Recherches n° 36, 2002

DIFFICULTÉS SCOLAIRES EN 6ème de REP : IDENTIFICATION ET REMÉDIATIONS

D. CRUNELLE
Orthophoniste et Docteur en Sciences de l'Education, Lille

C. DAMAREY
Orthophoniste, Roubaix

L. PLANCQ
Orthophoniste, St. André de la Réunion

RÉSUMÉ

Tous les élèves de 6ème ne maîtrisent pas les apprentissages fondamentaux et risquent l'échec scolaire. Ces difficultés sont d'autant plus fréquentes dans les collèges de REP (Réseau d'*éducation* prioritaire). Cette étude vise, à partir d'une analyse des résultats de 125 élèves d'un collège de REP aux évaluations proposées à l'entrée en 6ème, à repérer l'(les) origine(s) des difficultés de 94 de ces enfants de manière à essayer d'apporter à chacun les aides adaptées auxquelles il a droit, qu'elles soient pédagogiques ou rééducatives.

Mots clés : difficultés scolaires – dyslexie – évaluation scolaire – remédiation – pédagogie différenciée – partenariats.

INTRODUCTION

On considère que 20 % des enfants scolarisés en 6ème ne maîtrisent pas les apprentissages fondamentaux, lire-écrire-compter (Zorman, 2000). Ces pourcentages émanent essentiellement des évaluations proposées à l'entrée en 6ème. On peut

considérer que les difficultés repérées chez ces élèves reposent avant tout sur une mauvaise compréhension de consignes écrites.

20 % des élèves correspondent à une moyenne nationale. Pour autant, certains collèges sont plus en difficulté que d'autres, en particulier ceux situés en zone prioritaire d'éducation (ZEP).

Invitée par le Principal d'un de ces collèges à présenter aux enseignants une conférence sur les dyslexies, nous avons vite convenu ensemble que parmi les 32 % des élèves de 6ème de cet établissement qui ne maîtrisaient pas la lecture et les 85 % qui avaient rencontré des difficultés lors des évaluations (scores inférieurs à la moyenne nationale) devaient se dégager des profils d'élèves particuliers. On ne pouvait identifier tous ces enfants comme « dyslexiques », au moins si on s'en tient à la définition actuelle de ce terme.

On peut considérer, un peu schématiquement que les difficultés de ces collégiens peuvent avoir 3 origines essentielles, pouvant se cumuler : un trouble spécifique d'acquisition des mécanismes de l'écrit, qui caractérise les dyslexies, un déficit linguistique et parfois cognitif essentiellement d'origine psychosociale, un trouble psychoaffectif.

La dyslexie se définit comme un trouble spécifique d'apprentissage et d'automatisation de la langue écrite, survenant chez un enfant intelligent, ne présentant ni trouble sensoriel, moteur ou psychoaffectif pouvant expliquer ces difficultés, et scolarisé normalement... On distingue actuellement trois types de dyslexies : les dyslexies phonologique (difficultés portant essentiellement sur les capacités d'encodage-décodage, sur la voie d'assemblage, auditivo-verbale), dyséïdétique (difficultés portant essentiellement sur la mémoire visuelle des mots, la voie d'adressage) ou mixte (difficultés sur les deux voies de lecture), classification reposant essentiellement sur le type d'erreurs faites par l'enfant et donc sur les origines (auditivo-verbales, visuelles, mnésiques) du trouble. La plupart des auteurs s'entendent pour considérer que la dyslexie est un véritable déficit structurel d'origine neuropsychologique. Elle toucherait, en France, 4 à 5 % d'enfants scolarisés, essentiellement des garçons. Il paraît essentiel de repérer précocément la dyslexie, voire, dans le cadre de la prévention, ses signes précurseurs et de proposer à l'enfant dyslexique une rééducation spécifique et une pédagogie différenciée. Bien sûr, la dyslexie existe dans tout milieu, mais tout élève en difficulté scolaire ne peut être considéré comme dyslexique.

Les difficultés scolaires peuvent aussi avoir une origine psychosociale ; les enfants vivant dans un milieu défavorisé, dans une famille dite « à problèmes multiples » sont plongés dans les problèmes économiques, les conflits familiaux ; ils se sentent marginalisés et ne peuvent s'investir dans leur scolarité. Privations alimentaires, logements insalubres et étroits, rythmes désorganisés (Picard et al., 1987 ; Lacoste, 1994) perturbent l'organisation de leur pensée et leur structuration psychique.

Leur environnement linguistique est souvent restreint (Bernstein, 1975) et ne favorise pas l'élaboration du langage élaboré requis par les apprentissages scolaires. Le lien entre l'oral et l'écrit est fort, en particulier dans notre système alphabétique et l'apprentissage de l'écrit repose en partie sur la maîtrise du code oral et la compréhension d'un énoncé sur la compréhension verbale. « Il est fort

vraisemblable que le retard relatif de nombre d'enfants des classes populaires (...) a des causes culturelles et qu'il est dû au processus linguistique » (Berstein, 1975).

Pour s'investir dans les apprentissages scolaires, l'enfant doit aussi avoir envie d'apprendre. Cette appétence sera avant tout déterminée par la représentation que son entourage lui aura donnée de l'écrit, ce qui, une fois encore, nous renvoie à la notion de milieu socioculturel et à l'incidence des pratiques éducatives sur cet apprentissage. « 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). Les exigences familiales diffèrent des exigences scolaires, ces dernières venant modifier le rapport de l'enfant avec son milieu d'origine. Il est sans doute préférable d'avoir des parents sans capital scolaire, n'ayant pas un vécu douloureux par rapport à l'école plutôt que des parents ayant souffert à l'école et qui manifestent donc par rapport à elle des angoisses, des hontes, des blocages. Les enfants de milieu défavorisé n'investissent pas toujours l'école et ses apprentissages, et ont des difficultés à leur donner du sens, ce qui entraîne souvent un échec. Selon Moisan et Simon (1997), « c'est là sans doute que réside l'une des différences entre ceux qui héritent de leur milieu familial le sens du travail intellectuel, ceux qui n'ont de l'école qu'une vision utilitaire (avoir un diplôme pour avoir un boulot, en grand danger de perte de sens) et ceux qui ne trouvent aucun sens ni au travail, ni à l'avenir, ni à l'école, désemparés dans une vie personnelle difficile ».

Bien sûr, l'échec scolaire des enfants défavorisés n'est pas une fatalité. Beaucoup trouvent les ressources suffisantes pour s'investir dans les apprentissages, certains sont encouragés, reconnus, valorisés par leurs parents qui mettent beaucoup d'espoir dans la réussite de leur enfant. L'appartenance à un niveau socioculturel défavorisé reste cependant un facteur de risque de difficultés scolaires.

Quelle(s) que soit(ent) l'(les) origine(s) de ses difficultés scolaires, tout enfant a droit aux aides qui lui sont nécessaires. Le système scolaire tente de mettre en place dans les secteurs défavorisés des moyens supplémentaires : enseignants spécialisés, classes à effectifs réduits, aménagements pédagogiques et matériels ; le dépistage et le suivi d'enfants dyslexiques se développent. Le Ministre de l'Education Nationale, J. Lang, insiste actuellement sur la nécessité de renforcer, à l'école, toute action de repérage de difficultés spécifiques, de stimulations langagières et de donner à tout enfant les moyens de maîtriser les apprentissages fondamentaux. Le 21 mars 2001, en accord avec B. Kouchner, Ministère délégué à la Santé et D. Gillot, Secrétaire d'Etat aux personnes handicapées, il annonçait un plan en faveur des enfants atteints de troubles spécifiques du langage et insistait sur les partenariats à mettre en place entre les professionnels de l'éducation et ceux de la santé. Pour permettre et rendre efficace de tels partenariats, il nous semble nécessaire de réaliser un travail d'identification des difficultés propres à chaque enfant, à son mode d'apprentissage, à son rapport à l'école et au savoir.

Nous nous sommes interrogés sur le type de démarche qui pouvait aider à une telle identification au collège. Il serait utopique, voire dangereux, de proposer à tout élève présentant des difficultés scolaires, des bilans spécialisés. Mais comment l'enseignant peut-il, au vu de résultats comparables, repérer les enfants qui relèvent d'évaluations précises (neuropédiatriques, psychologiques, orthophoniques, ...) de ceux pour lesquels l'apport d'une pédagogie différenciée pourrait suffire ?

L'objet de cette étude est limité à ce repérage et à l'ouverture de pistes pédagogiques ; il n'a évidemment pas pour ambition d'aider les enseignants à poser un diagnostic de dyslexie ou autre trouble, ce qui, rappelons-le, n'est pas leur fonction.

CONTEXTE ET MÉTHODE

Contexte

Le collège concerné par notre étude accueille environ 600 élèves ; il comprend 5 classes de sixième générale et une classe de sixième SEGPA, soit 125 élèves en sixième. Il est situé en réseau d'aide prioritaire (REP) et accueille plus de 70 % d'enfants de milieu défavorisé, essentiellement de familles à problèmes multiples. Un contrat de réussite au sein du REP a été élaboré pour favoriser une meilleure réussite scolaire, réussir l'orientation et mobiliser les acteurs et usagers de l'école et du collège. Aux évaluations de sixième en 2000, les élèves ont obtenu en français 57.6/100 et en mathématiques 50.5/100. Les enseignants se sont alertés devant le pourcentage important d'enfants de sixième ne maîtrisant pas les apprentissages fondamentaux. Ils souhaitaient en particulier déterminer l'origine des difficultés de leurs élèves et repérer ceux qui devaient être orientés vers une rééducation. Nous avons établi un partenariat avec l'ensemble de l'équipe enseignante de sixième auprès de la totalité des élèves de ce niveau.

Hypothèse

Nous avons émis l'hypothèse que les difficultés des élèves pouvaient avoir 4 origines plus ou moins imbriquées et cumulées.

- difficultés d'ordre psychoaffectif (refus du système scolaire, auto-dépréciation, manque d'intérêt), pouvant être comblées, au moins en partie, par une situation duelle et d'écoute privilégiée ;
- difficultés portant sur les mécanismes spécifiques de décodage de l'écrit. Le décodage n'étant pas automatisé ne permet pas à l'élève de se mobiliser sur la compréhension du message. L'oralisation de l'énoncé par l'examinateur lui permet de réussir la consigne ;
- difficultés verbales ; l'enfant a des difficultés de compréhension d'un message à l'oral et à l'écrit (elles peuvent être ou non associées à des difficultés de décodage). Une reformulation dans le sens de la simplification est facilitatrice ;
- difficultés cognitives globales : les consignes proposées sont trop complexes pour l'enfant. Une explication facilite parfois la réalisation. Bien sûr, les enfants de ce groupe peuvent cumuler difficultés de décodage, de compréhension verbale et difficultés plus globales.

Nous avons donc établi 4 profils d'élèves, à partir du type de difficultés qu'ils rencontraient et des stratégies qui pouvaient les aider à résoudre les consignes proposées.

Méthode

Nous avons souhaité travailler à partir des évaluations proposées à l'entrée en 6ème. Cet outil nous a semblé particulièrement intéressant :

- il situe chaque enfant par rapport à une moyenne nationale d'une part, à celle de son secteur d'autre part,
- il est utilisé dans tout collège et bien maîtrisé par les enseignants,
- il donne une base solide et objective à la poursuite des investigations jugées nécessaires.

Notre objectif étant d'analyser les difficultés de compréhension d'énoncés écrits, et d'essayer d'en comprendre l'origine, nous avons retenu les items de français et de mathématiques qui avaient mis certains enfants en échec, mais éliminé ceux qui n'avaient pas d'intérêt direct pour notre étude (utilisation de ponctuation, copie d'un texte, calcul mental...).

Nous avons ainsi gardé 71 items et dressé, pour chaque enfant, une évaluation individualisée portant sur les items spécifiques qui l'avaient mis en difficulté. Ainsi, selon les enfants et leurs performances en début d'année, un protocole pouvait compter de 17 à 71 items.

Lors d'une heure d'études dirigées ou de vie de classe, l'élève sortait de sa classe pour notre évaluation. La passation se déroulait de manière suivante :

• Situation duelle
- durée d'une heure maximale (parfois inférieure selon les résultats de l'élève) ;
- endroit calme et propice à la concentration.

• La démarche du travail était expliquée à l'élève. Il lui était précisé que cette rencontre n'avait pas pour but de le sanctionner ou de le noter mais que notre démarche visait à mieux connaître son mode de compréhension, son raisonnement et son comportement face à une consigne écrite, pour pouvoir l'aider dans ses apprentissages.
Quelques questions lui étaient posées concernant son parcours scolaire, la représentation qu'il a d'une évaluation et le but qu'il lui attribue.

• Les items échoués étaient repris un par un. L'élève lisait chaque consigne à voix haute. A chaque réussite, il était invité à passer à l'item suivant.
- son niveau de lecture (capacités de déchiffrage sans prise en compte de la compréhension) était apprécié selon les critères suivants :
  Niveau 1 : bon
  Lecture fluide, expressive, respectant les marques de ponctuation...
  Lecteur ayant un certain niveau d'expertise ;
  Niveau 2 : moyen
  Lecture relativement fluide mais assez monotone contenant quelques erreurs de substitution, des oublis, des tâtonnements, des anticipations erronées... ;
  Niveau 3 : mauvais
  Lecture hésitante, hachée, contenant beaucoup d'erreurs, de substitutions, d'oublis... Décodage non automatisé.
- lorsque l'enfant échouait à un item, l'examinateur lui lisait la consigne à voix haute.

- si l'échec perdurait, l'examinateur reformulait la consigne en la simplifiant sur le plan linguistique.
- en dernier recours, l'examinateur expliquait la consigne et aidait l'enfant à construire les démarches nécessaires à sa réalisation.

On peut schématiser ce protocole de la manière suivante :

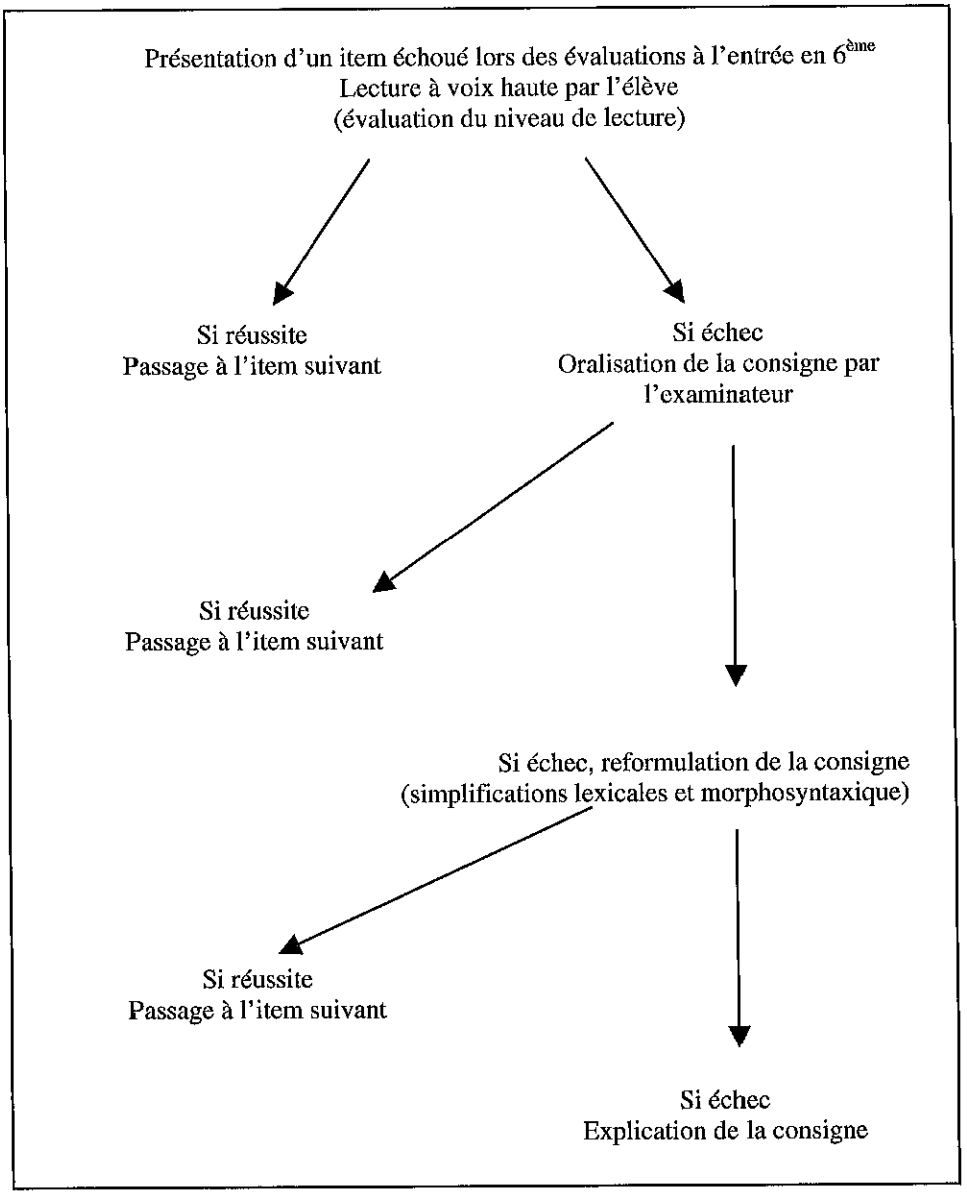

Figure 1 : Présentation schématique de notre protocole

Préalablement aux rencontres avec les élèves nous avions procédé à une analyse linguistique des énoncés et préparé pour chaque consigne une reformulation simplifiée (sur les plans du lexique et de la syntaxe), et une explication (définition des termes utilisés, proposition d'exemples, décomposition des étapes...)

Population

- 125 élèves fréquentaient la 6ème, 16 avaient de bons résultats aux évaluations ; 7 étaient absents lors de nos bilans au collège ; 8 n'ont pas adhéré à notre démarche. Nous avons donc pu rencontrer 94 enfants, dont voici certaines caractéristiques :
- Sexe : 39 garçons, 55 filles
- Age : 55 de 11 ans, 36 de 12 ans, 3 de 13 ans
- NSC[1] : 70 NSC déf ; 24 NSC fav
- Doublement de classe (1 à 2 fois) : 38 doublements ; 56 sans doublement
- Type de 6ème : 83 en 6ème ordinaire ; 11 en 6ème SEGPA
- Suivi orthophonique : 78 non ; 16 oui
- Niveau de lecture : 23 bon ; 35 moyen ; 36 mauvais

En résumé, notre démarche consistait à trouver la facilitation pouvant aider ces élèves à résoudre une consigne initialement donnée à l'écrit, de manière à identifier le niveau de difficulté de chacun et à pouvoir lui proposer les aides nécessaires et adaptées.

RÉSULTATS

Nous présenterons d'abord la répartition des enfants dans chaque profil à partir des variables retenues. Le tableau 1 suivant indique ces résultats.

---

1. Niveau Socio Culturel (NSC) établi à partir des critères de Tresmontant (1988).

N = 94	Profil 1 : diff physchoaffectives	Profil 2 : tr spécifiques de lecture	Profil 3 : diff de compréh. Verbale	Profil 4 : diff cognitives globales
N =	9 10 %	3 3 %	31 33 %	51 54 %
Sexe F = 55 G = 39	3 6	1 2	22 9	29 22
Type de 6ème Ordinaire = 83 SEGPA = 11	 9 0	 0 3	 30 1	 44 7
NSC Fav = 24 Défav = 70	1 8	0 3	10 21	13 38
Age 11 ans = 55 12 ans = 36 13 ans = 3	4 3 2	0 3 0	23 8 0	28 22 1
Doublement Oui = 38 Non = 56	 4 5	 3 0	 8 23	 23 28
Suivi orthophonique Oui = 16 Non = 78	 4 5	 2 1	 4 27	 6 45
Niveau de lecture (décodage) Bon = 23 Moyen = 35 Mauvais = 36	 0 5 4	 0 0 3	 9 14 8	 14 16 21

Tableau 1 : caractéristiques des enfants de notre étude
selon le profil dans lequel ils s'inscrivent

(Notons que pour les 16 élèves qui avaient réussi leurs évaluations et que nous n'avons donc pas rencontré, 12 appartenaient à un milieu défavorisé. Ils confirment que certains enfants de milieu défavorisé réussissent leur scolarité).

On peut constater que :

Le profil 1, **comportement atypique face à la consigne**, comprend 9 élèves dont 6 garçons et 8 issus de milieu défavorisé. 44 % ont été suivis (ou le sont encore) en orthophonie : le même pourcentage a doublé au moins une classe ; tous ont des difficultés moyennes ou sévères de décodage de l'écrit. Ils sont tous en 6ème ordinaire.

Le profil 2, **élèves en difficultés spécifiques de déchiffrage en lecture**, concerne 3 élèves dont 2 garçons que l'on peut identifier comme dyslexiques. Tous ont redoublé et ont été orientés en sixième SEGPA.

Leurs difficultés à lire les ont mis en échec global, alors que l'oralisation des consignes leur permet de les exécuter sans difficultés majeures. 2 sur 3 ont été suivis en orthophonie. Ces 3 enfants appartiennent à un milieu défavorisé.

Le profil 3, **élèves ayant des difficultés de compréhension verbale**, concerne 31 élèves soit 33 % de la population. On note une dominance de filles. Ces enfants bénéficient d'une reformulation des énoncés. Leurs difficultés de compréhension en lecture s'expliquent en particulier par des difficultés de compréhension verbale qui peuvent se cumuler avec des difficultés de décodage (45 % ont un niveau moyen de lecture et 25 % des difficultés sévères).

Le profil 4, **difficultés cognitives globales**, comprend 51 élèves, soit 41 % de l'effectif total. 45 % ont redoublé (54 % des élèves de sixième SEGPA se situent dans ce profil). 75 % de ces enfants sont issus de milieu défavorisé. On y compte 57 % de filles et 43 % de garçons. Seuls 11 % ont été suivis en orthophonie. 27 % ont un bon niveau de décodage en lecture, 73 % des difficultés plus ou moins sévères.

Globalement, on constate que, sur la population globale, 23 enfants (24 %) ont un bon niveau de décodage de l'écrit, 35 (37 %) un niveau moyen, et 36 (38 %) des difficultés importantes.

DISCUSSION

Nous analyserons rapidement les caractéristiques des enfants de chaque profil puis proposerons, pour chaque groupe, des idées de remédiation, dont la liste n'est évidemment pas exhaustive et qui ne restent que générales. Citons, en référence sur ce sujet, le travail intéressant de Zakhartchouk (1999).

Les aides pédagogiques et rééducatives doivent avoir un objectif premier et essentiel : aider chaque enfant à acquérir un niveau suffisant dans le déchiffrage de l'écrit pour pouvoir accéder à la compréhension des consignes. 38 % des élèves de notre cohorte ont encore des difficultés sévères de décodage de l'écrit et relèvent donc de rééducations et pédagogies adaptées, leur permettant au moins d'accéder au lire-écrire, indispensable à toute insertion.

Profil n° 1 :

Ce groupe compte essentiellement des garçons de milieu défavorisé. On retrouve ici les données de la littérature (Moisan et Simon, 1997) qui considèrent que les enfants de milieu défavorisé sont plus à risque compte tenu de leur environnement culturel d'être en rejet du système scolaire ou d'avoir un comportement face à la consigne pouvant entraîner un échec. Ils sont souvent opposants et veulent jouer les « durs » ou les « caïds », ou au contraire, se sentent marginalisés et s'autodéprécient.

C'est par nos observations plus que par les pourcentages établis à la suite de l'évaluation, que nous avons distingué, à l'intérieur de ce profil, 3 groupes d'enfants :

– Les enfants en rejet du système scolaire.

L'attitude de ces enfants est très opposante, blasée, négative par rapport à leurs compétences. Leur mal-être est facilement ressenti, même s'ils se cachent derrière une attitude provocante. En dépit de leur discours, leur attitude laisse transparaître une envie d'être aidé et de sortir de l'échec.

Pour ces élèves, il semble important d'avoir un comportement qui les responsabilise, leur donne une place au sein de la classe, les rende acteurs de leur scolarité. Il faut démentir leur impression que l'adulte maîtrise tout et juge leur façon d'apprendre et de réussir.

Il est nécessaire de mettre en valeur leurs compétences pour leur redonner confiance et leur permettre de croire en leurs propres potentialités. Il convient particulièrement d'adapter les activités et leurs supports à leurs préoccupations et centres d'intérêts, voire à élargir leur champ d'activités au niveau extra-scolaire.

L'établissement d'un contact avec les parents paraît intéressant pour comprendre le vécu de l'enfant, valoriser ses acquis scolaires, inclure les parents dans une nouvelle dynamique pour sortir de l'échec.

– Les élèves stressés, angoissés à l'idée d'être évalués et d'échouer.

Ce sont surtout des élèves mal à l'aise dans la classe, ayant peur de répondre, de se tromper. Ils perdent leurs moyens en situation d'évaluation alors que leurs performances en situation d'apprentissage sont correctes. Ils sont démunis devant les exercices non habituels et préfèrent ne pas répondre plutôt que de se tromper. Ils abandonnent facilement lorsqu'ils rencontrent une difficulté.

Il serait bénéfique de restaurer une atmosphère de confiance, de déculpabiliser l'élève par rapport aux erreurs qu'il peut faire. Il convient de dédramatiser les situations d'évaluation en en faisant un objet de remédiation, de travail et non pas de sanction ou de bilan destiné aux parents. L'élève doit être rassuré dans ses compétences, revalorisé en soulignant ses réussites et points forts et en occultant son vécu scolaire antérieur peut-être difficile.

Dans ce cas, une rencontre avec les parents peut aussi être favorable pour connaître la représentation qu'ont ceux-ci de l'école, des résultats scolaires, des « notes », etc.

Tous ces enfants bénéficieraient certainement d'un soutien psychologique.

– Comportement devant la consigne induisant un échec.

Ce groupe correspond aux élèves pressés d'en finir, qui survolent la consigne (« je ne la lis pas, de toute façon c'est toujours la même chose »), n'ont pas une lecture assidue de tous les termes, ne lisent pas la consigne jusqu'au bout. Ils ont tendance à se décourager si la réponse ne leur apparaît pas immédiatement.

Au niveau de la classe, ils répondent « à côté » de la question alors qu'ils maîtrisent la connaissance requise, ils ne répondent qu'à une partie de la consigne, ou encore ils échouent devant les consignes différentes de celles rencontrées habituellement.

Il semble important de leur proposer des consignes où une lecture et une analyse précise sont indispensables. Il est possible d'instaurer des règles de gestion du temps en le limitant (par exemple, imposer un minimum de temps de lecture de la consigne). On cherche ainsi à les inciter à lire plusieurs fois la consigne et jusqu'au bout. On peut proposer des exercices nécessitant de la rigueur et

obligeant l'élève à différer la réalisation de la tâche (éviter qu'il ne réponde immédiatement à la consigne). L'enseignant pourra aider l'élève à s'organiser, à planifier son travail.
Ces enfants peuvent bénéficier d'un bilan et parfois d'un suivi psychologique, parfois aussi d'un bilan neuropsychologique évaluant en particulier les capacités attentionnelles et mnésiques.

Profil n° 2 :

Ce profil inclut les élèves présentant des difficultés importantes en lecture qui entravent les processus de décodage et la compréhension écrite. Ces enfants bénéficieraient d'une rééducation spécifique inscrite dans la durée ainsi que de stratégies pédagogiques adaptées à leur type de dyslexie ; en voici quelques caractéristiques :

- Redonner un sens au langage écrit en orientant l'ensemble du dispositif pédagogique existant et en créant un objectif commun à toutes les disciplines vers le langage écrit.
- Harmoniser le contrat pédagogique, travailler autour d'objectifs communs et personnalisés pour chaque enfant en associant l'équipe enseignante, rééducative, l'élève et la famille.
- Favoriser la prise en charge de l'élève dans sa globalité en aménageant notamment le temps scolaire pour permettre une éventuelle rééducation.
- Aménager les évaluations, au-delà de l'allongement du temps, en contournant le handicap de l'enfant face au langage écrit tout en respectant les contraintes et les obligations des examens. Par exemple, il est envisageable de proposer un substitut vocal, de tenir compte des réponses orales ou de noter davantage le contenu que la forme...
- Utiliser le plus possible le canal oral, en évitant les documents écrits ou en faisant la lecture oralement, en privilégiant les schémas, synthèses, tableaux pour réduire la quantité à lire en conservant l'informativité. (Il ne s'agit pas toutefois de supprimer totalement les écrits).
- Proposer des activités permettant de reprendre les mécanismes de la lecture, des activités métalinguistiques pour amener l'enfant à prendre conscience des mécanismes de lecture (jeux sur les mots...) et des activités stimulant le repérage visuel.
- Redonner le goût à la lecture et au langage écrit pour qu'ils redeviennent une source de plaisir et ne soient plus synonymes d'échec et de frustrations. Notamment, des activités de théâtre, des concours de poésies, des ateliers de conte... rattachent le langage écrit au quotidien et non plus seulement aux apprentissages scolaires.
- Vérifier la compréhension en passant par une explication de l'élève du texte ou de la consigne.
- Donner des stratégies de lecture et de démarche de travail. Aider les élèves à se représenter mentalement l'énoncé oral, en le reformulant avec leurs propres mots et en travaillant sur la représentation globale du travail demandé.

Profil n° 3 :

Ces enfants bénéficient de la reformulation des énoncés à l'oral. Pour autant, ils peuvent, rappelons-le, avoir des difficultés de décodage de l'écrit. Tous relèvent d'un bilan orthophonique complet et sûrement d'un suivi.

L'apprentissage et les résultats de ces élèves pourraient être favorisés et améliorés en adaptant la pédagogie qui leur est proposée :

- Si le vocabulaire, la syntaxe, la spécificité de la consigne ne sont pas compris, il est nécessaire d'améliorer la formulation sans la compliquer inutilement, d'aider l'élève à repérer où portent ses difficultés, à travailler les reformulations personnelles. Au niveau de la morpho-syntaxe, éviter les formules interro-négatives compliquées, les consignes trop denses avec une syntaxe complexe (tel l'utilisation du pronom relatif « dont » ou des tournures difficiles comme les phrases passives...).
- Travailler la perception des petits mots essentiels en attirant l'attention des élèves sur leur importance, en aidant à une lecture minutieuse et précise de la consigne, en les incitant à la répéter mentalement et avec leurs mots.
- Travailler le lexique de base c'est-à-dire celui fréquemment utilisé dans les consignes. Ce lexique doit faire l'objet d'un enseignement, d'une discussion avec l'élève pour savoir comment il est compris. Il est souvent indispensable car il est lié à la méthodologie, au champ de « l'apprendre à apprendre ». Ajoutons qu'un travail sur le lexique propre à chaque discipline est nécessaire, portant sur les différents concepts permettant de structurer les connaissances. Il s'agit d'être vigilant car ces termes sont souvent peu ou mal connus bien que les élèves soient capables d'accéder à la notion concernée.
- La compréhension de la consigne pose parfois problème aux élèves du fait de leur connaissance lexicale limitée mais également à cause de la représentation des mots familiers qu'ils ont et dont ils ne se méfient pas. Par exemple, le terme « évoluer » signifie pour beaucoup augmenter et non pas comme en géographie « se transformer au cours du temps » c'est-à-dire augmenter ou diminuer.

  A partir de mots, on peut proposer à l'enfant de réfléchir sur la tâche cognitive correspondante dans la consigne, qui peut changer selon les disciplines. Par exemple, pour répondre au terme « décrire » en français, il s'agit de traduire une réalité à un moment donné avec des intentions particulières ; en sciences, il s'agit d'orienter la description en fonction de critères, de sélectionner ce qui est pertinent en éliminant toute subjectivité...
- Faire des ateliers où l'élève devra lui-même reformuler la consigne pour la simplifier ou en expliquer les termes. Il est également intéressant de mettre en place des activités de reconnaissance, de travail sur la consigne : par exemple, regrouper les consignes de même type, identifier les différences entre deux consignes proches...
- Au niveau des textes, simplifier le contenu et la forme peut favoriser la compréhension de l'élève. Il est important de vérifier ce qu'en a compris l'élève pour éviter les ambiguïtés, définir les différents termes et s'assurer de la connaissance des référents culturels.

- Il est nécessaire de s'assurer de la compréhension lexicale et morphosyntaxique des élèves, il est possible de mettre en place un glossaire.

  Il faut toutefois éviter de rendre les consignes et les textes trop simples, qui limiteraient les efforts et la réflexion intellectuelle de l'élève.

Profil n° 4 :

Il concerne les élèves présentant des difficultés globales d'ordre cognitif. Dans la première partie de ce travail, nous citions les difficultés multiples que vivent certains enfants de milieu défavorisé et les conséquences de cet environnement sur leur développement global. Le nombre important d'enfants de ce collège de REP présentant des difficultés cognitives semble confirmer ces affirmations et devrait inciter à des démarches de prévention.

Les professeurs peuvent aider ces enfants en décortiquant la consigne, en répétant les mots importants. Un travail sur la démarche logique est à mettre en place, en s'adaptant au rythme de l'élève, en attendant ses réponses sans les induire, en organisant des activités d'anticipation. Par exemple, l'élève devra retrouver une consigne manquante, imaginer un résultat...

Il paraît judicieux de faire prendre conscience de la démarche, de la mettre en mots, de la verbaliser, d'expliciter ce qu'il faut faire et comment le faire. L'objectif est de donner conscience à l'élève de ce qu'il fait lorsqu'il apprend pour qu'il puisse réutiliser les méthodes en dehors des exemples-types, des exercices d'application ou de remédiation. Il pourrait être favorable de relier de manière explicite les leçons et les exercices avec des activités appropriées, pour orienter l'attention des élèves.

La reprise d'explications (en donnant des exemples concrets, en reformulant la consigne avec des redondances gestuelles, visuelles...) en passant par différents modes de représentation ou différents contextes, permettra le transfert des compétences à d'autres types d'exercices et à d'autres disciplines.

Il faut trouver un équilibre entre la formation à certains types d'exercices, à la routine de résolution de problèmes fréquents et l'acquisition de compétences transférables par leur mise en œuvre dans des contextes variés. Ensuite, il sera possible d'introduire des perturbations obligeant à inventer d'autres schémas de résolution de problème.

C'est sans doute pour ce groupe d'enfants, qui représente la majorité des élèves de 6ème présentant des difficultés dans ce collège que prend tout son sens la notion de partenariat, de concertation, de réflexion menée par les différents professionnels impliqués dans le suivi de l'enfant en difficulté, en particulier enseignants et orthophonistes.

Les programmes pédagogiques ordinaires ne leur correspondent pas ; les rééducations ponctuelles ne peuvent suffire à prendre en charge leurs difficultés globales. C'est à partir de projets modestes, d'objectifs bien construits et dans une mise en synergie de compétences sur le terrain même de l'école que ces enfants pourront peut-être trouver les aides nécessaires à une maîtrise des apprentissages fondamentaux. On peut aussi penser que les démarches de prévention auraient pu éviter à ces enfants de s'enfermer dans de telles situations d'échec.

On peut considérer que, parmi les 94 élèves de 6ème représentant notre population, les 36 enfants ayant des difficultés sévères de déchiffrage de l'écrit ainsi que les 23 ayant des problèmes de compréhension verbale sans difficultés majeures de décodage, soit 59 enfants (50 % des élèves fréquentant la 6ème) relèveraient de bilans précis, au moins orthophoniques et certains (certains seulement) de rééducation(s). Les 94 enfants de l'étude requièrent une pédagogie adaptée, différenciée. Par contre, le nombre d'enfants relevant de bilans spécifiques et peut être de rééducation(s) est important mais il faut resituer ce nombre dans la réalité du collège concerné, situé dans une zone particulièrement sensible.

L'équipe d'enseignants de ce collège a très largement participé à cette étude, s'y est investie et est bien décidée à prendre en compte ces résultats dans l'élaboration des programmes et modalités pédagogiques. Néanmoins, nos résultats sont lourds et il est peu probable que les indications puissent être suivies pour tous les élèves... Ils posent en particulier le problème d'un repérage tardif qui a enfermé ces enfants dans des difficultés qui, n'en doutons pas, seront lourds de conséquences sur leur avenir.

CONCLUSION

C'est au détour d'une information sur la dyslexie que cette étude a pu s'engager. Elle répondait à la demande des enseignants qui souhaitaient mieux comprendre l'origine des difficultés de leurs élèves et trouver des pistes pour aider chacun d'eux. Nous n'avons apporté que quelques éléments de réponse. Il nous paraît essentiel de développer de vrais partenariats, enseignants, rééducateurs et parents, associant rencontres, réflexions, formations, mise en commun de compétences.

Ce partenariat est nécessaire pour déterminer les différentes origines de l'« échec scolaire », pour mettre en place des réponses adaptées selon le type d'enfants. Cette démarche peut être difficile à instaurer compte tenu de l'expérience, des attentes et de la formation de chacun des partenaires. De plus, l'aide est d'autant plus délicate à mettre en place que l'enfant grandit car les difficultés s'imbriquent et des troubles psychologiques liés à l'échec peuvent apparaître.

C'est sûrement dès la petite enfance que ces partenariats s'avéreraient les plus efficaces. L'enjeu est d'importance, car prévenir l'échec scolaire c'est lutter contre le fléau qu'est l'illettrisme qui génère exclusion sociale et professionnelle. L'objectif essentiel à atteindre rapidement c'est que les compétences théoriques et pratiques de chacun puissent se conjuguer dans une complémentarité efficace pour mieux comprendre la personne au centre du système éducatif : l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

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

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.

Moisan, Simon (1997), *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, INRP.

Piquart A., Capiomont G., Obertin O. (1987), *A la rencontre de l'enfant de milieu très défavorisé ou ambiguïté du regard psychiatrique sur ces « gens-là »*, Psychiatrie de l'enfant, volume XXX.

Tresmontant C. (1988), *Communication personnelle.*

Zakhartchouk J.-M. (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens CRDP.

Zorman (2000), *Fenêtres sur cours.* Communication SNUipp FSV.