

# Identifier l'Aménagement Pédagogique pour un Elève en Difficulté à l'Écrit (PIAPEDE) : un partenariat orthophonistes – enseignants

D. CRUNELLE<sup>1</sup>

## Résumé

De nombreux enfants présentent des difficultés d'apprentissage puis de maîtrise de l'écrit.

Les origines de ces difficultés sont multiples et appellent des aides pédagogiques et parfois thérapeutiques différentes.

Nous avons élaboré un protocole visant à identifier l'aménagement pédagogique (et éventuellement d'examen) qui correspond à un élève en difficulté à l'écrit du CE2 à la terminale.

Cet outil ne se veut pas diagnostique. Il permet de repérer les stratégies facilitatrices pour qu'un élève exprime au mieux ses potentialités d'apprentissage. Il vise aussi à développer des partenariats orthophonistes – enseignants, pour prévenir l'échec scolaire et parfois l'illettrisme.

## **INTRODUCTION**

Un pourcentage important d'enfants rencontre des difficultés dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, en France, on considère que 15 à 20 % des élèves qui entrent en 6<sup>ème</sup> ne maîtrisent pas les apprentissages fondamentaux, lire-écrire-compter.

Ces pourcentages méritent cependant d'être relativisés :

- Derrière cette moyenne nationale, existent des disparités régionales voire locales extrêmement importantes. Ainsi, le pourcentage d'enfants en difficulté est bien supérieur dans certaines zones géographiques dites sensibles.
- Les difficultés des enfants concernés peuvent se situer à différents niveaux : celui du décodage – encodage, ou celui de la compréhension de ce qui est lu ou de l'élaboration du message écrit.
- Les origines de ces difficultés sont multiples.

## **OBJECTIFS ET HYPOTHESES**

Nous avons émis l'hypothèse (Crunelle – 2002) que les difficultés à l'écrit pouvaient avoir 4 origines principales, parfois cumulées.

1 – un trouble spécifique d'acquisition des mécanismes de l'écrit qui caractérise les dyslexies-dysorthographies. Le décodage n'est pas automatisé et ne permet pas à l'élève de se mobiliser sur la compréhension d'un message. 3 à 5 % des enfants scolarisés présenteraient de tels troubles (INSERM – 2007)

---

<sup>1</sup> Orthophoniste, Docteur en Sciences de l'Éducation et Directeur de l'Institut d'Orthophonie de Lille

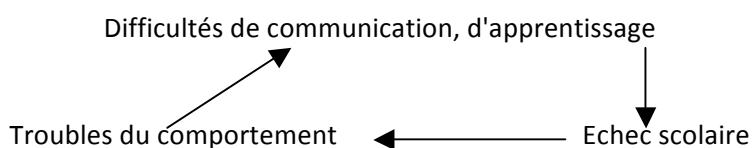
2 – des difficultés d'ordre psycho affectif (refus du système scolaire, autodépréciation, manque d'intérêt). Ces difficultés peuvent être liées à une immaturité, un vécu d'adolescence difficile mais peuvent aussi avoir une origine psychosociale. Les enfants vivent alors dans un milieu défavorisé, sont plongés dans des problèmes économiques, parfois dans les conflits familiaux et ne peuvent s'investir dans leur scolarité. Leurs conditions de vie perturbent l'organisation de leur pensée et leur structuration psychique (Piquart et al, 1987 – Lacoste, 1994). L'appétence aux apprentissages est perturbée. A la maison, l'écrit n'est pas valorisé, les parents transmettent leur propre vécu d'échec scolaire. « L'échec scolaire est alors autant le produit d'un conflit entre l'école et l'enfant qu'entre l'enfant et les membres de sa famille » (Lahire, 1995). Parfois, le refus des apprentissages signe le désir d'appartenance de l'enfant à son groupe familial. Si les parents sont illettrés, l'enfant ne veut pas les « dépasser », maîtriser l'écrit que ses parents n'ont pas investi. Son sentiment d'appartenance à un clan l'amène à refuser les apprentissages.

3 – Des difficultés verbales ; l'enfant a des difficultés de compréhension de ce qu'il lit et souvent plus encore pour élaborer ce qu'il a à écrire. Ces difficultés peuvent être liées à un trouble linguistique de type dysphasie développementale. Elles sont aussi parfois, et peut-être plus souvent, en relation avec le groupe évoqué précédemment dont l'environnement linguistique est souvent restreint et ne favorise pas l'élaboration du langage élaboré requis par les apprentissages scolaires (Bernstein, 1975).

4 – Des difficultés cognitives globales : certains enfants ont des difficultés cognitives initiales qui ne leur permettent pas de s'inscrire dans les programmes scolaires. D'autres vivent précocément une situation d'échec scolaire, deviennent passifs puis incompetents devant les nouveaux apprentissages proposés au fil de la scolarité.

A ces origines diverses correspondent des difficultés et des modalités d'aides différentes. On se contente trop souvent d'évaluer, de quantifier les difficultés d'un élève. Au-delà de ce repérage, il est indispensable de repérer l'origine des difficultés si l'on veut s'engager efficacement dans la lutte contre l'échec scolaire massif.

Ce repérage n'est pas toujours facile et d'autant moins que l'enfant grandit. Il risque fort alors de s'être engagé dans la spirale de l'échec scolaire. Causes et conséquences s'imbriquent, complexifiant les évaluations.



L'enseignant se trouve souvent seul et désarmé devant les élèves en difficultés de la classe qu'il anime. Chacun s'accorde à reconnaître l'intérêt de pédagogies différenciées mais leurs modalités ne sont pas toujours définies.

C'est ici qu'un partenariat enseignants – orthophonistes peut prendre tout son sens. Son objectif majeur est de croiser regards et compétences, pour que tout enfant en difficulté soit mis en situation efficace d'apprentissage. Meirieu (1985) et Perrenoud (1997), spécialistes de pédagogies différenciées, recommandent ces complémentarités professionnelles.

Si ce type de partenariat est maintenant fréquent lorsque l'élève accueilli est dyslexique, il l'est moins si l'origine des difficultés est différente. Pourtant, devant toute difficulté scolaire, l'orthophoniste peut apporter, dans le cadre de la prévention de surhandicaps et de l'illettrisme, ses compétences sur les troubles des apprentissages, leur prévention, leurs remédiations, et des propositions d'aides pédagogiques. Nous avons différencié 3 types d'aides pédagogiques et thérapeutiques (Crunelle et al, à paraître) :

- les aides dites de renforcement qui visent à améliorer la compétence déficitaire chez un élève (ici, l'écrit). Elles s'appuient sur l'apport de redondances utilisant les canaux performants (ex : gestes ou sensations kinesthésiques pour les confusions de phonèmes proches, aides mnémotechniques ...) (Crunelle et al, 2008).
- les remédiations, qui permettent, en rééducation, ou en petits groupes de besoin à l'école, de travailler les compétences socles déficitaires (conscience phonologique, mémoire visuelle, informativité...). Crunelle et al, 2008).
- les aides dites de contournement qui permettent à l'enfant de réaliser ses apprentissages malgré ses difficultés, en contournant celles-ci. C'est sur ce contournement que nous insisterons ici.

On peut distinguer 4 types de contournement :

- une réduction d'exigences ou l'octroi d'un temps supplémentaire accordé aux enfants lents, qui souffrent de troubles attentionnels ou en difficulté mais capables d'auto correction. Ils bénéficient de temps supplémentaires, ou si l'exercice proposé est raccourci, ils peuvent, sur le temps qui reste, se relire et s'auto corriger.
- l'utilisation d'un ordinateur avec correcteur orthographique qui rend l'écrit plus intelligible voire plus riche et qui évite l'évocation de la trace graphique.
- une pédagogie à l'oral pour les enfants ayant un bon niveau de langage oral mais qui ne maîtrisent pas le code écrit.
- une simplification des consignes, du vocabulaire et de la syntaxe qui facilitent la compréhension pour les enfants dont les difficultés sont essentiellement linguistiques.

## **METHODOLOGIE**

Ces adaptations pédagogiques ne peuvent être proposées « intuitivement ». Nous avons travaillé dans un partenariat étroit avec de multiples professionnels de la Santé (neuropédiatres, médecins de la MDPH) et de l'Education Nationale (médecins scolaires, IPR, IEN, conseillers pédagogiques, enseignants) et bâti un

Protocole d'Identification d'Aménagements Pédagogiques et éventuellement d'Examens pour un Enfant en Difficulté à l'Écrit (PIAPEDE).

Ce projet se situe dans le prolongement de la démarche engagée par Crunelle et al. (2002) dans le cadre de partenariats avec différents collèges de la région Nord-Pas-de-Calais. Ce travail mené en collèges avait montré l'intérêt d'aménagements pédagogiques pour tout enfant en difficultés scolaires. Il ne portait que sur la lecture et la compréhension de consignes et se limitait à la classe de 6<sup>ème</sup>. Notre objectif actuel est d'élargir ce protocole tant au niveau des compétences évaluées (lire-écrire) que de l'âge des enfants concernés (du CE2 au Baccalauréat).

L'apprentissage et la maîtrise du langage écrit étant un processus très complexe, il ne nous est pas paru possible d'attribuer de manière systématique une aide pédagogique spécifique à une cause précise de difficulté.

Notre outil permet d'explorer les besoins pédagogiques de chaque enfant en difficulté selon un processus de différenciation des origines des difficultés. Toutefois, son objectif n'est pas d'établir un diagnostic de l'origine des difficultés. Les évaluations diagnostiques sont du ressort des professionnels de santé et des orthophonistes en particulier. Le PIAPEDE est un outil d'évaluation formative visant à objectiver quelle stratégie pédagogique permet à un élève donné d'améliorer ses performances à l'écrit. Il est important de rappeler que cela ne préjuge pas du diagnostic.

**Le PIAPEDE s'adresse donc à tout enfant repéré en difficulté à l'écrit par son enseignant.**

Il peut être réalisé par un enseignant spécialisé ou non, un orthophoniste, un conseiller d'orientation psychologue, un psychologue scolaire ou encore un médecin scolaire.

Nous l'avons décliné en plusieurs protocoles adaptés aux différents niveaux d'exigence scolaire et d'examens :

- un protocole destiné aux élèves du CE2 au CM2 et en SEGPA ;
- un protocole destiné aux élèves de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> et en CAP (annexe 1 à titre d'exemple) ;
- un protocole du niveau du Diplôme National du Brevet, du BEP et des Baccalauréats professionnels ;
- un protocole du niveau du Baccalauréat séries technologiques ;
- un protocole du niveau du Baccalauréat séries générales.

Au lycée, le PIAPEDE des niveaux Baccalauréat doit de préférence être réalisé par les professeurs de discipline littéraire.

L'idée forte de ce protocole est de placer successivement l'élève repéré en difficulté devant deux courtes épreuves, l'une faisant appel à sa compréhension de l'écrit, l'autre à ses capacités d'expression écrite. Face aux difficultés de l'élève, diverses stratégies sont proposées pour déterminer les aides qui lui correspondent.

On demande d'abord à l'enfant de lire quelques lignes à voix haute, ce qui permet d'identifier son niveau de décodage (1 : lecture fluide – 2 : quelques erreurs, hésitations – 3 : lecture anônante).

Il lit ensuite le texte intégral, selon le mode qui lui convient, sur une durée établie, et on lui demande de raconter ce qu'il vient de lire (la cotation de ce récit se fera à partir d'idées fortes prélistées).

On lui propose ensuite :

1/ de profiter d'un temps supplémentaire pour relire le texte et compléter son récit → on juge ici de l'intérêt éventuel d'un temps supplémentaire.

Puis

2/ l'examineur lit le texte à voix haute. L'enfant écoute et raconte → on compare la compréhension à l'écrit et la compréhension orale.

Puis

3/ on lui propose de lui lire le texte dans une version préalablement simplifiée sur le plan linguistique (lexical et syntaxique) et de nouveau de le raconter.

→on vérifie ici l'influence de la complexité linguistique sur la compréhension de l'enfant.

La cotation des idées restituées permet à l'examineur de vérifier si l'enfant tire bénéfice :

- 1 - d'un temps supplémentaire
- 2 - d'une oralisation de texte
- 3 – d'une simplification linguistique.

L'enfant est alors invité à raconter par écrit en 5 minutes maximum la suite du texte :

1/ il est ensuite invité à s'autocorriger (il bénéficie de 2 minutes)

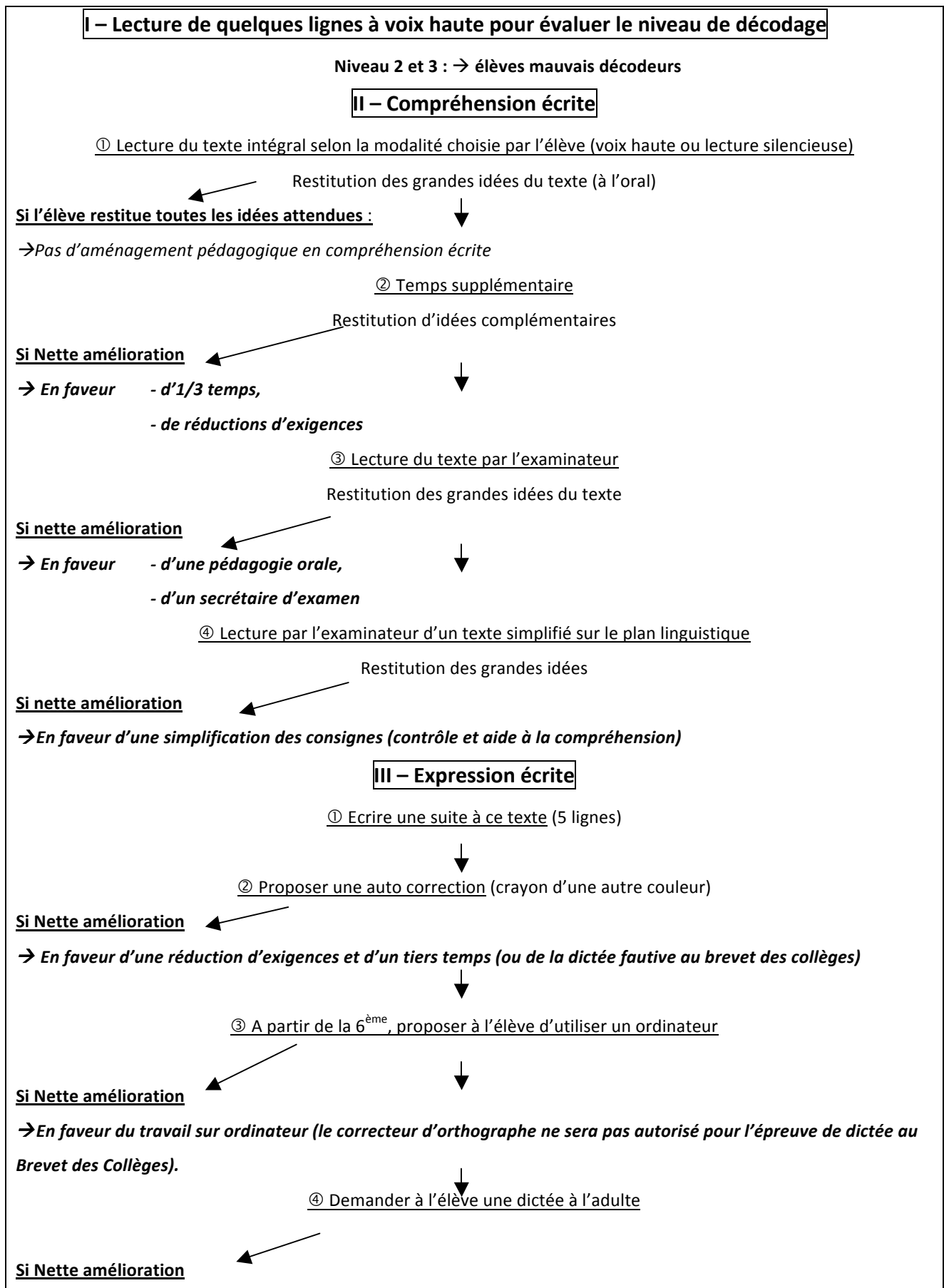
2/ puis à écrire son texte sur un ordinateur, à condition bien sûr qu'il maîtrise cet outil

3/ puis à dicter à l'adulte le récit qu'il a imaginé.

La cotation de ses résultats permet de déterminer pour chaque enfant :

- 1 - si son auto correction est efficace ou non,
- 2 - si l'ordinateur rend son écrit plus lisible,
- 3 - s'il est plus performant à l'oral qu'à l'écrit.

On peut résumer ce protocole selon le schéma suivant :



→ *En faveur d'une pédagogie orale (et éventuellement d'un secrétaire d'examen)*

Ce protocole permet, au fil des étapes, de comparer les performances de l'élève par rapport à ses performances initiales. Le niveau de performance est apprécié sur un plan quantitatif : il prend en compte le niveau de décodage, le nombre d'idées restituées, le nombre de fautes à l'écrit, le nombre d'autocorrections efficaces. Il est aussi apprécié sur un plan qualitatif : contresens réparés, qualité linguistique du récit en particulier à l'écrit, types de fautes d'orthographe entravant ou non la « lisibilité » du texte.

La stratégie pédagogique la plus adaptée est celle qui permet à l'élève la plus nette amélioration de ses performances à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif.

Cette analyse se fait sur les 2 versants, compréhension et expression écrite, pour observer si les difficultés sont homogènes quant à leur nature et leur sévérité et si les aides identifiées sont de même nature ou pas, selon la tâche proposée.

Cette analyse permet de « dessiner » un profil de besoins pédagogiques mais ne fournit évidemment pas de certitudes quant au diagnostic de la cause des difficultés.

## **RESULTATS**

Nous avons proposé ce protocole à 98 élèves (LEDUC, 2009) considérés en difficulté par leurs enseignants, du CE2 à la classe de Terminale et déterminé 7 profils différents :

### **Les profils**

- ✓ **Profil 1** : bénéficie d'un temps supplémentaire pour les 2 versants compréhension/expression écrite
- ✓ **Profil 2** : bénéficie d'une oralisation pour les 2 versants compréhension/expression écrite
- ✓ **Profil 3** : bénéficie d'un DOUBLE-Temps supplémentaire en lecture et oralisation et/ou d'un ordinateur (si entraînement) en expression écrite.
- ✓ **Profil 4** : bénéficie d'une DOUBLE- Oralisation pour la compréhension. Les difficultés linguistiques se révèlent surtout en expression écrite. La simplification est alors efficace.
- ✓ **Profil 5** : bénéficie d'une reformulation en compréhension.
- ✓ **Profil 6** : ne bénéficie réellement d'aucune aide.
- ✓ **Profil 7** : Décrocheur (élève moyen, pas de stratégies particulièrement aidantes)

Selon nos hypothèses, les profils 1, 2 et 3 rassembleraient les élèves à risque de troubles spécifiques du langage écrit ainsi que des retards simples d'acquisition du code écrit, sans difficultés linguistiques. Ce sont des mauvais décodeurs et mauvais encodeurs sans difficultés linguistiques ni cognitives. Ils ont des capacités de compréhension et d'expression orale correctes par rapport à leur niveau scolaire. Les erreurs de lecture et d'orthographe sont essentiellement phonétiques et/ou lexicales.

Dans le profil 1, il s'agit d'élèves dont les difficultés de décodage et d'encodage ne sont pas trop importantes ou qui ont acquis des stratégies d'autocorrection efficaces. Un temps supplémentaire et une réduction d'exigences suffisent comme pédagogie de contournement.

Dans le profil 2, il s'agit d'élèves mauvais décodeurs pour lesquels on observe une vraie dissociation entre les capacités à l'oral et à l'écrit, et ceci à un niveau égal en compréhension comme en expression. Une pédagogie orale en lecture comme en expression écrite, associée à une réduction d'exigences sont les aménagements adéquats.

Dans le profil 3, il s'agit d'élèves avec des difficultés de décodage et d'encodage, mais dont la compréhension écrite est meilleure que l'expression. Ils peuvent tirer profit d'un temps supplémentaire en lecture. Mais en expression écrite, ils font un très grand nombre de fautes d'orthographe et ne sont pas capables de s'autocorriger de manière efficace. L'ordinateur peut alors être un outil intéressant à condition qu'ils bénéficient d'un entraînement au clavier et au correcteur d'orthographe. D'autre part, il semble particulièrement intéressant de pouvoir leur faire acquérir des stratégies efficaces d'auto-correction.

Le profil 4 pourrait rassembler des élèves porteurs d'un trouble spécifique du langage écrit ayant des difficultés linguistiques par ailleurs, ainsi que des élèves présentant un retard d'acquisition du code écrit avec des difficultés linguistiques se révélant surtout en production écrite. Ce sont des mauvais décodeurs et de mauvais utilisateurs de la langue à l'écrit. Une pédagogie orale est efficace en lecture. En production d'écrit, la dictée à l'adulte est utile du point de vue orthographique mais la qualité du récit en lui-même (lexique, syntaxe, richesse des idées) reste inférieure à ce qu'on pourrait attendre par rapport au niveau scolaire.

Au total, c'est dans ces 4 premiers profils que l'on devrait retrouver la majorité des élèves dyslexiques. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'un élève qui entre dans ces 4 profils n'est pas nécessairement dyslexique d'une part, et que d'autre part, des élèves authentiquement dyslexiques peuvent avoir d'autres profils de besoins pédagogiques.

Le profil 5 rassemble les élèves avec des difficultés linguistiques qui entravent leur compréhension en lecture et leur expression. Ce sont de mauvais compreneurs et mauvais utilisateurs de la langue mais sans retard cognitif. Ils peuvent être par ailleurs de bons décodeurs. La reformulation linguistique est aidante. Leurs productions écrites montrent surtout des difficultés lexicales et syntaxiques à l'oral comme à l'écrit alors que les idées proposées sont pertinentes. L'orthographe peut par ailleurs être globalement correct, les erreurs étant essentiellement grammaticales.

Le profil 6 rassemble les élèves pour lesquels la compréhension écrite reste déficitaire malgré les différentes stratégies proposées, et l'expression écrite est très réduite et correspond à un niveau de développement intellectuel inférieur. Il est tout à fait possible qu'un élève authentiquement dyslexique dysorthographique entre dans ce profil s'il s'est trouvé en échec scolaire pendant plusieurs années.

Le profil 7 rassemble les élèves qui ont des compétences qui restent moyennes en compréhension et en expression ; ils peuvent améliorer leurs performances avec les stratégies proposées mais sans pouvoir



dégager une stratégie préférentielle plutôt qu'une autre. Ils bénéficieraient plutôt de l'effet de répétition de la tâche. On peut supposer qu'il s'agit essentiellement d'élèves décrocheurs qui n'ont pas cumulé trop de retard par rapport à leur niveau scolaire, et qui ont un bagage linguistique moyen.

Rappelons que, en aucun cas, le PIAPEDE se veut outil diagnostic.

Il peut ainsi être proposé à deux types d'élèves :

- ceux pour lesquels aucune démarche de bilans et rééducations n'a été entreprise. Leur échec scolaire est cependant avéré et il revient aux enseignants de leur permettre de réaliser leurs apprentissages malgré les difficultés. C'est là l'objectif essentiel de ce protocole. Parfois, les résultats du PIAPEDE inciteront les enseignants à insister auprès des parents pour que des démarches diagnostiques soient entreprises. Parfois aussi l'échec total des démarches d'aide (profil 6) amènera les équipes enseignantes à réfléchir à une autre orientation de l'élève.

- ceux pour lesquels un diagnostic est posé (dyslexie – dysorthographe, dysphasie, T.E.D, lenteur...). Les résultats du PIAPEDE aideront alors à mieux cibler les besoins de l'élève, à les respecter sans considérer, comme c'est trop souvent le cas éventuellement, qu'un temps supplémentaire est un aménagement utile pour chaque élève en difficulté.

Si un aménagement d'examen est demandé, le PIAPEDE permettra aussi d'argumenter pour l'octroi de l'aménagement qui correspond à l'élève concerné (tiers-temps, ordinateur ou secrétaire d'examen).

## **CONCLUSION**

Notre protocole, validé par Monsieur le Recteur de l'Académie du Nord-Pas-de-Calais, en 2010, est mis, en expérimentation sur 8 circonscriptions situées en zones RAR (Réseau Ambition Réussite).

Les enseignants qui ont été formés à sa passation se disent particulièrement intéressés par cet outil qui leur donne un autre éclairage sur leurs élèves en difficultés et « ouvrent des portes » quant aux modalités d'aides possibles.

La simple passation du protocole, qui peut être considérée comme lourde – 45 mns, en individuel – modifie parfois à elle seule la relation entre enseignant et élève. Enseignant qui voit l'élève autrement ; élève qui perçoit que l'enseignant se place dans une démarche d'aide, s'intéresse à lui, accepte sa différence.

Nous sommes bien conscients que la mise en place des pédagogies différenciées proposées est difficile. Elle se heurte en particulier au problème du nombre d'élèves dans chaque classe. Certains aménagements institutionnels sont parfois possibles comme l'aménagement des classes qui, tout en gardant le principe de la classe hétérogène, permet de rassembler les élèves relevant d'une même pédagogie différenciée (Crunelle et al, 2008).

C'est aussi au travers des partenariats que les adaptations peuvent se mettre en place.

Nous espérons faciliter ces partenariats de terrain orthophonistes – enseignants, motiver davantage de rencontres régulières entre ces professionnels, pour apprendre à mieux identifier les problèmes que

rencontrent les enfants dans leur scolarité, à orienter ceux qui en relèvent vers les bilans et rééducations utiles, à viser les transferts des éventuels acquis rééducatifs sur le quotidien scolaire et à apporter à tous les aides pédagogiques adaptées.

« L'école est au premier plan bien sûr, étant le premier maillon de la chaîne (repérage, dépistage, réponses pédagogiques de première intention), mais aussi tout au long du processus : les soins dans le domaine des troubles de l'apprentissage ou l'expression du trouble est à l'école ne peuvent être optimisés, qu'associés aux adaptations pédagogiques appropriées » (Vallée et Dellatolas, 2005).

### **Bibliographie**

BERNSTEIN B. (1975), Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Les Editions de Minuit.

CRUNELLE D., DAMAREY C., PLANCQ L., (2002), « Difficultés scolaires en 6<sup>ème</sup> de REP : identification et remédiations », Lille : Recherches n°36

CRUNELLE D. (2008), Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ? Tome 1, CRDP, Lille

CRUNELLE D. (à paraître), Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ? Tome 2, CRDP, Lille

LACOSTE O. (1994), Géopolitique de la santé. Le cas du Nord-Pas-de-Calais, Lille, Enquête du Conseil Régional.

LAHIRE B. (1995), Tableaux de famille, Paris, Hautes Etudes Gallimard, Le Seuil.

LEDUC C. (2009) Difficultés scolaires ou dyslexie : quels aménagements pédagogiques ? Quels aménagements d'examens ? Proposition d'un outil d'identification de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : le PIAPEDE.

MEIRIEU P. (1985), l'école mode d'emploi – des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris : ESF Editeur, Collection Pédagogies.

PERRENOUD P. (1997), Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, Paris : ESF Editeur, Collectif Pédagogies, page 6.

PIQUART A., CAPIOMONT G., OBERTIN O. (1987), A la rencontre de l'enfant de milieu très défavorisé ou ambiguïté du retard psychiatrique sur ces « gens-là », Psychiatrie de l'enfant, volume XXX.

Rapport INSERM (2007) Troubles de l'apprentissage.

VALLÉE L., DELLATOLAS G. (2005) « Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage ». Rapport de la commission d'experts chargée d'élaborer au niveau national des recommandations sur les outils à usage des professionnels de l'enfance dans le cadre du plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage.