et éventuellement mettre en place officiellement des adaptations des modalités de scolarisation. Tout au long de ce processus, l'information et l'investissement des parents sont nécessaires.

2.1. Le rôle de la professeure des écoles dans le repérage des troubles des apprentissages

2.1.1. Observation et évaluation

2.1.1.1. Une mission de l'enseignant

C'est d'abord dans la classe que la professeure des écoles peut appréhender l'ensemble des comportements de l'élève, de sa façon d'interagir avec ses camarades à son rapport aux apprentissages. Sa mission exige ainsi, en amont, de pouvoir situer son action par rapport aux connaissances actuelles sur le développement de l'enfant, et en classe de repérer, évaluer et prendre en charge les difficultés d'apprentissage. De nombreuses compétences du Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation[17] rappellent ces exigences :

Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et

[17] Le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (25 juillet 2013) : *http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education.html&xtmc=reacutefeacuterentieldecompeacutetences&xtnp=1&xtcr=1*

	de l'action éducative.
Prendre en compte la diversité des élèves	adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement	en particulier, à l'école : repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.
Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves	en situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages. construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences. analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

2.1.1.2. L'accompagnement personnalisé

Pour cela, des moments privilégiés doivent être ménagés avec l'élève identifié comme devant bénéficier prioritairement d'un étayage de la part de l'enseignante, de façon à ce que l'évaluation de ses acquis et de ses manques ne se fasse pas uniquement par l'examen a posteriori de ses réalisations. Il est ainsi fondamental d'interroger l'élève sur ce qu'il comprend, ne comprend pas, et surtout sur les procédures qu'il met en œuvre pour résoudre les problèmes qui lui sont posés en classe.

Dans tous les moments où il [le maître] se libère volontairement de la conduite du groupe-classe, il s'assoit près d'un enfant, le regarde, l'écoute, le questionne s'il le faut sur ses activités (le « comment il fait »), […] interprète les manières dont l'enfant s'écarte des procédures pertinentes et comprend ainsi la zone d'écart que l'enfant a à combler[18].

Mireille Brigaudiot insiste particulièrement sur cette focalisation de l'attention de l'enseignante sur les stratégies des enfants en difficulté face à l'écrit, car l'apprentissage de la lecture-écriture ne peut se faire sans construire chez l'élève des représentations exactes de la nature et des spécificités de l'écrit, ce qui nécessite au besoin de déconstruire avec l'élève des représentations initiales erronées. Dans le cas de Nathan, c'est par l'examen des productions graphiques et l'entretien qu'apparaît l'absence de conceptualisation de la notion de mot, qu'il soit écrit ou oral. A l'écrit, Nathan ne lie pas les lettres les unes aux autres ni ne distingue un mot d'un autre lorsqu'il doit copier une phrase. Il ne parvient pas non plus à trouver des exemples de mots contenant un phonème et fournit des réponses telles que « C'est le son [g] comme dans « gueugueu ».

De même l'évaluation en écriture ne peut se faire sans une observation fine des attitudes en classe qui permet de déterminer les paramètres moteurs défaillants :

L'examen des performances grapho-motrices permet d'observer la préhension du crayon (selon les étapes développementales), la force de la pression exercée sur le crayon et la coordination oculo-manuelle. L'évaluation de l'écriture est nécessaire pour voir dans quelle mesure les lettres sont correctement reproduites ou au contraire inversées. On comparera la vitesse d'exécution entre l'écriture cursive et l'écriture scripte. Chez l'enfant dyspraxique, le trouble de l'écriture se nomme dysgraphie dyspraxique ; dans ce cas, l'enfant reconnaît les lettres et les mots mais ne peut les copier ni les écrire correctement, spontanément ou en dictée. Ce trouble touche aussi l'écriture des nombres[19].

[18] BRIGAUDIOT, Mireille, *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé*, Paris, Hachette Education, 2014 (p. 169)

[19] FLESSAS, Janine & LUSSIER, Francine, *Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage*, *op. cit*., (p. 228)

2.1.1.3. De la difficulté de l'évaluation

Encore s'agit-il de déterminer si les difficultés observées dans la réalisation des exercices de graphisme et écriture sont à comprendre comme de simples anomalies motrices ou des symptômes d'un dysfonctionnement cognitif qui altère l'exécution des gestes de l'élève (Mazeau & Moret).

Nous touchons au nœud du problème pour l'enseignante en Cours Préparatoire, puisqu'il s'agit de distinguer le retard dans les acquisitions du trouble durable. Or plusieurs facteurs doivent absolument être pris en compte pour juger du développement mental d'un élève[20] :

- un facteur purement biologique : la maturation nerveuse du sujet
- des facteurs sociaux : la qualité et la fréquence de la transmission et des interactions avec les adultes et les pairs
- l'exercice et l'expérience acquise dans les interactions avec l'environnement
- l'équilibration (au sens piagétien, c'est-à-dire la transformation par intégration successive de nouvelles représentations du monde)

Tous ne sont donc pas du ressort de l'enseignante. Il s'agit d'analyser successivement ces différents facteurs tout en gardant à l'esprit que l'entrée dans l'écrit est une étape fondamentale dans l'évolution cognitive de l'enfant, un apprentissage extrêmement exigeant face auquel tous les élèves ne sont pas égaux :

> *Sur une classe tout-venant de 24 élèves [de CP], 2 vont le faire [déchiffrer en utilisant le principe alphabétique] dès le mois d'octobre, une dizaine va le démarrer en janvier-février, une autre dizaine au printemps et quelques enfants n'auront pas réussi à comprendre ce principe en juin*[21].

Il est donc courant d'observer de grandes différences dans les rythmes d'apprentissage selon les élèves, d'autant plus que la préparation à l'entrée dans l'écrit au programme de la Grande section de maternelle ne constitue pas une étape de la scolarité obligatoire.

[20] GOLSE, Bernard (dir.), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, *op. cit.*
[21] BRIGAUDIOT, Mireille, *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé*, *op. cit.* (p. 14)

2.1.2. Du pédagogique au médical

Il est capital de rappeler les missions de la professeure des écoles mais également les limites de son champ d'intervention : l'observation quotidienne permet de répertorier un ensemble de comportements mais pas de déterminer un diagnostic à partir des difficultés d'un élève. D'autres professionnels, dépendants ou non de l'Education Nationale, doivent alors être avertis et sollicités pour progresser dans la connaissance des difficultés de l'élève et éventuellement mettre en place un accompagnement médical.

2.1.2.1. Une prise en charge pluridisciplinaire

> *La prise en charge de la difficulté est du ressort des enseignants, de l'Education Nationale, de l'Etat ; celle du trouble dys- réclame l'évaluation et l'intervention légitime de professionnels avertis – orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens, orthoptistes, psychologues, graphothérapeutes…*[22]

Dans le cas de Nathan, un suivi en pédopsychiatrie au CMP (Centre Médico-Psychologique) est mis en place dès le début de l'année scolaire. Les premiers rendez-vous avec les parents m'apprennent en effet que les difficultés de Nathan ont toujours été visibles. La scolarisation en maternelle, commencée en Moyenne section, a été mouvementée (interrompue en cours d'année en raison des énurésies répétées), les crises de colère très fréquentes et spectaculaires. Nathan avait d'ailleurs été présenté par écrit par le professeur de Grande section[23] comme « psychotique ». On peut s'interroger sur la pertinence de l'emploi de ce terme à propos d'un enfant aussi jeune ainsi que sur la légitimité de l'enseignant à attribuer au comportement de son élève une raison pathologique.

Les premiers tests cognitifs sont réalisés avec la psychologue scolaire intervenant dans l'école en novembre puis en janvier. Mais l'évaluation par des professionnels de santé est extrêmement longue en raison des délais d'attente. Il faudra ainsi attendre le mois de mars pour que Nathan porte des lunettes en classe (l'examen ophtalmologique a révélé un

[22] POUHET, Alain et CERISIER-POUHET Michèle, *Difficultés scolaires ou troubles dys ?, op. cit.* (p. 117)

[23] Notes fournies par le professeur de Grande section en juin 2015 à destination de l'enseignante titulaire de la classe de CP dans laquelle est scolarisé Nathan.

astigmatisme) et le mois d'avril pour commencer un traitement orthophonique destiné à faciliter la reconnaissance des sons.

C'est donc très lentement que se font les bilans nécessaires à la mise en place d'un suivi pluridisciplinaire. Mais le cas de Nathan, selon ses parents, défie également l'évaluation des professionnels de santé.

2.1.2.2. La question du diagnostic

Le rôle de la professeure des écoles se limite donc à l'observation sur le temps scolaire et périscolaire, l'évaluation des acquis, l'information aux parents et la prise de contact avec le RASED (Réseau d'Aide aux Elèves en Difficulté), ici la psychologue scolaire. Il n'est pas de son ressort d'orienter directement les parents vers un professionnel de santé ou de déterminer la nature de la gêne que présente l'élève. L'enseignante se situe donc comme professionnelle des apprentissages scolaires, et cherche moins à connaître l'origine ou la dénomination des difficultés observées que ce que peut raisonnablement réaliser l'élève en classe :

> *En quoi « ce qu'a » l'enfant le [l'enseignant] le concerne-t-il vraiment ? […] Ne doit-il pas surtout savoir quelle fonction, chez lui, se trouve être déficitaire et laquelle est au contraire préservée* ?[24]

D'autre part, le risque est grand d'attribuer rapidement à l'élève un profil pathologique qui ne lui correspond pas. Ce phénomène « d'étiquetage » peut avoir des répercussions importantes sur la confiance en soi de l'élève mais aussi sur le regard que porte l'enseignante sur lui, un diagnostic abusif venant occulter des observations ultérieures qui viendrait l'infirmer.

Les ouvrages consacrés aux troubles des apprentissages mettent fermement en garde contre une reconnaissance trop précoce qui ne laisse pas le temps d'observer la progression éventuelle du jeune élève. C'est seulement autour de 7-8 ans et en présence de difficultés graves et durables que l'on peut poser un diagnostic de « trouble dys- »[25], c'est-à-dire quand

---

[24] MAZEAU, Michèle & MORET, Alain, *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent – Répercussions scolaires et comportementales, op. cit.,* (p. 217)

[25] POULET, Isabelle (dir.), *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, Lyon, Chronique sociale, 2013 (p. 17)

l'enfant a eu le temps d'entrer dans les apprentissages de l'école élémentaire et connaît des échecs répétés.

La grande maladresse de Nathan n'est donc pas nécessairement la conséquence d'une dyspraxie : l'hypothèse a d'ailleurs été écartée fin janvier suite à un bilan psychomoteur.

2.1.3. La procédure de reconnaissance de handicap

La question d'un éventuel handicap n'est donc à l'heure actuelle toujours pas tranchée pour Nathan. Une chose certaine est que cet élève ne peut travailler seul dans le groupe-classe : ses apprentissages ne peuvent se faire sans un accompagnement personnalisé de la part d'un adulte autre que l'enseignant de la classe. Suite à l'obtention d'un redoublement de la classe de CP en avril, il s'agit donc de le faire bénéficier de l'aide d'un AVS individuel (Assistant de Vie Scolaire) qui passe par une reconnaissance de handicap auprès de la MDPH (Maison Des Personnes Handicapées).

2.1.3.1. Mise en place d'un suivi à long terme

Il s'agit de présenter un dossier à la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées de la MDPH pour obtenir un plan de compensation dont les mesures se déclinent pour une part dans le cadre scolaire (mesures d'accessibilité, aide humaine, matériel mis à disposition…). En effet, depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, tout élève reconnu en situation de handicap et scolarisé en milieu ordinaire bénéficie de mesures particulières de compensation au sein de son établissement de référence. La notion de « handicap » est depuis définie de manière large comme

toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant[26].

[26] Article 2 de la loi du 11 février 2005

C'est ensuite l'équipe de suivi de la scolarisation (constituée des parents, de l'enseignant référent de l'enfant, de ses enseignants, des responsables institutionnels, des professionnels de santé et de rééducation, de l'AVS) qui doit élaborer un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) permettant de mettre en œuvre concrètement ces aménagements et d'expliquer à tous les acteurs la situation précise de l'enfant du point de vue médical et pédagogique[27].

2.1.3.2. Le rôle de l'AVS-i

Le Ministère de l'Education Nationale définit l'Auxiliaire de Vie Scolaire comme « une personne chargée de l'aide humaine à la scolarisation de l'élève, de l'accompagnement, de la socialisation, de la sécurité d'élèves en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant[28] » qui intervient dans l'établissement de référence. L'AVS-i ou AVS individuel s'attache à aider un ou quelques élèves de manière approfondie et donc d'établir avec eux une relation de confiance. L'AVS est susceptible d'aider l'élève dans la réalisation des travaux demandés en classe, mais aussi pour les tâches de la vie quotidienne ou encore dans ses relations sociales.

Depuis la mi-avril, la présence d'une AVS dans la classe suite à la reconnaissance de handicap qui a abouti pour un autre élève montre combien cette aide individuelle est indispensable aux progrès de Nathan. En effet, il s'investit vraiment dans son travail lorsqu'il se sent accompagné et rassuré par un adulte. L'AVS a ainsi réussi à travailler longuement avec lui sur des exercices de reconnaissance des lettres et de combinaison syllabique.

L'accompagnement au titre du handicap peut donc constituer une aide essentielle pour Nathan mais ne peut se faire qu'avec non seulement l'accord mais l'investissement des parents.

---

[27] MAZEAU, Michèle & MORET, Alain, *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent – Répercussions scolaires et comportementales, op. cit.*, (p. 195-196)

[28] Site www.education.grouv.fr : http://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html&xtmc=assistantdeviescolaire&xtnp=1&xtcr=1

2.2. La collaboration avec les parents : des réponses complémentaires

2.2.1. Partager les informations

Les contacts avec les parents de Nathan ont eu lieu dès le début de l'année et de manière régulière ensuite. Sous la forme de rencontre informelles au moment de la sortie des classes, de messages écrits dans le cahier de correspondance ou lors de rendez-vous, ces échanges répondent à l'obligation faite à l'enseignante de travailler en collaboration avec les parents d'élèves :

12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.

- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel[29].

Ils ont permis notamment de connaître les difficultés rencontrées au cours de la scolarisation en école maternelle. Les parents ont souligné lors d'un entretien que la communication avec les enseignants de Nathan avait été défaillante en Moyenne section en raison notamment d'une mésentente durable entre l'enseignante de la classe et la directrice de l'école maternelle. Ils ont ainsi été informés très tardivement dans l'année des difficultés de leur enfant à s'adapter au cadre scolaire, lorsqu'il a été nécessaire d'interrompre la scolarisation. Ils disent ne pas avoir bénéficié d'un réel échange avec les adultes de l'école au sujet des difficultés de leur enfant (« C'est Nathan… »). En Grande section, la nécessité de progresser dans le domaine Devenir élève et les fréquentes crises de Nathan l'ont empêché de s'impliquer dans les activités de la classe et notamment celles destinées au développement de la motricité fine. Il s'agit selon ses parents d'un des facteurs explicatifs du retard moteur que présente Nathan par rapport à ses camarades.

Les entretiens ont été l'occasion de suivre l'avancée des divers bilans (orthophonique, ophtalmologique, psychomoteur, psychiatrique…). Celui du mois de mars a montré le découragement des parents face à la difficulté d'obtenir des rendez-vous médicaux dans des délais raisonnables (5 à 7 mois d'attente à l'hôpital public).

[29] Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (cf. bibliographie)

La difficulté à établir un diagnostic place les parents dans une situation pénible d'attente et d'incertitude, mais la perspective d'une procédure de reconnaissance de handicap est également problématique. Le terme même de « handicap » reste chargé d'une forte dimension négative, évoquant instantanément le défaut, la limitation, la différence voire l'isolement. Il s'agit alors pour l'enseignante de relativiser la charge affective du terme en expliquant qu'il n'y a handicap que dans la mesure où l'élève est gêné, durablement ou temporairement, dans une certaine mesure, dans ses apprentissages et qu'il convient de mettre en place des adaptations qui lui permettront de contourner cette gêne :

> *Convaincre – et la comparaison avec le handicap moteur peut souvent y aider – que tout est affaire de compensation, d'adaptation et de « contournement » et nullement de dérogation ou de baisse de niveau d'exigence*[30].

Les ouvrages consacrés à la scolarisation de l'enfant handicapé, dont celui de Mazeau, indiquent également que l'acceptation du terme de « handicap » voire la reconnaissance par les parents de la réalité du handicap de leur enfant peuvent varier en fonction de leur milieu socio-culturel. Ainsi il serait plus difficile pour des parents issus d'un milieu favorisé valorisant le savoir scolaire, comme le sont les parents de Nathan, d'accepter de parler non plus de difficulté scolaire mais d'une situation de handicap.

Outre ces échanges réguliers, les parents de Nathan s'investissent également dans un accompagnement renforcé à la maison.

2.2.2. Echanger sur le travail à la maison

Face aux difficultés manifestes de leur enfant, les parents de Nathan s'efforcent dès le mois de décembre de mettre en place un travail régulier à la maison pour lui permettre de progresser en numération et faciliter son entrée dans l'écrit.

Ils valorisent les activités de lecture (notamment d'albums) et d'écriture en montrant que l'on peut transmettre des messages grâce à l'écrit. Ils expliquent à Nathan qu'ils souhaitent le voir apprendre à lire et à écrire. Ils mettent à contribution le support

[30] MAZEAU, Michèle & MORET, Alain, *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent – Répercussions scolaires et comportementales*, *op. cit.*, (p. 208)

informatique que Nathan apprécie beaucoup en lui proposant des activités ludiques de découverte de l'écrit.

Parmi celles-ci, un logiciel[31] réalisé en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et un conseil scientifique composé de spécialistes de l'apprentissage de la lecture-écriture, propose une démarche d'entrée dans l'écrit particulièrement riche. Entièrement interactif, il présente sous forme de personnages animés 50 lettres et graphèmes qui possèdent tous leur identité :

> *LÉMO traite les lettres en leur donnant une ampleur artistique qui tient compte du monde imaginaire de l'enfant. Elles sont devenues de vrais personnages avec une vie intime et des relations sociales. Par ce biais, leurs caractéristiques sont introduites en associant à tout moment graphie et phonie*[32].

Les axes de travail retenus (« Entendre, voir, tracer, dire, identifier, combiner, dissocier ») permettent un travail complet autour de l'identité visuelle et des caractéristiques phoniques de chaque lettre afin de favoriser la mise en relation phonie-graphie :

> *La représentation des lettres en trois dimensions permet de profiter des possibilités d'animation de cette technique pour faire ressortir pleinement leurs caractéristiques de force, tension, élasticité, etc. qui font directement référence au code phonétique qui leur est propre*[33].

L'enjeu est de donner aux signes écrits abstraits que sont les lettres de l'alphabet une dimension sensible (et même multi-sensorielle) et une personnalité, à l'image de personnages d'albums dont l'enfant est familier, afin de motiver l'entrée dans l'écrit.

Ainsi la prise en charge des difficultés de Nathan passe-t-elle par la collaboration de divers acteurs. Dans la classe, il s'agit pour l'enseignante d'agir sur la motivation de l'élève à entrer dans l'apprentissage difficile de la lecture-écriture et de lui proposer des dispositifs adaptés.

---

[31] Il s'agit du logiciel *LEMO – Les bases de la lecture*
[32] Dossier de presse du logiciel LEMO : http://lemo.multimedia.free.fr/editorial.htm
[33] *Ibid.*

3. Entrer dans l'écrit autrement : analyse des mises en œuvre pédagogiques

L'entrée dans l'écrit correspond à l'acquisition des compétences nécessaires à la compréhension des signes écrits de la langue. Dans le système alphabétique utilisé en langue française, elle repose sur la capacité à identifier une lettre ou un groupe de lettres (les graphèmes) et à lui associer une ou des valeurs phoniques (les phonèmes) : on parle de relation grapho-phonologique. La possibilité de combiner (c'est-à-dire de fusionner plusieurs graphèmes pour former un assemblage de phonèmes) détermine la capacité à déchiffrer des syllabes puis des mots, donc de lire un texte. Initié dès la maternelle, cet apprentissage difficile et conjoint de la lecture et de l'écriture ne peut s'effectuer que dans une « dynamique des apprentissages » qui lie « le langage, la compréhension, la production d'écrit, l'entrée dans le code, l'envie d'apprendre et le rôle fondamental de la famille[34] ».

3.1. L'entrée dans l'écrit : pourquoi, comment ?

L'apprentissage de la lecture-écriture a lieu autour de 6 ans et représente l'enjeu principal de l'année de Cours Préparatoire. Il nécessite une certaine maturité cognitive mais aussi une forte motivation et une relation sereine aux apprentissages.

3.1.1. Le désir d'apprendre

3.1.1.1. Rôle des facteurs affectifs

Au cours de l'année, ils sont apparus déterminants. D'abord en ce qui concerne la relation pédagogique : Nathan ne travaille que lorsqu'il est seul avec l'adulte, mais plus encore, ne travaille que pour faire plaisir à l'adulte qu'il apprécie. Il a constamment besoin de se sentir rassuré lorsqu'il fait une erreur et valorisé lorsqu'il est en réussite. Il est ainsi extrêmement important de lui rappeler que les adultes tiennent particulièrement à ce qu'il apprenne à lire et à écrire, que ce soit de la part de ses enseignantes, de ses parents ou de l'AVS qui travaille ponctuellement avec lui.

[34] BRIGAUDIOT, Mireille, *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé, op. cit.*, (p. 14)

Les stratégies d'évitement observées à de nombreuses reprises montrent une crainte réelle de la situation d'apprentissage et de ses enjeux. Serge Boimare[35] souligne ainsi la profonde insécurité qui peut accompagner l'entrée dans des apprentissages de plus en plus complexes : apprendre suppose d'accepter le manque, l'attente, la règle, la solitude. Or certains enfants cherchent à tout prix à éviter les situations d'apprentissage tant celles-ci les déstabilisent, faisant ressurgir des émotions excessives et de profondes craintes archaïques infantiles. L' « empêchement de penser » qu'il décrit correspond ainsi à un réflexe d'auto-défense de l'enfant face à la remise en cause de ses certitudes et de la toute-puissance de se acquis. Il peut se traduire par une somatisation, c'est-à-dire une grande agitation ou au contraire un comportement apathique. Le soutien, le rattrapage n'est pas efficace car il s'agit d'un réel blocage face à l'apprentissage, que seul l'accès à la culture et au langage peut permettre de surmonter. Nathan présente donc de manière analogue une crainte marquée de l'échec et de l'insécurité de l'entrée dans l'écrit.

Un autre élément décisif est apparu lors d'un entretien en tête-à-tête avec lui au mois de mars : Nathan associe à raison l'entrée dans l'écrit à un progrès décisif dans la conquête de son autonomie, mais celle-ci évoque chez lui la crainte de grandir. Lorsque je lui explique qu'au terme de son apprentissage de la lecture il sera en mesure de lire un album seul, il me demande avec inquiétude si sa mère continuera quand même à lui lire des histoires.

Le refus d'apprendre qu'il exprime régulièrement et parfois de façon catégorique avec l'enseignante titulaire de la classe, sa motivation très fluctuante s'accompagnent de représentations erronées de l'écrit : Nathan dit ainsi qu'il ne comprend pas pourquoi il faut « travailler sur les lettres et les sons » pour apprendre à lire, ni pourquoi il faut savoir lire pour être capable de lire un album. Le travail d'explicitation de l'acte de lecture est donc capital et ne peut se faire qu'en relation duale.

[35] BOIMARE, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2014

3.1.1.2. Apprendre dans le groupe-classe

L'apprentissage de la lecture-écriture n'a pas lieu dans un espace et un temps abstraits : c'est au sein d'une classe que l'élève entre dans l'écrit et vit ses réussites et ses échecs. La question de la place de l'élève en difficulté au sein de la classe doit donc faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignante.

Tout au long de l'année, Nathan s'est montré, comme la quasi-totalité des élèves, très sensible au jugement de ses camarades. On l'a dit, une de ses plus violentes crises a eu lieu lorsqu'il a pris conscience que l'élève qui lui semblait le plus en retard dans les apprentissages du CP était en réalité entré avant lui dans l'écrit. Il cherche à situer sa progression par rapport à celle de ses camarades, me demandant si tous les élèves de la classe savent lire excepté lui. Il est alors nécessaire de le rassurer en lui expliquant que tous les élèves vont à un rythme différent et qu'il ne s'agit pas d'aller au plus vite.

Le rapport de Nathan à la différenciation pédagogique dont il fait l'objet est ambivalent : il apprécie de bénéficier d'une relation privilégiée avec l'enseignante lors de moments où les autres élèves travaillent en autonomie, de voir que des supports sont apportés voire créés pour lui en particulier, mais souffre de ne pas faire le même travail que les autres en lecture-écriture et en mathématiques. Dans les autres disciplines, il constate ses difficultés en comparant ses productions à celles des autres élèves. Lussier et Flessas (à propos des élèves atteints de dyspraxie) invitent les enseignants à ne pas mésestimer les conséquences de cette autodévalorisation :

> *Avec tous les déficits observés à des degrés divers et leur impact sur les apprentissages scolaires, il n'est donc pas étonnant de constater des reliquats dans leur vie affective. La perte ou la diminution de l'estime de soi est sans doute la plus manifeste. […] [L'enfant dyspraxique] prend de plus en plus conscience de ses échecs dès qu'il est confronté à ses pairs. […] L'enfant dyspraxique présente un sentiment si intense de frustration à cause de ses incapacités à réaliser les mêmes activités que les autres qu'il se décourage et développe une faible tolérance à la frustration.*[36]

[36] FLESSAS, Janine & LUSSIER, Francine, *Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage*, *op. cit.*, (p. 221)

Pourtant l'exemple des camarades de classe peut également agir comme un puissant stimulant. Il est ainsi essentiel de choisir avec soin les élèves qui travaillent aux côtés de l'élève en difficulté, de manière à ce qu'ils soient calmes, autonomes, et disposés à interagir positivement avec lui. Concernant l'entrée dans l'écrit, l'exemple des pairs peut avoir plus de portée que celui de l'enseignant. Ainsi Nathan a-t-il pu prendre conscience de la capacité de l'écrit à coder des messages oraux avec la participation d'Héloïse, une élève en réussite placée à côté de lui. A la demande de Nathan, celle-ci a écrit sur son ardoise le mot « maman » avant de me le montrer pour que je le lise. Nathan a ainsi pu constater qu'elle était grâce à l'écriture en mesure de transmettre un message sans parler, et que celui-ci n'était pas modifié quelle que soit la personne qui le lit. De grands progrès dans les représentations de l'écrit peuvent donc être effectués avec le concours d'élèves plus avancés dans l'apprentissage du lire-écrire et toujours volontaires pour faire une démonstration de leurs acquis.

Le tutorat présente donc des avantages certains pour impliquer l'élève en difficulté dans le groupe-classe et susciter sa motivation. Reste qu'il ne faut pas négliger la pression supplémentaire que représente le groupe-classe pour les élèves les plus fragiles.

3.1.1.3. Le plaisir de lire

Un autre levier d'action qui permet de donner du sens à l'apprentissage laborieux du code alphabétique est bien sûr la régularité du contact avec des supports écrits motivants pour l'élève. De ce point de vue, Nathan ne présente pas les difficultés couramment associées à une fréquentation insuffisante des livres. Il est au contraire extrêmement intéressé, aussi bien chez lui qu'à l'école, par les albums et attend avec impatience les moments de lecture magistrale en classe, pendant lesquels il est particulièrement silencieux, concentré, capable de commenter l'histoire ou de la résumer. Il a ainsi tenu à apporter un jour en classe un de ses albums favoris dont il connaissait parfaitement les personnages, les étapes du récit et les illustrations.

Mais il s'agit là encore d'être vigilant. Car si cet attrait marqué pour les albums peut permettre de donner à l'élève un objectif concret et motivant susceptible de justifier l'entraînement au déchiffrage, il faut d'abord parvenir à lui faire comprendre la spécificité de l'écrit comme moyen de communication dans les albums. Pour Nathan, lire équivaut en effet à retenir une histoire et observer des images, et non à décoder des sons à partir des signes écrits.

3.1.2. Ecrire c'est lire, et inversement

L'apprentissage de la lecture est indissociable de celui de l'écriture. Elles constituent en effet les deux versants de l'acte de communication écrite : l'encodage et le décodage des sons via l'utilisation des graphèmes.

Le véritable enjeu est donc la constitution chez l'élève d'une représentation exacte de l'écrit comme un code, c'est-à-dire un ensemble de signes conventionnels formant un système et permettant de transmettre un message. Chez les élèves de CP, l'aller-retour entre la production et la compréhension d'écrit est essentiel pour comprendre que tout écrit est issu d'une intention de communication. Or la compréhension des intentions peut être encore particulièrement difficile à cet âge, comme l'on peut s'en rendre compte en interrogeant les élèves lors de lectures d'albums, le « pourquoi ? » (cause et intention) des actions des personnages étant souvent difficile à analyser :

> *[Il s'agit de] se construire une représentation de l'écrit produit comme trace de quelque chose de « dit » afin d'avoir un effet sur celui qui va le lire, et donc le « dire » à son tour dans sa tête. C'est pourquoi la production d'écrit suppose, d'une certaine manière, une « théorie de l'esprit »*[37]. (Brigaudiot p. 136)

Ainsi, on n'apprend pas à écrire en dessinant des lettres mais en comprenant que les traces laissées sur un support sous forme de lettres et de mots constituent un message (Poulet). Il s'agit donc de lier autant que possible l'indispensable travail sur des lettres isolées à la production de mots puis de courtes phrases et de mettre en évidence le pouvoir communicatif de l'écrit. Les productions écrites de Nathan, aussi courtes soient-elles (de quelques lettres à quelques mots), étaient donc lues par un autre élève.

3.2. Une approche ludique et sensorielle de l'écrit

L'approche du logiciel LEMO évoqué précédemment est particulièrement intéressante pour les élèves en difficulté dans leur passage à l'écrit car elle permet de donner aux signes écrits une réalité sensible. J'ai ainsi souhaité poursuivre dans cette voie pour aider Nathan à mieux identifier et tracer les lettres.

[37] BRIGAUDIOT, Mireille, *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé, op. cit.*, (p. 136)

3.2.1. Travailler l'écriture autrement

3.2.1.1. Les lettres rugueuses

Il s'agit d'un dispositif issu de la pédagogie Montessori et utilisé dès la maternelle. Des modèles de lettres en minuscules cursives sont découpées dans du papier de verre puis collées sur des supports en carton. L'élève, guidé par l'adulte puis en autonomie, peut ensuite faire glisser son doigt sur les lettres pour sentir la forme de la lettre et le mouvement de son tracé.

J'ai choisi de créer moi-même des lettres rugueuses en utilisant des formes en mousse plus douces au toucher (voir annexes 11 et 12). Les voyelles (en mousse rouge) sont différenciées visuellement des consonnes (en mousse bleue) car l'utilisation des plaques sert prioritairement à l'apprentissage du tracé mais aussi aux exercices de reconnaissance des lettres. Le travail a commencé avec l'étude des voyelles car leur acquisition permet d'écrire de nombreux petits mots. Sur chaque lettre, un point marqué au stylo indique le départ du tracé et un second son arrivée, de manière à ce que l'élève puisse se repérer seul dans le tracé en cas d'oubli. L'apprentissage de l'écriture cursive obéit en effet à un ordre précis d'exécution des gestes qui permet d'optimiser la vitesse du tracé.

3.2.1.2. Principes de travail en classe

L'utilisation des plaques est toujours accompagnée de la verbalisation du tracé, comme le recommandent plusieurs auteurs :

> *La rééducation du graphisme est primordiale chez les enfants, dès la maternelle. Par une bonne description verbale de l'enchaînement ou de la succession des étapes pour écrire les lettres, l'enfant pourra réussir à les apprendre*[38].
>
> *La description des modèles reste une activité indispensable. Cependant c'est surtout le déroulement de l'action elle-même et les mouvements qui s'y rattachent qui doivent pouvoir être décrits et anticipés*[39].

[38] FLESSAS, Janine & LUSSIER, Francine, *Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage, op. cit.,* (p. 230)

[39] POULET, Isabelle (dir.), *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, *op. cit.*

La perception tactile mais aussi la mémoire sémantique sont donc sollicitées conjointement. L'apprentissage du tracé de chaque lettre est mené selon une procédure identique :

1. Je guide l'index de Nathan sur la plaque en verbalisant le tracé
2. Il reproduit seul le geste sur la plaque
3. Il reproduit le geste sur la plaque retournée (le modèle est caché)
4. Il écrit la lettre sur son ardoise avec le modèle à disposition
5. Il écrit la lettre sur son ardoise sans modèle

A chaque fois ce travail est précédé d'une présentation de la lettre : son nom, le son qu'elle produit, les mots dans lesquels on la rencontre. Auparavant j'ai demandé à Nathan d'écrire sur son ardoise les lettres précédemment apprises et le corrige au besoin. Chaque étape est répétée autant de fois que nécessaire, la difficulté d'exécution de chaque lettre étant variable en fonction de la complexité des boucles, l'enchaînement des différents segments, les éventuelles ruptures de tracé[40]...Le travail, effectué dans un premier temps sans crayon, permet à Nathan de véritablement sentir et mémoriser par le mouvement et la description verbale.

Ainsi, « quels que soient les progrès des ordinateurs, les enfants devront toujours passer par des perceptions corporelles pour apprendre[41] » . Il est possible de proposer aux élèves une étape de véritable manipulation même dans l'objectif de mémorisation de signes abstraits.

[40] DUMONT, Danièle, *Une bonne écriture, choix ou nécessité ?,* Paris, Nathan, 2014

[41] BERGER Maurice, *Les troubles du développement cognitif – Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Dunod, 2013 (p. 1)

3.2.2. Evolution et résultats de l'élève

3.2.2.1. Identifier, écrire, lire

Le travail effectué sur les lettres rugueuses a d'abord permis à Nathan de progresser dans leur reconnaissance. Le fait qu'il réclame systématiquement la lettre suivante lorsque je le laisse choisir la nouvelle plaque à étudier (le « c » après le « b », le « d » après « b »…) montre qu'il s'est approprié la comptine alphabétique.

Bien qu'il ne soit pas en mesure de reconnaître l'intégralité des lettres, Nathan réussit désormais, avec l'aide de l'adulte (enseignante ou AVS), à combiner des lettres pour former des syllabes, ce qui constitue une étape décisive. Reste à automatiser et généraliser le décodage. En effet, comme j'ai pu le constater cette année, la compréhension du principe combinatoire (l'association de lettres forme des syllabes, qui forment elles-mêmes des mots donc du sens) prend la forme d'un réel déclic qui s'observe à des moments de l'année très différents selon les élèves, mais qui distingue véritablement un « avant » et un « après » dans le long processus d'entrée dans l'écrit :

> *A partir du moment où les enfants ont compris le principe de relations lettres-sons, ils rendent très vite ce principe opératoire. Ils l'appliquent sans difficulté en développant maintes recherches leur donnant les clés des correspondances entre ces signes, les uns écrits, les autres sonores*[42].

Il s'agit donc désormais de mettre en place un entraînement systématique au décodage.

Concernant les praxies scripturales, on constate des progrès (voir annexes 13 et 14) :

- dans la qualité de réalisation des lignes droites

- dans la qualité de réalisation des courbes

- l'écriture est rectiligne

- la taille des caractères a été considérablement réduite

Cependant on observe que les lettres ne sont toujours pas liées les unes aux autres pour former des mots. Bien qu'il sache lire des mots-modèles simples tels que « papa », Nathan

[42] BRIGAUDIOT, Mireille, *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé, op. cit.*, (p. 12)

concentre ses efforts sur le tracé des lettres au détriment de leur liaison et donc de l'unité du mot.

3.2.2.2. Une implication fragile

Tout au long de l'année, on observe de grandes variations dans la motivation de Nathan et son investissement dans le travail scolaire, en témoignent les appréciations de son livret scolaire[43] :

Nathan ne semble absolument pas motivé par le travail proposé en classe. Pendant ce premier mois, il n'est pas rentré dans le travail écrit, en lecture comme en maths. Il passe son temps à jouer avec ses crayons ou couché par terre. (septembre)

Nathan accepte maintenant plus fréquemment de faire un exercice ou deux dans la journée mais il a beaucoup de mal à terminer un travail écrit. (novembre)

Nathan accepte de moins en moins de faire un travail en classe. […] Nathan doit comprendre qu'il ne doit pas déranger ses camarades quand ils travaillent et faire le travail donné par l'enseignante. Les progrès sont là quand Nathan s'implique dans les tâches demandées, il faut continuer. (février)

Le comportement de Nathan s'est progressivement dégradé au deuxième trimestre, gênant de plus en plus le bon fonctionnement de la classe. Nathan est plus opposant et fait de nombreuses crises de colère. Il ne rentre toujours pas dans les apprentissages du CP. Il refuse de plus en plus souvent tout travail. Il n'y a pas de désir d'apprendre pour le moment. (mars)

Lors des périodes de refus, celui-ci s'exprime autant en classe qu'à la maison. Son implication en dents-de-scie a pour conséquence une progression instable, ponctuée d'avancées rapides et de retours en arrière. Comme l'on peut le constater, les mois de février et mars sont marqués par une opposition de plus en plus marquée aux apprentissages. L'entretien avec les parents révèle la fatigue de Nathan pour qui les différents bilans se succèdent. L'évocation des fortes crises du mois de mars mettent à jour un élément déterminant : lors de la visite chez une orthophoniste, celle-ci a déclaré aux parents que Nathan ne reconnaissait pas les sons et que c'était la raison pour laquelle « il ne pouvait pas apprendre à lire » (sous-entendu sans traitement orthophonique adapté). Nathan en a retenu

[43] Il s'agit d'appréciations écrites conjointement par l'enseignante titulaire de la classe et moi-même.

qu'il était condamné à l'échec dans son apprentissage de la lecture-écriture. Les adultes ont dû le rassurer avec force pour qu'il reprenne confiance en lui et en ses capacités.

Le travail avec l'AVS présente dans la classe depuis la mi-avril lui permet également de progresser lors de courtes séances de travail, mais là encore son investissement est à reconquérir chaque jour.

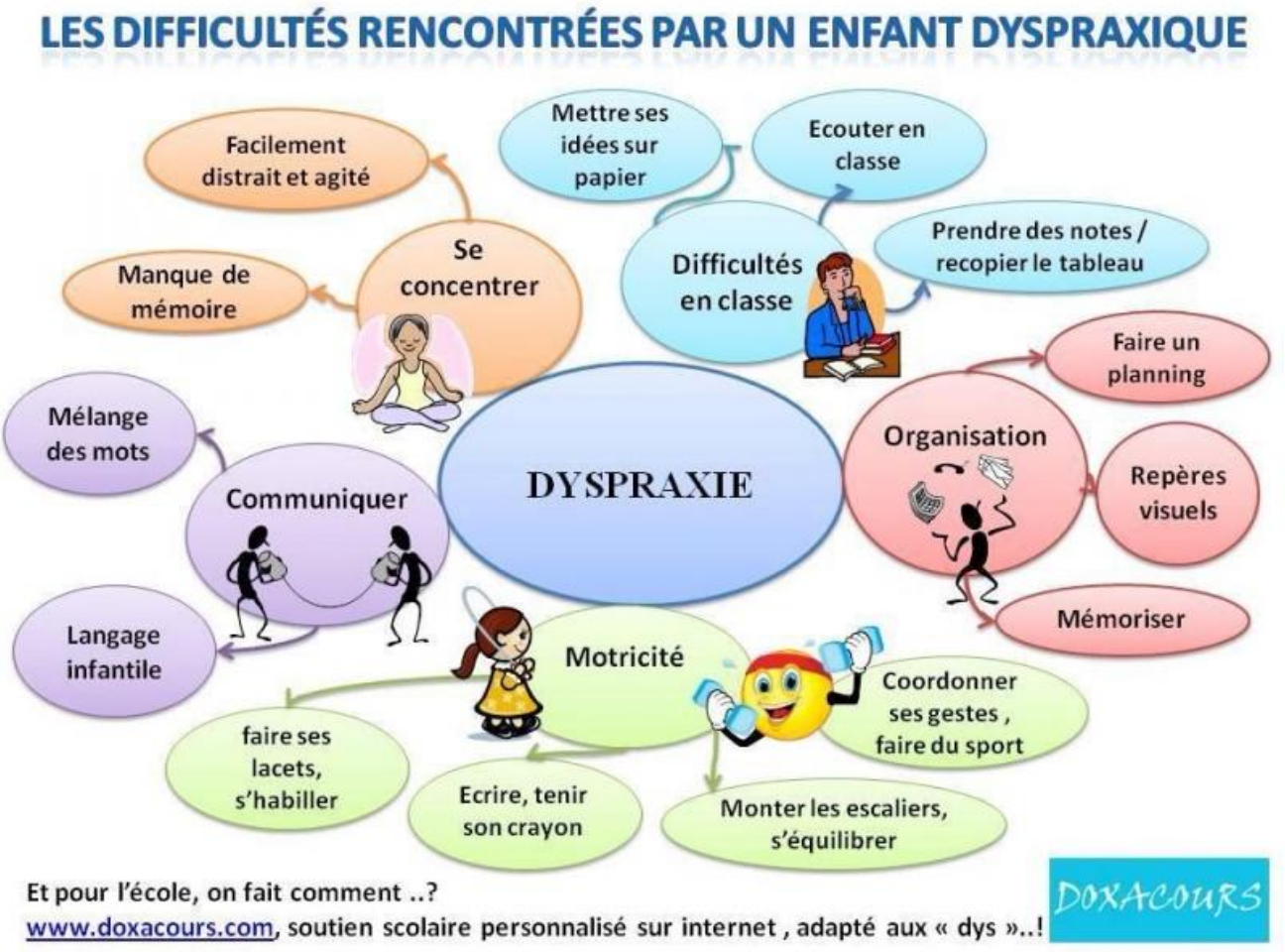
CONCLUSION

L'étude du cas de Nathan montre que la difficulté scolaire, si elle peut trouver son origine ailleurs que dans l'école elle-même et donc nécessiter un accompagnement spécifique, invite l'enseignante à interroger tous les facteurs qui peuvent faire obstacle aux apprentissages dans la classe.

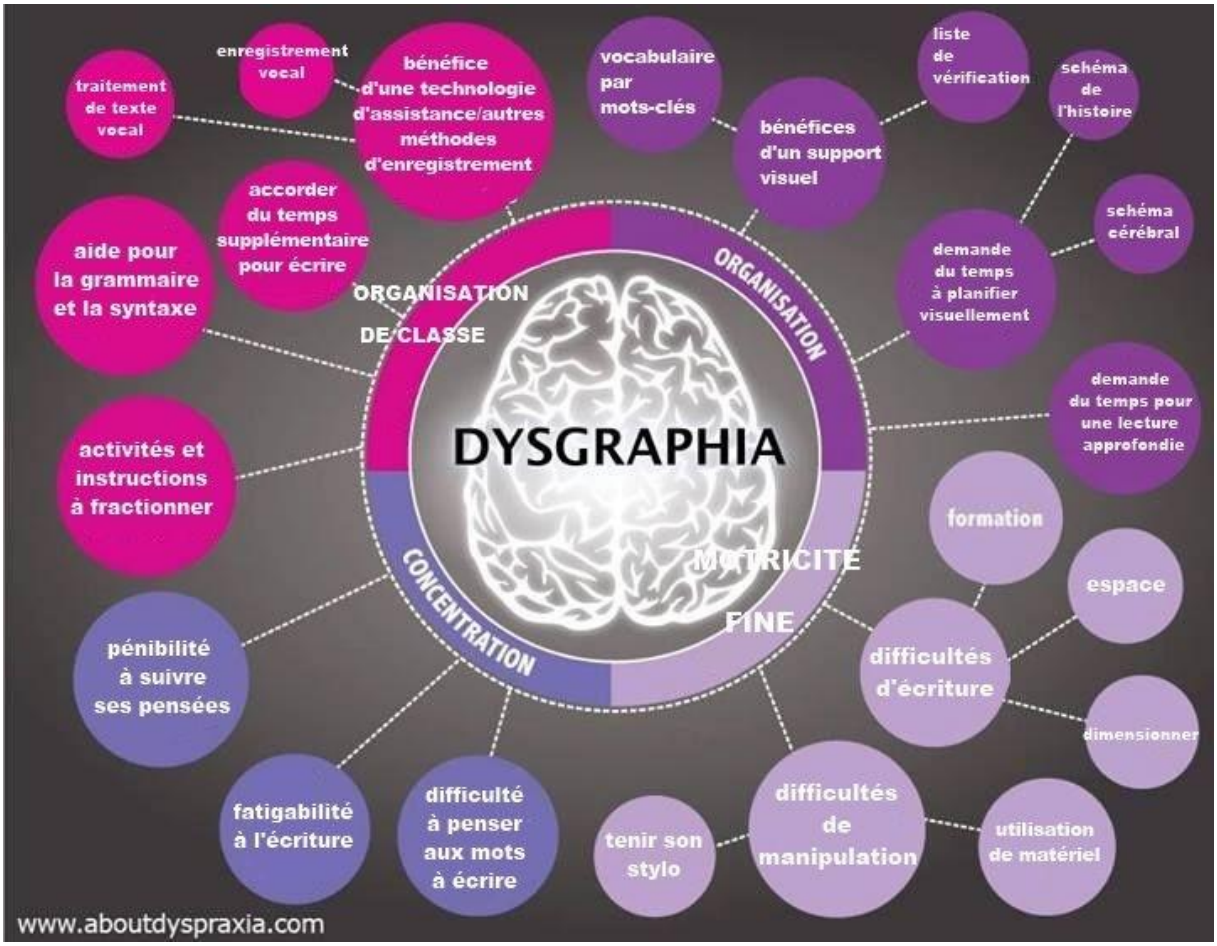
L'adaptation des enseignements aux élèves de CP à besoins éducatifs particuliers rejoint la problématique de la différenciation des supports mais aussi des approches pédagogiques de l'enseignement de l'écrit. Des élèves aux difficultés moindres ou de nature différente peuvent profiter de cette diversification des démarches et en particulier de la combinaison de plusieurs modes de mémorisation (verbal, gestuel, tactile). L'exemple des lettres rugueuses montre que la manipulation, l'engagement corporel dans l'apprentissage peut donner une réalité sensible aux signes abstraits de la langue et de là favoriser des progrès rapides. Les autres élèves se sont ainsi montrés très intéressés par ces supports, qui ont également servis à l'apprentissage du tracé des lettres difficiles pour des élèves de tous niveaux.

L'évaluation, formulée de manière positive, est explicitement destinée pour l'élève à valoriser les progrès, les réussites et l'investissement plus qu'à situer ses acquis par rapport aux compétences attendues. L'élève en grande difficulté est en effet extrêmement sensible au jugement porté sur ses performances et il convient de ne pas accentuer ses réactions de dévalorisation et de perte de confiance en lui rappelant, directement ou non, l'écart qui sépare ses réalisations de celles de ses camarades. C'est par rapport à sa progression personnelle et son engagement dans les tâches demandées que l'enseignante doit exprimer un jugement.

ANNEXES

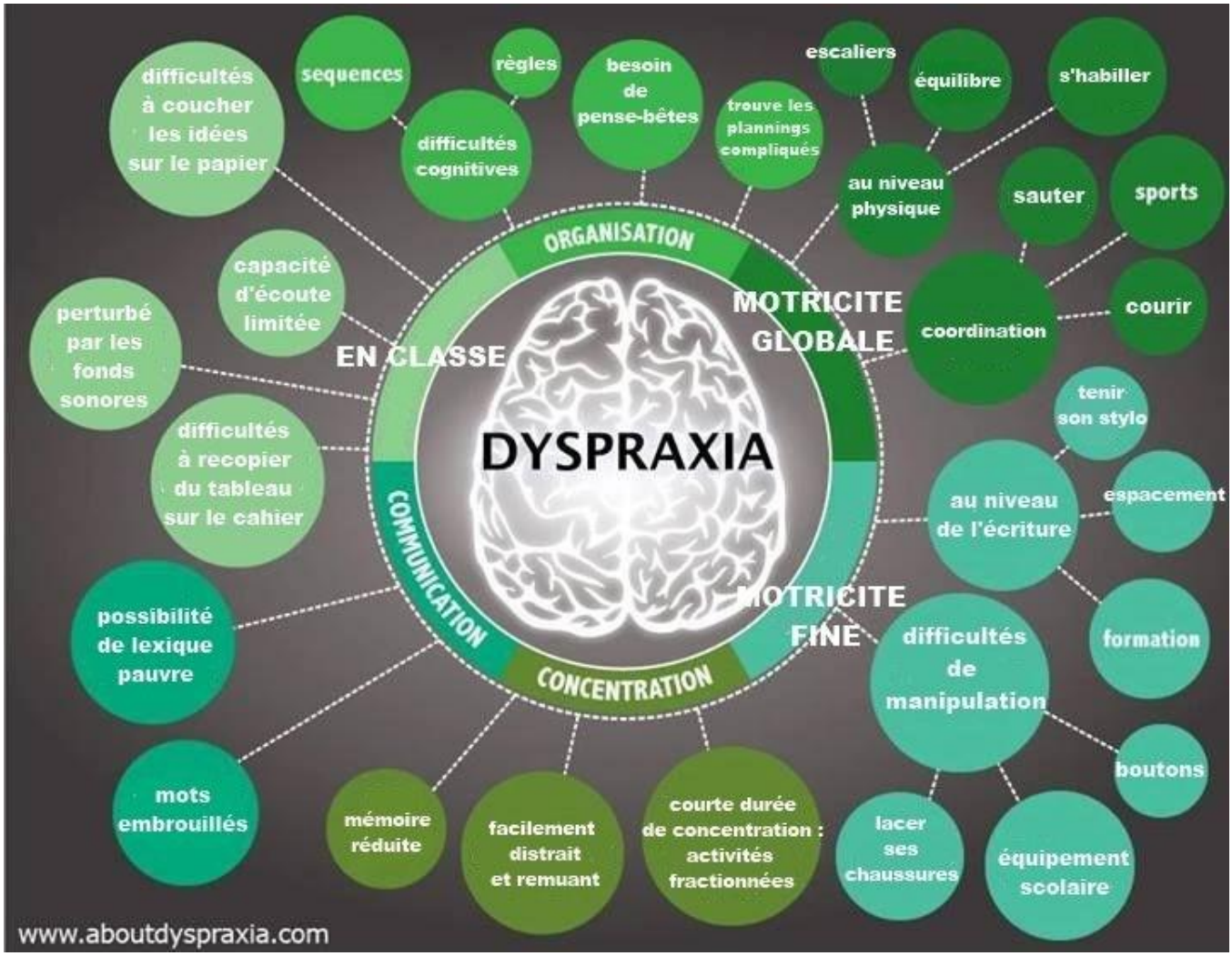


Annexe 1. Exemple de document accessible sur Internet suite à une recherche d'images « troubles dys » (source : http://educationspecialisee.ca/dys)



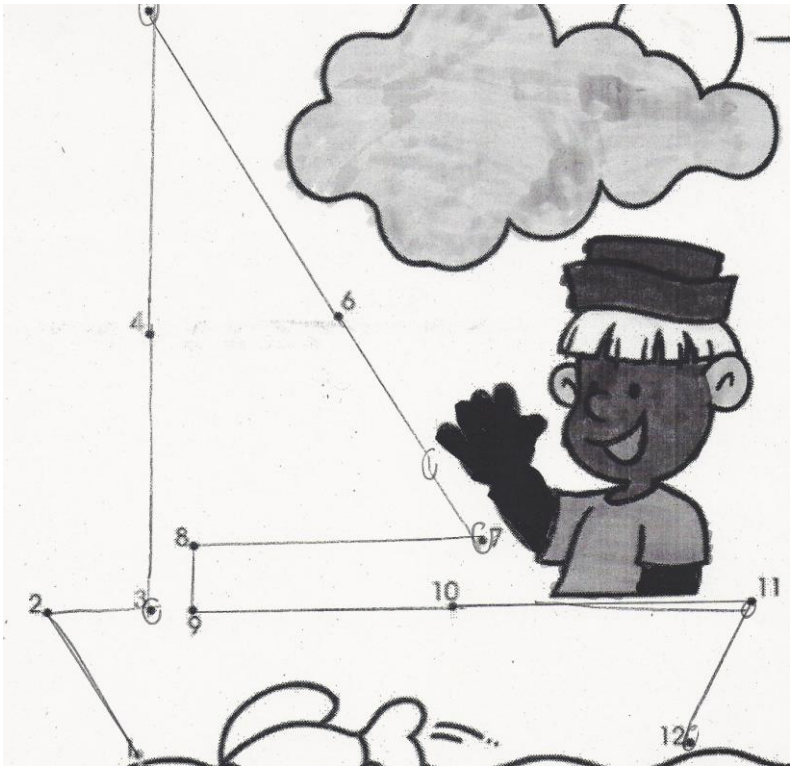
Annexe 2. Exemple de document accessible sur Internet suite à une recherche d'images « troubles dys » : symptômes de dysgraphie

(source : https://fantadys.com)



Annexe 3. Exemple de document accessible sur Internet suite à une recherche d'images « troubles dys » : symptômes de dyspraxie

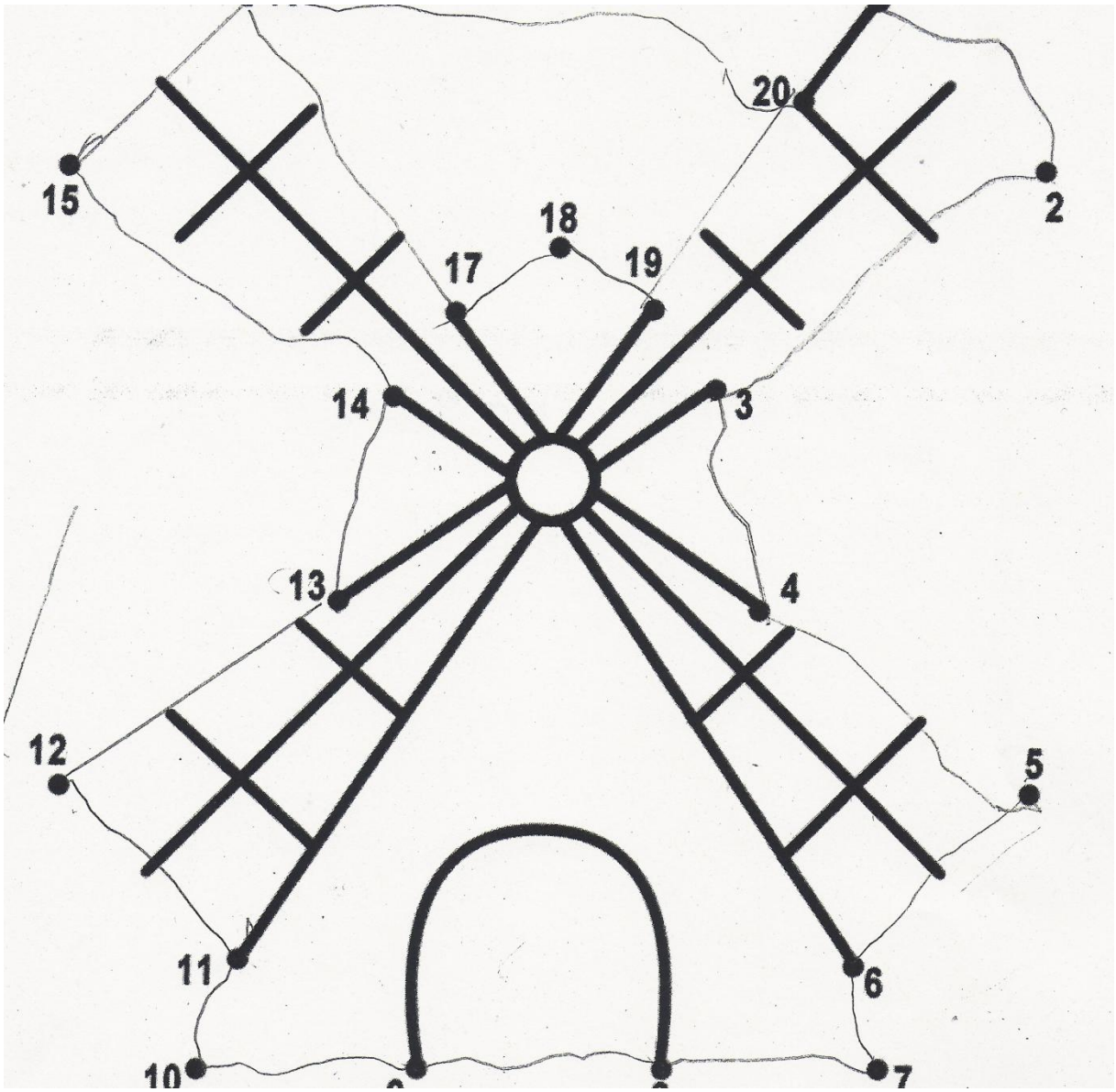
(source : https://fantadys.com)



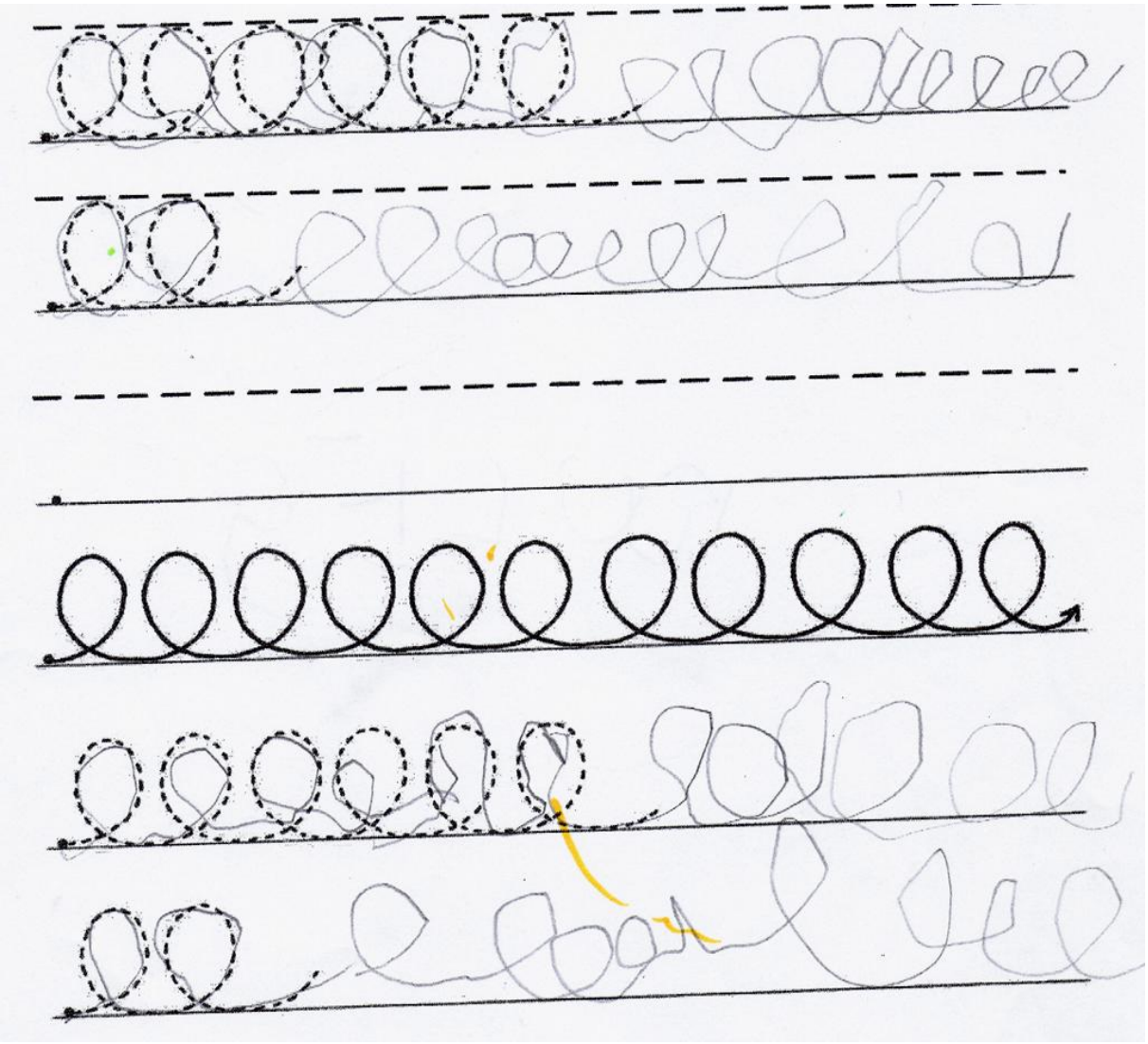
Annexe 4. Exercice de tracé à la règle réalisé par Gabriel (novembre)



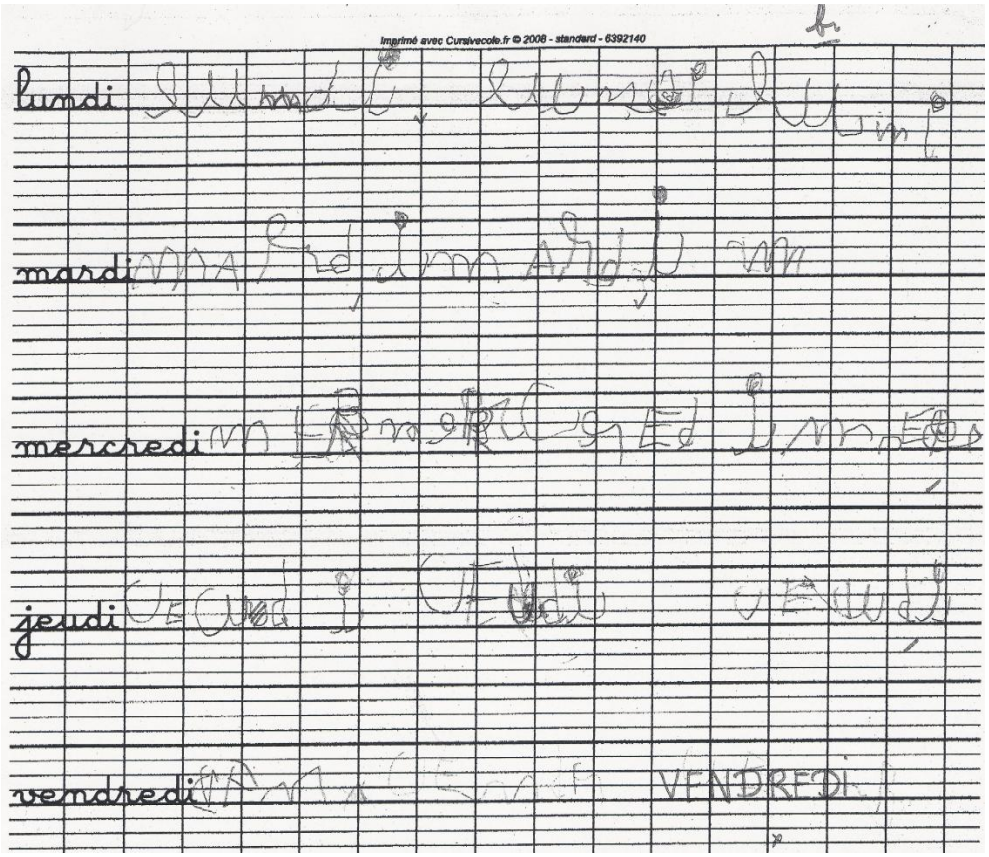
Annexe 5. Exercice de tracé à la règle réalisé par Nathan (novembre)



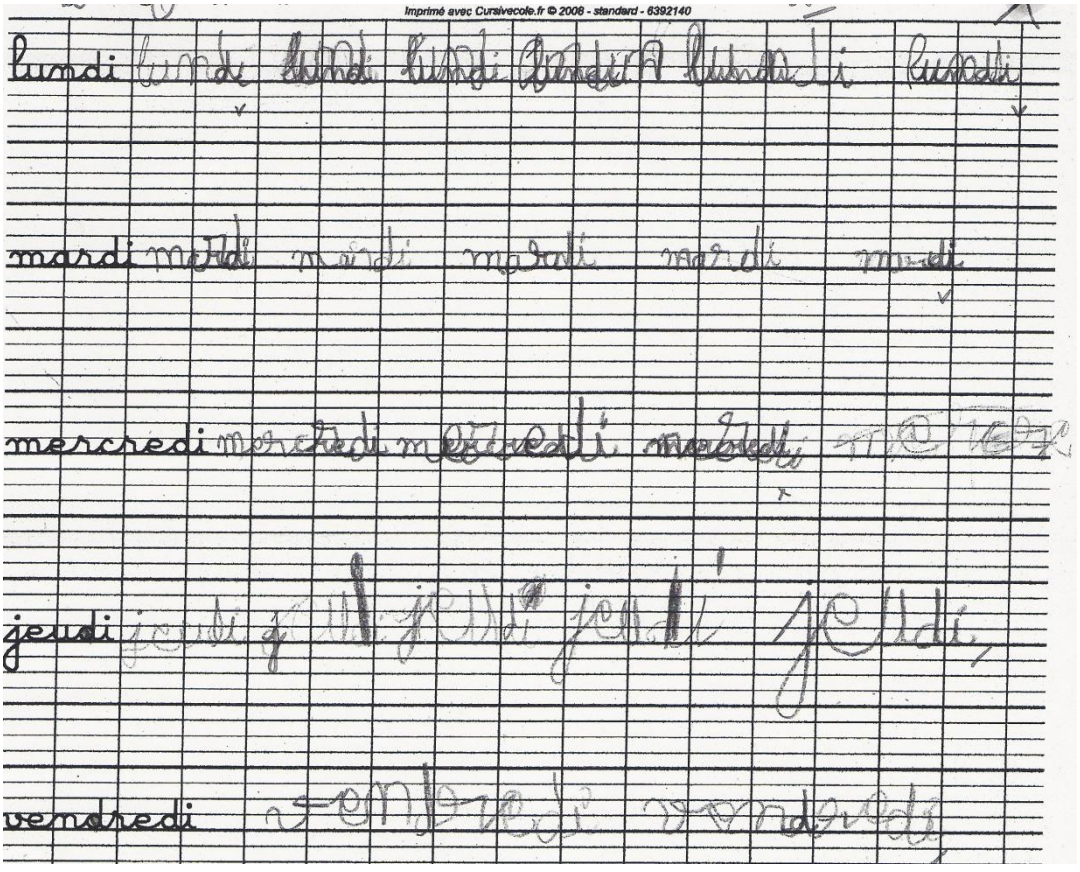
Annexe 6. Exercice de tracé à la règle réalisé par Nathan (novembre)



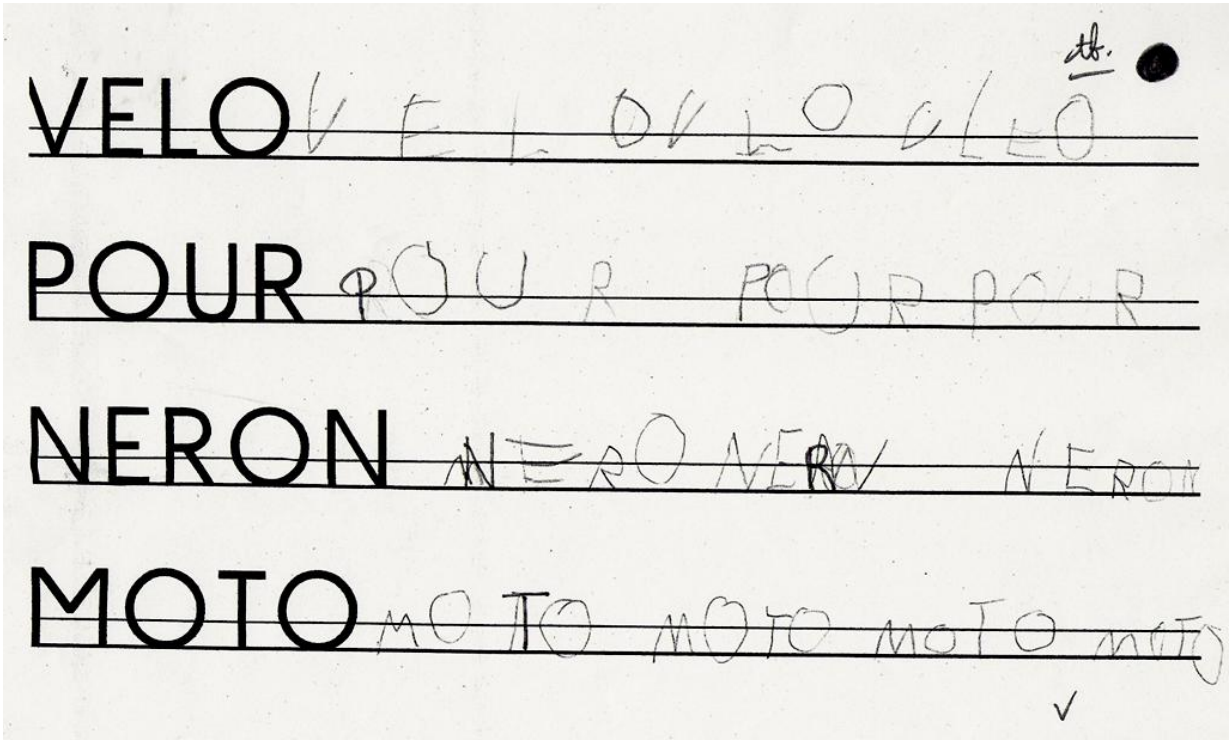
Annexe 7. Exercice de graphisme sur le tracé des boucles réalisé par Nathan (janvier)



Annexe 8. Exercice d'écriture réalisé sur Seyes agrandi par Nathan (novembre)



Annexe 9. Exercice d'écriture réalisé sur Seyes agrandi par Gabriel (novembre)



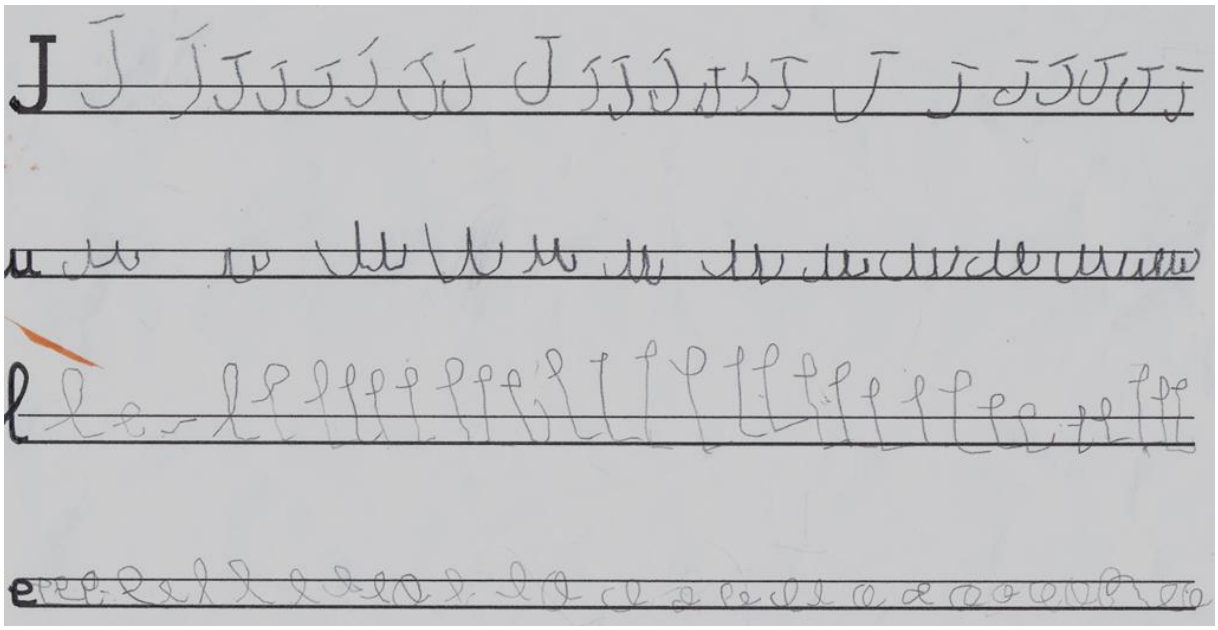
Annexe 10. Exercice d'écriture sur rails maternelle réalisé par Nathan (novembre)



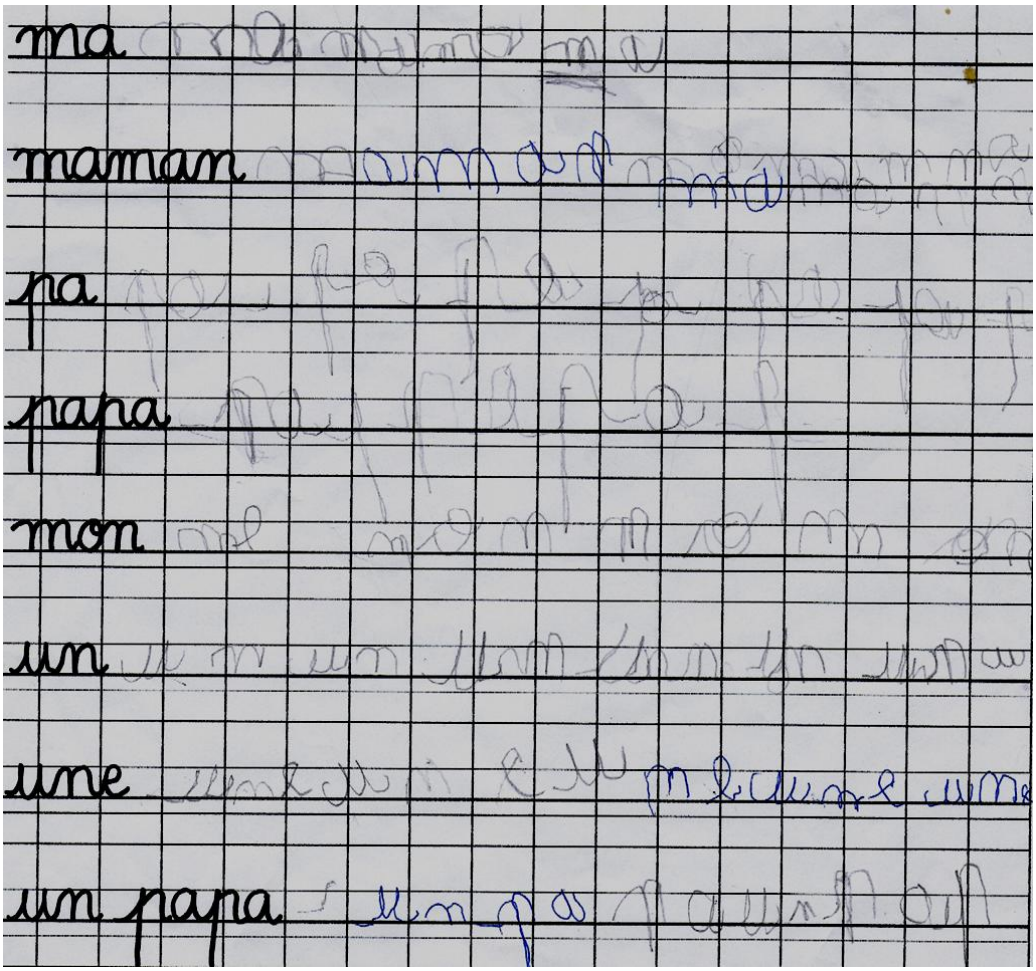
Annexe 11. Photographie des lettres rugueuses réalisées.



Annexe 12. Photographie d'une lettre rugueuse.



Annexe 13. Exercice d'écriture en majuscule scripte et minuscules cursives réalisé sur rails maternelle par Nathan (février)



Annexe 14. Exercice d'écriture en minuscules cursives réalisé sur rails taille agrandie par Nathan (février)

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BERGER Maurice, *Les troubles du développement cognitif – Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Dunod, 2013

BOIMARE, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2014

BRIGAUDIOT, Mireille, *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé*, Paris, Hachette Education, 2014

BRIGAUDIOT, Mireille, *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, sous la direction de Thérèse Auzou-Caillemet, Nadine Juhel et Marc Loret, Paris, Retz, 2015

CHAGNON Jean-Yves (dir.), *Approche clinique des troubles instrumentaux (dysphasie, dyslexie, dyspraxie),*Paris, Dunod, 2014

CHAUVEL Denise & LAGOUEYTE Isabelle, *Du graphisme à l'écriture*, Paris, Retz, 2010

DUMONT, Danièle, *Une bonne écriture, choix ou nécessité ?*, Paris, Nathan, 2014

FLESSAS, Janine & LUSSIER, Francine, *Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage*, Paris, Dunod, 2001

GILLIG, Jean-Marie, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, 2006

GOLSE, Bernard (dir.), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2015

LOUIS, Jean-Marc & RAMOND, Fabienne, *Scolariser l'élève handicapé*, paris, Dunod, 2013

MAZEAU, Michèle & MORET, Alain, *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent – Répercussions scolaires et comportementales*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2013

PERRAUDEAU Michel, *Adaptation et scolarisation des élèves handicapés*, Paris, Nathan, 2008,

POUHET, Alain et CERISIER-POUHET Michèle, *Difficultés scolaires ou troubles dys ?*, Retz, Paris, 2015

POULET, Isabelle (dir.), *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, Lyon, Chronique sociale, 2013

SITOGRAPHIE

Article en ligne

BERNARDIN, Jacques, « L'entrée dans le monde de l'écrit. », *Le français aujourd'hui* 3/2011 (n°174) , p. 27-36
URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-27.htm.
DOI : 10.3917/lfa.174.0027.

Sites Internet consacrés aux troubles dys-

Site de la Fédération Française des Dys, *www.ffdys.com*, en ligne : http://www.ffdys.com/troubles-dys/introduction.htm (consulté le 16/04/16)

Site de l'APEDA (Association française de Parents d'Enfants en Difficulté d'apprentissage du langage écrit et oral), *www.apeda-france.*com, en ligne : http://www.apeda-france.com/ (consulté le 16/04/16)

Site *www.fantadys.com*, en ligne : https://fantadys.com/ (consulté le 16/04/16)

Site *www.dysmoi.fr*, en ligne : http://www.dysmoi.fr/ (consulté le 16/04/16)

Site *www.dyspraxie.info*, en ligne : http://www.dyspraxie.info/ (consulté le 16/04/16)

Site de l'INSERM, *www.inserm.fr*, vidéo de l'INSERM sur la dyspraxie : https://vimeo.com/12801116 (consulté le 16/04/16)

Site de l'INPES, *www.inpes.sante.*fr, les troubles dys- sur le site de l'INPES : http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1276.pdf (consulté le 16/04/16)

Documents de l'Education Nationale

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (BO hors-série n°3 du 19 juin 2008)

Programme d'enseignement de l'école maternelle (BO spécial du 26 mars 2015)

Le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (25 juillet 2013) : *http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education.html&xtmc=reacutefeacuterentieldecompeacutetences&xtnp=1&xtcr=1* (consulté le 18/04/16)

Le handicap à l'Education Nationale : http://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html (consulté le 18/04/16)

Le graphisme à l'école maternelle : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/42/9/Ress_c1_Graphisme_reperes_456429.pdf (consulté le 10/04/16)

Articles de presse en ligne

Journal *L'Express*, « Dyslexie, dyspraxie, dysphasie : comment savoir si mon enfant est concerné ? », *www.lexpress.fr*, article du 9 octobre 2015 (interview de Jean-Marc Roosz, président de la Commission d'innovation de l'Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées), en ligne :

http://www.lexpress.fr/education/dyslexie-dyspraxie-dysphasie-comment-savoir-si-mon-enfant-est-concerne_1721802.html (consulté le 16/04/16)

Journal *Ouest France*, « La dyslexie et ses troubles associés : un défi pour l'Ecole », *www.ouest-france.fr*, article du 7 octobre 2015 (interview de Nathalie Groh, présidente de la Fédération Française des Dys), en ligne :

http://www.ouest-france.fr/sante/sante-la-dyslexie-et-ses-troubles-associes-un-defi-pour-lecole-3746388 (consulté le 16/04/16)

Logiciel

L E M O, Création et production multimédia, « LEMO, dossier de presse (extraits) », *lemo.multimedia.free.fr*, en ligne : http://lemo.multimedia.free.fr/telecharger/resume_presse.pdf (consulté le 28/02/16)

LEMO, Création et production multimédia, *Lémo*, en ligne : http://lemo.multimedia.free.fr/ (consulté le 28/02/16)

Mindscape, *Lémo – Les bases de la lecture*, 2012, Lémo Multimédia, Lyon