

Aménager les apprentissages des enfants en difficultés

Introduction

Nous souhaiterions remercier Monsieur G. Legrand, inspecteur des régions de Namur, Mons, Hainaut pour son écoute, sa disponibilité et ses conseils judicieux. Sans lui, ce projet n'aurait pu aboutir. Monsieur G. Legrand s'est livré à un véritable travail « de courroie de transmission » en nous expliquant les rouages de l'enseignement en Communauté française. Nous nous rendons maintenant compte que modifier un décret prend du temps. Monsieur Legrand propose que ce travail soit remis aux personnes concernées qui jugeront de l'utilité de rédiger un amendement aux circulaires.

Nous sommes un groupe de cinq membres actifs d'APEDA (Association de Parents d'Enfants en Difficultés d'Apprentissage) composé de deux neurolinguistiques, une logopède, une licenciée en sciences de l'éducation (logopède et psychopédagogue), une maman secrétaire bénévole, elle-même dyslexique ayant une jeune fille dyslexique.

Chaque année, nous sommes interpellées par nos patients et leur famille afin de soulager les troubles spécifiques des apprentissages : dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysphasie, dyspraxie et dysgraphie, troubles attentionnels (TDA/H), appelés aussi communément les « Dys ».

Notre travail de terrain et nos professions nous permettent de poser un diagnostic, de proposer des remédiations qui agissent sur la plasticité cérébrale mais également de trouver des aménagements pédagogiques qui permettent au patient d'avoir plus d'autonomie à l'école.

Ces troubles spécifiques des apprentissages ont comme particularité d'être récurrents et permanents, ils ne disparaîtront jamais complètement. C'est dire toute l'importance pour nos patients et vos élèves de pouvoir utiliser et transférer les stratégies apprises en thérapie individuelle vers l'école. Il nous arrive d'entendre de nombreuses fois au moment des évaluations, qu'elles soient formatives ou certificatives (CEB), que les aménagements qui soulagent les enfants en difficultés durant toute l'année ne peuvent être utilisés au moment de l'évaluation.

Plusieurs explications nous semblent plausibles :

- Les troubles spécifiques des apprentissages ont comme particularité d'être invisibles (à contrario d'une cécité, une surdité ou d'un handicap moteur).
- Une méconnaissance de la part du corps enseignant des aménagements possibles parfois par manque de formation initiale.
- Une mauvaise diffusion de l'information entre professionnels des troubles des apprentissages et le corps pédagogique.
- Un décret dont la formulation empêche l'utilisation de ces aménagements.
- Des enfants non dépistés.

Chaque année nous devons prendre notre bâton de pèlerin et aller négocier dans chaque école de nos patients pour demander qu'ils puissent bénéficier de l'utilisation de ces moyens de compensation. Chaque année les familles d'enfants souffrant de troubles spécifiques des apprentissages se livrent à un véritable parcours du combattant pour leur scolarité. APEDA peut en témoigner.

Dans l'esprit actuel de la pédagogie de la réussite, de scolarité diplômante (Ph. Tremblay), des projets d'intégration et de l'avancement des connaissances neuroscientifiques qui prouvent clairement l'origine neurobiologique de ces troubles, il nous semblerait bénéfique pour l'ensemble des intervenants de « normaliser » une procédure claire, commune et cohérente à l'ensemble du monde pédagogique et thérapeutique.

Tel est le défi que nous nous sommes proposés et que nous vous soumettons !

Il est évident que quelques précautions de base, qui ne seront pas présentées de manière exhaustive ici, devront être respectées :

- l'obligation préalable d'avoir un diagnostic clair, argumenté et posé par des professionnels formés et compétents en matière de troubles d'apprentissage,
- bénéficier de séances de prise en charge thérapeutique comprenant des stratégies (*) de compensation avant l'obtention de la permission d'utiliser ces aménagements au moment des évaluations certificatives.

(*)Les stratégies sont des processus et procédures spécifiques aux troubles associés, à activer pour avoir accès au contenu des apprentissages

Notre idée de base est de modifier le décret existant concernant les aménagements lors des évaluations. En effet, ce décret est peu précis et dans la pratique nous restons encore trop souvent tributaires de la bonne volonté et du degré de connaissance de chaque acteur. Notre but n'est certainement pas de demander de changer les épreuves mais de permettre aux élèves répertoriés « dys » d'utiliser les aménagements.

Il devrait être obligatoire de laisser les enfants utiliser ces aménagements lors de tous contrôles ou examens et permettre d'évaluer la compétence réellement visée.

Dans le texte qui suit nous allons commencer par une partie scientifique en survolant l'origine des troubles et leur évolution, tout en insérant quelques témoignages.

Nous nous pencherons ensuite sur des textes de loi et nous illustrerons, grâce à des épreuves extraites du CEB de 2009, quelques aménagements possibles. Ceci nous permettra de transférer un point de vue théorique vers une proposition pratique, basée sur notre clinique.

Témoignages

Voici divers extraits qui illustrent que la dyslexie poursuit les élèves tout au long de la scolarité :

1.« Ma fille est dyslexique et à force de beaucoup d'efforts, elle est actuellement en deuxième année en Diététique. Elle éprouve de grosses difficultés à remettre un travail écrit. Elle va sans doute recommencer sa deuxième année mais est fort découragée car la plupart de ses profs disent lors de la correction de ses examens : on voit bien que tu connais la matière, mais tu as du mal à la mettre par écrit. J'ai appris que la KUL autorisait les élèves dyslexiques avérés à passer leurs examens à l'oral. J'en ai parlé à la direction de l'oral mais rien n'y fait.

Je m'adresse donc à vous pour savoir si la réglementation actuelle prévoit quelque chose dans le supérieur. Y-a-t-il une jurisprudence ? Si la dyslexie est reconnue dans certains établissements, pourquoi ne l'est-elle pas partout ? »

2.« Un enfant aveugle ne subira jamais un examen écrit. Un enfant sourd ne subira jamais d'examen oral. Un enfant dyslexique aura-t-il jamais un jour la chance de passer ses examens de façon orale et non scripturale ? »

3.« X ne va pas bien, à en être malade physiquement. Cette nuit, il n'a pas bien dormi et a vomi avant de partir à l'école. Je vous avoue être déboussolée et ne plus savoir jusqu'où je peux lui demander de s'accrocher.

Une chose m'a interpellée: alors que je venais de dire que dyslexique, on le reste, l'enseignant m'a dit que la situation de X n'était pas normale car la dyslexie devrait être réglée depuis le nombre d'années qu'il était suivi par une logopède! »

Définitions

Maintenant que le contexte de notre démarche est posé, nous allons nous attarder sur les notions théoriques et scientifiques des troubles spécifiques des apprentissages.

Le vocabulaire "troubles spécifiques du langage et des apprentissages " regroupe non seulement les « dys » (dyslexiques, dysphasiques, dyspraxiques, dysorthographiques, dysgraphiques, dyscalculiques,...) mais aussi les troubles attentionnels (TDA/H).

Ces troubles entraînent chez l'enfant des problèmes d'accès aux apprentissages, qui perdurent à l'âge adulte sous forme de difficultés persistantes dans certains actes de la vie quotidienne ou professionnelle.

L'expression "troubles spécifiques " indique que ces troubles touchent un secteur isolé du fonctionnement mental, alors que les autres secteurs sont préservés. On ne peut les expliquer par une déficience intellectuelle, par un problème psychopathologique, par un trouble sensoriel ou par une désinsertion socioculturelle. Ces troubles spécifiques du langage et des apprentissages qui sont le plus souvent invisibles au premier abord, n'en constituent pas moins des altérations substantielles et durables des fonctions cognitives. Ces difficultés peuvent limiter les activités des personnes ou nuire à leur vie sociale. (www.journée-des-dys.info).

Par souci exemplatif et de compilation, nous nous baserons uniquement sur la définition de la dyslexie.

Ce trouble touche 3 à 10% de la population soit en moyenne 2 enfants par classe. La dyslexie provoque des répercussions sur divers plans : émotionnel, social, familial, cognitif et scolaire...

Le but d'une rééducation est de contourner le « handicap » en recourant aux compétences préservées, en mettant en place des mécanismes de compensation. Le travail de soutien que peut fournir un enseignant est de rappeler aux élèves d'utiliser leurs stratégies.

Une brochure destinée aux écoles primaires a été éditée par APEDA reprenant les définitions, l'origine, les facteurs d'alerte et surtout les aménagements. Elle a été envoyée gratuitement dans chaque école francophone du pays. (« Le petit guide des dyslexiques. Comment les dépister et les aider en classe ? » avec le soutien de l'Apeda, E. Grammaticos, M. Hallet, D. Brison)

Afin de ne pas faire double emploi nous ne reprendrons pas ici ces éléments d'information.

Une brochure destinée aux écoles secondaires est en cours de rédaction.

L'évolution de la dyslexie

Au moment du diagnostic : peu d'aménagements sont nécessaires mais l'importance de l'explication du fonctionnement cognitif à l'ensemble des intervenants est primordiale.

En 2^{ème}, 3^{ème} primaire : l'enfant rééduqué fait des progrès, il déchiffre ou décode mais les problèmes de compréhension à la lecture de consignes, textes ou lors de l'utilisation de mots de vocabulaire abstraits persistent. Les difficultés sont généralement tolérées.

Vers 5^{ème}, 6^{ème} primaire : le langage écrit est suffisamment performant mais le handicap se majore quand il s'agit de compréhension d'énoncés complexes, lorsque le texte est long et complexe ou lors d'expression écrite. La lenteur de lecture est évidente. Il est urgent de mettre en place des aménagements à la maison et en prises en charge et des aménagements scolaires qui favorisent l'autonomie de l'enfant.

En secondaire et dans le supérieur : le vécu scolaire douloureux risque de s'accroître et l'élève montre fréquemment des signes de saturation. Le passage à des stratégies de compensation pour permettre d'accéder à la compréhension fine et précise de la lecture devient une priorité. L'orthographe progresse peu. C'est une période scolaire difficile car le travail s'accroît, l'élève doit prendre note et la communication devient essentiellement écrite.

L'utilisation de logiciels devient indispensable, les aménagements pédagogiques sont fondamentaux !

Hypothèses

Les hypothèses vraisemblables sont de deux ordres : l'hypothèse cognitive et neurologique.

L'hypothèse cognitive concerne la faiblesse de conscience phonologique et le trouble de mémoire immédiate (difficulté de traiter des informations de nature brève et séquentielle).

L'hypothèse neurobiologique démontre que l'hérédité joue un rôle important. Elle cible des anomalies au niveau de l'architecture cérébrale et sur certains chromosomes (travaux de Galaburda et Habib, Dehaene).

Si les origines sont structurelles au niveau cérébral, l'enfant naît dyslexique et le reste toute sa vie ! Les prises en charge thérapeutiques réalisées par des professionnels formés ne visent pas à faire disparaître le trouble mais à proposer des aménagements pour contourner les symptômes et soulager l'enfant ou le jeune. Si ces aménagements ne

sont pas suivis à la maison et à l'école, le jeune risque de ne pas avoir une scolarité diplômante.

Nous trouvons illogique d'annuler l'utilisation de ces aménagements au moment des évaluations formatives ou certificatives que ce soit en primaire, en secondaire ou dans le supérieur.

Circulaire actuelle

En juin 2009, une note interne rédigée par l'Administrateur Général a permis, pour certains élèves dont le thérapeute avait rédigé un courrier, l'utilisation des stratégies lors de la passation du CEB.

Monsieur G. Legrand nous a expliqué que les consignes de passation peuvent être légèrement modifiées en fonction des directeurs d'école. Les évaluations non certificatives bénéficient quant à elles d'une marge de manœuvres beaucoup plus large laissée à l'appréciation de l'enseignant.

Les évaluations certificatives font l'objet d'un cadre décretaal comme le CEB et sont donc plus difficiles à modifier. Nous sommes partis du texte de la circulaire numéro 2581 du 14 janvier 2009. Nous avons extrait le point 5.2 qui concerne les aménagements admis. Les termes qui pourraient être modifiés ont été écrits en rouge.

ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

CIRCULAIRE N° 2581 DU 14 janvier 2009

Objet Dispositions relatives à l'octroi du Certificat d'études de base (CEB) à l'issue de l'épreuve externe commune

Réseaux : Tous

Niveaux et services : primaire et secondaire / ordinaire et spécialisé

Période : Année scolaire 2008 - 2009

- A Madame la Ministre, membre du Collège de la Commission communautaire française, chargée de l'Enseignement ;
- A Madame et Messieurs les Gouverneurs de Province ;
- A Mesdames et Messieurs les Bourgmestres ;
- Aux Pouvoirs Organisateurs des écoles primaires ordinaires et spécialisées subventionnées par la Communauté française ;
- Aux directions des écoles primaires et secondaires ordinaires et spécialisées organisées ou subventionnées par la Communauté française ;
- Aux membres des Services d'Inspection de l'enseignement obligatoire ;

- Aux vérificateurs de l'enseignement primaire et secondaire ;

Pour information :

- Aux organisations syndicales représentant le personnel enseignant ;

- Aux associations de parents.

Autorité : Administration générale de l'enseignement et de la Recherche scientifique

Signataire : Monsieur Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général

Personne(s) ressource(s) : Madame Jocelyne Deleuze

Renvoi(s) : -

Nombre de pages :

Téléphone pour duplicata : 02/690.81.81

Mots-clés : épreuve externe commune, CEB

Madame, Monsieur,

Vous trouverez ci-après les directives relatives à l'octroi du Certificat d'études de base (C.E.B.) au terme de l'épreuve externe commune pour l'année scolaire 2008-2009.

Bases légales

- Décret du 2 juin 2006 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 tel que modifié ;
- Décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire tel qu'il a été modifié par les décrets du 17 juillet 2007 et du 7 décembre 2007
- Décret du 7 décembre 2007 organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences ;
- Décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 15 septembre 2006 déterminant les modalités d'inscription, de passation et de correction de l'épreuve externe commune octroyant le Certificat d'études de base et la forme du Certificat d'études de base.

2. Conception de l'épreuve

L'épreuve externe commune est élaborée par un groupe de travail présidé par l'Inspectrice générale de l'enseignement fondamental.

Le groupe de travail détermine également les consignes de passation, de correction et de réussite de l'épreuve.

4. Distribution des documents

4.1. L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique distribue, via l'Inspection de l'enseignement primaire ordinaire, tous les documents de l'épreuve aux chefs d'établissement dans la semaine du 8 au 12 juin 2009. Les documents sont remis sous enveloppes scellées.

4.2. Le chef d'établissement garantit la confidentialité absolue du contenu de l'épreuve. Il prend les dispositions nécessaires afin que les documents de l'épreuve ne soient en aucun cas diffusés, ni à l'équipe éducative, ni aux élèves, avant le premier jour de la passation. Ces modalités sont fixées pour garantir que dans tous les lieux de passation, tous les élèves et tous les enseignants qui les encadrent soient placés dans les mêmes conditions.

5. Modalités de passation de l'épreuve externe commune.

5.1. Le choix du lieu de passation de l'épreuve externe commune et des modalités de groupement des élèves relève des prérogatives du chef d'établissement pour l'enseignement organisé par la Communauté française et du pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné par la Communauté française.

5.2. Les modalités de passation sont communes à tous les établissements scolaires et à tous les candidats à l'épreuve. Elles sont toutefois adaptées aux situations particulières rencontrées par les **élèves atteints de déficiences sensorielles et/ou motrices.** **Les informations relatives à ces modalités particulières seront communiquées ultérieurement.**

Le respect des consignes et des modalités de passation est placé sous la responsabilité du directeur de l'établissement scolaire. Les candidats sont placés sous la surveillance du/des directeur(s) ou du/des titulaire(s) des classes concernées et, le cas échéant, des autres enseignants ayant en charge ces mêmes classes. Dans la mesure du possible, il est conseillé de placer les élèves sous la surveillance simultanée de deux personnes.

Etc....

L'Administrateur général,

Jean-Pierre HUBIN

Les termes « sensorielles et/ou motrices » ne correspondent pas à la définition des troubles spécifiques de l'apprentissage (voir ut supra) puisqu'il est difficile d'expliquer les troubles spécifiques des apprentissages par une déficience intellectuelle, par un problème psychopathologique, par un trouble sensoriel ou moteur ou par une désinsertion socioculturelle.

L'idéal serait d'élargir ou de remplacer ou de rajouter au terme « déficiences sensorielles et motrices » celui de « troubles spécifiques des apprentissages ». Pour ce faire, il faudra rester vigilant aux conséquences que cela entraînera ou aux abus que cela pourrait provoquer.

Il nous semble impératif qu'un diagnostic ait été établi par des professionnels formés utilisant des outils scientifiques rigoureux, (de nombreux tests existents certains étant repris par une liste limitative à l'INAMI), dans un délai précisé permettant au travail thérapeutique d'avoir été exercé et aux stratégies de compensation d'avoir été assimilées. Concrètement il ne s'agit pas de s'improviser « dys » un mois avant la passation du CEB !

Il est maintenant reconnu que :

1. Les enfants de la maternelle et de la première année primaire accusant un retard dans l'acquisition de la conscience phonémique sont des enfants susceptibles d'éprouver des difficultés à lire. Les signes avant-coureurs peuvent donc être dépistés dès l'école maternelle.
2. La dyslexie fait suite dans plus de la moitié des cas, à des troubles du langage oral (Inserm, p.29). Un trouble spécifique du langage oral diagnostiqué en maternelle est un facteur de risque de dyslexie dans 50% des cas, et un facteur de risque de troubles attentionnels dans 30% des cas.
3. A condition d'être reconnues suffisamment tôt, les difficultés peuvent être surmontées efficacement grâce à des méthodes d'enseignement appropriées ! Les méthodes d'enseignement favorisant la **conscience phonémique et la reconnaissance visuo-spatiale** réduisent avec succès l'apparition des difficultés de lecture.
4. La dyslexie ne se guérit pas, les difficultés sont contournées par des stratégies compensatoires et par des aménagements scolaires.
5. L'opacité de l'orthographe (français, anglais) à laquelle le « dys » est confronté est un facteur environnemental aggravant.
6. « Lire les épuise ! » par conséquent il est important d'introduire des aides à la lecture (logiciels...). Le logiciel K3000 de Sensotec est d'ailleurs reconnu par la Communauté

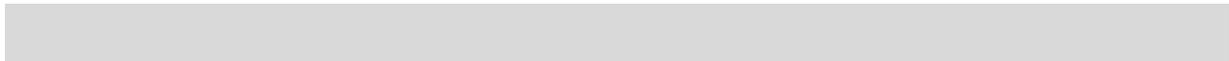
française mais peu utilisé au sein des établissements francophones. Aucune loi n'oblige les enseignants à accepter ce logiciel en classe ou lors des examens.

7. La communauté scientifique reconnaît par un consensus quasi unanime, la nature des troubles spécifiques qui provoquent l'incapacité pour les enfants atteints d'entrer dans l'apprentissage de la lecture (Inserm, p71). L'intérêt des recherches génétiques et neuroscientifiques est d'ordre éducatif. Une compréhension de la part du corps enseignant est nécessaire étant donné que la « Dys » est un dysfonctionnement neurodéveloppemental.

8. Un enseignant compréhensif et bien informé des difficultés de son élève pourra lui faciliter grandement la vie scolaire en permettant quelques aménagements.

9. Comme chaque enfant porteur de dyslexie et/ou d'un trouble associé, est un cas particulier, aucune action n'est réutilisable pour un autre élève (pas de copie conforme). C'est au thérapeute qu'incombera la tâche de créer des agencements et des aménagements par rapport aux exigences pédagogiques.

10. Le Dr Habib (neurologue) souligne que les efforts de rééducation sont vains s'ils n'ont pas lieu dans le cadre d'un **partenariat** avec l'école. **On ne guérit pas d'un trouble de l'apprentissage** mais on peut réduire la disproportion entre la performance scolaire et les compétences réelles.



Propositions d'aménagements

Nous allons nous pencher sur des exemples concrets rencontrés par nos patients qui ont éprouvé des difficultés mais surtout nous attarder sur les aménagements réalistes et réalisables.

Toutes les idées sont tirées de la liste bibliographique, de notre expérience clinique et s'inspirent également de ce qui se pratique déjà dans la partie néerlandophone du pays, en France et au Québec où ils obtiennent d'excellents résultats.

Notre but est de montrer comment il serait possible d'évaluer une compétence ciblée sans sanctionner l'élève par rapport à ses difficultés intrinsèques.

Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de changer des épreuves ou de les rédiger en plusieurs versions différentes mais de permettre l'utilisation d'aménagements pour répondre à l'objectif poursuivi par l'évaluation. De tels amendements ont déjà été réalisés pour les malvoyants et les malentendants vu que le matériel proposé peut induire des difficultés supplémentaires insoupçonnées.

A. Evaluations formatives

En règle générale pour les **évaluations formatives** nous recommandons de :

- ° Accorder plus de temps à l'élève pour réaliser son travail ou de lui permettre l'aide d'un auxiliaire ou l'utilisation d'un logiciel de lecture (par exemple K3000, édité par Sensotec et actuellement le seul reconnu par la Communauté Française), d'un logiciel de reconnaissance vocale ou d'un logiciel de mathématique,
- ° Permettre l'utilisation de l'ordinateur,
- ° Adapter les modalités d'évaluation (moduler le temps, évaluation à l'oral...),
- ° Donner des supports écrits nets et de taille de police suffisante,
- ° Continuer à proposer des supports assez aérés,
- ° Autoriser des systèmes de cache pour faciliter le suivi de la ligne,
- ° Eviter les typographies denses, complexes, ambiguës, les présentations peu aérées, la recherche d'informations dispersées,
- ° Eviter les questionnaires recto-verso qui provoquent une perte de repères chez l'élève « dys »,
- ° Travailler sur des exercices à trous qui leur permettent de moins écrire.

Lors de la **correction** :

- ° Tenir compte de la fatigabilité et de la lenteur,
- ° Valoriser les points forts et les progrès,
- ° Eviter de sanctionner les fautes d'orthographe ou de syntaxe dans les matières autres que lors des tests de dictée ou tests de syntaxe. Ne prendre en compte que le contenu.

Lors de **lectures obligatoires** :

- ° Proposer un audio-livre ou une lecture par l'adulte ou par un logiciel de lecture,
- ° Autoriser la lecture avec un outil (crayon, règle, doigt-curseur, caches...),
- ° Permettre la subvocalisation si elle aide l'enfant,
- ° Préparer la lecture de textes longs.

Pour les **dictées** :

- ° Raccourcir la dictée,
- ° Proposer des textes à trous, des dictées préparées, laisser le temps de se relire sur les critères qui ont été travaillés,
- ° Proposer la relecture par un tiers aidant.

En **grammaire** :

- ° S'assurer que l'élève comprenne le sens des termes catégoriels : adverbe, adjectif,
- ° Proposer des pictogrammes pour les temps de conjugaison s'ils ont été utilisés en thérapie ou par l'enseignant lors des leçons.

En **expression écrite** :

- ° Privilégier le fond à la forme,
- ° Eviter de tenir compte systématiquement de l'orthographe, favoriser l'utilisation de l'ordinateur.

En **langues vivantes** :

- ° Eviter de faire lire à voix haute,
- ° Privilégier l'oral et noter l'oral,

° Tenir compte de la difficulté de la langue anglaise (correspondance difficile sons/orthographe des phonèmes),

° Ne pas sanctionner l'orthographe de la langue étudiée.

En mathématiques :

Lire les consignes à l'oral si l'élève le demande,

Autoriser à avoir sa calculatrice, les tables de multiplication,

Adapter les exigences en calcul mental,

Comprendre qu'il peut inverser les signes mais faire le bon calcul en admettant qu'il y ait plusieurs raisonnements possibles pour arriver au résultat,

Simplifier les tournures de phrase,

Accepter des rédactions non détaillées pour expliquer les résultats,

En géométrie accepter une marge de tolérance quant à la précision graphique ou permettre d'utiliser un logiciel, ou encore permettre à l'élève d'expliquer oralement la procédure de traçage.

B. Pour le C.E.B ou les évaluations certificatives

La question de base demeure « quelle est la compétence visée à travers cet item ? » ; d'où découle l'interrogation suivante « la formulation proposée (mots, tableaux, forme à relier...) et le mode de réponse attendue n'entravent-ils pas la compétence que je souhaite évaluer ? ».

Nous proposons, à partir des épreuves extraites de l'épreuve externe commune CEB 2009, livrets 1 à 9, que l'élève ait accès à certaines modulations. Vous trouverez nos illustrations de propositions en annexe, pages 20 à 25.

Tout d'abord nous tenons à souligner que la présentation visuelle des livrets est claire, aérée, le choix de la typographie adéquate et qu'il y a de nombreux exercices à trous qui diminuent la quantité d'écriture, ce qui est un excellent choix.

Nous recommandons si possible de :

- ° Assurer l'aide d'un auxiliaire pour les enfants « dys ». L'auxiliaire peut écrire sous dictée, vérifier la bonne localisation de recherche d'informations, lire une consigne, répondre à un mot de vocabulaire spécifique,
- ° Accepter de lire les consignes oralement si les élèves le demandent et ne pas hésiter à reformuler si nécessaire,
- ° Eviter la recherche d'informations dispersées ou vérifier qu'ils cherchent l'information au bon endroit dans le portfolio,
- ° Accepter l'utilisation de logiciels adaptés: par exemple, la reconnaissance vocale, un logiciel d'aide à la lecture avec un dictionnaire informatique intégré,
- ° Permettre l'utilisation du dictionnaire de l'enfant organisé en signets pour les épreuves requérant cet outil ou mieux un dictionnaire sur logiciel,
- ° Rappeler de souligner les mots clés dans les consignes (avec des couleurs ou des fluos), ce qui permet à l'équipe de correcteurs de vérifier la bonne compréhension de la consigne. Cela soulage et soutient l'enfant au niveau de sa recherche visuelle d'informations,
- ° **Permettre l'examen oral** ou vérifier à l'oral le niveau de connaissance de l'élève si l'épreuve est majoritairement échouée.

Les moyens de facilitation sont tirés de notre expérience. **Le principe ne consiste pas à demander moins mais à interroger autrement, il ne s'agit pas de réduire les exigences mais bien de cibler le fond plutôt que la forme.** Ces mesures sont à adopter et à adapter au cas par cas et la liste n'est bien sûr pas exhaustive.

L'illustration des aménagements (p.20 à 25) permet de respecter le cout de travail réalisé par les équipes de l'enseignement et l'énergie que représente la construction de telles épreuves (qui sont claires et bien construites).

L'acceptation par voie légale d'utiliser ces aménagements pour les enfants « dys » est une ébauche de solution afin de ne pas soumettre l'élève « dys » à des difficultés supplémentaires, qui entravent l'accès à la réponse correcte.

Ces entraves sont générées par son trouble, par la présentation des épreuves et surtout par le refus d'utiliser les moyens de contournement de sa pathologie mis en place par les experts des troubles des apprentissages.

La permission d'utiliser ces aménagements nous semble être une solution en termes d'énergie humaine, (car il n'est pas nécessaire de reformuler une deuxième série de questions), une solution peu couteuse financièrement, (à l'exception de la présence d'un auxiliaire) et un respect des données scientifiques inhérentes aux troubles des apprentissages. Nous sommes convaincus que l'élève bénéficierait d'une meilleure évaluation de ses compétences en utilisant les aménagements qui ont été développés avec lui pour soulager l'impact de son trouble sur ses apprentissages scolaires.

Nous avons bien conscience qu'il n'est pas possible de proposer des doubles formulations de consignes mais nous demandons qu'il soit possible pour ces élèves souffrants de troubles spécifiques de l'apprentissage de pouvoir utiliser des stratégies apprises avec leur thérapeute.

Nous nous rendons compte que leur laisser 50 % de temps supplémentaire peut être un leurre mais proposer le soutien d'un auxiliaire est une alternative.

Nous nous rendons compte que donner les textes ou le portfolio la veille est une gageure mais pourquoi ne pas permettre l'accès aux logiciels de lecture bénéficiant d'une reconnaissance par la Communauté Française ou l'accès aux logiciels de reconnaissance vocale pour ceux qui souffrent de troubles de l'écriture.

L'accès à un dictionnaire informatisé ou organisé en signets, lire les consignes trop longues qui génèrent un ralentissement (et donc ne donne pas accès à la compréhension de la question pour certains enfants « dys »), permettre une oralisation ou l'aide de l'auxiliaire lors de la lecture de tableaux à double entrées pour les enfants souffrant de dyspraxie visuospatiale ou tout au moins leur permettre d'écrire la réponse autrement sont autant de petits moyens qui ont prouvé leur efficacité et donnent accès au cœur de la compétence évaluée.

Les enfants « dys » ont l'air d'y arriver et pourtant toute démarche cognitive en fonction de leur « dys » leur demande un cout attentionnel énorme, là est le vrai danger.

Ph. Tremblay dit : « *les difficultés scolaires de l'élève n'ont pas été réglées, par un coup de baguette magique par les experts ; ces élèves restent visiblement fragiles sur le plan scolaire* ».

Il ajoute que « *L'enseignement spécialisé est, d'abord et avant tout, des services dispensés à des élèves et pas nécessairement un lieu, une école spécialisée. Pour ce faire, il importe de dissocier l'idée de spécialisation (ou adaptation) de celle de ségrégation. Comme tout système, la modification d'un élément entraînera des changements chez les différents acteurs. Ce passage à une notion non-catégorielle de services éducatifs, fournis aux élèves dits en « difficulté », dans laquelle on favorise les interventions préventives au sein de l'école ordinaire d'origine, implique également de revoir le repérage de ces élèves, des critères d'admission, les seuils en fonction des différents niveaux d'intervention possibles. Il importe de s'intéresser à l'enseignement et à l'intervention (les moyens) auprès de ces élèves en maintenant des objectifs élevés pour eux (l'objectif). La nécessaire évaluation pourrait être davantage orientée vers la recherche des conditions facilitant leur réussite éducative que vers la recherche d'un diagnostic précis aux fins d'admission au financement des services et d'orientation des élèves dans une structure spécialisée.* » (in rapport Tremblay, 2007)

Une aide méthodologique telle qu'un recours aux stratégies de contournement nous permettrait d'obtenir des parcours scolaires de bien meilleure qualité c'est à dire effectuer un parcours scolaire choisi et augmenter leur espérance scolaire.

Le risque est grand si nous refusons les données scientifiques de ces troubles récurrents, permanents de l'apprentissage et les aménagements inhérents qui en découlent, de leur proposer un modèle d'attente de l'échec et non de scolarité diplômante.

En fait nous sanctionnerons une épreuve deux fois : la première par la présentation ou le mode de réponse, la deuxième par la compétence ciblée.

Nous croyons utile de poser autrement le questionnement : retire-t-on les lunettes à un myope, l'appareillage auditif à un sourd?

Que faut-il faire pour aider plus tôt et plus efficacement ces élèves ?

Conclusions

Il nous semble que dans la mouvance des projets d'inclusion et d'intégration menés avec brio sous l'impulsion de Philippe Tremblay à l'ULB, il serait intéressant pour les enfants « dys » de pouvoir utiliser les stratégies mises en place toute au long de l'année. Si les projets d'intégration et d'inclusion ont vu le jour, il serait illogique d'annuler les aides au moment des évaluations. Ces aménagements ne demandent que très peu de moyens financiers mais une reconnaissance législative et une formation aux **futurs enseignants** tous niveaux confondus (ordinaire et spécialisé, primaire, secondaire et supérieur).

Ces aménagements devraient être maintenus à tout prix lors du passage des évaluations formatives et certificatives, en primaire comme en secondaire ou supérieur. Le but est de proposer à l'ensemble des élèves une pédagogie de la réussite et une scolarité diplômante quels que soient le niveau et le choix des études.

Nous avons conscience qu'en acceptant ces aménagements nous touchons à des valeurs éthiques comme les notions d'équité ou de favoritisme que génèrent ces pathologies de l'apprentissage qui bien qu'invisibles à l'œil ont des répercussions quotidiennes bien réelles et visibles sur les productions écrites de ces enfants.

Limitant nos réflexions à l'organisation des évaluations, une permission d'utiliser des aménagements (pages 11 à 14), mis en place par des experts et qui seraient réglementées au moyen de circulaires, soulagerait les élèves en difficultés, les conduirait vers l'autonomie et récompenserait leurs nombreux efforts à dompter leurs difficultés.

En **dépit** de sa « dys » un enfant peut réussir sur le plan social, personnel et scolaire ! Nous insistons sur le fait qu'il s'agit en définitive de revenir à la philosophie qui a guidé la pédagogie de la réussite et les socles de compétences.

Merci de l'intérêt porté à notre dossier. Il est évident que nous restons à votre entière disposition pour toute demande d'éclaircissements ou collaboration.



Sous le Haut Patronage de Son Altesse Royale la Princesse Mathilde

Pour APEDA

BRISON Agnès : Linguiste, Agrégée de l'enseignement secondaire supérieur, Neurolinguiste et maître de stages à l'hôpital Erasme, Assistante chargée des travaux pratiques de formation professionnelle en section logopédie (Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education) à l'ULB.

DE BREUCK Noëlle : Logopède et Licenciée en Sciences de l'éducation ; Coordinatrice et fondatrice de l'Espace Paramédical Diabolo

GRAMMATICOS Eleni : Linguiste, Neurolinguiste et maître de stages à l'hôpital Erasme, Thérapeute du développement spécialisée dans les troubles d'apprentissage, Coordinatrice et fondatrice de la Manivelle (Centre Paramédical Pédiatrique), Présidente de l'APEDA.

HALLET Marianne : secrétaire bénévole de l'Apeda, dyslexique et maman d'enfant dyslexique.

LOISE Marie : Logopède, Sémiophoniste, Enseignante primaire, Coordinatrice et fondatrice de l'Espace Paramédical Diabolo

Références de logiciels utilisables dans les écoles

Logiciel d'aide à la lecture : K3000 Sensotec <http://www.sensotec.be/DyslexieFR/>

Logiciel de reconnaissance vocale : Dragon naturally speaking (en vente dans le commerce)

Logiciel de géométrie : Cabri

Bibliographie

APEDA, *Le petit guide des dyslexiques, comment les dépister et les aider en classe ?*, 2009.

CRAHAY, M. *Une école de qualité pour tous*, Bruxelles, Editions Labor, 1997

DEHAENE, S., *Les neurones de la lecture*, Ed Odile Jacob, 2007

DUMONT A., *La dyslexie : réponses à vos questions* Ed. Solar, 2003.

GRAMMATICOS, E., et KLEES, M., *Dyslexie, où est la différence ?*, IPEJ, Baisy-thy, 1999.

HABIB, M., *Dyslexie : le cerveau singulier*, Solal, Marseille, 1997.

INSERM, Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe et dyscalculie*, Paris 2007.

Les indicateurs de l'enseignement, N°3 Edition 2008

MAZEAU, M. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, Ed. Masson, 2005.

MINSKOFF, E. et ALLSOPP, D., *Stratégies d'apprentissage et réussite au secondaire*, La Chenelière, Québec, 2006.

PENNAC, D., *Chagrin d'école*, Ed Gallimard, 2007

SOUSA, D., *Un cerveau pour apprendre*, La Chenelière, Québec, 2002

SOUSA, D., *Un cerveau pour apprendre différemment*, La Chenelière, Québec 2006

TREMBLAY Ph. « enquête longitudinale portant... » ULB, avril 2007

VALDOIS, S. & al., *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales*, Ed Solal, 2004

VAN HOUT, A., et ESTIENNE, F., *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer*, Ed. Masson, Paris, 1998.

Le Liqueur, Hors Série n°7, 14/02/2007 : Einstein était dyslexique

APEDA : Association belge de parents d'enfants en difficulté d'apprentissage

www.apeda.be

www.enseignement.be

Société Belge des Logopèdes Universitaire : www.sblu.be

Annexes

Question 7	/ 2
------------	-----

COCHE les réponses.

Madame Lambert voudrait s'assurer que son mari l'attendra bien à l'aéroport.

A quels moments pourrait-elle le contacter par GSM ?

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Quand le message sera fini. |
| <input type="checkbox"/> | Quand l'avion aura commencé son atterrissage. |
| <input type="checkbox"/> | Quand les moteurs seront complètement arrêtés. |
| <input type="checkbox"/> | Quand elle sera dans l'aéroport. |

- Permettre de souligner la bonne réponse au fluo, évitera la confusion de cases à cocher.

Question 2	/ 6
------------	-----

Le **CLUB DE PLANCHE À VOILE** a organisé un concours regroupant deux grandes équipes : les Explorateurs et les Aventuriers.

L'équipe des Aventuriers compte 24 filles et 22 garçons et l'équipe des Explorateurs comprend 56 membres. En tout, pour les deux équipes, il y a 50 filles.

a) **COMPLETE** le tableau ci-dessous.

	Garçons	Filles	Membres de l'équipe
Aventuriers	22	24	...
Explorateurs
Nombre total de participants

Aide-toi de la page 7 de ton portfolio.

- Permettre de souligner les infos principales au fluo
- Permettre l'utilisation du cache pour diminuer la confusion visuelle induite par le tableau à double entrée
- Souligner ou entourer au fluo la page 7 du portfolio

- Veiller à ce que les termes comme « catamaran » ou « isotherme » soient bien compris, en raison des difficultés d'accès aux mots spécifiques et complexes.
- Rappeler de souligner les informations importantes au fluo.
- Lire la consigne s'ils le demandent.

Question 2	/ 2
------------	-----

Voici quatre résumés de l'extrait que tu viens de lire.

COCHE celui qui correspond à l'extrait.

<p>C'est l'histoire d'une jeune fille qui travaille dans une boulangerie et qui fait passer des tests de lecture avec un marchand de lunettes à des concurrents qui veulent devenir adjoints au capitaine du port. Ils doivent lire avec elle un panneau affiché sur une tour mais finalement c'est elle qui devient adjointe du capitaine du port.</p>	<p>C'est l'histoire d'un marchand de lunettes qui est adjoint au capitaine du port et qui recherche un candidat pour afficher des annonces dans une boulangerie. Finalement, il trouve une sorcière, il lui fait lire un panneau affiché sur une tour, elle réussit et il lui donne l'emploi.</p>
<p>C'est l'histoire d'une jeune fille qui recherche un job de vacances. Dans une boulangerie, elle trouve une petite annonce. Elle se rend alors à l'adresse indiquée. Là, il y a déjà d'autres candidats. Tous doivent lire un panneau placé sur une tour. Finalement, elle réussit et elle devient adjointe stagiaire d'un drôle de capitaine.</p>	<p>C'est l'histoire d'une jeune fille qui recherche un job de vacances. Elle affiche des petites annonces dans une boulangerie et est engagée par un marchand de lunettes qui lui fait passer un test avec d'autres candidats. Elle triche au cours des tests et obtient quand même un poste d'adjointe au capitaine du port.</p>

- Accepter l'utilisation de logiciels adaptés, le texte est déjà long pour un élève dyslexique et risque de lui faire consommer beaucoup de temps ou de ne pas aller jusqu'au bout.
- Ou leur lire le texte une première fois pour s'assurer de la bonne compréhension et éviter que l'épreuve ne soit une épreuve de décodage.

a) Quel groupe a donné une explication valide (correcte et complète), incomplète, fausse ?

RELIE

Groupes		Explications	
1	●	●	Valide
2	●	●	Incomplète
3	●	●	Fausse

/ 3

- Les enfants ayant des troubles visuo-spatiaux risquent de relier des informations à la mauvaise ligne, leur permettre de souligner les 2 parties d'une réponse dans une couleur spécifique (ex : réponse bleue, rouge et verte)

Observe le tableau ci-dessous et les dessins de papillons dans le carnet de Martin page 13.

	Nom du papillon			
	<i>Piéride du chou</i>	<i>Isabelle de France</i>	<i>Tordeuse du pêcher</i>	<i>Phalène hiémale</i>
Nombre d'œufs pondus	20 à 50	90	50	120
Développement de la chenille	2 à 3 semaines	29 à 45 jours	2 à 3 semaines	40 jours
Lieu de vie des chenilles	chou, chou-fleur, navet	pin	pêcher, poirier, pommier	abricotier, prunier, cerisier, pommier
Envergure en mm du papillon adulte	40 à 60	90 à 100	16	70 à 80

a) Pour chaque proposition, **COCHE** la réponse.

La chenille du papillon appelé *Piéride du chou* met ...

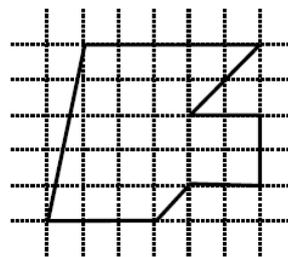
2 à 3 semaines	<input type="checkbox"/>
29 à 45 jours	<input type="checkbox"/>
40 jours	<input type="checkbox"/>

pour se transformer en papillon.

- Leur permettre d'utiliser le cache car la présentation en tableau combinatoire peut provoquer une perte de points de repères et des sauts de lignes intempestifs. La réponse risque d'être fautive en raison d'une mauvaise organisation du regard.

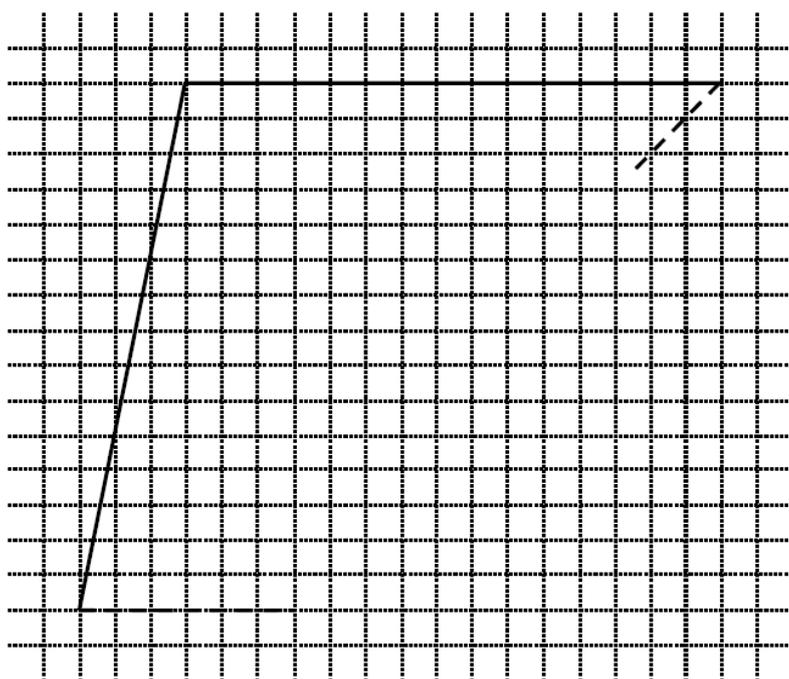
Question 8

REPRODUIS ce dessin en l'agrandissant.



On a commencé le travail, **ACHEVE**-le.

Dessin agrandi :



- Travail impossible à réaliser pour un enfant dyspraxique, le modèle est positionné en haut, le support visuel est trop chargé visuellement.

- Il conviendrait de rédiger des lignes en diverses couleurs et de demander à l'enfant de respecter l'orientation des traits et la couleur lors de la reproduction. Avoir une tolérance quant à la précision en termes de centimètre.

Question 9

/ 2,5

REALISE la construction suivante.

« **TRACE** un carré **ABCD** de 40 mm de **côté**.

DESSINE ensuite un disque de 3 cm de **diamètre** ayant le sommet **B** du carré comme centre. »

- Avoir une tolérance en termes de précision de mesure et plutôt noter le principe de construction de la figure

Pour répondre aux questions suivantes, tu as besoin des pages 25 à 29 du portfolio.

Question 1

/ 3

Ecris le numéro d'UN document dans lequel se trouvent des informations sur :

	Document n°
les heures d'ouverture du Musée Maurice Carême
les conditions de participation au Prix Maurice Carême
la ville de naissance de Maurice Carême
l'adresse du Musée Maurice Carême
le numéro du tram à emprunter pour se rendre le soir au Musée Maurice Carême
le but de la Fondation Maurice Carême

- Leur permettre l'utilisation du logiciel de lecture ou la lecture via l'auxiliaire si cette épreuve vise la compréhension à la lecture plutôt que l'acte de lecture.