

Dr Alain **Pouhet**
Michèle **Cerisier-Pouhet**

DIFFICULTÉS SCOLAIRES OU TROUBLES DYS ?

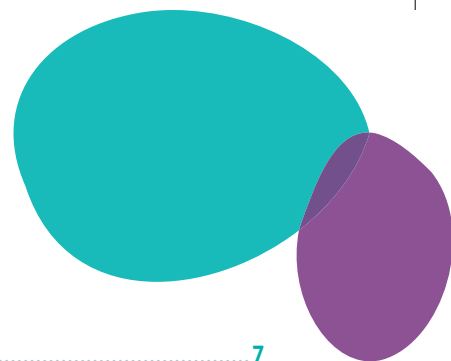


RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris

Sommaire



Introduction	7
PREMIÈRE PARTIE	
DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET TROUBLES DYS-	11
Différentes causes de difficultés d'apprentissage	13
Suspecter un dys-	16
Affirmer un dys-	19
Circonstances d'apparition des dys-	23
DEUXIÈME PARTIE	
FONCTIONS COGNITIVES ET CONSÉQUENCES DANS LES APPRENTISSAGES EN CAS DE DÉFICIT	27
Décoder des informations	31
Raisonnement sur les données décodées	35
Programmer une réponse	38
Gérer les tâches	41
Mobiliser son attention	44
Travailler en temps réel	48
Utiliser sa mémoire	50
Maîtriser les habiletés en langage oral	54
Construire une cognition spatiale	56
Développer des compétences sociales	58

TROISIÈME PARTIE

FONCTIONS COGNITIVES ET MISE EN ŒUVRE EN CLASSE	61
Une tâche de dénomination	64
Une tâche de lecture	67
Les aptitudes neurovisuelles pour la lecture	68
Les aptitudes phonologiques	69
L'assemblage et l'adressage : deux procédures complémentaires	70
La morphologie	70
Fonctions cognitives non spécifiques à la lecture	71
Une tâche numérique	72
La maîtrise du langage propre aux nombres	72
Fonctions neurovisuelles et nombres	73
Fonctions transversales et activités numériques	75
Cognition numérique	76
Une hiérarchie au sein des fonctions cognitives ?	77

QUATRIÈME PARTIE

AIDER LES ÉLÈVES DYS-	79
Les prérequis	81
La double tâche	81
Le pari risqué des progrès	84
Le principe de compensation	88
La nécessité du partage d'informations utiles	89
Comment aider les enfants dys- ?	92
Qu'entend-on par « aides » ?	92

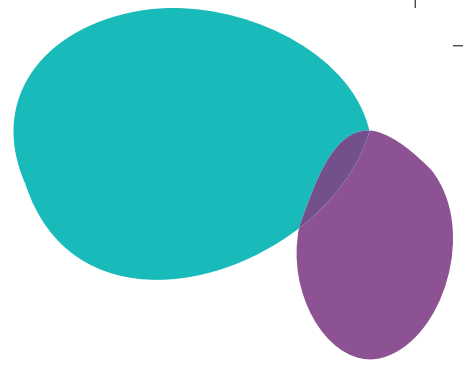
Quelles questions pour penser les aides et favoriser les apprentissages ?	95
➤ Des aides pour comprendre et s'exprimer à l'oral	96
➤ Des aides pour comprendre et s'exprimer à l'écrit	102
➤ Des aides pour faciliter la lecture	103
➤ Des aides pour faciliter l'écrit	106
➤ Des aides pour favoriser l'apprentissage des mathématiques	111
➤ Les troubles des habiletés gestuelles et visuo-spatiales	121
➤ Les troubles des habiletés de reconnaissance des supports visuels	124
Quelles questions pour penser les aides et favoriser les apprentissages en cas de troubles aux conséquences transversales ?	127
Les troubles attentionnels	128
Les troubles de la planification et de la gestion des tâches en cours	130
Les troubles de la mémoire de travail	131
En conclusion	132
Cas particulier : les troubles de la mémoire à long terme	133

CINQUIÈME PARTIE

ANALYSER UNE SITUATION

135

Conclusion	147
Quelques références pour aller plus loin	149



Introduction

À l'école, aujourd'hui comme hier, cohabitent des élèves aux compétences, comportements, motivations, contextes de vie, extrêmement variés.

Un grand nombre d'entre eux, suffisamment compétents et motivés, soutenus et étayés, parviennent à s'appropriier les codes de l'école, à entrer dans les apprentissages, à se développer harmonieusement. D'autres rencontrent des difficultés, plus ou moins graves, plus ou moins amendables. Parmi eux, les élèves présentant des troubles dys- constituent *un sous-groupe* dont les troubles d'apprentissage dits *spécifiques*, c'est-à-dire *avec des caractéristiques particulières*, deviennent des obstacles au développement des compétences scolaires.

Comment minimiser l'impact des dys- dans les apprentissages? Si l'on considère le nombre d'élèves dys- toujours dans l'impasse, en grave échec scolaire, en dépit d'années d'entraînement et de rééducation, la réponse à cette question semble loin d'être évidente. Cette situation préoccupante concernant des dizaines de milliers d'élèves s'explique par le déni de ces pathologies, l'attentisme délétère ou l'application de « recettes » pour tel ou tel dys- sans discernement, c'est-à-dire sans tenir compte du contexte, sans se poser les bonnes questions aux bons moments.

À condition d'être informés des particularités de leurs élèves dys- et de les intégrer dans leur pédagogie, les enseignants ont la capacité de faire face à de nombreuses situations de dys-.

Cependant, devant des symptômes scolaires identiques, nommés « retard dans les apprentissages » ou « échec scolaire », l'enseignant doit pouvoir différencier ce qui relève de la « difficulté scolaire » ou des troubles dys-. L'aide de spécialistes est nécessaire pour identifier les dys-. Au-delà du repérage et du diagnostic, la prise en charge des troubles spécifiques d'apprentissage n'est efficiente que si, et seulement si, elle prend en compte en amont les causes cognitives qui les sous-tendent.

Les fonctions cognitives, outils du cerveau permettant le traitement des informations et les apprentissages, doivent être connues des enseignants. Les pannes de ces outils et leurs conséquences néfastes également.

Cet ouvrage, rencontre du point de vue d'un médecin consultant, fréquentant régulièrement les équipes de suivi de scolarisation, et des compétences d'une professionnelle de la rééducation, rompue au contournement des troubles¹, ne propose pas de recette mais des *clefs pour comprendre*. Nous tenterons de préciser la différenciation entre les dys- et les difficultés scolaires, en définissant clairement les situations de dys-. Puis, après avoir explicité les mécanismes causaux des dys-, nous nous attacherons à décrire les adaptations à ces situations. Le diagnostic de dys- établi, les conséquences dans les apprentissages partagées par tous les adultes, on doit être capable de mesurer la situation de handicap en classe et d'œuvrer collégialement pour tenter de la réduire. Il ne s'agit donc pas ici de médicaliser l'échec scolaire mais de promouvoir un éclairage complémentaire et synergique pour aider ces élèves.

1. <https://sites.google.com/site/dralainpouhet/>
<https://sites.google.com/site/michelecerisier/>

Pour assurer une fluidité de lecture nous avons opté pour les termes d'élève *dys-* (*dyslexique, dyscalculique, dysgraphique, etc.*). Tous ces raccourcis sont pourtant autant d'abus de langage : on ne peut évidemment pas réduire la globalité d'une personne à un diagnostic, encore moins à une dénomination. La situation de *dys-* avérée est en elle-même potentiellement réductrice face au contexte singulier de chaque individu.



Différentes causes de difficultés d'apprentissage

Une enquête¹ réalisée dans l'Union européenne par l'European Association for Special Education démontre que 16 à 24 % des élèves en Europe ont des *besoins éducatifs spéciaux* parce qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage. Ce rapport différencie trois types d'élèves en situation d'« échec scolaire » en fonction des causes de leurs difficultés :

- ▶ « 2-3 % ont une déficience avérée : sensorielle, motrice, mentale, autisme ;
- ▶ 4-6 % ne souffrent pas des déficiences précédentes, mais présentent des « troubles développementaux spécifiques des apprentissages » (dyslexie, dysphasie, dyspraxie...);
- ▶ 10-15 % ont des retards dont les causes sont attribuées à des déterminants, économiques, sociaux, culturels, psychologiques, pédagogiques.² »

Les conséquences en classe résultant de ces trois situations sont similaires : des *difficultés* d'apprentissage. Seul le mécanisme explicatif diffère.

Le problème qui se pose alors à l'enseignant est de savoir repérer les élèves pénalisés par des *troubles* développementaux spécifiques (c'est-à-dire les

1. Vianello et Monica, 1995.

2. <http://eduscol.education.fr/cid45916/reperer-depister-diagnostiquer.html>

dys-). Les progrès des neurosciences ont permis de montrer que ces élèves dys- sont plus ou moins gravement entravés dans leurs apprentissages en raison de troubles cognitifs¹. Mécanismes cognitifs en amont et conséquences dans les apprentissages en aval sont alors dits *spécifiques*, c'est-à-dire non liés au contexte.

Les troubles des apprentissages dans le cadre des dys- sont sous-tendus par un ou plusieurs troubles cognitifs spécifiques. Cependant, l'origine mixte de difficultés scolaires n'est pas rare: on constate l'intrication de troubles

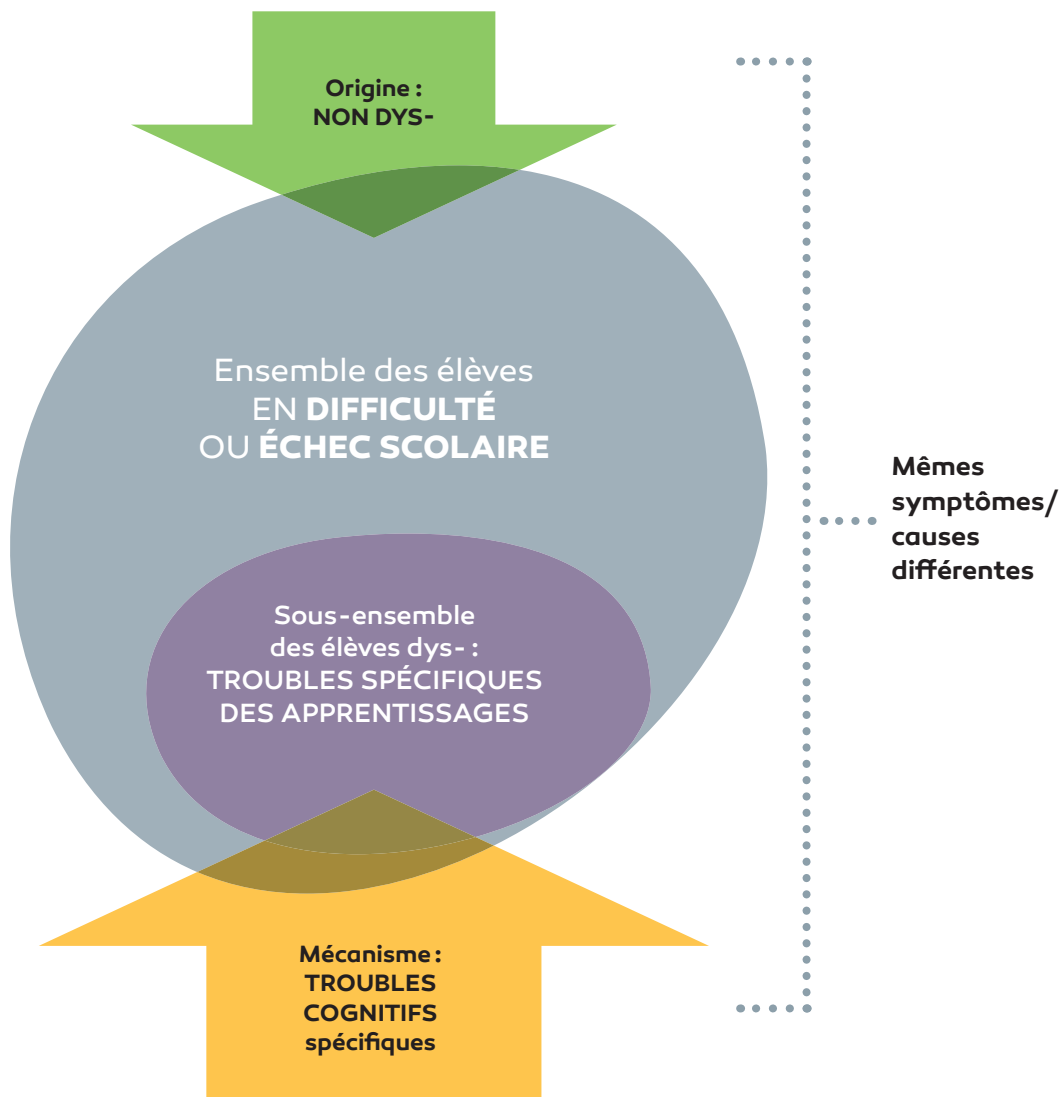
spécifiques (un, ou plusieurs, dys-) dans un contexte par ailleurs peu favorable aux apprentissages. On peut

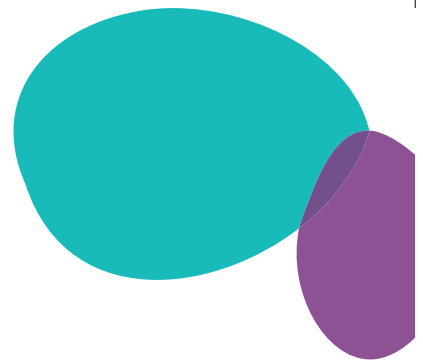
ainsi cumuler un trouble cognitif responsable d'une « dyslexie », une langue peu transparente et une méthode pédagogique peu favorable à l'apprentissage de la lecture². Le problème est alors d'évaluer *la part de responsabilité* de chacune de ces causes. Troubles dys- et autres causes ne s'excluent donc pas.

**Les troubles
des apprentissages
dans le cadre des dys-
sont sous-tendus
par un ou plusieurs
troubles cognitifs
spécifiques.**

1. Ces causes réfèrent à l'encéphale en tant qu'organe de traitement de l'information.

2. Voir p. 67 et suivantes.





Suspecter un dys-

S'il convient de laisser le temps à l'enfant d'entrer dans les apprentissages à son rythme, il faut rester vigilant quant au « retard », souvent banalisé, avec le risque de « perdre du temps » s'il y a trouble avéré.

Face à l'apparition de difficultés d'apprentissage, d'abord nommées « retard », en règle générale, les enseignants et les parents s'interrogent : les uns interpellent les autres. Avancer positivement dans ces situations, s'entendre sur la suite à donner s'appuie sur un *partage d'informations respectant la place et la responsabilité de chacun*¹.

Le trouble dys- est électif. Il intéresse un, parfois plusieurs, mais rarement tous les domaines d'apprentissage. On constate des *hétérogénéités* dans les performances de l'enfant qui s'installent, perdurent, s'aggravent et doivent alerter.

L'hétérogénéité est visible par tous :

- ▀ les enseignants sont les mieux placés pour percevoir la grande variabilité des compétences d'élèves aux réussites et aux échecs énigmatiques ;
- ▀ les parents constatent un différentiel entre les efforts et le temps considérables consacrés aux devoirs et le manque de résultat en classe ;

1. Voir Benjamin Chemouny, *Communiquer avec les parents*, Retz, 2014, p. 23.

- ▶ *ultérieurement*, par leurs évaluations, les professionnels sollicités décèleront des compétences cognitives intactes et d'autres déficitaires : ces hétérogénéités-là sont à la base des diagnostics.

Ne pas banaliser l'hétérogénéité permet de ne pas céder à des interprétations hâtives et erronées du genre : « *Quand ça l'intéresse, il a de bons résultats ; quand il veut, il peut.* » Seules l'observation et l'évaluation objectives de l'élève sur un temps prolongé différencieront une difficulté contextuelle d'un trouble spécifique.

La prise en charge de la difficulté est du ressort des enseignants, de l'Éducation nationale, de l'État ; celle du trouble dys- réclame l'évaluation et l'intervention légitime de professionnels avertis¹.

Devant un « retard » qui s'installe, qui s'aggrave et qui perdure malgré les aides habituellement mises en place, il est légitime de se poser la question d'une situation de dys-.

**Devant un « retard »
qui s'installe, qui s'aggrave
et qui perdure malgré
les aides habituellement mises
en place, il est légitime de
se poser la question d'une
situation de dys-.**

1. Orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens, orthoptistes, psychologues, graphothérapeutes...

