



PRÉSENTATION

REPERDYS

La dyslexie, trouble spécifique du langage écrit, a une prévalence reconnue entre 5 et 7% et met en péril les apprentissages fondamentaux permettant la poursuite d'études, l'acquisition de diplômes et l'insertion sociale (étude Delahaie et Billard, 1998).

Le repérage des enfants dyslexiques n'est encore souvent que le résultat incertain de questionnement des parents ou des enseignants devant de grandes difficultés à l'écrit chez un sujet d'efficacité intellectuelle normale. Il n'est en aucun cas systématique et la nécessité de différencier difficulté de maîtrise de la langue écrite et troubles spécifiques du langage écrit le rend très délicat, en permanent déséquilibre entre excès et insuffisance de détection (Zeziger, Brun, Nanchen, 2004).

Le Plan d'action en faveur des enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, (Ministères de la santé et de l'éducation nationale, Mars 2001) et la circulaire de février 2002 rappellent la nécessité de « mieux identifier les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral et écrit » dans le domaine scolaire (action n° ...) comme dans le domaine de la santé. Un dépistage systématique serait donc indiqué. Or les seuls outils actuellement disponibles (ODEDYS, batteries d'orthophonistes) nécessitant une passation individuelle de 40 minutes environ suivie d'une demi-heure d'analyse et de rédaction de compte-rendu ne permettent pas de généraliser un tel dépistage sur toute une population même si on ne cherchait à le limiter qu'à un niveau scolaire.

Une solution réaliste passe donc par un repérage fait en classe pour tous les élèves, sous la responsabilité de l'enseignant, avec l'objectif de cibler la population sur laquelle serait appliqué le dépistage individuel par le médecin. Pour réaliser ce repérage, un test devait être construit en répondant à des critères précis : simplicité, rapidité de passation et de correction, utilisation des savoir-faire habituels des élèves et des maîtres, coût minime, diffusion rapide et, bien sûr, fiabilité.

Reperdys répond à ces critères.

- Son objectif principal est de cibler une population qui présente un trouble de la lecture au sein de laquelle se trouveront les dyslexiques qu'il faudra dépister ensuite.
- L'objectif secondaire est de comprendre quel type de difficultés linguistiques présente l'élève, repéré dyslexique ou non, afin de discuter rapidement avec lui et sa famille des aménagements pédagogiques adaptés à mettre en place.

Reperdys qu'est ce que c'est ?

Un test de langage écrit complet et de passation aisée

Reperdys est un test évaluant les compétences en langage écrit à partir de l'identification des mots, la copie de textes et l'orthographe.

Si les analyses statistiques ont montré que le premier temps de repérage doit se faire à partir de l'orthographe, elles ont aussi mis en évidence d'une part des sous-groupes très différents sur le plan des compétences linguistiques dans le groupe des élèves dysorthographiques, et, d'autre part, parmi les élèves à l'orthographe acceptable, un sous-groupe d'élèves en grande difficulté de lecture présentant des caractéristiques très précises notamment au plan attentionnel.

Ces sous-groupes ne peuvent être identifiés qu'au moyen de tests étalonnés et validés portant sur l'identification rapide des mots et la copie dont les résultats doivent être analysés en regard de ceux obtenus en orthographe.

Reperdys est donc un outil de repérage complet. Il a de plus l'avantage de proposer du matériel connu des élèves puisqu'utilisé habituellement dans les tâches scolaires.

Un outil étalonné et validé par un dépistage et un suivi longitudinal

Après une phase de pré-enquête menée en Saône et Loire, une étude de validation a été menée pendant 3 ans dans le département de la Loire.

Elle a comporté 5 phases :

- Étude sur une population de 930 élèves de CM2
- Dépistage de TSLE réalisé sur la population repérée
- Suivi des élèves pendant 1 an
- Étude de vérification sur une population de 557 élèves
- Étalonnage sur une population de 587 élèves de CM1

Un outil ciblant une population à risque en lecture-écriture

Un repérage n'est pas un dépistage et encore moins un bilan à visée diagnostique. Il ne permet pas de différencier la population dyslexique de la population en grande difficulté de maîtrise de la langue mais non dyslexique. Autrement dit, dans le cadre de



l'identification des dyslexiques, le repérage doit impérativement être suivi d'un dépistage effectué par le médecin scolaire si celui-ci est formé, ou réalisé dans le réseau de soins centré sur le médecin traitant (pédiatre ou généraliste).

Si le dépistage est positif, un bilan complet sera effectué avec les spécialistes du domaine. Ce bilan permettra quelquefois de s'orienter vers d'autres pathologies à prendre également en compte dans l'aide aux enfants en situation de handicap.

Les mesures d'aménagements mises en place en première intention après le repérage pourront être affinées et complétées. L'enseignant doit donc travailler en concertation avec le médecin scolaire qui gèrera la phase du dépistage-diagnostic à la suite du repérage en lien avec la/le psychologue scolaire et les professionnels de soins.

Un outil d'aide à la compréhension des dysfonctionnements pour les élèves repérés.

Reperdys permet de positionner l'élève par rapport à une population de même niveau scolaire à l'aide d'un étalonnage par décile et des seuils de décision.

Lorsque l'élève est repéré, l'enseignant connaissant les processus conduisant à la maîtrise de la langue écrite peut, à partir de l'analyse linguistique des erreurs, comprendre les causes de dysfonctionnement et proposer rapidement des aménagements adaptés pour chaque type, que l'élève soit dyslexique ou non.

Par exemple, un enfant faisant essentiellement des erreurs de représentation des mots (homophonie, agglutination, segmentation) n'aura pas besoin du même type d'aide que celui qui fera une majorité d'erreurs de conjugaison ou d'accords de genre et nombre. Cette analyse permet également de se faire une idée de l'intensité de la difficulté. La charge que représente ce travail d'analyse d'erreurs reste supportable puisqu'elle ne concerne que 14% des élèves.

Reperdys sur internet

Pour favoriser le dépistage de la dyslexie et permettre au plus grand nombre d'enseignants d'organiser le repérage des élèves de leur classe, **Reperdys** est diffusé gratuitement sur internet à partir du site <http://www.reperdys.com>. Pour en savoir plus, vous trouverez sur ce site :

- Un compte-rendu complet de l'évaluation sur le terrain.
- Un mode d'emploi pour la passation des tests.
- Des exemples d'élèves repérés dans le cadre de l'étude.
- Des repères pour les aménagements pédagogiques.

Ces documents sont disponibles dès maintenant en téléchargement libre. Vous pourrez aussi à partir du site **recevoir par email et sur simple demande l'ensemble des supports d'évaluation et de correction** pour organiser rapidement le repérage des élèves de votre classe.





MODE D'EMPLOI

REPERDYS

Ce test de repérage comporte trois épreuves avec des tâches familières pour des élèves de CM : une copie, une dictée, une lecture à haute voix de mots isolés.

Le test peut être utilisé en CM1 et en CM2 ; seule la longueur de la copie est différente (les élèves de CM1 copient jusqu'à "s'y attela"). Bien entendu, les seuils de décision pour déclarer un élève repéré ne seront pas les mêmes pour les 2 niveaux.

Tous les mots utilisés ont été contrôlés quant à leur fréquence dans la langue et leur pertinence pour le niveau scolaire (*Dubois-Buyse, 1998 & Pothier et Pothier, 2003*). La copie et la dictée comportent un nombre de mots adapté à l'âge des élèves visés par le repérage.

Présentation

Épreuve de copie

L'objectif de l'épreuve est de tester la capacité visuo-attentionnelle du sujet ; la tâche n'est pas limitée dans le temps. Le texte comprend des mots réguliers simples et complexes, deux mots irréguliers, 9 pseudo-mots et 3 reprises de phrases chaque fois accompagnées des modifications linguistiques.

Épreuve de dictée

L'objectif de l'épreuve est de tester d'une part le lexique orthographique et la capacité de conversion phonémographique, et d'autre part certaines connaissances sémiographiques ou de représentation (segmentation graphique, traitement graphique de l'homonymie).

Le texte comprend 78 mots et ne comporte aucune difficulté morphosyntaxique particulière ; le temps utilisé est le présent, les mots sont tous très fréquents et choisis pour favoriser les confusions graphiques (sait/c'est) ou phonologiques (groupe/croupe).

Épreuve de lecture de mots isolés

L'objectif de l'épreuve est de tester la capacité de reconnaissance rapide des mots écrits.

12 listes de 26 mots réguliers de longueur, complexité et fréquence progressivement croissantes, sont proposées.

Passation

Ces épreuves ne doivent pas être administrées le même jour. Le test sera passé par toute la classe, ce qui permettra de situer les élèves par rapport à une population en évitant les a priori.

La copie

Chaque élève dispose d'une fiche de copie et d'une photocopie du texte de son niveau (CM1 ou CM2) qu'il place comme il veut sur son bureau. Certains élèves sont lents, prévoir une demi-heure pour la passation. Ne pas lire le texte à la classe avant la copie.

La dictée

Chaque élève dispose d'une fiche de copie individuelle. L'objectif n'étant pas de tester la vitesse de transcription, veiller à ne pas dicter trop vite.

La lecture de mots isolés

Chaque élève, à son tour, va au bureau du maître, reçoit une liste de mots (différente de celle des élèves précédents pour éviter la mémorisation) et lit immédiatement à haute voix et en commençant par le haut les mots de cette liste. Au bout de 8 secondes, arrêter la lecture et inscrire le nombre de mots lus et de mots lus sans erreur par l'élève.

Attention : ne pas distribuer les listes aux élèves avant l'exercice ; les garder cachées pour éviter toute distraction pendant la passation. L'usage d'un chronomètre est conseillé.

Correction

La copie

Le score attribué correspond au nombre de mots recopiés sans erreurs (utiliser la fiche de correction pour corriger plus facilement). Enlever 1 point par mot (ou groupes s', l', j', c', d' + mot) oublié ou mal recopié, quels que soient le nombre et les types d'erreurs dans ce mot. Ne pas compter les erreurs de majuscules et d'accents non signifiants. Ne pas enlever de points si la forme du texte est modifiée par l'élève (pas de retour à la ligne pour les paragraphes ou écriture en capitales, par exemple). Le score total est de 148 pour le CM2 et 115 pour le CM1. Indiquer le score de l'élève score au bas de la copie. Indiquer si des paragraphes ou des lignes ont été sautés (oui / non). Reporter également les résultats sur le tableau récapitulatif.

La dictée

1er temps : établissement du score

Le score attribué correspond au nombre de mots écrits sans erreur (utiliser la fiche de correction pour corriger plus facilement). Enlever 1 point par mot mal écrit, quel que soit le nombre de fautes faites dans ce mot. Prendre en compte les erreurs d'accord.



Ne pas prendre en compte les erreurs de majuscules et d'accents non significatifs (dans ce texte, seul compte l'accent sur le "à"). Attention, "c'est" compte pour un point. Le score total est de 78 pour les deux classes de CM. Indiquer le score de l'élève au bas de la dictée. Il est un élément important pour la prise de décision de repérage positif ou négatif.

2eme temps : analyse des erreurs

Rappelons que cette phase d'analyse ne concerne que les dictées des élèves repérés positifs (score \leq à 67/78 pour le CM2, à 63/78 pour le CM1), soit 3 à 4 dictées pour une classe hors REP, 6 à 7 pour une classe REP. Elle permet d'établir le profil de ces élèves. Il y a 3 catégories d'erreurs à repérer sur les mots (consulter le tableau des erreurs pour faire cette analyse plus facilement) :

- **Les erreurs internes** : mots qui, lus à haute voix, ne correspondent pas à ce qui était attendu (exemples : croupe/groupe, signal/sigal, crouse/course) ou mot illisible. Ne pas tenir compte des accords grammaticaux.
- **Les erreurs sémiographiques ou de représentation** (codage du sens) : homophonie, agglutination, sur-segmentation (par exemple : son/sont, napas/n'a pas, fait licite/félicité).
- **Les mots écrits phonétiquement** (mots qui, lus à haute voix, correspondent à ce qui était attendu), par exemple : signal/cinial).

Le nombre d'erreurs de chaque type pour les élèves repérés sont reportés sur le tableau récapitulatif.

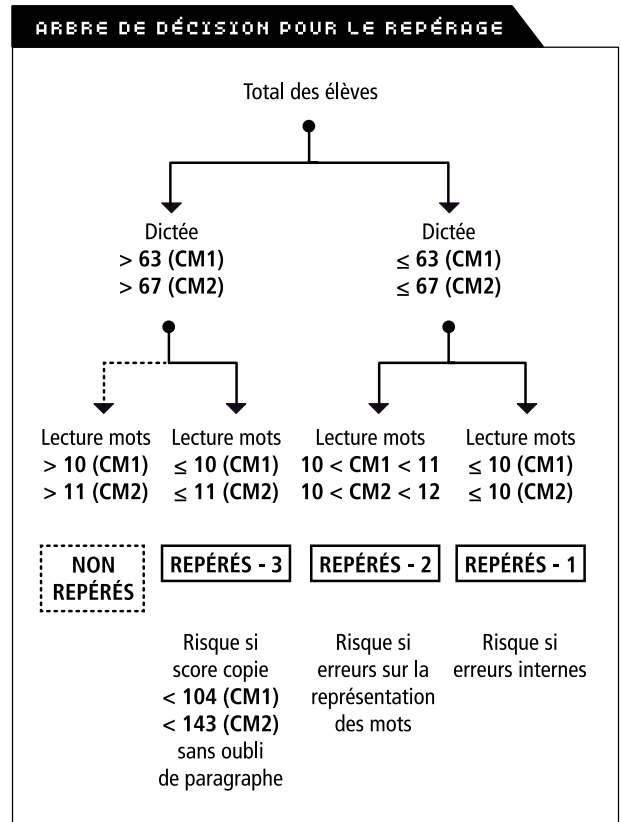
La lecture de mots isolés

Le score de mots lus et le score de mots lus sans erreur sont notés à l'endroit prévu au bas de la page dictée. Reporter les résultats sur le tableau récapitulatif.

isolés mais résultats moyens en lecture.

- **3e profil, (groupe Repérés 3)** : trouble de la lecture de mots isolés mais résultats moyens en écriture.

Tous ces élèves repérés ne sont pas dyslexiques, le risque étant variable d'un groupe à l'autre. Seul un bilan complet pourra l'établir.



Interprétation

Après la passation, l'interprétation se fait à partir de 3 questions en référence à l'arbre de décision :

- **Y a-t-il des scores en dictée \leq à 67 pour les CM2 et \leq à 63 pour les CM1 ?** Si la réponse est oui, un premier groupe d'élèves repérés est identifié.
- **Y a-t-il des scores en lecture de mots \leq 11 pour le CM2 et \leq 10 pour le CM1 ?** Si la réponse est oui, un deuxième groupe d'élèves repérés est identifié : ceux qui ne présentent pas de difficulté importantes en dictée mais ont des difficultés en lecture de mots.
- **Y a-t-il des paragraphes ou des lignes sautées dans l'épreuve de copie ?** Ce renseignement permet de distinguer un sous-groupe avec troubles attentionnels et un autre sous-groupe avec difficultés visuo-attentionnelles.

On obtient alors 3 profils d'élèves en difficulté présentant des caractéristiques distinctes :

- **1er profil (groupe Repérés 1)** : trouble de la lecture de mots isolés et de l'écriture.
- **2e profil, (groupe Repérés 2)** : trouble de l'écriture de mots

Dispositif pédagogique

En fonction des scores des élèves à ces différentes épreuves, on pourra envisager les aménagements pédagogiques suivants :

1. **Repérage systématique en classe en janvier en CM1 ou en CM2** : les enseignants procèdent à des aménagements de première intention en fonction du groupe auquel appartient l'élève repéré en s'appuyant sur leur savoir-faire.
2. **Dépistage des élèves repérés par le médecin scolaire**: celui-ci devra faire un diagnostic différentiel pour établir l'existence d'un trouble spécifique. Dans l'affirmative, le bilan de langage complet devra suivre ; les aménagements seront adaptés en fonction du résultat après concertation entre enseignants, médecins, rééducateurs et parents. Dans le cas contraire, une exploration devra être menée avec les autres professionnels de l'école et de santé pour identifier la cause du trouble et mettre en place les aménagements ou/et le soutien nécessaire.





ÉTUDES DE CAS

REPERDYS

Cette analyse de cas illustre les mesures « généralistes » de première intention à mettre en place en attendant le dépistage et la réunion de concertation pour établir un PPS.

SCORES À LA SUITE DES ÉPREUVES

	Copie /148	Dictée /78 (erreurs*)	Lecture de mots (correctement lus)
Élève 1	141	54 (8/5/9)	8 (5)
Élève 2	146	56 (6/11/5)	11 (11)
Élève 3	145	46 (15/9/7)	8 (7)
Élève 4	133	56 (9/6/4)	11 (9)
Élève 5	140	63 (3/4/4)	9 (9)

* (internes / sémiographiques / écriture phonétique)

4 garçons (élèves n° 1, 3, 4, 5) et une fille (élève n° 2) ont été testés en CM2 au mois d'avril. Les élèves n° 1, 2 et 3 avaient l'âge attendu pour le CM2. Les élèves n° 4 et 5 avaient respectivement un an et deux ans de plus et une proposition d'orientation SEGPA que les parents avaient refusée.

Repérage et aménagements pédagogiques

La comparaison des scores en copie fait apparaître nettement qu'un seul de ces 5 élèves a de grandes difficultés (n° 4).

- Il sera nécessaire de lui donner du temps pour copier, de lui fournir des photocopies pour les devoirs et consignes de devoirs à la maison, de vérifier ses notes ou de les recopier à sa place.

La comparaison des scores de dictée met en évidence que tous ces élèves ont un score au-dessous du seuil de repérage (67) mais : l'un d'entre eux a un meilleur score que les autres (n° 5) et ses erreurs sont également réparties dans les 3 catégories sans spécificité. Trois autres élèves (n° 1, 2 et 4) sont dans la même fourchette de score mais leurs erreurs sont inégalement réparties dans les catégories.

- Pour tous, il sera nécessaire de donner du temps supplémentaire pour écrire.

Le n° 2 a des formes orthographiques de mots dans son lexique, mais il ne fait pas de lien entre le sens et la forme orthographique

(homophones, ex : son/sont) ou écrit le mot avec des sous-mots syllabes (ex : voit si / voici) : ses erreurs sont majoritairement sémiographiques.

- Il sera nécessaire de trouver une stratégie pour qu'il apprenne à associer le sens à la forme lexicale

Les n° 1 et 4 ont un déficit de mémorisation des formes orthographiques ; ils tentent donc d'écrire phonétiquement (erreurs d'« écriture phonétique ») mais font des erreurs de conversion phonème-graphème (erreurs internes).

- Dans un premier temps, avant le bilan de langage, il faudra rassurer ces élèves, accepter de ne pas les pénaliser pour l'orthographe d'usage tout en leur donnant pour chaque mot erroné la forme orthographique correcte, les évaluer à l'oral et leur éviter la prise de notes en leur fournissant des photocopies. Il sera nécessaire de les encourager à continuer à écrire.

Enfin le n°3 a un score très faible avec un gros déficit de conversion et de codage du sens ; il associe toutes les difficultés

- En plus des mesures citées précédemment, il peut être nécessaire d'écrire à sa place.

La comparaison des scores de lecture montre que les scores des n° 2 et 4 sont à la limite et juste au dessus du seuil alors que les autres (n° 1, 3 et 5) sont nettement au dessous.

- Pour ces derniers il est absolument nécessaire de lire les consignes à haute voix pour permettre la compréhension des textes ; l'utilisation d'enregistrement de textes sur dictaphones peut être envisagée.
- Pour les deux autres il faudra s'assurer qu'ils aient lu correctement les consignes avant d'évaluer.

Le cas n° 5 est particulier puisque tous ses scores sont juste au-dessous des seuils CM2 (au niveau des seuils du CM1) sans particularité ce qui d'emblée fait penser à un trouble non spécifique mais secondaire.

Dépistage

Troubles établis : une dyslexie mixte (1), un trouble du langage oral avec une dyslexie peu sévère secondaire (2), une dyslexie mixte assez sévère associée à une dyspraxie (3), une dyslexie mixte avec troubles visuo-attentionnels importants (4), pas de dyslexie mais un problème d'efficacité intellectuelle à la limite basse de la normale et un problème de connaissance et d'usage de la langue française (5).





AMÉNAGEMENTS PÉDAGOGIQUES

REPERDYS

« *Différenciation des pratiques et des outils de la classe au service des élèves en difficulté sévère et des élèves en trouble spécifique d'apprentissage du lire-écrire.* »

Jean-Michel Sandon, maître de conférences en Sciences du Langage, directeur du centre de Mâcon, IUFM de Bourgogne

L'organisation de Reperdys le privilégie dans la phase de repérage, les propositions de pratiques et d'outils qui suivent le confirment : que ce soit pour prendre en charge les élèves repérés en grande difficulté ou les élèves qui se révéleront être en trouble des apprentissages de la lecture-écriture, les travaux proposés seront focalisés sur la lecture et sur l'orthographe. Les dispositifs proposés mettent chaque fois en évidence :

- **le rôle fondamental de l'oral** comme pratique langagière d'appui (parler-écouter) et comme objet d'observations et de manipulations. Non indispensables pour maîtriser l'oral en situation, ces dernières sont indispensables pour développer la conscience des fonctionnements de la langue que requiert la maîtrise de l'écrit.
- **le rôle de la production écrite** comme lieu irremplaçable de construction de certaines connaissances sur la langue et ses usages. Celles-ci peuvent tout aussi bien servir au développement de compétences dans la reconnaissance de mots qu'à celui de compétences participant au développement de la compréhension en lecture.

On précisera en outre deux autres aspects qui nous sont apparus eux aussi fondamentaux : le choix du niveau d'intervention pour l'aide aux élèves en difficulté sévère ou en trouble, et le choix du terme de différenciation plutôt que celui de remédiation.

Le choix qui a été fait de commencer par le cycle III tout d'abord s'explique bien évidemment par l'urgence qu'il y a alors à agir, et ce dans un cadre qui reste encore souple par rapport à celui du collège désormais tout proche dans le parcours scolaire de l'élève. C'est aussi parce que, plus l'enfant avance en âge, plus il est difficile d'agir tant pour des raisons d'ordre psycho-affectif que pour des raisons d'ordre psycho-cognitif.

Le choix du terme de différenciation plutôt que celui de remédiation a été fait avec l'intention de donner la priorité autant que faire aux occasions d'entrer dans une logique de

l'action préventive, quand c'est encore possible, de l'étayage (aide stratégique directe ou aide compensatoire utilisant des détours) de toute manière, plutôt qu'aux pratiques de l'action a posteriori que suppose l'usage le plus courant du terme "remédiation".

Cependant, comme les enfants de cycle III ont déjà une mémoire scolaire qui n'est pas anodine, il sera aussi question de "remédiation". Mais il en sera question avec l'intention de lui donner souvent un sens différent de celui qu'il a habituellement, ce qui permettra de rester dans la logique de différenciation. "Remédiation" sera pris surtout au sens de fournir une nouvelle médiation entre l'élève et l'objet de son apprentissage plutôt qu'au sens de fournir un remède à une difficulté.

Lecture et orthographe : deux cibles essentielles qui vont nécessiter des parcours d'enseignement complexes pour les élèves en difficulté

Ces deux cibles sont retenues en raison de l'existence d'une forme particulièrement délicate de difficulté de certains élèves de cycle III, celle qui est liée à l'identification des mots. C'est une difficulté qui a des conséquences sur la vitesse de lecture de ces élèves - silencieuse et à haute voix - et sur leur capacité de compréhension des textes d'une part, sur la forme de surface de leurs textes en production (l'orthographe) d'autre part.

Dans le premier cas, cela pose à tout enseignant des problèmes de gestion des temps de lecture ; dans le deuxième cas, cela alourdit considérablement les phases de relecture-réécriture et de mise au point des textes produits dans le cadre de projets d'écriture. Dans les deux cas, il s'agit, pour les élèves concernés, de sources d'angoisses qui conduisent rapidement à la lassitude voire au rejet de ces activités, trop coûteuses en temps et en efforts pour les résultats qu'elles génèrent.

Sans entrer pour l'instant dans des distinctions qui seront utiles



Les évaluations complémentaires

Une mise en garde est cependant nécessaire : tout importantes et indispensables que soient les pratiques d'évaluation, les multiplier sous une forme qui isolerait trop souvent des pratiques de lecture spécifiques à la classe serait contre-productif. En outre, il ne faut pas oublier que, dans certains cas, seul un travail de spécialiste peut aller au-delà du diagnostic que l'enseignant peut faire en situation de classe. Il est donc indispensable d'examiner comment il est possible d'adopter des stratégies d'articulation de l'observation au quotidien et de l'évaluation ponctuelle complémentaire de certains élèves. Pour ne donner ici que quelques directions qu'il faudrait compléter :

- La lecture à haute voix d'un texte simple non préparé silencieusement peut, par sa lenteur et ses hésitations, fournir à l'enseignant de premiers indices pour peu que celui-ci soit sûr qu'aucune émotivité ou qu'aucun problème de diction particulier n'entre en jeu. Un travail plus spécifique de lecture oralisée de listes de mots pourrait compléter cela pour le ou les élèves qui semblent le plus en difficulté.
- La lecture silencieuse lente d'un texte que la plupart des élèves lisent plus vite et en le comprenant bien, ou assez bien, peut être également un indice qui nécessitera que, par des tâches spécifiques pour ces élèves, on vérifie la manière dont ils se construisent la compréhension d'un texte.
- Un complément assez sûr de ces quelques observations au quotidien en lecture est l'observation des types d'erreurs orthographiques qu'ils font dans leur production de premier jet. On sera alors attentif aux stratégies de relecture-correction qu'ils mettent en œuvre et, si cela paraît nécessaire, on complètera par des évaluations plus précises (certaines activités de copie et des dictées ciblées).

Pourquoi distinguer une différenciation des pratiques et des outils

Il semble indispensable en la matière de mieux définir le rôle de l'enseignant à tout moment de la journée, y compris en classe entière, quand on se pose des questions relatives à la présence dans une classe d'élèves en difficulté sévère et d'élèves en trouble d'apprentissages. Ce sont alors les pratiques enseignantes qui sont l'objet de toute l'attention.

Mais il est tout aussi indispensable de savoir sur quoi peuvent s'appuyer les travaux diversifiés qui devront prendre place en dehors des moments de gestion collective de la classe. Dans ce cas, ce sont les outils de la classe qui, prenant un rôle de premier plan, supposent que des choix bien étayés par la théorie et les observations faites en situation aient été faits. Ces deux directions de réflexion sont donc l'une et l'autre indispensables.

Et pour mémoire...

Ce qui a été évoqué précédemment ne peut se concevoir qu'à la condition de conserver présents à l'esprit quelques principes simples sinon évidents relatifs à la gestion de l'hétérogénéité des classes.

Celle-ci doit avant tout éviter des filières : il est nécessaire d'être particulièrement prudent quant à l'interprétation de la notion de rythme et à l'idée d'individualisation des parcours. Sans cette précaution, il est possible d'alléger le poids psychologique que font peser sur certains élèves leurs difficultés les plus résistantes mais les apprentissages ne sont pas pour autant pris en charge d'une manière suffisante encore.

De même, la gestion de l'hétérogénéité ne peut être assimilée à la gestion du travail individuel et à la multiplication des activités sur fichiers offrant des parcours diversifiés. L'un et l'autre sont nécessaires mais l'un et l'autre présentent des limites dont les principales ont pour origine :

- Le fait qu'il est difficile de fournir autre chose que des exercices au cours d'un travail individuel et que cela ne peut donc couvrir dans la plupart des cas certains aspects du domaine de l'entraînement. C'est important, mais ce n'est pas suffisant pour que l'on puisse attendre de cela un réinvestissement dans des situations plus complexes.
- Le fait que ce que peut prendre en charge un élève seul, surtout s'il est déjà en difficulté, est toujours inférieur à ce qu'il peut faire quand il collabore avec quelqu'un et particulièrement si cette collaboration a lieu dans une situation et selon un régime d'interactions conçues et gérées par l'enseignant.

Cela doit donc nous conduire à poser avant toute recherche de solutions que la gestion de l'hétérogénéité suppose fondamentalement une articulation entre un travail en groupe classe adapté à l'hétérogénéité constatée et d'autres configurations de classe qu'il faudra décrire. Cela doit aussi nous conduire à souligner que plus la classe est hétérogène, plus l'articulation ainsi conçue doit ménager de moments au cours desquels une grande place est faite à des verbalisations d'actions, de réflexions, à des échanges argumentés, le tout devant être à l'origine de traces mémorielles et méthodiques qui viendront nourrir les outils dont l'utilité a été mise en évidence par de nombreux travaux.

En outre, si l'on ne veut pas risquer d'assimiler la difficulté d'une classe à sa propre difficulté d'enseignant devant cette classe, il est important de garder à l'esprit que dans toute classe, quelle que soit son implantation géographique, sociale, il y a certains types d'élèves en difficulté qui se retrouvent selon les mêmes pourcentages, et, à côté d'eux, d'autres types d'élèves en difficulté qui ont plus de problèmes scolaires que d'autres selon le secteur dans lequel se trouve implantée la classe.

Il semble donc important de conserver en mémoire quelques grandes catégories de difficulté pour ne pas généraliser de manière abusive.

On distinguera ainsi en première approche :

1. des élèves en troubles spécifiques de langage écrit
2. des élèves en difficulté importante et durable
3. des élèves en difficulté temporaire (absences et ses conséquences, problème interne de développement, problème extérieur, etc.)



4. des élèves en difficulté conjecturale (problème lié à une situation d'apprentissage et aux séances qui lui sont liées)

Cela peut permettre de dire que les élèves de catégorie 2 sont ceux qui, lorsqu'ils sont nombreux, rendent la classe objectivement plus difficile à conduire. L'enseignant cherche alors à se donner les moyens de faire face à la difficulté pour les élèves bien sûr, mais aussi pour "survivre".

Les élèves de catégories 3 ou 4 se trouvent partout et on peut d'autant mieux les prendre en charge que le reste de la classe n'a pas trop de difficulté.

Reste les élèves de catégorie 1 que bien souvent on assimile trop vite aux second alors que la catégorie 2 est elle-même une catégorie composite eu égard aux problèmes que l'on peut repérer dans le maniement de la langue.

Les élèves de catégorie 1 et une partie des élèves de catégorie 2 se trouvent dans toutes les classes selon approximativement les mêmes proportions.

Mais le problème de fond quant à la question de l'hétérogénéité, n'en demeure pas moins. Etant une source isolée de questionnement dans une classe sans problème particulier, les élèves de catégorie 1 n'obligent pas vraiment l'enseignant qui ne le souhaite pas à agir. Ils ne perturbent pas l'ensemble de la classe. Dans la classe qui va mal, ils peuvent être aussi oubliés, mais pour une autre raison : ils font nombre avec les autres et l'enseignant peut alors avoir tendance à assimiler leur problème à celui des autres alors qu'il est peut-être différent ou double.

Dans les deux cas, le dommage est important mais il l'est plus encore dans le deuxième cas où le milieu familial ne dispose peut-être pas des informations lui permettant de trouver une aide extérieure à l'école qui soit adaptée.

Il est donc important, quand on parle d'hétérogénéité en général, de penser immédiatement à ces grandes catégories-là au moins et d'agir en conséquence, même si la classe n'y incite pas. Cela pourrait schématiquement être résumé comme suit avant que ne soient abordées de manière organisée des propositions pédagogiques et didactiques plus précises :

Catégories 3 et 4

Les traitements de l'hétérogénéité peuvent être ponctuels :

- ne pas faire preuve de trop d'inquiétude auprès des élèves et des parents, au contraire dédramatiser en même temps qu'on aide à franchir l'obstacle
- importance de ce fait de la dimension relationnelle de l'acte pédagogique lui-même : rassurer, encourager, faire s'exprimer le doute.
- importance également de la mise en évidence de l'origine du problème.

On notera en outre que de tels cas seront d'autant plus faciles à traiter que la classe aura déjà un fonctionnement utilisant le tutorat ou un fonctionnement utilisant des éléments de la pédagogie institutionnelle.

Catégorie 2 :

le profil même d'élève pour qui il sera fondamental d'améliorer la pratique didactique à court et à long terme :

- une part d'amélioration globale, au niveau de la classe en général
- des activités spécifiques articulées aux activités générales
- une incitation à la prise en charge du problème dans une perspective de cycle voire d'école : continuité / éventuelles ouvertures des classes pour des activités décloisonnées

Catégorie 1

Sans exagérer l'importance numérique de cette population, on se gardera de faire comme si elle n'existait pas. On s'acheminera vers un travail spécifique hors de la classe et vers des systèmes de compensation dans la classe.

