

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

# DIFFICULTÉS SCOLAIRES OU TROUBLES DYS ?

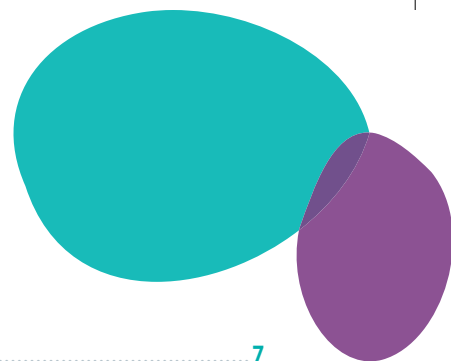


**RETZ**

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)

9 bis, rue Abel Hovelacque  
75013 Paris

# Sommaire



Introduction .....	7
<b>PREMIÈRE PARTIE</b>	
<b>DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET TROUBLES DYS-</b> .....	<b>11</b>
Différentes causes de difficultés d'apprentissage .....	13
Suspecter un dys- .....	16
Affirmer un dys- .....	19
Circonstances d'apparition des dys- .....	23
<b>DEUXIÈME PARTIE</b>	
<b>FONCTIONS COGNITIVES ET CONSÉQUENCES DANS LES APPRENTISSAGES EN CAS DE DÉFICIT</b> .....	<b>27</b>
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

<b>FONCTIONS COGNITIVES ET MISE EN ŒUVRE EN CLASSE</b> .....	61
<b>Une tâche de dénomination</b> .....	64
<b>Une tâche de lecture</b> .....	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
<b>Une tâche numérique</b> .....	72
La maîtrise du langage propre aux nombres .....	72
Fonctions neurovisuelles et nombres .....	73
Fonctions transversales et activités numériques .....	75
Cognition numérique .....	76
<b>Une hiérarchie au sein des fonctions cognitives ?</b> .....	77

## QUATRIÈME PARTIE

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

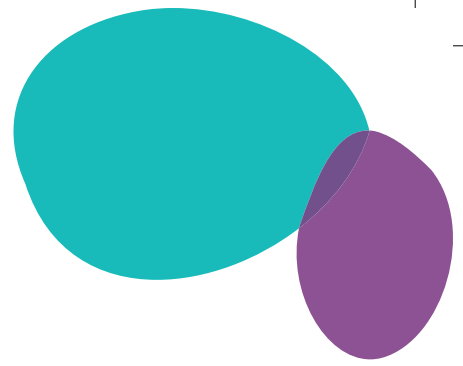
<b>Quelles questions pour penser les aides et favoriser les apprentissages ?</b> .....	<b>95</b>
➤ Des aides pour comprendre et s'exprimer à l'oral .....	96
➤ Des aides pour comprendre et s'exprimer à l'écrit .....	102
➤ Des aides pour faciliter la lecture .....	103
➤ Des aides pour faciliter l'écrit .....	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
<b>Quelles questions pour penser les aides et favoriser les apprentissages en cas de troubles aux conséquences transversales ?</b> .....	<b>127</b>
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**

<b>Conclusion</b> .....	<b>147</b>
<b>Quelques références pour aller plus loin</b> .....	<b>149</b>



## 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 troubles<sup>1</sup>, 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 enquête<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> »

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 cognitifs<sup>1</sup>. 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

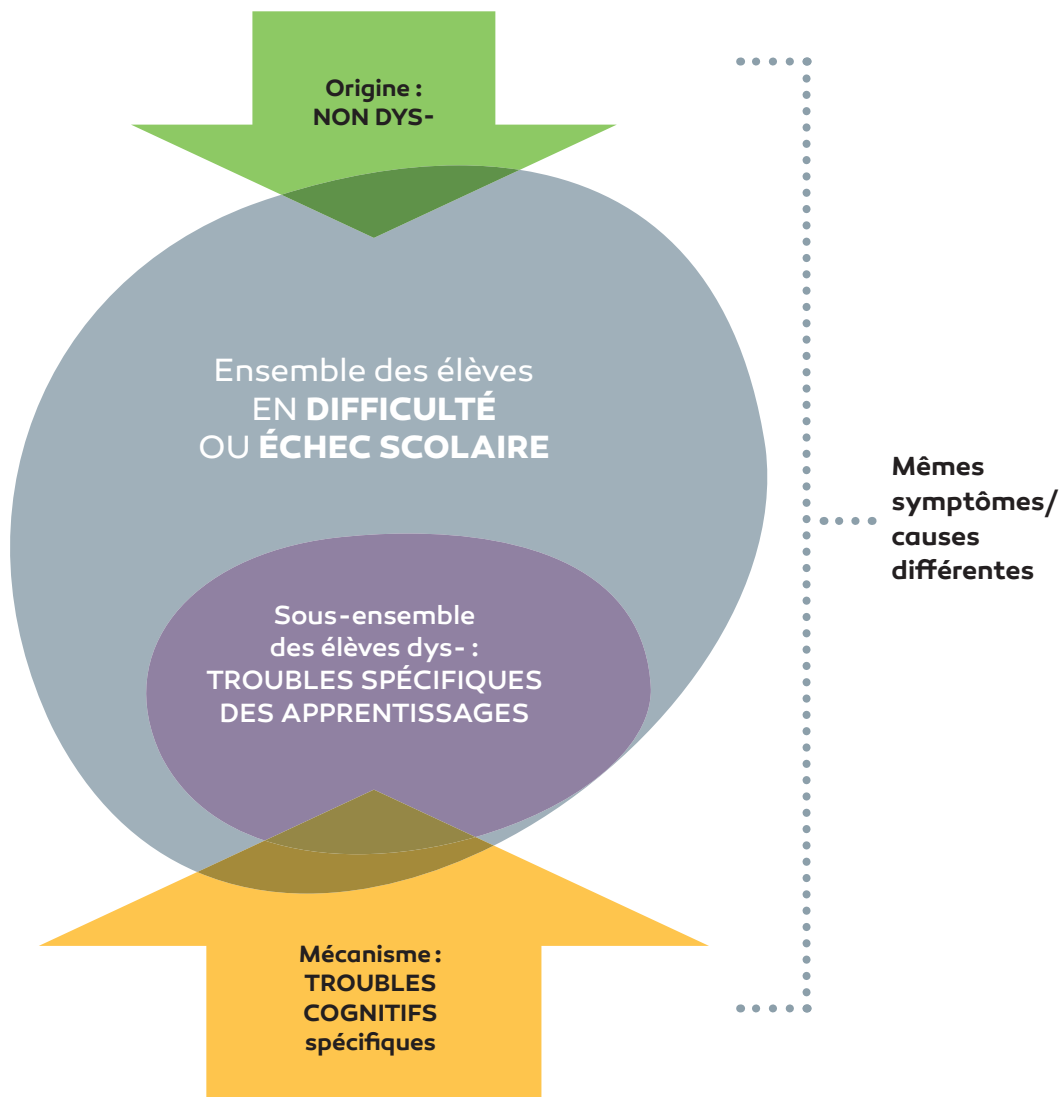
ainsi cumuler un trouble cognitif responsable d'une « dyslexie », une langue peu transparente et une méthode pédagogique peu favorable à l'apprentissage de la lecture<sup>2</sup>. Le problème est alors d'évaluer *la part de responsabilité* de chacune de ces causes. Troubles dys- et autres causes ne s'excluent donc pas.

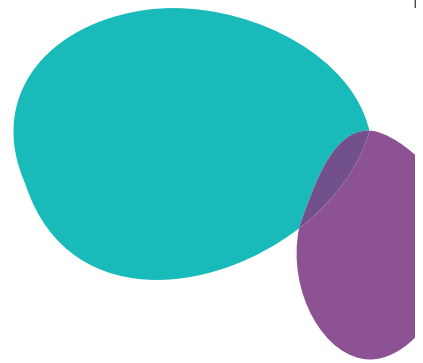
**Les troubles  
des apprentissages  
dans le cadre des dys-  
sont sous-tendus  
par un ou plusieurs  
troubles cognitifs  
spécifiques.**

---

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*<sup>1</sup>.

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 avertis<sup>1</sup>.

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...

