

Michèle Mazeau

DYS : AUTONOMES AVEC LES AIDES NUMÉRIQUES

COMPRENDRE
.....
& AIDER



RETZ

editions-retz.com

REMERCIEMENTS

Merci à Caroline Huron¹ qui a,
par ses travaux et réflexions sur l'école inclusive
(concernant en particulier les jeunes avec TND et dys),
à son insu, initié ce livre.

1. Chargée de recherche à l'Inserm, présidente de l'association Le Cartable fantastique, coordinatrice du groupe « situations de handicap/inclusion » du conseil scientifique de l'Éducation nationale, auteure de plusieurs ouvrages sur la dyspraxie et les troubles des apprentissages.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée
par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.
Voir le site <https://www.orthographe-recommandee.info>
et son mini guide d'information.

Direction éditoriale : Joëlle Gardette

Édition : Maëlle Muracciole

Préparation de copie & corrections : Rafa Gandini Miletto

Création maquette : Twapimoa

Réalisation : Grafatom

Photos : @Istock

© Retz, 2025.

92 avenue de France 75013 Paris

contact@editions-retz.com

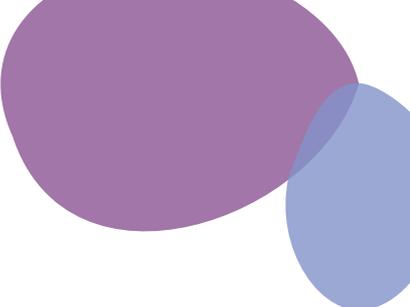
Code éditeur : 375470

ISBN : 978-2-7256-4745-6

Dépôt légal : juillet 2025

Projet : 10305538

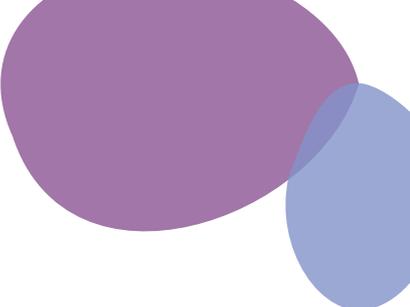
Achevé d'imprimer en aout 2025 chez Graficas Estella.



Sommaire

Avant-propos	5
La problématique spécifique des liens entre troubles dys et apprentissages	5
Un obstacle conceptuel majeur : l'égalité de traitement de tous les élèves	11
Introduction	15
Le constat	16
Aides techniques : de quoi parle-t-on ?	21
Les quiproquos	27
Des aides légitimes	31
Confusion durable entre difficulté banale et trouble dys	32
Quand évoquer un trouble ?	37
La RAI comme « filtre » pour différencier les difficultés des troubles	45
Formaliser les besoins reconnus et les aides par un écrit	49
Des aides bien ciblées	57
Identifier et préciser les besoins	61
Le diagnostic : ajuster les aides au plus près des besoins	67
Vérifier l'efficacité des aides proposées	76
Des aides au bon moment	79
Des aides dès que nécessaire	82
De fréquentes manœuvres dilatoires : pourquoi ?	90

Des aides acceptées par tous	101
L'importance de l'annonce du trouble (ou du diagnostic)	102
Enseigner l'usage efficace de l'aide technique spécifique.....	124
L'introduire en classe.....	138
En vérifier la fonctionnalité.....	142
Conclusion	154
Les représentations du handicap.....	154
La qualité de vie à l'école	159
L'avenir ?.....	161
Les matériels adaptés : un usage à long terme	173



Avant-propos

« L'école inclusive suppose que l'environnement s'adapte à l'enfant et ses spécificités. »

– Défenseuse des droits, 2021

« Il est urgent d'inventer des solutions nouvelles adaptées à la spécificité clinique et pédagogique [des troubles dys]. »

– Hervé Glasel, *Le Monde* (tribune), 15 octobre 2023

La problématique spécifique des liens entre troubles dys et apprentissages

L'inclusion scolaire est désormais une réalité pour tous les enfants porteurs d'un handicap, y compris les jeunes avec un trouble neurodéveloppemental (TND). Parmi eux, les enfants porteurs de troubles dys, en dépit de leurs facultés intellectuelles préservées et de leur grande motivation, souffrent particulièrement de troubles des apprentissages. Pour ces jeunes, la scolarité représente un défi particulier puisque – contrairement aux autres types de handicaps (moteur, auditif, visuel, intellectuel, attentionnel, troubles du spectre de l'autisme, maladie chronique invalidante ou autre) –, ce sont précisément et directement certains types d'apprentissages qui sont au cœur de leur trouble, *alors que d'autres leur sont accessibles* dans des conditions habituelles.

En effet, les troubles dys (dysphasies ou TDLO, dyspraxies ou TDC, dysgraphies, dyslexies/dysorthographies, dyscalculies ou innumérisme, dysattention ou TDA/H, syndrome dysexécutif, dysmnésies, troubles neurovisuels et dysgnosies) perturbent *d'emblée* l'accès aux apprentissages premiers ou *fondamentaux* (fig. 1).

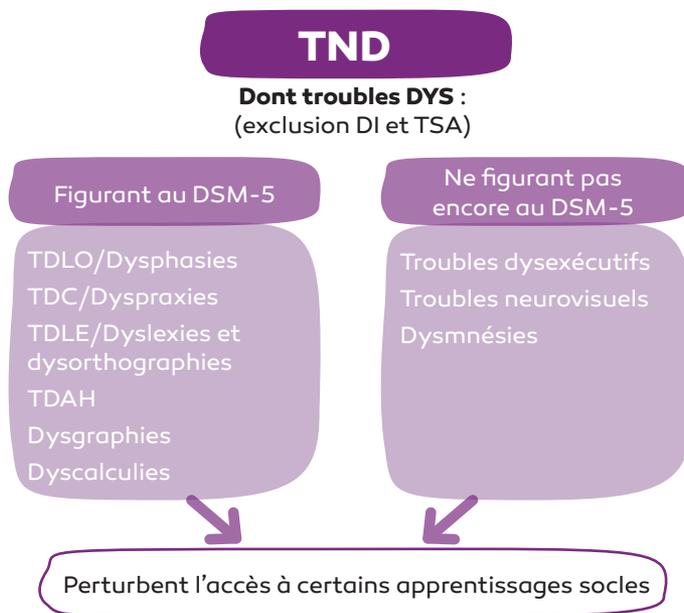


Fig. 1. Les troubles dys impactent négativement les apprentissages socles.

TND : troubles neurodéveloppementaux ; TSA : troubles du spectre de l'autisme ;
DI : déficiences intellectuelles ; TDLO : trouble développemental du langage oral ;
TDC : trouble du développement de la coordination ;
TDAH : trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) sont acquis pour l'essentiel entre 5 et 8 ans (en grande section de maternelle, CP et CE), et sont le socle sur lequel se construisent les connaissances ultérieures. Ils sont la *condition obligée* de l'accès aux savoirs ultérieurs, plus complexes et/ou plus élaborés, qui sont à la portée de ces jeunes.

Les troubles dys sont donc à l'exacte intersection entre médecine (neurologie du développement) et pédagogie (stratégie de l'enseignement pour des apprentissages de qualité).

Lorsque ces apprentissages socles (au sens de fondements des apprentissages ultérieurs) sont parasités par un trouble dys non reconnu ou traité avec retard, c'est *l'ensemble de la scolarité* qui est ensuite compromise.

C'est pourquoi, en dépit de leurs capacités, des rééducations prodiguées et des différenciations pédagogiques dont ils bénéficient habituellement, ces enfants ont souvent une scolarité chaotique, marquée par maintes difficultés. Un certain nombre d'entre eux vivent ainsi une enfance émaillée d'échecs et de déceptions en dépit des efforts déployés, malgré les heures passées aux devoirs et aux exercices de rééducation, malgré l'énorme investissement des parents et celui des enseignants, sapant leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en l'avenir. Leur scolarité compliquée ne leur permet pas toujours d'envisager les branches ou les professions pour lesquelles ils manifestent un intérêt légitime.

Pourtant, tout est désormais pensé, prévu et possible – socialement, administrativement, légalement et concrètement –, sur le terrain, pour leur permettre de suivre une scolarité à hauteur de leur intelligence, de leur motivation et du travail engagé.

Mais alors, que se passe-t-il donc pourtant d'entre eux, mis en difficulté à l'école, jour après jour, souvent dès l'école maternelle, pourtant bien entourés tant par leurs familles que par leurs rééducateurs et leurs enseignants ? Comment comprendre ces échecs, d'autant plus douloureux qu'ils semblent immérités et incompréhensibles, tant les efforts de tous semblaient au rendez-vous ?

La pratique de plus de quarante ans de consultation et de suivi de ces jeunes, la multiplicité toujours actuelle des appels au secours de familles perdues, découragées, ayant « tout essayé », faisant état de difficultés scolaires insurmontables ou d'orientations inappropriées, sont le terreau des réflexions suivantes.

L'expérience montre en effet que ces jeunes ne manquent en général ni de qualités, ni de bonne volonté, ni de soutien. Mais ils manquent très souvent d'aides *appropriées prodiguées au bon moment et acceptées par tous comme parfaitement légitimes.*

Après avoir fait, en introduction, le constat de la situation actuelle concernant la prescription et l'utilisation de ces aides numériques, nous traiterons des trois éléments déterminants pour la réussite scolaire de ces jeunes :

1. Ces aides sont légitimes. Souvent à peine tolérées – quand elles ne sont pas considérées comme des « passe-droits » – leur justification est mal comprise et leur utilisation donne lieu à des interprétations péjoratives qui en limitent (ou en interdisent) l'usage, tant de la part des familles, des camarades de classe,

de l'enseignant que de l'élève lui-même (voire de la MDPH¹ ou des médecins devant donner leur aval aux PAP² et PPS³ ou à des aménagements d'examens).

Dans une première partie, nous tenterons de comprendre puis de déconstruire les représentations erronées des troubles dys qui sous-tendent ces jugements inadaptés.

2. Ces aides doivent être appropriées. Les aides proposées, très utiles, renvoient encore trop souvent à de grandes classes de difficultés observables : il écrit mal = clavier, il lit mal = colorisation des syllabes ou des lignes, etc. Or, il y a de multiples façons (ou raisons) d'écrire « mal » ou de lire « mal », dont certaines peuvent nécessiter des aides plus finement ciblées. Surtout, il ne suffit pas de prescrire une adaptation ou de doter l'enfant d'un « outil » compensatoire bien choisi : encore faut-il qu'il maîtrise parfaitement « le pourquoi », « le comment » et « le quand » l'utiliser. Sinon, paradoxalement, l'aide risque de se transformer en difficulté supplémentaire à gérer !



Les aides doivent être choisies au cas par cas.

Nous détaillerons donc dans une deuxième partie les principes qui doivent sous-tendre non seulement ces prescriptions, mais aussi leur mise en œuvre en situation scolaire.

1. MDPH : maison départementale pour les personnes handicapées.

2. Plan d'accompagnement personnalisé, interne à l'école, sous l'égide du médecin scolaire (adaptations pédagogiques nécessaires à l'enfant présentant un trouble dys).

3. Plan personnalisé de scolarisation, nécessitant une notification de la MDPH mais plus sûr (mise en œuvre et suivi d'une année sur l'autre assurés par un « enseignant référent » à la MDPH, application garantie par la loi).

3. Ces aides doivent intervenir au bon moment. Beaucoup trop d'aides sont proposées trop tard, alors que l'élève, préadolescent ou adolescent, découragé et démotivé, a déjà accumulé un important retard dans maintes acquisitions académiques. En outre, à cet âge, le regard de l'autre a un effet particulièrement délétère.

Nous verrons donc dans une troisième partie ce qui motive ces retards, quels sont les obstacles à une mise en place précoce et efficace de ces aides, et comment les surmonter.

Le schéma ci-dessous (fig. 2) résume les conditions de l'efficacité de ces aides aux apprentissages. Pour chaque point, nous examinerons les obstacles habituels – explicites ou non – et nous détaillerons la marche à suivre souhaitable.

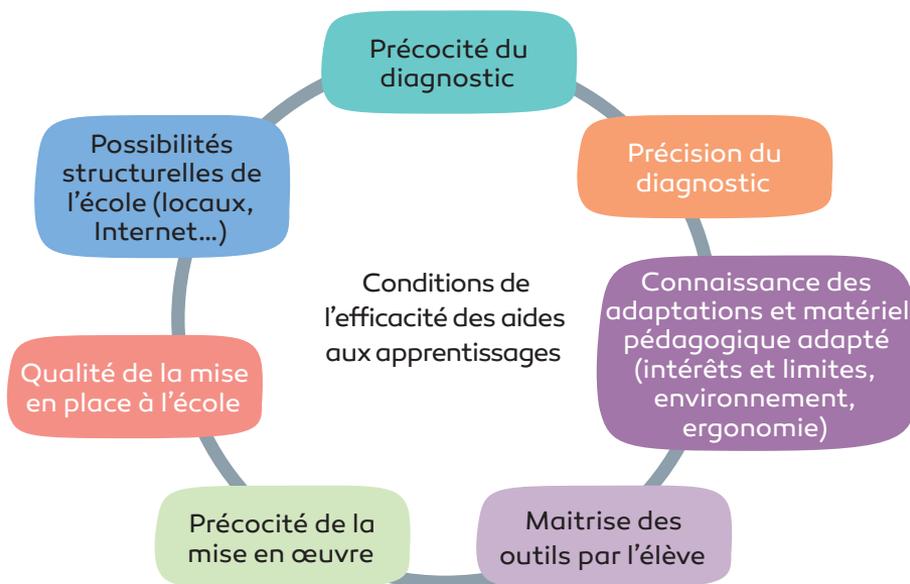


Fig. 2. Les conditions de l'efficacité des aides en situation scolaire

Un obstacle conceptuel majeur : l'égalité de traitement de tous les élèves

Les enseignants – c'est leur mission, leur éthique et leur honneur – sont très soucieux de maintenir l'égalité de traitement de tous les élèves au sein de la classe. Aussi, ils peuvent craindre que les adaptations/compensations dont « bénéficient » quelques-uns rompent cette importante promesse républicaine. Mais il y a là confusion entre traitement égal et traitement équitable, juste (fig. 3).



Fig. 3. Égalité vs équité, intégration vs inclusion

La nécessaire et juste prise en compte du handicap nécessite de réduire les obstacles auxquels se heurte l'enfant, obstacles que ne rencontrent pas les autres élèves : c'est une position d'équité, de justice, qui vise à rétablir l'égalité des chances (et non l'égalité de traitement). Mais s'il s'agit là de permettre aux jeunes porteurs d'un trouble dys (comme à ceux porteurs d'un déficit moteur ou visuel) d'apprendre la même chose que leurs pairs avec des méthodes et outils différenciés, ce n'est pas une position véritablement, totalement inclusive.

Une école véritablement inclusive, idéalement, proposerait à tous, sans distinction, un enseignement *directement accessible via une pédagogie universelle* (conception universelle de l'apprentissage, CUA), « un cadre d'enseignement qui tient compte de la diversité de tous les apprenants dans la conception et la mise en œuvre de situations d'apprentissage afin de faciliter l'engagement des élèves⁴ ». Il s'agit de maintenir pour tous des exigences élevées (et non de s'adapter aux possibilités des plus fragiles), de proposer à tous, *en amont*, de multiples possibilités d'accès aux savoirs, de représentation, d'appropriation et de restitution des connaissances (*fig. 4*) : « Ces approches pédagogiques nivèlent l'apprentissage vers le haut en offrant aux apprenants des choix d'activités pédagogiques – ou “rampes cognitives” – leur permettent d'accéder à un puits de connaissances, qui *respectent leurs capacités* tout en les faisant cheminer⁵. »

« La conception universelle de l'apprentissage vise à prévoir, dès la phase de conception des enseignements, les approches et les démarches qui permettront de faire progresser “dans toute la mesure du possible” tous les élèves “sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale”. Elle n'exclut pas les adaptations fonctionnelles indispensables pour certains besoins particuliers irréductibles⁶. »

4. « L'accessibilité universelle », www.reseau-canope.fr

5. « Conception universelle de l'apprentissage » sur Wiki-TEDia.

6. « Qu'est-ce que la conception universelle de l'apprentissage ? », <https://ecole-inclusive.web.ac-grenoble.fr>

Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)		
1. Offrir plusieurs moyens de représentation	2. Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	3. Offrir plusieurs moyens d'engagement
Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception	Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique	Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt
Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles	Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication	Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance
Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension	Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives	Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation
Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents	Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques	Des apprenants motivés et déterminés

Fig. 4. CUA : les principes de la pédagogie inclusive, universelle.
 Pour des exemples concrets illustrant chaque proposition, se référer à *Universal Design for Learning guidelines version 2.0.*, CAST, 2011.

C'est là l'objet de cet ouvrage qui prend aussi en compte la réalité du terrain : la CUA reste un objectif, un idéal à viser, qui ne doit pas occulter la constante nécessité de *différencier* les méthodes (d'enseignement, de contrôle des acquis) en particulier pour ceux atteints dans certaines de leurs fonctions cognitives, lesquelles sont précisément la cible des apprentissages.

Le temps que ces stratégies soient connues et maîtrisées par tous, la réalité du terrain impose des adaptations spécifiques, au cas par cas, pour les enfants à besoins particuliers.

Cependant, même parfaitement appliquée par tous, la CUA ne doit pas occulter le fait que persistera toujours la nécessité de différencier et d'adapter individuellement pour quelques-uns au handicap particulier ou rare (par nature ou par intensité).

Cet ouvrage s'adresse donc en priorité aux enseignants, mais aussi aux psychologues et psychologues-neuropsychologues, rééducateurs et médecins⁷ (médecins traitants, pédiatres et neuropédiatres, médecins scolaires, médecins des MDPH ou du rectorat...) qui accompagnent ces jeunes tout au long de leur scolarité. Il pourra aussi bien sûr guider les parents dans leur soutien à leur enfant.

7. Voir M. Mazeau, H. Glasel, G. Dehaene et C. Huron, *Les troubles dys avant 7 ans : clés pour dépister et assurer le suivi en médecine de ville*, Masson, 2022.