

CAHIERS

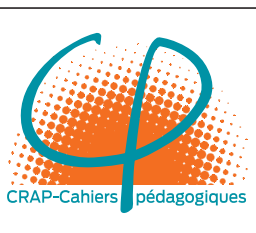
www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER

Les dys dans la classe



ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

ENQUÊTE : Les jeunes, l'actu et les médias
ENTRETIEN : Camille Besse
L'ÉCOLE AILLEURS : Le secteur professionnel et technique au Népal

PERSPECTIVES

ET CHEZ TOI : La grille
FAITS & IDÉES : Un conseil de classe participatif
LIVRE DU MOIS : *Faire progresser tous les élèves au collège*

LESOMMAIRE n° 552, mars-avril 2019

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- | | | |
|------------------------------------|--|-------------------------------|
| 2 Les jeunes, l'actu et les médias | 5 « Un dessin de presse, c'est un contenu éditorial fort » | 7 L'actualité de la recherche |
| 4 Chantier en cours | 6 L'école ailleurs | 8 La chronique de Nipédu |
| | | 9 Billet du mois |

DOSSIER COORDONNÉ PAR NICOLE BOUIN ET ÉMILIE PRADEL

Les dys dans la classe

Sommaire complet du dossier page 11

12 C'est dysficile

Après un peu plus d'un siècle d'éducation spécialisée, il a été enfin décidé d'accueillir tous les élèves dans les mêmes classes. Enseignants, familles et soignants subissent le choc de l'inclusion scolaire. Pour avancer, il faut reconnaître les difficultés des élèves, des accompagnants, des enseignants.

20 C'est quoi les dys ?

Dyslexie, dyscalculie, dyspraxie : il est indispensable de savoir de quoi l'on parle, en termes simples qui décrivent le trouble et suggèrent des modalités de prise en charge.

33 Dans la classe

L'adaptation de l'école à chaque élève est un défi dont doivent bénéficier les dys mais aussi tous les autres, parce que cela impose, de la maternelle à l'université, de repenser les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation.

44 Expertises croisées

Autour d'un dys, comment éviter la cacophonie des intervenants ? La personnalisation de l'accompagnement se concrétise dans des associations, des réseaux, dans la formation, dans la mutualisation des ressources.

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Je suis désolée
- 59 La grille
- 59 Trois minutes d'attention, s'il vous plaît
- 60 On vit une époque formidable
- 61 Au secours ! Un *escape game* !

61 À propos d'autorité

■ Faits et idées

- 62 Un conseil de classe (vraiment) participatif
- 64 Démarche de projet ou pédagogie de projet ?
- 66 Pour parler des violences et de la maltraitance

■ Depuis le temps...

- 68 Science ou pédagogie, faut-il choisir ?
- Le livre du mois
- 70 *Faire progresser tous les élèves au collège* (Annie Di Martino et Anne-Marie Sanchez)

NOS PROCHAINS DOSSIERS

La pédagogie de l'oral

N° 553, mai 2019



L'oral a le vent en poupe ! Quels outils utiliser pour aider les élèves à apprendre par ce biais ? Comment provoquer la prise de parole en classe ? Quid du bavardage ? Au-delà de ces pratiques, notre dossier aborde la question de l'évaluation de l'oral, de son rapport à l'écrit et des inégalités qu'il peut mettre en exergue.

L'économie à l'école

N° 554, juin 2019



L'économie, c'est à la fois un enseignement et un environnement. Comment les faire découvrir aux élèves ? Par quels moyens déconstruire leurs représentations du monde économique et leur faire prendre conscience de leur rôle d'acteurs économiques, de lecteurs critiques de l'information économique et donc de citoyens ?

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

Les ULIS

n° 51, avril 2019



Il ne suffit pas de décréter l'inclusion scolaire pour qu'elle se mette en place. Ce numéro pose la question du comment, en croisant les regards sur les dispositifs, les partenariats, les pratiques pédagogiques et la formation des professionnels, pour donner des pistes et des outils pour vivre « différent » au sein de ses semblables.



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél.: 01 43 48 22 30 - Fax: 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com



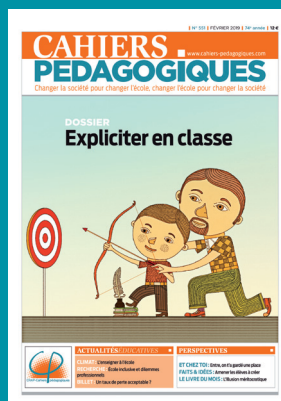
Rencontres du CRAP 2019

18 au 24 août 2019, Domaine de Traversais,
86210 Bonneuil-Matours

Mettre nos valeurs en pratique,
mettre nos pratiques en valeur
(de la maternelle à l'université)

CRAP-Cahiers pédagogiques : 01 43 48 22 30 - crap@cahiers-pedagogiques.com - www.cahiers-pedagogiques.com

NOS DERNIÈRES PUBLICATIONS



FEDERATION NATIONALE



OCCE AUTONOMES
& SOLIDAIRES

pédagogie coopérative

« Allumons les esprits »

Victor Hugo

Pour une éducation artistique et culturelle au cœur de la coopération à l'école !

Inscrivez-vous aux actions pédagogiques de l'OCCE :
THÉÂ, École en Poésie, Étamine...

THÉÂ

Invitez
le théâtre dans
vos classes



Photo - © Éric Nilgon

ÉCOLE EN POÉSIE

Habitez l'école
en poésie



Photo - © Eric Nilgon



Vivre la lecture
et l'écriture
coopératives



Photo - © Robert Touati

Plus d'informations sur :

www.occe.coop

rubrique : **Nos actions**

LESOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 2 Les jeunes, l'actu et les médias**
NATACHA LEFAUCCONNIER
- 4 Chantier en cours** CÉCILE BLANCHARD,
JEAN-CHARLES LÉON
- 5 « Un dessin de presse, c'est un contenu éditorial fort »** ENTRETIEN CAMILLE BESSE
L'école ailleurs
- 6 Le secteur professionnel et technique au Népal** MARIANNE SAINT-ONGE
L'actualité de la recherche
- 7 École et migration : temps de l'école et temps de la recherche** CLAIRE RAVEZ
La chronique de Nipédu
- 8 Un collectif en colère** RÉGIS FORGIONE,
FABIEN HOBART, JEAN-PHILIPPE MAITRE
Billet du mois
- 9 Quand les parents m'ont appris l'école**
LILIA BEN HAMOUDA

DOSSIER

Les dys dans la classe

Coordonné par Nicole Bouin et Émilie Pradel

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Je suis désolée** JUDITH DUPONT
- 59 La grille** ANTOINE TREGOTS
- 59 Trois minutes d'attention, s'il vous plaît**
HÉLÈNE COUROUGE
- 60 On vit une époque formidable**
DANIEL DREAMER
- 61 Au secours ! Un escape game !**
VÉRONIQUE GARDAIR
- 61 À propos d'autorité** ARTHUR MATHON
■ Faits et idées
- 62 Un conseil de classe (vraiment) participatif** VALENTIN PERRAUD
- 64 Démarche de projet ou pédagogie de projet ?** NADIA VOILLEQUIN
- 66 Pour parler des violences et de la maltraitance** CLÉMENTINE PILLON
■ Depuis le temps...
- 68 Science ou pédagogie, faut-il choisir ?**
YANNICK MÉVEL
■ Le livre du mois
- 70 Faire progresser tous les élèves au collège**
ANNIE DI MARTINO ET ANNE-MARIE SANCHEZ

Échauffement planétaire

Depuis quelques semaines, les jeunes, sous la bannière *Youth For Climate* (Les jeunes pour le climat) se manifestent dans de nombreux pays européens et au-delà pour exiger de leurs gouvernements des mesures d'ampleur pour ralentir le changement climatique et, ainsi, préserver leurs chances d'avoir un avenir.

Ils nous rappellent quelques vérités bien senties, à travers leurs slogans et leurs prises de parole. Que cela ne sert à rien de leur enjoindre de retourner en cours et d'étudier si leur avenir est compromis par l'absence de décisions prises par les adultes d'aujourd'hui. Qu'il leur appartient de prendre leurs responsabilités puisque les gouvernants actuels, et les adultes dans leur ensemble, sont incapables de les prendre. Qu'ils sont prêts à renoncer à des privilèges et au confort pour sauver la planète, ou plutôt l'humanité. Car eux seront encore en vie dans cinquante ans.



« Eux seront encore en vie dans cinquante ans. »

La grève scolaire lancée par la Suédoise Greta Thunberg, une adolescente de 16 ans à l'origine du mouvement *Youth For Climate*, consistant à ne pas aller en cours chaque vendredi commence à trouver un écho en France. Un mouvement des Enseignants pour le climat s'organise à son tour, pour proposer des ressources pédagogiques aux enseignants qui souhaitent se mobiliser. Et les marches pour le climat continuent.

Face à cela, la proposition de Jean-Michel Blanquer d'organiser des débats sur le climat vendredi 15 mars de 16 à 18 heures paraît bien peu à la hauteur. Annoncée seulement quelques jours à l'avance, elle est à peu près irréalisable, sauf dans les établissements où de tels débats étaient déjà prévus. Voire, elle ressemble à une tentative d'affaiblir la mobilisation : des débats plutôt que la grève ?

J'écris cet édito le 13 mars : impossible donc de savoir si la mobilisation du 15 mars sera un succès. Mais je parierais bien quelques livres sterling sur le fait que les jeunes ne rangeront pas si facilement leurs chaussures de marche.

Au fait. Greta Thunberg est autiste (Asperger, certes). Un bon point de départ pour changer de regard sur les enfants « pas comme les autres », ou « à besoins particuliers » ? ■

LE BLOG DUMOIS

Politique éducative

<https://blogs.mediapart.fr/jean-pierre-veran/blog>

Hébergé par Mediapart depuis 2012, le blog de Jean-Pierre Veran, inspecteur d'académie honoraire et formateur, est riche en réflexions sur les sujets éducatifs dans toute leur diversité : du sens caché des fiches de renseignements de rentrée scolaire à la politique du ministre Jean-Michel Blanquer, en passant par la présentation commentée d'études ou d'actualités.

LE CHIFFRE

976

C'est le nombre de médecins scolaires en activité pour... 12,5 millions d'élèves. Un tiers des postes ne sont pas pourvus. Le prochain état des lieux sur la médecine scolaire aura lieu en mars 2019, lors de la remise du rapport sur la santé des 0-6 ans à la ministre des Solidarités et de la Santé et au ministre de l'Éducation nationale. Lire la dernière enquête du SNMSU-UNSA Éducation :

<https://tinyurl.com/y2lk92n4>

LA CITATION

« Pourquoi l'idée d'élitisme républicain, tellement démentie dans les faits, se vend-elle encore si bien dans les esprits ? Pourquoi sur les rapports entre école et justice sommes-nous si peu exigeants ? »

Roger-François Gauthier, expert international en éducation et ancien inspecteur général, dans une tribune du Monde, 18 février 2019

Les jeunes, l'actu et les médias

ENQUÊTE. Le Cnesco a réalisé en 2018 une évaluation nationale sur l'école et la citoyenneté auprès d'élèves de 3^e et de terminale. Interrogés sur leur rapport aux médias, les jeunes montrent leur intérêt pour l'actualité. Selon cette enquête, l'éducation aux médias et à l'information n'est abordée que dans la moitié des collèges et des lycées.

Bonne nouvelle : les jeunes aiment s'informer ! C'est la conclusion que l'on peut tirer d'une enquête du Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire^[1]), réalisée au printemps 2018 auprès de 16 000 élèves de 3^e et de terminale, portant sur l'école et la citoyenneté. Un volet était consacré au rapport qu'entretiennent les élèves avec l'actualité, les médias, ainsi que sur l'éducation aux médias.

Bien que qualifiés de *digital natives*, les jeunes interrogés associent le terme « média » aussi bien aux supports papier que numériques. En outre, il existe des disparités notables, pas tant en matière d'équipement, mais dans la maîtrise et les usages faits des différents médias. D'où l'importance de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), enseignement qui doit permettre aux élèves d'agir en tant que citoyens informés, capables de prendre du recul et d'adopter une posture critique. Or, un élève interrogé sur deux indique n'en avoir pas fait en classe.

Parmi les répondants, 54 % des élèves de 3^e et 68 % des élèves de terminale disent s'informer sur l'actualité en France. Cet état des lieux plutôt encourageant s'accompagne d'un constat

quelque peu surprenant : au lycée, la première source d'information, parmi la liste proposée, est « l'entourage » (elle arrive en deuxième position au collège, après la télévision). Autant dire que la fiabilité des informations ainsi recueillies est une variable difficile à mesurer, même si l'entourage est la source dans laquelle les élèves ont le

La première source d'information, est « l'entourage ».

plus confiance (82 % au collège, 77 % au lycée). Toutefois, 68 % des futurs bacheliers s'informent avec un panache d'au moins quatre médias, traditionnels ou nouveaux. Leurs sources d'information sont donc diversifiées.

PARADOXE

Du côté des médias traditionnels, seule la télévision est citée avant les réseaux sociaux et les vidéos. Viennent ensuite la radio et les journaux en ligne. Les journaux papier sont relégués en bas du classement, avec un tiers des élèves qui les consultent pour s'informer. De manière générale, plus la consommation d'informations est fréquente (au moins une fois par semaine), plus les jeunes privilégient les supports numériques.

Paradoxalement, les jeunes font davantage confiance aux médias, qu'ils

utilisent moins, à savoir les journaux papier (à 71 %) et à la radio (autour de 68 %). Ils sont beaucoup plus critiques à l'égard des nouveaux médias : seuls un quart d'entre eux font confiance aux réseaux sociaux, et un tiers aux vidéos en ligne. À noter qu'ils font cependant la différence entre les sources numériques, puisque les journaux en ligne, eux, inspirent confiance à 62 % en terminale, et à 51 % en 3^e. Le Cnesco observe aussi que dès la 3^e, 65 % des élèves (75 % en terminale) pensent qu'il doit y avoir un pluralisme économique et politique dans les médias. Mais ils sont 67 % (58 % en terminale) à estimer que l'État doit pouvoir contrôler l'information « lorsque la nation est menacée ». Globalement, quelle que soit la source d'information médiatique, moins d'un élève sur cinq déclare lui faire « tout à fait confiance ».

DES DISPARITÉS

Derrière ces résultats généraux se cachent des disparités sociales importantes, également mises en avant par l'enquête du Cnesco. Elle souligne notamment un écart de vingt-et-un points entre les élèves de milieux favorisés et les élèves défavorisés qui s'informent sur l'actualité (67 % contre 46 %). Le rôle du contexte familial est mis en avant pour expliquer ce différentiel. Ainsi, les élèves déclarant que leurs parents ne s'intéressent pas à l'actualité sont nettement moins nombreux à s'informer eux-mêmes, en 3^e (26 % contre 61 % lorsque les parents s'y intéressent) comme en terminale (42 % contre 73 %).

¹ Note d'analyse, Éducation aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ?, <http://www.cnesco.fr>

À LIRES URN NOTRE SITE WWW.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

■ **Défis**

Les mesures antiviolence esquissées par le ministre Jean-Michel Blanquer ont remis à l'agenda politique l'éventualité de suspendre les aides sociales aux parents d'enfants dits violents. La sociologue Johanna Dagorn, chercheuse à l'Observatoire européen de la violence à l'école, explique en quoi cette mesure est injuste et inefficace. Il faudrait au contraire, selon elle, proposer une démarche coéducative, axée sur la prévention.
<https://tinyurl.com/y2vfebnh>

■ **Portrait**

Les REP+ (réseaux d'éducation prioritaire renforcés) lient le collège et les écoles d'un même secteur dans une approche commune de la continuité scolaire. Valérie Hermant, coordinatrice d'un REP+ à Grigny, dans l'Essonne, nous raconte comment ce lien prend vie et se développe entre le primaire et le secondaire au fil des projets, dans une complémentarité qui reconnaît le rôle et la spécificité de tous les acteurs pour mieux viser la réussite éducative.
<https://tinyurl.com/y2rww6bj>

■ **Expliciter en classe**

Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? Comment mieux enseigner et mettre en œuvre les meilleures conditions pour permettre aux élèves d'apprendre ? Expliciter risque-t-il de nuire à leur autonomie ? Réponses, réflexions et pratiques sont dans le n° 551. Entretien avec les coordinatrices du dossier, Andreea Capitanescu Benetti et Sylvie Grau.
<https://tinyurl.com/y3rff2kv>

■ **Environnement**

Adélaïde Charlier, namuroise de 18 ans, est la figure de proue francophone du mouvement *Youth For Climate* en Belgique, très mobilisé depuis début janvier. Elle était présente avec la Suédoise Greta Thunberg lors de la marche du mouvement à Paris, le 22 février dernier. Quelques jours avant la mobilisation du 15 mars, elle nous a expliqué son engagement et les objectifs de *Youth For Climate*.
<https://tinyurl.com/yx8jg5dk>

Des disparités qui se retrouvent (sans surprise) dans le milieu scolaire. Ainsi les collégiens des établissements classés en éducation prioritaire montrent-ils un intérêt moindre pour l'actualité, et une confiance plus faible pour les médias traditionnels.

Si l'EMI, un des remparts contre les fausses informations (« infox »), n'est abordée que dans la moitié des collèges et lycées, l'éducation par les médias, en revanche, qui utilise des ressources documentaires (émissions de télévision, vidéos ou articles sur internet, journaux, etc.) dans le cadre d'un travail en cours d'EMC (enseignement moral et civique), est plus généralisée. Les élèves reconnaissent volontiers (82 % en 3^e, 70 % en terminale) que l'EMC, même s'il n'aborde pas directement l'éducation aux médias, leur permet d'avoir une meilleure approche de l'actualité

déjà participé à l'élaboration d'un journal du collège, et 10 % des élèves de terminale.

Les pratiques collaboratives sont encouragées : faire comprendre qu'un même message peut être perçu différemment par les récepteurs améliore la capacité critique des jeunes envers les médias. L'enseignant peut d'ailleurs collaborer au groupe en réfléchissant à ses propres pratiques. Les recherches montrent, en effet, qu'une condition importante de la posture critique est sa coconstruction.

Efficaces, également, les pratiques réflexives : elles favorisent les conduites

responsables dans l'usage des médias numériques comme la lutte contre le harcèlement en ligne. Enfin, les pratiques impliquant des journalistes sont conseillées, par exemple pour travailler sur les théories du complot.

Afin de poursuivre l'effort engagé, le Cnesco préconise de généraliser l'EMI, en particulier dans les établissements accueillant une forte proportion d'élèves défavorisés, et de former les enseignants. ■

NATACHA LEFAUCONNIER

L'ÉCOLE DE Besse

DES PRATIQUES EFFICACES

Les pratiques efficaces en éducation aux médias sont d'ailleurs listées par le Cnesco, qui s'appuie pour cela sur différents travaux de recherche, principalement réalisés au niveau du secondaire. Les pratiques multimodales sont à privilégier, en ce sens qu'elles permettent d'améliorer les compétences de compréhension, mais également la capacité à collecter des informations de différentes sources de manière cohérente et hiérarchisée.

Il est également recommandé d'engager les élèves dans la création médiatique, pour faire en sorte que l'élève soit acteur de sa consommation médiatique. Il peut s'agir d'activités de production ou de discussion collective, qui permettent de développer les compétences sociales et la capacité à manier le langage. Or, selon le Cnesco, seulement 13 % des élèves de 3^e ont

ENFANTS VIOLENTS : FAUT-IL DES SANCTIONS FINANCIÈRES ?



EN BREF

École de la confiance

APRÈS LE VOTE DE LA LOI BLANQUER

à l'Assemblée nationale, la Commission nationale consultative des droits de l'homme, le CNDHR+omeurope et Unicef France « se félicitent de l'adoption d'une disposition simplifiant les formalités d'inscription qui favorisera l'accès à l'école de milliers d'enfants non scolarisés » et appellent les sénateurs à la renforcer, avec la création d'un observatoire national de la non-scolarisation, ainsi que la reconnaissance de la médiation éducative.

<https://tinyurl.com/y6jo8c84>

Savoir ou croire

POUR LA JOURNÉE DE LA LAÏCITÉ

À L'ÉCOLE, le 9 décembre, les associations EMC, partageons ! et Enquête ont mutualisé leurs expériences pour proposer des scénarios pédagogiques permettant d'aborder la laïcité comme liberté de croire ou de ne pas croire. Mais qu'est-ce que croire ? Quelle est la différence avec le champ du savoir ? Des fiches de préparation destinées aux cycles 2 et 3 sont disponibles en ligne, avec pour chacune une version dys.

<https://tinyurl.com/yxae2z7u>

Cadeau

« EN DÉCIDANT D'ABAISSE L'ÂGE de

l'instruction obligatoire à 3 ans, le Gouvernement signe un chèque de 150 millions d'euros pour les écoles privées avec l'argent des collectivités locales », dénoncent le Comité national d'action laïque (CNAL), le Réseau français des villes éducatrices (RFVE) et l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev). Ils demandent que le coût de la politique de financement public des établissements privés soit évalué par la Cour des comptes.

<http://www.cnal.info/?p=398>

Orientation

SELON UNE ÉTUDE DE FRANCE

STRATÉGIE publiée en février 2019, les pouvoirs publics doivent s'atteler à garantir la qualité de l'offre en matière d'orientation, mais aussi préserver l'équité d'accès à l'information dans un contexte où se multiplient les acteurs privés qui exploitent les angoisses suscitées par ces questions chez les familles et les jeunes. Synthèse et document de travail disponibles en ligne :

<https://tinyurl.com/y3ohm6ub>

Chantier en cours

SITE. Le CRAP-Cahiers pédagogiques a décidé d'une refonte complète de son site internet. Un gros projet, qui soulève de très nombreuses questions pas toujours faciles à traiter pour des dirigeants associatifs bénévoles. Mettez votre casque, on vous fait visiter le chantier.

Tout a commencé par l'idée que le CRAP ne pouvait pas continuer à avoir un site à la fois non responsive (qui ne s'adapte donc pas au format de l'écran sur lequel il est consulté) et non accessible aux personnes malvoyantes. Et puis, ce moteur de recherche très peu ergonomique, ça n'allait pas non plus. Bref, il fallait envisager de faire évoluer le site. Mais juste une simple évolution, hein, rapide et pas chère. Quand on a demandé un volontaire pour suivre le projet, tout le monde a baissé les yeux, sauf Jean-Charles qui ne devait pas être attentif. La somme des questions qui allaient se poser lui fit prendre rapidement conscience de l'ampleur des travaux !

Bien. Mais est-ce qu'on garde le même CMS (SPIP en l'occurrence) ou est-ce qu'on passe à un autre, plus dans l'air du temps (WordPress, par exemple) ? Mais, euh, c'est quoi, un CMS ? Bah, c'est un système de gestion de contenu (*content management system* en anglais), c'est-à-dire un logiciel qui facilite la conception, la création et la mise à jour dynamique de sites web ou d'applications multimédia, en proposant des modèles de sites, un univers graphique. Bon, on verra ce que proposeront les développeurs, mais en tout cas, on reste sur du libre, c'est-à-dire un logiciel qui peut être utilisé, modifié et redistribué sans restriction par la personne à qui il a été distribué (pas forcément gratuitement). C'est le cas des deux exemples cités plus haut.

QU'EST-CE QU'ON VEUT ?

Et une fois qu'on a décidé du CMS, on fait quoi ? C'est simple, on rédige un cahier des charges qui dit tout ce qu'on veut, pour ensuite faire établir un devis par un développeur. Bien. Et qu'est-ce qu'on veut ? Eh bien, que le site soit responsive et accessible aux malvoyants, avec un moteur de recherche performant. Et puis, il faudrait refaire le graphisme, qui commence à dater. Oui, et puis, il faudrait que certaines rubriques soient plus visibles, qu'on voie mieux qu'on est une association aussi, et qu'on mette en valeur nos publications. Mais surtout, surtout, qu'il y ait moins de choses qu'aujourd'hui et que ce soit moins le

fouillis sur la une ! Un truc plus lisible, plus épuré

Ah, et bien sûr, si le nouveau site pouvait nous aider à régler notre problème de fichiers PDF qui circulent de manière illégale et qui nous causent un sacré préjudice financier, alors que l'association a parfois un peu de mal à joindre les deux bouts... Et puis, on a quand même près de 180000 visiteurs par mois, mais ça ne se ressent pas sur les ventes de la revue. Est-ce que tous ces articles en accès libre ne lui font pas de concurrence à la revue ? Mais on est un mouvement militant, on a des valeurs, des propositions à partager, on ne va pas tout mettre en payant ! Et la pub, est-ce qu'on envisage de mettre de la pub sur le site ?

Ce serait quoi, alors, notre modèle économique ? On pourrait avoir un accès abonné pour lire la revue en ligne, sans PDF, ou passer certains articles en consultation payante, peut-être ? Mais est-ce que ça coûterait cher ? Il faut demander à un développeur. Oui, mais on n'a pas fait le cahier des charges.

Et tant qu'on y est, est-ce qu'on n'intégrerait pas les archives de la revue dans le site, plutôt que d'avoir un site à part, développé, en plus, avec un CMS différent ? Et la librairie, on ne la réintégrerait pas elle aussi ? Et est-ce qu'on crée un forum ? Mais est-ce qu'on pourra le modérer ?

Nous aurions pu continuer longtemps ainsi, à triturer les questions dans tous les sens, mais nous avons fini par faire appel à un professionnel pour nous accompagner dans la construction du projet et la rédaction du cahier des charges.

Cela nous a bien fait avancer : nous avons renoncé au moteur de recherche ultraperformant (mais jamais autant que celui qui a deux « o » dans son nom) et ultracher, nous avons identifié un modèle économique qui semble viable et fait disparaître les PDF qui circulent trop facilement, et nous avons une date en ligne de mire : la rentrée 2019. Restez connectés ! ■

CÉCILE BLANCHARD

Rédactrice en chef

JEAN-CHARLES LÉON

Membre du conseil d'administration du CRAP

« Un dessin de presse, c'est un contenu éditorial fort »

SATIRE. Camille Besse livre depuis quelques mois dans chaque numéro des *Cahiers* un dessin de presse qui chahute. Elle nous raconte l'école, son métier, qu'elle a commencé à *Charlie* et qu'elle défend jusque dans les classes où l'on n'était pas toujours *Charlie* en 2015.

C'était comment, l'école, pour vous ?

J'en garde un souvenir ennuyeux et violent. Les gamins entre eux sont violents, mais l'école l'est aussi. On enferme des mêmes plusieurs heures par jour, assis sur des chaises. Franchement, c'est bizarre comme mode d'éducation ! Et puis c'est très élitiste. À l'école, pour les bulletins trimestriels, la directrice venait dans la classe et appelait les enfants dans l'ordre inverse des résultats. C'était ultrahumiliant ! Pourquoi on note encore les gamins ? Nos voisins du Nord arrivent bien à ne pas noter, eux !

Je me suis beaucoup ennuyée à l'école et je ne me rappelle pas ce que j'ai appris. Combien d'heures j'ai perdu à apprendre des trucs en histoire ! Est-ce que ça n'aurait pas été bien plus efficace de m'emmener voir des tableaux, un château fort ? Aujourd'hui, je suis incapable de situer un roi de France à trois siècles près.

Pourtant, j'avais toujours de très bonnes notes, je savais tout par cœur le jour du contrôle. Mais je me suis empressée de tout oublier. J'ai eu un bac littéraire option arts plastiques à 17 ans, avec mention. Je suis rentrée deuxième à l'école Olivier-de-Serres avec 23/20. J'ai fait une année à l'école des Gobelins, puis les Arts-Déco à Strasbourg.

Et vous êtes devenue dessinatrice de presse.

Oui, mais on ne devient pas dessinatrice de presse en allant à l'école. Il y a des parcours rigolos autour de moi, par exemple d'anciens ingénieurs. La jeune génération a un peu plus tendance à venir d'une école d'art. Je crois qu'on devient dessinatrice de presse en aimant dessiner et en ayant quelque chose à dire. Il y a souvent une fibre militante, en tout cas engagée. De fait, les journaux qui publient des dessins de presse sont des journaux avec des lignes éditoriales fortes. Un dessin de presse, c'est un contenu éditorial fort. Mais dans un contexte morose, pour ne pas dire moribond, de la presse papier, on essaye d'avoir un public le plus large possible,



pour avoir le plus d'annonceurs possible, et on dégage tout ce qui est susceptible d'éloigner des lecteurs.

Parmi mes thèmes de prédilection, certains me sont naturels, d'autres sont venus par les canards avec lesquels je travaille. Je ne sais pas si j'aurais autant traité le féminisme sans *Causette*. Mes deux thèmes principaux, ce sont les inégalités sociales et l'écologie. Mais tout est lié et je regrette que ces questions soient si peu traitées de manière transversale. Il y a des journalistes spécialisés dans les questions sociales, dans les droits des femmes ou l'environnement, mais on ne peut pas parler des droits des femmes ou d'écologie sans parler d'économie !

L'éducation, c'est un thème difficile à traiter ?

Pas plus que le reste. Je ne l'ai jamais considéré comme un sujet en tant que tel, plutôt comme quelque chose de transversal. C'est la base, ça recouvre toutes les problématiques et on y revient tout le temps. Les problématiques sociales sont très souvent liées à l'éducation, comme les inégalités homme-femme. Et puis, je dessine très souvent des enfants, c'est un bon moyen d'expliquer les problèmes, en remontant à la genèse de la connerie humaine. Ce qui est intéressant c'est ce qu'on leur raconte, aux enfants, comment on les construit, quel modèle on leur propose.

Peut-être qu'en travaillant avec vous et en devenant parent moi-même, ça va devenir un sujet.

Et vous retournez à l'école...

Oui, j'ai fait beaucoup d'interventions en classe, entre 2015 et 2018, j'en fais un peu moins aujourd'hui. Je me suis parfois retrouvée dans des classes où il n'y avait aucun enfant blanc. Un signe des inégalités grandissantes. L'école est le reflet de la société, généralement. C'est révoltant, déprimant.

Ces interventions se passent très bien. Ça a été un peu compliqué dans certains coins en 2015, sachant que je venais de *Charlie*, il y avait énormément de méfiance. Mais à force de discuter, on finit par s'entendre et se comprendre et tout est bien qui finit bien. Ils font de beaux dessins de presse. Oh ! là ! là ! oui, ils ont des choses à dire ! Les filles parlent d'inégalités filles-garçons, tous parlent de racisme, de violences policières, et aussi des youtubeurs. Je suis allée à Montreuil, dans les quartiers nord, juste après l'affaire Adama, les gamins étaient très marqués. On sent que ça fait partie de leur quotidien, les violences policières.

En 2015, on a beaucoup mis l'accent sur ces gamins qui n'étaient pas *Charlie*, comme s'ils étaient infoutus de comprendre ce qu'est la satire. Qui s'est donné la peine de leur expliquer ? Lors de mes interventions, j'essaie de leur donner les moyens de comprendre ce qu'on prétend, qu'ils ne sont pas capables de comprendre. Je commence par leur dire qu'on ne sera pas d'accord à la fin, mais que ça n'est pas grave, qu'on va s'écouter, comprendre les positions de chacun, dans le respect. Ça s'est toujours très bien passé, même avec ceux qui étaient superrevêches. Je me souviens d'une gamine qui se tournait contre le mur, la tête dans l'écharpe pour ne pas me voir. À la fin, c'est elle qui a fait le meilleur dessin, elle était dégoutée quand je le lui ai dit. Je lui avais dit : « *T'as la haine, dis-le !* » Elle était partie du sujet que j'avais donné, les inégalités entre filles et garçons. Elle avait vraiment la rage, ça a donné un dessin très rageur mais hyperefficace. ■

Propos recueillis par Cécile Blanchard

EN BREF

Climat scolaire

UNE ENQUÊTE NATIONALE portant sur le climat scolaire est lancée par le ministère de l'Éducation nationale, du mardi 12 mars au jeudi 5 avril 2019. Un questionnaire en ligne auquel aura accès un échantillon représentatif de 170 000 personnels du second degré : professeurs, mais aussi personnels de direction, de vie scolaire, personnels administratifs, techniques et médico-sociaux. L'objectif ? Établir un état des lieux précis des atteintes aux personnes et mieux évaluer le climat scolaire.

Appel à projets

LA QUATRIÈME ÉDITION DU PRIX PEPS (Passion enseignement et pédagogie dans le supérieur) est lancée. Sa vocation est de mettre en lumière des actions exemplaires en pédagogie dans l'enseignement supérieur, qui allient excellence et dynamisme. Enseignants, chercheurs, équipes pédagogiques, étudiants et équipes d'appui dans la transformation des pratiques de formation peuvent envoyer leur candidature jusqu'au 26 avril 2019.

<https://tinyurl.com/y3d7vxj8>

Formation

LE FESTIVAL LYONNAIS QUAIS DU POLAR propose, comme chaque année, une journée de formation au polar destinée aux enseignants, documentalistes et bibliothécaires. Elle se déroulera à l'Enssib (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques), école partenaire du festival, le 28 mars 2019. Le programme de cette journée s'articulera autour d'interventions d'éditeurs, auteurs et libraires sur les raisons du succès du polar nordique et les spécificités du roman policier jeunesse.

<https://tinyurl.com/y57tbdb5>

Économie sociale et solidaire

FAIRE DÉCOUVRIR AUX ÉLÈVES ce que sont l'entrepreneuriat collectif et les valeurs de l'ESS (économie sociale et solidaire), tel est l'objet de la troisième édition de la Semaine de l'ESS à l'école, qui aura lieu du 25 au 30 mars 2019. De la maternelle au lycée, différentes activités sont possibles : des visites d'entreprises, des cinédébats, des actions de solidarité, et la création d'ESS. Inscriptions et outils pédagogiques sur www.semainessecole.coop

L'école ailleurs

Le secteur professionnel et technique au Népal

DÉFI. Au Népal, le gouvernement et les bailleurs de fonds placent de grands espoirs dans l'éducation professionnelle et technique, perçue comme un facteur de premier ordre pour augmenter la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée. Toutefois, la gestion de ce secteur demeure un peu floue dans un État encore fragile sur le plan politique.

Depuis la révolution maoïste et l'effondrement du régime monarchique népalais en 2008, plusieurs gouvernements se sont succédé au pouvoir, alors qu'aucun parti n'est parvenu à atteindre la majorité des 601 sièges du Parlement. C'est une coalition de partis qui a pris le pouvoir en 2015 et qui a instauré une nouvelle Constitution, par laquelle le pays est devenu une fédération composée de sept provinces, chacune ayant sa propre assemblée et son propre gouvernement provincial. Ces changements impliquent une redistribution importante des pouvoirs entre les différents paliers de pouvoir, notamment en éducation. Ce qui amène de nombreux défis pour les acteurs du système.

Dans le secteur de l'éducation professionnelle et technique par exemple, la redistribution des pouvoirs n'est à ce jour pas encore arrêtée. Jusqu'à présent, le pouvoir fédéral conserve la définition des curriculums et le pouvoir local s'occupe d'offrir la formation. Dès lors, que reste-t-il au pouvoir provincial ?

AIDER LES JEUNES MIGRANT VERS LES ZONES URBAINES

Question d'autant plus cruciale que ce secteur joue un rôle clé depuis quelques années. Dans un contexte de croissance démographique et d'urbanisation, le secteur professionnel et technique est devenu important pour aider les jeunes qui migrent vers les zones urbaines, souvent désavantagés, parce que moins instruits, et sans ressources une fois dans les grandes villes.

Sous l'orchestration du *Council on Technical Education and Vocational Training* (CTEVT), un organe autonome lié au ministère de l'Éducation, ce sont près de 450 écoles communautaires qui fournissent une formation professionnelle à travers le pays, où l'on compte plus de

30 000 écoles primaires et secondaires. Les formations offertes varient entre trois ans (*diplomas*), dix-huit mois (*technical school leaving certificates*) ou se comptent en nombre d'heures variant entre trente-neuf heures et 1 500 heures (*proficiency certificate levels*) et offrent aux étudiants des débouchés directs sur le marché de l'emploi. Ces formations sont accessibles aux étudiants selon leur réussite aux examens de fin de secondaire.

À cela s'ajoutent les nombreux projets en lien avec le développement de la formation professionnelle, financés par d'importants bailleurs de fonds. Parmi eux, le projet *Enhanced Vocational Education and Training*, de la Banque mondiale, le *Skills Development Project*, financé par la Banque asiatique de développement et le gouvernement népalais, le projet *Enhanced Skills for Sustainable and Rewarding Employment Project*, soutenu par l'Agence suisse pour le développement et la coopération et par le gouvernement du Népal.

Par ailleurs, tout récemment, l'Union européenne a sélectionné certaines écoles pour en faire des centres d'excellence, c'est-à-dire des collèges qui se démarqueront par leur gestion et la qualité de la formation. Si ces projets apportent argent et espoir dans le secteur professionnel et technique, ils ont également leur lot de contraintes, dont la considérable reddition de compte fait partie pour témoigner de la bonne utilisation ou de l'utilisation efficace et efficiente des ressources octroyées. C'est en ce sens que le CTEVT a développé pas moins de soixante-douze indicateurs, dans le but d'instaurer un système d'assurance qualité dans ce secteur. ■

MARIANNE SAINT-ONGE

Chercheuse en éducation, consultante pour le Centre d'étude et de coopération internationale

L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE

VEILLE-ET-ANALYSES.ENS-LYON.FR

École et migration : temps de l'école et temps de la recherche



CLAIRE RAVEZ

Chargée d'études et de recherche, service Veille et analyse de l'Institut français de l'éducation (ENS de Lyon)

Plus qu'une simple variable démographique, la migration des élèves ou de (l'un de) leurs parents est une question éducative complexe à analyser et à prendre en charge. L'accroissement et la diversification des mobilités géographiques internationales, d'une part, la massification et l'allongement de la durée de scolarité, de l'autre, sont des phénomènes déjà anciens, qui ne cessent cependant d'interroger les pratiques des acteurs du système scolaire français.

Que fait l'institution scolaire aux élèves migrants et enfants d'immigrés ?^[1] Selon quelles temporalités ? Quelles pistes pour l'action au quotidien les recherches en éducation peuvent-elles dessiner ?

Au fondement de la promesse du droit à l'éducation, ces questions ont été au centre d'une réflexion commune menée par six chercheurs et praticiens lors des entretiens Ferdinand-Buisson organisés à l'Institut français de l'éducation, en décembre 2018.

LA MIGRATION SOUS L'ŒIL DES CHERCHEURS

Le rapport de recherche Evascol, fruit du travail collaboratif et interdisciplinaire d'une dizaine de chercheurs, montre à partir d'une comparaison entre quatre académies métropolitaines les difficultés de la prise en charge des élèves migrants, dans et autour de la classe. La singularité de l'expérience migratoire se révèle difficile à saisir, masquée par les modalités de catégorisation des élèves à besoins particuliers. À l'hétérogénéité constitutive du public scolaire des élèves nouvellement arrivés (langues parlées, parcours scolaire,

appartenance sociale, statut juridique, projet migratoire, etc.) se surimpose la diversité des contextes effectifs de scolarisation. Ceux-ci varient en fonction de différents paramètres : l'héritage des modes de fonctionnement des Casnav^[2], la politique académique, l'existence ou non de collectifs de travail pluricatégoriels, les moyens alloués (financiers, humains ou matériels), leur répartition entre niveaux (école, collège) et territoires, ou encore l'offre de formation.

Pour la sociologue Claire Schiff, qui a participé à cette recherche, la situation des élèves migrants met en lumière les

Ces caractéristiques familiales avant la migration comptent aussi dans le rapport à l'école.

caractéristiques d'un système scolaire français monolingue et standardisé. Selon elle, l'âge d'arrivée des élèves y a une incidence particulière, notamment pour leur orientation, qui nécessiterait pour certains une durée de scolarisation plus longue que celle dont ils disposent avant d'effectuer des choix déterminants.

S'appuyant sur une partie des résultats de sa thèse, le sociologue Matthieu Ichou a rappelé que l'analyse d'une situation postmigratoire ne peut être dissociée d'un questionnement sur les caractéristiques prémigratoires. Parmi elles figurent les dispositions sociales intériorisées acquises au sein de divers mondes sociaux : identité urbaine ou rurale, statuts plus ou moins valorisés, niveau d'études ou encore profession. Ainsi le projet de mobilité géographique peut s'avérer une épreuve de déclassement social. Ces caractéristiques familiales avant la migration comptent aussi dans le rapport à l'école, en termes

d'attentes, d'attitudes ou de pratiques.

Les enseignants peuvent ressentir une forme de découragement en prenant connaissance des situations vécues par les élèves et leur entourage avant leur migration ou sur la précarité de leurs conditions matérielles d'existence. Comment peuvent-ils, dans le cadre de l'exercice de leur métier, s'outiller collectivement pour mettre en œuvre dans leur classe des pratiques visant en particulier la continuité des apprentissages ?

Pour Jean-Luc Vidalenc, formateur départemental, membre du Casnav, la prise en compte des compétences des familles, considérées comme des ressources éducatives malgré la rupture migratoire, par exemple à l'oral, est un levier d'action. Un projet et des compétences plurilingues mobilisées et reconues (que travaille, par exemple, dans le champ de la didactique du plurilinguisme, l'approche d'éveil aux langues) peuvent mobiliser l'élève et les personnes impliquées dans sa coéducation.

Pour Stéphane Kus, directeur d'une école primaire REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé), l'utilisation de ressources fournies par les recherches sur l'analyse du travail enseignant peut structurer des moments de travail collectif qui permettent à une équipe de prendre le temps d'analyser la nature des difficultés des élèves, plus qu'à mettre en place, dans l'urgence, des réponses spécifiques destinées à des élèves spécifiques. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Régis Guyon, Matthieu Ichou, Stéphane Kus, Geneviève Mottet, Claire Schiff, Jean-Luc Vidalenc, Olivier Rey et Hélène Buisson-Fenet, *Migration et scolarisation : un accord dissonant ?*, ENS éditions (à paraître).

Mathieu Ichou, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Presses universitaires de France, 2018.

Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), Rapport de recherche Evascol, Défenseur des droits, 2018. Disponible en ligne : <https://tinyurl.com/y2jtrcgo>

¹ Les Cahiers pédagogiques préparent un dossier sur ce thème pour janvier 2020.

² Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et de enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

APPEL À CONTRIBUTION

Les droits de l'enfant à l'école

DOSSIER COORDONNÉ PAR CATHERINE CHABRUN ET MAELISS ROUSSEAU

■ Les 30 ans de l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant en novembre 2019 fournissent l'occasion d'un bilan sur les avancées, les difficultés et les limites que nous rencontrons dans son application, notamment dans le contexte de l'école en France. Nous recherchons des contributions fondées sur des pratiques et des textes qui ne négligent pas les aspects problématiques des droits de l'enfant.

L'école et les élèves migrants

DOSSIER COORDONNÉ PAR JEAN-PIERRE FOURNIER ET FRANÇOISE LORCERIE

■ Les migrations ne sont pas seulement dans l'actualité, elles sont le présent de nos établissements, leur futur aussi. C'est un fait, les individus se déplacent, ils cherchent à échapper à la mort ou ils cherchent une vie meilleure. Comment faire dans une école qui accueille et accueillera des élèves de toutes origines, de tous âges et de toutes langues maternelles ?

Éducation à la sexualité

DOSSIER COORDONNÉ PAR CHANTAL GUITTON ET DOMINIQUE SEGHECHIAN

■ L'éducation à la sexualité est une question vive. L'aborder par la reproduction, le plaisir ou la protection contre les MST, ce n'est pas neutre. Comment accompagner la découverte de soi et de l'autrui ? Comment et jusqu'où faire place à une diversité culturelle et religieuse dans une école qui promeut une culture émancipatrice ainsi que l'égalité de chacun et chacune. Comment aborder le refus des discriminations et de l'homophobie ? Enfin, des contributions pourront interroger le rapport au corps dans les usages scolaires et « les risques du métier ».

Et chez toi, ça va ?

RUBRIQUE ANIMÉE PAR AGNÈS BERTHE

■ De petits textes, des récits du quotidien dans l'école ou pas, sur des élèves, des enfants, des jeunes, des moments de la vie de la classe, de formation, de jeu, de loisir, etc. La rubrique accueille aussi bien des joies que des colères, des espoirs que des déceptions, des situations critiques, tendues ou comiques, des moments d'euphorie pédagogique (mais si !), et aussi, pourquoi pas, de petites fictions, des rêves autour de l'école.

LES APPELS À CONTRIBUTION COMPLETS
SONT À LIRE SUR NOTRE SITE :

www.cahiers-pedagogiques.com

Pour tout contact :

prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com.



NIPÉDU

NIPCAST.COM/CATEGORY/NIPEDU

Un collectif en colère

Le rouge. Celui qui corrige les copies. Celui qui félicite bien sûr, mais dont on s'est toujours plus souvenu, élève, lorsqu'il commentait, piquant, sec ou énervé, nos plus belles boulettes. Énervé comme le sont ces enseignants qui ont choisi le symbole de ce stylo pour nommer leur colère.

On pourrait n'y voir qu'un plagiat de la formule (nom + couleur) qui a tant réussi à la communication des gilets jaunes, et dont d'autres se sont aussi saisis depuis. Mais il y a plus que cela. Il y a de commun une émergence spontanée du mouvement social, et hors de toutes institutions habituellement impliquées. Il y a cette volonté de transcender les frontières tout aussi poreuses qu'indépassables des collectifs syndicaux ou politiques. Par conséquent, il y a aussi, de manière concomitante, les mêmes défis colossaux de la création d'une identité. De quoi l'expression « stylos rouges » est-elle le nom ? D'une communauté de revendications et d'envies pour notre école ? Ou, comme cela a vite été apparent pour les gilets jaunes, d'une rageuse colère qu'il est extrêmement difficile de canaliser et d'organiser sous une seule bannière ?

RÉSONANCE

Bien que forcément concernés et curieux des réponses que le temps apportera à cette question, ce qui retient pour l'heure notre attention, c'est la résonance de ce mouvement avec la réflexion initiée par vos serveurs au sein du dossier du n° 548 de cette belle revue que vous tenez entre vos mains. Facebook à la manoeuvre, avec les stylos rouges, ne venons-nous pas d'assister à la naissance d'un collectif enseignant connecté ?

Nous ne pouvions anticiper ces événements récents, mais nous avions tenté, en vain, d'obtenir la participation de syndicats. Comment le numérique avait pu modifier la dimension sociale de la vie enseignante ? Sur ce point, les stylos rouges nous crèvent les yeux : se

revendiquer d'un tel mouvement (comme de n'importe quel collectif) ne requiert plus qu'un clic. Un clic qui, produit ici, puis là, puis là-bas, puis ici encore, crée un effet de masse en une poignée de jours.

Mais les auteurs qui nous ont fait le privilège de leur participation à ce dossier nous l'ont dit. Ce ne sont ni le rassemblement ni le nombre qui font le collectif. Ce sont ses actions. Se rassembler n'est que le vote d'intention et, faut-il encore le rappeler, l'enfer en est pavé. Seule l'action donne substance au collectif, parce qu'elle seule engage proprement la personne en son sein.

C'est peut-être pour cela que le mouvement fait lever quelques sourcils chez les syndicats ou syndiqués. Certes, est soulignée la similitude des revendications^[1], mais on s'interroge sur cette volonté, en tant que collectif, de faire cavalier seul au détriment du bénéfice de l'expérience^[2]. Comme si, paradoxalement, cette volonté vive et largement partagée de se regrouper ailleurs allait aussi de pair avec l'envie de faire seul. Comme si, au milieu de tous les « co » de la novlangue de l'éducation, émergeait, haut et fort, un grand « *c'est moi qui fais !* »

Alors, on peut sourire. Parce que, comme l'enfant qui veut couper ses légumes tout seul, on sait qu'à court terme, cela sera certainement contre-productif. Toutefois, même les plus grands chefs étoilés ont commencé par être contre-productifs, un couteau à la main. Alors, qui sait ? Peut-être que ces collectifs d'un genre nouveau sauront agir et gagner là où les autres peinent de plus en plus à mobiliser. Laissons-leur au moins le bénéfice du doute ? ■

RÉGIS FORGIONE, FABIEN HOBART,
JEAN-PHILIPPE MAITRE

¹ Voir l'article « Tout le monde aime les stylos rouges » dans le Café pédagogique : <https://tinyurl.com/y336jwv3>

² Voir <https://tinyurl.com/y2vkvk58> ou encore <https://tinyurl.com/y7xn3jtg>

Quand les parents m'ont appris l'école

Loi sur l'école de la confiance, réforme du lycée, Parcoursup, etc., réactions des syndicats ou encore des enseignants qui s'organisent autour des stylos rouges, l'école est chamboulée, les annonces ministérielles pleuvent, plus souvent par communiqués de presse que par circulaires.

Et nous, enseignants, dans tout ça, comment fait-on pour continuer à enseigner? Comment fait-on pour continuer inlassablement et avec toujours autant de motivation et d'inventivité à faire classe? Eh bien on continue, tout simplement. Parce qu'en réalité, ce qui compte, c'est ce qui se passe au quotidien dans la classe et dans l'école. C'est le petit André, qui a du mal à décoller en lecture, la petite Ana, dont les parents sont hébergés par le 115 et qui met cinquante minutes à venir à l'école, ou la collègue contractuelle qui cherche de l'aide parce que c'est vraiment dur d'être parachutée comme ça.

Moi, à mon échelle, avec dix-neuf rentrées à mon actif, j'essaie aussi, peut-être pas assez, mais j'essaie. J'ai enseigné longtemps, toujours en éducation prioritaire en Seine-Saint-Denis, à part une courte parenthèse au Liban dans une école française du réseau AEFÉ (Agence pour l'enseignement français à l'étranger). Le 9-3, j'y tiens, et pas qu'un peu. On décrit souvent ce qui ne va pas dans ce département. Moi, j'y vois tout ce qui va bien. C'est pour cela qu'il me semble important de mettre en lumière ce qui s'y fait de remarquable au quotidien.

Dans ce département, l'humain prend une place particulière. Directrice d'une école mater-



« À mon échelle, avec dix-neuf rentrées à mon actif, j'essaie aussi, peut-être pas assez. »

nelle REP + (réseau d'éducation prioritaire renforcé) depuis dix ans, mon bonheur, c'est d'être à la porte matin, midi et soir, et parler aux parents et aux enfants. Les accueillir par un sourire, par un bonjour personnalisé, les connaître assez pour savoir quand ils vont mal.

Les accueillir, oui les accueillir et non les recevoir.

Clairement, j'ai mûri depuis ce 1^{er} septembre 2009, jour de ma première rentrée de directrice. J'ai appris à mesurer mon propos, à ne pas m'emporter lorsque je me

sens attaquée. J'ai compris que je suis la professionnelle, que c'est à moi d'arrondir les angles, que c'est à moi de calmer les parents quand ils sont en colère. J'ai compris que bien souvent, leur colère, c'est l'arbre qui cache la forêt. Leur colère, c'est souvent un cri de désespoir, la sensation d'être malmenés par un système qui stigmatise de plus en plus, qui appauvrit toujours plus et qui cloisonne.

Pour certains parents, revenir à l'école, c'est se remémorer sa propre histoire scolaire, c'est avoir la sensation de ne pas être à la hauteur. Et nous, enseignants, parfois nos propos, notre façon de nous exprimer enfoncent un peu plus le clou. « Une relation asymétrique », disent les chercheurs. Mais comprendre les parents, c'est comprendre leurs enfants, nos élèves. Et l'enjeu est là : une compréhension réciproque, un respect réciproque, une reconnaissance mutuelle pour la réussite de tous les élèves, futurs citoyens de demain. ■

Lilia Ben Hamouda est directrice d'école maternelle

Dys % des élèves

« Quand je n'étais pas le dernier de ma classe, c'est que j'en étais l'avant-dernier. (Champagne !) Fermé à l'arithmétique d'abord, aux mathématiques ensuite, profondément dysorthographique, rétif à la mémorisation des dates et à la localisation des lieux géographiques, inapte à l'apprentissage des langues étrangères, réputé paresseux (leçons non apprises, travail non fait), je rapportais à la maison des résultats pitoyables. »

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007, 4^e de couverture.



NICOLE BOUIN
Professeure de LP à la retraite et formatrice



ÉMILIE PRADEL
Professeure des écoles et mère d'un enfant dys

Ce qu'on appelle communément « les troubles dys » sont des pathologies neurodéveloppementales qui touchent tel ou tel aspect de la cognition. Ils entraînent des problèmes spécifiques dans le développement du langage, du geste, des fonctions exécutives et des apprentissages scolaires. En effet, si l'on considère qu'environ 15 % des élèves français sont en échec scolaire, c'est le cas de la moitié des porteurs de troubles dys. Selon les études, ces troubles touchent 8 à 15 % de la population mondiale, d'où le chiffre symbolique de 10 % le plus souvent avancé, chiffre forcément approximatif en raison des surdiagnostics et des sous-diagnostics impossibles à évaluer avec précision.

Toutes les difficultés scolaires ne sont pas dues aux troubles du développement, d'où l'importance de diagnostics fiables posés par des spécialistes chargés de distinguer retards, problèmes psychoaffectifs, spécificités socioculturelles ou linguistiques et troubles spécifiques des apprentissages. La précision du diagnostic détermine la qualité de la prise en charge, l'adéquation des compensations, contournements, adaptations et aménagements nécessaires à l'insertion scolaire, professionnelle et sociale. On pourrait dire qu'il y a autant de cas que d'enfants et cela selon les fonctions cognitives spécifiquement touchées, les conséquences des déficits liées à l'intensité et aux associations possibles des troubles, les ressources propres à l'enfant, les compensations qu'il met spontanément en œuvre, l'accompagnement familial, médical, scolaire, social dont il bénéficie, etc.

Pour nous, les enseignants ne peuvent plus ignorer cette réalité ni faire l'économie de la réflexion et de

la formation. C'est pourquoi nous avons souhaité que ce dossier, après avoir posé que c'était « *dysficile* » pour tout le monde (partie 1), apporte des informations précises sur ces troubles aux professionnels (partie 2), mais surtout fournisse des pistes pédagogiques, propose des dispositifs, des outils, des témoignages sur des expérimentations et des structures qui peuvent améliorer la situation actuelle (parties 3 et 4).

Nous rappelons que ces déficits cognitifs ne sont pas des déficiences intellectuelles. Au contraire, 20 à 25 % des porteurs de troubles dys seraient aussi à haut potentiel. Repérés, diagnostiqués, traités et accompagnés au plus tôt, avant l'engrenage du découragement, ces jeunes peuvent réussir. Le cas du docteur en linguistique dyslexique dont nous avons recueilli le témoignage est de moins en moins exceptionnel. Notons d'ailleurs que nous côtoyons de plus en plus de collègues dys, mais que nous ne le savons pas toujours, parce que cette révélation relève encore du *coming out*.

Actuellement, le niveau socioculturel de la famille détermine encore énormément la prise en charge et donc l'avenir de ces enfants trop souvent orientés dans des filières spécialisées, qui ne correspondent pas à leur situation de handicap. Pour se lancer dans le parcours du combattant qui épuise les familles, mais permet finalement à ces enfants de trouver leur place, il faut disposer de ressources, en termes de connaissances, de disponibilité et de moyens financiers. Les associations pourraient jouer un rôle capital dans la réduction de ces inégalités de moyens, car elles proposent, pour une somme modique, une multitude de services et un accompagnement des jeunes et de leur famille.

Le cursus scolaire, le parcours de vie ne sont pas distincts, on n'est pas dys qu'à l'école et il y a une interaction entre ce qui se passe dans et en dehors de la classe. L'amélioration des conditions de vie passe par l'information de tous concernant cette situation de handicap scolaire et social. ■

Ces déficits cognitifs ne sont pas des déficiences intellectuelles.

SOMMAIRE

■ C'est dyscile

- 12 **Maux dys !** NICOLE BOUIN
- 12 **Le parcours du combattant** SYLVIE CAMPOLI
- 14 **Quand les relais font défaut** MAGALI OUARY-GLEMIN
- 14 **La double peine** NICOLE BOUIN
- 15 **Le cas d'Hadrien** JEAN-CLAUDE APARISI
- 16 **De l'école au travail, une vie de dys** KEVIN NICOLAS
- 17 **Le pack dys** ÉMILIE PRADEL
- 18 **Un chemin de croix** GARANCE CORTEVILLE

■ C'est quoi les dys ?

- 20 **L'enfant dyspraxique** CAROLINE HURON
- 22 **Lire autrement, mais lire quand même**
NATHALIE BEDOIN
- 25 **Le déficit d'attention** NATHALIE FRANC
- 27 **Si la dyscalculie m'était contée**
FLORA SCHWARTZ, JÉRÔME PRADO
- 28 **La dyscalculie en classe ou les petits calculs
entre amis** LAURENCE AVY
- 29 **Lorsque les mots manquent**
ROSA YSSAAD-FESSELIER
- 31 **Les troubles des fonctions exécutives**
MICHÈLE MAZEAU

■ Dans la classe

- 33 **Mission impossible en cours de français ?**
CARINE PERRIN
- 35 **Est gauche ce qui n'est pas droit !**
JEAN-YVES RONFLÉ
- 36 **En EPS avec un élève dyspraxique**
JEAN-PIERRE GAREL
- 38 **Évaluations et tiers temps** SOPHIE ARMENGOL
- 39 **Des dyslexiques dans mon amphi**
AUDREY MAZUR-PALANDRE
- 42 **L'AESH et l'enseignant, une relation à construire**
VIRGINIE BOUTEC

■ Expertises croisées

- 44 **Pas si simple** YANNICK MÉVEL
- 45 **En formation, s'appropriier une démarche**
MIKE NOEPPÉL



Illustration de couverture: **Jean-Luc Boiré**
Illustrations intérieures: **Borris**

- 47 **Un réseau de référents dys** FABRICE PILAT,
CYRILLE DELHAYE, ERWANN LE POITTEVIN
- 49 **Le numérique au service des élèves dys**
FRÉDÉRIC DUPONT
- 51 **Les apports des cartes mentales pour le
traitement des dys** FABIENNE DE BROECK
- 53 **La spécificité du suivi individuel** VICTORIA HEYMAN
- 55 **La journée des dys du Rhône** NICOLE PHILIBERT
- 57 **Répertoire des sigles utilisés**

À LIRE SUR NOTRE SITE:

- Une collaboration multidisciplinaire** MICHÈLE MAZEAU
- Une linguiste dyslexique** PAULINE DELAHAYE
- Les troubles de l'apprentissage en Israël**
MARION KRIVINE
- Un dispositif croisé orthophoniste-enseignant**
LAUREN ARGOUARC'H, ELISABETH ARTIGES
- Le Cartable Fantastique** VALÉRIE GREMBI
- Bibliographie, sitographie, filmographie**



1. C'est dysficile

Maux dys !

La méconnaissance des troubles dys entraîne assez souvent des réactions inappropriées, sources de souffrances accrues pour les élèves. Comment rompre ce cercle vicieux ? L'information et la formation peuvent y contribuer.

Nicole Bouin, professeure de LP à la retraite et formatrice

Je n'ai pas d'enfant porteur de troubles dys, mais je suis sensible depuis longtemps à la vulnérabilité des élèves, des enfants d'amis, des jeunes dys que je rencontre dans le cadre des associations dans lesquelles je m'investis. J'ai consacré tout mon parcours professionnel à la lutte contre la difficulté et l'échec scolaires, je ne pouvais donc ignorer cette cause, puisque 50 % des enfants dys se retrouvent en échec scolaire, particulièrement dans les milieux populaires où ils sont rarement détectés, diagnostiqués, traités et accompagnés.

DES PAROLES QUI CASSENT

Le premier mot qui me vient à l'esprit à l'évocation de ces troubles, c'est le mot « souffrance ». La souffrance de cet enfant en maternelle dont on se moque parce qu'il fait tout tomber et qu'il est trop maladroit, qui rate tout et n'arrive à rien. De cet élève à l'école élémentaire qui ne comprend pas pourquoi ce que les autres réalisent avec une aisance déconcertante lui est inac-

cessible malgré tous les efforts qu'il déploie et une application désespérée, qui se sent trop nul, humilié, incapable. Qui entend le professeur dire à sa mère « *ne vous acharnez pas madame, il y a des écoles pour ces enfants-là* ». La souffrance de celui à qui son maître dit « *tu es paresseux et puis c'est tout, ne cherche pas d'excuses, les troubles dys, ça n'existe que dans la tête des*

Ces enfants attendent de rentrer chez eux pour s'effondrer en larmes.

parents surprotecteurs ». Du dyspraxique qui lit sur toutes ses copies « *mal écrit, mal présenté, sale, faites des efforts ou je ne vous corrige plus* ». Du dysattentionnel qui trouve inmanquablement sur ses bulletins « *manque de concentration, de rigueur et de sérieux* ». De cette lycéenne dyslexique qui travaille tout le temps, n'en dort plus, qui y passe tous les weekends et toutes les vacances et à qui on conseille de travailler davantage pour améliorer ses résultats, à qui

on dit qu'on ne peut pas proposer d'aménagements, qu'elle n'a qu'à « *se bouger* » pour faire comme les autres. Qui lit sur son premier commentaire composé à rédiger en deux heures « *3/20, et vous n'auriez pas fait mieux avec un tiers temps* ». À tous ces enfants qui ont honte de leurs résultats, de leurs bulletins, de leurs copies, qui aimeraient tellement que les enseignants remarquent leurs efforts, que leurs parents soient fiers d'eux. Qui donneraient cher pour ne plus voir de pitié, de condescendance, de moquerie dans le regard des autres, pour ne plus faire l'objet de quolibets comme « *gogol* » ou, parfois, de harcèlement de la part de leurs camarades de classe.

Les enseignants ne sont pas insensibles ou sadiques, ils sont juste démunis face à ces élèves qu'ils n'ont pas été formés à accueillir dans leurs classes et à accompagner. Ils ne sont tout simplement pas conscients de ce que représentent concrètement ces handicaps au quotidien. D'autant que le plus souvent, ces enfants attendent de rentrer chez eux pour s'effondrer en larmes, ils ne confient pas spontanément leur désarroi, même à leur famille, ils ont honte et préfèrent se taire la plupart du temps. Jusqu'au jour où ils ne veulent plus aller à l'école, où ils tombent malades, où ils deviennent violents ou provoca-

teurs pour détourner l'attention, où ils baissent les bras, se replient sur eux-mêmes, sombrent dans la dépression.

Je commence toujours les formations d'enseignants en projetant des textes tels que les voient certains dyslexiques, par exemple¹ : « *Lal ut tev er slar éu s sit e*

A l a r e n t ré ed esc las ses, jes aut ai sdej oi ea vecl es ga rço nse tlesf il lesd uqu art ier, d és ir eux de co mm encerl es co ursq uico mb ler a ien tmo nes pritc urie ux. Am es ur equ el'an né eav anç aît, le scou rs dev inr entp lusdi f fic ilese tuns ent im entdener vos it é etde p r é occ upat io ncom me nçàm'e nv a hi r.

Co mb ie ndev er besco mp ortec ete xtr ai td et ex te ? »

Devoir lire ces quatre lignes en deux minutes les perturbe au point qu'ils ne trouvent pas la réponse à une question très simple. C'est déstabilisant, stressant, irritant, épuisant. On peut alors se faire une petite idée de ce que cela entraîne comme fatigue à la fin d'une heure de cours, d'une journée, d'une semaine, d'un trimestre. On imagine l'effort que représente la lecture d'un livre de 300 pages dans ces conditions, la lecture des mots inconnus, longs et techniques, dans certaines matières. On peut aussi demander aux collègues de tracer un cercle de deux centimètres de diamètre avec des gants de boxe et des lunettes reproduisant la vision en tunnel. Se mettre quelques minutes dans ces situations aide à commencer à se faire une vague idée de ce que peuvent vivre certains de nos élèves.

Cela incite aussi à demander aux élèves dyslexiques comment ils

¹ Pour se faire une idée des difficultés de lecture des dyslexiques, voir le simulateur <https://tinyurl.com/yxsmnr05>.

Zoom Le parcours du combattant

Il y a tout d'abord, dès le très jeune âge, les regards inquisiteurs des personnes extérieures qui se demandent si notre enfant est « normal » ou attardé. Les réflexions blessantes des maitresses à l'école qui n'ont pas toujours les bons mots parce qu'au début, on ne pense pas aux troubles des apprentissages, mais à une mauvaise éducation due à des parents qui ne tiennent pas leur enfant comme il faut. Et puis un jour, parfois tard, le diagnostic tombe et là, c'est le début d'un parcours semé d'embûches, qui dure souvent des années. Les remédiations cognitives se succèdent, on court après les documents pour monter le dossier destiné à la Maison départementale des personnes handicapées

(MDPH), les aides de financement car peu de soins sont pris en charge et ils coutent cher, on slalome à l'école entre les enseignants, compréhensifs souvent, même gentils parfois, mais qui n'appliquent pas l'organisation prévue, et ceux qui estiment que les troubles dys sont une vue de l'esprit et qu'un peu moins de laxisme de la part des parents suffirait. Bref, on met souvent des années à y voir clair et pendant ce temps-là, l'enfant dys subit les dommages collatéraux et essaie de garder le cap ! Il suffit pourtant de croiser le chemin d'une personne bienveillante le long de ce parcours difficile et le soleil réapparaît.

SYLVIE CAMPOLI

Mère d'un enfant diagnostiqué multidys

voient les textes. Certains sont déstabilisés par la question, parce qu'ils n'ont pas encore réalisé qu'ils ne voyaient pas comme les autres. D'autres sont étonnés qu'on songe à leur poser la question, mais ils sont capables de répondre avec pré-

Ce qu'on met en place pour ces élèves sert aussi souvent aux autres.

cision et de dire ce qui les aide ou non, guide ligne (fourniture scolaire spécifique permettant de suivre le texte ligne à ligne), caractères, espacements, couleurs, support penché, etc.

À partir de cette prise de conscience, tout peut s'enclencher : la bienveillance plutôt que le désarroi, la curiosité d'en savoir davantage, le souci d'observer pour comprendre,

l'envie de se former, de chercher avec les collègues comment alléger la charge cognitive, de tâtonner, d'expérimenter pour trouver des solutions innovantes, d'échanger avec l'élève et ses parents pour savoir comment il perçoit les choses, ce qui l'aide, ce qui le gêne et ce qui lui est nécessaire pour réussir, d'inventer pour compenser, contourner, adapter et aménager.

Après cette première étape, il reste encore une bonne et une mauvaise surprise à découvrir. La mauvaise surprise, c'est qu'il n'y a pas de recettes toutes faites, efficaces pour tous les dyslexiques, tous les dyscalculiques, tous les dyspraxiques, tous les dysattentionnels ou dysexécutifs, etc. Chacun a des limites, des ressources, des vécus, un environnement familial et social, etc. qui entraînent des besoins différents. La bonne surprise, qu'on découvre peu à peu, c'est que ce qu'on met en place pour ces élèves à besoins particuliers sert aussi souvent aux autres et nous aide à améliorer notre pratique et à nous sentir vraiment utiles. À nous de transformer ce qui pourrait apparaître de prime abord comme une malédiction en opportunité. ■

TÉMOIGNAGE

« J'ai une élève dys dans une de mes classes de 2^{de}. Au début de l'année, j'étais vraiment inquiète parce que je ne savais pas ce que je pouvais faire concrètement pour l'aider. Cependant, mon élève est très autonome et vraiment indépendante. Très vite, j'ai pu lui demander directement ce que je pouvais mettre en place pour faciliter les choses en cours de français. Elle m'a dit par exemple que les caractères des textes des photocopiés ne devaient pas être trop petits. De plus, si elle a un problème ou une question, elle n'hésite pas à venir m'en parler. Son autonomie me facilite vraiment les choses. »

LÉA

Stagiaire en DU à l'ESPE de Créteil

Quand les relais font défaut

Une prise en charge adaptée des élèves dyslexiques en classe ordinaire ne relève pas de la seule bonne volonté de l'enseignant : elle peut être favorisée, ou non, par la nature des partenariats avec d'autres acteurs, comme le montre ce témoignage.

Magali Ouary-Glemin, professeure des écoles, CE2-CM1 (cycle 2 et 3), circonscription de Blain (44)

Tous les ans, je suis confrontée à la difficulté d'accueillir un ou plusieurs élèves dyslexiques dans ma classe. C'est enrichissant et déroutant à la fois. Pour ne pas les laisser sur le bord du chemin des apprentissages, je dois chercher les étayages, adapter mes outils, ma pédagogie. Cette recherche peut être longue, elle permet d'analyser et de mieux comprendre les démarches de l'élève, mais également mes propres démarches pédagogiques.

C'est un enrichissement, car les aides apportées aux élèves dys sont souvent bénéfiques pour tous. Quand les choses se passent bien, l'élève dys se saisit des aides proposées et il se raccroche au wagon des apprentissages, mais ce n'est pas toujours le cas.

QUAND TOUT MANQUE

Il arrive que certains élèves ne puissent ou ne veuillent plus suivre. C'est le cas d'un élève de ma classe de CM1. Dès le CE1, un dossier

MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) a été monté, une demande a été faite au Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), qui n'a pas donné suite, en attente de la réponse de la MDPH. Ce dossier a été refusé dans le courant de l'année de CE2. Cela a été une grosse déception pour la famille, pour la maman surtout, il a fallu la soutenir et lui expliquer que d'autres dispositions allaient être mises en place. Sur les conseils de la MDPH, nous avons mis par écrit tous les aménagements sur un PAP (plan d'accompagnement personnalisé). Ce document doit être signé du médecin scolaire pour être officialisé, or il n'y avait plus de médecin scolaire sur notre secteur ! Il a fallu attendre la rentrée en CM1 pour transmettre le fameux PAP au nouveau médecin. La réponse a été courte et simple : « *Les PAP ne sont*

Zoom La double peine

Deux de mes amies ont vécu des expériences qui sont monnaie courante parmi les adhérents des associations d'enfants dys. Leurs fils sont dyspraxiques, dysgraphiques, dyslexiques, avec un trouble déficitaire de l'attention, voire des éléments du spectre autistique. À l'école primaire (elles ne se connaissaient pas à l'époque), les professeurs des écoles (PE) leur ont dit que leurs enfants ne sauraient jamais lire et écrire et qu'ils étaient trop handicapés pour trouver leur place à l'école, ils ont conseillé un placement en institution spécialisée. Elles n'ont pas accepté cette sentence, elles ont pris la scolarité de leurs enfants en main, elles se sont formées, elles ont obtenu un diplôme universitaire (DU) de psychopathologie des apprentissages, elles ont passé beaucoup de temps à accompagner leur scolarité et à chercher les meilleurs établissements, les meilleurs professionnels, elles se sont ruinées en spécialistes. Ils ont obtenu tous les deux 17/20 à l'oral de français

et d'histoire-géographie du bac en 1^{re}. Aujourd'hui, celui qui a 20 ans est en école d'ingénieurs et celui qui a 18 ans est en deuxième année de BTS. Quels parcours ! Tous les parents ne sont pas logés à la même enseigne lorsqu'il s'agit de faire reconnaître et prendre en charge un trouble dys. Compléter des dossiers complexes, s'adresser aux bons interlocuteurs, payer des spécialistes en secteur libéral pour éviter les douze à dix-huit mois d'attente en service hospitalier, financer une rééducation et un accompagnement, le matériel nécessaire, insister pour faire valoir ses droits et appliquer les décisions de la MDPH, accompagner les devoirs à la maison, etc., tout cela demande du temps, de la disponibilité d'esprit, un bon niveau culturel et financier. Des parents qui n'ont pas les moyens de payer ni de se former ne peuvent pas faire face aux difficultés et éviter l'échec, et cela me révolte. Dans notre région, nous leur disons que la priorité c'est l'adhésion à une association qui, pour vingt euros

par an, fournit l'information (conférences, explications, les établissements où les enseignants sont formés, les professionnels efficaces, etc.), le matériel (ordinateur, scanner, etc.), l'accompagnement dans la construction du dossier MDPH (les associations siègent aux commissions et savent comment il faut le remplir pour qu'il passe), la rencontre et le conseil, voire la formation des enseignants, quand ils l'acceptent, le soutien psychologique pour les parents avec le Café des parents et pour les enfants avec des rencontres et des activités spécifiques entre jeunes, etc. Je construis actuellement des ponts entre des associations comme ATD Quart Monde et les associations de dys, pour essayer de proposer une adhésion à cinq euros et pour former les bénévoles des associations à communiquer avec les parents des milieux populaires.

NICOLE BOUIN

pas prioritaires cette année. » En fin de CE2, nous avons également organisé une équipe éducative à la demande de la mère et de l'orthophoniste, qui s'inquiétaient du comportement de l'enfant qui n'avait plus aucune motivation pour les apprentissages. Il a commencé à ne plus vouloir aller chez l'orthophoniste, à refuser de travailler et aussi à perturber la classe. Nous avons tous été d'accord sur le fait que l'enfant n'avait pas seulement besoin d'une aide pédagogique, mais également d'une aide psychologique. J'ai alors remonté de nouveau le besoin au Rased, qui ne pourra intervenir qu'en janvier. Nous sommes en décembre et la situation n'a pas évolué : l'enfant n'a pas le droit à une aide humaine ; il n'est pas encore pris en charge par le Rased,

il n'a pas encore de suivi psychologique (bientôt à priori), et il a un PAP non officiel ! Face à tous les refus que les parents ont vécus, face à tous ces manques (manque de médecin scolaire, manque de

Certaines familles n'ont pas les clés pour trouver seules les solutions.

« maître plus », manque d'enseignants dans les Rased, manque de temps, manque de formation, manque d'auxiliaire de vie scolaire, AVS), la famille a commencé à se refermer, à baisser les bras. La communication avec l'enfant comme avec la maman est plus tendue.

Pour nous, professionnels de l'Éducation nationale, les démarches sont

déjà bien compliquées, même quand on y met du sien. Alors, mettons-nous à la place des familles qui n'ont pas les clés pour trouver seules les solutions, cela doit sembler long, déroutant et décourageant. De mon côté, je me pose plein de questions : puis-je faire plus et mieux ? Vers qui me tourner ? Comment aider cet élève à comprendre ses troubles ? Comment l'aider à restaurer l'estime de soi ? Il a le droit aux mêmes chances pour son avenir que les autres élèves, pourtant on lui demande deux fois plus de volonté, de force de caractère, de travail pour comprendre ses troubles, savoir quelles aides sont utiles et les accepter. Peut-être les choses vont-elles évoluer positivement pour la fin de son cursus primaire. Mais j'espère que tout ne sera pas à recommencer au collège ! ■

Le cas d'Hadrien

Comment faire en sorte que l'élève et sa famille soient associés aux délibérations et aux décisions sur l'inclusion scolaire ? Ici, nous prenons connaissance du témoignage du père d'Hadrien, qui n'a connu que deux belles années dans sa vie d'élève.

Jean-Claude Aparisi, père d'Hadrien

Hadrien est dyslexique. Nous en avons le soupçon avant que les experts n'en confirment la sévérité. Difficultés pour apprendre à lire qui se manifestent encore aujourd'hui par une extrême lenteur, des approximations de déchiffrement, et une fatigue très vite ressentie à cet effort ; impossibilité de fixer les formes orthographiques, d'appliquer deux règles simultanément, une écriture d'autant moins formée qu'on exige de lui une rapidité de prise de notes. Bref, un tableau complet qui laissait mal augurer de la suite de sa scolarité. Il a très vite désinvesti les apprentissages scolaires, découragé qu'il était par les obstacles qu'il ne parvenait pas à franchir et par le décalage avec ses amis. Luttant

contre un sentiment de honte et d'infériorité, il voulait et veut encore « être comme tout le monde ».

Ceux parmi les enseignants qui ne l'ont pas renvoyé à son insuffisance, à sa culpabilité, à son

Hadrien voulait et veut encore « être comme tout le monde ».

manque de volonté, ceux qui ne l'ont pas humilié devant la classe se trouvaient eux aussi bien dépourvus pour lui venir en aide, lui proposant des aménagements, des soutiens qui trop souvent firent long feu. Même les AVS (auxiliaire de vie scolaire) que la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées)

avait envoyés pour lui venir en aide devinrent des sources de conflits avec Hadrien et ses professeurs.

Pourtant, dans ce tableau plutôt sombre, en dehors de quelques professeurs qui ont su le sortir de la spirale de l'échec dans laquelle il s'enfonçait, deux années scolaires ont évité la catastrophe annoncée. L'une était l'année de CM1, l'autre la classe de 4^e. Que s'est-il passé pour qu'Hadrien retrouve les chemins d'une relative réussite et se construise une autre image de lui-même ?

L'ENGAGEMENT D'HADRIEN

Dans le courant du premier trimestre de chaque année, depuis la classe de CE2, une équipe éducative rappelait les difficultés d'Hadrien et leurs conséquences sur ses apprentissages et son comportement, elle suggérait des aménagements et des pistes de travail. Or, ces deux années-là, Hadrien a été associé aux débats et aux décisions de l'équipe éducative. Les professeurs du collège venus en nombre n'ont pas laissé seule leur collègue professeure principale. Le médecin scolaire a décrit avec ■■■

1. C'est dysficile

■■■ minutie l'ensemble du syndrome et suggéré quelques aménagements. Participant aux débats, donnant son point de vue, devenant lui-même force de proposition, écouté par les adultes présents, Hadrien s'est trouvé délogé de la place dans laquelle il était (il s'était) trop souvent maintenu, il a pris en main sa vie d'écolier et de collégien et amorcé la construction d'une relation confiante avec les enseignants. Il a rompu l'assujettissement, la réification dans laquelle l'enfermaient des décisions, des aménagements décidés « pour son bien » hors de toute dynamique de coconstruction : deux années fastes de progression régulière.

Hélas, après la 4^e, il fut le seul élève retiré de son groupe, sans raison pédagogique. Utilisé comme variable d'ajustement pour équilibrer les effectifs, il a été renvoyé à son errance. Faut-il préciser que son année de 3^e fut difficile autant pour lui que pour les professeurs ?

N'ayant pas obtenu l'orientation professionnelle qu'il souhaitait, il a demandé à redoubler sa 3^e. L'année scolaire s'étant terminée par un conflit sévère avec un professeur, Hadrien fut admis dans un autre collège.

RETOUR À LA CASE DÉPART

Il fallut alors qu'il se réapproprie un lieu, tisse de nouvelles relations, que les ajustements nécessaires lui permettent d'être en confiance. Pour l'y aider, nous avons accompagné notre demande de réunion d'une équipe éducative d'un courrier expliquant ses difficultés. Le collège proposa aux professeurs des pistes de travail, mais aucune réunion de l'équipe éducative ne permit de décrire, d'approfondir, de comprendre les réactions d'Hadrien, et surtout, jamais il ne fut associé à ces propositions autrement que par des injonctions professorales. Lui-même, ne pouvant réagir et contribuer à la réflexion, retrouva son agitation, sa dispersion et son agressivité si néfastes à son insertion dans un collège.

Accumulant les bêtises, les imperfections, les manquements au règlement, ne considérant les adultes que comme des obstacles, jamais comme des soutiens, il a finalement été exclu définitivement du collège, perdant ainsi toute chance de réaliser son orientation en 2^{de}.

TÉMOIGNAGE

De l'école au travail, une vie de dys

Même si, grâce aux divers aménagements, les personnes peuvent obtenir des diplômes de haut niveau, comme le master, elles n'en ont pas terminé avec un parcours de vie semé de difficultés dont témoigne ici Kevin.

Je m'appelle Kevin, j'ai 31 ans et je présente des troubles car je suis dyslexique, dysorthographique et dyspraxique, tout comme mon frère jumeau.

UNE SCOLARITÉ RÉUSSIE MAIS ÉPUIANTE

La scolarité en primaire dans une école Freinet a été très compliquée et pourtant, nos deux parents sont enseignants. Nous avons été pris en charge assez tôt, malgré le peu d'informations de l'époque. Nous avons dû redoubler le CM1, car nous ne savions toujours pas lire. Les enseignants nous faisaient travailler pendant toutes les pauses pour rattraper notre retard, et notre père toutes les vacances. Le passage au collège s'est avéré difficile et mon frère a été orienté vers un hôpital de jour, car il ne savait toujours pas lire. Il a refusé cette option et on a commencé le collège ensemble. Cette expérience a été positive pour nous deux, car nous nous sommes enfin rendu compte que nous n'étions pas mauvais partout.

Le fait de segmenter les disciplines nous a redonné confiance en nous. Notre mère reprenait nos prises de notes et essayait de les déchiffrer pour les retranscrire, afin d'avoir un support de cours lisible. Pour le bac, nous avons pu bénéficier d'un tiers temps, sans lequel il nous aurait été impossible de valider ce diplôme. Malgré un deuxième redoublement pour mon frère, nous avons fini nos études, non sans mal, en validant pour moi un DUT (diplôme universitaire de technologie) et une licence professionnelle et pour mon frère un DUT, une licence et même un master.

Nous étions très en difficulté sur tout ce qui était sport de balles et ballon, une importante cause de stigmatisation qui s'ajoutait à nos difficultés scolaires. Le pire a été pour l'obtention du permis de conduire, avec plus de 100 heures d'autoécole

et de nombreux échecs. La dyspraxie n'ayant pas été prise en charge lors de notre parcours, c'est certainement ce qui nous pose encore le plus de difficultés actuellement.

UNE SITUATION DE HANDICAP ENCORE PEU PRISE EN COMPTE

J'ai obtenu une reconnaissance de travailleur handicapé depuis deux ans. Lors de mes premières expériences de travail, il ne m'était pas apparu que mon handicap avait autant de conséquences sur mon travail. Le souci provient de ce que peu de personnes ayant ces troubles avec le suivi de l'époque ont pu valider ce type de diplôme et atteindre des postes de technicien ou de cadre. Les conséquences sont multiples, mais très liées à une importante fatigue nerveuse qui génère des difficultés à parler après le travail, à réfléchir, à conduire, du stress, source de situations accidentogènes, aussi bien personnelles que professionnelles.

Les aménagements de poste restent très difficiles à mettre en place, car les praticiens ont très peu de recul et beaucoup ne considèrent pas ces troubles comme étant un handicap au travail. En rentrant du travail, j'ai eu plusieurs accidents de voiture, dus à la fatigue et à l'incapacité de réfléchir qu'elle provoque. Cela provoque aussi de la tachycardie et des soucis digestifs chroniques en lien avec des périodes de stress et de fatigue intenses. Je me bats tous les jours pour tenter d'améliorer ma situation et celle des autres. Je trouve qu'il est vraiment très important de partager ce type d'expérience, pour que les nouvelles générations ne rencontrent pas autant de difficultés.

KEVIN NICOLAS

Technicien supérieur et travailleur en situation de handicap

Ce récit est-il banal? N'est-il pas légitime qu'un collègue se débarrasse d'un élève qui manifeste une non-conformité perturbant la vie de l'établissement? Pourquoi est-ce que je raconte ça aujourd'hui? Les faits accumulés sont réels et ne plaident pas en faveur d'Hadrien. Sans vou-

loir le dédouaner de sa responsabilité, il me semble toutefois que la situation est plus complexe qu'elle ne le paraît au premier abord, et mériterait une réflexion suivie d'action sur ce que l'école produit comme violence envers tous ces enfants « porteurs de dys » qui

mettent en échec les professeurs et interrogent l'institution. Il serait profitable d'y associer les nombreux enseignants qui pensent autrement leur rapport aux élèves et le rapport de ceux-ci au savoir. ■

Le pack dys

Professeure des écoles et mère d'une fille ayant plusieurs troubles dys, l'auteure s'appuie sur son vécu de parent pour tenter d'adapter au mieux sa pratique professionnelle à chaque élève.

Émilie Pradel, professeure des écoles et maman d'une enfant dys

A force de rencontrer des parents d'enfants dys et d'avoir eu un grand nombre d'élèves dys dans ma classe depuis le début de ma carrière, je me rends compte, d'une part, que chaque enfant a besoin de dispositifs différents pour apprendre (on ne peut pas généraliser et trouver une solution pour les élèves dys), et d'autre part, que ces enfants ont tous des difficultés communes qui affectent leur vie quotidienne, car être dys ce n'est pas seulement avoir des difficultés à l'école, ça pose aussi des problèmes dans la vie sociale et à la maison.

LE PACK DYS VU PAR PLUSIEURS PARENTS

« Dans la trousse de mon fils, un stylo dure quarante-huit heures ; après ça, l'objet ne ressemble même plus à un stylo. »

« À 10 ans, ma fille a encore du mal à s'habiller seule le matin. »

« On a révisé la leçon pendant une heure et il n'a rien pu en dire pendant le contrôle ; du coup, encore une mauvaise note. »

« Elle n'a pas de notion du temps, cinq minutes ou une heure, c'est pareil. »

« Sa chambre ressemble à une installation d'art contemporain. »

« Il se cogne toute la journée. »
« À la maison, tout le monde appréhende le moment de faire les devoirs. »

« Ma fille est terriblement angoissée. » Et en option : « Elle fait des crises de colère terribles. »

« Il ne veut plus aller chez l'orthophoniste. C'est vrai qu'avec l'école, le basket, l'ergothérapeute et la psy, il est crevé, et nous aussi. »

Être dys, ça pose aussi des problèmes dans la vie sociale et à la maison.

Voilà. Tout ça, c'est dans le « pack dys ». Et la liste n'est, bien sûr, pas exhaustive. Avec ces enfants-là, on réalise à quel point la vie est une suite de tâches complexes : se préparer le matin, mettre la table, couper ses aliments, faire son cartable, ranger sa chambre, faire un gâteau, lire l'heure, etc. Une journée normale peut vite se transformer en parcours du combattant.

En tant que parent ou enseignant, percevoir ces constantes chez tous ces enfants permet de comprendre qu'ils ne le font pas exprès et ça pousse ensuite à prendre du recul, à moins s'énerver, à se poser les bonnes questions et à trouver des solutions

individuelles. Les enfants dys sont dans l'incapacité ou la grande difficulté pour trier, classer, s'organiser, planifier, gérer le temps et l'espace. Leur mémoire de travail est faible, comme leur capacité d'attention, leur rythme est très lent. Et tout ça ne fait pas bon ménage avec l'école.

COMMENT LES AIDER ?

En tant qu'enseignante, mon expérience de parent d'enfant dys m'a sûrement aidée pour l'appréhension globale d'un élève ayant un trouble de l'apprentissage, tout d'abord. Je comprends mieux qu'il mette du temps pour tout, que son attention s'échappe régulièrement, que ses productions ne respectent pas les canons de beauté espérés.

Les dispositifs d'aide que je peux mettre en place concernent principalement l'économie d'écriture, pour que l'attention soit maintenue sur l'objectif : leçons collées, exercices ou évaluations sous forme de textes à trous, de questionnaires à choix multiple ou de travail oral. Je vais aussi laisser à la disposition de l'élève des outils d'aide (leçon, dictionnaire, calculette, etc.) et lui apprendre à s'en servir, ou simplement l'inviter à s'y référer.

J'insiste beaucoup sur la méthodologie, ce qui souvent, d'ailleurs, sert à tous les élèves de la classe. On travaille ça en collectif, comme décortiquer avec eux les différentes étapes nécessaires pour réussir une tâche ou comment apprendre une leçon, un poème, des mots. Étant donné qu'on fonctionne tous différemment et qu'on a tous à apprendre les uns des autres, les élèves ■■■

1. C'est dysficile

■■■ expliquent leur fonctionnement, leurs manières de faire, et chacun peut alors tester et trouver une méthode personnelle.

Et, évidemment, chacun de nous ayant des compétences différentes, je n'oublie pas de mettre en avant celles de ces élèves fragiles, pour leur donner un maximum de confiance en eux.

ACCEPTER LA DIFFÉRENCE

Finalement, avoir un enfant ou un élève dys, c'est avant tout apprendre à accepter la différence. Accepter que chacun prenne le temps dont il a besoin pour apprendre. Accepter que son rôle de parent ou d'enseignant consiste simplement à prendre l'enfant et élève où il en est et de l'aider à avancer, sans se laisser gagner par les pressions extérieures (les programmes, les évaluations, les classements, le regard des collègues, et quand on est parent, celui de l'école, des amis, de la famille, des autres parents, etc.).

Pour aider ces élèves, on rêve d'une école idéale, comme il en existe ailleurs, plus au nord, avec des équipes de professionnels (enseignants, éducateurs, orthophonistes, psychologues, psycho-



motriciens, ergothérapeutes, etc.) qui travaillent ensemble dans un même lieu, sans ajouter d'heures supplémentaires aux élèves en difficulté.

Une école où on évalue par compétences et où chacun peut aller à son rythme. Une école où sont mises en valeur les différences et les richesses de chacun. ■

Un chemin de croix

Dotée de bonnes capacités intellectuelles, scolaire, studieuse, persévérante, Garance déroule son parcours de vie scolaire et les réactions très diverses des enseignants face à sa dyslexie. Elle-même passe par des phases de découragement, alors qu'elle est très créatrice.

Garance Corteville, élève en terminale STD2A

Ma scolarité depuis le CP a été un vrai chemin de croix. J'ai rencontré des enseignants plus ou moins compréhensifs, certains très à mon écoute mais démunis pour m'aider, d'autres bienveillants qui cherchaient des solutions avec moi, et puis des enseignants indifférents, voire agressifs, pour lesquels j'étais

un poids ou quelqu'un qui faisait des histoires pour pas grand-chose. Je dois dire que parfois, lorsqu'ils voulaient m'aider, ils pouvaient me mettre encore plus en difficulté vis-à-vis des autres élèves ou parce que leur aide était inutile : « Bah ! Garance, je te donne ta copie, va au fond de la classe pour commencer le devoir puisque tu as besoin de plus

de temps ! » Enfin, ceux qui sont dans le déni total de ce handicap : « Si tu crois que ton tiers temps va t'aider au bac, je peux te dire que ça ne suffira pas pour que tu y arrives ! »

UNE SITUATION DE PLUS EN PLUS MAL VÉCUE

Longtemps, j'ai vécu ma dyslexie comme une expérience qui m'appartenait et qui faisait de moi un être singulier, unique. J'en parlais très librement et je prévenais mes instituteurs ou professeurs en début d'année. J'ai accepté ce handicap, rassurée par mes parents, qui me citaient régulièrement tous les hommes célèbres qui étaient dyslexiques et qui avaient réussi pour-

tant. Si je n'avais pas été ainsi soutenue par ma famille, je n'y serais pas arrivée. C'est devenu de plus en plus compliqué au fil de ma scolarité, car il est à peu près admis qu'un dyslexique a des problèmes de lecture et d'écriture mais, pour le reste, ça ne passe pas : difficulté à hiérarchiser, à organiser son travail, à conceptualiser, à apprendre par cœur, à planifier un devoir, lenteur d'analyse, etc.

J'ai souvent pensé que j'étais bête, ou pas à la hauteur, que je ne méritais pas d'être là, au lycée, que j'étais bien inférieure à tous les autres élèves. Mon estime de moi a été mise à mal très souvent et j'ai dû à plusieurs reprises faire des passages chez les psychologues pour tenir, en plus de l'orthophoniste deux fois par semaine ! Il y a eu des moments où je me suis détestée et où j'ai pensé que ma vie allait être un cauchemar continu. Les psychologues disaient à ma mère : « *Votre fille est dénarcissisée !* »

Pour les devoirs, je mets le double de temps des autres. Je travaille énormément, je m'accroche. Pourtant, les notes ne sont pas à la hauteur de l'effort fourni et je me dis parfois « *à quoi bon continuer ?* ». C'est compliqué aussi en matière de sociabilité. Pendant que mes camarades se retrouvent au cinéma, au musée ou à des fêtes, moi je suis à la maison en train de travailler. Ils ne comprennent pas plus que les professeurs pourquoi je n'ai pas le choix. Donc je travaille tout le temps, le soir, la nuit, les weekends, les vacances. C'est la seule condition pour me maintenir à flot. Combien de fois ai-je entendu de la part des professeurs comme des autres élèves : « *Ce n'est pourtant pas difficile, c'est clair comme de l'eau de roche !* » Et là, je me sens idiote et démunie, abattue.

RETROUVER LA CONFIANCE EN SOI

Dans les moments d'extrême fatigue et de découragement, je peux avoir des crises de larmes ou de colère, contre moi ou ma famille, car je suis dépassée par tout ce que je dois gérer en même temps et j'ai le sentiment que je vais me noyer. Il faut alors, patiemment, grâce à mes proches, retrouver un peu de confiance en moi. Ça se reconstruit petit à petit, et puis je rechute.

J'ai souvent eu le tort de vouloir m'en sortir toute seule sans deman-



Œuvre de Garance, élève à l'école Boule : sa vision du traité du design de S. Vial.

der d'aide, pour des questions d'égo, d'image vis-à-vis de mes camarades de classe. La dyslexie m'a souvent isolée des autres. Je n'avais pas envie d'être stigmatisée dans la classe. À l'école ou au collège, comme il n'y a pas de temps supplémentaire, je restais toute seule en classe pour finir

J'ai été obligée de fabriquer toute seule ma prothèse pour tenir debout et marcher.

mes exercices, pendant que les autres allaient jouer. Et en plus, je n'y arrivais parfois pas mieux, car j'avais aussi un problème de compréhension. J'aurais pu y passer douze heures, je n'aurais pas compris davantage et je m'en voulais à mort.

Pendant les épreuves du bac, j'avais un tiers temps en français. Quand les autres ont terminé, ils sont sortis, soulagés, et moi je suis restée toute seule dans la salle. Il me restait plus d'une heure. J'ai eu du mal à me reconcentrer. Les professeurs qui surveillaient la salle parlaient de leurs prochaines vacances et c'était de plus en plus difficile de tenir au bout de cinq heures ! Je suis sortie de l'épreuve anéantie. Tu as tout le temps l'impression de ne rien valoir. On développe forcément un complexe par rapport aux autres. C'est très lourd pour un enfant comme pour un adolescent.

Le sentiment que j'ai, au terme de

ma scolarité, c'est que j'ai été obligée de m'adapter au système scolaire, aux professeurs, aux rythmes, aux règles du jeu pas toujours justes. J'ai été obligée de fabriquer toute seule ma prothèse pour tenir debout et marcher. J'ai eu mon brevet avec mention « très bien », j'espère avoir mon bac pour pouvoir faire le métier dont je rêve depuis la 6^e et pour lequel je me bats depuis des années, mais je ne suis pas sûre que je ferai à nouveau le chemin !

La bonne nouvelle, c'est que j'ai une résistance et une force de travail à toute épreuve. Est-ce que ça s'appelle la résilience ? ■



2. C'est quoi les dys ?

L'enfant dyspraxique

La dyspraxie, qui se traduit par une perturbation de la coordination motrice, est moins connue que la dyslexie. Les études épidémiologiques évaluent sa fréquence à 5 %. Un enfant par classe est donc susceptible d'être dyspraxique.

Caroline Huron, chargée de recherche à l'Inserm, laboratoire de neuro-imagerie cognitive, centre Neurospin

La dyspraxie est définie dans les classifications médicales internationales comme une perturbation de la coordination motrice. Cette diminution des performances motrices ne s'explique pas par un déficit intellectuel. Les enfants dyspraxiques ont une intelligence, et donc une compréhension des concepts, normale. Elle n'est pas la conséquence d'un manque d'entraînement, puisqu'elle concerne des enfants qui ont eu les mêmes opportunités d'apprentissage que leurs pairs. Elle n'est pas non plus provoquée par des difficultés psychologiques.

UNE GÊNE QUOTIDIENNE

Les enfants dyspraxiques sont gênés pour exécuter tous les gestes de la vie quotidienne. L'habillage est souvent problématique, avec des difficultés pour boutonner, remonter les fermetures Éclair, mettre les vêtements dans le bon sens, enfiler des chaussettes et nouer des lacets. Le moment du repas n'est pas beaucoup plus simple pour eux : ils peinent à couper leur viande, doivent se concentrer pour réussir à porter les aliments de leur assiette à leur bouche avec une fourchette sans les

faire tomber, et ils oublient souvent de fermer la bouche en mangeant. Les jours de fatigue, bon nombre d'entre eux renoncent à finir leur repas si personne ne leur vient en aide. L'apprentissage de la natation ou du vélo peut être difficile. Leur participation aux jeux collectifs est entravée par leurs difficultés à lancer et à rattraper un ballon ou une balle. Leur maladresse surprend et agace parfois : ils renversent leur verre, se cognent dans les chambranles de portes et dans les coins des meubles,

La vie quotidienne d'un enfant dyspraxique est une suite d'obstacles à surmonter.

ou font tomber toutes leurs affaires en voulant prendre quelque chose dans leur sac. À ces difficultés gestuelles peut s'ajouter un trouble de l'orientation dans l'espace. Ils se perdent dans les couloirs, se trompent de chemin pour aller ou revenir de l'école, ne distinguent pas la droite de la gauche. L'orientation dans le temps est aussi perturbée. Ils ne se repèrent pas dans la journée, dans la semaine ou dans l'année. La vie quotidienne d'un enfant

dyspraxique est donc une suite d'obstacles à surmonter à tout instant, ce dont il est essentiel d'être conscient afin de pouvoir limiter les efforts qu'ils ont à faire dans une journée pour ne pas les épuiser.

DES DIFFICULTÉS À L'ÉCOLE

Les difficultés d'écriture manuscrite liées au déficit du geste graphique sont le symptôme le plus fréquemment observé à l'école et une des raisons principales de consultation médicale. Les lettres tracées sont grosses et déformées. La lisibilité des mots se dégrade au fur et à mesure de l'exercice. Le geste est malhabile, par manque de fluidité. Dans une étude réalisée par Caroline Jolly et Édouard Gentaz chez une élève dyspraxique de CP puis de CE1, comparée avec des groupes classe de grande section, CP et CE1, nous avons enregistré l'écriture de lettres dictées avec une tablette graphique. Nous avons montré qu'au fur et à mesure de l'apprentissage, les enfants font moins de pics de vitesse, moins de pauses, gardent moins longtemps leur stylo en l'air. Cette évolution, qui reflète l'automatisation du geste écrit, n'existe pas chez l'enfant dyspraxique. Les caractéristiques cinétiques de son écriture ne se modifient pas et restent au niveau de celles des élèves de CP, voire de grande section. Cette absence d'automatisation est cruciale en raison de ses conséquences sur le plan cognitif. En effet, l'élève dyspraxique continue de prêter attention au des-

sin des lettres. Or, notre cerveau n'est pas conçu pour faire deux tâches en même temps si ces deux tâches requièrent de l'attention. L'objectif de l'apprentissage de l'écriture est donc que les enfants automatisent le geste écrit, afin qu'ils puissent libérer des ressources attentionnelles pour réaliser des tâches plus conceptuelles comme rédiger un texte ou faire une dictée, par exemple. En l'absence d'automatisation, l'enfant dyspraxique se trouve en situation de double tâche cognitive dès qu'il écrit, et ce, à l'insu de ses parents comme de ses enseignants. Ceux-ci ont souvent bien du mal à comprendre pourquoi cet enfant, qui peut épeler oralement sans erreur la plupart des mots, multiplie les fautes d'orthographe dès qu'on lui demande de les écrire sur une feuille.

DIAGNOSTIQUER L'OBSTACLE

Attention à ne pas se tromper de diagnostic: cet enfant qui épèle juste mais écrit faux n'a aucun problème avec l'orthographe. En revanche, il est en situation de double tâche cognitive quand il écrit. Prendre conscience de cette particularité est indispensable pour comprendre les conséquences du trouble à l'école et pouvoir les contourner pour permettre à l'enfant d'apprendre et de faire la preuve de ses compétences sans en être empêché par ses difficultés graphiques. Évaluer un élève dyspraxique à l'écrit sans prendre en compte la situation de double tâche induite par l'écriture manuscrite revient à évaluer non pas son niveau scolaire, mais l'impact de son handicap. On retrouve cet impact cognitif dans toutes les tâches qui requièrent une coordination motrice: utiliser des ciseaux, manier des instruments de géométrie (règle, compas, etc.).

Le trouble de la coordination concerne aussi les mouvements des yeux. Dans une étude, nous avons enregistré les mouvements des yeux d'enfants dyspraxiques et nous les avons comparés aux enregistrements d'un groupe contrôle. Les résultats montrent que la désorganisation de leurs mouvements des yeux les empêche de regarder une cible durant le même temps que les autres enfants en une seule fois. Leurs yeux quittent la cible au bout de quelques secondes. Pour pouvoir la fixer pendant la même durée, ils vont être contraints de ramener leur regard

sur la cible à plusieurs reprises. On imagine les conséquences que cela peut avoir lors de la lecture d'un texte, en particulier si les lignes sont serrées. L'enfant commence à lire une ligne. Ses yeux quittent la ligne. Il doit les ramener sur la ligne pour pouvoir continuer sa lecture. Si son mouvement n'est pas suffisamment précis, il y a un risque non négligeable pour que son regard se pose sur la ligne d'au-dessus ou d'en dessous. Le texte devient alors incompréhensible. Attention encore: en l'absence de dyslexie, l'enfant dyspraxique n'a aucune difficulté avec l'apprentissage du code. En revanche, il peut avoir des difficultés à lire de façon fluide en raison des perturbations des mouvements oculaires.

Néanmoins, les difficultés rencontrées à l'école par les enfants dyspraxiques vont au-delà de leur

propriétés des figures. Enfin, la géographie pose aussi de nombreuses difficultés tant pour le remplissage des cartes que pour leur analyse.

CHANGER L'ENVIRONNEMENT, PAS L'ENFANT

Face aux difficultés rencontrées par les enfants dyspraxiques à l'école, quelle stratégie peut-on mettre en œuvre? Faut-il continuer à « *faire toujours plus de ce qui ne marche pas* », interroge Michèle Mazeau, spécialiste reconnue des troubles des apprentissages? La réponse proposée par Cheryl Missiuna, experte canadienne du trouble développemental de la coordination, est d'adapter l'environnement plutôt que de chercher à changer l'enfant. Permettre aux enfants dyspraxiques d'apprendre à l'école sans être empêchés par leur handicap est la mission de l'association Le Cartable Fantastique (www.cartablefantastique.fr). Son action consiste à partir du repérage des besoins des enfants et à croiser les regards d'enseignants et de chercheurs en sciences cognitives pour imaginer des solutions utilisables en classe.

Ainsi, pour ces enfants dont l'écriture manuscrite n'est pas fonctionnelle, il faut trouver des alternatives au crayon pour toutes les situations scolaires qui nécessitent d'écrire. De multiples options sont disponibles selon l'âge et le niveau scolaire de l'enfant. On pourra donner accès à des lettres magnétiques ou en carton pour l'écriture de mots dans les petites classes, ou utiliser des applications numériques sur tablette. L'ordinateur est un moyen de compensation essentiel pour les élèves dyspraxiques. Ils peuvent l'utiliser pour taper des textes, faire de la géométrie ou du dessin avec des logiciels spécifiques. Il ne faut néanmoins pas oublier qu'un enfant de 7-8 ans n'est pas une sténodactylo capable de taper des dizaines de lignes à un rythme soutenu ni que certaines tâches, comme la pose des opérations en colonnes, sont peu adaptées à l'utilisation d'un traitement de texte. Pour répondre à ces besoins, le Cartable Fantastique a développé, en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, une banque d'exercices numériques en étude de la langue pour les élèves du CE1 au CM2. Elle comporte une ■■■

Il faut trouver des alternatives au crayon pour toutes les situations scolaires qui nécessitent d'écrire.

trouble du geste. Ainsi, les difficultés de repérage dans l'espace peuvent avoir de multiples conséquences dans la sphère scolaire. La numération arabe repose sur une norme spatiale: les unités sont à droite, les dizaines à gauche. Comment différencier 32 et 23, quand on ne sait pas s'il faut lire de gauche à droite ou de droite à gauche? De même, la pose des opérations en colonnes repose sur un algorithme spatial. Même avec une très bonne compréhension de la différence entre les centaines, les dizaines et les unités, et de bonnes compétences en calcul, les enfants dyspraxiques peuvent aboutir à un résultat faux, parce qu'ils ont mal aligné les chiffres et se sont trompés de colonne. 153 + 32 ne font plus 185, mais 473 quand le second nombre est décalé vers la gauche au moment de la pose.

Que dire de la géométrie qui implique à la fois la manipulation complexe d'un outil et d'un crayon et l'analyse d'informations spatiales? Sans surprise, la très grande majorité des élèves dyspraxiques est mise en difficulté par cette matière, sauf si on lui associe des moyens de compensation pour le traçage et une référence aux concepts et règles de géométrie plutôt qu'un apprentissage basé sur la perception spatiale des

2. C'est quoi les dys?

■■■ version à imprimer pour l'ensemble de la classe. Lorsque l'exercice a comme consigne « *recopie ces phrases et entoure les verbes* », l'élève dyspraxique ouvre son ordinateur et répond à la consigne « *dans ces phrases, clique sur les verbes* ». L'ensemble de la classe fait donc le même exercice et travaille la même compétence, mais certains écrivent avec un stylo, quand d'autres cliquent avec une souris.

Pour permettre aux élèves qui travaillent avec un ordinateur de poser des opérations en colonnes ou d'inclure des tableaux de conver-

sion, le Cartable Fantastique a développé des *plugins* ou logiciels complémentaires qui s'ajoutent au traitement de texte existant. L'élève tape l'opération $123 + 32$ et celle-ci s'affiche sous la forme d'une opération en colonnes qu'il n'a plus qu'à résoudre. Ces ressources sont mises à disposition gratuitement sur le site du Cartable Fantastique.

Les enfants dyspraxiques sont nombreux. Les difficultés qu'ils rencontrent à l'école sont réelles, mais peuvent être contournées par des moyens de compensation. La mise en place de stratégies et d'outils

pédagogiques et technologiques est essentielle pour leur permettre de faire la preuve de leurs compétences. On peut être un enfant dyspraxique en même temps qu'un élève compétent. C'est le message essentiel de cet article. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Caroline Huron, *L'enfant dyspraxique : mieux l'aider à la maison et à l'école*, Odile Jacob, 2011.

Michèle Mazeau, Claire Le Lostec, Sandrine Lirondière, *L'enfant dyspraxique et les apprentissages*, Masson, 2016.

Lire autrement, mais lire quand même

La dyslexie n'est pas un retard d'apprentissage, mais une façon de lire qualitativement atypique, due à des particularités cognitives sous-jacentes en perception.

Nathalie Bedoin, enseignante chercheuse en psychologie, laboratoire Dynamique du langage, UMR 5596 CNRS et université Lumière Lyon 2

Lire implique d'acquérir de nouveaux automatismes pour identifier des mots écrits en mobilisant peu des ressources de traitement, alors disponibles pour comprendre les phrases. En cas de dyslexie, ces automatismes se mettent difficilement en place, ce qu'on explique souvent par un déficit phonologique, mais ce terme cache des difficultés de natures variées.

En quelques mois, l'écolier apprend les liens entre les lettres et les phonèmes (représentations mentales abstraites des sons des consonnes et des voyelles). L'apprentissage de ces règles graphème-phonème et l'aptitude à les appli-

quer de manière fluide peuvent être perturbés chez l'enfant dyslexique. Il décode alors difficilement les mots qu'il n'a jamais lus, ce qui le prive du plaisir de découvrir leur identité de façon autonome. Si cette

La procédure de lecture par assemblage associant les phonèmes aux graphèmes fonctionne mal.

particularité évaluée objectivement dans un bilan orthophonique est associée à un retard de lecture d'au moins dix-huit mois non expliqué par ailleurs (scolarité inadaptée, retard intellectuel, etc.), un dia-

gnostic de dyslexie de type phonologique est posé. Sur le plan cognitif, la procédure de lecture par assemblage associant les phonèmes aux graphèmes les uns après les autres fonctionne mal, à cause de particularités cognitives sous-jacentes, dont certaines ne sont pas purement phonologiques.

La cause la plus connue est un déficit de précision du système phonologique : représentés de manière floue, les phonèmes sont perçus et produits de façon approximative, suffisante pour communiquer à l'oral grâce au contexte, mais source de confusions pour apprendre les règles graphème-phonème. Des prises en charge orthophoniques aident l'enfant à automatiser la prise en compte des indices auditifs importants pour améliorer le système phonologique, agissant ainsi sur la cause du déficit d'assemblage. Des expériences en neuro-imagerie confirment le léger dysfonctionnement d'aires cérébrales impliquées dans les traitements phonologiques,

leur faible coordination et la réduction de ces régions en cas de dyslexie. La recherche en psycholinguistique développe quant à elle des tests affinant le diagnostic des anomalies phonologiques et des outils de remédiation. Sensibiliser les enseignants et le public contribue à dépister le plus tôt possible les enfants à risque, et à proposer à l'école maternelle des exercices pour réduire l'apparition de dyslexies, ou aider à développer des stratégies de remédiation. Des entraînements phonologiques améliorent les compétences dans ce domaine et augmentent l'activation du réseau cérébral qui les sous-tend.

Un autre déficit phonologique, impliquant cette fois des capacités de conscience de phénomènes internes, peut être associé à la dyslexie : la difficulté à extraire les syllabes ou les phonèmes dans les mots (comprendre qu'il y a trois sons dans « tri ») et à les manipuler mentalement. Les tests de métaphonologie dévoilent ces difficultés, corrélées au niveau de lecture et à des activations cérébrales atypiques.

Deux autres perturbations impliquent des compétences non verbales : le déficit de mémoire phonologique à court terme qui ralentirait l'apprentissage des règles graphème-phonème et empêcherait de lire les mots longs, leurs premiers phonèmes étant trop vite oubliés ; un déficit d'accès au lexique phonologique, objectivé par un ralentissement en dénomination d'objets, lié à des perturbations de la mémoire de travail, de la vitesse de traitement et de l'automatisation de la récupération de connaissances en mémoire.

MOINS PHONOLOGIQUE QU'IL NE LE PARAÎT

Une difficulté à lire par assemblage peut aussi survenir en dehors de troubles phonologiques, car appliquer les règles de décodage demande de déplacer l'attention dans le mot, même quand le regard est statique. Or, des recherches montrent un ralentissement de l'orientation de l'attention spatiale chez les enfants dyslexiques, accompagné parfois d'une trop faible inhibition des lettres situées loin à droite. Cette particularité nuit aux vérifications que nous faisons tous en lisant et à la précision des



BORRÍS

retours à la ligne : utiliser un cache ou suivre avec le doigt peut alors aider.

À force de lire, les bons lecteurs multiplient les expériences de réussites du décodage du même mot, ce qui stabilise sa représentation

Ne pas exiger que l'enfant lise vite peut limiter l'inexactitude du lexique orthographique.

orthographique dans le lexique. Le mot est alors identifiable automatiquement, par la procédure d'adressage : tous les graphèmes du mot dans leur position sont pris en compte simultanément, ce qui demande le même temps pour un mot de trois ou de six lettres. L'appariement au lexique orthographique donne accès à sa représentation phonologique et à son sens : il est lu sans erreur ni hésitation, même s'il est irrégulier. Lire ainsi mobilise moins l'attention que l'assemblage, qui reste cependant indispensable pour les mots nouveaux.

En cas de dyslexie de surface, l'adressage fonctionne mal. Tout est lu par assemblage, donc lentement et avec des erreurs, surtout en français où beaucoup de mots sont irréguliers.

Ces derniers ne sont ni identifiés ni compris, bien que l'enfant n'ait pas de problème fondamental de compréhension. Il est important que les enseignants connaissent ce type de dyslexie caractérisé par une forte proportion d'erreurs de lecture et d'écriture des mots irréguliers en l'absence de trouble phonologique majeur. Le déficit cognitif sous-jacent relèverait de l'étroitesse de la fenêtre attentionnelle : les lettres sont traitées deux à deux ou une à une, et l'échec de l'adressage ferait basculer vers l'assemblage pour une lecture morcelée et lente.

DYSLEXIES MIXTES

Cette description simplifiée de l'assemblage et de l'adressage offre une base pour comprendre que la dyslexie se manifeste sous des formes variées à cause du dysfonctionnement de mécanismes animant l'une ou l'autre procédure. Quand les deux procédures dysfonctionnent beaucoup, la dyslexie est mixte.

Une coalition d'anomalies l'explique parfois, l'enfant cumulant déficits phonologiques et attentionnels. Une autre explication est qu'un déficit d'assemblage rend la lecture si morcelée qu'il est difficile d'élaborer une représentation ■■■

2. C'est quoi les dys ?

■■■ orthographique complète du mot : elle est alors partielle, souvent erronée, et empêche de futurs appariements par adressage. Ne pas exiger que l'enfant lise vite peut limiter l'inexactitude du lexique orthographique. La pauvreté de ce dernier décourage de lire par adressage, et la lecture par assemblage est si laborieuse qu'elle démotive le lecteur. Il faut veiller à ce que cela ne réduise pas ses occasions de lire et d'enrichir son lexique orthographique, déterminant pour une lecture fluide. Selon leur personnalité, leur motivation et les expériences positives de lecture, certains enfants dyslexiques aiment lire, à condition que le climat reste serein, que le contenu soit motivant et qu'une lecture rapide ne soit pas exigée.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que lire, ce n'est pas mettre directement en correspondance l'information visuelle avec des connaissances. L'assemblage et l'adressage s'appliquent à une représentation intermédiaire (orthographique) élaborée par le système perceptif visuel qui s'est spécialisé pour la lecture. Si cette représentation orthographique est imprécise, l'assemblage et l'adressage se font sur une mauvaise base et la dyslexie est mixte. La représentation intermédiaire (orthographique) exige au moins trois mécanismes de la cognition visuelle. Ils impliquent le cortex et pas seulement le système visuel périphérique. Le déficit de l'un d'eux retentit négativement sur toute procédure d'identification du mot.

Un des mécanismes associe les lettres au mot, excluant de la représentation orthographique les lettres alentour : ce groupement visuel repère rapidement les limites du mot en s'appuyant sur des critères décrits par la théorie de la forme (proximité, alignement, connexion, similarité de couleur, etc.). Des anomalies de groupement visuel sont décrites chez des dyslexiques. Il est possible d'y remédier en espaçant les lignes et les mots, en n'augmentant pas trop l'espace entre les lettres, en choisissant une police offrant des indices d'alignement (serif, léger écrasement des lettres, etc.) ou en permettant aux lecteurs dyslexiques qui le souhaitent de faire pivoter la page pour percevoir les lignes presque à la verticale, le groupement visuel étant pour cer-

tains d'entre eux plus facile ainsi. Aucune police, aucun espacement ou orientation de la page ne sont parfaits pour tous, mais il est souvent possible de réduire les erreurs en s'intéressant aux particularités de la cognition visuelle, ou en mesurant les performances selon le type de présentation.

Un autre mécanisme identifie les lettres. Certains enfants dyslexiques décrivent une illusion de superposition des lettres expliquée par une hypersensibilité au masquage produit par les lettres à gauche et à droite de celle à identifier. Des expériences montrent qu'une augmentation de l'espace entre lettres

Certains enfants dyslexiques aiment lire.

(assez légère pour ne pas entraver leur groupement) les aide.

Le codage de la position des lettres du mot participe aussi à la représentation orthographique et il se réalise de façon relative (telle lettre est avant ou après telle autre). Ce codage nécessite un traitement automatique des relations spatiales entre les lettres et un attrait pour la structure. Ce mode de traitement global est souvent perturbé chez les enfants dyslexiques de surface par une attraction anormalement forte exercée par les détails (analyse locale). Automatiser la sensibilité de l'attention aux structures perceptives visuelles incite l'enfant à se détourner d'un mode de lecture réduit à l'assemblage pour tenter de lire par adressage.

ANOMALIES DE L'ATTENTION TEMPORELLE

L'attention nécessaire au décodage de l'oral ou de l'écrit se diffuse dans le temps de manière discontinue, rythmique. Selon la théorie de l'attention dynamique, des cycles d'engagement-désengagement permettent la séquentiation ou découpage de l'information. En lecture, elle se fait à plusieurs échelles pour détecter les frontières des graphèmes, syllabes, mots, etc. Chez les enfants dyslexiques, des difficultés de traitement du rythme sont mises en lien avec des troubles de l'attention temporelle, et la neuroimagerie met en évidence des anomalies de l'ajustement de phase des oscillations cérébrales (rythmes

cérébraux) qui guident l'attention temporelle. Cela se manifeste par des difficultés à taper en rythme avec la musique ou une chanson, et entrave sans doute l'acquisition du système phonologique, puisque la parole est mal analysée, et l'apprentissage des règles graphème-phonème est ensuite difficile. Cela perturbe aussi le découpage en syllabes à l'oral et à l'écrit. Des recherches portent sur des méthodes basées sur le rythme, notamment musical, pour améliorer l'attention temporelle et mieux armer l'enfant pour analyser le langage oral et écrit.

Le fil rouge de cette évocation, non exhaustive, des causes des dyslexies est la difficulté à automatiser certains mécanismes qu'un bon lecteur réalise sans effort. Or, un déficit d'automatisation de procédures, lié notamment à un dysfonctionnement du cervelet, pourrait participer à la dyslexie. Si elle ne sert pas de formule pour masquer la variété des origines des dyslexies, cette idée est fédératrice et peut aider à approfondir les échanges entre les secteurs de l'éducation et de la recherche, souhaités de part et d'autre. ■

TÉMOIGNAGE

« J'ai un élève que les parents nous ont présenté comme dyslexique, qui avait un projet d'accompagnement personnalisé l'année dernière, mais qui n'est pas reconduit. Cet élève n'est pas en grande difficulté en français, il est capable d'analyses très pertinentes, à l'écrit un peu moins qu'à l'oral. J'ai pris le parti de ne pas le pénaliser dans la notation pour l'orthographe, ce qui paraît logique, mais aussi de ne pas corriger ses fautes, point sur lequel j'ai un peu plus d'hésitations. Je ne me rends pas compte quel est le rôle du professeur dans la gestion de la dyslexie, et quel est celui de l'orthophoniste (ou autre praticien). »

ÉLOÏSE

Stagiaire à l'ESPE de Créteil

Le déficit d'attention

Beaucoup d'idées reçues circulent sur ce trouble qui n'est pas apparu récemment, mais qui reste souvent mal compris. Certains considèrent Ménélaque, le distrait de La Bruyère, comme une des premières descriptions du trouble déficit d'attention (TDA).

Nathalie Franc, pédopsychiatre au CHU de Montpellier

Le trouble déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) concerne environ 5 % des enfants d'âge scolaire. Même s'il s'agit du trouble le plus fréquent et le mieux documenté en pédopsychiatrie, il persiste à ce jour un grand nombre d'idées erronées tant sur son origine que sur sa présentation clinique ou sa prise en charge. Nous proposons ici de recenser les données actuelles sur le TDAH à partir des questionnements les plus fréquents.

À QUOI LE RECONNAIT-ON ?

Le TDAH est déterminé par une classique triade de symptômes associant inattention, impulsivité et hyperactivité. On a longtemps parlé d'« hyperactivité de l'enfant », mais ce terme n'est pas adapté et doit être abandonné au profit du sigle « TDAH ». En effet, l'hyperactivité est facultative, alors que le déficit d'attention est considéré comme « le noyau du trouble ».

■ La triade de symptômes

- **Inattention** : les symptômes sont la distractibilité, la difficulté à terminer le travail entrepris, à initier l'effort, la tendance à ne pas écouter, à ne pas savoir agir en routine, la difficulté à s'organiser, les pertes, les oublis, les étourderies. L'inattention est donc centrale dans le trouble, elle détermine la gêne scolaire vis-à-vis des apprentissages, mais aussi un retard dans l'autonomie tant à l'école qu'à la maison : en corollaire, le vécu des parents est de devoir sans cesse répéter les mêmes choses, énoncer les mêmes consignes, être toujours derrière leurs enfants pour décomposer et rappeler les tâches du quotidien. Les devoirs scolaires sont un des moments les plus compliqués de la vie familiale.

- **Impulsivité** : elle se décrit par la tendance à couper la parole, à répondre avant la fin des questions, interrompre, faire irruption, etc. Là aussi, la gêne scolaire existe (exercices bâclés, énoncés non lus) et il existe également un retentissement social et familial.

- **Hyperactivité** : elle est facultative et rarement spectaculaire. Certains enfants, notamment les plus jeunes, pourront être particulièrement remuants (courir, sauter, avoir des difficultés à rester assis) ; la plupart auront surtout tendance à se tortiller, à parler beaucoup, à être instables ou bruyants.

L'hyperactivité est facultative et rarement spectaculaire.

■ Autres symptômes classiques

- **L'opposition** : les relations familiales sont généralement plus tendues, notamment du fait que l'enfant est moins « compliant », c'est-à-dire qu'il a plus de mal à suivre les consignes. Pour certains, il existe un véritable trouble oppositionnel avec provocation (TOP).

- **Trouble de la régulation émotionnelle** : chez plus de 80 % des enfants avec TDAH, la gestion des émotions est difficile, ce qui peut se traduire par de l'excitabilité lors d'évènements à valence affective, qu'ils soient joyeux ou tristes. Les émotions les plus compliquées à gérer sont les frustrations, avec plus de risques de crise de colère.

- **La baisse de l'estime de soi** : elle est la conséquence des difficultés rencontrées par l'enfant au quotidien.

- **Les troubles du sommeil** sont fréquents, en particulier retard de phase (enfants qui s'endorment plus tard), mais aussi parasomnies (sommambulisme, énurésie nocturne, somniloquie, etc.).

- **Déficit motivationnel** : on décrit dans le TDAH une plus grande difficulté à se mobiliser vers un but ; ce point peut être aggravé au niveau psychologique par le fait que les résultats des efforts ne sont pas forcément à la hauteur des attentes.

- **Variabilité des symptômes** : un point souvent mal connu est l'existence d'une fluctuation très importante des symptômes de TDAH en fonction des situations. Ainsi, dans des conditions très motivantes pour lui, l'enfant avec TDAH est capable de mobiliser ses ressources attentionnelles de façon effective. Ce point est important à comprendre, pour deux raisons pratiques : éviter de vivre ces variations comme de la provocation ou un manque de volonté (« quand il veut, il peut, donc cela veut dire qu'il ne fait pas d'effort »), car les enfants avec TDAH sont déjà en effort permanent, mais la motivation leur permet d'augmenter leur niveau d'effort ; utiliser des techniques de motivation augmente donc les performances de l'enfant avec TDAH.

■ Retentissement

Le trouble se détermine par le fait qu'il existe une gêne dans la vie de l'enfant, un retentissement sur son fonctionnement global. Cet impact s'évalue dans les domaines suivants :

- **Scolaire** : le comportement en classe peut parfois être perturbateur et compromettre l'intégration au groupe ; par ailleurs, les performances scolaires peuvent aussi être altérées, il existe un risque d'échec scolaire et de découragement.

- **Social** : il existe un risque de rejet par le groupe du fait du caractère parfois non adapté du comportement de l'enfant avec TDAH.

- **Familial** : avoir un enfant avec TDAH prédispose les parents au risque de stress et de dépression. Les interactions familiales sont souvent plus conflictuelles. Contrairement aux idées reçues, les parents élevant un enfant avec TDAH posent un cadre éducatif plus strict et plus sévère que les parents d'enfants non TDAH (ceci afin de tenter de sanctionner ■■■)

2. C'est quoi les dys ?

■■■ les comportements non adaptés). Le TDAH n'est pas associé à l'éducation laxiste.

■ Autres critères pour poser le diagnostic

Le diagnostic de TDAH est un diagnostic médical, il est donc posé par un médecin qui recense les données de l'entretien parental mais aussi des éléments scolaires. Les symptômes doivent évoluer depuis plus de six mois (en général, ils s'inscrivent de façon continue dans le développement). En pratique, il est difficile de porter le diagnostic avant l'âge de 6 ans et l'entrée à l'école primaire.

LA CAUSE DU TROUBLE, UN PROBLÈME DE SOCIÉTÉ ?

Le TDAH est un trouble du neurodéveloppement, c'est-à-dire qu'il est déterminé de façon précoce par des facteurs biologiques et génétiques, au même titre que l'autisme ou les troubles des apprentissages scolaires (troubles dys). Le TDAH a toujours existé (les premières descriptions datent du XIX^e siècle). Il est répandu actuellement de façon homogène dans différents continents et différentes cultures. Il n'y a pas d'argument épidémiologique pour dire qu'il y a davantage d'enfants avec TDAH à ce jour. En revanche le repérage, le diagnostic et la reconnaissance ont fortement évolué, et certaines difficultés observées depuis toujours chez les élèves ont donc été médicalisées.

Le TDAH n'est pas non plus la conséquence de la consommation d'écrans, mais le fait de présenter un TDAH augmente la vulnérabilité à l'abus d'écrans et de jeux vidéos. De même, il ne s'agit pas d'une « conséquence du divorce » ou de

« déstructuration de la famille », mais le fait d'avoir un enfant avec TDAH augmente le risque de conflit au sein du couple parental.

QUELLE EST LA PRISE EN CHARGE ?

Plusieurs volets sont nécessaires :

- Information sur le trouble et psychoéducation : les parents doivent comprendre les difficultés de leur enfant afin de s'adapter au mieux et de mettre en place des stratégies spécifiques ; certains programmes dédiés sont utiles (programme de Barkley), le rôle des associations de parents est également important pour s'informer au mieux (association TDAH France).
- Aménagements scolaires : l'adaptation de la scolarité est un point central dans l'accompagnement de l'enfant avec TDAH, que ce soit sous forme de plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou de façon non formalisée ; certaines stratégies

confiance en lui et de sortir d'une spirale d'échec. Ce traitement est globalement bien toléré, mais sont à surveiller des effets d'instauration de type céphalées et douleurs abdominales, puis une baisse d'appétit au repas de midi. Le traitement est réévalué régulièrement, le temps de trouver le dosage optimal. Il n'y a pas d'effet de dépendance, ni d'accoutumance au traitement. Le fait que l'enfant ait du mal à arrêter son traitement tient seulement à son efficacité et au fait qu'il retrouve ses symptômes de TDAH à l'arrêt ; il n'y a aucune précaution d'arrêt au niveau pharmacologique. La durée du traitement dépend des enfants et de leur profil. Généralement, une prescription de plusieurs années est nécessaire. À l'adolescence ou lorsque l'environnement devient plus motivant pour le jeune, le traitement est interrompu.

QUE DEVIENNENT LES ENFANTS ?

On décrit une amélioration globale des fonctions attentionnelles au cours du développement, notamment à l'adolescence. Ainsi, la plupart des jeunes avec TDAH (du fait de la diminution de symptômes, mais aussi d'une adaptation avec mise en place de stratégies et d'un environnement plus stimulant) vont réussir à compenser complètement leurs difficultés. Pour certains, en revanche, une gêne peut persister à l'âge adulte. Elle dépendra beaucoup des contraintes de l'environnement. ■

Le diagnostic de TDAH est un diagnostic médical.

peuvent être préconisées : placer l'enfant au premier rang, lui reformuler les consignes, lui permettre de se lever de façon valorisée (distribuer les feuilles), vérifier la prise des devoirs et le matériel, etc. De façon générale, le plus important reste de valoriser les efforts de l'élève et de ne pas lui renvoyer une image négative ou des injonctions impossibles à appliquer pour lui (« concentre-toi mieux »).

- Le traitement médicamenteux : le méthylphénidate est prescrit en France depuis 1994, il s'agit du traitement de référence pour le TDAH. Les noms commerciaux sont à ce jour sont Ritaline®, Concerta®, Quasym®, Medikinet®. Il s'agit d'un traitement psychostimulant qui augmente les capacités d'attention et d'éveil sur le temps de la prise. L'enfant sous traitement est plus focalisé, donc plus calme. Le traitement est prescrit si l'enfant reste trop gêné et impacté dans sa vie malgré les aménagements familiaux et scolaires : on parle dans ce cas de deuxième ligne. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un traitement curatif, il va permettre à l'enfant d'ajuster son comportement, de rentrer dans les apprentissages, puis, *in fine*, de regagner en

TÉMOIGNAGE

« Pour les élèves souffrant de TDAH (avec ou sans hyperactivité), il faut éviter les distracteurs, les éloigner des élèves bavards, des fenêtres, les rapprocher du bureau de l'enseignant et les aider autant que possible à s'organiser matériellement (en ne laissant que ce qui est rigoureusement utile aux apprentissages sur le pupitre), on peut leur donner quelques missions dans lesquelles ils pourront assouvir leur soif de mouvement : distribuer les documents, ramasser les copies, effacer le tableau. »

VÉRONIQUE BARRIÈRE
Professeure de français

Si la dyscalculie m'était contée

La dyscalculie, ou trouble d'apprentissage des mathématiques, toucherait autant d'enfants que la dyslexie. Cette condition reste cependant bien moins connue du grand public.

Flora Schwartz, *department of psychiatry and behavioral sciences*, Stanford University, USA

Jérôme Prado, institut des sciences cognitives Marc-Jeannerod, UMR 5304, Centre national de la recherche scientifique (CNRS) & université de Lyon

Pourquoi les mathématiques semblent si ludiques pour certains et si exigeantes, voire anxiogènes, pour d'autres ? La question de comprendre pourquoi les compétences mathématiques sont si hétérogènes chez les élèves est au cœur de recherches dans plusieurs disciplines, des sciences sociales aux neurosciences, en passant par la psychologie et les sciences cognitives. Un certain nombre de ces recherches s'intéresse notamment aux enfants qui ont des difficultés marquées, persistantes et relativement spécifiques au domaine des mathématiques. On dit de ces enfants qu'ils sont atteints d'un trouble neurodéveloppemental dénommé « dyscalculie » qui affecterait à peu près 5 % de la population, tout comme la dyslexie. La dyscalculie fait donc partie de la catégorie plus large des troubles de l'apprentissage qui se caractérisent par des difficultés à acquérir certaines compétences (le plus souvent scolaires), malgré des capacités intellectuelles dans la norme et malgré un environnement scolaire et familial approprié. Chez les dyscalculiques, ce sont ainsi les compétences mathématiques qui sont affectées. Quelle en serait la raison ?

Pour mieux comprendre les causes de la dyscalculie, il faut d'abord identifier ce qui est important pour l'acquisition des mathématiques. Un large ensemble de compétences entre en jeu. Par exemple, il faut apprendre la signification des symboles, comprendre les notions de géométrie, ou encore maîtriser les principes arithmétiques. Il s'avère nécessaire aussi

de mémoriser des formules et de raisonner correctement pour résoudre un problème. Ces différentes compétences mathématiques reposent sur de nombreuses fonctions cognitives, comme la mémoire ou l'attention. Certaines de ces capacités cognitives sont indispensables à tout apprentissage. C'est par exemple le cas de la mémoire de travail qui consiste à retenir temporairement des informations pertinentes pour exécuter une tâche donnée. En parallèle, d'autres capacités interviennent dans l'ap-

L'idée qu'il existe différents sous-types de dyscalculie est de plus en plus soutenue par les spécialistes.

prentissage des mathématiques, probablement davantage que dans d'autres apprentissages scolaires. C'est notamment le cas des capacités visuospatiales. Celles-ci sont bien sûr importantes en géométrie, mais elles interviennent également dans un grand nombre de domaines, de l'acquisition du concept de mesure à l'apprentissage de l'arithmétique et l'algèbre. Il est même fort probable que la représentation même des quantités numériques dans le cerveau soit intimement liée à l'espace, avec les petits nombres disposés sur la gauche d'une ligne numérique mentale et les plus grands nombres sur la droite de cette ligne. Pour finir, il a également été proposé que l'être humain serait doté d'une capacité spécifique à appréhender les quantités numériques. Ce sens du nombre,

qui a été retrouvé chez de nombreuses espèces animales, serait plus ou moins précis chez les enfants et les adultes, et il correspondrait à des niveaux variés en mathématiques.

DYSCALCULIE OU DYSCALCULIES

Si l'ensemble de ces fonctions cognitives contribue à l'apprentissage des mathématiques, un dysfonctionnement d'une seule de ces fonctions (plus ou moins spécialisées) pourrait donc entraîner une dyscalculie. Il y aurait donc plusieurs causes à la dyscalculie et, en conséquence, plusieurs sous-types de dyscalculie. Ainsi, certaines études ont mis en évidence que des difficultés en mathématiques limitées à l'arithmétique élémentaire seraient liées à un déficit spécifique de mémoire de travail. D'autres travaux ont suggéré que certains dyscalculiques auraient des difficultés à traiter les informations spatiales lors de tâches consistant à comparer des quantités numériques. Par ailleurs, il est envisageable que chez certains dyscalculiques, les difficultés en mathématiques soient secondaires à un autre trouble de l'apprentissage, comme le trouble de l'attention ou la dyslexie. En effet, les enfants dyslexiques montrant des difficultés de décodage lors de la lecture sont susceptibles d'avoir des difficultés à décoder les symboles numériques. Ainsi, l'idée qu'il existe différents sous-types de dyscalculie est de plus en plus soutenue par les spécialistes. Du point de vue clinique, il y a nécessité d'identifier le plus précisément possible les difficultés de chaque enfant et de proposer des remédiations adaptées.

IDENTIFIER LES SIGNES AVANT-COUREURS

Dans ce cadre, la psychologie et les neurosciences cognitives peuvent non seulement contribuer à l'amélioration de nos connaissances sur la dyscalculie, mais aussi améliorer sa prise en charge dans le futur. Les études de neuro-imagerie ont ■■■

2. C'est quoi les dys ?

■■■ permis notamment d'identifier des anomalies au niveau de la structure et du fonctionnement du cerveau chez les enfants dyscalculiques. Par exemple, certaines aires du cerveau seraient moins activées lors de la comparaison de nombres chez les enfants dyscalculiques par rapport aux enfants de même âge, alors que d'autres aires du cerveau seraient plus activées. En outre, des connexions entre différentes parties du cerveau pourraient être affectées chez les dyscalculiques. Ces différences cérébrales peuvent expliquer un retard dans le développement de capacités cognitives ou de compétences mathématiques. Il faut cependant noter que la majorité des études en neuro-imagerie met en évidence des dysfonctionnements chez des individus déjà identifiés comme dyscalculiques. Il est donc difficile de déterminer si les différences cérébrales observées chez ces individus par rapport à leurs pairs sont la cause ou la conséquence de ce trouble de l'apprentissage. Un apport supplé-

mentaire des neurosciences dans le futur pourrait consister à identifier le plus tôt possible les signes avant-coureurs d'une dyscalculie chez des enfants à risque. Cela aiderait à déterminer la prise en charge adaptée à chaque enfant. La démarche qui consiste à prédire l'évolution d'une capacité cognitive ou la réponse à une prise en charge (traitement ou remédiation) fait déjà l'objet de

l'activité d'une région cérébrale, lors de l'exécution d'une simple tâche spatiale. D'autre part, l'activité du cerveau lors de la résolution d'opérations arithmétiques permettrait de prédire les effets à court terme d'une remédiation en arithmétique.

Bien entendu, ces outils de neurosciences restent à améliorer et leur éventuelle utilisation dans le futur ne vise pas à remplacer les méthodes cliniques traditionnelles, mais plutôt à les compléter. Les mécanismes cérébraux sous-tendant les apprentissages mathématiques sont influencés par de multiples facteurs, tant à la maison que dans la salle de classe. Cependant, le dialogue entre les neurosciences, la psychologie et les sciences de l'éducation s'avère nécessaire pour prendre en compte tous ces facteurs et individualiser la prise en charge de la dyscalculie dans le futur. ■

Les mécanismes cérébraux sous-tendant les apprentissages mathématiques sont influencés par de multiples facteurs.

recherches depuis plusieurs années, surtout en psychiatrie. En ce qui concerne les apprentissages scolaires, les rares études qui ont utilisé une telle démarche rapportent des résultats prometteurs. Il serait notamment possible de prédire l'évolution de compétences mathématiques des élèves dans le long terme à partir de

Zoom La dyscalculie en classe ou les petits calculs entre amis

« Les maths ? Je suis nul ! » Triste constat empreint de fatalisme, fondé sur l'idée que les facultés mathématiques sont liées à un don. Si on a tort d'imaginer que la compréhension des mathématiques est réservée à une élite, il reste néanmoins un petit groupe d'élèves pour qui cela reste abstrait et pose de réelles difficultés. Pour la plupart, il s'agit de blocages psychologiques, de retards, de lacunes ou de simples difficultés plus ou moins passagères ; pour quelques-uns, il s'agit vraiment de dyscalculie, et pour ceux-là il est essentiel de s'appuyer sur la famille, les spécialistes de santé et les bilans qui, souvent, nous donnent des pistes. Car, pour un même diagnostic, chaque cas sera différent et il n'existe pas de méthode généralisable. Ce qui est essentiel, c'est de se former pour mieux comprendre ces troubles et pour apprendre à observer un élève afin de pouvoir lui proposer des méthodes et un parcours adaptés à ses besoins. Que faire concrètement avec ces élèves ? Depuis que j'enseigne les mathématiques en lycée professionnel, j'accueille chaque année en 2^{de} bac pro des élèves en grande difficulté. Il me faut donc trouver le

temps d'observer le jeune et de le questionner sur ses procédures de lecture d'énoncé, de traitement de l'information, de résolution de problèmes, de validation de la réponse, etc. Je me pose alors la question suivante : « Qu'est-ce qui semble faire barrage ? » À partir de là, je tente de trouver des solutions pour lui permettre de réaliser les mêmes travaux que ses camarades. Car, si je peux lui proposer sur des temps d'accompagnement personnalisé un travail plus ciblé sur des points précis (comme la lecture des nombres ou le sens des opérations, par exemple), je me dois, en classe, de lui permettre de travailler sur les mêmes sujets et avec les mêmes objectifs que ses camarades. C'est ainsi en aménageant la situation d'apprentissage que je vais pouvoir agir. Il a du mal avec la lecture de consignes ? Je peux décomposer la question en deux questions plus précises. Il a des difficultés avec la lecture des nombres ? Nous pouvons adopter ensemble un code couleur pour identifier les chiffres des unités, des dizaines et des centaines. Il ne manipule pas convenablement les techniques opératoires ? Je peux lui laisser une feuille avec une opération similaire, résolue de façon à ce qu'il prenne appui sur ce modèle. Je me

rappelle de Flavio, qui restait immobile devant sa feuille en évaluation sur les équations du premier degré. Je me suis assise à côté de lui et avec mon stylo quatre couleurs, j'ai commencé les premières étapes de résolution de la première équation. Je lui donne ainsi la possibilité de retrouver notre codification, car nous avons choisi une gestuelle et des mots clés pour chaque étape. Je le laisse ensuite terminer la résolution, puis après une parole encourageante, je lui dis : « Tu vois, la suivante, c'est pareil. » Il réussira à se mettre au travail, à réaliser certaines opérations et, petit à petit, il progressera et reprendra confiance en lui. Je ne vois pas de recette miracle, si ce n'est d'observer, d'inventer des solutions et d'adapter le travail pour le rendre accessible en fonction de ce qui fait barrage, d'accepter aussi de tâtonner, car on ne trouve pas toujours du premier coup la procédure efficace avec un enfant. Toute la classe peut être partie prenante quand on donne aux élèves l'envie de partager, de s'entraider et ainsi, ensemble, de franchir de nouveaux caps.

LAURENCE AVY

Professeure ressources Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés au lycée professionnel La Mache de Lyon

Lorsque les mots manquent

La dysphasie est définie comme un dysfonctionnement du langage oral et la multidisciplinarité est nécessaire à son diagnostic, puis à la prise en charge.

Rosa Yssaad-Fesselier, psychologue, neuropsychologue, unité Dys-audiologie de l'hôpital Femme Mère Enfant de Bron, enseignante à l'institut des sciences et techniques de réadaptation, université Claude-Bernard, Lyon 1

Le langage oral se développe selon des étapes respectant la maturation du système nerveux central. L'enfant passe par un premier stade préverbal ; à 3 mois, il commence par produire des cris différents selon les stimulations ; à 6 mois, il catégorise les voyelles ; à 9 mois, il produit plusieurs syllabes et comprend des mots en contexte. À l'âge d'un an s'amorce la phase verbale : l'enfant augmente son vocabulaire et accède aux premières utilisations d'associations significatives de mots. Enfin, arrive le stade syntaxique : c'est celui du développement lexical et sémantique en compréhension et en production.

Lorsque le développement ne suit pas cette évolution séquentielle, se pose la question de savoir s'il s'agit d'un retard de langage transitoire ou d'un trouble du langage oral, communément appelé dysphasie, qui se définit comme un trouble entraînant des limitations importantes et persistantes de l'expression orale ou de la compréhension du langage. Il est alors qualifié de « primaire », dans la mesure où il ne peut s'expliquer par un autre déficit, et sa persistance se réfère au fait qu'il est durable, ne disparaissant pas, même avec une prise en charge adaptée. Ce trouble concerne environ 1 % de la population en France, avec une prédominance masculine.

DÉTECTER LA DYSPHASIE

La dysphasie s'observe à travers les atteintes affectant deux ou plus des composantes constituant le langage oral :

- Phonologie : perception, manipulation et organisation des sons qui forment les mots.
- Morphologie : renvoie à la connaissance des règles de combinaisons permettant la formation

de mots.

- Lexique : dictionnaire interne.
- Syntaxe : règles permettant d'organiser les mots en un tout qui a du sens.
- Sémantique : compréhension du sens des mots.
- Pragmatique : compréhension des liens existants entre la langue et le contexte de son utilisation.

En se basant sur la classification de Rapin et Allen, Christophe Loïc Gérard¹ définit cinq types de dysphasies :

S'agit-il d'un retard de langage transitoire ou d'un trouble du langage oral ?

- Phonologique-syntaxique : une hypospontanéité verbale est observée avec une production de phrases minimale. Le lexique est globalement réduit, mais il n'existe pas de manque du mot.
- De production phonologique : l'expression, bien que fluente, est inintelligible par déformation des sons du langage ; les sons étant déformés, la production verbale devient inintelligible. La compréhension est préservée.
- Réceptive : déficit des capacités de décodage et de compréhension. L'enfant ne comprend pas tout ce qui lui est demandé. La dimension expressive est atteinte également, même si le langage spontané peut parfois faire illusion.
- Lexicale-syntaxique ou dysphasie mnésique : atteinte du contrôle sémantique, avec un manque du mot au premier plan. La compréhension, relativement préservée en apparence, chute en fonction de la longueur des énoncés. L'éva-

luation neuropsychologique montre des difficultés majeures de la sphère mnésique d'un matériel verbal.

- Sémantique-pragmatique : le langage est fluente mais peu informatif, et l'enfant montre des difficultés à adapter son discours au contexte de la communication. Les tours de paroles et les thèmes de la conversation ne sont pas respectés.

CROISER LES REGARDS

L'évaluation des troubles du langage oral est nécessairement multidisciplinaire. En effet, avant d'en affirmer le diagnostic, il est nécessaire de préciser que l'enfant n'a pas de trouble sensoriel ou perceptif. Il est également important d'écarter les carences affectives graves et le trouble psychiatrique. Il faut s'assurer que l'enfant a bénéficié d'un environnement affectif social et culturel favorable, avec une scolarité régulière.

Au niveau orthophonique, l'enfant peut présenter des difficultés de production. À titre d'exemple, il peut faire des erreurs de type de paraphasie ; il va dire « main » en dénommant un doigt. Il peut déformer la parole : il dira « douce » pour « douche ». Il peut avoir des difficultés syntaxiques. Les difficultés métaphonologiques sont multiples, par exemple l'enfant ne parviendra pas à compter les syllabes d'un mot, à en supprimer une des syllabes ou à juger la différence ou la similarité entre deux rimes. L'enfant dysphasique peut également présenter des difficultés de compréhension : il se trompera lorsqu'on lui demandera de montrer « le livre vert sous le ballon » et montrera un des livres verts présentés, sans prendre en compte sa position par rapport au ballon.

Au niveau neuropsychologique, il a un profil intellectuel spécifique. Ses résultats aux épreuves de la batterie intellectuelle WISC-V (c'est un ensemble d'épreuves intellectuelles permettant d'objectiver différentes composantes cognitives dont la sphère verbale ; elle permet également de calculer le quotient intellectuel), montrent une composante cognitive non verbale ■■■

¹ Christophe Loïc Gérard, *L'enfant dysphasique*, De Boeck Université, 1993.

2. C'est quoi les dys ?

■■■ efficiente, contrastant avec une composante verbale déficitaire. L'abstraction verbale est fragile : lorsqu'il lui est demandé de catégoriser les mots « eau et lait », il répondra « *des potables* ». Les connaissances de vocabulaire sont en dessous de la norme des enfants du même âge et la mémoire de travail est déficitaire chez la majorité des enfants dysphasiques. En revanche, les composantes non verbales telles que les compétences visuospatiales, de raisonnement fluide, de résolution de problèmes sur images visuelles et de vitesse de traitement peuvent être bien efficaces. Les tests neuropsychologiques complémentaires montrent des déficits de la mémoire d'un récit structuré et de répétition de phrases. Le test d'évocation de mots est échoué, car l'enfant dysphasique a des difficultés à accéder de manière volontaire à son stock lexical sur les deux entrées : sémantique et littérale. Il connaît plus de mots qu'il ne peut en retrouver de manière volontaire.

DE MULTIPLES ENTRAVES

La dysphasie a des répercussions sur l'individu dans sa globalité. Elle peut l'entraver sur les plans personnel, émotionnel, social et scolaire. Sur un plan personnel, l'enfant dysphasique a une image négative de lui-même et manque de confiance, car il est conscient que ses réalisations sont en dessous de celles réalisées par les enfants de son âge. Il a des difficultés dans l'identification des émotions vécues par un personnage, même lorsque le matériel est présenté sur deux modalités :

TÉMOIGNAGE

« La première fois qu'un chef d'établissement m'a demandé des efforts particuliers pour un élève, j'ai regardé quelques ouvrages. Ils offraient des cours d'anglais spécifiques pour "ces" élèves. J'ai été horrifiée. J'y ai trouvé ce que je n'aime pas dans l'apprentissage à l'école, j'ai fui. La dissection des mots en petits morceaux me donne des boutons : je suis dys des dys ! Je veux le sens global d'abord, dans n'importe quelle langue que j'apprends. J'ai laissé filer la demande, me suis occupée de l'élève comme de chacun de mes élèves, en regardant ce qui lui était (plus ou moins "naturellement") possible. »

SYLVIE ABDELGADER
Professeure d'anglais

visuelle et auditive. L'enfant dysphasique a des difficultés à plusieurs niveaux de l'interaction sociale : entrer dans un groupe existant, maintenir des interactions dans un groupe, prendre des décisions, négocier, coopérer. Les aptitudes non verbales, qui pourraient être utilisées dans la communication, sont inefficaces également. Il lui est difficile de tenir compte de la perspective de l'autre, ce qui rend incompréhensibles pour lui les comportements d'autrui. Il ne comprend pas le sens du jeu collectif.

Le trouble du langage oral se retrouve dans tous les milieux socio-culturels. Il ne s'explique ni par un bilinguisme, ni par un manque de stimulation. Il s'agit d'un problème neurologique présent à la naissance.

De par sa complexité, le trouble du langage oral peut passer inaperçu.

Même si l'étiologie génétique est évoquée, aucun gène n'a été mis en cause et certains scientifiques pensent qu'il s'agit d'une combinaison de gènes responsable de ce trouble.

De par sa complexité, le trouble du langage oral peut passer inaperçu et les difficultés d'apprentissage sont mises sur le compte d'un trouble de logique, de manque de stimulation ou d'un manque d'investissement de la part de l'enfant. Ainsi, certains enfants ne sont diagnostiqués que tardivement, au collège. Ce sont des enfants qui font illusion, car ils ont des composantes cognitives non verbales bien efficaces et une fluence verbale plus ou moins fonctionnelle. Malgré une prise en charge orthophonique de longue durée, ces enfants sont en échec scolaire et décrits par leurs parents et enseignants comme ayant une mémoire très insuffisante. Ils n'apprennent pas, malgré un travail de tous les jours aussi bien en classe qu'à la maison.

UNE PRISE EN CHARGE MULTIDISCIPLINAIRE

À l'instar de l'évaluation, la prise en charge du trouble de langage oral est multidisciplinaire. En effet, l'enfant a besoin d'une prise en charge orthophonique pour la sphère langagière, mais aussi d'un suivi psychologique pour l'aider à trouver confiance et lui permettre ainsi de mieux investir le domaine de l'ap-

prentissage scolaire. Les aménagements pédagogiques en classe viennent compléter les prises en charge, en assurant à l'enfant un environnement favorable pour qu'il s'implique de manière active dans le processus de l'apprentissage.

En classe, afin d'éviter de pénaliser l'enfant pour un trouble dont il n'est pas responsable, il est nécessaire de lui prodiguer l'information sur les supports qui lui conviennent le mieux. L'utilisation de matériel visuel peut s'avérer bénéfique, car elle lui permet de traiter l'information sur un autre canal qui est fonctionnel. De manière générale, en fonction des troubles objectivés, des aménagements pédagogiques peuvent être mis en place :

- Ne pas faire répéter l'enfant dysphasique.
- Reformuler à sa place pour lui permettre de s'exprimer.
- Favoriser le fond de la communication et moins la forme.
- Utiliser les outils qui peuvent pallier les difficultés orales : gestes, mimes pointage, etc.
- Lui donner des indices lorsqu'il ne parvient pas à trouver le mot adéquat, lui donner le début du mot, par exemple.
- Utiliser des phrases courtes et simples.
- Vérifier la compréhension de phrases : faire reformuler la phrase pour s'assurer de la compréhension du fond, sans tenir compte de la forme.
- Utiliser des exemples visuels pour une meilleure compréhension de la consigne.
- Éviter de donner plusieurs informations dans la même phrase.
- Éviter les consignes multiples, etc.

En conclusion, l'enfant dysphasique fait face à plusieurs obstacles, à différents niveaux. Il est donc primordial de l'aider à travers des prises en charge adaptées et la mise en place d'aménagements pédagogiques pour lui permettre de se réaliser et de trouver sa place au sein de la société. ■

Les troubles des fonctions exécutives

Le trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité, pourrait faire partie d'un ensemble plus vaste de troubles des fonctions exécutives qui intéressent beaucoup les chercheurs actuellement.

Michèle Mazeau, médecin de rééducation, spécialiste en neuropsychologie infantile

Les fonctions exécutives (FE) sont supportées par de volumineux réseaux de neurones situés en avant du cerveau (réseaux préfrontaux), massivement connectés à toutes les autres fonctions mentales. Elles occupent près du tiers de la masse cérébrale, c'est dire toute leur importance. Elles ont un rôle de coordination, de gestion et de contrôle sur toutes les opérations cognitives spécialisées (le langage, les mémoires, la spatialisation, etc.), mais aussi sur la motivation et le contrôle émotionnel (liens étroits avec le circuit de la récompense (anticipation d'un plaisir ou d'une satisfaction) qui, lui, repose sur des noyaux de neurones situés dans la profondeur du cerveau). C'est pourquoi on les compare souvent à un chef d'orchestre qui gère les différents instrumentistes, les coordonne pour qu'ensemble, ils réalisent une symphonie donnée. Elles occupent donc un rôle hiérarchique et transversal sur l'ensemble du fonctionnement mental.

Ces fonctions, lentes à mûrir, se développent régulièrement entre la naissance et la fin de l'adolescence (16-25 ans). Aux alentours de 5-8 ans (selon les sujets), elles atteignent une efficacité suffisante pour autoriser des apprentissages de plus en plus complexes.

UN CHEF D'ORCHESTRE À TROIS BAGUETTES

Pour continuer à filer l'analogie avec le chef d'orchestre, on pourrait dire que les fonctions exécutives disposent de trois baguettes ! Deux d'entre elles (l'attention et la mémoire de travail, MDT) sont des fonctions indépendantes dont seulement une partie est constitutive des FE. Il s'agit

des parties appelées « système attentionnel superviseur » (SAS) pour l'attention et « administrateur central » pour la MDT. La troisième est spécifiquement et entièrement exécutive, et recouvre elle-même plusieurs sous-systèmes, flexibilité mentale, planification des tâches complexes, etc., et la principale, l'inhibition.

L'attention a un rôle de filtre, de distinction des stimuli pertinents du bruit de fond, car le cerveau ne peut pas traiter plusieurs stimuli ou tâches à la fois. Pour être efficace,

On compare souvent les fonctions exécutives à un chef d'orchestre qui gère les différents instrumentistes, les coordonne.

l'attention doit être bien orientée vers la cible pertinente, mais également fluide et dynamique, s'adaptant parfaitement à chaque tâche, par exemple naviguant entre ce qui est écrit au tableau, ce que dit l'enseignant, ce qu'on écrit sur le cahier. Il s'agit aussi de maintenir l'attention suffisamment longtemps pour analyser et traiter l'information (attention soutenue ou concentration) et d'inhiber ce qui viendrait distraire l'enfant (distracteurs présents dans l'environnement ou internes). Cette gestion de l'attention est coûteuse (coût cognitif), c'est-à-dire fatigante. On peut la comparer à des batteries qui se vident au fil de leur utilisation et qui doivent être rechargées régulièrement (pauses, récréations, vacances).

Une anomalie, une atypie, un déficit de développement (appelé TDAH, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité) a des réper-

cussions comportementales (distractibilité, impulsivité, émotions et relations sociales mal contrôlées, éventuellement hyperactivité) et dans les apprentissages. L'attention est la porte d'entrée vers la MDT.

La mémoire de travail est une mémoire vive, très provisoire, qui permet de garder en tête simultanément quelques secondes quelques informations (trois à sept selon l'âge, la nature des informations, l'habileté du sujet), afin de les confronter pour en extraire une signification (consignes longues, explications ou récits, texte) ou un résultat (calcul mental, situations problèmes). Il faut donc, là encore, bien cibler les éléments à conserver dans cette MDT, et la vider et remplir en permanence de façon pertinente (mise à jour de la MDT). C'est la porte d'entrée vers la mémoire à long terme, lieu de stockage des apprentissages. Une anomalie, une atypie, un déficit de développement de la MDT a des répercussions d'abord en mathématiques, domaine très exigeant en MDT, puis dans la compréhension de très nombreuses activités orales et écrites.

Mais la fonction clé reste l'inhibition. Que faut-il inhiber ? D'une part les distracteurs, d'autre part les automatismes, les réponses dites « dominantes » issues de routines surprises. Ces dernières permettent des réactions rapides, justes et pertinentes ($6 \times 3 = 18$, Marignan = 1515, la somme des angles d'un triangle fait 180° , etc.), sans réflexion ni contrôle, c'est-à-dire sans intervention des FE, et donc sans fatigue. Elles sont donc à la fois très efficaces et très économiques (coût cognitif quasi nul). C'est la raison pour laquelle il est important d'apprendre par cœur (tables de multiplications, règles de grammaire, de géométrie, dates, etc.) et d'automatiser certaines routines (graphisme, pose et résolution des opérations, etc.).

Cependant, il arrive que ces routines ne soient pas adaptées (quel roi a gagné la bataille de Marignan ? il faut alors s'empêcher de dire « 1515 », possiblement déclenché par le ■■■

2. C'est quoi les dys?

■■■ mot « Marignan »). Il faut donc alors mettre en route les FE pour inhiber l'irruption rapide, impulsive de la routine et permettre la réflexion. De même, l'énoncé « René a huit billes, Sophie en a quinze. On veut que Sophie ait deux billes de plus que René » conduit beaucoup d'enfants à répondre « + 2 », automatisme induit par la formulation « deux de plus que » qu'il faut inhiber ici pour faire une soustraction.

Pour Olivier Houdé, « il y a trois systèmes cognitifs dans le cerveau. L'un est rapide, automatique et intuitif (le système 1). L'autre est plus lent, logique et réfléchi (le système 2). Un troisième système, sous-tendu par le cortex préfrontal, permet l'arbitrage, au cas par cas, entre les deux premiers ».

ET QUAND ÇA DYSFONCTIONNE ?

Un retard important et durable de maturation ou un dysfonctionnement de tout ou partie des FE a des répercussions négatives dans le comportement de l'enfant (déficit de contrôle) et dans ses apprentissages (problèmes d'attention, de MDT, de mémorisation à long terme, de réflexion, de sélection des informations ou réponses pertinentes, d'inhibition de l'impulsivité et des automatismes). Une maladresse (graphique en particulier) peut s'y ajouter (liée à la brusquerie des gestes mal contrôlés en précision, amplitude, vitesse ou direction, et qu'il ne faut pas confondre avec une dyspraxie). Les neuropsychologues disposent de tests étalonnés qui évaluent l'efficacité des différents systèmes et sous-systèmes constituant les FE en fonction de l'âge de l'enfant.

Lors d'anomalies du développement, on observe une distractibilité pathologique, avec une sorte d'aimantation vers n'importe lequel des stimuli présents ou vers tous : l'enfant tripote tout ce qui est à portée de main, répond à toute sollicitation verbale (du voisin, une parole entendue dans le couloir, etc.), se laisse entraîner sans contrôle par des associations d'idées (différences, il parle à tort et à travers). Son travail est infiltré d'étourderies systématiques (par exemple, en maths, oubli des retenues, irruption incontrôlée de la réponse dominante, l'addition, dans des opérations de soustraction ou de multiplication). Lorsqu'une tâche est lancée, l'enfant a beaucoup de difficulté à l'arrêter ou à la modifier (s'il



BORRÍS

faut souligner les verbes en rouge et les noms en bleu, il va souligner tous les mots, ou tout en bleu).

Le syndrome dysexécutif est particulièrement sensible dans les tâches nécessitant un choix, la gestion simultanée de plusieurs étapes (maths, mais aussi grammaire ou plan d'une rédaction), l'organisation d'une suite d'étapes (résolution de

ligents et en grande souffrance, car ils se sentent rejetés, du fait de leur comportement, tant par les adultes que par leurs pairs.

On les aide grandement en pratiquant le « stop and go » (lutte contre l'impulsivité), la segmentation des tâches et consignes (aide à la planification) et leur présentation épurée (aide attentionnelle), l'introduction de pauses fréquentes (fatigabilité), etc. Un diagnostic précoce permet une prise en charge adaptée. ■

Ces enfants intelligents et en grande souffrance se sentent rejetés.

problème, analyse d'un texte).

Il y aura échec, plus ou moins marqué selon les domaines ou les moments, « pour chaque comportement complexe : analyse des données initiales [rôle de l'attention et de la sélectivité des données], élaboration d'un programme organisant et ordonnant les différentes activités nécessaires à la réalisation de la tâche [planification], exécution du programme [rôle des fonctions d'arrêt], confrontation du résultat avec les données initiales [ou attendues]^[1] ». Cela conduit ces jeunes à un échec scolaire diffus chez des enfants intel-

¹ Extrait de « Fonctions intégratrices et cortex préfrontal », Xavier Séron et Marc Jeannerod, *Neuropsychologie humaine*, Mardaga, 1994 (entre crochets : commentaires personnels de l'auteure).

POUR ALLER PLUS LOIN

Alain Moret et Michèle Mazeau, *Le syndrome dysexécutif chez l'enfant et l'adolescent*, Masson, 2014.

Olivier Houdé, *Le raisonnement*, PUF, Que sais-je ? 2014.

3. Dans la classe

Mission impossible en cours de français ?

Certains établissements sont repérés par les parents, dans les associations ou par le bouche-à-oreille, pour l'attention qu'ils portent aux élèves à besoins particuliers. Du coup, ils accueillent beaucoup d'élèves dys et cela pourrait devenir délicat. Comment faire avec un tiers de dys dans sa classe ?

Carine Perrin, professeure de lettres-histoire au lycée professionnel La Mache de Lyon

Sur mon papier, ils sont tous répertoriés comme étant dyslexiques : dysl. Certains présentent d'autres troubles que la dyslexie : ils sont dysorthographiques ou dysgraphiques également. La liste des suppléments dys- pourrait être longue. Que faire ? Vais-je appliquer les mêmes stratégies pour tous ? Cocher mécaniquement une liste d'aménagements identiques pour tous ? Non, car il y a dys et dys.

Ce trouble des apprentissages, dont les neurosciences ont pu mettre en lumière les particularités au niveau de la microstructure du cerveau, notamment cette espèce d'obstacle dans le cheminement neuronal qui entrave la lecture, apparaît sous des jours différents chez les jeunes à l'école. Non seulement il varie en intensité (un élève peut avoir une dyslexie légère, un autre une dyslexie lourde avec dossier MDPH nécessitant une aide humaine ou un matériel spécifique), mais les manières de compenser ces troubles, ou de les corriger, sont également différentes en fonction des élèves. Concrètement, à quoi ressemble ma classe de vingt-cinq

élèves de 2^{de} professionnelle cette année ? J'ai treize élèves dys. Étant professeure principale, je rencontre les familles pour mettre en place les aménagements. C'est donc par le dialogue que je découvre la variété des manifestations dys.

Anthony bute sur des mots usuels, ce qui bloque sa compréhension des consignes. Passé cet obstacle lexical, il a une compréhension des textes relativement aisée. Ce n'est pas la même chose

C'est par le dialogue que je découvre la variété des manifestations dys.

pour Sophie, qui déchiffre avec lenteur les mots et les confond, ou qui mélange les lettres. Elle cumule une fragilité au niveau de la mémorisation à court terme, c'est-à-dire qu'elle oublie vite ce qu'elle vient de lire. Ce n'est pas non plus la même configuration pour Maxence, qui a besoin d'organiser la structure des consignes et des textes qu'il lit. Il a besoin de temps pour mettre de l'ordre et de la logique.

DE L'IMPORTANCE DE L'OBSERVATION

C'est par l'observation que je remarque que les élèves agissent différemment en fonction de leur trouble. Cassandra redemande toujours, et prend des notes, écrit partout, etc. Tim a compensé ses difficultés de lecture et de saisie du sens en s'exprimant beaucoup, il doit être rassuré quant à sa compréhension. Il aime écrire, prend des notes, mais c'est cela qui lui est coûteux : sa dyslexie se double d'une dyspraxie. On s'assoit près de lui et on note la fin quand on le peut. Je le laisse prendre une photo du tableau ou du cours de son voisin. Mathis retravaille beaucoup ses cours à la maison, y met de l'ordre. Il y a une bonne partie des dys qui vont très bien à l'école : ils ont appris à se connaître et sont en capacité d'avoir un discours sur leurs propres mécanismes d'apprentissage, ils ont travaillé et trouvé des stratégies pour apprendre et avancer. J'ai par exemple un élève multidys qui a un dossier MDPH (Maison départementale des personnes handicapées), et qui, lors d'un *speed-booking* que j'organise au CDI, a choisi une œuvre de Zola à lire pendant les vacances !

CE QUI SERA UTILE À TOUS

Tous les élèves dys sont évalués sur les mêmes compétences que les autres élèves, à la condition pour moi d'aménager leur contexte de travail : cela relève de mon obligation professionnelle. Je commence ■■■

3. Dans la classe

■■■ par des stratégies simples à mettre en œuvre et qui vont servir le plus grand nombre : utiliser une police spécifique « dyslexie » qui permet d'accrocher l'œil et de diriger le regard vers le bon sens de lecture, empêchant par ailleurs les lettres miroir de se retourner : le b ne se lira pas q. Dans un dialogue à étudier en classe, je mets en valeur de couleurs différentes les répliques. J'utilise aussi la couleur pour distinguer les paragraphes et ne pas donner l'impression d'un texte monobloc indigeste au premier regard. Je m'interdis de surcharger les cours photocopiés, et je préfère distribuer une séquence complète, composée de plusieurs séances, imprimée sous forme de livret. Être claire dans mes questions et ne pas formuler de doubles consignes, l'élève dyslexique ayant souvent une saturation plus marquée au niveau des tâches à accomplir quand elles sont simultanées. Tous ces aménagements, je les propose à toute la classe. Ils ne font que faciliter les apprentissages.

■ Lire les textes à voix haute

Je lis les textes et je m'enregistre afin de favoriser la compréhension via l'oral. Ainsi le déchiffrage des mots, qui demande une attention particulière, souvent au détriment du sens pour les dyslexiques, devient plus aisé. Pour les œuvres intégrales à lire, je peux suggérer les livres audios qui permettent d'accéder plus rapidement au sens, sans passer par la case déchiffrage. Mais en cadrant son utilisation : le livre écouté doit aussi être suivi en regardant le texte imprimé.

■ Adapter les évaluations

Lors de ma dernière évaluation de français sur les personnages exclus de la société au XIX^e siècle, j'ai proposé un texte à analyser, l'incipit du *Père Goriot* de Balzac, accompagné d'un QR Code et d'une adresse internet (URL). En scannant le QR Code ou en tapant cette adresse, les élèves pouvaient m'écouter lire le texte. Quatre élèves pendant l'évaluation

ont ainsi sorti leur téléphone portable et leurs écouteurs, après m'en avoir demandé l'autorisation, et m'ont écoutée, le tout dans le calme et ne perturbant nullement leur voisinage. Comment je procède ? J'utilise Screencast-O-Matic, une application qui s'installe gratuitement depuis internet et qui me permet de filmer mon écran d'ordinateur et d'enregistrer ma voix simultanément. Cela donne une vidéo en format MP4 : les élèves m'entendent et voient simultanément le texte, sur lequel je déplace le curseur au fur et à mesure de la lecture¹. J'ajoute que j'avais déposé ce texte sur l'espace numérique de travail du lycée en amont de l'évaluation : les élèves pouvaient donc se familiariser avec avant et se focaliser sur l'analyse pendant le contrôle.

Je favorise l'échange entre élèves au sein de la classe.

Une petite astuce que je propose aux élèves dys pendant l'évaluation : leur permettre, au lieu de relever des éléments d'un texte, c'est-à-dire de les réécrire, de souligner ou surligner dans le texte en utilisant le code couleur de leur choix. Je ne perds pas de vue mon objectif, qui est non pas de mesurer une compétence en termes de recopiage, mais bien de savoir extraire des informations d'un texte.

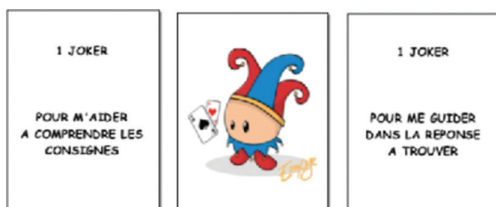
Un autre accompagnement mis en place concerne l'utilisation des jokers (ci-dessous). Tous les élèves ont deux jokers sur la table, un pour aider à comprendre les consignes, un autre pour guider dans la réponse à trouver. Je ramasse les jokers quand ils me posent une question, ce qu'ils doivent faire en toute discrétion pour ne pas perturber la concentration de la classe. J'ai une tolérance pour les élèves dys, à qui je ne le ramasse pas systématiquement, ils peuvent ainsi me poser plus de questions. Je m'interroge : peut-être devrais-je leur déposer sur la table plus de jokers directement ? Ce que je testerai lors de la prochaine évaluation.

Naturellement, pour les élèves dysorthographiques, je ne pénalise pas l'orthographe et je valorise le fond : les idées, l'organisation des

idées, la pertinence des arguments, etc. Mais j'encourage la relecture et la réécriture en ciblant un point particulier : « *Je ne corrige que mes "s" du pluriel* », par exemple.

D'une façon plus large, au sein de la classe, je favorise l'échange entre élèves, afin d'engager la compréhension de chaque lecteur. Demander un simple résumé d'un texte impose aux élèves une mise au point parfois houleuse ! Pour les jeunes dyslexiques qui ont des difficultés de mémoire de travail, ou de mémoire à court terme, comme Sophie qui, même si elle a eu accès au sens, ne retient pas ce qu'elle vient de lire, échanger permet d'ancrer les informations. Après un temps d'échanges, parfois de confrontation avec les pairs, s'opère une prise de conscience dans l'interprétation, juste ou erronée, du texte. S'engagent alors des allers-retours dans le texte pour vérifier ou contrer les arguments des uns et des autres. La compréhension se fait dans la vérification. *In fine*, cela permet aux jeunes de ne plus se confronter seul face au texte, écartant ainsi un certain stress, qui entrave souvent les apprentissages.

Je me rends compte que les élèves dyslexiques m'ont beaucoup fait progresser dans ma pratique. Ils nous font réfléchir sur l'acte d'apprendre et sollicitent notre créativité pour répondre à leurs besoins. Et, bien souvent, les réflexions qui ont abouti à des approches différenciées s'avèrent bénéfiques pour l'ensemble des élèves. ■



¹ Un exemple à cette adresse : https://youtu.be/GKv_ibpQREg.

Est gauche ce qui n'est pas droit !

La question de l'orientation professionnelle n'est pas simple avec des élèves dys, en raison de leurs troubles dans des domaines précis. Un élève dys peut-il devenir menuisier en s'inscrivant dans une formation professionnelle ?

Jean-Yves Ronflé, professeur de menuiserie, lycée des métiers Léonard-de-Vinci à Blanquefort, Aquitaine

Armand est un adolescent de 15 ans et demi qui vient d'un collège périurbain, où il était scolarisé depuis la 5^e en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Ses parents nous ont donné l'accès à son dossier de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) et à ses bilans. Il y est décrit comme lent, dyslexique, avec une dysorthographe phonologique massive et une dysgraphie sévère. Les rapports préconisent que toutes les approches soient oralisées. Il présente de réelles capacités cognitives et un bon indice de compréhension. Il est difficilement autonome, incapable de prendre un transport seul et très faiblement concentré. Sa mémoire de travail et sa vitesse de traitement sont faibles. À son entrée au lycée, son comportement est satisfaisant et ajusté, il se montre sociable, bien que particulièrement enfantin parfois ; rien de particulier n'est signalé par la vie scolaire.

Armand a été suivi en rééducation orthophonique depuis le CP pour ses difficultés d'apprentissage du langage écrit. De grands progrès ont été notés à la suite de sa prise en charge, et il s'est libéré de ses craintes douloureuses, il ne subissait plus l'école ; mais depuis la 4^e, il stagnait à nouveau et n'arrivait pas à reconnaître ni à corriger ses erreurs, ne donnant plus de sens à la formation reçue. Il a rejeté et cessé alors ses séances de rééducation. Ses bulletins soulignent unanimement son côté volontaire, tous les enseignants l'encourageaient depuis de nombreuses années.

L'atelier « bois » a accueilli Armand en ministage l'année passée,

alors qu'il bâtissait en collège son projet d'orientation dans le but d'intégrer le lycée des métiers, et nous avons formulé un avis favorable « *sous réserve de prévoir une aide spécifique avec le soutien de l'ULIS* », dans la continuité des actions précédentes. La confirmation de son affectation lors de la prérentrée est arrivée, sans aucune autre information. Nous avons mis en place des actions ciblées avec le coordonnateur ULIS, des heures de remédiation individuelle, des actions de confirmation de compétences en atelier, ainsi

Accéder au métier par cette entrée corporelle présente un intérêt fort.

qu'un appui par une accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) durant des heures de français, de mathématiques et de technologie en classe ordinaire. Un suivi précis de la recherche et du vécu du stage formatif en entreprise a été organisé, avec des appels téléphoniques fréquents. La collaboration avec les parents a été régulière, l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) s'est réunie autour de l'enseignant référent.

APPRENDRE PAR CORPS

Au-delà de cet accueil institutionnel, Armand est là pour apprendre la menuiserie. L'apprentissage d'un nouveau geste technique met à l'épreuve les aprioris que l'on a construits sur son intelligence et ce que l'on imaginait de l'usage de ses mains. Que l'on soit vif ou lent, habitué à résoudre des problèmes ou limité par le stress de la nou-

veauté, handicapé par un trouble ou une déficience, une sorte de mise à plat se fait face à l'acquisition d'une nouvelle compétence technique d'essence manuelle. Dans les débuts d'une formation à un métier manuel, il existe peu de prérequis mobilisables. Certains surintellectualisent et se bloquent face à l'établi, d'autres s'énervent de ne pas avoir les mains qui suivent au même rythme que la pensée, et quelques-uns se découvrent une aisance à laquelle ils ne s'attendaient pas. Nombreux sont ceux qui démarrent avec « *deux mains gauches* », et si l'on s'en tient à la terminologie professionnelle, est gauche ce qui n'est pas droit. Ce qui est aussi valable pour une planche de bois que pour un individu, particulièrement s'il est adolescent. D'où cette impression d'être tous plus ou moins dyspraxiques dans les premiers gestes de l'apprentissage d'un métier, mais aussi ce constat que de nombreux dys ne sont pas plus en difficulté dans cette configuration expérimentale que d'autres.

UNE APPROCHE PAR LE SENS

Accéder au métier par cette entrée corporelle où la différenciation et l'adaptation sont de rigueur pour tous, sans distinction, présente un intérêt fort. L'erreur est démontée, analysée et remobilisée en expérience. L'acte vécu permet à l'élève de se valoriser et de prendre de la distance avec un passé scolaire difficile. Cette approche ergopédagogique autorise aussi des pratiques propres à un atelier, différentes des celles de l'enseignement général en salle de cours. Le sens y devient premier, les postures et les gestes techniques mettent en jeu le corps, alors même que l'adolescent est en butte avec. Cette nouvelle efficacité offre au jeune une mise en culture professionnelle, la création d'une nouvelle identité, professionnelle, qui renforce l'estime de soi sur de nouvelles bases qu'il construit lui-même. ■■■

3. Dans la classe

■■■ Nous continuons d'avoir une attention particulière, alors même que les actions de remédiation ont diminué. Armand est demandeur de quelques extractions par le référent ULIS pour un soutien précis. Il déclare apprécier cette autonomie autant que le naturel de la démarche d'appui. Sa progression est excellente dans tous les domaines, ses bulletins en attestent. Il enclenche les opérations en atelier à un rythme satisfaisant. Ses troubles nécessitent encore du temps supplémentaire, mais il est volontaire et patient. Sa

poursuite en baccalauréat professionnel devient envisageable, avec un suivi maintenu et consenti.

La réussite de notre approche tient à la concertation en équipe de volontaires.

Le cas d'Armand a servi ici de support, nous aurions pu parler de celui de Thomas, de Jennifer et de bien d'autres dys passés par l'atelier dont ils sont sortis diplômés. Ce que nous identifions comme une réussite

régulière de notre approche tient selon nous à la concertation en équipe de volontaires, aux regards bienveillants, non focalisés sur le handicap, et au niveau de formation continue qui nourrit nos pratiques d'adaptation différenciée.

Et si le but de l'inclusion scolaire est « *d'adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves* », nous pensons œuvrer en ce sens pour les dys aussi. ■

En EPS avec un élève dyspraxique

Les prises en charge de troubles gagnent à être transdisciplinaires et réfléchies en équipe pédagogique avec l'aide des partenaires extérieurs, quand c'est possible. Le cas d'Alexandre ici présenté montre l'intérêt de ce croisement de regards.

Jean-Pierre Garel, chercheur associé au laboratoire Cultures Éducation Sociétés, université Bordeaux Segalen

Alexandre, enfant dyspraxique âgé de 9 ans, était élève de l'établissement régional d'enseignement adapté (EREA) implanté au sein de l'hôpital de Garches. C'est là que nous l'avons suivi, pendant une année, durant les cours d'EPS auxquels il participait avec les élèves de sa classe et qui étaient assurés, sous notre responsabilité de formateur, par des enseignants en stage au Centre national de formation et de recherche de l'Éducation nationale (CNEFEI devenu INSHEA).

Les problèmes rencontrés par Alexandre dans cette discipline, liés à sa dyspraxie, se manifestent par des troubles de la réalisation du geste volontaire qui le rendent

très maladroit : sa course est pataude, son équilibre précaire, et les techniques gestuelles lui sont difficiles à acquérir en raison des coordinations qu'elles impliquent. À ces troubles praxiques s'ajoutent des troubles oculomoteurs, c'est-à-

Adapter l'environnement physique facilite la perception visuelle.

dire du regard, caractérisés par une difficulté à fixer de manière stable un objet, et par une exploration peu efficace de l'espace. Ces deux types de troubles forment un ensemble souvent désigné sous le terme de dyspraxie visuospatiale. Les

troubles du regard pénalisent l'enfant s'il doit imiter un geste et une posture, ou s'il participe à certains jeux collectifs, puisque sa poursuite oculaire déficiente ne lui permet pas d'apprécier convenablement la trajectoire et la vitesse d'un ballon à saisir, et aussi du fait que ses difficultés d'exploration de l'espace le conduisent à négliger des éléments importants du champ de jeu. Cette expérience permet de dégager quelques pistes pédagogiques pour prendre en compte les singularités de cet élève, avec le souci de favoriser son inclusion.

PISTES PÉDAGOGIQUES

Adapter l'environnement physique facilite la perception visuelle. Le regard peinant à saisir des éléments significatifs d'un champ de jeu, le terrain est structuré par des objets dont le volume et la couleur aident à se repérer, et les joueurs portent des chasubles qui les distinguent clairement selon les équipes ou les rôles. Quant au suivi par le regard d'objets en mouvement, il est favorisé en choisissant ceux dont le déplacement est rela-

tivement lent, par exemple un ballon de baudruche plutôt qu'un ballon de volleyball et, en jonglage, un foulard à la place d'une balle.

L'environnement physique est également adapté pour faciliter l'effectuation motrice dans des situations problématiques pour Alexandre, davantage en raison de ses difficultés praxiques que visuospatiales. Ainsi, un ballon suffisamment gros est privilégié par rapport à un petit, plus difficile à attraper, et, pour une tâche consistant à se déplacer en maintenant son équilibre, la base de cheminement est constituée de deux poutres basses, côte à côte, alors que ses camarades se déplacent sur une seule poutre, plus haute. Par ailleurs, la description verbale des gestes à effectuer, étape par étape, se révèle parfois utile pour pallier sa difficulté à reproduire des mouvements qui lui sont proposés uniquement à partir d'un modèle perçu visuellement.

D'autre part, solliciter l'attention et la réflexion d'Alexandre sur son activité joue un rôle dans sa réussite, comme c'est souvent le cas avec des enfants dyspraxiques. Il est donc accompagné dans sa prise de conscience de ce qui lui est profitable. Ainsi, pour s'équilibrer sur deux poutres basses, un pied sur chacune, il a pu intégrer l'intérêt de maintenir une posture jambes semi-fléchies, le poids du corps reposant sur toute la surface des pieds posés bien à plat, ainsi que de se déplacer à petits pas et en fixant le regard devant soi.

On mentionnera enfin la différenciation des règles dans les différents jeux collectifs auxquels participe Alexandre. Il est, par exemple au jeu du béret, placé plus près de l'objet à saisir que son adversaire beaucoup plus mobile, et, au basketball, il est le seul autorisé à dribbler avec ses deux mains ou à faire des reprises de dribble.

UNE RÉUSSITE INATTENDUE EN DANSE

On pourrait penser que la pratique de la danse n'est pas favorable à Alexandre. En effet, outre une bonne coordination gestuelle, elle implique à priori la capacité d'imiter des modèles gestuels, et elle valorise l'esthétique des productions corporelles, à l'opposé de la maladresse donnée à voir par l'enfant dyspraxique. Et pourtant, Alexandre s'y révèle performant, au point de susciter l'admiration de ses camarades.

Cette réussite s'explique en grande partie par la gestualité que nous favorisons pour lui dans ce contexte particulier. Pour en comprendre l'originalité, il faut savoir que les productions motrices peuvent être distinguées en topocinèses et morphocinèses. Les premières regroupent des actes moteurs finalisés par l'atteinte d'objectifs spatialement situés, par exemple lancer une balle sur une cible ou l'attraper. Leur forme est sans importance. Les mouvements de ce type sont source de difficulté pour des enfants dyspraxiques, dont la coordination visuomotrice est déficitaire. Quant aux morphocinèses, ce sont des mouvements qui, bien que projetés dans l'espace, sont finalisés par une forme à reproduire. Ils reçoivent leur instruction non plus d'un objectif spatialement repéré qu'il faut atteindre, mais d'un

Solliciter l'attention et la réflexion sur l'activité joue un rôle dans la réussite.

modèle interne. La danse, typique de cette catégorie, constitue un domaine de réussite pour Alexandre, si on lui évite la contrainte de reproduire précisément des mouvements externes complexes. Il crée ses propres modèles de mouvement, ce qui n'exclut pas qu'il puisse s'inspirer de ce que font d'autres danseurs, mais sans être tenu à une imitation fidèle. Il peut donc donner libre cours à sa gestualité personnelle et à son imagination. Et comme, dans ces conditions, ses mouvements sont originaux, harmonieux et en parfait accord avec la musique, le résultat est surprenant.

DES PISTES QUI RENVOIENT À DES DÉBATS

Certaines des pistes empruntées sont sujettes à débat. C'est le cas des références à la neuropsychologie, du couple bienveillance-exigence, implicite dans les exemples présentés, et aussi de la différenciation pédagogique, objet de critiques qui ne sont pas nouvelles.

Nos connaissances neuropsychologiques sur la dyspraxie ont aidé à identifier les situations problématiques pour Alexandre, ainsi qu'à comprendre ce qui lui posait problème. Sachant que telle ou telle pouvait le mettre en difficulté, nous avons porté sur chacune d'elles un

regard attentif. Mais ce sont des compétences didactiques et pédagogiques qui ont permis d'adapter les tâches à ses capacités, en mobilisant notamment une connaissance technique des activités proposées, de telle sorte qu'elle conduise à moduler différents paramètres de leur difficulté.

La neuropsychologie est d'autant moins en mesure de prescrire des « bonnes pratiques » à l'enseignant que le portait type d'un ou d'une dyspraxique masque la variabilité des personnes ainsi désignées. Certaines d'entre elles témoignent de réussites à priori improbables. En outre, les capacités d'un élève ne se réduisent pas à celles pouvant être identifiées en se référant à la neuropsychologie, ou selon une approche médicale. Ses progrès dépendent notamment de son engagement dans les activités enseignées. De ce point de vue, celles qui ont été retenues pour Alexandre ont pour lui un sens mobilisateur. Elles ne sont pas d'une nature rééducative qui le renverrait à ses manques ; elles font au contraire partie d'un patrimoine culturel, sportif ou artistique, ou encore du patrimoine ludique enfantin. En les pratiquant et en y progressant, il s'éprouve, prouve sa valeur, à ses yeux et aux yeux des autres, et partage des émotions avec ses camarades. En participant avec eux aux cours d'EPS, plutôt que d'en être soustrait pour des séances de rééducation, il peut se vivre plus ou moins comme les autres et s'inscrire ainsi dans la norme des enfants de son âge.

La réussite d'Alexandre tient aussi à son accompagnement par l'enseignant, bienveillant, dans le sens où il veillait à lui proposer des activités adaptées, à lui enseigner, selon des modalités parfois particulières, ce qui était nécessaire à ses apprentissages, à l'encourager, à entretenir un climat propice au plaisir d'agir, et à souligner ses progrès. Mais cette bienveillance se conjugait avec une exigence manifestée par l'attention à confronter Alexandre à des obstacles suffisamment significatifs, tels qu'il pouvait avoir le sentiment de réaliser de véritables performances, à son niveau, en les franchissant.

Cette exigence n'est pas contradictoire avec la différenciation de l'enseignement, bien au contraire. Alexandre ne pouvait pas réussir la tâche d'équilibre dans les ■■■

3. Dans la classe

■■■ mêmes conditions que ses camarades. Dans le cas d'un jeu sportif collectif, l'obligation de respecter des règles communes l'aurait mis dans l'incapacité de participer activement, au risque d'être perçu comme un « boulet » par ses partenaires. Pourtant, la différenciation des règles n'est pas courante, alors que c'est une condition pour partager une même activité si les différences de capacités sont considé-

rables. Faute de quoi on procède parfois à une individualisation de l'enseignement telle que l'élève jugé trop handicapé est à l'écart des autres, confronté à une tâche totalement distincte. Certes, accorder à un joueur des droits particuliers doit être envisagé en veillant à ne pas entraver ses éventuels progrès, à ne pas l'assigner à sa différence, mais l'inclusion appelle l'équité plutôt qu'une égalité formelle.

Au final, il apparaît que l'enseignant est confronté à des situations complexes, appelant suffisamment d'autonomie pour effectuer des choix qui ne peuvent être dictés par une autorité surplombant une réalité lointaine et singulière. ■

Évaluations et tiers temps

Tiers temps, réduction du nombre des questions : comment évaluer les acquis des élèves dys ? Il convient de réfléchir à ce qui s'avère le plus utile pour chacun de ces jeunes et d'affiner avec eux des modes de fonctionnement auxquels ils devront s'entraîner pour pouvoir en tirer parti.

Sophie Armengol, professeure d'histoire-géographie, référente des élèves à besoins éducatifs particulier au collège Camille-Claudiel de Montpellier.

L'évaluation Une perspective qui fait généralement trembler la plupart des élèves dys ! Ils ont, pour certains, passé des heures à réviser, mais qu'ont-ils retenu ? Comment accéder aux informations demandées dans une mémoire sémantique^[1] où tout est mal rangé ? Enfin, comment contrer cette fatigabilité et cette lenteur qui les empêchent de finir dans les temps ?

Ce qu'il faut rappeler pour commencer, c'est que les enfants dys sont constamment en situation de double tâche cognitive lorsqu'ils sont en évaluation. En effet, un dyslexique, pour qui la lecture n'est pas un automatisme, va devoir commencer par déchiffrer puis donner du sens aux consignes, avant de passer à la réalisation de celles-ci. Cette double tâche le met rapidement dans une situation de surcharge cognitive

qui le rend plus lent que les autres et aussi lui fait commettre un nombre d'erreurs plus élevé s'il fait tout pour finir dans les temps.

Si l'on considère cette fatigabilité s'accroissant à la fin du contrôle, il semble plus cohérent de leur proposer des évaluations aménagées plutôt qu'un tiers temps. Quand les

Proposer des évaluations aménagées plutôt qu'un tiers temps.

enseignants font ce choix, il vaut mieux ne pas choisir d'enlever les exercices les plus simples, car l'enfant se sent pénalisé ; il aurait peut-être pu gagner des points avec ces exercices. Il ne faut pas non plus ôter l'exercice le plus difficile. L'élève dys a une intelligence dans la norme, voire supérieure à la moyenne pour environ un quart d'entre eux, ils n'ont donc pas besoin d'aménagements de ce genre.

Il semble que l'on peut fixer les mêmes types d'objectifs pour tous, même si pour les dys, ils sont plus restreints. Imaginons un exercice comportant cinq questions. Au lieu de leur demander de faire des phrases pour les cinq, on ne leur demande que deux phrases, et les trois dernières réponses seront données sous la forme d'un mot ou d'une expression. De même, si l'on compte l'orthographe, on peut leur fixer à l'avance un seul objectif : on ne corrigera que le pluriel des mots par exemple et rien d'autre.

On peut également, au moment d'une rédaction, leur proposer d'être leur secrétaire particulier. Ainsi, on évacue la peur du passage à l'écrit et en plus, on peut, en cas de blanc, leur proposer des rappels indicés, c'est-à-dire leur donner une piste qui va débloquent leur mémoire. Dans le cadre des cogni'classes, où l'on travaille beaucoup sur la mémorisation active^[2], en classe, on s'aperçoit que les enfants dys se sentent de plus en plus à l'aise. En effet, leurs mémoires procédurales^[3] et sémantiques ont souvent besoin de se développer.

² La mémorisation active consiste à se poser sur la leçon à étudier des questions à l'oral, afin d'apprendre de façon plus efficace et cela, à des intervalles de temps espacés.

³ La mémoire procédurale est la mémoire des automatismes.

¹ La mémoire sémantique est la mémoire centrale de l'apprentissage, car elle stocke les connaissances sur le monde et sur soi.

Le travail sur les consignes est également important. Il faut penser à rédiger des consignes courtes, avec un seul verbe d'action par phrase. Et pour les plus petits, aller à la ligne à chaque phrase. Le mieux est également de ne jamais justifier un texte, afin que les espaces changeants entre les mots ne cassent pas leur rythme de lecture.

ET LE TIERS TEMPS ?

Cela dit, en cas d'examen officiel, certains dys auront droit à un tiers temps. Cette situation demande un entraînement, car l'élève dys doit apprendre à gérer ce temps supplémentaire. Il ne faut pas oublier que la plupart de ces élèves ont également des troubles des fonctions exécutives qui permettent de planifier, d'automatiser ou d'inhiber certains apprentissages (voir l'article de Michèle Mazeau dans la deuxième partie). Ils ont alors des difficultés à planifier et à s'adapter à de nouvelles

situations, d'où une angoisse encore plus forte au moment de l'évaluation. Il faut leur apprendre à moins se précipiter (« *d'abord, je me force à lire tout le sujet avant de commencer* »), planifier leur temps (« *je prévois tant de temps pour chaque exer-*

Le droit au tiers temps demande un entraînement.

cice et je m'y tiens grâce au minuteur que je mets sur mon bureau »), faire des pauses pour récupérer (en dessinant ou en mangeant quelque chose pendant quelques minutes), se relire de façon méthodique (à la fin de chaque exercice).

Lorsque les enfants sont jeunes, c'est l'enseignant qui doit leur indiquer les étapes à suivre au fur et à mesure du contrôle (à l'oral mais aussi écrites au tableau). On peut aussi leur ménager une pause cognitive plus accentuée qui les fait sortir

de la salle de classe. L'élève peut aller aux toilettes pendant quelques minutes et reprendre son évaluation après. Si l'on veut qu'ils puissent s'entraîner pendant une heure de cours, on peut de temps en temps prévoir une évaluation de quarante-cinq minutes pour les autres enfants, ce qui permet alors aux dys d'avoir leurs quinze minutes supplémentaires, sans dérégler toute l'organisation scolaire.

La capacité à comprendre et à réfléchir dépend directement des savoirs et procédures mémorisés ainsi que des fonctions exécutives. On voit bien que la plupart des élèves dys ont des difficultés de mémorisation, et parfois des fonctions exécutives altérées. Il est donc important que chaque enseignant, mais aussi que les élèves soient formés au fonctionnement du cerveau, afin de savoir comment pallier leurs faiblesses. ■

Des dyslexiques dans mon amphi

L'enfant dys devient un adulte dys qui poursuit de plus en plus souvent des études longues. La présence d'étudiants dyslexiques de plus en plus nombreux impose de former les universitaires à ce trouble spécifique des apprentissages.

Audrey Mazur-Palandre, ingénieure de recherche, laboratoire d'excellence Aslan, université de Lyon, laboratoire ICAR, UMR 5191, CNRS-université Lyon 2-ENS de Lyon

Les troubles spécifiques des apprentissages (TSA) sont définis comme des troubles d'origine neurodéveloppementale qui entravent les capacités à apprendre. En France, depuis le rapport Ringard de 2000 et le plan d'action qui a suivi, les enfants dyslexiques sont détectés et pris en

charge relativement tôt dans leur scolarité, ce qui favorise leur accès aux études supérieures.

QUAND LES AIDES DISPARAISSENT

Les étudiants dyslexiques sont donc de plus en plus nombreux dans l'enseignement supérieur. Mais à ce

moment de leur formation, alors qu'ils font face à de nouvelles problématiques d'apprentissage, la majorité des aides disparaît, comme si les troubles eux-mêmes disparaissaient, alors que les difficultés restent bien présentes, même si les remédiations les atténuent.

C'est dans ce contexte que la Mission handicap de l'université de Lyon a contacté notre laboratoire en 2014, afin de mieux comprendre la dyslexie à l'âge adulte. En 2012-2013, dans cette université, 33,6 % (326) des étudiants recensés à la Mission handicap (969) présentent des troubles du langage. Plusieurs projets de recherche se consacrant à la dyslexie chez l'étudiant et impliquant des équipes pluridisciplinaires et pluriprofessionnelles ont ■■■

3. Dans la classe

■■■ été financés. Comment se manifeste ce trouble dans le quotidien universitaire, étant donné que les difficultés de décodage des mots et de récupération de leur orthographe en mémoire empêchent les étudiants dyslexiques de lire et d'écrire de façon fluide ?

Pour répondre à cette question, divers types d'analyses ont été menés, que ce soit sur des enquêtes concernant les besoins et difficultés dans l'enseignement supérieur, sur des bilans orthophonique et neuropsychologique ou sur des productions écrites dans une perspective psycholinguistique. Les analyses des questionnaires, réalisées sur les réponses de quatre-vingt-dix-sept étudiants dyslexiques et quatre-vingt-dix-sept contrôles appariés, révèlent que les étudiants dyslexiques se plaignent de grandes difficultés. Ils mentionnent significativement plus que les étudiants contrôles des problèmes pour lire, mais aussi pour rédiger (orthographe, construction grammaticale, organisation du texte, accès lexical), prendre des notes, cumuler prise de note et écoute, comprendre le discours de l'enseignant, surtout en cas de bruit. Ils déclarent des difficultés à comprendre les consignes écrites, à rédiger et, parfois même, à s'exprimer à l'oral au cours des examens.

UNE COURSE CONTRE LA MONTRE ÉPUISANTE

La plupart de ces éléments subjectifs sont confirmés par les bilans orthophonique et neuropsychologique, à quelques nuances près. Concernant la lecture, par exemple, les étudiants dyslexiques sont surtout en difficulté lorsque la tâche impliquant la lecture doit être effectuée rapidement, comme dans beaucoup d'examens. Ainsi, dans les tests de lecture, l'exactitude est satisfaisante et seule la vitesse est nettement insuffisante : s'ils disposent d'assez de temps, les étudiants dyslexiques sont en mesure d'éviter les erreurs qui les pénalisent. Si les performances en lecture suggéraient un important déficit de l'application des règles graphophonologiques, les analyses du bilan sur les erreurs en dictée de texte et de mots isolés montrent que les règles phonographémiques sont un peu plus stables : les étudiants dyslexiques produisent des



Borrís

orthographe acceptable pour les pseudomots^[1], et le fait de mobiliser les règles les plus courantes leur donne de bonnes chances d'orthographier les mots réguliers correctement, mais orthographier les mots irréguliers^[2] reste particulièrement

problématique, et donc en dictée, en prise de notes ou encore en production textuelle.

Les analyses des productions écrites des étudiants dyslexiques corroborent ces résultats : ils ont beaucoup plus de difficultés avec l'orthographe lexicale et grammaticale (en moyenne 22,95 erreurs par texte) que les étudiants du groupe contrôle (en moyenne 4,9 erreurs par texte). Nuançons néanmoins ces résultats : si des difficultés persistent, certains étudiants dyslexiques s'en sortent mieux que d'autres, néanmoins leurs erreurs restent des erreurs atypiques, jamais réalisées par les étudiants du groupe contrôle^[3]. Une caractéristique des étudiants dyslexiques est l'inconsistance (ainsi, un même individu dyslexique peut marquer correctement certains pluriels puis se tromper pour d'autres) et, à la fois, la récurrence, en faisant ces mêmes types d'erreurs très fréquemment. Les résultats de l'en-

Les étudiants dyslexiques ressentent des difficultés à produire un texte.

problématique : les règles associant phonèmes et graphèmes ne sont alors pas pertinentes et ils ont apparemment un déficit persistant d'accès au lexique orthographique. Les résultats en lecture de ces mêmes travaux suggèrent l'existence d'un certain lexique orthographique chez les étudiants dyslexiques de cette étude, et c'est pourquoi le déficit en production orthographique des mots irréguliers peut sans doute s'expliquer surtout par des difficultés à accéder rapidement et précisément à ce lexique, en l'absence de toute information orthogra-

1 Un pseudomot est une chaîne de caractères ressemblant à un mot réel mais n'ayant aucun sens, « utre » ou « clagion » ou « célédré » par exemple.

2 Les mots qui ne s'écrivent pas comme ils se prononcent, par exemple « femme », « monsieur » ou « écho ».

3 Utilisation du pluriel du nom pour un verbe (« les personnes proviennes ») ; forme plurielle d'un verbe pour un sujet singulier (« cette discordance ne peuvent être tolérée ») ; des erreurs morphologiques inattendues (« je vu, j'expliqua, j'ai préféré, nous somme, il vas, j'étais, etc. »). Ces exemples sont issus des productions textuelles d'étudiants dyslexiques dans le cadre du projet Flexidys.

quête révélait que les étudiants dyslexiques ressentait des difficultés à produire un texte et, notamment, à gérer la structure des phrases. Des analyses des productions écrites montrent qu'ils ont le même éventail de structures syntaxiques que les étudiants contrôles ; ils peuvent donc être rassurés quant à leur utilisation de la syntaxe et son déploiement. Néanmoins, ils font plus d'erreurs de constructions syntaxiques que leurs pairs ; les structures syntaxiques complexes (par exemple l'accumulation de subordinées) peuvent entraîner des erreurs.

Les résultats de l'enquête révèlent également des ressentis absents des enquêtes antérieures : l'impression de manque de temps en examen, montrant l'utilité d'octroyer un délai supplémentaire ; des difficultés à répartir le temps entre les questions ; et une fatigue hors norme ; un sentiment de décalage particulièrement fort entre leurs notes et le travail fourni (la consultation éclairée des copies est donc à encourager). Un résultat de l'enquête doit nous interpeller : en effet, malgré la persistance des difficultés, seulement un étudiant dyslexique sur deux se déclare à la mission handicap de son établissement. La vigilance est donc de mise puisque, dans les classes, se trouvent des personnes dyslexiques non déclarées et donc inconnues des enseignants.

LEUR DONNER DU TEMPS ET DES OUTILS

La réduction des contraintes de temps est une des clés pour aider les étudiants dyslexiques. Une formation à la gestion du temps et des efforts serait bénéfique pour qu'ils bénéficient vraiment du temps supplémentaire auquel ils peuvent avoir droit, pour, par exemple, accéder au vocabulaire adéquat ainsi qu'à l'orthographe, mieux organiser la production écrite, lire plus sereinement les questions pour éviter les contresens, etc. C'est ainsi que des ateliers destinés aux étudiants dyslexiques sont mis en place et vont être testés à l'université de Lyon. Trois ateliers sont prévus dans le cadre du projet Flexidys^[4] : « Qu'est-ce que la dyslexie et quel est son impact sur moi ? », « Comment utiliser à bon escient son tiers

de temps ? », « Mieux se connaître en tant que lecteur scripteur ».

De plus, l'affichage de l'heure, le rappel régulier du temps restant en examen, l'information sur la répartition des points par question, des conseils sur l'organisation des révisions pourraient aussi aider les étudiants dyslexiques à mieux répartir leurs efforts. Par ailleurs, il est maintenant certain que leur fournir les supports à l'avance les aide à suivre le cours et à l'apprendre, ce qui ne les dispense bien entendu pas d'assiduité. En effet, si les étudiants ont un réel besoin de ces supports, ils disent aussi que s'ils n'ont que le support de cours (par exemple, lors de l'absence d'un professeur), ils ont de grandes difficultés à comprendre, intégrer et suivre le cours entièrement. Les résultats de l'enquête montrent que

Seulement un étudiant dyslexique sur deux se déclare à la mission handicap.

certain étudiants dyslexiques peuvent être également très sensibles à la qualité de l'oral. Il est donc conseillé de dicter les phrases importantes, d'écrire au tableau les mots nouveaux et importants, de soigner le débit de parole, d'éviter les changements de rythme. L'enregistrement avec autorisation peut aussi être une solution.

Étant donné la disparité des formations des enseignants concernant les troubles dys, il semble judicieux de penser des formations spécifiques destinées à l'enseignant. C'est ainsi que dans le cadre de nos projets scientifiques sur la dyslexie à l'université, le MOOC (*massive open online course*) « Étudiants dyslexiques dans mon amphi » a été produit et a cumulé 6 500 inscriptions (édition de janvier 2018) ; une seconde édition est prévue pour février 2019.

Enfin, il est également nécessaire d'aller à l'encontre de l'idée commune selon laquelle les adultes dyslexiques n'auraient plus besoin de suivi orthophonique. En effet, si la précocité du diagnostic et de la prise en charge pendant l'enfance est essentielle pour le devenir des adultes dyslexiques, il n'en reste pas moins qu'une nouvelle évaluation à l'âge adulte et des prises en charge ponctuelles favorisent les compen-

sations et aident au quotidien, notamment dans les tâches de lecture et écriture.

La sévérité de la dyslexie et de son impact au quotidien dépend de l'équilibre entre les facteurs de risques et les facteurs de protection. Les facteurs de risque correspondent aux différents éléments augmentant la probabilité d'un individu de présenter une dyslexie : facteurs génétiques, biologiques, environnementaux, par exemple. Les facteurs de protection correspondent à des conditions positives et des ressources permettant d'atténuer l'impact des facteurs de risques : une meilleure connaissance de ce trouble, de bonnes capacités d'interaction, un bon niveau du langage oral avec un vocabulaire riche ou encore des compétences morphologiques développées peuvent constituer des facteurs de protection. ■

POUR ALLER PLUS LOIN

Audrey Mazur-Palandre, Raphaëlle Abadie, Nathalie Bedoin, « Étudiants dyslexiques à l'université : spécificités des difficultés ressenties et évaluation des déficits », in Michel Habib (éd.), *La constellation des dys*, p. 141-179, De Boeck, 2016.

4 <https://tinyurl.com/y5nhsyf>

L'AESH et l'enseignant, une relation à construire

Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) ont pour mission de faciliter l'autonomie et la réussite des enfants dans la classe, mais pour cela, ils doivent collaborer avec l'enseignant et il n'est pas toujours simple d'ajuster les deux postures. C'est ce que nous donne à voir ce récit de travail avec Marion.

Virginie Boutec, professeure de français au collège La Neustrie, à Bouguenais, formatrice en lettres

J'ai eu la chance de travailler avec des élèves d'ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) ayant pour dénominateur commun la dyspraxie¹. Malgré mon expérience en tant que professeure des écoles avant de devenir professeure de lettres, il s'agissait pour moi d'appréhender le fonctionnement d'élèves à besoins particuliers et d'explorer un nouveau monde pédagogique avec ma collègue, professeure des écoles spécialisée, et l'AESH (accompagnant d'élèves en situation de handicap).

L'AESH n'est pas forcément reconduit d'une année sur l'autre et nous pouvons changer de collègue au même rythme. Or, dans l'établissement nantais qui accueille les élèves dyspraxiques sur le département, j'ai pu apprécier l'investissement d'une AESH, Marion, qui s'inscrivait sur le long terme. Souvent jeune, l'AESH reprendra le plus souvent ses études par la suite pour se diriger vers des métiers éducatifs liés à l'enfance ou à l'adolescence comme éducateur ou professeur des écoles. Il faut donc que l'enseignant spécialisé le ou la forme pour un travail conjoint d'une à trois années environ. L'équipe enseignante doit accepter la présence d'un autre adulte actif au sein de la classe. J'insiste sur le terme « actif », ce qui n'est pas toujours évident.

En effet, cet auxiliaire doit travailler avec nos élèves aussi discrètement que possible. Il peut s'occuper de un à quatre élèves selon les cas. L'enseignant doit donc, dans un premier temps, anticiper un plan de

classe l'incluant dans le groupe pour ne pas le reléguer en fond de classe, loin des élèves. Cela implique, par ailleurs, qu'il se déplace pendant que j'explique, qu'il réexplique si mon intervention ne semble pas encore comprise, qu'il reformule. Il s'assure, tout comme moi, de la

L'équipe enseignante doit accepter la présence d'un autre adulte actif au sein de la classe.

bonne compréhension des consignes, toujours une seule consigne par phrase, en observant les élèves ou en les questionnant car, au départ du moins, ils n'osent pas toujours montrer leur incompréhension.

L'ORDINATEUR INCONTOURNABLE

Les élèves dyspraxiques sont tous munis d'un ordinateur pour pouvoir taper leur cours, effectuer les exercices et utiliser le manuel numérique qu'ils peuvent agrandir en fonction de leurs besoins. Plus à l'aise à l'oral, ces élèves très impliqués participent souvent beaucoup. Marion, l'AESH qui intervient actuellement dans ma classe, et moi canalisons les énergies afin qu'ils se remobilisent régulièrement sur l'écrit. Marion doit aider les élèves, mais aussi taper le cours quand ils ne parviennent pas à le faire. Pour des raisons pratiques évidentes, j'ai changé ma façon de travailler en communiquant mes cours saisis sur l'ordinateur par l'intermédiaire d'un système de stockage et de mise à disposition sur internet qu'on

appelle un *drive*. Plusieurs avantages à cela : Marion accède à mes cours plus facilement, sans clé USB, et cela permet de gagner du temps et de l'énergie pour aider différemment les élèves. Par ailleurs, le recours au numérique facilite aussi la gestion de la taille des caractères et permet de s'adapter à tous les élèves. Mes cours sont tous écrits en Arial espacé 1,5, la lecture au tableau est ainsi facilitée pour l'ensemble des dys. Cela a aidé tous les élèves de la classe, car je pouvais imprimer mes cours en cas de souci de santé ou d'absence. De mon côté, j'ai désormais accès à mes cours à la maison et je peux les conserver, anticiper et les modifier à l'envi. Il faut avoir réellement confiance en l'auxiliaire, ne pas avoir peur d'être jugée sur la qualité de ses cours. C'est donc une relation à construire en se faisant confiance mutuellement.

UNE CONFIANCE MUTUELLE

D'autre part, pendant le cours, Marion peut me solliciter pour régler des soucis matériels par exemple, ou pour aider un élève en particulier. Dans ce cas, d'un petit signe, elle m'indique qu'elle s'installe dans la salle d'en face pour ne pas déranger les autres élèves du groupe classe. À moi de gérer seule les autres élèves dyspraxiques, qui ont souvent besoin de beaucoup de calme et de temps pour écrire.

Le tiers temps ne pouvant s'effectuer en classe, c'est grâce au temps passé en ULIS que les élèves finissent leur rédaction, avec ou sans l'aide humaine, selon les besoins. À l'enseignant d'accorder ce temps supplémentaire, de déléguer cette gestion. Marion imprime ensuite les différents travaux et me les donne pour que je les corrige. Ce n'est pas toujours simple avec les ordinateurs, car je souhaite voir les principaux états du texte pour valoriser le statut du brouillon et les réécritures successives, nous avons donc dû recourir à un code couleur pour mettre en évidence les différents états du texte. J'ai pu ainsi les évaluer de

¹ <https://tinyurl.com/y6o5vmst>

manière identique aux autres élèves sur ce point.

La présence de Marion et l'aide qu'elle apporte au sein de la classe, et en dehors, modifient forcément le fonctionnement de l'enseignant pour amener les élèves du groupe classe à gagner en autonomie et pour développer le tutorat en binôme. En d'autres termes, avoir un AESH dans sa classe implique de savoir s'adapter et créer un climat de confiance et de travail entre les adultes et les élèves.

CONCILIER AMÉNAGEMENTS ET EXIGENCE

Les parents des autres élèves émettent parfois des réserves en début d'année, lors de la réunion de rentrée ou pendant les rencontres individuelles. Ils s'inquiètent de la présence des élèves dyspraxiques qui pourraient gêner le travail de l'ensemble de la classe. Certains aménagements sont incontournables, mais l'exigence reste le maître mot. Être dyspraxique n'implique pas une diminution des capacités intellectuelles, mais des aménagements dans l'espace de la classe, dans le temps d'exercice et les supports de travail, ce que permet justement la présence de l'AESH^[2]. Ainsi l'enseignant n'est pas exclusivement mobilisé par les élèves à besoins particuliers. Il y a encore beaucoup à faire pour venir à bout des aprioris liés aux handicaps sous toutes les formes, particulièrement les handicaps invisibles.

Favoriser ce vivre ensemble harmonieux, si précieux et précaire, relève de la mission du professeur

² <https://tinyurl.com/yydyacmm>: cela facilite le rôle de l'AESH qui connaît ainsi les attentes de l'équipe.

TÉMOIGNAGE

« L'une des difficultés dans ma classe reste la différence des cas de dyslexie : deux élèves ont des projets d'accueil individuels (PAI), l'un d'eux prend ses cours sur un ordinateur et est accompagné par un AESH, et le dernier "compense" et n'est donc plus "officiellement" déclaré comme dyslexique. C'est au moment de la notation que des questions se posent. J'adapte bien sûr ma notation pour les deux élèves disposant d'un PAI, mais que faire du troisième ? »

EVA
Stagiaire à l'ESPE de Créteil



BORRIS

principal dans le second degré, en lien avec l'AESH. Par exemple, lorsqu'il arrive qu'un élève se moque de camarades porteurs de handicap, avec Anne-Laure, la professeure des écoles spécialisée, nous

Instaurer au fil des semaines un climat d'entraide.

sommes convenues d'emmener cet élève en ULIS pour lui montrer tout ce que leurs camarades devaient faire pour réussir. Marion a veillé, par la suite, à prévenir toute récurrence de moquerie. En étant explicite sur les règles, l'équipe que nous formons (la professeure des écoles spécialisée, l'AESH et les enseignants) est parvenue à instaurer au fil des semaines un climat d'entraide, au bénéfice de tous les élèves qui développent d'ailleurs une relation particulière avec Marion. Une relation différente de celle qu'ils auraient avec un surveillant ou un professeur, un entrepreneur qui permet aussi d'aider des élèves demandeurs ou en grandes difficultés. On peut estimer que tout le monde profite de la bienveillance de Marion et de son soutien multiforme.

Si l'aventure a commencé dès le mois de septembre, les liens se sont créés au fur et à mesure et, le temps faisant son œuvre, la complicité qui

m'unit à Marion a grandi au fil des mois et des années. C'est en effet un véritable confort de pouvoir travailler sur plusieurs années avec la même personne et avec la même équipe car, au final, on gagne beaucoup de temps. Par exemple, l'année suivante, nous nous connaissons assez pour nous comprendre d'un simple regard, évitant de nous parler et de gêner la classe. Nous connaissons nos fonctionnements et nous avons établi des règles communes. Lorsque nous avons été amenées à gérer des élèves plus difficiles, nous avons été sur la même ligne de rigueur et cela nous a permis de maintenir l'ambiance de travail.

Le recrutement de l'AESH effectué dans ce cas par l'enseignante spécialisée, référente de l'ULIS, a permis cette collaboration fructueuse entre le professeur du second degré et l'accompagnante, une personne investie, soucieuse d'aider les élèves et de se former au fur et à mesure. Chacun doit se montrer respectueux du travail de l'autre et éviter tout jugement de valeur. L'enseignant doit savoir écouter les suggestions de l'AESH qui accompagne les élèves toute la journée et qui noue avec eux de réels liens de confiance. ■



4. Expertises croisées

Pas si simple

Un problème = une cause = une solution ? Ce n'est pas si simple. Pour délimiter et accroître le champ des possibles, la diversité des approches et le dialogue entre professionnels sont nécessaires.

Yannick Mével, formateur d'enseignant, ESPE Lille-nord de France, marié à une orthophoniste qui a contribué à l'élaboration des réflexions exprimées ici

Lorsqu'il arrive quelque chose de grave à l'un de nos proches, nous pleurons. Parfois même, cela nous met dans un état d'abattement qui nous empêche de poursuivre nos activités intellectuelles ordinaires. Les progrès de la science et de la technologie permettent d'observer et de décrire comment ce phénomène se manifeste au niveau physiologique et neuronal. Un jour prochain, les scientifiques pourront sans doute modifier l'intensité du phénomène et peut-être nous permettre de continuer à travailler dans ces moments-là. Pourront-ils empêcher notre peine ? Est-ce, au demeurant, souhaitable ? Et quand bien même ! Cela ne changera rien à la question des causes du phénomène : la corrélation entre des manifestations neurologiques et des manifestations psychologiques et comportementales peut être établie sans aucun doute. Qui-conque la nierait serait un charlatan. Mais cela ne résout en aucune façon ni la question des causes ni la question de ce qu'il convient de faire.

■ Isoler les variables

Dans le cabinet du neurologue, poser un diagnostic suppose d'isoler

les variables. La variable neurologique doit être isolée des variables sociales, psychologiques, didactiques, etc. De la même façon, dans le cabinet de l'orthophoniste, des tests normalisés sont soumis aux patients et tout est fait pour isoler les variables afin d'établir un diagnostic fiable. Il s'agit, par exemple,

Nommer le trouble s'applique au trouble et non à la personne.

de dire si un enfant est dyslexique ou non, selon des normes établies. Ce diagnostic permet tout d'abord de nommer le trouble, ce qui est, généralement, pour le patient et ses proches, un premier soulagement, à condition que cette dénomination s'applique effectivement au trouble et non à la personne. Il permet aussi d'engager des dispositifs institutionnels fort utiles.

■ Orienter la prise en charge

Le diagnostic ne dit pas la totalité de la personne. Souvent même, il ne dit pas tout de la complexité des troubles. Mais il permet de décider d'une prise en charge et d'orienter la rééducation.

Lorsque la prise en charge commence, une relation entre le professionnel de santé et le patient s'installe. L'action doit s'adapter au contexte. Il faut prendre en compte l'environnement psychologique et social : tous les enfants n'ont pas les mêmes parents, ceux-ci n'ont pas les mêmes attentes, ne s'engagent pas de la même façon dans l'accompagnement de leur enfant, les enfants ne vont pas tous dans la même école, avec les mêmes enseignants qui n'ont pas tous le même regard sur le handicap. Il faut faire des choix dans des situations où les facteurs ne peuvent plus être isolés.

C'est pour cela que, si le professionnel de santé a bien besoin du diagnostic du neurologue, il ne peut jamais être l'exécutant d'une prescription issue du diagnostic.

■ Agir dans la complexité

Lorsque le patient quitte le cabinet de l'orthophoniste pour l'école, il n'est plus un patient, mais un élève avec tout ce que cela comporte de complexité ajoutée. La première complexité est celle de la confrontation aux apprentissages scolaires, dont les formes et les contenus ne recouvrent pas les formes et les contenus des tests de diagnostic. La complexité s'accroît du fait que le contexte social inclut désormais le ou les enseignants, les autres élèves et, quoique ce ne soit pas toujours le cas, un accompagnant d'élève en situation de handicap.

Celui qui cherche à y comprendre quelque chose doit dès le départ

renoncer à isoler les variables, pour tenter de comprendre comment cette complexité fait système. Pour cela, à son tour, il lui faut parler avec ceux qui ont établi un diagnostic, chacun selon sa spécialité, avec tous ceux qui, par ailleurs, chacun avec sa personnalité et sa subjectivité, ont rencontré non seulement un individu porteur d'un handicap que l'on peut nommer, mais aussi un enfant qui ne se réduit pas à un dysfonctionnement neuronal.

■ Développer l'éthique de la discussion

Il existe un nombre totalement incalculable d'enfants non diagnostiqués et un nombre tout aussi incalculable d'enfants diagnostiqués puis pris en charge sans que toutes les précautions de passation des tests

soient prises. Au nom de la dyslexie ou de la dyscalculie, par exemple, des professionnels peuvent avoir tendance à surdiagnostiquer pour venir en aide aux familles et aux enseignants démunis face à des

Reconnaitre la compétence de chacun, y compris celle des parents.

situations d'échec à l'école. Certains prennent ces réalités de sousdiagnostic et de surdiagnostic pour argument dans des querelles sur le nombre, voire sur l'existence des troubles dys. La discussion atteint là ses limites, dès lors qu'il ne s'agit plus de chercher à avancer dans l'intérêt des personnes en souffrance ou en difficulté mais de jeux de pou-

voir, de construction ou de consolidation de hiérarchies, de délimitation de territoires d'exclusivité

Il est, à l'inverse, une discussion indispensable : celle qui permet, entre professionnels, entre accompagnants, de multiplier les points de vue, de reconnaître la compétence de chacun, y compris celle des parents, pour délimiter et accroître le champ des possibles. C'est difficile, le temps manque, tous ne sont pas disponibles de la même façon, les cultures, les niveaux de langue sont tellement différents. Faut-il encore rajouter de la difficulté en introduisant dans le dialogue des jeux de préséance, de pouvoir, des arguments d'autorité et de disqualification des partenaires? ■

En formation, s'approprier une démarche

Les besoins spécifiques des élèves entraînent des besoins spécifiques de formation pour les enseignants. Former qui? Former à quoi? Former comment?

Mike Noepfel, conseiller pédagogique ASH, Bas-Rhin

Premiers moments de formation : « *Je me demande s'il ne le fait pas exprès!* », « *il serait peut-être mieux pris en charge ailleurs* », « *il n'y a pas que cet élève dans la classe, il y a les vingt-sept autres aussi!* », « *les parents me sollicitent constamment pour un rendez-vous* », « *l'orthophoniste est injoignable et ne vient jamais aux réunions* », « *nous ne sommes pas formés pour ça* », etc. L'écoute des collègues et l'émergence des premières difficultés témoignent de la détresse de certains, de l'incompréhension d'autres. Elles s'expriment de diverses manières, parfois mesurées, parfois plus virulentes. Dépassant ce

constat, ma conviction profonde et inconditionnelle est que chaque enseignant a la volonté de faire au mieux pour les élèves, tout en gérant le dilemme inconscient de la remise

« Je me demande s'il ne le fait pas exprès! »

en question profonde de sa pratique, dans un métier qui évolue vers la prise en compte de tous les besoins particuliers.

Nous pourrions croire que la formation d'un enseignant accueillant un élève avec des troubles du langage et des apprentissages se limite à lui donner des outils. Nous pour-

riens aussi croire que trois heures de formation seraient suffisantes et que les enseignants seraient alors satisfaits en repartant avec des outils clés en main, Graal de tout professeur accueillant un élève qui le déstabilise dans ses pratiques professionnelles. Mais l'enseignant serait-il alors mieux armé pour comprendre l'impact du trouble d'Idriss sur ses apprentissages et ainsi répondre à ses besoins? Et qu'en est-il de son voisin Tom, diagnostiqué « intellectuellement précoce » l'an dernier, de Maëlla, élève allophone arrivée en cours d'année, et de Youssef dont les troubles autistiques perturbent ses apprentissages? Ils sont tous dans la même classe. Le véritable enjeu de l'école inclusive n'est-il pas celui de l'accueil de tous les élèves à besoins particuliers et de la gestion de la diversité des élèves dans un même groupe? Alors quel dispositif de formation proposer? L'analyse de 120 bilans de formation rédigés ■■■

4. Expertises croisées

■■■ par les enseignants accompagnés permet de mettre en relief quelques paramètres pour une formation adaptée aux besoins des enseignants accueillant des élèves à besoins particuliers.

DU SOLISTE D'HIER AU COANALYSTE D'AUJOURD'HUI

Tout d'abord, il s'agit de comprendre l'enjeu actuel de l'école inclusive, de se situer dans un réseau de prise en charge pédagogique, éducative et thérapeutique encore opaque, et dont l'enseignant a l'impression d'avoir toute la responsabilité, tel un acteur unique, dans le parcours de l'enfant. L'objectif est de dépasser les constats d'impuissance en solo, de progrès peu évidents à court terme, pour mieux passer du pourquoi au comment aider. En cela, la conduite d'une formation ne peut se faire sans une approche systémique des contenus, sous divers angles, divers points de vue complémentaires apportés par de multiples partenaires : enseignants spécialisés dans des dispositifs spécifiques, thérapeutes, associations de familles, adultes dyslexiques, etc. La diversité et l'expertise des intervenants permettent d'éviter les injonctions institutionnelles données par un seul partenaire estampillé « Éducation nationale » et d'aborder la notion de besoin. Comme tout concept, celui de « besoin » se construit en le manipulant, en le questionnant, en le vivant en situation. Des témoignages et des illustrations s'avèrent indispensables pour mieux se l'approprier et trouver les réponses les plus ajustées.

Envisager une démarche d'accompagnement d'un élève à besoins particuliers suppose l'observation de l'élève, l'analyse de la situation et l'expérimentation de solutions. De la difficulté ponctuelle, du simple retard, au trouble grave et persistant, face à une constellation des dys dont les recherches affinent sans cesse la connaissance, les enseignants sont aujourd'hui confrontés à un spectre de besoins de plus en plus large. La porte d'entrée est moins le trouble que la personne. Chaque élève est différent, il développe consciemment ou inconsciemment des processus personnels de compensation, s'appuie sur des aptitudes qui lui sont propres. Les besoins de deux élèves

dyslexiques sont parfois différents malgré un diagnostic semblable, les adaptations seront alors différentes aussi, et à adapter progressivement en fonction d'une analyse fine. C'est pourquoi la formation des enseignants vise l'appropriation d'une démarche de prise en compte des besoins de chaque élève, plutôt qu'une simple transmission d'outils ou de gestes spécifiques à un trouble.

UNE DÉMARCHÉ APPUYÉE SUR LES BESOINS

Cette démarche permet de recueillir des observations et dépasser les constats pour les traduire en besoins ; analyser les points d'appui des élèves, leurs ressources, facilités, talents ; définir des objectifs prioritaires ; réfléchir à des adaptations à plusieurs niveaux.

L'objectif est de dépasser les constats d'impuissance en solo pour mieux passer du pourquoi au comment aider.

Ce dernier point incite à passer progressivement d'une logique individuelle de relation à l'élève au sein de la classe à une logique d'école, voire d'environnement de l'élève hors de l'école, en lien avec les partenaires. La collaboration de l'équipe de l'école, du directeur à l'enseignant spécialisé ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire), personne ressource depuis la circulaire de 2015, avec les membres du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), les parents et les thérapeutes, permet de véritablement construire l'école inclusive d'aujourd'hui et la société inclusive de demain. Chaque acteur s'investit ainsi selon ses missions, et l'enseignant est un acteur dans le parcours de vie de l'élève, un acteur parmi d'autres. La collaboration semble ainsi nécessaire, et l'intermédiaire à interroger en formation. L'enseignant soliste d'hier est désormais un partenaire qui s'inscrit dans un système d'accompagnants. La formation vise donc aussi à identifier ces partenaires sur un territoire, à découvrir leurs missions et l'appui qu'ils peuvent fournir, à envisager les situations en termes d'analyses croisées.

C'est à travers ce croisement des regards qu'évoluent les représentations de chacun. Les prescriptions

sont nombreuses dans notre métier, or nous ne pouvons faire l'économie d'une approche psychologique de la prise en compte des besoins d'estime professionnelle des enseignants. Ils ont besoin d'être écoutés, la formation doit être un espace de liberté de parole construit par des formateurs ouverts d'esprit, humains, s'adaptant au public, à ses représentations et à ses problématiques. Souvent, on se rend compte que les enseignants mettent déjà beaucoup d'adaptations en place, sans en avoir réellement conscience, valorisons ces pratiques et partageons-les. Il s'agit ensuite de trouver un équilibre entre l'expertise des intervenants sur les contenus de formation d'une part et leur humanisme, alliant écoute et dynamisme, d'autre part, pour rassurer, lever les doutes, donner un nouveau souffle, favoriser la mutualisation des pratiques, ouvrir des perspectives sur l'école inclusive. Nous faisons le pari que l'évolution des représentations des enseignants sur les besoins spécifiques des enfants permet une meilleure prise en charge pédagogique des élèves.

COMPRENDRE LE MILLEFEUILLE

Les enseignants s'inscrivent plus volontiers dans un processus d'adaptation ou de compensation, y adhèrent et s'y impliquent, quand ils comprennent les dispositifs de scolarisation des élèves porteurs de troubles dys. Le millefeuille des dispositifs de compensation actuels, en constante évolution, ne peut être compréhensible qu'après un travail d'explicitation. Pourquoi ont-ils été mis en place, en quoi répondent-ils aux besoins des élèves, quels choix peuvent être faits selon les cas ? Quelles sont les limites des adaptations pédagogiques ? Quand un élève dys bénéficie-t-il d'un accompagnement par AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) ? Sur quels critères une scolarisation en dispositif ULIS consacrée aux dys est-elle envisageable ? Quand un accompagnement en établissement médicosocial est-il nécessaire ?

Enfin, car le cœur du métier est pédagogique, l'évolution des représentations passe également par les nombreuses ressources pédagogiques concrètes piochées au cours du stage. Les modalités sont diverses :

le partage d'idées, de conseils, de connaissances sur les troubles, ou de démarches d'accompagnement des élèves à besoins particuliers. L'inclusion ne se limite pas à l'espace classe. Grâce à leur compréhension de réponses accessibles en termes de gestes professionnels et d'outils adaptés aux élèves, les enseignants évoluent également dans leurs capacités d'accueil des élèves dans toute leur singularité

La place laissée aux échanges, entre pairs et avec les formateurs, est palpable dans un système où chaque individu se positionne comme acteur de l'école inclusive. L'interactivité se manifeste par la richesse des échanges de qualité entre collègues et avec les intervenants, le partage des inquiétudes permet de les dépasser.

La formation aux besoins spécifiques des élèves interroge non seu-

lement la pratique de l'enseignant, mais aussi le métier actuel d'enseignant en évolution dans le cadre d'une école inclusive. Les besoins de nos élèves les plus fragiles sont immenses ; la formation se doit d'être à la hauteur de l'ambition que nous avons pour eux. ■

Un réseau de référents dys

De plus en plus d'enseignants se forment, élaborent et mettent en œuvre des aménagements spécifiques pour les élèves dys. Travailler en équipe dans les établissements sous la forme de réseaux d'entraide et de mutualisation permet d'optimiser ces dispositifs et de repérer des zones de vigilance.

Fabrice Pilat, professeur d'histoire-géographie, formateur académique

Cyrille Delhaye et Erwann Le Poittevin, professeurs documentalistes, lycée général et technologique Jacques-Prévert de Pont-Audemer, académie de Rouen

En janvier 2016, dans les *Cahiers pédagogiques*, nous avons publié un article sur la prise en compte des dys au lycée. Nous mentionnions le fait qu'elle devait être la plus précoce et la plus large possible, car elle profite à tous les élèves, et pas seulement à ceux qui sont en difficulté. L'expérimentation menée confirme ces premières impressions. Elle a d'ailleurs été reconnue comme expérimentation innovante¹. Cependant, si elle peut paraître globalement positive et satisfaisante, elle montre également certaines limites à connaître si l'on veut mener à bien un tel projet.

Dans le cadre de cette expérimentation, nous avons commencé par élaborer une fiche de poste de référent dys Groupe des référents DYS², étendue par la suite à

Ces référents ont une action limitée s'ils ne sont pas reconnus et soutenus par le personnel de direction.

l'échelle du bassin d'éducation et de formation de Bernay-Le Neubourg-Pont-Audemer à partir de l'année 2015-2016. Tous les établissements secondaires du bassin sont invités à désigner au moins un référent dys chargé de la coordina-

tion du projet en son sein. Dans la mesure où l'élaboration de cette fiche de poste émane des personnels de direction du bassin, elle donne davantage de légitimité aux responsables de projet et peut s'accompagner d'une reconnaissance financière, tout en offrant la possibilité d'une intégration au sein des projets d'établissement. Les référents dys se rencontrent une journée par an et travaillent en réseau, notamment en partageant une plateforme professionnelle collaborative. Si les établissements du bassin ont majoritairement joué le jeu, ce n'est pas encore le cas de tous.

Dans chacun des collèges ou lycées représentés, on observe que ces référents ont une action limitée s'ils ne sont pas reconnus et soutenus par le personnel de direction. Si les référents dys ont des missions pédagogiques, les missions administratives sont également fondamentales. Une absence du référent dys au mauvais moment peut avoir des conséquences catastrophiques pour la pérennisation du projet. C'est pourquoi il est préférable de désigner plusieurs personnes pour remplir ces missions. La partie administrative consiste donc à coordonner le projet, notamment aux moments stratégiques : lors des inscriptions des élèves dans l'établissement, en début d'année pour transmettre aux équipes pédagogiques la liste des élèves concernés et leurs besoins spécifiques, etc. Ce rôle stratégique de coordination incombe naturellement au ■■■

¹ Fabrice Pilat, « Prise en compte des élèves à BEP dans les apprentissages », *Expérithèque, bibliothèque des expérimentations pédagogiques*, Éduscol (MEN) : <https://tinyurl.com/y5gfhwp3>

² « Fiche de poste du référent DYS », bassins d'éducation et de formation, académie de Rouen, Esidoc lycée Jacques-Prévert, consulté le 3 décembre 2018 : <https://tinyurl.com/y5kclx6h>.

4. Expertises croisées

■■■ personnel infirmier. Or, ce dernier ne signe pas le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). C'est cependant lui qui a en charge les demandes d'aménagements aux épreuves et le lien avec le médecin scolaire, quand il y en a un. Intégrer le personnel infirmier au projet ne relève pas seulement du bon sens. C'est indispensable, et cela a même permis à plusieurs reprises d'accélérer des démarches médicales et paramédicales. Dans une zone rurale et en désertification médicale comme la nôtre, des familles ont pu obtenir un premier rendez-vous auprès d'un orthophoniste plus rapidement, grâce à l'intervention du personnel infirmier.

CAPITALISER LES RESSOURCES

Un des premiers constats faits lors des premières rencontres entre référents était qu'il fallait être en veille et capitaliser les ressources disponibles : que chacun puisse avoir facilement et rapidement accès à une boîte à outils. Beaucoup de ressources existent pour l'élémentaire, c'est un peu moins vrai pour le collège et ça l'est encore moins pour le lycée. L'ensemble des référents dys a donc réalisé, à destination des collègues, une fiche de conseils simples et très faciles à appliquer dans la préparation et la mise en forme des documents à destination des élèves.

À l'échelle de l'établissement, une politique d'acquisition a été conduite depuis trois ans. Nous avons mené une réflexion sur la nature des ressources à acquérir. L'idée était de ne pas se limiter aux textes de référence (institutionnels, ouvrages d'experts, etc.), mais d'ouvrir les collections à des textes plus faciles d'accès tels que des témoignages (enfants, parents, adultes avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages ou TSLA). Progressivement, cette politique d'acquisition s'est élargie aux autres besoins éducatifs particuliers (BEP) : troubles du spectre autistique, déficience visuelle et handicaps moteurs. Dès le départ, nous avons choisi de créer un pôle thématique visuellement identifié au milieu du CDI pour présenter ces ressources. À l'usage, nous remarquons que les ressources sont surtout activées par les élèves eux-mêmes, qui n'hésitent pas à emprunter des ouvrages de vulgarisation, mais aussi, parfois, plus techniques.

Parallèlement et dans une logique d'inclusion, nous avons offert la possibilité aux élèves de lire les ouvrages étudiés au lycée au format epub à partir d'un dispositif de médiation accessible à tous, et non exclusivement destiné aux élèves avec TSLA. Cette action s'inscrit dans un projet plus large, mené autour des biens communs de la connaissance. D'un point de vue technique, nous proposons aux élèves de télécharger les fichiers numériques des ouvrages étudiés en cours à partir de l'espace numérique de travail et d'une bibliobox qui permet d'obtenir des contenus libres de droits, ce qui préserve l'anonymat et les données privées des utilisateurs. Afin de compléter ce dispositif, nous avons acquis cinq liseuses au format ouvert, accessibles à l'emprunt. Grâce au format epub, les élèves dys peuvent adapter la

Capitaliser les ressources disponibles et accéder rapidement aux boîtes à outils.

taille des caractères, l'espacement entre les lignes et choisir la police qu'ils souhaitent, notamment la police Open Dyslexic, directement intégrée dans les liseuses.

Dernier volet de ce dispositif : un partenariat avec la bibliothèque sonore de la ville d'Évreux offre la possibilité aux élèves d'obtenir sous forme de fichier numérisé l'enregistrement d'un livre étudié en classe.

INCLUSION ET DISCRIMINATION

Un second constat est souvent évoqué au cours des rencontres entre référents : celui de la discrimination. Si la prise en compte de la part des enseignants et établissements s'avère positive, il faut aussi éviter de stigmatiser ces élèves. Adapter ses cours et évaluations pour tous les élèves, et pas seulement les dys, est une première solution possible. On constate alors que les adaptations profitent à tous. Comme l'écrit le médecin Alain Pouhet, qui a consacré sa carrière à la rééducation de ces troubles, « *s'intéresser aux dys profitera à tous les élèves, car l'élève dys chute là où beaucoup d'élèves lambdas trébuchent* ». À l'échelle de notre établissement, la déstigmatisation des élèves à BEP passe en général par une campagne d'information

et de communication et des séances auprès de tous les élèves. Un affichage est réalisé dans les couloirs pour communiquer sur l'emprunt de liseuses, des séances sont menées en éducation morale et civique en 2^{de} autour des discriminations (réalisation d'infographies par les élèves affichées dans les couloirs).

En outre, l'explosion des demandes d'aménagement nécessitant une charge de travail supplémentaire (gestion administrative des tiers temps, coordination avec le personnel infirmier, lien avec la MDPH, Maison départementale des personnes handicapées) est l'objet de critiques fréquemment entendues par le référent dys et l'institution. Or, on constate que les élèves concernés n'utilisent pas le premier de ces aménagements : le tiers temps supplémentaire accordé le jour des épreuves. En réponse à cette observation, des séances spécifiques sont envisagées cette année en direction de tous les élèves à BEP, afin de leur apprendre à mieux gérer la durée supplémentaire dont ils disposent, en particulier pour les classes à examen.

UNE DYNAMIQUE EN MARCHÉ

Cette expérience s'avère globalement positive : en quelques années seulement, le regard des enseignants, voire de l'institution, sur ces élèves s'inverse. Officialiser la prise en compte à l'échelle de l'établissement tend à la systématiser. Les conseils présentés sur la fiche mentionnée en amont sont pensés pour être accessibles à tous, même aux collègues qui opposent l'argument de ne pas être « *formés pour* », tout en préservant la liberté pédagogique de chacun. Ces conseils, élaborés spécifiquement pour les élèves dys, ont montré leur efficacité avec d'autres élèves à BEP et plus généralement avec les élèves en difficulté, comme on a pu le constater dans la plupart des établissements du bassin. À ce titre, la dynamique impulsée dans le bassin rayonne au-delà : plusieurs des référents dys sont sollicités pour présenter le projet et montrer en quoi consistent ces conseils, simples à mettre en place, voire pour expliquer les bénéfices d'une prise en compte officielle à l'échelle de l'établissement.

En outre, beaucoup de familles expriment un sentiment de déroute

face aux injonctions contradictoires des spécialistes et aux discours institutionnels. La question centrale, celle de l'inclusion qui se coconstruit dans le dialogue avec les professionnels de terrain (professeurs, auxiliaire de vie scolaire, vie scolaire, personnel de direction), leur paraît passer au second plan.

Le rôle combiné du référent et des espaces de médiation (espaces de déstigmatisation au CDI, lieux et temps de rencontres avec les parents, ressources en ligne) permet de renouer le dialogue entre familles et institution, tout en répondant aux exigences juridiques des textes mentionnant l'inclusion scolaire. En les

replaçant au centre du dispositif, cette expérimentation permet aux élèves de reprendre confiance en eux et de sortir de la spirale de l'échec. Elle est un levier, parmi d'autres, de la réussite scolaire. ■

Le numérique au service des élèves dys

De nombreux outils numériques sont utilisables aujourd'hui pour venir en aide aux élèves dys et servir d'aides pédagogiques pour les enseignants.

Frédéric Dupont, directeur atelier Canopé Le Havre, master 2 pratique et ingénierie de formation pour élèves à besoins éducatifs particuliers

L'usage des outils numériques est recommandé depuis la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, puis dans la loi de refondation de 2013, afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves: « *Le numérique permet de progresser dans la prise en compte individualisée des besoins spécifiques des élèves et de mieux différencier les pratiques pédagogiques.* »

LIRE PLUS VITE

Chez les élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages (TSA), l'acquisition des apprentissages procéduraux que sont la lecture, l'écriture, l'orthographe, etc. est fortement ralentie; l'automatisation est plus lente à se mettre en place, les réalisations restent laborieuses et nécessitent toujours plus d'efforts. Le chercheur Johannes Ziegler explique le paradoxe dans lequel se trouvent les élèves dyslexiques en rappelant que pour lire mieux, il faut lire plus, afin de construire un stock lexical nécessaire à une lecture efficiente. Or, il

a mesuré qu'un élève dyslexique lit en une année ce qu'un « normolécuteur » lit en deux jours. Face à cette insuffisante et pénalisante fréquentation de mots lus, le chercheur recommande d'utiliser des moyens techniques pour aider ces lecteurs empêchés à lire plus vite et mieux.

Le smartphone est un véritable couteau suisse au service des besoins particuliers.

Depuis quelques années, les outils numériques (de plus en plus performants et mobiles) se développent dans les établissements et dans les familles. Les élèves en possession d'un smartphone ont entre les mains un outil en capacité de répondre à de nombreux besoins. En mode déconnecté, celui-ci est un véritable couteau suisse au service des besoins particuliers: bloc-notes audio, appareil photo, liseuse adaptée, répétiteur, etc.

La littérature scientifique et pédagogique fait consensus sur le fait

qu'un document présenté selon certaines préconisations d'adaptation permet à un élève dyslexique de mieux se repérer dans un document, de lire plus vite et de faire moins d'erreurs d'identification des mots. L'attendu de ces adaptations est donc de permettre de lire plus vite, tout en allégeant le coût attentionnel.

Ces préconisations recommandent principalement d'agir sur la taille et le choix des polices, la taille de l'interlignage, l'organisation de l'information dans le document, la couleur du fond, le contraste. Des recherches ont montré également que l'augmentation de l'espacement entre les caractères associée à un interlignage plus important permettait en outre d'augmenter la vitesse de lecture de 20 % et de diminuer le nombre d'erreurs par deux. Les adaptations typographiques possibles peuvent être proposées à l'élève, qui sera à même de dire avec laquelle il se sent le plus à l'aise (proposer un court texte adapté de plusieurs manières). Les logiciels utilisés au quotidien (Libre Office ou suites commercialisées) permettent de réaliser simplement et rapidement la majorité des adaptations nécessaires. Rappelons à ce sujet que nombre d'élèves trouveront profit à utiliser des traitements de texte simplifiés (OOo4Kids, WordPad par exemple) dont l'interface, épurée et simplifiée, est beaucoup plus compatible avec leurs usages et permet une plus ■■■

4. Expertises croisées

■ ■ ■ grande autonomie. Pratiquement, il est conseillé d'utiliser une police sans serif (plus lisible), basique, de taille 14 avec un interlignage poussé à 2. Cela facilite le repérage dans le texte et favorise une plus exacte reconnaissance des lettres. Pour augmenter l'espace entre les mots, on pourra utiliser la fonction rechercher-remplacer (rechercher un espace et le remplacer par deux). Pour espacer les caractères, on utilise la fonction d'espacement dans les réglages de paramètres avancés. Certains élèves tireront profit de l'utilisation de la police gratuite Open Dyslexic dont les épaississements renforcent la forme des lettres et facilitent leur reconnaissance visuelle. Il est possible d'automatiser les réglages les plus courants en créant des feuilles de style ou des macros (commandes automatisées et programmées), qui reproduiront d'un clic un type d'adaptation préalablement enregistré (pour l'assigner à un élève ou un groupe d'élèves en fonction des besoins particuliers). Le site Cartable Fantastique permet ainsi de télécharger une macro pour intégrer au logiciel Word un ensemble d'adaptations visuelles de lecture.

DES OUTILS PALLIATIFS

De nombreux supports logiciels gratuits permettent aujourd'hui d'agir sur les composantes typographiques et visuelles d'un texte afin d'en faciliter la lecture. Ils existent sous différentes formes : extension de logiciel déjà existant, logiciels dédiés, service en ligne, etc.

L'extension LireCouleur pour Libre Office, plutôt dédiée aux élèves du premier degré ou aux primo-apprenants, offre des aides visuelles à la lecture très complètes par des repérages colorés des phonèmes simples ou complexes, des lettres muettes, symétriques ; elle permet le repérage des syllabes en couleur. Cet applicatif fonctionne également gratuitement en ligne. À noter l'existence d'outils plus adaptés aux besoins des adultes dyslexiques, comme le logiciel gratuit ADELE-TEAM, Aide aux personnes dys pour l'écriture et la lecture en entreprise, développé par le laboratoire CHArt de Paris VIII.

La difficulté de ces élèves pour accéder à l'écrit freine les apprentissages disciplinaires quotidiens et occasionne de la fatigue supplé-

mentaire. Pour s'en affranchir, et quand les adaptations visuelles ne sont pas suffisantes, il est possible de recourir à l'usage de l'audio. Le développement actuel de la littérature audio est un précieux allié pour ces élèves. Il est également possible de réaliser très facilement les podcasts (lecture différée) des leçons en cours, des notions à revoir, etc., et de les stocker sur l'ordinateur, la tablette ou le smartphone de l'élève. Le logiciel Balabolka, traitement de texte enrichi d'une synthèse vocale, lit ce qu'on écrit et transforme à la demande les textes en fichiers audios. La vitesse, le timbre de la voix sont paramétrables afin de s'adapter au plus près des besoins. Il est possible d'y ajouter la voix de synthèse d'une langue étrangère. On peut ainsi mémoriser des leçons, du vocabulaire, des défini-

Il est aussi possible de recourir à l'usage de l'audio.

tions, etc. en les écoutant à son propre rythme. Il existe aussi des services en ligne très performants comme RoboBraille qui transcrivent en audio tout document numérique et proposent de l'envoyer par courriel à un élève. Si l'on ne dispose pas du fichier numérique d'un document, l'élève ou l'enseignant tirera profit de l'utilisation d'une souris scanner qui, grâce à son logiciel de reconnaissance de caractères, transforme n'importe quel support papier en format numérique, qui est ensuite adaptable ou transformable en fichier son. De même, de nombreuses applications tablettes ou smartphone comme TextFairy peuvent scanner et lire oralement la zone d'un texte sélectionné. Ces outils *Text to Speech* sont utiles, par exemple pour se projeter dans la découverte d'un texte écrit en l'écoutant préalablement.

DES AIDES À L'ÉCRITURE

La difficulté du passage à l'écrit est souvent corrélée aux difficultés de lecture. Les outils numériques peuvent là encore s'avérer efficaces. Les traitements de texte disposent d'une aide à l'écriture sous la forme d'une écriture prédictive qui permet à son utilisateur de gagner en rapidité et en sûreté orthographique. Parmi eux, Dicom, logiciel libre de

prédiction de mots, s'utilise avec les traitements de texte, la messagerie ou pour une recherche internet. Il s'appuie sur la fréquence d'utilisation des mots de l'utilisateur et propose l'écriture complète de ceux-ci par un simple raccourci clavier.

Les fonctions de dictée vocale offrent une alternative aux difficultés d'écriture. Cette fonctionnalité, intégrée dans le logiciel ou utilisant une application dédiée, est répandue sur les outils mobiles. Sur PC, le traitement de texte Google Docs offre aussi cet outil de *Speech to Text* en écrivant sous la dictée avec un taux d'erreurs très faible.

LES OUTILS GRAND PUBLIC

Les recommandations de la communauté scientifique sont aujourd'hui largement prises en compte par les acteurs du web comme de l'édition numérique. Les navigateurs Firefox ou Edge proposent des fonctions d'aide à la lecture appelées « mode lecture » ou « lecture zen » (le petit livre à droite de la barre de navigation). Il s'active ou se désactive d'un seul clic et permet d'avoir accès instantanément à une page totalement épurée, moins dense et dont les caractéristiques typographiques sont adaptées pour un meilleur confort de lecture (et sans publicité!). Des configurations manuelles permettent d'ajuster aux besoins des lecteurs.

Les liseuses numériques ont, elles aussi, adopté ces possibilités de paramétrage. Les Kobo, Kindle ou autres liseuses virtuelles comme Aldiko sur les smartphones ou tablettes autorisent le lecteur à modifier les caractéristiques du texte. S'y ajoutent des synthèses vocales qui oralisent le texte à la demande. À noter, dans la famille des tablettes, les fonctions d'accessibilité des iPad qui offrent, d'une part, des paramétrages typographiques très complets, et, d'autre part, une synthèse vocale native. Ces substituts audios peuvent être ainsi utilisés de manière complète (le livre typographié et le livre audio se trouvant alors sur le même support) ou ponctuellement, en fonction de la difficulté du texte, de la fatigue du lecteur, de son besoin particulier ou de son envie.

Les exemples de logiciels d'aide à la lecture et à l'écriture ici présentés sont issus du monde du gra-

tuit. Il en existe de nombreux autres. Les services et outils du marché payant sont variés et extrêmement performants, tant dans les possibilités d'usages augmentées que dans la qualité des voix de synthèse proposées. Une nouvelle

génération d'outils d'aide à la lecture voit le jour. L'application de réalité virtuelle Mirage Make permet de copier-coller un texte pour l'obtenir en une version adaptée à la dyslexie ou en version audio sur son smartphone.

La direction territoriale Canopé Normandie a choisi de faire de l'entrée numérique et dys un axe prioritaire de travail. ■

Les apports des cartes mentales pour le traitement des dys

Si des enfants ont du mal à écrire, à organiser, à mémoriser, à hiérarchiser ou à faire des liens, le recours aux cartes mentales peut fournir un outil efficace.

Fabienne de Broeck, coauteure du livre *Enseigner autrement avec le mind mapping*, formatrice d'enseignants et coach scolaire

Le cerveau fonctionne naturellement par association d'idées qui se déploient en arborescence. C'est l'une des raisons pour lesquelles la création de cartes mentales peut aider les enfants à apprendre. Une autre raison réside dans le fait que notre cerveau enregistre naturellement et plus facilement les images ou schémas que les longs pavés de description. La création de cartes mentales fait appel à notre mémoire visuelle, et permet de mémoriser un plus grand nombre d'informations. Il facilite également la compréhension de ces informations, en stimulant justement ce fonctionnement naturel d'associations d'idées et de visualisation, même s'il faut tenir compte, dans ce cas, comme dans bien d'autres, des caractéristiques des personnes que parfois seul un diagnostic permet de révéler.

L'intérêt réside dans le fait que c'est l'élève qui crée ses propres cartes pour faciliter la compréhension du cours et lui permettre d'être

un des acteurs de ses apprentissages. Ensuite, une carte heuristique est aussi faite pour être agrémentée d'images et de couleurs qui illustrent les idées qui y sont placées. Ces images de couleurs et formes variées

L'élève crée ses propres cartes pour faciliter la compréhension du cours.

permettent un meilleur classement des idées. Cela revient à transformer un livre classique en bande dessinée. En supposant que les deux racontent la même histoire, l'élève préfère généralement la version imagée et colorée, qui lui permet de comprendre tout de suite l'intrigue et les personnages.

Cette manière d'aborder l'apprentissage des leçons donne aux enseignants un côté ludique qui facilite la compréhension et la mémorisation. Les émotions suscitées par cette méthode ne sont pas non plus à négliger. L'élève peut apprendre

en s'amusant et en participant activement. Il ne subit plus le cours, il en devient cocréateur, en quelque sorte.

UNE AIDE POUR LES ENFANTS PORTEURS DE TROUBLES DYS

Le plus grand bénéfice, qui n'est pas réservé aux dys, est de soulager la charge cognitive avec un document clair et aéré, qui va à l'essentiel, puisque seuls les mots clés apparaissent. À peine 20 % des mots suffisent pour comprendre le sens d'un texte : on limite ainsi la surcharge cognitive pour les enfants porteurs de troubles des apprentissages. Les personnes à haut potentiel fonctionnent déjà naturellement sur ce mode d'apprentissage. Les informations sont claires, concises, et s'assimilent dans l'ordre grâce aux branches qui les relient entre elles (cartographie).

De nombreux enfants dys ont des problèmes de concentration. La carte les recentre et focalise leur attention. Les couleurs et les illustrations, quant à elles, attirent l'attention de l'élève sur les informations à comprendre et à retenir. Avec un logiciel, les branches peuvent être camouflées de manière à ne regarder qu'une branche à la fois. Pour les cartes manuscrites, on peut disposer de feuilles vierges pour cacher ■■■

4. Expertises croisées



BORRÍS

■ ■ ■ une partie du contenu. Avec une carte, il est très facile de se focaliser sur un détail, tout en gardant la vue globale et ainsi ne pas perdre le fil de ses idées. La création des cartes mentales (*mind mapping* en anglais) est essentiellement basée sur la visualisation et la schématisation. Elle permet au cerveau de mémoriser une idée au premier coup d'œil, l'élève doit donc se concentrer moins longtemps.

STIMULER LA MOTIVATION

Les cartes heuristiques permettent aussi aux élèves à haut potentiel ou souffrant de troubles dys d'exploiter pleinement leur créativité. D'ailleurs, les cartes réalisées par les élèves en difficulté sont souvent les plus jolies esthétiquement, ce qui valorise l'élève et lui donne confiance en lui. Le *mind mapping* lui permet d'appréhender des notions d'un point de vue différent de celui de l'enseignant. En d'autres termes, cela pousse l'élève à réfléchir et raisonner par lui-même. Faire une carte, contrairement à son apparence de simplicité, c'est entrer dans un processus réflexif qui permet aux dys de s'approprier, à leur manière, son contenu.

Le plaisir est également une donnée importante pour les enfants dys. Faire une carte, c'est s'autoriser à mettre des couleurs, des images, des souvenirs, des anecdotes, et faire

des relations improbables avec le contenu d'un cours. Un étudiant me disait en regardant la carte qu'il avait réalisée sur un cours de math : « *Et en plus je me suis amusé !* » Car la carte, c'est le fond, mais aussi la forme qui stimule la motivation intrinsèque.

Les cartes heuristiques permettent aux élèves d'exploiter pleinement leur créativité.

Avec un peu d'entraînement, il est facile de réaliser une carte au tableau, cela profitera d'ailleurs à tous les élèves. Mais l'idéal est bien sûr que ce soit l'élève qui crée sa propre carte ou recopie la carte du tableau et l'agrément pour la personnaliser en fonction de ses atouts, de ses talents et de ses difficultés propres.

Quels aménagements apporter sur la carte de manière à faciliter l'adhésion des élèves dys ?

L'intérêt d'un logiciel est indéniable, car il aide les élèves à compenser un déficit, mais surtout il s'adapte aux particularités de celui-ci. L'élève élabore, de manière autonome, une stratégie qui pallie ses manques. Il est difficile de déterminer quelles difficultés exactes ont certains dyslexiques par exemple,

en raison des différences interindividuelles et des combinaisons de différents troubles chez les multidys. Il faut donc rester prudent et se poser la question de la pertinence de ce dispositif.

Les avantages d'un logiciel spécifique face à une carte manuscrite sont assez nombreux : une écriture informatisée donc propre ; la possibilité de fermer les branches pour les camoufler, ce qui permet de se concentrer sur une branche à la fois et de soulager la charge cognitive ; pour les dyslexiques visuoattentionnels, il est très facile de tester différentes manières pour ancrer les informations spatialement avec des couleurs, des liens, des limites, etc.

Une fois la carte réalisée, l'enseignant peut évaluer l'appropriation des connaissances et constater s'il y a des incohérences ou si le dispositif manque de pertinence. Il dispose alors d'éléments pour engager un dialogue métacognitif ajusté. Pour toutes ces raisons, la création de cartes mentales est une méthode qui peut se révéler précieuse pour les élèves qui souffrent de troubles de l'apprentissage, et particulièrement de troubles dys. En fait, plus un enfant est en difficulté d'apprentissage, plus il l'adopte facilement, si elle ne lui pose pas problème, tant elle diffère, de manière originale et positive, des méthodes d'enseignement classiques. ■

TÉMOIGNAGE

« Et puis il y a eu ce jour mémorable de l'exposé sur Prométhée. Dans le cadre d'un travail autour de la mythologie grecque, chaque élève devait faire un exposé à la première personne sur un personnage, avec un autre camarade. Et Vincent, élève dyslexique, fut brillant, jouant à fond le héros grec dans ses démêlés avec Jupiter et nous prenant à témoin de ses malheurs, tout cela appuyé sur de la documentation, des illustrations. Et à la fin, toute la classe a spontanément applaudi. Cela reste un beau souvenir de mes années en collège REP. »

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
Professeur de collège honoraire

La spécificité du suivi individuel

La question de l'externalisation est souvent posée pour des élèves présentant des troubles des apprentissages, non pas, la plupart du temps, d'une scolarisation en filière spécialisée, mais d'un accompagnement par un professionnel de santé en parallèle de la scolarité.

Victoria Heyman, neuropsychologue et psychologue scolaire à Namur en Belgique

A l'heure actuelle, nous observons une ouverture et une demande des enseignants sur des méthodes alternatives d'apprentissage visant à accompagner au mieux les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage. La mise en place d'aménagements pour les enfants à besoins spécifiques est indispensable, non seulement pour leurs apprentissages, mais également pour leur bien-être et leur épanouissement personnel.

Toutefois, il est préférable, voire indiqué dans la plupart des situations, que ce travail en classe soit

La mise en place d'aménagements pour les enfants à besoins spécifiques est indispensable.

corrélé avec le travail d'un professionnel spécialiste du domaine. En effet, l'efficacité des méthodes et la positivité des résultats dépendent

de la synergie entre le professionnel, l'école et la famille. Tout apprenant a besoin de percevoir la cohérence entre ces différentes sphères de son existence, afin de maximiser ses capacités d'apprentissage, à savoir la compréhension, la mémorisation et l'application. Dans le cas où l'élève requiert une attention particulière due à un trouble de l'apprentissage, l'apport du professionnel de la santé et l'échange de celui-ci avec l'enseignant s'avèrent donc presque vitaux pour diverses raisons.

Tout d'abord, l'enfant dans son développement peut présenter de légers retards d'acquisition dans l'apprentissage du langage ou de l'écriture. Cependant, il est difficile pour un enseignant de savoir si l'élève qu'il a devant lui présente un simple retard ou un trouble spécifique des apprentissages. De surcroît, certains troubles, ■■■

Zoom Les formes d'attention

Les difficultés scolaires trouvent souvent leur origine dans la sphère attentionnelle. Il existe trois principales formes d'attention: l'attention sélective, l'attention divisée et l'attention soutenue. L'attention sélective est la capacité à répondre sélectivement à une seule source d'information parmi d'autres. Deux modalités existent: visuelle et auditive. Il s'agit d'un zoom attentionnel permettant de se focaliser sur une cible particulière. Ainsi, un élève recopiant une phrase du tableau dans son cahier sollicitera ses capacités d'attention sélective visuelle, en ciblant le mot à recopier parmi l'ensemble des informations visuelles. De même, pour pouvoir suivre une conversation dans un environnement bruyant, il est nécessaire de focaliser son attention sélective auditive sur la personne qui parle.

Quand un élève présente des capacités attentionnelles visuelles amoindries, la focalisation de son attention sur du matériel visuel est compliquée. Cela peut provoquer des difficultés à saisir un texte écrit, à rédiger sans erreur

(même en ayant relu plusieurs fois) et à comprendre la consigne. L'élève peut avoir tendance à omettre une question, à ne pas retourner sa feuille pour compléter le verso et à s'engager de manière erronée dans une tâche. Lorsque toute sa capacité d'attention visuelle est sollicitée, il se fatigue énormément et les compétences ont tendance à se détériorer avec la longueur de l'exercice. Lorsqu'un individu présente des capacités attentionnelles amoindries sur le plan auditif, la focalisation sur du matériel auditif est difficile. Cela peut provoquer des difficultés à écouter et à comprendre de l'information donnée oralement, ainsi qu'à saisir l'information pertinente et à la retenir dans un discours. Ensuite, l'attention divisée constitue la capacité à partager simultanément ses ressources attentionnelles entre différentes tâches. Cette capacité entre en jeu à l'école où il faut pouvoir, entre autres, écouter et écrire en même temps. Quand un élève souffre de capacités amoindries en attention divisée, la focalisation sur deux ou plusieurs tâches

simultanément est complexe: lorsqu'on lui parle alors qu'il réalise déjà une tâche, il a tendance à faire plus d'erreurs. Cela se produit, par exemple, lors de l'écriture sous dictée, car il doit diviser son attention entre ce qui est lu et ce qu'il doit écrire. Les jeunes d'aujourd'hui sont capables de réaliser plusieurs tâches (par exemple, regarder la télévision et surfer sur internet), mais il faut distinguer la capacité à partager son attention et les résultats du partage de celle-ci!

Enfin, l'attention soutenue est la capacité à recentrer sa concentration sur une longue période. Lorsque l'élève présentant des capacités de concentration amoindries doit réaliser une tâche longue et monotone, il a des difficultés à rester focalisé sur la tâche. Ce type de tâche le fatigue vite. Il éprouve le besoin de se reposer entre deux tâches. Il a également tendance à ne pas terminer ce qu'il entreprend.

VICTORIA HEYMAN
Psychologue scolaire

4. Expertises croisées

■■■ notamment visuospatiaux, sont difficilement identifiables sans avoir un bagage paramédical solide. Le professionnel devient donc, lors du début des consultations en individuel, la personne qui permet de déterminer la nature et l'importance des difficultés. Dans cette démarche diagnostique, l'enseignant garde une place privilégiée, car il est le premier observateur objectif des difficultés de l'enfant. Les éléments que le professeur peut rapporter au professionnel sont généralement très représentatifs des réelles difficultés de l'apprenant et permettent d'affiner les résultats des bilans réalisés dans le cadre individuel. De plus, l'enseignant est le premier relai face à la famille. D'une part, pour conseiller une évaluation chez un professionnel et justifier cette démarche avec des éléments concrets tels que des cahiers d'écriture ou des interrogations. D'autre part, pour soutenir et rassurer la famille et l'élève dans ces démarches souvent anxiogènes.

DES PROPOSITIONS INDIVIDUALISÉES

Au-delà du rôle diagnostique, le professionnel qui reçoit l'enfant en tête à tête en cas d'objectivation de certaines difficultés lui offre un travail particulier. En effet, l'élève va être amené à travailler de manière spécifique ses difficultés, dans un contexte dépourvu de distracteurs. Ce type d'exercices va construire progressivement des bases solides, afin de pallier les difficultés précédemment observées grâce à des séries d'exercices individualisés. Ces exercices sont difficilement concevables au sein de la classe, pour deux principales raisons. Premièrement, la dynamique de groupe de la classe n'est souvent pas propice à ce type d'exercices. Deuxièmement, la construction de ceux-ci requiert une expertise et, surtout, un temps d'élaboration considérable. Les séances individuelles deviennent donc un espace de travail singulier pour l'élève. Lors du suivi individuel, il ne s'agit donc plus de tenter de compenser les difficultés par diverses stratégies. Il a été établi que la compensation spontanée mise en place par l'apprenant, même au moyen d'adaptations scolaires, peut s'avérer néfaste. En effet, elle est non seulement énergivore, ce qui épuise l'élève, mais également fragile et donc peu applicable à des contextes

variés. Dans le cadre des séances individuelles, l'apprenant est mis face à ses difficultés et ces dernières sont retravaillées en profondeur.

UNE OBSERVATION FINE

Par ailleurs, au sein des séances individuelles, le professionnel peut jouer un rôle d'observateur privilégié, notamment vis-à-vis des propositions d'aménagements en classe. Concrètement, le professionnel a la possibilité d'observer si les adaptations qu'il a proposées et les méthodes d'enseignement sont adaptées au besoin de l'élève. Au vu de la particularité de ce travail en tête à tête, l'observation des difficultés et des besoins de l'apprenant est d'autant plus fine. Ce type d'observation est inimaginable en situation de classe, car l'enseignant est sans cesse sollicité par l'ensemble de ses élèves. La fonction sous-jacente de

manière objective des progrès effectués, ce qui aura tendance à renforcer la motivation et l'estime de l'enfant et de ses parents. Nous ne rappelons pas l'importance de la motivation et du sentiment d'efficacité dans le domaine scolaire.

Il semble donc évident qu'une synergie entre le professionnel et l'enseignant est indispensable à un apprentissage de qualité lorsqu'un élève est en difficulté. Cette démarche de travail permet des résultats plus rapides et un maintien à long terme des progrès réalisés par l'apprenant, ce qui l'amènera inévitablement vers davantage d'autonomie visée. ■

La compensation spontanée mise en place par l'apprenant, même au moyen d'adaptations scolaires, peut s'avérer néfaste.

l'observation du professionnel est, en réalité, de créer des propositions individualisées pour la classe. Ces dernières doivent évidemment être évaluées par l'enseignant qui pourra, grâce à son feedback, nourrir le travail du professionnel.

Notons que l'élève en difficulté, en profitant des séances individuelles, active davantage ses compétences dites « de transfert ». Celles-ci représentent la capacité de se nourrir d'une démonstration générale ou d'un cas particulier pour l'appliquer à diverses situations. Il est donc question de pouvoir utiliser ses savoirs et non de répéter des connaissances transmises. Le travail en individuel permet de maximiser ces dernières en explorant d'autres possibilités de transfert, qui tiennent compte de toutes les particularités de l'élève. À nouveau, le professionnel et l'enseignant peuvent fonctionner ensemble autour de cet objectif. Le professionnel peut indiquer les stratégies particulières dont l'élève a besoin, et l'enseignant constater si ces dernières sont réellement applicables et appliquées.

Enfin, le professionnel, grâce à ses séances et à des bilans dits « d'évolution », peut rendre compte de

La journée des dys du Rhône

Interview de Nicole Philibert, fondatrice de l'association Dystinguons-nous et présidente de l'association AtouDys.

Propos recueillis par Nicole Bouin le 26 juillet 2018

Comment est née l'association Dystinguons-nous que vous avez fondée ? Quels sont ses objectifs ?

La Journée des dys a été créée en 2007 par la Fédération française des Dys (FFDys). Elle est déclinée dans les départements par les associations. Dans le Rhône, cette journée était portée par trois associations (Apedys Rhône, 1.2.3.DYS et Avenir Dysphasie Rhône) dont les institutionnels saisissaient mal l'articulation dans l'organisation de la Journée des dys. C'est pourquoi des bénévoles de ces associations se sont regroupés en 2015 sous l'appellation « Dystinguons-nous », pour donner plus de transparence et de lisibilité à l'évènement et faciliter la recherche de fonds pour la financer. Le but essentiel est de faire connaître les troubles dys et leurs répercussions pour que les visiteurs y trouvent le maximum de réponses en un minimum de temps. L'objectif est aussi d'attirer tout le monde pour que les dys ne restent pas entre eux et que ceux qui ne sont pas directement touchés comprennent l'enjeu de santé publique que représente cette cause.

Aujourd'hui, la douzième journée des dys du Rhône, le 13 octobre 2018, dans l'hôtel de région de la Confluence, c'est plus de soixante-dix stands : des scientifiques de six laboratoires du Centre de recherche en neurosciences de Lyon (CRNL), de l'université et de l'Inserm (Institut national de la santé et de la recherche médicale), des institutions comme l'Éducation nationale ou la Draaf (Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt) pour le secteur agricole, la MDMPH (Maison départementale et métropolitaine des personnes handicapées), les chambres consulaires, des maisons d'édition, une trentaine

d'associations et le barreau de Lyon répondront à tous les types de questions possibles. Nous visons une prise de conscience de l'impact de l'environnement sur l'expression des troubles, nous avons organisé une conférence avec le professeur Yves Rossetti (chercheur à l'Inserm). Nous avons fait venir de nouvelles associations comme l'Association pour la communication non violente, afin de mettre l'accent sur l'importance de la bienveillance pour le devenir des personnes touchées par ces troubles. D'où le titre « Le monde des dys et les dys dans le monde », qui affirme que la société s'enrichit en s'ouvrant aux dys. L'an passé, nous avons accueilli près

Faire connaître les troubles dys et leurs répercussions.

de 3 000 visiteurs, 20 % venant des autres régions de France, de Belgique ou de Suisse. C'est la plus grande manifestation de ce type en France.

Une bande dessinée, *Je suis dys et alors ?*, a été diffusée à 30 000 exemplaires par Dystinguons-nous en moins d'un an. Elle est surtout destinée aux jeunes, pour les aider à comprendre en quoi consistent les troubles de leurs camarades de classe, mais aussi à tous ceux qui ne savent pas du tout ce que recouvrent ces trois lettres dys.

Un fascicule de vingt-huit pages, *Dystinguons les dys*, peut être commandé auprès de l'association^[1], il présente les informations de base sur le cerveau et, pour chacun des troubles, une page d'explications simples, avec les sites sur lesquels on peut trouver davantage de précisions, une bibliographie et la liste des associations.

¹ Dystinguons-nous: dystinguons.nous@gmail.com

Et d'où sort l'idée d'un projet régional pour les dys ?

C'est tout un enchaînement, le succès de la journée des dys dans tous les départements de la région a amené le conseil régional à réaliser la nécessité de faire connaître les troubles dys, d'amener les différents acteurs à se rencontrer, à coopérer pour l'éducation, l'orientation, l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi.

La région Auvergne-Rhône-Alpes a fait des dys sa grande cause 2017 et a financé la publication du premier livre blanc téléchargeable sur son site, ainsi qu'une consultation de tous les acteurs, enfants, familles, enseignants, aidants, médecins, etc. pour disposer d'une photographie de la situation actuelle, mais aussi pour recenser les besoins et engager une dynamique fertile.

Parmi les attentes, des lieux qui permettraient de fournir des informations aux dys, de sensibiliser la population et de mettre en synergie toutes les actions menées dans ce domaine. Nous en attendons une montée en compétences de tous les acteurs de diagnostic et de rééducation. Ce projet a une vocation régionale, il y aura certainement d'abord un lieu sur Lyon, puis des antennes dans les autres départements de la région, voire la mise sur les routes de *dystrucks* pour des interventions ponctuelles dans les banlieues et les régions rurales.

Les quatre secteurs du projet AtouDys

- Dépistage et diagnostic : à l'heure actuelle, les centres de référence, qui reçoivent les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans, sont surchargés par des demandes inadéquates et il y a souvent plus d'un an d'attente. Cet engorgement est dû à un manque d'information, car il existe trois niveaux de soins et tout le monde n'a pas besoin de s'adresser au niveau 3. Grâce à ce projet, les familles pourront trouver les informations nécessaires pour un dépistage adapté et rapide. ■■■

4. Expertises croisées

■■■ • Recherche et développement, en particulier avec l'Inserm et le CRNL. Nous espérons stimuler les avancées et optimiser les relations entre les familles et les chercheurs, pour monter des expérimentations qui bénéficieront à tous. Les enfants, adolescents et adultes pourront rencontrer les chercheurs et les médecins dans un lieu non scolaire et non hospitalier, dans un cadre neutre et sécurisant. Certaines méthodes qui ont pu donner des résultats, sans avoir été validées par les scientifiques jusqu'à maintenant, pourront aussi faire l'objet d'études par des laboratoires de recherche.

• Formation et information : formation des professeurs, mais aussi des médecins généralistes qui connaissent très mal les troubles dys puisqu'ils n'ont aucune formation durant leurs études sur le sujet. Les enseignants pourront venir avec leur classe pour découvrir et tester les matériels disponibles, les enfants non-dys pourront comprendre en quoi consistent ces troubles et pourquoi leurs camarades ont droit à des aménagements. Le grand public et les employeurs seront aussi accueillis pour mieux saisir les incidences de ces troubles dans la vie quotidienne et professionnelle. Il s'agira de rectifier les préjugés qui entretiennent la confusion entre les troubles des apprentissages et des causes psychologiques, ou des déficiences intellectuelles, ou des

maladies qui pourraient se soigner, ou la mauvaise volonté d'enfants qui ne feraient pas assez d'efforts. Des conférences seront proposées à tous ces publics, pour mettre à la disposition du plus grand nombre des informations validées. On souhaite proposer aussi des versions vulgarisées d'articles scientifiques importants, une bibliothèque pour adultes et pour enfants, une ludothèque.

• Un secteur mieux-être : tout ce qui dans l'environnement peut limiter

apprend aussi dans le périscolaire et l'extrascolaire, on y acquiert des compétences qui serviront à l'école, à condition que les animateurs soient bienveillants, ne portent pas un regard négatif sur les enfants porteurs de troubles, il faut donc les sensibiliser et les former. Pendant la pause de midi, l'enfant TDAH (trouble du déficit de l'attention) par exemple va avoir besoin de se dépenser pour compenser toute la fatigue accumulée ; si là aussi on le bride, il ne va pas pouvoir récupérer et supporter l'après-midi qui suit. Le sport ou les ateliers artistiques fournissent de bonnes occasions de découvrir des stratégies qui serviront en classe. Les enfants Dys-TDAH ont aussi besoin d'être valorisés pour combattre la perte d'estime de soi dont ils souffrent en raison de leurs difficultés scolaires. Ce qui se passe dans les transports, sur le trajet, dans la cour, à la cantine, etc. rejaillit forcément sur le vécu scolaire. Ce qui se passe à l'école et le travail à la maison sont aussi en liens étroits, les parents évoquent souvent le calvaire du travail personnel à la maison quand les enfants n'ont pas compris le cours, ce qu'il faut faire, comment il faut faire. Ce qui prend une heure pour un normo-lecteur peut occuper un dyslexique deux ou trois fois plus longtemps. Un enfant de CM2 peut ainsi se retrouver à travailler chaque soir jusqu'à minuit et une bonne partie du weekend ! ■

Les parents évoquent souvent le calvaire du travail personnel à la maison.

l'expression des troubles, permettre aux dys de développer leurs talents et d'en faire bénéficier notre société. Tous les moyens pour eux de mieux se connaître, de mieux gérer leurs troubles, de trouver des compensations afin d'optimiser leurs points forts.

Vous insistez toujours beaucoup sur l'importance du non-scolaire pour la réussite scolaire, pouvez-vous préciser votre pensée ?

Parce que s'il s'agit bien de troubles des apprentissages, les apprentissages ne se font pas qu'à l'école, mais dans tous les moments de la vie. C'est une grossière erreur de considérer que les troubles dys n'ont des répercussions que sur les moments scolaires. On

SUR LA LIBRAIRIE DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES



INCLURE TOUS LES ÉLÈVES

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/revue/593-inclure-tous-les-eleves.html>

[HTTPS://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM](https://librairie.cahiers-pedagogiques.com)

Répertoire des sigles utilisés

AESH: Accompagnant des élèves en situation de handicap, anciennement AVS: Auxiliaire de vie scolaire

ASH: Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

BEP: permet d'identifier les élèves à besoins éducatifs particuliers

CNEFEI: l'ancien Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée est devenu l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés)

DU: Diplôme universitaire, diplôme spécifique à une université qui n'entre pas dans la classification européenne

EREA: Les Établissements régionaux d'enseignement adapté sont des établissements publics locaux d'enseignement dont la mission est de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap

EE: Équipe éducative, ensemble de personnes

auxquelles incombe la responsabilité du suivi d'un élève ; cette équipe est réunie en tant que de besoin

ESS: Équipe de suivi de scolarité

FE: Fonctions exécutives

HAS: Haute autorité de santé

INSERM: Institut national de la santé et de la recherche médicale

MDT: Mémoire de travail, à court terme

MDPH: la Maison départementale des personnes handicapées instruit les dossiers liés aux situations de handicap

MLT: Mémoire à long terme

MOOC: *Massive Open Online Course* désigne en anglais une formation en ligne ouverte à tous donc gratuite

PAI: Projet d'accueil individualisé

PAP: Plan d'accompagnement personnalisé (sigle officiel dont il existe des variantes)

PPRE: Programme personnalisé de réussite éducative

PPS: Projet personnalisé de scolarisation

RASED: Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REP: Réseau d'éducation prioritaire

SEGPA: Section d'enseignement général et professionnel adapté

TDA/H: Trouble déficitaire de l'attention/avec ou sans hyperactivité

TSA: Troubles spécifiques de l'apprentissage

TSLA: Troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage

ULIS: les Unités locales d'intégration scolaire, situées dans les écoles, collèges et lycées, sont des dispositifs permettant la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS)

WISC: *Wechsler Intelligence Scale for Children* (principal test de calcul du quotient cognitif de 6 à 16 ans)

WPPSI: *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (test de calcul du quotient cognitif de 2 à 7 ans)

À LIRE SUR NOTRE SITE

Une collaboration multidisciplinaire

Michèle Mazeau

Une fois que le diagnostic est posé, quelle prise en charge proposer ?

Une linguiste dyslexique

Pauline Delahaye

Une interview qui permet de découvrir le parcours atypique d'une dyslexique devenue linguiste.

Les troubles de l'apprentissage en Israël

Marion Krivine

Il est toujours intéressant d'aller voir ce qui se passe ailleurs pour

mieux réfléchir et prendre du recul. Le système éducatif israélien vise avant tout à renforcer l'intégration au sein du groupe et la confiance en soi, nous dit Marion Krivine, la maman de trois enfants dyslexiques.

Un dispositif croisé orthophoniste-enseignant

Lauren Argouarc'h, Elisabeth Artiges

Dans le cadre de l'Unité transversale des troubles du langage au Centre hospitalier du Vinatier à Bron, une orthophoniste et une enseignante sont amenées à réfléchir et à co-construire un « dispositif croisé » d'accompagnement des enfants porteurs de troubles.

Le Cartable Fantastique

Valérie Grembi

De nombreux outils gratuits existent en ligne, l'un des plus connus est le « Cartable Fantastique ». Valérie Grembi, ancienne enseignante et directrice d'école, aujourd'hui directrice et coordinatrice de cette association nous présente cet outil au service de la scolarité des enfants en situation de handicap.

Bibliographie, sitographie, filmographie

JUDITH DUPONT. Maman de Maya

“ Je suis désolée ”

Il est 18 h 30, je rentre chez moi, fatiguée de ma journée de travail, les bras chargés de courses, avec en tête mes préoccupations habituelles : préparer le repas, faire la vaisselle, aller chercher mon petit dernier chez son copain, régler les questions administratives en cours, anticiper le transport au karaté le lendemain, etc. Maya, ma fille de 13 ans, rentre alors, et comme elle le fait d'habitude, elle ouvre grand la porte, jette son sac par terre, se précipite aux toilettes puis vient ouvrir le frigo : « *Qu'est-ce qu'on mange ce soir ?* »

Bref, rien d'anormal, jusqu'à ce qu'elle m'annonce, d'une voix neutre : « *Il y a eu un problème aujourd'hui, je vais passer en conseil de discipline.* » Je m'arrête dans mes préparatifs. « *J'ai insulté madame X. (sa professeure d'anglais et professeure principale), madame D. (la principale adjointe) va t'appeler.* » Je lui demande quand même ce qu'elle a dit et ce qu'il s'est passé. « *Je lui ai dit "sale pute !" et "va te faire foutre !". Elle m'a poussée à bout, j'étais en train de pleurer dans la cour et elle s'est moquée de moi.* » Je prends acte et me dis intérieurement que je pourrais échanger avec l'établissement pour avoir des précisions, tout en ayant un doute sur la sanction.

Depuis trois ans maintenant, Maya pose problème : elle ne parvient pas à s'adapter au collège, elle a frôlé à plusieurs reprises le décrochage, elle a des problèmes de comportement en classe, et les professeurs enchainent les exclusions de cours pour retard ou chahut, les heures de colle pour manque de travail ou insolence. Rien d'autre de visible depuis ma place de parent. Chaque manquement s'est soldé jusqu'ici par des sanctions qui ne font qu'exacerber l'attitude défiante de ma fille, jusqu'à ce qu'elle en vienne à boycotter certains cours en expliquant que ça ne sert à rien d'y aller puisqu'elle va en être renvoyée. J'en viens à me dire que le collège n'est pas adapté à ma fille, alors même qu'on me dit que c'est elle qui n'est pas adaptée au collège. Ce n'est donc qu'un signal de plus.

Le lendemain, je trouve sur mon répondeur un message de madame D. : « *Madame, je vous contacte pour vous informer qu'il y a eu un problème avec votre fille hier : elle a insulté son professeur et nous devons réunir le conseil de discipline. Je suis vraiment désolée que cela tombe sur Maya. Si vous souhaitez échanger avec moi, n'hésitez pas, je suis joignable demain matin.* » Je suis rassurée et satisfaite : ma fille m'a dit la vérité. Je rappelle le lendemain, entre deux dossiers, depuis mon poste de travail.

Madame D. prend mon appel immédiatement. Elle me lit le rapport à voix haute. Je pense intérieurement que madame X. est tombée au mauvais moment et que tout le mal-être de Maya s'est déversé sur elle. Mais comment expliquer cela, comment être entendue et comprise ? Madame D. m'explique que le chef d'éta-

blissement doit faire une proposition au conseil de discipline et qu'elle risque l'exclusion définitive. Elle comprend notre situation délicate, elle est désolée, mais l'établissement ne peut pas laisser passer un fait aussi grave et elle m'assure qu'un tel comportement entraîne forcément cette procédure, quel que soit l'élève. Je dis que je comprends et la remercie.

Quelques jours auparavant, j'ai eu un long entretien avec madame D. à propos de la situation particulière de ma fille, des soucis qu'elle rencontre depuis trois ans. Madame D. m'a paru très à l'écoute et professionnelle. Je suis donc un peu rassurée, mais je connais aussi le chef d'établissement dont la rigidité et le manque d'écoute me font craindre le pire.

Je reçois un courrier la semaine suivante, en recommandé avec accusé de réception, très officiel. J'ai la possibilité de consulter le dossier du conseil de discipline le jour qui précède. Il se trouve que je peux passer en soirée. Il est 19 heures, le chef d'établissement est présent, il m'installe à un bureau et me montre un dossier d'une dizaine de pages. Celui-ci reprend de manière très structurée, avec une petite table des matières, le dossier administratif, le dossier de la vie scolaire avec les absences, le rapport du plaignant, le rapport du professeur principal, des enseignants. Moi qui travaille pour la fonction publique territoriale, je suis impressionnée par le formalisme. Je n'apprends pas grand-chose de cette lecture, je ressens simplement une émotion désagréable devant le traitement froid et administratif infligé à une gamine perdue et en souffrance.

Le jour J, j'arrive en avance, un peu stressée. J'attends dans le couloir. La professeure principale arrive essoufflée. Je la connais un peu, nous avons échangé déjà et je suis rassurée de la voir, car j'ai l'impression de passer devant un tribunal. Moi qui fréquente assez régulièrement le tribunal des affaires familiales, je me surprends moi-même de la comparaison. Nous entrons toutes les deux dans la salle du conseil où les tables forment un très grand rectangle permettant d'accueillir une trentaine de personnes. On m'invite à m'asseoir, seule, devant un jury constitué des représentants de l'administration, des parents et des enseignants. La conseillère principale d'éducation va chercher Maya qui est en cours. Nous attendons. Le rapport, imprimé en livret format A5 (« *ils font des économies*, me dis-je alors, *c'est écrit tout petit* ») est distribué aux différentes personnes. Maya arrive et s'installe à côté de moi. Nous sommes toutes les deux face à huit personnes installées de l'autre côté. ■

À suivre...

J'en viens à me dire que le collège n'est pas adapté à ma fille.



ANTOINE TRESGOTS. Principal adjoint de collège dans le Loiret (45)

“ La grille ”

Un lieu : la grille du collège. Un temps : le matin de 7 h 30 à 8 heures. Une action : l'entrée des élèves.

À partir de ces trois unités se joue chaque jour une infinité de variations.

Les premiers acteurs sont là dès le début. Peu nombreux, ils attendent que le rideau (enfin, la grille) se lève (enfin, s'ouvre) pour pouvoir entrer. Probablement déposés par des parents partant au travail,

« Bonjour, merci ! »

ils patientent depuis plus ou moins longtemps devant l'établissement.

Les autres entrent en scène progressivement. D'abord un par un, puis de plus en plus nombreux à mesure que l'heure avance. Les bus apportent leur cargaison d'élèves, qui arrivent en blocs compacts. Certains s'arrêtent quelques instants pour attendre un ami. D'autres se précipitent pour entrer le plus vite possible. Les cyclistes mettent pied à terre juste avant de faire leur apparition.

Au passage de la grille, les surveillants, la conseillère principale d'éducation et la direction vérifient que les élèves présentent leur carnet de correspondance :

« Bonjour, montrez bien les carnets, s'il vous plaît », « Bonjour, merci ! » Les mêmes mots sont répétés pendant toute la pièce. De temps en temps, un incident vient rompre la monotonie : « J'ai oublié mon carnet », « J'ai un mot à vous montrer », « À qui je dois donner le papier ? »

Parfois, dans la panique, le « bonjour » est oublié. Il est pourtant indispensable pour commencer la conversation. On échange ensuite quelques mots pour répondre ou rappeler à l'ordre. Quand un problème est récurrent ou dure depuis trop longtemps, un sermon fait figure de monologue. Mais le gros de l'action se poursuit. Les élèves rentrent. Quelquefois, un parent se présente avec une question. Les élèves continuent d'entrer. Pas d'entracte, pas de pause. Le mouvement est continu. À l'approche de l'heure fatidique, le flot tend tout de même à se tarir. Il faut presser les derniers participants, « Dépêchez-vous, ça va sonner ! » puis, inmanquablement, « Dépêchez-vous : ça a sonné ! ». Cette fois, la pièce touche à sa fin. Un ultime appel marque la fin : « Il est l'heure, je ferme la grille ! » Encore un élève qui se faufile. « Bonjour, dépêche-toi, tu es en retard ! » La grille est fermée, le rideau tombe. La journée peut commencer. ■

HÉLÈNE COUROUGE. Professeure d'espagnol au collège Cantelande, Cestas (33)

“ Trois minutes d'attention, s'il vous plaît ”

Dans notre collège tranquille au sud de Bordeaux, tout va bien. Oui, mais les élèves comme ailleurs changent, et changent de plus en plus vite : troubles de l'attention, dispersion, hyperactivité, etc. Avec mon collègue de physique, nous nous intéressions, depuis quelque temps et pour des raisons personnelles diverses, à l'évolution de la neuroéducation, des sciences cognitives et aux gestes d'attention. Avant l'été dernier, nous nous sommes demandé ce que nous pourrions apporter à nos élèves, à nos cours, à notre pédagogie au regard de ces évolutions. Nous avons lu, nous nous sommes documentés, nous avons suivi une formation et, après mure réflexion, nous nous sommes lancés.

De mon côté, je voulais aider les élèves à mieux se connaître, à gagner en attention, à être apaisés en classe pour mieux écouter, mieux s'écouter, et être plus efficaces dans un climat serein. Je me suis lancée avec toutes mes classes, dès le début de l'année, dans les gestes de l'attention en début d'heure, avant une évaluation, un oral.

La première fois a été surprenante pour tout le monde.

Pour aller plus loin avec des plus grands, mon collègue et moi avons lancé, dans nos deux classes de 3^e

en responsabilité, une classe cognitive sur le fonctionnement du cerveau, la mémoire, l'apprentissage. J'appréhendais un peu la réaction des classes en septembre. La première fois a été surprenante pour tout le monde. Mais qu'avons-nous fait ? Un accueil avec une musique calme et hispanique. « Mais d'où vient cette musique ? », ai-je entendu dans la classe. Cet accueil a été abandonné au bout de quelques semaines. Puis est venu le moment de la respiration consciente. Mes collègues, étonnés et perplexes, se sont un peu moqués au début : « Mais quand fais-tu cours ? », « Tu fais tout ton programme ? », « Tu fais de l'espagnol ? » Oui je fais le programme, oui je fais de l'espagnol. « Mais comment fais-tu ? » Eh bien trois minutes d'attention font gagner cinquante-deux minutes de cours ! « Mais c'est du yoga ? », « Qu'est-ce que tu fais vraiment ? »

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à agnes.berthe@cahiers-pedagogiques.com

Nous avons commencé par la respiration consciente en suivant une bille sur un écran pendant trois minutes, on ferme les yeux et on écoute les bruits pendant deux minutes, on respire les yeux fermés pendant trois minutes, on ferme les yeux et on se projette dans un lieu agréable. Après les premiers rires, des réticences, les élèves se sont pris au jeu et réclament ces trois minutes. Le secret? Le faire avec eux, le faire quand on sent qu'ils en ont besoin sans systématisation.

Aujourd'hui, avec mon collègue, nous avons mis en place la *Brain Gym* basée sur l'ECAP (quelques gestes pour activer la concentration, favoriser la lecture comme le huit couché). Ces trois minutes d'attention ont créé des ambiances de classe sereines, des élèves déstressés, prêts à travailler, à écouter, qui apprennent aussi l'espagnol quand ils sont guides de la séance. Les élèves ont confiance en leur enseignant, qui gagne aussi en sérénité. Tout le monde est gagnant.

Et que disent-ils ces élèves? Evan, en 4^e: « On a fait des exercices de relaxation que madame Courouge a choisis, au moins une fois par semaine, par exemple respirer en suivant une bille projetée au tableau. Ça nous détresse pour les évaluations, on se concentre

Ça nous détresse pour les évaluations, on se concentre plus.

plus, ça nous enlève les problèmes et les tensions qu'on avait juste avant. Merci beaucoup. » Lelia, en 3^e: « En vie de classe, nous avons travaillé sur la mémoire grâce à plusieurs activités que j'ai trou-

vées intéressantes. Elles m'ont permis de comprendre le fonctionnement du cerveau, et que la mémoire se travaille et que ce n'est pas parce qu'on ne retient pas avec une forme de mémoire qu'on ne retiendra pas avec une autre. » ■

DANIEL DREAMER. Enseignant

“ On vit une époque formidable ”

On vit vraiment une époque formidable! Les hommes politiques, les décideurs en général ne cessent de nous rebattre les oreilles avec la question des valeurs, les valeurs de la République, les valeurs universelles, les valeurs humanistes, les valeurs humaines. Je vous en cite quelques-unes bien à la mode, la liberté (entre autres, de penser), l'égalité, la fraternité, la bienveillance, le respect, la solidarité et quelques principes qui y sont associés: la démocratie, la considération, l'écoute, l'empathie, la loyauté, le partage, etc.

Force est de constater qu'il y a ensuite un énorme décalage, voire un fossé, entre le dire et le faire. Les pratiques s'inscrivent de plus en plus en contradiction avec les déclarations d'intention. Le milieu éducatif n'est pas épargné par ce phénomène, un tissu éducatif où les intérêts personnels ont pris le pas sur le sens commun, sur l'intérêt général, en premier lieu l'intérêt des élèves.

Imaginons un chef d'établissement qui, malgré les missions d'éducation et d'émancipation des élèves qui lui sont assignées, pilote son collège ou son lycée en réduisant au maximum les possibilités d'échange, de travail collectif et collaboratif entre les personnels, qu'ils soient enseignants ou non-enseignants, par exemple en ne leur offrant pas une salle de travail ou une salle des professeurs.

Imaginons un personnel de direction qui procède par clientélisme envers ses personnels, qui joue sur la différence des statuts, celles des disciplines et des personnalités, qui s'appuie sur un nombre limité d'enseignants en leur attribuant certaines gratifications

comme un bon emploi du temps, des indemnités de mission pédagogique (IMP), des heures supplémentaires (HSA et HSE), la responsabilité de professeur principal, des enseignants qui ont fait consciemment un serment d'allégeance.

Imaginons un principal qui a une gestion administrative brutale, qui ne se maîtrise pas lorsqu'un collègue, et surtout une collègue, émet un point de vue différent du sien, qui passe en force en ne prenant en compte ni les projets déjà mis en place, ni les avis des membres de la communauté éducative (excepté la cour qu'il a constituée) et dont la gestion financière est fermée voire opaque, au point de penser qu'il gère ses propres deniers.

Imaginons un pilote qui minimise les problèmes, les banalise au point de les considérer comme acceptables, normaux, et qui, de fait, n'a aucune ambition si ce n'est de gérer les affaires courantes, qui ne crée aucune dynamique collective et qui conçoit sa carrière comme une charge, sans passion, mais qui est tout de même content de lui.

Dans ce décalage entre les valeurs et ses conduites, ce chef d'établissement fait illusion. Il est systématiquement en équilibre instable. Il est, certes, pris à son propre jeu de la division et sous pression. Mais il existe. Je l'ai rencontré. ■

Il y a ensuite un énorme décalage, voire un fossé, entre le dire et le faire.



VÉRONIQUE GARDAIR. Enseignante documentaliste au lycée de Limoux (Aude)

“ Au secours ! Un escape game ! ”

Tout le monde est d'accord, ce jeu jubilatoire force à une coopération efficace où l'urgence de l'évasion introduit avec l'adrénaline mobilisation et motivation et où s'illustrent les valeurs de l'intelligence collective.

Mon côté vétéran permet de me rappeler les jeux de pistes à la recherche d'indices, *escape games* réjouissants avant l'heure. Rassurant de voir que ce sont les mêmes ressorts, qu'il s'agisse d'encre invisible ou de QR Codes. Nos cerveaux adorent l'intrigue

Ce jeu jubilatoire force à une coopération efficace.

et l'enquête est toujours excitante. Peut-être même que, descendants de Descartes, nous avons un appétit singulier pour remettre en ordre, trouver la solution, apporter de la méthode. Un magicien, de retour d'un spectacle pour enfants à travers le monde, me faisait remarquer que seuls les petits Français, à l'issue d'un tour de magie, se précipitent en lui disant « *j'ai compris le trucage!* ». Ailleurs, la magie l'emporte sur la raison.

Alors, j'ai essayé à mon tour, après m'être formée : un *escape game* pour faire découvrir le passé d'une ville et un autre pour comprendre le fonctionnement du CDI. La porte du CDI est cadenassée pendant une heure. Si vous voulez sortir, organisez-vous par équipe pour trouver la combinaison, soit quatre chiffres. Une série d'indices à disposition recèle la solution. Pour les décoder, les lycéens doivent tester leurs connaissances de la classification Dewey, du système de prêt, du site du CDI, de son fonctionnement, etc.

Résultat, un succès tel que formateurs et collègues me l'avaient prédit ; des élèves enthousiastes ont enregistré les notions attendues, dans le plaisir et le partage des connaissances et des compétences.

Et puis, alors que nous rangions les accessoires, une petite poucette de 2^{de} m'interroge : « *N'est-ce pas dommage que le but du jeu soit de s'évader, de s'enfuir, sérieux?* » Mais bien sûr, elle a raison ! La métaphore, plus que hardie, est toxique : comprendre le fonctionnement du CDI pour mieux le fuir ! Quelle bêtise ! ■

ARTHUR MATHON. Designer, pion et cinéphile, Paris

“ À propos d'autorité ”

On ne peut envisager le métier de surveillant sans se poser la question de l'autorité. Là-dessus, je vois deux écoles.

Y en a qui pensent qu'il faut jacter aux lardons à la manière de Chaplin dans son premier discours dans *Le Dictateur*. Pour ceux qui sont aussi cultivés qu'un singe en hiver (merci mon cher Henri), ça équivaut à claquer des mandibules tellement fort que vous en dessablez leurs portugaises.

Et puis y a la deuxième école, celle de mézigue. J'entends que pour se faire respecter par quelqu'un, il faut le respecter d'abord. Ça passe par une écoute active, même quand le marmot te raconte pour la centième fois du mois que son papa travaille dans une lingerie pour dames et qu'il en est très fier. Ça passe par le partage et la compréhension de leur monde. Je m'improvise donc joueur de billes, voleur de cartes Pokémon, participant à « *tu m'vois, tu m'vois plus* », je saute même à la corde !

Alors, j'vous cache pas qu'y a des fois j'retournerais bien ma veste. J'ai des visions où je leur colle une

Je m'improvise donc joueur de billes, voleur de cartes Pokémon.

bastos dans la pensarde. Mais quelle maman pourrait m'affirmer qu'elle n'a jamais pensé à défenestrer son moutard trop bavard la nuit ? Hein ? Ouais, alors

mettez votre clapoir en veilleuse, je vous vois venir.

Cette forme d'autorité me convient bien. Les mioches me voient comme un être humain et non comme une sorte de robot qui distribue des mauvais points. Ils peuvent se confier, t'écoutent avec la même qualité que l'attention que tu leur as donnée. Ils te le rendent bien, quoi. Ils te laissent même une petite place dans le monde fantastique de l'enfance, que tu as oublié depuis si longtemps.

Alors bien sûr, une petite gueulante de temps en temps est parfois nécessaire. Faut de temps en temps abuser de ses cordes vocales. Ça reste des minots qui parfois jouent avec tes nerfs à t'en tordre les boyaux, comme les violoncellistes le font avec ceux des minous.

Toutes proportions gardées, évidemment. ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à agnes.berthe@cahiers-pedagogiques.com



La rubrique « **Faits et idées** » présente des sujets remarquables à la rédaction les semaines précédentes, témoignages, portraits, faits d'actualité, prises de position, etc. Ce mois-ci, un focus sur les élèves incités à être acteurs de leur vie scolaire, que ce soit en les impliquant davantage dans un conseil de classe, ou en leur proposant d'enquêter sur le nom de leur établissement, dans une démarche interdisciplinaire. Par ailleurs, pour aider les enfants qui seraient victimes de violences ou de maltraitance, nous vous proposons une sélection de livres à même de libérer la parole.

Un conseil de classe (vraiment) participatif

RÉUSSITE. Impliquer davantage les élèves et les parents dans la réussite scolaire, tel est l'objectif du conseil de classe participatif. Un moyen de favoriser les échanges durant ce temps scolaire, tout en redonnant une place plus importante à la pédagogie.

Le conseil de classe intègre deux fonctions, l'une de nature pédagogique, l'autre relative à l'orientation^[1]. Les membres qui le constituent doivent donc prendre des décisions pour l'avenir des élèves, engageant de ce fait leur responsabilité individuelle et collective, comme le précisent les textes officiels et plus particulièrement l'article R421-51 du code de l'éducation.

Néanmoins, les questions pédagogiques se limitent parfois à la lecture de la moyenne de l'élève, ou à un bref commentaire sur ses difficultés et ses réussites. De plus, l'examen au cas par cas peut devenir un défouloir pour blâmer l'élève qui n'a pas toujours un comportement scolaire attendu. Les compétences psychosociales semblent prendre le pas sur l'aspect pédagogique, alors qu'aucun outil ne permet de les décliner objectivement dans le curriculum. Comment redonner une place plus importante à la partie pédagogique pour favoriser la réussite de tous les élèves ?

SECONDS RÔLES

Un autre aspect qui peut interroger est la composition du conseil de classe. En effet, outre l'équipe pédagogique et la direction, sont conviés les délégués des élèves et des parents d'élèves. Cela a pour but de donner plus de transparence à ce conseil, qui peut être vu comme sacré (voir note 1). Toutefois, leur fonction nous semble être bien anecdotique. En effet, les délégués de classe donnent, lors du premier tour de table, l'avis sur la classe (travaillé en amont), puis prennent des notes (surtout les moyennes) de leurs camarades. Ils ne participent que très rarement au débat et n'ont pas forcément de réponse à donner lorsqu'on sollicite leur avis. Quant aux délégués des parents d'élèves, quand ils peuvent être présents, ils n'ont pas toujours eu le temps de se renseigner auprès des autres parents et, par conséquent, ont peu de choses à dire. Finalement, ils suivent ou subissent, en silence, le conseil

de classe. Partant de ce constat, comment permettre de responsabiliser les élèves dans leur réussite scolaire et rendre plus actifs les parents ?

Enfin, lorsqu'arrive le tour du cas par cas, à l'instar de Bruno Magliulo, nous pensons que la durée allouée à ce temps ne permet pas d'être efficace pour chaque élève. En effet, au regard de la durée d'un conseil de classe (une heure et demie à deux heures),

Comment redonner une place plus importante à la partie pédagogique pour favoriser la réussite de tous les élèves ?

le temps moyen consacré à chaque élève est de deux minutes. Comment faire un bilan, conseiller et réfléchir à une orientation pour chaque élève en consacrant si peu de temps par élève ? Les délégués transmettent-ils

à chaque élève les remarques et avis donnés pendant le conseil de classe ? Et comment sont-ils interprétés quand ils arrivent de manière descendante par le truchement du professeur principal ? Nous pouvons alors nous demander si ce dispositif, si important au sein d'un établissement, est réellement modulable.

Le projet du conseil de classe participatif est donc né de ces différents constats et interrogations. L'objectif est de favoriser la réussite éducative de nos élèves en leur permettant d'être acteurs du conseil de classe. Pour cela, ils sont amenés à présenter leurs apprentissages lors de bilans pédagogiques pour chaque discipline et doivent avoir un regard rétrospectif à travers l'analyse de leur bulletin en présence de leurs parents. Ce projet a aussi pour objectif d'impliquer les parents en leur offrant une meilleure visibilité sur le conseil de classe, mais aussi en leur permettant de se rendre compte de ce qui a été enseigné et appris durant le trimestre.

Ce conseil de classe participatif a une durée moyenne d'une heure quinze et se déroule en trois temps. Les deux premiers temps ont lieu en plénière en présence de tous les élèves, de tous les parents, ainsi que des professeurs de la classe et du principal.

¹ Les conseils de classe dans tous leurs états : fonctions officielles et face cachée, article de Bruno Magliulo, mai 2017, <https://tinyurl.com/y2p468w4>



Ce sont les délégués qui dirigent les deux premiers temps en donnant à tour de rôle la parole aux personnes concernées.

TROIS TEMPS D'ÉCHANGE

Dans un premier temps, de cinq minutes environ, les deux délégués donnent le point de vue des élèves sur leur classe. Puis le professeur principal résume les constats des enseignants sur le fonctionnement et le climat de la classe.

Le deuxième temps (une vingtaine de minutes) a pour but de « faire entrer les parents dans la classe^[2] ». Par groupes de deux ou trois, les élèves présentent aux parents un résumé pédagogique pour la discipline dont ils sont responsables. Pour cela, ils ont le droit de mettre en scène leur discours. Par exemple, en mathématiques, une des élèves peut demander à un autre de faire un calcul mental pour démontrer la compétence « calcul mental ». La présentation doit être restituée par cœur. Cette contrainte permet aux élèves d'avoir un nouveau temps d'apprentissage, mais surtout, il leur permet d'être plus audibles en facilitant la restitution.

Le dernier temps représente une rare occasion de réunir, dans un cadre sécurisé et sécurisant, les trois partenaires (enfant, parent(s), école). En effet, durant un quart d'heure, les parents se retrouvent seuls avec un professeur tuteur (généralement, ce professeur est celui dont l'élève a présenté la matière durant le temps 2) et leur enfant. C'est l'élève qui, grâce à une fiche d'analyse de son bulletin, fait un bilan sur son trimestre. Il présente ses points forts et ses points à améliorer. Ce travail préparé en heure de vie de classe lui permet d'avoir un regard réflexif sur son propre travail. En fin d'entretien, il note sur papier deux engagements qu'il devra tenir au second trimestre. Il peut s'agir d'une compétence (en mathématiques, sur la compétence « calcul mental » : passer de « fragile » à « satisfaisant ») ou bien d'un problème plus transversal, de type comportemental. Enfin, l'élève a la possibilité de démontrer un exercice pour montrer ses compétences à ses parents.

Pendant ce temps, les autres parents peuvent accéder à un musée pédagogique présentant des travaux d'élèves.

L'ÉLÈVE ACTEUR DE SON ÉVALUATION

Comme le stipule la circulaire de 1998 sur l'amélioration des procédures d'orientation^[3], lors des conseils, il est important pour l'élève d'être acteur de son avenir et donc de sa réussite scolaire. En ce sens, Stéphane Brau-Antony^[4] considère que « la verbalisation des difficultés, l'identification des savoirs et l'autoévaluation sont des principes catalyseurs de l'apprentissage ».

2 Ce conseil de classe a eu lieu durant l'année 2017-2018 au collège Roger-Martin-du-Gard à Épinay-sur-Seine. Sur les trois classes participant au projet, seulement huit familles étaient absentes. Via des questionnaires, nous avons eu 100 % de satisfaction de la part des parents sur ce nouveau mode de fonctionnement.

3 <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/24/ensel.htm>

4 Stéphane Brau-Antony « Comment donner du sens aux apprentissages ? », revue EPS n° 232, 1991.

Annexe 1 : Analyse du bulletin – Trimestre 1

ANALYSE DU BULLETIN

Nom :
Prénom :

1- Lis ton appréciation générale :

2- Choisis quatre matières que tu vas présenter : (il faut que tu choisisses deux matières où tu te sens en réussite et deux matières où tu te sens en difficulté)

Matières	Points forts	Points à améliorer

3- Choisis deux engagements pour le trimestre 2 :

- A.
- B.

4- Si tu le souhaites, réalise un exercice de ton choix devant tes parents :

En nous appuyant sur ces propos, nous croyons fortement au fait que la responsabilisation des élèves à travers la verbalisation de leur regard rétrospectif sur leur travail et leurs études permet de favoriser les apprentissages. De plus, tout comme le souligne un article de Robert Rakocevic^[5], permettre aux parents de s'investir davantage dans la scolarité de leurs enfants favorisera la réussite de ces derniers. Et cela peut aussi, pour certaines familles, changer l'image de l'école.

Les élèves présentent aux parents un résumé pédagogique pour la discipline dont ils sont responsables.

Le conseil de classe participatif permet à chaque élève (et à sa famille) d'avoir une responsabilité sur sa scolarité. En intensifiant les échanges entre les professeurs, les familles et les élèves, et en faisant de ce temps un moment de formation, nous estimons contribuer à la construction d'une citoyenneté participative de nos élèves. ■

VALENTIN PERRAUD

Professeur agrégé d'EPS, collège Roger-Martin-du-Gard, Épinay-sur-Seine (Seine-Saint-Denis)

5 Robert Rakocevic, « Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux », *Éducation & formations* n° 85, DEPP, novembre 2014.

Démarche de projet ou pédagogie de projet ?

INVESTIGATION. Tous les jours, des élèves franchissent les grilles de ce collège, sans avoir la moindre idée de qui se cache derrière le nom de l'établissement. Qui était-ce ? Des élèves, au départ étonnés que Paul Langevin soit une vraie personne, ont trouvé la réponse, après avoir mené une enquête approfondie et pluridisciplinaire, qui les a menés jusqu'à Paris.

La genèse du projet trouve sa source dans un appel réalisé en 2017 par la Direction des patrimoines, de la mémoire et des archives du ministère des Armées, qui incite les établissements scolaires à participer à différentes actions mémorielles et cite en exemple Paul Langevin et le sonar. Avec plusieurs collègues intéressés par le sujet, nous découvrons le personnage aux talents multiples qui se cache derrière le nom de notre établissement. Le pédagogue, le physicien, le résistant mais aussi l'homme deviennent un sujet d'étude passionnant au sein de notre petite équipe de projet : professeurs de physique-chimie, de SVT (sciences de la vie et de la Terre), d'histoire-géographie, d'arts plastiques et de français.

Pour motiver et engager rapidement nos élèves dans la réflexion, nous envisageons de réaliser des courts métrages. Je contacte alors le service Jeunesse de la municipalité de Sainte-Savine, qui met en place des ateliers cinéma et vidéo. L'animateur, Pierre Lebaillif, passionné de cinéma, accepte d'accompagner les jeunes dans la réalisation et le montage de leur film.

Afin d'ancrer le travail dans le réel, nous envisageons une visite de l'ESPCI Paris (École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris), avec un évident détour par l'évier dans lequel le sonar a été conçu par Paul Langevin, précieusement conservé dans ce que fut le laboratoire de l'éminent physicien. L'équipe de direction nous soutient dans le projet et j'ai la possibilité d'assister au colloque « Le plan Langevin-Wallon, 70 ans », le 15 septembre 2017, à l'ESPCI. J'y rencontre Catherine Kounelis, qui accepte la visite de collégiens dans ce haut lieu de la recherche (voir encadré).

Enfin, nous obtenons une subvention du ministère des Armées pour financer le voyage à Paris, pour les deux classes impliquées dans le projet. Le collège participe à l'achat des accessoires pour les besoins des tournages.

RÉDACTION ET CRÉATION

Le projet est présenté aux élèves dès septembre 2017 comme une étape du programme de travail de l'année, dans plusieurs disciplines. La rédaction du scénario est à réaliser en français. Des textes extraits d'une biographie de Paul Langevin, écrite par un de ses anciens élèves, Pierre Biquard, cinq événements émergent : l'enfance et un chahut organisé par le jeune Paul, le duel qui l'a opposé au journaliste Gustave Téry, l'amitié avec Albert Einstein, la découverte du sonar, et la Résistance et la fuite de Troyes. Des éléments de cartographie sont étudiés en géographie et SVT et une carte est réalisée en arts plastiques. Les élèves créent des éléments

pour symboliser les différentes villes citées dans les extraits étudiés.

Les élèves sont invités à constituer des équipes par cinq ou six, librement, dans chaque classe, pour investir une des thématiques de la biographie de Paul Langevin. Les deux classes fonctionnent en coopération, depuis deux années pour l'une d'elles, et les phénomènes de rejet ou d'exclusion d'élèves sont fortement atténués. Le projet est de s'interroger sur la manière dont la fiction peut s'inspirer du réel. Les équipes ont donc pour consigne d'inventer une fiction

Le projet est de s'interroger sur la manière dont la fiction peut s'inspirer du réel.

à partir des événements retenus. Un synopsis est rédigé, individuellement, puis les élèves confrontent leurs idées à l'intérieur des équipes et recomposent un synopsis de

groupe, à partir des idées de chacun. Ils ont également à réfléchir au genre cinématographique de leur court métrage. Deux groupes choisiront des registres codifiés après avoir étudié des extraits de *Le Bon, la Brute et le Truand* et des *Temps modernes*. Un groupe travaillera le format documentaire.

ACCOMPAGNEMENT ET RENONCEMENT

Dès les choix établis, et après une courte formation concernant les codes cinématographiques, les élèves sont invités à rédiger les scénarios des courts métrages, accompagnés par l'animateur jeunesse de la ville et moi-même. Nous laissons les élèves nous solliciter et exposer les problèmes qu'ils rencontrent. Bien souvent, ils trouvent collectivement des solutions. Nous sommes néanmoins présents pour ajuster l'expression écrite, si nécessaire, mais aussi pour anticiper la mise en images.

Les équipiers se partagent les rôles en fonction de compétences reconnues au sein des groupes : certains sont scénaristes et chargés de veiller à la mise en écrit des idées, d'autres se projettent en tant que comédiens et expriment leurs réticences ou au contraire leur enthousiasme à jouer tel ou tel passage, d'autres encore ont la responsabilité d'organiser les tournages, de collecter les accessoires et de respecter le budget alloué.

Nous tentons d'orienter le moins possible leur choix, mais de les amener à s'interroger sur la pertinence et sur les possibilités de réalisation de leurs idées. Ainsi, un groupe qui avait choisi un combat de sumo pour représenter le duel avorté entre Langevin et Gustave Téry finit par abandonner, faute de trouver un costume à un prix ne dépassant pas leur budget. Et la partie d'échecs imaginée en remplacement se révèle d'une grande qualité à l'écran.



Le groupe documentaire avait, quant à lui, imaginé un sous-marin qui évite un obstacle, en plein océan. Sainte-Savine n'est malheureusement pas un port maritime, et les dépenses nécessaires à l'achat d'un sous-marin étaient hors budget. Qu'à cela ne tienne, le professeur de technologie est sollicité et il accepte d'accompagner les élèves dans la réalisation d'un dessin de sous-marin, qui sera imprimé en 3D. L'aquarium de la salle de sciences est nettoyé et sera utilisé pour devenir un océan à l'écran.

Vient ensuite le moment du tournage, sous la direction de Pierre Lebaillif: « Chaque groupe a eu droit à une heure trente pour tourner, sachant qu'une journée de tournage correspond à une ou deux minutes de film, explique-t-il. Bien entendu, c'est perfectible, mais ces tournages ont montré l'engagement de chacun. Ils ont tous fait preuve d'une grande curiosité en voyant se matérialiser la grammaire que je leur avais expliquée: composer un plan, respecter la règle des 180 degrés, etc. » Les tournages se sont étalés sur une semaine, dont un le mercredi après-midi, avec des élèves costumés et filmés au centre de Troyes, ou dans le parc avoisinant le collège.

Les élèves ont pu manipuler un matériel de qualité, mis à disposition par l'atelier vidéo de la municipalité. Le groupe travaillant le genre documentaire a recherché des images d'archives permettant d'illustrer les propos de Catherine Kounelis, dont ils avaient élaboré l'interview à Paris. Nous avons enfin réalisé les montages des films dans nos deux salles informatiques à l'aide d'un logiciel basique. Deux élèves, particulièrement passionnés, ont demandé l'autorisation d'apporter leur propre ordinateur portable dans le but d'utiliser un logiciel plus développé, dont ils connaissaient le fonctionnement.

Enfin, les courts métrages réalisés ont fait l'objet d'une projection vidéo en public^[1]. Les invitations aux familles ont été l'occasion d'une séance d'écriture et d'illustration collaborative. Par petits groupes, les élèves ont proposé un texte ou une illustration. Des choix collectifs ont été opérés parmi les textes de chaque groupe, pour créer un texte unique pour les deux classes. Un groupe avait pensé à proposer aux parents de résoudre l'équation de Paul Langevin, un autre a eu l'idée d'organiser un quiz pour vérifier l'attention des parents.

1 Les vidéos sont visibles en ligne: <https://tinyurl.com/y5yxl7w>

Deux groupes de cinq élèves ont souhaité animer la fin de la soirée de diffusion autour du quiz réalisé. L'un d'eux a réalisé un rap, tandis que l'autre a théâtralisé les questions et les réponses. Certains parents se sont pris au jeu, puisqu'une mère d'élève n'a pas hésité à rapper une des réponses.

PROJET DES ENSEIGNANTS OU PROJET DES ÉLÈVES?

Pouvons-nous traiter un tel sujet sans méthode dite active? L'expérimentation chère à Paul Langevin et les activités de groupe nous paraissent une évidence dans l'approche proposée aux élèves. Parmi eux, Athénaïs, qui résume assez justement l'équilibre auquel nous sommes parvenus: « Tous les élèves devraient faire ce projet, car même si on a dû apprendre, faire des devoirs, on a beaucoup ri! C'était beaucoup de travail, mais nous y sommes tous arrivés et le résultat est une réussite. »

Difficile de définir précisément le moment où le projet a échappé aux professeurs.

Il est difficile de définir précisément le moment où le projet a échappé aux professeurs, car il nous a réellement échappé. Les élèves se sont emparés de cet objet qui est devenu le leur, jusqu'au bêtisier qu'ils ont tous souhaité ajouter à la fin de leurs courts métrages et pour lequel ils n'ont pas craint la moquerie. « Le projet m'a aidé à l'oral, témoigne Adeline. J'ai su surmonter ma timidité en jouant le rôle principal, Paul Langevin, du court métrage de mon groupe. »

Il était plaisant de voir une situation d'apprentissage si pleinement investie. Le mot célèbre de Boileau, « plaire et instruire en même temps », s'applique, me semble-t-il, aux pédagogies de projet, si tant est que les élèves s'en emparent. Il ne s'agit pas seulement de faire plaisir aux élèves, mais de créer une motivation suffisamment stimulante pour s'engager dans l'effort, tout en permettant à tous les élèves de développer des savoirs et des savoir-faire. « La chose qui me marque est la fierté de notre travail, conclut Clara, l'une des élèves. Si c'était à refaire, je le referais sans hésiter. » ■

NADIA VOILLEQUIN

Professeure de français au collège Paul-Langevin de Sainte-Savine (Aube)

EN COMPLÉMENT

Une visite à l'école de Paul Langevin : l'ESPCI Paris

Entre l'archiviste et l'historien, le responsable d'un centre de ressources historiques dans un établissement comme l'ESPCI doit veiller à faire vivre les archives de l'institution et contribuer à faire connaître son histoire. Qui plus est, s'agissant de l'œuvre de Paul Langevin, répondre à la sollicitation de Nadia Voillequin était un plaisir tout autant qu'un devoir. Car le partage de la connaissance et la diffusion

de la science, notamment auprès des jeunes, sources selon lui de paix et de justice, sont au cœur des valeurs et de l'engagement de Langevin durant toute sa vie. Accueillir à l'école de Paul Langevin une classe d'élèves du collège qui porte son nom, c'était continuer à porter son message.

Ce qui nous a le plus marqués? La motivation des élèves et des professeurs, la

préparation, et leur volonté de poursuivre après la visite et de faire aboutir le projet par des réalisations concrètes comme les vidéos et les témoignages. Entre science d'hier et science d'aujourd'hui, devant un public de jeunes curieux, attentifs et motivés, chacun pouvait déjà rêver de l'avenir de la science.

CATHERINE KOUNELIS

Responsable de la bibliothèque et du centre de ressources historiques de l'ESPCI Paris

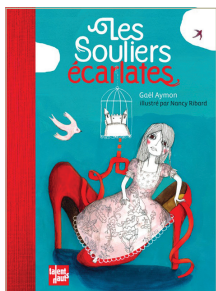
Pour parler des violences et de la maltraitance

DÉCLENCHEUR. J'étais néotitulaire la première fois que j'ai recueilli la parole d'une élève victime d'abus sexuels graves. Avec du recul, je réalise que dans d'autres circonstances, j'aurais pu passer à côté de son appel au secours. Nous étions au CDI, en demi-groupe, c'était un peu avant les vacances de Noël. J'avais décidé de faire des lectures de contes avec mes sixièmes, les élèves étaient assis face à moi en demi-cercle et j'ai commencé ma lecture : « *Il était une fois un homme qui avait sept filles.* » Une petite a murmuré : « *Moi je sais pourquoi il a sept filles.* » Un signal d'alarme a retenti dans ma tête. J'ai demandé à ma collègue documentaliste de poursuivre la lecture et suis sortie avec l'élève. La suite, vous la devinez. L'enfant était victime d'abus sexuels. Il y a eu d'autres cas dans ma carrière, mais une constante demeure dans la libération de la parole : elle avait pour origine une lecture. Il est plus facile pour un élève de dire « *ce que vit ce personnage, je le vis aussi* » que de raconter son histoire directement. J'espère qu'à travers les titres qui suivent, les victimes puiseront la force de demander de l'aide et de dénoncer leurs agresseurs.

Maltraitance physique et psychique

Les Souliers écarlates

Gaël Aymon et Nancy Ribard, Talents Hauts



Album jeunesse présenté par Amnesty International sur les violences conjugales, *Les Souliers écarlates* sont un conte qui évoque de manière poétique la façon dont un époux peut maltraiter sa femme en la considérant comme sa chose, un objet. Une histoire simple et juste, faisant l'analogie avec les contes de fées, tout en dénonçant les violences faites aux femmes. (primaire)

Touche pas à ma mère

Hervé Mestrom, Talents Hauts



Cécile, une adolescente, va bientôt emménager avec sa mère Chris et Sébastien, son nouveau conjoint. Tout semble parfait, la maison, le beau-père attentif et Chris qui rayonne. Cependant l'ambiance va insidieusement se dégrader, jusqu'au jour où Cécile surprend son beau-père en train de battre sa mère. Choquée, elle s'enfuit avant d'avoir été découverte et, lorsqu'enfin elle revient, sa mère

lui ment affirmant être tombée de l'escabeau. Un roman court et accessible qui dit l'essentiel sur la maltraitance. (collège-lycée)

L'Arbre et le Fruit

Jean-François Chabas, Gallimard

Jewel et sa petite sœur n'ont que 7 et 5 ans quand leur mère craque, épuisée moralement et physiquement par les maltraitances de son mari. Cette océanographe, professeure d'université, sportive et cultivée, est régulièrement internée en hôpital psychiatrique. Victime muette de violences conjugales, Grace



sombre, incapable de protéger ses filles. À l'inverse, celles-ci luttent comme elles peuvent pour échapper à leur père, ce notable américain qui donne si bien le change en public. À travers une alternance de chapitres rédigés du point de vue de Grace et de Jewel, le lecteur assiste impuissant au drame qui se noue sous ses yeux. Un texte qui ne juge pas et fait réfléchir. (3^e-lycée)

Tant que mon cœur bat

Madeline Roth, Thierry Magnier



La première histoire est celle d'un amour destructeur, obsédant, pour lequel on est prêt à tout, y compris se perdre soi-même. Voilà ce qu'expérimente Esra lorsqu'elle rencontre Antoine, un homme plus âgé, plus expérimenté. À ses côtés, la jeune femme se sent intense, capable d'entreprendre l'impossible et de supporter le pire. Or, elle va endurer le pire, car Antoine est un pervers narcissique qui l'isole peu à peu, la maltraitant

moralement et physiquement.

La seconde histoire est celle d'un amour non réciproque. Laura aime Cyril et espère qu'il la sauve des démons la hantant au quotidien. Mais Cyril ne donne pas, il prend, comme d'autres avant lui ont « pris » Laura. Or, c'est d'amour dont elle aurait besoin pour enfin se reconstruire.

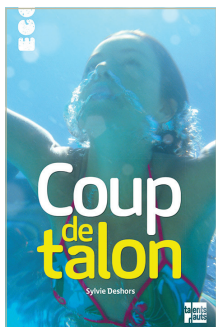
Dans ces deux récits, le lecteur assiste à la chute des héroïnes dont le seul tort est d'aimer la mauvaise personne au mauvais moment. Des textes durs, réalistes, mais justes. (lycée)

Violences sexuelles

Coup de talon

Sylvie Dehors, Talents Hauts

La narratrice et Laure sont proches : sœurs, amies, confidentes, elles partagent plus que les liens du sang. Quand Laure, l'aînée,



va se faire agresser dans le métro, malgré sa proximité, Lucie n'a pas le temps d'intervenir. Un groupe de garçons volent son sac, l'insultent et, pire, certains passent leur main sous sa jupe. Honteuse, choquée, Laure fait jurer à sa sœur de garder le secret. Peu à peu, Lucie voit sa sœur se renfermer ; Laure ne veut plus sortir et se dissimule désormais sous des vêtements amples, informes, ayant appartenu

à leur père. Comment l'aider à vaincre le traumatisme ? Comment lui faire comprendre que ces attouchements ne sont pas de sa faute et que les garçons responsables doivent être punis ? (collège-lycée)

La porte de la salle de bain

Sandrine Beau, Talents Hauts

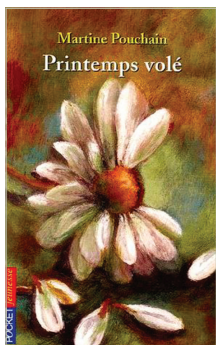


Mia est en pleine adolescence. Son corps se transforme et avec lui le regard que les hommes portent sur elle. Alors que l'idée de grandir plaisait à la jeune fille, le maître prend désormais toute la place. Son beau-père ne respecte pas son intimité et se comporte avec elle comme si elle était sa proie. Entre l'incompréhension de sa mère et la peur d'en parler, Mia se renferme, vivant désormais dans la crainte, consciente qu'elle

ne pourra pas indéfiniment fuir le prédateur qui vit avec elle. Voici l'un des rares ouvrages jeunesse qui aborde le thème de la pédophilie au sein d'une famille. Une fiction adaptée aux adolescents et défendant le droit des enfants à rester des enfants. (collège-lycée)

Printemps volé

Martine Pouchain, Pocket jeunesse

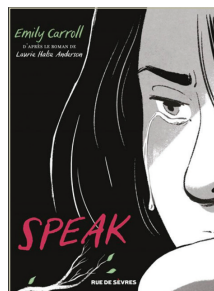


Miriam, quinze ans, est amoureuse d'Horace. Mais en un après-midi, l'univers doux et romantique de l'adolescente s'effondre : elle subit un viol collectif au fond d'une cave dans une cité. Comment survivre à une telle violence, et peut-on pardonner ? Ce livre écrit il y a une dizaine d'années est né suite à la médiatisation du phénomène des tournantes. La première partie brosse le portrait d'une jeune fille heureuse, secouée par les premiers

émois amoureux de l'adolescence et flattée de l'intérêt que lui porte Horace. La deuxième partie est consacrée au lent chemin de Miriam vers la vie, à sa douleur, son sentiment de culpabilité encore accentué par son refus de porter plainte, au pardon qu'elle parvient à accorder. Un livre tout en finesse dont la douceur d'écriture tranche avec la violence du propos. (3^e-lycée)

Speak

Emily Carroll, d'après le roman de Laurie Halse Anderson, Rue de Sèvres

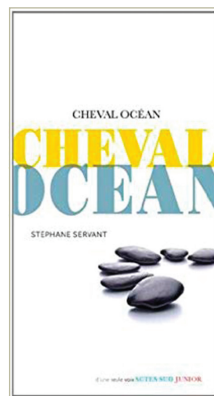


Melinda n'a que 15 ans quand elle est violée lors d'une soirée. L'adolescente, sous le choc, appelle la police, mais incapable de parler, s'enfuit à son arrivée sans rien dire. Au traumatisme s'ajoute alors le rejet de ses camarades qui, ignorant le motif de son appel, lui reprochent d'avoir gâché la fête, sans parler de ceux qui ont été arrêtés. La solitude, la honte et le

secret rongent Melinda de l'intérieur, alors qu'elle voudrait simplement oublier. Et quand, à la rentrée, elle réalise que son agresseur est scolarisé dans le même lycée et jouit d'une belle notoriété auprès de la gent féminine, le cauchemar recommence. Le texte et les illustrations en noir et blanc décrivent de manière réaliste les conséquences destructrices du viol sur la vie de l'adolescente, dans un roman graphique éprouvant. (lycée)

Cheval océan

Stéphane Servant, Actes Sud junior



Angela n'est encore qu'une adolescente qui a promis à sa grand-mère mourante d'aller voir l'océan après son décès. Afin d'entreprendre ce voyage, la jeune fille et Benjamin, son copain, font des petits boulots et économisent le moindre sou gagné. Angela a l'avenir devant elle, de l'ambition, des convictions, sans oublier qu'elle vit une belle histoire avec Benjamin. Seulement, lorsque son employeur abuse d'elle, la jeune femme se retrouve seule. C'est

donc à l'océan qu'elle va hurler son désespoir, sa colère, sa peur. Ce texte d'une grande force m'a donné la chair de poule tant il sonne juste. Un coup de cœur ! (3^e-lycée)

L'instant de la fracture

Antoine Dole, Talents Hauts



À Noël, entouré de sa famille qui s'amuse, le narrateur ne parvient plus à donner le change. Il observe les siens et en particulier son père. Dans un monologue intérieur, il dit l'horreur de ce qu'il a subi durant son enfance, sa colère devant l'hypocrisie de son bourreau qui joue les patriarches bienveillants face à des proches inconscients du crime qui s'est produit au sein de leur famille. L'instant de la fracture est un court

roman sur l'indicible, le tabou ultime, l'inceste. Chaque mot y est essentiel et, par contraste, le silence insupportable. (3^e-lycée)

CLÉMENTINE PILLON
deslivresetvous.eu

Science ou pédagogie, faut-il choisir ?

MAI 1995. « *Mangez des pommes* », a répété chaque jour à la télévision la marionnette de Jacques Chirac dans une parodie de slogan qui a contribué, dit-on, à rendre le candidat à l'élection présidentielle sympathique. Dans la bouche de cette marionnette, manger des pommes était devenu la panacée. Problème de chômage ? Mangez des pommes. Problème d'école ? Mangez des pommes. Proposait-elle de les manger au couteau ou au four, d'en faire une tarte, ou un crumble ? Du cidre ou du calvados ? Rien n'était dit. Peut-être nous laissait-elle le choix de la recette, après tout. On ne le saura jamais, car ce fut le vrai Chirac qui fut élu et non la marionnette, et les pommes furent rangées au magasin des accessoires de campagne. Les neurosciences ne sont pas plus une menace pour la pédagogie que les pommes pour la politique. Elles sont une ressource : le dossier que le lecteur a entre les mains contribuera à en montrer la richesse. Mais lorsqu'elles deviennent la panacée qui permettrait de faire l'économie de toute réflexion pédagogique, lorsqu'elles reposent sur le « *mythe d'un cerveau universel identique chez tous les enfants qui permettrait de prescrire pour tous et en même temps la même méthode pédagogique* » (Olivier Houdé dans *L'Obs*, 1^{er} février 2019), alors elles jouent le rôle des pommes dans la campagne présidentielle de mai 1995. Ce mois-là, le dossier des *Cahiers pédagogiques* posait la question : « *Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ?* ». Philippe Meirieu y disait toute l'importance de la fragilité des doctrines pédagogiques. Quelques mois plus tôt, dans une note de lecture du numéro de novembre 1994, juste avant l'éclosion médiatique des pommes chiraquiennes, Michel Develay avait, dans une note de lecture acerbe, discuté de la place de la neurobiologie en pédagogie en des termes qui annonçaient les débats d'aujourd'hui.

YANNICK MÉVEL

Personne ne démentira que la cuisine constitue une activité vitale et qu'il faille, à son propos, écrire des livres de recettes, surtout pas les gourmands et les gourmets. Qui songerait, dans ce cas, sous prétexte de scientificité, à émailler un livre de recettes de lois physiques en expliquant le phénomène de l'émulsion dans la sauce vinaigrette ou les principes de thermodynamique susceptibles d'expliquer les cuissons ? Personne sans doute, car alors on crierait au placage, à la confusion de genres, au scientisme et non à la scientificité. Et si même on parvenait à traduire par une formule mathématique le plaisir ressenti à l'odeur d'un ragout, qu'apporterait de plus à ce plaisir une formule mathématique ? Le sentiment d'avoir atteint le vrai, l'explication ultime, l'essence de l'explication ?

Je termine la lecture d'un ouvrage qui traite de pédagogie, si j'en crois le titre *Réussir avec la neurobiologie. Utilisations en pédagogie*¹. Ouvrage qui, pour faire plus scientifique sans doute, est émaillé, dès la couverture, de schémas multiples, relatifs, entre autres, à l'anatomie cérébrale et au fonctionne-

¹ Michèle Didiou-Manet, Dr Tran Ky, Dr François Drouard, Roger Didiou, *Réussir avec la neurobiologie. Utilisations en pédagogie*, Chronique sociale, 1994.

ment synaptique. Bref, un ouvrage qui, tel l'inutile livre imaginaire de cuisine que j'évoquais ci-dessus, se donne l'alibi du scientifique pour suggérer que l'action éducative aurait intérêt à puiser aux sources de la science pour fonder ses propositions.

D'autres ouvrages de la même veine existent. Nombreux sont les auteurs qui espèrent trouver dans la science (la neurobiologie en l'occurrence) les principes fondateurs de leurs propositions d'action. Les références au fonctionnement synaptique, à la théorie de la

Qui songerait, sous prétexte de scientificité, à émailler un livre de recettes de lois physiques ?

spécialisation interhémisphérique couramment nommée « *théorie des deux cerveaux* » fondent ainsi de nombreuses propositions.

Deux remarques de fond sont à produire à ce propos.

D'abord, il convient de se montrer attentif à la question de niveaux d'organisation. La connaissance relative à la structure cristalline des constituants d'un magma dans un volcan ne permet

Fragilité de la pédagogie

Les doctrines pédagogiques trouvent leur valeur, paradoxalement, dans leur fragilité, leur caractère de bricolage obstiné, leur volonté de penser ensemble des dimensions qui, généralement, sont pensées dans des champs différents, sans connexion entre elles. Et, alors que cet aspect composite et étrange pourrait légitimement apparaître comme un handicap au regard des beaux discours homogènes produits par ailleurs, il devient ici un atout majeur : il noue, dans une complexité assumée, des réalités avec lesquelles l'éducateur doit composer simultanément dans l'action. Simultanément. Voilà tout à la fois la grande difficulté et la seule légitimité d'une rhétorique des vérités moyennes qui n'aurait rien à voir avec une sophistique médiocre des approximations du juste milieu : tandis que la seconde cultive

les compromis séducteurs pour ne faire de peine à personne, la première accepte les contradictions avec leur lot d'inquiétudes et, parfois (mais il ne faut pas trop en parler au risque de sombrer dans le pathétique !) de souffrances. Car, dans la distinction et le partage auxquels se livrent les spécialistes, quand ils distribuent le droit de penser dans tel ou tel registre, ils oublient parfois la nécessité d'agir au quotidien, en nouant, dans la difficulté du moment, des exigences multiples et contradictoires, en exerçant son jugement pour se centrer sur ce que l'on estime important, sans pour autant exclure le reste ou en nier, par décret, l'existence.

PHILIPPE MEIRIEU

Cahiers pédagogiques n° 334, « *Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ?* », mai 1995



en aucune mesure de préciser la date de l'éruption de ce volcan. De la connaissance de son fonctionnement cellulaire, des particularités de ses neuromédiateurs ou de son système limbique, il n'est pas possible de déduire la soif de connaître qui distingue un sujet. Le psychologique ou le philosophique ne se déduisent pas du biologique. Les valeurs ne se déduisent pas de la vérité. Ce qui est vrai ne vaut pas à coup sûr. La science ne peut légitimer les fondements éthiques d'un apprentissage et n'a rien à dire, en son état actuel, sur la manière d'enseigner à un enfant. Les modèles biologiques de l'apprentissage (c'est-à-dire de conditionnement en général) ont été construits avec des animaux au système nerveux rudimentaire, et il est abusif d'inférer de l'animal à l'homme. Le premier est largement déterminé par son génome. Le second a inventé le concept de liberté à son propos.

Ensuite, il conviendra, au risque d'apparaître légitimiste, de statuer sur le pédagogique et la pédagogie. L'emploi de ce terme renvoie à l'enseignement, à l'éducation, à la didactique, à la psychologie des petits groupes et j'en passe. Dans le même temps où l'on pense utile de convoquer la neurobiologie pour fonder

un discours sur l'éducation (le poids de la science), ne devrait-on pas convoquer davantage l'attitude scientifique pour problématiser et conceptualiser afin de dire ce qu'est la pédagogie ?

On l'aura compris, il ne me paraît pas possible de laisser dans le flou ce qu'est la spécificité d'une réflexion pédagogique, dans le temps où l'on souhaite rendre crédible un discours à ce propos qui se fonderait sur la science. Aussi, vous ne serez pas surpris si je ne

vous conseille pas la lecture de *Réussir avec la neurobiologie*, titre usurpé. Il s'agit d'un de ces ouvrages à propos de la pédagogie sans ossature théorique autre qu'un ensemble de suggestions fondées sur le sens commun, à moins que ce ne soit la banalité, et qui, malgré tout, ambitionne « *une autre approche de la complexité, une autre façon de structurer le chaos* ». Pas moins. ■

MICHEL DEVELAY

Cahiers pédagogiques n° 328, « La lutte contre l'exclusion », novembre 1994

Les valeurs ne se déduisent pas de la vérité. Ce qui est vrai ne vaut pas à coup sûr.

L'ŒUVRE DU MOIS | PASCAL DÉCHENAUD



Arbre traversé de lumière, Pascal Déchenaud, verre et résine, 50 cm x 30 cm x 10 cm environ, 2018. « Fasciné par la transparence, je travaille le verre recyclé. La diversité des matières obtenues m'inspire : parfois étrange et mystérieuse, parfois sérieuse et solennelle, parfois joyeuse et pleine de strass. Je récupère du verre en fin de vie : bouteille de vin, flacon de parfum, bocal alimentaire, etc. Chaque couleur est concassée, broyée, pulvérisée, puis tamisée et triée selon sa granulométrie, et enfin mélangée avec une résine d'inclusion. Avec, je réalise des sculptures. Je travaille actuellement sur une série d'oiseaux, tout en répondant à des commandes. »

<http://pascal-dechenaud.com/accueil.html>

À LIRE SUR
NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com

*Regards linguistiques
sur les textes d'élèves
(de 5 à 12 ans)*

**Paul Cappeau et Marie-Noëlle
Roubaud, Presses
universitaires Blaise-Pascal,
2018**

Cet ouvrage, stimulant et efficace, initiant une véritable grammaire pour mieux écrire, servira d'emblée aux professeurs dans les classes pour aider les élèves à apprendre à écrire, aux formateurs des ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) pour travailler l'analyse réflexive des traces élèves. L'occasion de découvrir comment un enfant s'engage au long cours dans l'écriture.

*Une histoire populaire
de la France*

**Gérard Noiriel, éditions Agone,
2018**

Une histoire de la domination et des chemins toujours recommencés de l'émancipation, depuis le XV^e siècle. Un ouvrage de vulgarisation de grande qualité, mais aussi une somme érudite et une ressource précieuse pour les enseignants qui souhaitent réactualiser leurs connaissances et renouveler leurs perspectives.

Le gout de l'effort.

*La construction
familiale des
dispositions scolaires*

Sandrine Garcia, PUF, 2018

L'auteure étudie en sociologie les « efforts » qui sont faits par des familles de classes moyennes ou supérieures pour pousser leurs enfants vers la réussite scolaire, ils ne se contentent pas d'une « osmose spontanée ». Du coup, les écarts se creusent et les inégalités de départ se renforcent.

L'art d'enseigner.

Précis de didactique

**Marc Romainville, éditions
Peter Lang, 2019**

Une sorte de « didactique pour les nuls » par un chercheur belge. Il prône un éclectisme pédagogique à l'intérieur d'options mettant en avant l'activité de l'élève et ce qui peut donner sens aux apprentissages scolaires. Agréable à lire avec son côté gratte-poil.

D'autres recensions sur notre site

Faire progresser tous les élèves au collège

ANNIE DI MARTINO ET ANNE-MARIE SANCHEZ. L'Harmattan, 2019

Le dernier ouvrage d'Anne-Marie Sanchez et Annie Di Martino est un véritable outil de formation, et même d'autoformation, sur toutes les problématiques d'enseignement actuelles. Le titre reprend d'ailleurs l'un des enjeux majeurs de la réforme du collège: « *Faire progresser tous les élèves au collège* ».

Un outil que les auteures, formatrices elles-mêmes, ont conçu pour cet usage, comme en témoignent les encadrés en début de chapitre qui interrogent directement le lecteur sur ses représentations. « *Avant de commencer votre lecture et si vous le voulez bien, prenez un papier et un crayon et répondez à ces quelques questions.* » Comme en témoignent également les synthèses très utiles réalisées en fin de chapitre « *En résumé* » ou, à la fin de chaque grande partie, ces « *Pistes pour faire évoluer les pratiques* ». Ou encore les renvois fréquents dans l'ouvrage aux blogs des auteures, qui regorgent eux-mêmes d'idées et d'exemples de pratiques de classe.

Dès le premier chapitre, le ton est donné et les grands noms de la pédagogie sont conviés pour passer en revue les dernières recherches concernant les apprentissages des élèves. Toutes les propositions d'Anne-Marie Sanchez et Annie Di Martino, tout au long de l'ouvrage, seront d'ailleurs étayées par les recherches universitaires sur le sujet.

« *La différenciation pédagogique est davantage une philosophie qu'une méthode.* » Pourtant, les deux formatrices nous présentent de nombreux exemples concrets, issus de leurs propres disciplines mais également d'autres, sur les notions d'étayage, par exemple, ou de tâches complexes. Toutes ces activités sont finement analysées, et les auteures n'oublient pas d'en pointer les limites et même les dérives possibles, inhérentes à tout dispositif pédagogique. De nombreuses entrées dans les apprentissages sont citées: le jeu, la démarche heuristique, le numérique. La distinction est bien faite entre différenciation et personnalisation, avec des exemples donnés de plans de travail inspirés de la pédagogie Freinet. Sans oublier la nécessité de penser le désétayage en



même temps que l'étayage: « *Accompagner les élèves dans leurs apprentissages nécessite que ceux-ci bénéficient s'ils en ont besoin d'aides fournies par l'enseignant. Cependant,*

aider les élèves, c'est faire en sorte qu'ils arrivent à se passer de notre aide. »

La partie 2 aborde un thème cher aux auteures, à savoir la mobilisation des ressources dans la résolution de tâches complexes. Les notions de compétence et de socle commun y sont explicitées, ainsi que la question de la programmation de ce genre d'apprentissage.

La partie 3 fait la part belle à l'évaluation. À toutes les évaluations, avec des rappels judicieux sur la docimologie, la taxonomie de Bloom, les différentes formes d'évaluation, les différentes échelles évaluatives, que ce soit pour la validation des compétences ou l'évaluation des progrès des élèves. Certains exemples très précis d'échelles pour évaluer le socle commun à la fin des cycles 3 et 4 seront d'ailleurs une aide précieuse pour les équipes sur le terrain. La partie consacrée à l'autoévaluation, qui commence par cette interrogation, « *Seriez-vous prêt à passer la main à vos élèves?* », fournit également des exemples d'outils.

La dernière partie est consacrée à la communication entre adultes, entre élèves et adultes, entre élèves. Les concepts d'empathie et d'écoute y sont clarifiés, leur lien avec la création d'un climat scolaire propice aux apprentissages y est explicité, le chemin vers une pédagogie de la confiance est ouvert.

Cet ouvrage, très synthétique et efficace, permet donc à chacun de (re) découvrir les grands enjeux éducatifs de l'école actuelle, de se mettre à la page des grandes tendances de l'enseignement, d'appréhender avec un certain outillage et plus d'apaisement les grands besoins de nos élèves en matière d'apprentissage. ■

CÉLINE WALKOWIAK



QUESTIONS À

**ANNIE DI MARTINO
ET ANNE-MARIE
SANCHEZ****Pour quel public avez-vous imaginé cet ouvrage ?**

Au départ, il y a cinq ans, nous nous inscrivions pleinement dans le contexte de la réforme du collège. Nous avons gommé cet aspect en 2017 et nous sommes résolument tournées vers un ouvrage de pédagogie générale. Comme nos exemples parlent de collège, nous l'avons laissé dans le titre. Mais c'est bien un livre pour tout enseignant, de l'élémentaire au postbac, qui a envie de faire apprendre tous ses élèves, sans en laisser dormir au fond de la classe et sans en exclure pour cause d'agitation. Vous avez peut-être remarqué les noms de nos élèves sur la couverture, nous les avons placés sur des marches d'escalier ; chacun peut progresser, c'est comme cela que nous entendons notre métier et c'est ce que nous partageons dans les formations que nous animons. C'est aussi ce que nous avons retrouvé au CRAP-Cahiers pédagogiques dont nous sommes militantes. Nous avons essayé d'être claires, pratiques, peu jargonantes, tout en intégrant les nombreuses lectures et références que nous avons fréquentées pour écrire cet ouvrage.

Comment utiliser très concrètement votre livre sur le terrain ?

C'est une question difficile. Chaque enseignant devrait pouvoir y piocher selon ses envies, soit pour se rassurer parce qu'il se sent moins seul d'essayer telle ou telle démarche, soit pour découvrir d'autres manières de faire, soit pour assoir ses pratiques sur des recherches. Les petits tests de début de chapitre peuvent aider à choisir une entrée. On peut aussi ouvrir le livre au hasard et se faire happer par un thème qui se révèle intéressant et aller regarder sur le blog les compléments qui s'y trouvent. Le plus compliqué, c'est



sans aucun doute l'adaptation aux contraintes de son propre environnement. Il faut se rappeler alors que la première fois, ça marche rarement et que c'est le moment de ne pas se décourager, mais d'analyser et de se lancer à nouveau. L'idéal serait de pouvoir travailler en équipe : faire lire l'ou-

Le plus compliqué, c'est sans aucun doute l'adaptation aux contraintes de son propre environnement.

vrage aux collègues, partager des envies de se lancer, puis mettre en œuvre sous leurs regards bienveillants. Nous y croyons encore ! Personnels de direction et inspecteurs peuvent s'en emparer pour proposer des idées, des méthodes. Concrètement, le livre est en deux parties : les compléments numériques seront vraiment une aide pour les collègues. Ils sont gratuits, téléchargeables, et on peut nous contacter par le blog.

Synthétiser en 200 pages les grands enjeux éducatifs de la réforme, ce fut difficile ?

Notre parti pris est de montrer le côté systémique de l'acte d'enseignement-apprentissage et d'en aborder un maximum de facettes en appuyant les exemples par les théories issues de la recherche. À la demande de notre éditeur, nous avons diminué des deux tiers le premier manuscrit, pour en garder la substantifique moelle. Nous sommes convenues de conserver

(presque) tous les chapitres envisagés. Une fois la décision prise de référencer sur le blog ce que l'on enlevait, il y a eu moins de regrets. La difficulté était de conserver le sens, tout en ne gardant que le strict nécessaire sur le fond et une illustration, parfois deux, et donc de trancher puis de relier pour que la lecture soit fluide.

Comment avez-vous travaillé en binôme sur ce manuscrit ?

Pour l'écriture, nous nous sommes réparti les chapitres selon nos préférences. Certaines parties ont vraiment été écrites à quatre mains avec des allers-retours entre nous, avec commentaires, rectifications et améliorations, jusqu'à ce que nous soyons toutes deux satisfaites. D'autres ont été rédigées indépendamment, et nous les avons complétées avec nos propres exemples et parfois d'autres références. Puis, l'une s'est chargée de la réduction à 200 pages et l'autre du blog.

Quels souvenirs gardez-vous de l'aventure de ce livre ?

Annie : Une aventure, très très longue. Cela fait plusieurs années que le livre est dans les tuyaux, et le bout du tunnel a été long à entrevoir, pour diverses raisons. J'éprouve un grand soulagement que ce soit terminé.

Anne-Marie : Le grand plaisir d'écrire à nouveau, la recherche d'un éditeur, les fausses pistes, le soulagement quand Claudine Blanchard-Laville a accepté le projet. Mais aussi le pensum de la réduction à 200 pages et celui de la mise en page ! Puis à nouveau un grand plaisir, celui de découvrir le livre avec les noms de nos élèves. Une aventure à rebondissement. Le plus facile a été d'écrire, quand j'y repense. ■

Propos recueillis par Céline Walkowiak

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21 ✉ crap@cahiers-pedagogiques.com

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

Croiser sans dogmatisme les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

Discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

Dépasser les simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association



Directeur de publication : Yannick Mével **Rédaction en chef :** Cécile Blanchard

■ **Et chez toi, ça va ? :** Agnès Berthe ■ **Depuis le temps... :** Yannick Mével ■ **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk

Comité de rédaction :

■ Ben Aïda ■ Michèle Amiel ■ Cécile Blanchard ■ Élisabeth Bussienne
■ Andreea Capitanescu-Benetti ■ Florence Castincaud
■ Peggy Colcanap ■ Sylvain Connac ■ Sabine Coste ■ Jacques Crinon
■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh ■ Jean-Pierre Fournier
■ Sylvie Grau ■ Jean-Charles Léon ■ Françoise Lorcerie
■ Yannick Mével ■ Roseline Prieur ■ Nicole Priou ■ Alexandra Rayzal
■ Yves Reuter ■ Bruno Robbes ■ Maëli Rousseau ■ Michel Tozzi
■ Céline Walkowiak ■ Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :

■ **Présidente :** Roseline Prieur ■ **Trésorier :** Michel Jaffrot
■ **Trésorier adjoint :** Guillaume Touzé ■ **Autres membres :**
Michèle Amiel, Sylvie Fromentelle, Pierre-Louis Marret,
Yannick Mével, Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :

■ **Aix-Marseille :** Emilie Pradel et Marine Rougé
■ **Besançon :** Marielle Pichetti ■ **Bordeaux :** Marie-France Ravier
et Philippe Laguérodié ■ **Caen :** Fabienne Requier
■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir et Claire Faidit ■ **Corse :** Dumé
Moreno ■ **Dijon :** Bernard Corvaisier ■ **Grenoble :** Évelyne Chevigny
et Gersende Piat ■ **Ile de France :** Alexandra Rayzal, Catherine
Rossignol et Caroline Elissagaray ■ **Lyon :** Monique Ferrerons
■ **Montpellier :** Pierre Cieutat ■ **Nancy :** Nathalie Gayraud
■ **Nantes :** Aurélie Guillaume et Soizic Guérin ■ **Orléans-Tours :**
Dominique Seghetchian et Michèle Rouzic ■ **Poitiers :** Nathalie Noël
■ **Guadeloupe :** Judith Salin ■ **La Réunion :** Daniel Comte ■ **Rennes :**
Chantal Picarda et Sabine Nicolet ■ **Toulouse :** Suzy Salvadori
■ **Belgique :** Xavier Dejemeppe et Angélique Libbrecht

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les Cahiers

■ Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best
■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ Mireille Cifali ■ André De Peretti ■ Michel Develay ■ François Dubet
■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Philippe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu
■ Olivier Maulini ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou
■ Yves Reuter ■ Bruno Robbes ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Photogravure et impression : Imprimerie de Champagne, Langres
■ N° d'inscription à la CPPAP : 0722981944 ■ ISSN 008-042X ■ Tirage : 5000 exemplaires.