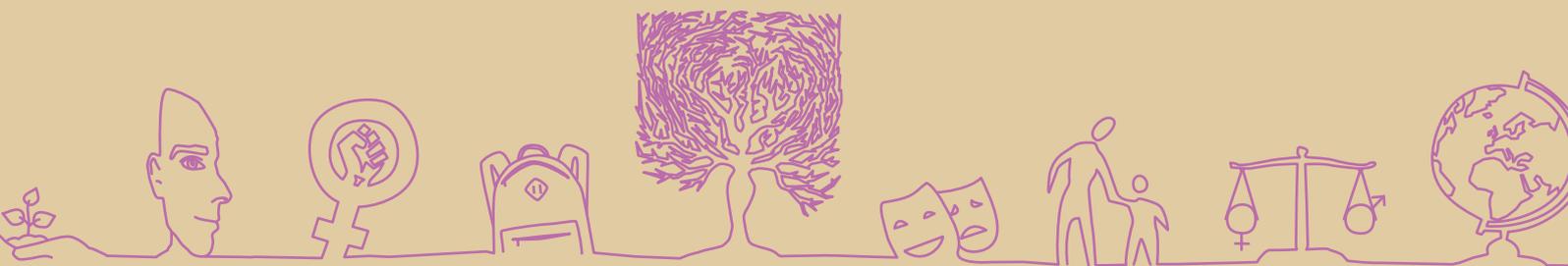


Famille, Culture & Éducation | Marine Goethals

Troubles DYS

Entre difficultés scolaires et véritables atouts





: lien consultable dans l'Internet

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	05
I. Brèves descriptions des différents troubles de l'apprentissage	06
A. Troubles de l'acquisition du langage écrit	06
B. Trouble des activités numériques : dyscalculie	07
C. Troubles du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales	07
D. Trouble du développement du langage oral : dysphasie	08
E. Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	09
F. Troubles associés	09
II. Le versant positif des troubles dys	10
Listes des atouts des DYS	11
III. Historique des recherches scientifiques sur les causes des troubles dys	13
IV. Scolarité des élèves souffrant de troubles de l'apprentissage en Fédération Wallonie-Bruxelles	15
A. Dès la maternelle	15
B. Logopédie	16
C. L'enseignement spécialisé en primaire	17
D. Suite du parcours dans l'enseignement spécialisé	18
E. Intégration dans l'enseignement ordinaire	18
F. Inclusion dans l'enseignement ordinaire	18
V. Évolution de la législation : des « anormaux » aux élèves à besoins spécifiques	19
VI. L'inclusion scolaire	23
A. Les professeurs : les acteurs en première ligne de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques	25
B. Les aménagements raisonnables	26
C. Valoriser les points forts	29
D. La différenciation pédagogique : piste à privilégier pour l'inclusion de tous ?	29
VII. Rôles des directions d'établissement scolaire	32
VIII. Et les parents ?	32
Liste des associations	34
Conclusion	35
Pour aller plus loin...	37
A. Ressources pour les enseignants	37
B. Ressources pour les parents	37

INTRODUCTION

Occultés jadis, les troubles de l'apprentissage sont devenus un véritable problème de société. En témoignent une visibilité accrue de ceux-ci ainsi qu'une reconnaissance de la nécessité d'une prise en charge adaptée des élèves souffrant de troubles DYS à l'école. D'ailleurs, l'éducation inclusive, qui vise à permettre à tous les élèves de suivre une scolarité classique, est aujourd'hui l'objectif à atteindre en Fédération Wallonie-Bruxelles. Certains disent qu'il s'agit d'une mode et en veulent pour preuve le nombre toujours plus important de « dyslexiques ». Le nombre de personnes diagnostiquées est de fait plus important qu'auparavant. Notons cependant que le nombre de sujets DYS demeure, lui, constant. De plus, il faut distinguer le trouble d'apprentissage de la simple difficulté d'apprentissage. Les troubles d'apprentissage sont dus à une anomalie cérébrale et sont, par conséquent, persistants et permanents. Les difficultés d'apprentissage, quant à elles, constituent des obstacles à l'apprentissage qui sont temporaires et qui sont en lien avec des situations particulières.

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), le trouble d'apprentissage relève d'une anomalie cérébrale. Il perturbe et entrave l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information. Ces troubles touchent une part importante de la population. Les chiffres varient d'une étude à l'autre selon les critères pris en compte. Citons néanmoins ceux de l'OMS : **8 à 10 % de la population** serait touchée.¹ Il ne s'agit donc pas d'un phénomène marginal. L'OMS décrit les troubles de l'apprentissage dans la classification internationale des maladies (CIM). Pourtant, ils ne peuvent pas être considérés comme des maladies puisqu'il est impossible d'en guérir. Les sujets apprennent à développer des **stratégies de compensation** qui permettront d'améliorer les performances. Ainsi, les effets des troubles DYS peuvent disparaître, mais pas les troubles eux-mêmes. D'ailleurs, grâce à ces moyens de compensation spontanés, un certain nombre de jeunes ne sont jamais ou tardivement diagnostiqués.

Les troubles de l'apprentissage sont présents depuis la naissance et deviennent « visibles » dès lors qu'il y a apprentissage. Notons qu'il ne s'agit pas de troubles de l'apprentissage quand l'origine des difficultés ne relève pas :

- d'une déficience sensorielle (auditive ou visuelle) ;
- d'une déficience intellectuelle ou mentale ;
- d'un manque d'occasion d'apprentissage ou d'une pédagogie inadaptée ;
- d'une origine sociale défavorisée ;
- de troubles psychologiques.

Il est essentiel d'écarter tous ces éléments pour avoir une perception juste du trouble de l'apprentissage. En effet, un enfant ou un adolescent DYS peut aussi présenter des troubles psychologiques mais ceux-ci n'expliquent pas une lecture lente et saccadée par exemple.

Auparavant, le mot « dyslexie » désignait l'ensemble des troubles de l'apprentissage et c'est toujours le cas aujourd'hui dans le langage courant. Au fil des recherches, les connaissances se sont affinées et d'autres mots ont été créés afin de rendre compte des symptômes observés : dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie, dysgraphie, dysphasie. À présent, pour qualifier les personnes qui souffrent d'un trouble de l'apprentissage quel qu'il soit, on utilise le vocable DYS parce que dyslexie désigne uniquement les troubles spécifiques de la lecture. Dans un contexte d'hétérogénéité croissante de la population scolaire, les troubles de l'apprentissage sont aujourd'hui contenus dans l'appellation « **besoins spécifiques** » qui regroupe toutes les particularités observées chez les apprenants comme le bégaiement, le daltonisme, les handicaps physiques ou mentaux, le syndrome d'Asperger, le haut potentiel, ou encore les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Le terme *besoins spécifiques* permet une conception plus large de ce qui peut per-

¹ Classement international des maladies de l'OMS, F18.

turber la scolarité des élèves.

Par ailleurs, une série d'atouts, tels que la vision en trois dimensions, une certaine aisance à l'oral ou encore la créativité, accompagnent généralement les troubles DYS. Trop

souvent, seules les difficultés sont mises en avant. La connaissance des atouts permet aux élèves DYS d'avoir une meilleure image d'eux mêmes et ouvre une réflexion à propos des compétences valorisées par l'école.

I. BRÈVES DESCRIPTIONS DES DIFFÉRENTS TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE

A. Troubles de l'acquisition du langage écrit

- Dyslexie

La dyslexie est un trouble spécifique affectant la lecture. Dans la plupart des cas, elle est associée à la dysorthographe qui entrave l'acquisition de l'orthographe. L'association des deux troubles est aussi appelée Trouble spécifique du Langage écrit (TSLE) qui ralentit ou empêche l'acquisition du langage écrit tant en réception qu'en production. Il est évident que les troubles du langage écrit sont extrêmement handicapants à l'école, un univers dominé essentiellement par l'écrit.

Il existe différents types de dyslexie. La dyslexie phonologique caractérisée par des difficultés à convertir des lettres en sons. Il s'agit donc de problèmes de décodage des mots. L'élève inverse, substitue, omet et a donc tendance soit à passer par la lecture globale ou photographique, soit à deviner le mot en fonction du contexte, ce qui provoque souvent des erreurs. Quand l'élève éprouve des difficultés à lire le mot de manière globale et à mémoriser la forme orthographique des mots, il s'agit de la dyslexie de surface qui rend la lecture saccadée et laborieuse. Dans la plupart des cas, les élèves souffrent d'une association des deux (phonologique et de surface), qu'on appelle la dyslexie mixte. Enfin,

la dyslexie visuo-attentionnelle, encore discutée dans la littérature scientifique, concerne des sauts de mots, de lignes, des erreurs de retour en arrière, des omissions, etc. qui seraient dus à des troubles visuo-attentionnels.

- Dysorthographe

La dysorthographe est caractérisée par des difficultés d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe d'usage et d'accord. Elle est très souvent associée à la dyslexie. Un apprenant peut montrer une dyslexie sans dysorthographe (assez rare) ou une dysorthographe sans dyslexie (plus fréquent).

Il existe trois types de dysorthographe. La dysorthographe phonologique se manifeste par des difficultés à convertir des sons en lettres. Cela se traduit par la substitution de lettres et de sons, l'omission et l'ajout de lettres, etc. tant dans les mots réguliers qu'irréguliers. La dysorthographe de surface se traduit par l'incapacité de produire l'orthographe exacte des mots fréquemment rencontrés. Les sujets présentent des difficultés à fixer à long terme l'orthographe des mots et écrivent souvent de manière phonétique. Enfin, la dysorthographe mixte qui rassemble les deux types.

B. Trouble des activités numériques : dyscalculie

La dyscalculie est un trouble spécifique en mathématiques qui se traduit par des difficultés à acquérir et à maîtriser les différentes connaissances et habiletés telles que la numération, les opérations arithmétiques, la résolution de problèmes ou la géométrie.

Il existe plusieurs types de dyscalculie. Tout d'abord, la dyscalculie primaire, dite « pure » car elle est due à une anomalie d'une

zone du cerveau dédiée aux nombres et aux calculs. Il existe aussi la dyscalculie dite secondaire car elle est la conséquence d'un autre déficit comme par exemple la dyslexie et la dysorthographe qui handicapent l'élève pour la lecture et l'écriture des chiffres et des nombres ou encore des troubles mnésiques qui provoquent des erreurs, des confusions, des difficultés à traiter simultanément différentes informations.

C. Troubles du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales

– Dyspraxie

La dyspraxie ou trouble de la coordination motrice est un trouble d'ordre psychomoteur provoquant un manque de coordination et d'adaptation des mouvements à la réalisation de l'acte voulu. Il affecte la planification, l'organisation, l'exécution ainsi que l'automatisation des gestes et des mouvements.

Il existe différentes dyspraxies en fonction des symptômes observés. Par exemple, la dyspraxie oro-faciale quand le patient éprouve des difficultés à parler, souffler, articuler, etc. ; la dyspraxie idéatoire pour les difficultés de maniement des outils (compas, latte, etc.) ; la dyspraxie constructive quand il y a des difficultés à assembler, construire et voir en 3D ; la dyspraxie visuo-spatiale quand des difficultés dans l'orientation et l'organisation du regard sont observées ; etc.

– Dysgraphie

La dysgraphie est un trouble spécifique de l'apprentissage affectant l'écriture manuscrite dans son tracé, l'automatisation du geste (mouvement) graphique et l'aspect de l'écriture. L'écriture constitue une activité motrice fine et complexe dont l'apprentissage s'inscrit dans la durée. Cependant, une fois maîtrisée, l'écriture manuscrite devient automatique. Chez les dysgraphiques, on constate que le stade d'apprentissage du tracé des lettres, qui est normalement acquis entre 8 et 10-11 ans, n'est pas dépassé. En effet, le geste graphique ne s'automatise pas malgré le temps, des exercices, des efforts minutieux, une rééducation intensive par un graphothérapeute, par un kiné psychomotricien ou encore par un ergothérapeute.

L'écriture étant omniprésente à l'école, la dysgraphie peut avoir des conséquences graves sur la réussite scolaire. Pour pallier ces difficultés, les outils numériques s'avèrent incontournables.

D. Trouble du développement du langage oral : dysphasie

La dysphasie est un trouble durable et sévère du langage oral, caractérisé par des problèmes de compréhension et/ou d'expression (paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, expressions par mots isolés, discours plus ou moins construit, omission de mots, compréhension partielle du langage oral, etc.) La dysphasie n'est pas la conséquence de troubles auditifs, d'une déficience mentale ou intellectuelle, de troubles neuromoteurs,

d'autisme, de privation sociale aigüe ou de troubles émotionnels auxquels elle fait penser.

Il est important de ne pas confondre la dysphasie avec un simple retard de langage qui peut se normaliser avec le temps ou encore avec l'aphasie. Cette dernière désigne la perte totale ou partielle de la capacité de parler ou de comprendre le langage parlé ou écrit, due à une lésion cérébrale.

Fatigabilité et lenteur

Les apprentissages nécessitent une énergie cognitive importante mais, en principe, une fois le stade de l'apprentissage dépassé, la tâche est automatisée, faisant ainsi diminuer le coût cognitif de l'activité. Du coup, l'attention peut être libérée pour de nouveaux apprentissages. Les troubles DYS nuisent à l'automatisation de la lecture pour les dyslexiques, de l'écriture manuscrite pour les dysgraphiques, de l'orthographe pour les dysgraphiques, etc. Les élèves DYS doivent par conséquent déployer davantage de concentration que les autres apprenants pour des résultats identiques, voire inférieurs.

Ceci explique la fatigabilité et la lenteur dont ils font preuve. Seuls des systèmes de compensation spontanés ou développés avec l'aide d'un(e) logopède par exemple ainsi que des aménagements contribuent à soulager l'élève atteint de trouble de l'apprentissage et lui permettent de poursuivre ses apprentissages.

Prenons l'exemple d'un élève dysorthographe : écrire requiert une énergie mentale considérable. En effet, cette activité sous-entend une série d'opérations à mobiliser simultanément (geste graphique, application des règles, réflexion sur le contenu, etc.) On apprend tout d'abord à tracer les lettres, après vient l'apprentissage des règles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Ensuite, on apprend à se servir de l'écriture pour communiquer, structurer sa pensée, mémoriser, etc. Si l'activité d'écriture coûte trop cognitivement, l'apprenant perd pied et sa production sera de piètre qualité. Pourtant, il est établi que la plupart des élèves dysorthographiques connaissent relativement bien les règles d'orthographe et sont en mesure de les appliquer plus ou moins correctement dans un climat calme sans tension générée par le stress de la sanction ou des bons points, si la longueur du texte n'est pas excessive et ce pendant une durée limitée. Néanmoins, si on se focalise uniquement sur le non-respect des règles d'orthographe, on empêche l'élève d'aller plus loin dans ses apprentissages. De surcroît, le risque de créer un blocage chez l'enfant est réel alors qu'on pourrait simplement lui permettre d'utiliser un logiciel qui corrige automatiquement les fautes. Il en va de même pour les dyslexiques dont la lecture à voix haute est souvent saccadée et lente. Une fois encore, si on se focalise sur cette imperfection, on empêche l'élève d'accéder au contenu d'une œuvre littéraire, alors que des solutions de compensation existent comme les audio-livres, par exemple.

E. Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Le TDA/H n'est pas un trouble DYS mais il perturbe tout de même la scolarité des élèves touchés. Il s'agit d'un trouble neurobiologique se manifestant par un manque d'attention, des difficultés à se concentrer, de l'hyperactivité, de l'agitation. On parlera de TDA quand l'inattention est prédominante ou de TDA/H mixte quand l'inattention s'additionne à une hyperactivité et/ou une impulsivité. Il est important de rappeler que l'agitation n'est pas

toujours liée à un problème de type TDA/H. Elle se rencontre chez des enfants ayant vécu des traumatismes affectifs ou ayant peu de limites dans le cadre familial. Il s'agit alors de manifestations de nature comportementales.

Comme pour les troubles DYS, les garçons sont plus touchés que les filles par le TDA/H.

F. Troubles associés

La grande majorité des sujets DYS ne souffrent pas d'un seul trouble mais de l'association de plusieurs d'entre eux. Par ailleurs, on observe un certain nombre de troubles associés aux troubles de l'apprentissage :

- le haut potentiel intellectuel (HP) ;
- les difficultés de mémorisation ou troubles mnésiques ;
- les difficultés d'orientation dans le temps ;
- les troubles anxieux, affectifs, de l'humeur, instabilité psychoaffective.

Le haut potentiel intellectuel

Le haut potentiel intellectuel ou enfant précoce est un jeune qui jouit de capacités intellectuelles avérées et précoces par rapport aux autres jeunes du même âge. Compréhension rapide, idées géniales, connaissances intuitives et approfondies sur des sujets pointus, émotions et réactions mal contrôlées, perfectionnisme, hypersensibilité, anxiété, etc. sont des signes qui mettent la puce à l'oreille. Par ailleurs, les capacités au-dessus de la moyenne sont objectivées grâce au fameux test de QI. Un consensus scientifique fixe la valeur du QI d'une personne à haut potentiel à 125/130, la moyenne étant de 100.

Un élève HP présente un fonctionnement singulier dans ses apprentissages et dans ses relations interpersonnelles. Il est important qu'il soit convenablement compris dans sa double particularité intellectuelle et affective afin de pouvoir développer au mieux son potentiel intellectuel et psychologique très riche



© Enseignement.be

En outre, les troubles de l'apprentissage occasionnent des difficultés et des échecs scolaires qui ont inévitablement des **répercussions**

psychoaffectives chez le jeune. L'échec engendre une image de soi détériorée : sentiment d'incompétence, découragement, dé-

² Pour plus amples informations à propos du haut potentiel intellectuel, la Fédération Wallonie-Bruxelles a publié une brochure sur le sujet. À télécharger ici : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9920.

valorisation, manque de confiance en soi, dépression, stress, troubles affectifs et comportementaux, décrochage scolaire, phobie scolaire, honte, culpabilité, peur d'être stigmatisé, etc. Les conséquences à long terme de la perte d'estime de soi ne doivent pas être sous-estimées. Certains élèves décident de mettre un terme à leur scolarité et leurs perspectives d'avenir dans le monde du travail en seront considérablement limitées.

Signalons dès à présent que l'échec scolaire, le redoublement et le décrochage scolaire, dont les taux sont extrêmement importants en Fédération Wallonie-Bruxelles, sont des problématiques qui ont motivé la réforme du système éducatif belge francophone avec le Pacte pour un enseignement d'excellence. En effet, la lutte contre ces phénomènes et la prise en charge des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire constituent des objectifs essentiels du Pacte.

II. LE VERSANT POSITIF DES TROUBLES DYS

Il est également important de s'attarder sur les atouts qui accompagnent souvent les difficultés liées aux troubles DYS. En 1896 déjà, année de la première description du trouble dans la littérature scientifique, Morgan évoquait le cas d'un élève dyslexique de 14 ans en ces termes :

*Il serait l'élève le plus intelligent de l'école si l'instruction était entièrement orale.*³

Dès le début donc, la dyslexie est associée à une intelligence d'exception. Pourtant dans les décennies suivantes, seuls les effets négatifs du trouble ont été étudiés.

Près d'un siècle plus tard, en 1994, Davis publie *The Gift of Dyslexia*, traduit en français par *Le don de dyslexie*, en 1995. Il initie ainsi une nouvelle manière d'envisager les troubles de l'apprentissage : comme un don et non comme un handicap. Davis étant lui-même dyslexique, sa théorie est empreinte de son expérience personnelle. Selon lui, le trouble ne résulterait pas d'une atteinte cérébrale, il s'agirait plutôt d'un « produit de la pensée et une manière particulière de réagir à un sentiment de confusion »⁴. Son explication est certes un peu fantaisiste, mais elle a le mérite d'aborder la dyslexie sous un nouvel angle.

Trois ans plus tard, en 1997, dans son livre intitulé *In the Mind's Eye : Visual Thinkers, Gifted People With Dyslexia and Other Learning Difficulties, Computer Images and the Ironies of Creativity*, West répertorie des individus DYS célèbres qui se sont distingués par leur originalité dans le monde du travail. Il parle par exemple d'Albert Einstein, Michael Faraday, James Clerk Maxwell, Leonardo da Vinci, Richard Branson, Clay McCaw, etc. Il met en exergue les atouts des troubles DYS, d'une part à partir de ces profils – leur parcours scolaire souvent chaotique, leur contribution aux domaines artistique et scientifique – et, d'autre part, à partir d'études en neurologie sur le développement précoce du cerveau qui se caractérise chez les DYS par une tendance à développer des difficultés d'apprentissage ainsi que des talents visuels et spatiaux. Il explore également les nouvelles perspectives pour les DYS dans l'éducation et le monde du travail à l'heure où les technologies et le visuel deviennent prépondérants.

David et West sont tous deux critiques par rapport au système scolaire traditionnel. Le premier considère que les talents des dyslexiques peuvent être supprimés ou détruits par l'école ainsi que par les parents. Il importerait donc de développer ces atouts afin que le don de dyslexie puisse émerger.

³ P. MORGAN, « A case of congenital word blindness », *British Medical Journal*, II, 1896, p. 1368.

⁴ R. DAVIS, *Le don de dyslexie*, Paris : Desclée de Brouwer, 1995, p. 30.

Dans son ouvrage, Davis présente une méthode de « guérison » basée sur cette nouvelle perception des troubles en développant les atouts des patients et en travaillant l'image de soi. Rappelons tout de même qu'il ne s'agit pas d'une maladie, on ne peut donc pas en guérir.

West, quant à lui, souligne que les DYS possèdent des atouts qui ne sont pas valorisés par l'école et l'université – deux systèmes essentiellement dominés par l'écrit. Il faudrait dès lors apprendre à maîtriser les atouts de ces personnes et à les développer plutôt que de tenter de faire entrer tous les élèves dans le même moule.

Par ailleurs, West observe avec enthousiasme les conséquences de la révolution technologique qui pourraient avoir des conséquences inattendues pour les élèves DYS. En effet, ces personnes bénéficient généralement d'une pensée en images et d'une perception multidimensionnelle. Ces deux atouts sont des compétences requises dans les technologies de l'image et de la visualisation qui envahissent aujourd'hui tous les domaines. Le monde du travail est en train d'évoluer et il existe un certain nombre d'incohérences entre les compétences verbales prisées par le monde éducatif traditionnel et les com-

pétences de l'image et de la visualisation requises par le nouveau monde technologique.

West soutient également que l'école doit changer en profondeur. Si elle continue à former les élèves aux compétences traditionnelles (lire, écrire, compter, mémoriser), ils ne pourront pas rivaliser avec les machines de plus en plus intelligentes.⁵ Il préconisait un profond changement des programmes scolaires en se basant sur des compétences avec lesquelles l'intelligence artificielle ne peut rivaliser : créativité, imagination, expérimentation, curiosité, innovation, intelligence émotionnelle, autrement dit des domaines dans lesquels les DYS excellent.

Des études relèvent d'ailleurs que les dyslexiques sont bien représentés parmi des professions touchant à la médecine, à l'architecture, aux arts, au design, de même que certaines branches des sciences et des mathématiques.⁶ Fort de ce constat, la réorientation des élèves DYS vers des filières professionnelles est à déplorer. West soutient que l'école élimine de manière non-intentionnelle des élèves talentueux, ce qui contribue sans doute à dégrader au fil du temps la qualité globale et les capacités d'innovation dans certains domaines.⁷

Listes des atouts des DYS

- La pensée en images (Davis, 1994)/visual approach (West, 1992)

En général, les sujets DYS possèdent un style de traitement des données géré par l'hémisphère droit. Ceci signifie qu'ils préféreront traiter l'information visuellement et globalement.⁸

La pensée en images se déroule à la vitesse de trente-deux images par seconde.⁹ Ce mode de pensée est plus rapide, plus complet, plus détaillé et plus profond que la pensée verbale. De plus, le mode verbal est linéaire alors que la pensée imagée est évolutive, elle se développe au fur et à mesure des processus mentaux.

⁵ T. WEST, « A future of Reversals : Dyslexics Talents in a World of Computer visualization », *Annals of Dyslexia*, 42, 1992, p. 136.

⁶ T. WEST, «The Gifts of Dyslexia : Talents among Dyslexics and their Families», *Hong Kong Journal of Pediatric*, X, 2005, p. 154.

⁷ T. WEST, « A future of Reversals : Dyslexics Talents in a World of Computer visualization », *op. cit.*, p. 126.

⁸ G. REID, *Enfants en difficultés d'apprentissage : intégration et style d'apprentissage*, Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 41.

⁹ R. DAVIS, *op. cit.*, p. 116.

Découle de cette pensée en images, un traitement plus global des informations. West explique que les DYS jouissent d'une perspective plus généraliste qui s'oppose à une perspective plus étroite car spécialisée. La pensée en images est un avantage considérable puisqu'elle permet de visualiser les informations tout en établissant des liens entre différents champs et ce rapidement.¹⁰ Il semblerait que les DYS soient des personnes perspicaces¹¹ qui font preuve d'aptitudes dans la solution de problèmes.¹² Cependant, « ils doivent aussi souvent se faire indiquer l'accessibilité à ces aptitudes ; en d'autres termes, comment aborder les questions et les thèmes, et pour accomplir cela, ils ont besoin d'une forme de structure ou d'interaction. »¹³

– L'intuition

« Le seul inconvénient de la pensée imagée est que la personne n'est pas consciente des images isolées au fur et à mesure qu'elles se produisent. »¹⁴ Pour qu'une image soit enregistrée dans la conscience humaine (autrement dit, le domaine de la cognition), il faut qu'elle soit présentée pendant un vingt-cinquième de seconde. Les images qui sont présentées moins longtemps tombent dans le domaine du subliminal. La pensée en images se situe donc dans cette zone. Le sujet DYS saisit la pensée, mais de manière inconsciente. Il s'agit de l'intuition. « La personne connaît la solution sans savoir pourquoi c'est la solution. »¹⁵

– La perception multidimensionnelle (Davis 1995)/spatial approach (West 1992)

Il s'agit de la possibilité de faire tourner mentalement des objets en utilisant les cinq sens. On dit souvent que les DYS ont une bonne vision en 3D. « Un [autre] des aspects

de la pensée multidimensionnelle est la capacité qu'a la personne de vivre ses pensées comme si elles étaient réelles. »¹⁶

– La curiosité

Davis et West affirment tous deux que la curiosité est l'une des caractéristiques du cerveau dyslexique. Le second soutient d'ailleurs qu'ils ont l'habitude de mener des investigations continues dans différents domaines et il arrive occasionnellement qu'ils se spécialisent dans l'un d'entre eux de manière transitoire.¹⁷

– La créativité et l'imagination

Le besoin créatif est beaucoup plus fort chez les DYS que chez les personnes normales. « Leur créativité est grandement accrue par la pensée en images, la pensée intuitive, la pensée multidimensionnelle et la curiosité. »¹⁸ Il en va de même pour leur imagination très vive.

– La propension à apprendre par l'expérience et de l'observation

De nombreux DYS ont besoin d'observer et de faire eux-mêmes pour apprendre. C'est ce que Davis nomme le don de maîtrise : grâce à l'expérience, le DYS peut maîtriser une action ou un raisonnement. Maîtriser ne signifie pas uniquement apprendre rapidement. Il s'agit de parvenir à un niveau qui permet que l'on n'ait plus besoin de réfléchir à l'activité que l'on est en train d'accomplir, autrement dit, la capacité de faire siennes les données apprises. Quand on maîtrise quelque chose, il n'est plus nécessaire de se demander si on va s'en souvenir : il est quasiment impossible de l'oublier.¹⁹

¹⁰ T. WEST, « A future of Reversals : Dyslexics Talents in a World of Computer visualization », op. cit., p. 136.

¹¹ R. DAVIS, op. cit., p. 27.

¹² G. REID, op. cit., 2010, p. 42.

¹³ G. REID, op. cit.

¹⁴ R. DAVIS, op. cit., p. 117.

¹⁵ R. DAVIS, op. cit., p. 119.

¹⁶ R. DAVIS, op. cit., p. 120.

¹⁷ T. WEST, « A future of Reversals : Dyslexics Talents in a World of Computer visualization », op. cit., p. 136.

¹⁸ R. DAVIS, op. cit., p. 123.

¹⁹ R. DAVIS, op. cit., p. 127.

De même que pour l'intuition, la personne DYS ne peut pas expliquer comment elle a appris à réaliser certaines choses. En fait, elle a simplement observé et sa pensée en images ainsi que sa perception multidimensionnelle l'ont aidée à mémoriser en détails pour ensuite reproduire ce qu'elle avait préalablement observé.

– La communication orale

Les individus DYS sont souvent doués pour le théâtre, l'interprétation, le discours vivant, les gestes, les expressions faciales, etc. toutes des capacités supposées être largement contrôlées par l'hémisphère droit.²⁰

De plus, ils développent souvent de bonnes capacités à s'exprimer oralement et ce

pour compenser leurs difficultés dans le domaine du langage écrit.

– La capacité de déléguer

Conséquence de leur expérience scolaire souvent chaotique, les DYS savent se faire aider. De plus, ils repèrent facilement les aptitudes des autres. Ceci peut être utile dans le cadre d'un travail de groupe, mais plus largement dans le monde de l'entreprise.

– L'empathie

Les DYS sont très conscients de l'environnement dans lequel ils vivent.²¹ Ils bénéficient d'une conscience sociale développée ainsi que d'une conscience accrue des besoins des autres.

III. HISTORIQUE DES RECHERCHES SCIENTIFIQUES SUR LES CAUSES DES TROUBLES DYS ²²

Si aujourd'hui les troubles de l'apprentissage sont plus ou moins clairement définis, cela n'a pas toujours été le cas. Pendant longtemps, ils ont été une problématique méconnue des professeurs – et du grand public en général – qui interprétaient mal les comportements des élèves souffrant de troubles de l'apprentissage. En effet, ceux-ci étaient souvent considérés comme paresseux, inattentifs et parfois même limités intellectuellement. Pourtant, depuis la fin du XIX^e siècle²³, ce trouble de l'apprentissage est différencié des déficiences intellectuelles, sensorielles, auditives, émotionnelles ainsi que d'une origine sociale défavorisée auxquelles les problèmes de lecture lente, fautes orthographiques et autres étaient généralement associés. Au fil du temps, diverses hypothèses ont été avancées pour expliquer ce phénomène. Notons qu'il est extrêmement difficile de démontrer de façon satisfaisante la genèse de la dyslexie

car il s'agit d'un syndrome hétérogène. De plus, la plupart des sujets souffrent de l'association de plusieurs troubles.

La conception des troubles DYS et les explications de ses causes influencent la perception que l'on a des troubles de l'apprentissage. Il est donc intéressant de revenir brièvement sur l'historique des recherches.

Au début du XX^e siècle, des chercheurs comme Pringle Morgan, James Hinshelwood et Samuel Orton ont tenté de démontrer la nature visuelle des difficultés de lecture rencontrées par les dyslexiques. Depuis, de nombreux résultats expérimentaux ont invalidé cette théorie.

Dans les années 1930, le psychiatre américain Samuel Orton rattache la dyslexie à un problème de dominance cérébrale anor-

²⁰ T. WEST, « A future of Reversals : Dyslexics Talents in a World of Computer visualization », op. cit, p. 129.

²¹ R. DAVIS, op. cit., p. 26.

²² M. HABIB, *Constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*, Paris : De Boeck Supérieur, 2014.

²³ P. MORGAN, op. cit., p. 1368.

male. Selon lui, la partie droite du cerveau faisait le travail de la partie gauche et inversement. Il décida rapidement que sa théorie était fautive, pourtant son intuition était bonne ! Par la suite, l'explication neurologique a été abandonnée (jusqu'au développement de l'imagerie médicale dans les années 1990) au profit d'une explication psychologique qui a prévalu jusque dans les années 1990. Par ailleurs, les travaux de James Hinshelwood et B. Hallgren ont montré que les troubles DYS sont héréditaires. De fait, une filiation touche entre 70 % et 80 % des sujets. Les troubles de l'apprentissage possèdent donc des bases génétiques mais on s'accorde aujourd'hui sur le fait qu'elle est due à la combinaison de plusieurs facteurs. On pourrait encore évoquer les études qui ont mis en relation la gaucherie et la dyslexie. Cependant, il n'existe pas de lien de cause à effet entre le fait être gaucher et celui d'être dyslexique, on parlera plutôt de concomitance.

Dans les années 1970, Paula Tallal développe la théorie du déficit du traitement temporel. Les enfants DYS rencontrent souvent des difficultés à acquérir le vocabulaire lié au temps (les jours de la semaine, des mois de l'année, demain, hier, etc.) et à comprendre la notion du temps. En réalité, l'anomalie concernant le traitement cognitif de la notion de temps ne constitue qu'une des anomalies liées aux troubles DYS et ne peut donc expliquer le trouble dans son entièreté.

Dans les années 1980-1990, des recherches ont été menées afin de rendre compte du lien entre les troubles de lecture et les erreurs de type auditif que font les dyslexiques, spécialement les confusions entre consonnes. Aujourd'hui, ces recherches ont été abandonnées parce que, comme pour l'explication du déficit du traitement temporel, tout laisse à penser qu'il s'agit d'un facteur parmi d'autres associés à la dyslexie.

Dans les années 1990, l'explication neurologique fait un retour en force et est

confirmée par l'imagerie médicale. Les chercheurs découvrent la Visual Word Form Area (VWFA), une région cérébrale dévolue à la reconnaissance des mots située dans le lobe temporal gauche. Cette aire serait anormale chez les sujets dyslexiques. Cependant, déjà en 1968 puis en 1985, des chercheurs reviennent à l'explication neurologique en évoquant une anomalie cérébrale comme origine possible de la dyslexie grâce à des analyses post mortem de cerveaux. Aujourd'hui les images obtenues grâce aux nouvelles techniques (IRM à tenseur de diffusion, morphométrie, etc.) « suggèrent des anomalies chez les dyslexiques au niveau de la connectivité ou de la densité de la matière grise et/ou la matière blanche dans des régions faisant partie de systèmes fonctionnels impliqués dans la lecture et dans le langage. »²⁴

Un autre champ de recherche pourra être étayé par l'imagerie médicale, il s'agit de l'effet des **facteurs environnementaux** sur le cerveau. Notons par exemple que deux facteurs environnementaux semblent pouvoir aggraver les troubles de l'apprentissage : le milieu socio-économique et la langue maternelle et/ou d'enseignement. Il est tout d'abord clairement établi que les enfants issus de milieux défavorisés rencontrent plus fréquemment des difficultés d'entrée dans les apprentissages scolaires. L'impact des troubles du langage écrit serait par ailleurs moins important dans des pays dont la langue d'enseignement est « transparente »²⁵. Une équipe internationale de chercheurs a prouvé que tous les dyslexiques présentent, quelle que soit leur langue maternelle, une sous activation de la VWFA par rapport aux normolecteurs. Ils parlent d'ailleurs de dyslexie universelle.²⁶

Un dernier facteur reconnu de manière unanime par la communauté scientifique est le genre. En effet, il y a en moyenne une fille pour trois garçons DYS.

²⁴ M. HABIB, op. cit., p. 141.

²⁵ En opposition aux langues dites « opaques », comme le français ou l'anglais, dont le rapport entre les lettres et les sons n'est pas univoque.

²⁶ E. PAULESU, et alii, « Dyslexia : cultural diversity and biological unity », *Science*, 291 (5511), avril 2001.

Pour conclure, notons que le développement de l'imagerie médicale a permis ces dernières années d'objectiver et d'expliquer certaines causes des troubles de l'apprentissage. Il n'est d'ailleurs pas exclu que de nouvelles découvertes soient faites dans les années à venir. Si on considère aujourd'hui que la dyslexie est due à une activité différente du lobe temporal gauche, il est clair que d'autres facteurs contribuent au développement du trouble comme la langue d'enseignement, le milieu socio-économique et le genre. D'autres disciplines comme la génétique et la neuropsychologie sont donc en mesure d'apporter leur contribution à la recherche.

Il est légitime de se demander quelles sont les implications des données scientifiques sur les causes des troubles de l'apprentissage dans l'enseignement. Les professeurs peuvent penser que s'ils sont dus à une anomalie cérébrale, ils ne relèvent pas de leur champ d'action. Cette réaction est infondée puisque le cerveau n'est pas un organisme immobile, il se développe et évolue sans cesse. En outre, l'ensemble des aides qu'on apporte aux élèves DYS (logopédie, écoute, soutien, etc.) n'interviennent pas seulement au niveau psychologique.

IV. SCOLARITÉ DES ÉLÈVES SOUFFRANT DE TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

A. Dès la maternelle

Chez les enfants lourdement touchés, les troubles pourront être décelés dès l'école maternelle. Mais dans la plupart des cas, le diagnostic est posé en première primaire à la suite de difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la lecture pour la dyslexie, des mathématiques pour la dyscalculie, etc. À l'heure actuelle, les élèves diagnostiqués sont en principe bien pris en charge (logopédie, enseignement spécialisé, aménagements

raisonnables). Par contre, les sujets légèrement touchés sont tardivement, voire jamais, diagnostiqués à cause des stratégies de compensation qu'ils développent spontanément. Ces élèves, qui ne parviennent pas à automatiser un apprentissage, vont par exemple avoir recours à des procédés mnémotechniques permettant de limiter la difficulté qu'ils ont à reproduire une tâche, une information, une procédure, etc.

Diagnostic des troubles DYS

Pour pouvoir bénéficier d'aménagements raisonnables à l'école ainsi que d'un remboursement des frais de logopédie, il faut impérativement avoir été diagnostiqué par un professionnel agréé tel qu'un(e) neuropédiatre, un(e) neuropsychologue ou un(e) logopède.

En cas de signes persistants, l'équipe éducative devrait en principe orienter l'élève et ses parents vers le centre Psycho-Médico-Social (centre PMS) qui pourra fournir une première évaluation. Il arrive aussi que ce soit le médecin généraliste ou le pédiatre qui décèle les troubles DYS. À la suite de ce premier bilan et en fonction de la nature du trouble suspecté, les parents sont dirigés vers les différents spécialistes ou un centre multidisciplinaire en milieu hospitalier ou dans le privé qui effectueront le diagnostic. Notons que pour obtenir le remboursement du diagnostic par la mutuelle, il faut être en possession d'une prescription médicale.

Le diagnostic complet peut prendre du temps. D'une part, parce que les personnes agréées sont submergées de demandes et, d'autre part, parce qu'il est souvent nécessaire de laisser passer une période d'observation. De plus, il est parfois coûteux.

Certains parents, découragés par la lourdeur des démarches à effectuer pour la reconnaissance d'un aménagement, privilégient la discussion avec les enseignants afin d'expliquer les difficultés de leur enfant. En principe, pour pouvoir bénéficier d'un aménagement à l'école, il est nécessaire d'avoir un diagnostic, mais il arrive que les enseignants se montrent compréhensifs et consentent à de petits aménagements sans effectuer les démarches administratives (cf. infra). L'avantage du diagnostic est qu'il figure dans le dossier de l'élève et dans le PIA qui accompagnent le jeune durant toute sa scolarité et garantit ainsi la continuité des aménagements. Reste que sur le terrain, peu d'élèves sont officiellement diagnostiqués.

B. Logopédie

La logopédie est souvent présentée comme la seule et unique solution pour aider les élèves DYS. Pourtant la médicalisation est loin d'être la solution miracle. L'objectif de la rééducation est d'aider le patient à contourner ses difficultés en lui proposant des adaptations et des stratégies d'apprentissage. La lo-

gopédie est certes importante, non seulement à court terme, pour que l'enfant ou l'adolescent obtienne des meilleurs résultats scolaires mais aussi et surtout pour sa future vie socioprofessionnelle. En effet, ces adaptations ne serviront pas uniquement dans le cadre scolaire.

Coût et remboursement

Les séances de logopédie représentent un coût. L'INAMI prend en charge les frais de la rééducation à plusieurs conditions : il faut que le patient ait été diagnostiqué avant l'âge de 14 ans, qu'il fréquente l'école primaire depuis au moins six mois et pour finir, il est nécessaire d'être en possession d'un bilan attestant le trouble d'apprentissage. Si le travail administratif à effectuer auprès de la mutuelle porte ses fruits, le remboursement se prolongera sur une période de deux années maximum. L'INAMI accorde 140 séances de 30 minutes (les séances d'une heure sont possibles) réparties sur ces deux années.

Notons que certaines mutuelles complémentaires interviennent pour une plus longue période dans le remboursement (entre 5 et 10 euros par séance de 30 minutes). Outre ces détails d'ordre administratif, il est important de signaler que ce remboursement octroyé par l'INAMI ne prend pas en compte le caractère durable du trouble. Pour certains patients, les deux années de rééducation ne seront pas nécessaires ou seront suffisantes. Par contre, pour d'autres il serait utile de continuer le suivi que les parents sont souvent forcés d'arrêter faute de moyens. De plus, certains adolescents sont tardivement diagnostiqués, après l'âge de 14 ans, ils ne pourront donc jamais bénéficier d'un remboursement. On peut véritablement s'interroger sur la pertinence de ces conditions pour la prise en charge des frais par la mutuelle. Une piste serait d'octroyer un remboursement sur une période plus ou moins longue en fonction de la lourdeur du trouble, évaluée grâce aux résultats du premier bilan.

Une rééducation logopédique aidera sans aucun doute l'enfant, mais elle ne doit pas être envisagée seule. Les aménagements raisonnables ainsi que la pédagogie différenciée,

qui seront abordés en détails ultérieurement, sont les solutions à privilégier pour la prise en charge des apprenants DYS dans l'enseignement ordinaire. Cependant, quand la logopé-

die et le soutien des équipes pédagogiques ne suffisent pas, les enfants lourdement touchés ont la possibilité de suivre leur scolarité primaire dans l'**enseignement spécialisé de type**

8.²⁷ Cette structure fut créée en 1970 pour répondre aux besoins des élèves atteints de troubles de l'apprentissage.

C. L'enseignement spécialisé en primaire

À travers une individualisation de l'enseignement, les équipes pluridisciplinaires de l'enseignement spécialisé (professeurs, personnel paramédical, psychologues, etc.) mettent tout en œuvre pour que l'élève poursuive sa scolarité malgré son handicap, sa déficience ou son trouble. Malgré qu'il s'agisse de structures spécialisées – ce qui peut faire peur à certains parents –, l'enseignement dispensé ne diffère pas tellement de l'enseignement ordinaire tel que nous le connaissons. D'ailleurs, comme dans l'enseignement ordinaire, le Certificat d'Études de Base (CEB) est délivré à l'issue de l'épreuve externe commune. Notons toutefois que, compte tenu des troubles rencontrés par leurs élèves, les professeurs de l'enseignement spécialisé se montrent particulièrement bienveillants et sensibles aux difficultés qu'ils connaissent par ailleurs très bien. Finalement, l'enseignement ordinaire ne pourrait-il pas s'inspirer des méthodes du spécialisé ? Les ressources théoriques et humaines sont en tout cas disponibles... Par ailleurs, le modèle dichotomique entre enseignement ordinaire et spécialisé est certes caractérisé par la ségrégation et donc discutable, néanmoins, étant donné que l'ensemble des élèves inscrits dans l'école spécialisée bénéficient d'aménagements, aucun n'est stigmatisé. En fin de compte, c'est au moment du passage dans

l'enseignement ordinaire que la différence est mise en avant et que l'enfant va se sentir différent, car non conforme à la norme.

De plus et malheureusement, on constate que de nombreux enfants issus de milieux socialement défavorisés sont orientés vers l'enseignement spécialisé de type 1 et 8 alors qu'aucun handicap ne le justifie. Ceci est tout bonnement inacceptable.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que, contrairement aux sept autres types de l'enseignement spécialisé, le type 8 n'est pas organisé au niveau secondaire. L'objectif de cette formation est l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire. Celle-ci peut déjà avoir lieu en primaire mais près de la moitié des élèves scolarisés en type 8 intègrent l'école ordinaire au moment charnière de l'entrée en secondaire.²⁸ Trois cas de figure sont alors envisageables : soit les élèves continuent dans l'enseignement spécialisé de type 1 ou 3 malgré que ceux-ci ne soient pas adaptés à leurs besoins ; soit ils sont en intégration dans l'enseignement ordinaire accompagnés par des professionnels ; soit ils entrent dans le secondaire ordinaire sans soutien, c'est ce qu'on appelle l'inclusion scolaire.

²⁷ L'enseignement spécialisé se décline en huit types :
 Type 1 : retard mental léger
 Type 2 : retard mental léger, modéré ou sévère
 Type 3 : troubles du comportement
 Type 4 : déficiences physiques
 Type 5 : élèves malades et convalescents
 Type 6 : déficience visuelle
 Type 7 : déficience auditive

²⁸ P. TREMBLAY, « L'enseignement spécialisé de type 8 aujourd'hui », chapitre de l'étude de l'observatoire ASPH de la personne handicapée, *La personne handicapée face à l'enseignement d'aujourd'hui*, 2007, p. 66.

D. Suite du parcours dans l'enseignement spécialisé

Certains élèves DYS continuent leur parcours scolaire dans d'autres structures de l'enseignement spécialisé, soit le type 1, pour les élèves atteints d'arriération mentale légère, soit le type 3, pour les élèves atteints de troubles du comportement et de la personnalité. Bien entendu, ces structures ne sont pas

du tout adaptées aux besoins spécifiques des apprenants DYS..., mais à défaut de mieux, les parents sont parfois contraints d'inscrire leur enfant dans les types 1 ou 3. Dans ce cas, on passe complètement à côté de l'objectif de l'enseignement de type 8, à savoir le retour vers une école ordinaire.

E. Intégration dans l'enseignement ordinaire

Dans d'autres cas, les élèves atteignent l'objectif d'insertion dans des établissements de l'enseignement ordinaire avec le soutien de professionnels issus de l'enseignement spécialisé de type 1 ou de type 3. Ce qui n'est pas idéal puisque ces personnes ne sont pas spécifiquement formées aux troubles de l'apprentissage. Depuis 2011, tous les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier de l'enseignement en intégration. Notons que l'intégration peut être totale ou partielle (l'élève

suit une partie des cours dans l'enseignement ordinaire et le reste, dans l'enseignement spécialisé). Malheureusement, les parents s'y montrent souvent réticents – et on peut aisément le comprendre – de peur que leur enfant soit assimilé aux types 1 ou 3. En définitive, l'intégration est un bon moyen d'obtenir gratuitement un soutien pour son enfant. Enfin, si toutes les directions d'école n'y sont pas favorables, en principe, elles ne peuvent plus refuser des élèves de l'enseignement spécialisé.

F. Inclusion dans l'enseignement ordinaire

Enfin, certains élèves issus du type 8 suivent leur scolarité dans l'enseignement ordinaire sans bénéficier du soutien de professionnels. On constate que nombre d'entre eux s'orientent vers des filières professionnelles moins exigeantes pour les matières du tronc commun. De plus, cette orientation est très rapide : très peu d'élèves iront vers un enseignement général ou technique, même ceux qui ont la possibilité de le faire. Selon une étude de 2007, il reste moins de 4 % des élèves ayant suivi leur scolarité primaire dans l'enseignement spécialisé de type 8 dans l'enseignement général et technique.²⁹ L'assimilation dans l'enseignement ordinaire des élèves du type 8 peut donc être qualifiée d'échec. En

effet, les troubles de l'apprentissage limitent considérablement leurs choix scolaires. Pourtant, les élèves du type 8 sont capables de suivre leur scolarité dans l'enseignement général, il faudrait simplement leur permettre d'utiliser les outils et les stratégies développées en primaire.³⁰ Par ailleurs, il est impossible d'établir des statistiques fiables quant au nombre d'élèves légèrement touchés par des troubles DYS puisqu'ils ne sont pas toujours diagnostiqués. Cependant, on imagine aisément que bon nombre d'entre eux, de la même façon que les élèves DYS provenant du type 8, sont orientés vers les filières techniques et professionnelles.

²⁹ P. TREMBLAY, « L'enseignement spécialisé de type 8 aujourd'hui », *op. cit.*, p. 66.

³⁰ A. PIERARD, *Passage des élèves du primaire type 8 de l'enseignement spécialisé vers le secondaire*, Bruxelles : Union francophone des Associations de Parents de l'Enseignement catholique, « Analyse UFAPEC », 01.13, février 2013, p. 6-7, [en ligne :] <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/0113-type-8.pdf>.

V. ÉVOLUTION DE LA LÉGISLATION : DES « ANORMAUX » AUX ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

Comment permettre aux élèves atteints de troubles de l'apprentissage de suivre une scolarité normale ? L'inclusion des élèves DYS dans l'enseignement secondaire ordinaire est l'objectif à atteindre en Fédération Wallonie-Bruxelles étant donné qu'il n'existe pas d'enseignement spécialisé de type 8 au-delà de l'enseignement primaire. L'école ordinaire devrait par conséquent s'adapter – et non le contraire – à leurs besoins en proposant des aménagements. Aujourd'hui, c'est en tout cas la ligne de conduite à suivre. En effet, depuis quelques années, on constate une volonté politique de développer l'école inclusive en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire n'a cependant pas toujours été une priorité. Revenons sur les progrès de manière chronologique.

En **1914**, l'instruction devient obligatoire en Belgique. Des élèves DYS qui arrêtaient ou qui ne fréquentaient tout bonnement pas l'école viennent grossir la population scolaire. Dans un souci d'efficacité, des classes qui préparent au « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux »³¹ sont créées au sein des écoles ordinaires. Après la Seconde Guerre mondiale, ces classes spéciales connaissent une explosion de leur population et les cours qui y sont dispensés sont de plus en plus adaptés aux handicaps particuliers.

En **1970**, l'enseignement spécial est créé pour les élèves de 3 à 21 ans encadrés par des équipes pédagogiques et paramédicales. Cette création sonne la fin des classes spéciales intégrées dans les écoles ordinaires. Ceci va à l'encontre de la tendance observée ailleurs en Europe et aux États-Unis où on assiste à une transition de l'enseignement spécialisé vers l'intégration puis l'inclu-

sion dans l'enseignement ordinaire. Le modèle belge, caractérisé par la ségrégation et la médicalisation des personnes handicapées a toutefois le mérite d'avoir permis la scolarisation de la quasi-totalité des enfants à besoins spécifiques ainsi que la reconnaissance des différents troubles (dyslexie, dyscalculie, déficience intellectuelle légère, trouble déficitaire de l'attention, etc.)³²

En **1986**, les pouvoirs publics font marche arrière. Désormais, les élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité peuvent à nouveau suivre des cours dans les écoles ordinaires³³ et dès **1995**, ils peuvent y être intégrés de façon permanente.³⁴

En **1997**, le **Décret Missions** vise à doter le système éducatif de balises claires concernant les objectifs et les résultats à atteindre aux différents paliers de la scolarité obligatoire. Ce décret énonce les quatre missions prioritaires de l'enseignement en Communauté française, aujourd'hui rebaptisée Fédération Wallonie-Bruxelles :

1. promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.³⁵

³¹ Arrêté ministériel du 10 mai 1924.

³² P. TREMBLAY, *Inclusion scolaire*, Bruxelles : De Boeck, 2012, p. 27.

³³ Loi du 11 mars 1986.

³⁴ Arrêté ministériel du 3 janvier 1995.

³⁵ Gouvernement de la Communauté Française, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997, article 6.

Il est clair que l'objectif est de donner des chances égales à tous les élèves, en ce compris les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage et autres handicaps. Pour ce faire, l'article 15 du décret évoque la pédagogie différenciée : « chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratique l'évaluation formative et la pédagogie différenciée »³⁶. Il ne donne cependant pas davantage de précisions quant à la mise en œuvre d'une telle pédagogie si ce n'est peut-être dans une définition : « la pédagogie différenciée est une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage »³⁷.

Soulignons par ailleurs que le chapitre XI bis du Décret Missions est entièrement consacré aux aménagements pour les élèves à besoins spécifiques. Cependant, toutes les dispositions présentées par le décret ne sont d'application que depuis la rentrée 2018. On comprend que l'objectif consiste à ce que tous les élèves, malgré leurs différences, leurs difficultés, leur milieu social, etc. parviennent au terme de leur scolarité avec des chances égales. Des moyens sont donc attendus dans l'aménagement des écoles pour corriger ces différences et favoriser l'égalité des chances.

En 2004, l'enseignement spécial devient « enseignement spécialisé » et est réorganisé. Des moyens sont accordés pour accompagner l'intégration d'élèves dans l'ordinaire.

Le 13 décembre 2006, **La Convention relative aux droits des personnes handicapées** est adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies. Elle entre en vigueur le 1^{er} août 2009 en Belgique. Cette convention a permis des évolutions dans le domaine de l'intégration et de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Les Nations Unies définissent les personnes handicapées comme « présentant des incapacités

physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur base de l'égalité avec les autres »³⁸. Cette définition permet une conception large du handicap qui inclut les troubles de l'apprentissage. Par ailleurs, elle témoigne du changement dans la manière d'envisager le handicap : celui-ci n'est plus associé à l'infirmité ou à la déficience. Il apparaît dans certaines situations qui génèrent des obstacles qui empêchent la personne handicapée de participer à la vie ne société sur un pied d'égalité avec les autres. Aujourd'hui, on parle d'ailleurs de « situation de handicap » plutôt que de handicap. Par conséquent, la société doit s'adapter afin de réduire et d'éviter les obstacles.



Livret publié en 2013 par le Centre d'égalité des chances et la lutte contre le racisme suite à la ratification par la Belgique de la Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées. Téléchargeable [ici](#).
© unia.be

L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées prévoit le droit à l'éducation. « Aux fins de l'exercice de

³⁶ Décret Missions, article 15.

³⁷ Décret Missions, article 5, §19.

³⁸ Nations Unies, Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006, article premier.



ce droit, les États Parties veillent à ce qu'il soit en fonction des besoins de chacun ».³⁹
 procédé à des aménagements raisonnables

Aménagements raisonnables ?

En 2007, l'État Fédéral, les Régions et les Communautés concluent un protocole relatif au concept d'aménagement raisonnable. La notion est définie comme suit : « un aménagement est une mesure concrète pouvant neutraliser l'impact limitatif d'un environnement non adapté sur la participation d'une personne handicapée »⁴⁰. L'aménagement doit permettre à la personne en situation de handicap une participation effective, égale et autonome à une activité et ce en toute sécurité.⁴¹

Le caractère raisonnable d'un aménagement est évalué en fonction des critères suivants⁴² :

- l'impact financier ;
- l'impact organisationnel ;
- la fréquence et la durée de l'utilisation de l'aménagement ;
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un/des utilisateur(s) effectif(s) ;
- l'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs ;
- l'absence d'alternatives équivalentes.

Dans le domaine scolaire, les aménagements raisonnables sont des mesures appropriées, prises en fonction des besoins spécifiques d'un élève dans une situation concrète, afin de lui permettre d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire. Les aménagements peuvent être matériels, organisationnels ou pédagogiques.

- Les aménagements **matériels** relatifs aux infrastructures et locaux scolaires ainsi qu'à leur accessibilité. Pour certains élèves à besoins spécifiques, l'utilisation d'un outil informatique est indispensable pour compenser les difficultés scolaires liées au trouble, à la déficience ou au handicap ;
- Les aménagements **organisationnels** relatifs à la grille-horaire de l'élève, aux groupes-cours, à la passation des épreuves internes et externes ;
- Les aménagements **pédagogiques** relatifs aux méthodes, aux supports, aux contextes d'apprentissage.

L'ex-ministre de l'Enseignement obligatoire, Marie-Dominique Simonet (cdH), avait fait de la prise en charge des élèves DYS une priorité. En **2011**, après les élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité, c'est au tour des élèves souffrant d'un retard mental, de troubles du comportement, de troubles de l'apprentissage ainsi que les élèves malades ou convalescents de pouvoir rejoindre les bancs de l'enseignement

ordinaire en alternance ou totalement.⁴³ Le processus d'intégration dans l'enseignement ordinaire est donc élargi à tous les types d'enseignement spécialisé. Un **Plan individuel d'Apprentissage (PIA)** doit être rédigé pour ces apprenants en intégration où sont consignées les adaptations et les modifications pédagogiques. En principe, à l'heure actuelle, le PIA est utilisé pour tous les élèves qui rencontrent des difficultés. En effet, il s'agit d'un

³⁹ Nations Unies, Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006, article 24.

⁴⁰ Protocole relatif au concept d'aménagement raisonnable, 19 juillet 2007, art 2, § 1^{er}.

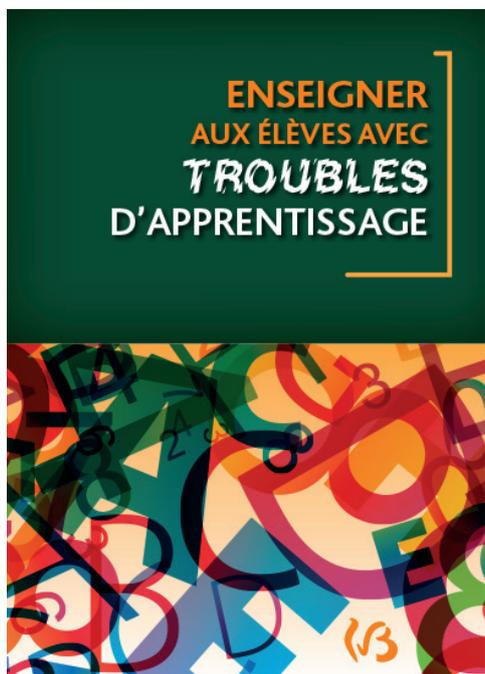
⁴¹ Ibid., § 2.

⁴² Ibid., § 3.

⁴³ Décret du 13 janvier 2011.

outil intéressant pour tous, même pour les élèves qui ne sont pas issus de l'enseignement spécialisé.

En 2011, est également lancée la **formation « personne-relais Dyslexie »**, assurée par l'Institut de formation en cours de carrière (IFC). La mission de la personne-relais est de « sensibiliser l'équipe éducative, à introduire des ressources et à impulser une dynamique d'école sur la question de la dyslexie »⁴⁴. La participation à cette formation se fait sur une base volontaire. La mise en œuvre effective d'une action qui viserait à mieux prendre en charge les élèves DYS dépend donc d'une personne qui n'est pas rémunérée pour cette tâche. On sait combien il est difficile de faire changer les mentalités, or pour la plupart des professeurs, ce changement est nécessaire afin d'adapter leur pratique aux élèves en difficultés. Cette mission ne peut pas reposer sur une seule personne.



Livret à destination des enseignants publié en 2012 par d'administration générale de l'Enseignement et de la Recherche. Téléchargeable [ici](#). © Enseignement.be



Par ailleurs, en 2013, le **Pass Inclusion** est créé. Il est le résultat d'un projet lancé en 2011 à l'initiative de la Fondation Dyslexie, avec le soutien du cabinet de la ministre de l'Enseignement. Ce document permet la prise en charge collégiale des élèves souffrant de troubles de l'apprentissage et a pour objectif de favoriser le dialogue entre les différents professionnels en charge d'un apprenant à besoins spécifiques (professeurs, logopède, PMS, parents...) et de rendre ainsi les informations plus accessibles. Ce dernier point est essentiel pour des élèves qui changent fréquemment d'établissement et de cursus scolaires au gré des réorientations. Malheureusement, cette initiative – qui n'était pas contraignante – n'a pas été un grand succès à ce jour⁴⁵, notamment en raison du fait que la plupart des acteurs concernés ne connaissaient pas l'outil [Pass Inclusion](#) et les facilités qu'il offrait en termes de communication.

En 2017, a été approuvé le décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. Celui-ci impose aux écoles, dès la rentrée scolaire 2018, d'accepter la mise en place d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques. Ce texte représente une nouvelle étape dans la volonté d'aller toujours vers plus d'inclusion scolaire. Les besoins spécifiques permettent une conception plus large que les troubles de l'apprentissage et recouvrent également le bégaiement, le daltonisme, le haut potentiel intellectuel, le syndrome Asperger, le syndrome dysexécutif⁴⁶, les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, la déficience mentale légère, la déficience mentale modérée à sévère, les troubles du comportement, les handicaps physiques, les troubles sensoriels et enfin les élèves malades. Ce décret prévoit que tout élève de l'enseignement ordinaire présentant un ou des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables

⁴⁴ Circulaire n°4010 du 30 mai 2012.

⁴⁵ B. D'OTREPE, « L'intégration des élèves dyslexiques au sein des classes est très aléatoire », *La Libre*, 7 janvier 2016.

⁴⁶ Le syndrome dysexécutif est un trouble neurodéveloppemental des fonctions exécutives alors que les capacités intellectuelles sont préservées. Les fonctions exécutives aident à la gestion quotidienne des situations nouvelles (non routinières) orientées vers un but, pour lesquelles il n'existe pas encore d'automatismes.

appropriés, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé.

La circulaire, envoyée aux écoles à la rentrée scolaire **2018**, explique de manière plus concrète la mise en œuvre des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques. Sont également présentées une typologie des aménagements et des fiches outils qui visent à guider, informer et soutenir les équipes éducatives. Ces documents sont très complets et très utiles car, jusqu'alors, il n'existait pas de telles ressources à propos de la mise en pratique des aménagements raisonnables. Par ailleurs, en annexe, est proposé un protocole pour la mise en place des aménagements, lequel énonce les procédures internes de conciliation et de recours devant la commission de l'enseignement obligatoire inclusif si les aménagements proposés ne sont pas mis en place par les enseignants. En 2018, est également voté (à l'unanimité) au parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles une résolution relative à la formation initiale et continuée des enseignants en matière de besoins spécifiques. En effet, les professeurs sont souvent démunis face aux troubles de l'apprentissage qu'ils connaissent mal.

Enfin, l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles s'apprête à vivre de grands changements. En effet, le **Pacte pour un enseignement d'excellence**, initié en 2015 par Joëlle Milquet (cdH), a pour objectif principal d'améliorer la qualité de l'enseignement

en rendant le système éducatif belge francophone plus efficace et plus équitable. Cette volonté de changement est apparue à la suite de plusieurs constatations. L'école n'est plus en phase avec la société en pleine mutation (développement du numérique, modèle familial qui évolue, multiculturalisme, inégalités croissantes, chômage des jeunes, etc.) Par ailleurs, un autre constat s'impose : la Belgique est le pays de l'OCDE qui a le taux de redoublement le plus important. La réforme proposée s'inscrit dans la durée et veut moderniser l'enseignement de manière systémique et cohérente sur le long terme. Les premières dispositions concernent l'enseignement maternel et ont été mises en œuvre dès la rentrée 2017 et un calendrier des mesures a été établi jusque 2028.

Concernant les élèves à besoins spécifiques et donc les élèves DYS, le Pacte préconise de favoriser l'inclusion et le maintien dans l'enseignement ordinaire. Il prévoit d'ailleurs la refonte de l'enseignement spécialisé de type 8 et la suppression progressive de l'envoi dans le spécialisé des enfants DYS, tout en maintenant la possibilité d'orientation dans certains cas. Les écoles ne pourront plus refuser l'inscription aux élèves souffrant de troubles de l'apprentissage qui bénéficient d'aménagements raisonnables. Par ailleurs, la pédagogie différenciée, dont il sera question plus loin, est envisagée comme réponse efficace à l'hétérogénéité des classes afin de prendre en charge tous les apprenants malgré leur différence.

VI. L'INCLUSION SCOLAIRE

L'inclusion scolaire vise à permettre à des élèves à besoins spécifiques de suivre une scolarité normale dans l'enseignement ordinaire, moyennant, bien entendu, quelques aménagements. On l'a vu, l'inclusion et les aménagements qui en découlent sont aujourd'hui dotés de tout un arsenal législatif. Dans les faits, il reste beaucoup à faire... tant pour les élèves provenant de l'enseignement

spécialisé en intégration ou en inclusion que pour les élèves à besoins spécifiques qui ne sont pas passés par l'enseignement spécialisé. Il est toutefois évident que les changements se font et se feront de manière progressive. Rappelons tout de même que les aménagements pour les élèves à besoins spécifiques sont évoqués dès 1997 dans le Décret Missions... Aujourd'hui, même si on constate de nettes

améliorations, le parcours scolaire des élèves souffrant de troubles de l'apprentissage est encore souvent marqué par de nombreux obstacles et difficultés : échecs scolaires, manque d'aménagement et non reconnaissance de ceux-ci, professeurs réticents à l'idée d'accueillir un élève différent au sein de sa classe, réorientation vers des filières peu adaptées, etc.

On le sait depuis longtemps, notre enseignement est parmi les plus inégalitaires d'Europe. En effet, chez nous, la réussite sco-

laire est fortement liée à l'origine sociale des élèves. Ce phénomène, étudié depuis quelques années dans les milieux académiques⁴⁷, a été récemment confirmé par un nouveau rapport publié par l'OCDE, *Equity in Education*.⁴⁸ Alors, pourquoi ? L'une des raisons est la tendance à reléguer les élèves en difficultés ou les élèves faibles dans des filières techniques ou professionnelles, à les faire redoubler ou à les orienter vers des écoles moins exigeantes sur le plan académique. D'ailleurs, on peut véritablement parler de culture du redoublement chez nous.

La Belgique, championne du monde du redoublement

En Belgique, il existe une réelle culture du redoublement partagée par bon nombre d'enseignants et de parents qui y voient une garantie de rigueur et d'excellence. En effet, les Indicateurs de l'enseignement pour l'année 2016-2017 rapportent que 46 % des jeunes francophones du secondaire ordinaire ont doublé.⁴⁹ Le redoublement garant d'un enseignement d'excellence... ceci apparaît en totale contradiction avec les résultats médiocres de nos élèves aux enquêtes PISA.⁵⁰ Or, chez nous, la réorientation vers des filières qualifiantes et le redoublement sont envisagés comme des réponses efficaces pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves. Dans cette optique, il semblerait préférable de constituer des classes homogènes afin d'éviter un nivellement par le bas. Par ailleurs, le fait d'adapter l'enseignement à des élèves en situation de handicap ou en difficultés est globalement mal perçu. Cette mentalité explique le recours excessif au redoublement. Les chiffres le démontrent, la Belgique est la championne toutes catégories du redoublement parmi les pays de l'OCDE.⁵¹

Un changement de mentalité semble donc indispensable car le redoublement a des effets contre-productifs comme le démontrent de nombreuses études. Tout d'abord, au niveau psychologique, le redoublement détériore la confiance en soi, entraîne un sentiment de honte, de la stigmatisation de la part des autres élèves. Il affecte également le goût d'apprendre et l'opiniâtreté. Dans certains cas, le redoublement génère des relégations successives, des changements d'école, du décrochage et de l'absentéisme scolaire. Il arrive même que certains « doubleurs » quittent l'école sans diplôme. Quant aux autres, ils entreprennent des études supérieures fragilisés. Plus grave encore, on constate que les élèves issus de milieux socioéconomiques moins favorisés sont davantage victimes du redoublement, ce qui fait de notre système éducatif un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE.⁵² Enfin, les « doubleurs » mobilisent des infrastructures et des professeurs, ce qui représente un surcoût, soit 331 014 502 euros pour

⁴⁷ D. JACOB, A. REA, C. TENEY, L. CALLIER, S. LOTHAIRE, *L'ascenseur social reste en panne*, Fondation Roi Baudouin 2009 ; J. HINDRIKS, M. VERSCHELDE, « L'école de la chance », *Regards économiques*, 77, 2010 ; A. BAYE, I. DEMONTY, D. LAFONTAINE, A. MATOUL, C. MONSEUR, « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 32, 2010 ; D. JACOB, A. REA, *Gaspillage de talents : les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 2011 ; D. JACOB, J. DANHIER, P. DEVLEESHOUWER, A. REA, « Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone », 20^e Congrès des économistes belges de la langue française, Charleroi, novembre 2013.

⁴⁸ OCDE, *Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility*, 13 octobre 2018.

⁴⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Les indicateurs de l'enseignement 2018*, section « Retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice », p. 30.

⁵⁰ Le Program for International Student Assessment (PISA) est une enquête internationale qui teste les compétences des élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences, et ce tous les trois ans depuis 2000.

⁵¹ *Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility*, OCDE, 13 octobre 2018.

⁵² OCDE, *Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility*, 13 octobre 2018.

l'année scolaire 2016-2017.⁵³ Il faut néanmoins reconnaître que, dans certains cas, le redoublement permet de reprendre sur des bases plus solides.

Enfin, contrairement aux idées répandues, « l'excellence du système éducatif et l'égalité des chances ne sont pas forcément contradictoires. [Les] recherches [de Kristof De Witte et Jean Hindriks] suggèrent d'ailleurs que l'égalisation des chances est un moteur de mobilisation de talents de tous les enfants et d'optimisation des performances scolaires générales. »⁵⁴

Il en va de même pour les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage. Plutôt que de remédier à leurs difficultés, quand ils ne doivent pas recommencer leur année, ils sont rapidement orientés vers d'autres filières pas plus adaptées à leurs aptitudes. Quelle que soit la cause de leurs difficultés (origine neurobiologique des troubles DYS qui ne sont en aucun cas dus à une déficience intellectuelle ou mentale, un retard, un manque d'occasion d'apprentissage, un manque de travail personnel, etc.), ils sont victimes du manque d'accompagnement spécifique lié à leurs besoins et qui conduit à l'excès de redoublement ou de réorientation vers les filières techniques et professionnelles. Pourtant, étant donné la cause neurobiologique de leurs difficultés scolaires, des aménagements devraient permettre de compenser leurs troubles et de poursuivre ainsi leur scolarité dans la filière souhaitée. Malheureusement à l'heure actuelle, une telle analyse des difficultés de l'élève et la mise en place d'aménagements ne sont pas la norme en Fédération Wallonie-Bruxelles.

La prise en charge des élèves à besoins spécifiques suppose donc un **profond changement de mentalité** relativement ardu à opérer étant donné la prégnance de solutions peu adaptées aux élèves DYS, comme la culture du redoublement et le fait que les filières techniques et professionnelles soient considérées comme plus adaptées pour tous les élèves en difficultés dans l'enseignement de transition, faisant de celles-ci des filières de relégation.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence, qui a pour objectif de rendre notre système scolaire plus efficace et surtout plus équitable, semble avoir pris la mesure du problème. En effet, l'axe 4 du Pacte veut favoriser la mixité et l'école inclusive en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement et ce afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale. Une gageure qui, espérons-le, sera à la mesure des ambitions.

A. Les professeurs : les acteurs en première ligne de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques

On ne peut pas blâmer les enseignants qui manquent de formations et de moyens. Ceux-ci se trouvent pourtant en première ligne de la prise en charge des élèves DYS. D'ailleurs, il en va de leur conscience professionnelle puisqu'ils sont somme toute très libres. À l'heure actuelle, aucun inspecteur ne sanctionne le fait qu'un enseignant ne prenne

pas en compte les difficultés d'un élève souffrant de trouble de l'apprentissage. Par contre, dans le cadre d'une procédure de recours à la suite de l'obtention d'une attestation d'orientation AOB ou AOC⁵⁵, le non-respect d'un aménagement peut être la raison invoquée. Dans ce cas, l'issue du dit recours sera en principe favorable.

⁵³ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Les indicateurs de l'enseignement 2018*, section « Le coût de la scolarité à charge de la Fédération Wallonie-Bruxelles », p. 17.

⁵⁴ K. DE WITTE, J. HINDRIKS, *L'école de la réussite*, Gand : Skribis, 2017, p. 12.

⁵⁵ AOB : Attestation d'Orientation B ou attestation de réussite avec restriction sur le choix de la section, de la forme ou de l'option, pour le passage à l'année supérieure. AOC : Attestation d'Orientation C ou attestation d'échec.

Loin de nous l'idée de fustiger les enseignants qui font de leur mieux avec les moyens accordés et les pressions qu'ils subissent de toutes parts. Force est cependant de constater que les enseignants sont peu formés et peu informés à propos des troubles de l'apprentissage et des aménagements raisonnables. Certains y sont néanmoins sensibles

Au-delà de savoir de quoi il s'agit, il faudrait que les professeurs mènent une réflexion plus large sur l'équité entre les élèves. Cet apport théorique nécessaire aidera l'enseignant à expérimenter des aménagements adaptés aux élèves à besoins spécifiques dans ses classes. La prise en compte de la difficulté scolaire suppose un changement de conception, qualifié de « mini-révolution »⁵⁶ par Gombert et Roussey. En effet, celle-ci interroge le métier d'enseignant en termes de connaissances et de compétences, mais également l'identité professionnelle de l'enseignant.⁵⁷ Certains professeurs sont réticents à l'idée de s'adapter aux difficultés d'un élève par crainte de dimi-

ner les exigences ou d'être accusés de favoritisme. D'autres, quant à eux, cherchent des solutions et s'adaptent spontanément aux difficultés des élèves. Le problème des troubles de l'apprentissage est qu'ils sont invisibles. Les lunettes sont au myope ce que l'aménagement raisonnable est pour l'élève DYS. Il ne viendrait jamais à l'idée d'un professeur de faire enlever les lunettes avant d'entrer en classe. Certains sont pourtant plus enclins que d'autres à l'inclusion effective des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Ce vaste sujet donne souvent lieu à des débats houleux dans les salles des professeurs et lors des conseils de classe.

B. Les aménagements raisonnables

Pour les élèves dont les troubles, la déficience ou le handicap rendent impossible l'inclusion et l'intégration dans l'enseignement ordinaire, l'enseignement spécialisé reste d'application. Pour les autres, et plus spécifiquement pour les élèves souffrant de troubles

DYS, les aménagements raisonnables devraient permettre de diminuer l'impact de leur trouble et ainsi de poursuivre leur scolarité dans la filière de l'enseignement ordinaire qu'ils souhaitent.

1. Différents types d'aménagements

À l'école, les aménagements peuvent être d'ordre **matériel** (infrastructure, outils informatiques⁵⁸...), **organisationnel** (horaires de cours adaptés, groupes classes restreints, passations des épreuves...) ou **pédagogique**

(méthodes, supports, contextes d'apprentissage, mode de présentation...). Notons que le but d'un aménagement est de favoriser l'autonomie de l'élève et de le rendre responsable de ses apprentissages. Il n'est pas question de

⁵⁶ A. GOMBERT, J.-Y. ROUSSEY, « L'intégration en classe ordinaire des élèves souffrant de troubles sévères du langage écrit : adaptation pédagogiques des enseignants de collège et de primaire », *Repères*, 35, 2007, p. 246.

⁵⁷ A. GOMBERT, S. FEUILLADIEU, P.-Y. GILLES, J.-Y. ROUSSEY, « La scolarisation des élèves dyslexiques en classe ordinaire au collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire par des élèves », *Revue française de Pédagogie*, 164, 2008, § 4, [en ligne :] <https://journals.openedition.org/rfp/2141>.

⁵⁸ Notons dès à présent que les élèves à besoins spécifiques constituent une porte d'entrée au numérique à l'école. Même si de plus en plus de classes sont équipées d'un tableau interactif, le numérique n'en est qu'à ses balbutiements à l'école.

maintenir l'apprenant dans une relation d'assistantat. Par conséquent, les aménagements raisonnables doivent être régulièrement réévalués afin de permettre une progression. Reste à savoir quels aménagements sont à mettre en place pour quels élèves.

Rappelons qu'il existe une grande variété de troubles DYS qui peuvent être associés les uns aux autres et impacter les sujets de manières très diverses. Les adaptations doivent donc être conçues pour les manifestations particulières du trouble et non uniquement en se basant sur les caractéristiques générales du trouble. L'instauration d'aménagements raisonnables individuels s'effectue dans le cadre d'une réflexion avec tous les partenaires concernés (l'élève, ses parents, les professionnels qui l'accompagnent, ses professeurs, ses éducateurs, le centre PMS, la direction, etc.), tenant compte des caractéristiques de son profil, de ses besoins prioritaires et du contexte scolaire particulier. Par exemple, prévoir d'emblée un logiciel de synthèse vocale (lecture à voix haute) pour un élève dyslexique peut s'avérer contre-productif : il pourra être déstabilisé, déconcentré, se sentira stigmatisé. La mise en œuvre d'aménagements individuels ne s'improvise donc pas.

Il arrive fréquemment que ce soit les parents qui proposent un aménagement. Prenons l'exemple d'un élève dyspraxique qui aurait appris à compenser son trouble grâce à un ordinateur avec l'aide d'un(e) logopède.

2. Des aménagements qui profitent à tous

Si certains professeurs se montrent réticents à s'adapter aux élèves à besoins spécifiques, c'est aussi et surtout par crainte d'une surcharge de travail. Centrons-nous ici sur la prise en charge des troubles DYS qui diffère énormément de l'accueil en classe d'un élève sourd, mal voyant ou encore handicapé physique qui nécessite l'intervention d'un personnel spécialisé. En guise d'introduction aux douze fiches outils sur les troubles de l'apprentissage, la brochure *Mieux cheminer*

Ce simple aménagement, qui ne change en rien le niveau d'exigence des professeurs, est la condition *sine qua non* de la scolarisation de cet élève. Il faudra simplement veiller à ce qu'il y ait une prise accessible dans la classe. Par ailleurs, il arrive que des professeurs adaptent spontanément leurs exigences. Sachant par exemple qu'un élève dysorthographique ne parviendra jamais à avoir une orthographe irréprochable, certains professeurs privilégient le fond et attachent moins d'importance à la forme. Rappelons néanmoins qu'afin de formaliser les dispositions prises, il est nécessaire de les inscrire dans un Plan individuel d'Apprentissage.

En mai 2018, une typologie des aménagements raisonnables a été mise à disposition des enseignants par le cabinet de la ministre Marie-Martine Schyns (cdH). Ont également été publiées des fiches outils sur les différents troubles DYS, le syndrome d'Asperger, le bégaiement, le daltonisme, le haut potentiel intellectuel et les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité. Ces documents synthétiques et axés sur la pratique aideront sûrement les acteurs confrontés à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire. De plus, ils pourront servir de cadre de référence pour les enseignants encore récalcitrants. Bien entendu, il ne s'agit pas de mettre en œuvre tous les aménagements proposés de manière systématique, la mise en place d'aménagement étant le fruit d'une concertation entre les différents acteurs.

au sein des besoins spécifiques de l'apprentissage propose des aménagements raisonnables valables pour l'ensemble des profils à besoins spécifiques et *a fortiori* pour tout le groupe classe. Ceci n'est pas tellement en contradiction avec ce qui a été dit précédemment à propos des aménagements individualisés. En effet, face à la diversité des besoins et au nombre moyen relativement important d'élèves par classe, il est évident que le professeur n'est pas en mesure de développer

des aménagements individuels pour chacun de ses élèves — et ce n'est en aucun cas ce qui est préconisé. Par contre, les besoins spécifiques de certains élèves peuvent inspirer des mesures qui s'appliqueront à l'ensemble de la classe et qui aideront sans doute les autres élèves. Ce faisant, l'enseignant évite de stigmatiser un élève DYS avec un aménagement individualisé. Cependant, une telle mesure est parfois nécessaire. Dans ce cas de figure, il est bon que le professeur explique la pertinence de l'aménagement au reste de la classe avec le consentement de l'élève concerné qui pourra éventuellement prendre la parole lui-même.

Concernant les troubles de l'apprentissage, la majorité des aménagements proposés peuvent profiter à l'ensemble des élèves de la classe. Les conseils prodigués sont presque le b.a.-ba en matière de pédagogie. Il est même risible de devoir les rappeler. En voici quelques exemples tirés de la brochure du Ministère :

- être patient, tolérant et bienveillant face à la lenteur, la fatigabilité et les difficultés spécifiques ;
- s'appuyer sur les points forts de l'élève et en mettant ces derniers en valeur ;
- valoriser les points forts et les progrès même minimes ;
- fournir des documents typographiés clairs et de structurés ;
- numéroter toutes les pages ;
- s'assurer de prévenir l'élève suffisamment tôt avant la date de remise du devoir et/ou avant les évaluations ;
- préférer la qualité à la quantité au moment de la correction ;
- s'assurer de la bonne compréhension des consignes ;
- etc.

Il est clair que ces mesures, si elles font l'objet d'une application collective, devraient **améliorer les apprentissages de tous les élèves**, DYS ou pas. Il faut donc les instaurer de manière prioritaire. Gombert et Roussey,

qui ont étudié l'intégration d'élèves souffrant de troubles de l'écrit sur le terrain, ont d'ailleurs démontré que les adaptations opérées par les enseignants relevaient de gestes élémentaires comme la reformulation des consignes ou l'adaptation des supports que de l'élaboration de solutions exceptionnelles sur mesure.⁵⁹

La connaissance des troubles conduit l'enseignant à être attentif à certains aspects comme l'importance d'un climat de classe calme et organisé, l'utilité des moments d'explicitation, la nécessité de varier constamment les activités, les tâches, les modes de présentations, les outils, etc. Il est néanmoins clair que « l'adaptation pédagogique des enseignants est une condition *sine qua non* de la prise en charge des élèves en situation de handicap »⁶⁰. Ceci afin d'éviter les échecs, la démotivation face à des

tâches irréalisables et la réorientation. Cette dernière s'effectue souvent vers des filières moins exigeantes pour les matières du tronc commun sans réelle réflexion en lien avec une adaptation à leurs besoins spécifiques.

En outre, l'intégration et l'inclusion d'élèves en situation de handicap présentent des avantages pour les élèves sans difficultés. En voici quelques exemples :

- l'adaptation et l'utilisation de la pédagogie différenciée⁶¹ ;
- la collaboration et la concertation entre les membres de l'équipe éducative ;
- la collaboration entre les membres de l'équipe éducative et le centre PMS ;
- la collaboration entre les membres de l'équipe éducative et les parents ;
- la collaboration entre les membres de l'équipe éducative et d'autres partenaires ;
- la mise en place d'un PIA ;
- la formation initiale et continue des enseignants ;
- l'apprentissage entre pairs ;
- le regroupement hétérogène ;
- davantage de ressources disponibles en

⁵⁹ A. GOMBERT, J.-Y. ROUSSEY, *op. cit.*, p. 246.

⁶⁰ A. GOMBERT, S. FEUILLADIEU, P.-Y. GILLES, J.-Y. ROUSSEY, *op. cit.*, § 4.

⁶¹ Cette notion sera développée ultérieurement.

- classe et dans l'école dont tous peuvent profiter (un enseignant ou un professionnel en plus dans la classe, un tableau interactif, par exemple) ;
- la réduction des appréhensions face à la différence ;
- une meilleure connaissance de la réalité vécue par ces personnes ;
- une contribution au développement moral dans l'adoption de valeurs et de principes personnels ;
- de nouvelles amitiés.

C. Valoriser les points forts

Un des conseils qui revient régulièrement dans les guides et autres ouvrages pour la prise en charge des DYS est de valoriser leurs points forts. En effet, ces élèves sont trop souvent confrontés à l'échec, leur estime d'eux même est souvent médiocre. Au-delà des bienfaits de la **valorisation des élèves** pour leur épanouissement à l'école, les dispositifs didactiques qui tendent à mettre en avant les atouts des DYS (cf. *supra*) initient les autres élèves à des compétences généralement peu travaillées à l'école, mais pas pour autant dénuées d'intérêt comme la créativité, l'analyse de l'image ou encore l'expression orale. Comme le disait West, il s'agit de compétences avec lesquelles l'intelligence artificielle ne peut pas rivaliser, elles présentent donc un intérêt pour la future insertion des élèves dans le monde du travail. Par ailleurs, il soutient que le système scolaire traditionnel élimine de manière non intentionnelle des élèves talentueux, comme les DYS qui jouissent de capacités au-dessus de la moyenne dans divers domaines. Le travail de ces compétences permettrait sans doute de valoriser des élèves qui se dirigent massivement vers des niveaux

d'études et des écoles moins exigeantes sur le plan académique. Finalement, contrairement à ce que d'aucuns peuvent penser, les professeurs peuvent donc envisager la présence d'élèves DYS dans leur classe comme une opportunité de diversifier et enrichir leur pédagogie.

Enfin, dans certains cas, les élèves à besoins spécifiques utilisent du **matériel informatique** comme outil de compensation. Le numérique, qui devient de plus en plus incontournable dans la société du XXI^e siècle, est encore sous-exploité dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les élèves à besoins spécifiques lui ouvrent donc la porte. En outre, la révolution numérique pourrait avoir des conséquences inattendues pour les élèves DYS.⁶² En effet, ils bénéficient généralement d'une pensée en images et d'une perception multidimensionnelle, compétences valorisées dans les technologies de l'image qui envahissent tous les domaines. Le numérique est par ailleurs un outil des plus appropriés pour mettre en place la pédagogie différenciée.

D. La différenciation pédagogique : piste à privilégier pour l'inclusion de tous ?

La différenciation pédagogique, ou pédagogie différenciée, est une piste avancée par le Pacte pour un enseignement d'excellence pour répondre à l'hétérogénéité croissante observée dans nos classes (volonté d'inclusion et d'intégration des élèves de l'enseignement spécialisé, volonté de mixité so-

ciale, immigration, etc.) En effet, ce type de pédagogie semble approprié pour la prise en charge des élèves DYS dans l'enseignement ordinaire, son but étant de favoriser la réussite du plus grand nombre grâce à la prise en compte des spécificités de chacun.

⁶² T. WEST, *op. cit.*, 1992.

Il s'agit d'une notion dont il n'existe pas vraiment de définition consensuelle. La plupart des chercheurs qui en ont proposé s'accordent néanmoins sur le fait qu'elle met en œuvre une **pédagogie souple et variée** afin de prendre en compte les différences qui existent entre les élèves. En clair, « différencier, c'est tenir compte des différences »⁶³. Dans la pratique, différencier signifie analyser, adapter et diversifier ses méthodes afin que chaque élève trouve l'itinéraire d'apprentissage qui lui convient le mieux. En effet, nous avons tous des modes différents d'appropriation du savoir dont la pédagogie traditionnelle ne tient pas compte. Lors d'un cours magistral caractéristique de la pédagogie traditionnelle, le professeur constitue un distributeur de savoirs estimant que, si son exposé est clair et structuré, l'attention de l'élève suffit à l'appropriation de la matière... description à peine caricaturale. L'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée est, quant à lui, une sorte de médiateur entre le savoir et les élèves. Il va stimuler l'apprenant à explorer ses ressources et le guider dans ses apprentissages. Son but ultime est de favoriser l'autonomie sans pour autant arriver à l'abstention pédagogique. Ce faisant, les apprenants deviennent responsables de leur travail scolaire et autonomes dans leurs apprentissages.

Pratiquer la différenciation pédagogique revient donc à mettre l'élève dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui et de favoriser ainsi la réussite du plus grand nombre. Cependant, les avis divergent à propos des objectifs de cette pratique. Certains considèrent que le but est que l'ensemble des élèves atteignent un minimum commun.⁶⁴ Alors que d'autres estiment que la différenciation pédagogique doit permettre à chacun d'atteindre le maximum de ses possibilités.⁶⁵ En Belgique francophone, les socles de compétences définissent les compétences de base à maîtriser à la fin de chaque étape de la sco-

larité. Par conséquent, l'objectif de la pédagogie différenciée se rapprocherait plutôt de la première conception – l'ensemble des élèves atteignent un minimum commun. Malheureusement, la mise en pratique de la différenciation pédagogique reste assez floue car les professeurs n'y sont pas formés. Bien entendu, certains enseignants mettent spontanément certaines mesures en place. En effet, il existe déjà, selon Perrenoud, de la « différenciation sauvage » dans les classes. Ce phénomène « naît de la pression de la situation, de l'urgence, des sollicitations, des personnalités et des cultures en jeu, du fait que, dans aucune interaction sociale, on ne peut traiter ses interlocuteurs exactement de la même façon »⁶⁶. Il importerait d'en prendre conscience afin de mieux maîtriser la différenciation et de l'institutionnaliser.

Sur le papier, la pédagogie différenciée semble être la voie à suivre. Dès lors, comment expliquer le peu de succès de la différenciation pédagogique dans nos écoles ? D'une part, un malentendu persiste : il s'agit de la confusion entre pédagogie différenciée et cours particulier. Pour mettre en place une pédagogie différenciée, l'enseignant peut agir sur un certains nombres de constituants de la relation pédagogique : les contenus, les processus, les productions ainsi que les structures. L'enseignant varie ses approches (visuelle, auditive, kinesthésique), le matériel (tableau interactif, tableau noir, manuel scolaire, etc.), sa dynamique de classe (travail individuel, en groupe, participation active des élèves, intervention extérieures, etc.) dans le but de toucher le plus grand nombre. On sait par exemple que les élèves atteints de troubles de DYS apprennent mieux grâce à des approches visuelles et kinesthésiques (tactiles). Sachant cela, le professeur pourrait agrémenter son cours de schémas, de graphiques, de cartes mentales et prévoir des moments d'expérimentation. Il s'agit de mesures inspirées

⁶³ S. ROBINET, G. VOZ, « Peut-on former des enseignants différenciateurs ? : Dans quelle mesure les enseignants issus d'un système de formation différenciée sont-ils prêts à différencier ? », *Les Recherches en Éducation*, 302, 2014, p. 245.

⁶⁴ JAMAER et STORDEUR ; PERRAUDEAU.

⁶⁵ CARON, MEIRIEU, PERRENOUD, TOMLISON.

⁶⁶ P. PERRENOUD, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF Éditeurs, 2016, p. 26-27.

par le profil des élèves DYS, c'est donc de la différenciation pédagogique. En effet, un malentendu persiste au sujet de cette pratique. Il ne s'agit en aucun cas de proposer un enseignement individualisé à chaque apprenant, ce qui représente une charge de travail colossale

et serait de toute façon impossible à mettre en œuvre dans une classe de 25 élèves. Il est néanmoins évident qu'un changement méthodologique d'une telle envergure nécessitera beaucoup de réflexion et de préparation.

Le nombre d'élèves par classe

Force est de constater que le nombre d'élèves par classe aura une incidence sur la qualité de la prise en charge et ce en toutes circonstances : élèves à besoins spécifiques ou pas. Certains diront que la qualité des interactions diminue dans les petites classes mais quiconque s'est déjà retrouvé devant une classe admettra qu'il est plus confortable de gérer une quinzaine d'élèves plutôt qu'une trentaine ! Un groupe restreint permettra à l'enseignant d'accorder une attention accrue à chaque élève – pendant les cours mais également en dehors de la classe (corrections, suivi de l'élève, contact avec les parents...). Il est évident qu'une classe nombreuse contraint le professeur à se focaliser sur le groupe et l'empêche de différencier voire même, dans certains cas, l'oblige de recourir à la méthode *ex cathedra*.

La solution à trouver ne résiderait elle pas entre ces deux extrêmes – entre classe surpeuplée et classe trop peu peuplée. Une mesure simple et efficace qui représente en même temps une alternative intéressante à l'échec scolaire qui donnerait plus de chances aux élèves d'atteindre les niveaux de compétence prescrits grâce à la possibilité de mettre en place la différenciation pédagogique et la remédiation au sein même de la classe. Bien sûr ce type de mesure représente un coût : moins d'élèves par classe signifie engager plus d'enseignants. Néanmoins le redoublement coûte cher également, sur le plan économique mais également sur le plan humain, tant il a des répercussions négatives au niveau de la confiance en soi des adolescents.

Dans le contexte économique actuel, il semble difficile de réduire le nombre d'élève par classe. Un accord limitant le nombre maximal d'élève par classe entre le cabinet de la ministre Marie-Dominique Simonet (cdH), les différents Pouvoirs Organismes et les syndicats enseignants est néanmoins intervenu en 2011. En secondaire, le nombre maximal d'élèves varie en fonction de filières (générale, transition, qualification, professionnelle). Dans le troisième degré (5^e et rhétorique), par exemple, le nombre maximal d'élève par classe est de 32 en général contre 25 dans le professionnel.⁶⁷ Ces quotas seraient-ils l'aveu d'une relégation des élèves en difficultés – qui nécessitent davantage d'encadrement – vers les filières techniques et professionnelles ?

Néanmoins, quand bien même le nombre d'élève par classe serait réduit, il n'y a aucune garantie que le « temps gagné » en termes de correction, de travail administratif, en gestion de classe, etc. soit effectivement accordé aux élèves à besoins spécifiques et à leur accompagnement.⁶⁸ Dans cette perspective, il serait sans doute judicieux d'allouer un budget au coaching scolaire au sein même de l'école afin de fournir une aide ponctuelle et personnalisée aux élèves en difficultés.

⁶⁷ Tableau taille des classes : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/0812-taille-des-classes.pdf>

⁶⁸ Sur le même sujet, lire D. LAFONTAINE, « Limiter le nombre d'élèves par classe : une clé de la réussite scolaire ? », *La Libre*, 19 mai 2019, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/limiter-le-nombre-d-eleves-par-classe-une-cle-de-la-reussite-scolaire-5cdd71069978e26cba2026d2>.

D'autre part, le fait que la différenciation soit envisagée comme réparatrice constitue un frein à sa mise en œuvre effective. En effet, on constate que les professeurs ont recours à des mesures différenciées lorsque les difficultés sont importantes, voire irréversibles. La différenciation doit se situer au cœur des dispositifs didactiques et non en marge avec la remédiation et le soutien scolaire, par exemple.

Finalement, pour différencier, il faut profondément changer l'école, ce qui va inévitablement prendre du temps. Un petit bout de chemin a néanmoins déjà été parcouru

depuis l'époque où les mouvements d'éducation nouvelle proposaient de différencier et où cette pratique n'était jugée bonne que pour les écoles dites « alternatives ».⁶⁹ On comprend dès lors que la mise en œuvre de la réforme proposée par le Pacte d'excellence ait été conçue sur le long terme. Pour reprendre la métaphore de Perrenoud, « la différenciation de l'enseignement ne saurait prendre l'école "telle qu'elle" en se contenant d'y ajouter le souci des différences et de leur prise en compte. Ce n'est ni un étage de plus à l'édifice, ni une simple modulation des pratiques, c'est une reconstruction de l'architecture d'ensemble qui s'impose. »⁷⁰

VII. RÔLES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Malheureusement, à l'heure actuelle et malgré la législation en vigueur, certaines directions d'école refusent encore l'inscription d'élèves à besoins spécifiques dans leur établissement. La direction d'un établissement scolaire a pourtant un rôle essentiel à jouer dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. D'abord, parce que c'est elle qui fait le lien entre les prescrits légaux et les enseignants. Elle doit également participer à la mise en œuvre des Plans individuels d'Apprentissage (PIA) et veiller à leur amélioration ; tenter d'obtenir des ressources supplémentaires et les distribuer de manière équitable ; fournir de l'encouragement et de la recon-

naissance pour les efforts consentis par les enseignants.⁷¹ En cas de problème concernant la reconnaissance des aménagements ou de recours pour cause de non-respect d'un PIA, elle doit gérer les relations entre les élèves, ses parents et l'enseignant.

Si les enseignants mettent davantage en œuvre des aménagements d'ordre pédagogique, la direction, quant à elle, met plutôt en place des aménagements matériels et organisationnels en établissant par exemple des mesures spéciales pour les élèves DYS en période d'examen.

VIII. ET LES PARENTS ?

Le premier rôle des parents est de soutenir leur enfant. Ils l'accompagnent dans le diagnostic, se chargent des **démarches administratives** ainsi que de communiquer avec l'équipe éducative. Au-delà de ces aspects

pratiques, ils doivent faire preuve de beaucoup de compréhension et fournir des encouragements constants. L'enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage à l'école est fragile. Il est bon de ne pas se focaliser uniquement

⁶⁹ P. PERRENOUD, *op. cit.*, p. 42.

⁷⁰ P. PERRENOUD, *op. cit.*, p. 53.

⁷¹ P. TREMBLAY, *Inclusion scolaire*, Bruxelles : De Boeck, 2012, p. 60.

sur les résultats scolaires et de trouver des activités en dehors du cadre de l'école dans lesquelles il pourra s'épanouir : mouvements de jeunesse, ateliers créatifs, musique, danse, sports, etc. Il est important que l'enfant DYS puisse trouver un domaine dans lequel il peut exceller pour améliorer sa confiance en lui.

Le risque de développer l'assistanat de son enfant est réel. L'adulte aura tendance à vouloir compenser lui-même le trouble et ce d'autant plus que dans certains cas il peut ressentir une forme de culpabilité face au handicap de son enfant. Prenons l'exemple d'un étudiant DYS qui réussit brillamment ses études d'architecture et pour cause, ce cursus lui permet de développer sa vision multidimensionnelle et sa créativité. Ses parents le soutiennent en rédigeant la plupart de ses travaux écrits. Il bénéficie par ailleurs d'un aménagement qui lui permet de passer tous ses examens oralement. Il faut donc veiller à trouver ensemble des moyens de compensation dès le plus jeune âge afin d'aller toujours vers davantage d'autonomie. Cette démarche est certes fastidieuse, mais à long terme elle est porteuse de changement. On ne le dira jamais assez, l'enfant DYS travaille parfois beaucoup pour obtenir de piètres résultats. Il lui faut beaucoup de courage pour se mettre à la tâche et surmonter son dégoût d'apprendre. En effet, certains enfants DYS développent une aversion pour l'école, tant les objectifs qu'on leur demande d'atteindre peuvent leur sembler inatteignables. Pour cette raison, il est important de définir, en concertation avec l'enfant, la notion d'objectif raisonnable (apprendre la moitié d'une dictée, par exemple).

Il importe également de savoir que certains canaux d'apprentissage ne sont tout simplement pas à la portée des apprenants DYS qui sont souvent atteints de troubles mnésiques. L'étude par cœur et la mémorisation à outrance basée sur le strict mot à mot (malheureusement privilégié à l'école) sont des défis irréalistes. Pour retenir, l'enfant DYS doit mettre en place des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres comme des moyens mnémotechniques par exemple.

Sachant que les troubles DYS sont héréditaires, il arrive fréquemment que les parents aient rencontré de nombreuses difficultés durant leur propre parcours scolaire sans jamais les avoir associées à des troubles de l'apprentissage. Nous avons évoqué le changement de mentalité qui doit être opéré par les professeurs mais certains parents doivent aussi s'y soumettre. Évidemment, le fait d'être concerné personnellement aux troubles de l'apprentissage favorise ce changement de conception.

Par ailleurs, les parents sont des acteurs fondamentaux pour la reconnaissance des troubles de l'apprentissage et des aménagements qui en découlent. En Belgique francophone, le travail de l'Association pour Enfants en Difficulté d'Apprentissage (APEDA) a largement contribué à l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves DYS. D'une part, l'association propose des formations pour les enseignants, publie des guides et des bandes dessinées à l'usage des enseignants et des parents. D'autre part, sous l'impulsion d'associations comme APEDA, des dispositions pour la passation des épreuves externes communes sont prévues pour les élèves en situation de handicap.

Liste des associations



- APEDA Belgique (Association belge Pour Enfants en Difficulté d'Apprentissage) : organise des conférences, publie des guides et des bandes-dessinées et accompagne les enfants et leurs parents. www.apeda.be
- APEAD (Association de parents d'enfants aphasiques et dysphasiques) : organise des formations et des rencontres, soutient les parents. www.apead.be
- Infor-Dyspraxie : association qui informe, soutient et défend les dyspraxiques. www.infor-dyspraxie.be
- TDA/H Belgique : association d'accompagnement par rapport au Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité. www.tdah.be/tdah

CONCLUSION

La problématique de la scolarité des élèves souffrant de troubles de l'apprentissage – et plus largement celle de l'inclusion de tous les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire – soulève une série d'enjeux auxquels l'école doit/devra faire face dans les prochaines décennies.

Tout d'abord, la prise en charge au sein des écoles ordinaires de tous les élèves, quelles que soient leurs différences, est un **enjeu fondamental pour la démocratie**. L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est en effet profondément inégalitaire et il est plus que jamais nécessaire de repenser l'école comme source d'émancipation sociale pour tous. Les élèves souffrant de troubles DYS fréquentent soit l'enseignement spécialisé – ce qui engendre une ségrégation – soit l'enseignement ordinaire où, trop souvent, ils sont victimes d'un recours excessif au redoublement ou à la relégation dans des filières qualifiantes ou des écoles moins exigeantes et peu adaptées à leurs besoins spécifiques (quand cette orientation ne relève pas d'un choix de l'élève). Ce faisant, on empêche les jeunes DYS, qui jouissent de facultés au-dessus de la moyenne dans certains domaines, de développer leur potentiel et de s'épanouir. Notre société se prive ainsi d'esprits talentueux et innovants. Un phénomène d'autant plus regrettable que nous connaissons actuellement une période instable aux croisements de plusieurs crises, lesquelles requerront des solutions innovantes qui pourraient venir de ces jeunes aux profils différents mais qui aujourd'hui sont encore trop souvent brisés par le système scolaire traditionnel. Rappelons à cet égard que Leonardo Da Vinci, inventeur de génie, était dyslexique, et que cela ne l'a pas empêché, que du contraire, de développer des idées et des inventions très en avance sur son temps.

Il importe donc de développer l'inclusion dans l'enseignement ordinaire. Cette démarche doit cependant aller de pair avec une **revalorisation de l'enseignement qualifiant** –

afin que celui-ci ne soit plus considéré comme une filière de relégation –, et une **refonte de l'enseignement spécialisé**. Aujourd'hui, de nombreux enfants issus de milieux socialement défavorisés sont orientés vers l'enseignement spécialisé alors qu'aucun handicap ne le justifie. Le type 8 doit être réservé aux élèves très lourdement touchés pour qui il est impossible de suivre leur scolarité dans l'enseignement ordinaire, même avec des aménagements raisonnables et le soutien de professionnels à l'école et/ou en dehors.

Des outils pour développer l'inclusion scolaire existent : le Plan individuel d'Apprentissage (PIA) et le Pass Inclusion. Force est cependant de constater que leur utilisation n'est à ce jour pas suffisamment généralisée. Il importe dès lors de communiquer davantage sur ces outils, de les faire connaître et de les institutionnaliser pour faciliter la mise en place d'aménagements raisonnables.

Les défis pour l'enseignement ordinaire paraissent énormes. Rappelons néanmoins que l'enseignement spécialisé a une longue expérience de la problématique. Ils ont développé depuis de longues années une réelle expertise (méthodes, outils et pédagogies adaptées) dont les acteurs de l'enseignement ordinaire feraient bien de s'inspirer.

Si les aménagements raisonnables ne suffisent pas, d'autres solutions existent par ailleurs en externe. La **logopédie** en est le meilleur exemple. Elle peut aider certains élèves à contourner leurs difficultés grâce à des adaptations et des stratégies d'apprentissage. Attention, la logopédie ne doit pas être perçue comme une manière pour les écoles de se décharger de leurs responsabilités. Néanmoins, elle peut constituer une solution complémentaire de soutien à l'inclusion scolaire. Notons à cet égard que la durabilité de certains troubles DYS et le problème du diagnostic tardif (au-delà de 14 ans) devraient amener les pouvoirs publics à réévaluer les conditions de remboursement de la rééducation.

La question de la prise en charge des troubles DYS – et plus globalement des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire – doit aussi être abordée sous l'angle budgétaire. Le redoublement et l'organisation de l'enseignement spécialisé sont des « spécialités » belges qui coûtent très cher à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Une meilleure gestion des ressources – en misant notamment davantage sur le développement de l'inclusion scolaire (formation des enseignants, diminution du nombre d'élèves par classe pour une meilleure prise en charge de tous les élèves, coaching scolaire, infrastructures, matériel informatique, etc.) – devrait permettre d'enclencher un cercle vertueux porteur à terme non seulement de succès dans la lutte contre l'échec scolaire, mais aussi – vu la diminution du nombre de doubleurs et d'élèves bénéficiant d'un encadrement individualisé dans l'enseignement spécialisé – d'économies budgétaires.

En outre, certains élèves DYS bénéficient d'un ordinateur et de matériel informatique en classe, et ce pour compenser leur trouble. Il s'agit d'un exemple d'aménagement raisonnable qui permet aux élèves de poursuivre leur scolarité dans l'enseignement ordinaire sur un pied d'égalité avec leurs condisciples. Le **numérique**, qui devient de plus en plus incontournable dans la société du XXI^e siècle, est encore sous-exploité dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Certains élèves DYS lui ouvrent donc la porte, en sachant qu'un jour l'ensemble des élèves bénéficieront sans doute d'un ordinateur en classe.

L'ordinateur est d'ailleurs un outil privilégié pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée qui devient incontournable dans un contexte d'hétérogénéité croissante du public scolaire et dans l'optique de rendre l'ensei-

gnement plus égalitaire. Encore faut-il que les enseignants consentent aux aménagements raisonnables et mettent en pratique la pédagogie différenciée. Dans cette perspective, un changement de mentalité doit impérativement s'opérer et il se pourrait bien que la prise en charge des élèves DYS dans l'enseignement ordinaire y contribue. La **formation initiale et continuée** des professeurs devrait par conséquent aborder davantage les questions relatives à l'inclusion scolaire. Notons également que les conseils généraux prodigués aux professeurs pour la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques rappellent simplement les bases d'un **enseignement bienveillant**. L'expérience montre d'ailleurs que les aménagements raisonnables mis en place pour les élèves DYS profitent généralement à tous les élèves d'une classe.

Outre les méthodes, une **révision des référentiels de compétences** semble également inévitable. Le monde du travail évolue à une vitesse exponentielle, pointant chaque jour davantage les incohérences entre les compétences verbales prisées par le système éducatif traditionnel et compétences requises par le monde réel. Les enseignants pourraient envisager la présence d'élèves DYS dans leur classe comme une opportunité pour diversifier et enrichir leur pédagogie. S'inspirer des atouts des apprenants DYS pour créer des dispositifs didactiques permet en effet de jouer sur des compétences encore peu travaillées dans le cadre scolaire comme la créativité, l'analyse de l'image, l'expression orale, l'intelligence interpersonnelle, etc. Ces compétences sont loin d'être dénuées d'intérêt dans le cadre scolaire puisqu'il s'agit de compétences avec lesquelles l'intelligence artificielle ne pourra pas rivaliser. Les DYS pourraient se révéler excellents dans ces nouveaux apprentissages, ce qui sera sans aucun doute positif.

* *

Marine Goethals est chargée de recherches au CPCP et titulaire d'un bachelier en langues et littératures romanes ainsi que d'un master en didactique du français langue maternelle.

POUR ALLER PLUS LOIN...

A. Ressources pour les enseignants

1. Publications de la Fédération Wallonie-Bruxelles

- Les fiches outils sur les différents besoins spécifiques d'apprentissage conçues par le cabinet de la ministre Marie-Martine Schyngs téléchargeables sur http://www.enseignement.be/download.php?do_id=14747.
- CHAPELLE G., *Enseigner aux élèves avec troubles de l'apprentissage*, Bruxelles : Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2010. Téléchargeable : <http://enseignement.be/index.php?page=24749&navi=299>.

2. Monographies

- HÉLAYEL J., *100 idées pour venir en aide aux élèves dyscalculiques*, Paris : Tom Pousse, 2018.
- KIRBY A., PETERS L., *100 idées pour aider les élèves dyspraxiques*, Paris : Tom Pousse, 2010.
- LEROUX M.-N., TOUZIN M., *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*, Paris : Tom Pousse, 2013.
- LUSSIER F., *100 idées pour mieux gérer les troubles de l'attention*, Paris : Tom Pousse, 2011.
- REID G., *Dyslexie : Guide pratique*, Paris : Tom Pousse, 2014.
- REID G., GREEN S., *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, Paris : Tom Pousse, 2012.
- TOUZIN M., *100 idées pour venir en aide aux élèves dysorthographiques*, Paris : Tom Pousse, 2014.

B. Ressources pour les parents

- *À l'école de ton choix avec un handicap : des aménagements raisonnables dans l'enseignement*, Bruxelles : Centre pour l'Égalité des chances et la Lutte contre le racisme, 2013.
- DAVIS R., *Le don de dyslexie*, Paris : Desclée de Brouwer, 1995.
- HABIB M., *Constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*, Paris : De Boek Supérieur, 2014.
- PETINIOT M.-J., *Accompagner l'enfant atteint de troubles d'apprentissage*, Chronique sociale, 2012.

GOETHALS Marine, *Troubles DYS. Entre difficultés scolaires et véritables atouts*, Bruxelles : CPCP, Étude n°28, mai 2019, [en ligne :] <http://www.cpcp.be/publications/troubles-dys>.

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

www.cpcp.be



Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Cette étude, qui s'adresse autant aux parents qu'aux enseignants, aborde la problématique des troubles de l'apprentissage lors de la scolarité. Les troubles DYS, qui engendrent certes difficultés et échecs scolaires, sont ici envisagés sous l'angle inattendu des atouts qui y sont associés. Nous proposons une vision positive des troubles de l'apprentissage dont la prise en charge dans l'enseignement ordinaire représente des opportunités pour l'école d'aujourd'hui et demain.

Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation
Rue des Deux Églises, 45 – 1000 Bruxelles
02 238 01 00 | info@cpcp.be | www.cpcp.be



Chaque jour des nouvelles du front !
www.facebook.com/CPCPasbl

Toutes nos publications sont disponibles
en téléchargement libre :
www.cpcp.be/publications