

Isabelle Ducos-Filippi

Je me lance en classe

2^e édition
enrichie

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES DYS ET TDAH, C'EST POSSIBLE!

Mon compagnon quotidien
pour une école inclusive



esf
SCIENCES
HUMAINES

© ESF Sciences humaines

Isabelle Ducos-Filippi

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES DYS ET TDAH, C'EST POSSIBLE !

Mon compagnon quotidien
pour une école inclusive

© ESF



REMERCIEMENTS

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

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

Fabienne, Yoann, Nicolas, Thierry, Karine, Caroline, Marianne,
Josepha, Mickael, Pascale, Jean-Christophe, Sabine, Claire, Marie...
Vous êtes si nombreux ! Pardon de ne pas vous citer tous !

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

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

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

Orlando Bloom, acteur, dyslexique

Création couverture et maquette : Cécile Rouyer

Composition : Maryse Claisse

© 2020, ESF Sciences humaines

SAS Cognitia

37 rue La Fayette - 75009 Paris

2^e édition 2025

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4843-2

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

SOMMAIRE

Introduction

1. Une première définition	13
2. Qui diagnostique ?	16
3. Un trouble ou des troubles ?	17
4. L'origine des troubles	18
5. L'accompagnement des élèves Dys et TDAH	19
6. Au seuil de l'ouvrage	21

Chapitre 1

Je m'informe sur les troubles Dys et sur le TDAH

1. La dyslexie et la dysorthographe	24
<i>Deux troubles fréquemment associés</i>	24
<i>La « boîte aux lettres » du Cerveau</i>	24
<i>Le lien avec la lecture</i>	25
<i>Les trois types de dyslexie</i>	26
<i>Les conséquences sur les apprentissages</i>	28
2. La dyspraxie et la dysgraphie	30
<i>Un trouble qui touche les gestes et l'orientation dans l'espace</i>	30
<i>Les différents types de dyspraxie</i>	31
<i>La dysgraphie</i>	32
3. La dyscalculie	34
<i>Un trouble qui reste à définir</i>	34
<i>Les répercussions dans le milieu scolaire</i>	35
4. La dysphasie	36
<i>Les six marqueurs de déviance de la dysphasie</i>	36
<i>Les répercussions à l'école</i>	38

5. Le TDAH et le syndrome dysexécutif	39
Le lien avec les fonctions exécutives	39
Les types de TDAH	41
Origine et prise en charge médicale du TDAH	42
Qui est touché par le TDAH ?	43
Les difficultés conatives et psychosociales de nos élèves avec TSLA	44
Points essentiels	46

Chapitre 2

Au cœur de nos missions, le repérage

1. Les enjeux du repérage	48
2. Repérer la dyslexie et la dysorthographe	49
À partir de signes d'alerte	49
Utiliser des outils de repérage	54
3. Repérer la dyspraxie et la dysgraphie	57
Difficultés rapportées par les parents	58
Difficultés praxiques observées en classe	58
Difficultés d'organisation visuo-spatiale	59
Répercussions générales en classe	59
Une grille d'observables	61
4. Repérer la dysphasie	61
Un trouble qui s'entend	61
Les signes d'alerte de la dysphasie expressive	62
Les signes d'alerte de dysphasie réceptive	63
5. Repérer la dyscalculie	64
Ne pas confondre trouble et difficultés	64
Observables en maternelle	65
Observables en élémentaire	66
6. Repérer le TDAH	68
1 ^{re} étape : les signes d'alerte	68
2 ^e étape : la discussion avec la famille	70
3 ^e étape : formaliser les observations à l'aide d'une échelle d'observables	70

7. Le repérage, une affaire d'équipe !	73
Fiche pratique – Informations et observations essentielles	75
Points essentiels	76

Chapitre 3

Connaître les modalités institutionnelles de l'accompagnement

1. Les dispositifs apportés par l'École	78
Avant le diagnostic, un PPRE	
(programme personnalisé de réussite éducative)	78
Fiche pratique – Un PPRE pour Florian, élève de CE1 avec des difficultés de fluence	79
Le PAP	81
Le PAI	87
2. Un dispositif externe à l'école : le PPS	88
L'élève Dys est-il un élève en situation de handicap ?	88
Que trouve-t-on dans un PPS ?	90
Ce qui peut être notifié dans un PPS	92
3. L'orientation des élèves	94
La scolarisation en ULIS	94
La scolarisation dans un DAR	95
Quelle voie pour les élèves Dys : générale, professionnelle ou agricole ?	95
Et après le lycée, quelle prise en charge ?	96
4. Les aménagements d'examen	96
Les aménagements généraux	97
Les aménagements spécifiques	98
Points essentiels	100

Chapitre 4

Accueillir l'élève Dys et/ou TDAH dans la classe

1. Un marathon, pas un sprint.....	102
------------------------------------	-----

2. La bienveillance active	103
3. Comprendre les postures des élèves pour adapter les nôtres	106
4. Quelle différenciation pour les élèves Dys ?	110
<i>Au niveau de l'établissement (école, collège, lycée)</i>	111
<i>La mise en œuvre dans la classe</i>	112
<i>Fiche pratique – Organiser des niveaux d'aide dans la classe</i>	114
<i>Fiche pratique – Le dialogue métacognitif</i>	115
<i>Fiche pratique – Comment adapter nos consignes ?</i>	118
5. Faire éviter la double tâche	120
6. Avant, pendant, après la séance	121
<i>Avant la séance</i>	122
<i>Pendant la séance</i>	122
<i>Après la séance</i>	123
7. Valoriser les progrès plutôt que la réussite	123
8. Un guidage fort	124
<i>Fiche pratique – Un exemple de séance de lecture, centrée</i>	
<i>sur la compréhension et reposant sur l'enseignement explicite</i>	126
9. Une salle de classe « dysaccueillante »	127
10. Le vivre ensemble	128
Points essentiels	130

Chapitre 5

Comment aider l'élève en lecture ?

1. L'acte de lire : déchiffrage et compréhension	134
2. Avant les adaptations, la remédiation	135
<i>Soutenir l'apprentissage de la lecture par un recours plus important</i>	
<i>à la conscience phonologique : les Alphas</i>	136
<i>Insister sur la syllabe</i>	137
<i>Soutenir l'apprentissage de la lecture par une méthode gestuelle</i>	137

Kalulu	139
Objectif fluence	140
Fiche pratique – Entraîner la fluence en classe	142
3. Mettre en œuvre les adaptations	143
Éviter l'écriture manuscrite ou les polices qui l'imitent	144
Utiliser une police aidante	144
Aérer et découper par unités signifiantes	145
Faire sobre	146
Faciliter le décodage	146
Fiche pratique – Les outils numériques qui facilitent la lecture	148
Faciliter le repérage et la prise d'indices sur la page	150
Faire lire avec les oreilles	152
4. Les stratégies qui aident à comprendre les textes	155
Avant la lecture	155
Pendant la lecture	156
Après la lecture	156
Points essentiels	158

Chapitre 6

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

1. Le geste d'écriture : remédier, faciliter ou s'en passer ?	162
Le confort avant tout	162
Des outils adaptés pour faciliter l'écriture et les gestes	165
Des supports adaptés pour écrire	166
2. L'ordinateur : Pourquoi ? Comment ?	170
3. Aider le passage à l'écrit	174
Donner du temps et des outils pour la planification	175
Enseigner le brouillon	175
Alléger la tâche de révision orthographique et grammaticale	176
Quand l'élève reste en panne	178
4. Accompagner l'élève avec un trouble du langage oral	179
Aider Yohan à la maternelle	180

Aider Yohan à l'école élémentaire	181
Aider Yohan au collège et au lycée	182
Points essentiels	185

Chapitre 7

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

1. Chasse à l'anxiété !	188
La ZPD	189
La ludification	189
Laisser faire et donner du temps	191
Le recours systématique au concret	192
Les évaluations	193
2. Faire lire et écrire en mathématiques.	195
Aider à lire les nombres	195
Aider à écrire les nombres	198
3. Faire comprendre	200
Aider à comprendre le sens du nombre	200
Faire manipuler	201
Passer d'une représentation horizontale à verticale	202
Matérialiser le dénombrement	203
4. Aider en calcul et en géométrie	203
5. Aider à résoudre des problèmes	205
La lecture, encore et toujours	205
Les consignes	206
Soulager la mémoire de travail	207
6. Aider pour conceptualiser	210
Fiche pratique – Démarche pour construire le concept d'« adverbe »	213
Points essentiels	214

Chapitre 8

Aider à mémoriser

1.	Connaître les essentiels	216
	<i>La mémoire ou des mémoires ?</i>	216
	<i>La mémoire sensorielle.</i>	217
	<i>Mémoire à court terme et mémoire de travail ?</i>	218
	<i>La mémoire à long terme.</i>	220
2.	Comment fonctionne la mémoire ?	222
	<i>L'oubli.</i>	222
	<i>Les trois étapes de la mémorisation</i>	223
	<i>Les facteurs qui ont un impact sur la mémoire.</i>	224
3.	Comment favoriser la mémorisation en classe ?	228
	<i>Repérer les difficultés mnésiques</i>	228
	<i>Pallier les difficultés liées à la mémoire de travail</i>	230
	<i>Comment favoriser la mémorisation à long terme ?</i>	233
4.	Et si rien ne fonctionne... ?	239
	Points essentiels	241

Chapitre 9

Comment agir quand l'élève présente des difficultés exécutives ?

1.	Poser un regard juste	244
2.	L'attention	245
	<i>La remédiation avec le programme ATOLE</i>	246
	<i>Les adaptations</i>	248
3.	Lutter contre l'impulsivité	251
	<i>Le renforcement positif.</i>	252
	<i>La méthode du « stop and go ».</i>	253
4.	Limiter l'agitation	254
5.	Favoriser l'organisation et la planification	257
	<i>Le matériel.</i>	257

La gestion du temps	258
Soutenir la planification	260
6. Améliorer les relations sociales	261
La communication utile	261
Fiche pratique – Les six étapes du message clair	263
L'estime de soi	265
7. Que faire en cas de transgression des règles ?	267
Poser le cadre avec l'élève et sa famille	267
Des réparations plutôt que des punitions	268
Points essentiels	271

Chapitre 10

Les évaluations : comment faire ?

1. Les adaptations sont-elles légitimes lors des évaluations ?	274
2. Quelles sont les modalités d'évaluation propices aux élèves Dys ?	276
Quatre types d'évaluation à éviter	277
Quatre modalités d'évaluation à privilégier	277
Fiche pratique – Adapter son évaluation à l'élève	282
3. Donner des coups de pouce	285
4. L'écart entre les adaptations en classe et celles à l'examen	285
Points essentiels	289

Conclusion	291
-----------------------------	------------

Bibliographie sélective	293
--	------------

Note de l'éditeur

ESF Sciences humaines est sensible à l'inclusion des genres dans le contenu des ouvrages. Par souci de lisibilité des textes, nous faisons le choix de recourir au masculin générique. Celui-ci désigne par conséquent autant le genre féminin que le masculin et toutes les personnes sans distinction de genre.

LES DOCUMENTS TÉLÉCHARGEABLES

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

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

1. Allez sur la page du livre :

Accompagner les élèves Dys et TDAH, c'est possible !

<https://esf-scienceshumaines.fr/education/379-accompagner-les-eleves-dys.html>

2. Cliquez sur « Contenus complémentaires »
3. Indiquez le code de la page 296 de cet ouvrage
4. Téléchargez les documents qui vous intéressent



LISTE DES DOCUMENTS TÉLÉCHARGEABLES

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

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

DE LA COOPÉRATION EN LIGNE

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



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



Retrouvez également le compte Instagram **esf.en.classe**.

INTRODUCTION

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

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

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

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

1. UNE PREMIÈRE DÉFINITION

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

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

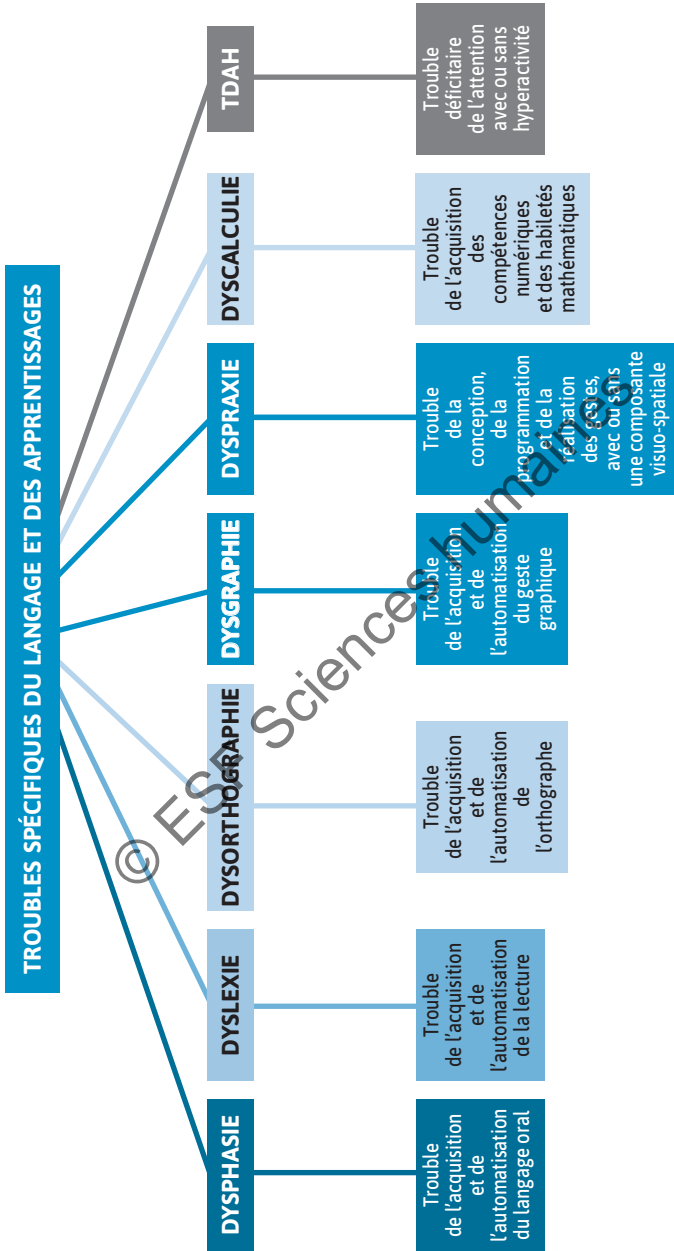
Cette « constellation² » constitue ce que les médecins et les neuropsychologues appellent les **troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA)**. Ces troubles appartiennent à la grande famille des troubles neurodéveloppementaux³ (TND). Il ne s'agit ni d'une difficulté qui pourrait être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

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

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

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

3. Pour une définition des TND, voir le site ameli.fr, rubrique « santé mentale de l'enfant ».



Depuis 2022, il a été fait le choix de regrouper les TSA avec le TSA (Trouble du Spectre Autistique) et la déficience intellectuelle dans une méta catégorie : les troubles du neurodéveloppement (TND). Lors du Comité interministériel du handicap (CIH) du 6 octobre 2022, la Première ministre a annoncé la poursuite de la politique menée depuis 2018 en faveur des personnes concernées par l'autisme, les troubles Dys, le TDAH et le TDI ainsi que de leur famille. La concertation sur laquelle repose la nouvelle stratégie 2023-2027 a été menée par la délégation interministérielle avec l'ensemble des parties prenantes et en articulation avec les travaux préparatoires de la Conférence nationale du handicap du 26 avril 2023⁴.

!i Choix d'une terminologie

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

2. QUI DIAGNOSTIQUE ?

L'enseignant repère, le médecin diagnostique. **C'est un principe de base incontournable.** Même si vous voyez un de vos élèves inverser les lettres quand il écrit, ne dites pas d'emblée « Il est dyslexique » ! Diagnostiquer un TSA est une démarche longue et complexe qui nécessite d'interpréter plusieurs bilans, les uns par rapport aux autres. Le croisement de données pluridisciplinaires⁵ permet de poser le diagnostic par exclusion et/ou par identification. Dans le premier cas, on écarte un déficit sensoriel (audition et vision normales), un trouble psychique, une carence environnementale et/ou scolaire, un déficit intellectuel, une lésion cérébrale. Dans le second cas, on identifie des difficultés mnésiques et attentionnelles, des difficultés à manipuler la langue, de faibles capacités de discrimination visuelle ou d'oculomotricité, un dysfonctionnement visuo-attentionnel, des difficultés à comprendre le nombre et on en déduit le trouble.

4. <https://handicap.gouv.fr/nouvelle-strategie-nationale-pour-les-troubles-du-neurodeveloppement-autisme-dys-tDAH-TDI>

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

🕒 Idée reçue

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

« La dyslexie, ça n'existe pas : avec une bonne méthode d'apprentissage de la lecture, cet enfant n'aurait pas eu de difficultés », ou bien « Le TDAH, c'est la bonne excuse !

Si cet enfant avait une éducation plus cadrante, il serait moins insupportable », ou encore « S'il s'appliquait davantage, ses copies seraient moins sales ! »

Ces déclarations relèvent le plus souvent de la méconnaissance de ces troubles, même dans les milieux éclairés. Les TSA existent bel et bien et sont répertoriés en tant que tels dans les classifications internationales des maladies⁶.

3. UN TROUBLE OU DES TROUBLES ?

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

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

4. L'ORIGINE DES TROUBLES

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

- **Du côté de la génétique** : dans la dyslexie, par exemple, « cinq gènes de pré-disposition ont été identifiés. Ils sont tous impliqués dans la migration neuronale. Cela signifie qu'au cours du développement fœtal, certains neurones "ratent" leur cible finale, la dépassant pour aller se nicher dans d'autres aires du cerveau⁷. » Des études de jumeaux ont d'ailleurs permis d'établir que l'hérédité de la dyslexie est de l'ordre de 50 à 60 %. En ce qui concerne le TDAH, son origine est liée à des facteurs à la fois génétiques et environnementaux⁸.
- On observe un **dysfonctionnement neurobiologique** : en étudiant, grâce à des IRM, le fonctionnement du cerveau chez des personnes dyslexiques, les chercheurs ont mis en évidence des désordres neuronaux dans les aires cérébrales de la lecture, celles qui mettent en relation le canal visuel au langage parlé. Les chercheurs évoquent une hypoactivité de l'hémisphère gauche du cerveau et, par conséquent, une asymétrie cérébrale fonctionnelle.
- D'autres hypothèses scientifiques, moins représentées, évoquent des **causes environnementales et anatomiques**.

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

L'idée essentielle à retenir est que les TSA sont des troubles neurodéveloppementaux, c'est-à-dire qu'ils apparaissent précocement, pendant les premières phases du développement de l'enfant : les premiers signes sont visibles avant la fin de l'école maternelle et se modifient jusque dans l'adolescence. « Présentant des degrés très variables de sévérité et fréquemment associés entre eux⁹, ils entraînent un retentissement important sur le fonctionnement adaptatif scolaire, social et familial¹⁰. »

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

8. Voir Le consensus international sur le TDAH : www.tdah-france.fr/Declaration-de-consensus-international-de-la-World-Federation-of-ADHD.html.

9. Dans près de 40 % des cas, un enfant concerné par un trouble spécifique des apprentissages présente plusieurs troubles.

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

Point clé : les élèves avec TSLA en chiffres

Prenez garde aux chiffres fantaisistes qui traînent un peu partout et tenons-nous-en aux sources institutionnelles. Selon l'Académie nationale de médecine¹¹, environ 8 % des enfants et des adolescents en âge scolaire présentent un ou des troubles spécifiques du langage et des apprentissages. En ce qui concerne les chiffres trouble par trouble, les données restent approximatives, en l'absence d'études d'envergure. L'INSERM propose néanmoins cette nomenclature :

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

5. L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES DYS ET TDAH

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

- **La connaissance des troubles** : acquérir un bagage théorique, même *a minima*, est fondamental pour comprendre, d'une part, où se situent les difficultés des élèves et leurs besoins en termes de pédagogie générale et, d'autre part, comment mettre en œuvre les gestes professionnels et les adaptations, propices aux progrès et à la réussite. Il est ainsi indispensable de comprendre d'emblée que les apprentissages de nos élèves avec TSLA sont entravés par des difficultés d'ordre cognitif, mais aussi conatif. Je propose donc une approche holistique des difficultés de l'élève Dys, qui porte autant sur des gestes précis de remédiation et d'adaptation que sur la vigilance concernant l'estime de soi et la motivation. **L'acquisition de cette expertise fait l'objet de la première partie de ce guide.**
- L'enseignant n'est pas seul pour accompagner ces élèves et tout ne repose pas sur ses épaules. Des partenaires, des outils de repérage, des dispositifs institutionnels existent. Encore faut-il les connaître et activer les bons leviers aux bons moments. Le travail en équipe est l'une des clés pour améliorer la scolarité de ces jeunes. **Dans la seconde partie de cet ouvrage, je vous guiderai**

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

sur la voie d'un accompagnement collectif des élèves Dys au sein de l'établissement scolaire.

- **La troisième partie est dévolue à l'aspect pédagogique de l'accompagnement de ces élèves.** J'ai fait le choix d'aborder cet accompagnement, non pas par l'angle des troubles¹², mais par celui des difficultés rencontrées par les élèves. Nous ne sommes ni médecins, ni neuropsychologues. Nous n'avons pas les compétences qui nous permettent de poser un regard médical sur ces élèves. En revanche, nous sommes **les praticiens de la classe**. Notre cœur de métier, c'est l'observation des élèves, de leurs fragilités mais aussi de leurs points d'appui.
 - Notre point de départ, c'est donc **l'observation de la difficulté** de l'élève, éclairée par l'expertise acquise en début d'ouvrage, notamment en comprenant ce qui fait obstacle à l'apprentissage d'un point de vue cognitif.
 - La seconde étape est alors **l'identification des besoins** de l'élève : cognitif disciplinaire, mais aussi cognitif transversal, relationnel et instrumental.
 - Une troisième phase vient compléter cette démarche : **une proposition pédagogique**, qui peut être de l'ordre de la remédiation, de l'adaptation, de la compensation, du travail de collaboration avec l'AESH. Dans ces propositions, je ne perdrai jamais de vue que les élèves Dys et TDAH font partie d'une classe où, parfois, il y a plus de trente autres élèves, d'un groupe mouvant et vivant. On peut concevoir les adaptations les plus efficaces qui soient, mais si l'on perd de vue la délicate problématique de la mise en œuvre au sein du collectif, on risque d'échouer, alors que le geste professionnel technique était là.

Tout au long de ce guide, j'évoquerai de façon très concrète les outils et les ressources propres à vous aider au quotidien dans la classe. J'ai fait le choix de proposer un ouvrage qui vise l'accompagnement des élèves de la maternelle au lycée. N'hésitez pas à circuler dans ce guide, non pas de la première à la dernière page, mais au gré de vos besoins et des situations décrites. Arpentez pour mieux tisser !

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

6. AU SEUIL DE L'OUVRAGE

« Ne réduisons pas ces jeunes à leur trouble... Avant d'être Dys, ils sont élèves... Et avant d'être élèves, ils sont enfants, adolescents... »

Phrase de la maman d'une jeune fille dysphasique

Pour nous enseignants, cette réflexion doit nourrir nos pratiques en classe pour allier une technicité irréprochable à une approche où la qualité de la relation éducative vient en appui de nos gestes professionnels d'adaptation. C'est à ce prix que nous construirons pour nos élèves « extra-ordinaires », au sens étymologique du terme, l'école inclusive dont ils ont besoin pour s'épanouir, progresser et réussir.

© ESF Sciences humaines