

Isabelle Ducos-Filippi

Je me lance en classe

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES DYS, C'EST POSSIBLE !

Mon compagnon quotidien
pour une école inclusive



esf
ESSCIENCES
HUMANES

Isabelle Ducos-Filippi

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES DYS, C'EST POSSIBLE !

Mon compagnon quotidien
pour une école inclusive



REMERCIEMENTS

Merci à ma famille et mes amis, souvent délaissés durant les longues semaines d'écriture. Leur support inconditionnel a été la source à laquelle j'ai puisé la force d'écrire cet ouvrage.

Merci à mes nombreux collègues, formateurs et enseignants, avec lesquels nous partageons la même passion de l'enseignement et des élèves. Ce sont leurs compétences et leurs ressources qui ont inspiré cet ouvrage :

Fabienne, Yoann, Nicolas, Thierry, Karine, Caroline, Marianne, Josepha, Mickael, Pascale, Jean-Christophe, Sabine, Claire, Marie...

Vous êtes si nombreux ! Pardon de ne pas vous citer tous !

Merci enfin à toute l'équipe d'ESF Sciences humaines. Un auteur n'est rien sans l'immense travail réalisé dans l'ombre autour du manuscrit.

Je vous dois tant ! Je voudrais citer en particulier Carole Fossati, l'éditrice de la collection « Je me lance en classe », dont la rigueur et la bienveillance m'ont accompagnée tout au long de ce projet.

« La créativité est la clé pour tout enfant souffrant de dyslexie, ou pour quiconque d'ailleurs. »

Orlando Bloom, acteur, dyslexique

Création couverture et maquette : Cécile Rouyer

Composition : Maryse Claisse

© 2020, ESF Sciences humaines

SAS Cognitia

3, rue Geoffroy-Marie - 75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4290-4

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

SOMMAIRE

Introduction

1. Une première définition	13
2. Qui diagnostique ?	16
3. Un trouble ou des troubles ?	17
4. L'origine des troubles	17
5. L'accompagnement des élèves Dys	19
6. Au seuil de l'ouvrage	20

Chapitre 1

Je m'informe sur les troubles Dys

1. La Dyslexie et La dysorthographe	22
<i>Deux troubles fréquemment associés</i>	22
<i>La « boîte aux lettres » du cerveau</i>	22
<i>Le lien avec la lecture</i>	23
<i>Les trois types de dyslexie</i>	24
<i>Les conséquences sur les apprentissages</i>	26
2. La Dyspraxie et la dysgraphie	28
<i>Un trouble qui touche les gestes et l'orientation dans l'espace</i>	28
<i>Les différents types de dyspraxie</i>	29
<i>La dysgraphie</i>	30
3. La dyscalculie	32
<i>Un trouble qui reste à définir</i>	32
<i>Les répercussions dans le milieu scolaire</i>	33
4. La dysphasie	34
<i>Les six marqueurs de déviance de la dysphasie</i>	34
<i>Les répercussions à l'école</i>	36

5. Le TDAH et le syndrome dysexécutif	37
Le lien avec les fonctions exécutives	37
Les types de TDAH	39
Origine et prise en charge médicale du TDAH	40
Qui est touché par le TDAH ?	41
Les difficultés conatives et psychosociales de nos élèves Dys	42
Points essentiels	43

Chapitre 2

Au cœur de nos missions, le repérage

1. Les enjeux du repérage	46
2. Repérer la dyslexie et la dysorthographe	47
À partir de signes d'alerte	47
Utiliser des outils de repérage	52
3. Repérer la dyspraxie et la dysgraphie	55
Difficultés rapportées par les parents	56
Difficultés pratiques observées en classe	56
Difficultés d'organisation visuo-spatiale	57
Répercussions générales en classe	57
Une grille d'observables	59
4. Repérer la dysphasie	59
Un trouble qui s'entend	59
Les signes d'alerte de la dysphasie expressive	60
Les signes d'alerte de dysphasie réceptive	61
5. Repérer la dyscalculie	62
Ne pas confondre trouble et difficultés	62
Observables en maternelle	63
Observables en élémentaire	64
6. Repérer le TDAH	66
1 ^{re} étape : les signes d'alerte	66
2 ^e étape : la discussion avec la famille	68
3 ^e étape : formaliser les observations à l'aide d'une échelle d'observables	68

7. Le repérage, une affaire d'équipe !	71
Fiche pratique – <i>Informations et observations essentielles</i>	73
Points essentiels	74

Chapitre 3

Connaître les modalités institutionnelles de l'accompagnement

1. Les dispositifs apportés par l'École	76
<i>Avant le diagnostic, un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative)</i>	76
Fiche pratique – <i>Un PPRE pour Florian, élève de CE1 avec des difficultés de fluence</i>	77
Le PAP	79
Le PAI	85
2. Un dispositif externe à l'école : le PPS	86
<i>L'élève Dys est-il un élève en situation de handicap ?</i>	86
<i>Que trouve-t-on dans un PPS ?</i>	87
<i>Ce qui peut être notifié dans un PPS</i>	89
3. L'orientation des élèves	90
<i>La scolarisation en ULIS</i>	90
<i>Quelle voie pour les élèves Dys : générale, professionnelle ou agricole ?</i>	92
<i>Et après le lycée, quelle prise en charge ?</i>	92
4. Les aménagements d'examen	93
<i>Les aménagements généraux</i>	93
<i>Les aménagements spécifiques</i>	94
Points essentiels	96

Chapitre 4

Accueillir l'élève Dys dans la classe

1. Un marathon, pas un sprint.....	98
2. La bienveillance active	99

3. Comprendre les postures des élèves pour adapter les nôtres	101
4. Quelle différenciation pour les élèves Dys ?	105
<i>Au niveau de l'établissement (école, collège, lycée)</i>	106
<i>La mise en œuvre dans la classe</i>	107
Fiche pratique	
<i>Organiser des niveaux d'aide dans la classe.</i>	109
<i>Le dialogue métacognitif</i>	110
<i>Comment adapter nos consignes ?</i>	113
5. Faire éviter la double tâche	115
6. Avant, pendant, après la séance	116
<i>Avant la séance</i>	117
<i>Pendant la séance</i>	117
<i>Après la séance</i>	118
7. Valoriser les progrès plutôt que la réussite	118
8. Un guidage fort	119
Fiche pratique – <i>Un exemple de séance de lecture, centrée</i> <i>sur la compréhension et reposant sur l'enseignement explicite.</i>	121
9. Une salle de classe « dysaccueillante »	122
10. Le vivre ensemble	122
Points essentiels	125

Chapitre 5

Comment aider l'élève en lecture ?

1. L'acte de lire : déchiffrage et compréhension	128
2. Avant les adaptations, la remédiation	129
<i>Soutenir l'apprentissage de la lecture par un recours</i> <i>plus important à la conscience phonologique : les Alphas</i>	130
<i>Insister sur la syllabe</i>	130
<i>Soutenir l'apprentissage de la lecture par une méthode gestuelle</i>	131

Kalulu	133
Objectif fluence	134
Fiche pratique – <i>Entraîner la fluence en classe</i>	135
3. Mettre en œuvre les adaptations	136
<i>Éviter l'écriture manuscrite ou les polices qui l'imitent</i>	137
<i>Utiliser une police aidante</i>	137
<i>Aérer et découper par unités signifiantes</i>	138
<i>Faire sobre</i>	139
<i>Faciliter le décodage</i>	139
Fiche pratique – <i>Les outils numériques qui facilitent la lecture</i>	141
<i>Faciliter le repérage et la prise d'indices sur la page</i>	143
<i>Faire lire avec les oreilles</i>	145
4. Les stratégies qui aident à comprendre les textes	148
<i>Avant la lecture</i>	148
<i>Pendant la lecture</i>	149
<i>Après la lecture</i>	149
Points essentiels	151

Chapitre 6

Aider l'élève à s'exprimer à l'écrit et à l'oral

1. Le geste d'écriture : remédier, faciliter ou s'en passer ?	154
<i>Le confort avant tout</i>	154
<i>Des outils adaptés pour faciliter l'écriture et les gestes</i>	157
<i>Des supports adaptés pour écrire</i>	158
2. L'ordinateur : Pourquoi ? Comment ?	162
3. Aider le passage à l'écrit	165
<i>Donner du temps et des outils pour la planification</i>	166
<i>Enseigner le brouillon</i>	166
<i>Alléger la tâche de révision orthographique et grammaticale</i>	167
<i>Quand l'élève reste en panne</i>	168

4. Accompagner l'élève avec un trouble du langage oral	170
<i>Aider Yohan à la maternelle.</i>	170
<i>Aider Yohan à l'école élémentaire.</i>	171
<i>Aider Yohan au collège et au lycée.</i>	172
Points essentiels.	175

Chapitre 7

Aider l'élève dans le calcul, le raisonnement et l'abstraction

1. Chasse à l'anxiété !	178
<i>La ZPD</i>	179
<i>La ludification</i>	179
<i>Laisser faire et donner du temps</i>	181
<i>Le recours systématique au concret</i>	182
<i>Les évaluations</i>	183
2. Faire lire et écrire en mathématiques	185
<i>Aider à lire les nombres</i>	185
<i>Aider à écrire</i>	188
3. Faire comprendre	190
<i>Aider à comprendre le sens du nombre</i>	190
<i>Faire manipuler</i>	191
<i>Passer d'une représentation horizontale à verticale</i>	192
<i>Matérialiser le dénombrement</i>	193
4. Aider en calcul et en géométrie	193
5. Aider à résoudre des problèmes	195
<i>La lecture, encore et toujours.</i>	195
<i>Les consignes.</i>	196
<i>Soulager la mémoire de travail</i>	197
6. Aider pour conceptualiser	200
Fiche pratique – Démarche pour construire le concept d'« adverbe »	203
Points essentiels.	204

Chapitre 8

Aider à mémoriser

1.	Connaître les essentiels	206
	<i>La mémoire ou des mémoires ?</i>	206
	<i>La mémoire sensorielle.</i>	207
	<i>Mémoire à court terme et mémoire de travail ?</i>	209
	<i>La mémoire à long terme.</i>	210
2.	Comment fonctionne la mémoire ?	212
	<i>L'oubli.</i>	212
	<i>Les trois étapes de la mémorisation</i>	213
	<i>Les facteurs qui ont un impact sur la mémoire.</i>	214
3.	Comment favoriser la mémorisation en classe ?	218
	<i>Repérer les difficultés mnésiques</i>	218
	<i>Pallier les difficultés liées à la mémoire de travail</i>	220
	<i>Comment favoriser la mémorisation à long terme ?</i>	223
4.	Et si rien ne fonctionne... ?	229
	Points essentiels	230

Chapitre 9

Comment agir quand l'élève présente des difficultés exécutives ?

1.	Poser un regard juste.	232
2.	L'attention.	233
	<i>La remédiation avec le programme ATOLE</i>	234
	<i>Les adaptations</i>	236
3.	Lutter contre l'impulsivité	239
	<i>Le renforcement positif.</i>	240
	<i>La méthode du « stop and go ».</i>	241
4.	Limiter l'agitation	242
5.	Favoriser l'organisation et la planification	245
	<i>Le matériel.</i>	245

La gestion du temps	246
Soutenir la planification	248
6. Améliorer les relations sociales	248
La communication bienveillante	249
Fiche pratique – Les six étapes du message clair	251
L'estime de soi	253
7. Que faire en cas de transgression des règles ?	254
Poser le cadre avec l'élève et sa famille	254
Des réparations plutôt que des punitions	256
Points essentiels	258
Chapitre 10	
Les évaluations : comment faire ?	
1. Les adaptations sont-elles légitimes lors des évaluations ?	260
2. Quelles sont les modalités d'évaluation propices aux élèves Dys ?	262
Quatre types d'évaluation à éviter	263
Quatre modalités d'évaluation à privilégier	263
Fiche pratique – Adapter son évaluation à l'élève	268
3. Donner des coups de pouce	270
4. L'écart entre les adaptations en classe et celles à l'examen	271
Points essentiels	278
Conclusion	277
Bibliographie sélective	278

LES DOCUMENTS TÉLÉCHARGEABLES

Ces compléments sont indispensables pour la pratique en classe. Ils forment un vivier de ressources à utiliser au quotidien. Ils éclairent les propos de l'ouvrage et enrichissent sa compréhension.

Pour vous accompagner dans la préparation de votre rentrée et des jours suivants, les auteurs vous proposent de nombreux documents issus de leur pratique de classe, à télécharger gratuitement sur le site d'ESF Sciences humaines : <https://esf-scienceshumaines.fr>

1. Allez sur la page du livre :
Accompagner les élèves Dys, c'est possible !
<https://www.esf-scienceshumaines.fr/education/379-accompagner-les-eleves-dys.html>
2. Cliquez sur « Contenus complémentaires »
3. Indiquez le code de la page 280 de cet ouvrage
4. Téléchargez les documents qui vous intéressent



LISTE DES DOCUMENTS TÉLÉCHARGEABLES

- Les adaptations et les aménagements par trouble
- Le modèle de lecture à deux voies en cascade
- Une activité pour faire le point sur la terminologie
- Schéma « Les difficultés rencontrées par un enfant dyslexique »
- Les types de dysgraphies
- Une grille d'observables pour repérer la dyspraxie
- Les étapes du développement du langage oral chez l'enfant
- Savoir être attentif aux signes d'alerte
- Un exemple d'élaboration d'un PAP

- Une fiche pratique sur les fonctionnalités du *Cartable fantastique*
- Une fiche de réussite pour une évaluation en sciences physiques
- Des ressources clés en main pour sensibiliser au handicap
- Un protocole de résolution de problème
- Des exemples d'adaptation pour la lecture
- Les quatre animaux pour aider à exprimer les émotions
- Les indices de récupération en mémoire
- Deux exemples de consignes et aides à l'activité

DE LA COOPÉRATION EN LIGNE

Le partage de pratique ne s'arrête pas à un ouvrage.

 Avec le groupe fermé Facebook « **Je me lance en classe** », rejoignez un espace de coopération entre enseignants pour échanger sur les pratiques et les questionnements du quotidien. Les auteurs de la collection y seront présents pour échanger sur vos éventuels retours, la manière dont vous vous êtes emparés de certaines propositions, de ce qui a marché ou pas pour vous. Bref, rien n'est figé, tout se construit.

 Retrouvez également le compte Instagram **esf.en.classe** pour toujours plus d'échanges avec le **#jemelanceenclasse**.

 Et bien sûr, vous pouvez continuer à partager et échanger sur vos pratiques sur Twitter avec **#jemelanceenclasse**. Vous pouvez également suivre le compte de l'auteure IsafilProfASH.

INTRODUCTION

Mais, au fait, quand on parle des « Dys », de qui ou de quoi s'agit-il précisément ?

Quel est celui d'entre nous qui, au moment où il a appris qu'il avait un ou des élèves Dys dans sa classe, ne s'est pas posé cette question ? En tant qu'enseignants, nous sommes tous concernés par l'accompagnement de ces élèves car, de façon statistique, nous avons un à deux jeunes Dys dans notre ou nos classes, que nous enseignons à l'école maternelle, en élémentaire, au collège ou encore au lycée.

Pourtant, nous sommes souvent démunis, nous nous sentons seuls pour aider ces élèves. Nous ne sommes pas toujours suffisamment outillés pour les accompagner, car notre formation, surtout dans sa modalité initiale, est organisée essentiellement autour de la didactique des disciplines ou de la pédagogie en général. Les élèves à besoins éducatifs particuliers, quant à eux, sont parfois laissés de côté. Nous arrivons alors en classe, pleins de bonne volonté, mais nous découvrons les particularités de ces élèves sans être préparés, sans avoir les clés de connaissance de leur(s) trouble(s), sans connaître les pratiques qui peuvent les aider autant dans les apprentissages que dans l'estime de soi et leur insertion harmonieuse dans la classe.

L'objectif principal de cet ouvrage est de répondre aux questions que vous vous posez de façon légitime, pour pouvoir mettre en œuvre un enseignement efficace, de la maternelle au lycée, répondant aux besoins de ces élèves « dysfférents ».

1. UNE PREMIÈRE DÉFINITION

Avant tout, commençons par installer la terminologie correcte. Le mot Dys, employé dans le langage courant, désigne aussi bien les élèves que les troubles dont ils sont affectés. En fait, ce terme est une abréviation, une expression vernaculaire, utilisée dans la communauté éducative et dans les médias pour qualifier un ensemble de troubles dont les noms commencent par le préfixe grec dys- signifiant « difficile ».

Certains de ces troubles affectent les apprentissages précoces non scolaires : la **dysphasie** (langage oral), la **dyspraxie** (gestes et/ou fonctions visuo-spatiales), le **syndrome dysexécutif** (planification, flexibilité mentale), le **trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité**¹ (attention), la **dyscalculie** (le sens du nombre, le raisonnement logico-mathématique) ; d'autres touchent plus spécifiquement les apprentissages scolaires, comme la **dyslexie** (langage écrit), la **dysgraphie** (geste graphique), la **dysorthographe** (orthographe).

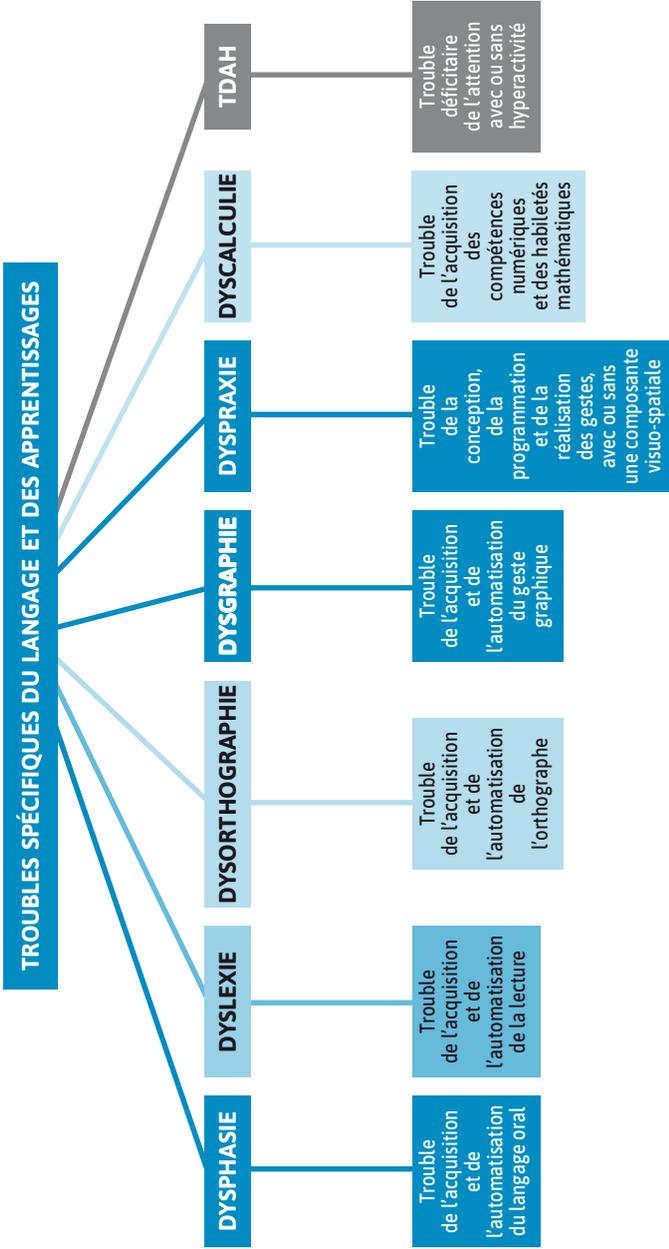
Cette « constellation² » constitue ce que les médecins et les neuropsychologues appellent les **troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA)**. Il ne s'agit ni d'une difficulté qui pourrait être surmontée avec davantage de travail ou un changement de méthode de la part de l'élève, ni d'un retard dans l'acquisition des connaissances, mais de troubles neurodéveloppementaux³. Cela signifie que le jeune présente une atteinte durable et sévère de la sphère cognitive (perception, mémorisation, fonctions exécutives, langage, praxie...), qui persiste en dépit de la remédiation et de la rééducation. Dans l'appellation **troubles spécifiques du langage et des apprentissages**, le mot « trouble » est utilisé, non dans son sens courant, mais dans celui d'une acception médicale, faisant suite à un diagnostic réalisé par un médecin. Il veut dire « dysfonctionnement ». Quant à l'adjectif « spécifique », il signifie que le trouble est circonscrit, limité et ne concerne qu'un domaine particulier. Ce terme permet de différencier les TSLA d'un trouble global, comme une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre autistique. Le jeune atteint d'un TSLA ne présente pas de déficience intellectuelle. Les tests psychométriques révèlent une intelligence normale, mais le QI est hétérogène, avec une chute dans certaines compétences (compétences verbales pour un enfant dysphasique, par exemple). Les difficultés ne s'expliquent pas non plus par un déficit sensoriel, une carence éducative, un parcours scolaire irrégulier ou une lésion cérébrale.

Voici un schéma qui vous permet d'avoir d'emblée une vue synthétique des troubles et du domaine d'apprentissage impacté, qu'il soit d'ordre général (attention, gestes, langage oral) ou scolaire (langage écrit, lecture, orthographe, geste graphique, mathématiques).

1. Pour ce trouble, on utilise le sigle TDAH.

2. D'après l'expression du Dr Michel Habib.

3. Cette appellation médicale sera explicitée dans la suite de l'ouvrage.



!j Choix d'une terminologie

Tout au long de cet ouvrage, par commodité, nous emploierons les expressions « élève Dys », « jeune Dys », quand il s'agira d'évoquer une généralité. En revanche, nous utiliserons la terminologie exacte pour évoquer un trouble précis.

2. QUI DIAGNOSTIQUE ?

L'enseignant repère, le médecin diagnostique. **C'est un principe de base incontournable.** Même si vous voyez un de vos élèves inverser les lettres quand il écrit, ne dites pas d'emblée « Il est dyslexique » ! Diagnostiquer un TSLA est une démarche longue et complexe qui nécessite d'interpréter plusieurs bilans, les uns par rapport aux autres. Le croisement de données pluridisciplinaires⁴ permet de poser le diagnostic par exclusion et/ou par identification. Dans le premier cas, on écarte un déficit sensoriel (audition et vision normales), un trouble psychique, une carence environnementale et/ou scolaire, un déficit intellectuel, une lésion cérébrale. Dans le second cas, on identifie des troubles mnésiques et attentionnels, des difficultés à manipuler la langue, des troubles de discrimination visuelle ou d'oculomotricité, un dysfonctionnement visuo-attentionnel, des difficultés à comprendre le nombre et on en déduit le trouble.

🕒 Idée reçue

Par rapport à la notion de trouble, j'attire votre attention, dès le début de cet ouvrage, sur des phrases que vous avez peut-être lues ou entendues...

« La dyslexie, ça n'existe pas : avec une bonne méthode d'apprentissage de la lecture, cet enfant n'aurait pas eu de difficultés », ou bien « Le TDAH, c'est la bonne excuse ! Si cet enfant avait une éducation plus cadrante, il serait moins insupportable », ou encore « S'il s'appliquait davantage, ses copies seraient moins sales ! »
Ces déclarations relèvent le plus souvent de la méconnaissance de ces troubles, même dans les milieux éclairés. Les TSLA existent bel et bien et sont répertoriés en tant que tels dans les classifications internationales des maladies⁵.

4. Un pédiatre, un neuropédiatre ou un médecin scolaire peuvent diagnostiquer à partir des bilans de l'orthophoniste, du psychologue, de l'oto-rhino-laryngologiste, de l'orthoptiste, etc.

5. On les retrouve dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, appelé DSM-5 (American Psychiatric Association, « Neurodevelopmental disorders », DSM-5, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5^e éd., 2013), ainsi que dans la classification internationale de l'Organisation mondiale de la santé (CIM-11).

3. UN TROUBLE OU DES TROUBLES ?

Un jeune peut souffrir d'un ou de plusieurs TSLA. Dans ce dernier cas, on parle de comorbidité : dans près de 40 % des cas, un enfant Dys présente plusieurs types de troubles des apprentissages. Dans la langue des « profs », on parle d'élèves « multi-Dys » dont les difficultés sont accrues, car elles touchent plusieurs domaines d'apprentissage. Le degré de sévérité est également un élément à connaître. Or, pour les TSLA, il n'existe pas d'échelle de quantification, à l'image de celle de Richter qui indique une valeur ! Cela serait bien pratique, mais ce n'est pas possible. En général, mais pas toujours, les évaluations des professionnels indiquent quatre paliers d'atteinte : trouble très sévère, sévère, modéré, léger. Pour les médecins, 1 % seulement des enfants atteints présente un trouble très sévère. Ce chiffre ne reflète pas le sentiment que nous ressentons en classe quand nous constatons les difficultés de l'élève. L'analyse du médecin réalisée dans un certain contexte et par rapport à des critères médicaux n'est pas le vécu du professeur en classe. Mais cette différence ne nous autorise pas à mettre en doute l'existence ou le degré de sévérité du trouble.

4. L'ORIGINE DES TROUBLES

Après de nombreuses hypothèses au sujet de leur origine, les chercheurs, dans un large consensus, s'accordent aujourd'hui pour leur reconnaître des causes multifactorielles.

- **Du côté de la génétique :** dans la dyslexie, par exemple, « cinq gènes de pré-disposition ont été identifiés. Ils sont tous impliqués dans la migration neuronale. Cela signifie qu'au cours du développement fœtal, certains neurones "ratent" leur cible finale, la dépassant pour aller se nicher dans d'autres aires du cerveau⁶. » Des études de jumeaux ont d'ailleurs permis d'établir que l'héritabilité de la dyslexie est de l'ordre de 50 à 60 %. En ce qui concerne le TDAH, plusieurs études pointent le dysfonctionnement d'une molécule, la dopamine (un neurotransmetteur responsable de la communication entre neurones) qui joue un rôle important dans l'attention, l'orientation à la tâche et l'action. Comme 30 % à 40 % des personnes auxquelles on a diagnostiqué

6. <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>.

un TDAH ont des membres de leur famille qui souffrent du même trouble, les spécialistes pensent que certains gènes sont au moins partiellement impliqués dans le processus.

- On observe un **dysfonctionnement neurobiologique** : en étudiant, grâce à des IRM, le fonctionnement du cerveau chez des personnes dyslexiques, les chercheurs ont mis en évidence des désordres neuronaux dans les aires cérébrales de la lecture, celles qui mettent en relation le canal visuel au langage parlé. Les chercheurs évoquent une hypoactivité de l'hémisphère gauche du cerveau et, par conséquent, une asymétrie cérébrale fonctionnelle.
- D'autres hypothèses scientifiques, moins représentées, évoquent des **causes environnementales et anatomiques**.

Quoi qu'il en soit, la recherche continue à avancer et reste ouverte...

L'idée essentielle à retenir est que les TSLA sont des troubles neurodéveloppementaux, c'est-à-dire qu'ils apparaissent précocement, pendant les premières phases du développement de l'enfant : les premiers signes sont visibles avant la fin de l'école maternelle et se modifient jusque dans l'adolescence. « *Présentant des degrés très variables de sévérité et fréquemment associés entre eux, ils entraînent un retentissement important sur le fonctionnement adaptatif scolaire, social et familial*⁷. »

Point clé : les élèves Dys en chiffres

Prenez garde aux chiffres fantaisistes qui traînent un peu partout et tenons-nous-en aux sources institutionnelles. Selon l'Académie nationale de médecine⁸, environ 8 % des enfants et des adolescents en âge scolaire présentent un ou des troubles spécifiques du langage et des apprentissages. En ce qui concerne les chiffres trouble par trouble, les données restent approximatives, en l'absence d'études d'envergure. L'INSERM propose néanmoins cette nomenclature :

- dyslexie-dysorthographe : environ 8 % ;
- dyscalculie : environ 3 % ;
- dyspraxie : environ 6 % ;
- TDAH : environ 5 %.
- dysphasie : environ 1 % ;

7. <http://robertdebre.aphp.fr/troubles-neuro-developpement>.

8. Rapport du 30 septembre 2015, <http://www.academie-medecine.fr/depister-la-dyslexie-et-les-troubles-associes>.

5. L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES DYS

Je voudrais rappeler les trois facteurs incontournables qui participent à un accompagnement de qualité des élèves Dys.

- **La connaissance des troubles** : acquérir un bagage théorique, même *a minima*, est fondamental pour comprendre, d'une part, où se situent les difficultés des élèves et leurs besoins en termes de pédagogie générale et, d'autre part, comment mettre en œuvre les gestes professionnels et les adaptations, propices aux progrès et à la réussite. Il est ainsi indispensable de comprendre d'emblée que les apprentissages de nos élèves Dys sont entravés par des difficultés d'ordre cognitif, mais aussi conatif. Je propose donc une approche holistique des difficultés de l'élève Dys, qui porte autant sur des gestes précis de remédiation et d'adaptation que sur la vigilance concernant l'estime de soi et la motivation. **L'acquisition de cette expertise fait l'objet de la première partie de ce guide.**
- L'enseignant n'est pas seul pour accompagner l'élève Dys et tout ne repose pas sur ses épaules. Des partenaires, des outils de repérage, des dispositifs institutionnels existent. Encore faut-il les connaître et activer les bons leviers aux bons moments. Le travail en équipe est l'une des clés pour améliorer la scolarité de ces jeunes. **Dans la seconde partie de cet ouvrage, je vous guiderai sur la voie d'un accompagnement collectif des élèves Dys au sein de l'établissement scolaire.**
- **La troisième partie est dévolue à l'aspect pédagogique de l'accompagnement de ces élèves.** J'ai fait le choix d'aborder cet accompagnement, non pas par l'angle des troubles⁹, mais par celui des difficultés rencontrées par les élèves. Nous ne sommes ni médecins, ni neuropsychologues. Nous n'avons pas les compétences qui nous permettent de poser un regard médical sur ces élèves. En revanche, nous sommes **les praticiens de la classe**. Notre cœur de métier, c'est l'observation des élèves, de leurs faiblesses mais aussi de leurs points d'appui.

9. Je vous propose en téléchargement des fiches reprenant les adaptations et les aménagements, classés par trouble.