

« REPER-CE1 »

Outil de repérage pédagogique collectif

Ont participé à l'élaboration de cet outil :

- **Partie 1** : Dr Michel Habib, Médecin Résodys, Centre Référent Marseille.
Dr Catherine Fossoud, Médecin Centre Référent Nice.
Dr Danielle Degremont, Médecin Education Nationale chargée de mission TSA au rectorat d'Aix-Marseille, IA 13.
Agnès Szikora, Enseignante spécialisée, Centre Référent Nice.
- **Partie 2** : Agnès Szikora, Enseignante spécialisée Centre Référent Nice.
Stéphanie Massa, Conseillère pédagogique ASH2, Inspection Académique 13.
Françoise Bec, Maître G (RASED de la circonscription de Marseille 08).
Isabelle Biancarelli, Maître E (RASED de la circonscription de Marseille 08).
Maryse Grill, psychologue scolaire (RASED de la circonscription de Marseille 08).

Avec la participation de M. Joël HERVE, IEN Saint Raphael.
du Dr Pierre Taudou, Médecin conseiller technique, rectorat d'Aix-Marseille.

Mise en page d'Annabelle Dewever, M.A.I. Saint Raphael.

Sommaire

Introduction.....	3
Partie 1: Rappels de quelques fondements scientifiques	4
I Les trois grands types de difficultés.....	4
1- Profil n°1.....	5
2- Profil n°2	5
3- Profil n°3.....	6
II De la théorie à la pratique : conception de l’outil REPERCE1	6
1 Conscience phonologique	7
2-Attention, perception visuo-spatiale, et du geste graphique.....	8
2-a Les mécanismes en jeu	8
2-b Exploration de ces fonctions dans REPER-CE1	9
2-c Intérêt du questionnaire enseignant	10
3- Séquentialité	10
4- La lecture : Le modèle de la double voie.....	12
Le schéma du lexique mental	13
5- Aptitudes visuo-constructives (graphisme).....	14
Partie 2 : Remédiations	
Aménagements pédagogiques à l’issue de la passation de « REPER-CE1 »	15
I Les trois grands types de profils repérés.....	16
Profil 1 : Travailler la conscience phonologique	17
Profil 2: Travailler l’attention visuelle, perception visuelle, impulsivité	18
Profil 3: Travailler l’organisation spatio-temporelle et l’analyse visuo-constructive.....	19
Travailler le geste graphique	20
Travailler la motricité fine et la coordination motrice.....	20
II Compétences transversales communes aux trois profils.....	21
Travailler le langage oral.....	21
Travailler l’automatisation de l’identification des mots	22
Travailler la mémorisation	23
Travailler la compréhension/ séquentialité	24
Travailler la maîtrise de son impulsivité /hyperactivité.....	25
III Aménagements des évaluations communs aux 3 profils	25

Introduction

La circulaire de « *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit* » de 2001, rappelle la nécessité de « développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants présentant des signes d'alerte pouvant évoquer des troubles spécifiques des apprentissages ». Il s'agit même, dans l'idée du législateur, de la première et sans doute la plus importante des nombreuses mesures qui, durant les dix dernières années, ont permis une avancée remarquable de la qualité de prise en charge de cette problématique. Toutefois, si le dépistage de ces troubles en maternelle a progressé de manière significative, il reste qu'une partie des enfants arrive au CE1 sans qu'ils aient été préalablement reconnus comme tels.

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

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

La construction de cet outil a pris comme base théorique simplifiée la classification des troubles en trois principaux mécanismes de base : phonologique, attentionnel et dyspraxique. L'altération de chacun de ces domaines possède des conséquences particulières dans les apprentissages, ce qui justifie que, dès le niveau du repérage, l'enseignant puisse baser son action sur l'analyse différentielle de ces trois profils. Pour autant, cette approche, choisie pour sa simplicité, n'est que schématique et n'a pas d'autre prétention que de fournir un cadre général de réflexion, et non une explication de chaque cas individuel. A cet égard, il sera nécessaire de garder à l'esprit que les apprentissages reposent sur des compétences qu'on qualifiera de « transversales » et qui devront nécessairement être prises en considération dans tous les cas, quel que soit le profil réalisé.

PARTIE 1: Rappels de quelques fondements scientifiques.

I - Les trois grands types de difficultés

PROFIL 1

Difficultés phonologiques

1-Trouble de la conscience phonologique :

- *difficultés de conversion graphème/phonème*
- *difficultés de décodage*

2-Antécédents de difficultés (retard) de langage, souvent repérés dès la maternelle.

3-Trouble de la mémoire auditivo-verbale.

PROFIL 2

Difficultés visuo-attentionnelles et de perception visuo-spatiale

1-Décodage exact mais lent :

- nombreuses erreurs paralexiques
ex : chanter pour chantant
lourd pour léger
- saut de lignes, oubli de mots en lecture et en copie de lignes.

2-Nombreuses substitutions de petits mots.

3-Pas de trouble phonologique.

4-Comportement : Impulsivité +/- hyperactivité +/- trouble attentionnel.

PROFIL 3

Difficultés visuo-spatiales et/ou visuo-constructives et du geste graphique

1- Le trouble signalé et prédominant évoque un trouble des coordinations :

- **retard** des acquisitions motrices/langage (*décalage possible entre les compétences à l'oral et l'écrit et/ou la motricité globale*).
- **dysgraphie** et **lenteur** dans de nombreuses tâches.
- **mauvaise utilisation** des outils scolaires.

2-Trouble spatial : touchant la perception et la reproduction des figures, avec éventuelle difficultés en géométrie (*ex : repérage sur un quadrillage*).

1-Profil n°1 : le plus fréquent, correspond au mécanisme le plus souvent retrouvé chez les enfants en difficulté de langage oral et écrit, et considéré comme majoritairement à l'origine des difficultés d'acquisition de la lecture : le trouble phonologique, compris comme une difficulté constitutionnelle à prendre conscience de manière active du contenu sonore des mots constitutifs de la langue orale¹, une conception qui a débouché, depuis maintenant plusieurs années, sur des méthodes largement utilisées par les enseignants de maternelle pour développer les capacités phonologiques des enfants avant l'âge de la lecture. Ce premier type est donc qualifié de « phonologique », dans le sens où l'on peut avec une forte probabilité présumer que les difficultés rencontrées sont de nature fondamentalement linguistiques et relèvent donc d'interventions (dont l'efficacité a été largement prouvée²). Ces difficultés concernent principalement les processus phonologiques, mais ne se résument pas à ces derniers. On sait en effet, que si la présence d'un défaut d'acquisition du langage oral durant la petite enfance est un fort prédicteur de la survenue de troubles ultérieurs dans les apprentissages, en particulier une difficulté singulière à associer les graphèmes de la langue écrite avec leur son correspondant (phonèmes), on sait aussi que ces enfants vont souvent garder d'autres difficultés linguistiques³, comme une faiblesse lexicale (vocabulaire), parfois syntaxique, et auront de manière générale des difficultés à manier la langue dans toutes ses dimensions. Un aspect particulièrement crucial pour les apprentissages est la présence, dans ce tableau, d'un déficit de la mémoire à court terme auditivo-verbale (capacité à retenir durant quelques secondes une information que l'on vient d'entendre), dont on pense qu'elle possède des conséquences propres comme une faiblesse de l'apprentissage par cœur, des tables numériques en particulier, avec souvent des conséquences sur l'acquisition des aptitudes mathématiques. Par ailleurs, une véritable dyscalculie peut être associée à ce type de profil langagier, dépassant le cadre strict de l'apprentissage par cœur.

2-Profil n°2 : dont la fréquence est certainement sous-estimée, correspond au cadre des dyslexies dites visuo-attentionnelles, différant fondamentalement du profil précédent par l'absence de difficultés initiales d'acquisition de la langue orale, l'absence de difficultés dans les tâches de conscience phonologique et la présence à l'inverse de signes révélant une faiblesse dans les processus dits attentionnels, c'est à dire à la fois la capacité à maintenir son attention longtemps sur une même tâche, à inhiber les interférences provenant de stimuli extérieurs, entre autres, et de réaliser simultanément une double tâche (comme écouter et écrire, par exemple). Dans certains cas, ce trouble attentionnel est restreint au domaine de la lecture, et se manifeste alors par des troubles plus subtils de l'ajustement de la « fenêtre attentionnelle » sur la taille des mots⁴, avec comme conséquence des erreurs typiques sur les « petits mots » qui ne peuvent être analysés correctement. Dans d'autres, il s'intègre dans un déficit plus vaste, générateur de difficultés de concentration et de comportement en situation de classe, comme on peut le voir chez les enfants hyperactifs (plus souvent appelés aujourd'hui « TDAH »).

¹ SPRENGER-CHAROLLES L. et COLE P., (2003), *Lecture et dyslexie*. Paris, Dunod.

² TORGESEN J. K., ALEXANDER A. W., WAGNER R. K., RASHOTTE C. A., VOELLER K. K. S. et CONWAY T., (2001), "Intensive remedial instruction for children with severe learning disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches", *Journal of Learning Disabilities*, n°34, 33-58.

³ SNOWLING M. J., (2000), *Dyslexia*. Oxford, Blackwell.

⁴ Valdois S, Bosse ML, and Tainturier MJ. The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: Review of evidence for a selective visual attentional disorder. *Dyslexia*, 10: 339–363, 2004.

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

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

Dans le souci de procurer à l'enseignant un outil qui allie une simplicité d'utilisation et une pertinence scientifique, nous avons pensé qu'un tel outil devait posséder trois principales propriétés :

- sa passation doit pouvoir être réalisée dans le cadre de la salle de classe, en majeure partie sous forme collective (même si, s'agissant de la lecture, une passation individuelle d'une partie des épreuves sera nécessairement à envisager).
- il doit contenir de manière la plus exhaustive possible les différents cas de figure présentés ci-dessus, et permettre l'analyse des principaux mécanismes reconnus comme potentiellement impliqués de manière causale.
- l'interprétation de ses résultats doit pouvoir fournir des réponses claires en termes d'adaptations pédagogiques.

L'outil est divisé en 5 parties correspondant aux principales compétences dont il a été question dans le chapitre précédent :

1- Conscience phonologique :

Dans sa synthèse sur les troubles spécifiques des apprentissages, l'INSERM rappelle que « *Les capacités d'analyse phonémique sont cruciales au début de l'apprentissage de la lecture dans une écriture alphabétique, parce qu'elles permettent à l'enfant d'accéder au principe de ce type d'écriture* ». (INSERM 2007. *Expertise collective : Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie. Bilan des données scientifiques, Paris, Ed. INSERM*).

D'autres travaux portant sur l'évolution des habiletés phonologiques ont évalué les différents niveaux de traitements cognitifs impliqués (Gombert 1990, Seymour 1992).

Il existerait une gradation dans l'établissement des compétences phonologiques, qui s'organiseraient en ayant des influences les unes par rapport aux autres, et dont certaines apparaissent bien avant l'acquisition de la lecture (*Travaux de Bryant, MacLean, Bradley et Crossland 1990*).

La conscience phonologique reste l'un des prédicateurs le plus fiable dans l'apprentissage de la lecture (*Liberman 1982, Stanovich 1984, Tunmer 1985, Gouch 1986*).

Ainsi, pour Gombert (1992), il existe une sensibilité à la structure phonologique de la langue orale, n'impliquant pas de traitement conscient, les unités linguistiques traitées n'étant pas directement disponibles et manipulables. Cette habileté épi-phonologique serait le pré-requis de la conscience phonologique.

Pour Morais (1991), cette sensibilité phonologique, composante de la compréhension du langage parlé, renvoie à de la discrimination perceptive : elle permet ainsi de distinguer par exemple, les sons comme : /mon /, /ton /, /son/ .

La conscience de la syllabe apparaît également bien avant l'entrée dans la lecture.

Ce n'est qu'avec l'apprentissage de la lecture que l'enfant prendra conscience du phonème. La différenciation phonémique permet la mise en correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : c'est le **principe alphabétique**. Cette capacité à se représenter et à manipuler des phonèmes, s'appelle la conscience phonémique. Avant d'apprendre le code alphabétique, les élèves doivent comprendre comment il fonctionne.

Le traitement cognitif devient intentionnel, réfléchi, avec identification des unités traitées. On parle alors de **capacités métaphonologiques**.

L'enfant doit être cognitivement prêt à la maîtrise métaphonologique pour apprendre à lire (Gombert 1990), et la recherche a montré l'intérêt des compétences métaphonologiques pour un apprentissage efficace de la lecture.

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

- une tâche de sensibilité phonologique. Cette tâche n'exige pas un contrôle intentionnel sur les unités sonores, elle mobilise les connaissances phonologiques en mémoire à long terme.
- une tâche de manipulation de la rime : trouver le mot qui rime avec...
- une tâche de manipulation de phonèmes : identification du phonème initial.

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

2- Attention, perception visuo-spatiale et geste graphique :

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

Comme le test des codes, cette épreuve fait intervenir non seulement l'attention soutenue (tout en sachant que cet aspect est moins prégnant en raison de l'absence de chronométrage) mais également le graphisme (de façon moins prononcée que pour le test des codes) et l'automatisation d'une stratégie de transcodage (comme pour le test des codes), incluant une stratégie visuo-motrice qu'implique le déplacement du regard entre la feuille de réponse et le modèle. Par ailleurs, la finalité de l'épreuve étant de décoder le message verbal, il existe donc une composante linguistique surajoutée par rapport au test des codes originel.

a) Les mécanismes en jeu :

L'attention est une fonction mentale de haut niveau, souvent qualifiée de fonction puzzle. On retiendra ici essentiellement la composante sélective, permettant à un enfant de sélectionner une information pertinente.

Cette composante apparaît tardivement au cours du développement de l'enfant qui doit apprendre à sélectionner la bonne information et inhiber toutes les informations inutiles.

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

- d'une part, la notion de fenêtre attentionnelle, citée plus haut, est considérée comme un processus fondamental, pré-existant à l'apprentissage de la lecture, et qui serait dysfonctionnel chez le dyslexique, véritable précurseur au même titre que la conscience phonologique.
- d'autre part, l'interaction entre la perception visuelle et le système oculo-moteur, définissant les fonctions dites « neuro-visuelles » qui seraient pour certains également impliquées dans l'apprentissage de la lecture⁵ (S Chokron CNRS-UMR-5105 / Fondation ophtalmologique Rothschild).

Ainsi, on peut considérer que l'apprentissage de la lecture nécessite l'intégrité d'un certain nombre de fonctions distinctes que sont :

- La discrimination visuelle, qui permet de repérer les similitudes et les différences entre diverses informations visuelles, tout en les comparant à ce que nous connaissons déjà.
- L'attention visuelle : « *Il est nécessaire que l'enfant distribue son attention visuelle de façon équi-répartie sur l'ensemble des lettres qui composent le mot, pour que les lettres puissent être traitées en parallèle et le mot correctement identifié* » (Observatoire National de la Lecture (ONL). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture, février 2005*).
- La coordination visuo-oculaire, impliquant les muscles oculo-moteurs et pouvant donc être altérée dans cadre de troubles de type dyspraxique, d'où l'importance de prises en charge orthoptiques lorsque cet élément est présent chez un dyslexique.

En outre, des altérations de l'écriture de type micrographie ou macrographie, des difficultés à suivre la ligne ou à lier les lettres entre elles peuvent être observés chez les enfants porteurs de troubles neurovisuels. Le déficit est en général plus marqué en situation de copie, car tous ces éléments sont requis de manière conjointe.

b) Exploration de ces fonctions dans REPER-CE1 :

Ainsi, on pourra retrouver les différents éléments ci-dessus dans les deux épreuves proposées :

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

⁵ Chokron S. (2002). Les troubles neurovisuels d'origine centrale. In *Traité de Neuro-Ophtalmologie Clinique*, Paris, Masson, pp 172-179.

Des scores bas à l'épreuve de copie de phrases et des temps allongés de copie permettraient également de repérer certains élèves à risques de troubles « praxiques » et/ou de la coordination : l'écriture manuelle (cursive en particulier) comprend d'importants aspects praxiques de type constructif (enchaînement de petits mouvements successifs).

Un enfant met trois ans pour automatiser les routines de base : ce n'est qu'en fin de cycle II qu'il peut accéder à une automatisation de l'écriture. Un enfant présentant des difficultés d'ordre graphique sera moins « disponible » sur le plan cognitif, dans des épreuves d'orthographe, car trop centré sur l'utilisation du scripteur, et sur le geste moteur.

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

Du point de vue neurologique, on considère que les troubles d'attention proprement dits, définis comme un déficit de processus cognitifs spécifiques au domaine de l'attention, relèvent de mécanismes communs avec le TDAH (trouble déficitaire d'attention avec hyperactivité) dont le tableau est au complet lorsque sont associés inattention, impulsivité et agitation motrice, mais peut exister sous diverses formes incomplètes, dont celles où les seules anomalies constatées concernent l'attention et la concentration.

L'impulsivité est l'incapacité à contrôler ou à inhiber une action verbale ou motrice : difficulté à attendre son tour, etc.

L'hyperactivité se présente comme une agitation motrice inhabituelle et inattendue par rapport à l'âge de l'enfant.

Ex : « *ne tient pas en place sur sa chaise* », « *fait tomber ses affaires* » etc....

Les formes inattentives pures sont les plus déroutantes, car l'enfant est au contraire souvent très calme et n'attire pas l'attention de l'enseignant : ce n'est qu'en observant très finement le comportement de l'enfant que l'enseignant peut déceler cette tendance à « décrocher », à être anormalement perturbé par les bruits et les mouvements extérieurs, tout particulièrement dans les situations de double tâche. Dans les formes plus complètes, la présence de signes d'agitation et d'impulsivité pourra être notée par l'enseignant. 3 items du questionnaire enseignant sont respectivement consacrés à ces trois aspects (inattention, agitation, impulsivité).

3 - Séquentialité :

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

Un traitement séquentiel d'une information consiste à prendre en compte des éléments comme une succession, et dans un ordre défini.

Ex : *prise en compte de l'enchaînement des sons dans la production orale.*

S'il existe un déficit spécifique dans ce domaine, il pourrait s'exprimer dans une tâche classique de type arrangement d'une histoire en images.

L'épreuve d'arrangement d'images incluse dans REPER-CE1 consiste à reconstituer un petit récit, sous forme d'une séquence ordonnée (sans restitution orale).

Cette épreuve nécessite :

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

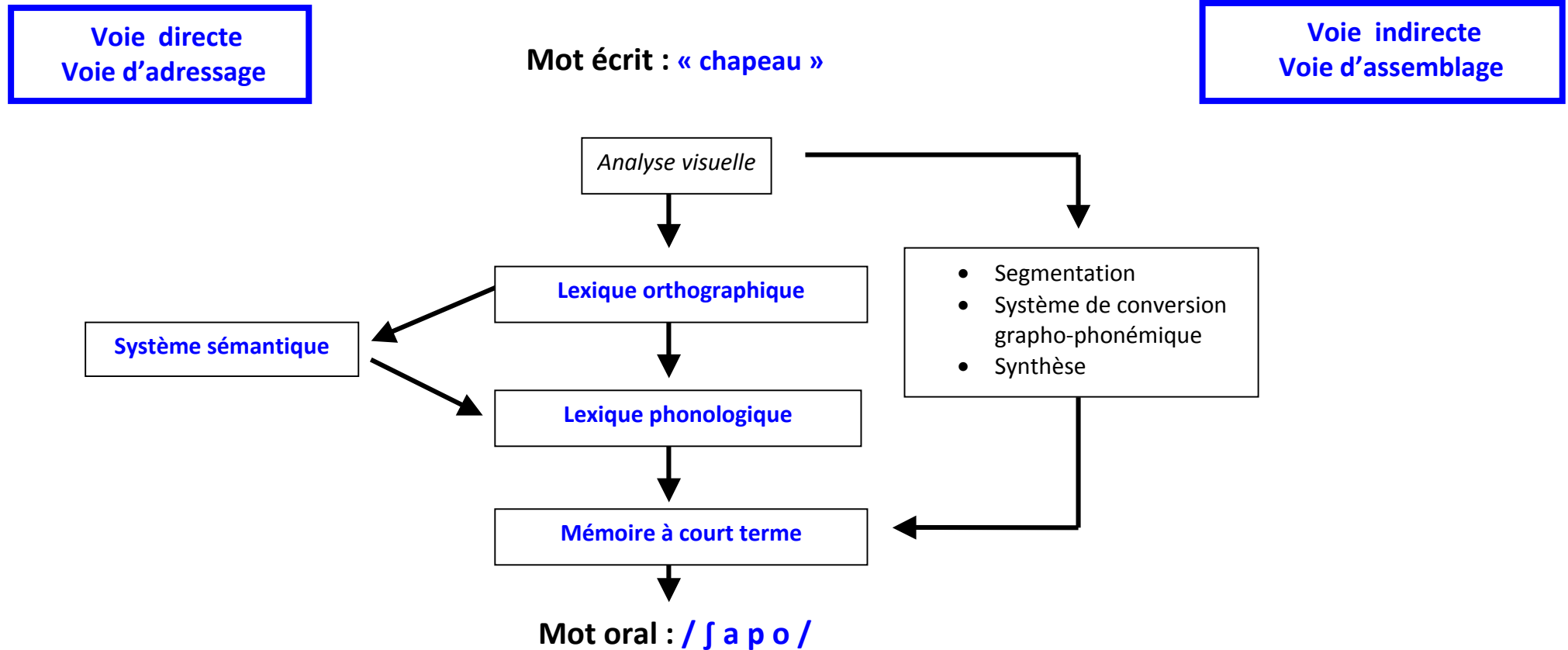
Elle renvoie également à des compétences de catégorisation.

La catégorisation est la base de toute forme de pensée structurée, et de raisonnement entrant dans le processus de compréhension et de développement du langage.

Catégoriser permet de réduire la complexité du monde en mettant de l'ordre dans ses connaissances, en les subdivisant.

Travailler la catégorisation avec les élèves, c'est les amener à dégager les logiques implicites contenues dans les procédures : les élèves comprennent ce qu'ils font, comment ils font pour réussir : travail d'explicitation.

4- La lecture : Modèle de la double voie.



Les épreuves visent à évaluer l'accès aux deux voies de la lecture.

- Lecture de syllabes complexes :

Epreuve visant à vérifier si les enfants ont accès au code, à la combinatoire.

Une syllabe de type Consonne-Voyelle (BA) est plus facile à aborder qu'une syllabe C-C-V (GRA) ou C-V-C (PAL).

- Lecture de mots :

Lecture d'une liste de mots simples, fréquents, choisis selon la liste de fréquence des mots de l'échelle Dubois-Buyse.

Une lecture des mots par adressage sera plus « rapide » que par assemblage.

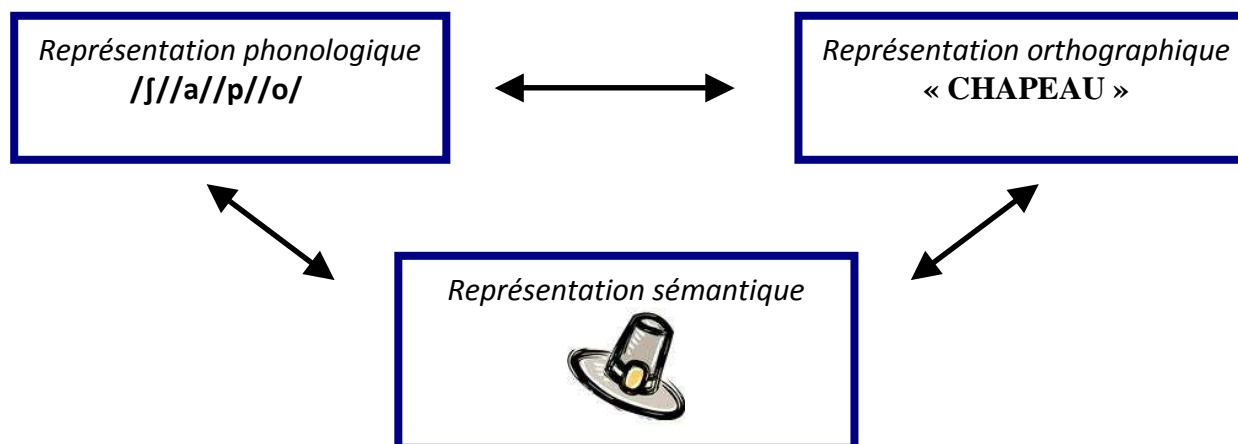
Cette rapidité est une variable importante en terme d'automatisation.

Le lexique mental se présente comme une instance en mémoire qui contient l'information sémantique, phonologique et orthographique associée aux mots.

L'entrée dans le langage écrit participe à l'installation du lexique orthographique (mise en mémoire de la forme orthographique des mots). Effectivement, le développement de la conscience phonémique et la compréhension du principe alphabétique donne accès au décodage puis à l'**identification** des mots écrits.

C'est l'automatisation de l'identification des mots qui permet l'élaboration organisée du lexique orthographique et son enrichissement progressif. Ainsi, plus un enfant est lecteur, plus il rencontre des mots nouveaux, qu'il mémorise ensuite dans son lexique mental orthographique. Enfin, la richesse du lexique mental améliore la compréhension de la lecture.

Schéma du lexique mental



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

Il s'agit en fait d'une épreuve de copie de figures géométriques simples.

Epreuve simple de copie de 3 figures géométriques* nécessitant des compétences visuo-constructives, perceptives visuo-spatiales et de motricité fine.

Des difficultés dans cette épreuve peuvent traduire des troubles praxiques et/ou attentionnels et/ou neurovisuels, autant de fonctions cognitives nécessaires également dans l'apprentissage du langage écrit.

En général, on note un décalage entre les compétences verbales préservées ou d'un niveau supérieur, et les compétences non verbales.

*Figures géométriques extraites de la BREV. Editions Signes.

PARTIE 2 : Remédiations :

Aménagements pédagogiques à l'issue de la passation de « REPERCE1 »

Ces propositions d'axes de travail permettent à l'enseignant de répondre aux difficultés de l'enfant de façon **ciblée** en fonction du **profil** dans lequel se situe l'élève, de remédier plus efficacement à ses difficultés tout en sachant qu'aucun profil n'exclut l'autre.

C'est pourquoi des axes de remédiation restent communs à ces trois profils. Ils concernent des compétences plus transversales telles que la maîtrise du langage oral, la lecture, la compréhension, la mémorisation, la maîtrise de l'impulsivité.

Pour travailler les différents axes de remédiation, des outils sont proposés (logiciels, jeux, fiches de travail...) en fonction de chaque profil d'élève pour une utilisation en atelier en classe ou en aide personnalisée ainsi que des aménagements pédagogiques correspondant toujours aux mêmes profils, à utiliser au quotidien pour faciliter les apprentissages des élèves repérés.

Certains outils tels que « l'imprégnation syllabique » de D. Garnier-Lasek et ceux des Editions de « L'Oiseau Magique », destinés aux orthophonistes, sont également utilisés par les enseignants car présentés par les maisons d'Édition.

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

I- Les trois grands types de profils repérés

Profil 1

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

Axes de remédiation

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

Profil 2

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

Axes de remédiation

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

Profil 3

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

Axes de remédiation

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

Les compétences transversales

Les 5 axes de remédiation communs aux 3 profils

1. Travail sur l'automatisation de l'identification des mots,
2. Travail d'entraînement à la mémorisation,
3. Travail sur la compréhension,
4. Travail de la langue orale,
5. Travail sur la maîtrise de son impulsivité.

Profil 1

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

Profil 2

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

Profil 3

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

	Supports d'activités	Aménagements pédagogiques au quotidien
Travailler le geste graphique	<ul style="list-style-type: none"> • Reprendre les gestes de l'écriture (à l'écrit, dans l'espace, matérialiser les lettres, verbaliser le geste...) • Travailler la position des doigts et la tenue du stylo • « Support multi-sensoriel GS-CP » (Edition La Cigale) : http://www.editions-cigale.com/produits (perception et traçage de lettres) • « Apprendre le geste de l'écriture » (Eduscol) : http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#geste_écriture • Classeur Graphimat Editions Jocatop • Adresse pour obtenir des fiches avec lignes en couleurs : http://www.desmoulins.fr/index.php?pg=scripts!online!feuilles!form_feuille_methode_couleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Limiter la copie : réduire la quantité d'écrit (ce qui devra être retenu), proposer des textes à trous, des photocopies, utiliser un cahier carbone, la dictée à l'adulte, le tutorat... Le modèle à copier peut être proposé sur le bureau (repérage sur le même plan plus facile) • Lorsque les autres copient la leçon l'élève peut surligner, souligner, copier... les idées ou les mots importants de la leçon • Utiliser des guides doigts • « Cartable fantastique » : http://www.cartablefantastique.fr/Outils/GreenLignesPour%c9c9c9 (lignages spécifiques à imprimer)
Travailler la motricité fine et la coordination motrice	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de coloriage/découpages/collages/gommettes/pâte à modeler/mosaïques • Travailler la pince pouce/index « jeu WESCO » Couleurs et positions, ramasser des grains de riz, de raisins, les conserver dans sa main tout en ramassant, jeux de mobilité des doigts, des poignets, ombres chinoises • Enfilage de perles • Activités de laçage, de tressage • Activités de broderie • Jeu de Mikado, de Badaboum • Expression corporelle, chants mimés (123 main droite..., je mets un bras devant...) • Visser, dévisser des écrous • Lettres rugueuses de Montessori 	

II- Compétences transversales communes aux 3 profils :

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

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

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

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

**Travailler la maîtrise de son impulsivité
/ hyperactivité**

- Mettre en place des rituels, des routines des habitudes qui rassurent l'élève
- Construire ensemble les règles de vie en classe
- Avoir des exigences simples et claires en lien avec les règles de vie de la classe : les rappeler, les afficher à la vue de l'élève
- Tenir compte de la capacité d'attention et de la fatigabilité de l'élève : conserver le même niveau d'exigence que pour les autres élèves mais, le cas échéant, diminuer la quantité de travail demandé
- Confier des tâches diverses à l'élève qui lui permette de « bouger » (distribution des cahiers, effacer le tableau....)
- Placer l'élève à côté d'un enfant calme
- Eviter un emplacement propice à la distraction (fenêtre, porte...)
- N'avoir sur le bureau que le matériel ou les supports nécessaires à l'activité proposée
- Placer l'élève de façon à pouvoir facilement établir un contact avec lui, physique ou visuel
- Capter l'attention avant de passer une consigne
- Observer l'élève, repérer les signes annonciateurs pour anticiper les situations difficiles
- Proposer à l'élève des éléments de gestion de ces situations (se reposer un peu à l'écart, dessiner, trouver des mots à sa place ou lui permettre de le faire...)
- Encourager, rassurer, organiser des situations de réussite...
- Valoriser les réussites, permettre à l'élève de prendre conscience de ses réussites, de ses progrès (travail par contrat par exemple)
- « Plan d'intervention pour les difficultés d'attention : Etre attentif, une question de gestion » Chenelière Education

III-Aménagements des évaluations communs aux 3 profils

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