



UFAPEC

Union
Francophone
des Associations
de Parents de
l'Enseignement
Catholique

Elèves « Dys », TDA/H, HP... : au-delà des discours, quels outils pour les enseignants et les professionnels de la santé ?

Anne Floor



Etude UFAPEC
Décembre 2015 N°35.15/ET 2

Résumé :

Nous allons étudier de plus près le sort des dys, des HP, des TDA/H, des autistes légers (Asperger...) qui fréquentent l'enseignement ordinaire. Les décrets et les circulaires sont explicites en termes d'aménagements pour les élèves dys, TDA/H, HP, à besoins spécifiques. Pourtant sur le terrain, aux dires de certains parents, enseignants, agents des CPMS, la mise en place au quotidien de ces aménagements relève encore trop souvent du parcours du combattant. Les élèves à besoins spécifiques restent traités de manière arbitraire d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'une famille à l'autre. Aucun moyen financier supplémentaire n'a été alloué aux écoles pour effectuer un accompagnement efficace de ces élèves à besoins spécifiques (hormis pour l'intégration). Le sujet est complexe, il étend ses ramifications dans le monde médical, scolaire, familial, économique et social en termes d'intégration et de préparation à la vie active. Nous le verrons, il est bien plus qu'un phénomène de mode ou l'apanage des nantis comme le qualifient certains ... il devient un défi de société.

Mots-clés :

Handicap invisible, besoins spécifiques, dys, HP, TDA/H, intégration, égalité, équité, diagnostic, trouble d'apprentissage, abus, aménagements raisonnables, double tâche, école-ghetto, normalité, relation.

UFAPEC :

Avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies
Tél. : 010/42.00.50 – Fax : 010/42.00.59
Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles
info@ufapec.be
www.ufapec.be

Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles



Faudra-t-il, comme pour les grandes erreurs de l'Histoire, demander un pardon pédagogique aux nombreux élèves que nous n'avons pu comprendre et aider, parce que nous ne savions pas ? Tout acteur du milieu de l'école et de l'enseignement se doit de s'informer et se documenter pour pouvoir détecter la nécessité d'un suivi¹.

Il n'est plus acceptable de seulement panser des plaies et de laisser un enfant en classe toujours dans les mêmes conditions d'apprentissage non adapté !²

¹ C. Buisseret, *La dyslexie au banc de l'école*, Le Français dans le mille, n°233, juin 2012, p. 4. Christine Buisseret est en 2012 la présidente de l'Association belge des professeurs de français.

² POUHET, Dr A. - Extrait de *Les DYS... une présentation*.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkcmFsYWlucG91aGV0fGd4OjNlYjFhMmRjYmQ2NTNjMzk>

Table des matières

Introduction.....	6
I. Proportion de ces élèves à besoins spécifiques	8
II. De plus en plus de « dys », de HP, de TDA/H... : sur diagnostic ? Phénomène de mode ?	11
III. Un climat de méfiance autour des dys, HP et TDA/H	16
A. Querelles entre spécialistes	16
B. Diagnostics abusifs ? Déontologie et formation des spécialistes ? Formation des enseignants ?	18
C. Handicap invisible	21
D. Principe d'égalité scolaire et aménagement raisonnable ne font pas bon ménage 22	
E. Quelques autres obstacles aux aménagements raisonnables : parole aux enseignants	24
IV. En parler à l'école : Oui ? Non ? Comment ? Pourquoi ?	27
V. Sans reconnaissance du trouble, pas d'aménagement possible.....	30
VI. Rilatine©, logopédie, psychomotricité... accusés de médicaliser l'échec scolaire ..	32
VII. Les dys, TDA/H et HP... des fantassins de première ligne pour faire évoluer notre système scolaire ?.....	35
VIII. Que pensent les enseignants des mesures mises en place pour l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire : formation « personnes-relais dyslexie », Pass Inclusion, intégration... ?	38
A. Réalité de la mise en place des aménagements raisonnables dans les écoles.....	38
B. Quid de la formation initiale des enseignants ?	43
C. Quid de la formation continuée ?	45
D. Cas particulier de la formation des « personnes relais-dyslexie ».....	46
D. Echos du Pass Inclusion	50
E. Intégration dans l'ordinaire.....	51
G. De l'intégration vers l'inclusion	53

IX. Conclusion.....	56
X. Annexes	59
Annexe 1 : Définition des différents troubles d'apprentissage	59
Annexe 2 : Différence entre troubles d'apprentissage et difficultés d'apprentissage	61
Annexe 3 : Interview de Anne Demanet bénévole à l'APEDA, qui est en contact très régulièrement avec des parents d'enfants qui ont des troubles d'apprentissage.....	62
Annexe 4 : Interview de Simone Bonhomme– enseignante de mathématiques dans l'enseignement secondaire supérieur depuis 20 ans	64
Annexe 5 : Interview de Pascaline Close qui fait de l'accompagnement pédagogique pour les élèves en difficultés scolaires du premier degré du secondaire depuis fin septembre 2014	69
Annexe 6 : Interview d'Aurore – enseignante de français depuis 12 ans de la 2e à la 6e secondaire et responsable de la sensibilisation aux troubles dys dans son école.....	74
Annexe 7 : PLAN DYSLEXIA 2009-2014.....	80
Annexe 8 : Exemple d'une fiche-outil.....	84
Annexe 9 : CODE	87
Bibliographie.....	88
A. Publications	88
B. Autres publications.....	89
C. Liens internet.....	90
D. Textes légaux	90

Introduction

Nous allons dans cette étude nous pencher plus particulièrement sur la situation des élèves de l'enseignement ordinaire qui présentent un handicap invisible suscitant selon les contextes des réactions diverses : une prise en charge adéquate, des encouragements, des adaptations, l'oubli ou une méconnaissance du trouble et de ses conséquences, l'incompréhension, le déni, le rejet, l'humiliation... Travaillant depuis cinq ans sur cette thématique, ayant recueilli beaucoup de témoignages et rencontré enseignants, directions, parents, jeunes, personnels des CPMS³, il ressort clairement que les élèves à besoins spécifiques⁴ restent traités de manière arbitraire d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'une famille à l'autre. Nous allons nous consacrer à la constellation des dys⁵, des HP⁶, des TDA/H⁷, des autistes légers (Asperger...) qui fréquentent l'enseignement ordinaire. Ces élèves à besoins spécifiques questionnent l'éducation des parents, l'enseignement des professeurs et bousculent souvent les autres membres de l'équipe éducative. Ils dérangent pour la plupart, car ils sortent de la norme. Les enseignants vont devoir chercher d'autres manières d'expliquer la matière, essayer de comprendre comment fonctionne cet élève qui semble ne pas retenir l'orthographe des mots, qui n'arrive pas à calculer au-delà de 10... Ce qui semble aisé et naturel pour leurs autres élèves ne l'est pas pour eux.

La Fédération Wallonie-Bruxelles autorise, depuis juin 2010, les élèves atteints de déficiences (visuelles, auditives, sensorielles, motrices...) et ceux qui présentent des troubles de l'apprentissage à bénéficier d'adaptations lors de la passation des épreuves certificatives externes (CEB, CE1D, CESS). Des formations de personnes-relais dyslexie sont organisées pour les enseignants depuis l'année scolaire 2010-2011. Une fois leur formation achevée, ces personnes-relais sensibilisent l'équipe éducative de leur école et initient une dynamique d'école sur la question de la dyslexie. Deux brochures informatives : l'une sur « enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage⁸ » et l'autre sur « enseigner aux élèves à hauts potentiels⁹ » sont largement diffusées dans les écoles. Le Centre pour l'égalité des chances a également publié en juin 2013 une brochure à l'élaboration de laquelle nous avons participé : « A l'école de ton choix avec un handicap¹⁰ » qui rappelle sur le plan juridique la notion d'aménagement raisonnable à l'école. Grâce à un partenariat avec le Cabinet du ministère de l'enseignement obligatoire, la Fondation Dyslexie a constitué un groupe de travail international auquel l'UFAPEC a activement collaboré. Cela a abouti en 2013 à la conception du Pass Inclusion¹¹. *L'objectif central de l'ouverture d'un Pass Inclusion est de*

³ Centre Psycho Médico Social

⁴Notons que le terme « élèves à besoins spécifiques » est utilisé à la fois pour désigner les élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé que l'on désignait auparavant par « élèves en situation de handicap » et les élèves qui ont des troubles d'apprentissage et qui fréquentent l'enseignement ordinaire. Malheureusement cette similitude de termes engendre une confusion dans l'esprit des parents, des enseignants...

⁵ Dys : dyslexique, dysorthographique, dyscalculique, dyspraxique, dysphasique, dysgraphique.

⁶ Haut Potentiel. Dans la suite de l'étude, nous utiliserons HP.

⁷ TDA/H : trouble d'attention avec ou sans hyperactivité.

⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=24749>

⁹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=25001>

¹⁰ <http://www.diversite.be/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap>

¹¹ Nous présentons plus largement cet outil en annexe 7.

favoriser les échanges d'informations au sujet des besoins spécifiques d'un élève, et d'ainsi permettre une meilleure adaptation de son environnement – scolaire et familial- afin de lui permettre de progresser et de s'épanouir au mieux. Ce passeport (ou Pass Inclusion) formalise une méthode de travail qui donne une place privilégiée au dialogue et à la concertation. Il n'est pas obligatoire à l'heure actuelle.

Les décrets¹² et les circulaires sont explicites en termes d'aménagements pour les élèves dys, TDA/H, HP, à besoins spécifiques. Pourtant sur le terrain, aux dires de certains parents, enseignants, agents des CPMS, la mise en place au quotidien de ces aménagements relève encore trop souvent du parcours du combattant. Les acteurs s'efforcent de se positionner au mieux, s'informent vaille que vaille et se forment, voire font la sourde oreille ... tous les scénarios existent. Et aucun moyen financier supplémentaire n'a été alloué pour cette prise en charge. Beaucoup de questions se posent tout au long de la journée de l'enseignant : aménager, ne serait-ce pas du favoritisme ? Un enseignant ne doit-il pas traiter « également » ses élèves ? Comment gérer le reste de la classe ? Et mes collègues, aménagent-ils aussi ? C'est quoi, concrètement, un aménagement raisonnable ?

Le diagnostic est aussi complexe à établir, le monde médical n'est pas toujours sur la même longueur d'ondes. Les neurosciences¹³ sont à la pointe de la recherche scientifique depuis le milieu du XX^e siècle. Cette toute jeune discipline qui évolue sans cesse exige des parents, des enseignants, des professionnels de la santé une attention soutenue. Dans certains cas, malheureusement, les dys, HP et TDA/H sont aussi vus comme la poule aux œufs d'or et sont victimes d'un certain business.

Le sujet est complexe, il étend ses ramifications dans le monde médical, scolaire, familial, économique et social en termes d'intégration et de préparation à la vie active. Nous le verrons, il est bien plus qu'un phénomène de mode ou l'apanage des nantis...

Nous avons dans cette étude laissé la parole aux enseignants et aux spécialistes en poursuivant l'objectif de comprendre leur point de vue, d'approcher au plus près de leurs réalités. Du côté des enseignants, comment décèlent-ils les troubles d'apprentissage ? Est-ce leur rôle ? Ont-ils été formés, sensibilisés à cette thématique ? Comment font-ils pour gérer de grandes classes avec des profils de besoins spécifiques parfois très différents ? Y a-t-il une mobilisation de leur école ou sont-ils seuls à essayer de faire bouger les choses ? Comment se passe le partenariat famille d'élèves à besoins spécifiques et école ? Qu'attendent-ils des parents ? Et les spécialistes, comment établissent-ils leur diagnostic ? Comment peuvent-ils soutenir l'élève tout au long de sa scolarité ? Quelle est leur place dans le partenariat école-famille ? Nous aborderons le point de vue parental et des jeunes concernés dans une étude ultérieure, les deux études se complétant pour une vision à 360 °.

¹² Décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination. Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Décret de la Communauté française du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

¹³ Les neurosciences sont l'ensemble des disciplines qui tournent autour de la compréhension du fonctionnement du système nerveux, ainsi que les méthodes et les outils qui contribuent à cette compréhension. <http://www.france-jeunes.net/imprim-html.php?type=article&tid=26979>

I. Proportion de ces élèves à besoins spécifiques

Les chiffres sont variables en fonction des pays, de l'intensité des dépistages, de la définition même du trouble... **Pour la dyslexie**, selon Frank Ramus¹⁴, 5% de la population est touchée. Selon l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), les chiffres varient entre 3 et 12% de la population selon les critères utilisés pour définir la dyslexie¹⁵. Les chiffres avancés **pour le HP** tournent autour de 2,5% d'élèves soit environ 21.600 jeunes au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹⁶. Dans la brochure « Enseigner aux élèves à hauts potentiels », il est mentionné la présence d'au moins un élève HP par classe et le fait qu'un élève HP sur trois sera en échec scolaire et aura besoin d'aide¹⁷. En ce qui concerne le **TDA/H**, les études américaines vont d'un minimum de 1 à 5% jusqu'à un maximum de 10 à 20 %. Les statistiques françaises évoquent, elles, 4 à 10 % d'enfants en âge scolaire¹⁸. Et si l'on additionne toutes ces statistiques dans une classe, on arrive à une prévalence de 17 % : *En effet, si l'on tient compte de l'ensemble des enfants à besoins spécifiques - qu'il s'agisse d'enfants souffrant de troubles dyslexiques, dysphasiques, attentionnels ou plus paradoxalement d'enfants précoces -, on arrive à un taux de prévalence avoisinant 17 % ! Rapporté à un effectif moyen d'environ 25 élèves par classe de primaire, cela fait plus de 4 élèves par classe susceptibles d'être concernés par ces difficultés, tant au niveau des apprentissages que celui de l'insertion relationnelle et socioprofessionnelle*¹⁹.

La préposition « dys » signifie trouble, perturbation et vient du grec *dus-* exprimant l'idée de difficulté, de manque, de mal. Ce qui veut dire qu'il y a un trouble mais non une impossibilité à apprendre. Ainsi, à certains moments, l'enfant réussira alors que le lendemain, il n'y arrivera plus au grand dam de ses parents et de ses enseignants. La tentation est grande d'y voir alors un manque de volonté, un défaut d'étude, un déficit intellectuel... *Le dys est toujours dépassé. Les professeurs le trouvent lent, distrait, le croient peu intelligent, ou pire : fainéant. Il doit travailler trois ou quatre fois plus pour un résultat souvent (pas toujours) médiocre. C'est un unijambiste dans un club d'athlétisme, traité " comme les autres " par souci d'impartialité* » affirme Xavière Remacle²⁰. Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage se fatiguent beaucoup plus que les autres car l'automatisation est difficile et parce qu'ils sont souvent mis en situation de double tâche. Pour un enfant dyslexique par

¹⁴ Frank RAMUS est directeur de recherches au Centre National de la Recherche Scientifique en France (CNRS).

¹⁵ Données de prévalence. In Expertise collective Inserm. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques (pp. 175-190). Paris : Les éditions Inserm, 2007.

¹⁶ Proposition de résolution en vue de reconnaître officiellement les besoins spécifiques des enfants à haut potentiel et d'améliorer leur prise en charge au sein de l'enseignement déposée au Parlement de la Communauté française, 13 juillet 2012. <http://users.skynet.be/bk241778/cpersoons/PR-HP-2012.07.13.pdf>

¹⁷ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*, Agers, 2013. <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=25006>

¹⁸ SFERRAZZA, R., *Hyperkinésie chez l'enfant : d'une surévaluation diagnostique à une inadéquation thérapeutique*, Confluences n°23, Institut Wallon de Santé mentale (IWSM), décembre 2009, p.15. [http://www.iwsm.be/confluences/C23Vfinal2%20\(2\).pdf](http://www.iwsm.be/confluences/C23Vfinal2%20(2).pdf)

¹⁹ FOURNERET, P., *Turbulent ou hyperactif ?*, article de la rubrique « L'enfant : de la psychologie à l'éducation », mensuel n°120, octobre 2001.

²⁰ Xavière REMACLE est philosophe de formation, enseignante dans le secondaire, professeur de pédagogie interculturelle en promotion sociale, graphothérapeute, et maman d'un garçon dyspraxique.

REMACLE, X., *Handicapé Clandestin*, n°305, Un monde pour tous, Septembre 2012. <http://www.cbai.be/revuearticle/1054/>

exemple, lire et comprendre en même temps, ce n'est pas naturel de même qu'écouter et prendre note. Tous ces troubles entraînent chez l'élève des problèmes d'accès aux apprentissages, ces enfants sont pénalisés dans leur métier d'élève par rapport à l'acte d'apprendre. Ils mettent en place des stratégies compensatoires qui, à long terme, ne suffisent plus face à l'accroissement de la matière et des exigences. Ils mobilisent une énergie phénoménale pour apprendre comme les autres, être comme les autres et ne comprennent pas ce qui leur arrive. Ils risquent de perdre confiance en eux, la motivation pour apprendre et ce surtout si leur trouble n'est pas reconnu et qu'aucun aménagement ou accompagnement n'est mis en place...

A long terme, les troubles d'apprentissage sont associés à une foule de problèmes :

- *Un mauvais rendement scolaire ;*
- *La diminution de l'estime de soi, l'anxiété, la dépression, l'aliénation et la rébellion ;*
- *D'autres troubles neuropsychiatriques appartenant aux troubles multiples, dont le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH ; risque de 20 %) ;*
- *La délinquance ;*
- *Le décrochage scolaire ;*
- *La toxicomanie (une étude américaine a révélé que 24 % des enfants atteints de troubles d'apprentissage présentent une toxicomanie, contre 9% des autres (Feinstein et Phillips, 2004)) ;*
- *Les troubles de conduites (la recherche montre que de 30% à 70% des jeunes contrevenants et détenus ont eu des problèmes d'apprentissage). Au cours des deux dernières décennies, le lien entre les troubles d'apprentissage et le comportement délinquant a été confirmé au Canada comme aux Etats-Unis. »²¹*

Beaucoup d'élèves sont donc concernés, chacun avec un trouble spécifique et des aménagements nécessaires qui vont varier d'un cas à l'autre. Difficile pour un enseignant d'ainsi adapter son enseignement aux cas particuliers. Il y a en effet de quoi y perdre son latin. Une enseignante de Lausanne qui accompagne des enfants présentant des troubles praxiques²² témoigne de la complexité du métier d'enseignant : *Je trouve que la problématique de la dyspraxie n'est pas facile à cerner. Quand j'ai commencé à enseigner il y a une quinzaine d'années, on n'en parlait pas du tout. Pas plus d'ailleurs que de dyscalculie, de haut potentiel ou d'hyperactivité, de déficit d'attention... C'est toute une diversification de notre métier, de l'observation, des adaptations, qui, il faut bien l'avouer, ne sont pas toujours simples. Sur une classe d'une vingtaine d'élèves, nous trouverons toujours plusieurs situations particulières différentes. Elles vont tour à tour nous déstabiliser, nous irriter, nous remettre en question, nous mettre en route, nous rendre créatifs. Mais cela rend notre travail riche et nous avons beaucoup à apprendre avec ces enfants !²³* Et surtout comment savoir si son

²¹ KUTSCHER, M.L., *Les enfants atteints de troubles multiples*, De Boeck, 2009, p. 54 et 55.

²² Praxie : capacité à exécuter des gestes orientés vers un but déterminé.

http://www.geppe.free.fr/IMG/pdf/2011_03_-_FONTAINE_AL_-_TISSERANT_M_-_Accompagner_un_enfant_presentant_des_difficultes_praxiques.pdf

²³ Témoignage d'une enseignante sur la page d'accueil du site du Docteur Alain Pouhet médecin de rééducation fonctionnelle au CHU de Poitiers (Médecine Physique et Réadaptation).

<https://sites.google.com/site/dralainpouhet/>

enfant ou son élève est simplement confronté à une difficulté d'apprentissage²⁴ ou s'il présente un ou plusieurs troubles d'apprentissage ?

²⁴ Pour la différence entre trouble d'apprentissage et difficulté d'apprentissage, voir l'annexe 2.

II. De plus en plus de « dys », de HP, de TDA/H... : sur diagnostic ? Phénomène de mode ?

On parle de plus en plus de dys, de HP, de TDA/H, mais comment s'y retrouver ? A quel moment proposer aux parents de voir un spécialiste ? Là aussi les sons de cloche varient : certains prôneront la patience, le déclic et les dangers d'une étiquette tandis que d'autres seront plutôt partisans d'un diagnostic précoce.

Catherine Wetzburger, neuro-pédiatre, affirme lors du symposium 2010 sur la dyslexie organisé par l'APEDA²⁵ : *je suis convaincue qu'il y a un intérêt à dépister précocement les enfants qui ont des faiblesses et qui risquent de les installer en âge scolaire. Je regrette que ces dépistages n'existent plus systématiquement en maternelle et que l'on n'apprécie plus si un enfant est prêt à entamer les apprentissages de première année. Ces dépistages concernent les capacités à parler, à communiquer, à s'intégrer socialement, à comprendre les consignes, à les déchiffrer,...* . On peut espérer que si des enfants sont dépistés le plus tôt possible, en fin de maternelle, diagnostiqués dès qu'ils commencent à lire et traités dès que possible, on pourra éviter que les troubles ne s'installent de manière irréversible²⁶.

Pour le docteur Nadine Gaab du Laboratoire de neurosciences²⁷, le dépistage précoce est le meilleur moyen de limiter les dégâts. Des recherches menées par l'équipe d'Harvard pour déterminer s'il est possible de détecter la dyslexie avant l'apprentissage de la lecture s'avèrent très positives. Il est, en effet, tout à fait possible d'identifier au scanner à résonance magnétique que les jonctions occipitales et temporales entre les hémisphères du cerveau sont moins actives chez les enfants dyslexiques. Pour les chercheurs, ce dépistage précoce potentiel ouvre la porte à la mise en place d'outils appropriés pour accompagner au mieux la scolarité de ces enfants dyslexiques.

Mais selon G. H. Mead²⁸, psychosociologue, *les gens sont « classés », « étiquetés », dans des catégories (par exemple les « délinquants » ou les « mauvais élèves »), et ces étiquettes nous conduisent à nous comporter d'une façon particulière à leur égard²⁹*. Ce processus d'étiquetage se met en place très tôt, dès les maternelles. Le danger se situerait au niveau des enfants qui sont faussement qualifiés « dys » et qui risquent de coller à cette étiquette et de perdre peu à peu confiance en eux alors qu'ils éprouaient simplement une difficulté passagère à l'école. Selon Jacques Fijalkow³⁰, « étiqueter » un enfant de dyslexique est d'office néfaste car il sera stigmatisé, exclu, et ses enseignants et ses parents seront

²⁵ APEDA : Association des parents d'enfant en difficulté d'apprentissage.

²⁶ FLOOR, A., *Les aménagements pour enfants « dys » : favoritisme ou réelle nécessité ?*, Analyse Ufapec 2010 n°36.10.

²⁷ DU BRULLE, C., *La dyslexie se lit dans le cerveau*, Le Soir du mardi 24 janvier 2012, p. 27.

²⁸ Précurseur de l'interactionnisme symbolique à l'intérieur duquel la théorie de l'étiquetage (labelling theory) tient une place fort importante.

²⁹ DORTIER, J-F., *Le dictionnaire des sciences humaines*, Ed. Sciences Humaines, 2008, p. 364.

³⁰ Jacques FIJALKOW est docteur d'Etat en Psychologie et professeur émérite de psycholinguistique au département des Sciences de l'Education (Université de Toulouse).

déresponsabilisés³¹. Le terme de dyslexique le desservirait plutôt que de le soutenir dans sa scolarité.

Selon Frank Ramus³², cela pourrait en effet nuire à l'enfant si la société dans son ensemble reste dans l'ignorance de ce qu'est la dyslexie et si la définition même du terme dyslexie par les autorités éducatives et médicales se fait dans la plus grande désinvolture. Un mauvais diagnostic peut donc avoir des conséquences importantes dans la suite de l'évolution de l'enfant. On peut en effet facilement admettre qu'un enfant qui est simplement un peu plus lent que la norme dans l'apprentissage de la lecture et qui se trouve « surdiagnostiqué » dyslexique par exemple surmontera plus difficilement ses difficultés et risque de perdre confiance en ses capacités.

Le monde de l'école dénonce cette recrudescence de troubles en tout genre et parle de phénomène de mode. Lors d'une table-ronde organisée par l'UFAPEC en octobre 2012 sur la communication famille d'enfants « dys » et école secondaire, Fanny Demeulder³³ déplorait l'effet pervers de parler davantage, depuis 4-5 ans, des difficultés d'apprentissage : *de plus en plus d'enfants sont « catalogués » comme dys ou TDA/H ... mais hélas, au détriment du vrai TDA/H, à qui un enseignant dira parfois qu'il est juste mal élevé. Il faut être conscient que l'enseignant peut être mal informé ou que de nombreux parents sont venus le trouver ... d'où l'intérêt de le faire moins, mais avec les bonnes personnes (enseignant qu'on sent réceptif)*. Simone Bonhomme, enseignante de mathématiques dans le degré supérieur, explique que, dans son école, *le corps enseignant est très irrité par l'augmentation croissante des dys surtout quand on est proche de la période des examens, il a même parfois l'impression que c'est utilisé comme argument tardif pour un recours*³⁴.

Dans le Soir du 2 février 2015, une page entière est consacrée aux enfants à haut potentiel avec en gros titre : « Les enfants à haut potentiel, c'est tendance pour certains »³⁵. Dans l'article qui suit ce titre accusateur, le professeur Jean-Yves Hayez³⁶ explique cette tendance à la hausse du nombre d'enfants HP par notre société de la performance, du rendement : *On attend des êtres qu'ils soient des gagnants. Et il se fait que dans les classes moyennes et supérieures, c'est par l'intelligence qu'on entend briller de nos jours*. Constat qui semble se confirmer à travers une enquête menée en début d'année dans une école secondaire bruxelloise : *Nous avons fait une enquête directement auprès de nos élèves en ce début d'année scolaire. Il semblerait qu'il y ait plus de 200 élèves sur 800 qui soient HP. J'ai du mal avec cela. Un quart de l'école, c'est difficile à croire*, déclare Simone Bonhomme³⁷.

Le psychanalyste François-Xavier Bonifaix confirme cette tendance à la hausse des diagnostics de troubles d'apprentissage, de TDA/H ou de HP qui s'explique, selon lui, par une

³¹ FIJALKOW, J., *Dyslexie : le retour*, Psychologie et Education, n°47, 111-128.

³² RAMUS, F., *De l'origine biologique de la dyslexie*, Psychologie et Education, 2005-1, pp81-96. <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/p&e03.pdf>.

³³ Enseignante en secondaire qui accompagne individuellement les élèves en difficulté scolaire.

³⁴ Interview de Simone Bonhomme, enseignante de mathématiques en secondaire supérieur depuis 20 ans, réalisée le 5 juin 2015 par Anne Floor (voir annexe 4).

³⁵ THEUNIS, L., *Les enfants à haut potentiel, c'est tendance pour certains*, Le Soir, 2 février 2015, p. 12.

³⁶ Pédopsychiatre.

³⁷ Interview de Simone Bonhomme, op.cit.

difficulté pour les parents des familles aisées d'accepter que leur enfant soit moyen ou en échec scolaire. Selon François-Xavier Bonifaix, les parents supportent mal que leur enfant ne réussisse pas bien à l'école, car cela entraîne pour eux nécessairement une perte de statut social. (...) *les parents projettent sur leur descendance une réussite sociale supérieure à la leur. Avoir un enfant moyen à l'école peut laisser augurer qu'il aura une situation moindre voire médiocre. Cette perspective est vécue comme un échec difficile à assumer*³⁸. Dans le même article, Mara Goyet, professeur d'histoire-géo et auteure du livre *Jules Ferry et l'enfant sauvage : sauver le collègue* renchérit en accusant les parents de chercher des maladies et autres désordres d'apprentissage pour médicaliser le phénomène. *Chercher des explications extérieures leur évite d'admettre qu'ils ont mis au monde un individu à part entière et pas seulement le produit d'une lignée et d'une éducation. (...) Coller à son enfant une étiquette de « moyen » revient à avouer qu'on a raté quelque chose ou, pire, à lui montrer qu'il n'est pas à la hauteur de nos attentes. C'est d'autant plus dur qu'une scolarité, c'est très long. Certains se réveillent plus tard, au collège ou au lycée*³⁹.

Certains arguent d'ailleurs que les classes moyenne et supérieure présentent étrangement le plus d'enfants dits dys ou HP ... Et si dans les classes populaires, une bonne part des familles n'avait ni les ressources, voire l'énergie, à investir pour constater des troubles chez leur enfant, ni les moyens financiers pour le faire diagnostiquer ?

Pour d'autres spécialistes comme Michèle Mazeau⁴⁰ ou Vincent Goetry⁴¹, il ne s'agit pas d'une nouvelle mode. Selon eux, les progrès des neurosciences, la scolarité obligatoire et une meilleure sensibilisation expliquent le plus grand nombre de diagnostics. Michèle Mazeau, lors d'une conférence donnée à Namur en mars 2015, explique qu'en 1960-1970, les sciences ont découvert une troisième⁴² manière d'être en difficulté dans les apprentissages : il s'agit d'enfants qui présentent des troubles spécifiques d'un sous-système intellectuel. Certaines fonctions intellectuelles sont dysfonctionnantes alors que d'autres sont intactes et préservées. Cette meilleure connaissance a permis une prévention plus efficace et donc une détection plus importante. Vincent Goetry confirme qu'en effet on parle de plus en plus de la dyslexie mais que cela ne veut pas dire pour autant qu'il y ait plus de cas. *Les études épidémiologiques suggèrent que la proportion de personnes dyslexiques dans la population reste stable*⁴³. Auparavant, quand un élève avait de grandes difficultés d'apprentissage, on l'envoyait à l'usine, aux champs ou dans des filières d'études de type court. Maintenant avec l'avancée des recherches, ces enfants peuvent poursuivre leur

³⁸ <http://madame.lefigaro.fr/beaute/au-secours-mon-enfant-est-moyen-311014-82458>

³⁹ ibidem

⁴⁰ Michèle MAZEAU est médecin de rééducation fonctionnelle. Elle a publié plusieurs livres sur les troubles visuo-spatiaux, sur les dyspraxies et sur la dysphasie.

⁴¹ Vincent GOETRY est licencié en sciences psychologiques et docteur en psycholinguistique (étude des représentations mentales du langage parlé et écrit). Il sensibilise les professeurs à la problématique de la dyslexie en collaboration avec le Ministère de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale (Fédération Wallonie-Bruxelles) ainsi qu'avec l'Institut de Formation en cours de Carrière (IFC) et forme des futur(e)s logopèdes dans ce domaine.

⁴² Les deux autres manières sont le déficit intellectuel, d'une part, et des troubles psychiatriques ou du comportement ou autistiques.

⁴³ GOETRY, V., *Formation dyslexie personne-relais : foire aux questions*, septembre 2013.

http://www.dyslexia-international.org/eCampus/ONL/FR/Course/Media/FAQs_FR_09_06.pdf

scolarité moyennant la mise en place d'aides appropriées. Par contre, l'auteur épingle les méthodes d'apprentissage utilisées pour enseigner la lecture et l'orthographe comme révélateurs de dyslexie : *Les années 60 ont vu fleurir des approches dites « globales » de la lecture et de l'orthographe, dans lesquelles les mots étaient appris directement comme des entités complètes sans être décomposées en lettres. L'enfant est supposé découvrir par lui-même quelle lettre correspond à quel son dans les mots. Or, c'est justement ce que les dyslexiques ne savent pas faire. On sait maintenant que ces approches sont sans conteste très néfastes pour les dyslexiques. Ainsi, il est possible que de nombreux enfants ayant appris à lire et à écrire selon des méthodes globales pures ont vu leur dyslexie « exploser » sous l'effet de ces méthodes, qui pourraient avoir agi vraiment comme un marqueur fluorescent et avoir mis en exergue la dyslexie des enfants concernés*⁴⁴.

Caroline Déom, Présidente de l'ASELF⁴⁵, identifie plusieurs facteurs à l'augmentation des prises en charge logopédiques : *pas de mise en place d'un enseignement différencié, les méthodes d'apprentissage ne sont pas en lien avec la neurobiologie (comment le cerveau d'un enfant grandit, comment favoriser la mémorisation...).* *La formation initiale des enseignants devrait inclure des formations en neurobiologie. Le recours trop systématique aux logopèdes dans les écoles explique aussi une grande partie de prises en charge excessives. Les logopèdes en viennent, en effet, selon elle, à faire de la remédiation scolaire plutôt que véritablement de la logopédie*⁴⁶.

Pour Rita Sferrazza, pédopsychiatre, on ne peut pas parler d'une augmentation du nombre de cas d'enfants hyperactifs. En revanche, elle a observé au cours de ses consultations comme d'autres confrères une augmentation du nombre de demandes de soins adressées pour des problèmes d'agitation motrice et de déficit d'attention. *A titre d'exemple, au cours de la dernière année scolaire, sur l'ensemble des enfants et adolescents adressés au centre de consultation ambulatoire au sein duquel je travaille, une demande sur quinze concernait des enfants dits hyperactifs. Après examen des situations cliniques, la proportion des enfants présentant réellement le syndrome envisagé par l'hypothèse ne correspondait plus qu'à 10 % des demandes initiales relatives aux enfants dits hyperactifs*⁴⁷. Ce médecin dénonce dans cet article une tendance de l'entourage de l'enfant (parents, enseignants...) à coller trop rapidement une étiquette de TDA/H. (...) *dans notre contexte de société, gare au gosse qui ose bouger ou se montrer distrait : non conforme aux attentes des adultes, il sera plus vite repéré comme pathologique ou nécessitant des soins.* Elle évoque également des analyses de sociologues français sur une évolution des attentes à l'égard de la pédopsychiatrie en France. Dans les années 1960-70, le but visé était le bien-être du sujet alors qu'actuellement on parle davantage de symptômes à soigner. L'objectif est de contribuer à une adaptabilité à l'entourage et le médicament se taille une part belle pour réaliser cette mission. Nous développerons plus loin la question cruciale de la médicalisation de l'échec scolaire.

⁴⁴ GOETRY, V., op.cit.

⁴⁵ ASELF : association scientifique et éthique des logopèdes francophones.

⁴⁶ Interview réalisée par Anne Floor le mardi 24 mars 2015.

⁴⁷ R.Sferrazza, *Hyperkinésie chez l'enfant : D'une surévaluation diagnostique à une inadéquation thérapeutique*, Confluences n°23, décembre 2009, p. 15.

A la lecture de ces tentatives d'explication sur la recrudescence des diagnostics, il ressort que la médiatisation, la sensibilisation, les progrès des neurosciences, des méthodes de lecture inadaptées, combinées à une course effrénée aux diplômes et à la performance, contribuent à une identification plus importante des besoins spécifiques des élèves. Qu'il y ait des dérives comme des diagnostics établis à la sauvette, des bilans de HP revus à la hausse sous la pression des parents, des prescriptions de médicaments sans aucun accompagnement complémentaire, il n'est pas question ici de le nier. Des dérives existent mais faut-il pour autant renforcer ce climat de méfiance qui entoure les « dys », les HP et les TDA/H ? Cela doit-il pour autant nous empêcher d'améliorer le sort des enfants à besoins spécifiques qui ont la chance d'être identifiés et qui vont chaque jour à l'école ? Réduire les troubles d'apprentissage, les HP et les TDA/H à un phénomène de mode produit des effets pervers tels que :

- une externalisation des difficultés scolaires ;
- une déresponsabilisation des enseignants ;
- un recours aux cours particuliers ;
- des redoublements à répétition ;
- des orientations imposées et lourdes de conséquences ;
- désarroi et désorientation des familles ;
- un recours à des méthodes parallèles très coûteuses ;
- du décrochage scolaire ...

III. Un climat de méfiance autour des dys, HP et TDA/H

Il existe de multiples raisons pour mettre en doute les dys, TDA /H et les HP. Les spécialistes déjà ne sont pas d'accord entre eux et on assiste parfois à de vraies guerres d'écoles. Les diagnostics sont bien souvent longs à poser et sujets à interprétation. Les enseignants, de leur côté, n'ont pas reçu de formation initiale sur les troubles d'apprentissage et les formations continuées se réalisent sur base volontaire et concernent essentiellement la dyslexie, le HP et le TDA/H. Les autres « dys » sont laissés de côté. Etre dys, cela ne se voit pas (pas de béquille, pas de chaise roulante...) et donc cela s'oublie. Comment le rappeler à son enseignant sans l'irriter, sans que cela passe pour la bonne excuse ? Et pour l'enseignant, adapter son enseignement, est-ce juste pour les autres ? Jusqu'où peut-il aller ? En tant que directeur d'école, je souhaite accueillir au mieux les élèves « dys », mais ce faisant, je risque de tous me les ramasser et de faire fuir les élèves « normaux » ?

A. Querelles entre spécialistes

Autour de la dyslexie

Les spécialistes de la dyslexie se sont battus sur les causes de la dyslexie. Pour Frank Ramus, il s'agit d'un déficit congénital des représentations phonologiques qui se manifeste principalement par une difficulté d'apprentissage de la lecture. Pour Fijalkow⁴⁸, il s'agit d'un « refus d'apprendre à lire ». Pour Duverger⁴⁹, il s'agit d'une réaction de l'apprenant au fait que l'enseignement oralo/graphique l'empêche d'apprendre à lire. Et pour Carle⁵⁰, il s'agit d'une indigestion grave due à un excès de déchiffrage par gavage. Quant au diagnostic, il se pose relativement tard, dans le courant de la deuxième année primaire. Eleni Grammaticos, neurolinguiste, explique qu'il faut au moins 18 mois d'apprentissage de la lecture pour pouvoir poser un tel diagnostic. Néanmoins, dès la maternelle, les institutrices peuvent déceler d'éventuels problèmes de langage ou des troubles instrumentaux. Ce n'est pas évident, souvent les enfants concernés réussissent à compenser. A l'école primaire, et certainement dès la 3^e année, cette compensation montre ses limites. En Belgique, on n'utilise pas en routine d'IRM fonctionnelle pour dépister ce trouble. Cela relève uniquement du domaine de la recherche⁵¹.

Autour du HP

Dans un article publié dans le Soir, une journaliste met le doigt sur le flou artistique autour de la définition du HP⁵². Cette fluctuation est rendue possible par l'impossibilité pour la communauté scientifique de s'accorder sur la valeur exacte du QI à partir de laquelle on objective un HP. La barre de reconnaissance de HP varie entre 125 et 135. Or,

⁴⁸ FIJALKOW, J., *Dyslexie : le retour*, Psychologie et Education, n°47, pp. 111-128

⁴⁹ DUVERGER, J., *Education et génome*, Les Actes de Lecture, 77, pp 4-5.

⁵⁰ CARLE, L., *L'avenir d'une confusion*, Les Actes de Lecture, 78, pp 34-39.

⁵¹ DU BRULLE, C., *La dyslexie se lit dans le cerveau*, Le Soir du mardi 24 janvier 2012, p. 27.

⁵² THEUNIS, L., op. cit.

statistiquement, 2,5 % des citoyens belges ont un QI supérieur à 130. Cette proportion passe à 5 % si l'on considère un QI supérieur à 125. On passe donc de 275.000 individus à 550.000.

Autour du TDA/H

Pour une majorité de l'opinion scientifique, les causes du TDA/H seraient d'ordre biologique, à savoir un dysfonctionnement neurologique, et se transmettraient de façon héréditaire. Cependant d'autres facteurs entrent en ligne de compte et peuvent aggraver les symptômes : naissance prématurée, poids trop faible à la naissance, tabagisme ou toxicomanie de la mère pendant la grossesse. Un environnement familial peu structuré, des traumatismes à répétition, la présence de troubles du comportement (agressivité, violence...) sont des facteurs clairement associés au développement du TDA/H. Si des patients ont hérité de facteurs génétiques de prédisposition à développer la maladie, les événements de la vie et la manière dont ils leur font face peuvent fortement influencer l'expression et l'intensité des symptômes⁵³.

Le neurobiologiste François Gonon⁵⁴, quant à lui, remet en cause l'origine génétique et biologique du trouble et l'usage de médicaments dans le traitement. Ce spécialiste de la dopamine a passé jusqu'en 2010 la littérature scientifique au crible et *réfute les théories selon lesquelles on observerait un taux de dopamine anormalement bas dans le cerveau des enfants souffrant de TDAH. Du coup, il n'est plus permis d'en faire une maladie d'origine biologique*⁵⁵. Suite au rapport⁵⁶ sur le diagnostic d'hyperactivité infantile réalisé par la Haute autorité de santé (HAS), Anne Crignon a rédigé un article dénonçant les fausses idées reçues sur le TDA/H dont l'affirmation selon laquelle la Rilatine n'a d'effet que sur la personne qui a un TDA/H. *Les psychostimulants marchent sur tout le monde. Pendant la Seconde guerre mondiale, ils étaient donnés aux opérateurs de radar pour qu'ils restent concentrés sur leur mission répétitive. Un bon élève qui prend de la Rilatine, proche parent des stupéfiants et des amphétamines, peut se concentrer encore mieux sur des tâches ennuyeuses. Sur les campus américains, les étudiants font du trafic de Rilatine en période d'examens*⁵⁷.

Selon Rita Sferrazza, pédopsychiatre, l'enfant ou l'adolescent TDA/H est victime d'une lutte de spécialistes. Pour les anglo-saxons, les causes de ce syndrome sont essentiellement biologiques et neuro-développementales alors que pour les français, les troubles de l'attention seraient plutôt dus à des troubles affectifs, s'inspirant largement de la psychanalyse. Rita Sferrazza, quant à elle, est plutôt partisane d'une causalité multifactorielle car l'approche clinique doit prendre le patient en souffrance dans sa globalité. Elle insiste sur le rôle fondamental du thérapeute : *il lui revient de distinguer les tableaux cliniques de TDAH de toutes les formes passagères réactionnelles ou intégrées à d'autres pathologies globales identifiées. Car, à classer tous les enfants agités sous le label*

⁵³ OSWALD, Dr P., *Comprendre et traiter le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)*, p. 44, Vivio, 2006.

⁵⁴ François GONON est neurobiologiste et professeur à l'Université de Bordeaux et chercheur au CNRS.

⁵⁵ SFERRAZA, R., *Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Temps d'Arrêt/ Lectures n°84, Yapaka, p. 23. http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/84-sferrazza_hyperactivite-web_0.pdf

⁵⁶ Rapport publié le 13 février 2015.

⁵⁷ <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20150211.OBS2220/non-ce-n-est-pas-une-maladie-9-idees-recues-sur-l-hyperactivite.html#etude>

TDAH, on court le risque majeur d'une hyper médicalisation de la souffrance des enfants et d'une surmédication inutile. De clôturer en rappelant que la réaction extrême de refuser à tout crin la prescription de médicaments est également désastreuse car elle ne prend pas en compte les conséquences sur les apprentissages scolaires et la vie relationnelle de ces enfants. Il faut prendre en considération la partie symptomatique et la partie cachée de la souffrance de ces enfants qui sont entravés dans leurs apprentissages scolaires. En attendant, les enfants hyperactifs nous poussent à garder une position humble et à supporter jusqu'à l'angoisse de ne pas comprendre l'essentiel. Si les enfants continuent à attiser notre curiosité et à soutenir notre volonté d'apprendre, sans doute pourrons-nous au moins garder une position éthique ! Pour P. Kinoo⁵⁸, la position juste est d'établir un bon diagnostic, puis de mettre en route la prise en charge adéquate. De toute manière, le médicament ne peut être qu'un élément parmi d'autres d'une approche plus globale intégrant les aspects cognitifs, affectifs, relationnels et pédagogiques, et des entretiens avec l'enfant et les parents, pour mettre du sens sur ce qui se passe en classe, en famille et ailleurs, dans la tête et dans le cœur⁵⁹. Avis que suit l'INAMI puisque le remboursement de la rilatine est soumis à l'obligation de suivre un traitement global comprenant d'autres mesures (psychologiques, éducatives et sociales)⁶⁰.

B. Diagnostics abusifs ? Déontologie et formation des spécialistes ? Formation des enseignants ?

S'il y a sur-diagnostic ou mauvais diagnostic, est-ce de la responsabilité des parents ? N'est-ce pas le rôle du monde médical et/ou enseignant que de cadrer et de faire la distinction entre un rythme d'apprentissage un peu plus lent et un réel trouble d'apprentissage ? N'est-ce pas aux professionnels à faire la part des choses et à ne prendre en charge que les enfants qui en ont réellement besoin, même si c'est leur gagne-pain ?

Là se pose donc la question de la formation du monde enseignant, médical, du professionnalisme des spécialistes, d'un respect déontologique.

Dans son article « Les enfants à haut potentiel, c'est tendance pour certains »⁶¹, la journaliste dénonce l'abus de certains centres pour HP. Elle s'est rendue dans un centre réputé pour diagnostiquer de très hauts QI. La passation des tests se passe différemment qu'ailleurs ; en effet, elle se réalise à voix haute et non pas par l'intermédiaire d'un ordinateur. Le praticien pose les questions du test de Wechsler et les reformule si c'est nécessaire. La journaliste met en avant la subjectivité et l'implication du psychologue : *Il pousse l'enfant à creuser ses réponses : « Es-tu vraiment certain de cela ? ». Si bien que les réponses qu'il encode sont finalement éloignées de celles que l'enfant aurait spontanément*

⁵⁸ Pédopsychiatre aux Cliniques Universitaires Saint-Luc

⁵⁹ KINOO, P., *Rilatine et placebo sont dans un bateau*, Confluences n°23, décembre 2009, p. 33.

⁶⁰ http://www.riziv.fgov.be/fr/programmes-web/Pages/specialites-pharmaceutiques.aspx?qs_Lng=fr#.VnPyrcIli70

⁶¹ THEUNIS, L., op. cit.

données en l'absence de ces incitations dirigées. Pour Pierre Debroux⁶², il faut, pour établir un diagnostic sérieux de QI, que la passation soit neutre et bienveillante avec l'enfant. *La batterie de tests doit être de dernière génération, au risque sinon de surévaluer le QI. Aussi, le test doit comprendre tous les sous-tests obligatoires, au nombre de 10 pour l'enfant. Puis il faut corriger et traiter les résultats en s'appuyant sur l'analyse statistique, pour ensuite en faire une analyse qualitative en termes notamment de points forts et/ou de faiblesses. Cela permet de dégager des pistes concrètes d'aides éventuelles à proposer à l'enfant, aux parents et aux enseignants*⁶³. Avec le TDA/H, l'établissement du diagnostic se complexifie encore plus, car il ne s'appuie sur aucun élément tangible : pas de valeur chiffrée, pas de prise de sang, pas de scanner... Il faut observer le comportement de l'enfant dans les différents lieux qu'il fréquente (école, maison, loisirs, sports, mouvements de jeunesse...), évaluer ses facultés de concentration, déterminer son état psychologique et affectif. Tout cela prend du temps et demande l'intervention de plusieurs spécialistes. Ceux-ci se basent sur deux outils : les échelles d'évaluations et les tests neuropsychologiques. Les échelles d'évaluation sont complétées par le médecin qui collecte les réponses auprès des parents, des enseignants... Et là intervient le facteur subjectivité puisque les réponses varieront en fonction de la sensibilité des personnes interrogées (seuil de tolérance, patience...). *Le problème des questionnaires est que les réponses sont souvent teintées de jugements de valeurs et dépendent des « seuils de tolérance » des personnes interrogées. C'est pourquoi malgré leur apparente simplicité, ces questionnaires doivent être remplis par un spécialiste familiarisé à leur maniement. Un tel spécialiste pourra notamment évaluer dans quelle mesure le comportement incriminé est plus marqué que celui d'autres enfants du même âge et de développement intellectuel identique*⁶⁴.

La Fondation Roi Baudouin a rédigé un rapport intitulé « Les grands chantiers du TDA/H » dans lequel les auteurs établissent des constats qui débouchent sur des propositions d'actions. Il ressort des témoignages des parents que ceux-ci ont vécu un vrai parcours du combattant avant de parvenir au diagnostic. Ils se sont trouvés noyés par une multitude d'informations contradictoires et dénoncent les guerres d'écoles : *Nous avons aussi besoin de pouvoir faire confiance à votre compétence, or nous sommes choqués de constater votre division. Vos querelles d'école nous semblent se dérouler au-dessus de nos têtes, et ne pas prendre en compte notre détresse quotidienne. Pourriez-vous vous mettre d'accord de manière à ne pas nous désespérer avec des avis contradictoires ? Pourriez-vous avoir l'humilité de vous remettre en question et de vous mettre au courant des dernières avancées scientifiques* (extrait de « Des messages de parents aux soignants ») ?⁶⁵

Les enseignants, aussi, se sentent un peu perdus et désorientés face à la multitude d'informations parfois contradictoires. *Le concept d'hyperactivité reste flou à leurs yeux ; ils perçoivent une certaine « immaturité » du sujet au sein du corps médical qui leur semble délivrer des avis contradictoires, et cela les rend méfiants. Ils font remarquer qu'ils ont*

⁶² Psychologue clinicien et grand spécialiste belge du diagnostic de QI.

⁶³ THEUNIS, L., op.cit.

⁶⁴ Fondation roi Baudouin *Les grands chantiers du TDA/H*, Bruxelles, décembre 2005, p.14.

⁶⁵ Fondation Roi Baudouin, op.cit, p. 16.

*toujours connu des enfants « difficiles » et que le fait qu'ils portent un autre nom ne change pas grand-chose.*⁶⁶

Au niveau de la formation initiale, les enseignants rencontrés au cours de nos diverses animations déplorent le vide complet au niveau de cours sur les troubles d'apprentissage. Cette méconnaissance entraînant maladresses, incompréhension, déni... ou dans le meilleur des cas une volonté d'en savoir plus. *Pour certains enseignants, le fait qu'une chose ne se trouve pas dans le cursus de formation équivaut à « ça n'existe pas ». Trouver des trucs et astuces est toujours possible mais vouloir le faire est toujours plus compliqué...*⁶⁷. *En arrivant comme prof j'étais vierge en matière de dys. Je n'ai reçu aucune formation en ce sens durant mon régendat. Cela fait à peu près dix ans qu'on en parle plus. Pour moi, avant, être dys se bornait à inverser les lettres. Et puis j'ai progressivement découvert de quoi il s'agissait et je me suis attelé à la question*⁶⁸.

Au niveau de la formation continuée, ils déplorent aussi le manque de formations concrètes pour la prise en charge pédagogique de ces enfants. *Il nous faut des pistes concrètes, parce que même en sachant ce qu'est le problème, on ne sait pas nécessairement comment le travailler au niveau pédagogique. Nos formations restent souvent au stade de l'information sans atteindre les méthodes pratiques.*

*Ça m'intéresserait surtout de voir comment font les autres dans leurs classes. Chacun de nous a ses petits trucs, mais on travaille beaucoup par essais et erreurs. On apprendrait plus avec les autres enseignants qu'avec un formateur. Comment gérer la différence, la violence parfois, comment adapter les normes sans donner aux autres l'impression d'une injustice ? Comment travailler sur la tolérance, mais sans stigmatiser...*⁶⁹

Anne Demanet, bénévole à l'APEDA, explique que ces lacunes dans la formation initiale des enseignants obligent les parents à informer alors que ce n'est pas leur rôle : *Ce ne sont pas aux parents à en parler en première ligne aux enseignants. Ceux-ci devraient être sensibilisés au cours de leur formation initiale de manière obligatoire ; cela engendrerait la compréhension des troubles dys et des aménagements à mettre en place. Tant que cela ne fait pas partie de la formation obligatoire et continue, on devra encore beaucoup se battre. Les parents de dys peuvent informer les autres parents et insister sur le fait que c'est dans le dialogue qu'on arrivera à faire avancer les choses. On ne pourra jamais imposer les aménagements aux écoles. L'investissement parental est obligatoire et est porteur. Montrer qu'il y a un soutien à la maison et à l'extérieur. Les enseignants ne sont pas conscients de tout ce que certains parents investissent. Espérons que le fait que les parents qui ont le temps et les possibilités d'investir dans la scolarité de leur enfant permettra de faire changer les choses pour que les autres enfants qui n'ont pas ce soutien parental-là puissent tout de même en profiter et ne soient pas des futurs jeunes en décrochage scolaire*⁷⁰.

⁶⁶ Fondation Roi Baudouin, op.cit, p.26.

⁶⁷ Témoignage d'un enseignant lors de la réunion préparatoire au mémorandum de l'UFAPEC, 21/03/2013 à Ottignies.

⁶⁸ Témoignage d'un enseignant lors de la réunion préparatoire au mémorandum de l'UFAPEC, 21/03/2013 à Ottignies.

⁶⁹ Fondation Roi Baudouin, op.cit.

⁷⁰ Interview de Anne Demanet, bénévole à l'APEDA, réalisée en juin 2015 par Anne Floor (voir annexe 3).

Nous développerons encore ce point de la formation des enseignants dans le chapitre IX portant sur l'évaluation des mesures pour l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques.

C. Handicap invisible

Il est difficile d'oublier qu'un malvoyant a besoin de matériel adapté. Par contre, il sera très fréquent d'oublier qu'un élève est dyslexique, dyscalculique... surtout lorsqu'il s'agit d'enseignants du secondaire qui ont beaucoup de classes. Une enseignante de mathématiques dans le degré supérieur⁷¹ souligne d'ailleurs combien cette invisibilité des troubles d'apprentissage pose problème dans le quotidien des enseignants : *Avec une personne handicapée, on peut s'imaginer ce que c'est d'être aveugle, d'être sourd. On peut se mettre à leur place. Par contre la dyslexie, c'est plus difficile à comprendre, à appréhender. C'est invisible, insoupçonnable et un peu incompréhensible pour quelqu'un qui fonctionne de manière ordinaire. On ne sait pas se mettre dans la peau de l'autre.* Cela va même constituer un obstacle dans la mise en place d'aménagements raisonnables. A la question posée « Est-ce réaliste de demander à des enseignants dans le général de pouvoir développer une pédagogie différenciée et de mettre en place des adaptations ? », l'enseignante répond : *Si c'est supprimer systématiquement une question à un test, pourquoi pas ? Pour moi, le grand piège, c'est la routine, l'intention y sera au départ mais je risque d'oublier surtout dans des périodes très chargées. Comment le rappeler sans que cela soit irritant pour l'enseignant ? C'est toute la question de la délicatesse de la relation.* Et de rajouter : *Cette année, nous avons eu une élève qui a développé une maladie des yeux et qui est devenue quasi aveugle en 2 mois. J'ai appelé l'ONA⁷², il y a eu une accompagnatrice qui nous a expliqué ses difficultés. Et cela se passait bien. Maintenant l'accompagnatrice n'est plus là et l'élève décroche, elle n'a pas de quoi prendre note, elle n'a pas ses feuilles. On ne peut pas tout faire à sa place. En tant que prof, on a besoin que l'effort soit commun, pas seulement que l'on vienne nous dire « y a qu'à ». Je suis bien consciente qu'un élève qui a des troubles d'apprentissage n'a pas, lui, d'interprète. J'ai une amie qui m'a aidée en me parlant de son fils dyslexique. En m'expliquant que son mode de pensée, de réflexion n'empruntait pas l'autoroute mais des chemins de campagne, cela m'a permis de comprendre à quel point une journée à l'école pouvait être fatigante et en même temps mon rôle c'est de faire en sorte que mes 27 élèves passent en 5^e en maths 2, en maths 5, maths 7 heures⁷³.*

L'empathie passe donc par la compréhension du trouble, l'appréhension des difficultés. Comment sensibiliser au mieux les enseignants ? Cette enseignante n'est pas convaincue de l'impact de la parole, de conférences. Elle pencherait plutôt vers l'expérimentation : *Je crois plus à des expériences-types, des mises en situation. Pouvoir commencer une journée pédagogique où on met les gens hors de leur zone de confort. Mettre sur pied une animation*

⁷¹ Interview de Simone Bonhomme, op.cit.

⁷² Office National des Aveugles.

⁷³ Interview de Simone Bonhomme en annexe 4.

qui interpelle sur l'inconfort de l'autre. Le témoignage de Thomas Gunzig⁷⁴ nous plait car il nous dit que sa dyslexie est un tremplin et pas une limite maximale. Qu'est-ce qu'on en fait pour que cela soit positif ? Les témoignages d'adultes dys peuvent aussi être parlants pour les enseignants⁷⁵.

D. Principe d'égalité scolaire et aménagement raisonnable ne font pas bon ménage

Le principe d'égalité est un des obstacles majeurs à la mise en place d'aménagements pédagogiques. Les enseignants ont peur d'être injustes avec les élèves, d'avoir l'air de donner des traitements de faveur au détriment des autres élèves. Pourtant, le cadre législatif existe et légitime ces aménagements.

- Convention internationale des Droits de l'enfant, article 29 : « les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités (...) ».
- Décret missions du 24/07/1997 – Article 6 : Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (...)
1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; (...)
4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »
- **Mettre en place un aménagement raisonnable pour une personne en situation de handicap est une obligation imposée par la législation anti-discrimination belge⁷⁶ et par la convention ONU relative aux droits des personnes handicapées⁷⁷.** Par situation de handicap, on entend : « l'objectif étant d'appliquer une conception large du handicap, qui inclut les maladies chroniques, ainsi que les troubles de l'apprentissage, de l'attention et du comportement. Il n'est donc pas nécessaire d'être reconnu par une instance officielle comme l'INAMI, le SPF Sécurité sociale ou les fonds régionaux (AWIPH, Phare, VAPH, DPB) »⁷⁸. L'idée étant qu'un individu puisse se trouver en situation de handicap dans un contexte donné et pas dans un autre ; c'est une approche sociale qui ne tient pas seulement compte de la différence

⁷⁴ Thomas GUNZIG est écrivain, enseignant à la Cambre et à Saint-Luc, homme des médias (Jeu des Dictionnaires, différentes radios de la RTBF) et dyslexique.

⁷⁵ Interview de Simone Bonhomme, op.cit.

⁷⁶ Décret de la Communauté française du 12 décembre 2008, op.cit.

⁷⁷ Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées, article 24.

⁷⁸ Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, *A l'école de ton choix avec un handicap*, Bruxelles, juin 2013, p. 9.

spécifique de l'individu mais qui questionne aussi l'environnement. Par exemple : Un élève dyslexique peut se trouver en difficulté à l'école et avoir besoin d'aménagements alors qu'il est un scout apprécié pour son ingéniosité et sa sportivité...

Un aménagement raisonnable est une mesure concrète permettant de réduire autant que possible les effets négatifs d'un environnement inadapté sur la participation d'une personne à la vie en société. Le caractère raisonnable tient compte des critères suivants : coût proportionné, impact raisonnable sur l'organisation, fréquence et durée de l'aménagement, impact sur l'environnement et les autres élèves, absence ou non d'alternatives. Ces aménagements n'ont comme seule raison d'être que de mettre l'élève dans les meilleures conditions afin de réduire la disproportion entre sa performance scolaire et ses compétences réelles.

Pour Michèle Mazeau⁷⁹, il faut être très vigilant à ne pas surdiagnostiquer et toujours garder en tête qu'il existe une fourchette pour apprendre⁸⁰. Par contre, si l'intensité des difficultés est suffisante, il faut faire passer à l'enfant des tests étalonnés et cet étalonnage sera un garde-fou important pour éviter de trop médicaliser. **Selon elle, un trouble spécifique induit un échec scolaire global s'il n'est pas reconnu et pris en charge.** Il est essentiel de trouver des stratégies pour que ce trouble spécifique dans un domaine ne contamine pas la scolarité complète. *L'école n'est pas le lieu de la rééducation de la lecture 6h/jour : c'est le lieu des apprentissages qu'il faut préserver malgré le trouble du langage écrit.* L'idée étant de **supprimer l'effet double tâche** : *par exemple, au plus l'enfant dysgraphique écrit, moins il comprend, moins il apprend. Le vrai problème, ce n'est pas essentiellement que l'enfant écrive mal... C'est que son écriture manuelle ne sera pas automatisée : elle nécessitera toujours un contrôle attentionnel massif, aux dépens des tâches « de haut niveau ». Si l'enfant ne peut pas automatiser son graphisme, il faudra donc choisir : soit il dessine des lettres, engage son attention dans le contrôle de son geste, s'applique et écrit bien (ou moins mal !, soit il écoute, il comprend, il réfléchit à l'orthographe, il s'intéresse au sens, il fait des liens sémantiques, conceptuels, il mémorise... Il est donc urgent de le « dispenser » du graphisme manuel et de lui proposer un palliatif fonctionnel comme l'ordinateur ou la tablette. Les photocopies, les travaux et interrogations à l'oral, les phrases à trous, les qcm⁸¹, la dictée vocale... sont autant d'aménagements qui ont tout leur sens pour limiter les conséquences du trouble, pour faire avec, être moins gêné dans les apprentissages.* Il n'est pas question ici de réduire, diminuer ou faire disparaître le symptôme. On ne va pas faire écrire l'enfant à tout va, ou le faire lire toujours plus avec l'idée qu'ainsi il rattrapera les autres. Un enfant « dys » n'est pas un enfant mal entraîné ou paresseux ou manquant de volonté. Il peut le devenir si on continue à faire toujours plus de la même chose qui ne marche pas. Pour elle, tout est une question de dosage : *réduquer, entraîner un peu ; pallier, suppléer, adapter beaucoup, contourner, éviter quelquefois ! L'école n'est pas le lieu de la rééducation de la lecture ; c'est le lieu des apprentissages qu'il faut préserver malgré le trouble du langage écrit. S'il suffisait qu'il lise plus pour qu'il lise mieux, cela se saurait et alors il n'est pas dyslexique. L'objectif de l'école, c'est de permettre les apprentissages. L'enfant progresse avec l'entraînement mais il*

⁷⁹ Spécialiste en neuropsychologie infantile.

⁸⁰ Conférence donnée à Namur en mars 2015 <http://www.handicap-et-sante.be/conference-mieux-comprendre-et-aider-les-enfants-dys/>

⁸¹ Question à choix multiple.

ne progresse pas à un point tel qu'il va rattraper ses pairs. L'égalité de traitement des enfants de la classe ne signifie pas que tous les enfants sont identiques. C'est parce que chaque enfant est différent qu'il est important de réfléchir à la justice et à rétablir l'égalité des chances.

Dans son rapport 2014-2015, le Délégué général aux droits de l'enfant rappelle que l'égalité de traitement a toujours entraîné des inégalités entre les enfants : (...) *il s'agit donc bien de mettre en place une inégalité de traitements pour que chaque enfant, selon ses particularités, accède aux mêmes chances de réussite. Par ailleurs, il ressort encore et toujours que certains aménagements devraient devenir la norme dans chaque classe au profit de tous les enfants, y compris ceux qui ne sont pas identifiés comme élèves « à besoins spécifiques »⁸².*

E. Quelques autres obstacles aux aménagements raisonnables : parole aux enseignants

Les écoles qui développent des actions en faveur des troubles d'apprentissage semblent écartelées entre le désir de faire bouger les choses, le fait qu'on leur en demande plus sans donner de moyens supplémentaires, la crainte de devenir une école-ghetto, la volonté de surfer sur cette vague « dys » pour ne pas perdre d'inscriptions et respecter un tant soit peu la législation... Lors d'une soirée de travail sur le mémorandum de l'UFAPEC⁸³, enseignants et parents ont discoursé très librement sur l'avenir des élèves à besoins spécifiques et relevé les manquements et contradictions actuels :

Zéro moyen et crainte d'un envahissement

En tant qu'enseignant, j'étais parmi les premiers formés à la problématique dys⁸⁴. Nous avons obtenu une journée de suivi, à notre demande. Les Ministres, ces dispositions particulières mises en place, ça ne les engage à rien. Si quelque chose se fait, c'est grâce aux enseignants et aux directions. Et ceux-ci ne doivent pas espérer de reconnaissance. Au contraire, il y a un risque : celui de recevoir tous les dys et tous les HP de la région.

Nécessité d'un cadre légal et notion floue du caractère raisonnable des aménagements

Oui, il faut avoir un cadre légal car, sinon, tout peut s'arrêter du jour au lendemain. A noter que même si une direction est positive eu égard aux efforts pour les dys, certains enseignants sont aussi des « anti-plan dys » (enseignant).

Par ailleurs, aucune pénalité n'est prévue si un établissement décide de faire table rase, d'arrêter le programme. Ma demande est donc la suivante : il faut que le politique oblige les écoles à un suivre un plan dédié aux troubles de l'apprentissage (bien entendu développé en

⁸² Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, rapport annuel 2014-2015, p. 28. <http://www.dgde.cfwb.be/index.php?id=7159>

⁸³ Le 21/03/2013 dans nos locaux à Ottignies.

⁸⁴ Formation personne-relais dyslexie

fonction des libertés pédagogiques de chaque établissement) (enseignant).

A la question du cadre légal, les Ministres répondent toujours ceci : Si on oblige les enseignants, ça ne mènera à rien (Présidente EHP Belgique).

Lors de ma deuxième formation dys, nous étions une vingtaine d'enseignants. Tout le monde a demandé un cadre légal. Mais il faut faire attention aux étiquettes sur les profs. Notre point de vue est biaisé ; on n'aura jamais d'école idéale pour tous les individus. Il faut trouver un juste milieu pour ne pas tomber dans l'infaisable, infaisable que l'on risque toutefois de nous reprocher de ne pas réaliser... (enseignant).

Les enseignants se disent désorientés par le manque d'informations sur le caractère raisonnable d'un aménagement pédagogique, ils ne savent pas jusqu'où ils peuvent aller. Les enseignants et directions sensibilisés aux besoins spécifiques que nous avons rencontrés sont tous en demande d'un cadre plus contraignant. *Je pense que cela doit devenir une obligation car ces difficultés sont là et ces élèves ont droit à obtenir des aides. Il ne faut pas non plus trop contraindre, laisser de la liberté à chaque école. Et l'avantage de rendre ces aménagements obligatoires, c'est que les écoles n'auront plus cette peur de ramasser tous les « mauvais » élèves, nous déclare Aurore⁸⁵.*

Sans le soutien de la direction, cela semble bien impossible de faire bouger les choses

Dans une école où rien n'est fait, où la direction n'aide pas et où les collègues ne sont pas motivés, quand on a cinq élèves dys dans cinq classes différentes, il est impossible de faire quoi que ce soit... (enseignant).

A la question posée à Aurore⁸⁶, enseignante de français depuis 12 ans, qui a suivi la formation personne-relais dyslexie, sur ce qui l'aurait soutenue dans sa démarche de sensibilisation dans son école, elle répond :

Recevoir un soutien plus important au niveau « légitimité » d'un tel projet de la part de la direction. Les enseignants qui y sont sensibles, posent des questions, demandent des conseils et cela se met en place de manière naturelle. Mais avec les « sceptiques », c'est difficile. Cela crée parfois des tensions entre collègues.

Ecole-ghetto

Il faut aussi garder à l'œil un autre risque, celui de la ghettoïsation : telle école prend les dys, les autres préparent à l'unif ! (enseignante).

C'est déjà le cas. On a des écoles-ghettos, notamment avec le différencié (maman d'enfant dyspraxique).

⁸⁵ Interview d'Aurore, enseignante de français depuis 12 ans et responsable de la sensibilisation aux troubles dys dans son école, réalisée le 19 juin 2015 par Anne Floor (voir annexe 6).

⁸⁶ Interview d'Aurore, op. cit.

Et il y a beaucoup d'écoles du différencié qui ne font rien pour les troubles de l'apprentissage (Présidente EHP Belgique).

Les dys (type 8) partent en secondaire dans le différencié ou dans le type 3, avant le type 1. Des étiquettes sont apposées sur ces écoles-ghettos, où l'on constate une résurgence de dys. Et pour eux, pas de personnes-relais, pas de formations (maman d'enfant dyspraxique).

Surfer sur la vague des dys, mais pas trop

Il y a une crainte de la direction : ne pas trop communiquer là-dessus car on n'a pas envie d'accueillir tous les élèves « à problèmes ». Et je pense que d'autres directions d'écoles se disent cela et cela fait partie des freins au départ. J'ai l'impression qu'il y a une promotion de surface mais que, d'un autre côté, on ne va pas assez au fond des choses. Or c'est +/- 8% de la population qui est concerné par la dyslexie. C'est beaucoup. Cependant le fait de suivre cette formation a changé beaucoup de choses : de nombreux professeurs ont été sensibilisés et ont une attention différente envers ce type d'élèves. On en tient compte en conseil de classe, on ne peut plus fermer les yeux (témoignage d'Aurore).

Peur des autres parents d'une baisse de niveau

Il faut aussi être conséquent en tant que parent. J'ai eu une maman qui reprochait le fait qu'un sourd dans la classe de son premier enfant ralentissait la classe. Mais lorsque son 4ème enfant, qui était dys, est arrivé, elle m'a demandé des adaptations... (enseignante).

Jacques Cornet⁸⁷ dénonce avec virulence la collaboration de l'école à cet esprit de compétition généré par les parents et qui laisse sur le côté les « moins normaux » : *Pour la première fois dans l'histoire depuis longtemps, une génération prend conscience que ses deux enfants⁸⁸, voulus, choisis, adulés auront, selon toute probabilité, une vie moins bonne que celle de leurs parents. Ces parents angoissés sont prêts à tout pour assurer la compétitivité scolaire de leurs rejetons. D'ailleurs, ils sont presque tous HP c'est pour ça qu'on leur casse la gueule à la récré... Je vais proposer une émission « La guerre est dans l'école » où les parents auront chaque semaine le droit de voter pour la mise à mort d'un des petits morveux qui retardent la classe... Ce que collectivement, nous, citoyens, ratons bêtement avec l'école, c'est d'exiger des enseignants d'être les coachs d'une compétition qui préparent uniquement à l'emploi pour les gagnants et au CPAS pour les autres⁸⁹.*

Le neuro pédiatre Denis Verheulpen déplore la normalisation croissante de la société belge et de l'école par conséquent : *On va vers le clonage ! En particulier à l'école où il faut être lisse, sans surprise, malléable. Et ça forme de bons travailleurs flexibles, dynamiques, soumis et prévisibles. On vit dans une société qui cherche à faire disparaître les originalités et à évacuer ceux qui ont des faiblesses. Malgré tout, j'ai l'impression que les gens qui ont été*

⁸⁷ Enseignant à HELMO Sainte-Croix en option Sciences Humaines.

⁸⁸ Deux enfants dans le sens où la famille standard se compose de papa, maman et les deux enfants.

⁸⁹ CORNET, J., *Un échec citoyen*, CGé, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3011>

*exclus injustement de l'enseignement ont plus de chances qu'il y a 50 ans de réussir à s'en sortir en mettant en avant leurs talents*⁹⁰.

IV. En parler à l'école : Oui ? Non ? Comment ? Pourquoi ?

Tout dépend donc de ce qui sera fait du diagnostic : comment sera-t-il perçu ? Comme une excuse ? Comme un problème ? Comme une clé de compréhension ? Ces enfants ont besoin d'encouragements. Il est essentiel que l'information véhiculée par les médias et auprès des enseignants soit positive et qu'elle dépasse l'aspect « problèmes ou difficultés ». L'exemple de la Grande-Bretagne démontre à quel point une telle communication prévient les risques de stigmatisation. Les pouvoirs publics et la British Dyslexia Association (BDA) ont mis l'accent sur le talent et la réussite professionnelle en diffusant des listes de dyslexiques célèbres et en encourageant les stars contemporaines dyslexiques à partager leur expérience avec le public. Ils ont également rappelé que la dyslexie n'est pas incompatible avec l'intelligence et la réussite scolaire. *Grâce à ces efforts de communication, le public comprend de mieux en mieux ce qu'est la dyslexie, en vient à la voir comme un petit problème comme tout le monde en a, comparable à l'hypermétropie (qui, si elle n'est pas corrigée, empêche également d'apprendre à lire) et qui justifie des mesures médico-sociales financées publiquement. En conséquence, le mot dyslexique n'est pas utilisé péjorativement, les dyslexiques anglais ne sont pas stigmatisés et peuvent révéler leur dyslexie sans honte pour que cela soit pris en considération aux examens et aux test d'embauche*⁹¹.

Sans estime de soi et confiance en ses capacités, pas d'apprentissage possible ! nous dit Aurore⁹² ***enseignante de français depuis 12 ans et responsable de la sensibilisation dans son école***

Dans la pratique, dans l'enseignement général, on a de plus en plus de grosses classes. Au premier degré, le nombre est limité à maximum 24 élèves. Tandis qu'aux 2è et 3è degrés, il y a en moyenne 26 à 28 élèves. On a déjà eu des classes de rhéto de 32 élèves. Cela complique évidemment pour faire un enseignement différencié si on a, dans ces 28 élèves, 2 dyslexiques, un HP, deux TDA/H.

C'est pourquoi je crois sincèrement que le premier outil, c'est la bienveillance et de rester conscient des difficultés de l'élève, de ne pas tomber dans le travers de penser que c'est un gros profiteur ou un fainéant et de trouver chaque fois des petites choses qui peuvent l'aider.

Sans estime de soi et confiance en ses capacités, pas d'apprentissage possible ! Je n'ai pas l'impression que cela demande beaucoup de travail en plus. Au niveau de la relation avec les parents, c'est la confiance qui prime. Personnellement, j'aime bien aussi entendre le vécu qu'ils ont avec l'enfant à la maison. On n'a qu'une facette de celui-ci ; on est incapable d'évaluer le temps qu'il passe sur ses cours. C'est intéressant de pouvoir échanger à la fois pour les parents comme pour les enseignants. Quand on a face à nous un élève qui rate son

⁹⁰ JANSSENS, F., *Martine va à l'école spécialisée*, JIM, n° 8, mai 2010.

⁹¹ RAMUS, F., op.cit.

⁹² Interview d'Aurore, op. cit.

interro, on ne sait pas toujours ce qui a pu se passer. N'a-t-il rien fait ? Il y a peut-être 4 h de travail derrière lui ? Peut-être est-ce de la mauvaise volonté ? Ou un gros stress qui lui a fait perdre ses moyens ? C'est d'ailleurs un des points qui a le plus surpris les enseignants face au film de la Fondation Dyslexie : la prise de conscience de toute cette surcharge de travail à la maison pour se retrouver tout de même avec des résultats médiocres au bout du compte. C'est cela qui a interpellé mes collègues. Il est aussi important d'avoir des éléments en main pour mieux comprendre quel élève on a en face de nous et pouvoir le comprendre et l'aider à progresser.

Pour une approche constructive et non protectionniste

En tant qu'enseignant, nous préférons une approche où on va de l'avant à celle où on ouvre le parapluie pour se protéger des difficultés et des obstacles. Cette année, il y a une maman qui accompagne son fils de manière non doloriste, non protectrice. Elle reconnaît les problèmes et apporte des solutions. Elle me demande l'envoi par mail d'une partie de cours et je le fais bien volontiers. Nous n'avons pas besoin de parents qui présentent le trouble comme une excuse mais de parents qui apportent des solutions, qui sont acteurs et qui poussent vers l'avant, qui ne sont pas culpabilisants⁹³.

Difficile aussi pour les jeunes d'endosser leur « dysférence »

La salle des dys pour les examens est aussi stigmatisante : on a un autre horaire, on monte au 3^e étage... Quelques lents se disent moi aussi je voudrais 1 demi-heure en plus. Les jeunes à cet âge-là n'ont pas envie d'être différents, pas envie de prendre le risque d'être stigmatisés. Ils le sont déjà par les profs, nous explique Simone Bonhomme. Il existe aussi dans le chef de certains élèves « dys » des abus, ils jouent de leur trouble : la dernière fois que je surveillais ce local d'examens (local séparé pour les élèves « dys »), la moitié de la classe est arrivée à 11h15 au lieu de 11h alors qu'ils demandent une demi-heure de plus. Une élève est aussi arrivée avec un casque jaune fluo. Et je n'étais pas prévenue. Cela mérite un minimum d'information préalable sur les aménagements autorisés en salle d'examen. La responsable de la cellule CAP⁹⁴ n'a pas donné l'information. Il y a un manque de communication qui a stigmatisé l'élève⁹⁵.

Anne Demanet explique aussi que certaines écoles stigmatisent les élèves « dys » : *On est dans l'école de la réussite, de la peur de la contagion. Mais les dys ne sont pas contagieux. Les aménagements de base : c'est l'humanité, le dialogue, la compréhension. Tu es prêt à faire plus d'efforts si tu es encouragé et soutenu. Certains élèves refusent les adaptations car ils se sentent étiquetés plutôt que soutenus. On les pointe comme différents, comme handicapés. Là on n'est pas dans l'inclusion. On te tolère mais à ta place d'handicapé. L'inclusion, c'est aménager et ne plus se poser de questions. Il y a tout un travail sociétal à réaliser par rapport à la différence : les parents doivent se bouger et pas seulement l'école !, déclare-t-elle.*

⁹³ Interview de Simone Bonhomme, op. cit.

⁹⁴ Cellule d'Apprentissage Personnalisé.

⁹⁵ Interview de Simone Bonhomme, op.cit.

Tout dépend donc de ce qui sera fait de cette étiquette, de ce diagnostic tant du côté de l'élève, de ses parents, de l'école : un levier pour s'appuyer sur ses lignes de forces et compenser ses difficultés ? Faire semblant de rien, que cela n'existe pas ? Y voir une fatalité insurmontable ? En faire une excuse à tout moment ? En abuser ? Ne voir que son « dys » dans l'enfant ou l'élève est préjudiciable. A l'opposé, taire le trouble d'apprentissage, faire comme si cela allait passer, c'est faire fi de son caractère permanent et de ses incidences sur la scolarité mais aussi sur l'estime de soi et l'identité de l'enfant ou de l'élève.

V. Sans reconnaissance du trouble, pas d'aménagement possible

Cette réticence à poser des étiquettes, cette peur de stigmatiser avec des diagnostics précoces et des aides en classe n'ont plus de raisons d'être lorsque l'enfant a réellement des besoins spécifiques. Il sent bien qu'il est différent, que ses points sont moyens ou médiocres, il se compare aux autres, il se sent de plus en plus nul, l'écart s'accroît avec la classe, les autres perçoivent ses difficultés et risquent de se moquer. Se permet-on d'empêcher un myope de mettre ses lunettes sous prétexte que la société trouve qu'il y en a de plus en plus ? Pourquoi refuser l'utilisation d'un ordinateur pour un élève dysgraphique ou dyspraxique pour qui l'acte d'écrire monopolise toute son attention ? Il n'est pas question alors de favoritisme ou de phénomène de mode, mais d'aménagement raisonnable.

Frank Ramus prend pour exemple le cas de la Grande-Bretagne qui est, selon lui⁹⁶, le pays le plus avancé en termes de prise en charge de la dyslexie. Ce sont les psychologues scolaires qui sont habilités à établir le diagnostic de dyslexie. Ils recourent à une batterie de tests standardisés évaluant intelligence générale, langage, lecture, écriture et phonologie. Les enfants leur sont envoyés soit via les parents soit via les enseignants dont la formation aborde les signes prédictifs de la dyslexie. Dès le diagnostic officiel, l'enfant va soit bénéficier de cours de soutien spécifiques à la dyslexie soit être admis dans une école spécialisée, en fonction du niveau de gravité du trouble. *Les dyslexiques (comme les enfants souffrant d'autres handicaps) bénéficient par ailleurs d'aménagements adéquats à tous les examens, qui peuvent aller de 25 % de temps supplémentaire pour lire consciencieusement l'énoncé et relire sa copie, au passage de l'examen dans une pièce séparée avec un assistant qui lira l'énoncé, en passant par l'usage de l'ordinateur et du correcteur orthographique. Le système anglais est bien sûr loin d'être parfait, mais il est le plus avancé dans cette voie⁹⁷*, déclare Frank Ramus.

Selon Michèle Mazeau⁹⁸, **un trouble spécifique induit un échec scolaire global s'il n'est pas reconnu et pris en charge**. Il est essentiel de trouver des stratégies pour que ce trouble spécifique dans un domaine ne contamine pas la scolarité complète. L'enjeu sera donc **d'aménager pour éviter l'effet double tâche**. Il n'est pas question ici de réduire, diminuer ou faire disparaître le symptôme. On ne va pas faire écrire l'enfant à tout va, ou le faire lire toujours plus avec l'idée qu'ainsi il rattrapera les autres. Pour elle, tout est une question de dosage : *réduire, entraîner un peu ; pallier, suppléer, adapter beaucoup, contourner, éviter quelquefois !*

Le courant actuel parmi les spécialistes et les thérapeutes va plutôt dans le sens d'un accompagnement de l'enfant à besoins spécifiques vers une meilleure connaissance de qui il est. L'enfant, l'élève a plutôt intérêt à apprendre comment il fonctionne, quels sont ses points forts, quelles sont ses faiblesses, à ce que ses efforts soient reconnus même si les

⁹⁶ Article rédigé en 2010.

⁹⁷ RAMUS, F., op. cit.

⁹⁸ Conférence donnée à Namur en mars 2015 <http://www.handicap-et-sante.be/conference-mieux-comprendre-et-aider-les-enfants-dys/>

points restent très moyens voire en-dessous de la moyenne. Selon Jacques Grégoire⁹⁹, **une approche plus globale des troubles d'apprentissage qui tient compte des conséquences émotionnelles et motivationnelles est vraiment nécessaire**. Beaucoup d'enfants passent à travers les mailles du filet en primaire, sont tardivement diagnostiqués voire jamais. Emmanuelle Florent, psychopédagogue et maman d'une enfant dyslexique, explique ce phénomène : *On naît dyslexique, on vit avec parfois sans y mettre le mot de dyslexie et souvent on pallie, on trouve des stratégies, on cache avec une inventivité telle qu'un enseignant peut passer à côté sans même s'en rendre compte. Mais toujours, on en souffre parce que c'est une sorte de maladie silencieuse qui met en doute la confiance en soi de l'enfant, qui fatigue parce que l'enfant dyslexique travaille en moyenne trois fois plus qu'un autre enfant pour trois fois moins de résultats*¹⁰⁰.

Chacun sa place, son rôle, sa mission. Il n'est pas question que le logopède devienne le professeur particulier, il est là pour rééduquer un trouble et pas pour faire de la remédiation scolaire. Le thérapeute peut proposer des pistes d'aménagement à mettre en place à l'école et à la maison. L'enseignant est là pour enseigner et adapter son enseignement en fonction des besoins de l'enfant et il n'est pas là pour établir un diagnostic de dyscalculie ou autre, il n'est pas là non plus pour rééduquer. Le parent est là pour veiller à ce que le partenariat école-famille-thérapeute soit bienveillant et soutenant pour l'enfant. Il a un rôle indispensable à jouer en termes de confiance en soi, d'encouragements, de soutien et d'amour au-delà des notes scolaires.

⁹⁹ Docteur en psychologie, professeur à la Faculté de psychologie & des sciences de l'éducation et vice-recteur de l'Université catholique de Louvain.

¹⁰⁰ FLORENT, E., *Dyslexie : soutenons la différence*, La Libre Belgique, mardi 24 juin 2014, p.46.

VI. Rilatine©, logopédie, psychomotricité... accusés de médicaliser l'échec scolaire

Selon Frank Ramus, **une bonne prise en charge de la dyslexie nécessite, dans l'état actuel des connaissances scientifiques, une coopération entre enseignant, médecin et orthophoniste**¹⁰¹ : *à savoir un premier repérage des enfants « à risque » par l'enseignant, un diagnostic établi par un médecin (car il s'agit d'un trouble neurologique) et un traitement pédagogique administré par un enseignant ou un orthophoniste. (...) La dyslexie est un problème médical qui admet une solution pédagogique, et qui donc nécessite la coopération du milieu enseignant et du milieu médical*¹⁰². Ce soutien scolaire spécifique pourrait s'effectuer soit par l'intermédiaire d'orthophonistes au sein de l'école soit en formant spécifiquement des enseignants et en dégagant du temps et des moyens supplémentaires. Et de rappeler qu'en revanche, la dyslexie ne concerne que 5% d'enfants et que donc ce qui est à mettre en place pour la dyslexie n'est pas applicable et généralisable pour les autres causes de troubles de lecture (retard mental, surdité, c civit , autres troubles visuels non corrigés, environnement social défavorable, environnement pédagogique défavorable, traumatisme psychologique d u à de la maltraitance...). Il faut donc être vigilant à ne pas appliquer à tort et à travers les dispositions pour les dyslexiques à tous les enfants qui ont des difficultés dans l'apprentissage de la lecture (25 % de la population selon Inizan¹⁰³). *Rien de ce qui a été dit sur la dyslexie n'est généralisable directement aux autres causes de troubles de lecture. Et quand bien même on résoudrait le problème des enfants dyslexiques, cela ne résoudra pas le problème plus général de l'illettrisme, qui n'est effectivement pas médical, mais largement social et pédagogique, et sur lequel beaucoup de travail reste à faire*¹⁰⁴.

Caroline Déom, Présidente de l'ASELF¹⁰⁵, nous explique que, depuis septembre 2013¹⁰⁶, il y a eu un changement de nomenclature au niveau de l'INAMI¹⁰⁷ et les critères d'obtention du remboursement ont été revus à la baisse, ce qui explique l'accroissement du nombre d'enfants pour lesquels il y a un remboursement de la mutuelle. Face à cette recrudescence, l'INAMI est en train de réfléchir à une nouvelle convention pour diminuer le coût des troubles d'apprentissage. La présidente souligne cependant que le changement de nomenclature de 2013 a eu un effet très positif car il a permis la prise en charge d'enfants border line. Ce sont des enfants qui sont plus lents pour apprendre à lire pour des raisons très diverses et qui ont besoin d'un accompagnement individualisé. C'est au fil de la prise en charge thérapeutique avec le temps que l'on pourra dire s'ils sont dyslexiques ou non. Et

¹⁰¹ Equivalent français de logopède.

¹⁰² RAMUS, F., *De l'origine biologique de la dyslexie*, paru dans *Psychologie & Education*, pp 81-96, 2005-1.
<http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/p&e03.pdf>

¹⁰³ Docteur d'Etat, professeur émérite des universités et ancien inspecteur de l'éducation nationale française.

¹⁰⁴ RAMUS, F., op.cit.

¹⁰⁵ ASELF : Association Scientifique et Ethique des Logopèdes Francophones.

¹⁰⁶ <http://www.compufit.be/fr/flashinfo/20130716/index.html>
http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&pub_date=2013-07-16&numac=2013022352&caller=summary

¹⁰⁷ Institut national d'assurance maladie-invalidité.

d'ajouter : il faut faire le ménage devant notre porte. Dans l'Association¹⁰⁸, nous sommes plusieurs à avoir travaillé d'abord en école et à avoir observé cette dérive de prendre à outrance des enfants qui ont simplement besoin de remédiation en classe. Les logopèdes dans les écoles manquent de recul, elles sont une solution de facilité pour le corps enseignant et pour les parents. Elles deviennent dispensatrices de cours particuliers plutôt que logopèdes. Et cela a un effet pervers car il y a un désinvestissement parental très important. Toute la responsabilité pèse sur les épaules de l'enfant et du thérapeute. Lorsque je travaillais comme logopède d'école, je proposais aux parents de les rencontrer pendant les vacances scolaires pour faire le point sur l'évolution de leur enfant et seulement 5% des parents m'appelaient. Nous souhaitons inciter tous les nouveaux membres de notre association à signer la charte de déontologie¹⁰⁹ éditée par un organisme européen de logopédie. Nous voulons ainsi sensibiliser nos membres au respect entre autres du cadre des critères d'intervention de l'INAMI. Le titre de logopède est protégé par la loi mais nous n'avons pas d'Ordre. Une plainte peut cependant être déposée auprès du Conseil d'Agrément qui dépend du Ministère de la Santé¹¹⁰.

Dans son livre « La médicalisation de l'échec scolaire », le sociologue Stanislas Morel a étudié **l'intervention croissante des professionnels du soin dans l'univers de l'école française et dans l'échec scolaire en particulier**. Actuellement les raisons médico-psychologiques expliqueraient 10 à 20 % des échecs scolaires alors qu'auparavant le pourcentage était de 1 à 2%. Certains médecins prétendent même que la quasi-totalité des cas d'échecs comporte une dimension médico-psychologique. Stanislas Morel dénonce un effet pervers de cette évolution : (...) *l'investissement temporel et, plus ou moins directement, économique (travail à temps partiel, frais de transport, prix des consultations en libéral, tec.) induit par le recours aux spécialistes du soin suppose un ensemble de ressources dont tendent à être privées les familles des classes populaires. En somme, dans un contexte où la mobilisation de l'expertise et de l'aide des spécialistes constitue un atout pour les élèves en difficulté, mais est conditionnée à la possession de ressources économiques, temporelles, culturelles, inégalement distribuées, le processus de médicalisation profite avant tout aux groupes les plus favorisés. L'externalisation du traitement de l'échec scolaire en dehors de l'école conduit donc à de nouvelles formes d'inégalités entre les parents les plus dotés qui peuvent mobiliser les aides extérieures les plus rentables sur le marché scolaire et ceux qui, pour des raisons variées, n'ont pas accès ou recourent moins à ces aides*¹¹¹. Pour T. Amstrong¹¹², **la médicalisation du TDA/H permet aux enseignants d'éviter de s'interroger sur leur manière de donner cours**, sur l'environnement d'apprentissage adéquat pour ce genre d'enfants : *L'un des aspects les plus troublants avec l'usage croissant de l'étiquette TDA/H dans nos écoles est que cela constitue une incursion du médical dans un domaine qui était antérieurement celui des éducateurs.*

*Autrefois, si un élève avait des difficultés d'attention, les enseignants s'interrogeaient ainsi :
Comment cet enfant apprend-il le mieux ?*

¹⁰⁸ ASELF

¹⁰⁹ <http://www.inami.fgov.be/SiteCollectionDocuments/logopedes-code-ethique-deontologique.pdf>

¹¹⁰ Interview de Caroline Déom, réalisée par Anne Floor le 24 mars 2015.

¹¹¹ MOREL, S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire », 2014, p. 196.

¹¹² Directeur exécutif de l'Institut américain pour l'apprentissage et le développement humain.

Quel type d'environnement d'apprentissage devrais-je créer pour favoriser l'utilisation de ses propres habiletés naturelles ?

Comment puis-je transformer mon cours pour obtenir son attention ?

(...) Aujourd'hui, avec la prédominance du paradigme biologique, un enseignant est plus porté à se poser des questions comme : « Est-ce que cet enfant souffre du TDA ou du TDA/H ? », « Est-ce que je devrais le faire évaluer ? », « Est-ce que la médication l'aiderait ? », et d'autres interrogations qui l'entraînent loin de sa fonction première d'éducateur. Les adeptes de ce point de vue ne sont pas très intéressés ni très motivés à déterminer le style d'apprentissage d'un enfant hyperactif, impulsif ou distrait. Ils veulent simplement un diagnostic et un traitement médical du problème¹¹³.

Il y aurait donc comme effet pervers de cette médicalisation **une externalisation de la prise en charge des difficultés scolaires (cours particuliers, logopédie, médicaments...), une déresponsabilisation des enseignants et des parents avec le risque de voir des enfants dépossédés de leur métier d'élève.**

Simone Bonhomme explique **que certains élèves dys brandissent leur dys comme un étendard, comme une excuse facile.** *Le plus irritant, c'est quand le parent ou le jeune semble tout attendre de l'institution. J'avais une élève dyslexique qui me le sortait à chaque phrase, mais cela ne la dispense pas d'avoir son livre, de classer ses feuilles. Ou alors cela fait partie de son trouble, mais alors elle cherche de l'aide ailleurs : son parent, un camarade de classe...* Soulignons donc toute l'importance d'un bon diagnostic afin que ne se retrouvent pas dans les rangs des dys, TDA/H..., des élèves qui sont en difficulté scolaire pour d'autres raisons. Et refusons un certain courant qui vise à nier l'existence des dys, TDA/H et HP parce que certains ont été mal ou sur-diagnostiqués. *Parmi les enfants non dyslexiques en difficulté de lecture, on va bien sûr trouver des enfants qui ont des difficultés intellectuelles plus générales (non spécifiques à la lecture), des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, et des enfants (nombreux malheureusement) qui souffriront d'un environnement social et/ou pédagogique défavorable, c'est incontestable. Mais mettre l'accent sur ces derniers pour nier l'existence des dyslexiques, c'est absurde¹¹⁴.*

Anne Demanet pointe **la passivité de certains parents** qui attendent tout de l'extérieur : *Certains parents déposent à l'école le bilan rédigé par les professionnels qui suivent leur enfant et puis ne font plus rien, ils attendent tout de l'école. Puis ils se réveillent tout à coup quand il y a échec. Prévenir et informer l'école est une chose mais ce n'est pas suffisant. Certains parents oublient qu'il y a 25 élèves dans une classe, que les troubles dys sont des troubles invisibles et que les enseignants oublient que tel ou tel élève a besoin d'une attention particulière.*

¹¹³ AMSTRONG, T., Extrait de *Déficit d'attention et Hyperactivité*, Editions de la Chenelière, Canada, 2001.

¹¹⁴ RAMUS, F., op.cit.

VII. Les dys, TDA/H et HP... des fantassins de première ligne pour faire évoluer notre système scolaire ?

Michel Habib, neurologue, explique que *les troubles DYS représentent un handicap spécial dans la mesure où il n'est pas évident à déceler, on peut en douter, voire mettre la parole en doute de ceux qui l'affirment... Alors même qu'ils devraient intéresser particulièrement l'école, plus que les autres handicaps, car l'école elle-même est le lieu d'expression de ces troubles. Dès que les enfants DYS sortent de l'école, ils n'ont pratiquement plus de handicap!*¹¹⁵ Selon lui, ces élèves à besoins spécifiques constitueraient donc une opportunité pour l'école d'évoluer.

Xavière Remacle va même plus loin en accusant l'école d'évaluer des aptitudes innées plutôt que de réellement enseigner aux élèves. *La méthode d'apprentissage des " gestes mentaux " (lire, écrire, calculer) qui est habituelle, c'est-à-dire par immersion et imitation, convient au cerveau gauche fonctionnel qui sait d'emblée ce qu'il faut faire, mais pas au cerveau " dys " qui a un rapport à la langue (pour la dyslexie et la dysphasie) ou au geste (pour la dyspraxie) comme à une langue étrangère. Cela signifie que l'enseignant doit expliquer le fonctionnement sous-jacent de la langue, comme un kinésithérapeute décompose un mouvement du corps étape par étape en rééducation*¹¹⁶. Les difficultés rencontrées par les élèves qui ont des troubles d'apprentissage posent des défis au pédagogue ; dans le sens où il doit continuellement chercher de nouvelles méthodes, d'autres approches, essayer de comprendre le raisonnement de l'élève. Et de conclure : *L'enjeu de l'intégration des dys à l'école dépasse la question de la reconnaissance du handicap, elle remet en question la prééminence de la communication écrite qui s'est imposée massivement avec l'obligation scolaire et pose la question de la place de la créativité dans notre société. Cette intégration suppose un véritable changement de paradigme. Mais ce changement a déjà eu lieu dans la société extérieure. Les dys ont beaucoup à apporter pour inciter l'école à se mettre en phase avec l'époque et à sentir les courants futurs.*

Au fil de nos interviews, de nos lectures et de rencontres avec des enseignants, nous avons souvent entendu ou lu tout le bénéfice d'avoir travaillé avec des enfants à besoins spécifiques. Simone Bonhomme, enseignante de mathématiques depuis 20 ans et n'ayant suivi aucune formation pour accompagner les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, explique cependant que sa pratique d'enseignante a évolué grâce à une élève malvoyante : *J'ai accompagné une élève aveugle en maths en 4^e et j'enseigne la trigonométrie autrement depuis. Elle a élargi ma connaissance de certains concepts. Mon enseignement est plus riche depuis que je lui ai expliqué. Je peux croire qu'enseigner à des élèves qui ont des TA (Troubles d'apprentissage) peut enrichir ma manière d'enseigner*¹¹⁷.

¹¹⁵ HABIB, M., *Un handicap spécial pour l'école*, Valeurs mutualistes, n°253, janvier/février 2008.

¹¹⁶ REMACLE, X., op.cit.

¹¹⁷ Interview de Simone Bonhomme, op. cit.

Une enseignante interviewée dans le cadre d'un dossier de la Fondation Roi Baudouin sur le TDA/H explique : *Pour des enfants qui ont des facilités, à la limite je ne suis pas nécessaire, tandis que pour ces enfants-là je suis plus utile*¹¹⁸.

Une maman d'une adolescente dyslexique et TDA/H s'étonne toujours du lien très fort qui s'est créé entre le ou les enseignant(s) et sa fille. Ils soulignent à chaque fin d'année scolaire sa ténacité, sa volonté, son sens de l'humour et combien elle leur a donné du fil à retordre et appris énormément.

Dans son livre « On se calme », Olivier Revol, chef du service de neuropsychiatrie de l'enfant¹¹⁹ à Lyon, témoigne d'une initiative heureuse d'une enseignante maman d'un enfant diagnostiqué hyperactif à l'âge de 7 ans. Après avoir longuement observé son enfant et tenté de décrypter son comportement, elle va décider de mettre en place dans sa classe la méthode utilisée pour son fils. *Une chance de travailler dans l'école que fréquente mon fils. Je pouvais l'observer, essayer de comprendre ce mode de fonctionnement, avoir en direct le déroulement de la journée, identifier les situations difficiles pour lui, celles provoquant de grosses colères ... et m'apercevoir qu'il n'y a avait là que de la souffrance et non un rejet de l'autorité*¹²⁰. Forte de ces observations, elle décide de s'attaquer dans sa propre classe au manque de soin apporté par ses élèves à l'écriture et à la présentation de travaux. Elle explique qu'elle pensait auparavant que cela résultait d'un manque de motivation ou même d'un manque de respect vis-à-vis de l'enseignant. Elle va s'apercevoir qu'en réalité ce défaut est involontaire et qu'en plus faire copier des lignes d'écriture est tout à fait inutile. Elle va plutôt appliquer le principe du renforcement positif tel qu'il est préconisé pour les enfants TDA/H. Elle part d'une consigne claire : toute la classe doit s'appliquer particulièrement à l'écriture et elle note tous les efforts et les souligne positivement. S'il n'y en a pas, elle se tait. *J'ai constaté que l'enfant entend les remarques quand elles sont positives, et qu'il reprend alors confiance en sa capacité de bien faire.* Cette méthode porte ses fruits et sera même saluée par les parents : *Une façon de faire un peu différente, qui d'ailleurs réussit mieux à l'ensemble de la classe et reçoit les encouragements des parents. Car des annotations positives dans la marge des cahiers, cela détend aussi l'atmosphère à la maison !*¹²¹

Il y a aussi une tendance à voir les enfants HP comme des émetteurs de signaux d'alerte de ce qui ne va pas dans notre société avec le risque de perturber leur scolarité. Olivier Revol les qualifie de sentinelles. *Ils sentent les choses avant qu'elles n'arrivent et ils sont les seuls à les sentir. Ils s'épuisent à alerter maladroitement leur entourage. Ils passent leur temps à se poser des questions, à s'inquiéter. Tout leur espace psychique est occupé par cela et il risque de ne plus y avoir de place pour le scolaire*¹²². Selon Jean-Daniel Nordmann, fondateur de

¹¹⁸ Fondation Roi Baudouin, *Les grands chantiers du TDA/H*, Bruxelles, décembre 2005, p.28.

¹¹⁹ Ses centres d'intérêts cliniques portent sur les difficultés scolaires des enfants et des adolescents ainsi que sur leur prise en charge. Ces travaux portent également sur la précocité intellectuelle, l'hyperactivité et la dépression chez ces jeunes patients.

¹²⁰ REVOL, O., *On se calme*, JC Lattès, 2013, p.161-162.

¹²¹ REVOL, O., op.cit, p. 163.

¹²² REVOL, O. et NORDMANN, J-D., *Mon enfant est-il normal ? Interviews*, Place Publique, Max TV, Suisse, 14/05/2012, <http://www.maxtv.ch/videos/vod/placepublique2012-20>

l'école « La Garanderie¹²³ », les enfants à haut potentiel s'avisent plus rapidement de la difficulté de l'école actuelle, ils manifestent plus rapidement un malaise et ont souvent les mots pour le dire. Ils nous avertissent d'un malaise qui dépasse cette catégorie dans laquelle on veut les enfermer. On a tendance à faire de cette intelligence une maladie et on ne sait pas très bien quoi en faire.

¹²³ Ecole privée située à Lausanne spécialisée dans l'apprentissage des gestes mentaux et l'enseignement personnalisé. Toute la pédagogie de cette école est fondée sur les intuitions pédagogiques du philosophe et pédagogue Antoine de la Garanderie, père de la gestion mentale. Cette pédagogie est centrée sur la prise de conscience, par l'élève, de son fonctionnement lorsqu'il est en situation d'apprentissage.

VIII. Que pensent les enseignants des mesures mises en place pour l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire : formation « personnes-relais dyslexie », Pass Inclusion, intégration... ?

La question des troubles de l'apprentissage en Fédération Wallonie-Bruxelles a été une priorité pour la Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion Sociale durant la précédente législature. Le cabinet de la Ministre recevait en effet beaucoup de courriers de parents désespérés suite au décrochage scolaire de leur enfant ou adolescent. De toutes ces interpellations est né un Plan, le Plan Dyslexia 2009-2014¹²⁴.

A. Réalité de la mise en place des aménagements raisonnables dans les écoles

Il nous est difficile de répondre à cette question puisqu'il n'y a **aucune évaluation** de ce qui se fait en la matière dans les écoles de l'enseignement ordinaire. Ces écoles sont censées être inclusives, on entend par là que les élèves en situation de handicap ont droit à des aménagements de l'établissement scolaire pour accéder et participer aux cours au même titre que les autres élèves. Dans l'esprit de la législation anti-discrimination et de la Convention ONU, on parle de « situation de handicap » car l'objectif est d'appliquer une conception large du handicap, qui inclut les maladies chroniques, ainsi que les troubles de l'apprentissage, de l'attention et du comportement. Il n'est donc pas nécessaire d'être reconnu par une instance officielle comme l'INAMI, le SPF Sécurité sociale ou les fonds régionaux (AWIPH, Phare, VAPH, DPB)¹²⁵. L'idée étant qu'un individu puisse se trouver en situation de handicap dans un contexte donné et pas dans un autre ; c'est une approche sociale qui ne tient pas seulement compte de la différence spécifique de l'individu mais qui questionne aussi l'environnement. Or, dans son rapport annuel 2014, le Centre pour l'Egalité des Chances souligne qu'encore **beaucoup trop d'élèves en situation de handicap continuent à être orientés vers l'enseignement spécialisé**. *L'intégration des élèves handicapés est lente mais constante. Les disparités entre communautés restent toutefois très importantes. En Flandre, 15.000 élèves avec un handicap suivent l'enseignement ordinaire contre près de 51.000 dans l'enseignement spécialisé (23 %). Du côté francophone, malgré une progression constante des intégrations individuelles, la présence des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire reste très marginale : à peine 2400 élèves (6 %) pour 35.421 élèves dans l'enseignement spécialisé. Fait plus troublant : la surreprésentation -tant en Flandre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles- des garçons dans l'enseignement spécialisé. Ce constat se vérifie surtout dans le type 3 de l'enseignement spécialisé (destiné aux enfants*

¹²⁴ Voir annexe 7.

¹²⁵ Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, op. cit.

avec des troubles émotionnels et comportements graves) où les garçons représentent 85% des élèves¹²⁶. Cependant le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles vient de marquer en juillet 2015 sa volonté d'avancer encore vers une école inclusive en votant la disposition suivante modifiant le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé :

A l'article 12 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, les phrases suivantes sont ajoutées à la fin du point 1°:

*« Pour les types 1,3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, **l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif valable d'orientation vers l'enseignement spécialisé.**»*

L'UFAPEC salue cette mesure qui vise à ancrer et pérenniser dans les écoles de l'enseignement ordinaire le concept d'aménagements raisonnables et à freiner les orientations trop hâtives vers le spécialisé¹²⁷. L'UFAPEC a par ailleurs été invitée à participer dès septembre 2015 à un groupe de travail « Aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire » initié par le Délégué général aux droits de l'enfant, la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Centre Interfédéral pour l'Égalité des Chances. La mise en place de ce groupe de travail est née du constat fait par ces trois services d'une augmentation des signalements de refus d'aménagements raisonnables. Et, selon le Délégué général aux droits de l'enfant, cette augmentation *trouve plus certainement son origine dans une meilleure connaissance des parents quant aux droits de leurs enfants en situation de handicap et des services qui peuvent les aider à faire appliquer ces droits*¹²⁸.

Dans son rapport, le Délégué déplore aussi que certaines dispositions soient détournées au détriment des enfants. En effet, certaines écoles refusent des adaptations pour les épreuves certificatives communes *sous prétexte qu'elles n'ont pas été mises en place pendant l'année par simple refus d'un professeur, ce qui pénalise doublement l'élève. De même, étant donné que rien n'est structurellement prévu pour les épreuves communes non-certificatives et les épreuves organisées par le réseau, les écoles les refusent le plus souvent, ce qui est évidemment dénué de sens.*

Une des enseignantes interrogées¹²⁹ dans le cadre de cette étude et non sensibilisée à la thématique des troubles d'apprentissage ne connaissait pas le terme « aménagements raisonnables », mais, après explication, a évoqué des expériences de tels aménagements dans son école : *Non, je n'en ai pas entendu parler. Mais en vous écoutant définir ce que signifie le terme aménagement raisonnable, je me souviens d'une élève qui avait la maladie*

¹²⁶ Centre interfédéral pour l'égalité des chances, Rapport annuel 2014, Bruxelles, p39

http://www.diversite.be/sites/default/files/documents/publication/rapport_annuel_2014-fr-web_ascorr_0.pdf.

¹²⁷ <http://inegalites.be/Martine-va-a-l-ecole-specialisee>

¹²⁸ Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, rapport annuel 2014-2015, p. 28. <http://www.dgde.cfwb.be/index.php?id=7159>

¹²⁹ Interview de Simone Bonhomme, op. cit.

de Crohn. Elle pouvait sortir de la classe autant de fois qu'elle voulait, on n'autoriserait pas cela à un HP, on lui demandera de rester. En parallèle, elle remplissait son contrat d'élève, elle n'avait pas de problème de discipline, elle réussissait. Je pense qu'il y a peu de chance que l'on me demande des aménagements raisonnables car je donne cours en 4^e (cours de base) et en 6^e maths fortes. Je pense que les jeunes qui ont de très grosses difficultés n'arrivent probablement pas en 4^e dans l'école où j'enseigne. Il faudrait aussi que l'enfant sache assumer cette différence par rapport aux autres. Avec une personne handicapée, on peut s'imaginer ce que c'est d'être aveugle, d'être sourd. On peut se mettre à leur place. Par contre la dyslexie, c'est plus difficile à comprendre, à appréhender. C'est invisible, insoupçonnable et un peu incompréhensible pour quelqu'un qui fonctionne de manière ordinaire. On ne sait pas se mettre dans la peau de l'autre. Je pense qu'il y en a encore beaucoup de gens pensent encore qu'être dyslexique, c'est simplement faire beaucoup de fautes d'orthographe ou confondre les b et les p. Un étudiant en fin de rhéto est venu me trouver pour me dire combien il avait souffert en 5^e car on utilisait beaucoup les lettres p et q en logique. Il ne me l'a jamais dit alors que c'était si simple de changer les lettres, nous explique Simone Bonhomme.

Il existe des **initiatives magnifiques** d'enseignants, des mobilisations de directions d'école qui sont à saluer et à encourager.

Témoignage d'Aurore qui est enseignante de français depuis 12 ans¹³⁰ :

Fondamentalement, l'atout majeur, c'est la bienveillance. Avant la rédaction d'un texte, je dis à mes élèves dyslexiques : « ne te tracasse pas, je ne regarde pas l'orthographe, ce qui m'intéresse ce sont tes idées, la manière dont tu structures ton texte. » J'ai vraiment vu des beaux résultats. La question est jusqu'où puis-je aller dans mes aménagements ?

Au cours de mon agrégation, lors de mon premier stage, une prof de français m'a fait part de la consigne qu'elle donnait à une élève dyslexique : elle devait répondre du mieux possible aux questions et quand elle voyait qu'elle approchait de la fin du temps prévu pour le test, elle devait tracer une ligne à l'endroit où elle estimait qu'elle avait eu le temps nécessaire pour se relire. C'était souvent flagrant : quand elle corrigeait tout le test, cette élève était en échec et quand elle corrigeait jusqu'au-dessus de la ligne, elle réussissait. J'ai trouvé cette démarche super positive car l'élève continuait d'être poussée en avant et gardait confiance en ses capacités.

Des collègues me demandent alors comment évaluer toutes les compétences si on adapte ainsi les interrogations. Pour moi, ce n'est pas une question de quantité ; il faut cibler les questions. Vous voyez, il y a beaucoup de craintes : trop gentille ? Que vont en penser les collègues ?

AF : Selon vous, certains élèves abusent-ils ?

A ma connaissance, il n'y a pas d'abus de la part de nos élèves. L'élève a vite compris que le prof qui l'aide est un allié. Fondamentalement l'élève a aussi envie de savoir de quoi il est capable.

¹³⁰ Interview d'Aurore, op. cit.

Selon Aurore, il devient urgent de contraindre les collègues plus récalcitrants à aménager car sans cela, son travail de sensibilisation n'avance plus : *mon travail aurait été plus efficace si j'avais reçu un soutien plus important au niveau « légitimité » d'un tel projet de la part de la direction. Avec les enseignants qui y sont sensibles, posent des questions, demandent des conseils, cela se met en place de manière naturelle. Mais avec les « sceptiques », c'est difficile. Cela crée parfois des tensions entre collègues. (...) Je pense que cela doit devenir une obligation car ces difficultés sont là et ces élèves ont droit à obtenir des aides. Il ne faut pas non plus trop contraindre, laisser de la liberté à chaque école. Et l'avantage de rendre ces aménagements obligatoires, c'est que les écoles n'auront plus cette peur de ramasser tous les « mauvais » élèves. Cependant, selon moi, la mesure la plus efficace et prioritaire, c'est que l'approche des troubles d'apprentissage fasse partie de la formation de l'enseignant. Cela doit être un vrai cours obligatoire et pas optionnel. Et pas uniquement sur les dyslexiques car chaque trouble a ses spécificités.*

Témoignage de Pascaline Close¹³¹ qui fait de l'accompagnement pédagogique pour les élèves en difficulté scolaire du premier degré du secondaire depuis fin septembre 2014¹³².

J'ai été contactée par l'école pour me proposer de monter un projet pour les élèves en difficultés scolaires du premier degré du secondaire. L'idée était de mettre en place de l'accompagnement pédagogique sur des heures de coordination (10/22è). Les missions étaient écrites au jour le jour : être une aide pour les enseignants au niveau de la formation aux outils et aux troubles de l'apprentissage, de la mise en place de ceux-ci et établir un contact triangulaire entre famille-école et jeune. De plus, mon rôle était d'intérioriser les difficultés au sein du Lycée et de les traiter, de manière journalière au sein des classes : laisser donc la chance à chacun de réussir avec l'aide apportée dans celles-ci. Nous sommes bien conscients que certains élèves doivent bénéficier d'une aide extérieure, d'un bilan pluridisciplinaire et de suivis plus intensifs, ciblés sur la difficulté.

Il me faut d'abord cibler la difficulté de l'élève, la mettre sur le palier des besoins et actions : mise en place d'outils, de stratégies cognitives/d'apprentissages et/ou travail individuel. Le travail individuel va tourner autour de comment accompagner la difficulté dans les apprentissages ordinaires : recherche d'une méthode travail, recherches des stratégies de mémorisation, organisation/planification/, stratégies de concentration, recherches de mises en place bénéfiques à son intégration en classe. Cela sera à chaque fois singulier, parce que cela dépendra de là où se situe le jeune par rapport à ses apprentissages et de ce qu'il est simplement. Je ne m'occupe que du 1er degré car on estime que la transition primaire-secondaire est déjà difficile et que mon diplôme peut permettre cet accompagnement ? (je ne sais pas si on engagerait une institutrice primaire pour les degrés supérieurs du secondaire !!!).

A côté du travail en classe et en individuel, je participe aux conseils de classe, je fais le lien avec tout ce qui est relais (centre de ressources, services d'aide après journée, accompagnement des devoirs après journée, cours particuliers, renvoi vers un centre de

¹³¹ Pascaline Close est institutrice primaire et spécialisée en orthopédagogie.

¹³² Interview de Pascaline Close réalisée le 20 avril 2015 par Anne Floor (voir annexe 5).

diagnostic, renvoi vers des spécialistes...). Plus globalement, je mets en lien tous les acteurs de l'apprentissage du jeune qui se mettent en cohérence dans leur travail afin que le jeune se sente soutenu et que tout le monde fonctionne de la même manière réellement. Il m'arrive de renvoyer les parents vers des spécialistes en leur indiquant clairement quelle hypothèse doit être vérifiée (avec une anamnèse¹³³ prédéfinie) en allant chez le spécialiste, quelle est la question qui se pose, quel est l'objectif précis en allant là-bas. Ensuite le bilan revient vers l'école et il est analysé avec le jeune et on pointe les objectifs prioritaires. On ne va pas dans tous les sens, on pointe à chaque fois un objectif. Une synthèse écrite est envoyée à chaque enseignant pour qu'il l'intègre dans ses apprentissages et qu'il soit simplement informé des résultats.

Je peux aussi faire de l'accompagnement en classe : accompagner le jeune en classe et voir la difficulté là où elle est et non pas la voir après. Je travaille donc la difficulté en classe avec le jeune. Je peux également retourner en classe après plusieurs suivis individuels pour évaluer les stratégies mises en place avec l'élève- vérifier s'il les utilise, si elles fonctionnent, si elles sont intégrées dans la pédagogie du cours, etc.

Beaucoup se joue dans la posture d'accompagnement et tout prend du temps...

La personne avec TA n'est pas quelqu'un de moins intelligent. Dans mon travail d'accompagnement, je me mets au même niveau que l'élève : C'est une relation d'échange, pas de supériorité, pas de hiérarchie. Si on doit travailler debout ou assis par terre, je le ferai. J'essaie de sortir le jeune du contexte qui pose problème et de le convaincre que rien n'est perdu. Peu importe où il est dans sa courbe d'apprentissage, on peut y arriver, mais l'acceptation d'une aide extérieure, c'est un réel travail. Si l'élève accepte d'aller me voir pour l'aider, alors seulement le travail peut commencer. Pour certains élèves, il faut 3 mois pour déceler la difficulté. Il faut du temps pour se confier, pour parler de ce qui ne va pas et essayer de cibler d'où ça vient. C'est très dur pour eux d'expliquer comment ils étudient les matières. Ils doivent s'analyser dans leur manière de travailler. J'ai aussi des élèves qui ne sont pas encore diagnostiqués : notre travail est alors d'accompagner ce diagnostic. Il est également indispensable de cibler leurs ressources pour vaincre la/les difficultés !

Les élèves qui ont des TA fournissent le double du travail des autres élèves, pour des résultats moindres, il est important de les rassurer, de renforcer le moindre effort !

Enfin, le travail d'accompagnement pédagogique au sein d'une école nécessite de construire un projet autour de l'élève, où seul lui est le meneur de sa barque.

L'UFAPEC est régulièrement interpellée par des enseignants et/ou directions d'écoles désireuses d'organiser **des journées de formations concrètes sur les aménagements raisonnables**. La boîte à outils¹³⁴ qui se trouve sur notre site¹³⁵ constitue bien souvent la porte d'entrée à cette demande. En effet, l'UFAPEC, en collaboration avec d'autres associations, coordonne depuis deux ans un groupe de parents désireux de partager les trucs

¹³³ Anamnèse : Renseignements fournis par le sujet interrogé sur son passé et sur l'histoire de sa maladie. Le Nouveau petit Robert de la langue française, 2009.

¹³⁴ Un exemple des 18 fiches outils publiées à la date du 8 décembre 2015 se trouve en annexe 8.

¹³⁵ <http://www.ufapec.be/boite-outils-dys-05-2014-intro/>

et astuces mis en place après quatre heures pour aider leur enfant ayant un ou des troubles d'apprentissage. Cette expérience de parents dans la détection des difficultés de leur enfant et dans la recherche de solutions est particulièrement précieuse pour les enseignants qui se sentent bien démunis, car cette thématique n'est pas abordée dans le cadre de leur formation initiale.

B. Quid de la formation initiale des enseignants ?

Le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), dans son avis 105 sur la formation des instituteurs et des régents, a pointé des manquements cruciaux tels que des connaissances pédagogiques insuffisantes vu le trop faible nombre d'heures dévolu (7,5 % du volume total). Ce qui rend impossible *une réelle formation à la différenciation des apprentissages, à des notions d'orthopédagogie, et à la détection des difficultés d'apprentissage et à leur remédiation*¹³⁶. Il relève également une situation pour le moins préoccupante dans le recrutement d'enseignants expérimentés dans les Hautes Ecoles. Leur nombre a considérablement diminué et ce pour plusieurs raisons : la pyramide d'âge du corps enseignant des Hautes Ecoles est telle que de plus en plus de places se sont libérées, une augmentation de la charge de travail, les difficultés de nomination définitive dans le supérieur, l'obligation de présenter dans les 6 ans de l'engagement le CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur). Phénomène qui pousse les directions de Hautes Ecoles à *engager des jeunes sortis fraîchement de l'université et dépourvus de toute expérience pédagogique à qui elles confient outre les cours disciplinaires, les cours de didactique de ces disciplines en ce compris l'évaluation des stages effectués par les étudiants.*

Les handicaps invisibles tels que les dys, HP et TDA/H sont très complexes à cerner vu les difficultés pour se mettre dans la peau de ces élèves. Les formateurs des Hautes Ecoles se trouvent donc face à un défi de taille : familiariser les étudiants à ces différentes réalités, dépasser le modèle transmissif auquel ils ont été eux-mêmes formés à l'université et apprendre plutôt aux étudiants à travailler en situation et à analyser les activités de stages, à débriefer sur leurs pratiques enseignantes. *Encore une fois, c'est davantage de temps et de ressources (équipement audio-visuel par exemple) qui est requis pour apprendre aux (futurs) à analyser leurs activités, à pratiquer le « débriefing », à expliciter la pensée et les émotions qui orientent leur action. L'amélioration de la FIE (Formation Initiale des Enseignants) passe donc aussi par la construction d'outils d'observation et l'offre de cadres d'analyse des pratiques enseignantes et par l'organisation de moments de réflexion et d'analyse en équipe d'étudiant-e-s du préscolaire et du primaire et en équipe de formateurs (maîtres assistants, maîtres de formation pratique, maîtres de stage)*¹³⁷.

Témoignage de Aurore, enseignante de français depuis 12 ans¹³⁸ : *Quand je donnais cours en 3^e secondaire, j'ai eu une élève dont je savais par ses parents qu'elle travaillait beaucoup pour peu de résultats. Les parents étaient très démunis et avaient très peu de réponses à leur tour. Spontanément, j'ai été plus soutenante, encourageante mais je n'ai pas*

¹³⁶ CEF, Avis 105 *La formation des instituteurs et des régents*, juin 2009, pp. 3-4.

¹³⁷ DEGRAEF, V., *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle*, Fondation roi Baudouin, février 2014, p. 37.

¹³⁸ Interview d'Aurore, op. cit.

cherché des outils de mon côté. Elle avait des troubles d'attention sans hyperactivité. On l'avait placée au premier rang et loin d'une fenêtre pour lui permettre une meilleure concentration. En en parlant après entre collègues, **l'avis général était qu'on se rendait compte qu'on était très peu sensibilisés**, parce que cela ne fait pas du tout partie de la formation des enseignants, qu'ils soient régents ou licenciés.

Témoignage de Simone Bonhomme, enseignante de mathématiques dans le secondaire supérieur¹³⁹ : Je donne cours de mathématiques dans le degré supérieur : 4^e, 5^e et 6^e en option maths fortes. Cela fait pratiquement 20 ans que j'enseigne dans cette école (depuis 1996) avec une expérience préalable de 10 ans dans le privé. J'ai une licence en mathématiques avec le diplôme d'agrégation, mais la formation était fort réduite : petit cours d'initiation à la pédagogie, idem pour la psychologie, 10 h de stage passif et 10 h de stage actif. Je n'ai pas eu de présentation des intelligences multiples, des troubles d'apprentissage. **C'est pour cela que je dis toujours que je sais apprendre à celui qui sait apprendre, à celui qui est dans cette norme-là, mais je n'ai pas été formée pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage.**

Témoignage de Pascaline Close, institutrice primaire qui a suivi une formation complémentaire en orthopédagogie¹⁴⁰ : En sortant de ma formation d'institutrice primaire, je n'étais pas formée dans l'accompagnement d'élèves avec troubles de l'apprentissage. **J'ai fait un stage en type 8 (obligatoire) de 2 semaines, mais je n'y étais pas préparée. Je n'étais pas à l'aise et je n'osais pas faire grand-chose de peur de commettre des erreurs.** Et c'est là que j'ai décidé de faire la spécialisation en orthopédagogie parce que je me suis dit que je n'étais pas prête pour accompagner des élèves différents. L'orthopédagogie m'a appris tout ce qui était trouble d'apprentissage (TA) et déficience intellectuelle. C'était de la théorie mais elle est entrée. J'ai eu de très bons résultats. J'aimais faire des cours adaptés. J'ai d'abord travaillé 1 an en intégration, j'ai beaucoup aimé ce travail. Maintenant si j'ai une question, je recherche dans mes ouvrages. Ma formation en orthopédagogie m'a beaucoup aidée. Les cours sont mes outils de recherches et m'aident au quotidien.

AF : Qu'avez-vous observé comme manques dans la formation en orthopédagogie ?

Il y a un manque au niveau des outils de repérage pour les enseignants pour créer l'anamnèse, pouvant servir aux services de diagnostics ou autres spécialistes. Je trouve en effet que le travail de détection pourrait être fait par les enseignants. Nous avons besoin d'outils adaptés aux enseignants pour une observation générale en classe. Je trouve cependant la formation très complète en orthopédagogie et la conseille à toute personne voulant se perfectionner après sa formation initiale. Elle présente des apports théoriques sur certains troubles de l'apprentissage « connus », mais peut montrer certaines faiblesses au niveau des « nouveaux troubles » récemment nommés (exemple : TDAH ou HP). J'ai donc continué mes recherches concernant les « nouveautés » et je suis certaine que cette spécialisation se remet à jour de manière permanente (au niveau des cours et des nouveautés dans les difficultés d'apprentissage).

¹³⁹ Interview de Simone Bonhomme, op. cit.

¹⁴⁰ Interview de Pascaline Close, op. cit.

En collaboration avec l'APEDA, l'UFAPEC s'est rendue en décembre 2014 dans une Haute Ecole (Henallux à Malonne) qui forme de futurs enseignants de mathématiques afin de les sensibiliser aux aménagements raisonnables, aux fondements et objectifs de ceux-ci. Ces jeunes étudiants sont déjà bien informés théoriquement mais recherchent des mises en œuvre concrètes. Les échanges ont été très riches vu que les jeunes étudiants revenaient de stages dans l'enseignement différencié et étaient donc déjà bien sensibilisés aux difficultés d'apprentissage. Nous avons préparé ces animations en collectant auprès de parents concernés les difficultés rencontrées par leurs enfants et les stratégies mises en place pour les dépasser.

C. Quid de la formation continuée ?

La question du jusqu'où aller dans les aménagements est lancinante et il semble y avoir une absence de formateurs sur ce sujet, tant dans l'enseignement obligatoire que dans l'enseignement supérieur. Nous avons d'ailleurs été interpellés par une enseignante responsable de la cellule « Aide à la Réussite » dans une Haute Ecole. Elle recherchait une personne capable d'animer une journée pédagogique dont le thème est « Aménagements raisonnables dans l'enseignement supérieur ? Comprendre les enjeux et aménager son dispositif d'enseignement et d'évaluation ». Cette journée s'adresse aux enseignants d'une Haute Ecole qui doivent adapter leur enseignement aux étudiants à besoins spécifiques. Et pour ces enseignants du supérieur, il n'existe pas d'équivalent de l'IFC (institut de formation en cours de carrière). Il n'existe tout simplement pas d'établissement dispensant une formation continuée pour les enseignants du supérieur et pourtant ils sont tenus légalement d'adapter leur enseignement !!!

Au vu des témoignages recueillis par l'UFAPEC, **il ressort qu'il est demandé aux enseignants de tous les niveaux d'adapter leur pédagogie aux élèves et étudiants à besoins spécifiques et ce sans qu'ils aient bénéficié d'une solide formation initiale sur le sujet.** Il existe par contre de plus en plus de formations continuées pour les enseignants du fondamental et du secondaire. Mais celles-ci ne sont pas obligatoires. Elles sont en général de bonne qualité d'après Aurore, enseignante de français depuis 12 ans et qui a donné cours dans toutes les années du secondaire¹⁴¹ : *Aujourd'hui, si on veut aller chercher l'info, c'est possible, via l'IFC¹⁴², les deux journées obligatoires inter réseaux, le CECAFOC¹⁴³...* *Sur l'ensemble des formations déjà suivies, il y en a une seule qui m'a déçue. Il me semble important lors de ces formations d'avoir des témoignages de parents, sinon on reste en cercle fermé car on est entre enseignants. Cela vaut la peine d'ouvrir le débat. Il faut axer sur les bonnes et mauvaises expériences et ne pas parler uniquement des mauvaises. Les crispations entre les parents et le corps professoral naissent parfois d'une mauvaise communication ; chacun ayant l'impression d'être mal jugé par l'autre.*

¹⁴¹ Interview d'Aurore, op. cit..

¹⁴² Institut de la Formation en Cours de Carrière

¹⁴³ Centre Catholique pour la Formation en cours de Carrière

D. Cas particulier de la formation des « personnes relais-dyslexie ».

Il s'agit d'un projet ambitieux pour ces enseignants. La personne-relais a pour mission au terme de sa formation de sensibiliser l'équipe éducative de son école, de faire naître des actions pédagogiques répondant à la thématique de la dyslexie. Il devra donc être persuasif et faire de la contamination positive auprès d'enseignants parfois non volontaires ou réfractaires à tout changement de pratiques pédagogiques. Ce travail de sensibilisation se réalisera dans la majorité des cas à titre bénévole puisqu'aucune heure NTTP n'est d'office attribuée pour les enseignants qui suivent la formation. Il n'existe malheureusement pas à l'heure actuelle d'évaluation de la part du cabinet des effets de cette contamination positive au sein des établissements. Afin d'en évaluer quelque peu la portée, nous avons interrogé une enseignante qui a suivi cette formation, Aurore¹⁴⁴.

Qu'est-ce qui vous a motivé à suivre cette formation personne-relais dyslexie ?

Mon premier moteur a été ma fille qui est dyscalculique. Elle n'a pas eu une scolarité facile en primaire alors que d'autres parents vivent cela comme une formalité pour leurs enfants. Les enfants ayant un TA (trouble d'apprentissage) doivent davantage travailler et les résultats ne sont pas toujours à l'arrivée. Leur confiance en eux et leur estime sont souvent mis à mal. Cela m'a beaucoup questionnée en tant qu'enseignante en me disant que, par méconnaissance totale, j'avais probablement fait, dit, écrit dans les bulletins des choses inappropriées : « ne travaille pas assez, manque d'étude, pourrais mieux faire. » Cette formation a d'abord changé cette vision-là chez moi.

Comment avez-vous fait pour sensibiliser les enseignants et la direction de votre école ?

J'en ai parlé à mon directeur et on a établi un plan d'action pour l'année scolaire suivante (2011-2012) avec un triple objectif : sensibiliser les élèves, les profs et les parents. Pour les profs, on a visionné tous ensemble le jour de l'AG de la rentrée scolaire le dvd de la fondation Dyslexie « Maux de lettres mots de l'être ». Il y a eu des réactions très fortes de certains qui disaient « mais je ne me rendais pas compte ». La logopède de l'école primaire, qui animait cette présentation, a également permis aux professeurs de « vivre » des difficultés d'enfants dyslexiques grâce à des mises en situation.

Sur le moment même, les réactions étaient positives ; la majorité avait vraiment été interpellée. Après, il y a des sceptiques, ceux qui disent que c'est encore une excuse, que c'est en dehors de nos compétences. Pour la sensibilisation auprès des élèves, chaque classe a visionné le même dvd avec un moment d'échanges après. Des élèves ont pleuré et ont dit qu'au fond c'était eux, c'était leur histoire. Des jeunes qui n'avaient jamais été dépistés et qui tout d'un coup comprenaient ce qui leur arrivait.

La direction a également organisé une soirée pour les parents : présentation et explications spécifiques par la logopède, projection du dvd et moments d'échanges. Ensuite, annonce des aménagements spécifiques pour les sessions d'examens. Le local d'examens pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage et qui sont TDA/H est un local séparé, coupé du reste

¹⁴⁴ Interview d'Aurore, op. cit.

des classes. Ainsi ils n'entendent pas la musique d'intercours toutes les 50 minutes. Ils ont 15 minutes supplémentaires par 50 minutes d'examen, donc en pratique cela fait une demi-heure pour 2 h d'examens. Les conditions pour en bénéficier sont les suivantes : attestation de la logopède pour les dys. En ce qui concerne les troubles de l'attention (TDA/H), une attestation d'un spécialiste est obligatoire (neuro pédiatre).

Au niveau de mon travail, j'envoyais régulièrement des courriels aux enseignants qui reprenaient des informations pratiques : pas de recto-verso, taille des caractères, police, pas de photocopies de photocopies ... A l'heure de l'écologie, on pense souvent bien faire en réduisant la taille des polices et l'interligne pour parvenir à tout mettre sur une seule page. Pour la deuxième année (2012-2013), j'ai demandé de pouvoir faire ce travail avec une collègue. Elle était aussi sensibilisée car une de ses enfants est dyslexique. On a eu l'idée de proposer aux élèves des moments de rencontre, de partage sur leurs difficultés à l'école, de leurs « trucs et astuces » mais cela n'a jamais vraiment abouti. On avait peur de mal faire, de les stigmatiser.

Avec le recul, je me dis qu'on aurait peut-être dû insister.

On a aussi tous reçu, cette année-là, une adresse courriel personnelle pour chaque enseignant. Cela a permis d'améliorer la communication par rapport aux aménagements. Les courriels émanaient principalement de moi et de ma collègue.

Pour les aménagements d'examens, les consignes venaient du secrétariat. C'est devenu automatique et c'est rentré dans le système. Pour être sûr que chaque professeur soit vigilant sur les modalités pratiques de mises en page de son examen, la liste des élèves concernés est affichée aux valves des professeurs. On a aussi essayé de résoudre les problèmes de communication durant cette deuxième année de mise en place du projet dys. On s'était en effet rendu compte que les parents devaient à chaque début d'année scolaire réexpliquer le trouble d'apprentissage et le chemin accompli au nouveau titulaire de leur enfant. On a voulu simplifier cela et permettre plus de fluidité. Je me rends compte que nos actions sont fort ciblées sur les sessions d'examens et cela pose question pour les grosses interrogations pendant l'année. Les enseignants veillent cependant à faire un questionnaire clair, lisible ... et ce pour tous les élèves.

J'ai été interpellée par mes collègues de langues : puis-je interroger à l'oral ? Puis-je faire moins de questions ? Ils ont peur de mal faire ou de les avantager, qu'on puisse leur reprocher un certain favoritisme. Il y a, selon moi, un travail à faire de la part des spécialistes en la matière et des autorités en place pour légitimer ces pratiques. Il n'y a jamais eu d'élèves ou de parents qui se plaignaient des mesures pour les dys. Les gens sont conscients que l'on peut faire de la différenciation sans que cela soit de l'injustice.

Qu'est ce qui aurait pu rendre votre travail de sensibilisation plus efficace ?

Recevoir un soutien plus important au niveau « légitimité » d'un tel projet de la part de la direction. Les enseignants qui y sont sensibles, posent des questions, demandent des conseils et cela se met en place de manière naturelle. Mais avec les « sceptiques », c'est difficile. Cela crée parfois des tensions entre collègues.

Il y a une crainte de la direction : ne pas trop communiquer là-dessus car on n'a pas envie de d'accueillir tous les élèves « à problèmes ». Et je pense que d'autres directions d'écoles se

disent cela et cela fait partie des freins au départ. J'ai l'impression qu'il y a une promotion de surface mais que, d'un autre côté, on ne va pas assez au fond des choses. Or c'est +/- 8% de la population qui est concerné par la dyslexie. C'est beaucoup.

Cependant le fait de suivre cette formation a changé beaucoup de choses : de nombreux professeurs ont été sensibilisés et ont une attention différente envers ce type d'élèves. On en tient compte en conseil de classe, on ne peut plus fermer les yeux.

Cette formation ne parle que de la dyslexie mais les autres troubles existent aussi ...

On a fait cette formation sur la dyslexie et du coup nous avons été sensibilisés par rapport à la dyslexie. Mais par rapport aux autres troubles : dyscalculie, dyspraxie..., il faudrait aussi une sensibilisation. On les a un peu abordés lors de la formation mais on ne sait pas toujours bien de quoi il s'agit. Ce serait intéressant de faire tout un travail avec les profs de maths en dyscalculie par exemple. La direction a émis le souhait de lancer un travail par rapport aux HP dans mon école mais rien n'est fait pour le moment. Il y a tant à faire !

Dans la pratique, dans l'enseignement général, on a de plus en plus de grosses classes. Au premier degré, le nombre est limité à maximum 24 élèves. Tandis qu'aux 2^è et 3^è degrés, il y a en moyenne 26 à 28 élèves. On a déjà eu des classes de rhétos de 32 élèves. Cela complique évidemment pour faire un enseignement différencié si on a, dans ces 28 élèves, deux dyslexiques, un HP, deux TDA/H. C'est pourquoi je crois sincèrement que le premier outil, c'est la bienveillance et de rester conscient des difficultés de l'élève, de ne pas tomber dans le travers de penser que c'est un gros profiteur ou un fainéant et de trouver chaque fois des petites choses qui peuvent l'aider. Sans estime de soi et confiance en ses capacités, pas d'apprentissage possible ! Je n'ai pas l'impression que cela demande beaucoup de travail en plus. Au niveau de la relation avec les parents, c'est la confiance qui prime. Personnellement, j'aime bien aussi entendre le vécu qu'ils ont avec l'enfant à la maison. On n'a qu'une facette de celui-ci ; on est incapable d'évaluer le temps qu'il passe sur ses cours. C'est intéressant de pouvoir échanger à la fois pour les parents comme pour les enseignants. Quand on a face à nous un élève qui rate son interro, on ne sait pas toujours ce qui a pu se passer. N'a-t-il rien fait ? Il y a peut-être 4 h de travail derrière lui ? Peut-être est-ce de la mauvaise volonté ? Ou un gros stress qui lui a fait perdre ses moyens ? C'est d'ailleurs un des points qui a le plus surpris les enseignants face au film de la Fondation Dyslexie : la prise de conscience de toute cette surcharge de travail à la maison pour se retrouver tout de même avec des résultats médiocres au bout du compte. C'est cela qui a interpellé mes collègues. Il est aussi important d'avoir des éléments en main pour mieux comprendre quel élève on a en face de nous et pouvoir le comprendre et l'aider à progresser.

Quel serait votre chantier prioritaire si vous étiez ministre de l'enseignement ?

Priorité à la formation initiale. C'est la base.

C'est important aussi de pérenniser les actions qui sont déjà mises en place dans les écoles. Dans mon cas personnel, j'ai bénéficié, pendant 1 an, d'une heure dans mon horaire pour développer le projet professeur-relais dyslexie mais cette heure n'a pas été renouvelée pour des questions d'organisation. Quand je m'en suis étonnée auprès de la direction, il m'a été dit que mon horaire était complet et que cette heure avait été donnée à une collègue à qui il manquait une période pour compléter son horaire. Comment travailler sur le long terme dans de telles conditions ? On a besoin d'être reconnu pour ce qu'on fait.

Pour finir...

Globalement je trouve que cette formation a eu un impact très positif. Les choses sont en mouvement. Les jeunes collègues sont sensibilisés plus vite et cela donne de l'espoir. Je n'ai que mon expérience aussi, je me rends compte qu'on a beaucoup de chance, il y a beaucoup de bonne volonté dans mon école. Il y a un esprit positif. Elle développe une très bonne communication vers l'extérieur (courrier, mail, séance d'information...): la marche à suivre est bien balisée, les choses sont claires et donc cela empêche les débordements. Il y a aussi une impulsion de la part de la direction pour que les enseignants veillent à être positifs et à valoriser l'élève dans les remarques des bulletins. J'apprécie cette vision: être davantage soucieux de mettre en avant ce qui fonctionne avant de souligner les lacunes.

Cependant ces formations ne toucheront que les enseignants déjà acquis à la cause car les inscriptions se font sur base volontaire. Il est d'ailleurs très interpellant de constater qu'assistent à ces formations des enseignants qui sont aussi parents d'enfants ayant des troubles d'apprentissage. Ce phénomène s'observe aussi dans le cadre de nos animations en soirées dans les écoles, les enseignants qui y assistent sont aussi bien souvent concernés à titre personnel.

Un autre enseignant qui a fait partie de la première vague de formations « personne-relais dyslexie » nous explique que **les écoles peuvent arrêter du jour au lendemain leurs efforts pour les élèves dyslexiques** : *En tant qu'enseignant, j'étais parmi les premiers formés à la problématique dys. Nous avons obtenu une journée de suivi, à notre demande. Les Ministres, ces dispositions particulières mises en place, ça ne les engage à rien. Si quelque chose se fait, c'est grâce aux enseignants et aux directions. Et ceux-ci ne doivent pas espérer de reconnaissance. Au contraire, il y a un risque : celui de recevoir tous les dys et tous les HP de la région. Par ailleurs, aucune pénalité n'est prévue si un établissement décide de faire table rase, d'arrêter le programme. Ma demande est donc la suivante : il faut que le politique oblige les écoles à suivre un plan dédié aux troubles de l'apprentissage (bien entendu développé en fonction des libertés pédagogiques de chaque établissement).*

Et d'insister sur **la mise en place d'un cadre légal pour contraindre toutes les écoles à devenir « dysfriendly¹⁴⁵ »** : *S'il n'y a pas vite des moyens, comme un cadre légal, en guise de support politique à ceux qui font des choses, on va désertier et dans 5 ans il n'y aura plus rien. Il faut avoir un cadre légal car, sinon, tout peut s'arrêter du jour au lendemain. A noter que même si une direction est positive eu égard aux efforts pour les dys, certains enseignants sont aussi des « anti-plan dys ». Lors de ma deuxième formation dys, nous étions une vingtaine d'enseignants. Tout le monde a demandé un cadre légal. Mais il faut faire attention aux étiquettes sur les profs. Notre point de vue est biaisé ; on n'aura jamais d'école idéale pour tous les individus. Il faut trouver un juste milieu pour ne pas tomber dans l'infaisable, infaisable que l'on risque toutefois de nous reprocher de ne pas réaliser...*

Une sous-directrice d'école secondaire insiste sur leur besoin d'heures NTPP pour les personnes relais-dyslexie : *Il ne faut pas un temps plein ; quelques heures NTPP suffiraient dans les écoles où l'on investit. Ne fût-ce que pour que l'on reconnaisse le travail qui est fait.*

Au niveau de l'élargissement des adaptations pour les épreuves certificatives externes aux

¹⁴⁵ Accueillante pour les « dys ».

enfants qui ont des troubles d'apprentissage, beaucoup de parents d'enfants et d'associations de parents saluent la mesure. Certaines écoles se sont d'ailleurs inspirées de ces adaptations pour les appliquer pour leurs propres évaluations. Ainsi les élèves dys ou TDA/H ont-ils l'occasion dans plusieurs écoles secondaires de passer leurs examens de Noël et de juin dans un local séparé, au calme, de recevoir l'examen en format A3 s'il le souhaite et de bénéficier de temps supplémentaire. Aurore après avoir suivi la formation « personne-relais dyslexie » a mis sur pied en collaboration avec sa direction des adaptations pour les examens dans son école : *Le local d'examens pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage, qui sont TDA/H est un local séparé, coupé du reste des classes. Ainsi ils n'entendent pas la musique d'intercours toutes les 50 minutes. Ils ont 15 minutes supplémentaires par 50 minutes d'examen, donc en pratique cela fait une demi-heure pour 2 h d'examens. Les conditions pour en bénéficier sont les suivantes : attestation de la logopède pour les dys. En ce qui concerne les troubles de l'attention (TDA/H), une attestation d'un spécialiste est obligatoire (neuro pédiatre). (...) au début, les élèves avaient des appréhensions à devoir quitter leur classe habituelle pour les examens. Pour les plus grands, ils s'inscrivaient puis se désinscrivaient. Mais globalement, une fois qu'ils y sont allés, cela leur fait beaucoup de bien. Le fait de savoir qu'ils avaient plus de temps levait un stress. Ils ont aussi le droit de lever la main s'il y a une mauvaise compréhension des consignes. On va aussi leur dire : es-tu allé jusqu'au bout de la consigne ? Ils n'étaient pas 10 à lever la main quand j'ai surveillé. On pensait qu'il y aurait de plus en plus d'élèves dans ce local au fil des années. Mais le nombre s'est relativement stabilisé. Il y a proportionnellement beaucoup d'élèves du premier degré, et puis de moins en moins d'élèves des 2^e et 3^e degrés.*

Un autre enseignant¹⁴⁶ nous explique que certains collègues prennent la circulaire au pied de la lettre ; les aménagements doivent avoir été mis en place dès le début de l'année scolaire et comme la circulaire arrive fin janvier-février dans les écoles, certains refusent les adaptations en mettant en avant le délai dépassé : *En ce qui concerne le CE1D, le cadre que l'on peut donner aux élèves qui ont des troubles de l'apprentissage est cerné et défini. A condition que l'école ait mis quelque chose en place dès le début de l'année scolaire. Or, la circulaire sur les adaptations du CE1D est arrivé en février-mars sur les bureaux des directions...Le traitement est donc inégal d'un enseignant à l'autre, ce qui peut créer des frustrations. Certains peuvent ; d'autres ne peuvent pas.* Nous avons appelé la personne responsable des adaptations à la Fédération Wallonie-Bruxelles pour exposer cet obstacle et la réaction est très claire. Ces mesures d'adaptation des épreuves certificatives externes existent depuis quelques années ; pas question donc de jouer à l'autruche. Cependant le service qui gère les demandes d'adaptations ne dispose d'aucun pouvoir pour contraindre une école récalcitrante. Si rien ne bouge en interne, les parents ont comme alternative de prendre contact avec le Délégué Général aux Droits de l'Enfant, avec le centre interfédéral pour l'Égalité des Chances, la Direction de l'Égalité des Chances.

E. Echos du Pass Inclusion

Le Pass Inclusion est référencé sur le site enseignement.be depuis 2012 mais les personnels

¹⁴⁶ Lors d'une soirée de travail sur le memorandum de l'UFAPEC le 21/03/2013 dans nos locaux à Ottignies.

des CPMS qui jouent un rôle crucial dans la constitution de ce Pass Inclusion ne sont que fort peu au courant de son existence. Or ce sont eux qui sont chargés d'ouvrir le Pass Inclusion et de construire avec les parents le dossier personnel de l'élève. Ils ont aussi pour responsabilité d'informer l'équipe pédagogique de l'ouverture d'un Pass Inclusion pour cet élève. Les directions d'écoles se trouvent d'ailleurs dans le même état d'ignorance tout comme les enseignants.

Après avoir informé les parents sur l'existence de ce Pass inclusion via nos newsletters, nous avons reçu de nombreux appels de directions ou d'agents PMS désarmés, nous demandant conseil sur les démarches à suivre. Au vu de ces diverses réactions de méconnaissance du Pass Inclusion, nous avons averti le Cabinet de l'ancienne Ministre Marie-Dominique Simonet et un des conseillers nous a suggéré d'interpeller le Conseil Supérieur des PMS à ce sujet, ce qui a été fait par la représentante de l'UFAPEC à ce conseil. Cela n'a abouti qu'à une note légère d'information envoyée aux directions des CPMS de notre réseau au printemps 2015. L'UFAPEC a ensuite rencontré Claire Kagan, conseillère de la ministre de l'enseignement obligatoire en charge des CPMS afin de lui rappeler les enjeux du Pass et combien il est indispensable pour une mise en place des aménagements raisonnables ainsi que pour une reconnaissance des difficultés de l'élève. Il a été décidé au terme de cette rencontre qu'une réunion serait organisée dans un avenir proche avec tous les acteurs qui étaient à la base de la conception de ce Pass. Le point encourageant qui ressort de cette rencontre est que la problématique des élèves à besoins spécifiques semble enfin perçue comme urgente et au cœur de la réflexion sur l'échec scolaire. Un des groupes de travail du Pacte pour un Enseignement d'Excellence mis en place par la Ministre Milquet devrait aborder prochainement le sujet et l'UFAPEC reste vigilante.

En juin 2015, nous avons à nouveau interpellé le Cabinet de la Ministre à propos du Pass Inclusion et Monsieur Didier Duray, conseiller de l'enseignement spécialisé au cabinet de Joëlle Milquet, nous a rappelé l'existence de la formation « TRAVCOLL – Travailler collégalement au bénéfice de l'élève en difficulté » proposée par l'IFC (Institut de formation en cours de carrière) qui, depuis deux ans, sensibilisent les écoles à la mise en œuvre du Pass. Il nous a informés que près de cent établissements ont suivi cette formation sur les deux dernières années. Dans notre travail sur le terrain (appels téléphoniques au bureau, animations et conférences dans les écoles, entretiens avec des enseignants), nous n'avons rencontré qu'un nombre très restreint de personnes qui avaient pu mettre le Pass Inclusion en pratique dans leur école. En juin 2015, Monsieur Didier Duray nous confirmait que le projet de Pass Inclusion n'était pas enterré, la Ministre ayant demandé de rediffuser la circulaire « Pass Inclusion » à l'ensemble des partenaires de l'éducation et ce en septembre 2015. A l'heure actuelle (3 décembre 2015), l'envoi de cette circulaire auprès des écoles n'a pas encore été réalisé.

F. Intégration dans l'ordinaire

Depuis 2009 et la révision du décret du 3 mars 2004 concernant l'organisation de l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, un certain nombre d'élèves ont pu suivre la totalité ou une partie de leurs cours dans une école ordinaire tout en étant

accompagné par un membre du personnel d'une école spécialisée¹⁴⁷ (généralement, 4 heures par semaine). En 2008-2009, 203 élèves à besoins spécifiques étaient intégrés dans l'enseignement ordinaire. Le nombre d'élèves intégrés a doublé avec le décret¹⁴⁸ car ils étaient 523 en 2009-2010. Cela continue à augmenter car, pour l'année scolaire 2013-2014, 2020 projets d'intégration ont été mis en place et ceux-ci concernent majoritairement le type 8 (856 sur les 2020 élèves).

Selon la coordination des ONG¹⁴⁹ pour les droits de l'enfant (CODE), le système est à perfectionner. Tout d'abord, il ne concerne que 2500 élèves sur les 35.000 élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé. Ensuite, ce dispositif d'intégration ne déclenche pas réellement un changement de mentalités dans les écoles : *le décret permet d'intégrer des élèves à besoins spécifiques au cas par cas dans les écoles ordinaires mais il ne modifie pas les structures de celles-ci dans un sens plus inclusif*¹⁵⁰. Et pour terminer, il ne s'agit pas dans la plupart de cas de retours d'élèves du spécialisé vers l'ordinaire mais plutôt de maintiens d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Ce qui signifie concrètement que ce décret intégration n'a pas su faciliter les réintégrations dans l'enseignement ordinaire des élèves du spécialisé : *A titre d'exemple, en 2011-2012, seuls 8% des élèves inscrits dans une classe spécialisée de type 8 (troubles de l'apprentissage) ont réintégré l'enseignement primaire ordinaire*¹⁵¹.

Pour Patrick Beaufort¹⁵², les freins à l'intégration sont « *le nombre d'heures trop faible de périodes d'accompagnement et le manque de formation des enseignants envoyés dans l'ordinaire.*¹⁵³ ». Effectivement, la formation initiale et continuée des enseignants ne les prépare pas à adapter leurs méthodes pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. De plus, les enseignants qui travaillent dans le spécialisé n'ont pour la grande majorité pas suivi de formation complémentaire sur les besoins spécifiques (ex : année complémentaire en orthopédagogie), ils se forment en cours de carrière et donc sont parfois plus novices que les enseignants de l'ordinaire. Face à cela, l'UFAPEC demande de « *revoir la formation initiale pour répondre au mieux aux réalités du terrain en rendant obligatoire des stages dans les écoles de l'enseignement spécialisé pour tout futur enseignant, permettant ainsi la confrontation du futur enseignant aux élèves à besoins spécifiques*¹⁵⁴ », d' « *informer les enseignants sur les besoins spécifiques des élèves et surtout sur les aménagements pédagogiques pour répondre à ces besoins spécifiques*¹⁵⁵ » et de valoriser la formation en orthopédagogie. Cette formation doit vraiment constituer une priorité pour un engagement

¹⁴⁷ Enseignant, logopède, psychomotricien...

¹⁴⁸ Décret du 5 février 2009 portant sur des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire voté le 3 février 2009 et sanctionné le 5 février 2009. Ce décret modifie celui de 2004 en ouvrant les modalités de l'intégration à tous les types de l'enseignement spécialisé.

¹⁴⁹ Voir annexe 9.

¹⁵⁰ Coordination des ONG pour les droits de l'enfant, *L'éducation inclusive : un droit de l'enfant*, Analyse, novembre 2015, p. 3.

¹⁵¹ Coordination des ONG pour les droits de l'enfant, op.cit.

¹⁵² Inspecteur de l'Enseignement secondaire, supérieur et de promotion sociale

¹⁵³ MOREAU C., *L'école inclusive se construit*, PROF, n°21, p 4.

¹⁵⁴ UFAPEC, Mémoire 2014, p 16.

¹⁵⁵ Idem.

dans une école spécialisée et être valorisée au niveau salarial.

Alice Pierard¹⁵⁶ relève d'autres obstacles à l'intégration comme :

- *le manque d'information auprès de l'équipe et des autres parents d'élèves, les craintes et oppositions suscitées par ce manque d'information,*
- *le manque d'ouverture et/ou de formation de certains enseignants, la non habitude des enseignants de l'ordinaire et du spécialisé de travailler ensemble,*
- *la perception qu'a l'enseignant de l'ordinaire de l'arrivée de l'enseignant accompagnant l'élève intégré (contrôle),*
- *la mauvaise gestion de certaines directions qui minimisent les implications et veulent aller trop loin dans le nombre d'élèves intégrés et ses demandes envers son équipe,*
- *la non accessibilité de bâtiments scolaires pour les élèves ayant un handicap physique,*
- *la complexité du secondaire,*
- *la nécessaire adhésion de tous,*
- *les demandes infondées de certains parents*¹⁵⁷.

Selon Jean-Pierre Coenen, président de la Ligue des droits de l'enfant, *s'il n'y a pas une volonté au départ, c'est clair que l'intégration ne va pas être possible ou, en tout cas, elle ne se fera pas dans de bonnes conditions. Tout projet d'intégration nécessite un moteur (la direction, l'équipe pédagogique). (...) Mais avec une enveloppe fermée, comment pourra-t-on permettre à de nouvelles écoles d'entrer dans des projets d'intégration ?*¹⁵⁸ Dans ce cadre de budget limité, comment permettre la création de nouveaux projets d'intégration ? Quels moyens donner aux écoles ? Faut-il limiter le nombre d'élèves intégrés par établissement scolaire ?

G. De l'intégration vers l'inclusion

Selon la CODE, un élève à besoins spécifiques en intégration peut fréquenter une école ordinaire qui prendra en compte partiellement ses besoins spécifiques : *dans le cas de l'intégration, on permet à un élève à besoins spécifiques de fréquenter une école ordinaire mais c'est à lui de s'adapter pour pouvoir suivre les cours*¹⁵⁹. Une école inclusive prend en considération les singularités de chaque élève et s'adapte : *Une école inclusive est, elle, en mesure d'enseigner à tout élève en s'adaptant à ses besoins, ses singularités (physiques, sensorielles, intellectuelles, sociales, etc.) et ses capacités, quels qu'ils soient. L'enseignement inclusif implique en cela une profonde remise en question du système d'éducation.*

¹⁵⁶ Animatrice du regroupement thématique « enseignement spécialisé » à l'UFAPEC

¹⁵⁷ PIERARD, A , *L'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques : six ans après le décret, où en est-on ?*, Analyse UFAPEC n° 08.15.

¹⁵⁸ BOCART S., *3 questions à Jean-Pierre Coenen, enseignant et président de la Ligue des droits de l'enfant*, La Libre Belgique, lundi 17 novembre 2014, p 5.

¹⁵⁹ Coordination des ONG pour les droits de l'enfant, op.cit., p. 1.

L'accès à une école inclusive ne peut pas être directement revendiqué devant les tribunaux belges par un élève et/ou ses parents. Et cela est dû au statut de ce droit; au sein de la Convention des Nations Unies, ce droit à un enseignement inclusif fait partie des droits sociaux, économiques et culturels. L'engagement des Etats dans ce cas se base sur le principe de « réalisation progressive ». Les Etats rendent effectifs les droits sociaux, économiques et culturels de manière progressive et en fonction des ressources disponibles. Les pouvoirs belges sont donc contraints d'avancer et de développer une stratégie qui conduit à l'instauration progressive d'un système d'enseignement inclusif.

Du côté de l'enseignement néerlandophone

Le Parlement flamand a approuvé en mars 2014 le « décret M »¹⁶⁰ qui vise à permettre aux enfants qui ont des troubles sensoriels ou d'apprentissage d'être intégrés plus facilement dans l'enseignement ordinaire. Ce décret développe 4 axes principaux. Le premier développe le positionnement selon lequel la place d'un enfant atteint d'une incapacité, d'une déficience ou d'un handicap est prioritairement dans l'enseignement ordinaire. *Chaque école de l'enseignement ordinaire est tenue d'élaborer une politique d'encadrement ambitieuse et de trouver des accommodements raisonnables. Si cela ne fonctionne pas, l'enfant peut être réorienté vers l'enseignement spécial*¹⁶¹. Le deuxième axe porte sur le droit aux aménagements raisonnables. L'école de l'enseignement ordinaire est obligée d'examiner les possibilités d'aménagements raisonnables ; ceux-ci sont, par exemple, du temps supplémentaire aux interrogations, des moments de repos en cours de journée, un ordinateur portable équipé d'un logiciel de lecture, un soutien scolaire individuel supplémentaire... Le troisième axe concerne le droit à l'inscription dans une école de l'enseignement ordinaire. L'école ne peut pas refuser un élève au motif que celui-ci a besoin d'aménagements raisonnables ou qu'il n'est pas capable d'assimiler la matière ordinaire. Le quatrième axe limite l'accès à l'enseignement spécial : un enfant ne peut être admis dans l'enseignement spécial que *si l'école de l'enseignement ordinaire a pris toutes les mesures possibles avant de réorienter l'élève vers l'enseignement spécial. Il est interdit de réorienter un élève vers l'enseignement spécial uniquement en raison de son milieu social (famille défavorisée, allophone)*. En Flandre, l'adoption de ce « décret M » a été largement critiquée par les partis de l'opposition (Open VLD, Vlaams Belang et Groen) : *Ils craignent en effet que le personnel des écoles régulières reçoive trop peu de soutien et des moyens insuffisants pour mettre en pratique les mesures prévues par le nouveau Décret*¹⁶².

Le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a également montré en juillet 2015 sa détermination à avancer vers une école inclusive en votant la disposition suivante modifiant le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé :

A l'article 12 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, les phrases suivantes sont ajoutées à la fin du point 1°:

*« Pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, **l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont***

¹⁶⁰ <http://www.m-decreet.be/>

¹⁶¹ Vertaalfiche krachtlijnen M-Decreet, Klasse.

¹⁶² A. François, *Les élèves à besoins spécifiques dans des écoles normales*, Flandre info.be. <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws.francais/Soci%25C3%25A9t%25C3%25A9/1.1908219>

révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif valable d'orientation vers l'enseignement spécialisé.»

Ces nouvelles dispositions qui ancrent l'obligation d'aménagements raisonnables dans les écoles ordinaires tant du côté de l'enseignement francophone que néerlandophone auront, nous l'espérons, un impact sur les réalités des élèves à besoins spécifiques. Dans son rapport annuel 2014-2015, le Délégué général aux droits de l'enfant reprend les chiffres du Centre interfédéral pour l'Egalité des Chances : 20 % des signalements dans le secteur du handicap concernent l'enseignement et 56,5 % d'entre eux touchent aux refus d'aménagements raisonnables.

On ne peut donc que constater l'écart entre les dispositifs décrets et les pratiques. Constat qui rejoint les conclusions du rapport national sur la Belgique pour l'étude des politiques des Etats membres à l'égard des enfants handicapés : *Dans l'ensemble, les droits des enfants en situation de handicap sont garantis en Belgique. Ces droits sont mis en œuvre juridiquement aux niveaux national et régional. Bien que tous les droits et principes soient reconnus dans la législation, leur application concrète reste toutefois problématique dans un grand nombre de cas. (...) La majorité des écoles ne sont pas équipées pour accueillir les enfants en situation de handicap et leurs enseignants ne sont pas correctement formés pour pourvoir à leurs besoins¹⁶³. Le même constat est établi par les enfants concernés : C'est bien d'avoir les mêmes droits, mais quand on n'y a pas accès, cela ne sert à rien¹⁶⁴.*

¹⁶³ Parlement Européen, *Rapport national sur la Belgique pour l'étude des politiques des Etats membres à l'égard des enfants handicapés*, 2013, p.55.

¹⁶⁴ Unicef Belgique, projet « what do you think ? », « nous sommes tout d'abord des jeunes », rapport de jeunes porteurs d'un handicap sur le respect de leurs droits en Belgique, p.57.

IX. Conclusion

- **L'école occupe une place centrale dans notre société.** Le lancinant « Sans diplôme, pas d'emploi » occupe tous les esprits, du coup tout le monde a son mot à dire sur le scolaire : les parents, les psychologues, les neurologues, les logopèdes, les coach... Les enjeux scolaires sont devenus si importants que les enseignants sont mis à rude épreuve et ce surtout avec les enfants pour lesquels les apprentissages ne coulent pas de source. Le cadre légal incite les enseignants à différencier leur pédagogie, à mettre en place des aménagements raisonnables pour les élèves en situation de handicap, pour les élèves à besoins spécifiques. Les professeurs sont-ils bien au courant de cette législation ? Ont-ils reçu la formation adéquate pour réaliser ce travail ? De même que l'on ne peut pas mettre en œuvre une loi que l'on ne connaît pas, on ne peut pas exiger des enseignants d'avoir des compétences qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'acquérir via leur formation initiale et/ou continuée. La formation « personne relais-dyslexie » existe, mais qu'en est-il d'autres formations sur les autres troubles d'apprentissage ? Sur les TDA/H ? Sur les HP ? Ajoutons qu'un certain nombre de compétences s'acquière par des allers-retours avec le terrain. Les stages doivent vraiment être conçus comme une alternance entre le milieu professionnel et le milieu de formation, les deux se nourrissant l'un l'autre. Dans le même ordre d'idées, il est important que les formateurs d'enseignants soient expérimentés et gardent des liens avec la réalité du terrain des écoles fondamentales ou secondaires. L'UFAPEC prône dans son mémorandum 2014 *une formation initiale qui a le devoir de s'assurer que le futur enseignant a acquis toutes les compétences et ressources nécessaires pour répondre à ce que l'on attend de lui. La formation continuée doit ensuite se faire de manière cohérente et efficace, adaptée à une société et à des approches pédagogiques et des modes d'apprentissage qui évoluent constamment*¹⁶⁵. L'UFAPEC espère donc que ces dimensions si importantes ne seront pas oubliées dans la réforme annoncée de la formation initiale et dans ses liens avec la formation continuée.
- **Les enseignants se sentent un peu perdus et désorientés** face à la multitude d'informations parfois contradictoires qui circulent sur les troubles d'apprentissage. Les recherches en neurosciences apportent de nouveaux éléments dont personne ne peut plus faire l'économie. Mais, communiquer une information claire et compréhensible par tout un chacun fait partie des missions des chercheurs et des spécialistes. Si l'on vise une école et une société inclusives, il est important de veiller à ce que les professionnels respectent un cadre déontologique afin que l'encadrement de ces enfants à besoins spécifiques puisse se réaliser sur une base de confiance. Nous ne pouvons nier que certains spécialistes peu scrupuleux y voient une manne en or.
- **Chacun sa place, son rôle, sa mission.** Il n'est pas question que le logopède devienne le professeur particulier ; il est là pour rééduquer un trouble et pas pour faire de la

¹⁶⁵ UFAPEC, Mémorandum 2014, p.52.

remédiation scolaire. Le thérapeute peut proposer des pistes d'aménagement à mettre en place à l'école et à la maison. L'enseignant est là pour enseigner et adapter son enseignement en fonction des besoins de l'enfant et il n'est pas là pour établir un diagnostic de dyscalculie ou autre, il n'est pas là non plus pour rééduquer. Le parent est là pour veiller à ce que le partenariat école-famille-thérapeute soit bienveillant pour l'enfant. Il a un rôle indispensable à jouer en termes de confiance en soi, d'encouragements, de soutien et d'amour au-delà des notes scolaires.

- **La notion d'aménagements raisonnables** est trop méconnue et trop floue pour les écoles. Ce qui donne lieu à de nombreuses dérives : abus de parents qui voient ces aménagements comme un moyen de réussite à tout prix, refus des enseignants par peur d'être inéquitable, passivité des écoles... Or les aménagements raisonnables n'ont comme seule raison d'être que de mettre l'élève dans les meilleures conditions afin de réduire la disproportion entre sa performance scolaire et ses compétences réelles. L'objectif principal est de supprimer l'effet double tâche ; comme certains automatismes ne sont pas acquis, l'enfant n'a pas la place pour de nouveaux apprentissages. Or, Michèle Mazeau nous dit que *l'objectif de l'école, c'est de permettre les apprentissages. L'enfant progresse avec l'entraînement mais il ne progresse pas à un point tel qu'il va rattraper ses pairs. L'égalité de traitement des enfants de la classe ne signifie pas que tous les enfants sont identiques. C'est parce que chaque enfant est différent qu'il est important de réfléchir à la justice et à rétablir l'égalité des chances*¹⁶⁶. Améliorons la communication sur les aménagements raisonnables dans toutes les strates de la société car **un droit que l'on ignore est un droit que l'on n'exerce pas**.
- Certaines écoles sont volontaristes en matière de besoins spécifiques, mais l'on peut craindre un essoufflement des équipes éducatives, mettant en péril la pérennité de ces projets. Trop souvent, les heures dédiées à l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire sont attribuées pour combler des horaires d'enseignants parfois peu motivés. **Les écoles ont besoin de moyens** car le suivi des élèves « dys » exige du temps de formation et du temps de gestion (interface avec les parents, les professionnels, les autres enseignants, suivi des dossiers et des aménagements...). A l'heure actuelle, une école pourrait faire machine arrière sans aucune conséquence pour elle. Il importe de reconnaître le travail accompli et de donner un cadre légal clair pour, selon les propos-mêmes de certains enseignants engagés dans cette dynamique, **contraindre** toutes les écoles à devenir « **dysfriendly** ». Si l'on veut un enseignement « d'excellence » pour tous les enfants, il convient d'ajuster les moyens, en budgets et en personnels, à ses ambitions.
- *Le plus important n'est pas de donner une étiquette à l'enfant mais de trouver ensemble ce qui l'aidera à s'épanouir*¹⁶⁷. Nier l'existence des troubles d'apprentissage, les réduire à un phénomène de mode ou ne voir dans l'enfant

¹⁶⁶ Conférence donnée à Namur en mars 2015 <http://www.handicap-et-sante.be/conference-mieux-comprendre-et-aider-les-enfants-dys/>

¹⁶⁷ Fondation Roi Baudouin, *T.D.A quoi ?*, Bruxelles, 2006, p.23.

« dys » que son « dys » produit des effets pervers tels qu'une externalisation des difficultés scolaires, une déresponsabilisation des enseignants, un recours aux cours particuliers, des redoublements à répétition, des orientations imposées et lourdes de conséquences, désarroi et désorientation des familles, recours à des méthodes parallèles très coûteuses, décrochage scolaire... et surtout accroît encore davantage les inégalités sociales. L'UFAPEC prône une école équitable qui permette à chacun, selon ses besoins, de vivre un parcours scolaires positif.

- N'oublions pas **la complexité d'un handicap invisible**. Les enseignants et les parents oublient vite les impacts des troubles d'apprentissage et la tentation de penser que les élèves abusent, qu'ils profitent de la situation n'est jamais bien loin. **Investir dans des informations-expérimentations, des mises en situation sont des sensibilisations qui vont marquer sans doute davantage que des exposés théoriques**. Vivre dans la peau d'un dys pour rejeter les préjugés et éviter les erreurs. Les associations spécialisées dans les troubles d'apprentissage abattent un travail phénoménal en termes de sensibilisation dans les écoles, d'information et de soutien auprès des parents et, tout cela, sans beaucoup de moyens financiers. La majorité d'entre elles réalise tout ce travail bénévolement.
- Nous laisserons le mot de la fin à Alain Pouhet : *Pour sortir de ces pseudo évidences qui ne fonctionnent pas et ainsi s'autoriser à ne plus remettre en cause la bonne volonté évidente de la plupart de ces enfants, il faut, pour pouvoir « raisonner » autrement, être instruit de ses difficultés médicales, causes de ses difficultés scolaires, et adopter une attitude d'empathie, **une disposition à priori favorable envers l'enfant et les professionnels extérieurs à l'école** pour lesquels expliquer les difficultés de l'enfant est une mission. Cette attitude positive est la base du concept de bienveillance¹⁶⁸*. Elle est aussi la base d'un partenariat école-familles réussi, qui donne à chacun de vivre ses missions respectives à sa juste place.

¹⁶⁸ POUHET, A., *Le concept de bienveillance au secours des DYS*, novembre 2010. http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/IMG/pdf/Le_concept_de_Bienveillance-2.pdf.

X. Annexes

Annexe 1 : Définition des différents troubles d'apprentissage

Définitions extraites de la publication du Service général du pilotage du système éducatif, à consulter et télécharger sur www.enseignement.be, sous le lien « troubles de l'apprentissage » dans la page « L'école de A à Z » :

Dyslexie

Un enfant est dit « dyslexique » lorsqu'il éprouve des difficultés spécifiques et persistantes lors de l'apprentissage de la lecture (décodage) et, dans la plupart des cas, de l'orthographe (codage), qui ne peuvent s'expliquer ni par une origine sociale défavorisée, ni par des troubles psychologiques, ni par une déficience intellectuelle, ni par des déficits de la vision ou de l'audition. Ces difficultés de lecture contrastent souvent avec des apprentissages scolaires normaux dans les autres domaines.

Dyscalculie

Trouble spécifique en mathématiques dû à un dysfonctionnement dans le domaine de la logique, de la construction des nombres et des opérations sur les nombres, chez des enfants qui ne présentent pas de déficit intellectuel.

Dysorthographe

Trouble spécifique d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe, caractérisé par des inversions de lettres ou de syllabes, par des confusions auditives ou visuelles, par des omissions, par des erreurs de segmentation. Une dysorthographe suit ou accompagne une dyslexie dans deux tiers des cas environ.

Dysgraphie

Trouble affectant le geste graphique et l'aspect forme de l'écriture.

Il faut noter qu'il est très fréquent que la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie et la dysgraphie, ou certaines d'entre elles, soient associées chez un même enfant.

Dysphasie

Trouble structurel, primaire et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral. La dysphasie peut être plus ou moins sévère et se présenter sous des formes diverses : paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, expression par mots isolés, discours plus ou moins construit, manque du mot, compréhension partielle du langage oral ...

Dyspraxie

Trouble d'ordre psychomoteur provoquant un manque de coordination et d'adaptation des mouvements à la réalisation de l'acte voulu.

Les troubles attentionnels (TDA/H)

Le Trouble déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité est un trouble neuro-développemental qui se manifeste par des comportements intenses, fréquents et persistants d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité. L'enfant TDA/H présente cette triade de

comportements de façon handicapante et sévère, qui le rendent dysfonctionnel dans les différentes sphères de sa vie.

Troubles instrumentaux

Altérations importantes du développement de la parole et du langage, de la coordination motrice, des processus de perceptions visuelles, auditives, et du schéma corporel, non imputables à un retard intellectuel ou à des troubles sensoriels ou neurologiques.

Annexe 2 : Différence entre troubles d'apprentissage et difficultés d'apprentissage

1. Difficultés ou troubles d'apprentissage ?

Le tableau suivant met en évidence les différences entre les difficultés et les troubles d'apprentissage. Avant toute comparaison, il faut savoir qu'une difficulté ou un trouble d'apprentissage n'est pas :

- une déficience mentale ;
- un trouble sensoriel ;
- un handicap physique (sauf dans le cas de troubles associés²).

<i>Les difficultés, ce qui les caractérise...</i>	<i>Les troubles d'apprentissage, ce qui les caractérise...</i>
<ul style="list-style-type: none">- Ralentissement des apprentissages.- Évolution lente (écart de plus en plus grand avec la moyenne du groupe classe).- Modification du comportement (repli sur soi, agressivité, démotivation...).- Évolution spectaculaire quand prise en charge (remédiation).- Fragilisation durable. <p>↳ Échec scolaire si les difficultés ne sont pas identifiées et traitées.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Persistants dans le temps (accumulation de retard).- Résistants à la remédiation et à la rééducation. <p>↳ Des impacts graves et durables sur les apprentissages.</p> <p>↳ Une entrave à la scolarité.</p> <p>↳ Des difficultés psychoaffectives.</p>

http://www.segec.be/Documents/Fedefoc/pedagogique/Troubles_apprentissage_fiche11.pdf

Annexe 3 : Interview de Anne Demanet bénévole à l'APEDA¹⁶⁹, qui est en contact très régulièrement avec des parents d'enfants qui ont des troubles d'apprentissage

Certains enseignants se plaignent d'un raz de marée de « dys », mettent en doute les parents, trouvent qu'ils cherchent des excuses à leur progéniture, en ont marre des « dys » ... Comment expliquer ce phénomène ?

Tous les enseignants n'en ont pas marre des dys. Il ne faut pas en faire une généralité. Certains en ont marre, c'est vrai. Et il y a plusieurs raisons à cela. La raison principale est la méconnaissance, ils ne savent pas ce que c'est, ils ne savent pas comment s'adapter, ils oublient très vite l'impact d'un trouble, jusqu'à quel point un élève peut être handicapé en classe ou avoir son comportement modifié par ce trouble surtout lorsque celui-ci se trouve en secondaire ou aux études supérieures.

Une autre raison c'est la peur : la notion de justice-égalité est le nerf du problème. Ils ont peur d'être catalogués de faire du favoritisme en aménageant. Ils craignent aussi que les demandes d'aménagement émanant des parents, du CPMS, du professionnel qui suit l'élève ou de la direction soient une intrusion dans le pédagogique. Pour certains, le fait d'être interpellés pour la mise en place d'aménagements signifierait qu'ils ne font pas bien leur travail. Loin s'en faut ! Mais remettre ses habitudes pédagogiques en question, se laisser bousculer par des élèves à fonctionnement particulier n'est pas facile. Par exemple, pour certains enseignants, ne pas coter l'orthographe ou séparer la cotation de l'orthographe de celle du contenu, est difficilement concevable alors que pour les apprenants dys c'est essentiel car cela leur permet d'évaluer réellement leurs connaissances. Il y a aussi la peur que la mise en place d'aménagements soit un surcroît de travail, leur demande plus de temps pour préparer alors qu'ils ont beaucoup d'élèves. Un enseignant de secondaire qui a un cours de 2 h/semaine se retrouve avec 14 classes, ce qui lui fait près de 300 élèves. Comment aménager pour chacun ?

Y aurait-il des abus de la part de certains parents ? Deviendraient-ils trop exigeants vis-à-vis de l'école ? Leur attitude serait-elle en partie responsable du recul et du désinvestissement des enseignants ?

Les parents qui nous appellent sont plutôt des parents désespérés parce qu'ils n'ont pas d'écoute. Ils vivent parfois des situations extrêmes où l'enfant et eux-mêmes subissent du harcèlement de la part de l'école car ils ont demandé des aménagements. J'ai entendu par contre des témoignages d'enseignants qui dénoncent certains abus. Toute difficulté relevée serait due à des troubles dys ! Un enseignant de 6^e primaire me disait que, depuis que les adaptations pour la passation du CEB existent, il reçoit un nombre grandissant de dossiers de demandes ou de rapports. Ce qu'il n'avait jamais auparavant. Cela s'explique selon lui parce que les parents ont peur que leur enfant rate le CEB. Or, ce n'est pas son job.

Certains parents déposent à l'école le bilan rédigé par les professionnels qui suivent leur enfant et puis ne font plus rien, ils attendent tout de l'école. Puis ils se réveillent tout à coup quand il y a échec. Prévenir et informer l'école est une chose mais ce n'est pas suffisant. Certains parents oublient qu'il y a 25 élèves dans une classe, que les troubles dys sont des troubles invisibles et que les enseignants

¹⁶⁹ APEDA : Association des parents d'enfants en difficulté d'apprentissage

oublie que tel ou tel élève a besoin d'une attention particulière. Les parents sont aussi dépourvus dans l'organisation de notre système scolaire : il n'existe par exemple pas de moyen d'obtenir une dispense pour le cours de langues étrangères. Or pour les élèves dyslexiques, c'est extrêmement compliqué de ne pas être en échec. Il arrive souvent que la réussite de leur année scolaire soit en jeu à cause des langues. Cet état de fait est à relayer auprès de l'administration de l'enseignement. Certains parents sont également choqués de voir qu'une orientation vers l'enseignement technique est proposée juste parce que leur enfant vit des difficultés scolaires faute d'aménagements. L'orientation d'un élève dyspraxique vers un tel type d'enseignement est-elle adaptée ? Ceci est délicat et long à débattre.

Comment faire pour établir un dialogue constructif avec l'école ?

Plus les parents vont exiger et ne pas être positifs, réclamer des choses, moins les choses seront mises en place. Il faut des aménagements raisonnables, réfléchis ensemble dans un dialogue. Je pense que la direction a un rôle-clé à jouer. Si la direction prend en compte et veille à ce que des aménagements soient mis en place, les enseignants se mobiliseront davantage. J'ai en tête l'exemple d'une école où un enseignant refuse tout aménagement pour un élève dyslexique et la direction a demandé à l'élève de le prévenir si celui-ci refusait d'adapter pour lui. La direction annulera alors l'interrogation et l'enseignant en a été prévenu. Il est vraiment fondamental que les aménagements soient actés tous ensemble : direction et enseignants. Cela sera beaucoup plus difficile de passer au-dessus, de les ignorer, d'où toute l'utilité du Pass Inclusion¹⁷⁰. En conseil de classe ordinaire, les enseignants n'ont pas le temps de réfléchir aux aménagements, il faut provoquer des conseils de classe extraordinaires. L'idée de l'aménagement raisonnable veut dire que l'aménagement doit être raisonnable pour tous à tous niveaux. Les parents et/ou le professionnel expliquent ce dont l'enfant aurait besoin et le professeur dit ce qu'il peut faire, dans le dialogue. Si le professeur n'est pas preneur, il faut le respecter même si ce n'est pas facile. Sa position changera peut-être en entendant de ses collègues le bénéfice des aménagements.

A trop parler des dys, on est en train de les desservir. Comment bien en parler avec l'école ? Quels écueils éviter ?

On en parle beaucoup plus mais pas toujours bien. Ce ne sont pas toujours les bonnes personnes qui en parlent, on reste énormément dans les clichés. Tant qu'on ne les dépassera pas, on n'avancera pas. Ce n'est pas aux parents à en parler en première ligne aux enseignants. Ceux-ci devraient être sensibilisés au cours de leur formation initiale de manière obligatoire ; cela engendrerait la compréhension des troubles dys et des aménagements à mettre en place. Tant que cela ne fait pas partie de la formation obligatoire et continue, on devra encore beaucoup se battre. Les parents de dys peuvent informer les autres parents et insister sur le fait que c'est dans le dialogue qu'on arrivera à faire avancer les choses. On ne pourra jamais imposer aux écoles. L'investissement parental est obligatoire et est porteur. Montrer qu'il y a un soutien à la maison et à l'extérieur. Les enseignants ne sont pas conscients de tout ce que certains parents investissent. Espérons que le fait que les parents qui ont le temps et les possibilités d'investir dans la scolarité de leur enfant permettra de faire changer les choses pour que les autres enfants qui n'ont pas ce soutien parental-là puissent tout de même en profiter et ne soient pas des futurs jeunes en décrochage scolaire.

Oui, parfois les parents rouspètent. Si on rouspète, c'est parce qu'on essaie de bouger et qu'on se sent seul. Au plus on bougera ensemble (parents et enseignants) au moins on rouspètera !

¹⁷⁰ http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=10159&do_check

Annexe 4 : Interview de Simone Bonhomme– enseignante de mathématiques dans l’enseignement secondaire supérieur depuis 20 ans

Je donne cours de mathématiques dans le degré supérieur : 4^e, 5^e et 6^e en option maths fortes. Cela fait pratiquement 20 ans que j’enseigne dans cette école (depuis 1996) avec une expérience préalable de 10 ans dans le privé. J’ai une licence en mathématiques avec le diplôme d’agrégation, mais la formation était fort réduite : petit cours d’initiation à la pédagogie, idem pour la psychologie, 10 h de stage passif et 10 h de stage actif. Je n’ai pas eu de présentation des intelligences multiples, des troubles d’apprentissage. C’est pour cela que je dis toujours que je sais apprendre à celui qui sait apprendre, à celui qui est dans cette norme-là, mais je n’ai pas été formée pour les élèves qui ont des troubles d’apprentissage.

Et au niveau de la formation continuée, avez-vous suivi des formations sur les troubles d’apprentissage (TA), les TDA/H ou les Hauts potentiels (HP) ?

J’ai plutôt suivi des formations sur les personnalités : (ennéagramme, communication non violente...) que sur les intelligences différenciées.

Y a-t-il dans votre établissement scolaire des enseignants qui ont suivi la formation personnes-relais dyslexie ?

Je ne crois pas mais nous avons depuis 2-3 ans le CAP : Cellule d’apprentissage personnalisé. Une personne a été engagée, mais je ne sais pas quelle est sa formation. Elle est censée donner une formation aux autres enseignants sur les TA mais elle est débordée par les accompagnements individuels. Et on étoffe petit à petit l’équipe autour d’elle. On intègre dans ce projet du CAP des enseignants qui ont un intérêt pour les troubles d’apprentissage, qui ont suivi des formations mais aussi des enseignants à qui il manque 1 heure pour avoir un horaire complet. Cela fait partie des impératifs de gestion des écoles. Avant les enseignants donnaient des heures de remédiation (je donnais par exemple du tutorat en maths aux quatrièmes années), mais après évaluation et discussion, nous avons envisagé de remettre ces heures de tutorat au CAP pour que ces heures soient les plus efficaces possibles. La discussion est toujours en cours.

Y a-t-il des interactions entre le CAP et les enseignants ?

On envoie les élèves après le conseil de classe. Il y aura un lien entre le CAP et le titulaire. Comme prof de branche, je n’ai jamais eu quelqu’un du CAP qui soit venu me trouver. Mais cela ne veut pas dire que cela ne se fait pas. Il faut savoir que le CAP donne la priorité au 1^e degré du secondaire. Au plus tôt on prend en compte les difficultés scolaires, au mieux on pourra les dépasser.

Traditionnellement, notre école est accueillante pour certains types de difficultés : personne malentendante, malvoyante et notre public vient en majorité de milieu favorisé. Nous avons une élève malentendante, il y a une interprète qui traduit. Cela se passe bien. Cette élève est brillante et son handicap se voit tout le temps. Ce n’est pas la même chose qu’un TA.

Y a-t-il des élèves en intégration dans votre école ?

Oui j’ai connu des intégrations d’élèves avec handicap sensoriel et physique.

Quelle est la position de la direction par rapport aux TA, TDA/H et HP ?

Selon moi, il y a une réelle volonté d'accompagner les élèves en difficulté avec la création du CAP mais moi je trouve qu'on risque de se dédouaner trop vite, que le risque existe de renvoyer vers le CAP alors que la solution devrait être cherchée par l'enseignant lui-même. Cela risque de devenir la solution de facilité. On ne peut pas non plus dire au jeune d'aller au CAP si on sait que celle-ci n'a pas la capacité d'accueillir tous les élèves. Il y a selon moi un réel souci d'entendre et de prendre en compte de la part de la direction. Mais il y a aussi la volonté de ne pas tomber dans quelque chose où « on fait tout à la place de ». Il faut armer l'enfant pour la vie qui ne sera pas toujours adaptée. Tout en sachant que les modèles d'apprentissage ne sont pas très variés alors que dans la vie professionnelle, il y aura plus de liberté. Si un élève avait besoin d'un ordinateur en classe, je pense que la direction prendrait en compte la demande avec les problèmes pratiques que cela comporte (pas toujours une prise accessible si la batterie se décharge, peut-être que l'élève se retrouverait à l'arrière dans la classe ?).

La direction encourage-t-elle à suivre des formations sur les TA ?

Lors de chaque journée pédagogique, il y a toujours une formation sur la dyslexie, les intelligences multiples ... L'école montre donc une attention à cette thématique mais sans obliger les enseignants à se rendre dans l'un ou l'autre atelier. Tous les enseignants ne sont pas intéressés par cette thématique. Il y a aussi une organisation particulière pendant les examens avec un local séparé et l'octroi de temps supplémentaire pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Une attestation d'un médecin doit être fournie pour y avoir accès.

Avez-vous déjà senti le besoin de suivre une formation complémentaire pour accompagner les élèves en difficulté scolaire ? Vous êtes-vous déjà sentie démunie face à certains élèves qui ont des troubles d'apprentissage ?

Oui je me suis déjà sentie démunie parfois mais sans savoir ce qu'il y avait derrière. Les parents ne nous disent pas systématiquement en début d'année scolaire si leur enfant est dyslexique. Cela sort souvent quand il y a des échecs, il y a au départ plutôt une discrétion. Cela finit par sortir en cas de souffrance. D'autres enfants et d'autres parents le brandissent comme une bannière, comme une excuse. Ils nous en parlent avant même de nous dire bonjour. Avec les HP, cela se passe de plus en plus souvent ainsi. Lors des soupers d'école, les mamans me tombent sur le dos en disant que leur enfant est HP alors qu'il n'y a aucun problème à l'école. Je dirais qu'il y a généralement deux manières de communiquer : soit beaucoup de discrétion, soit l'étendard.

Quelle serait pour vous la bonne manière de communiquer avec l'enseignant quand on a un enfant qui souffre d'un trouble d'apprentissage ?

C'est surtout la manière de dire les choses qui importe. Les professeurs de français de l'école invitent régulièrement Thomas Gunzig dans les classes. Il parle de son œuvre mais témoigne aussi de sa dyslexie qui lui a servi de tremplin à sa carrière. Pour lui, la dyslexie est un point de départ. Il a été poussé à décortiquer la langue grâce à sa dyslexie et cela l'a conduit à jouer avec la langue française. En tant qu'enseignant, nous préférons cette approche où on va de l'avant à celle où on ouvre le parapluie pour se protéger des difficultés et des obstacles. Cette année, il y a une maman qui accompagne son fils de manière non doloriste, non protectrice. Elle reconnaît les problèmes et apporte des solutions. Elle me demande l'envoi par mail d'une partie de cours et je le fais bien volontiers. Nous n'avons pas besoin de parents qui présentent le trouble comme une excuse mais de parents qui apportent des solutions, qui sont acteurs et qui poussent vers l'avant, qui ne sont pas culpabilisants. J'ai 28 élèves en quatrième, les parents qui disent « vous n'avez qu'à... », je les invite à venir en classe à ma place. Pour avancer, il faut des possibles des 2 côtés, une rencontre de possibles. Cette année, nous avons eu une élève qui a développé une maladie des yeux et qui est devenue

quasi aveugle en 2 mois. J'ai appelé l'ONA¹⁷¹, il y a eu une accompagnatrice qui nous a expliqué ses difficultés. Et cela se passait bien. Maintenant l'accompagnatrice n'est plus là et l'élève décroche, elle n'a pas de quoi prendre note, elle n'a pas ses feuilles. On ne peut pas tout faire à sa place. En tant que prof, on a besoin que l'effort soit commun, pas seulement que l'on vienne nous dire « y a qu'à ». Je suis bien consciente qu'un élève qui a des troubles d'apprentissage n'a pas, lui, d'interprète. J'ai une amie qui m'a aidée en me parlant de son fils dyslexique. En m'expliquant que son mode de pensée, de réflexion n'empruntait pas l'autoroute mais des chemins de campagne, cela m'a permis de comprendre à quel point une journée à l'école pouvait être fatigante et en même temps mon rôle c'est de faire en sorte que mes 28 élèves passent en 5^e soit en maths 2, soit en maths 5, soit en maths 7 heures.

Une école comme la nôtre est très irritée par l'augmentation croissante des dys surtout quand on est proche de la période des examens, on a même parfois l'impression que c'est utilisé comme argument tardif pour un recours.

Nous avons fait une enquête directement auprès de nos élèves en ce début d'année scolaire. Il semblerait qu'il y ait plus de 200 élèves sur 800 qui soient HP. J'ai du mal avec cela. Un quart de l'école, c'est difficile à croire.

J'ai en tête une maman qui avait un fils avec un profil d'autiste asperger. Je lui ai dit « votre fils est terriblement attachant et terriblement irritant ». Et la maman était en accord avec moi. La maman n'a pas cherché d'excuse à son fils. Il est important d'avoir une relation de vérité avec les parents.

Je trouve aussi qu'il faut assumer ses choix. Si on met son enfant qui a des TA dans l'établissement scolaire dans lequel je travaille, on sait que cela ne sera pas rose, c'est un contrat que l'on prend avec soi-même, avec l'enfant. On ne peut pas faire ce choix-là en attendant tout de l'institution. Le plus irritant, c'est quand le parent ou le jeune semble tout attendre de l'institution. J'avais une élève dyslexique qui me le sortait à chaque phrase, mais cela ne la dispense pas d'avoir son livre, de classer ses feuilles. Ou alors cela fait partie de son trouble et alors elle cherche de l'aide ailleurs : son parent, un camarade de classe...

La 4^e humanité est aussi souvent l'année où les élèves ne veulent plus l'aide de la famille, c'est l'année où on met de la distance avec les parents. C'est souvent l'année où les parents arrêtent d'aider, d'expliquer car cela crée des tensions.

La salle des dys pour les examens est aussi stigmatisante : on a un autre horaire, on monte au 3^e étage... Quelques lents se disent « moi aussi je voudrais 1 demi-heure en plus ». Les jeunes à cet âge-là n'ont pas envie d'être différents, pas envie de prendre le risque d'être stigmatisés. Ils le sont déjà par les profs qui râlent car ils doivent rester une demi-heure de plus pour les surveiller. La dernière fois que je surveillais ce local d'examen, la moitié de la classe est arrivée à 11h15 au lieu de 11h alors qu'ils demandent une demi-heure de plus. Une élève arrive avec un casque jaune fluo. Et je n'étais pas prévenue. Cela mérite un minimum d'info préalable sur les aménagements autorisés en salle d'examen. La responsable de la cellule CAP n'a pas donné l'info. Il y a un manque de communication, d'information. Je n'aime pas le fait accompli.

Avez-vous déjà entendu parler du terme aménagement raisonnable ?

Non, je n'en ai pas entendu parler. Mais en vous écoutant définir ce que signifie le terme aménagement raisonnable, je me souviens d'une élève qui avait la maladie de Crohn. Elle pouvait sortir de la classe autant de fois qu'elle voulait, on n'autoriserait pas cela à un HP, on lui demandera

¹⁷¹ Office National des Aveugles

de rester. En parallèle elle remplissait son contrat d'élève, elle n'avait pas de problème de discipline, elle réussissait. Je pense qu'il y a peu de chance que l'on me demande des aménagements raisonnables car je donne cours en 4^e (cours de base) et en 6^e maths fortes. Je pense que les jeunes qui ont de très grosses difficultés n'arrivent probablement pas en 4^e dans l'école où j'enseigne. Il faudrait aussi que l'enfant sache assumer cette différence par rapport aux autres. Avec une personne handicapée, on peut s'imaginer ce que c'est d'être aveugle, d'être sourd. On peut se mettre à leur place. Par contre la dyslexie, c'est plus difficile à comprendre, à appréhender. C'est invisible, insoupçonnable et un peu incompréhensible pour quelqu'un qui fonctionne de manière ordinaire. On ne sait pas se mettre dans la peau de l'autre.

Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui pensent encore qu'être dyslexique, c'est simplement faire beaucoup de fautes d'orthographe ou confondre les b et les p. Un étudiant en fin de rhéto est venu me trouver pour me dire combien il avait souffert en 5^e car on utilisait beaucoup les lettres p et q en logique. Il ne me l'a jamais dit alors que c'était si simple de changer les lettres. J'ai accompagné une élève aveugle en maths en 4^e et j'enseigne la trigonométrie autrement depuis. Elle a élargi ma connaissance de certains concepts. Mon enseignement est plus riche depuis que je lui ai expliqué. Je peux croire qu'enseigner à des élèves qui ont des TA peut enrichir ma manière d'enseigner.

Est-ce raisonnable de demander à des enseignants dans le général de pouvoir développer une pédagogie différenciée et de mettre en place des adaptations ? Est-ce réaliste ?

Si c'est supprimer systématiquement une question à un test, pourquoi pas ? Pour moi, le grand piège, c'est la routine, l'intention y sera au départ mais je risque d'oublier surtout dans des périodes très chargées. Comment le rappeler sans que cela soit irritant pour l'enseignant ? C'est toute la question de la délicatesse de la relation.

Seriez-vous prête à accepter la guidance d'un enseignant spécialisé en orthopédagogie qui pourrait vous éclairer sur un meilleur accompagnement pour ce type d'élève ?

Oui, je n'ai aucun souci avec ça. Dans un premier temps oui et on verrait comment cela se passe. On est trop seul dans nos classes. C'est un métier très solitaire, on n'a pas de chef, on est seul maître à bord et donc parfois un peu seul par rapport à une difficulté.

Qu'est ce qui pourrait sensibiliser les enseignants aux TA de manière intelligente ?

Il y a un fond d'irritation pour le moment dans les écoles comme les nôtres. Je ne pense donc pas que ce soit par la parole ou des conférences. Je crois plus à des expérience-types, des mises en situation. Pouvoir commencer une journée pédagogique où on met les gens hors de leur zone de confort. Mettre sur pied une animation qui interpelle sur l'inconfort de l'autre. Le témoignage de T Gunzig nous plaît car il nous dit que sa dyslexie est un tremplin et pas une limite maximale. Qu'est-ce qu'on en fait pour que cela soit positif ? Les témoignages d'adultes dys peuvent être parlants pour les enseignants.

Observez-vous une évolution dans l'attitude scolaire des jeunes depuis 20 ans ?

Le stress a augmenté certainement. Il y a 20 ans, on devait réussir ses études. Maintenant, on doit réussir ses études, être bilingue et faire du sport de haut niveau. Il y a une pression de vie et dans l'établissement scolaire dans lequel je travaille, il y a une pression d'excellence.

Les compétences ont changé : j'observe, par exemple, une baisse dans la technicité et ce n'est qu'un exemple parmi d'autres mais il y a d'autres connaissances qui compensent.

Du point de vue de l'assiduité au travail : nos élèves travaillent beaucoup mais ils veulent des résultats plus rapides, il y a une impatience quand ils étudient. Cela doit aller vite.

Selon moi, le grand changement c'est la perte de confiance dans l'institution scolaire. Pourquoi on doit étudier cela ? A quoi cela va nous servir ? Certains parents sont aussi beaucoup plus interventionnistes, ils veulent avoir la maîtrise. Ils font moins confiance à l'adulte et c'est insécurisant pour les jeunes. Ils vérifient les cours de leurs enfants (par exemple).

Le rapport au silence et à l'autorité a changé. Le silence complet est devenu trop oppressant pour les jeunes. Il y a 20 ans, si un élève inconnu me bousculait, il était très ennuyé de m'avoir bousculée. Ma fonction faisait autorité. A présent si un élève me bouscule, il s'en va sans s'excuser. Aujourd'hui j'ai de l'autorité (auprès de mes élèves, auprès des élèves que je connais) parce que je l'ai gagnée, parce que je me suis fait respecter, parce que je fais bien mon travail. C'est plus facile quand on a 15 ans d'ancienneté mais tout de même, chaque année, je dois regagner mon autorité. On est dans un métier où on est en représentation, donc on doit toujours être en forme.

Propos recueillis par Anne Floor le 5 juin 2015

Annexe 5 : Interview de Pascaline Close qui fait de l'accompagnement pédagogique¹⁷² pour les élèves en difficultés scolaires du premier degré du secondaire depuis fin septembre 2014

Quelle est votre fonction dans l'école ? Quelles sont vos missions ?

Ma fonction n'était pas du tout établie au début. J'avais postulé dans cette école secondaire en tant qu'éducatrice pour aider les élèves en difficultés scolaires pendant les études. Ayant un diplôme d'institutrice primaire et spécialisée en orthopédagogie, je me rendais compte petit à petit de mon projet professionnel : accompagner l'élève dans sa scolarité de manière plus individuelle et pouvoir entrer en contact avec les familles/enseignants/éducateurs/directions pour travailler en cohérence et prendre en compte les différents facteurs pouvant influencer les apprentissages.

L'école m'a recontactée pour me proposer de monter un projet pour les élèves en difficultés scolaires du premier degré du secondaire. L'idée était de mettre en place de l'accompagnement pédagogique sur des heures de coordination (10/22è). Les missions étaient écrites au jour le jour : être une aide pour les enseignants au niveau de la formation aux outils et aux troubles d'apprentissage, de la mise en place de ceux-ci et établir un contact triangulaire entre famille-école et jeune. De plus, mon rôle était d'intérioriser les difficultés au sein du Lycée et de les traiter, de manière journalière au sein des classes : laisser donc la chance à chacun de réussir avec l'aide apportée dans celles-ci. Nous sommes bien conscients que certains élèves doivent bénéficier d'une aide extérieure, d'un bilan pluridisciplinaire et de suivis plus intensifs, ciblés sur la difficulté.

Il me faut d'abord cibler la difficulté de l'élève, la mettre sur le palier des besoins et actions : mise en place d'outils, de stratégies cognitives/d'apprentissages et/ou travail individuel. Le travail individuel va tourner autour de comment accompagner la difficulté dans les apprentissages ordinaires : recherche d'une méthode de travail, recherche des stratégies de mémorisation, organisation/planification/, stratégies de concentration, recherche de mises en place bénéfiques à son intégration en classe.

Cela sera à chaque fois singulier, parce que cela dépendra de là où se situe le jeune par rapport à ses apprentissages et de ce qu'il est simplement. Je ne m'occupe que du 1er degré car on estime que la transition primaire-secondaire est déjà difficile et que mon diplôme peut permettre cet accompagnement (je ne sais pas si on engagerait une institutrice primaire pour les degrés supérieurs du secondaire !!!).

A côté du travail en classe et en individuel, je participe aux conseils de classe, je fais le lien avec tout ce qui est relais (centre de ressources, services d'aide après journée, accompagnement des devoirs après journée, cours particuliers, renvoi vers un centre de diagnostic, renvoi vers des spécialistes...). Plus globalement, je mets en lien tous les acteurs de l'apprentissage du jeune qui se mettent en cohérence dans leur travail afin que le jeune se sente soutenu et que tout le monde fonctionne réellement de la même manière. Il m'arrive de renvoyer les parents vers des spécialistes en leur indiquant clairement quelle hypothèse doit être vérifiée (avec une anamnèse prédéfinie) en allant

¹⁷² Puisqu'il ne s'agit pas de remédiations, ni de soutien scolaire (type « cours particuliers »).

chez le spécialiste, quelle est la question qui se pose, quel est l'objectif précis en allant là-bas. Ensuite le bilan revient vers l'école et il est analysé avec le jeune et on pointe les objectifs prioritaires. On ne va pas dans tous les sens, on pointe à chaque fois un objectif. Une synthèse écrite est envoyée à chaque enseignant pour qu'il l'intègre dans ses apprentissages et qu'il soit simplement informé des résultats.

Je peux aussi faire de l'accompagnement en classe : accompagner le jeune en classe et voir la difficulté là où elle est et non pas la voir après. Je travaille donc la difficulté en classe avec le jeune. Je peux également retourner en classe après plusieurs suivis individuels pour évaluer les stratégies mises en place avec l'élève : vérifier s'il les utilise, si elles fonctionnent, si elles sont intégrées dans la pédagogie du cours, etc.

Relations avec la direction

La Direction m'accompagne dans la construction du projet. Elle réfléchit aux actions/objectifs au jour le jour lorsque je me présente avec des interrogations. Je mets toujours la direction en copie des mails à l'attention des parents ou des enseignants et toutes les prises de décision pour les adaptations ou orientations vers une autre école sont faites en accord avec elle. Je travaille en toute transparence, de manière spontanée tout en ayant la liberté de construire mon travail. Ce projet existe depuis fin septembre 2014. La Direction reçoit une liste non exhaustive des élèves que je rencontre et participe aux conseils de classe : elle est donc au courant de ce qui est mis en place pour les élèves. Elle est un réel soutien pour la mise en place de ce projet !

Relations avec les autres enseignants

Mon arrivée fort précipitée et ma présentation relativement « floue » le premier jour n'ont pas aidé à mon acceptation immédiate : « Que vient-elle faire dans notre Lycée ? Pourquoi venir en classe ? Que cherche-t-elle à observer ? »

J'ai réexpliqué mon rôle et ma fonction d'institutrice primaire, différente que la fonction d'enseignante dans le secondaire. Je suis d'abord venue en observation, comme une petite souris au fond de la classe. J'ai essayé de comprendre comment ils fonctionnaient et la pédagogie présente dans ce lycée. On en a discuté et échangé sur les méthodes utilisées et sur le regard extérieur que je pouvais amener. J'ai amené tout doucement des réflexions, des observations avec l'objectif d'un échange constructif. Mon regard extérieur a également tissé des liens étroits avec l'enseignement primaire. La relation s'est tissée au jour le jour avec l'objectif du respect des compétences de chacun. Maintenant il y a véritablement un travail de partenariat/collaboration qui s'est développé : l'élève est au centre de nos réflexions et j'ai besoin d'eux pour construire l'accompagnement pédagogique. Au fil des jours, nous nous rendons compte que les mises en place sont en réalité bénéfiques pour toute la classe !

Les stratégies cognitives sont mises en place par l'élève. Les adaptations en termes de « matériel » sont aménagées par l'enseignant (format, aération, structure des cours) et l'enseignant est toujours mis au courant de ce que l'élève peut demander et pourquoi (exemple : si l'élève doit utiliser un correcteur orthographique). C'est une relation de donnant donnant. L'élève se montre preneur des apprentissages et motivé pour participer aux cours (sans problème de « comportement ») et l'enseignant se montre à l'écoute et remet plus volontiers son travail en question pour l'intégration des difficultés au sein de sa classe. Les élèves le comprennent bien et comprennent vite cette relation. Dans le cadre de mes suivis, l'élève est également amené à fournir une motivation, une application pour pouvoir bénéficier de cet accompagnement. Le renforcement positif est beaucoup utilisé. Le moindre objectif acquis doit être félicité, reconnu. On renforce dès qu'il y a effort de l'élève pour qu'il évolue. Les enseignants se rendent compte qu'il faut féliciter ce qui va, avant de pointer ce qui ne va pas !

Avez-vous rencontré des enseignants qui ne veulent pas évoluer ?

Je travaille avec les enseignants plus collaborants et dans chaque équipe éducative, il y a des enseignants moins preneurs et je respecte leurs décisions. Je reste cependant ouverte à tout échange et disponible si besoin.

Je pense qu'avant de faire confiance, il faut des « résultats » et certains enseignants reviennent vers moi uniquement après avoir observé mon travail et les apports de celui-ci. Je suis consciente que les résultats ne sont pas toujours comme on les souhaite, mais le travail de collaboration est réellement un plus pour pouvoir en observer. Certains enseignants communiquent par mail et d'autres demandent des échanges oraux plus réguliers. C'est également à moi de m'adapter aux personnalités présentes au sein du Lycée. Le travail avec les titulaires est plus important et demande donc des échanges plus réguliers : dans l'ensemble, chaque titulaire se montre présent et preneur de ce nouveau projet d'accompagnement.

Que pensez-vous de votre formation initiale ?

En sortant de ma formation d'institutrice primaire, je n'ai pas été formée dans l'accompagnement d'élèves avec troubles d'apprentissage. J'ai fait un stage en type 8 (obligatoire) de 2 semaines, mais je n'y étais pas préparée. Je n'étais pas à l'aise et je n'osais pas faire grand-chose de peur de commettre des erreurs. Et c'est là que j'ai décidé de faire la spécialisation en orthopédagogie parce que je me suis dit que je n'étais pas prête pour accompagner des élèves différents. L'orthopédagogie m'a appris tout ce qui était TA et déficience intellectuelle. C'était de la théorie mais elle est entrée. J'ai eu de très bons résultats. J'aimais faire des cours adaptés. J'ai d'abord travaillé 1 an en intégration, j'ai beaucoup aimé ce travail. Maintenant si j'ai une question, je recherche dans mes ouvrages. Ma formation en orthopédagogie m'a beaucoup aidée. Les cours sont mes outils de recherches et m'aident au quotidien.

Vous sentez-vous seule dans votre travail à l'école ?

Les nombreux échanges avec les membres de mon Lycée m'ont permis de construire et d'affiner mon projet.

Je n'ai malheureusement pas l'occasion d'échanger avec d'autres enseignants ayant la même fonction dans un autre Lycée. Jusqu'à présent, j'avoue ne pas avoir été en recherches. Le partenariat avec les intervenants extérieurs (spécialistes) me permet de me sentir moins seule et le travail de cohérence entre les parents, les enseignants et les intervenants externes (fait de manière très régulière) me permet de me sentir soutenue dans ce projet. Le CPMS me soutient beaucoup pour la construction de ce projet. En plus, s'il y a décrochage scolaire, je considère qu'il y a un travail psychologique à faire avant tout travail pédagogique. Le CPMS me permet d'observer les autres facteurs pouvant avoir un impact sur la scolarité du jeune. Nous sommes très complémentaires. Il est certain que 10 heures/semaine n'est pas assez pour suivre chaque élève comme je le voudrais... Mais il est important de clarifier le rôle d'une accompagnatrice pédagogique et éviter que le lycée devienne un centre « paramédical ». Les élèves avec des difficultés scolaires plus importantes sont redirigés vers l'extérieur (en plus du suivi à l'école) pour un travail plus productif.

Qu'avez-vous observé comme manques dans la formation en orthopédagogie ?

Il y a un manque au niveau des outils de repérage pour les enseignants pour créer l'anamnèse, pouvant servir aux services de diagnostics ou autres spécialistes. Je trouve en effet que le travail de détection pourrait être fait par les enseignants. Nous avons besoin d'outils adaptés aux enseignants pour une observation générale en classe. Je trouve cependant la formation très complète en orthopédagogie et la conseille à toute personne voulant se perfectionner après sa formation initiale. Elle présente des apports théoriques sur certains troubles de l'apprentissage « connus », mais peut

montrer certaines faiblesses au niveau des « nouveaux troubles » récemment nommés (exemple : TDAH ou HP). J'ai donc continué mes recherches concernant les « nouveautés » et je suis certaine que cette spécialisation se remet à jour de manière permanente (au niveau des cours et des nouveautés dans les difficultés d'apprentissage).

Comment se passe votre travail au quotidien ?

Les parents complètent un dossier en début d'année avec présentation des spécificités de leur enfant. Sur base de ces dossiers, je décide quels élèves je vais observer. J'ai les photos des élèves ainsi que leurs horaires. Je prends note et je confronte mes observations avec les enseignants. Je décide alors de rencontrer le jeune ou non. Ceux qui sont en échec scolaire passent en priorité et je les vois 1 x par semaine. Ceux qui ne sont pas en échec, je les vois tous les 15 jours. J'espace les rendez-vous dès que ça va mieux. Le travail quotidien se passe dans l'ensemble à merveille. Mes journées sont rythmées par des suivis et par des réunions. Je consacre 1 heure par élève et 15 minutes après pour rédiger le compte rendu (écrit de l'accompagnement proposé, au jour le jour). Entre chaque suivi, je retourne vers mon bureau, dans la salle des éducateurs et partage mon expérience ou communique simplement ce qui est important de partager.

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les élèves ?

La première rencontre vise à les rassurer, à apprendre à se connaître, à déterminer leur profil. Je leur dis que je ne suis pas « madame difficulté ». La relation de confiance s'installe très vite sans doute à cause de ma fonction d'institutrice primaire. Je n'ai jamais eu de problème mais je leur dis toujours que, s'ils ne sont pas preneurs, ils doivent me le dire. Ils savent qu'avec moi, ils peuvent dire ce qu'ils pensent du cours, ils peuvent parler et se sentent compris. « Ce n'est pas si grave de ne pas aimer une matière, mais comment vais-je faire malgré cela pour y arriver et étudier ? » La relation se crée au fur et à mesure et ils sont souvent très preneurs une fois qu'ils ont trouvé ce qu'ils cherchaient lors de nos rencontres (des stratégies, une connaissance de soi, une évolution, etc.). La difficulté la plus observée lors de mes échanges est les problèmes familiaux, ayant un impact considérable sur les apprentissages. Il est difficile pour l'élève d'en parler et surtout de s'impliquer lorsqu'il a la tête ailleurs. C'est ici que les relais se font !

Pour les élèves en décrochage scolaire, cela sort de mes fonctions et ils ont besoin d'un accompagnement pluridisciplinaire. Ils sont dans l'esprit de « foutez moi la paix, arrêtez de m'ennuyer avec vos soutiens, vos aides, vos cours particuliers ». Ils sont alors redirigés dans un premier temps vers le CPMS et reviennent éventuellement vers moi s'ils sont preneurs par la suite. Ils savent que cette porte est entrouverte et qu'ils peuvent la passer lorsqu'ils se sentent prêts.

Les élèves viennent vers moi grâce au bouche-à-oreille et d'autres refusent. On fait des évaluations après les bulletins, on réévalue toujours si mon accompagnement est encore nécessaire, doit être réajusté... ? Je n'ai jamais eu de conflit avec les élèves et les échanges se sont toujours bien passés jusqu'à aujourd'hui. J'espère bien évidemment que cela continue.

Comment se passe la relation avec les parents ?

Avant de voir l'élève, je contacte toujours les parents pour avoir leur accord concernant un éventuel accompagnement au sein du Lycée. Ils sont preneurs et collaborent facilement. On se recontacte +/- tous les mois pour évaluer le travail fait à domicile et à l'école : on travaille en partenariat et le travail fourni après journée est aussi important que celui proposé pendant la journée. Si les parents collaborent, l'élève se sent soutenu et collabore plus facilement.

Ils se rendent compte que cela ne sera jamais à la hauteur de leurs exigences et que nous n'avons pas de baguette magique. Avant qu'ils demandent un suivi plus intensif, j'évalue la pertinence de suivis extérieurs et communique mes contacts pour un accompagnement après journée.

Lorsque les parents téléphonent, c'est souvent pour partager des informations « générales » ou simplement informer des résultats (tests réalisés). Ils se montrent en recherche et désireux que leur enfant progresse. Jusqu'à présent, je ne me suis jamais confrontée à un parent « contrarié » ou contre ce qui est proposé au sein du Lycée.

Qu'est-ce qui vous manque dans votre travail ?

Il y a deux logopèdes privées qui travaillent actuellement à l'école, mais elles viennent pour réaliser les bilans et renvoyer vers des suivis logopédiques si besoin. Elles sont présentes « X » heures par an. J'avoue ne pas avoir de contact avec elles. Elles s'occupent de tous les degrés, quel boulot !

Il me manque certainement d'autres spécialistes dans le même établissement, mais je suis consciente que le Lycée doit garder ses fonctions, différentes qu'un centre paramédical. Nous proposons un accompagnement et non de la remédiation logopédique. Je suis également consciente de l'apport de cette nouvelle fonction dans ce Lycée et contente du travail proposé : il ne peut qu'évoluer !

J'ai déjà entendu des enseignants demander une plateforme d'échanges d'idées, de stratégies d'accompagnement des élèves en difficulté, qu'en pensez-vous ?

Pour moi, chaque élève est différent et j'ai toujours une approche différente. Cela varie en fonction de la personnalité, des loisirs, de la famille... J'aurais peur que l'on se bloque : tel type d'élève colle avec tel aménagement. Pour moi, la phase d'observation est la plus importante, j'apprends beaucoup en les observant et il y en a certains que j'observe encore alors que je les suis depuis 6 mois.

Pour moi, les sites internet peuvent inspirer, mais ne doivent pas être un modèle que l'on copie lors de nos accompagnements. Ils sont une ressource pour les personnes se posant des questions. Je pense qu'avec le temps, ces sites deviendront de plus en plus riches. Il est vrai qu'ils sont accessibles facilement, mais attention aux sources de ces documents ! Je reste donc persuadée que l'élève est la première source d'inspiration et qu'internet ou d'autres documents doivent être présents pour mieux comprendre une situation. En effet, les stratégies et aménagements mis en place sont construits grâce à l'élève (c'est lui qui évalue ce dont il a besoin, en réflexion avec l'accompagnatrice).

Que souhaiteriez-vous rajouter de plus ?

La personne avec TA n'est pas quelqu'un de moins intelligent. Dans mon travail d'accompagnement, je me mets au même niveau que l'élève : c'est une relation d'échange, pas de supériorité, pas de hiérarchie. Si on doit travailler debout ou assis par terre, je le ferai. J'essaie de sortir le jeune du contexte qui pose problème et de le convaincre que rien n'est perdu. Peu importe où il est dans sa courbe d'apprentissage, on peut y arriver, mais l'acceptation d'une aide extérieure, c'est un réel travail. Si l'élève accepte de venir me voir pour l'aider, alors seulement le travail peut commencer. Pour certains élèves, il faut 3 mois pour déceler la difficulté. Il faut du temps pour se confier, pour parler de ce qui ne va pas et essayer de cibler d'où ça vient. C'est très dur pour eux d'expliquer comment ils étudient les matières. Ils doivent s'analyser dans leur manière de travailler. J'ai aussi des élèves qui ne sont pas encore diagnostiqués : notre travail est alors d'accompagner ce diagnostic. Il est également indispensable de cibler leurs ressources pour vaincre la/les difficultés ! Les élèves qui ont des TA fournissent le double du travail des autres élèves, pour des résultats moindres, il est important de les rassurer, de renforcer le moindre effort ! Enfin, le travail d'accompagnement pédagogique au sein d'une école nécessite de construire un projet autour de l'élève, où seul lui est le meneur de sa barque.

Interview réalisée le 20 avril 2015 par Anne Floor par téléphone.

Annexe 6 : Interview d'Aurore¹⁷³ – enseignante de français depuis 12 ans de la 2e à la 6e secondaire et responsable de la sensibilisation aux troubles dys dans son école

Qu'est-ce qui vous a motivée à suivre cette formation « personne-relais dyslexie »?

Mon premier moteur a été ma fille qui est dyscalculique. Elle n'a pas eu une scolarité facile en primaire alors que d'autres parents vivent cela comme une formalité pour leurs enfants. Les enfants ayant un TA (trouble d'apprentissage) doivent davantage travailler et les résultats ne sont pas toujours à l'arrivée. Leur confiance en eux et leur estime sont souvent mises à mal. Cela m'a beaucoup questionnée en tant qu'enseignante en me disant que, par méconnaissance totale, j'avais probablement fait, dit, écrit dans les bulletins des choses inappropriées : « ne travaille pas assez, manque d'étude, pourrait mieux faire. » Cette formation a d'abord changé cette vision-là chez moi.

Est-ce que cela veut dire que vous n'avez jamais été interpellée dans votre travail d'enseignante par la présence d'un élève « dys » dans votre classe ?

Quand je donnais cours en 3^e secondaire, j'ai eu une élève dont je savais par ses parents qu'elle travaillait beaucoup pour peu de résultats. Les parents étaient très démunis et avaient très peu de réponses à leur tour. Spontanément, j'ai été plus soutenante, encourageante mais je n'ai pas cherché des outils de mon côté. Elle avait des troubles d'attention sans hyperactivité. On l'avait placée au premier rang et loin d'une fenêtre pour lui permettre une meilleure concentration. En en parlant après entre collègues, l'avis général était qu'on se rendait compte qu'on était très peu sensibilisés, parce que cela ne fait pas du tout partie de la formation des enseignants, qu'ils soient régents ou licenciés.

La majorité des enseignants qui était à la formation personnes-relais dyslexie était pour bon nombre d'entre eux des parents d'enfants avec TA et la sensibilisation venait d'abord de là. On avait envie d'en savoir plus et du coup, par ricochets, de s'informer pour ses propres élèves avec la volonté de mettre des choses en place au sein même de l'école, de donner des outils pour faire bouger les choses.

J'ai été mise au courant de l'existence de la formation via la direction. J'ai reçu un mail à ce propos. Cette formation s'adressait à un enseignant par école. Ils ont élargi l'offre vu que le nombre de demandes d'inscription se multipliait. Le groupe d'enseignants dans lequel j'étais avait demandé de pouvoir avoir une formation de supervision par après pour pouvoir échanger sur ce qui avait été mis en place dans nos écoles. Cela n'a pas encore eu lieu. J'ai suivi cette formation la première année de sa création, durant l'année scolaire 2010-2011.

Avez-vous gardé des contacts avec les autres enseignants de la formation ?

Non mais j'avoue que je n'ai pas trop suivi au niveau de la plateforme. La communication entre profs d'une même école n'est pas toujours évidente mais entre profs d'écoles différentes, elle n'existe

¹⁷³ prénom d'emprunt.

quasi pas car on a trop de responsabilités diverses : cours, préparations, corrections, mise en place de projets. On est parfois tellement avec des horaires complètement différents qu'il est compliqué de se voir pour se concerter. A cela s'ajoute la question des horaires qui ne nous permettent pas toujours des plages disponibles pour la concertation. Par exemple, la collègue qui est venue en aide pour le projet « dys » dans mon école a eu une heure de coordination pour cela, comme moi, mais les heures ne tombaient pas en même temps malgré notre demande.

Comment avez-vous fait pour sensibiliser les enseignants et la direction de votre école ?

J'en ai parlé à mon directeur et on a établi un plan d'action pour l'année scolaire suivante (2011-2012) avec un triple objectif : sensibiliser les élèves, les profs et les parents. Pour les profs, on a visionné tous ensemble le jour de l'AG de la rentrée scolaire le dvd de la Fondation Dyslexie « Maux de lettres, mots de l'être ». Il y a eu des réactions très fortes de certains qui disaient « mais je ne me rendais pas compte ». La logopède de l'école primaire, qui animait cette présentation, a également permis aux professeurs de « vivre » des difficultés d'enfants dyslexiques grâce à des mises en situation.

Sur le moment même, les réactions étaient positives ; la majorité avait vraiment été interpellée. Après, il y a des sceptiques, ceux qui disent que c'est encore une excuse, que c'est en dehors de nos compétences. Pour la sensibilisation auprès des élèves, chaque classe a visionné le même dvd avec un moment d'échanges après. Des élèves ont pleuré et ont dit qu'au fond c'était eux, c'était leur histoire. Des jeunes qui n'avaient jamais été dépistés et qui tout d'un coup comprenaient ce qui leur arrivait.

La direction a également organisé une soirée pour les parents : présentation et explications spécifiques par la logopède, projection du dvd et moments d'échanges. Ensuite, annonce des aménagements spécifiques pour les sessions d'examens. Le local d'examens pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage, qui sont TDA/H est un local séparé, coupé du reste des classes. Ainsi ils n'entendent pas la musique d'intercours toutes les 50 minutes. Ils ont 15 minutes supplémentaires par 50 minutes d'examen, donc en pratique cela fait une demi-heure supplémentaire pour 2 h d'examens. Les conditions pour en bénéficier sont les suivantes : attestation de la logopède pour les dys. En ce qui concerne les troubles de l'attention (TDA/H), une attestation d'un spécialiste est obligatoire (neuro pédiatre).

Au niveau de mon travail, j'envoyais régulièrement des courriels aux enseignants qui reprenaient des informations pratiques : pas de recto-verso, taille des caractères, police, pas de photocopies de photocopies ... A l'heure de l'écologie, on pense souvent bien faire en réduisant la taille des polices et l'interligne pour parvenir à tout mettre sur une seule page. Pour la deuxième année (2012-2013), j'ai demandé de pouvoir faire ce travail avec une collègue. Elle était aussi sensibilisée car une de ses enfants est dyslexique. On a eu l'idée de proposer aux élèves des moments de rencontre, de partage sur leurs difficultés à l'école, de leurs « trucs et astuces » mais cela n'a jamais vraiment abouti. On avait peur de mal faire, de les stigmatiser.

Avec le recul, je me dis qu'on aurait peut-être dû insister.

On a aussi tous reçu, cette année-là, une adresse courriel personnelle pour chaque enseignant. Cela a permis d'améliorer la communication par rapport aux aménagements. Les courriels émanaient principalement de moi et de ma collègue.

Pour les aménagements d'examens, les consignes venaient du secrétariat. C'est devenu automatique et c'est rentré dans le système. Pour être sûrs que chaque professeur soit vigilant sur les modalités pratiques de mises en page de son examen, la liste des élèves concernés est affichée aux valves des professeurs. On a aussi essayé de résoudre les problèmes de communication durant cette deuxième

année de mise en place du projet dys. On s'était en effet rendu compte que les parents devaient à chaque début d'année scolaire réexpliquer le trouble d'apprentissage et le chemin accompli au nouveau titulaire de leur enfant. On a voulu simplifier cela et permettre plus de fluidité. Je me rends compte que nos actions sont fort ciblées sur les sessions d'examens et cela pose question pour les grosses interrogations pendant l'année. Les enseignants veillent cependant à faire un questionnaire clair, lisible ... et ce pour tous les élèves.

J'ai été interpellée par mes collègues de langues : puis-je interroger à l'oral ? Puis-je faire moins de questions ? Ils ont peur de mal faire ou de les avantager, qu'on puisse leur reprocher un certain favoritisme. Il y a, selon moi, un travail à faire de la part des spécialistes en la matière et des autorités en place pour légitimer ces pratiques. Il n'y a jamais eu d'élèves ou de parents qui se plaignaient des mesures pour les dys. Les gens sont conscients que l'on peut faire de la différenciation sans que cela soit de l'injustice.

Y a-t-il eu des abus du système ?

Non pas vraiment. Il y a bien eu quelques cafouillages au début : des parents qui ont rentré l'attestation en retard, un non-respect du cadre mais pas de volonté de profiter du système. J'ai eu, c'est vrai, des parents qui m'ont demandé si leur enfant très stressé par les examens pouvait aller dans ce local séparé avec du temps supplémentaire mais la direction a été très claire et a refusé. Je pense que nous n'avons pas d'abus parce que le cadre est bien clair.

Comment les élèves vivent-ils de se rendre dans un local séparé pour les examens ?

Ils ont des appréhensions de devoir quitter leur classe habituelle pour les examens. Pour les plus grands, ils s'inscrivaient puis se désinscrivaient. Mais globalement, une fois qu'ils y sont allés, cela leur fait beaucoup de bien. Le fait de savoir qu'ils avaient plus de temps levait un stress. Ils ont aussi le droit de lever la main s'il y a une mauvaise compréhension des consignes. On va aussi leur dire : es-tu allé jusqu'au bout de la consigne ? Ils n'étaient pas 10 à lever la main quand j'ai surveillé. On pensait qu'il y aurait de plus en plus d'élèves dans ce local au fil des années. Mais le nombre s'est relativement stabilisé. Il y a proportionnellement beaucoup d'élèves du premier degré, et puis de moins en moins d'élèves des 2^e et 3^e degrés.

Qu'est ce qui aurait pu rendre votre travail de sensibilisation plus efficace ?

Recevoir un soutien plus important au niveau « légitimité » d'un tel projet de la part de la direction. Les enseignants qui y sont sensibles, posent des questions, demandent des conseils et cela se met en place de manière naturelle. Mais avec les « sceptiques », c'est difficile. Cela crée parfois des tensions entre collègues.

Il y a une crainte de la direction : ne pas trop communiquer là-dessus car on n'a pas envie d'accueillir tous les élèves « à problèmes ». Et je pense que d'autres directions d'écoles se disent cela et cela fait partie des freins au départ. J'ai l'impression qu'il y a une promotion de surface mais que, d'un autre côté, on ne va pas assez au fond des choses. Or c'est +/- 8% de la population qui est concerné par la dyslexie. C'est beaucoup.

Cependant le fait de suivre cette formation a changé beaucoup de choses : de nombreux professeurs ont été sensibilisés et ont une attention différente envers ce type d'élèves. On en tient compte en conseil de classe, on ne peut plus fermer les yeux.

Le fait de légaliser, d'obliger les écoles à ces aménagements, serait-ce soutenant pour vous ?

Je pense que cela doit devenir une obligation car ces difficultés sont là et ces élèves ont droit à obtenir des aides. Il ne faut pas non plus trop contraindre, laisser de la liberté à chaque école. Et l'avantage de rendre ces aménagements obligatoires, c'est que les écoles n'auront plus cette peur de ramasser tous les « mauvais » élèves.

Cependant, selon moi, la mesure la plus efficace et prioritaire, c'est que l'approche des troubles d'apprentissage fasse partie de la formation de l'enseignant. Cela doit être un vrai cours obligatoire et pas optionnel. Et pas uniquement sur les dyslexiques car chaque trouble a ses spécificités.

Fondamentalement, l'atout majeur, c'est la bienveillance. Avant la rédaction d'un texte, je dis à mes élèves dyslexiques : « ne te tracasse pas, je ne regarde pas l'orthographe, ce qui m'intéresse ce sont tes idées, la manière dont tu structures ton texte. » J'ai vraiment vu des beaux résultats. La question est jusqu'où puis-je aller dans mes aménagements ?

Au cours de mon agrégation, lors de mon premier stage, une prof de français m'a fait part de la consigne qu'elle donnait à une élève dyslexique : elle devait répondre du mieux possible aux questions et quand elle voyait qu'elle approchait de la fin du temps prévu pour le test, elle devait tracer une ligne à l'endroit où elle estimait qu'elle avait eu le temps nécessaire pour se relire. C'était souvent flagrant : quand elle corrigeait tout le test, cette élève était en échec et quand elle corrigeait jusqu'au-dessus de la ligne, elle réussissait. J'ai trouvé cette démarche super positive car l'élève continuait d'être poussée en avant et gardait confiance en ses capacités.

Des collègues me demandent alors comment évaluer toutes les compétences si on adapte ainsi les interrogations. Pour moi, ce n'est pas une question de quantité ; il faut cibler les questions. Vous voyez, il y a beaucoup de craintes : « trop gentille ? Que vont en penser les collègues ? »

Selon vous, certains élèves abusent-ils ?

A ma connaissance, il n'y a pas d'abus de la part de nos élèves. L'élève a vite compris que le prof qui l'aide est un allié. Fondamentalement l'élève a aussi envie de savoir de quoi il est capable.

Cette formation ne parle que de la dyslexie mais les autres troubles existent aussi ...

On a fait cette formation sur la dyslexie et du coup nous avons été sensibilisés par rapport à la dyslexie. Mais par rapport aux autres troubles : dyscalculie, dyspraxie..., il faudrait aussi une sensibilisation. On les a un peu abordés lors de la formation mais on ne sait pas toujours bien de quoi il s'agit. Ce serait intéressant de faire tout un travail avec les profs de maths en dyscalculie par exemple. La direction a émis le souhait de lancer un travail par rapport aux hauts potentiels dans mon école mais rien n'est fait pour le moment. Il y a tant à faire !

Difficile à mettre en pratique, surtout dans l'enseignement général

Dans la pratique, dans l'enseignement général, on a de plus en plus de grosses classes. Au premier degré, le nombre est limité à maximum 24 élèves. Tandis qu'aux 2^e et 3^e degrés, il y a en moyenne 26 à 28 élèves. On a déjà eu des classes de rhéto de 32 élèves. Cela complique évidemment pour faire un enseignement différencié si on a, dans ces 28 élèves, 2 dyslexiques, un HP, deux TDA/H.

C'est pourquoi je crois sincèrement que le premier outil, c'est la bienveillance et rester conscient des difficultés de l'élève, ne pas tomber dans le travers de penser que c'est un gros profiteur ou un fainéant et trouver chaque fois des petites choses qui peuvent l'aider.

Sans estime de soi et confiance en ses capacités, pas d'apprentissage possible ! Je n'ai pas l'impression que cela demande beaucoup de travail en plus. Au niveau de la relation avec les parents, c'est la confiance qui prime. Personnellement, j'aime bien aussi entendre le vécu qu'ils ont avec

l'enfant à la maison. On n'a qu'une facette de celui-ci, on est incapable d'évaluer le temps qu'il passe sur ses cours. C'est intéressant de pouvoir échanger à la fois pour les parents comme pour les enseignants. Quand on a face à nous un élève qui rate son interro, on ne sait pas toujours ce qui a pu se passer. N'a-t-il rien fait ? Il y a peut-être 4 h de travail derrière lui ? Peut-être est-ce de la mauvaise volonté ? Ou un gros stress qui lui a fait perdre ses moyens ? C'est d'ailleurs un des points qui a le plus surpris les enseignants face au film de la Fondation Dyslexie : la prise de conscience de toute cette surcharge de travail à la maison pour se retrouver tout de même avec des résultats médiocres au bout du compte. C'est cela qui a interpellé mes collègues. Il est aussi important d'avoir des éléments en main pour mieux comprendre quel élève on a en face de nous et pouvoir le comprendre et l'aider à progresser.

Quel serait votre chantier prioritaire si vous étiez ministre de l'enseignement ?

Priorité à la formation initiale. C'est la base.

C'est important aussi de pérenniser les actions qui sont déjà mises en place dans les écoles. Dans mon cas personnel, j'ai bénéficié, pendant 1 an, d'une heure dans mon horaire pour développer le projet professeur-relais dyslexie mais cette heure n'a pas été renouvelée pour des questions d'organisation. Quand je m'en suis étonnée auprès de la direction, il m'a été dit que mon horaire était complet et que cette heure avait été donnée à une collègue à qui il manquait une période pour compléter son horaire. Comment travailler sur le long terme dans de telles conditions ? On a besoin d'être reconnu pour ce qu'on fait.

Que pensez-vous des formations continuées ?

Les formations continuées sont, en général, de bonne qualité et il y en a beaucoup. Aujourd'hui, si on veut aller chercher l'info, c'est possible, via l'IFC, les deux journées obligatoires inter-réseaux, le CECAFOC... Sur l'ensemble des formations déjà suivies, il y en a une seule qui m'a déçue. Il me semble important lors de ces formations d'avoir des témoignages de parents, sinon on reste en cercle fermé car on est entre enseignants. Cela vaut la peine d'ouvrir le débat. Il faut axer sur les bonnes et mauvaises expériences et ne pas parler uniquement des mauvaises. Les crispations entre les parents et le corps professoral naissent parfois d'une mauvaise communication ; chacun ayant l'impression d'être mal jugé par l'autre.

Quand on parle de l'école, que ce soient les parents, la presse, c'est souvent des points négatifs qui sont relevés et cela a un impact sur la motivation des enseignants. Alors qu'il y a tant de choses qui fonctionnent bien. Il faut les souligner aussi !

Quand on est parent d'un enfant qui a des difficultés, il y a tellement d'émotionnel. On souffre avec lui. Et inversement, les profs ont des retours de manivelle alors qu'ils s'investissent parfois beaucoup.

Dans mon école, il y a une impulsion de la part de la direction : mail disant de veiller à être positif dans les remarques des bulletins et de veiller à valoriser l'élève. J'apprécie cette vision : être davantage soucieux de mettre en avant ce qui fonctionne avant de souligner les lacunes.

Et le CPMS a-t-il été un partenaire ?

Le CPMS était informé de ce que nous faisons. La relation avec le CPMS est très complexe car ils sont tenus par un secret professionnel et il y a des éléments qu'ils ne peuvent pas divulguer. C'est délicat car on aurait envie de savoir pour prendre les bonnes décisions en conseil de classe. Ils doivent avoir l'autorisation pour divulguer toutes les infos qui sont dans le dossier. C'est normal mais la mise en place d'une coopération concrète n'est pas toujours simple.

Pour finir ...

Elèves « dys », TDA/H, HP... : au-delà des discours, quels outils pour les enseignants et les professionnels de la santé ?

Globalement je trouve que cette formation a eu un impact très positif. Les choses sont en mouvement. Les jeunes collègues sont sensibilisés plus vite et cela donne de l'espoir. Je n'ai que mon expérience aussi, je me rends compte qu'on a beaucoup de chance, il y a beaucoup de bonne volonté dans mon école. Il y a un esprit positif. Elle développe une très bonne communication vers l'extérieur (courrier, mail, séance d'information...) : la marche à suivre est bien balisée, les choses sont claires et donc cela empêche les débordements.

Propos recueillis le 19 juin 2015 par Anne Floor et relus par Aurore.

Annexe 7 : PLAN DYSLEXIA 2009-2014

- 2009 : financement de la **formation en ligne sur la dyslexie** à l'intention des enseignants par l'ONG Dyslexia International. C'est le Docteur Vincent Goetry de l'Université libre de Bruxelles qui a été chargé d'élaborer cet outil.
- 2009-2010 : financement d'un **film sur la dyslexie** : « comment travailler avec des enfants dys ? »
- 2009-2010 : les **modalités de passation des épreuves du Certificat d'Etudes de Base (CEB)** sont adaptées pour les élèves atteints de troubles d'apprentissage par décret¹⁷⁴ : article 25 § 2. *Les modalités de passation sont communes à tous les établissements scolaires. Elles sont toutefois adaptées aux situations particulières rencontrées par les élèves atteints de déficiences sensorielles et/ou motrices, de troubles des apprentissages ou d'un retard mental.* Ces adaptations sont soumises à deux conditions : les aménagements doivent avoir été mis en place depuis le début de l'année scolaire et le trouble doit être avéré, c'est-à-dire attesté par un professionnel (CPMS, médecin, neuro pédiatre). Les autres épreuves certificatives externes (CE1D et CESS) seront soumises aux mêmes aménagements de passation dès le moment où ces épreuves deviendront obligatoires pour tous les établissements scolaires. Chaque année, au mois de janvier-février paraît une circulaire qui détaille les modalités de passation et qui est envoyée à toutes les directions d'écoles. Pour les autres épreuves que les écoles font passer, l'aménagement de passation des examens est laissé à la responsabilité des PO et des équipes éducatives.
- En 2010-2011, le Service général du pilotage du système éducatif a élaboré un **guide**¹⁷⁵ pour sensibiliser et aiguiller les enseignants dans l'accompagnement des élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Il présente un éventail de bonnes pratiques d'enseignants, il est gratuit et téléchargeable sur le site **enseignement.be**.
- 2009-2010 : **décret sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire obligatoire**¹⁷⁶. Selon les besoins spécifiques de l'élève, son parcours et la collaboration instaurée entre les écoles et les Centres P.M.S., l'intégration scolaire dans l'ordinaire peut prendre quatre formes :
 - Une intégration permanente totale
 - Une intégration temporaire totale (pour une durée déterminée)
 - Une intégration permanente partielle (pour une partie des cours)
 - Une intégration temporaire partielle (pour une partie des cours et une durée déterminée).

¹⁷⁴ Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire du 02/06/2006, article 25, alinéa 2. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/30959_008.pdf

¹⁷⁵ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*. Ageris 2010. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24749>.

¹⁷⁶ Le décret du 3 mars 2004, modifié par le décret du 5 février 2009 contient des dispositions relatives à l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

L'accompagnement de l'élève (quatre périodes pour une intégration permanente totale) est assuré par du personnel de l'enseignement spécialisé (enseignant, kiné, logopède...) selon les besoins identifiés.

- **Soutien à la publication d'une brochure** en collaboration avec l'APEDA (Association pour les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage) : « Guide des étudiants dyslexiques : comment les aider ? ». Voir site <http://www.apeda.be/>.
- **Soutien à la réalisation d'un dvd** par la Fondation Dyslexie, il s'appelle « Maux de lettres, maux de l'être ». Il a pour vocation de mettre en évidence des témoignages d'enfants, de parents, d'adolescents dyslexiques. Voir site <http://www.fondation-dyslexie.be/>.
- Depuis 2010, **organisation de la formation « personnes-relais dyslexie »** par l'Institut de formation en cours de carrière (IFC)¹⁷⁷. L'accent est mis sur une amélioration des connaissances sur les troubles d'apprentissage et sur les adaptations pédagogiques à mettre en place pour les élèves « Dys » et prépare les personnes-relais à sensibiliser leurs collègues à l'importance de changer leur regard et leurs pratiques avec ces élèves « Dys »¹⁷⁸. Ces personnes-relais deviennent un moteur de sensibilisation de l'équipe éducative et de l'impulsion d'une dynamique d'école à ce sujet. Ces personnes-relais ne sont pas des experts, pas des logopèdes, pas des agents PMS, ce sont des enseignants sensibilisés à la thématique des « dys ». Chaque année (depuis septembre 2010), 800 enseignants en moyenne se forment.
- Durant l'année scolaire 2011 -2012, **mise sur pied d'un groupe de travail international** réunissant le Cabinet, la Fondation Dyslexie et une trentaine d'experts. Il n'existe en effet pas de statut en Belgique pour les apprenants dyslexiques et les aménagements pédagogiques sont beaucoup trop tributaires de la bonne volonté des enseignants. Fort de ce constat, le groupe de travail réunissant des représentants du Cabinet Simonet, de la Fondation Dyslexie, de la FAPEO, de l'UFAPEC, des parents, un neuro pédiatre et des acteurs du monde scolaire (ancien directeur d'école, enseignante détachée à l'accompagnement d'élèves en difficulté scolaire, Délégué général aux Droits de l'enfant, parent individuel, TDA/H Belgique, EHP Belgique...) a proposé la création d'un **Pass Inclusion** dont l'objectif est de donner à l'élève à besoins spécifiques¹⁷⁹ **un passeport** qui soit reconnu par les autorités politiques et professionnelles. Ce passeport servira de **clé d'activation et de concertation sur les actions à mener ainsi que sur les aménagements et accommodements à contractualiser**. Le Cabinet a adopté le principe d'un Pass Inclusion testé jusqu'à la fin de la législature.
- En février 2013, un appel à projets a été lancé invitant les écoles à participer à une formation participative intitulée « Travailler collégalement au bénéfice d'un élève en difficulté ¹⁸⁰ », l'idée étant de réunir les équipes pédagogiques ayant participé à l'un ou l'autre des projets suivants : « personnes-relais », « décôlage », « différenciation pédagogique au premier degré », « expairs », « cellule bien-être ». En avril et juin

¹⁷⁷ www.ifc.cfwb.be

¹⁷⁸ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Circulaire 4261, op. cit.

¹⁷⁹ Tous les « dys », HP, TDA/H, Autistes (asperger), élèves présentant un handicap physique ou sensoriel, bénéficiaires du décret intégration dans l'enseignement ordinaire.

¹⁸⁰ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Circulaire 4261 du 15 janvier 2013, *Travailler collégalement au bénéfice d'un élève en difficulté*.

2013, co-construction de méthodes de travail en équipe avec les formateurs de l'IFC. Et ensuite de septembre 2013 à mai 2014, expérimentation et évaluation de ces méthodes de travail. Pour participer à cette formation, il faut former une équipe de 6 personnes de fonction différente comprenant au minimum un membre de l'équipe enseignante, un membre de la direction et un membre de l'équipe du centre PMS. Dans le cadre de cette formation participative, il est stipulé dans la circulaire que les équipes qui ont fait partie du Plan Dyslexie peuvent aller plus loin et expérimenter le « Pass Inclusion » : *Le « Pass Inclusion » peut concerner tous les élèves à besoins spécifiques¹⁸¹ qui visent une certification dans l'enseignement ordinaire. Il ne propose rien de plus – mais rien de moins non plus – que de définir des processus d'alerte et de démarche collégiale de travail pour aménager et soutenir en équipe les apprentissages scolaires, le développement personnel, et le développement social de ces élèves à besoins spécifiques. (...) Il est d'autant plus apparu nécessaire de formaliser la mise en œuvre collégiale de ces aménagements pédagogiques au sein des équipes éducatives, avec le centre PMS, et en lien avec les spécialistes pluridisciplinaires qu'il existe l'obligation décrétable, dans le décret relatif à la lutte contre les discriminations du 12 décembre 2008, de mettre en place des aménagements raisonnables pour toute personne porteuse d'un handicap, en ce compris les élèves avec troubles d'apprentissage. Cette notion est prise au sens social de handicap, tel que défini dans la Convention des Nations Unies relatives aux droits de l'homme des personnes handicapées, ratifiée par la Belgique le 2 juillet 2009¹⁸².*

- En 2013, le Service général du pilotage du système éducatif a élaboré un **guide**¹⁸³ pour sensibiliser et aiguiller les enseignants dans **l'accompagnement des élèves à hauts potentiels**. Cette brochure est bâtie sur le même modèle que « enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage ». Elle est téléchargeable sur le site d'enseignement.be et peut aussi se révéler un outil efficace pour les parents d'enfants à hauts potentiels.
- En août 2013, **publication d'une brochure « A l'école de ton choix avec un handicap »** par le Centre pour l'Égalité des chances afin d'expliquer aux parents, enseignants et directeurs d'écoles en quoi consistent les aménagements raisonnables et comment les mettre en œuvre. En Belgique, la mise en place d'aménagements raisonnables pour les personnes en situation de handicap est obligatoire. Les écoles sont donc directement concernées par le décret de la Communauté française du 12 décembre 2008¹⁸⁴. Les aménagements raisonnables sont des mesures concrètes qui doivent diminuer autant que possible les effets négatifs d'un environnement inadapté sur la participation d'une personne en situation de handicap à la vie de la société. *Ce n'est plus la personne handicapée, réduite à ses incapacités physiques, mentales ou sensorielles qui constitue le « problème » mais bien la société et ses*

¹⁸¹ Les élèves dyslexiques et autres « Dys », les élèves avec TDA/H, les élèves à hauts potentiels, les autistes de haut-niveau, les élèves présentant un handicap physique ou sensoriel, et tous les élèves bénéficiant du Décret d'intégration dans l'enseignement ordinaire

¹⁸² Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Circulaire 4261, op. cit.

¹⁸³ <http://www.enseignement.be/index.php?page=25006&navi=2198>

¹⁸⁴ Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination
http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf

*bâtiments mal étudiés, ses préjugés, son système éducatif inadapté, etc*¹⁸⁵. Il n'y a pas de définition précise de ce qu'est une personne en situation de handicap, l'objectif étant d'appliquer une conception large du handicap, qui inclut les maladies chroniques, ainsi que les troubles d'apprentissage, de l'attention et du comportement¹⁸⁶. Voici une liste non exhaustive d'exemples d'aménagements raisonnables : temps supplémentaire lors des interrogations et examens, utilisation de l'ordinateur, interrogation orale plutôt qu'écrite, cache pour guider la lecture, calculatrice, correcteur orthographique...

¹⁸⁵ GHESQUIERE, V., Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, *Les aménagements raisonnables pour les personnes handicapées*, intervention lors d'un colloque d'Altéo le 4 mai 2010.

¹⁸⁶ <http://www.diversite.be/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap>

Annexe 8 : Exemple d'une fiche-outil

● dyslexie-dysorthographe ● dysgraphie ● dyscalculie ● dyspraxie ● dysphasie ● TDAH ● HP

Fiche : Tables de multiplication

Niveau :

Primaire

La difficulté

La mémorisation des tables de multiplication peut s'avérer très laborieuse. Or, elle est indispensable car les tables sont la base du calcul de la fin de primaire et du secondaire (de la division jusqu'à la mise en évidence ou la factorisation). Il est donc important de les ancrer même si la maîtrise est lente et laborieuse.

C'est également essentiel de s'assurer que l'enfant comprenne bien le système des multiplications : $1 \times 2 = 2$, $2 \times 2 = 4$ mais pas retenir uniquement 2, 4, 6... sinon il en arriverait à mémoriser sans plus savoir d'où cela vient.

Méthodes et outils utiles¹

- des bagues en papier avec le résultat des calculs d'une table peuvent être glissées sur les doigts. Lorsque l'enfant apprend ou lorsqu'il fait des exercices avec les tables, il peut les consulter et il finit par associer ses doigts aux résultats. Dans le même genre, on trouve des bracelets tout faits, sur internet.



- Essayer de privilégier le jeu, afin que la mémorisation se fasse sans que l'enfant ait l'impression de travailler :

Exemples :

- Une boîte à fiches (calculs et/ou réponses) :

❖ Jeu de « Memory » :

- Mélanger toutes les cartes, les mettre à l'envers, rangées et étalées sur la table.

- Le 1^{er} joueur choisit 2 cartes qu'il retourne pour en faire apparaître le contenu. S'il a réuni une paire (par exemple 5×5 et 25) il garde les 2 cartes pour lui et rejoue. Sinon, il les replace à l'envers et c'est le joueur suivant qui joue.

- Le gagnant est celui qui a le plus de paires à la fin.

❖ JEU DE BATAILLE : (TB pour réviser plusieurs tables mélangées) 2 ou 3 joueurs.

- Choisir des cartes venant de plusieurs tables en veillant à ce qu'il y ait des cartes de valeur équivalente (par exemple : $30 = 5 \times 6 = 3 \times 10$) pour permettre des "batailles". Il n'est pas ici obligatoire de mettre les cartes résultats. On peut ne mettre que des cartes calculs mais c'est alors plus difficile.

¹ Les outils ont été testés par les parents à l'origine de cette boîte à outils, ils ne sont en aucun cas le reflet de tout ce qui existe sur le marché.

- Mélanger les cartes et les distribuer entre les joueurs. Chaque joueur place devant lui, à l'envers, sa pile de cartes.
 - Chaque joueur prend la 1^{ère} carte de sa pile et la retourne sur la table.
 - Il faut alors comparer la valeur des cartes en donnant le résultat des calculs chaque fois que nécessaire. Celui qui a la carte à la plus grande valeur emporte toutes celles qui sont retournées.
 - En cas d'égalité, il y a "bataille". Chaque joueur qui participe à la bataille recouvre sa carte avec une autre, à l'envers, prise sur le sommet de sa pile. Il ajoute ensuite une troisième carte qu'il pose à l'endroit cette fois. Les 2 joueurs impliqués dans la bataille comparent les valeurs des cartes du dessus et celui qui a la plus grande emporte TOUTES les cartes, quelles que soient celles qui sont dessous.
 - Le gagnant est celui qui a le plus grand nombre de cartes quand on décide d'arrêter la partie.
 Bien sûr, toutes les variantes sont possibles, ainsi que d'autres idées de jeux !

o Jeux de société vendus dans le commerce :

❖ Le jeu Folix : <http://www.jeux-de-societe.net/jeux-societe-jeu-de-chiffres-folix.html> lien vérifié le 26/05/2014.

❖ Tabulos – Les tables de multiplication avec Ducobu (Editions Averbode) : Jeu de 80 cartes contenant l'ensemble des résultats des tables de multiplication, de la table 2 jusqu'à la table 9. Chaque table contient les produits par 1 jusqu'à 10.

Chaque joueur dépose une carte qui appartient à l'une des tables de multiplication dont fait partie la carte retournée. Un système de vérification permet de faire avancer le jeu.

Se joue à 2 ou plus.

❖ Mathador Junior : jeu de société ou en ligne basé sur l'utilisation des quatre opérations de base.

❖ Carta Toto : Les cartes de ce jeu représentent les tables de multiplication de 1 à 10. Chaque table se repère rapidement par une couleur qui lui est propre. Au recto figure l'opération, au verso le résultat.

❖ Plaquettes de laçage : Il s'agit de 10 plaques en plastique échancrées sur les deux longueurs et munies d'un lacet. L'enfant doit associer la réponse à la question située du côté gauche, à l'aide du lacet. Lorsque tous les calculs sont réalisés, il retourne la plaquette et vérifie si son lacet superpose les traits marqués par le fabricant.



Sous la coordination de Anne Floor UFAPEC avenue des Combattants 24 à 1340 Ottignies – 01042.00.50



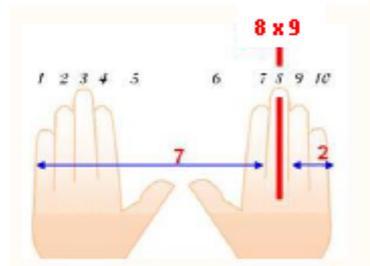
Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles



- Des logiciels gratuits (sur ordinateur ou tablette) : ils sont très nombreux !
 - Logiciel payant « Multimalin » : Multimalin combine plusieurs techniques dont la principale est l'association d'images mentales aux chiffres. Pour en savoir plus : <http://multimalin.com/> lien vérifié le 26/05/2014.
 - Chanter les tables comme des comptines.
- Soulager la mémoire : il existe certains « trucs » :

Exemple : Pour la table de 9 :

Exemple : $8 \times 9 = 72$. Il suffit de compter les doigts de part et d'autre du nombre multiplié par 9.



Astuces à l'école

- L'enseignant peut laisser une table de multiplication (réduite ou non) à disposition de l'élève, plus longtemps que pour ses camarades.
- Durant une évaluation sur les tables, un tiers temps supplémentaire peut être bénéfique.

Annexe 9 : CODE

La CODE est un réseau d'associations ayant pour objectif de veiller à la bonne application de la Convention relative aux droits de l'enfant en Belgique. En font partie : Amnesty international, l'Association Française Dolto, ATD Quart Monde, BADJE (Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance), le Conseil de la Jeunesse, DEI (Défense des enfants international) Belgique section francophone, ECPAT (End Child Prostitution and Trafficking of Children for sexual purposes) Belgique, FAMISOL, la ligue des droits de l'Homme, la ligue des familles, Plan Belgique, le Réseau Wallon de lutte contre la Pauvreté, le Service Droit des Jeunes (SDJ) Bruxelles ainsi que UNICEF Belgique. La CODE a notamment pour projet de réaliser un rapport alternatif sur l'application de la Convention qui est destiné au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies.

Bibliographie

A. Publications

- AMSTRONG, T., *Déficit d'attention et Hyperactivité*, Editions de la Chenelière, Canada, 2001
- BOCART S., *3 questions à Jean-Pierre Coenen, enseignant et président de la Ligue des droits de l'enfant*, La Libre Belgique, lundi 17 novembre 2014
- BUISSERET C, *La dyslexie au banc de l'école*, Le Français dans le mille, n°233, juin 2012
- CARLE, L., *L'avenir d'une confusion*, Les Actes de Lecture, 78
- CORNET, J., *Un échec citoyen*, CGé, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3011>
- DEGRAEF, V., *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle*, Fondation roi Baudouin, février 2014
- DORTIER, J-F., *Le dictionnaire des sciences humaines*, Ed. Sciences Humaines, 2008
- DU BRULLE, C., *La dyslexie se lit dans le cerveau*, Le Soir du mardi 24 janvier 2012
- DUVERGER, J., *Education et génome*, Les Actes de Lecture, 77
- FIJALKOW, J., *Dyslexie : le retour*, Psychologie et Education, n°47
- FLOOR, A., *Les aménagements pour enfants « dys » : favoritisme ou réelle nécessité ?*, Analyse Ufapec 2010 n°36.10
- FLORENT, E., *Dyslexie : soutenons la différence*, La Libre Belgique, mardi 24 juin 2014
- FOURNERET, P., *Turbulent ou hyperactif ?*, article de la rubrique « L'enfant : de la psychologie à l'éducation », mensuel n°120, octobre 2001
- FRANÇOIS, A., *Les élèves à besoins spécifiques dans des écoles normales*, Flandre info.be. <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws.francais/Soci%25C3%25A9t%25C3%25A9/1.1908219>
- GOETRY, V., *Formation dyslexie personne-relais : foire aux questions*, septembre 2013 http://www.dyslexia-international.org/eCampus/ONL/FR/Course/Media/FAQs_FR_09_06.pdf
- GHESQUIERE, V., Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, *Les aménagements raisonnables pour les personnes handicapées*, intervention lors d'un colloque d'Altéo le 4 mai 2010.
- HABIB, M., *Un handicap spécial pour l'école*, Valeurs mutualistes, n°253, janvier/février 2008
- JANSSENS, F., *Martine va à l'école spécialisée*, JIM, n° 8, mai 2010
- KINOO, P., *Rilatine et placebo sont dans un bateau*, Confluences n°23, décembre 2009
- KUTSCHER, M.L., *Les enfants atteints de troubles multiples*, De Boeck, 2009
- MOREAU C., *L'école inclusive se construit*, la revue PROF, n°21
- MOREL, S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire », 2014
- OSWALD, Dr P., *Comprendre et traiter le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)*, Vivio, 2006.
- PIERARD, A , *L'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques : six ans après le décret, où en est-on ?*, Analyse UFAPEC n° 08.15
- POUHET, A. - *Les DYS... une présentation* <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXkcmFsYWlucG91aGV0fGd4OjNIYjFhMmRjYmQ2NTNjMzk>
- POUHET, A., *Le concept de bienveillance au secours des DYS*, novembre 2010
- RAMUS, F., *De l'origine biologique de la dyslexie*, Psychologie et Education, 2005-1
- REMACLE, X., *Handicapé Clandestin*, n°305, Un monde pour tous, Septembre 2012. <http://www.cbai.be/revuearticle/1054/>
- REVOL, O., *On se calme*, JC Lattès, 2013
- REVOL, O., et NORDMANN, J-D., *Mon enfant est-il normal ? Interviews*, Place Publique, Max TV, Suisse, 14/05/2012, <http://www.maxtv.ch/videos/vod/placepublique2012-20>

- SFERRAZZA, R., *Hyperkinésie chez l'enfant : d'une surévaluation diagnostique à une inadéquation thérapeutique*, Confluences n°23, Institut Wallon de Santé mentale (IWSM), décembre 2009.
- SFERRAZZA, R., *Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Temps d'Arrêt/ Lectures n°84, Yapaka, p. 23. http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/84-sferrazza_hyperactivite-web_0.pdf
- THEUNIS, L., *Les enfants à haut potentiel, c'est tendance pour certains*, Le Soir, 2 février 2015

B. Autres publications

- CEF, Avis 105 *La formation des instituteurs et des régents*, juin 2009
- Centre interfédéral pour l'égalité des chances, Rapport annuel 2014, Bruxelles, http://www.diversite.be/sites/default/files/documents/publication/rapport_annuel_2014-fr-web_ascorr_0.pdf
- Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, *A l'école de ton choix avec un handicap*, Bruxelles, juin 2013
- Coordination des ONG pour les droits de l'enfant, *L'éducation inclusive : un droit de l'enfant*, Analyse, novembre 2015
- Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, rapport annuel 2014-2015 <http://www.dgde.cfwb.be/index.php?id=7159>
- Expertise collective Inserm. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques (pp. 175-190). Paris : Les éditions Inserm, 2007.
- Fondation Roi Baudouin, *T.D.A quoi ?*, Bruxelles, 2006
- Fondation roi Baudouin *Les grands chantiers du TDA/H*, Bruxelles, décembre 2005
- Le Nouveau petit Robert de la langue française, 2009
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*, Agers 2010. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24749>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*, Agers, 2013. <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=25006>
- Parlement Européen, *Rapport national sur la Belgique pour l'étude des politiques des Etats membres à l'égard des enfants handicapés*, 2013
- UFAPEC, Mémoire 2014
- Unicef Belgique, *projet « what do you think ? », "nous sommes tout d'abord des jeunes »*, rapport de jeunes porteurs d'un handicap sur le respect de leurs droits en Belgique
- Vertaalfiche krachtlijnen M-Decreet, Klasse.

C. Liens internet

- http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/IMG/pdf/Le_concept_de_Bienveillance-2.pdf
- <http://www.compufit.be/fr/flashinfo/20130716/index.html>
- <http://www.m-decret.be/>
- <http://www.diversite.be/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap>
- http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&pub_date=2013-07-16&numac=2013022352&caller=summary
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=24749>
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=25001>
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=25006&navi=2198>
- http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=10159&do_check
- <http://www.france-jeunes.net/imprim-htm.html?type=article&tid=26979>
- http://www.geppe.free.fr/IMG/pdf/2011_03_-_FONTAINE_AL_-_TISSERANT_M_-_Accompagner_un_enfant_presentant_des_difficultes_praxiques.pdf
- <http://www.handicap-et-sante.be/conference-mieux-comprendre-et-aider-les-enfants-dys/>
- <http://www.ifc.cfwb.be/>
- <http://www.inami.fgov.be/SiteCollectionDocuments/logopedes-code-ethique-deontologique.pdf>
- http://www.riziv.fgov.be/fr/programmes-web/Pages/specialites-pharmaceutiques.aspx?qs_Lng=fr#.VnPyrcfli70
- <http://inegalites.be/Martine-va-a-l-ecole-specialisee>
- <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/p&e03.pdf>
- <http://madame.lefigaro.fr/beaute/au-secours-mon-enfant-est-moyen-311014-82458>
- http://www.segec.be/Documents/Fedefoc/pedagogique/Troubles_apprentissage_fiche11.pdf
- <https://sites.google.com/site/dralainpouhet/>
- <http://www.ufapec.be/boite-outils-dys-05-2014-intro/>
- <http://users.skynet.be/bk241778/cpersoons/PR-HP-2012.07.13.pdf>
- <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20150211.OBS2220/non-ce-n-est-pas-une-maladie-9-idees-recues-sur-l-hyperactivite.html#etude>

D. Textes légaux

- Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées, article 24
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.
- Décret de la Communauté française du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.
- Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire du 02/06/2006, article 25, alinéa 2.
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/30959_008.pdf
- Décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf
- Décret du 5 février 2009 portant sur des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire voté le 3 février 2009 et sanctionné le 5 février 2009.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Circulaire 4261 du 15 janvier 2013, *Travailler collégialement au bénéfice d'un élève en difficulté*

Liens internet vérifiés le 18/12/2015.