



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ DE LORRAINE
FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE

présenté par :

Amandine GISONNA et Emilie GRAS-CRAPART

soutenu le : **16 juin 2014**

pour l'obtention du **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**
de l'**Université de Lorraine**

**Partenariat entre les orthophonistes et les enseignants
du secondaire :
vers un aménagement pédagogique réussi**

MÉMOIRE dirigé par : Mme VALTOT Nathalie

Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Monsieur le Professeur RAFFO Emmanuel

Professeur de Pédiatrie

ASSESEUR(S) : Mme BOUC Charlotte

Orthophoniste

Année universitaire : 2013-2014

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Monsieur le Professeur Emmanuel RAFFO d'avoir accepté de présider notre jury.

Nous remercions Mme Nathalie VALTOT et Mme Charlotte BOUC, orthophonistes au Centre Référent pour les Troubles du Langage et des Apprentissages de Nancy, d'avoir porté un intérêt tout particulier à notre travail par leur accompagnement tout au long de ce mémoire de recherche.

Nous remercions également Laurent MAISAK, Principal, Mme NOËL, Principale adjointe, et les professeurs du collège Grandville de Liverdun de nous avoir accueillies et d'avoir partagé avec nous leur expérience professionnelle.

Nous remercions les orthophonistes de Liverdun et de Frouard d'avoir assuré la médiation entre leurs patients, les parents de leurs patients et nous, ainsi que d'avoir participé activement à notre mémoire en répondant à nos questionnaires.

Nous remercions les élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages du collège de Liverdun et leurs parents d'avoir bien voulu répondre à nos questionnaires et d'avoir ainsi contribué à la réalisation de notre mémoire.

Enfin, nous remercions nos familles et notre entourage de nous avoir encouragées tout au long de notre travail, et tout particulièrement Mme BICZ-ALVES DA COSTA Annie, psychologue scolaire, pour son aide précieuse et ses conseils avisés.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
INTRODUCTION.....	9
1. Motivations.....	10
1.1 Motivations personnelles.....	10
1.2 Motivations scientifiques	10
2. Problématique et annonce du plan	11
PARTIE THÉORIQUE	13
1. Pathologie.....	14
1.1. Qu'est-ce qu'un trouble spécifique du langage et des apprentissages ?.....	14
1.1.1. Définition générique.....	14
1.1.2. Définition des différents troubles	14
1.1.2.1. Trouble de l'acquisition du langage, de type expressif et réceptif (F80.1 F80.2)	14
1.1.2.2. Trouble spécifique de la lecture (F81.0)	15
1.1.2.3. Trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe (F81.1).....	15
1.1.2.4. Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique (F81.2).....	16
1.1.2.5. Trouble spécifique du développement moteur (F82)	16
1.2 Le diagnostic du trouble des apprentissages	16
1.2.1 Caractère de durabilité	16
1.2.2 Critères de diagnostic commun	16
1.2.3 Diagnostic différentiel.....	17
1.3 Conséquences sur les apprentissages scolaires pour des élèves inscrits dans un cursus ordinaire dans le secondaire	17
1.3.1. Trouble spécifique de la lecture et de l'orthographe ou dyslexie dysorthographe	18
1.3.1.1 Manifestation des troubles au niveau de la lecture	18
1.3.1.2 Manifestation des troubles au niveau de l'écrit.....	18
1.3.1.3 Difficultés associées	18
1.3.2 Trouble de l'acquisition du langage oral ou dysphasie.....	19
1.3.2.1 Manifestations des troubles au niveau de l'expression orale	19

1.3.2.2 Manifestations des troubles au niveau de la compréhension orale	20
1.3.2.3 Manifestations des troubles au niveau de la lecture.....	20
1.3.2.4 Difficultés associées	20
1.3.3 Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique ou troubles logico-mathématiques.....	21
1.3.3.1 Manifestation des troubles en mathématiques, culture scientifique et technologique	21
1.3.3.2 Manifestation des troubles au niveau du langage.....	22
1.3.3.3 Difficultés associées	22
1.3.4. Trouble spécifique du développement moteur ou dyspraxie	23
1.3.4.1 Manifestation des troubles au niveau du langage écrit.....	23
1.3.4.2 Manifestation des troubles en mathématiques, culture scientifique et technologique	23
2. Notion de handicap.....	24
2.1 Qu'est-ce que le handicap ?	24
2.2 La reconnaissance du trouble des apprentissages comme handicap	25
2.3 Critère de sévérité.....	27
3. Les troubles spécifiques et les actions du gouvernement (2000-2014).....	29
3.1 Les textes officiels.....	29
3.1.1 Rapport RINGARD, « A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique », février 2000	29
3.1.2 Plan gouvernemental d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, Ministère de la Santé, 21 mars 2001	30
3.1.3 Loi du 11 février 2005.....	32
3.1.4. Situation actuelle en 2013-2014.....	33
3.1.4.1 La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République	33
3.1.4.2 Circulaire d'Orientation et de Préparation de la rentrée 2013.....	33
3.1.4.3 Formation initiale et formation continue des enseignants.....	34
3.1.4.4 Littérature, outils et sites officiels proposés pour que l'enseignant adapte ses pratiques pédagogiques aux élèves « dys ».....	35
3.2. Mise en place des dispositions préconisées par le gouvernement.....	37
3.2.1 Elaboration des équipes éducatives.....	37
3.2.2 L'ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation	37
3.2.3 Le PAI, Projet d'Accueil Individualisé	38

3.2.4	Le PPS, Projet Personnalisé de Scolarisation.....	39
3.2.5	Les aménagements proposés dans les circulaires officielles de l'Education Nationale	40
3.2.6	Le point particulier de l'organisation des examens.....	42
4.	Le fonctionnement des établissements du secondaire.....	43
4.1	Le collège unique	43
4.2	Interlocuteurs, horaires et espaces de travail.....	44
4.3	Les programmes	45
4.4.	Socle commun de connaissances et de compétences au secondaire	46
4.4.1	But du Socle commun de connaissances et de compétences	46
4.4.2	Description	46
4.4.3.	Utilisation du livret de compétences de l'élève	47
5.	Le partenariat orthophoniste-enseignant	49
5.1.	L'orthophonie.....	49
5.1.1.	La profession	49
5.1.2.	Formation initiale de l'orthophoniste.....	50
5.1.3.	Formation continue des orthophonistes.....	51
5.2	L'enseignement	52
5.2.1	La profession	52
5.2.2.	Formation initiale de l'enseignant.....	52
5.2.3.	Formation continue des professeurs du second degré	53
5.3.	Les spécificités de chacune des deux professions.....	54
5.3.1.	L'éducation versus la rééducation.....	54
5.3.2.	Le rapport à la norme	54
5.3.3	L'organisation spatio-temporelle	54
6.	Hypothèses théoriques.....	55
	MÉTHODOLOGIE	57
2.	Outils méthodologiques.....	60
2.1.	Les questionnaires	60
2.1.1	Le questionnaire aux enseignants.....	60
2.1.2	Le questionnaire aux orthophonistes.....	62
2.1.3	Le questionnaire aux adolescents ayant des troubles spécifiques.....	62
2.1.4	Le questionnaire aux parents des adolescents	63
2.2	Les entretiens semi-dirigés.....	64

2.2.1 Préparation du guide d'entretien semi-directif.....	64
2.2.2 Sollicitations des enseignants.....	65
2.2.3 Conditions d'entretien.....	65
2.2.4 Déroulement des entretiens semi-directifs.....	66
2.3 La réunion d'information.....	67
2.3.1. Elaboration du support de réunion.....	67
2.3.2 Sollicitation des enseignants.....	67
2.3.3 Déroulement de la réunion.....	67
2.4 Le guide pratique de mise en place des aménagements.....	68
2.4.1 Elaboration du guide.....	68
2.4.2 Distribution du guide.....	69
3. Traitements des données.....	69
3.1 Pour les questionnaires.....	69
3.2 Pour les entretiens semi-dirigés.....	70
4. Précautions et limites méthodologiques.....	71
4.1 Précautions méthodologiques.....	71
4.2 Limites de notre échantillon et de nos outils méthodologiques.....	71
5. Opérationnalisation des hypothèses.....	72
1. Hypothèse 1.....	72
2. Hypothèse 2.....	72
3. Hypothèse 3.....	73
4. Hypothèse 4.....	73
ANALYSE DES RÉSULTATS.....	74
1. Présentation des résultats.....	75
1.1 Le questionnaire aux enseignants.....	75
1.2 Le questionnaire aux orthophonistes.....	79
1.3 Le questionnaire aux adolescents dys.....	84
1.4 Le questionnaire aux parents des adolescents.....	87
1.5. Les entretiens semi-directifs.....	89
1.5.1 Adaptations matérielles.....	89
1.5.2 Les facilitations de lecture.....	91
1.5.3 Aide à la lecture et à la compréhension de consignes.....	92
1.5.4 Adaptations pédagogiques.....	92
1.5.5 Adaptations relationnelles.....	93

1.5.6 Adaptations institutionnalisées.....	94
1.5.7 Aménagement des contrôles, des évaluations	95
1.5.8 Aménagement des devoirs à la maison	97
2. Analyse et discussion des résultats.....	97
2.1 Les connaissances des uns sur les différents aspects du métier des autres	97
2.2 La relation orthophonistes-enseignants du secondaire.....	98
2.3 Le vécu scolaire des élèves « dys ».....	99
2.3.1 Les aménagements mis en place au collège	99
2.3.2 Vécu scolaire	100
2.4 La communication interprofessionnelle et ses implications thérapeutiques et pédagogiques.....	101
2.4.1 La connaissance des troubles « dys ».....	101
2.4.2 La mise en place d'aménagements pédagogiques.....	101
CONCLUSION.....	104
1. Synthèse globale des résultats	105
2. Regard critique sur notre travail.....	106
2.1 La population.....	106
2.2 Les questionnaires	106
2.3 L'analyse des données.....	107
3. Pistes de recherches.....	107
4. Apport personnel	107
BIBLIOGRAPHIE	109
ANNEXES.....	115
Questionnaire aux enseignants	116
Questionnaire pour les élèves « dys- ».....	121
Questionnaire pour les orthophonistes	125
Questionnaire pour les parents d'élèves « dys- ».....	129
Exemple de PAI	131
Exemple de PPS	132
Organigrammes décisionnels de la MDPH	133
Trame des entretiens semi-dirigés	134
Tableaux des résultats aux entretiens semi-dirigés	136
Exemple de contrôle aménagé en physique-chimie	137
Aide pour les élèves dys : carnet de résumé de cours en mathématiques	139

CD comportant les documents de la réunion et du guide pratique.....	140
RÉSUMÉ DU MÉMOIRE	141
ABSTRACT	142

INTRODUCTION

1. Motivations

1.1 Motivations personnelles

Notre projet est né d'une réflexion commune sur les difficultés à mettre en œuvre des aménagements spécifiques aux troubles d'un élève à l'école et notamment dans les établissements du secondaire, où chaque matière est définie indépendamment des autres dans les programmes, banalisée par des horaires, des professeurs et des lieux d'exercice différents.

De nos expériences personnelles et par le biais de nos stages avec les orthophonistes, nous avons relevé qu'il semblait difficile aux enseignants d'appliquer à chaque élève des aménagements qui lui soient propres. Les enseignants manqueraient d'explications et de concertation avec l'orthophoniste ou le médecin scolaire pour justifier la mise en œuvre d'adaptations.

De plus, les patients et leurs parents sembleraient mal à l'aise vis-à-vis des enseignants quand il s'agit de leur demander de prendre en considération avec bienveillance et sans stigmatisation les troubles de l'élève dans le cadre scolaire.

Enfin, les orthophonistes auraient beaucoup de mal à dialoguer avec des professeurs du secondaire, du fait de leur nombre. C'est pourquoi les orthophonistes proposeraient des aménagements aux professeurs par le biais des parents, du chef d'établissement et du médecin scolaire. Il serait donc difficile de savoir si les aménagements proposés à l'arrivée sont ceux préconisés au départ et de savoir dans quelle proportion les professeurs les appliquent.

1.2 Motivations scientifiques

Les troubles « dys » sont variés, nombreux et spécifiques. Dans ce contexte, ils ne répondent ni à la même prise en charge orthophonique, ni aux mêmes aménagements pédagogiques dans le milieu scolaire. Un bon nombre d'ouvrages et de sites a déjà été consacré à la dyslexie et/ou dysorthographe. Ces troubles sont maintenant mieux reconnus et interrogent plus les enseignants que d'autres troubles qui sont moins connus ou plus mal définis. La dysphasie, la dysgraphie, la dyspraxie et la dyscalculie (ou troubles logico-mathématiques et du raisonnement) seraient méconnus des enseignants du secondaire.

D'un côté, les professeurs, spécialistes d'une pédagogie différenciée dans des classes accueillant un public hétérogène, n'auraient reçu que très peu d'informations et de formations sur ces troubles. Ils seraient donc en attente d'explications et de conseils quant aux différents aménagements pédagogiques qu'il est possible de mettre en place.

D'un autre côté, les orthophonistes, spécialistes de la rééducation individuelle pour chacun de ces troubles, ne seraient pas suffisamment formés à la pédagogie pour dispenser légitimement des conseils en matière d'aménagements scolaires. Cela entraînerait des difficultés de cohésion dans la prise en charge des élèves « dys » car les compétences de chacun ne seraient que trop rarement croisées pour élaborer un projet de scolarisation solide avec l'élève « dys » du secondaire et sa famille.

Nous voulons explorer l'intérêt de créer un partenariat enseignants-orthophonistes pour améliorer le projet de scolarisation et, a fortiori, le vécu scolaire des patients « dys ». Nous souhaitons qu'au cours de nos rencontres, chaque partenaire prenne conscience des possibilités qu'il a de faire progresser et apprendre l'adolescent, quel que soit son trouble, dans deux cadres de travail très distincts (relation duelle du cabinet d'orthophonie ou relation de groupe en classe). Nous souhaitons aussi que chacun prenne conscience des limites que ce cadre impose, dans les deux cas.

2. Problématique et annonce du plan

Cette recherche se situe dans le cadre d'une demande émanant de la Principale Adjointe d'un collège. Dans cet établissement s'est posée la question de la mise en place d'aménagements pédagogiques possibles et efficaces en classe pour aider les élèves souffrant de troubles spécifiques des apprentissages.

Il est apparu alors qu'un lien entre les orthophonistes et les professeurs du collège pourrait aider à cette mise en place.

Nous tenterons donc de mettre en évidence l'utilité et la nécessité de ce lien pour favoriser une adaptation scolaire correspondant aux besoins de l'élève souffrant de troubles spécifiques.

Nous étudierons comment une communication approfondie entre les enseignants et les orthophonistes pourrait favoriser la mise en place d'adaptations pédagogiques tout en améliorant le vécu scolaire des élèves dys. Par ailleurs, nous mettrons en évidence certains aspects positifs de cette communication permettant la connaissance respective des métiers de chacun.

Notre partie théorique s'attachera d'une part à définir et différencier les troubles « dys », à décrire quelles en sont les manifestations scolaires sous-jacentes et à expliquer en quoi cela représente un désavantage ou un handicap réel pour les élèves qui en souffrent. Nous rapporterons également les mesures mises en œuvre par le gouvernement pour l'inclusion de ces élèves à besoins éducatifs particuliers dans une scolarité ordinaire, les applications faites concrètement, et les types d'aménagements auxquels les élèves « dys » peuvent prétendre.

D'autre part, nous définirons le cadre dans lequel nous procédons à notre étude : le collège unique. Celui-ci répond à un certain nombre de règles de fonctionnement que nous décrirons. Les contenus d'enseignement et les objectifs fixés pour l'ensemble des élèves sont également inscrits dans deux textes officiels : les Programmes du collège et le Socle commun de connaissances et de compétences. Nous les présenterons parce qu'il nous semble essentiel d'en prendre connaissance avant d'intervenir auprès des enseignants.

Enfin, nous examinerons quel partenariat peut être développé entre deux types de professionnels (éducateurs et rééducateurs) qui ont des méthodes et des objectifs distincts mais qui sont préoccupés par le même désir de rendre la scolarité des élèves « dys » la plus harmonieuse et la plus efficace possible.

Dans notre partie méthodologique, nous procéderons en amont à un état des lieux des aménagements mis en place au collège et du vécu scolaire des élèves « dys » et de leurs parents. Pour cela nous interrogerons par le biais de questionnaires les enseignants, les orthophonistes du secteur, les élèves « dys » et leurs parents. A l'issue de l'analyse des questionnaires, nous proposerons une réunion plénière pour informer sur les troubles « dys », les manifestations scolaires de ces troubles et les principes de la prise en charge orthophonique, et nous créerons un espace de dialogue avec les professeurs qui ont des questions à nous poser.

En parallèle, nous travaillerons en collaboration avec les enseignants à l'élaboration d'un guide pratique de mise en place des aménagements par discipline enseignée, en leur proposant des entretiens individuels semi-dirigés où nous échangerons d'une part sur les spécificités de leur matière et de leur pédagogie et d'autre part, sur la spécificité des troubles et les manifestations dans la matière concernée. L'élaboration du guide serait alors vectrice d'une relation partenariale très enrichissante pour les deux professions.

PARTIE THÉORIQUE

1. Pathologie

Pour expliquer la nécessité de proposer des aménagements spécifiques aux troubles des élèves « dys », nous commencerons par définir les concepts de trouble et de spécificité.

1.1. Qu'est-ce qu'un trouble spécifique du langage et des apprentissages ?

1.1.1. Définition générique

D'après le dictionnaire d'orthophonie, un trouble est une anomalie de fonctionnement d'un organe, d'une fonction ou d'un système.

Un trouble spécifique ne peut s'expliquer par d'autres causes. En effet, il affecte le développement de l'enfant alors qu'il ne touche qu'une partie des fonctions cognitives ou des apprentissages, les autres étant préservées (POULET Isabelle, *les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, 2006).

Nous définirons alors communément les troubles spécifiques du langage et des apprentissages.

1.1.2. Définition des différents troubles

Nous avons choisi ici de présenter les définitions des différents troubles spécifiques des apprentissages selon la Classification internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes (CIM 10) publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) car les troubles spécifiques des apprentissages y sont définis de manière précise et codifiée, ce qui permet d'aboutir à une caractérisation diagnostique. Notons que cette classification ne définit ni le degré de handicap, ni ses facteurs de modulation. De plus, la définition F81.1. qui concerne la dysorthographe se veut, dans sa spécificité, trop exclusive car le trouble dyslexique peut être à l'origine d'une dysorthographe comme indiqué dans la définition F81.0.

1.1.2.1. Trouble de l'acquisition du langage, de type expressif et réceptif (F80.1 F80.2)

L'Organisation Mondiale de la santé distingue 2 définitions de ce trouble :

– **Selon qu'il porte sur le versant expressif :**

Trouble spécifique du développement dans lequel les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à son âge mental, mais dans lequel la compréhension du langage se situe dans les limites de la normale. Le trouble peut s'accompagner ou non d'une perturbation de l'articulation.

- **Selon qu'il porte sur le versant réceptif :**

Trouble spécifique du développement dans lequel les capacités de l'enfant à comprendre le langage sont inférieures au niveau correspondant à son âge mental. En fait, dans la plupart des cas, le versant expressif est, lui aussi, nettement altéré et il existe habituellement des perturbations de l'articulation.

1.1.2.2. Trouble spécifique de la lecture (F81.0)

La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent, toutes, être atteintes. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les enfants présentant un trouble spécifique de la lecture ont souvent des antécédents de troubles de la parole ou du langage. Le trouble s'accompagne souvent de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire.

1.1.2.3. Trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe (F81.1)

La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative du développement des performances en orthographe, en l'absence d'antécédents d'un trouble spécifique de la lecture et non imputable à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle, ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités à épeler oralement et à écrire correctement les mots sont toutes deux affectées.

1.1.2.4. Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique (F81.2)

C'est une altération spécifique des performances en arithmétique, non imputable exclusivement à un retard mental global ou à une scolarisation inadéquate. L'altération concerne la maîtrise des éléments de base du calcul: addition, soustraction, multiplication et division (c'est-à-dire, n'est pas limitée aux capacités mathématiques plus abstraites impliquées dans l'algèbre, la trigonométrie, la géométrie ou le calcul différentiel et intégral).

1.1.2.5. Trouble spécifique du développement moteur (F82)

C'est une altération sévère du développement de la coordination motrice, non imputable exclusivement à un retard mental global ou à une affection neurologique spécifique, congénitale ou acquise. Dans la plupart des cas, un examen clinique détaillé permet toutefois de mettre en évidence des signes traduisant une immaturité significative du développement neurologique, par exemple des mouvements choréiformes des membres, des syncinésies d'imitation, et d'autres signes moteurs associés, ainsi que des perturbations de la coordination motrice fine et globale.

1.2 Le diagnostic du trouble des apprentissages

La mise en évidence de ces troubles se fait par le biais de critères diagnostiques communs.

1.2.1 Caractère de durabilité

Pour diagnostiquer un trouble spécifique, il faut que l'individu présente une discordance de 18 mois entre l'âge chronologique et la performance qu'il réalise.

De plus, il faut que ces troubles restent importants et massifs et qu'ils persistent malgré une rééducation adaptée. En effet, ces troubles sont durables et résistants. Ce ne sont pas de simples retards, qui régressent avec le temps et un bon étayage. (POULET Isabelle, *les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, 2006).

1.2.2 Critères de diagnostic commun

La Classification Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes– 10^{ème} édition – fonde sa définition sur la sémiologie des troubles, et non pas sur leur étiologie. Nous avons donc choisi de présenter la liste de critères diagnostiques communs aux troubles spécifiques des acquisitions scolaires, établie dans la CIM-10, qui se déclinent ainsi :

- La note obtenue aux épreuves, administrées individuellement, se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI
- Le trouble interfère de façon significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie courante
- Le trouble ne résulte pas directement d'un déficit sensoriel
- La scolarisation s'effectue dans les normes habituelles
- Le QI est supérieur ou égal à 70

La définition stricte du trouble dit « spécifique » exclut différentes causes potentielles. Il s'agit en effet de distinguer le trouble, c'est-à-dire l'anomalie de fonctionnement, d'autres types de déficits et/ou de difficultés. C'est ce que nous développerons ci-dessous.

1.2.3 Diagnostic différentiel

Les troubles spécifiques ne peuvent pas être expliqués par un quotient intellectuel de performance faible (c'est-à-dire inférieur à 85), par une déficience sensorielle de type surdité ou cécité, par une atteinte neurologique de type lésions ou traumatisme crânien, par des anomalies de la sphère oro-faciale ou des troubles périphériques sévères de l'articulation, par un déficit social primaire (comme un trouble envahissant du développement) ou par des carences environnementales sévères. (Bishop, 1997 ; Leonard, 1998).

Maintenant que tous les troubles « dys » sont définis, soulignons que « la connaissance des troubles ne suffit pas », qu' « il faut appréhender leurs répercussions dans la scolarité » (SARRALIER Christian, *Jouer sur toutes les variables*, CRAP n°459, janvier 2008, p.21)

1.3 Conséquences sur les apprentissages scolaires pour des élèves inscrits dans un cursus ordinaire dans le secondaire

Nous mettrons en évidence les répercussions des troubles spécifiques des apprentissages dans la scolarité. Nous soulignerons les désavantages liés à ces troubles, c'est-à-dire « les préjudices qui résultent de la déficience ou de l'incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels » (POULET Isabelle et al., *les troubles spécifiques des apprentissages*, 2013).

Il est nécessaire de comprendre comment les troubles influent sur les apprentissages pour pallier au mieux les difficultés de l'élève porteur de troubles spécifiques des apprentissages au sein du groupe classe.

Ainsi, nous distinguerons différentes manifestations des difficultés en fonction des troubles.

1.3.1. Trouble spécifique de la lecture et de l'orthographe ou dyslexie dysorthographe

1.3.1.1 Manifestation des troubles au niveau de la lecture

Selon Françoise ESTIENNE, orthophoniste, « les difficultés du dyslexique se situent au niveau du décodage et de l'adressage, mais elles ont des répercussions sur l'ensemble du travail scolaire où il est demandé une lecture rapide, flexible pour effectuer des opérations d'un plus haut niveau (résumer, synthétiser, questionner, analyser, critiquer) ». La non automatisation de ces deux tâches de bas niveau entrave l'accès aux « compétences pour des opérations mentales d'un plus haut niveau » (*55 clés pour comprendre les dyslexiques*, Ortho magazine n° 103, 2012).

C'est ainsi que l'élève porteur de troubles dyslexiques aura une lecture lente et laborieuse, qui se manifestera davantage à la lecture de mots nouveaux, et en lecture à voix haute.

1.3.1.2 Manifestation des troubles au niveau de l'écrit

« La dyslexie s'accompagne de dysorthographe, car les mécanismes d'acquisition et les prérequis sont identiques et relèvent [...] d'une incompétence métalinguistique plus particulièrement au niveau de l'analyse phonémique » (*55 clés pour comprendre les dyslexiques*, Ortho magazine n° 103, 2012). La dysorthographe se traduit non seulement par des difficultés en dictée et en grammaire mais aussi dans les tâches de copie et en production de textes.

1.3.1.3 Difficultés associées

« Une dyslexie peut s'accompagner d'autres difficultés telles que des troubles de l'attention, de la concentration, de la mémoire, une hyperactivité, une dysgraphie » (*55 clés pour comprendre les dyslexiques*, Ortho magazine n° 103, 2012). A cela peuvent s'ajouter des difficultés psychologiques dues à une mésestime et un manque de confiance en soi (cf. chapitre 1.1.2.2)

Selon Isabelle POULET, enseignante spécialisée, et son collectif de 6 enseignants spécialisés (*les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, 2013, p.55), « le désavantage est présent dans toutes les disciplines, toutes les situations scolaires. Il s'accroît au collège lorsque les élèves sont confrontés à un niveau de langue plus soutenu ».

Selon Alain CROUAIL, professeur de mathématiques, en résolution de problèmes, les connaissances arithmétiques ne suffisent pas. Il faut se faire une représentation mentale de la situation. « Le langage doit avoir une place prépondérante dans les stratégies compensatrices et cela implique que les compétences de l'enfant en ce domaine soient spécifiquement entraînées. » (*Rééduquer dyscalculie et dyspraxie, Méthode pratique pour l'enseignement des mathématiques*, 2008, éd. Masson, p.142)

1.3.2 Trouble de l'acquisition du langage oral ou dysphasie

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. [...] Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral [...] (Bulletin Officiel de l'Education Nationale, hors-série n°3 du 19 juin 2008).

Le langage oral a un rôle fondamental dans les apprentissages scolaires et nécessite l'acquisition de compétences croissantes en complexité.

1.3.2.1 Manifestations des troubles au niveau de l'expression orale

Stricto sensu, la dysphasie se traduit par une expression orale difficile. Quand le trouble est sévère, elle peut être réduite à quelques mots, ou bien les paroles sont inintelligibles malgré une fluence dans la norme. La plupart des enfants dysphasiques présentent des troubles de l'évocation. Ils ne peuvent ainsi nommer avec précision des objets ou des actions de la vie courante. Pour contourner ce trouble, les enfants utilisent des termes évasifs (truc, machin,...). De plus, ils présentent des troubles de la syntaxe, ce qui limite la précision du discours et la capacité à se faire comprendre. Enfin, le lexique de ces enfants est pauvre et mal organisé.

Le désavantage s'accroît avec l'âge, car « il est demandé à l'élève de tenir compte des nouveaux apprentissages, d'adapter ses propos en fonction de situations plus complexes supposant une maîtrise du langage simple totalement fonctionnelle ». (POULET Isabelle & al., *les troubles spécifiques des apprentissages*, 2013, p.52).

1.3.2.2 Manifestations des troubles au niveau de la compréhension orale

Sur le versant réceptif, les troubles s'expriment par une perception auditive altérée et un traitement des informations plus difficile. On observe alors des difficultés de compréhension de phrases longues, complexes ou des difficultés à comprendre le langage imagé (humour, proverbes, second degré). Ainsi, dans les situations de classe, la compréhension orale est plus ou moins déficitaire lors de l'écoute des consignes, lors des explications, discussions ou échanges, lors de la manipulation de vocabulaire spécifique à une notion étudiée, de concepts ou de termes abstraits. (POULET Isabelle & al., *les troubles spécifiques des apprentissages*, 2013, p.52).

1.3.2.3 Manifestations des troubles au niveau de la lecture

Les troubles du langage oral ont des répercussions déterminantes sur l'apprentissage de la lecture et du langage écrit de façon plus générale. Malgré tout, l'apprentissage de la lecture est possible dans de nombreux cas. En lecture, pour un élève dysphasique qui a intégré une sixième ordinaire, les difficultés se situent au niveau de la compréhension (voir paragraphe précédent) : l'accès au sens de ce qui est lu est difficile, voire déficitaire. Pour les élèves affectés par un trouble spécifique du langage, une des difficultés, interdisciplinaire, consiste dans le fait que pour eux, un mot ne peut avoir deux sens différents et deux mots différents ne peuvent avoir le même sens. (POULET Isabelle & al., *les troubles spécifiques des apprentissages*, 2013, p.190).

Selon Marc DELAHAIE, orthophoniste, certains auteurs pensent que la plupart des enfants dysphasiques deviennent dyslexiques compte-tenu de la persistance des troubles et de la résistance à la rééducation orthophonique. Pour contraster, d'autres auteurs pensent que la dysphasie « ne constituerait pas un facteur de risque pour la survenue d'une dyslexie développementale » (*L'évolution du langage chez l'enfant, De la difficulté au trouble*, juin 2004, p.76).

1.3.2.4 Difficultés associées

Toujours selon Marc DELAHAIE, « les troubles associés sont fréquents. Ils concernent la motricité fine (... maladresse d'écriture), la mémoire verbale à court terme (mémoire phonologique de travail) et le comportement qui peut être altéré avec, à des degrés variables, une instabilité motrice (hyperkinésie) et psychique (irritabilité...). » (*L'évolution du langage chez l'enfant, De la difficulté au trouble*, juin 2004, p.75).

1.3.3 Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique ou troubles logico-mathématiques

Selon Josiane HELAYEL, professeur de mathématiques, et Isabelle CAUSSE- MERGUI, orthophoniste, la dyscalculie développementale est un « trouble des compétences numériques et des habiletés arithmétiques qui se manifestent chez des élèves d'intelligence normale qui ne présentent pas de déficit neurologique acquis. » Elles précisent que selon l'INSERM, 3,5 à 7% d'enfant seraient « dyscalculiques ». Trois types de dyscalculie ont été distingués par Temple (1992) et Geary (1993) : une dyscalculie du traitement numérique [...], une dyscalculie « mémorielle » [...] et une dyscalculie « procédurale » [...]. (*100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance*, 2013, éd Tom Pousse)

1.3.3.1 Manifestation des troubles en mathématiques, culture scientifique et technologique

Le premier type de dyscalculie se traduit par « des difficultés à lire et/ou à écrire les nombres. »

Le deuxième type de dyscalculie se traduit par « une incapacité à acquérir les faits numériques, comme les tables d'addition et de multiplication ».

Le troisième type se traduit par « des difficultés à mettre en œuvre des procédures ou des raisonnements » (HELAYEL J. et CAUSSE- MERGUI I., 2013, *100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance*, éd Tom Pousse).

Selon Michèle MAZEAU, médecin scolaire, beaucoup d'enfants sont en difficulté en mathématiques mais certains le sont de façon « déroutante : ils sont intéressés, vifs, intelligents, logiques, motivés et l'on ne comprend pas ce qu'ils ne comprennent pas, ni comment ils s'y prennent pour rater ! Ils ignorent des faits numériques qui devraient être acquis depuis longtemps [...] Ils dénombrent de façon fantaisiste. Ils font des réflexions improbables dont la teneur mathématique nous échappe. Ils semblent jeter au hasard sur la feuille, dans un désordre confondant, les chiffres des calculs à effectuer ». (CROUAIL Alain, Préface V, *Rééduquer dyscalculie et dyspraxie, Méthode pratique pour l'enseignement des mathématiques*, 2008, éd. Masson).

1.3.3.2 Manifestation des troubles au niveau du langage

Selon J. HELAYEL et I. CAUSSE-MERGUI « les enfants clarifient et renforcent leurs raisonnements en parlant de leurs stratégies [...] Cette verbalisation est importante [...] En parlant de sa procédure, l'enfant en prend conscience et peut la transférer, la généraliser. Si on ne passe pas par les mots, le concept ne se conservera pas [...] Et l'enfant apprend que devant une difficulté intellectuelle, il peut agir. » Les élèves « dyscalculiques » ont des difficultés à expliquer ce qu'ils font et à utiliser le langage comme outil de raisonnement (*100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance*, 2011).

Ces auteurs ajoutent que la fréquence des rééducations orthophoniques des troubles du langage associés à un retard cognitif incite à considérer ce « va et vient subtil et serré entre langage et pensée. Une analyse des structures de la connaissance est nécessaire si l'on veut procéder à une analyse des structures du langage. » Les difficultés d'ordre logique et de raisonnement éprouvées dans la résolution de problème se retrouvent dans les autres matières. Il est difficile pour les enfants qui ont un trouble logico-mathématique, d'expliquer et de justifier oralement ou par écrit ce qu'ils font. Ils méconnaissent les connecteurs spatio-temporels et n'utilisent pas à bon escient la relation causale. Cela pose en général des problèmes de compréhension de texte.

1.3.3.3 Difficultés associées

D'après A.CROUAIL, le déficit de la mémoire de travail complique la tâche de l'élève pour le calcul mental, tâche qui suppose qu'il est capable de récupérer rapidement et facilement en mémoire verbale à long terme des faits numériques (petites opérations courantes apprises par cœur). En calcul posé, l'élève peut éprouver des difficultés à garder en mémoire de travail une retenue (*Réduquer dyscalculie et dyspraxie, Méthode pratique pour l'enseignement des mathématiques*, 2008, éd. Masson, p.142).

Selon I. CAUSSE- MERGUI et J. HELAYEL les fonctions cognitives déficientes sont, entre autres, la mémoire et l'attention. Elles insistent également sur les difficultés à raisonner logiquement de ces enfants (*100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance*, 2013, éd Tom Pousse).

1.3.4. Trouble spécifique du développement moteur ou dyspraxie

La rééducation de la dyspraxie nécessite une prise en charge pluridisciplinaire : psychomotricien, ergothérapeute et orthophoniste, et nécessite un certain nombre d'aménagements en vue de pallier les difficultés rencontrées à l'école.

1.3.4.1 Manifestation des troubles au niveau du langage écrit

D'après Marie-Claude BELIVEAU, orthopédagogue et psychoéducatrice au Québec, les travaux écrits ont souvent un aspect négligé, c'est-à-dire brouillon, froissé.

L'élève manifeste une lenteur d'exécution importante dans toute tâche grapho-motrice alors que les autres domaines sont exempts de problème. Enfin, la dysgraphie ou atteinte de la qualité de l'écriture ne peut être simplement expliquée par un déficit neurologique ou intellectuel : on observe une mauvaise organisation dans la page, des erreurs de formes et de proportions, un aspect négligé du travail, des lignes d'écriture non suivies ou ondulantes, des espaces non respectés entre les mots, une maladresse de tracé et un manque de fluidité. (*Dyslexie et autres maux d'école*, CHU Sainte-Justine, 2008)

1.3.4.2 Manifestation des troubles en mathématiques, culture scientifique et technologique

En mathématiques, l'élève éprouve des difficultés à tracer des chiffres et parfois à aligner les nombres sur lesquels il faut faire des opérations. En sciences, l'élève éprouve des difficultés à effectuer des dessins techniques. (BELIVEAU Marie-Claude, *Dyslexie et autres maux d'école*, CHU Sainte-Justine, 2008)

En géométrie, la dyspraxie constructive, qui est une difficulté d'assemblage des divers éléments d'une figure géométrique, est une des causes principales des difficultés. La deuxième difficulté concerne la différenciation tout et parties. Il peut être difficile à l'élève de décomposer une figure en plusieurs éléments et de ne la percevoir que dans sa globalité. La troisième difficulté concerne la représentation mentale. L'élève dyspraxique ne visualise pas le carré dans sa tête mais la définition de celui-ci. Mais ce trouble visuo-spatial aura des répercussions sur tous les apprentissages mathématiques (CROUAIL A., *Rééduquer dyscalculie et dyspraxie, Méthode pratique pour l'enseignement des mathématiques*, 2008, éd. Masson, p.142).

1.3.4.3 Difficultés associées

On peut observer une absence d'intérêt ou des difficultés importantes à faire des activités exigeant de bonnes habiletés de motricité fine. En général, l'enfant souffre d'une maladresse en motricité fine ou globale qui se manifeste dans tous les cours et notamment en Arts Plastiques et en EPS. (BELIVEAU Marie-Claude, *Dyslexie et autres maux d'école*, CHU Sainte-Justine, 2008),

Nous venons de le voir, les troubles spécifiques ont un impact important sur la scolarité de l'élève. Peut-on alors considérer l'enfant ayant des troubles spécifiques comme un enfant en situation de handicap ? Définissons la notion de handicap.

2. Notion de handicap

2.1 Qu'est-ce que le handicap ?

En 1976, l'Organisation Mondiale de la Santé a créé la Classification Internationale des Handicaps (CIH). Cette classification a été beaucoup critiquée car celle-ci, fondée sur le modèle de WOOD (déficiences, incapacités, désavantages), apportait peu de description des désavantages et ne prenait pas en compte la dimension environnementale du handicap. De plus, les situations de handicap étaient décrites de façon négative.

La CIH a été pendant plus de vingt ans une référence internationale, malgré ses faiblesses en termes de classification.

Puis, cette classification a été remplacée en 2001 par la **Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF)**.

Le groupe d'experts qui a coordonné la révision de la CIH a publié un article intitulé *Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps*. Dans celui-ci, les auteurs expliquent que la nouvelle classification (CIF) doit être compatible avec plusieurs conceptions du handicap. « Ceux qui étudient le handicap soutiennent depuis longtemps que ce qu'on appelle « handicap » physique ou mental n'est pas simplement un attribut de la personne mais une collection complexe d'états, d'activités et de relations, dont beaucoup sont créées par l'environnement social. » (J. E. BICKENBACH, S. CHATTERJI, E. M. BADLEY, T.B. ÜSTÜN, *Social Science and Medicine*, 1999)

Dans un autre article, les mêmes auteurs soutiennent que la nouvelle classification « enlève la séparation artificielle et inutile entre « les handicapés » [the disabled] et tous les autres et rend possible l'étude des obstacles à la pleine participation que la société crée » (T.B. ÜSTÜN, J.E. BICKENBACH, E. BADLEY, S. CHATTERJI (1998). A reply to David PFEIFFER, *Disability and Society*, 13,5, p. 830.)

C'est ainsi que résulte des conséquences essentielles pour la CIF :

- cette nouvelle classification ne sera pas une liste de difficultés, car elle serait considérée comme discriminatoire. Elle devient une description universelle du fonctionnement humain présentée de manière neutre.
- cette classification inclura alors une liste importante de facteurs environnementaux (CHAPIREAU François, *Gérontologie et société, La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, 2001)

La CIF a, par la suite, intégré à sa version la plus récente datant de 2007, des items consacrés à l'enfant et à l'adolescent. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, la CIF décrit les différents handicaps sous forme de déficiences et sous formes de limitation d'activité ou de restriction de participation en proposant une analyse des facteurs environnementaux qui peuvent limiter ou aggraver les conséquences du handicap pour l'individu. (HABIB Michel, *Handicap cognitif et troubles spécifiques d'apprentissage : quelques réflexions sur l'état actuel des pratiques, des besoins et des outils disponibles*).

Le domaine des troubles spécifiques des apprentissages étant analysable à la fois en termes de déficience et en termes d'activité et de participation, voyons comment cette nouvelle classification a pu donner lieu à une reconnaissance du handicap et au droit à la compensation.

2.2 La reconnaissance du trouble des apprentissages comme handicap

La CIF a alors permis, en France, la définition du handicap par l'Article 114 de la loi pour l'égalité des droits et des chances du 11 février 2005 de la façon suivante : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, **cognitives ou psychiques**, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé

invalidant ». Cette loi intègre ainsi clairement le handicap cognitif, et par conséquent les troubles spécifiques des apprentissages.

Ils relèvent désormais de la loi, ce qui, à partir de février 2005, oblige alors l'Ecole Publique à prendre en charge tous les types de handicap et la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) à disposer d'éléments pour prendre leurs décisions concernant les compensations et orientations découlant de l'analyse du handicap. (HABIB Michel, *Handicap cognitif et troubles spécifiques d'apprentissage : quelques réflexions sur l'état actuel des pratiques, des besoins et des outils disponibles*).

Voici les trois points essentiels qui concernent directement l'individu porteur de troubles spécifiques des apprentissages.

La loi de février 2005 :

- reconnait le droit à la compensation des conséquences du handicap par le présent alinéa : « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie »
- créé les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) : il est alors de la compétence de la MDPH de déterminer si un élève atteint de troubles spécifiques des apprentissages est ou non handicapé.
- établit une notion de référence pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés par le présent alinéa « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'établissement secondaire le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ». Il s'agit ici de mettre l'accent sur le droit à l'école et aux études.

Les finalités de cette loi sont :

- d'assurer à l'élève une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile;
- d'adapter le parcours scolaire de l'élève à ses besoins et à ses compétences ;

- d'associer les parents de l'élève à la décision d'orientation de leur enfant ainsi qu'à la réalisation du projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- de prévoir des aménagements d'examen pour garantir l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres candidats.

Néanmoins, la notion de handicap chez les sujets atteints de troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires reste un sujet à controverse : « La particularité des troubles « dys » pour l'école est qu'ils 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 » (Michel HABIB, neurologue, « Valeurs mutualistes » n° 253 - janvier 2008).

Ainsi, la difficulté est de définir précisément et objectivement ce qui fait défaut à ces sujets.

2.3 Critère de sévérité

Une fois le diagnostic établi, le trouble mis en évidence, il semble important d'en connaître la « sévérité ».

Le décret n°2007-1574 du 6 novembre 2007 établit un **guide-barème pour l'évaluation des déficiences et incapacités des personnes handicapées**. Ce guide-barème a pour but de « permettre la détermination d'un taux d'incapacité d'une personne quel que soit son âge à partir de l'analyse de ses déficiences et de leurs conséquences dans sa vie quotidienne et non sur la seule nature médicale de l'affection qui en est l'origine » (*Article Annexe 1 du Décret n°2007-1574*).

Le guide-barème comprend huit chapitres, correspondant chacun à un type de déficiences et ne fixe pas de taux d'incapacité précis. En revanche, le guide-barème indique des fourchettes de taux d'incapacité, identifiant suivant les chapitres, plusieurs degrés de sévérité :

- forme légère : taux de 1 à 15 % ;
- forme modérée : taux de 20 à 45 % ;
- forme importante : taux de 50 à 75 % ;
- forme sévère ou majeure : taux de 80 à 95 %.

Développons plus en détails le chapitre IV intitulé « Déficiences du langage et de la parole ». Celui-ci se subdivise en 4 sous-parties.

Dans la sous partie intitulée « troubles du langage et de la parole congénitaux ou acquis avant ou pendant l'acquisition de l'écriture et de la lecture », on juge la gravité du trouble sur la spontanéité, le caractère informatif du langage par des épreuves diverses explorant la phonologie, la compréhension et l'expression orale et/ou écrite, la rétention, le vocabulaire, la lecture, l'orthographe, la dénomination, la désignation, la répétition, la narration d'histoires connues de la façon suivante :

- Déficience légère (taux <15%) : dysarthrie mineure sans autre trouble neurologique ou un retard simple du langage
- Déficience moyenne (taux : 20 à 45%) : déficiences du langage écrit ou oral perturbant notablement les apprentissages notamment scolaires mais pas la socialisation. Exemples : alexie, dyslexie, dysorthographe, acalculie, dyscalculie entraînant une thérapie régulière (d'autant plus efficace que plus précoce) ; réduction et imprécision du stock lexical sans perturbation du langage conversationnel ; dyscalculie isolée ou associée à des troubles globaux des stratégies avec efficacité intellectuelle normale : conséquences comparables à celles des dyslexies ; apraxie verbale.
- Déficience importante (taux : 50 à 75%) : troubles importants de l'acquisition du langage oral et écrit perturbant notablement les apprentissages et retentissant sur la socialisation.
- Déficience sévère (taux : 80 à 95%) : troubles sévères et définitifs de l'acquisition du langage oral et écrit rendant celui-ci incompréhensible ou absent.

Il est très difficile de juger du degré de handicap d'un élève « dys » pour les professionnels de la MDPH car leur décision se fonde sur de nombreux recueils de données médicales (diagnostic), paramédicales (diagnostic orthophonique, psychologique ou autre), éducatives (projet personnel de scolarisation), personnelles (projet de vie formulé par l'élève et sa famille) et sociales (intégration sociale de l'élève). (ANNEXES p.133 : organigrammes *Guide des éligibilités pour les décisions prises dans les MDPH*, Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie, mai 2013)

Voyons maintenant comment les troubles des apprentissages sont pris en compte au niveau du Ministère de l'Education Nationale

3. Les troubles spécifiques et les actions du gouvernement (2000-2014)

« La loi du 30 juin 1975 que nous devons à Simone Veil [...] a garanti à tous le droit à l'éducation [...] Pourtant le jeune handicapé n'était pas encore un citoyen. Il bénéficiait d'aide et d'assistance [...] mais il n'était pas encore une personne comme les autres. C'est chose faite avec la loi du 11 février 2005. »

« Avant 2005, l'élève handicapé devait s'adapter à l'école ou être affecté dans une structure spécialisée. Il n'avait le choix qu'entre l'intégration ou l'orientation ». Des commissions orientaient l'élève et si les structures ne pouvaient pas les accueillir, les écoles ordinaires les accueillait « par défaut » et « l'équipe éducative était en situation d'attente ». « Tel n'est plus le cas avec la loi du 11 février 2005 qui repose sur l'adaptation de l'établissement de référence au jeune élève handicapé ». (WAVELET J.M., art. *Genèse d'une scolarisation pour tous*, CRAP n°459, janvier 2008, p.11, 12)

Un long cheminement a permis d'aboutir à cette loi de 2005, nous allons en décrire quelques étapes fondamentales.

3.1 Les textes officiels

« Lorsque l'ensemble des signes d'alerte manifestés par un élève laisse à penser que les difficultés qu'il rencontre peuvent être en rapport avec des troubles spécifiques du langage oral ou écrit, il est indispensable de mobiliser les compétences d'une équipe pluridisciplinaire capable d'approfondir les examens et d'établir, dans les meilleurs délais, un diagnostic fiable. Les enfants porteurs de tels troubles nécessitent en effet une prise en charge précoce et durable, parfois tout au long de leur scolarité. » (Bulletin Officiel n°6 du 7-2-2002)

3.1.1 Rapport RINGARD, « A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique », février 2000

Le rapport RINGARD reconnaît aux troubles du langage écrit (dyslexie-dysorthographe) et aux troubles du langage oral (dysphasie) leur caractère invalidant.

Après avoir défini l'ensemble des troubles de manière très précise, J.Ch. RINGARD propose des prises en charge adaptées au niveau de l'Education Nationale tenant compte des déficits dont souffrent les élèves « dys ». Il préconise d'insérer ces élèves en situation de

handicap dans le milieu ordinaire. Il souligne toutefois que la nature et l'intensité des troubles « dys » sont très variables. Les réponses à apporter sont donc tout aussi variées.

Il salue l'originalité et la spécificité des actions effectuées à l'initiative des associations ou d'équipes militantes pour la reconnaissance des troubles « dys » et la mise en place d'aménagements appropriés.

L'Inspecteur d'Académie conseille fortement un travail pluridisciplinaire des professeurs et des professionnels de santé et il reconnaît l'intérêt de faciliter l'accès aux prises en charge orthophoniques sur le temps scolaire. Il préconise également une concertation avec la famille à chaque étape de l'élaboration du projet personnalisé.

Une coopération de recherche entre les Universités des Sciences du Langage, des Sciences de l'Education (IUFM à l'époque), de Médecine et les écoles d'Orthophonie est sollicitée pour parvenir à une formation efficace de tous les partenaires et à une information précise et fiable sur l'étiologie et l'épidémiologie de ces troubles. Le Centre National d'Etude et de Formation sur l'Enfance Inadaptée (CNEFEI) de Suresnes devient le centre de ressource pour tous les formateurs.

Enfin, le Ministère de l'Education Nationale doit concourir à l'établissement de maquettes et de sites d'information s'adressant aux différents professionnels et aux familles.

La reconnaissance par l'Education Nationale des troubles dysphasiques et dyslexiques est officialisée le 1^{er} juillet 2000 lorsque Jacques LANG, alors Ministre de l'Education Nationale, rend le rapport RINGARD public.

De là, découle le « Plan gouvernemental d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage » qui a pour objectif de proposer une prise en charge spécifique de ces troubles dans le milieu scolaire ordinaire.

3.1.2 Plan gouvernemental d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, Ministère de la Santé, 21 mars 2001

Ce plan, dirigé par Florence VEBER et Jean Charles RINGARD, propose 5 axes prioritaires dans la prévention et la prise en charge des troubles spécifiques du langage.

- 1) **Mieux prévenir ces troubles** dès la maternelle en agissant sur les programmes du cycle I et II, en proposant des outils d'évaluation nationale du langage oral et de l'entrée dans l'écrit en fin de Grande Section et au début du CP.

- 2) **Mieux identifier les enfants porteurs de troubles du langage oral et écrit** en proposant des tests de repérage des signes pour les enseignants et des outils de dépistage des troubles pour les médecins de PMI (Protection Maternelle et Infantile) ou les médecins scolaires. F. VEBER et J.C. RINGARD recommandent aux Inspecteurs Académiques de créer des conventions ayant « pour objectif de consolider et d’institutionnaliser un partenariat autour du repérage des enfants présentant des signes d’alerte ». Enfin, ils promeuvent le recours à des Centres référents du langage qu’ils ont créé dans les Centres Hospitaliers Universitaires, CHU, pour diagnostiquer les troubles en équipe pluridisciplinaire, former les futurs orthophonistes et d’autres professionnels de santé ou de l’éducation, effectuer de la recherche sur les troubles « dys ». Ils recommandent aux Directions Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales, DDASS, de former les réseaux de professionnels libéraux compétents pour diagnostiquer et assurer la prise en charge des enfants dyslexiques ou dysphasiques en relation avec les Centres référents.
- 3) **Mieux prendre en charge** en développant des dispositifs collectifs de scolarisation en milieu ordinaire : les Classes d’Insertion Scolaire, CLIS ou les Unités Localisées pour l’Inclusion Scolaire, ULIS, permettent aux enfants concernés d’alterner scolarité spécialisée et scolarité ordinaire. F. VEBER et J.C. RINGARD réclament des aménagements d’examens assurant « l’anonymat et la valeur du diplôme des candidats » porteurs de ces troubles. Ils proposent de réévaluer les dispositifs médico-social et sanitaire (CAMSP, CMPP, MECS) pour mieux définir leur rôle quantitativement et qualitativement. Les commissions spécialisées (MDPH) reçoivent des consignes pour évaluer les besoins des enfants dyslexiques ou dysphasiques et doivent se référer au guide-barème pour évaluer les déficiences et incapacités des personnes handicapées.
- 4) **Mieux informer, former et chercher** en communiquant auprès du grand public et des professionnels de l’enfance sur l’existence de ces troubles, en constituant un vivier de formateurs dans les domaines de l’enseignement et de la santé, en programmant dans les formations initiales et continues des enseignants, des enseignants spécialisés, des psychologues scolaires et des médecins, des modules sur les troubles spécifiques du langage et les remédiations. Ils proposent d’intensifier les formations continues des médecins et des orthophonistes. Enfin, ils encouragent la recherche pluridisciplinaire dans ce domaine.

- 5) **Assurer le suivi du plan d'action** en développant des programmes de recherche clinique, en créant un comité interministériel de suivi sur une durée déterminée et en recommandant aux commissions départementales HANDISCOL d'élaborer un schéma départemental de scolarisation et de prise en charge des enfants porteurs de troubles du langage.

Le rapport RINGARD et le plan d'action gouvernemental qui a suivi ont permis aux élèves dyslexiques et dysphasiques puis aux autres enfants « dys » de pouvoir bénéficier des droits définis dans la loi du 11 février 2005. Les troubles « dys » sont alors reconnus invalidants car ils mettent les enfants en situation de handicap à l'Ecole.

3.1.3 Loi du 11 février 2005

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, dont nous avons déjà parlé au chapitre 2.2, donne le droit aux enfants handicapés, quelle que soit l'origine de leurs déficiences, d'être scolarisés à partir de l'âge de 2 ans, dans leur école maternelle puis élémentaire de référence la plus proche possible du domicile. L'Etat a pour devoir de leur assurer une formation scolaire et professionnelle ou une formation supérieure, comme à tout autre élève, et de leur donner les moyens matériels et financiers pour parvenir au Projet Personnalisé de Scolarisation, PPS (art. L111-1, L 111- 2).

Les enfants handicapés peuvent être scolarisés individuellement en classe ordinaire. Dans ce cas, le PPS formule les modalités de scolarisation en termes d'accompagnement et d'aménagements pédagogiques, de matériels, et d'horaires (art. L112-2, L146-8).

Si l'école de référence ne peut matériellement pas accueillir l'élève (aucun ascenseur dans une école à l'étage, par exemple), il peut aller dans un autre établissement plus éloigné moyennant une prise en charge financière des frais de transport. En cas d'impossibilité de scolarisation en établissement, la famille peut choisir l'enseignement à distance ou à domicile (art. L 351-1, L 112-2, L146-9).

Les élèves à besoins spécifiques peuvent être scolarisés collectivement dans des unités d'inclusion scolaire (CLIS, ULIS) ou dans des établissements socio-médicaux si le handicap nécessite une prise en charge pluridisciplinaire dans un cadre éducatif adapté (art. L.146-9).

Les élèves « dys » ne bénéficient pas tous des dispositions de la loi du 11 février 2005. La démarche n'est pas simple. Pour l'élève et la famille, il faut accepter d'être confronté à la

réalité du handicap pour bénéficier d'aides spécifiques. Le collectif d'Isabelle POULET affirme que « ce sont les répercussions de la pathologie dans la scolarité [...] qui nous importent, la notion de handicap prenant en effet un caractère « situationnel » depuis la loi du 11 février 2005 ».

« Lorsqu'il y a un handicap, les adaptations et les aménagements sont une compensation, non du handicap, mais du désavantage installé, et elles sont dues de droit. » Les auteurs préviennent également que « c'est souvent quand le handicap n'est pas reconnu que les enfants peuvent entrer dans la spirale de l'échec et présenter des problèmes de comportement qui les excluent ».

Nous connaissons maintenant le cadre légal de prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Mais que peut-on ajouter sur les limites et l'actualité de ces propositions?

3.1.4. Situation actuelle en 2013-2014

3.1.4.1 La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Cette loi comporte des dispositions concernant :

- la formation de l'ensemble des enseignants à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers
- la coopération de l'Education Nationale et des établissements des services médico-sociaux
- et la formation aux outils numériques qui favoriseront l'inclusion de certains élèves en situation de handicap.

L'amélioration de l'inclusion des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire est à ce jour un des chantiers prioritaires du Ministère de l'Education Nationale.

3.1.4.2 Circulaire d'Orientation et de Préparation de la rentrée 2013

Dans cette circulaire, V. PEILLON affirme que « proposer des réponses pédagogiques différenciées, en fonction des besoins des élèves, est une **exigence à laquelle le collège doit répondre** ». Il parle de conduire l'élève sur un « chemin personnalisé de réussite ». Il réclame « l'attention bienveillante des enseignants » et la **réunion d'équipes pédagogiques et éducatives autour de l'élève en difficulté pour « révéler son potentiel »**.

V. PEILLON (chapitre III-3) souligne également que la loi du 11 février 2005 a permis de scolariser en milieu ordinaire une grande partie de ces jeunes gens, quantitativement, mais qu'il reste beaucoup à faire en terme de qualité d'accueil pour « **construire une école inclusive, ouverte à tous** », en améliorant [...] l'accompagnement des élèves et la formation des acteurs». A cela, il ajoute que la partie pédagogique des PPS proposés par les MDPH doit être élaborée au sein des établissements scolaires dans le but de mieux responsabiliser les équipes pédagogiques et éducatives face à leurs choix. Par ces mots, V. PEILLON confirme que la prise en charge des élèves à besoins spécifiques pose encore problème dans le secondaire.

3.1.4.3 Formation initiale et formation continue des enseignants

Les formations des enseignants sur le handicap et les troubles « dys » en particulier, restent très générales, théoriques, et les connaissances plus approfondies sont réservées aux enseignants spécialisés. Dans une étude coordonnée par C. RAULT (2005), responsable des formations à l'adaptation et à l'intégration scolaire, il est établi que « les apports de la formation initiale sont le plus souvent jugés insuffisants par les enseignants », que « certains contenus académiques [...] comme la connaissance du développement psychologique [...] devraient, à leurs yeux, être renforcés de façon significative ». En ce qui concerne « la connaissance des publics d'élèves à besoins éducatifs particuliers », il ressort que « ce sont des approches transversales et transdisciplinaires ponctuelles qui ont permis d'aborder la question » et que ce sont des « opportunités d'apprentissage [...] le plus souvent marginales, externes, non intégrées à la formation de base ».

Selon Frédérique LAHALLE (2007), Professeure à l'INSHEA, « si un effort important a été fait pour apporter un minimum de connaissances sur le sujet aux enseignants du premier degré, en formation initiale ou continue, il n'en va pas de même pour le second degré. En général, ces derniers ont de vagues connaissances sur les troubles du langage et les besoins de ces élèves, acquises [...] par une démarche personnelle de recherche motivée par une confrontation directe à ces difficultés dans leur entourage ou la scolarisation d'un élève diagnostiqué dans leur classe ». I. POULET et al. (2013) affirment aujourd'hui qu' « il serait indispensable qu'au sein de la formation initiale des enseignants, il puisse y avoir une sensibilisation aux Troubles spécifiques des apprentissages ».

3.1.4.4 Littérature, outils et sites officiels proposés pour que l'enseignant adapte ses pratiques pédagogiques aux élèves « dys »

Au niveau de l'école primaire et du secondaire, le site officiel du Ministère de l'Education Nationale (MEN), propose des « Ressources d'accompagnement pédagogique » pour « Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA) » depuis Août 2012. Le MEN est en train d'élaborer sur le même site des séquences par matière comportant des adaptations pour les différents troubles. Ces aménagements se trouvent dans la rubrique « personnalisation des parcours- handicap- ressources pour scolariser les enfants handicapés- choisir sa matière ».

Des productions commanditées par l'Education Nationale comme le « *Guide Enseignants Dyslexie 2009, Académie de Dijon* », élaboré par des équipes pluridisciplinaires composées d'enseignants et de cadres de l'enseignement spécialisé, de médecins et de rééducateurs, proposent des adaptations spécifiques à la dyslexie, organisées par grands domaines (estime de soi/organisation/lecture/lenteur d'exécution/difficultés de mémorisation).

Un document numérique nommé « *Les adaptations pédagogiques* », élaboré par un groupe de formation hybride de l'Académie de Versailles et de coordonnateurs d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) en 2012/2013, propose des « éléments de réponses par domaine de difficultés des élèves ».

Ces deux références, non exhaustives, sont à prendre en considération : en effet, plusieurs professionnels de milieux différents se sont réunis pour réfléchir ensemble à la problématique des adaptations. Notons qu'ils sont disponibles sur internet à tout moment.

Les associations de parents d'élèves « dys » sont aussi à l'origine de productions concernant les propositions d'aménagements, comme :

- le « *Guide des aménagements pour élèves dys* », primaire et secondaire, élaboré par **l'Apedys78** en octobre 2012, en collaboration avec Laure Denariaz, psychologue cognitive
- le site **Anapedys** > enseignants > outils d'aide
- le site **Dyspraxie France Dys (DFD)**> Pour la scolarité> Exemples de séquences de cours adaptées

Des sites consacrés à la santé et aux sciences cognitives développent aussi le thème de l'adaptation pédagogique, comme :

- le site **Cogni-sciences** > accueil>pédagogie>conseils
- le site orthophonique **Coridys** > compenser les troubles > de nombreux articles sont mis en ligne pour les différents troubles « dys »

C. NADOLSKI et A.NOCERA ont créé en 2006, dans le cadre de leur mémoire d'orthophonie intitulé « *La dyslexie à l'école primaire : impact d'une adaptation de l'enseignement sur le vécu scolaire de l'enfant* », un livret d'information à destination des enseignants du primaire, intitulé « information pour une meilleure connaissance de la dyslexie et de ses conséquences sur le vécu scolaire de l'enfant. », afin que les enseignants du primaire puissent se familiariser à ce trouble.

De même, dans le contexte de leur mémoire d'orthophonie intitulé « *Dix sur dys, création d'un site internet d'informations et de ressources sur la dyslexie- dysorthographe à l'usage des enseignants* », C. GADRE et A.R MEUGNIOT ont élaboré en 2012 une ressource numérique très complète qui concerne la mise en place d'aménagements pédagogique au primaire comme au secondaire. Leur site s'appelle « Dix Sur Dys » et est souvent cité en référence dans les ouvrages que nous avons lus.

Enfin, d'autres ouvrages récents, élaborés par des enseignants spécialisés ou des équipes pluridisciplinaires, faciles d'accès, proposent des aménagements pertinents pour chaque sorte de trouble :

- *L'enfant en difficulté d'apprentissage en mathématiques : pistes de diagnostic et supports d'intervention*, VAN NIEUWENHOVEN C. et DE VRIENDT S., 2010, éd Solal
- *100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance*, HELAYEL J. et CAUSSE- MERGUI I., 2011, éd Tom Pousse
- *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques, Comment leur donner la parole ? Comment favoriser leurs apprentissages en classe et à la maison ?* TOUZIN M. et LEROUX M. N., 2011, éd Tom Pousse
- *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*, coll. Pédagogie/Formation, POULET I. et al., 2013, édition Chronique Sociale
- *Accompagner un élève avec PPS ou PPRE - Concrètement, que faire ?* - DEMAN Isabelle, 2014, éd. Tom Pousse

Nous pouvons constater qu'il existe une vaste littérature informant sur les aménagements pédagogiques de manière générale ou sur la mise en place d'aménagements pédagogiques pour un trouble spécifique. De plus, la question des aménagements est un des axes prioritaires de l'Education Nationale et, comme nous avons pu le voir dans cette partie, des groupes pluridisciplinaires se sont composés pour répondre à cette question.

Cependant, les propositions d'adaptations pédagogiques du Ministère de l'Education Nationale restent encore d'ordre général : elles manquent d'exemples concrets ou d'explications, et elles sont souvent consacrées à un seul trouble. De plus, la grande diversité en matière de références bibliographiques et de ressources en ligne multiplie les recherches à effectuer. Il serait donc intéressant de rassembler dans un seul guide, disponible dans les établissements du secondaire, des aménagements pour chaque trouble des apprentissages, en réfléchissant à la spécificité des adaptations par matière, et en essayant de trouver comment, concrètement, répondre à tel ou tel objectif d'aménagement pédagogique.

3.2. Mise en place des dispositions préconisées par le gouvernement

3.2.1 Elaboration des équipes éducatives

L'équipe éducative est un regroupement de professionnels de l'enseignement et de la santé autour de la question de la prise en charge scolaire d'un élève à besoins éducatifs particuliers.

Selon l'article 21 du décret n°90-788 du 06/09/1990, « l'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'Education Nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. »

3.2.2 L'ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation

L'ESS est une équipe éducative particulière qui est réunie à la demande de la Maison Départementale des Personnes Handicapés (MDPH). Au départ, la MDPH est avisée par les parents de l'élève en situation de handicap d'une demande de scolarisation en milieu ordinaire nécessitant des aménagements particuliers.

Elle oriente alors les parents vers un **Enseignant Référent Handicap (ERH)**, enseignant coordinateur issu de l'enseignement spécialisé, qui joue le rôle de médiateur entre les différents interlocuteurs, les professeurs et directeurs d'établissements ordinaires, les professionnels de santé et la MDPH. Suite à la demande des parents, il invite à la fois l'équipe pédagogique de l'école de rattachement, le médecin ou le psychologue scolaire, la famille et les professionnels de santé qui prennent en charge l'enfant handicapé, à se réunir en **ESS, Equipe de Suivi de Scolarisation** (art. L. 112-2-1 du Code de l'action sociale et des familles). Le projet élaboré à l'issue d'une ESS, appelé **Projet Personnel de Scolarisation (PPS)**, est envoyé à la Maison Départementale des Personnes Handicapées pour passer en commission. C'est alors la commission qui étudie l'intérêt d'une scolarisation ordinaire pour l'élève concerné, qui évalue la pertinence des aménagements proposés, les finance ou pas, ou qui oriente l'élève vers une scolarité spécialisée.

3.2.3 Le PAI, Projet d'Accueil Individualisé

Le PAI a été conçu pour les élèves à besoins spécifiques (maladie signalée, pathologie chronique, élèves « dys » ...) qui sont scolarisés en milieu ordinaire (art. D351-4 du Code de l'Education).

L'élève peut ainsi bénéficier d'une scolarité aménagée au point de vue :

1. du temps de présence hebdomadaire dans l'établissement (alternance d'enseignement général et de soins, de rééducations dans les centres socio-médicaux ou chez les professionnels de santé libéraux, inclusion de l'élève dans certains cours ordinaires s'il est dans une unité d'enseignement spécialisé, possibilité de scolarité momentanée à domicile ou à distance pour les enfants malades...)
2. des ajustements pédagogiques pertinents proposés par le médecin scolaire ou le médecin de la PMI (Protection Maternelle et Infantile)

Le PAI définit la prise en charge dans le cadre scolaire de l'élève porteur de troubles spécifiques (art. D351-9 du Code de l'éducation). Il assure le lien entre les parents de l'élève, l'ensemble de l'équipe éducative et, éventuellement, les partenaires de soins extérieurs, si les parents acceptent de transmettre des informations sur le suivi médical de leur enfant. Le PAI est élaboré en équipe éducative et reste un projet interne à l'établissement. Il n'y a aucune obligation de suivi médical ou rééducatif de l'enfant pour sa mise en place.

Le PAI peut être revisité à la demande d'un parent et/ou de l'équipe éducative. Il est initié à la demande de la famille et/ou d'un membre de l'équipe éducative et du chef d'établissement.

Il fait obligatoirement suite à l'avis médical du médecin scolaire qui doit rencontrer l'élève et sa famille. Le médecin analyse les bilans remis par la famille : de l'orthophoniste, du psychologue, du psychomotricien, de l'ergothérapeute, ou des autres professionnels qui gravitent autour de l'élève ; il propose ensuite, le cas échéant, les aménagements souhaitables.

Dans son contenu, figure « l'organisation de la vie quotidienne à l'école » de l'élève (voir ANNEXES p. 131), qui tient compte de la spécificité de ses troubles : emploi du temps adapté, aménagements pédagogiques en classe, protocole d'urgence en cas de maladie nécessitant une prise médicamenteuse, aménagements des conditions de passage d'examens et si nécessaire, prises en charge à l'extérieur de l'établissement ou assistance pédagogique à domicile pour quelques cas particuliers.

Le PAI est un projet centré autour de l'élève qui demande l'investissement et l'agrément de tous les partenaires qui s'y sont engagés: équipe éducative, famille, intervenants extérieurs et l'élève lui-même. Chacun engage sa responsabilité en signant le projet.

3.2.4 Le PPS, Projet Personnalisé de Scolarisation

Issu de la loi du 11 février 2005, **le PPS est un formulaire officiel élaboré par la MDPH** (art. L. 146-8 du Code de l'action sociale et des familles). A partir du projet de vie présenté par l'enfant et/ou ses parents, la MDPH propose un parcours personnalisé de scolarisation aux enfants en situation de handicap. Pour cela, il faut que l'élève soit reconnu en situation de handicap dans le milieu scolaire et notamment s'il a besoin d'aides spécifiques humaines ou matérielles nécessitant un financement particulier. En amont, une ESS est donc organisée par l'enseignant référent handicap (cf chapitre 3.2.2). Elle a pour vocation de discuter des modalités de scolarisation de l'élève, des aménagements pédagogiques, humains et/ou matériels souhaités (ANNEXES p. 132), des prises en charge extérieures dont bénéficie l'enfant et des orientations possibles à chaque étape du parcours scolaire. L'avis de tous est sollicité mais le PPS prend de valeur effective uniquement quand les parents donnent leur accord. Toute proposition est alors évaluée et adoptée ou non par la **CDAPH, Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (art. D351-5 du Code de l'Education)**.

Contrairement au cas précédent du PAI, ce n'est pas le médecin scolaire qui décide du désavantage/handicap créé par le trouble « dys », mais l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH (ANNEXES p.133). Ensuite, la CDAPH « se prononce sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ». Elle désigne les établissements ou services répondant aux besoins de l'enfant / adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation. Enfin, elle attribue, pour l'enfant ou l'adolescent, « l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé et, éventuellement, son complément. » (site MDPH.fr)

Comme nous avons pu le voir à travers les deux précédents paragraphes, le rôle des parents pour la mise en place d'un PAI ou d'un PPS est essentiel. Ce sont eux qui doivent faire la démarche de contacter l'Enseignant Référent Handicap et le médecin scolaire. De plus, comme ils sont les interlocuteurs directs de chacun des partenaires, ils assurent de ce fait la liaison entre eux.

En effet, ils sont sollicités à tous les niveaux.

Pour l'instauration du PAI ou du PPS, comme nous l'avons vu aux chapitres 3.2.3 et 3.2.4, ce sont les parents qui apportent les bilans et avis médicaux et autorisent leur diffusion au médecin de l'Education Nationale. Aucune décision d'orientation ne peut être prise sans leur aval.

Au quotidien, pour confirmer les dates de réunion, transmettre des informations entre les enseignants et les rééducateurs ou rapporter les prises de décision de la MDPH, ils jouent le rôle d'intermédiaire parce qu'ils sont responsables légalement de ce qu'ils dévoilent de la pathologie de leur enfant. Les enseignants et les orthophonistes, eux, sont contraints au secret professionnel. Ils ne peuvent donc pas discuter ensemble d'un enfant sans l'accord des parents.

3.2.5 Les aménagements proposés dans les circulaires officielles de l'Education Nationale

Un premier plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit a été mis en œuvre et publié dans le *Bulletin officiel n°6 du 7 février 2002*.

Il avait pour but de « permettre un meilleur repérage et dépistage ainsi qu'une prise en compte plus efficace des troubles spécifiques du langage, notamment dans le cadre de l'école. » Ses objectifs principaux étaient les suivants :

- connaître et comprendre ces troubles ;
- assurer la continuité des parcours scolaires ;

- organiser les réponses

Au niveau des aménagements proposés dans une classe ordinaire, cette circulaire demande, dans son chapitre II.1 intitulé *les modalités de prise en charge*, « que l'enseignant aide l'élève à conserver la confiance dans ses capacités et à concentrer ses efforts sur des objectifs adaptés. Il peut ainsi maintenir un niveau d'exigence raisonné, suscitant chez l'élève la motivation nécessaire pour compenser les difficultés qui sont les siennes. »

Les enseignants sont donc tenus d'adopter des stratégies pédagogiques diversifiées afin que les élèves puissent mobiliser leurs connaissances malgré leurs difficultés, et garder l'envie d'apprendre.

Dans le chapitre II.3 intitulé *les modalités d'évaluation des compétences*, ce texte demande aux enseignants de « veiller aux conditions (temps, supports, etc.) et aux critères d'évaluation pour les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage » dans le but de distinguer les acquisitions effectives de l'élève et les manifestations de ses troubles sur ses productions.

De plus, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoyait dans son article 16 article L. 311-3-1, qu' « à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. »

Cet article intègre le directeur d'école ou le chef d'établissement dans la constitution d'un projet personnalisé pour l'élève qui n'a pas acquis un certain nombre de connaissances et de compétences nécessaires.

La spécificité des troubles des élèves diagnostiqués « dys » n'est pas évoquée.

A l'époque de cette loi d'orientation, en avril 2005, aucun texte de loi ne régissait l'organisation des examens.

3.2.6 Le point particulier de l'organisation des examens

C'est alors que la même année est publié un décret relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap.

Ce décret visait à garantir l'égalité des chances entre les candidats aux examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur qui présentent un handicap et les autres. (Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005)

Selon l'article 3 de ce même décret, les aménagements pouvaient porter sur :

- les conditions de déroulement des épreuves : les candidats pouvaient alors bénéficier d'aides techniques, matérielles et humaines
- le temps imparti aux épreuves : un tiers temps pouvaient alors être accordé au candidat
- la durée de conservation des notes à des épreuves : cette durée pouvait aller jusqu'à 5 ans
- la possibilité d'étaler le passage des épreuves sur plusieurs sessions
- l'adaptation d'épreuves ou la dispense d'épreuves rendues nécessaires par certaines situations de handicap

Le 27 décembre 2011 est publiée **la circulaire n° 2011-220**. Elle a pour objet de préciser, pour les candidats qui présentent un handicap, les dispositions relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement scolaire codifiant les dispositions du décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005.

Dans cette circulaire sont développés les points suivants :

- le champ d'application, qui concerne les épreuves ou parties d'épreuves des examens et concours du second degré ou de l'enseignement supérieur. Sont exclus les concours de recrutement dans un corps de fonctionnaires ou de promotion des personnels de ce(s) ministère(s)
- le public concerné : il s'agit uniquement des candidats qui présentent un handicap tel que défini à l'article L114 du code de l'action social et des familles

- la procédure et les démarches : les candidats concernés doivent adresser leur demande à l'un des médecins désignés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). C'est ce médecin qui donnera un avis et qui proposera des aménagements. L'autorité administrative décidera alors des aménagements accordés
- les préconisations relatives à l'organisation des épreuves. Une liste de dispositions est alors développée :
 - l'accessibilité des locaux
 - l'installation matérielle dans la salle d'examen
 - l'utilisation des aides techniques ou humaines
 - le temps majoré
 - la surveillance des épreuves
 - la désignation des secrétaires et des assistants
 - les épreuves d'éducation physique et sportive
 - l'information du jury
 - les candidats empêchés pour raison médicale

Nous venons de le voir, la nécessité d'adaptation des apprentissages est promulguée dans ces diverses circulaires officielles de l'Education Nationale. Voyons maintenant le fonctionnement des établissements du secondaire

4. Le fonctionnement des établissements du secondaire

4.1 Le collège unique

Le collège unique est apparu en 1975, sous la réforme Haby, accueillant toutes sortes d'enfants de milieux sociaux, culturels, économiques, et de niveaux scolaires différents. Les enseignants ont dû alors adapter leur pédagogie à ces différences. C'est la naissance de la pédagogie différenciée. Depuis la Loi d'Orientation de l'Education de 1989, « le droit à la scolarisation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». Selon le Ministère de l'Education Nationale (dossier de rentrée du 29 août 2012), « le collège unique accueille tous les élèves sans distinction. Le collège se doit d'être la maison commune de tous les adolescents en âge scolaire pour conduire tous les

élèves à la maîtrise du socle commun. C'est pourquoi le collège fait l'objet d'un travail de réflexion dans le cadre de la concertation pour la refondation de l'Ecole. »

4.2 Interlocuteurs, horaires et espaces de travail

La relation privilégiée à l'enseignant unique du primaire disparaît au profit de relations diversifiées.

Selon la liste établie par le Ministère de l'Education Nationale, les interlocuteurs au collège sont nombreux :

- Dans le service administratif, il y a le principal et le principal adjoint, le(s) secrétaire(s) de direction et le comptable.
- Dans l'équipe éducative, il y a le professeur principal et l'ensemble des professeurs, le professeur documentaliste, le conseiller principal d'éducation et les surveillants ou assistants d'éducation, les personnels sociaux et de santé, le conseiller d'orientation psychologue.
- Enfin, pour l'accueil des personnes, l'entretien des locaux et la gestion du réfectoire, il y a l'ensemble des agents de service et d'accueil et les ouvriers professionnels.

Tous ces personnels ont des exigences différentes quant à la façon de communiquer et/ou de travailler ensemble. Cela demande une adaptation permanente aux élèves, aux parents qui viennent discuter et aux professionnels extérieurs qui interviennent dans le cadre de l'aide aux élèves en difficulté.

Au collège, les élèves sont en classe de 24h30 à 27h par semaine en sixième, 25h30/semaine en cinquième et 28h30/semaine en quatrième et troisième. A ces temps d'enseignement obligatoire s'ajoutent 3 heures d'options facultatives à partir de la quatrième. Un accompagnement personnalisé en sixième est proposé 2h/semaine (Ministère de l'Education Nationale, MEN, 2013)

Le temps imparti pour l'enseignement du français est divisé par deux par rapport au primaire car les apprentissages s'appuient sur les compétences acquises au cycle III. En mathématiques, le taux horaire diminue d'une heure hebdomadaire. Les horaires dans les matières scientifiques et en histoire-géographie sont multipliés par deux car les connaissances

à acquérir sont très nombreuses. L'apprentissage des langues vivantes demande également beaucoup de temps (3h + 3h).

Toutes les 50 minutes, les élèves changent de cours. Chaque matière enseignée nécessite un matériel particulier. Les espaces de travail sont donc nombreux (salles classiques, de sciences, d'arts plastiques, de technologie, gymnase, bibliothèque, etc...). Les élèves doivent gérer leur matériel et leurs déplacements au mieux pour avoir leurs affaires sous la main dans chaque cours et ne pas arriver en retard. L'orientation dans l'espace, l'organisation matérielle, la capacité à demander de l'aide oralement sont des compétences très sollicitées dans ce contexte, compétences qui font défaut à certains élèves « dys », comme nous l'avons vu au chapitre 1.3.

4.3 Les programmes

L'enseignement au collège est organisé en cycles, comme au primaire : le cycle d'adaptation (sixième), le cycle central (cinquième, quatrième) et le cycle d'orientation (troisième).

Le cycle d'adaptation « a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire » (MEN, 2008)

Le cycle central « permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et leurs savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ». (MEN, 2008)

Le cycle d'orientation « complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège ». (MEN, 2008)

Ces programmes, datant de 2008, sont présentés par matière, pour lesquelles sont définis les objectifs et les contenus, par cycle et par année d'enseignement. Les programmes proposent des ponts entre les matières pour permettre une interdisciplinarité et une chronologie commune dans les apprentissages. Ils répondent aux attentes formulées dans le socle commun de connaissances et de compétences qui suit.

4.4. Socle commun de connaissances et de compétences au secondaire

4.4.1 But du Socle commun de connaissances et de compétences

Le socle commun de compétences, introduit dans la loi de 2005, a été mis en place au primaire en 2008 et élargi au secondaire en 2010. Il fait aujourd'hui partie des outils d'évaluation transversaux et trans-cycles des enseignants du primaire et du secondaire. C'est à partir de ce socle commun de connaissances et de compétences que sont pensées et produites les programmations et progressions personnelles des enseignants. Le socle détermine les objectifs que visent les enseignants pour l'ensemble de leur classe, chaque année. Il représente donc la norme des compétences à acquérir en fonction d'un âge et d'un niveau scolaire donnés. Les moyens d'y parvenir sont libres et divers.

Son objectif est de fixer un nombre minimum de compétences acquises par tous les élèves en fin de scolarité obligatoire, en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Depuis 2011, la validation de ce socle de compétences est une condition nécessaire pour obtenir le Diplôme National du Brevet.

4.4.2 Description

Le socle commun de connaissances et de compétences s'articule autour de 7 grandes compétences:

1. **Au premier plan, la maîtrise de la langue française** : elle est évaluée sur ses axes expressif et réceptif. Elle comprend la capacité à lire et à comprendre un texte écrit, la qualité du langage oral et de l'expression écrite, les connaissances orthographiques et grammaticales et l'étendue du vocabulaire passif et actif.
2. **La pratique d'une langue étrangère** est évaluée également sur les versants réceptif et expressif: l'élève doit pouvoir comprendre un propos bref à l'oral ou un texte court et simple. Il doit pouvoir se faire comprendre à l'oral et à l'écrit en utilisant des expressions courantes.
3. **Les principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique** : ils comprennent la maîtrise des techniques du calcul et de la géométrie. Ces techniques doivent servir à résoudre des problèmes. Le raisonnement et la logique sont donc également des compétences à acquérir.

La physique, la chimie, la biologie sont étudiées pour comprendre le monde qui nous entoure : les connaissances exigées sont celles de la structure et du fonctionnement de la Terre et de l'univers, la matière et ses propriétés, l'énergie, les caractéristiques du vivant et enfin la conception, réalisation et le fonctionnement d'objets techniques.

4. **La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication :**
Le B2i : Brevet Informatique et Internet est instauré à l'école et au collège pour confirmer que les élèves maîtrisent ces deux compétences.
5. **La culture humaniste :** elle a pour but de faire réfléchir les élèves sur le monde et de développer leurs compétences de jugement, de goût et de sensibilité. En histoire, l'élève doit être capable de connaître et de débattre sur des événements fondateurs. En géographie, il doit connaître la France et l'Europe. En Arts, il doit connaître un certain nombre de grandes œuvres et exploiter ses connaissances pour produire.
6. **Les compétences sociales et civiques :** à travers ses expériences de citoyen au sein d'un établissement, l'élève est capable de respecter ses droits et ses devoirs, comprendre le lien entre liberté et responsabilité, connaître les institutions et le rôle de l'Etat, de l'Union Européenne.
7. **L'autonomie et l'initiative :** elles s'acquièrent tout au long de la scolarité dans chaque matière et activité scolaire. L'élève est capable de gérer son travail de manière autonome, d'aller au bout d'un projet qu'il a élaboré et de construire son projet d'orientation.

4.4.3. Utilisation du livret de compétences de l'élève

Le livret de compétences de l'élève est un outil de suivi personnalisé. Au fur et à mesure des évaluations, tous les enseignants renseignent sur ce livret les compétences acquises ou non acquises. La famille de l'élève est tenue informée de ses résultats aux évaluations tout au long de l'année et les enseignants se basent sur ce livret pour leur donner un aperçu des progrès et difficultés de l'élève.

Si un retard dans les apprentissages et l'acquisition de ces compétences est décelé, l'élève peut bénéficier d'aides comme le PPRE, Projet Personnalisé de Réussite Educative, en primaire, puis le PAI au collège. Il peut bénéficier des heures d'APC, Activités Pédagogiques Complémentaires périscolaires, ou encore, de stages de remise à niveau pendant les vacances.

Quelles que soient les aides apportées, elles ont pour but d'aider l'enfant à valider toutes les compétences du socle commun.

Les deux premières **attestations de compétences** sont délivrées en fin de CE1 et en CM2, les deux années où les élèves passent des évaluations nationales. Par le biais du livret et des réunions de concertation CM2-6^{ème}, les enseignants du secondaire sont informés des dispositions prises pour un élève « dys ».

La dernière attestation de compétences informatisée est renseignée au plus tard en fin de 3^{ème} ou en fin de scolarité obligatoire. Y figurent en plus l'attestation de compétence aux premiers secours et l'ASSR, attestation scolaire de sécurité routière.

J.M. ZAKHARTCHOUK (Cahiers Pédagogiques, février 2013), professeur de français au collège, condamne des exigences démesurées et s'interroge sur ce qu'il « est raisonnable de faire atteindre à tous ».

Il critique le découpage en « micro-savoirs » des compétences. Elles apparaissent comme « détachées les unes des autres » et elles ne s'inscrivent plus dans un processus cohérent d'apprentissage. Devant être validées dans un espace-temps donné, elles sous-tendent qu'il n'y aurait qu'un « seul parcours obligé et unique » pour les atteindre. J.M. ZAKHARTCHOUK pense qu'il est important au contraire de « varier les démarches », de « former tous les élèves à une logique de mobilisation de ressources et à la conquête progressive d'une certaine autonomie. » Pour lui, il faut « faire varier l'échelle des exigences et définir un seuil acceptable » de compétences à acquérir par chacun. Enfin, il préconise de « laisser place à l'imagination pédagogique pour construire diverses voies d'accès » aux compétences.

A travers cet article publié dans les Cahiers Pédagogiques, nous percevons bien la complexité d'enseigner aujourd'hui. Les professeurs aimeraient prendre le temps de différencier leur pédagogie pour que tous leurs élèves accèdent à la majorité des savoirs et savoir-faire attendus. Mais ils sont pressés par des programmes et un socle commun de connaissances et de compétences très exigeants qui les limitent dans leur liberté pédagogique.

« Pour réduire les difficultés des élèves, il faut que le livret de compétences soit utilisé comme outil d'accompagnement de l'apprentissage de l'élève dans une perspective formatrice, dans un dialogue où l'élève est partie prenante, et non dans une démarche de simple certification [...]

La mise en œuvre du socle doit d'autre part être menée dans le cadre d'un travail en équipe pédagogique afin de définir des niveaux d'exigence. » (CRAP n°459, *Douze propositions du CRAP- Cahiers Pédagogiques*, janvier 2008, p.5)

Il s'agit ici de trouver un juste équilibre entre les exigences pédagogiques liées à l'enseignement général et les exigences dues à l'inclusion en milieu ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est pourquoi, il apparaît qu'un travail en partenariat entre professionnels de l'enseignement et professionnels de la santé est une condition nécessaire à l'épanouissement scolaire des élèves « dys ».

5. Le partenariat orthophoniste-enseignant

Il est important que les deux professionnels que sont les enseignants et les orthophonistes établissent des relations étroites. En effet, le but de ce partenariat est de permettre à l'élève porteur de troubles spécifiques, de suivre une scolarité la plus sereine possible, malgré ses difficultés.

De plus, La Haute Autorité de Santé (HAS) - anciennement ANAES - recommande que « la prise en charge d'un enfant ayant des troubles d'acquisition du langage écrit se fasse en coordination au sein de l'équipe soignante (médecin, orthophoniste) et en collaboration avec la famille et l'enseignant, dans le respect du secret professionnel. »

Voyons d'abord quelles sont les deux professions.

5.1. L'orthophonie

5.1.1. La profession

L'orthophoniste est un professionnel de santé qui intervient dans le domaine paramédical. La profession d'orthophoniste est réglementée par le code de la Santé Publique

Selon l'article R4341-1 du code de la Santé Publique, la profession d'orthophoniste consiste :

« A prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression »

Selon l'article R4341-3, l'orthophoniste est habilité à accomplir, dans le domaine des anomalies de l'expression orale ou écrite, les actes suivants :

- La rééducation des troubles de l'articulation, de la parole ou du langage oral, dysphasies, bégaiements, quelle qu'en soit l'origine ;
- La rééducation des troubles du langage écrit, dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, et des dyscalculies ;

De plus, « l'orthophoniste peut proposer *des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer*. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement *d'autres professionnels*, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie. »

Malgré cela, le code de la Santé Publique ne définit pas clairement le statut de l'orthophoniste quant à ses habilités à conseiller les enseignants sur les aménagements pédagogiques qu'ils pourraient mettre en place pour leurs élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages. De plus, nous verrons que, dans la formation initiale, il n'est pas expressément mentionné que l'orthophoniste doit acquérir des connaissances concernant les aménagements pédagogiques.

5.1.2. Formation initiale de l'orthophoniste

A partir de 2014, les études en vue du Certificat de Capacité d'Orthophoniste comportent dix semestres de formation et se composent de deux cycles.

Le cycle I a pour objectif l'acquisition d'un socle de connaissances :

- en sciences de la vie, sciences physiques et sciences humaines et sociales,
- en santé publique
- en pathologie et physiopathologie

Le cycle II a pour objectifs :

- L'acquisition de connaissances scientifiques et techniques indispensables à la maîtrise des savoirs et des savoir-faire nécessaires à l'exercice de la profession d'orthophoniste complétant et approfondissant celles acquises au cours du cycle précédent ;
- L'apprentissage du raisonnement clinique et de l'intervention thérapeutique ;
- La formation à la démarche scientifique rendue nécessaire par la progression rapide des connaissances qui est la conséquence directe des progrès de la recherche faisant évoluer régulièrement les pratiques professionnelles ;
- L'acquisition des compétences génériques nécessaires à la communication de l'orthophoniste avec le patient et son entourage, à sa coopération avec les membres de

l'équipe soignante pluri-professionnelle, à sa réflexivité et à son respect des règles de l'éthique et de la déontologie.

L'apport théorique est complété par des activités de raisonnement clinique et des activités d'apprentissage pratique en milieu clinique permettant à l'étudiant de maîtriser les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'orthophoniste. Ces compétences sont détaillées dans l'annexe 2 du présent décret. (Décret n° 2013-798 du 30 août 2013 relatif au régime des études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste)

Les formations théoriques et pratiques sur les apprentissages scolaires ne sont pas absentes du cursus universitaire de l'orthophoniste mais leur approche est très globale. Dans la formation aux sciences humaines et sociales, une unité d'enseignement est consacrée aux sciences de l'éducation et une unité est consacrée aux apprentissages et à la didactique.

Dans la formation à la pratique clinique, sur les neuf unités d'enseignement consacrées aux stages, une unité est consacrée à un stage de découverte en milieu scolaire. (Orthomagazine n°107, Dossier *L'an I de la réforme des études*, propos recueillis par Catherine Maisonneuve, juillet-août 2013)

5.1.3. Formation continue des orthophonistes

Depuis la loi de 1971 sur la formation permanente et continue, les orthophonistes ont non seulement rafraîchi leurs connaissances en fonction des réformes successives de l'enseignement (1972, 1986 et 1997) mais ils ont tourné leur regard vers des horizons scientifiques nouveaux, des techniques diversifiées tenant compte des avancées médicales et des avancées dans le domaine des sciences humaines. Les sessions de formation sont en général organisées par des associations ou des syndicats professionnels ou organismes formateurs officiels. Elles sont financées essentiellement par les professionnels qui y participent en grand nombre.

Depuis la loi du 1^{er} janvier 1992, les professionnels libéraux bénéficient personnellement du droit à la formation professionnelle continue pour laquelle ils versent chaque année une cotisation obligatoire à l'URSSAF qui est reversée au FIF/PL, fonds interprofessionnel de formation des professionnels libéraux. (KREMER J.M. et LEDERLE E., *L'Orthophonie en France*, PUF, 6^{ème} version, 2009).

Ce sont les connaissances spécifiques de l'orthophoniste qui légitiment sa présence dans le cadre d'un partenariat destiné à aider l'individu ayant des troubles spécifiques des apprentissages. Il reste à développer les spécificités de l'autre partenaire impliqué dans ce partenariat : l'enseignant.

5.2 L'enseignement

5.2.1 La profession

Les professeurs certifiés enseignant dans un collège « participent aux actions d'éducation, principalement en assurant un service d'enseignement dans les établissements du second degré et dans les établissements de formation. Ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans leur choix d'orientation » (d'après le site education.gouv.fr)

Les missions de l'enseignant de collège sont les suivantes :

- instruire les élèves qui lui sont confiés
- contribuer à leur éducation
- les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle
- leur faire acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et participer au développement de leurs aptitudes et capacités
- les aider à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel.
- leur faire comprendre le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et les préparer au plein exercice de la citoyenneté.

Pour remplir ces nombreuses missions, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques.

5.2.2. Formation initiale de l'enseignant

Actuellement, en 2014, les étudiants souhaitant devenir professeurs en collège doivent obtenir un niveau Master, c'est-à-dire avoir validé 5 années d'études après le baccalauréat, pour prétendre à l'inscription au concours. Ils doivent donc obtenir dans un premier temps une licence de leur choix, généralement en relation avec la discipline qu'ils souhaitent enseigner.

Puis, après obtention du niveau licence (après 3 années), ils peuvent s'inscrire à un Master (2 années : M1 et M2). Le plus souvent des parcours « métiers de l'enseignement » sont proposés dans les masters disciplinaires. Ces parcours permettent l'acquisition de compétences nécessaires au métier et préparent aux épreuves du concours.

Une fois la première année de master (M1) validée, les futurs professeurs peuvent alors s'inscrire au concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES). Les candidats reçus auront alors le statut de « professeur stagiaire » durant un an dans un établissement.

5.2.3. Formation continue des professeurs du second degré

Les enseignants comme les orthophonistes ont une obligation de formation pour s'informer des réformes en cours et des nouvelles techniques d'enseignement.

Les plus communes sont obligatoires et incluses dans les horaires d'exercice professionnel. Elles figurent dans « les plans académiques de formation (PAF) » qui sont élaborés au niveau local dans une perspective d'accompagnement au plus près de l'ensemble du personnel. Les priorités nationales sont définies dans le plan national de formation (PNF). Il met en évidence la cohérence et les enjeux des réformes engagées. » (MEN, août 2012).

Les séminaires et conférences (une journée ou une demi-journée) sur le thème des troubles des apprentissages et des aménagements à proposer ont tendance à se multiplier les dernières années dans les PAF et le PNF. Ils font rarement l'objet de stages de longue durée pour les enseignants généralistes. Le sujet n'est donc que rarement approfondi.

Plus occasionnellement, un enseignant titulaire ou non titulaire, qui compte au 1er janvier au moins un an de services effectifs, peut demander à bénéficier du droit individuel à la formation, qui lui sera éventuellement accordé dans la limite des crédits académiques disponibles (MEN, août 2012). Ainsi, les enseignants désirant poursuivre des études supérieures ou se spécialiser pour progresser dans leur carrière, bénéficient d'un temps d'enseignement aménagé. La spécialisation des professeurs en Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH), se déroule dans ce cadre de formation. Les troubles des apprentissages y sont bien définis et il y existe une véritable réflexion autour des aménagements mais cela concerne une minorité d'enseignants.

5.3. Les spécificités de chacune des deux professions

Nous comparons ici les deux modes d'exercice pour expliquer en quoi les deux professions sont différentes.

5.3.1. L'éducation versus la rééducation

Le rôle de l'enseignant est de faire avancer l'élève dans les apprentissages scolaires. L'enseignant doit suivre une progression qui doit mener ses élèves à atteindre des objectifs précis fixés par le cadre institutionnel, comme nous l'avons décrit précédemment.

L'orthophoniste, doit comprendre les mécanismes sous-jacents qui expliquent l'origine des difficultés apparentes afin d'aider l'enfant à atteindre des objectifs précis qui lui sont propres.

5.3.2. Le rapport à la norme

Il est important de souligner que l'enseignant n'a pas les mêmes attentes vis-à-vis de son élève que l'orthophoniste vis-à-vis de son patient.

En effet, l'enseignant se trouvant devant un groupe classe constitué de profils plus ou moins différents, il va pouvoir évaluer, mesurer l'écart de chaque élève par rapport à une norme. Cette norme est fixée par les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences, et elle est largement influencée par le groupe classe.

L'orthophoniste, lui, va évaluer, mesurer l'évolution de l'enfant par rapport à lui-même, après avoir réalisé un premier bilan lui aussi normé, en fonction de l'âge du patient.

5.3.3 L'organisation spatio-temporelle

Comme nous l'avons vu dans la partie 3.1, *Interlocuteurs, horaires et espaces de travail*, le fonctionnement du collège est spécifique. Nous comparerons ainsi les deux corps de métiers.

L'enseignant dispose d'un volume horaire pour travailler avec l'enfant bien plus important que l'orthophoniste. Cependant, ce temps est à considérer au sein du groupe classe.

A contrario, l'orthophoniste ne dispose que de quelques heures par semaine mais celui-ci est amené à travailler, le plus souvent, en relation duelle avec l'enfant.

Au niveau de l'espace, il est important de noter que les séances d'orthophonie ne se cantonnent souvent qu'au seul bureau de l'orthophoniste, tandis que, dans un établissement scolaire de type collège, l'élève peut être amené à travailler dans différents lieux (cf. chapitre 4.2), ce qui nécessite une adaptation et un ajustement permanent de la part de l'élève.

Ces deux professions sont donc différentes mais elles sont centrées sur l'éducation et l'épanouissement intellectuel de l'enfant. Cet épanouissement se réalise grâce au langage et à la communication qui sont des instruments vecteurs de savoirs et de savoir-faire pour l'enfant. Ce sont également les outils de travail des enseignants et des orthophonistes.

Nous concluons cette partie par une citation de Marie-Claude BELIVEAU :

« Il s'agit de comprendre les stratégies d'apprentissages qui conviennent le mieux à un enfant à partir du modèle de traitement de l'information [...] et, au besoin, d'adapter certaines mesures à l'école pour que l'enfant puisse réussir malgré ses difficultés » (BELIVEAU Marie-Claude, *Dyslexie et autres maux d'école*, CHU Sainte Justine, Université de Montréal, 2008)

6. Hypothèses théoriques

Nous cherchons à savoir si le partenariat entre les enseignants du secondaire et les orthophonistes qui prennent en charge un même individu, permettrait d'améliorer les aménagements pédagogiques proposés dans le secondaire et, de ce fait, le vécu scolaire des élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages.

Pour répondre à notre problématique, nous proposons 4 hypothèses théoriques.

Hypothèse 1 : Nous supposons que les enseignants et les orthophonistes ne possèdent pas de connaissances précises de tous les aspects du métier de chacun, et que cela ne favorise pas la mise en place des aménagements pédagogiques.

Hypothèse 2 : Nous supposons qu'il existe un manque d'échanges entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire, et que de ce fait, les parents des élèves ayant des troubles spécifiques des apprentissages ont le rôle de médiateurs entre les deux corps de métier.

Hypothèses 3 : Nous supposons que les élèves porteurs de troubles « dys » considèrent que les aménagements au sein du collège ne sont pas suffisants et que cela influe sur leur vécu scolaire.

Hypothèse 4 : Nous supposons que ce travail d'échange au long cours, par le biais de questionnaires et d'entretiens oraux, permettra l'élaboration de solutions pédagogiques adaptées grâce la combinaison des compétences des orthophonistes et des enseignants. De cette communication interprofessionnelle pourront être mis en place une réunion d'information sur les troubles spécifiques des apprentissages et un guide pratique de mise en place des aménagements au collège.

MÉTHODOLOGIE

C'est dans cette partie que nous détaillerons les aspects suivants de notre travail : la population retenue, les outils de recueil de données, le mode de traitement de ces données ainsi que l'émergence de nos hypothèses de travail.

1. Population

Notre travail s'inscrit dans une démarche de recherche universitaire et de pratique préprofessionnelle visant l'amélioration de la mise en place des aménagements pédagogiques proposés aux élèves ayant des troubles spécifiques des apprentissages par la création d'un espace d'échanges et de collaboration entre éducateurs et rééducateurs.

Cette expérience s'est déroulée au Collège Grandville, situé à Liverdun (Meurthe et Moselle). Cet établissement est dirigé par Laurent MAISAK, Principal, et Nathalie NOËL, Principale Adjointe. Il compte 38 enseignants et 500 élèves répartis en 18 divisions : quatre classes de 6^{ème}, cinq classes de 5^{ème}, cinq classes de 4^{ème} et cinq classes de 3^{ème}.

Notons qu'il n'existe aucune classe d'adaptation du type SEGPA, Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, ou ULIS, Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire dans cet établissement. Il n'y a donc pas d'enseignant spécialisé de référence pour conseiller les professeurs sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dans ce contexte, l'échantillonnage est guidé et réglementé par l'Institution. C'est la principale adjointe, Mme Noël, par le biais de Nathalie Valtot, orthophoniste, qui nous a proposé d'intervenir au sein du Collège Grandville. De ce fait, notre échantillon se compose d'enseignants de ce collège et d'élèves bénéficiant, pour l'année scolaire 2013-2014, d'un PAI, Projet d'Accueil Individualisé ou d'un PPS, Projet Personnalisé de Scolarisation. De plus, font partie de notre échantillon les parents de ces élèves ainsi que les orthophonistes qui suivent ces élèves.

Nous avons souhaité recueillir les témoignages de professeurs représentant toutes les matières enseignées dans l'établissement pour faire un état des lieux des aménagements proposés au collège Grandville et de leurs connaissances sur les troubles « dys » et du métier d'orthophoniste. Nous avons donc distribué les questionnaires à tous les enseignants du collège. 15 des 38 enseignants y ont répondu.

Pour les entretiens semi-directifs, nous avons souhaité interroger en priorité les professeurs de français et de mathématiques, puis ceux de langues vivantes et d'histoire-géographie et enfin ceux de sciences, parce qu'ils nous semblaient être les plus concernés par les troubles des apprentissages. Compte-tenu de la curiosité et de l'intérêt qu'ont porté ceux des autres matières à notre projet, nous avons finalement entretenu 11 professeurs, toutes matières confondues. Leur recrutement est basé sur le volontariat et la disponibilité de chacun au moment de nos interventions au collège. Nous avons ainsi pu échanger avec des enseignants des matières privilégiées et d'autres matières (Arts et EPS) en entretien individuel ou en groupe, pendant la réunion d'informations, ou dans des discussions moins conventionnelles.

Les orthophonistes de notre échantillon exercent leur métier en Meurthe et Moselle, dans le secteur de Liverdun.

Ce choix présente un triple objectif :

- pouvoir contacter les élèves du collège ayant des troubles spécifiques par le biais de leur orthophoniste, sans avoir à intervenir dans leur milieu scolaire, ce qui permet un travail de recherche n'entravant pas les principes de discrétion et de respect du secret professionnel.
- pouvoir utiliser les listes d'aménagements proposées par ces orthophonistes par le biais du médecin scolaire et avoir ainsi un support concret sur lequel s'appuyer.
- nous renseigner sur les relations professionnelles que les orthophonistes entretiennent ou non avec les enseignants avec lesquels nous travaillons dans notre étude.

La constitution de l'échantillon final dépendait de plusieurs autres paramètres qui étaient les suivants : tout d'abord, les enseignants devaient être favorables à notre intervention sur leur lieu de travail. Ensuite, les orthophonistes du secteur devaient accepter de participer à notre travail de recherche. Enfin, il fallait aussi que les parents veuillent bien s'associer à notre projet et nous autorisent à distribuer des questionnaires à leur enfant, par le biais de leur orthophoniste. C'est par un courrier présentant et expliquant notre recherche, ainsi que son but et ses objectifs, que les différents partenaires ont été avisés de la demande.

L'échantillon final se compose donc :

- de 15 enseignants représentant les matières Français, Mathématiques, Anglais, Histoire-Géographie, Sciences, Musique et Arts Plastiques (onze d'entre eux ont participé à des entretiens individuels).
- de 15 élèves (13 disposent d'un PAI et 2 disposent d'un PPS pour cette année scolaire 2013-2014) : 9 élèves ont été diagnostiqués dyslexiques et/ou dysorthographiques. 1 élève a été diagnostiqué dysphasique. 2 élèves ont été diagnostiqués dyspraxiques et 3 élèves ont été diagnostiqués dyscalculiques.
- des parents de ces 15 élèves
- de 4 orthophonistes suivant ces élèves depuis une durée variable allant de 1 à 11 ans.

2. Outils méthodologiques

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons choisi deux supports de recueil d'informations : le premier est le questionnaire. Le second est l'entretien semi-directif.

2.1. Les questionnaires

Quatre questionnaires ont été réalisés, à destination des orthophonistes, des enseignants, des élèves diagnostiqués « dys » et des parents de ces élèves.

Nous avons choisi le questionnaire car c'est un outil qui permet de quantifier et de comparer l'information. L'objectif de cette enquête par questionnaire étant d'obtenir un recueil de données confirmant ou infirmant nos hypothèses de départ. Pour cela, nous avons choisi de décliner la problématique en questions essentielles, ouvertes ou fermées, adressées à nos différents interlocuteurs.

2.1.1 Le questionnaire aux enseignants

Nous souhaitons à travers ce questionnaire (ANNEXES p. 116), nous faire une idée des connaissances actuelles des enseignants sur les troubles « dys » et sur les aménagements pédagogiques qu'ils mettent en place au sein de leur classe, afin de savoir s'il était opportun de planifier une réunion d'informations sur les troubles « dys ». Ce questionnaire nous a permis d'objectiver la pertinence et la nécessité de notre intervention au sein du collège. Les réponses à ce questionnaire nous ont permis de mieux cibler les interrogations et les attentes des professeurs sur les différents troubles « dys » et ainsi d'élaborer notre support de réunion d'information.(HYP.4)

Ainsi, les questions 1 à 4 nous apportent une connaissance de la formation des enseignants (année d'obtention du CAPES, matière enseignée, formation initiale, formation continue) notamment sur les troubles « dys » et les aménagements proposés.

Les questions 5 à 7 nous renseignent sur les connaissances des enseignants sur les troubles « dys », leurs causes et leurs conséquences sur les apprentissages.

Les questions 8 et 9 nous permettent de connaître les facteurs psychoaffectifs qui pourraient expliquer leurs connaissances des troubles et leur investissement personnel dans une démarche efficace de mise en place des aménagements.

Les questions 12 et 13 nous permettent de recueillir le sentiment des enseignants sur l'intégration des élèves handicapés dans un cursus « ordinaire », afin de faire un éventuel lien entre l'implication des enseignants dans la mise en place des aménagements et leurs sentiments quant à l'accueil des enfants handicapés dans une scolarité ordinaire.

Les questions 14 à 17 nous renseignent sur la prise en considération des élèves « dys » au sein du groupe classe, ainsi que sur l'intérêt de l'enseignant pour la différenciation pédagogique.

Les questions 18 à 24 nous font l'état des lieux des aménagements déjà mis en place (qui est à l'initiative de ces aménagements ? lesquels sont pratiqués et lesquels sont écartés ? sont-ils spécifiques à un élève et/ou à son trouble ?)

De plus, la question 26, volontairement ouverte, nous permet d'orienter nos interventions en fonction des demandes spécifiques des enseignants (qu'il s'agisse de connaissances à partager, de questionnements plus précis sur les aménagements, etc...).

De plus, nous souhaitons nous faire une idée des connaissances des professeurs sur les différents aspects du métier d'orthophoniste. (HYP.1)

Ainsi, les questions 10 et 11 nous permettent d'en savoir davantage sur les connaissances des professeurs sur les champs de compétences de l'orthophoniste.

Enfin, nous voulions mettre en exergue le manque de communication entre les enseignants du secondaire et les orthophonistes. (HYP. 2)

Ainsi, la question 25 nous renseigne sur les relations qu'entretiennent les enseignants du secondaire avec les orthophonistes.

2.1.2 Le questionnaire aux orthophonistes

A travers ce questionnaire (ANNEXES p. 125), nous souhaitons nous faire une idée des connaissances des orthophonistes sur les différents aspects du métier d'enseignant. (HYP.1)

Ainsi, les questions 1 à 3 nous permettent d'en savoir davantage sur leurs connaissances par le biais de question portant sur le métier d'enseignant, sur les programmes scolaires au collège et sur le Socle Commun de connaissances et de compétences.

De plus, nous voulions mettre en exergue le manque de communication entre les enseignants du secondaire et les orthophonistes.(HYP. 2)

Les questions 4 à 6 nous permettent de connaître la fréquence annuelle des réunions scolaires et le type de réunions scolaires auxquelles les orthophonistes sont convié(e)s.

Les questions 7 et 8 font un état des lieux des relations entre orthophonistes et enseignants du secondaire et des moyens de communication utilisés.

La question 11 nous permet de savoir par quel biais sont communiqués les aménagements.

Enfin, nous voulions nous faire une idée des aménagements déjà proposés par les orthophonistes, afin de savoir s'il était intéressant de mettre en place un outil tel qu'un Guide Pratique des aménagements pédagogiques. Ce questionnaire nous a aussi permis d'objectiver la pertinence et la nécessité de notre intervention au sein du collège. (HYP.4)

Ainsi, les questions 9 à 10 nous permettent de faire un état des lieux des aménagements proposés par les orthophonistes et les questions 12 à 15 nous permettent de connaître l'opinion des orthophonistes sur notre démarche de collaboration ponctuelle avec les enseignants pour la réalisation d'un guide pratique de mise en place des aménagements.

2.1.3 Le questionnaire aux adolescents ayant des troubles spécifiques

Nous avons essayé d'obtenir, par l'intermédiaire de ce questionnaire (ANNEXES p.121), des informations sur le vécu du trouble de l'enfant, sur son comportement et ses difficultés scolaires. (HYP. 3)

Ainsi, la question 1 nous permet de savoir comment les élèves « dys » définissent leur trouble, quelle connaissance ils en ont, quels termes ils emploient pour le qualifier.

Les questions 2 et 3 nous permettent de connaître la teneur de la prise en charge orthophonique. Les questions 4 à 6 nous permettent de connaître les manifestations scolaires du trouble des enfants. Les questions 7 et 8 nous permettent de connaître leur vécu scolaire face au trouble.

Les questions 9 à 12 nous permettent de connaître les adaptations dont l'élève bénéficie, qu'elles soient officielles ou personnelles et son sentiment sur les adaptations qui lui sont proposées (sont-elles suffisantes ou insuffisantes ? Sont-elles pertinentes ?)

Les questions 13 à 16 nous renseignent sur les adaptations personnelles mises en place à la maison pour l'aide aux devoirs et le temps imparti aux tâches demandées.

Les questions 17 et 18 nous permettent de connaître les projets et les orientations choisis par les élèves « dys ».

La question 19 nous renseigne sur le sentiment des élèves « dys » au sujet de notre intervention au collège.

2.1.4 Le questionnaire aux parents des adolescents

À travers ce questionnaire, nous avons voulu connaître le sentiment et le vécu des parents face au trouble « dys » que porte leur enfant (ANNEXES p.129). Nous avons cherché à connaître les difficultés rencontrées pour inclure leur enfant en classe ordinaire ou simplement faire reconnaître un trouble par l'équipe éducative du collège. De plus, nous voulions savoir quelle implication ils avaient dans la scolarité de leur enfant. (HYP. 2)

La question 4 fait un état des lieux du vécu scolaire des parents des élèves «dys».

La question 5 nous renseigne sur l'importance de la communication entre les parents et les enseignants.

De plus, nous voulions recueillir l'avis des parents quant à la mise en place des aménagements pédagogiques pour leur enfant au sein du collège et ainsi objectiver encore davantage notre intervention au collège. (HYP.4)

La question 1 nous permet de savoir comment les parents définissent le trouble de leur enfant.

Les questions 2 et 3 nous permettent de connaître la teneur de la prise en charge orthophonique de leur enfant.

Les questions 6 à 8 font un état des lieux des connaissances qu'ont les parents des aménagements pratiqués auprès de leurs enfants et de ce qui dysfonctionne ou pourrait être amélioré selon eux.

La question 9 nous renseigne sur l'investissement des parents auprès de leur enfant lors des devoirs.

La question 10 est ouverte : elle nous permet de recueillir les interrogations des parents sur les aménagements proposés.

2.2 Les entretiens semi-dirigés

Nous avons choisi l'entretien car celui-ci présente un avantage non négligeable : « le questionnement est plus affiné, les thèmes utilisés parlent davantage aux enquêtés parce qu'ils renvoient à leur expérience [...] Ces entretiens nous ont permis d'appuyer nos hypothèses et d'approfondir la problématique » (LEFEVRE N., *méthodes et techniques d'enquête*, Master 1 SLEC)

Selon le site de consultants Euréval (Centre Européen d'Expertise en Evaluation), « l'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien ». Celui-ci permet de recueillir « des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs. »

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons exprimé, par le biais des entretiens, le besoin de recueillir des vues singulières sur la pédagogie et la didactique mises en œuvre par les professeurs.

2.2.1 Préparation du guide d'entretien semi-directif

Comme le conseille la sociologue Anne REVILLARD (2006- 2007), nous avons d'abord constitué notre corpus d'interrogations puis nous avons dû « traduire les questions en des termes intelligibles par l'interlocuteur, [faire attention à] ne pas mettre la réponse dans la question, c'est-à-dire, éviter les questions affirmatives, et dans la mesure du possible, ne pas faire de suggestions de réponse, éviter de poser à l'interlocuteur des questions qu'il ne se pose pas, ou dans des termes qui ne correspondent pas aux siens, préparer les questions dans un

ordre logique, poser en premier les questions les moins gênantes, celles qui vont mettre en confiance. »

De ce fait, nos entretiens (ANNEXES p.134) s'articulent autour de plusieurs thèmes, qui permettent de répondre à l'hypothèse 4 (les échanges permettront l'élaboration de solutions pédagogiques adaptées grâce la combinaison des compétences des orthophonistes et des enseignants) :

- Les spécificités de la matière enseignée
- L'organisation matérielle et spatio-temporelle de la classe
- Les types de pédagogie pratiqués en classe et les adaptations appliquées hors cadre PAI ou PPS
- Donner des explications sur les aménagements spécifiques aux élèves « dys » qui sont pratiqués ou non

2.2.2 Sollicitations des enseignants

Lors de notre première rencontre avec les enseignants du collège de Liverdun, en salle des professeurs, nous avons introduit oralement le projet de les rencontrer pour des entretiens individuels, s'ils étaient volontaires. Nous leur avons précisé que l'objectif de nos échanges quant à leurs pratiques pédagogiques était d'améliorer les aménagements pédagogiques proposés dans le secondaire et, de ce fait, le vécu scolaire des élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages.

2.2.3 Conditions d'entretien

Nous avons prévu des entretiens semi-dirigés de trente minutes à une heure, pris sur le temps de pause des enseignants pendant leurs horaires de présence sur leur lieu de travail.

Le lieu de nos rencontres est resté tout au long de notre étude la salle des professeurs, lieu d'échanges de pratiques, de recherches et de travail personnel.

Afin d'améliorer les aménagements pédagogiques proposés dans le secondaire et, de ce fait, le vécu scolaire des élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages en élaborant ensemble des solutions pédagogiques adaptées (hyp. 4), nous avons choisi de regrouper les professeurs par matière, leurs habitudes pédagogiques étant comparables.

Ainsi, nous avons pu nous entretenir avec :

- deux professeurs d’anglais
- un professeur d’arts plastiques
- deux professeurs de français
- trois professeurs de mathématiques
- un professeur d’histoire-géographie
- un professeur de sciences physiques
- un professeur de science de la vie et de la terre (SVT)

2.2.4 Déroulement des entretiens semi-directifs

Avant chaque entretien, nous avons rappelé au(x) professeur(s) l’objectif de l’entretien et annoncé la trame de celui-ci pour qu’il(s) sache(nt) à quoi s’attendre.

Nous avons commencé l’entretien par des questions d’ordre matériel sur les supports de travail utilisés par les enseignants et les élèves et sur l’organisation spatio-temporelle des cours. Nous en sommes arrivées petit à petit aux habitudes pédagogiques des enseignants, à leur façon d’évaluer et de prendre en compte les différences entre leurs élèves. Au final, nous avons soulevé la question de la mise en place des aménagements spécifiques aux élèves « dys » bénéficiant d’un PAI ou d’un PPS.

Nous avons adopté une attitude neutre d’écoute, d’attention et de curiosité. Nous n’avons pas forcément respecté l’ordre de notre support d’entretien car nous avons tenu à respecter la parole des enseignants. Le cadre du support d’entretien était suffisamment précis pour que le discours des professeurs ne s’éloigne pas de notre objectif.

Nous avons consigné les réponses aux entretiens sur papier et/ou sur un support informatique par prise de notes, afin de ne pas nous enfermer dans un travail de retranscription pure qui pourrait nous faire perdre de vue la problématique, mais « de manière à ce que cela soit compréhensible sans dénaturer la parole de l’interviewé » (LEFEVRE N., *méthodes et techniques d’enquête*, Master 1 SLEC)

2.3 La réunion d'information

2.3.1. Elaboration du support de réunion

Nous avons orienté notre réunion autour de 3 thèmes :

- expliquer la notion de trouble et faire le lien avec la situation de handicap dans laquelle se trouvent les élèves porteurs de ces troubles ;
- définir brièvement la dyslexie/dysorthographe, la dysphasie, la dyspraxie/dysgraphie, la dyscalculie (ou trouble du raisonnement et de la logique) et expliquer le retentissement de chacun de ces troubles sur les apprentissages scolaires au collège ;
- expliquer en quoi consiste le métier d'orthophoniste et expliquer les grands principes d'une prise en charge orthophonique.

Pour ce faire, nous avons réalisé un document Power Point (CD - ANNEXES p. 140).

Afin d'être synthétiques et précises, sans oublier pour autant des éléments essentiels, nous avons vulgarisé certains points, qui certes ne résument pas toute la théorie, mais qui ont permis aux enseignants d'avoir une idée plus concrète des troubles et de leurs manifestations en classe.

Notre objectif était que les professeurs présents soient mieux informés sur chaque trouble spécifique des apprentissages et des désavantages occasionnés et qu'ils comprennent les objectifs d'une rééducation orthophonique.

2.3.2 Sollicitation des enseignants

Le premier jour de notre intervention au collège de Liverdun, nous avons informé les enseignants de notre volonté de répondre à leurs questions et de les renseigner sur les troubles « dys », leurs manifestations scolaires et sur le métier d'orthophoniste. Nous avons donc convenu d'une date et d'un horaire de réunion avec la Principale Adjointe, afin de réunir un maximum de professeurs volontaires.

2.3.3 Déroulement de la réunion

Nous avons effectué une réunion d'information plénière d'une durée d'une heure. Etaient présents, Madame Noël, la principale adjointe, Madame Valtot, notre directrice de mémoire, 2 professeurs de mathématiques, 3 professeurs de français, un professeur d'arts plastiques et un professeur de musique.

Cette rencontre se devait d'être la plus interactive possible, tout en mettant nos connaissances théoriques au service des enseignants. C'est pourquoi notre présentation n'a duré qu'une demi-heure, ponctuée parfois de questions supplémentaires de la part des professeurs. Ensuite, nous avons répondu aux questions des enseignants sur les points qu'ils voulaient approfondir. Les sujets abordés ont été les suivants :

- la nécessité ou non de systématiser l'utilisation de l'ordinateur au collège pour 2 élèves dyspraxiques
- la question des adaptations aux examens qui ne correspondraient pas forcément aux aménagements proposés dans les PAI
- la question du handicap et du rôle de l'enseignant dans le dépistage des troubles « dys » au collège
- des corrélations possibles à établir entre trouble « dys » et déviance du comportement de l'élève.

Il s'est ainsi créé une dynamique d'échanges entre tous les participants. Suite à cette réunion, nous avons transmis aux enseignants notre support numérique.

2.4 Le guide pratique de mise en place des aménagements

Grâce aux questionnaires et aux entretiens oraux avec les professeurs du secondaire, et de la combinaison des compétences des enseignants et des orthophonistes, nous avons pu élaborer un ensemble de solutions pédagogiques adaptées aux troubles spécifiques des apprentissages et à la matière enseignée, sous forme de guide (CD - ANNEXES p. 140).(HYP. 4)

2.4.1 Elaboration du guide

L'élaboration du guide a été orientée par les données recueillies lors de l'enquête par questionnaire et des entretiens oraux, mais aussi par notre volonté de transmettre aux enseignants des éléments nécessaires à une meilleure prise en charge du trouble de l'élève au sein du groupe classe.

Ainsi, nous avons constaté que les enseignants avaient déjà mis en place un bon nombre d'aménagements. Néanmoins, les enseignants déploraient le fait que les propositions des PAI soient identiques pour la plupart des élèves quel que soit leur trouble et que certaines formulations soient difficiles à interpréter, insuffisamment concrètes.

C'est pourquoi nous nous sommes attachées à scinder et préciser chaque proposition du PAI, en sélectionnant ce qui concerne chaque matière mais aussi plus spécifiquement chaque trouble pour réaliser notre guide. Nous avons alors fait une liste, non exhaustive, de propositions d'adaptations générales, que nous avons complétées par d'autres aménagements proposés spontanément par certains enseignants lors de nos échanges et par des références de nos propres recherches (voir partie théorique).

Suite à notre expérimentation, nous avons complété le guide par une rubrique intitulée « Pour aller plus loin... », comportant des références bibliographiques et de sites internet. Cela a pour objectif de guider les professeurs souhaitant s'informer davantage au sujet de la prise en charge scolaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques des apprentissages.

2.4.2 Distribution du guide

Nous avons présenté le guide aux professeurs du collège le 16 mai 2014.

Au cours de cette rencontre, nous avons fait une synthèse des objectifs de ce guide. En effet, nous avons insisté sur le fait que le guide contenait des propositions, des idées, et non des consignes à respecter à la lettre, d'autant plus que ces propositions devaient être à nuancer en fonction du profil personnel de l'élève, de ses troubles mais aussi du groupe classe. Puis, nous leur avons présenté le guide, avec ses différentes rubriques. Nous avons précisé aux enseignants que nous aimerions avoir des retours autant positifs que négatifs de leur part, afin d'améliorer encore le support.

Suite à cette rencontre, nous avons envoyé un exemplaire numérique aux professeurs et aux orthophonistes de notre population.

3. Traitements des données

3.1 Pour les questionnaires

Nous avons utilisé plusieurs traitements statistiques de données.

Pour les questions fermées à choix multiples, nous avons effectué un traitement informatique : les réponses ont été codifiées en assimilant chaque réponse à une variable prenant pour valeur 0 ou 1 selon que la réponse ait été cochée ou non.

Nous avons choisi ce type de codage binaire car il permet de prendre en compte plusieurs réponses pour une même question.

Nous avons alors réalisé un tri à plat de toutes les données, c'est-à-dire que nous avons fait un comptage combiné sous forme de pourcentages.

Ce tri nous a permis de réaliser un traitement statistique descriptif, comportant des diagrammes circulaires qui mettent en exergue les éléments importants pour notre analyse/discussion.

Pour les questions ouvertes, ou les questions à échelle d'appréciation, nous avons réalisé un recueil de données qualitatives. Ces questions ayant donné lieu à des réponses similaires, nous les avons rassemblées sous plusieurs catégories, afin de pouvoir les traiter.

3.2 Pour les entretiens semi-dirigés

Selon Ph. COMBESSIE, l'analyse d'un entretien semi-directif « consiste à dégager les logiques qui unissent les différents thèmes et sous-thèmes en établissant les liens entre les pratiques, les discours sur les pratiques, les représentations (que le sociologue construit à partir d'une analyse des pratiques et des discours sur les pratiques), les positions dans l'espace social au sein duquel l'ensemble des entretiens a été recueilli, les trajectoires de chacune des personnes interviewées. »

L'analyse des entretiens nous a permis de récolter des données objectives (description de situation précise), réunies sous la forme de tableaux (ANNEXES p. 136) mais aussi des données subjectives (point de vue de l'enseignant sur un sujet en particulier). Nous avons choisi dans un premier temps de faire une analyse thématique entretien par entretien, puis nous avons exploité les témoignages en les comparant, afin de faire ressortir un profil global des pratiques des enseignants.

Les axes d'analyse des entretiens sont issus de notre volonté d'élaborer ensemble des propositions pédagogiques adaptées. (HYP.4)

Les enseignants ont pu nous apporter leur expérience et leurs connaissances théoriques sur la pédagogie.

Notre analyse se construit autour de 8 axes :

- Les adaptations matérielles
- Les facilitations en lecture
- Les aides à la lecture et à la compréhension de consignes
- Les adaptations pédagogiques générales

- Les adaptations institutionnelles
- Les adaptations relationnelles
- Les aménagements des contrôles et des examens
- Les aménagements des devoirs à la maison

Ces 8 axes d'analyse ont été induits par l'ordre des questions de notre trame d'entretien (ANNEXES p.134). Ils correspondent à des grands domaines d'adaptations pédagogiques préconisés dans la littérature que nous avons pris pour modèle dans ce mémoire (voir partie théorique, chapitre 3.1.4.4). Ils nous ont permis de préciser les propositions d'adaptations des enseignants et de les détailler, afin d'avoir un recueil plus riche qu'une vue globale des aménagements. L'analyse des exemples précis et les discussions autour des adaptations pédagogiques pratiquées ont servi de base à l'élaboration du guide.

4. Précautions et limites méthodologiques

4.1 Précautions méthodologiques

Nous avons effectué ce recueil de données entre janvier 2014 et avril 2014.

Tout d'abord, nous avons respecté le protocole établi au départ avec Mme Noël : nous sommes allées directement à la rencontre des différents enseignants sur leur lieu de travail, rencontres au cours desquelles nous avons pu présenter notre projet de vive voix et en personne aux différents partenaires de notre mémoire. Nous avons rédigé une lettre d'information que nous avons distribuée avec nos questionnaires, afin d'exposer clairement et par écrit l'objet de notre travail. Notons que nous tenions à ce que les questionnaires ne soient pas nominatifs, afin de garantir aux enseignants l'anonymat de leurs réponses.

En parallèle, nous avons distribué nos questionnaires accompagnés d'une lettre d'information aux orthophonistes, et nous leur avons aussi remis les questionnaires destinés à leur(s) patient(s) et leurs parents, accompagnés d'une lettre d'information.

Puis, nous avons commencé les entretiens semi-dirigés, en nous adaptant aux disponibilités des professeurs.

4.2 Limites de notre échantillon et de nos outils méthodologiques

Tout d'abord, les enseignants qui constituent l'échantillon sur lequel nous baserons nos hypothèses sont tous issus du même établissement scolaire : le collège Grandville de Liverdun. Cela peut avoir un impact important.

En effet, les habitudes pédagogiques de l'établissement sont dépendantes de l'organisation propre à l'établissement, du personnel, ainsi que du secteur, des élèves et des enseignants eux-mêmes.

De plus, le nombre d'enseignants qui constitue l'échantillon est restreint car tous les professeurs n'ont pas pu participer à notre étude compte tenu des disponibilités de chacun. Ainsi, nous avons pu discuter des aménagements avec un ou des représentants de chaque matière.

L'échantillon d'orthophonistes n'étant composé que des 4 professionnels qui ont des patients au collège de Liverdun, les réponses qu'elles nous ont données sont à considérer comme singulières et ne reflètent pas les connaissances et les pratiques de l'ensemble de la profession.

Les réponses aux questions parfois ambivalentes ont été difficiles à traiter. En effet, l'intitulé de certaines questions n'étant sans doute pas assez explicite, nous avons parfois eu des réponses qui n'étaient pas en adéquation avec nos attentes. De plus, il nous a fallu considérer un certain nombre de non-réponses, ce qui peut constituer un biais à notre étude.

Enfin, le nombre d'entretiens réalisés est restreint : par conséquent, les réponses obtenues sont singulières et ne reflètent pas les pratiques de l'ensemble du corps enseignant.

5. Opérationnalisation des hypothèses

1. Hypothèse 1

Nous avons posé l'hypothèse que les enseignants et les orthophonistes ne possédaient pas de connaissances précises de tous les aspects du métier de chacun, et que cela ne favorisait pas la mise en place des aménagements pédagogiques. Nous nous attendons à ce que les orthophonistes et les enseignants nous proposent des réponses imprécises concernant le métier et les champs d'intervention de l'autre et à ce qu'ils émettent le désir de communiquer.

2. Hypothèse 2

Nous avons posé l'hypothèse qu'il existait un manque d'échanges entre les orthophonistes et les enseignants, et que de ce fait, les parents des élèves ayant des troubles spécifiques des

apprentissages avaient le rôle de médiateurs entre les deux corps de métier. Plus précisément, nous nous attendons, de la part de ces parents :

- à ce qu'ils nous confient leurs sentiments quant à l'acceptation du trouble de leur enfant par le corps enseignant.
- à ce qu'ils nous renseignent sur la pertinence et l'efficacité de la mise en place d'aménagements pédagogiques pour leur enfant
- à ce qu'ils ressentent le manque de communication entre les orthophonistes et les enseignants de leur enfant

3. Hypothèse 3

Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle les élèves porteurs de troubles « dys » considéraient que les aménagements au sein du collège n'étaient pas suffisants et que cela influait sur leur vécu scolaire. Nous nous attendons à ce que les élèves formulent des doléances concernant la mise en place des aménagements :

- dans la pratique pédagogique au quotidien
- dans les situations d'examens et contrôles

Par ailleurs, ces difficultés de mise en place des adaptations seront, selon eux, dépendantes de la matière enseignée.

Enfin, nous nous attendons à ce que certains élèves expriment des doléances en ce qui concerne leur rapport à l'Ecole et leur vécu relationnel avec les autres élèves et/ou les enseignants.

4. Hypothèse 4

Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle ce travail d'échange au long cours, par le biais de questionnaires et d'entretiens oraux, permettrait l'élaboration de solutions pédagogiques adaptées grâce à la combinaison des compétences des orthophonistes et des enseignants. Nous nous attendons à ce que les enseignants et les orthophonistes émettent l'envie de travailler en collaboration.

De plus, nous supposons que cette communication interprofessionnelle permettrait la mise en place d'une réunion d'information sur les troubles spécifiques des apprentissages et un guide pratique de mise en place des aménagements au collège. Nous nous attendons donc à ce que les enseignants souhaitent être mieux informés sur les troubles « dys » et leur prise en charge et qu'ils communiquent volontiers sur leurs pratiques pédagogiques lors des entretiens.

ANALYSE DES RÉSULTATS

1. Présentation des résultats

1.1 Le questionnaire aux enseignants

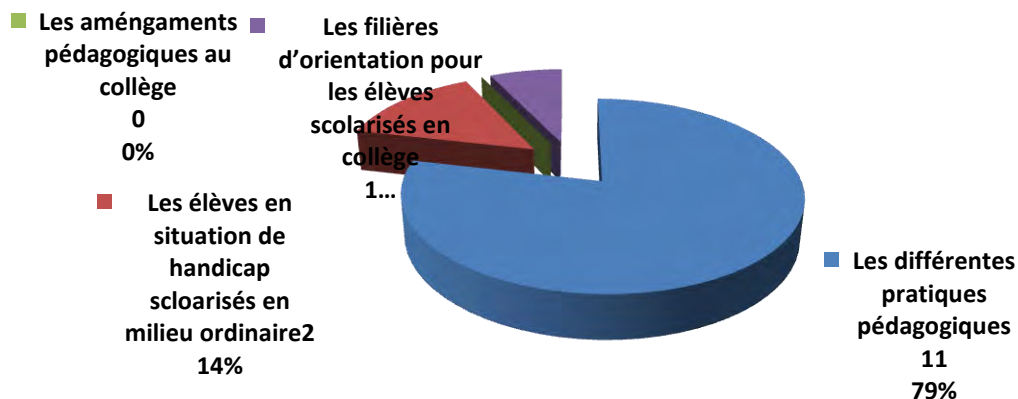
Nous souhaitons à travers ce questionnaire, nous faire une idée des connaissances actuelles des enseignants sur les troubles « dys » et sur les aménagements pédagogiques qu'ils mettaient en place au sein de leur classe (HYP.4)

La formation des enseignants sur les troubles « dys » et les aménagements à proposer

Notre population d'enseignants interrogée a obtenu le CAPES entre 1988 et 2003 et parmi eux, 79% ont été formés pendant leurs études aux différentes pratiques pédagogiques. Néanmoins, aucun d'entre eux n'a été formé aux aménagements pédagogiques au niveau du secondaire. Les résultats nous montrent que quelle que soit la date de leur formation, les enseignants n'ont pas reçu d'enseignement sur les troubles dys.

De plus, 70 % ont suivi une formation sur les troubles dyslexiques- dysorthographiques après leurs études. Un seul d'entre eux a évoqué une formation sur les troubles « dys » en général et 30% ont suivi une formation sur les aménagements pédagogiques et matériels au collège.

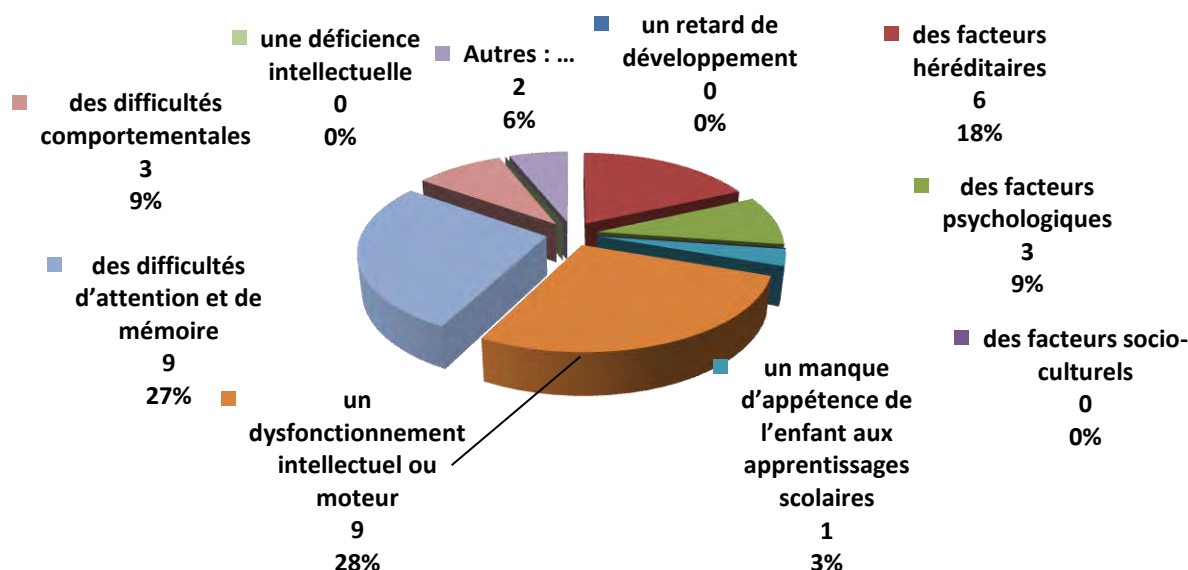
Formation initiale des enseignants : domaines en rapport avec les troubles d'apprentissage abordés (Graphique 1)



Les connaissances des enseignants sur les troubles dys

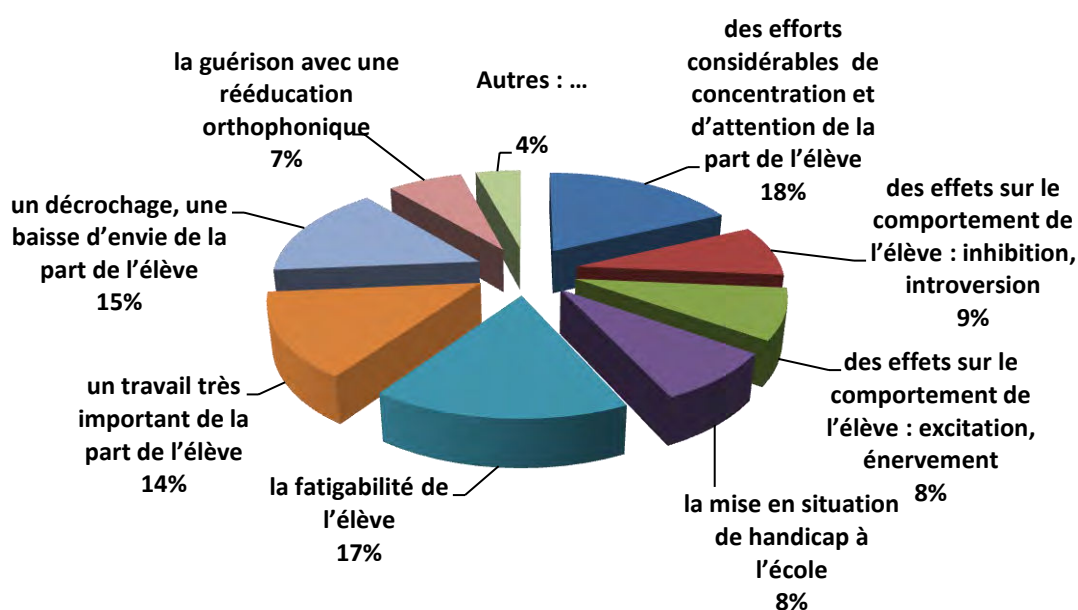
33% des professeurs qui ont répondu à la question 5 se sentent en mesure de définir facilement la dyslexie, contre seulement 5% qui se sentent capables de définir la dyscalculie.

Les causes des troubles « dys » selon les enseignants
(Graphique 2)



Les principales causes des troubles « dys » évoquées par les enseignants concernent le dysfonctionnement intellectuel ou moteur et les difficultés d'attention et de mémoire. Nous pouvons constater que les professeurs interrogés ne font pas la différence entre les causes des troubles et leurs conséquences. En effet, les difficultés d'attention et de mémoire, ou les difficultés comportementales sont des manifestations des troubles « dys » à l'école, et non des causes.

Les conséquences des troubles « dys » sur les apprentissages selon les enseignants
(Graphique 3)



Les principales conséquences des troubles « dys » évoquées par les enseignants concernent les difficultés de concentration et d'attention, la fatigabilité de l'élève, un décrochage et un travail important de la part de l'élève. Les professeurs semblent avoir bien cerné les conséquences des troubles à l'école. Néanmoins, certains professeurs pensent que la rééducation orthophonique peut donner suite à une guérison des troubles « dys ».

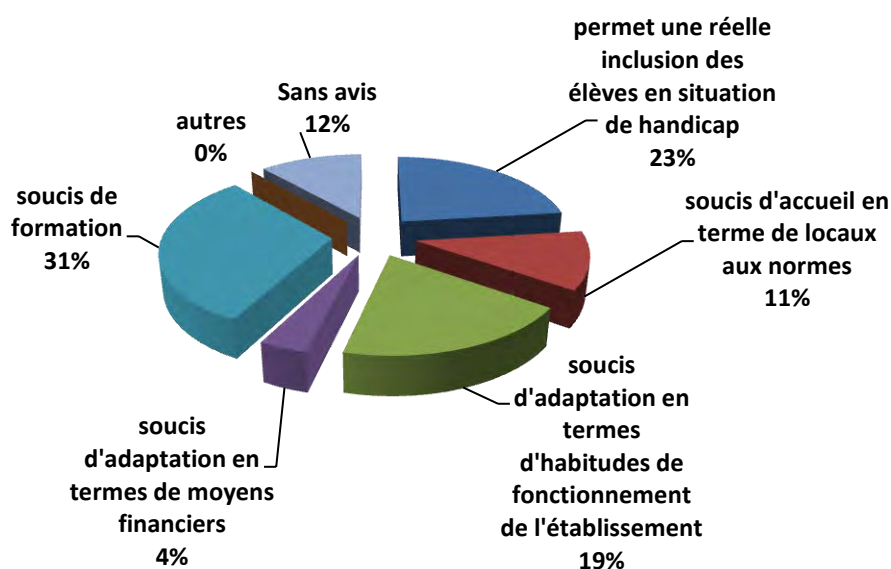
Les facteurs psychoaffectifs liés aux troubles dys

Nous notons qu'aucun professeur ne souffre lui-même d'un trouble spécifique des apprentissages. 46.7% d'entre eux connaissent une personne dans leur entourage qui souffre d'un trouble spécifique des apprentissages.

Les enseignants face à la loi de février 2005

Nous cherchons à recueillir le sentiment des enseignants sur l'intégration des élèves handicapés dans un cursus « ordinaire ». Cela nous permettra de faire un parallèle entre l'implication des enseignants dans la mise en place des aménagements et leurs sentiments quant à l'accueil des enfants handicapés dans une scolarité ordinaire.

*Sentiment des enseignants sur la loi de 2005 pour l'inclusion
(Graphique4)*



L'avis des enseignants est partagé sur la question de la loi pour l'inclusion. Nous pouvons constater que les professeurs, même s'ils pensent que la loi permet une réelle inclusion des élèves, déplorent leur manque de formation quant à la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Concernant l'application de cette loi dans leur établissement, 27% des professeurs pensent qu'elle est très satisfaisante, 47% qu'elle est satisfaisante, 13% moyennement satisfaisante et 13% des professeurs n'ont pas d'avis. Les réponses à la question que nous avons posée, dite « à échelle d'appréciation », nous montrent que les professeurs ne sont pas pleinement satisfaits de l'application de cette loi dans leur établissement.

La prise en charge des élèves dys au collège

En ce qui concerne le sentiment des enseignants sur la nécessité des adaptations pédagogiques, les réponses sont très clivées : 37% des réponses montrent que la pédagogie différenciée est ancrée dans les habitudes de travail des professeurs, 37% montrent aussi qu'il s'agit d'une nécessité contraignante, et 26% qu'il est difficile de mettre en place une pédagogie différenciée au collège.

100% des professeurs interrogés affirment qu'ils ont dû mettre en place un certain nombre d'aménagements pédagogiques. Parmi les aménagements que ces professeurs ont choisi de mettre en place, arrivent en tête la réduction du nombre d'exercices ou de la longueur des sujets de contrôles, ainsi que la non-évaluation de l'orthographe. De plus, les professeurs permettent aux élèves « dys » de répondre aux questions d'évaluation par mots-clefs. Ils disent aussi reformuler les consignes. Peu de professeurs utilisent des documents informatiques pour leurs cours, mais la plupart se servent de photocopies quand ils en ont besoin.

Nous avons eu seulement quatre réponses concernant les aménagements impossibles à mettre en place selon les professeurs. Pour les enseignants ayant répondu à cette question, il est impossible de laisser plus de temps à un élève « dys » pour une évaluation, de réaliser un devoir différent pour l'élève ou de faire des dictées à trous. Ces réponses sont donc à considérer de manière singulière.

En ce qui concerne leurs attentes quant à notre intervention au collège, nous n'avons eu que peu de réponses de la part des professeurs. Les attentes des professeurs portent sur la définition des différents troubles spécifiques et sur la mise en place pratique, concrète et au cas par cas des différents aménagements pédagogiques possibles.

Aussi, avec ce questionnaire, nous souhaitons nous faire une idée des connaissances des professeurs sur les différents aspects du métier d'orthophoniste. (HYP.1)

75% des professeurs ayant répondu à la question 4 disent connaître le métier d'orthophoniste et 60% disent connaître les champs de compétences de l'orthophoniste. Cependant, ces résultats sont à nuancer puisque nos questions étaient fermées, et que nous n'avons pas pu mesurer, quantifier leurs connaissances. Lorsqu'il était demandé aux enseignants de préciser quels sont les champs de compétences des orthophonistes, nous avons obtenu plusieurs réponses incorrectes telles que : prise en charge des troubles de la rédaction, apprentissage de la lecture et du calcul, éducation à la pratique de la lecture. Ces réponses nous montrent que les connaissances des enseignants sur le métier d'orthophoniste sont restreintes, puisque ceux-ci ne font pas la différence entre rééducation et éducation. En effet, les orthophonistes ne prennent pas en charge les « troubles de la rédaction », ou « l'apprentissage de la lecture », mais les troubles spécifiques des apprentissages, en utilisant des stratégies telles que la restauration, le renforcement, et le contournement (voir le CD de la réunion plénière, p. 138). Leur rôle est donc bien différent de celui de l'enseignant.

Enfin, nous voulions mettre en exergue le manque de communication entre les enseignants du secondaire et les orthophonistes.(HYP.2)

Les résultats nous montrent que seulement 7.7% des enseignants ayant répondu à la première partie de cette question disent avoir eu un contact individuel avec un orthophoniste ayant en rééducation un de leurs élèves.

Cependant, 53,8% des enseignants ayant répondu à la deuxième partie de la question affirment avoir été en contact avec un orthophoniste lors de réunions d'équipe éducative.

1.2 Le questionnaire aux orthophonistes

Nous souhaitons nous faire une idée des connaissances des orthophonistes sur les différents aspects du métier d'enseignant. (HYP.1)

Deux orthophonistes sur les quatre interrogées disent bien connaître le métier et trois d'entre elles s'accordent à dire qu'elles ne connaissent pas les programmes d'enseignement au collège ni le contenu du Socle Commun de connaissances et de compétences. Les résultats sont donc hétérogènes, mais nous pouvons tout de même en conclure que tous les aspects du métier d'enseignant ne sont pas connus des orthophonistes de notre échantillon.

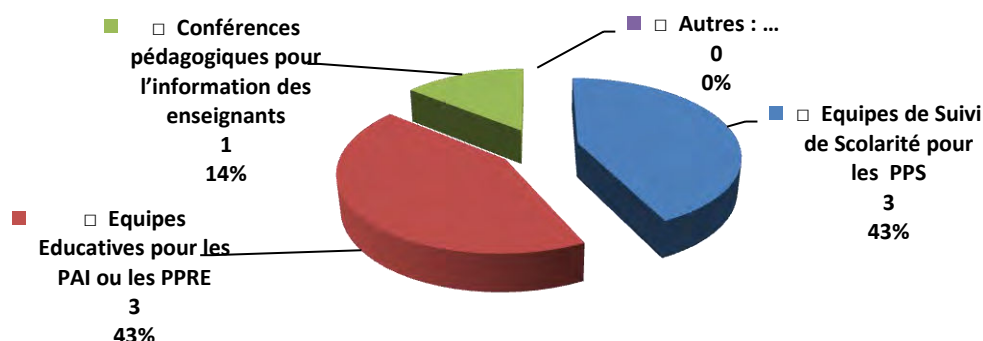
De plus, nous voulions mettre en exergue le manque de communication directe entre les enseignants du secondaire et les orthophonistes. (HYP. 2)

La fréquence annuelle et le type de réunions scolaires auxquels les orthophonistes sont convié(e)s.

Le nombre annuel de réunions auquel ont participé les orthophonistes interrogées pour un patient donné est propre à chacune, nous ne pouvons donc pas conclure que les orthophonistes rencontrent rarement les enseignants du secondaire. Le nombre de rencontres varie entre 0 et 2 selon les orthophonistes.

Les types de réunions auxquelles les orthophonistes ont participé durant l'année 2013

(Graphique 5)



Le graphique 5 ne peut être exploité, car le nombre de personnes interrogées est trop faible, les estimations ne sont pas significatives statistiquement. Les résultats sont donc à considérer de manière singulière, et aucune tendance ne peut se dégager.

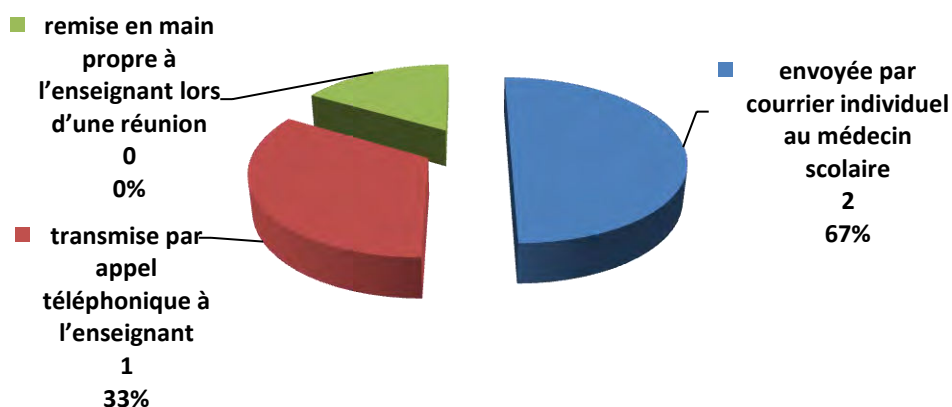
En règle générale, les orthophonistes ont été plus souvent conviées à des réunions au primaire, à hauteur de 66.7% des réponses, puis au collège à hauteur de 33.3% des réponses. Aucune d'entre elles n'a été conviée à des réunions au lycée.

Notons que 100% des orthophonistes interrogées disent qu'il a été plus facile de communiquer avec les enseignants du primaire qu'avec les enseignants du secondaire.

Les moyens de communication utilisés par les orthophonistes

Lorsque la communication entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire existe, dans la majorité des cas, c'est le téléphone (44% du total des réponses données) qui est privilégié, puis les interventions orales lors de réunions (33,3% du total des réponses). Notons toutefois que notre échantillon de population étant trop faible, nous ne pouvons rien conclure quant au moyen de communication privilégié par les deux corps de métier.

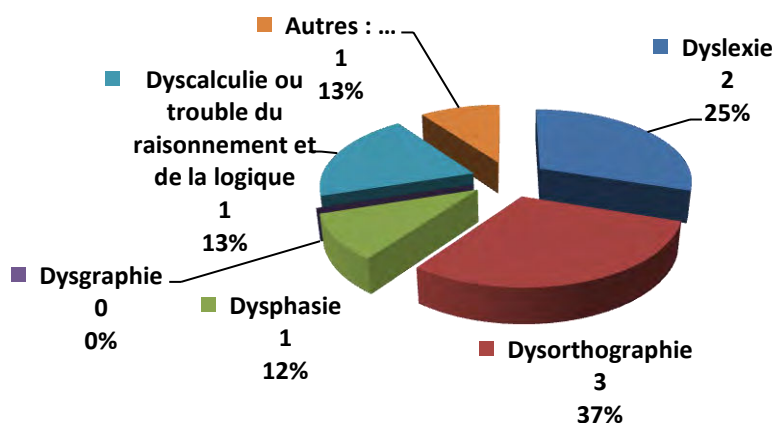
Moyens utilisés par les orthophonistes pour communiquer les listes d'aménagements
(Graphique 6)



Enfin, nous voulions nous faire une idée des aménagements déjà proposés par les orthophonistes (HYP.4)

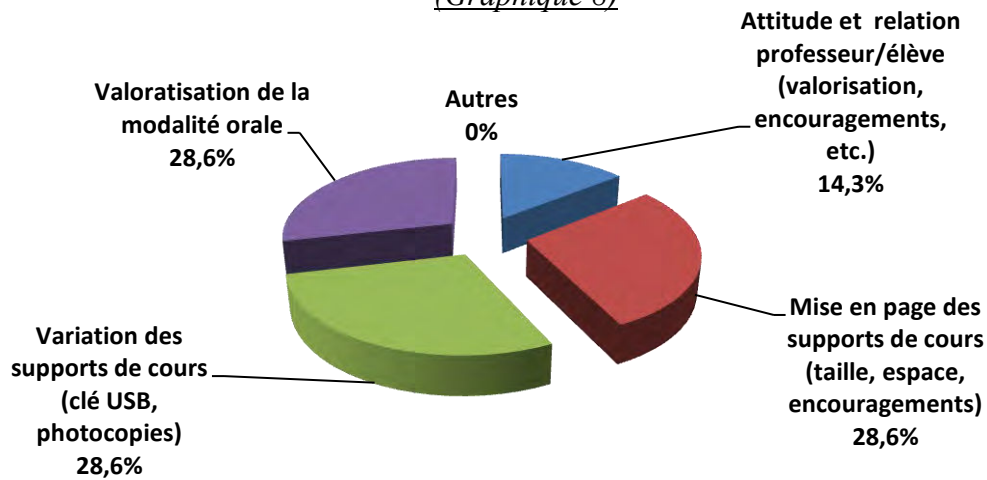
Les aménagements proposés par les orthophonistes

Les types de troubles pour lesquels les orthophonistes ont donné une liste d'aménagements
(Graphique 7)



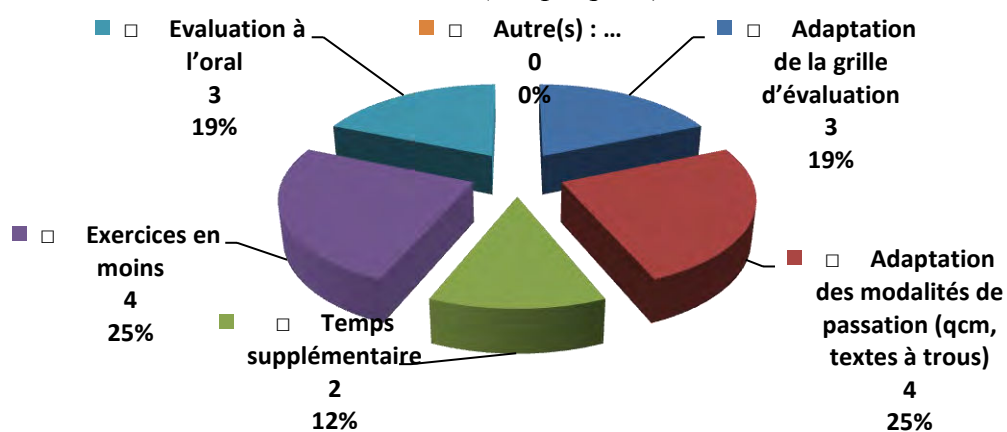
Nous pouvons constater que les orthophonistes de notre échantillon ont, le plus souvent, donné une liste d'aménagements pour les troubles dyslexiques et dysorthographiques.

Aménagements pédagogiques proposés par les orthophonistes
(Graphique 8)



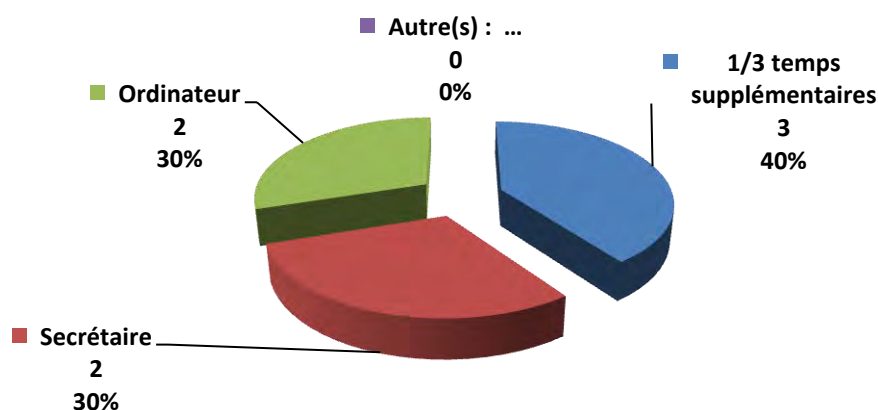
Les aménagements d'ordre général préconisés par les orthophonistes concernent à parts égales la valorisation de la modalité orale, la variation des supports de cours et la mise en page de ceux-ci. Nous constatons qu'aucune réponse autre que celles proposées dans notre questionnaire n'a été donnée.

Aménagements aux contrôles proposés par les orthophonistes
(Graphique 9)



Les aménagements proposés aux contrôles sont à parts égales l'exercice en moins et l'adaptation des modalités de passation. Puis ce sont l'évaluation orale, l'adaptation de la grille d'évaluation et le temps supplémentaire qui sont proposés. Nous n'avons pas eu d'autres réponses que celles proposées dans notre questionnaire.

*Les aménagements d'examens proposés par les orthophonistes
(Graphique 10)*



Les aménagements proposés aux examens sont l'ordinateur, la secrétaire et le temps supplémentaire. De même, aucune autre réponse n'a été donnée par les orthophonistes de notre échantillon.

**L'avis des orthophonistes quant à notre démarche de collaboration
ponctuelle avec les enseignants**

Les 4 orthophonistes interrogées pensent qu'intervenir ponctuellement auprès des enseignants du secondaire pour les informer sur la nature des différents troubles « dys » relève des compétences de l'orthophoniste. De plus, 100% pensent qu'élaborer avec eux des aménagements pertinents pour leurs élèves « dys » relève aussi des compétences de l'orthophoniste.

3 orthophonistes sur 4 (ce qui représente 100% du total des réponses) pensent qu'un partenariat peut avoir un effet bénéfique sur la prise en charge orthophonique des enfants « dys » et les quatre pensent que cela aurait un effet bénéfique sur le vécu scolaire de l'enfant « dys ».

Nous pouvons donc conclure que les orthophonistes sont ouvert(e)s à un travail de partenariat qui permettrait la meilleure prise en charge de l'élève « dys » et l'amélioration de son vécu scolaire.

1.3 Le questionnaire aux adolescents « dys »

Nous souhaitons avoir des informations sur le vécu du trouble de l'enfant, sur son comportement et ses difficultés scolaires. (HYP. 3)

Profil des élèves « dys » interrogés

Nous pouvons remarquer qu'il est difficile pour les élèves de mettre des mots sur leurs troubles; ils donnent souvent le nom de la pathologie sans explication ou décrivent leurs sentiments (exemple : « je les ai tous »).

Tous les élèves sont suivis par une orthophoniste à hauteur d'une fois par semaine (100% du total des réponses). Ils ont en général un parcours orthophonique très long (entre 7 et 11 ans pour certains). De plus, 33% des élèves interrogés ont déjà redoublé une classe.

Les manifestations scolaires du trouble

Sur l'ensemble des réponses données, les difficultés des élèves « dys » se manifestent le plus souvent en français (29,7% du total des réponses), puis en histoire-géographie (24,3% du total des réponses) puis en anglais (21,6% du total des réponses), puis en mathématiques (13,5% du total des réponses) et enfin dans d'autres matières comme l'italien et l'espagnol, la physique-chimie, les arts plastiques, l'éducation physique et sportive (10,8% autres du total des réponses).

Dans leur attitude générale face aux apprentissages, les élèves « dys » disent à 43% manquer de confiance en eux, à 33% avoir des problèmes d'attention et de concentration et à 24% des problèmes de lenteur de travail.

En lecture, c'est la compréhension des consignes (38%) et des textes lus (33%) qui leur posent le plus de problèmes. 24% affirment avoir des difficultés à identifier les mots écrits. Un seul élève parle des soucis de présentation des supports de lecture.

En production d'écrit, les élèves mettent en avant leurs difficultés à organiser leurs paragraphes (22%) puis le manque d'idées (16%). Seuls 6% estiment avoir des difficultés à rédiger ; 12% considèrent avoir des difficultés en dictée et 19% affirment peiner à copier les leçons.

A l'oral, 54% des élèves éprouvent des difficultés à parler devant la classe, 31% cherchent leurs mots et 2 des 15 élèves disent « bafouiller ».

En mathématiques, les réponses sont disparates : 19% disent avoir du mal à retenir les tables, 16% disent avoir des difficultés en calcul mental et 13% en calcul. 13% éprouvent des difficultés dans les tracés géométriques et 10% avec les unités de mesure.

En langues vivantes, 63% des élèves éprouvent des difficultés en anglais contre 31% en espagnol et 6% en allemand. Notons qu'il n'existe qu'une classe d'allemand et que la totalité des collégiens de Liverdun pratiquent l'anglais en LV1. Dans l'ordre des difficultés, les élèves placent en premier la grammaire (25%), puis le vocabulaire (22%), la conjugaison (22%), ce qui pourrait se traduire par la transcription phono-graphémique (18%) et enfin la prononciation (13%).

Le vécu scolaire des élèves « dys »

En ce qui concerne le point de vue relationnel au collège, pour 60% des réponses données, les élèves « dys » pensent que leurs camarades de classe ne comprennent pas leurs difficultés. Néanmoins, les réponses sont très disparates, le vécu est variable d'un élève à l'autre, il n'y a pas de « consensus ».

En ce qui concerne la relation au professeur, pour 58,8% du total des réponses données, les élèves « dys » disent que leurs professeurs tiennent compte de leurs difficultés.

Les aménagements pédagogiques dont bénéficient les élèves « dys » au collège

Les élèves disent que les professeurs ont mis en place des aménagements spécifiques pour chacun d'entre eux (87,5% du total des réponses données). Ceux-ci concernent le temps supplémentaire, la réduction du nombre d'exercices, les fautes d'orthographe non comptabilisées, la réduction en terme de quantité de la production écrite, et l'adaptation des supports (taille, police, couleurs).

Ces aménagements semblent utiles aux élèves « dys » (66.7% du total des réponses données). Ils souhaitent que les professeurs mettent en place davantage d'aides (pour seulement 42,9% du total des réponses), telles que la lecture des textes par le professeur, l'obtention des corrigés des devoirs à la maison et des devoirs en classe, les photocopies des cours dans toutes les matières et la réduction de la quantité de devoirs.

Les compensations que les élèves « dys » mettent en place eux-mêmes

Les élèves disent avoir mis en place « des choses » eux-mêmes pour contourner leurs difficultés (53,8% des réponses données). Cependant, les exemples donnés par ces élèves ne correspondent pas vraiment aux compensations telles que nous les concevons en tant qu'orthophonistes. En effet, les élèves interrogés nous disent avoir un professeur particulier à la maison pour les aider à faire leurs devoirs ou à apprendre leurs leçons, ou nous disent travailler plus à la maison en refaisant tous les contrôles. Il ne s'agit pas là d'aménagements personnels mis en place. Nous pouvons donc douter de la bonne compréhension du terme « aménagements », et les réponses sont donc à nuancer.

Les devoirs à la maison pour les élèves « dys »

Dans la majorité des cas, les élèves, tous niveaux confondus, disent mettre entre une et deux heures pour faire leurs devoirs à la maison (55% du total des réponses données) et se faire aider (86,7% du total des réponses données) par un parent, ou un professeur particulier. Ces résultats sont à nuancer, puisque la charge de travail à la maison n'est pas la même en 6^{ème} et en 3^{ème}, et que nous n'avons pas différencié les classes selon les élèves interrogés.

Pour faire leurs devoirs, beaucoup d'élèves utilisent l'ordinateur (62,5% du total des réponses données). Peu d'élèves utilisent des logiciels spécifiques pour les aider dans leur vécu scolaire. Seuls 20% des élèves interrogés en font usage, et ceux-ci n'utilisent que ce dont ils disposent sur leur système ordinaire.

Les projets et orientations choisis par les élèves « dys »

En ce qui concerne leur avenir scolaire, 4 élèves sur les 15 interrogés disent vouloir poursuivre leurs études au lycée en filière générale. 3 élèves veulent suivre une filière parallèle (1 CAP, 1 Bac professionnel, 1 non précisé mais qui dit ne pas pouvoir suivre un cursus ordinaire). Les 8 autres ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire après le collège. Les profils sont variés et on ne peut pas se prononcer pour dire si le trouble influe ou non sur les projets scolaires.

En ce qui concerne leur avenir professionnel, 6 adolescents veulent faire des études professionnalisantes (2 pâtisseries, 1 footballeur, 1 plombier, 1 boulanger, 1 conducteur de camions de travaux), 3 veulent faire des formations diplômantes (journaliste automobile, orthophoniste, architecte d'intérieur), un adolescent veut travailler avec des enfants mais on ne sait pas dans quelle fonction et les cinq autres ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire.

Les profils sont variés et on ne peut pas se prononcer pour dire si le trouble influe ou non sur les projets professionnels.

Intérêt des élèves « dys » pour notre démarche auprès des enseignants

Nous constatons que les élèves ne sont pas tous intéressés par notre intervention auprès des professeurs au sujet des aménagements (35,7% du total des réponses).

1.4 Le questionnaire aux parents des adolescents

À travers ce questionnaire, nous avons voulu connaître le sentiment et le vécu des parents face au trouble « dys » que porte leur enfant. Nous avons cherché à connaître les difficultés rencontrées pour inclure leur enfant en classe ordinaire ou simplement faire reconnaître un trouble par l'équipe éducative du collège. De plus, nous voulions également savoir quelle implication ils ont dans la scolarité de leur enfant. (HYP. 2)

Le vécu scolaire des parents des élèves « dys »

66,7% des parents interrogés disent vivre difficilement la scolarité de leur enfant ; 20% disent que la scolarité de leur enfant se passe sans souci particulier pour eux. Même si l'échantillon de population est faible, la différence entre les deux réponses est significative.

L'implication des parents dans la communication orthophonistes-enseignants du secondaire

73,3% des parents disent avoir eu besoin de prendre contact avec les enseignants de leur enfant pour leur expliquer les troubles de leur enfant et leur demander de mettre en place des aménagements. Cela montre l'évidence du rôle de médiateur que les parents endossent pour que les enseignants soient tenus informés des troubles de leur enfant et des aménagements à mettre en place pour eux.

De plus, nous voulions recueillir l'avis des parents quant à la mise en place des aménagements pédagogiques pour leur enfant au sein du collège et ainsi objectiver encore davantage notre intervention au collège. (HYP.4)

Profil des parents des élèves « dys »

Sur l'ensemble des parents interrogés, 6 d'entre eux ont un enfant dyslexique, 4 ont un enfant dysorthographique, 1 a un enfant dysphasique, 2 ont un enfant dyscalculique et 2 ont un enfant dyspraxique.

Leur enfant est diagnostiqué depuis une durée qui varie de 2 ans ½ à 8 ans et sont suivis par une orthophoniste depuis l'annonce du diagnostic.

Le sentiment des parents quant à la mise en place d'aménagements pédagogiques pour leur enfant

100% des parents interrogés affirment que des aménagements ont été mis en place par les professeurs pour leur enfant et pensent qu'ils sont efficaces (85,7% des réponses).

Cette relative efficacité des aménagements mis en place se traduit, selon eux, par de meilleurs résultats scolaires pour 35% des réponses données, par une meilleure confiance en soi de leur enfant pour 30% des réponses données, par le plaisir d'aller à l'école de leur enfant pour 10% des réponses données, et par un gain de temps pour les devoirs pour 10% des réponses données. Les réponses « autres » représentent 15% et concernent une baisse de stress pour l'élève, et deux réponses sans précision.

Lorsque les aménagements ne semblent pas efficaces pour les parents, ceux-ci expliquent :

- que certains professeurs ne se sentent pas concernés ;
- que le PAI n'est pas respecté dans toutes les matières (exemple : quantité de devoirs) ;
- que le PAI n'est pas forcément adapté aux troubles de l'enfant ;
- qu'eux-mêmes ont trop peu de recul encore pour savoir si ces aménagements sont efficaces.

Les parents souhaiteraient que les professeurs :

- ne forcent par leur enfant à aller au tableau ;
- ne comptent pas les points pour l'orthographe dans toutes les matières ;
- donnent le cours à l'élève sur clef USB ou en photocopies systématiquement ;
- vérifient les cahiers et la bonne copie des leçons en langues ;
- ne fassent pas recopier les consignes.

L'investissement des parents auprès de leur enfant lors des devoirs

93,3% des parents interrogés disent aider leur enfant pour les devoirs. Nous pouvons en déduire que les parents interrogés sont très impliqués dans la scolarité de leur enfant, et qu'ils peuvent sans doute objectiver leurs difficultés.

Les interrogations des parents quant aux aménagements proposés

Nous n'avons obtenu aucune réponse de la part des parents lorsqu'il leur était demandé s'ils avaient des questions particulières à propos des aménagements mis en place ou des suggestions à propos des aménagements particuliers à mettre en place. Nous pensons que la question posée n'était pas assez guidée, et que de ce fait, nous n'avons pas eu de réponses.

1.5. Les entretiens semi-directifs

Pour répondre à l'hypothèse selon laquelle ce travail d'échange au long cours permettrait l'élaboration de solutions pédagogiques adaptées grâce à la combinaison des compétences des orthophonistes et des enseignants, nous avons orienté nos axes d'entretien dans la perspective de découvrir et de préciser la nature des pratiques pédagogiques des enseignants et dans celle de discuter avec eux des compléments que nous pourrions leur apporter, de par notre expérience d'étudiantes en Orthophonie et de futures thérapeutes. (HYP 4)

Les enseignants de Liverdun qui ont participé à nos entretiens proposent des aménagements en classe pour les élèves bénéficiant d'un PAI ou d'un PPS.

1.5.1 Adaptations matérielles

La moitié des professeurs entretenus élabore son cours ou la trame du cours sur ordinateur, ce qui permet à l'élève de prendre le cours sur clef USB s'il en a besoin. Pour l'autre moitié, elle préfère construire la trace écrite du cours avec les élèves et laisser recopier cette trace à la main (ou sur ordinateur pour l'élève dyspraxique). Par contre, chaque membre de celle-ci dit avoir régulièrement recours à la photocopie d'un cahier propre ou de sa propre trame. Un professeur de Mathématiques et un professeur de Sciences Physiques estiment que la copie du cours ne pose pas de problème aux élèves, quelles que soient leurs difficultés, parce que leurs traces écrites sont très brèves (2 lignes à maximum ½ page d'un petit cahier).

10 des 11 professeurs interrogés estiment que les documents qu'ils donnent aux élèves « dys » respectent bien le PAI : présentation aérée, police Arial, caractères plus grands, espaces entre les mots, séparation des paragraphes (ANNEXES p.137). Toutefois, deux d'entre eux admettent qu'ils le font quand ils ont le temps ou quand ils y pensent. Ce n'est donc pas automatique pour tous les enseignants. Un professeur de Français utilise beaucoup la photocopie et n'utilise jamais l'ordinateur : à part jouer sur le grossissement à la

photocopieuse, il ne peut donc pas modifier la présentation des travaux pour ses élèves « dys ».

9 des 11 professeurs travaillent essentiellement à partir de manuels scolaires, en 6^{ème} et en 5^{ème}. Pour les 4^{ème} et 3^{ème}, ils recherchent d'autres documents et d'autres supports.

Très peu de professeurs ont recours à des supports d'aide-mémoire pour les élèves « dys ». Seuls 2 enseignants expliquent leurs adaptations. Un professeur de Mathématiques laisse à ses élèves un carnet de résumé de cours (ANNEXES p.139), disponible à tout moment, en cours et pendant les contrôles. Ses collègues et lui laissent les élèves utiliser la calculatrice dans toutes les activités hors calcul mental. Le professeur de SVT transforme des cours en schémas simplifiés avec des mots clefs pour les élèves qui ont un PAI ou un PPS. Les professeurs de Français laissent les enfants utiliser toutes les aides possibles (cours, dictionnaire, Bescherelle...) uniquement pendant les rédactions. Les affichages référentiels sont quasiment absents compte-tenu de la pluridisciplinarité de la plupart des salles de l'établissement. Mais certains professeurs ayant des salles spécialisées ont admis qu'ils pourraient à l'avenir réfléchir davantage à l'affichage.

Les dernières technologies ont fait leur entrée dans les établissements scolaires depuis 3 ans mais cela crée des inégalités de moyens pour le moment. Sur les 11 professeurs interrogés, 6 ont à leur disposition en permanence un tableau blanc interactif (TBI) ou un vidéoprojecteur. Ce sont les professeurs des matières scientifiques qui en bénéficient en majorité. Le professeur d'Histoire-Géographie entretenu, qui est à mi-temps sur l'établissement, doit amener un ancien modèle de vidéoprojecteur sur roulettes, d'une autre salle, quand il veut projeter des documents et la qualité est médiocre. Les 4 professeurs de Langues Vivantes se partagent un TBI. Ils ont exprimé le désir d'obtenir des lecteurs MP3 pour enregistrer les élèves et mieux travailler oralement, mais cela n'est pas encore prévu au budget. Ceux-ci et le professeur d'Arts Plastiques réservent très ponctuellement la salle informatique qui est souvent occupée. Les professeurs de Français ne travaillent que sur un tableau noir. Ces inégales répartitions du matériel peuvent expliquer les différentes natures d'adaptations proposées d'un enseignant à l'autre (photopies versus clef USB, agrandissements versus présentation entièrement retravaillée etc.) Les professeurs de Mathématiques ont en plus 4 ordinateurs en classe où les élèves peuvent pratiquer des exercices sur logiciel, faire des recherches sur internet, ou expérimenter des logiciels de géométrie.

Un élève dyspraxique bénéficiant d'un PPS utilise en permanence son ordinateur personnel en classe. Les professeurs y sont habitués mais ils ne font pas tous les mêmes commentaires sur cet aménagement. Le professeur d'Histoire- Géographie reconnaît à son élève une véritable capacité à gérer son outil de manière autonome et maîtrisée. D'autres, professeurs en Français et en Mathématiques ont tenu à évoquer que cet élève est souvent distrait par cet outil, qu'il faut le recentrer sur le travail régulièrement. Il utiliserait son ordinateur à des fins plus personnelles en cours. Les autres professeurs interrogés sont d'accord pour dire que l'élève maîtrise son outil informatique et soulignent le travail efficace de l'AVS qui accompagne cet élève à certaines heures de cours (présente avec lui à mi-temps). Ils fournissent volontiers à l'élève tous les logiciels et tous les supports de cours dont il a besoin.

1.5.2 Les facilitations de lecture

Elles ne sont pas bien définies par nos enseignants de référence en Français. Les élèves « dys » ont les mêmes œuvres intégrales à lire que les autres en classe et à la maison. Un des professeurs propose des œuvres plus ou moins complexes en fonction du niveau de la classe. L'autre professeur déplore le manque d'appétence des élèves, en général, pour la lecture. Ce n'est pas une activité scolaire à laquelle adhère le groupe classe.

Les lectures longues sont déjà préparées en amont : présentation de l'ouvrage, situation, personnages, actions, vocabulaire particulier... mais tous les élèves lisent l'ensemble de l'œuvre. Ces deux professeurs ne connaissaient ni les logiciels de retour vocal, ni les livres audio dont nous leur avons parlé, au moment des entretiens. Ponctuellement, sur des textes en classe, ils proposent de **lire à voix haute pour faciliter la compréhension**. Ils ne précisent pas qui lit pour qui.

Le professeur d'Histoire-Géographie, lui, ne réduit pas les textes à lire pour les élèves ayant un PAI ou un PPS mais il s'efforce de **trouver des textes qui n'excèdent pas les 10 lignes**, pour l'ensemble de la classe. Le professeur d'Arts Plastiques peut donner également des sujets relativement longs. Ils sont lus en classe et réexpliqués au cas par cas pour ceux qui en ont besoin, avant tout travail « plastique ».

1.5.3 Aide à la lecture et à la compréhension de consignes

Plusieurs choses sont faites dans l'ensemble des matières. Tous les professeurs interrogés ont recours à la **reformulation par un autre élève ou par eux-mêmes**, à l'oral ou à l'écrit. Un des professeurs de Français propose de reformuler la consigne pour qu'elle soit plus claire et écrit cette formulation au tableau. Le professeur de Sciences Physiques propose des « aides ». À partir de la tâche complexe de départ, il **décompose la consigne en sous-consignes** et guide le travail de l'élève. Les élèves qui estiment avoir besoin d'une « aide », l'utilisent. En SVT, le professeur réexplique autrement avec des **schémas au tableau**. En cours d'Anglais, les professeurs donnent les consignes en Anglais et ce n'est pas dans leurs habitudes pédagogiques de donner la traduction des consignes en français. Les explications sont données en Anglais mais **avec le support du mime, des dessins, et des exemples**.

1.5.4 Adaptations pédagogiques

D'un point de vue pédagogique, les aménagements en classe existent également et sont fidèles aux PAI que nous avons lus.

Tout d'abord, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont placés au premier rang en position centrale, près d'un élève calme pour 9 enseignants interrogés sur 11. Les 2 autres enseignants revendiquent le choix des affinités. Pour le professeur de Sciences Physiques, les élèves à 4 par paillasse, travaillent mieux lorsqu'ils sont regroupés par affinités. Les élèves « dys », comme les autres, se placent avec leurs amis. Un professeur de Français ne sépare les binômes formés en début d'année que s'ils gênent la classe par leur comportement.

Ensuite, les 11 professeurs disent pratiquer **une pédagogie centrée sur l'apprenant, l'élève chercheur**. Seuls 2 disent pratiquer de temps en temps une pédagogie plus « classique » (cours magistral et application). En Sciences et en Mathématiques, les professeurs nous expliquent qu'ils partent de « **tâches complexes** ». Ils donnent une consigne globale et les élèves, seuls ou en groupe, doivent aller chercher les connaissances nécessaires pour résoudre un problème. Ils développent ainsi des savoir-faire (organisation, planification, recherche documentaire etc.) et acquièrent une certaine autonomie. Dans toutes les matières, ces savoir-faire sont les premières compétences à acquérir, avant les connaissances. Un professeur de Mathématiques nous a fait part de ses interrogations sur les bienfaits de cette pédagogie, car ses élèves ne comprennent pas l'intérêt de chercher avant d'avoir le cours. Pour certains, ces tâches basées sur leurs prérequis, sont très difficiles, voire impossibles à réaliser.

D'autre part, **le travail de groupe** est pratiqué par l'ensemble des professeurs. Pour 3 d'entre eux, cela reste ponctuel et les groupes sont plus souvent des binômes faute de place pour déplacer les tables en îlots dans la classe. 4 professeurs font **des groupes hétérogènes** pour que les meilleurs élèves puissent aider ceux en difficulté. 3 professeurs font **des groupes homogènes**. Le professeur de Sciences Physiques et un de Français nous font remarquer que les élèves se placent d'eux-mêmes entre « bons » élèves ou élèves « en difficulté ». En laissant les élèves se placer comme ils le souhaitent, les groupes seraient souvent homogènes. Les autres professeurs font parfois des groupes hétérogènes pour que les élèves s'entraident et parfois des groupes homogènes pour pouvoir travailler avec les élèves les plus en difficulté pendant que les autres sont en autonomie. Ces professeurs affirment utiliser « les pairs » en classe pour étayer le travail de l'élève « dys ». Ceci est à relativiser compte-tenu des témoignages des élèves « dys » qui trouvent que leurs camarades ne les aident pas ou ne tiennent pas compte de leurs difficultés.

À la question « Comment gérez-vous **les écarts de temps** entre les élèves les plus rapides et les plus lents », la plupart disent faire varier le nombre d'exercices par séance. Deux professeurs disent temporiser et chercher un rythme moyen, ni trop rapide, ni trop lent, pour que tout le monde y trouve son compte. Deux enseignants proposent aux élèves les plus lents de finir le travail à la maison, ce qui est pénalisant pour les enfants qui souffrent de troubles d'attention et d'une grande fatigabilité.

À propos de la **répartition des phases orales et écrites** d'un cours, 6 professeurs affirment travailler 50% du temps à l'oral (transmission/ mémorisation par voie auditive) et 50% du temps à l'écrit (transmission/ mémorisation par voie visuelle). Les professeurs de Sciences font en plus manipuler les élèves (transmission/mémorisation par voie kinesthésique). En Anglais, les élèves pratiquent des jeux de rôle avec du matériel (transmission par voie kinesthésique). Les professeurs d'Anglais disent travailler 80% du temps à l'oral en séance, ce qui nous interpelle. Le lien entre l'oral et l'écrit est difficile dans cette langue et les modalités de contrôle sont souvent à l'écrit. Un des professeurs de Mathématiques dit, au contraire, travailler 70% du temps à l'écrit.

1.5.5 Adaptations relationnelles

Les techniques de réassurance et de recentrage des élèves inattentifs sont personnelles à chaque enseignant. Pour les problèmes d'inattention, tous répondent d'abord qu'ils interpellent l'élève.

En approfondissant les questions, nous avons pu obtenir qu'un professeur de Français faisait des exercices de détente, de relaxation avec ses élèves, qu'un autre, en SVT, proposait une autre présentation du travail plus schématique ; que le professeur d'Arts Plastiques se déplaçait pour venir offrir ses conseils, qu'un des professeurs de Français réservait aux distraits des places contre son bureau, que d'autres professeurs les interrogeaient pour les ramener au thème ou à la problématique abordés.

Le professeur de Sciences Physiques, qui travaille presque toujours en groupe, souligne que la gestion du travail de groupe est très complexe car il faut à la fois laisser s'exprimer les partenaires et veiller à ce qu'ils restent dans le thème et à ce qu'ils travaillent à part égale au sein du groupe.

Pour rassurer un élève, les techniques sont tout aussi diverses. Un des professeurs de Français utilise l'humour et l'autodérision. Un des professeurs de Mathématiques compare sa matière au permis de conduire : « tout le monde finit par réussir mais cela prend plus ou moins de temps, il n'y a pas de nul en maths ». Le professeur de Sciences Physiques a choisi l'image de l'équipe de football pour expliquer le lien qui doit unir les 4 équipiers dans leur tâche complexe. Ces deux professeurs utilisent des images mentales pour expliquer des notions ou des attentes. Un autre professeur de Mathématiques reste avec l'élève pour discuter en fin de cours. Le professeur d'Histoire-Géographie prend le temps de réexpliquer les objectifs à l'élève. Le professeur de SVT, qui a été auparavant auxiliaire de vie scolaire (AVS), dit s'occuper autant des élèves « dys » que des autres, et ne pas les mettre à l'écart, les considérer tout simplement.

1.5.6 Adaptations institutionnalisées

En plus des heures Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), le collège Grandville expérimente depuis l'année scolaire 2012-2013, avec d'autres établissements de la région, **le module EMER (Enseignement Modulaire à Effectif Réduit) en 4^{ème} et en 3^{ème}**. 13 élèves en très grande difficulté scolaire, ne bénéficiant pas nécessairement d'un PAI, sont sortis de leurs classes pendant 2 heures sur 4 en français et en mathématiques, et pendant 1 heure en histoire-géographie afin de retravailler les connaissances et les compétences du socle commun qui sont déficitaires.

Les élèves de ces deux groupes ont un enseignement individualisé, dispensé par un professeur référent, pendant que d'autres professeurs travaillent avec les autres classes à effectif réduit. Le professeur de français d'un groupe EMER de 4^{ème}, dit travailler au niveau 6^{ème} avec eux. Ses élèves n'ont pas tout de suite compris l'intérêt d'être écartés du groupe classe, mais ils ont pris de l'assurance au cours de l'année, ont connu des réussites et pour l'instant, pour lui, le bilan est plutôt positif.

Un professeur de mathématiques d'un groupe EMER de 3^{ème} dit que certains élèves ont retrouvé un niveau aux abords de la moyenne en mathématiques et qu'ils ont conscience qu'ils sont là pour réussir à construire un projet dans l'enseignement professionnel. Ces groupes sont très hétérogènes et certains élèves n'ont pas amélioré leurs résultats en cours d'année.

1.5.7 Aménagement des contrôles, des évaluations

En ce qui concerne les contrôles en classe et les devoirs-maison, les consignes d'adaptations présentes dans les PAI et le PPS sont claires et la plupart sont mises en place par les professeurs qui ont participé aux entretiens.

7 enseignants sur 11 pratiquent le contrôle oral ponctuellement. En Histoire-Géographie, un élève par séance est interrogé sur 5 questions de connaissances. En Mathématiques et en Sciences, la participation orale en cours ou la présentation orale d'un exercice préparé à la maison sont valorisées et les notes octroyées sont encourageantes. Cependant, ces contrôles sont très ponctuels puisque les élèves sont nombreux dans chaque classe et qu'ils ne participent oralement qu'1 à 3 fois dans l'année à ces présentations. Une des professeurs de Français note les récitations à l'oral. Elle propose un apprentissage fractionné aux élèves en difficulté. Les professeurs d'Anglais interrogent régulièrement à l'oral en compréhension et en expression. Les enseignants reconnaissent que les réponses orales de leurs élèves en difficulté peuvent les surprendre et être très pertinentes mais cela reste difficile d'organiser des interrogations orales. La modalité écrite est donc privilégiée puisque la totalité des professeurs la pratique.

À l'écrit, les aménagements sont représentés par des « étiquettes d'adaptations » ou des encadrés.

Ces aménagements concernent :

- la mise en forme du devoir photocopié pour la totalité des enseignants interrogés
- la suppression d'un exercice pour 7 professeurs sur 11
- la présence de textes à trous à compléter ou l'acceptation d'une réponse par mots clefs pour 8 professeurs sur les 9 exprimés
- des questions à choix multiples pour 4 professeurs sur 9 exprimés
- l'attente d'une réponse plus courte pour 6 enseignants sur 10 exprimés
- de ne pas compter l'orthographe pour 8 enseignants sur les 10 exprimés

Notons que l'exercice supprimé n'est pas choisi en fonction d'un critère de complexité.

Les professeurs de français pratiquent **la dictée à choix multiple**, qui est l'adaptation préconisée au brevet, mais ils ont forcément des exigences particulières en orthographe, en grammaire et en rédaction. Ils proposent tous les deux des exercices à trous en grammaire.

Quasiment aucun enseignant ne pratique d'**exercices de recherche d'intrus, de reliage, ou d'associations** qui limiteraient l'écrit. En vocabulaire, par exemple, les professeurs d'Anglais demandent d'écrire les mots à partir d'une image, d'une anagramme, d'une devinette. Le passage par la langue française est prohibé. En Français, le vocabulaire est travaillé en lecture et l'élève doit aller chercher des synonymes, des mots de la même famille dans le texte. Un des professeurs propose la définition en contrôle et l'élève doit trouver et écrire le mot qui y correspond.

Le raturage, le barrage de fausses hypothèses n'est pratiqué que par 2 enseignants sur 9 exprimés alors que ce sont des épreuves que l'on trouve parfois au brevet en Histoire-Géographie et en Sciences.

Les aides mises à disposition pendant les contrôles sont rares mais quelques-unes existent : les professeurs d'Anglais laissent les élèves « dys » aller chercher des structures écrites dans leur manuel. Les professeurs de Mathématiques autorisent la calculatrice et l'un d'entre eux autorise le recours au carnet de résumé de cours (ANNEXES p.139) Comme nous l'avons déjà vu plus haut, les professeurs de Français laissent les élèves utiliser tous les documents nécessaires pour réaliser leur rédaction.

1.5.8 Aménagement des devoirs à la maison

Les devoirs-maison sont en général rendus sur feuille manuscrite mais tous les professeurs interrogés nous ont dit n'avoir rien contre le fait de recevoir des copies informatisées. Un professeur de Français auquel nous avons parlé de logiciels de dictée vocale ou de retour vocal n'en avait jamais entendu parler.

Nous noterons pour finir que les PAI demandent explicitement aux enseignants de donner moins de devoirs à la maison aux élèves « dys » et qu'aucun des professeurs ne l'applique vraiment. Certains enseignants font finir le travail de classe à la maison. Un professeur de Français donne la découverte de l'activité en amont de la leçon à réaliser à la maison (en 3^{ème} seulement). Un professeur de Mathématiques affirme sa volonté de donner autant de travail à tous.

2. Analyse et discussion des résultats

2.1 Les connaissances des uns sur les différents aspects du métier des autres

Nous supposons que les enseignants et les orthophonistes ne possédaient pas de connaissances précises de tous les aspects du métier des uns et des autres, et que cela ne favorisait pas la mise en place des aménagements pédagogiques.

Aux vues des résultats obtenus, nous constatons que les enseignants n'ont qu'une vision partielle du métier d'orthophoniste, souvent imputable à leur vécu personnel, et qu'ils ne connaissent pas réellement le rôle de rééducateur de l'orthophoniste dans la prise en charge des troubles des apprentissages. En effet, les enseignants ne semblent pas savoir comment les orthophonistes prennent en charge leurs élèves « dys ». Ils sont conscients des manifestations des troubles (fatigabilité, efforts considérables de concentration et d'attention etc.) et savent dans quels domaines ils se manifestent (lecture, calcul, rédaction etc.), mais n'imaginent pas que l'orthophoniste ne travaille pas sur les manifestations scolaires mais bien sur les compétences sous-jacentes, nécessaires aux différents apprentissages scolaires.

En parallèle, les orthophonistes qui disent connaître le métier d'enseignant ne connaissent ni les programmes, ni le contenu du Socle Commun de Connaissances et de Compétences. Or, comme nous l'avons vu dans les parties théoriques 4.3 et 4.4, l'enseignant se doit de respecter les programmes pour lesquels sont définis les objectifs et les contenus, et le Socle Commun de Connaissances et de Compétences représente la norme des compétences à acquérir pour leurs élèves.

Notre première hypothèse est donc validée. Les enseignants ont des objectifs d'éducation liés aux programmes scolaires et au Socle Commun de Compétences et de Connaissances quant aux orthophonistes, ils ont des objectifs de rééducation, qui tiennent compte de l'évolution de l'enfant par rapport à lui-même.

De ce fait, les objectifs des uns et des autres sont très différents : il est donc nécessaire que les deux corps de métiers en tiennent compte, afin de favoriser la mise en place d'adaptations pédagogiques au collège.

2.2 La relation orthophonistes-enseignants du secondaire

Nous supposons qu'il existait un manque d'échanges entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire, et que de ce fait, les parents des élèves ayant des troubles spécifiques des apprentissages avaient le rôle de médiateur entre les deux corps de métier.

Nous pouvons mettre en évidence qu'il y a peu de relation individuelle entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire. Cela serait à mettre en lien avec les résultats qui montrent que les orthophonistes ont trouvé plus facile de communiquer avec les enseignants du primaire qu'avec ceux du secondaire. La multiplicité des enseignants du secondaire pourrait alors expliquer les difficultés de communication entre les deux corps de métier. De plus, les PAI devant être obligatoirement validés par le médecin scolaire pour avoir une valeur effective, les préconisations d'aménagements ne sont dans tous les cas données directement aux enseignants par l'orthophoniste.

C'est sans doute la raison pour laquelle les réunions sont privilégiées, bien que non systématiques, et cela expliquerait pourquoi très peu d'enseignants ont eu un contact individuel avec un orthophoniste ayant en rééducation un de leurs élèves, lorsque la communication existe.

Toutefois, les orthophonistes et les enseignants sont ouvert(e)s à un travail de partenariat, et ils s'accordent à dire que cela permettrait une meilleure prise en charge des élèves « dys ». Néanmoins, nous avons pu constater lors des entretiens que tous les enseignants n'ont pas les mêmes représentations des aménagements pédagogiques, ni les mêmes attentes du partenariat. Ce qui laisse à penser que la communication entre les deux corps de métier gagnerait à être approfondie.

Quant aux parents, qui suivent depuis des années la rééducation orthophonique de leur enfant, ils ont un contact privilégié avec l'orthophoniste et finissent par bien connaître les difficultés de leur enfant. De plus, ils assistent aux réunions (équipe éducative ou ESS) pour participer à l'élaboration des PAI ou des PPS. Ils entendent les propositions des uns et des autres, présentent leur regard de parent sur le comportement scolaire de leur enfant et ont accès à l'ensemble des documents concernant leur suivi orthophonique, médical et scolaire. Ils ont une place centrale dans cette prise en charge pluridisciplinaire. Ils ont un pouvoir de décision dans les choix à effectuer (voir en partie théorique la conclusion du chapitre 3.2). Plusieurs parents ont écrit dans les questionnaires qu'ils devaient intervenir auprès des enseignants pour expliquer les difficultés rencontrées par leur enfant et leur rappeler les termes du PAI. De par leur position, les parents jouent bien le rôle de médiateurs entre les orthophonistes et les enseignants.

Notre deuxième hypothèse est donc validée. En effet, il existe bel et bien un manque de communication évident entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire. Les parents, interlocuteurs de chacun d'entre eux, tiennent le rôle de médiateurs entre les deux professionnels.

2.3 Le vécu scolaire des élèves « dys »

Nous supposons que les élèves porteurs de troubles « dys » considéraient que les aménagements au sein du collège n'étaient pas suffisants et que cela influait sur leur vécu scolaire.

2.3.1 Les aménagements mis en place au collège

Les élèves que nous avons interrogés semblent globalement satisfaits des aménagements mis en place au collège, bien qu'ils souhaitent quand même avoir une aide supplémentaire pour certains aspects scolaires.

Nous avons pu mettre en évidence que la mise en place des aménagements était très disparate selon la matière enseignée, le niveau scolaire de l'élève et le professeur. En effet, seule une moitié des enseignants utilisent quotidiennement le support informatique et prépare sa trame de cours en amont, ce qui implique que tous les élèves « dys » ne peuvent obtenir les cours sur un support numérique. De plus, les supports d'aide-mémoire (carnets, sets de table, affichage en classe, fiches méthodologiques...) sont peu utilisés. Certains professeurs sont aussi réticents à l'usage personnel et quotidien de l'ordinateur en classe.

Aussi, la complexité des tâches demandées dans toutes les matières scientifiques place les élèves qui ont des difficultés à s'organiser en échec quand elles ne sont pas suffisamment étayées par le professeur. Enfin, le manuel scolaire est plus utilisé en 6^{em} et en 5^{eme} que d'autres supports plus adaptables. Cela sous-tend que certains élèves « dys » qui ont des troubles d'attention visuelle et de repérage spatial sont systématiquement mis en difficulté. Ceci nous laisse penser que les professeurs n'ont pas suffisamment conscience du coût cognitif d'une journée de collège pour les élèves « dys ».

Cela peut être mis en parallèle avec les résultats aux questions qui concernent les connaissances des différents troubles spécifiques des apprentissages ; comme les connaissances des professeurs sur les troubles « dys » ne sont pas assez précises, la mise en place d'aménagements pédagogiques ne peut être optimale. Ces résultats rejoignent l'avis des professeurs selon lequel la loi de février 2005 ne tient pas compte des soucis de formation des enseignants, bien qu'elle permette une réelle inclusion des élèves « dys ».

2.3.2 Vécu scolaire

Les élèves que nous avons interrogés sont tout de même en souffrance : ils se dévalorisent et pensent que leurs camarades ne comprennent pas leurs difficultés. Néanmoins, ils estiment que les professeurs tiennent compte de leurs difficultés, et tous ne souhaitent pas que les professeurs mettent d'autres choses en place pour les aider. Cependant, ces données sont à nuancer avec les propos des parents de ces mêmes élèves qui amènent à penser que les aménagements pédagogiques préconisés ne sont pas toujours respectés. Ces réponses mériteraient d'être approfondies.

La troisième hypothèse ne peut donc pas être validée. En effet, les élèves ne considèrent pas les aménagements pédagogiques comme insuffisants. Néanmoins, ces propos sont à nuancer, puisque nous avons constaté par le biais des entretiens semi-dirigés que la mise en place des aménagements pédagogiques n'est pas optimale et qu'elle est variable en fonction de la matière, des professeurs et du niveau scolaire de l'élève.

2.4 La communication interprofessionnelle et ses implications thérapeutiques et pédagogiques

Nous supposons que ce travail d'échange au long cours, par le biais de questionnaires et d'entretiens oraux, permettrait l'élaboration de solutions pédagogiques adaptées grâce à la combinaison des compétences des orthophonistes et des enseignants. De cette communication interprofessionnelle pourraient être mis en place une réunion d'information sur les troubles spécifiques des apprentissages et un guide pratique de mise en place des aménagements au collège.

2.4.1 La connaissance des troubles « dys »

Les professeurs semblent mieux connaître la dyslexie-dysorthographe. Nous pouvons rapprocher ces données des résultats qui nous montrent que 70 % des enseignants ont déjà suivi un module en formation continue sur la dyslexie-dysorthographe. Certes, notre échantillon n'est pas représentatif car il est trop faible numériquement mais cela nous montre l'intérêt des professeurs pour les troubles « dys ». Toutefois, nous avons constaté le réel manque de formation aux troubles spécifiques des apprentissages dans la formation initiale puisqu'aucun professeur n'en a connu, quelle que soit l'année de formation.

Nous avons pu constater également que ces connaissances étaient limitées puisque les professeurs ont du mal à discerner les manifestations des troubles, de leur origine, et de leurs conséquences. La notion de durabilité du trouble spécifique et de son caractère non guérissable n'est pas connue de tous les enseignants.

De plus, les professeurs ayant exprimé une demande concernant notre intervention au collège ont souhaité avoir une définition des différents troubles spécifiques.

Ces résultats justifient l'organisation d'une réunion plénière d'information sur les troubles spécifiques des apprentissages.

2.4.2 La mise en place d'aménagements pédagogiques

Lors des entretiens semi-dirigés, nous avons pu constater l'implication des professeurs dans la mise en place d'aménagements pédagogiques. Il est toutefois à noter que les professeurs participant aux entretiens ont été recrutés sur la base du volontariat, et que cela constitue donc un biais à notre étude.

En effet, les enseignants de notre population adaptent les supports de contrôles en fonction des propositions des PAI : ils réduisent la quantité d'exercices demandés, ils n'évaluent pas l'orthographe, ils adaptent les consignes. Cette initiative n'est toutefois pas unanime, ni systématique, alors que les élèves affirment que cela facilite leur travail ; c'est pourquoi nous insistons sur cette nécessité dans le guide.

De plus, les enseignants favorisent, quand c'est possible, le travail de groupe qui est bénéfique à ces élèves. Certains groupes d'élèves à besoins spécifiques ont été créés hors classe (groupes EMER). Néanmoins, les élèves « dys » interrogés pensent que leurs camarades ont plutôt tendance à ignorer leur différence ou qu'ils ne les aident pas. C'est pourquoi, l'entraide et le travail de groupe sont des aménagements auxquels nous attachons de l'importance dans le guide.

Aussi, certains professeurs proposent des outils de compensation à leurs élèves en difficulté, comme la mise à disposition de formules, d'un carnet de résumé de cours par entrée thématique, de leçons schématisées, d' « aides » pour organiser la temporalité des tâches à accomplir. Nous pensons que ces aides pourraient être développées et systématisées, ce qui n'est pas encore le cas pour le moment, puisque seuls quelques professeurs ont pris l'initiative de les créer. Nous avons donc repris ce point important dans le guide, afin que les élèves puissent bénéficier davantage d'outils référentiels quand ils travaillent.

La plupart des enseignants font varier les modalités d'expression et de transmission au cours d'une séance de cours : modalité orale, écrite, visuelle ou kinesthésique. De plus, ils adaptent les consignes en utilisant tout leur bagage pédagogique : passer du langage oral au langage écrit et vice et versa, schématiser, décomposer la consigne, symboliser, étayer... Les élèves ne se plaignent pas de leurs difficultés de compréhension dans les questionnaires. Nous pouvons donc considérer que l'étayage des professeurs au collège Grandville est suffisant. Nous encourageons l'usage de toutes les modalités d'expression, de transmission et de mémorisation dans le guide.

Enfin, les enseignants affirment utiliser des techniques de réassurance et essaient de développer l'estime de soi. Cette attitude bienveillante de leur part est fondamentale pour l'épanouissement des élèves « dys ». Ceci peut expliquer pourquoi les élèves interrogés estiment que leurs professeurs en font assez pour eux et tiennent compte de leurs difficultés. On peut supposer qu'une relation de confiance s'est établie et que les élèves se sentent soutenus. Nous pouvons donc appuyer ce modèle dans le guide.

D'après les enseignants, les élèves « dys » ne sont pas forcément les bénéficiaires de classes spéciales (EMER). Ils compensent en général suffisamment leurs difficultés pour suivre une scolarité ordinaire. Certains élèves interrogés projettent de poursuivre leur cursus en lycée professionnel. Les groupes de besoins sont sans aucun doute une bonne perspective pour travailler les notions clefs qui leurs permettront de rejoindre cet enseignement spécialisé. Nous évoquons ces exemples dans le guide qui s'adresse aux enseignants de Liverdun pour expliquer que certaines adaptations se réalisent mieux dans des petits groupes de travail qu'en groupe classe.

Les orthophonistes de notre échantillon, quant à elles, donnent des listes d'aménagements pédagogiques, qui transitent par le médecin scolaire. Les aménagements préconisés sont d'ordre général, et, comme nous avons pu le voir dans la partie 2.2, il y a peu de relation individuelle entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire. C'est pourquoi un travail d'échanges entre les deux professions pourrait permettre une meilleure prise en charge de l'enfant « dys » au collège.

La quatrième hypothèse est validée. Nos échanges avec les enseignants nous ont permis de connaître leurs pratiques pédagogiques et de mettre l'accent sur ce qui est déjà adapté dans ces pratiques. Nous avons pu aussi faire le point sur les aménagements qu'ils ont écartés et en connaître les raisons. Nous avons réussi à extraire de leurs pratiques des points essentiels que nous avons fait apparaître dans le guide, que nous avons complété grâce à d'autres propositions en lien avec leurs besoins afin de leur donner de nouvelles pistes de travail.

CONCLUSION

1. Synthèse globale des résultats

Toutes nos hypothèses n'ont pas été validées mais nous en avons confirmé la plupart.

Ainsi, les orthophonistes et les enseignants ont bien quelques lacunes concernant les différents aspects du métier des uns et des autres. Nous avons pu constater que certains professeurs ne maîtrisent pas la différence entre leur rôle d'éducateur et le rôle de rééducateur de l'orthophoniste. Les orthophonistes quant à elles méconnaissent les objectifs pédagogiques précis des enseignants. Il serait bénéfique, pour améliorer le vécu des élèves, que les formations initiales et continues des deux corps de métier mettent davantage l'accent sur les compétences et les interférences de chaque profession car nous sommes amenés à travailler ensemble pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous avons également mis en évidence le fait qu'il existe un manque de communication entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire. Les parents, très impliqués dans la scolarité de leur enfant, sont les interlocuteurs privilégiés des uns et des autres.

Nous avons pu constater que les élèves « dys » jugent la mise en place des aménagements pédagogiques suffisante, et qu'ils considèrent que les professeurs tiennent suffisamment compte de leurs difficultés. Cela peut certainement s'expliquer par le fait qu'un certain nombre d'aménagements sont déjà bel et bien en place au collège de Liverdun. Pourtant, ces élèves pourraient encore bénéficier davantage d'aménagements pédagogiques, comme le souhaiteraient certains parents. Ceci nous confirme que nous devons orienter nos échanges avec les professeurs sur la nécessité d'appliquer les recommandations de mise en place d'aménagements pédagogiques.

Les manifestations scolaires des troubles spécifiques des apprentissages étant à la fois diverses et complexes, le travail d'échange au long cours avec les enseignants, par le biais de questionnaires et d'entretiens oraux, a permis l'élaboration de solutions pédagogiques adaptées à chaque trouble et à chaque matière, par la mise en place d'une réunion d'information sur les troubles spécifiques des apprentissages et par l'élaboration d'un guide pratique de mise en place des aménagements au collège.

Bien que toutes nos hypothèses n'aient pas été confirmées, nous avons mis en évidence qu'une communication approfondie entre les deux professionnels que sont l'orthophoniste et l'enseignant peut se construire pour un aménagement pédagogique réussi, opportun et efficace et pour une meilleure prise en charge de l'enfant et de ses troubles.

2. Regard critique sur notre travail

2.1 La population

Nous avons réalisé notre étude auprès de 15 enseignants, de 15 élèves et leurs parents, ce qui constitue un échantillon relativement réduit et ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. Il aurait sans doute été préférable de réaliser notre étude auprès d'une population moins restreinte. De plus, pour réaliser nos entretiens, les professeurs ont été recrutés sur la base du volontariat, ce qui représente un biais important à notre étude.

Les orthophonistes qui constituent notre échantillon sont au nombre de 4. Il n'est donc pas envisageable d'élargir leur point de vue à l'ensemble de la profession.

2.2 Les questionnaires

Afin de répondre au mieux à nos hypothèses de départ, nous avons cru bon de poser un maximum de questions. Or, il s'avère que certaines questions ne nous ont apporté que peu d'informations pertinentes pour vérifier nos hypothèses. De plus, il aurait été parfois nécessaire d'approfondir certaines notions, afin d'obtenir un maximum de réponses objectives (exemple : « connaissez-vous le métier d'orthophoniste ? oui/non », ceci induit forcément une réponse positive et pourtant n'en révèle aucun aspect).

De plus, nous aurions souhaité faire davantage de parallèles entre les résultats aux questionnaires donnés par les différents acteurs. Pour cela, le nombre de questions et leur teneur auraient dû être sensiblement identiques.

Par ailleurs, certaines questions, principalement les questions ouvertes, n'ont pas obtenu de réponses. Sans doute ce type de réponse alourdit-il le processus de réponse d'un questionnaire et demande davantage de recul.

2.3 L'analyse des données

Dans le but d'objectiver un maximum de réponses aux questionnaires, nous avons privilégié l'analyse quantitative de nos données, or, les données chiffrées ne sont pas toujours représentatives de la population.

De plus, pour les questions ouvertes et les entretiens, nous avons dû réaliser une analyse qualitative, ce qui introduit une part de subjectivité.

3. Pistes de recherches

Nous souhaitons ici mettre en avant quelques pistes à explorer à la suite de ce travail de recherches.

Afin d'étendre notre étude à l'échelle Nationale, il serait profitable d'intervenir dans d'autres collèges de France.

Nous encourageons aussi les élèves de l'école d'Orthophonie à poursuivre notre travail, à évaluer la pertinence de nos outils (réunion d'informations et guide) et à améliorer leur utilisation par les professeurs du collège de Liverdun ou d'autres collèges à l'avenir. Ce mémoire de recherche pourrait constituer un appui à un nouveau travail.

Il serait intéressant de renouveler notre démarche au lycée, où les élèves « dys » sont confrontés à de nouvelles difficultés, et où les exigences scolaires sont encore différentes.

Des réunions régulières réunissant orthophonistes, enseignants, élèves et parents permettraient des retours sur expériences vécues (feed-back) profitables et une adaptation de l'environnement aux besoins de l'enfant. Ces réunions pourraient être ouvertes à d'autres professionnels (ergothérapeutes, psychologues...).

4. Apport personnel

Réaliser ce mémoire nous a demandé un investissement personnel important, mais il est à la hauteur de ce que nous y avons gagné :

- d'un point de vue méthodologique : il nous a appris à organiser notre travail, à planifier nos interventions et nos actions, à multiplier nos recherches et nos lectures, à synthétiser notre travail en veillant à rester précises et rigoureuses dans l'analyse des

résultats obtenus, à nous remettre perpétuellement en question, à progresser de façon autonome mais toujours sous tutelle bienveillante ;

- d'un point de vue relationnel : à travailler en équipe, avec son lot de convergences, de divergences et également de concessions, à échanger longuement avec les différents membres de l'Equipe Educative qui quotidiennement œuvrent auprès des enfants rééduqués et à profiter de leur expérience et de leurs connaissances;
- d'un point de vue personnel : à nous faire prendre un recul important sur notre future pratique et plus particulièrement en termes relationnels avec les autres professionnels qui entourent l'enfant.

Nous nous sommes rendues compte à quel point la communication entre les différents acteurs entourant l'enfant était importante et nécessaire pour sa réussite et son bien-être. Nous connaissons davantage à présent le monde du secondaire, les contraintes des professionnels qui le composent, et l'aide que nous pouvons nous apporter mutuellement : nul doute que nous saurons mettre à profit cette expérience lors de nos interventions futures et pendant notre pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- BELIVEAU M-C**, 2008, Dyslexie et autres maux d'école, Editions du CHU Sainte-Justine
- BRIN F., COURRIER R., LEDERLE E., MASY V** ; 2004, Dictionnaire d'Orthophonie, Ortho Edition
- BRUNER J. S.**, 1963, Le développement de l'enfant- Savoir-faire, savoir dire, PUF
- CATHELIN N.**, 2012, Psychopathologie de la scolarité, Editions Elsevier-Masson
- COLLETTA J.M.**, 2004, Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition, éditions PSH
- DE KETELE ET ROEGIERS**, 2009, Méthodologie du recueil d'informations
- DELAHAIE M.**, 2004, L'évolution du langage chez l'enfant, De la difficulté au trouble, éd INPES
- DE SINGLY**, 2005, L'enquête et ses méthodes : le questionnaire
- EGAUD C.**, 2001, Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève, CNDP
- HELAYEL J. et CAUSSE- MERGUI I.**, 2011, 100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance, éd Tom Pousse
- KREMER J.M. et LEDERLE E.**, 2009, *L'Orthophonie en France*, PUF, 6^{ème} version
- LAHALLE F.**, 2005, 4 temps, 7 mesures, des actions pour agir contre l'illettrisme, Sénat, FNO
- POULET I. et al.**, 2013, Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège, coll. Pédagogie/Formation, édition Chronique Sociale
- ROGER MUCCHIELLI**, 2011, L'entretien de face à face, éd ESF
- TOUZIN M. et LEROUX M. N.**, 2011, 100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques, Comment leur donner la parole ? Comment favoriser leurs apprentissages en classe et à la maison ? éd Tom Pousse
- VAN NIEUWENHOVEN C. et DE VRIENDT S.**, 2010, L'enfant en difficulté d'apprentissage en mathématiques : pistes de diagnostic et supports d'intervention, éd Solal

MEMOIRES D'ORTHOPHONIE

GADRE C. et MEUGNIOT A.R., Dix sur dys, création d'un site internet d'informations et de ressources sur la dyslexie- dysorthographe à l'usage des enseignants,

GRISARD S., 2012, Etat des lieux des aménagements pédagogiques et d'examens pour les jeunes dyscalculiques, Mémoire d'orthophonie,

LEDUC C., 2009, PIAPEDE : repérer les modalités pédagogiques permettant d'aider chaque enfant en difficulté

MARCHAND-ARNAL L., RICHEL V., 2013, Élaboration d'une formation sur la dyslexie/dysorthographe à destination des enseignants de collège, Mémoire d'orthophonie, Lille

MEERSCHMAN G., ROUSSEL F., sous la direction de CRUNELLE D., 2004, Elèves en difficulté en classe de 6^{ème} : quel partenariat orthophoniste/enseignant ?, mémoire d'orthophonie, Lille

NADOLSKI C. et NOCERA A., 2006, La dyslexie à l'école primaire : impact d'une adaptation de l'enseignement sur le vécu scolaire de l'enfant

TONDOUX A., 2013, Les relations partenariales entre les enseignants et les orthophonistes libéraux : création et expérimentation d'une grille d'observation, Mémoire d'orthophonie, Nantes

WAGNER N., 2013, Impliquer les parents, dans les séances d'orthophonie, de leur enfant ayant des troubles dyslexiques : Quel(s) intérêt(s) ? Pour qui ? Pour quoi faire ?, Mémoire d'orthophonie, Nancy

<u>TEXTES OFFICIELS</u>

CODE de l'ACTION SOCIALE et des FAMILLES

CODE de l'EDUCATION, art. D 351- 1, D351-9, D351-4, D351-5

CODE de la SANTE PUBLIQUE

LOI n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 11 février 2005, Ministère de la Santé

LOI d'Orientation de l'Education de 1989

LOI n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, du 8 juillet 2013

NOMENCLATURE des ACTES ORTHOPHONIQUES

PEILLON V., 2013, Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013, circulaire n°2013-060 du 10-4-2013, MEN- DGESCO

RINGARD J. Ch., Rapport A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique, février 2000

VEBER F. et RINGARD J. Ch., Plan gouvernemental d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, 21 mars 2001, Ministère de la Santé

ARTICLES, REVUES

COMBESSIE P., « L'analyse d'entretien dans une enquête de terrain », Université de Paris Ouest – Nanterre – La Défense — UFR SSA — Département de Sociologie — L 3 « Atelier d'étude » HL SAR 604 *Socio-anthropologie du monde contemporain*

CRAP, 2004, Cahiers Pédagogiques n°428, Dossier : De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'école

CRAP, 2006, Cahiers Pédagogiques n°444, Dossier : Décrocheurs... Comment raccrocher ?

CRAP, 2008, Cahiers Pédagogiques n°459, dossier : L'école à l'épreuve du handicap.

CRAP, 2010, Cahiers Pédagogiques n°480, mars 2010, dossier : Travailler avec des élèves en difficulté.

ESTIENNE F., 2012, Orthomagazine n°103, « 55 clefs pour comprendre les dyslexies », éd. Elsevier Masson, novembre-décembre 2012, p.28-32

GUIDE ENSEIGNANT : la Dyslexie, 2009, Académie de Dijon, Inspection Académique de Côte d'Or

HABIB M., 2008, Valeurs mutualistes n° 253

LAHALLE F., 2007, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°40- Réflexions autour « De la formation d'enseignants accompagnant des jeunes présentant des troubles du langage, lors de la mise en place de dispositifs UPI au collège –

La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens : quelles voies de réforme pour la France ? Article n°314, janvier 2013, éd. Centre d'Analyse Stratégique

LAHALLE F., 2007, « Réflexion autour de la formation d'enseignants accompagnant des jeunes présentant des troubles du langage lors de la mise en place de dispositifs UPI au collège », Professeure à l'INS HEA

LEFEVRE N., 2013, méthodes et techniques d'enquête, cours Master 1SLEC

RAULT C., 2005, « En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves », *Reliance*, no 16, p. 67-74.

REVILLARD A., 2006-2007, « Aide-mémoire : préparer et réaliser un entretien », Ecole normale supérieure de Cachan, Département de Sciences sociales, Cours de Méthodes qualitatives en sciences sociales (L3)

TROUBLES SPECIFIQUES DES APPRENTISSAGES, démarches de repérage et aménagements pédagogiques au collège, 2008-2009, Groupe départemental « troubles spécifiques des apprentissages », Académie Lyon

SITES INTERNET

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://eduscol.education.fr/>

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/handiscol-ash/>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

<http://www.snuipp.fr>

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

<http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=114>

<http://www.dyspraxies.fr/>

<http://www.inshea.fr/>

ANNEXES

Questionnaire aux enseignants

1. Année d'obtention du CAPES :

2. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

-
-
-

3. Pendant votre formation initiale, avez- vous suivi des modules sur :

- Les différentes pratiques pédagogiques
- Les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire
- Les aménagements pédagogiques au niveau du collège
- Les filières d'orientation pour les élèves scolarisés en collège

4. En formation continue, vous avez participé à des conférences ou à des stages sur :

- Les troubles dys- : citez lesquels :
- Les aménagements pédagogiques et matériels au collège

5. Parmi ces troubles, lesquels pensez-vous pouvoir définir facilement ?

- La dyslexie
- La dysorthographe
- La dysphasie
- La dysgraphie
- La dyscalculie
- La dyspraxie

**6. Pensez-vous que les causes des troubles « dys » sont :
(vous pouvez cocher plusieurs réponses)**

- un retard de développement
- des facteurs héréditaires
- des facteurs psychologiques
- des facteurs socio-culturels
- un manque d'appétence de l'enfant aux apprentissages scolaires
- un dysfonctionnement intellectuel ou moteur
- des difficultés d'attention et de mémoire
- des difficultés comportementales

- une déficience intellectuelle
- Autres :

**7. Selon vos observations, les troubles dys ont pour conséquences :
(vous pouvez cocher plusieurs réponses)**

- des efforts considérables de concentration et d'attention de la part de l'élève
- des effets sur le comportement de l'élève : inhibition, introversion
- des effets sur le comportement de l'élève : excitation, énervement
- la mise en situation de handicap à l'école
- la fatigabilité de l'élève
- un travail très important de la part de l'élève
- un décrochage, une baisse d'envie de la part de l'élève
- la guérison avec une rééducation orthophonique
- Autres :

8. Connaissez-vous une ou plusieurs personnes dans votre entourage proche qui souffrent d'un trouble « dys » ?

- oui
- non

9. Souffrez-vous vous-même d'un trouble « dys » ?

- oui
- non

10. Connaissez-vous le métier d'orthophoniste ?

- oui
- non

11. Connaissez-vous les champs d'intervention des orthophonistes ?

- oui
- non

Si oui, lesquels ?

.....

12. Depuis la loi de 2005, l'école ordinaire accueille des enfants en situation de handicap pour qu'ils puissent accéder aux mêmes apprentissages que les autres élèves.

Que pensez-vous de cette loi ?

- Elle permet une réelle inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire
- Elle ne tient pas compte :
 - des soucis d'accueil en termes de nombre de locaux « aux normes »
 - des soucis d'adaptation en termes d'habitudes de fonctionnement de l'établissement (fonctionnement général)
 - des soucis d'adaptation en termes de moyens financiers
 - des soucis de formation
 - autres :
- Sans avis

13. Pensez-vous que l'application de cette loi dans votre établissement est :

- très satisfaisante
- satisfaisante
- moyennement satisfaisante
- sans avis
- Pourquoi ?

14. Pour vous, la pédagogie différenciée c'est :

- encre dans vos habitudes de travail
- une nécessité contraignante
- difficile à mettre en place au collège

15. Face à l'élève « dys », vous vous êtes senti(e)s :

- Démuni(e), impuissant(e) : vous ne savez pas quoi proposer pour les aider
- A l'aise : vous avez déjà mis en place des aménagements qui fonctionnent
- Prudents : beaucoup d'élèves ont des difficultés en cours alors qu'ils ne sont pas diagnostiqués « dys »
- Autres :

16. Combien avez-vous (en moyenne) d'élèves par classe :

.....

17. Cette année scolaire (2013-2014), combien avez-vous d'élèves « dys » en classe ?

.....
18. Avez-vous dû mettre en place des aménagements ?

- oui
- non

Si oui, citez les aménagements que vous avez choisi de proposer :

-
-
-
-

19. Qui a préconisé les aménagements que vous avez choisi de mettre en œuvre ?

- Vous-même
- Un(e) orthophoniste
- Le médecin scolaire
- Une équipe pluridisciplinaire

20. Avez-vous constaté des améliorations grâce à ces aménagements ?

- oui
- non

Si oui, ces améliorations sont d'ordre (plusieurs choix possibles) :

- quantitative : les élèves concernés ont de meilleurs résultats
- qualitative : les élèves concernés semblent plus à l'aise en classe

21. Avez-vous mis en place ces aménagements spécifiquement à chaque élève ?

- oui
- non

22. Avez-vous mis en place ces aménagements spécifiquement à chaque pathologie ?

- oui
- non

23. Pensez-vous que la mise en place des aménagements pour ces élèves vous demande une surcharge de travail importante ?

- oui
- non
- sans avis

24. Quels aménagements ont été impossibles à mettre en place dans votre classe ?

-
-
-
-

Pourquoi ?

- Manque de temps
- Manque d'espace dans la classe
- Manque de moyens financiers
- Manque d'informations quant à leur application
- Souci d'équité au sein de la classe
- Autres :

25. Êtes-vous ou avez-vous été en contact avec les orthophonistes prenant en charge ces élèves ?

- Individuellement :

- oui
- non

- Lors de réunion(s) :

- oui
- non

26. Quelles sont vos attentes en ce qui concerne notre intervention auprès des enseignants du secondaire ?

.....

.....

.....

.....

.....

MERCI D'AVOIR REPONDU A NOTRE QUESTIONNAIRE

Questionnaire pour les élèves « dys- »

1. Peux-tu décrire en quelques mots quel trouble « dys- » tu as ?

.....
.....
.....

2. As-tu déjà été pris en charge par un(e) orthophoniste quand tu étais plus jeune ?

oui

non

Si oui, à quel âge et pendant combien de temps ?

3. Actuellement, combien de fois par semaine vas-tu chez l'orthophoniste ?

4. As-tu déjà redoublé une classe ?

oui

non

Si oui, laquelle ?

5. Dans quelle(s) matière(s) as-tu des difficultés (plusieurs choix possibles)?

- Français
- Histoire-Géographie
- Mathématiques
- Anglais
- Autres :

6. Selon toi, qu'est-ce qui traduit tes difficultés ? (plusieurs choix possibles)

- La lenteur du travail : tu manques de temps pour finir
- Des problèmes d'attention : tu as du mal à rester concentré
- Le manque de confiance en toi : tu as peur d'échouer
- Des problèmes de mémoire :
 - Quand tu as fini de lire un texte, tu ne te souviens plus du début
 - Tu as du mal à retenir une réponse en attendant qu'on t'interroge
 - Tu as du mal à retenir une poésie
 - Tu as du mal à retenir tes leçons
- En lecture :
 - Tu as des difficultés pour déchiffrer
 - Tu as des difficultés à comprendre les consignes
 - Tu as des difficultés à comprendre les textes lus
 - La police d'écriture et la présentation du texte jouent sur tes performances en lecture

- A l'écrit :
 - Tu as des difficultés à copier et recopier les cours
 - Tu as des difficultés pour rédiger un texte (Lors d'une rédaction par exemple)
 - Tu as des difficultés en dictée
 - Tu manques d'idées
 - Tu as du mal à organiser tes paragraphes

- A l'oral, lorsque tu dois participer :
 - Tu as du mal à parler devant tout le monde
 - Tu cherches tes mots
 - Tu bafouilles

- En mathématiques :
 - Tu as du mal à calculer
 - Tu as du mal à tracer en géométrie
 - Tu as du mal à retenir les tables
 - Tu as du mal à comprendre les unités de mesure
 - Tu as du mal à calculer de tête
 - Tu as du mal à comprendre les consignes des problèmes

- En langues vivantes (plusieurs langues possibles) :
 - anglais allemand espagnol
 - Tu as du mal à apprendre le vocabulaire
 - Tu as du mal à prononcer avec l'accent
 - Tu ne sais pas comment écrire les mots
 - Tu as du mal avec la grammaire
 - Tu as du mal avec la conjugaison des verbes irréguliers

7. As-tu l'impression que tes camarades de classes comprennent les difficultés dues à ton trouble dys ?

oui non

Si oui, pourquoi ?

- ils t'aident à faire tes devoirs
- ils te proposent de photocopier leurs cours
- ils t'aident pendant les heures de classe
- Autres :

Si non, pourquoi ?

- ils se moquent de toi
- ils ne te parlent pas

- ils ne t'aident jamais
- Autres :

8. Dirais-tu que tes professeurs tiennent compte de tes difficultés ?
oui non

9. Ont-ils mis en place des aménagements spécialement pour toi ?
oui non
Si oui, lesquels ?

10. As-tu l'impression que ces aménagements te sont utiles ?
oui non
Pourquoi ?

11. Voudrais tu que tes professeurs fassent d'autres choses pour t'aider davantage ?
oui non

Si oui, que pourraient-ils faire par exemple ?

-
-
-

12. Est-ce que tu as mis des choses en place toi-même afin de contourner tes difficultés ?
oui non

Si oui, lesquelles ?

13. Combien de temps mets-tu pour faire tes devoirs à la maison ?

- Moins d'1 heure
- Entre 1h et 2h
- Plus de 2heures

14. Te fais-tu aider pour faire tes devoirs ?
oui non

Si oui, par qui ?

15. Utilises-tu l'ordinateur pour faire tes devoirs ?
oui non

16. Utilises-tu des logiciels spécifiques ?
oui non

Si oui, lesquels :

- Le prédicteur de mots
- Le correcteur orthographique
- Le retour auditif
- Des logiciels en mathématiques
- Autres :

17. Sais-tu déjà quelles études tu feras après le collège ?

.....

18. Quel métier envisages-tu de faire plus tard ?

.....

19. Penses-tu qu'on puisse améliorer les aménagements qui te sont proposés si on discute avec tes professeurs de la façon de les mettre en place ?

oui

non

20. Accepterais-tu qu'on vienne en classe pour observer comment ces aménagements sont appliqués ?

oui

non

MERCI D'AVOIR REPONDU A NOTRE QUESTIONNAIRE

Questionnaire pour les orthophonistes

1. Connaissez-vous le métier d'enseignant ?

- bien
- assez bien
- peu

2. Connaissance le contenu des programmes que les professeurs enseignent au collège ?

- oui
- non

3. Connaissez-vous le contenu du « Socle commun de connaissances et de compétences » que tout élève doit avoir acquis en fin de troisième ?

- oui
- non

4. Pour un patient donné, à combien de réunions dans le cadre scolaire avez-vous participé l'année dernière ?

.....

5. A quels types de réunions avez-vous participé ? (plusieurs choix possibles)

- Equipes de Suivi de Scolarité pour les PPS
- Equipes Educatives pour les PAI ou les PPRE
- Conférences pédagogiques pour l'information des enseignants
- Autres :

6. En règle générale, vous avez été plus souvent convié(e) aux réunions :

- A l'école primaire
- Au collège
- Au lycée
- Indifféremment

7. En règle générale, il a été plus facile de communiquer avec les enseignants de vos patients :

- Au primaire
- Au collège
- Au lycée
- Indifféremment

8. Pour communiquer avec les enseignants de vos patients, en général, vous avez le plus souvent eu recours :

- au téléphone
- au courrier
- aux courriers électroniques ou email
- aux interventions orales lors de réunion
- Autres :

9. Pour quels types de pathologies avez-vous déjà proposé des aménagements au collège (plusieurs choix possibles)?

- Dyslexie
- Dysorthographe
- Dysphasie
- Dysgraphie
- Dyscalculie ou trouble du raisonnement et de la logique
- Autres :

10. Quels aménagements avez-vous proposés à vos patients dys- au collège?

- Aménagements pédagogiques au sein de la classe :
 - Attitude et relation professeur/ élève : valorisation, encouragements
 - Mise en page des supports de cours (taille, espace, couleur)
 - Variation des supports de cours (clé USB, photocopies...)
 - Valorisation de la modalité orale
 - Autre(s) :

- Aménagements pédagogiques pour les devoirs à la maison :
 - Possibilité de rédiger les devoirs à la maison à l'aide de l'outil informatique
 - Utilisation de logiciels facilitant les devoirs (Dictée vocale, retour vocal, correcteur orthographique...)
 - Limitation de la quantité de devoirs à la maison
 - Autre(s) :

- Aménagements des modalités d'évaluation :
 - Adaptation de la grille d'évaluation
 - Adaptation des modalités de passation (qcm, textes à trous)
 - Temps supplémentaire
 - Exercices en moins
 - Evaluation à l'oral
 - Autre(s) :

- Aménagements d'examens :
 - 1/3 temps supplémentaires
 - Secrétaire
 - Ordinateur
 - Autre(s) :

11. Sous quelle forme les avez-vous transmis aux enseignants ?

- Liste type :
 - envoyée par courrier individuel au médecin scolaire
 - transmise par appel téléphonique à l'enseignant
 - remise en main propre à l'enseignant lors d'une réunion

- Liste spécifique à l'enfant en question :
 - envoyée par courrier individuel au médecin scolaire
 - transmise par appel téléphonique à l'enseignant
 - remise en main propre à l'enseignant lors d'une réunion

- Autres :

12. Pensez-vous qu'intervenir ponctuellement auprès des enseignants du secondaire pour les informer sur la nature des différents troubles « dys- » relève des compétences de l'orthophoniste ?

- oui
- non
- sans avis

Pourquoi ?

.....
.....

13. Pensez-vous qu'élaborer avec eux des aménagements pertinents pour leurs élèves « dys- » relève de nos compétences d'orthophoniste ?

- oui
- non
- sans avis

Pourquoi ?

.....
.....

14. Croyez-vous que ce partenariat avec les enseignants du secondaire puisse avoir un effet bénéfique sur notre prise en charge des patients « dys- » ?

- oui
- non

15. Croyez-vous que ce partenariat avec les enseignants du secondaire puisse avoir un effet bénéfique sur le vécu scolaire de nos patients « dys- » ?

- oui
- non

Merci d'avoir répondu à notre questionnaire

Questionnaire pour les parents d'élèves « dys- »

1. Pouvez-vous nous dire quel type de trouble « dys- » a votre enfant ?

.....

2. Depuis combien de temps est-il diagnostiqué ?

.....

3. Depuis combien de temps est-il suivi par une orthophoniste ?

.....

4. Comment vivez- vous la scolarité de votre enfant ?

Cela est :

- très difficile pour vous
- difficile pour vous
- sans souci particulier pour vous

5. Avez-vous eu besoin de prendre contact avec les enseignants de votre enfant ?

oui non

Si oui, Pourquoi ?

.....

.....

6. Des adaptations ont- elles été mises en place pour votre enfant au collège ?

oui non

Si oui, lesquelles :

-
-
-

7. Pensez-vous qu'elles soient efficaces ?

oui non

Si oui, est-ce parce que votre enfant (plusieurs choix possible) ?

- prend plus de plaisir à aller à l'école
- prend moins de temps pour faire ses devoirs
- a de meilleurs résultats scolaires
- a plus confiance en lui et se sent moins en échec
- Autres :

Si non, pourquoi ?

.....

8. Pour aider votre enfant, qu'aimeriez-vous qu'il soit fait de plus à l'école?

.....
.....
.....
.....
.....

9. Aidez-vous votre enfant à faire ses devoirs ?

oui

non

10. Avez-vous des questions particulières à nous poser à propos des aménagements mis en place ?

.....
.....
.....
.....

11. Avez-vous des suggestions particulières à propos des aménagements à mettre en place ?

.....
.....
.....
.....
.....

MERCI D'AVOIR REPONDU A NOTRE QUESTIONNAIRE

DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHIE

PROJET D'ACCUEIL INDIVIDUALISE

Année scolaire 2013 - 14
suivant la circulaire N°2003-135 du 08-09-2003

BESOINS ET AMENAGEMENTS SPECIFIQUES DE L'ELEVE

L'élève présente une dyslexie-dysorthographe importante. La compréhension orale n'est pas affectée par le trouble, il faut donc privilégier au maximum l'oral pour les apprentissages scolaires, les évaluations.

En classe, la situation de l'élève nécessite de mettre en place les adaptations suivantes:

1. La lecture

L'accès à la signification doit toujours être privilégié, quelle que soit la méthode.

- Lire les consignes ou les faire lire à voix haute par les enfants normo-lecteurs pour assurer la compréhension
- Faire lire par autrui les livres de lecture, sauf quelques passages qu'il lira lui-même
- Suivre la lecture du doigt ou utiliser un cache-lignes si besoin

2. L'orthographe

- Limiter les exigences face à l'écrit, en se centrant sur le fond (sens) du message écrit par l'élève et non pas sur la forme (orthographe).

L'expression écrite est difficile pour les enfants dyslexiques : ils ont plein d'idées, mais ils présentent des difficultés à les organiser. La syntaxe n'est pas acquise, les fautes d'orthographe et de grammaire sont nombreuses.

- Favoriser l'utilisation de dictées à trous (QCM)
- La prise de note est lente et l'élève manque d'organisation : la copie des cours et des devoirs risque d'être incomplète ou avec des erreurs. Il convient de réduire les écrits : mettre en place des photocopies afin qu'il ait une trame complète des cours. Il conviendra également de vérifier que les devoirs sont bien notés dans le cahier de texte : Français, histoire-géo, mathématique, anglais.
- Evaluer isolément l'orthographe pour ne pas pénaliser toutes les disciplines.
- Adapter les exigences quant à l'apprentissage des langues étrangères en raison des difficultés phonologiques (adopter plutôt une notation positive pour une juste mise en évidence des progrès)
- Les oublis de fournitures scolaires sont fréquents. Les parents contrôleront le cartable pour venir en classe et l'enseignant s'assurera que l'élève a bien emporté les cahiers pour réaliser les devoirs (ex : demander à un élève de vérifier le contenu du cartable avant le retour à domicile, le soir)
- La lecture est lente, avec une compréhension imparfaite ; il convient de lire les textes à voix haute.

3. Les évaluations

- Favoriser les restitutions à l'oral
- Accorder un tiers temps supplémentaire ou diminuer le nombre d'exercices demandés, si besoin
- Limiter la quantité d'écrit et ne faire produire que l'essentiel des réponses (cibler la bonne intégration des concepts) : répondre avec des mots clé

LES DEVOIRS A LA MAISON

Pour l'enfant, les journées d'école sont très fatigantes et les devoirs représentent un effort supplémentaire énorme. Ses parents sont très présents dans le suivi scolaire. Il peut arriver que certains devoirs ou certaines leçons soient rédigés par les parents; il est important de préciser qu'il s'agit d'un secrétariat nécessaire pour soulager l'enfant et lui permettre de se concentrer sur la compréhension et l'apprentissage des leçons.

- Limiter la quantité de devoirs
- Cibler les connaissances à acquérir
- Autoriser l'élève à rendre les devoirs rédigés à l'aide de l'outil informatique

DYSPRAXIE



Projet personnalisé de scolarisation



Décisions de l'éducation nationale concernant un élève en situation de handicap, scolarisé en milieu ordinaire

Adaptations pédagogiques* à mettre en œuvre pour aider l'élève à contourner les difficultés liées à sa situation de handicap et lui permettre de faire ses apprentissages dans tous les domaines :

Adaptations pédagogiques Fin de l'année scolaires 2013 et 2013/14 :

Limiter au maximum l'écrit

Surligner les consignes

Espacer les exercices

Les cours seront donnés sur clé USB ou photocopiés (tape les titres et les plans des cours).

Donner les trames pour les tableaux, schémas, dessins.

Favoriser l'utilisation de l'ordinateur

En mathématiques, Yoann aura son propre code d'encadrement qu'il pourra employer tout au long de sa scolarité.

Utiliser le logiciel géogébra

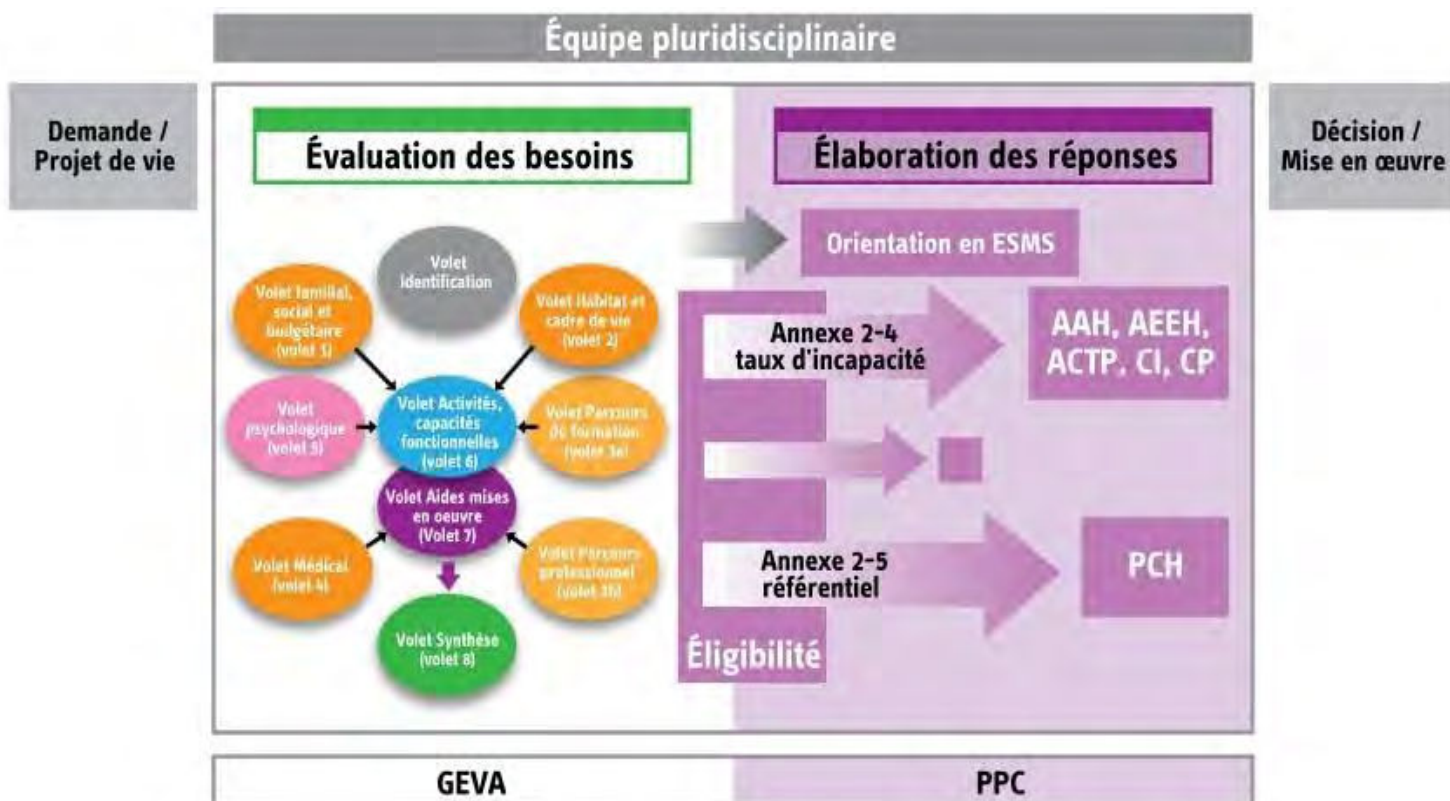
Les livres et barres d'outils en SVT et histoire seront télé chargés.

Ne pas évaluer le soin ou l'organisation.

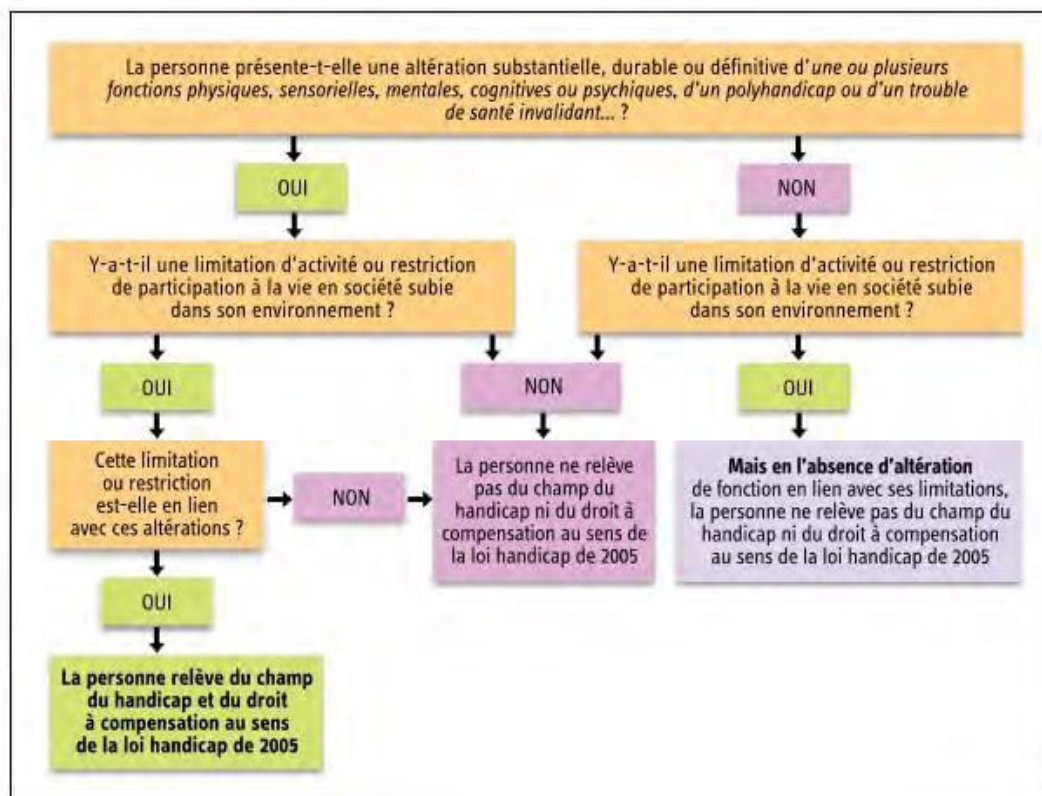
En Arts Plastiques, ne pas mettre de notes mais des appréciations.

* Voir document « conseils à l'attention des enseignants non spécialisés pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées. »

Ce document doit être renseigné par l'enseignant, en concertation avec les professionnels partenaires, dans le cadre de l'Equipe de Suivi de Scolarisation.



L'arbre ci-dessous permet de s'interroger sur l'application ou non de la notion de handicap à la situation de la personne :



Guide des éligibilités pour les décisions prises dans les maisons départementales des personnes handicapées

Mai 2013, Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie

Matériel utilisé pour préparer les cours :

- Manuels scolaires
- Livres ordinaires
- Ordinateur
- Sur papier

Disposition des élèves en classe :

- Classe entière ou demi-groupe
- Selon votre choix
- Par affinités
- Rangées
- Postes de travail
- Autre ?

Matériel utilisé en cours : prof et élèves :

- TBI
- Manuels
- Photocopies
- Livres
- Cahiers
- Classeurs
- Sous-mains/ fiches mémoire/ affichage ?
- Matériel scripteur
- Matériel de géométrie
- Calculatrice
- Ordinateurs pour les élèves
- Ordinateur enseignant
- Matériaux d'expérimentation : lesquels ?

Habitudes pédagogique dans le cadre normal de l'exercice :

- Cours magistral ?
- Elèves chercheurs ? situations problèmes pt de départ ?
- Travail de groupe ? si oui : groupes homogènes ou hétérogènes ?
- La trace écrite est fournie ou les enfants l'écrivent ?
- Prise de note ou cours calibré ?
- Quelle proportion de travail oral/écrit ? A chaque séance ou cela dépend des jours ?
- Comment gérez- vous l'écart entre les élèves les plus rapides et les plus lents ?
- Quelles adaptations avez-vous naturellement mises en place quand vous faites cours ?

Consignes données :

- Aide apportée à un élève qui vous sollicite parce qu'il n'a pas compris le travail demandé :
- Recentrer l'attention d'un élève ou d'un groupe d'élèves inattentif :
- Rassurer un élève qui se sent absolument perdu :
- Utilisation des pairs de la classe ?
-

Spécificités de la matière :

- Connaissances à acquérir ?
- Savoir-faire ? compétences
- Savoir-être ? comportement

Contrôles et évaluations

- A l'oral ?
- A l'écrit ?
- Textes à trous ?
- QCM ? vrai/ faux ou choix multiples (entourer le bon, l'intrus...)
- Questions ouvertes nécessitant de la rédaction ?
- Assemblage de notions synonymes ou contraires ? (vocabulaire : relier)
- Correction de fausses hypothèses, de faux messages ? (barrer et expliquer l'erreur)

AMENAGEMENTS

Avez-vous reçu une liste d'aménagements à mettre en œuvre pour vos élèves « dys » ?

Lesquels ?

Peut-on avec vous faire le point sur les aménagements adoptés et ceux rejetés ?

Pouvez-vous nous expliquer ce qui vous pose problème pour mettre en œuvre les aménagements rejetés afin que nous les adaptions à la situation ?

Tableaux des résultats aux entretiens semi-dirigés

Tableau 1 : récapitulatif des aménagements proposés en classe par les enseignants (partie 1/2)

EN CLASSE	Français		Mathématiques			Langues vivantes		Histoire Géographie	Sciences Physiques	Sciences et Vie de la Terre	Arts Plastiques	TOTAUX	
	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 1	Pr. 1	Pr. 1	Pr. 1	OUI	NON
Cours ou trame sur ordinateur	non	non	oui	oui	oui	oui	non	non	non	oui	-	5	5
Photocopie du cours, TD, exercices	oui, parfois, gagner du temps	oui	oui, Procédures élèves	oui	peu	oui	oui	oui	oui	non	oui	9	2
Document aéré et police adaptée	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui, quand je peux	oui	oui	oui, quand j'y pense	9	2
Lecture facilitée d'ouvrages	non	non	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	x
Lecture facilitée de textes	Oui, lu à voix haute	Oui, lu à voix haute	-	-	-	-	-	10 lignes maximum	-	-	oui	4	x
Lecture facilitée de consignes	Oui, reformule	Oui, reformule	Oui, idem	Oui, idem	Oui, idem	Non, anglais	Non, anglais	oui	Division en sous tâches, aides	Oui, reformule	oui	9	2
manuel scolaire (difficile)	Oui, grammaire	Non, 6 ^{ème} , rarement	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	9	2
Affiches, Aide-mémoire	Non, fiches savoir en langue 3 ^{ème}	Non pendant contrôles, Oui en rédaction	Carnet résumé de cours et calculatrice	-	non	non	non	Non : pas sa classe, complète mi-temps	Non, affiches décorent	Oui, schémas et mots-clefs	Non, affiche œuvres réussies	2	9
Utilisation personnelle d'ordinateur	non	Oui, 1 élève dyspraxique	oui	oui	oui	oui	non	Oui, bien autonome	oui	oui et/ou AVS	Oui, outil infographique	9	2
Utilisation autre : logiciels, TBI, internet	Non, pas en classe, tableau noir, CDI	Non, pas en classe, tableau noir, CDI	Oui, 4 ordinateurs en classe, TBI	Oui, idem	oui	Non, rare accès	Non, rare accès	Rare accès	Non, vidéo projecteur et tableau blanc	Oui, TBI	Outil infographique, accès limité	6	5

Tableau 2 : récapitulatif des aménagements proposés en contrôle et en « devoirs maison » par les enseignants (partie 2/2)

EN CLASSE	Français		Mathématiques			Langues vivantes		Histoire Géographie	Sciences Physiques	Sciences et Vie de la Terre	Arts Plastiques	TOTAUX	
	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 1	Pr. 1	Pr. 1	Pr. 1	OUI	NON
A l'oral	Oui récitation	Non très peu, Pas de récitation	Oui points bonus participation à l'oral	oui	non	Oui, Compréhension et expression	Oui, Compréhension et expression	Oui, 5 questions en début cours	Oui exercice maison présenté : Valorisant, bonnes notes	non	-	7	3
A l'écrit	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	11	0
Document aéré et police adaptée	oui	Non, je n'ai pas les outils pour	oui	oui	oui	oui	oui	oui, quand je peux	oui	oui	oui, si j'y pense	10	1
Texte à trous, répondre par mots clefs	Oui, Orthographe	Oui, Orthographe	oui	-	non	oui	oui	Oui, documents à compléter	oui	oui	-	8	1
QCM (questions à choix multiples)	Oui, dictée, Lecture de vacances	Oui, dictée, Lecture de vacances	non	-	Oui des fois	non	non	non	non	oui	-	4	5
Limiter le nombre de questions	Oui	Oui	non	Oui, refaire plus tard	Oui moins de simples	non	non	oui, enlève 1 sur 3	oui	oui	non	7	4
Attente de réponses plus courtes	Oui	Non	oui	oui	Oui, mots clefs	non	non	non	oui	oui	Revoir barème, soin	6	4
Ne pas compter l'orthographe	Dictée choix multiples	Dictée choix multiples	Oui, indulgence	oui	Oui, pour tous	Oui, difficile pour tous	Oui, difficile pour tous	oui	oui	Oui	-	10	0

Légende : « - » = non demandé

Pr. = professeur

Exemple de contrôle aménagé en physique-chimie

PHYSIQUE-CHIMIE

ÉVALUATION CH2

NOM		Prénom		Rédaction:	/2
CLASSE		Date :		NOTE :	/20

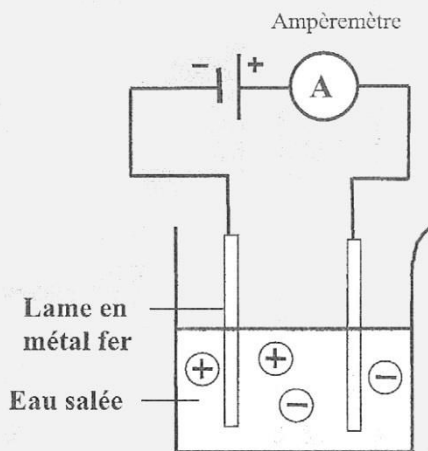
COURANT ELECTRIQUE ET MATIERE

Socle commun

- [C.3.1] Reasonner
- [C.3.3] La matière

Anès veut savoir si le caractère conducteur d'une solution aqueuse dépend de sa concentration en soluté. Il réalise alors la démarche expérimentale ci-dessous :

Expérience



Résultats

Concentration (en g de sel dissous dans 50 mL d'eau)	Intensité du courant dans la solution (en mA)
0,5	60
1	80
2,5	185

Rappel : Une solution aqueuse est un mélange homogène d'un soluté dissous dans l'eau, le solvant.

1. Montrer si des solides et des solutions conduisent le courant électrique

a. Formule une hypothèse liée au problème d'Anès.

.....

.....

/1

b. L'hypothèse que tu as formulée dans la question 1.a est-elle validée ? Justifie en utilisant la conjonction « donc ».

.....

.....

.....

/2

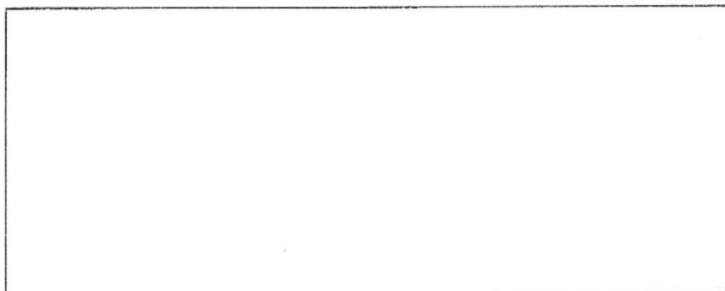
c. Viens au bureau montrer que l'eau salée est conductrice.

/1

Pour PAI : Police ARIAL - Rédaction non comptée - Ne pas faire la question 1.b

e. [C.3.1] Anès utilise dans son expérience des lames de fer. Schématise ci-dessous, une expérience qui montre que le métal fer conduit très bien le courant électrique comme tous les métaux.

/2



f. Est-ce que tous les solides conduisent le courant électrique ? :

/1

2. Expliquer le caractère conducteur des métaux et des solutions

a. Pourquoi le métal fer conduit très bien le courant électrique ?

/1

.....

b. [C.3.3] Anès aurait-il pu utiliser n'importe quelle solution aqueuse ? Justifie.

/2

.....

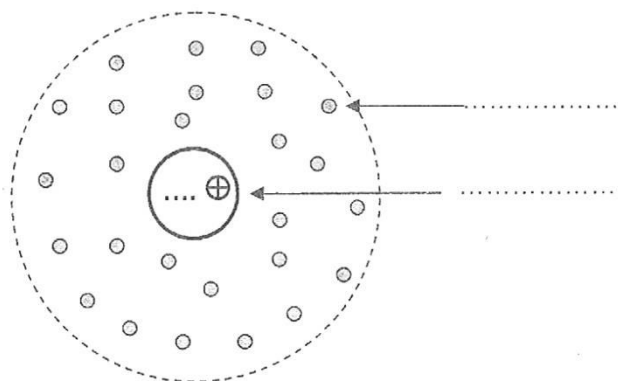
3. Connaître les constituants de la matière

Le métal fer est un empilement d'atomes de fer tous identiques. Voici ci-contre le modèle d'un atome de fer.

a. Complète le modèle ci-contre.

b. Un atome est électriquement neutre/chargé donc une molécule est électriquement neutre/chargée.

c. Nombre d'électrons dans un atome de fer :



/3

/1

/1

4. Interpréter la nature du courant électrique

a. Représente sur le schéma de l'expérience d'Anès, le sens de déplacement des ions positifs par une flèche bleue et le sens de déplacement des ions négatifs par une flèche verte.

/2

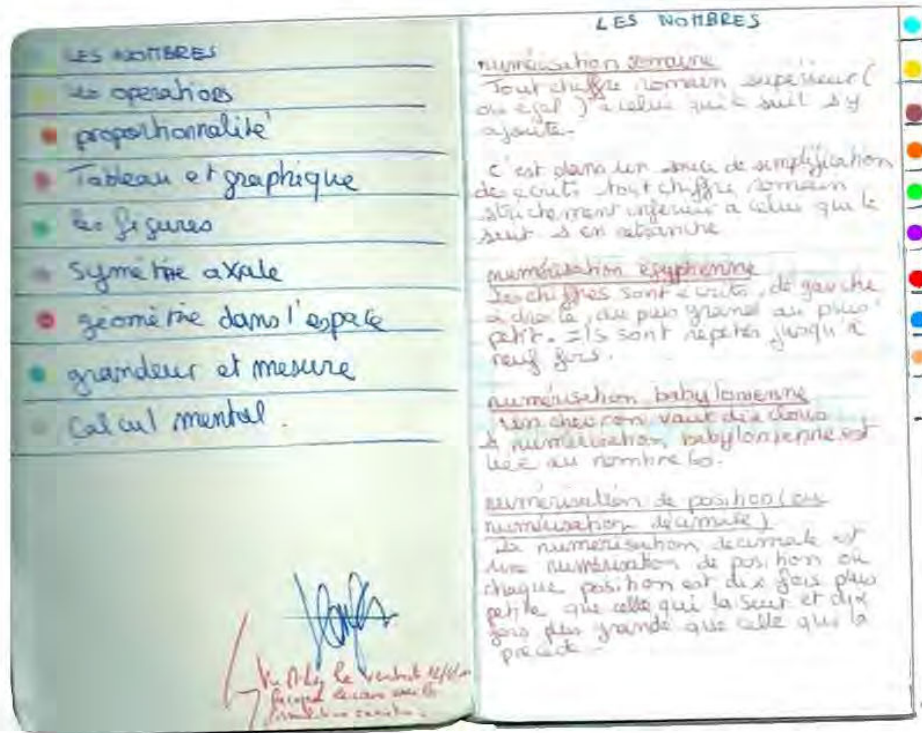
b. Qu'est-ce que le courant électrique dans l'eau salée ?

/1

.....

Pour PAI : Police ARIAL - Rédaction non comptée - Ne pas faire la question 1.b

Sommaire du carnet 11cm×17cm:



Pour un élève dyslexique qui éprouve beaucoup de difficultés à apprendre par cœur ses leçons voire même de les recopier tout d'abord sans faute du tableau au cahier de leçons, je lui ai proposé de mettre à jour régulièrement un petit carnet de résumés (recopiage du cours) que la famille contrôle et moi-même éventuellement.

L'élève peut disposer de ce carnet lors des interrogations et s'il est à jour, les questions de cours sont ainsi réussies.

Pour l'aide à la résolution d'exercices, l'élève peut également :

- soit recopier des petits exemples dans ce carnet qui l'aident à comprendre la leçon
- soit construire un classeur personnel avec des exercices résolus recopiés (tous ceux que nous faisons en classe et qui ont été compris) et l'ensemble des devoirs notés avec leur correction rangés dedans.

Ce classeur peut être utilisé par l'élève lors des devoirs en classe. C'est plutôt rare car le temps mis pour faire ce travail personnel est réinvesti sans ce support en classe (en effet, l'élève se souvient de ce qu'il a recopié).

Je ramasse ces documents quand l'élève le souhaite pour lui donner des conseils.

Conseils pour le classeur d'exercices

Inscrie ton nom, ton prénom et ta classe sur ce classeur

📄 Classement des devoirs

Tu peux découper les énoncés et les ranger dans un feuillet transparent (c'est plus pratique pour consulter le thème du devoir d'un coup d'œil avant d'éventuelles révisions plus approfondies)

Tu peux découper proprement les copies doubles si tu veux protéger chaque page dans un feuillet transparent

📄 Classement des exercices

Tu peux créer des intercalaires précisant chaque thème des exercices que tu recopies

Tu peux insérer un résumé de l'essentiel du cours dans ce classeur avant chaque thème d'exercices

Tu peux prévoir un intercalaire d'intitulat « problèmes » pour les exercices qui traitent de plusieurs thèmes à la fois et noter au début de chaque exercice les thèmes qui sont abordés

📄 Idées

Tu peux recopier des exercices résolus du livre (à condition de les faire avant et de les comprendre)

Tu peux faire des exercices supplémentaires (en dehors de ceux que je donne) et me les proposer pour correction

Tu peux créer un sommaire au début du classeur

*Rodolphe Ley professeur de mathématiques collège Grandville de Liverdun
rodolphe.ley@ac-nancy-metz.fr*

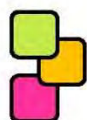
RÉUNION D'INFORMATION AUX PROFESSEURS DE COLLÈGE

Les troubles spécifiques des apprentissages :
manifestations et conséquences sur les
apprentissages scolaires

Amandine GISONNA et Emilie GRAS-CRAPART
Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nancy

Guide pratique des aménagements pédagogiques

Par domaine et par trouble



Réalisé par Amandine GISONNA & Emilie GRAS-CRAPART (2014)



RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

Les troubles spécifiques des apprentissages se manifestent principalement dans le cadre scolaire. Alors que la loi sur le handicap du 11 février 2005 a permis de favoriser l'inclusion à l'école des élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages, les enseignants du secondaire manqueraient encore de connaissances sur ces troubles et de moyens pour adapter leur pédagogie.

C'est pourquoi il nous a semblé important de créer un partenariat entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire, partenariat nécessaire à la prise en charge efficace des élèves à besoins spécifiques. Pour ce faire, nous avons utilisé les réponses d'une enquête par questionnaires, réalisée auprès des enseignants d'un unique collège, afin de faire un état des lieux des connaissances des professeurs en lien avec les troubles spécifiques des apprentissages, et des adaptations déjà mises en place. En parallèle, nous avons aussi utilisé les réponses d'une enquête par questionnaires auprès des élèves diagnostiqués « dys » de ce collège et de leurs parents, ainsi que des orthophonistes qui suivent ces élèves, afin de cibler les attentes spécifiques des différents partenaires.

Puis, à l'issue d'entretiens avec ces enseignants, nous avons pu cibler leurs pratiques pédagogiques et créer un guide pratique des aménagements pédagogiques pour les élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages. L'élaboration de ce guide se place dans le cadre du partenariat entre les orthophonistes et les enseignants.

Mots-clés :

Partenariat

Troubles spécifiques des apprentissages

Enseignants

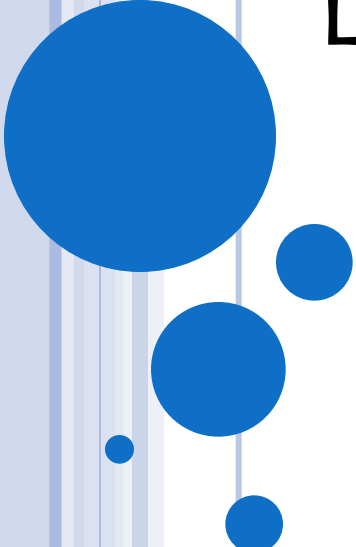
Inclusion scolaire

Collège

Aménagements

Pédagogie différenciée

RÉUNION D'INFORMATION AUX PROFESSEURS DE COLLÈGE



Les troubles spécifiques des apprentissages :
manifestations et conséquences sur les
apprentissages scolaires

Amandine GISONNA et Emilie GRAS-CRAPART

Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nancy

SOMMAIRE

- **Qu'est ce qu'un trouble ?**
- **Définitions et manifestations des troubles dans les apprentissages scolaires**
- **Les grands principes de la rééducation orthophonique**



DÉFINITION DU TROUBLE

Qu'est-ce qu'un trouble spécifique des apprentissages ?

- anomalie de fonctionnement
- touche une partie des fonctions cognitives
- autres fonctions préservées
- pas d'autres causes
- affecte tout le développement de l'enfant
- n'affecte qu'une partie des apprentissages

Trouble VERSUS retard

Comment les différencier d'autres types de difficultés ?

- diagnostic pluridisciplinaire (médecin, orthophoniste, psychologue ou autre professionnel paramédical)
- avec **bilan(s) étalonné(s)**



DÉFINITION ET MANIFESTATIONS DES TROUBLES



LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHE

- Dyslexie: trouble persistant de la reconnaissance automatique des mots écrits.
- toujours associé à une dysorthographe.

Exemple :

« Chez nous, l'idée qu'apprendre est avant tout un effort, et qu'il faut souffrir pour s'élever jusqu'au savoir, semble une évidence. Pour nous, l'élève en échec est celui qui ne travaille pas assez : il ne peut s'en prendre qu'à lui-même. »

Voici le texte vu par un élève porteur de troubles dyslexiques :

« Chez mons, l'bée pu'aqqeurber tes avaut tont un effrot, te pu'il fant sonffrir pron s'élever juspu'an savrio, sendel une évideuce. Pron mons, l'évèle ne céche tes celiu pui en tarvaille pas assez : li en qent s'en qenrder pu'à liu-nêne. »

LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHE

Mise en situation : le mot « CATASTROPHE »

La personne « ordinaire » :

- ✓ Je le connais déjà par cœur
- ✓ je le reconnais d'emblée
- ✓ je le prononce à voix haute

La personne dyslexique :

- ✓ je ne le reconnais pas tout de suite
- ✓ alors je déchiffre : je sais que la lettre © se prononce parfois [k] mais aussi parfois [s]...



LA DYSPHASIE

Trouble oral développemental, durable

- erreurs inhabituelles, formes erronées différentes pour un même mot
- difficultés d'organisation du lexique, troubles de l'évocation
- langage simplifié
- altération de la compréhension orale
- intonation inappropriée
- écart de performances entre les divers domaines langagiers
- Conscience du trouble => évitement des situations d'interlocution, difficultés relationnelles



LA DYSPHASIE

Mise en situation

- **Altération de l'intelligibilité :**

L'élève peut avoir un trouble de l'articulation

- **Troubles de l'évocation du lexique**

« j'aime bien...le truc marron »

- **Dyssyntaxie:**

Difficultés à comprendre et à utiliser les mots de liaison, les connecteurs spatiaux ou temporels, les comparatifs, les quantifieurs

- **Compensation gestuelle:**

Utilisation du mime et de mimiques pour renforcer le propos

- **Compréhension altérée**



LES TROUBLES LOGICO-MATHÉMATIQUES

Au sens large, la dyscalculie affecte non seulement le maniement du nombre mais sa construction même

➤ Difficultés au niveau logique

- à s'organiser
- à établir des coordinations, des correspondances
- à opérer des transformations, des relations de ressemblances et de différences
- à élaborer des invariants
- à anticiper
- à considérer plusieurs points de vue



LES TROUBLES LOGICO-MATHÉMATIQUES

➤ Difficultés au niveau numérique et arithmétique

- à dénombrer
- à établir les correspondances chiffre arabe, chiffre en lettres, à l'oral et à l'écrit
- à choisir la bonne opération et utiliser le symbole qui y correspond (+, -, x, :)
- à passer du calcul en ligne au calcul posé
- à convertir les données
- à mémoriser les tables, des faits arithmétiques



LA DYSPRAXIE

- **trouble de la programmation gestuelle**
- **difficultés à effectuer des mouvements coordonnés**
- **perturbation dans la programmation du geste moteur**

Mise en situation

- Lecture : hésitante et lente, confusion des lettres semblables (p/q, b/d, n/u)
- Compréhension écrite : difficultés à se repérer dans la structure du texte
- Mathématiques : difficultés à poser correctement les opérations, directions et relations spatiales non respectées
- EPS : difficultés dans la coordination des mouvements



LA DYSPRAXIE

Au sujet de la dysgraphie

- **Manifestation particulière de la dyspraxie**
- **Manifestation particulière de la dyslexie- dysorthographe**

L'écriture n'est pas automatisée

- Tenue de crayon difficile
- Posture inadéquate
- Gestes parasites et douleurs de crispation
- Erreurs de lignages ou mise en page
- Production de plus en plus mauvaise au fur et à mesure que l'enfant écrit



LES GRANDS PRINCIPES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Champs d'exercice de l'orthophoniste

répertoriés dans la Nomenclature des Actes de l'orthophoniste

- Retards de parole et de langage
- Troubles spécifiques : dysphasie, dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dyscalculie
- Bégaiement
- Handicaps moteurs, sensoriels ou mentaux
- Troubles de l'oralité (déglutition et entrée dans la communication du jeune enfant)
- Neurologie : AVC, démences, traumatismes crâniens, dysarthrie
- Troubles de la déglutition et dysphagie
- Phonation

La formation de l'orthophoniste est riche dans les domaines de l'anatomie, de la neurologie, de la psycholinguistique, de la linguistique, de la psychologie, de la psychomotricité, du développement cognitif et des pathologies entraînant des troubles secondaires de la communication.



La rééducation orthophonique

- Utiliser des stratégies de restauration
- Utiliser des stratégies de renforcement ou de contournement
- Proposer un autre mode de communication

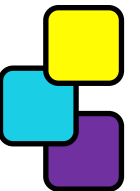
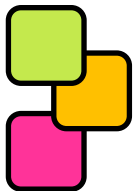




Guide pratique des aménagements pédagogiques



Par domaine et par trouble



Présentation du guide

Ce guide pratique à l'usage des professeurs du secondaire a été élaboré en 2014 dans le cadre de notre mémoire de fin d'études d'orthophonie, dirigé par Nathalie Valtot, orthophoniste.

Il a pour objectif d'apporter des adaptations simples et concrètes qu'il est possible de mettre en œuvre au collège pour les élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages. Pour ce faire, nous avons travaillé en partenariat avec des professeurs du collège Grandville de Liverdun afin de respecter au mieux leurs contraintes pédagogiques.

Ce guide propose une liste non exhaustive d'aménagements avec des conseils, des exemples d'adaptations et de matériels spécifiques, ainsi qu'un répertoire de références bibliographiques et numériques. Il a été conçu spécifiquement en fonction du domaine enseigné et de chaque trouble spécifique des apprentissages. Nous soulignons que ces propositions sont des pistes de travail à étudier en tenant compte du profil personnel de chacun des élèves « dys ».

Nous attendons vos observations tant positives que négatives : n'hésitez pas à laisser vos commentaires et à partager avec nous vos expériences :

- amandine.gissonna@live.fr
- emilie.crapart@outlook.com

Sommaire

Français

Histoire-Géographie

Mathématiques

Langues vivantes

Sciences

Arts

Matériels facilitateurs

Pour aller plus loin...

Dyslexie-dysorthographe

Organisation

Cours magistral	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours• Proposer une trame écrite• Privilégier la compréhension orale à la copie de la leçon
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau (smartphone de l'élève ou appareil photo)
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec le vocabulaire, une zone avec les points de grammaire, une zone avec le titre, le numéro de la page• Aider à l'organisation matérielle : une couleur de feuille par thème abordé• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres apporter la fois suivante

Dyslexie-dysorthographe

Lecture

Adapter les supports écrits	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser une police de caractère adaptée (verdana, arial) taille 12, interlignes 1,5• Proposer une présentation aérée, interlignes 1,5, paragraphes espacés
Guider le regard	<ul style="list-style-type: none">• Suivre le texte du doigt ou avec un cache lignes, une règle• Mettre en évidence les mots importants, les mots difficiles (surligner, entourer, mettre en gras)
Lecture à haute voix	<ul style="list-style-type: none">• Eviter de faire lire devant les autres sans préparation préalable• Faire lire le texte en classe en alternance avec un camarade ou une AVS, lire en duo les mots difficiles
Lecture à voix basse Lecture à la maison	<ul style="list-style-type: none">• Adapter la quantité de lecture aux capacités de l'élève• Autoriser la lecture murmurée• Faire lire le texte/livre en alternance avec un parent• Utiliser le retour vocal ou des livres audio

Dyslexie-dysorthographe

Compréhension écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : SUJET+VERBE+COMPLEMENT• Proposer deux formulations• Proposer un ou plusieurs exemples concrets• Mettre en évidence les mots essentiels à la compréhension (souligner, entourer, mettre en gras)
Guider le regard	<ul style="list-style-type: none">• Faire repérer les mots clefs du texte• Proposer d'établir un glossaire des mots complexes
Vérifications régulières	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier la compréhension du vocabulaire et de la syntaxe• Proposer un travail sur la morphologie : affixes, radical
Lecture à voix basse Lecture à la maison	<ul style="list-style-type: none">• Adapter la quantité de lecture aux capacités de l'élève• Autoriser la lecture murmurée• Faire lire le texte/livre en alternance avec un parent• Utiliser le retour vocal ou des livres audio

Dyslexie-dysorthographe

Compréhension orale

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : SUJET+VERBE+COMPLEMENT• Proposer deux formulations• Proposer un ou plusieurs exemples concrets
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Travailler sur la logique du récit• Travailler les notions spatiales et temporelles• Travailler l'esprit de synthèse : résumer en une phrase, repérer les mots clefs, choisir un titre
Vérifications régulières	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier la compréhension du vocabulaire et de la syntaxe

Dyslexie-dysorthographe

Evaluations-contrôles-devoirs à la maison

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : SUJET+VERBE+COMPLEMENT• Proposer deux formulations• Proposer un ou plusieurs exemples concrets• Mettre en évidence les mots essentiels à la compréhension (souligner, entourer, mettre en gras)
Quantité	<ul style="list-style-type: none">• Limiter la quantité d'écrit• Demander des réponses ciblées, par mots clefs• Poésie : apprendre en plusieurs parties• Livre : lire en plusieurs fois, plusieurs échéances• Rédaction : limiter le nombre de lignes à écrire
Production d'écrit	<ul style="list-style-type: none">• Accepter la rédaction à l'ordinateur• Cibler les connaissances à acquérir• Ne pas tenir compte de l'orthographe• Adapter les modalités d'évaluation : dictées à trous, phrases à trous, QCM, restitution orale• Utiliser le correcteur orthographique, la dictée vocale• Accepter les devoirs faits en dictée à l'adulte• Limiter la quantité de devoirs car élève fatigable

Dysphasie

Organisation

Cours magistral	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours• Proposer une trame écrite• Privilégier la compréhension orale à la copie de la leçon
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Proposer toujours la même présentation pour les documents en fonction du type d'activité demandée• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec le vocabulaire, une zone avec les points de grammaire, une zone avec le titre, le numéro de la page• Raccourcir la longueur des textes, dictées, documents• Aérer la présentation des documents, exercices, textes

Dysphasie

Oral

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : SUJET+VERBE+COMPLEMENT• Reformuler avec une tournure de phrase différente, en donnant des explications, en ralentissant le débit• Eviter de donner plusieurs consignes à la fois• Hiérarchiser les consignes à réaliser
Situations orales collectives	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser la répétition, la redondance• Accompagner la verbalisation de gestes, dessins ou pictogrammes• Veiller à ce que l'élève soit attentif aux échanges et qu'il y participe• Ralentir le débit verbal• Faire reformuler par les élèves de la classe
Situations orales individuelles	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des questions fermées• Amorcer le discours• Laisser l'élève aller jusqu'au bout de son propos pour ne pas perturber sa pensée
Lecture	<ul style="list-style-type: none">• Eviter de faire lire à haute voix devant la classe• Inciter à ralentir le débit• Lire les mots complexes en même temps que l'élève pour éviter qu'il ne butte dessus

Dysphasie

Ecrit

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : SUJET+VERBE+COMPLEMENT• Reformuler avec une tournure de phrase différente, en donnant des explications• Mettre en évidence les mots essentiels à la compréhension (souligner, entourer, mettre en gras)• Eviter de donner plusieurs consignes à la fois• Hiérarchiser les consignes à réaliser
Leçons	<ul style="list-style-type: none">• Travailler sur la perception des petits mots essentiels à la compréhension (connecteurs, liaisons, déterminants)• Utiliser un lexique de base pour les consignes• Réaliser un glossaire des consignes (logos possibles)
Situations écrites individuelles	<ul style="list-style-type: none">• Encourager la relecture (une lecture par point à travailler : genre, nombre, accord des verbes...)• Autoriser les repères visuels : couleurs, soulignement, encadrement etc.• Faire repérer les indicateurs de temps, les liaisons logiques, les personnages...

Dysphasie

Evaluations-contrôles-devoirs à la maison

Situation de réception	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser toujours la même présentation pour les documents en fonction du type d'activité demandé• Accentuer les repères visuels• Donner une seule consigne à la fois• Raccourcir les textes, documents ou scinder en plusieurs parties• Donner des exemples
Situation de production	<ul style="list-style-type: none">• Autoriser les repères visuels sur les textes• Limiter la quantité d'écrit• Poésie : apprendre en plusieurs parties• Livre : lire en plusieurs fois, plusieurs échéances• Rédaction : limiter le nombre de lignes à écrire• Accepter la rédaction à l'ordinateur• Cibler les connaissances à acquérir• Ne pas tenir compte de l'orthographe si ce n'est pas la compétence évaluée• Autoriser certains documents référentiels en situation d'évaluation• Limiter la quantité de devoirs car élève fatigable

Dyspraxie-dysgraphie

Organisation

Cours magistral et participatif	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours• Proposer une trame écrite• Limiter au maximum l'écrit• Aérer la présentation des documents donnés• Favoriser l'utilisation de l'ordinateur• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider à l'organisation matérielle : une couleur de feuille par thème abordé• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres emmener la fois suivante

Dyspraxie-dysgraphie

En cours

Lecture	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier que l'élève est à la bonne page, à la bonne ligne• Mettre des repères visuels : symboles, marque-page, guide-ligne, point de départ (vert), arrivée (rouge), cadre autour d'un paragraphe...• Utiliser un code couleur pour hiérarchiser les informations• Pour la lecture de tableaux, schémas ou dessins : bien accompagner la lecture, flécher le sens de lecture
A l'oral	<ul style="list-style-type: none">• Rappeler le cours précédent• Donner la structure du cours à l'oral ou sur tableau/polycopié• Revenir sur le vocabulaire spécifique• Vérifier que les notions spatio-temporelles évoquées sont bien interprétées• Privilégier ce mode de communication en cours• Établir des liens oral-écrit

Dyspraxie-dysgraphie

En cours

Production d'écrit	<ul style="list-style-type: none">• Limiter au maximum l'écrit• Aérer la présentation des documents donnés• Favoriser l'utilisation de l'ordinateur• Exiger des productions courtes mais qualitatives• Ne pas évaluer le soin, la présentation et l'organisation
--------------------	--

Evaluations-contrôles-devoirs à la maison

Contrôles	<ul style="list-style-type: none">• Ne pas évaluer le soin, la présentation• Limiter la quantité d'écrit (exercices à trous, de cochage, QCM, reliage, barrage...)• Autoriser la rédaction sur ordinateur• Évaluer à l'oral quand c'est possible• Privilégier le fond sur la forme• Aérer les supports de devoirs, autoriser les guide-lignes et autres aides de repérage sur la feuille
Devoirs	<ul style="list-style-type: none">• Autoriser les devoirs informatisés• Accepter que les devoirs soient faits en dictée à l'adulte• Limiter la quantité car élève fatigable

Dyscalculie ou troubles du raisonnement

Organisation

Cours magistral	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours• Proposer une trame écrite• Privilégier l'accès au sens : vérifier que les notions clefs soient comprises
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec le vocabulaire, une zone avec les points de grammaire, une zone avec le titre, le numéro de la page• Aider à l'organisation matérielle : une couleur de feuille par thème abordé• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres emmener la fois suivante

Dyscalculie ou troubles du raisonnement

En cours

Consignes	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des phrases courtes• Décomposer les énoncés par étape• Reformuler la/les consigne(s) à l'oral
Leçons	<ul style="list-style-type: none">• Décomposer les énoncés par étape : quand cela est possible, utiliser des schémas, des illustrations, des fiches récapitulatives
Productions d'écrit	<ul style="list-style-type: none">• Remettre des phrases en ordre• Travailler sur des courts scénarios, des scripts• Limiter la quantité d'écrit mais exiger la qualité• Encourager l'autocorrection dans la mesure du possible
Compréhension écrite A vérifier en permanence avant toute application	<ul style="list-style-type: none">• Expliquer les expressions imagées, les proverbes• Simplifier les énoncés, les clarifier en utilisant une syntaxe et un vocabulaire connus• Proposer 2 formulations pour l'enrichissement lexical• Travailler sur les petits mots essentiels et insister sur leur importance (connecteurs, déterminants...)

Dyscalculie ou troubles du raisonnement

Evaluations, contrôles et devoirs

Situation de réception	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser toujours la même présentation pour les documents en fonction du type d'activité demandée• Accentuer les repères visuels• Découper la consigne complexe en plusieurs sous-consignes• Raccourcir les textes, documents ou scinder en plusieurs parties• Donner des exemples
Situation de production	<ul style="list-style-type: none">• Livre : lire en plusieurs échéances• Textes: l'accompagner dans la lecture et faire reformuler oralement ce qui a été compris par phrase, paragraphe...• Rédaction : limiter le nombre de lignes à écrire• Exiger des productions qualitatives• Cibler les connaissances à acquérir• Ne pas tenir compte de l'orthographe si ce n'est pas la compétence évaluée• Autoriser certains documents référentiels en situation d'évaluation• Limiter la quantité de devoirs car élève fatigable• Accepter les devoirs informatisés

Quel que soit le trouble...

Organisation

Cours magistral	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours• Proposer une trame écrite• Privilégier la compréhension orale à la copie de la leçon
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau (smartphone de l'élève ou appareil photo)• Privilégier le travail en binôme ou de groupe
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec les dates, une zone avec les points importants, une zone avec le titre, le numéro des pages du livre correspondant au cours• Aider à l'organisation matérielle : une couleur de feuille par thème abordé• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres apporter la fois suivante

Dyslexie-dysorthographe

Lecture

Adapter les supports écrits	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser une police de caractère adaptée (verdana, arial) taille 12, interlignes 1,5• Proposer une présentation aérée, interlignes 1,5, paragraphes espacés• Donner des textes courts (10 lignes maximum)
Guider le regard	<ul style="list-style-type: none">• Mettre en évidence les mots importants, les mots difficiles (surligner, entourer, mettre en gras)• Bien faire repérer et expliquer le vocabulaire difficile• Difficultés à comprendre les échelles : symboliser concrètement ce qui est loin/proche• Proposer des documents iconographiques lisibles, pas trop surchargés de détails• Faire lire en binôme, à voix murmurée• Lire avec l'élève ou à la place de l'élève si le texte est long

Dyslexie-dysorthographe

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : SUJET+VERBE+COMPLEMENT• Proposer deux formulations• Proposer un ou plusieurs exemples concrets
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des schémas, des tableaux, des représentations visuelles plus lisibles que du texte en bloc• Repérage chronologique : faire des représentations visuelles, des frises avec des couleurs, formes etc.• Vocabulaire : utiliser des moyens mnémotechniques, des supports visuels (vidéos, photos, schémas)
Repérage spatial	<ul style="list-style-type: none">• Insister sur la taille, la forme et les particularités de chaque pays/continent• Préciser le sens de lecture des cartes ou croquis• Donner systématiquement des repères cardinaux

Dysphasie

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : SUJET+VERBE+COMPLEMENT• Proposer deux formulations• Proposer un ou plusieurs exemples concrets
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des schémas, des tableaux, des représentations visuelles plus lisibles que du texte en bloc• Repérage chronologique : faire des représentations visuelles, des frises avec des couleurs, formes etc.• Vocabulaire : expliquer la signification concrète des termes employés, utiliser des supports visuels (vidéos, photos, schémas)

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relief les mots importants (surligner) • Vérifier la compréhension en demandant à l'élève de reformuler avec ses mots • Reformuler ou faire reformuler par un autre élève • Les décomposer en sous consignes si nécessaire
Notions	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la compréhension des mots polysémiques • Simplifier, schématiser les traces écrites • Vérifier que l'élève comprend les données chiffrées: dates antéro ou post Jésus Christ, durées des événements, tonnage, population, densité... • Proposer des échelles comparatives à taille humaine • Symboliser les durées, avoir des repères chronologiques stables (frises en classe)
Repérage spatial	<ul style="list-style-type: none"> • Modéliser la taille, la forme et les particularités de chaque pays/continent • Préciser le sens de lecture des cartes ou croquis • Donner systématiquement des repères cardinaux

Dyspraxie - dysgraphie

Organisation

De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider à l'organisation (sur la table, cahiers, livres, manuels pour les devoirs)• Favoriser l'utilisation de l'ordinateur au quotidien
Cours magistral et participatif	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours• Proposer une trame écrite• Aérer la présentation des documents donnés• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau
A l'écrit	<ul style="list-style-type: none">• Limiter au maximum l'écrit• Aérer la présentation des documents donnés• Favoriser l'utilisation de l'ordinateur• Ne pas évaluer le soin, la présentation et l'organisation

Dyspraxie - dysgraphie

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Aérer et simplifier les supports de travail• Utiliser une police de caractère adaptée (verdana, arial) taille 12, interlignes 1,5• Mettre en relief les mots importants (surligner)• Donner le travail à effectuer sur ordinateur
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des schémas, des tableaux, des représentations visuelles plus lisibles que du texte• Repérage chronologique : faire des représentations visuelles, des frises avec des couleurs, formes, un mémo dates/ événements importants par période, etc.• Vocabulaire : expliquer la signification concrète des termes employés, utiliser des supports visuels (vidéos, photos, schémas)
Repérage spatial	<ul style="list-style-type: none">• Marquer ou symboliser les espaces et le sens de lecture sur les documents, dans les manuels (cadre, points de départ et de fin de lecture, guide-lignes, fléchage du sens de lecture dans les tableaux, points de repère en cartographie...)• Ne pas évaluer uniquement la localisation

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Organisation

Cours magistral	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours à l'avance• Proposer une trame écrite• Privilégier la compréhension orale à la copie de la leçon
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau (smartphone de l'élève ou appareil photo)
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec les schémas, une zone avec les points de cours, une zone avec le titre, le numéro de la page qui correspond au cours• Aider à l'organisation matérielle• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres apporter la fois suivante

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Arithmétique

Repérage visuel	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser un code couleur pour les signes de calcul, de comparaison qui peuvent être confondus à cause de leur orientation• Mettre en couleur unité, dizaine, centaine
Repérage spatial	<ul style="list-style-type: none">• Veiller à ce que les opérations soient posées de manière très lisible : unité sous unité, dizaine sous dizaine etc, en couleur• Admettre que l'élève puisse réaliser le bon calcul même si le signe utilisé est faux
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Accepter l'utilisation de la calculatrice• Autoriser l'utilisation des tables d'additions et de multiplications pour effectuer des calculs plus complexes• Donner des trames de pose de calcul ou des opérations déjà posées• Autoriser les tableaux de conversion

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Géométrie

Repérage spatial et visuel	<ul style="list-style-type: none">• Symboliser : mettre des flèches, indiquer la gauche et la droite, colorier si besoin• Donner des points de repères• Utiliser des couleurs et des tailles différentes pour distinguer les segments, les droites, les angles
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire difficile : donner des moyens mnémotechniques, racine du mot, dessins, morphologie (ex : sécante, sécateur, se coupent)• Afficher les théorèmes pour favoriser la mémorisation

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Problèmes

Consignes	<ul style="list-style-type: none">• Découper l'énoncé en plusieurs parties• Simplifier les consignes en ajoutant des schémas, des illustrations• Faire reformuler par un élève• Vérifier la bonne compréhension de l'énoncé: faire verbaliser la situation problème et les procédures possibles pour le résoudre
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Valoriser le raisonnement• Faire des fiches récapitulatives du cours, des aide-mémoire• Faire des fiches méthodologiques pour la rédaction des problèmes

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Evaluations-contrôles-devoirs à la maison

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : schémas, illustrations, mots clefs• Décomposer les énoncés• Proposer un ou plusieurs exemples concrets• Mettre en évidence les mots essentiels à la compréhension (souligner, entourer, mettre en gras)
Quantité	<ul style="list-style-type: none">• Limiter la quantité d'écrit• Demander des réponses ciblées, par mots clefs• Rédaction : proposer des « théorèmes à trous », des débuts/fins de phrases à compléter
Mode d'évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Cibler les connaissances à acquérir• Ne pas tenir compte de l'orthographe• Valoriser le raisonnement• Adapter les modalités d'évaluation : ne pas faire copier les questions, enlever un exercice• Autoriser les aides : tables de multiplications, tableaux de conversions, aide-mémoire• Vérifier au cours de l'exercice que l'élève n'a pas perdu la consigne

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

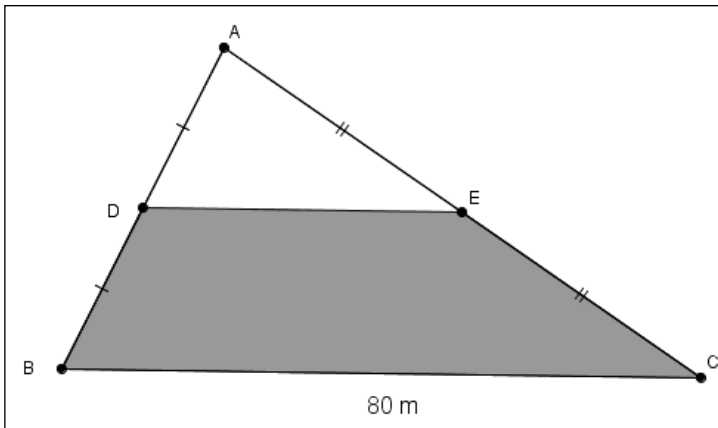
Exemples d'adaptations

Un pâtissier dispose de 512 framboises et de 448 fraises. Afin de préparer des tartelettes, il désire répartir ces fruits en les utilisant tous et en obtenant le maximum de tartelettes identiques.
Quel nombre maximal de tartelettes peut-il préparer et quel est le nombre total de fruits par tartelettes ?

Un pâtissier dispose de **512 framboises** et de **448 fraises**.

Afin de préparer des tartelettes, il désire répartir ces fruits en les utilisant tous et en obtenant le maximum de tartelettes identiques.

Quel nombre maximal **COMBIEN** de tartelettes peut-il préparer et quel est le **NOMBRE TOTAL** de fruits par tartelettes ?



- Les points D, E et D, E sont
- Les droites (BD) et (EC) sont

D'après le théorème de, on a :

$$— = — = —$$

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Organisation

Cours magistral	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours à l'avance• Proposer une trame écrite• Privilégier la compréhension orale à la copie de la leçon
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec les schémas, une zone avec les points de cours, une zone avec le titre, le numéro de la page qui correspond au cours• Aider à l'organisation matérielle• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres emmener la fois suivante

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Numération et arithmétique

<p>Numération</p> <p>Travail possible en groupe classe en 6^{ème} et 5^{ème} Sinon pendant les heures d'APC ou avec les groupes EMER en 4^{ème} et 3^{ème}</p>	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier que les prérequis sont en place:• dénombrement et conservation du nombre, cardinalité: repasser si nécessaire par la manipulation d'objets plus ou moins abstraits, puis des représentations symboliques• numération ordinale: ordonner des objets puis des images, puis des quantités, des mesures• correspondances nombre dit, écrit, lu en lettres ou en chiffres: jeu de kim, loto, memory, étiquettes, compléter des files numériques, des tableaux de nombres, faire un « dictionnaire » des nombres (en chiffres – en lettres)
<p>Arithmétique</p>	<ul style="list-style-type: none">• Analyser les types d'erreurs: choix de l'opération (compréhension de l'opération à effectuer) ou erreurs de comptage, d'alignement, de mémorisation de retenue: faire des exercices spécifiques à chaque cas• Accepter l'utilisation de la calculatrice• Autoriser l'utilisation des tables d'additions et de multiplications pour effectuer des calculs plus complexes• Donner des trames de pose de calcul ou des opérations déjà posées• Autoriser les tableaux de conversion

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Logique et compétences transversales

Logique

Travail possible en groupe
classe en 6^{ème} et 5^{ème}

Sinon pendant les heures
d'APC ou avec les groupes
EMER en 4^{ème} et 3^{ème}

Images mentales

Mémoire de travail

- Vérifier que les prérequis à la logique sont en place:
 - Conservation de la matière et des quantités: repasser par la manipulation si nécessaire, le comptage, le dénombrement, se détacher de l'aspect perceptif en proposant des collections identiques dans des espaces variés et les associer (jeux de paires, de loto, de memory)
 - Classification: revenir à des situations logiques d'inclusion, d'intersection, basées sur le vécu de la classe: classer des objets, des animaux de formes et de couleurs différentes, chercher les points communs ou l'intrus, jeu 7 familles, bataille navale, jeu du Qui est-ce?
 - Sériation: Tout peut être ordonné et intercalé: les élèves, les objets de la trousse, puis des représentations de plus en plus symboliques
- ⇒ Il est bien de savoir où en sont les élèves avant de proposer des situations plus abstraites
- Exercer aux images mentales (représentation mémorisée ou imaginée d'un objet physique, d'une idée ou situation) pour penser la situation et anticiper les transformations
 - Exercer la mémoire de travail: jeu de kim visuel ou sonore, les sardines (Djeco), memory...

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Géométrie

Repérage spatial et visuel	<ul style="list-style-type: none">• Symboliser : mettre des flèches, indiquer la gauche et la droite, colorier si besoin• Donner des points de repères• Utiliser des couleurs et des tailles différentes pour distinguer les segments, les droites, les angles
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire difficile : donner des moyens mnémotechniques, racine du mot, dessins, morphologie (ex : sécante, sécateur, se coupent)• Afficher les théorèmes pour favoriser la mémorisation

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Problèmes

Consignes	<ul style="list-style-type: none">• Décomposer la consigne en plusieurs parties• Simplifier les consignes en ajoutant des schémas, des illustrations• Faire reformuler par un élève• Vérifier la bonne compréhension de l'énoncé: faire verbaliser la situation problème et les procédures possibles pour le résoudre
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Valoriser le raisonnement• Faire des fiches récapitulatives du cours, des aide-mémoire• Faire des fiches méthodologiques pour la rédaction des problèmes• Pour familiariser l'élève avec les termes spécifiques aux mathématiques, faire créer des problèmes : à partir de nombres, à partir d'une situation inventée, à partir d'une notion mathématique, à partir d'opérations choisies

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Evaluations et devoirs à la maison

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : schémas, illustrations, mots clefs• Décomposer les énoncés• Proposer un ou plusieurs exemples concrets• Mettre en évidence les mots essentiels à la compréhension (souligner, entourer, mettre en gras)
Quantité	<ul style="list-style-type: none">• Limiter la quantité d'écrit• Demander des réponses ciblées, par mots clefs• Rédaction : proposer des « théorèmes à trous », des début de phrases à compléter
Mode d'évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Cibler les connaissances à acquérir• Ne pas tenir compte de l'orthographe• Valoriser le raisonnement• Adapter les modalités d'évaluation : ne pas faire copier les questions,• Autoriser les aides : tables de multiplications, tableaux de conversions, aide-mémoire• Vérifier au cours de l'exercice que l'élève n'a pas perdu la consigne

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Exemples

NUMERATION ET ARITHMETIQUE

UTILISER UN TABLEAU DE NOMBRES OU UNE TABLE

- Remplir les trous
- Puzzles :
 - 10 bandes horizontales à assembler
 - 10 bandes verticales à assembler
 - Découper et reconstituer tout le tableau
- Colorier pour faire ressortir les familles

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

Compléter les croix

Isoler une croix dans le tableau.

	23	
32	33	34
	43	

Montrer à l'aide de flèches que si l'on passe

- d'une colonne à la suivante on ajoute 1 (+ 1)
- d'une colonne à la précédente on soustrait 1 (-1)
- d'une ligne à la suivante on ajoute 10 (+ 10)
- d'une ligne à la précédente on soustrait 10 (-10)

Donner aux élèves des croix à compléter :

- inscrire uniquement son centre ; par exemple : 25 ,
- ou inscrire un des côtés.
- etc.

- Coloriages magiques (4 opérations)

(100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance, J. Helayel et I.Causse-Mergui, 2011)

Le dictionnaire des nombres

Sur la première page, on inscrit tous les nombres ayant un seul chiffre, les uns en dessous des autres, et, à côté, leur écriture à l'aide de mots :

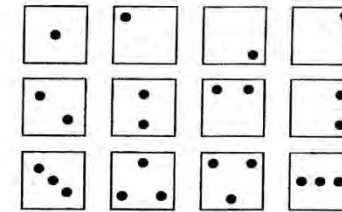
1	un
2	deux
3	trois
4	quatre
5	cinq
6	six
7	sept
8	huit
9	neuf

11	onze
12	douze
13	treize
14	quatorze
15	quinze
16	seize
17	dix-sept
18	dix-huit
19	dix-neuf

Sur la deuxième page, on inscrit les nombres de 10 à 19, et ainsi de suite jusqu'à la dixième page avec les nombres de 90 à 99.

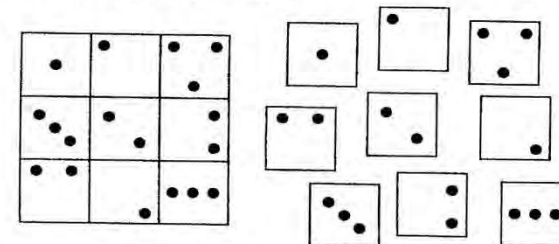
1- Le jeu des paires

Confectionner un jeu de cartes des petites quantités (un jeu avec des collections de 1 à 3 constellations ; un autre ensuite de 1 à 5).



3- Le jeu de loto individuel

Matériel : une grille 3 sur 3. Dans les 9 cases, sont inscrites trois façons différentes de représenter des quantités de 1 à 3 points de façon désordonnée.



Dyspraxie et dysgraphie

Arithmétique

Repérage visuel	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser un code couleur pour les signes de calcul, de comparaison qui peuvent être confondus à cause de leur orientation• Mettre en couleur unité, dizaine, centaine
Repérage spatial	<ul style="list-style-type: none">• Veiller à ce que les opérations soient posées de manière très lisible : unité sous unité, dizaine sous dizaine etc, en couleur• Admettre que l'élève puisse réaliser le bon calcul même si le signe utilisé est faux
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Accepter l'utilisation de la calculatrice• Autoriser l'utilisation des tables d'additions et de multiplications pour effectuer des calculs plus complexes• Donner des trames de pose de calcul ou des opérations déjà posées• Autoriser les tableaux de conversion

Dyspraxie et dysgraphie

Géométrie

Repérage spatial et visuel	<ul style="list-style-type: none">• Symboliser : mettre des flèches, indiquer la gauche et la droite, colorier si besoin, utiliser des cadres pour attirer l'œil sur les éléments pertinents de la figure• Donner des points de repères• Utiliser des couleurs et des tailles différentes pour distinguer les segments, les droites, les angles• Dans les figures complexes enchevêtrées, faire mettre en relief chaque figure simple par l'élève
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire difficile : donner des moyens mnémotechniques, racine du mot, dessins, morphologie (ex : sécante, sécateur, se coupent)• Afficher les théorèmes pour favoriser la mémorisation ou proposer un aide-mémoire personnel• Encourager l'élève à utiliser un logiciel de tracés géométriques ou un matériel adapté (thamographe)• Réaliser des fiches techniques simples de tracé géométrique• Donner éventuellement une trame du cours avec les figures pré-tracées

Dyspraxie et dysgraphie

Problèmes

Consignes	<ul style="list-style-type: none">• Décomposer la consigne en plusieurs parties• Simplifier les consignes en ajoutant des schémas, des illustrations• Faire reformuler par un élève• Vérifier la bonne compréhension de l'énoncé: faire verbaliser la situation problème et les procédures possibles pour le résoudre
Moyens facilitateurs	<ul style="list-style-type: none">• Valoriser le raisonnement• Faire des fiches récapitulatives du cours, des aide-mémoire• Faire des fiches méthodologiques pour la rédaction des problèmes• Pour familiariser l'élève avec les termes spécifiques aux mathématiques, faire créer des problèmes : à partir de nombres, à partir d'une situation inventée, à partir d'une notion mathématique, à partir d'opérations choisies

Dyspraxie et dysgraphie

Evaluations et devoirs à la maison

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Simplifier les énoncés : schémas, illustrations, mots clefs• Décomposer les énoncés• Proposer un ou plusieurs exemples concrets• Mettre en évidence les mots essentiels à la compréhension (souligner, entourer, mettre en gras)
Quantité	<ul style="list-style-type: none">• Limiter la quantité d'écrit• Demander des réponses ciblées, par mots clefs• Rédaction : proposer des « théorèmes à trous », des débuts de phrases à compléter
Mode d'évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Cibler les connaissances à acquérir• Ne pas tenir compte de l'orthographe• Valoriser le raisonnement• Adapter les modalités d'évaluation : ne pas faire copier les questions,• Autoriser les aides : tables de multiplications, tableaux de conversions, aide-mémoire• Vérifier au cours de l'exercice que l'élève n'a pas oublié la consigne

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Le français et l'anglais sont des langues « **opaques** » phonologiquement, c'est-à-dire que la correspondance lettre – son est complexe et non systématique.

L'espagnol, l'italien ou l'allemand sont des langues « **transparentes** » phonologiquement, c'est-à-dire qu'on prononce chaque lettre écrite.

L'allemand reste toutefois une langue complexe pour sa grammaire.

Il est important de privilégier les langues transparentes et les moins complexes avec les élèves dyslexiques ou dysphasiques, plus simples à prononcer, à transcrire et à lire, en intervertissant en cours LV1 et LV2, et en supprimant une 2^{ème} LV complexe aux examens.

Organisation

Cours participatif	<ul style="list-style-type: none"> • Photocopier le cours d'un autre élève • Autoriser la prise d'une photo du tableau par l'élève (smartphone de l'élève ou appareil photo) • Autoriser l'enregistrement du cours
De manière générale	<ul style="list-style-type: none"> • Aider au repérage sur le tableau : une zone avec le vocabulaire, une zone avec les points de grammaire, une zone avec le titre, le numéro de la page • Aider à l'organisation matérielle : une couleur de feuille par thème abordé • Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres apporter la fois suivante

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Phonologie

<p>Prononciation-traites articulatoires</p>	<ul style="list-style-type: none">• Travailler sur la prononciation exagérément au moins au début des apprentissages• Exagérer l'accent tonique, le marquer d'une manière ou d'une autre (taper du pied, faire un geste de la main etc.)
<p>A l'écrit</p> <p>Rendre les apprentissages les plus explicites possibles avec des indices visuels, trouver des régularités sur lesquelles l'élève peut s'appuyer</p>	<ul style="list-style-type: none">• Symboliser : mettre des traits, des flèches pour indiquer les accents• Donner des points de repères : travailler distinctement les nouveaux sons de la langues (ex: who/how → symboliser le H expiré)• Grouper les mots par <u>similitudes phonétiques</u> : utilisation de couleurs et de tailles différentes• Grouper les mots par <u>similitudes orthographiques</u> : faire des listes• Réaliser des « fleurs » orthographiques avec au centre la graphie et le son correspondant et dans les pétales les mots correspondant

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Vocabulaire

<p>A l'oral</p> <p>Rendre les apprentissages les plus explicites possibles avec des indices gestuels, visuels et auditifs</p>	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser le mime pour les formes des objets, les scènes, les sentiments• Travailler avec des objets réels, manipulables• Associer mots-images à partir de planches d'images• Travailler la correspondance auditivo-phonatoire (j'entends-je dis) : habituer l'oreille à enregistrer, encoder et traduire pour répéter• Travailler la correspondance visuo-auditive (je vois - j'entends) : dénommer des images, jeu de kim
<p>A l'écrit</p> <p>Grouper par familles, par catégories, par prononciations, par régularités orthographiques...</p>	<ul style="list-style-type: none">• Associer mots à l'oral/mots à l'écrit : jeux de loto, memory, kim• Associer images/mots écrits : dénographie• Travailler la correspondance auditivo-motrice (j'entends - j'écris) : écrire dans l'espace avec son doigt pendant le travail oral• Ecrire sous dictée : varier dictées de mots simples/dictées de mots complexes• Entraîner et mémoriser l'orthographe des mots irréguliers avec l' « orthographe illustrée »

Dyslexie-dysorthographe et dysphasie

Exemples



L'orthographe illustrée,

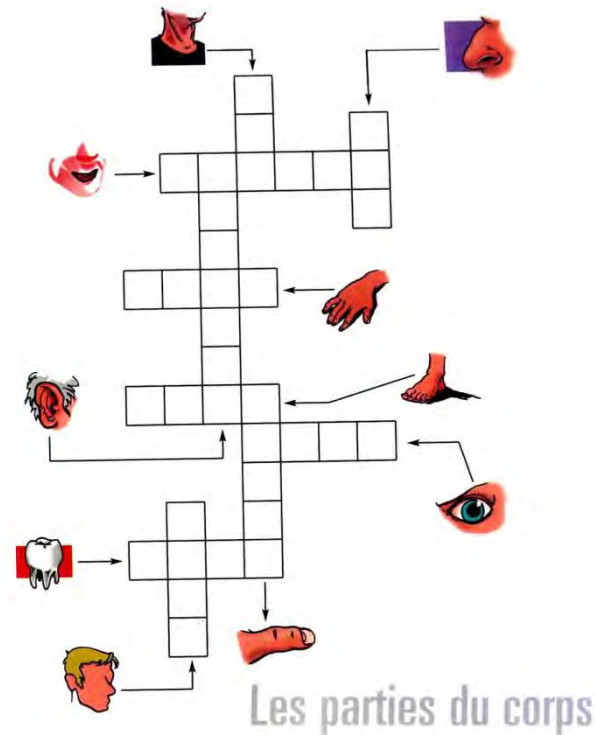
Sylvianne Valdois
Marie-Pierre De Partz
Xavier Seron
Michel Hulin

Orthoedition©

La dénographie,

Dominique Bénichou,

Orthoedition©



Dyspraxie et dyscalculie

Organisation

Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau par l'élève• Autoriser l'enregistrement du cours• Autoriser l'utilisation de l'ordinateur (dyspraxie)
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec le vocabulaire, une zone avec les points de grammaire, une zone avec le titre, le numéro de la page• Présenter toujours de la même manière le cours pour faciliter le repérage• Utiliser des logos qui appuient les consignes orales et écrites• Aider à l'organisation matérielle : une couleur de feuille par thème abordé• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres emmener la fois suivante

Dyspraxie et dyscalculie

Phonologie

<p>Prononciation-traits articulatoires</p>	<ul style="list-style-type: none">• Travailler sur la prononciation exagérément au moins au début des apprentissages• Ne pas être trop exigeant sur l'articulation (dyspraxie)• Exagérer l'accent tonique, le marquer d'une manière ou d'une autre (taper du pied, faire un geste de la main etc.)
<p>A l'écrit</p> <p>Rendre les apprentissages les plus explicites possible avec des indices visuels, trouver des régularités sur lesquelles l'élève peut s'appuyer</p>	<ul style="list-style-type: none">• Symboliser : mettre des traits, des flèches pour indiquer les accents• Donner des points de repères : travailler distinctement les nouveaux sons de la langue (ex: who/how → symboliser le H expiré)• Grouper les mots par <u>similitudes phonétiques</u> : utilisation de couleurs et de tailles différentes• Grouper les mots par <u>similitudes orthographiques</u> : faire des listes• Réaliser des « fleurs » orthographiques avec au centre la graphie et le son correspondant et dans les pétales les mots correspondant

Dyspraxie et dyscalculie

Vocabulaire

<p>A l'oral</p> <p>Rendre les apprentissages les plus explicites possibles avec des moyens mnémotechniques</p>	<ul style="list-style-type: none">• Expliquer la morphologie et l'étymon du mot, chercher les mots de la même famille• Travailler par image mentale ou par associations pour mémoriser ou aller chercher en mémoire le vocabulaire• Associer mots-images à partir de planches d'images• Travailler la correspondance auditivo-phonatoire (j'entends-je dis)• Travailler la correspondance visuo-auditive (je vois - j'entends)
<p>A l'écrit</p> <p>Grouper par familles, par catégories, par prononciation, par régularités orthographiques...</p>	<ul style="list-style-type: none">• Associer mots à l'oral/mots à l'écrit : jeux de loto, memory, kim• Associer images/mots écrits : dénographie• Travailler la correspondance auditivo-motrice (j'entends - j'écris)• Ecrire sous dictée : varier dictées de mots simples/dictées de mots complexes• Entraîner et mémoriser l'orthographe des mots irréguliers avec l' « orthographe illustrée »

Quel que soit le trouble

Contrôles, évaluations et devoirs à la maison

Contrôles	<ul style="list-style-type: none">• Privilégier l'oral (sauf dysphasie)• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Proposer des exemples• Ralentir le débit pendant les explications orales• Mettre en relief les termes importants• Vérifier la compréhension des consignes: sinon reformuler, utiliser des logos, des gestes• Laisser l'élève utiliser des aides (mémoire ou humaine)• Enlever une question ou laisser plus de temps• Limiter l'écrit spontané (QCM, relier, entourer, barrer, proposer les lettres en désordre pour écrire un mot, les mots en désordre pour produire une phrase...)• Ne pas avoir de trop grandes exigences en orthographe et grammaire
Devoirs	<ul style="list-style-type: none">• Limiter la quantité car élève très fatigable• Accepter les devoirs informatisés• Accepter les devoirs faits en dictée à l'adulte• Fractionner les listes de vocabulaire et de verbes irréguliers à apprendre

Quel que soit le trouble...

Organisation

Cours magistral	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer le plan du cours• Proposer une trame écrite• Privilégier la compréhension orale à la copie de la leçon• Proposer des situations variées sollicitant toutes les formes de mémoire (auditive, visuelle, kinesthésique, olfactive, sensitive)
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Privilégier le travail de groupe ou en binôme• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau (smartphone de l'élève ou appareil photo)
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur le tableau : une zone avec les dates, une zone avec les points importants, une zone avec le titre, le numéro des pages du livre correspondant au cours• Aider à l'organisation matérielle : une couleur de feuille par thème abordé• Penser à rappeler à chaque cours quels livres, manuels, ou autres apporter la fois suivante

Dyslexie- Dysorthographie

Lecture

Adapter les supports écrits	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser une police de caractère adaptée (verdana, arial) taille 12, interlignes 1,5• Proposer une présentation aérée, interlignes 1,5, paragraphes espacés• Flécher et/ou surligner le sens de lecture (tableaux à double entrée, schémas scientifiques)
Guider le regard	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier que les mots scientifiques sont bien déchiffrés et les mettre en relief• Vérifier la compréhension du vocabulaire polysémique (qui a un sens spécifique dans votre matière)• Proposer des documents iconographiques lisibles, pas trop surchargés de détails• Favoriser la lecture en binôme à voix chuchotée• Lire avec l'élève ou faire lire les mots complexes par un autre élève

Dyslexie- Dysorthographie

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Utiliser plusieurs formulations• Proposer un ou des exemples• Décomposer la consigne complexe en sous-tâches• Mettre en relief les termes importants
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Mettre en relief les mots de liaison (si... alors... donc, excepté...), les mots quantificateurs (tous, quelques, aucun...), les mots abstraits• Vérifier la compréhension des mots scientifiques, éclaircir chaque notion abstraite (comparer avec quelque chose de plus concret, utiliser des images mentales)• Afficher en classe et/ou composer un aide-mémoire des formules, des schémas explicatifs, des tableaux de conversions à utiliser

Dyslexie- Dysorthographie

Evaluations et devoirs

Evaluations	<ul style="list-style-type: none">• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Privilégier la formulation orale• Proposer un ou des exemples• Décomposer la consigne complexe en sous-tâches• Mettre en relief les termes importants• Vérifier la compréhension des consignes avant de laisser agir l'élève, sinon reformuler• Le laisser utiliser des aides (mémoire ou humaine)• Enlever une question ou laisser plus de temps• Présenter le barème aux élèves avant le devoir• Moduler le barème
Devoirs	<ul style="list-style-type: none">• En donner moins car élève très fatigable• Ne pas donner de devoir sans avoir préalablement expliqué le travail à effectuer en classe

Dysphasie

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Proposer un ou des exemples• Décomposer la consigne complexe en sous-tâches• Mettre en relief les termes importants• S'appuyer sur des supports écrits, visuels, gestuels et la manipulation pour faire comprendre le travail
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier la compréhension des mots de liaison (si... alors... donc, excepté...), des mots quantificateurs (tous, quelques, aucun...)• Vérifier la compréhension des mots scientifiques, éclaircir chaque notion abstraite (comparer avec quelque chose de plus concret, utiliser des images mentales)• Associer manipulation, image et langage• Proposer des schématisations simplifiées• Afficher en classe et/ou composer un aide-mémoire des formules, des schémas explicatifs, des tableaux de conversions à utiliser

Dysphasie

Evaluations et devoirs

Evaluations	<ul style="list-style-type: none">• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Proposer un ou des exemples• Décomposer la consigne complexe en sous-tâches• Ralentir le débit pendant les explications orales• Mettre en relief les termes importants• Vérifier la compréhension des consignes avant de laisser agir l'élève, sinon reformuler (remplacer les termes incompris par un synonyme à l'écrit)• Le laisser utiliser des aides (mémoire ou humaine)• Enlever une question ou laisser plus de temps• Présenter le barème aux élèves avant le devoir• Moduler le barème
Devoirs	<ul style="list-style-type: none">• En donner moins car élève très fatigable• Ne pas donner de devoir sans avoir préalablement expliqué le travail à effectuer en classe

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Proposer des exemples• Décomposer la consigne en plusieurs parties• Simplifier les consignes en ajoutant des schémas, des illustrations• Faire reformuler par un élève• Vérifier la bonne compréhension de l'énoncé: faire verbaliser la situation problème et les procédures possibles pour le résoudre
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier la compréhension des mots de liaison (si... alors... donc, excepté...), des mots quantificateurs• Vérifier la compréhension des mots scientifiques, éclaircir chaque notion abstraite (comparer avec quelque chose de plus concret)• Associer manipulation, symboles et langage• Proposer des schématisations simplifiées• Afficher en classe et/ou composer un aide-mémoire des formules, des schémas explicatifs, des tableaux de conversions à utiliser

Dyscalculie ou trouble du raisonnement

Contrôles et devoirs

Contrôles	<ul style="list-style-type: none">• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Proposer un ou des exemples• Décomposer la consigne complexe en sous-tâches• Mettre en relief les termes importants• Limiter les tableaux à double entrée et les schémas complexes• Vérifier la compréhension des consignes avant de laisser agir l'élève, sinon reformuler• Le laisser utiliser des aides (mémoire ou humaine)• Enlever une question ou laisser plus de temps• Présenter le barème aux élèves avant le devoir• Moduler le barème
Devoirs	<ul style="list-style-type: none">• En donner moins car élève très fatigable• Ne pas donner de devoir sans avoir préalablement expliqué le travail à effectuer en classe

Dyspraxie-dysgraphie

Organisation

En règle générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider à l'organisation (sur la table, matériel spécifique, cahiers, livres, manuels pour les devoirs)• Aider à l'organisation des tâches, la planification• Favoriser l'utilisation de l'ordinateur au quotidien
A l'écrit	<ul style="list-style-type: none">• Limiter au maximum l'écrit• Aérer la présentation des documents donnés• Favoriser l'utilisation de l'ordinateur• Ne pas évaluer le soin, la présentation et l'organisation

Dyspraxie-dysgraphie

Compréhension orale et écrite

Adapter les consignes	<ul style="list-style-type: none">• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Proposer un ou des exemples• Décomposer la tâche complexe en sous-tâches• Mettre en relief les termes importants• Orienter la lecture des documents compliqués comme les tableaux à double entrée (fléchage, surlignage, encadrés, guide-lignes...)
Notions	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser un code couleur pour marquer les polarités, les repères• Limiter la manipulation des nombres (calculatrice)• Autoriser l'utilisation de tableaux de conversions• Limiter les tableaux à double entrée ou les documents iconographiques trop complexes• Limiter le tracé à la main de dessins, de schémas (donner des trames toutes faites)• Limiter les manipulations dangereuses (chimie)• Aider au repérage spatial (dessin technique)

Dyspraxie-dysgraphie

Contrôles et devoirs à la maison

Contrôles	<ul style="list-style-type: none">• Adapter le format et aérer les documents• Proposer des phrases simples: S+ V+ Complément• Proposer un ou des exemples• Décomposer la consigne complexe en sous-tâches• Mettre en relief les termes importants• Vérifier la compréhension des consignes avant de laisser agir l'élève, sinon reformuler (remplacer les termes incompris par un synonyme à l'écrit)• Le laisser utiliser des aides (mémoire ou humaine)• Enlever une question ou laisser plus de temps• Présenter le barème aux élèves avant le devoir• Moduler le barème
Devoirs	<ul style="list-style-type: none">• En donner moins car élève très fatigable• Ne pas donner de devoir sans avoir préalablement expliqué le travail à effectuer en classe• Ne pas donner de devoir nécessitant des manipulations complexes pour l'élève• Accepter les devoirs rendus sur ordinateur

Dyslexie- dysorthographe et dysphasie

Organisation

Cours transmissifs Liens avec l'histoire de l'Art	<ul style="list-style-type: none">• Proposer le plan du cours• Proposer une trame écrite en histoire de l'art• Finaliser les enseignements : inscrire les notions dans un projet plastique ou musical• Proposer des situations variées sollicitant toutes les formes de mémoire (auditive, visuelle, kinesthésique, olfactive, sensitive)
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Privilégier le travail de groupe ou en binôme• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur les documents iconographiques, les partitions , les textes (indicer, flécher, surligner, orienter, utiliser des caches)• Les recentrer régulièrement sur la tâche à effectuer (problème d'attention)• Leur demander de rappeler la consigne de travail en cours d'exercice (problème de mémoire de travail et de planification)

Dyslexie- dysorthographe et dysphasie

Activités pratiques

<p>Musique</p> <p>Des musiciens en herbe?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Travailler le rythme (percussions, rap)• Ne pas pénaliser les difficultés d'identification de notes ou d'instruments (si discrimination auditive touchée)• Valoriser le sens musical et la création• Utiliser des logos plutôt que des textes pour favoriser un accès direct à l'information• Mettre en relief les éléments de la partition (format, couleurs)• Privilégier le chant « par cœur » plutôt qu'à partir de lecture de partitions
<p>Arts Plastiques</p> <p>Des plasticiens en herbe?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser l'imaginaire et le sens de la création• Limiter la taille des textes et des consignes qui initient le travail• Lire avec eux et reformuler les consignes si nécessaire• Ralentir le débit pour expliquer les consignes• Privilégier les manipulations, encourager à varier les outils• Être exigeant sur la présentation et la propreté• Faire verbaliser les élèves sur leur projet

Dyspraxie-dysgraphie

Organisation

Cours transmissifs Liens avec l'histoire de l'Art	<ul style="list-style-type: none">• Proposer le plan du cours• Proposer une trame écrite en histoire de l'art• Finaliser les enseignements: inscrire les notions dans un projet plastique ou musical• Proposer des situations variées sollicitant toutes les formes de mémoire (auditive, visuelle, kinesthésique, olfactive, sensitive)
Cours participatif	<ul style="list-style-type: none">• Privilégier le travail de groupe ou en binôme• Photocopier le cours d'un autre élève• Autoriser la prise d'une photo du tableau
De manière générale	<ul style="list-style-type: none">• Aider au repérage sur les documents iconographiques, les partitions , les textes (indicer, flécher, surligner, orienter, utiliser des caches)• Veiller à ce que le plan de travail soit dégagé• Aider à l'organisation matérielle : choix de l'outil, de l'instrument le plus aisé, d'outils spéciaux (voir matériel facilitateur)• Autoriser l'utilisation de l'ordinateur et de logiciels spécifiques à la matière artistique

Dyspraxie-dysgraphie

Activités pratiques

Musique	<ul style="list-style-type: none">• Travailler le rythme instrumental et vocal• Commencer par des rythmes simples et réguliers• Valoriser le sens musical et le sens de la création• Privilégier des instruments qui demandent moins de coordination ou d'habileté: petites percussions, clavier• Ne pas être trop exigeant sur la lecture de notes (repérage difficile sur une partition)• Ne pas trop être exigeant sur la qualité du chant (coordination auditivo-motrice faible)
Arts Plastiques	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser l'imaginaire et le sens de la création• Ne pas imposer un outil que l'élève ne maîtrise pas• Préparer des gabarits ou faire chercher des éléments à agencer par l'élève• Accepter qu'un tiers découpe, déchire, colle à sa place en suivant ses instructions ou quand il a tout agencé• Accepter le travail sur ordinateur avec des logiciels spécifiques, l'outil infographique• Ne pas être trop exigeant sur le soin et la présentation

Dyspraxie

Exemples de matériel

Cet outil 4 en 1 remplace le compas, le rapporteur, l'équerre et la règle. De taille raisonnable, il trouve facilement sa place dans la trousse de l'élève et permet de réaliser toutes les figures géométriques. Sa manipulation aisée en fait un instrument idéal pour les enfants dyspraxiques.

Thamographe, Tham Tham, Mot à mot®



Ce matériel est tout en courbe, souple et confortable. La matière dans laquelle il est fabriqué adhère légèrement à la peau, ce qui évite tout dérapage, même pour les mains moites. Les lettres L (Gauche) et R (Droite) désignent l'emplacement du pouce sur l'embout. Il convient aux droitiers et aux gauchers.

Manchons à stylos, Stetro ultra, Mot à mot®

Dyspraxie

Exemples de matériel

Ces ciseaux ont un ressort en plastique qui permet de faire une économie de geste : il suffit de presser pour découper et les ciseaux s'ouvrent à nouveau automatiquement.

Ciseaux ergonomiques gaucher, Hoptoys



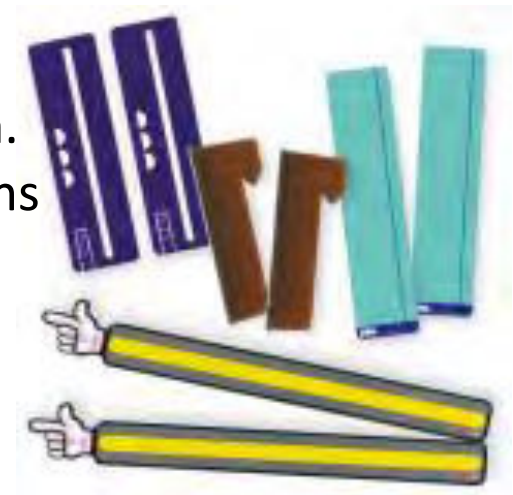
Ces crayons s'enfilent au bout du doigt et il n'y a plus qu'à dessiner, colorier, sans crispation, sans douleur de tension.

Crayons à doigts, Hoptoys

Un lecteur peut avoir besoin de plusieurs aides selon sa progression. Ce lot permet de l'accompagner dans son apprentissage. Le lot contient :

- + 2 fenêtres de lecture
- + 2 guides de lecture
- + 2 surligneurs de texte
- + 2 pointeurs surligneurs.

Guide lignes, Hoptoys



Des sites et des articles à consulter sur internet

- **Sur les troubles « dys », sites associatifs :**
 - <http://www.apedys.org>
 - <http://www.coridys.asso.fr>
 - <http://www.dyspraxies.fr>

- **Sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves « dys »:**
 - <http://www.cognisciences.com>
 - <http://www.anae-revue.com>
 - <http://lecolepourtous.education.fr>
 - <http://www.inshea.fr>
 - <http://www.inpes.sante.fr>
 - http://www.dyslexiacentre.ca/french/files/la_dyslexie.pdf
 - http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_18399/mission-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap

- **Sur les aménagements :**
 - <http://www.cndp.fr/bienlire>
 - <http://sites.google.com/site/dixsurdys>
 - <http://eduscol.education.fr> => Personnalisation des parcours => handicap => ressources pour scolariser les enfants handicapés => choisir sa matière

Pour aller plus loin...

Quelques ouvrages proposant des adaptations pertinentes

- **L'enfant en difficulté d'apprentissage en mathématiques : pistes de diagnostic et supports d'intervention**, VAN NIEUWENHOVEN C. et DE VRIENDT S. , 2010, éd Solal
- **100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance**, HELAYEL J. et CAUSSE- MERGUI I., 2011, éd Tom Pousse
- **100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques, Comment leur donner la parole ? Comment favoriser leurs apprentissages en classe et à la maison ?** TOUZIN M. et LEROUX M. N., 2011, éd Tom Pousse
- **Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège**, coll. Pédagogie/Formation, POULET I. et al., 2013, édition Chronique Sociale
- **Accompagner un élève avec PPS ou PPRE - Concrètement, que faire ?** - DEMAN Isabelle, éd. Tom Pousse
- **Troubles des apprentissages - Dictionnaire pratique** – BESSAC Jérôme, éd.Tom Pousse

Pour aller plus loin...

Des outils pédagogiques

- **Dictionnaire de pictogrammes** (renforcement visuel à ce qui est dit ou écrit) :
 - www.isaac-fr.org
- **Méthode Borel Maisonnny** (renforcement gestuel à ce qui est dit ou écrit)
- **La planète des Alphas** (renforcement visuel à ce qui est lu et dit)
- **Littérature :**
 - Livres audio (renforcement auditif pour les ouvrages à lire à la maison):
 - www.audiolivres.eu
 - www.litteratureaudio.com
 - www.livraphone.com
 - Livres ACCESS (répertorie l'ensemble des livres de jeunesse en édition adaptée pour les élèves en situation de handicap)
 - <http://livres-access.fr/>

Pour aller plus loin...

LOGICIELS

- **Pour le français et les devoirs maison à rendre :**

- **Grammaire/Orthographe :**

- Logiciels: Orthogram plus- Scargouli- 20/20 en orthographe
- www.lepointdufle.net/logiciels-educatifs.htm

- **Vocabulaire :**

- Imagiers multimédias : [www. Imagiers.net](http://www.Imagiers.net)
- Dictionnaire visuel : Le Petit Robert 2014 – PC
- Logiciel : Expression écrite 6è/5è

- **Retour vocal** (relire les leçons tapées à l'ordinateur avec support auditif):

- Speakback - Lit un texte - DSpeech (gratuit sauf voix dernière génération) : retour vocal + suivi du texte avec un curseur
- Balabolka : retour vocal + suivi du texte avec un curseur

- **Correcteur orthographique** : Antidote- Cordial

- **Dictée vocale:**

- Dragon Naturally Speaking pour Windows et Dragon Didacte pour Apple ou Speak Q

- **Prédiction lexicale** : Dicom

Pour aller plus loin...

Des outils pédagogiques

LOGICIELS

- **Permettant une modification des documents proposés** (enseignants et élèves):
 - Reconnaissance optique de caractères OCR : Fine Reader, Omnipage, Medialexie
 - Modification de la présentation du texte à l'écran : Lit une ligne, ScreenRuler
- **Pour apprendre à utiliser l'ordinateur au quotidien** (élèves) :
 - Traitement de texte (connaissance du clavier) : Apprenticlavier ou Taptouche
- **Pour les activités mathématiques:**
 - La course aux nombres, Stanislas Dehaen
 - Posop (pour poser les opérations)
 - Géoplan, Géospace, Trousse Géo Tracé, Géogébra, Cabri-géométrie
 - Mathenpoche 5^{ème} ,4^{ème}
 - Les maths c'est facile 6^{ème}, 5^{ème}

Pour aller plus loin...

LOGICIELS et SITES

- **Pour les activités géographiques et scientifiques :**

- Eduscol.education.fr => Personnalisation des parcours => handicap => ressources pour scolariser les enfants handicapés => choisir la matière histoire ou géographie ou physique-chimie etc.
- Site la Main à la pâte (sciences)
- Site Le Cartable Fantastique
- <http://www.discip.ac-caen.fr/histgeo/brevetgeo/index.htm>

- **Pour les activités en langue vivante :**

- Eduscol.education.fr => Personnalisation des parcours => handicap => ressources pour scolariser les enfants handicapés => anglais
- www.puzzlemaker.com
- www.teachers.teach.teach-nology.com
- www.penguindossiers.com
- www.manything.org
- www.primlangues.education.fr
- www.primarygames.co.uk
- www.britishcouncil.org/learnenglish
- Tell me more (logiciel)
- Les bases de l'espagnol 4ème année (logiciel gratuit téléchargeable)

Pour aller plus loin...

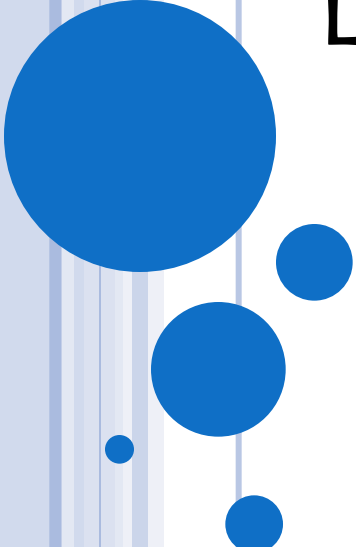
Des outils pédagogiques

LOGICIELS et SITES

- **Pour les activités artistiques :**
- **Outillage Arts Plastiques:**
 - www.mot-a-mot.com
 - www.hoptoys.fr
- **Musique:**
 - melo-dys.e-monsite.com/pages/faq.html
 - <http://musescore.org/>
- **Autres ressources consultées:**
 - http://espe-ressources.unistra.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/exercice_du_metier_d_enseignant/2nddegre/dyslexie/tout.php
 - www.dysmoitout.org/pratique/pratique-sites.html
 - www.aadys.fr/index.php/ressources/logiciels-informatiques
 - www.cddp95.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Tice_TSA-Sagot-2011
 - <http://moncerveaualecole.com/prise-en-charge-les-cartables-fantastiques-des-projets-pilotes/>

Pour aller plus loin...

RÉUNION D'INFORMATION AUX PROFESSEURS DE COLLÈGE



Les troubles spécifiques des apprentissages :
manifestations et conséquences sur les
apprentissages scolaires

Amandine GISONNA et Emilie GRAS-CRAPART

Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nancy

SOMMAIRE

- **Qu'est ce qu'un trouble ?**
- **Définitions et manifestations des troubles dans les apprentissages scolaires**
- **Les grands principes de la rééducation orthophonique**



DÉFINITION DU TROUBLE

Qu'est-ce qu'un trouble spécifique des apprentissages ?

- anomalie de fonctionnement
- touche une partie des fonctions cognitives
- autres fonctions préservées
- pas d'autres causes
- affecte tout le développement de l'enfant
- n'affecte qu'une partie des apprentissages

Trouble VERSUS retard

Comment les différencier d'autres types de difficultés ?

- diagnostic pluridisciplinaire (médecin, orthophoniste, psychologue ou autre professionnel paramédical)
- avec **bilan(s) étalonné(s)**



DÉFINITION ET MANIFESTATIONS DES TROUBLES



LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHIE

- Dyslexie: trouble persistant de la reconnaissance automatique des mots écrits.
- toujours associé à une dysorthographe.

Exemple :

« Chez nous, l'idée qu'apprendre est avant tout un effort, et qu'il faut souffrir pour s'élever jusqu'au savoir, semble une évidence. Pour nous, l'élève en échec est celui qui ne travaille pas assez : il ne peut s'en prendre qu'à lui-même. »

Voici le texte vu par un élève porteur de troubles dyslexiques :

« Chez mons, l'bée pu'aqqeurber tes avaut tont un effrot, te pu'il fant sonffrir pron s'élever juspu'an savrio, sendel une évideuce. Pron mons, l'évèle ne céche tes celiu pui en tarvaille pas assez : li en qent s'en qenrder pu'à liu-nêne. »

LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHE

Mise en situation : le mot « CATASTROPHE »

La personne « ordinaire » :

- ✓ Je le connais déjà par cœur
- ✓ je le reconnais d'emblée
- ✓ je le prononce à voix haute

La personne dyslexique :

- ✓ je ne le reconnais pas tout de suite
- ✓ alors je déchiffre : je sais que la lettre © se prononce parfois [k] mais aussi parfois [s]...



LA DYSPHASIE

Trouble oral développemental, durable

- erreurs inhabituelles, formes erronées différentes pour un même mot
- difficultés d'organisation du lexique, troubles de l'évocation
- langage simplifié
- altération de la compréhension orale
- intonation inappropriée
- écart de performances entre les divers domaines langagiers
- Conscience du trouble => évitement des situations d'interlocution, difficultés relationnelles



LA DYSPHASIE

Mise en situation

- **Altération de l'intelligibilité :**

L'élève peut avoir un trouble de l'articulation

- **Troubles de l'évocation du lexique**

« j'aime bien...le truc marron »

- **Dyssyntaxie:**

Difficultés à comprendre et à utiliser les mots de liaison, les connecteurs spatiaux ou temporels, les comparatifs, les quantifieurs

- **Compensation gestuelle:**

Utilisation du mime et de mimiques pour renforcer le propos

- **Compréhension altérée**



LES TROUBLES LOGICO-MATHÉMATIQUES

Au sens large, la dyscalculie affecte non seulement le maniement du nombre mais sa construction même

➤ Difficultés au niveau logique

- à s'organiser
- à établir des coordinations, des correspondances
- à opérer des transformations, des relations de ressemblances et de différences
- à élaborer des invariants
- à anticiper
- à considérer plusieurs points de vue



LES TROUBLES LOGICO-MATHÉMATIQUES

➤ Difficultés au niveau numérique et arithmétique

- à dénombrer
- à établir les correspondances chiffre arabe, chiffre en lettres, à l'oral et à l'écrit
- à choisir la bonne opération et utiliser le symbole qui y correspond (+, -, x, :)
- à passer du calcul en ligne au calcul posé
- à convertir les données
- à mémoriser les tables, des faits arithmétiques



LA DYSPRAXIE

- **trouble de la programmation gestuelle**
- **difficultés à effectuer des mouvements coordonnés**
- **perturbation dans la programmation du geste moteur**

Mise en situation

- Lecture : hésitante et lente, confusion des lettres semblables (p/q, b/d, n/u)
- Compréhension écrite : difficultés à se repérer dans la structure du texte
- Mathématiques : difficultés à poser correctement les opérations, directions et relations spatiales non respectées
- EPS : difficultés dans la coordination des mouvements



LA DYSPRAXIE

Au sujet de la dysgraphie

- **Manifestation particulière de la dyspraxie**
- **Manifestation particulière de la dyslexie- dysorthographe**

L'écriture n'est pas automatisée

- Tenue de crayon difficile
- Posture inadéquate
- Gestes parasites et douleurs de crispation
- Erreurs de lignages ou mise en page
- Production de plus en plus mauvaise au fur et à mesure que l'enfant écrit



LES GRANDS PRINCIPES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Champs d'exercice de l'orthophoniste

répertoriés dans la Nomenclature des Actes de l'orthophoniste

- Retards de parole et de langage
- Troubles spécifiques : dysphasie, dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dyscalculie
- Bégaiement
- Handicaps moteurs, sensoriels ou mentaux
- Troubles de l'oralité (déglutition et entrée dans la communication du jeune enfant)
- Neurologie : AVC, démences, traumatismes crâniens, dysarthrie
- Troubles de la déglutition et dysphagie
- Phonation

La formation de l'orthophoniste est riche dans les domaines de l'anatomie, de la neurologie, de la psycholinguistique, de la linguistique, de la psychologie, de la psychomotricité, du développement cognitif et des pathologies entraînant des troubles secondaires de la communication.

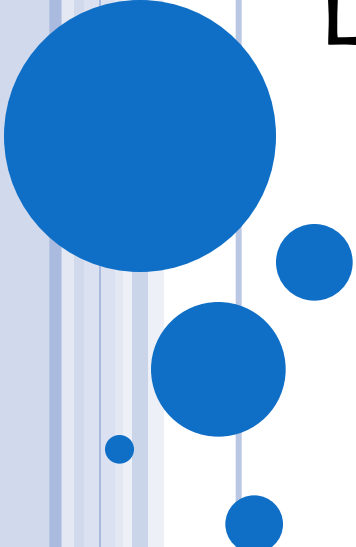


La rééducation orthophonique

- Utiliser des stratégies de restauration
- Utiliser des stratégies de renforcement ou de contournement
- Proposer un autre mode de communication



RÉUNION D'INFORMATION AUX PROFESSEURS DE COLLÈGE



Les troubles spécifiques des apprentissages :
manifestations et conséquences sur les
apprentissages scolaires

Amandine GISONNA et Emilie GRAS-CRAPART

Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nancy

SOMMAIRE

- **Qu'est ce qu'un trouble ?**
- **Définitions et manifestations des troubles dans les apprentissages scolaires**
- **Les grands principes de la rééducation orthophonique**



DÉFINITION DU TROUBLE

Qu'est-ce qu'un trouble spécifique des apprentissages ?

- anomalie de fonctionnement
- touche une partie des fonctions cognitives
- autres fonctions préservées
- pas d'autres causes
- affecte tout le développement de l'enfant
- n'affecte qu'une partie des apprentissages

Trouble VERSUS retard

Comment les différencier d'autres types de difficultés ?

- diagnostic pluridisciplinaire (médecin, orthophoniste, psychologue ou autre professionnel paramédical)
- avec **bilan(s) étalonné(s)**



DÉFINITION ET MANIFESTATIONS DES TROUBLES



LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHE


- Dyslexie: trouble persistant de la reconnaissance automatique des mots écrits.
- toujours associé à une dysorthographe.

Exemple :

« Chez nous, l'idée qu'apprendre est avant tout un effort, et qu'il faut souffrir pour s'élever jusqu'au savoir, semble une évidence. Pour nous, l'élève en échec est celui qui ne travaille pas assez : il ne peut s'en prendre qu'à lui-même. »

Voici le texte vu par un élève porteur de troubles dyslexiques :

« Chez mons, l'bée pu'aqqeurber tes avaut tont un effrot, te pu'il fant sonffrir pron s'élever juspu'an savrio, sendel une évideuce. Pron mons, l'évèle ne céche tes celiu pui en tarvaille pas assez : li en qent s'en qenrder pu'à liu-nêne. »



LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHE

Mise en situation : le mot « CATASTROPHE »

La personne « ordinaire » :

- ✓ Je le connais déjà par cœur
- ✓ je le reconnais d'emblée
- ✓ je le prononce à voix haute

La personne dyslexique :

- ✓ je ne le reconnais pas tout de suite
- ✓ alors je déchiffre : je sais que la lettre © se prononce parfois [k] mais aussi parfois [s]...



LA DYSPHASIE

Trouble oral développemental, durable

- erreurs inhabituelles, formes erronées différentes pour un même mot
- difficultés d'organisation du lexique, troubles de l'évocation
- langage simplifié
- altération de la compréhension orale
- intonation inappropriée
- écart de performances entre les divers domaines langagiers
- Conscience du trouble => évitement des situations d'interlocution, difficultés relationnelles



LA DYSPHASIE

Mise en situation

- **Altération de l'intelligibilité :**

L'élève peut avoir un trouble de l'articulation

- **Troubles de l'évocation du lexique**

« j'aime bien...le truc marron »

- **Dyssyntaxie:**

Difficultés à comprendre et à utiliser les mots de liaison, les connecteurs spatiaux ou temporels, les comparatifs, les quantifieurs

- **Compensation gestuelle:**

Utilisation du mime et de mimiques pour renforcer le propos

- **Compréhension altérée**



LES TROUBLES LOGICO-MATHÉMATIQUES

Au sens large, la dyscalculie affecte non seulement le maniement du nombre mais sa construction même

➤ Difficultés au niveau logique

- à s'organiser
- à établir des coordinations, des correspondances
- à opérer des transformations, des relations de ressemblances et de différences
- à élaborer des invariants
- à anticiper
- à considérer plusieurs points de vue



LES TROUBLES LOGICO-MATHÉMATIQUES

➤ Difficultés au niveau numérique et arithmétique

- à dénombrer
- à établir les correspondances chiffre arabe, chiffre en lettres, à l'oral et à l'écrit
- à choisir la bonne opération et utiliser le symbole qui y correspond (+, -, x, :)
- à passer du calcul en ligne au calcul posé
- à convertir les données
- à mémoriser les tables, des faits arithmétiques



LA DYSPRAXIE

- **trouble de la programmation gestuelle**
- **difficultés à effectuer des mouvements coordonnés**
- **perturbation dans la programmation du geste moteur**

Mise en situation

- Lecture : hésitante et lente, confusion des lettres semblables (p/q, b/d, n/u)
- Compréhension écrite : difficultés à se repérer dans la structure du texte
- Mathématiques : difficultés à poser correctement les opérations, directions et relations spatiales non respectées
- EPS : difficultés dans la coordination des mouvements



LA DYSPRAXIE

Au sujet de la dysgraphie

- **Manifestation particulière de la dyspraxie**
- **Manifestation particulière de la dyslexie- dysorthographe**

L'écriture n'est pas automatisée

- Tenue de crayon difficile
- Posture inadéquate
- Gestes parasites et douleurs de crispation
- Erreurs de lignages ou mise en page
- Production de plus en plus mauvaise au fur et à mesure que l'enfant écrit



LES GRANDS PRINCIPES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Champs d'exercice de l'orthophoniste

répertoriés dans la Nomenclature des Actes de l'orthophoniste

- Retards de parole et de langage
- Troubles spécifiques : dysphasie, dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dyscalculie
- Bégaiement
- Handicaps moteurs, sensoriels ou mentaux
- Troubles de l'oralité (déglutition et entrée dans la communication du jeune enfant)
- Neurologie : AVC, démences, traumatismes crâniens, dysarthrie
- Troubles de la déglutition et dysphagie
- Phonation

La formation de l'orthophoniste est riche dans les domaines de l'anatomie, de la neurologie, de la psycholinguistique, de la linguistique, de la psychologie, de la psychomotricité, du développement cognitif et des pathologies entraînant des troubles secondaires de la communication.



La rééducation orthophonique

- Utiliser des stratégies de restauration
- Utiliser des stratégies de renforcement ou de contournement
- Proposer un autre mode de communication



ABSTRACT

Specific disorders in learning process are mainly appearing during school period. Although the Handicap Act dated on February 11th, 2005 allowed to further the inclusion at school of pupils that are suffering from those specific disorders, teachers of secondary education are still missing knowledge about and there's also a lack of means to adapt their teaching methods.

That's why we thought about the obviousness of the creation of a partnership between speech therapists and teachers, very necessary to deal with pupils with special needs. To that end, we used answers issued from a questionnaire survey, carried out with teachers from one single junior high school, in order to take stock of knowledge of professors linked to this kind of specific disorders in learning process, and adaptations already implemented. In the meantime, we also used answers from another questionnaire survey carried out with pupils that were diagnosed "positive" in that junior high and their parents, together with therapists who follow those pupils, in order to target specific expectations of the different partners.

And then, further to interviews with those teachers and professors, we managed to target their educational practices and create a how-to book of educational developments for pupils who are suffering of specific disorders in learning process. The production of this book falls within the realm of the partnership between speech therapists and teachers.

Key Words :

Partnership

Specific disorders in learning process

Teachers

School inclusion

Junior High School ou Junior High (anglais US)

Developments

Differentiated instruction (anglais US)

GISONNA Amandine & GRAS-CRAPART Émilie

Partenariat entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire : vers un aménagement pédagogique réussi

Mémoire de Recherche d'Orthophonie – Nancy 2014

RÉSUMÉ

Les troubles spécifiques des apprentissages se manifestent principalement dans le cadre scolaire. Alors que la loi sur le handicap du 11 février 2005 a permis de favoriser l'inclusion à l'école des élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages, les enseignants du secondaire manqueraient encore de connaissances sur ces troubles et de moyens pour adapter leur pédagogie.

C'est pourquoi il nous a semblé important de créer un partenariat entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire, partenariat nécessaire à la prise en charge efficace des élèves à besoins spécifiques. Pour ce faire, nous avons utilisé les réponses d'une enquête par questionnaires, réalisée auprès des enseignants d'un unique collège, afin de faire un état des lieux des connaissances des professeurs en lien avec les troubles spécifiques des apprentissages, et des adaptations déjà mises en place. En parallèle, nous avons aussi utilisé les réponses d'une enquête par questionnaires auprès des élèves diagnostiqués « dys » de ce collège et de leurs parents, ainsi que des orthophonistes qui suivent ces élèves, afin de cibler les attentes spécifiques des différents partenaires.

Puis, à l'issue d'entretiens avec ces enseignants, nous avons pu cibler leurs pratiques pédagogiques et créer un guide pratique des aménagements pédagogiques pour les élèves porteurs de troubles spécifiques des apprentissages. L'élaboration de ce guide se place dans le cadre du partenariat entre les orthophonistes et les enseignants.

MOTS-CLES :

Partenariat
Troubles spécifiques des apprentissages
Enseignants
Inclusion scolaire
Collège
Aménagements
Pédagogie différenciée

JURY

Mme VALTOT Nathalie	Orthophoniste
Monsieur le Professeur RAFFO Emmanuel	Professeur de Pédiatrie
Mme BOUC Charlotte	Orthophoniste

DATE DE SOUTENANCE

16 juin 2014