

RÉSUMÉ :

Cette étude vise à comparer les compétences scolaires et la réussite académique au cours du cycle 2 d'enfants non suivis (ne présentant aucune difficulté) en grande section de maternelle à deux groupes d'enfants ayant reçu des aides spécialisées (l'un en soutien pédagogique, l'autre en rééducation) dans un Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté (RASED) au cours de l'année de GSM. On souhaite ainsi apporter une contribution à l'analyse du fonctionnement des aides spécialisées mises en œuvre en milieu scolaire.

Les résultats montrent, d'une part, qu'à tous les niveaux scolaires (GSM, CP et CE1) les enfants non suivis présentent de meilleures performances scolaires et une meilleure réussite académique que les enfants ayant reçu des aides et, d'autre part, que les enfants pris en charge en rééducation éprouvent d'importantes difficultés cognitives en maternelle et se retrouvent massivement en échec à la fin du CP.

Ce suivi longitudinal suggère que l'un des problèmes majeurs qui semble se poser aux intervenants spécialisés concerne l'évaluation des difficultés des enfants nécessitant une prise en charge. Des collaborations étroites associant équipes de recherche, en psychologie notamment, et équipes de terrain, s'avèrent indispensables pour construire des réponses significatives et concrètes aux problèmes complexes de l'évaluation et de l'adaptation des enfants en difficulté à l'école.

MOTS CLÉS :

Acquisition de la langue écrite - Difficultés scolaires - Remédiation

COMPÉTENCES ET TRAJECTOIRES SCOLAIRES au cycle II d'enfants pris en charge dans un Réseau d'Aides Spécialisées en Grande Section de Maternelle par Philippe GUMARD

ABSTRACT :

This study aims at comparing school abilities and academic success during cycle 2 (Le. from kindergarten to second grade of elementary school) of three groups of pupils : the first one had no school difficulties in kindergarten ; the second and third received specialized helps during kindergarten (pedagogical for the second and reeducation for the third one) by members of a RASED (Special Helps Network for Pupils in School Difficulties). We want thus to bring a contribution to the analysis of the functioning of specialized aids at school.

Results indicate :

- that pupils without school difficulties shown the best school abilities at all school levels and the best academic success.

- that pupils who participated to the reeducation program had important cognitive difficulties in kindergarten and failed massively at the end of first grade.

This longitudinal study show that one of the major problems of the functioning of specialized aids at school concerns the evaluation of the nature of the school difficulties meet by pupils who are taken into care. Close collaborations between searchers, particularly in psychology, and school practitioners are necessary to build significative and concrete responses to the complex problem of evaluation and adaptation of pupils who encounter school difficulties.

KEY WORDS :

Acquisition of literacy - School difficulties - Remediation

Philippe GUMARD
Maître de conférences
Laboratoire Éducation, Cognition,
Développement (LabÉCD)
Université de NANTES
BP 81227
44312 NANTES CEDEX 03
T. 02 40 14 14 01
F. 02 40 14 12 55

Face aux conséquences sociales de l'échec scolaire, l'organisation et la mise en œuvre d'aides appropriées aux difficultés que rencontrent certains enfants à l'école constitue depuis près de trente ans l'un des axes prioritaires des politiques de l'intégration scolaire menées dans l'éducation nationale. En créant les Groupes d'Aides Spécialisées en 1970, puis en les substituant aux Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté (RASED) en 1990, l'école a voulu ainsi se doter de dispositifs capables, au sein même de l'institution, de prévenir et de réduire les difficultés d'apprentissage en permettant à chaque enfant de tirer le meilleur profit de sa scolarité. L'évolution des GAPP en RASED préconisée dans une enquête émanant de l'inspection générale de l'éducation nationale* répondait à une double nécessité : intervenir sur une plus large population d'élèves en difficulté et clarifier les objectifs et les modalités des actions de prévention et d'aide à entreprendre auprès de ces enfants.

*Toraille, 1987

La circulaire du 9 avril 1990 a permis de préciser les caractéristiques, la nature, les formes et les modalités d'organisation des aides spécialisées dispensées par les **RASED** ainsi que le rôle des intervenants aux différents niveaux de l'organisation. Ce texte indique notamment que les aides spécialisées s'inscrivent dans une démarche associant tous les partenaires de l'école et tout particulièrement le maître de la classe. L'aide spécialisée n'est requise que lorsque la pédagogie différenciée adoptée par le maître auprès des élèves en difficulté se révèle insuffisante. Le projet d'intervention spécialisé qui est alors élaboré par les intervenants spécialisés en accord avec les partenaires éducatifs (maître et parents) peut alors s'orienter vers deux types d'aide :

- des aides à dominante "pédagogique" qui ont pour finalité d'amener l'élève à dépasser ses difficultés dans les apprentissages scolaires et à maîtriser ses méthodes de travail. Elles sont assurées par un maître spécialisé intervenant soit dans le cadre d'une classe d'adaptation regroupant au plus 15 élèves soit en petits groupes (regroupements d'adaptation) ;

- des aides à dominante "rééducative", d'autre part, qui visent à favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, et l'efficacité dans les différents apprentissages. Elles ont également pour objectif de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. Ces aides sont mises en œuvre individuellement ou par petits groupes.

Il est précisé enfin que ces aides se déroulent à l'école et qu'elles doivent faire l'objet d'une évaluation interne (par les maîtres spécialisés eux-mêmes) et externes (par les inspecteurs de l'éducation nationale, notamment).

Comme l'indique une enquête récente de l'inspection générale de l'éducation nationale*, il semble que des écarts importants existent entre les objectifs assignés aux RASED et les pratiques de terrain. Le rapport souligne ainsi, la forte absence d'évaluations (internes ou externes) des actions menées par les membres des RASED, une dérive des prises en charge rééducatives qui, se situant souvent aux confins de la psychothérapie, négligent totalement les aspects cognitifs des difficultés d'apprentissage, et une difficulté, chez les intervenants spécialisés, à identifier avec précision les critères orientant le type de prise en charge (pédagogique/rééducative). Cependant, ces dysfonctionnements ne paraissent pas de nature à remettre en cause l'efficacité des RASED puisque, selon cette enquête, plus de 70 % des élèves suivis en RASED sont admis dans le cours ou le cycle supérieur, quelle que soit la modalité d'aide dont les enfants ont bénéficié. Le taux de redoublement de ces enfants est par ailleurs faible (13 % environ) et inférieur à celui obtenu par les Groupes d'Aides Psychopédagogiques (entre 19 % et 28 % de redoublement).

*Gossot, 1997

Les résultats de cette enquête ne vont pas sans poser quelques questions. Pourquoi, par exemple, dénoncer la dérive des pratiques rééducatives alors que cette forme d'aide paraît

aussi efficace que les aides pédagogiques ? Quelle validité accorder à l'efficacité des aides lorsque celles-ci sont mesurées à partir de critères académiques très généraux qui ne disent rien de l'adaptation comportementale des élèves, de leur efficacité scolaire et de l'impact à moyen terme des aides dont ils ont bénéficié ? Pourtant, c'est sur ce type d'indicateurs qu'a été remise en cause l'efficacité des aides à l'école. Il en va ainsi, d'une part, de l'étude controversée de Mingat et Richard* qui, analysant l'évolution des performances scolaires d'enfants suivis en GAPP au cours du CP, semblait montrer que les aides ne comblaient pas le retard scolaire et étaient même susceptibles de l'accentuer. D'autre part, dans une étude visant à décrire les trajectoires scolaires d'enfants signalés au CP pour des difficultés en lecture-écriture, Prêteur et Louvet Schmauss* ont observé que ces difficultés subsistaient en CE1 et étaient déjà perceptibles en Moyenne Section de Maternelle.

*1991

*1993

Les analyses institutionnelles, pour intéressantes et utiles qu'elles soient, ne sauraient constituer des approches suffisantes pour éclairer les problèmes complexes du fonctionnement et de l'efficacité des prises en charge en RASED. L'étude de ces problèmes nécessite de recourir à des suivis longitudinaux d'élèves pris en charge à partir d'indicateurs de dysfonctionnement précis et à des méthodologies d'analyse très rigoureuses visant, notamment, à décrire et comparer le devenir et les performances scolaires d'enfants suivis/non suivis présentant, initialement, des caractéristiques analogues. D'autres études devraient également tenter de mesurer l'impact de certaines techniques de prises en charge, de la fréquence des séances d'aide, sur l'adaptation scolaire des élèves suivis. S'ouvre là, en somme, un champ de recherche extrêmement vaste, qui ne concerne d'ailleurs pas uniquement les actions spécialisées dispensées en milieu scolaire, puisque comme en atteste une publication récente*, ces questions se posent de manière analogue dans le domaine des prises en charge orthophoniques centrées sur la rééducation des troubles du langage écrit chez l'enfant.

*David, 1997

Le présent article constitue une première ébauche d'un état des lieux visant essentiellement, au travers de l'examen d'une situation locale, à décrire la nature et l'ampleur des difficultés d'apprentissage au cours du cycle 2 d'élèves pris en charge en RASED durant la grande section de maternelle et, ainsi, à interroger le fonctionnement des aides spécialisées à l'école. A cet effet, les données d'un suivi longitudinal réalisé pour les besoins d'une recherche antérieure ont permis d'appréhender certaines capacités cognitives et langagières ainsi que le devenir scolaire au cours du cycle 2 d'une centaine d'enfants qui, ou bien n'ont présenté aucune difficulté au cours de la GSM (non suivis), ou bien ont été pris en charge dans un RASED pendant l'année de GSM soit en soutien pédagogique, soit en rééducation.

En décrivant et en comparant les compétences cognitives et langagières de ces trois groupes en fin de GSM, on souhaite plus précisément interroger la pertinence des indications de prises en charge qui ont été effectuées. Bien qu'on ne dispose pas, dans cette étude, de tous les éléments d'évaluation susceptibles d'éclairer cette question, on peut néanmoins supposer, d'une part, que les enfants non suivis présentent un meilleur niveau de compétences cognitives et langagières que les enfants suivis et, d'autre part, que les enfants suivis en soutien pédagogique et en rééducation ne se différencient pas dans ces deux dimensions, les différences entre ces deux groupes devant être plutôt d'ordre comportemental ou motivationnel. L'évaluation des compétences en lecture et en écriture en fin de CP et en CE1 et des trajectoires d'échec de ces enfants au cours du cycle 2, vise essentiellement, à montrer l'impact différentiel du niveau de compétence cognitive et langagière initial des élèves (en GSM) sur les acquisitions et l'adaptation scolaires ultérieures. On sait en effet que certaines compétences cognitives et langagières sont d'excellents prédicteurs du niveau de maîtrise de la lecture-écriture atteint à l'issue de la première année primaire*. Par conséquent, on suppose que les enfants suivis auront d'autant plus de difficultés à entrer dans l'écrit et à s'adapter scolairement que leurs difficultés cognitives et langagières initiales seront fortes.

*cf. par exemple, Khomsi, 1986 ; Gombert, 1992 ; Florin et al., 1999

1. Identification des enfants suivis ou non suivis par les RASED au cours de l'année de GSM.

Les données de cette recherche sont issues d'un suivi longitudinal dont l'objectif était l'étude cognitive de la psychogénèse de l'acquisition de l'orthographe*. Les 98 enfants (50 garçons et 48 filles) impliqués dans cette étude sont tous d'âge normal, (5 ans 11 mois [écart-type 4 mois]) au début des observations, en fin de GSM. Ils proviennent de 5 classes issues de 3 écoles situées dans un secteur semi-rural. Ces 5 classes sont rattachées à un RASED composé d'un psychologue scolaire et de deux enseignantes spécialisées, l'une chargée du soutien pédagogique, l'autre chargée des rééducations.

Les enseignantes spécialisées ont établi la liste des enfants qu'elles avaient été amenées à prendre en charge durant l'année de GSM et les modalités psychopédagogiques des aides qu'elles avaient réalisées. Ces éléments ont permis de constituer trois groupes d'enfants présentant les caractéristiques suivantes :

- le premier (NS, pour non suivis) regroupe 69 enfants (32 garçons et 37 filles âgés de 6 ans en moyenne (écart-type de 4 mois) n'ayant pas été pris en charge par les enseignants spécialisés au cours de l'année de GSM.

- le second (SP, pour soutien pédagogique) est constitué de 22 enfants (13 garçons et 9 filles âgés de 5 ans 10 mois [écart-type de 4 mois]) qui ont été signalés aux membres des RASED par leur enseignant et qui ont reçu une aide de type pédagogique. Cette aide visait à améliorer certaines capacités d'apprentissage (capacités logiques, langage oral, graphisme, par exemple) aux moyens de tâches ludiques (jeux de memory, du master mind, par exemple, pour les capacités logiques).

- le troisième (RE) regroupe 7 enfants (5 garçons et 2 filles âgés de 5 ans 11 mois en moyenne [écart-type de 5 mois]) ayant fait l'objet d'une prise en charge rééducative non cognitive. Deux de ces enfants ont reçu, en outre, une aide extérieure par un psychologue clinicien dans un Centre de Guidance Infantile. La rééducation visait à permettre aux enfants de verbaliser leurs difficultés scolaires et relationnelles, en vue de lever leurs inhibitions et ainsi de restaurer leur désir d'apprendre. Diverses techniques projectives (dessin, pâte à modeler, marionnettes, scéno-test, etc.) ont été proposées à cet effet.

Les enseignants spécialisés ont indiqué, par ailleurs, que chaque prise en charge avait fait suite à un signalement oral et écrit effectué par le maître de l'enfant auprès du RASED, au cours du premier trimestre de GSM. Les orientations de prises en charge ont été définies par les maîtres spécialisés eux-mêmes sur la base d'une description, effectuée par le maître de la classe, des comportements d'inadaptation habituels de l'enfant en classe. La fréquence et le type de comportements d'inadaptation (difficultés d'apprentissage ou désintérêt à l'égard des apprentissages scolaires) ont été les indicateurs à partir desquels ont été fixées les deux modalités d'aide. Celles-ci ont été mises en œuvre en accord avec les enfants et les parents. Elles ont été individuelles pour les enfants suivis en rééducation et par petits groupes de 3 ou 4 enfants pour les prises en charge en soutien pédagogique. Ces aides se sont déroulées de janvier à juin de l'année scolaire de GSM à raison d'une séance par semaine pour chaque enfant.

2. Le suivi longitudinal au cours du cycle 2 des enfants suivis/non suivis en RASED

Compte tenu des objectifs poursuivis dans le cadre de la recherche sur l'acquisition de l'orthographe, les diverses évaluations cognitives et langagières ont été réalisées en fin de GSM, en fin de CP et en milieu de CE1. Nous avons nous-mêmes effectué l'ensemble de ces évaluations.

2.1. L'évaluation des compétences scolaires en fin de GSM

Cinq domaines prédictifs* de la réussite ou de l'échec en lecture et en orthographe en CP et en CE1 ont servi de support à l'évaluation des compétences cognitives et langagières des trois groupes. Six épreuves ont été utilisées :

- une épreuve de compréhension orale (0-20) de Khomsi* proposée en passation semi-col-

*Guimard ; 1994

* Plus précisément, chacune des compétences évaluée en maternelle est corrélée significativement et positivement avec les épreuves de lecture et d'orthographe en CP et/ou CE1 (Guimard ; 1994)

lective de 12 enfants. Cette épreuve donne une mesure de la compréhension littérale (NIg), d'une part, et interprétative (NIif), d'autre part. Une note globale (N 0-20) exprime le niveau global de compréhension. Les désignations aberrantes (DA) expriment les difficultés d'adaptation à la tâche et/ou de compréhension ;

*Khomsî, 1992

- une épreuve de résolution de problèmes (PAMS) faisant appel aux capacités de raisonnement analogique*. Cette épreuve non-verbale donne une mesure rapide de l'intelligence à partir de 3 indicateurs : une note globale (DC) et deux notes permettant d'analyser les erreurs : celles qui sont proches de la solution et qui indiquent que le problème a été identifié (IP) et les erreurs très éloignées de la solution qui relèvent de choix au hasard (DA). Pour des raisons d'étalonnage, l'épreuve a été proposée en début CP et proposée en passation semi-collective de 12 enfants ;

- deux épreuves individuelles visant à évaluer les capacités métaphonologiques la première consiste à dénombrer 10 mots cibles en syllabes (1 point pour chaque bonne réponse), la seconde à segmenter 6 mots bi- ou tri-phonémiques en phonèmes. La cotation de cette dernière épreuve est la suivante : segmentation complète (3 points), identification d'un seul phonème (2 pts), répétition du mot (1 pt), fausses reconnaissances et non productions (0 pt).

*1988

- une épreuve individuelle inspirée de Ferreiro* visant à identifier les niveaux de conceptualisation de l'écrit des enfants. Quatre niveaux types ont été définis à l'issue d'une tâche de production écrite de quatre mots, une "note" étant attribuée à chaque niveau : niveau alphabétique (A) correspondant aux productions établissant des correspondances phonographiques totales ou partielles ; niveau syllabique (SA) lorsque les mots sont produits à partir d'un codage syllabique et ou syllabo-alphabétique ; niveau pré-syllabique (PS) : productions non fondées sur un codage phonologique ; les non productions (NP) lorsqu'aucun item n'est produit.

*1985

- une épreuve de grapho-motricité comportant 10 exercices s'inspirant des travaux de Liliane Lurçat*.

La note finale attribuée à chaque enfant correspond à la moyenne des notes attribuées par 11 enseignants expérimentés de GSM.

2.2. L'évaluation des compétences en lecture et en écriture en fin de CP et en milieu de CE1

Deux épreuves de lecture (compréhension et identification de mots écrits) et une épreuve d'orthographe ont été proposées en fin de CP. En CE1, l'évaluation réalisée en milieu d'année scolaire a porté sur les compétences en orthographe à partir de l'épreuve de fin CP. Nous avons nous-mêmes réalisé l'ensemble de ces évaluations qui se sont déroulées en passation semi-collective de 12 enfants. Les épreuves sont les suivantes :

*Khomsî ; 1990

- l'épreuve E-20 de lecture compréhension d'énoncés* qui est la version écrite de l'épreuve 0-20 (cf précédemment). Elle permet l'analyse des stratégies de compréhension d'énoncés à partir de 3 notes : une note globale (NE-20), une note de compréhension "simple" (NIg) et une note de compréhension "complexe" (NI17) ;

*Khomsî ; 1994

- l'épreuve ECIM* visant à évaluer les capacités d'identification de mots écrits. La note globale de réussite à l'épreuve (N ECIM) est analysable en deux notes composites : (TP) permet d'estimer les capacités à identifier les mots à partir d'une stratégie orthographique, la note (PLE) rend compte des capacités à utiliser une procédure alphabétique en identification de mots écrits ;

*Guimard, 1994

- l'épreuve d'orthographe comprenant 21 mots réguliers et irréguliers qui a été créée pour les besoins de la recherche sur l'acquisition de l'orthographe*. Quatre indicateurs sont retenus dans les analyses : les productions correctes (C) qui sont une estimation de la performance globale ; les productions "oralisables" (O) ("balon" pour BALLON ; "pentalon" pour PANTALON) qui témoignent de la capacité à adopter une stratégie par recodage phonologique ; les productions "reconnaissables" (R) ("tanbou" pour TAMBOUR, "dene" pour DENT) expriment la difficulté des enfants à établir les associations entre phonèmes et graphèmes.

1. Les capacités cognitives et langagières en fin de maternelle des enfants suivis en soutien pédagogique (SP) ou en rééducation (RÉ) et des enfants non suivis (NS) durant l'année de GSM

Le tableau ci-dessous (tableau 1) présente les performances cognitives et langagières des trois groupes en fin de maternelle.

		NS N=69	SP N=22	RÉ N=7	Comparaisons inter-groupes
		<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	
COMPRÉHENSION ORALE	Note globale (/20)	12,33 2,17	10,23 1,72	9 1,91	NS*SP (.01) NS*RÉ (.01)
	Compréhension simple Nlg (/12)	9,78 1,47	8 1,83	6,43 1,51	
	Compréhension complexe Nlf (/8)	2,57 1,47	2,23 1,15	2,57 0,53	NS*SP*RÉ (.01)
	Réponses aberrantes DA (/20)	1,49 1,26	2,45 1,26	3,71 1,5	NS*SP*RÉ (.01)
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES	Note globale DC (/20)	10,88 5,91	6,36 4,69	6 2,31	NS*SP (.01) NS*RÉ (.05)
	Réponses approchées IP	7,75 3,89	7,23 3,89	6,86 2,34	
	Réponses aberrantes DA	4,88 5,26	7,77 4,86	8,86 1,68	NS*SP (.05) NS*RÉ (.05)
SEGMENTATION SYLLABIQUE (/10)		9,42 0,98	7,77 1,88	5,14 3,63	NS*SP*RÉ (.01)
SENSIBILITÉ PHONÉMIQUE (/18)		8,58 4,25	5,55 4,14	0,57 0,98	NS*SP*RÉ (.01)
GRAPHISME (/20)		14,45 2,48	11,59 2,81	10 3,42	NS*SP (.01) NS*RÉ (.01)
REPRÉSENTATION DE L'ÉCRIT (/5)		2,81 1,75	1,36 0,95	0,57 0,79	NS*SP (.01) NS*RÉ (.01)

Tableau 1 Comparaison des trois groupes NS (non suivis), SP (suivis en soutien pédagogique) et RÉ (suivis en rééducation) dans les différents domaines de compétence évalués en GSM ou en début CP.

On constate qu'en compréhension orale, SP et RÉ ont des compétences globales identiques et plus faibles que NS. Les différences entre SP et RÉ concernent essentiellement le traitement des énoncés les plus simples (Nlg). Par contre, aucun des groupes ne se différencie par rapport au traitement des énoncés Nlf, en raison de leur complexité, comme l'exprime le faible niveau de réussite atteint par chaque groupe sur cet indicateur. Ainsi, comparativement aux NS, les enfants suivis (SP et RÉ) se différencient du point de vue de leur faible capacité linguistique et cognitive à comprendre les énoncés simples. Ceci est particulièrement vrai de RÉ dont les performances compréhension sont les plus faibles.

En **résolution de problèmes**, les enfants suivis (SP et RÉ) obtiennent également des performances globales identiques et significativement plus faibles que les enfants NS. Ils produisent en outre un nombre très important de réponses aberrantes. SP et RÉ éprouvent donc d'importantes difficultés à élaborer des représentations cohérentes des problèmes, ce qui les conduit probablement à proposer nombre de réponses aberrantes (DA). Néanmoins, la dispersion des notes autour des moyennes pour les réponses correctes (DC) et les réponses aberrantes (DA) indique que NS et SP sont des groupes très hétérogènes, ce qui n'est pas le cas de RÉ. Ainsi, en dépit de la validité statistique de ces résultats, on ne peut pas en déduire pour autant que SP et RÉ ont des capacités cognitives identiques à traiter les problèmes.

De nettes disparités entre les trois groupes sont observables dans les épreuves **méta-phonologiques**. Cependant, l'interprétation de ces différences doit tenir compte de la dispersion des performances de chacun des groupes à ces deux épreuves. Ainsi, l'hétérogénéité des performances de NS et SP et l'homogénéité de celles de RÉ en segmentation phonémique traduisent le fait que la compétence évaluée est en cours d'acquisition pour la plupart des enfants sauf pour RÉ qui paraît massivement incapable de segmenter ces unités complexes. Parallèlement, l'homogénéité des performances de NS et SP et la forte dispersion des performances de RÉ en segmentation syllabique, suggèrent que cette compétence est parfaitement bien maîtrisée par le groupe NS et qu'elle l'est significativement moins chez les enfants du groupe SP. Par contre, la très grande variabilité des performances de RÉ à cette épreuve et la faiblesse de l'effectif de ce groupe interdisent toute interprétation générale.

Enfin, en graphisme et en **représentation de l'écrit**, SP et RÉ obtiennent des performances assez comparables entre elles mais nettement plus faibles que celles de NS.

En résumé, il apparaît clairement que ces trois groupes présentent des capacités cognitives et langagières nettement différentes en fin de maternelle puisque, d'une part, les enfants ayant reçu une aide sont, dans la plupart des domaines évalués, moins compétents que les enfants n'ayant pas été suivis. D'autre part, les enfants ayant bénéficié d'un soutien pédagogique disposent de meilleures compétences en compréhension orale et en métaphonologie que les enfants ayant reçu une aide rééducative. Ces données montrent enfin que les enfants suivis en rééducation présentent des difficultés massives et homogènes dans les domaines cognitifs et langagiers.

2. Les capacités en lecture et en orthographe en fin CP des enfants suivis en soutien pédagogique ou en rééducation et des enfants non suivis en GSM

Dans le tableau 2 figurent les résultats des trois groupes en **lecture-compréhension** en fin de CP. Les différences inter-groupes apparaissent à la fois en note globale (NE-20) et sur les items (NIg) qui correspondent aux traitements les plus simples. Par contre, les trois groupes ne se différencient pas sur les énoncés complexes (If). Si, dans leur globalité, les enfants suivis ont des compétences plus faibles en lecture-compréhension que les enfants non suivis, les enfants rééduqués (RÉ) présentent des performances nettement plus basses que les deux autres groupes dans ce domaine.

	NS	SP	RÉ	Comparaisons inter-groupes
	N=69	N=22	N=7	
	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	
Note globale N E-20 (/20)	13,03 2,38	10 3,96	6,29 2,63	NS*SP*RÉ (.01)
Compréhension simple NIg (/12)	10,19 1,57	7,95 3,29	4,86 2,12	NS*SP*RÉ (.01)
Compréhension complexe NIF (/8)	2,84 1,51	2,05 1,4	1,43 1,13	

Tableau 2 : Comparaisons des trois groupes NS (non suivis), SP (suivis en soutien pédagogique) et RÉ (suivis en rééducation) sur les différents indicateurs de lecture-compréhension en fin CP

De même, les trois groupes se différencient très nettement en **identification de mots écrits** (tableau 3) que ce soit sur la note globale (NECIM) ou par rapport aux capacités à utiliser une procédure alphabétique en lecture (PLE). Par contre, aucune différence inter-groupe n'apparaît sur les items (TP) ce qui signifie probablement que les enfants de ce niveau scolaire n'identifient pas les mots à partir de leurs caractéristiques orthographiques. Par conséquent, ce qui caractérise les difficultés en identification de mots écrits des enfants suivis est bien la capacité à mobiliser une stratégie par recodage phonologique.

	NS N=69	SP N=22	RÉ N=7	GROUPE N=98	Comparaisons inter-groupes
	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	
NECIM (/80) Note globale	59,96 8,16	52 7,75	37,29 3,82	56,55 10,02	NS*SP*RÉ (.01)
PLE (/30) Lecture graphophonologique	20,77 6,15	16,23 5,62	10,86 4,63	19,04 6,59	NS*SP ; NS*RÉ (.01) SP*RÉ (.05)
TP (/10) Lecture orthographique	2,3 1,91	2,27 1,52	2,86 1,57	2,34 1,8	

Tableau 3 : Comparaisons des trois groupes NS (non suivis), SP (suivis en soutien pédagogique) et RÉ (suivis en rééducation) sur les différents indicateurs d'identification de mots (ECIM) en fin CP

Ces résultats doivent toutefois être nuancés puisque la dispersion sur NECIM est élevée pour NS et SP mais beaucoup plus faible pour RÉ. En d'autres termes, les enfants rééduqués constituent un groupe d'enfants très homogène, tant du point de vue de l'ampleur que de la nature des difficultés auxquelles ils sont confrontés. De fait, les deux groupes suivis ont des profils de lecture différents : les enfants ayant bénéficié d'une aide pédagogique (SP) sont plutôt de faibles lecteurs parce qu'ils n'ont pas encore automatisé la procédure de recodage phonologique alors que les enfants rééduqués apparaissent comme des enfants non lecteurs à la fin du CP.

Ces hypothèses sont confirmées en **orthographe** (tableau 4). En effet, d'une part, SP et RÉ ont des performances globales (C) significativement plus faibles que NS. D'autre part, les enfants rééduqués n'orthographient quasiment aucun des mots proposés. Une analyse qualitative révèle que ces enfants, soit produisent peu, soit produisent des erreurs aberrantes au regard de la structure du système orthographique, MOUTON pouvant être écrit "anae", par exemple. Le groupe SP, quant à lui, présente comparativement à NS, une compétence orthographique faible associée à des erreurs reconnaissables (R). Par conséquent, tout en étant entrés dans l'écrit, ces enfants, comparativement à ceux du groupe RÉ, éprouvent des difficultés à mobiliser une stratégie alphabétique.

	NS N=69	SP N=22	RÉ N=7	Comparaisons inter-groupes
	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	<i>m/é.t.</i>	
Mots corrects C (/21)	9,83 3,87	5,75 3,77	0,71 1,89	NS*SP*RÉ (.01)
Erreurs oralisables O (/21)	8,03 2,06	7,5 4,07	0,29 0,49	NS*RÉ (.01) SP*RÉ (.01)
Erreurs reconnaissables R (/21)	1,93 1,99	2,91 2	1 1,83	NS*RÉ (.05) SP*RÉ (.05)
Erreurs aberrantes A (/21)	0,7 2,63	1,55 2,52	8 8,8	NS*RÉ (.01) SP*RÉ (.01)
Non productions NP (/21)	0,1 0,3	2,82 5,89	10,57 8,94	NS*SP*RÉ (.01)

Tableau 4 : Comparaisons des trois groupes NS (non suivis), SP (suivis en soutien pédagogique) et RÉ (suivis en rééducation) sur les différents indicateurs d'orthographe en fin CP.

En définitive, cette analyse indique assez clairement que les enfants suivis en GSM présentent en CP des difficultés dans la maîtrise de l'écrit tant en réception (lecture) qu'en production (orthographe). Elle conduit, en outre, à montrer que le niveau de maîtrise de la langue écrite atteint à ce niveau scolaire est fortement lié au niveau de compétence cognitive et langagière atteint en fin de GSM. Il convient cependant de se demander si les différences observées en CP sont stables ou si elles se modifient en CEI et dans quelle direction.

3. Les trajectoires scolaires entre le CP et la fin du CE1 des enfants suivis en soutien pédagogique ou en rééducation et des enfants non suivis en GSM

3.1 Au niveau institutionnel

Une des manières de rendre compte de l'évolution des enfants entre le CP et le CE1 est de prendre en compte le critère d'adaptation scolaire qui relève de la décision de redoublement prise par l'école*. Le tableau suivant (tableau 4) regroupe les données concernant l'évolution entre le CP et le CE1 de l'effectif des trois groupes étudiés. On constate que la perte de l'effectif global entre le CP et le CE1 est de 14 enfants. Sur ces 14 enfants, 2 ont déménagé et 12 sont redoublants. Bien que le redoublement touche les trois groupes, les enfants rééduqués sont particulièrement affectés puisqu'aucun d'entre eux n'est parvenu en CE1. Cette fréquence est de 20 % chez les enfants du groupe SP. Elle tombe à 1,4 % chez les enfants NS.

*Notons que le principe de la loi d'orientation de 1989 selon lequel le redoublement ne peut s'effectuer qu'en fin de cycle n'était pas encore appliqué dans ces écoles.

	Non suivis (NS)	Soutien (SP)	Rééduqués (RÉ)	Total
Effectif CP	69	22	7	98
Départs fin CP	2	0	0	2
Redoublement de CP	1	4	7	12
Effectif en CE1	66	18	0	84

Tableau 5 : Trajectoires entre le CP et le CE1 des trois groupes NS (non suivis), SP (suivis en soutien) et RÉ (suivis en rééducation)

Bien que ces résultats donnent une image de l'adaptation scolaire à court terme, ils indiquent clairement que les trajectoires scolaires entre le CP et le CE1 des enfants suivis sont différentes selon le type de suivi et par conséquent, selon le niveau de compétences cognitives et langagières atteint en fin de maternelle.

3.2 Évolution des compétences en orthographe entre le CP et le CE1

Bien qu'on ne dispose que des seuls résultats en orthographe, les comparaisons effectuées en CE1 sur la note globale C indiquent (tableau 6) une supériorité des performances des enfants non suivis par rapport à celles des enfants suivis en soutien pédagogique.

Néanmoins, on observe une évolution de la compétence orthographique pour chacun des groupes (NS et SP) entre le CP et le CE1. Cette évolution semble relativement stable pour chacun des deux groupes puisqu'elle est de +3,81 pour NS et de +3,22 pour SP. Toutefois, l'indice de dispersion est plus important en CE1 pour SP ce qui témoigne probablement de l'existence d'importantes difficultés en orthographe pour quelques enfants de ce groupe. Par ailleurs, le fait que la fréquence d'erreurs R soit significativement plus élevée chez SP que chez NS indique la persistance de difficultés de recodage phonologique dans le groupe d'enfants suivis en soutien pédagogique.

			NS N=66	SP N=18	Comparaisons inter-groupes
CP	Mots corrects C (/21)	MOY	9,89	5,75	NS*SP (.01)
		É.T.	3,71	3,77	
CE1	Mots corrects C (/21)	MOY	13,7	9,78	NS*SP (.01)
		É.T.	3,94	4,62	
	Erreurs oralisables O (/21)	MOY	6,08	7,89	NS=SP
		É.T.	3,21	3,72	
Erreurs reconnaissables R (/21)	MOY	0,94	2,11	NS*SP (.01)	
	É.T.	1,5	1,84		

Tableau 6 : Évolution des Compétences en orthographe entre le CP et le CE1 pour les 2 groupes NS (non suivis), SP (suivis en soutien pédagogique) ayant atteint le CE1. (C : productions correctes ; O : erreurs oralisables ; R : erreurs reconnaissables)

L'objectif de cette étude était de décrire la nature et l'ampleur des difficultés d'apprentissage au cours du cycle 2 d'élèves pris en charge en RASED durant la grande section de maternelle en vue d'interroger le fonctionnement des aides spécialisées à l'école. A cet effet, un suivi longitudinal au cours du cycle 2 d'enfants suivis, soit en soutien pédagogique, soit en rééducation et d'enfants non suivis a été effectué.

Les résultats montrent pour l'essentiel :

- qu'en fin de maternelle, les compétences des enfants non suivis sont d'un niveau supérieur à celles des enfants suivis en RASED, d'une part, et d'autre part, que les enfants pris en charge en rééducation présentent dans la plupart des domaines évalués des compétences plus faibles que les enfants ayant reçu un soutien pédagogique ;
- qu'en fin de CP, ces trois groupes se différencient nettement en lecture et en orthographe, le groupe "non suivis" atteignant un niveau de performance nettement supérieur à celui atteint par les deux groupes suivis en RASED. Ces derniers n'en sont pas pour autant comparables puisque les enfants pris en charge en soutien pédagogique éprouvent des difficultés dans la mise en œuvre de la procédure alphabétique alors que les enfants rééduqués présentent des difficultés massives dans le domaine de la lecture et de l'écriture ;
- que le devenir scolaire au cours du cycle 2 des enfants rééduqués est orienté vers l'échec à court terme puisqu'aucun de ces enfants n'a pu accéder en CE1. Nettement identifiables en CE1, les enfants non suivis et suivis en soutien pédagogique présentent en orthographe des écarts significatifs de performances, ces écarts restant constants entre la fin CP et le milieu CE1.

On pourrait être tenté, au terme de cette observation longitudinale, de conclure que les aides apportées aux enfants en difficulté ont été inefficaces. Cette conclusion serait erronée pour plusieurs raisons. D'une part, des comparaisons portant sur des groupes peuvent masquer des trajectoires individuelles de réussite. D'autre part, une mesure des effets des aides ne saurait se réduire à une évaluation normative : l'évolution des enfants par rapport à leur propre niveau initial serait également une donnée à prendre en compte. Plus généralement, comme l'ont montré Huteau et Loarer*, des méthodologies très rigoureuses sont nécessaires pour mesurer les effets d'actions de remédiation. Il serait, par exemple, indispensable de comparer les trajectoires scolaires d'enfants suivis/non suivis présentant initialement des niveaux de compétence équivalents.

Tout au plus peut-on constater, au travers d'un fonctionnement local, que les difficultés des enfants suivis dans ce RASED semblent être maintenues au cours du cycle 2 et que l'adaptation scolaire en CP et en CE1 a été d'autant plus problématique (vs réussie) que le niveau de compétence cognitive et langagière évalué en GSM était faible (vs élevé). Ce résultat souligne, une nouvelle fois*, l'existence d'une continuité dans les acquisitions faites entre l'école maternelle et l'école élémentaire alors même que les contenus pédagogiques développés à ces niveaux scolaires diffèrent grandement. Elles témoignent* de la valeur fortement prédictive des compétences cognitives et langagières évaluées avant l'apprentissage formel de la langue écrite sur le niveau de compétence ultérieur des enfants en lecture-écriture.

Cette observation longitudinale montre, en outre, que l'un des problèmes majeurs qui se pose aux intervenants spécialisés concerne l'évaluation des difficultés des enfants nécessitant une prise en charge. Ce problème n'interroge pas ici uniquement la pertinence d'une rééducation pour des enfants dont les difficultés cognitives paraissent très importantes* mais plus encore le fait de savoir si une prise en charge en milieu scolaire s'imposait pour ces enfants. On peut se demander alors si une partie des dysfonctionnements des RASED ne provient pas du fait que les aides s'adressent à des enfants dont les difficultés sont trop importantes. Mais alors, pour quels types de difficultés les actions spécialisées à l'école doivent-elles être entreprises ? Quels critères et outils d'évaluation

*1992

*cf par exemple Prêteur et Louvet Schmauss (1993)

*cf également Guimard (1997)

*Il en va de même d'une prise en charge cognitive qui ne tiendrait pas compte des déterminants émotionnels et motivationnels de ces enfants (cf Paour ; 1995)

utiliser qui permettent, au titre de la prévention notamment, de caractériser différents types de dysfonctionnements et de distinguer un retard dans les acquisitions d'une difficulté plus structurée ?

Bien que les faibles effectifs d'une partie des groupes étudiés ne permettent aucune généralisation de ces résultats, l'examen de cette situation locale suggère cependant que les aides devraient être envisagées à l'école de manière opérationnelle, c'est à dire à partir d'analyses diagnostiques approfondies associant les partenaires éducatifs. Face à cette question fort complexe, les équipes de recherche, en psychologie notamment, et les équipes de terrain devraient nécessairement s'associer en vue d'appréhender plus finement la nature et la diversité des dysfonctionnements, de construire des projets individualisés de prise en charge dans le cadre d'objectifs raisonnables, et, enfin, de jeter les premières bases d'une méthodologie rigoureuse en vue de mesurer objectivement les effets des aides apportées. C'est, nous semble-t-il, de cette collaboration étroite que pourraient émerger des réponses significatives et concrètes aux problèmes que rencontrent les enfants en difficulté à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- DAVID J.-L. (1997). Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant, *A.N.A.E.*, 44, 159-168.
- FERREIRO E. ; GOMEZ-PALACIO M. (1988). *Lire - écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon.
- FLORIN A., KHOMSI A., GUIMARD P., GUÉGAN J.F., ÉCALLE J. (1999). Maîtrise de l'oral en Grande Section de Maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de Cours Préparatoire, *Revue Française de Pédagogie*.
- GOMBERT J. E. (1992). Le rôle des capacités métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture, in Bentolila (ed) *Lecture écrite. Les entretiens Nathan*, Paris, Éditions Nathan, Tome 11, 5562.
- GOSSOT B. (rapporteur) (1997). Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales, *Rapport du groupe de l'enseignement primaire, Inspection Générale de l'Éducation nationale*, 70 pages.
- GUIMARD P. (1994). *Contribution à l'étude de la psychogenèse de la compétence orthographique*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- GUIMARD P. (1997). Représentation de l'écrit et compétences cognitives en de fin de maternelle, *Enfance*, 4, 469-482.
- HUTEAU M., LOARER E. (1992). Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21 (1), 47-74.
- KHOMSI A. (1986). Les précurseurs langagiers à l'acquisition de la lecture in N. Zaliakoff, *La lecture* Paris, L'Harmattan.
- KHOMSI A. (1990). *Épreuve collective d'évaluation de la compétence en lecture : E-20*. Éditions du CPA.
- KHOMSI A. (1992). *Perception Analogies et Manipulations Spatiales : PAMS*. Éditions du CPA.
- KHOMSI A. (1994). *Épreuve de compréhension orale (0-20)*, Paris, Éditions EAP.
- KHOMSI A. (1994). Épreuve collective d'identification de mots en présentation écrite : ÉCIM. *Travaux de psycho-linguistique*, 5, Laboratoire de Psychologie Labécd, Université de Nantes.
- LURCAT L. (1985). *L'écriture et le langage écrit de l'enfant des écoles maternelle et élémentaire*, Paris, ESF.
- MINGAT A., RICHARD. (1991). Évaluation des activités de Rééducation GAPP à l'école primaire. *Les cahiers de l'IREDU*, Dijon, France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990). Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, in *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 1040-1045.
- PAOUR J. L. (1995). De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions, in Büchel F.P. *L'éducation cognitive*, Delachaux et Niestlé, 47-102.
- PRETEUR Y., LOUVET-SCHMAUSS E. (1993). Trajectoires scolaires entre la moyenne section maternelle et le CE1 d'enfants suivis au cours préparatoire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22(3), 219-234.
- TORAILLE R., FRANCOIS R. (rapporteurs) (1987). Le réseau d'aide aux élèves en difficulté dans l'enseignement élémentaire (les groupes d'aide psycho-pédagogique et les classes d'adaptation). *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale*, 27 pages.