



# Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent

Répercussions scolaires et comportementales

Alain Moret  
Michèle Mazeau

NEUROPSYCHOLOGIE

- Fonctions exécutives : rappels
- Impacts sur les apprentissages
- Outils d'accompagnement scolaire : principes et illustrations



# Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent

## Chez le même éditeur

### *Des mêmes auteurs :*

**L'enfant dispraxique et les apprentissages, Coordonner les actions thérapeutiques et scolaires**, par M. Mazeau, Le Lostec C. 2010, 216 pages.

**Conduite du bilan neuropsychologique de l'enfant**, par M. Mazeau. 2<sup>e</sup> édition. 2008, 304 pages.

**Neuropsychologie et troubles des apprentissages**, par M. Mazeau. 2005, 320 pages.

### *Dans la même collection :*

**Neuropsychologie de la sclérose en plaques**, par Gilles Defer, Bruno Bréchet, Jean Pelletier. 2010, 208 pages.

**Handicap mental : approche transdisciplinaire – somatique**, psychiatrique, psychopédagogique, par C.-A. Dessibourg. 2009, 232 pages.

**Démarche clinique en neurologie du développement**, par C. Amiel-Tison, J. Gosselin. 2<sup>e</sup> édition, 2008, 256 pages.

**Neuropsychologie du vieillissement normal et pathologique**, par K. Dujardin, P. Lemaire, 2008, 256 pages.

**Neurologie du comportement**, par A. Schnider. 2008, 272 pages.

**Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant**, par M. Mazeau. 2<sup>e</sup> édition, 2008, 304 pages.

**Neuropsychologie de la maladie de Parkinson et des syndromes apparentés**, par K. Dujardin, L. Defebvre. 2<sup>e</sup> édition, 2007, 184 pages.

**L'infirmité motrice d'origine cérébrale**, par C. Amiel-Tison. 2<sup>e</sup> édition, 2005, 336 pages.

### *Autres ouvrages :*

**Évaluation neurologique de la naissance à 6 ans**, par J. Gosselin, C. Amiel-Tison. Éditions CHU Sainte-Justine. 2<sup>e</sup> édition, 2007, 208 pages.

**Neuropsychologie**, par R. Gil. *Collection Abrégés de Médecine*. 4<sup>e</sup> édition, 2006, 432 pages.

**Neuropédiatrie**, par G. Lyon, P. Evrard. 2<sup>e</sup> édition, 2000, 568 pages.

# Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent

Alain Moret

Michèle Mazeau



ELSEVIER  
MASSON



Ce logo a pour objet d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine universitaire, le développement massif du « photocopillage ». Cette pratique qui s'est généralisée, notamment dans les établissements d'enseignement, provoque une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que la reproduction et la vente sans autorisation, ainsi que le recel, sont passibles de poursuites. Les demandes d'autorisation de photocopier doivent être adressées à l'éditeur ou au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris. Tél. 01 44 07 47 70.

### Crédits

p. 40–41 : © American Psychiatric Association - Mini DSM-IV-TR. Critères diagnostiques (Washington DC, 2000). Traduction française par J.-D. Guelfi et al., Elsevier Masson SAS, Paris, 2004, 384 pages. Tous droits réservés.

First published in the United States by American Psychiatric Publishing, a Division of American Psychiatric Association, Washington D.C. Copyright, © 2000. All rights reserved. Used with permission. Translation of text into French has not been verified for accuracy by the American Psychiatric Association.

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés, réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation de l'éditeur est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective et, d'autre part, les courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (art. L. 122–4, L. 122–5 et L. 335–2 du Code de la propriété intellectuelle).

© 2013, Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés  
ISBN : 978-2-294-72942-3

---

Elsevier Masson SAS, 62, rue Camille-Desmoulins, 92442 Issy-les-Moulineaux cedex  
[www.elsevier-masson.fr](http://www.elsevier-masson.fr)

Pour Adrien, ce « fils singulier » que m'a offert le hasard de la vie, m'ouvrant ainsi « un monde » et me jetant sur des chemins auxquels rien ne me destinait. Pour son courage, sa détermination, sa joie de vivre malgré toutes les épreuves.

Pour tout ce qu'il nous a aidés à comprendre, de l'existence et de l'humanité, en invitant chacun à aller puiser en lui-même ce qu'il a de meilleur.

Pour tous les autres « dys- » et ceux qui les entourent ; qu'ils sachent ainsi que rien n'est jamais « écrit » d'autre que ce qu'ils « écriront » eux-mêmes.

Que ce livre leur donne l'espoir, la force de ne pas renoncer. À celles et ceux sans qui rien de tout cela n'aurait été possible. Je sais qu'ils se reconnaîtront.

A.M.

D'après vos principes, il me semble que, par suite d'opérations purement mécaniques, je réduirais le premier génie de la terre à une masse de chair inorganisée, à laquelle on ne laisserait que la sensibilité du moment [...]. (L'opération) consisterait à mutiler l'écheveau primitif d'un certain nombre de ses brins, et à bien brouiller le reste. [...] Exemple : j'ôte à Newton les deux brins auditifs, et plus de sensation de sons ; les brins olfactifs, et plus de sensations d'odeurs ; les brins optiques, et plus de sensations de couleurs ; les brins palatins, et plus de sensations de saveurs ; je supprime ou brouille les autres, et adieu l'organisation du cerveau, la mémoire, le jugement, les désirs, les aversions, les passions, la volonté, la conscience de soi.

Diderot. *Le rêve de d'Alembert*. 1769

# REMERCIEMENTS

Les auteurs et leur éditeur tiennent à remercier les institutions, entreprises, musées, galeries, dessinateurs, responsables de sites Internet pour l'autorisation de reproduction de certaines images qui figurent dans ce livre ainsi que les enseignants qui sont à l'origine des « versions originales » de certains des devoirs présentés.

Jacques Muniga pour les fonds de carte empruntés et retravaillés à partir du site Internet [muniga\\_geo@geographie-muniga.fr](mailto:muniga_geo@geographie-muniga.fr). Densité du peuplement européen, page 87.

Daniel Dalet pour les fonds de cartes empruntés et retravaillés à partir de son site Internet : (<http://d-maps.com>) : Les anciens et les nouveaux membres de l'OTAN et les adhérents à la CEI, page 87; Les pays de l'Europe et leurs capitales, page 88; L'Europe élargie de 1945 à 1989, page 88; L'Europe en 1871, page 89.

Adrien Teurlais, [contact@defense-92.fr](mailto:contact@defense-92.fr) pour la reproduction de la photographie du site Internet de la Défense, page 96.

Le Conseil régional de Bourgogne pour les cartes retravaillées à partir de celles figurant sur leur site Internet et l'ING-Dir centre-est, département relations extérieures qui en est l'auteur : La Bourgogne, zones urbaines et aires d'influence; Axes de circulation et de communication, page 91.

Le groupe Nestlé pour la reproduction de l'image d'une bouteille d'eau Hépar, page 126.

La ville d'Auxerre pour la reproduction d'une image issue de son site Internet [www.quais-yonne.fr](http://www.quais-yonne.fr), page 149.

**Avertissement** : les auteurs tiennent à signaler que les devoirs et énoncés initiaux n'ont volontairement pas fait l'objet de modifications destinées notamment à les rendre plus « lisibles » et ont été reproduits tels qu'ils ont été proposés aux élèves par les professeurs.

# Avant-propos

Ce livre est né d'un *triple constat* :

– l'absence, à ce jour, d'ouvrages accessibles proposant à la fois une présentation synthétique de la nature et du rôle des fonctions exécutives ainsi que les manifestations de leur déficit, les répercussions de celui-ci dans les apprentissages et des aides concrètes permettant l'accompagnement scolaire des élèves qui en souffrent. Car si dans ce domaine les connaissances ne cessent pourtant de progresser, toutes n'essaient pas avec la même rapidité. Dans la « constellation des dys- », face aux dyslexies, aux dyspraxies, aux dysphasies et aux dyscalculies dont le nom est de moins en moins inconnu, force est de reconnaître que le syndrome dys-exécutif fait encore figure de « parent pauvre ». On sait pourtant que sa prévalence est loin d'être négligeable, d'autant qu'il faut lui associer les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) qui occupent régulièrement le « devant de la scène » depuis quelques années. Enfin, sur le plan scientifique, la connaissance du rôle des fonctions exécutives, non seulement dans les mécanismes cognitifs mais également comportementaux, est désormais considérée par beaucoup comme capitale<sup>1</sup> ;

– en outre, lorsqu'ils existent, les textes consacrés aux troubles cognitifs s'adressent en général à un *public spécifique* et ce, de façon quasi exclusive : médecins *ou* psychologues *ou* neuropsychologues *ou* rééducateurs *ou* enseignants *ou* familles... Or, si les informations délivrées, les conseils prodigués doivent bien évidemment tenir compte de leurs destinataires, il n'en demeure pas moins que *toutes* les personnes chargées d'accompagner, à un titre ou un autre, un enfant présentant ces troubles seront amenées immanquablement à *travailler ensemble*. La scolarité de l'enfant ou du jeune dys-exécutif constituera alors une période cruciale où les compétences ne devront pas simplement s'ajouter ou se juxtaposer artificiellement mais se *structurer organiquement* dans un *véritable travail en partenariat*. Or une telle collaboration, pour avoir quelque chance d'être effective, exige non seulement que les compétences et les missions de chacun soient bien identifiées, respectées, mais que les conflits – nés parfois de simples incompréhensions – soient autant que possible « désamorçés ». Faute d'une réflexion collective et d'un dialogue entre tous les partenaires, toutes les propositions techniques risqueront de s'avérer infructueuses ;

– enfin, lorsque ces textes offrent des aides « concrètes » et des pistes pratiques, celles-ci ne concernent pour l'essentiel d'entre elles que l'école élémentaire, au mieux les premières années du collège. Jamais celles du lycée. En d'autres

---

1 Cf. sur ce dernier point les travaux d'Antonio Damasio et sur les questions cognitives ceux d'Olivier Houdé, par exemple.

termes, s'il est effectivement possible de trouver dans la *littérature* – notamment médicale ou à l'adresse des rééducateurs – quelques conseils et préconisations, il nous paraît encore manquer un *texte synthétique* où le lecteur (l'accompagnant réel, futur ou potentiel, quelle que soit sa place dans le dispositif) puisse trouver des *exemples concrets et précis d'aménagements scolaires* touchant à la *quasi-totalité des disciplines* enseignées *jusqu'à la fin du secondaire*.

Ce livre, sur la base de ce triple constat, a donc pour ambition de répondre au moins en partie aux besoins nombreux et pressants qui ne manquent pas de s'exprimer dès lors qu'on envisage les aides et prises en charge possibles des jeunes qui souffrent de ce déficit.

Mais au-delà de son ambition pratique, il entend prendre sa part dans la réflexion théorique en se montrant résolument fidèle à l'esprit de la neuropsychologie de l'enfant. Celle-ci a en effet ceci de singulier *qu'elle est indissociable d'une réflexion sur les apprentissages, la constitution des savoirs et savoir-faire, l'indispensable accumulation des connaissances* (sur soi, sur le monde) : les troubles dys-, bien que spécifiques<sup>2</sup>, infiltrent en effet de nombreux domaines, et ce d'autant plus que, lors des pathologies développementales, ils sont présents d'emblée – le jeune n'ayant jamais disposé de l'éventail normal des « outils cognitifs » dont disposent les enfants tout-venant pour se développer. Il est donc indispensable de réfléchir non seulement aux implications immédiatement visibles de ces troubles (les symptômes qui motivent les premières consultations) mais aussi (surtout ?) à leurs conséquences à moyen et long termes, sur l'ensemble du développement de l'enfant, celles qui détermineront son avenir. À l'intersection du médical et du pédagogique, les troubles cognitifs spécifiques vont donc constituer un défi et pour le corps médical et pour les pédagogues. Car les rééducations et remédiations proposées par les professionnels du secteur des soins – au mieux une ou deux heures par semaine – ont un impact modéré sur l'évolution globale du jeune *si* elles ne s'intéressent pas *aussi* à ce qui lui permettra de faire des apprentissages dans des conditions plus « écologiques », c'est-à-dire au sein de la communauté des enfants de son âge, à l'école, comme le stipule la loi<sup>3</sup>. Et il est d'autant plus fondamental de faire ce lien entre les deux champs de réflexion qu'il s'agit de jeunes intelligents, qui *doivent* être « alimentés » intellectuellement, alors même qu'ils déroutent intensément tous les acteurs de terrain. Ce lien organique entre troubles cognitifs et apprentissages est probablement encore plus crucial lorsque les troubles dys- touchent des fonctions dites « transversales » ou intégratrices, telles les fonctions exécutives qui irriguent toutes les autres fonctions cognitives. Leurs

---

2 Les troubles cognitifs spécifiques s'opposent aux troubles cognitifs « globaux » (tels les déficiences mentales, les troubles envahissants du développement et troubles du spectre de l'autisme) : il s'agit donc des dys- (dysphasies, dyslexies/dysorthographies, dyspraxies, dyscalculies, syndromes dys-exécutifs, dysgnosies, dysmnésies...), des TAC (troubles d'acquisition des coordinations) et des TDA/H (troubles déficitaires de l'attention, avec ou sans hyperactivité).

3 Loi du 11 février 2011, pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

répercussions, multiples et tentaculaires, *dans tous les secteurs de la vie scolaire et personnelle* du jeune, ne vont pas se traduire par des symptômes circonscrits, faciles à repérer et à décrire. Au contraire, c'est plutôt une tonalité particulière d'échecs, de difficultés diffuses qui va alerter et devra être confirmée par le bilan neuropsychologique.

Loin donc de s'organiser, comme pourrait le laisser penser une lecture trop rapide, autour de la sempiternelle distinction entre *théorie* (le scientifique et le médical) et *pratique* (le pédagogique qui n'en serait que la simple application), cet ouvrage entend plutôt, par un dialogue qu'il souhaite fécond, jeter des ponts entre des champs qui, le plus souvent, sont amenés à s'ignorer. En articulant une « *entrée médicale* », décrivant les fonctions, leurs troubles ainsi que les grandes préconisations thérapeutiques qui accompagnent ce diagnostic, et une « *entrée pédagogique* » qui tend à démontrer la pertinence, l'efficacité et la faisabilité de stratégies d'apprentissage lorsqu'elles s'étaient sur une bonne compréhension des mécanismes pathologiques, il tente de traduire cette nécessaire rencontre autour de l'enfant et du jeune.

Ainsi, après avoir d'abord rappelé ce que sont les fonctions exécutives et ce qu'entraîne leur déficit, l'ouvrage consacre une large place à leur illustration et montre les implications que leur dysfonctionnement ne manque pas d'avoir sur les performances des élèves et la façon dont celui-ci se dévoile concrètement dans la classe. Comment, derrière tel échec, telle incompétence, telle bizarrerie dans la réponse, il est possible de les repérer. Comment adapter (les consignes, les supports pédagogiques, les évaluations). Comment, au fond, guider le jeune dans son appréhension des connaissances, dans la construction de ses savoirs, dans leur restitution. Y sont relevées les principales *tâches* qui l'attendent au cours de sa scolarité secondaire<sup>4</sup>, classées en fonction des divers processus cognitifs qu'elles requièrent – *mémoire, attention, gestion de données, notamment spatiales et temporelles puis numériques, stratégie et planification, expression et synthèse dans les activités de production d'écrit* – et « ordre de complexité ». À chacune d'entre elles sont associés de nombreux *exemples* (pas moins de 26 devoirs et exercices de la 6<sup>e</sup> au Baccalauréat, testés et évalués au cours d'un grand nombre d'années et empruntés à des domaines disciplinaires variés) *sous leur forme originelle* (tels qu'ils sont proposés aux élèves tout-venant) puis *sous leur forme adaptée* afin que le lecteur puisse aisément les confronter.

Tous sont assortis d'un *commentaire* et d'une *analyse* dont le but est d'aider à mieux *comprendre le principe* qui a présidé à leur élaboration. Rien, en effet, ne serait plus dommageable que de tenir toutes ces propositions pour de simples « recettes » qu'il suffirait d'appliquer à la lettre.

L'ambition de cet ouvrage est donc, chaque fois que nécessaire, d'inviter son lecteur à la réflexion. La « dimension dialectique » y trouve ainsi logiquement

---

4 Mais les adaptations que le lecteur trouvera ici pour le second degré vaudront, à quelques reformulations près, pour le premier...

sa place, tant il s'agit non seulement de montrer les *enjeux* de ce *travail de compensation par reformulation*, son *intérêt* mais également ses *limites* éventuelles.

De nombreux obstacles – qui ne tiennent pas seulement à la complexité des troubles mais s'enracinent dans les logiques, parfois même les histoires de chacun des acteurs – jalonnent en effet le chemin. Ce livre n'a pas cherché à les dissimuler tenant, au contraire, qu'ils devaient être mieux identifiés pour avoir quelque chance d'être levés. En ce sens, s'il témoigne bien que l'inclusion scolaire de ces jeunes est possible, il entend également montrer combien sa réussite est loin d'être une simple question de bonne volonté. Combien elle nécessite, pour les adultes accompagnants, de connaissances, d'intelligence de la problématique sous-jacente, de capacité d'adaptation, de temps et de travail.

Puisse-t-il ainsi répondre aux interrogations des médecins (pédiatres, neuro-pédiatres, médecins scolaires, médecins de rééducation et tout médecin intéressé par la neuropsychologie), des psychologues (psychologues cliniciens, psychologues scolaires, neuropsychologues), des rééducateurs, des enseignants et de l'ensemble des équipes éducatives mais aussi de certains parents confrontés au quotidien à ces problématiques.

Alain Moret

Michèle Mazeau

# CHAPITRE 1

## Fonctions exécutives

### Attention

« L'enfant découvre que 'faire attention', c'est arrêter de passer sans cesse d'un centre d'intérêt à un autre pour se stabiliser un peu, pour s'arrêter quelques instants sur certains aspects du monde qui l'entoure. Si cette période de stabilité mentale se prolonge, il découvre qu'il est 'concentré', et que la rupture involontaire de ces états s'appelle 'se laisser distraire' ».

J.-P. Lachaux<sup>1</sup>

L'attention n'est pas une fonction unitaire : elle est composée de deux secteurs cliniquement repérables en fonction du matériel traité (attention auditivo-verbale et attention visuelle et visuospatiale) et de trois sous-systèmes identifiables et interconnectés (figure 1.1) qui, au décours de pathologies, peuvent être atteints ou préservés de façon plus ou moins indépendante ou associée.

Nous avons choisi de n'en détailler ici que *certaines aspects<sup>2</sup> fondamentaux*, particulièrement cruciaux en ce qui concerne les aspects cliniques et les apprentissages.

### Attention endogène versus attention exogène

Il s'agit là des circonstances de mise en jeu de l'attention. Cette dernière peut en effet se porter soit sur un objet, un événement extérieur au sujet (exogène), soit sur une cible, un projet propre au sujet (endogène).

- *L'attention exogène* est déclenchée par un événement saillant dans l'environnement ; automatique et de brève durée, elle interrompt de façon irrépressible l'activité en cours. Si ce type d'attention est prédominant, nous restons dépendants de notre environnement.

---

1 Lachaux JP. *Le cerveau attentif*. Paris : Odile Jacob ; 2011. p. 16.

2 Pour un exposé plus « complet », se reporter aux ouvrages de référence, en bibliographie.

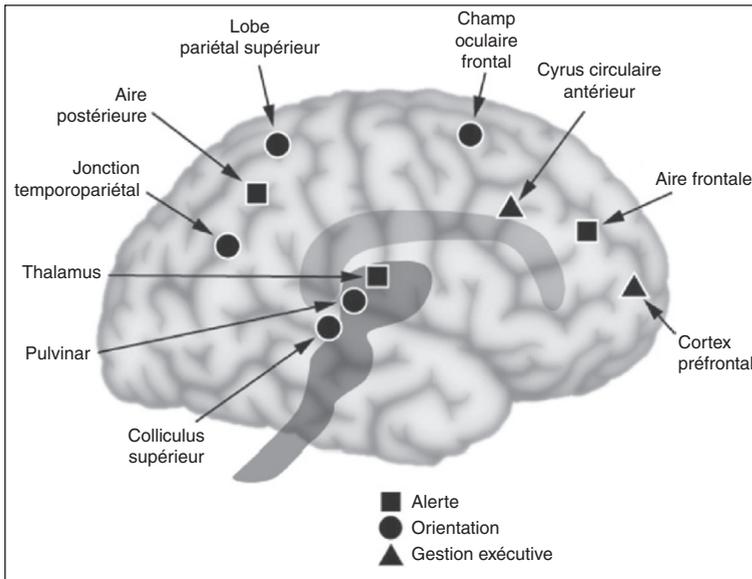


FIGURE 1.1. Les trois sous-systèmes de l'attention.

On distingue les circuits : de l'*alerte* : alerte tonique ou phasique, vigilance et attention soutenue (concentration) ; ceux liés à la fonction d'*orientation* de l'attention ; et ceux du superviseur attentionnel (ou *fonction exécutive attentionnelle*), plus particulièrement dédié à l'attention sélective et à la résolution de conflits (choix, sélection, répartition des ressources).

Posner MI, Sheese BE, Odludaz Y, Tang Y. Analyzing and shaping human attentional networks. *Neural Netw* 2006 ; 19 : 1422-9.

« Le cerveau (est équipé) d'un *système d'analyse préattentive* de l'environnement, capable de guider l'attention vers les éléments *a priori* les plus intéressants. Ce système produit à tout moment une sorte de carte touristique indiquant les principaux points d'intérêt. Cette carte définit ce que l'on appelle la *saillance*, la capacité à attirer l'attention. »

J.-P. Lachaux<sup>3</sup>

- L'*attention endogène*, au contraire, est volontaire et dépend de l'intention du sujet. Elle peut être de longue durée. C'est elle qui, en nous libérant (en grande partie) des *stimuli* présents dans le milieu, nous donne cet espace de liberté vis-à-vis du contexte qui nous permet de mener à bien nos propres projets (d'action, de pensée, de raisonnement, d'interaction...).

Si les deux types d'attention perdurent toute la vie (nous sommes toujours interrompus dans nos réflexions par un bruit d'explosion, une porte qui claque ou des gyrophares dans la nuit), il est clair cependant que, plus l'enfant grandit, plus l'attention endogène devient prédominante. C'est elle qui permet de suivre son idée, celle de l'autre, de mémoriser et donc de faire des apprentissages.

<sup>3</sup> Lachaux JP. *Op. cit.*, p. 144.

## Attention soutenue ou concentration

C'est la caractéristique « intensité » de l'attention, la capacité à maintenir un haut niveau d'alerte attentionnelle, et ce, *dans la durée*. Il est facile d'en comprendre les implications en termes d'écoute, de compréhension, d'apprentissages.

## Attention sélective

Elle repose sur la capacité à *sélectionner* un ou des *stimuli* pertinents (au regard du projet du sujet). Cela suppose donc un tri parmi l'ensemble des *stimuli* (endogènes et exogènes) présents en permanence, un choix fonction de l'activité en cours. Simultanément, cela réclame la possibilité d'inhiber efficacement les distracteurs. C'est pourquoi l'attention sélective a pu être comparée à un filtre : le système cognitif ne peut traiter tous les *stimuli* qui nous assaillent ; cela conduirait à une grande désorganisation de l'activité cognitive et du comportement.

Mais c'est plus souvent l'analogie avec une torche qui a été développée : la torche (l'attention sélective) met en lumière les éléments sélectionnés (facilitant ainsi leur traitement cognitif), les autres éléments (distracteurs) étant laissés dans l'ombre (éléments « en stand by », non traités par le système).

Un élément fondamental de ce système – outre le choix des cibles attentionnelles et l'inhibition des distracteurs – est donc l'*orientation* de l'attention (de la torche).

## Orientation de l'attention

Selon J.-P. Lachaux, l'attention est en effet un processus *dynamique* : « la tendance naturelle de l'attention n'est pas de rester en place, mais de bouger ».

« L'attention, une fois capturée, ne reste pas vissée à sa cible ; car une bonne attention est une attention fluide et non rigide, qui sait à l'occasion se laisser capturer pour se tenir au courant du monde »

J.-P. Lachaux<sup>4</sup>

Les cibles attentionnelles (mises en lumière par la torche) sont naturellement et normalement changeantes : une trop grande rigidité conduirait à des phénomènes dits « d'aimantation », où le sujet est scotché, englué dans une attention étroite et figée.

*N.B.* Il ne faut pas confondre cette nécessaire « souplesse » attentionnelle (qui reste pertinente et sous contrôle volontaire) et la distractibilité (involontaire, subie, avec irruption d'éléments indésirables) : la souplesse permet de suivre son idée, son raisonnement, son intérêt, son projet en évoluant de façon efficace parmi les divers *stimuli* (externes et/ou internes) ; être distrait, c'est se laisser happer *sans contrôle*, se laisser envahir par le hasard des *stimuli* (externes et internes) qui se présentent sans lien ni cohérence pour le sujet.

Orienter son attention de façon souple et efficace est donc fondamental, mais c'est un mécanisme sophistiqué (donc fragile) qui ressort de processus neurologiques complexes (figure 1.2).

<sup>4</sup> Lachaux JP. *Op. cit.*, p. 161.

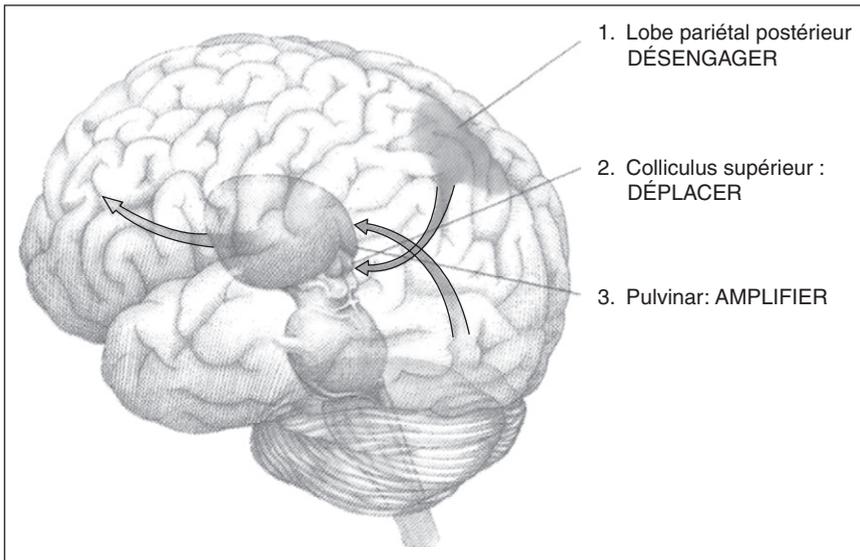


FIGURE 1.2. Orientation de l'attention.

Posner et Raichle ont montré l'existence de trois structures au sein du réseau d'orientation. 1. *Désengagement* de sa localisation initiale. 2. *Déplacement* dans la direction de la localisation attendue de la cible. 3. *Amplification* de la cible (facilite son traitement).

Posner MI, Raichle ME. *L'esprit en images*. De Boeck Supérieur 1998, Bruxelles.

## Attention et émotions

Les phénomènes attentionnels sont particulièrement dépendants des émotions, positives ou négatives, du sujet. Chacun connaît le rôle de la motivation, du plaisir, de la récompense, ou de la peur, des situations de danger qui aiguïssent l'attention (figure 1.3).

« Les *stimuli* à fort caractère émotionnel sont plus saillants que les autres : il faut moins de temps pour repérer un visage parmi d'autres quand celui-ci exprime une forte émotion ; il faut aussi moins de temps pour repérer une araignée ou un serpent qu'une fleur ou un chat ».

J.-P. Lachaux<sup>5</sup>

Le plaisir, l'anticipation d'une « récompense » (au sens large de satisfaction) augmentent la saillance des éléments, ce qui en facilite donc leur capture attentionnelle.

En effet, le système attentionnel repose sur de vastes réseaux frontaux-pariétaux reliés aux régions limbiques (traitement des émotions) et aux noyaux gris centraux<sup>6</sup> (en particulier l'amygdale, surtout en cas de peur ou de danger).

<sup>5</sup> Lachaux JP. *Op. cit.*, p. 144.

<sup>6</sup> Les noyaux gris centraux (ou ganglions de la base) sont des amas de neurones bilatéraux et symétriques, situés dans la profondeur des hémisphères, richement interconnectés entre eux et avec le cortex cérébral et le cervelet.

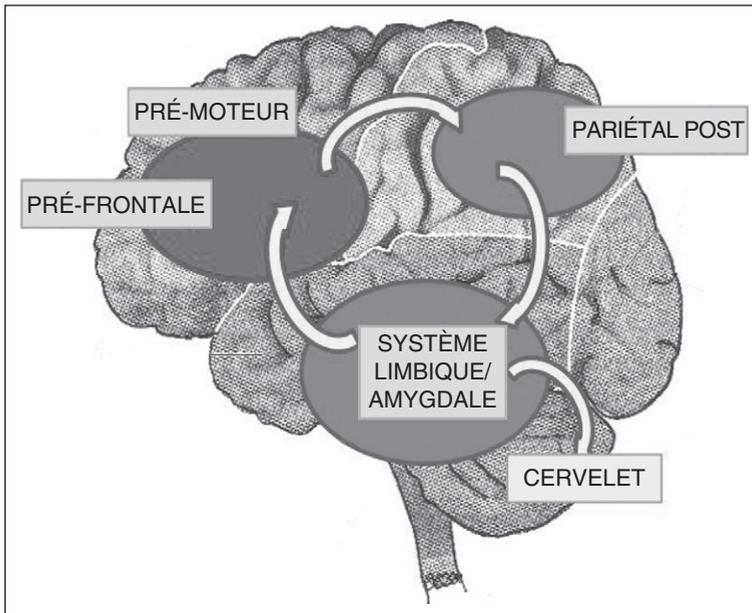


FIGURE 1.3. Les grands réseaux cérébraux de l'attention.

Le système « récompense/punition, danger/plaisir » : améliore la vigilance et active les circuits préfrontaux de « décision ». On a montré que plus la récompense attendue (la satisfaction) augmente, plus la partie dorso-latérale du cortex préfrontal et le pôle frontal médian sont activés (aux dépens des régions orbito-frontales).

### L'attention : une ressource limitée

L'attention sous toutes ses formes et les différents mécanismes qu'elle met en jeu constituent un phénomène coûteux (on parle de « coût cognitif » ou de « charge mentale »). Or les ressources attentionnelles sont *limitées* : on ne peut pas toujours faire *plus* attention.

Cette notion, d'un réservoir attentionnel limité, a des implications pratiques très importantes :

- l'attention est particulièrement (et normalement) sollicitée lors de tâches *nouvelles* et/ou *difficiles pour le sujet*, ce qui est le cas dans toutes les situations d'apprentissages. Cela revient à dire qu'une tâche dans laquelle l'enfant est en difficulté (pour quelque raison que ce soit) sollicite particulièrement son attention, et donc épuise très rapidement ses ressources attentionnelles. Si l'on prend l'analogie d'un « réservoir » de volume fixé, cela revient en fait à ouvrir à fond les robinets attentionnels, contribuant ainsi à la vidange rapide du réservoir. Ainsi, *une tâche qui sollicite un domaine dysfonctionnant* de la cognition du jeune (un « dys- ») reste éminemment difficile pour le sujet et épuise *donc* prématurément son réservoir attentionnel (et ce, sans qu'il

s'agisse le moins du moins du monde d'un déficit ou d'un trouble intrinsèque du secteur attentionnel);

- lorsque le réservoir attentionnel de l'enfant est vide, il faut *attendre*... un certain temps (!) avant de lui demander de nouveaux efforts attentionnels (temps de repos, pause, récréation); il s'agit là d'un fonctionnement *normal*.

Cet aspect est souvent méconnu ou mal interprété : l'attention n'est, *normalement*, ni fixe, ni stable, ni permanente. Les réorientations attentionnelles et les fluctuations (en intensité) sont normales et variables selon l'âge, les individus, la motivation... C'est la raison pour laquelle il n'est pas raisonnable d'évoquer une *pathologie* de l'attention en dehors de tests étalonnés, normés.

### Attention partagée

Le fait que le réservoir attentionnel ne soit pas extensible à souhait a une conséquence directe : lorsque deux (ou plusieurs) tâches doivent être réalisées (traitées) *simultanément*, ce qui est une situation tout à fait habituelle sinon quasi constante, les ressources attentionnelles doivent être réparties en fonction de la « difficulté » que chacune présente du point de vue du sujet.

Il en découle la problématique, centrale dans les apprentissages, dite de la « *double tâche* » qui pourrait s'énoncer ainsi :

- *si* une des deux tâches est une tâche nouvelle ou en cours d'apprentissage, une tâche non routinière nécessitant le recours à des fonctions dites « de hauts niveaux » (compréhension, mise en relation de différents éléments, déduction, inférence, mémorisation de données nouvelles, etc.), *alors* la tâche concomitante *doit* être automatisée. On dit d'une tâche qu'elle est automatisée lorsque sa réalisation ne nécessite que peu (ou pas) de ressources attentionnelles : c'est une routine qui ne réclame pas (plus) de contrôle volontaire de la part du sujet;
- *si* aucune des deux tâches n'est (suffisamment) automatisée, *alors* les deux tâches seront échouées, tandis qu'elles auraient pu être réussies si on les avait proposées *isolément* : ceci constitue la preuve que ce n'est pas la tâche en elle-même qui met l'élève en difficulté, mais bien l'obligation de traiter simultanément les deux.

On peut ainsi facilement provoquer des erreurs apparemment grossières chez des adultes de bon niveau simplement en les mettant délibérément « en double tâche ».

#### *Exemple*

Un travail déjà ancien (Fayol et Got, 1991) portant sur les accords sujet-verbe, montre que l'on provoque des erreurs quasiment à volonté chez des adultes en manipulant les situations de double tâche.

Il s'agissait d'accorder le verbe (V) avec un sujet de type « N1 de N2 », N1 et N2 pouvant être soit au singulier soit au pluriel, soit de même nombre, soit de nombre différent (le père des enfants/les enfants du père, etc.). Pour les adultes lettrés, la condition de la tâche seconde simultanée était une tâche de mémorisation (récupération en mémoire de la fin de la phrase+rappel de mots).

En situation de simple tâche, les adultes ne commettent que très peu d'erreurs ; en situation de double tâche, *près du tiers* des adultes commettent des erreurs par accord de proximité. En effet, les erreurs consistaient à accorder le verbe avec N2 (le père des enfants dansent), ce qui constitue la règle d'accord la plus courante, la plus routinière.

On parle alors d'échec lié à la situation de double tâche : en effet, en mono-tâche, les sujets montrent qu'ils connaissent la règle, la procédure et qu'ils savent quand et comment l'utiliser ; c'est bien la « *surcharge cognitive* » (la double tâche) qui déclenche les erreurs, lesquelles ont comme particularité d'être corréées avec la fréquence (la routine, l'automatisme) de la règle sous sa forme simple et habituelle.

Dans ces cas, *extrêmement fréquents en situation scolaire*, plusieurs propositions peuvent être efficaces (pour autant bien sûr que la situation de double tâche ait bien été repérée) : tenter d'automatiser une des deux tâches, ou bien dissocier la réalisation de chacune des tâches.

### Exemples

- Si le jeune souffre d'une *dysgraphie*<sup>7</sup> et s'il doit produire du graphisme manuel, alors cette activité, difficile pour lui (non automatisée), lui réclame de façon indue un important contrôle du geste. Ce contrôle mobilise énormément (anormalement) ses ressources attentionnelles : il ne lui restera pas assez de ressources pour effectuer simultanément la tâche de « haut niveau » qui est pourtant l'objectif principal du pédagogue et sur lequel il sera jugé (comprendre, faire des liens, mémoriser, réfléchir à l'orthographe, planifier un texte...). Pour lui, il faudra donc *choisir* : ou bien l'élève injecte du contrôle attentionnel dans le geste graphique, ou bien il apprend (il écoute, il comprend, il mémorise, etc.).

Mais s'il doit copier la récitation *et* la mémoriser, prendre des notes *et* comprendre, écrire sous dictée *et* appliquer les règles orthographiques, alors toutes ces tâches seront ratées alors qu'il aurait pu les réaliser correctement s'il avait été dispensé de la tâche graphique concomitante, responsable de la surcharge cognitive.

- Si le jeune souffre de *dyslexie*<sup>8</sup>, lorsqu'il doit lire, il se trouve en situation de déchiffrage laborieux, ce qui assèche rapidement ses ressources attentionnelles. Là encore, il faudra choisir : le mettre en situation de rééducation de lecture *ou* le laisser disponible pour écouter, comprendre, mémoriser, apprendre...

Dans ces exemples, le problème initial n'est *pas* un trouble de l'attention, mais bien la sollicitation exagérée de l'attention pour des tâches qui devraient être automatisées et ne le sont pas (en raison d'une pathologie).

Le repérage de ces situations de double tâche, puis le choix des stratégies de contournement les plus efficaces et les plus pertinentes en fonction du projet du jeune, ressortent d'une étroite collaboration entre professionnels du soin et pédagogues.

7 Le terme de dysgraphie est employé ici pour désigner un *symptôme*, à savoir une « difficulté significative de réalisation du graphisme manuel », sans préjuger de sa cause.

8 Le terme de dyslexie est employé ici pour désigner un *symptôme*, à savoir une « difficulté significative dans la performance en lecture », sans préjuger de sa cause ou de sa nature.

En effet, beaucoup de tâches élémentaires (dites encore «de bas niveau») échappent à l'introspection consciente car elles sont normalement automatisées très précocement. Or chaque tâche cognitive – même celles qui semblent les plus «simples» –, sollicite toujours simultanément plusieurs secteurs de la cognition : connaître les différentes fonctions requises par la tâche est donc indispensable pour comprendre un échec, une difficulté, une lenteur ou une fatigabilité.

### *Exemples*

Exemples de tâches «de bas niveau» qui *doivent* être automatisées pour permettre la tâche de haut niveau qui les utilise :

- organisation des mouvements du regard lors de l'exploration d'une scène visuelle (ex. : recherche visuelle d'un élément dans l'environnement), ou lors de la lecture (une stratégie neurovisuelle apprise et *spécifique*, acquise et automatisée normalement aux alentours de 8–12 ans, est indispensable pour accéder à la lecture dite «courante» et à la compréhension de textes);
- reconnaissance visuelle immédiate et fiable (dessins, photos, lettres ou chiffres...);
- choix des mots ou prononciation des mots lors de la parole : cette automatisation est indispensable pour construire un discours, le planifier de façon adaptée à la situation, etc.

Il s'agit de tâches «de base», souvent méconnues ou négligées, alors qu'elles sont les fondements qui autorisent les tâches cognitives plus «visibles». Elles ne sont donc pas perçues spontanément par les non-spécialistes comme susceptibles de *constituer une double tâche délétère*. Pourtant, être alerté et vigilant dans ce domaine permet souvent de trouver des solutions simples et efficaces pour permettre la réussite et les apprentissages.

### **Au total**

Certains considèrent l'attention comme un sous-système du système exécutif, d'autres comme une fonction indépendante qui disposerait de son propre système exécutif – *la fonction exécutive de l'attention ou superviseur attentionnel ou système attentionnel de supervision (SAS)* –, qui gérerait et contrôlerait :

- la sélection des éléments pertinents et les mécanismes neurocognitifs de gestion de l'orientation attentionnelle;
- l'inhibition des distracteurs;
- la répartition des ressources attentionnelles dans les tâches d'attention divisée, les doubles tâches.

Cependant, ces différentes conceptions théoriques ont pour l'instant peu d'influence sur le point de vue des cliniciens et des pédagogues.

## Mémoire de travail

La mémoire de travail (MT) peut être considérée comme la partie activée de la mémoire à court terme (MCT). Cependant, si la mémoire à court terme consiste bien à stocker (quelques secondes à une minute) et à restituer passivement

certains éléments, la mémoire de travail est définie, elle, par son caractère actif, dynamique, effectuant une transformation des éléments en mémoire. La mémoire de travail est en effet un système qui permet d'effectuer un *travail* cognitif à partir d'un matériel qui arrive en ligne, *séquentiellement*, successivement.

En gardant *momentanément actifs* quelques éléments entrants (*inputs*) et quelques éléments bien choisis récupérés en mémoire à long terme, un travail mental (traitement cognitif) peut alors s'effectuer, permettant la mise en relation de ces différents *items* afin d'en extraire une signification (une déduction, un résultat...).

L'attention est la porte d'entrée obligée en mémoire de travail : comment garder actif et « travailler » sur un élément qui n'a pas été perçu, pris en compte, sélectionné par le sujet ? Cependant, si les troubles de l'attention retentissent évidemment très négativement sur le matériel qui entre (ou non) en mémoire de travail, cette dernière peut elle-même être déficitaire en l'absence de tout trouble attentionnel : il s'agit bien là deux systèmes isolables quoique richement interconnectés.

### Rôle de la mémoire de travail

La mémoire de travail est absolument indispensable pour toutes les tâches qui nécessitent la confrontation d'une suite d'*items* qui se présentent comme un flux d'éléments successifs : la compréhension en temps réel du langage oral (consignes, explications, conversation...) et celle du langage écrit (lecture de phrases, de textes), la réalisation de calculs mentaux, mais aussi la réflexion, la déduction, le raisonnement et la résolution de problèmes qui nécessitent de faire des liens entre divers éléments qui doivent être simultanément présents à l'esprit (simultanément « actifs »).

#### *Exemple : langage oral*

L'acquisition du vocabulaire oral est sous la dépendance directe de la capacité de l'enfant à associer une signification (versant sémantique) et une *suite* sonore (aspects phonologiques) qui sollicite leur MT. D'où la difficulté initiale, pour les petits, à répéter et mémoriser des mots longs (plus de deux syllabes), leur tendance au redoublement d'une même syllabe ou à l'omission des dernières syllabes.

Ultérieurement, on constate que les capacités en mémoire de travail sont corrélées au niveau de vocabulaire dans la langue maternelle, puis aux capacités à apprendre (mémoriser) le lexique d'une langue étrangère.

La MT est une porte d'entrée dans la mémoire à long terme (MLT) : le résultat des traitements effectués en MT peut être transféré en MLT qui, elle, permet l'accumulation (en boule de neige ou en spirale) des savoirs et savoir-faire.

Sur le plan fonctionnel, la MT présente plusieurs caractéristiques :

- c'est une mémoire *transitoire*, qui ne peut conserver les éléments que 1 à 2 secondes au plus ;
- elle ne peut garder actifs qu'un *nombre limité d'éléments* : ce nombre évolue avec l'âge, pour atteindre  $7 \pm 2$  éléments à l'âge adulte ;
- son efficacité, en terme de travail cognitif, est liée à l'habileté du sujet à « *vider/remplir* » (mettre à jour) sa mémoire de travail (fonction exécutive dédiée à la mémoire de travail, aussi dénommée « administrateur central »).

Une analogie fréquemment utilisée est celle du jongleur : il ne peut jongler qu'avec un nombre limité de balles ; le mouvement incessant nécessaire au jonglage renvoie à l'idée d'un système dynamique ; par ailleurs, le jongleur ne peut ralentir (la vitesse de traitement est un élément important) sans risquer la chute de tout ou partie de ses balles (la perte de tout ou partie des éléments à traiter). Enfin, lorsqu'on lui envoie (en permanence) de nouvelles balles (*inputs* successifs à traiter), il doit savoir en lâcher certaines (bien choisies) pour pouvoir attraper les nouvelles.

## Une mémoire transitoire

Contrairement à la mémoire à long terme et à l'idée que véhicule habituellement le terme de mémoire, la mémoire de travail n'est donc *pas* une instance de *stockage*, ni d'informations ni d'événements : elle ne peut conserver actifs les éléments qu'elle capture qu'une à deux secondes au plus. Il en résulte que plus le traitement des *inputs* est rapide, plus il est possible, dans un laps de temps très court, de confronter un nombre suffisant et simultanés d'*items* pour en extraire du sens. *A contrario*, si le traitement de certains *inputs* est anormalement lent, cela compromet gravement l'ensemble du fonctionnement du système.

### Exemple : langage écrit

Lorsque l'enfant lit par assemblage (soit parce qu'il est en début d'apprentissage, soit parce que, plus âgé, il n'accède pas à une autre stratégie de lecture), il doit garder en mémoire de travail, jusqu'à la fin du mot, chaque élément déchiffré, afin de pouvoir en « assembler » les différents constituants, reconstituer l'ensemble et accéder au sens : « /pi<sup>9</sup> .../ra/.../teu/ » (= trois éléments en MT) → « /pirate/ ».

Si l'accès aux correspondances graphophonologiques est lent ou incertain, certains éléments peuvent être perdus (le jongleur laisse tomber tout ou partie des balles) : « /pe/... /pi/... /re/... /ra/... /te/ » / (3–4s). Ce type de séquence déborde largement les capacités (normales) de la mémoire de travail du jeune qui, soit ne comprend rien, soit extrait les derniers éléments en y cherchant du sens (→ « /ra-te/? raté? »), soit en « inventant » du sens à partir du début (→ « /pi/? ... pire? »).

De même, la lenteur de lecture d'un texte peut ralentir le traitement successif des « unités–mots » et gêner ainsi considérablement la compréhension : lire *suffisamment* vite est une bonne condition de compréhension (bien qu'évidemment, la vitesse ne soit pas à elle seule un gage de compréhension!).

L'efficacité de la mémoire de travail dépend donc directement de la *vitesse de traitement* des différents *inputs*. Plus leur traitement est automatisé, plus il est rapide et fiable, plus la mémoire de travail peut traiter d'éléments simultanément et en extraire des significations.

9 Par convention, les signes compris entre deux slashes/ signalent des éléments phonologiques, oraux, sonores.

## Un nombre limité d'éléments

Cependant, quelle que soit la vitesse de traitement des différents éléments entrants, il y a, selon l'âge et les capacités particulières de chacun, une limite au nombre d'*items* que peut conserver actifs *simultanément* la mémoire de travail : on parle d'empan mnésique. La taille de l'empan définit la taille de la mémoire de travail.

La MT peut être verbale, visuelle ou visuospatiale (dénommée alors « calepin visuospatial »), kinesthésique... : ces différents secteurs<sup>10</sup> de la mémoire de travail (souvent désignés sous le terme de « systèmes esclaves », car tous dépendent de l'administrateur central), déterminent des empans différents chez un même sujet.

Cependant, en raison de ses implications dans les apprentissages en particulier scolaires, c'est la mémoire de travail auditivo-verbale qui est la mieux connue et la plus étudiée.

## Gestion de la mémoire de travail (administrateur central)

Il s'agit là de la partie proprement « exécutive » de la MT, la fonction dédiée qui gère, pilote, régule les deux principaux « systèmes esclaves », auditivo-verbal et visuospatial, de la MT (*figure 1.4*). Cette supervision concerne la gestion des *inputs* permanents qui arrivent en MT, sa *mise à jour permanente* puisque son efficacité réside dans sa capacité à changer son contenu de façon incessante.

Il faut contrôler :

- le choix des *items* pertinents (sélection des « balles à attraper », avec lesquelles jongler, et de celles qui peuvent ou doivent être abandonnées, soit qu'elles ne soient pas déterminantes pour le travail en cours, soit qu'elles aient déjà été traitées), y compris la récupération et l'activation des *items* utiles déjà présents en MLT ;
- et l'inhibition de tout distracteur, de toute association d'idée, de toute routine intellectuelle automatisée qui pourrait perturber le travail cognitif en cours. La MT est en effet particulièrement sensible aux interférences, qui provoquent une perte de l'ensemble des données actives ;
- enfin, le maintien actif un temps suffisant des *items* sélectionnés, par la mise en œuvre d'une stratégie adaptée : la mémoire de travail auditivo-verbale est facilitée par la *répétition des items* (on parle de « boucle phonologique »).

## Au total

Les liens étroits qui relient MT et attention, mémoires à long terme et fonctions exécutives marquent le rôle central de la MT dans toutes les activités cognitives. C'est une instance *dynamique*, au service de l'ensemble de la pensée, de la cognition, des apprentissages.

---

10 Une autre instance, le « *buffer* épisodique », permet d'intégrer ces informations issues des différentes modalités d'entrée (visuelle, verbales, kinesthésique...) en une information supra-modale.

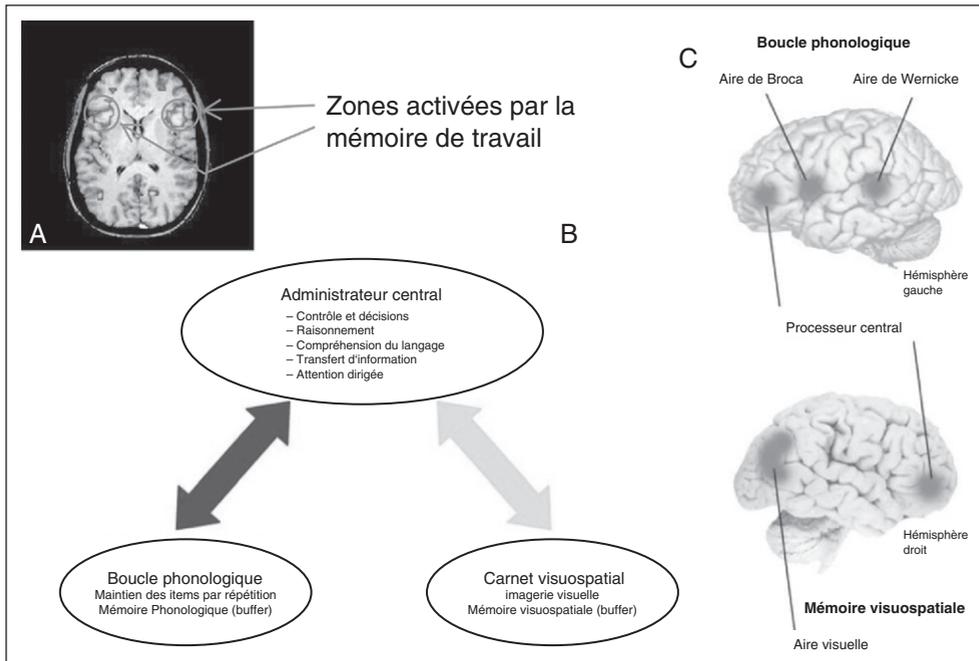


FIGURE 1.4. La mémoire de travail. D'après le modèle de Baddeley, 1995.

L'administrateur (ou processeur) central peut activer deux systèmes esclaves : la boucle phonologique (acoustique et linguistique) et le carnet visuospatial (image mentale), qui ont des bases cérébrales distinctes dans les études en imagerie cérébrale. La boucle phonologique active certaines aires de l'hémisphère gauche associées à la production du langage comme l'aire de Wernicke et l'aire de Broca. La mémoire visuospatiale serait quant à elle associée à une région du cortex occipital associée au traitement visuel. Par ailleurs, certaines sous-régions du cortex préfrontal ne sont activées que si l'exercice de mémorisation comporte une certaine difficulté pour le sujet, confirmant ainsi le rôle de coordonnateur du processeur central. D'après Gisquet-Verrier P. Bases structurales et anatomiques de la mémoire. *Épilepsies* 2006 ; 18 : 21-9 (Numéro spécial).

Enfin, en lien étroit avec l'hippocampe et l'ensemble des structures mnésiques, elle est la porte d'entrée privilégiée de la mémorisation à long terme.

« Selon Serge Laroche, directeur de recherche en laboratoire de neurobiologie, 'les interactions des systèmes de mémoire de travail et de ceux de la mémoire à long terme sont très dynamiques'. Les premiers permettent de structurer les informations dans la mémoire à long terme. 'Inversement, tout événement peut activer des souvenirs à long terme, qui deviennent alors accessibles à la mémoire de travail, laquelle les utilise immédiatement ou remet à jour de nouvelles informations'. Là, se jouent les processus d'apprentissage ».<sup>11</sup>

Pour certains (Alloway et Alloway, 2010), en raison de leur rôle central dans l'ensemble des apprentissages académiques (lecture, calcul, compréhension, mémorisation à long terme), les performances en mémoire de travail seraient les meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire des enfants.

11 Passage extrait du site Internet <http://www.snuipp.fr/Des-systemes-interconnectes>

## Inhibition, stratégie, flexibilité

Sous ce titre un peu arbitraire, nous voulons aborder le *cœur des fonctions exécutives*, celles qui ne peuvent pas être identifiées sous un autre vocable. En effet, les fonctions exécutives *au sens large*, comprennent l'ensemble « attention+MT+inhibition/stratégie/flexibilité mentale », toutes fonctions transversales intervenant dans la gestion et la régulation de l'ensemble de la cognition. Cependant, attention et MT, comme nous venons de le voir, comportent à la fois des éléments « statiques » de type « réservoir » (les « systèmes esclaves » de la MT ou le réservoir attentionnel) et des systèmes dynamiques de régulation et de gestion (le superviseur attentionnel, l'administrateur central) qui représentent donc des fonctions exécutives dédiées.

Ici, nous voulons maintenant évoquer les fonctions exécutives « en général », envisager les autres mécanismes fondamentaux qui supervisent et contrôlent toutes les activités intellectuelles (et pas seulement l'attention et la MT) : inhibition des automatismes et de l'impulsivité (différer une action, un projet); choix, planification et mise en œuvre de stratégies pertinentes et inédites, voire innovantes (souplesse mentale); résolution de conflits (sensoriels, cognitifs...); jugement, c'est-à-dire comparaison entre le projet et le résultat, puis réajustement (ou révision ou abandon) du projet.

On a l'habitude de comparer ces fonctions à celle d'un chef d'orchestre qui doit superviser et réguler l'ensemble des différents composants d'un orchestre; chacun (les bois, les cuivres, les percussions, les cordes...) peut être comparé à une fonction domaine-dépendante (langage, mémoire, compétences spatiales, etc.), le rôle du chef d'orchestre étant d'obtenir une coopération efficace et harmonieuse entre tous les musiciens, fonction de la partition (du projet) choisie.

### Processus contrôlés versus processus automatisés

Ces fonctions, associées aux processus cognitifs de *haut niveau* et aux processus *décisionnels*, interviennent lorsqu'on doit réaliser une tâche inhabituelle, nouvelle, inattendue : le sujet est face à une situation inédite et/ou en situation de *résolution de problème* (au sens large), devant décider (d'une stratégie, d'une action, d'une réponse...).

Ce qui signifie, *a contrario*, que les fonctions exécutives interviennent peu (pas?) lors de la réalisation de tâches routinières, habituelles, automatisées, qu'il s'agisse de routines mentales, gestuelles, linguistiques, etc. Ces processus automatisés s'opposent donc aux processus qui doivent être contrôlés par les fonctions exécutives (tableau 1.1).

- *Lors d'un apprentissage*, les premiers essais consistent à associer (relier) certains schèmes (gestuels, mentaux, raisonnements...) à certaines situations (données, questions...). Cela réclame une attention focalisée et soutenue (attention aux éléments adéquats, aux explications ou démonstrations, etc.), une bonne mémoire de travail (capture des éléments successifs, capacité de les garder actifs pour les mettre en relation), puis un jugement concernant le résultat

TABLEAU 1.1. Processus automatisés *versus* contrôlés.

Processus automatisés	Processus contrôlés
Rapides	Lents
Peu coûteux (attention, fonctions exécutives)	Très coûteux (attention, fonctions exécutives)
Difficiles (coûteux) à inhiber – Robustes	Facilement parasités par les processus automatisés – Fragiles

(d'où l'importance de disposer d'informations en retour sur la performance en cours), ce qui doit conduire à corriger les erreurs repérées. Toutes ces étapes sont très exigeantes en attention, mémoire de travail et fonctions exécutives.

Sous l'effet de l'entraînement (la répétition), progressivement, des sous-routines se constituent, qui doivent ensuite se coordonner finement.

Enfin, l'apprentissage est acquis, il se routinise et *s'automatise* : une fois lancée, l'action (sensori-motrice, cognitive) se déroule alors automatiquement, sans contrôle conscient, sans coût attentionnel, sans supervision des fonctions exécutives.

- *Une situation nouvelle ou complexe*, non seulement réclame que de nouvelles solutions soient inventées, planifiées et mises en œuvre (fonctions exécutives), mais suppose aussi que soient inhibés les schémas et routines non pertinents précédemment acquis qui, fréquemment, interfèrent négativement avec l'élaboration en cours.

C'est pourquoi, au sein de toutes les fonctions exécutives, régulatrices, l'une d'elles est centrale : l'inhibition.

## Inhibition

L'inhibition des distracteurs est une nécessité que nous avons déjà abordée à propos de l'attention. Ici, nous voulons plus particulièrement insister sur l'inhibition *de schémas mentaux ou de routines antérieurement acquises (apprises)* qui sont évoquées (ou lancées) automatiquement alors qu'elles ne sont pas pertinentes dans la situation actuelle : elles doivent donc être inhibées.

Olivier Houdé (2004) décrit l'univers mental comme une jungle où les pensées se télescopent dans un bouillonnement désordonné. « Le développement cognitif ne devrait pas être seulement conçu comme l'acquisition progressive de connaissances, mais comme relevant aussi d'une capacité d'inhibition des réactions qui entravent l'expression des connaissances déjà présentes ».

L'inhibition de ces automatismes est *la* condition de la résolution de problèmes (au sens large de toute situation inédite ou complexe), de la prise de décision, du choix de stratégies pertinentes, de toutes les tâches cognitives de haut niveau.

La nécessité de cette inhibition s'avère tout à fait courante et concerne tous les secteurs domaine-dépendants de la cognition. En effet, penser, réfléchir, décider, ne consiste pas seulement à activer les bonnes données, à « ouvrir les bons tiroirs », mais aussi (ou surtout ?) à « fermer » tous ceux qui ne sont pas *actuellement* appropriés (pour l'action en cours).

Ainsi, apprendre, faire des liens, comprendre, ne suppose pas seulement une accumulation de connaissances, mais implique surtout de les trier, les sélectionner, c'est-à-dire inhiber toutes celles qui, bien qu'apparentées par tel ou tel aspect conceptuel ou sémantique, ne sont pas actuellement pertinentes.

• En ce qui concerne la *langage* (*oral* et/ou *écrit*) : parler, argumenter, discourir, ou lire et accéder au sens de ce qui est lu, suppose l'évocation (l'activation) de concepts et de mots, dont chacun active *automatiquement* en réseau les proches sémantiques,<sup>12</sup> phonologiques,<sup>13</sup> morphologiques,<sup>14</sup> expérientiels : ils doivent donc tous être inhibés précocement.

### Exemples

L'évocation de « caniche » préactive automatiquement les « voisins » dans les réseaux lexico-sémantiques :

- sur le plan sémantique : chien, bouledogue, épagneul ou lévrier ;
- sur le plan phonologique : canif, niche ou canisse...
- sur le plan expérientiel : *Ploum* (le caniche de mamie), toiletteur, croquettes, aboiements, chats...

L'évocation de « biscuit » se propage automatiquement à : gâteau (sémantique), bisque (phonologie), recuit/cuit (morphologie), goûter/récréation (expérientiel), etc.

On comprend que, pour suivre son idée ou celle de l'autre, au sein d'une conversation ou d'un texte, pour répondre à une consigne ou à un projet précis, on doit, *en permanence*, se recentrer sur le sujet, ce qui revient à inhiber les diffluences, les associations d'idées qui, sinon, envahiraient la pensée, partant dans tous les sens au gré de rapprochements (activations) successifs de proximité.

### Exemple

Ces situations de non-contrôle peuvent quelquefois être recherchées, dans des situations tout à fait particulières :

- ces associations d'idées non contrôlées ou « associations libres » sont sollicitées lors des thérapies psychanalytiques d'inspiration freudienne ;
- l'écriture automatique (A. Breton) a été utilisée par les surréalistes comme un mode de création littéraire, permettant de s'émanciper de l'étroitesse de la pensée régie par la raison. Elle consiste à écrire le plus rapidement possible, sans contrôle de la raison, sans préoccupations esthétique ou morale, voire sans aucun souci de cohérence grammaticale ou de respect du vocabulaire. L'état nécessaire à la bonne réalisation est un état de lâcher prise, entre le sommeil et le réveil (proche d'un état hypnotique).<sup>15</sup>

12 Sémantique : qui a trait au sens, à la signification.

13 Phonologique : en lien avec les sons de la langue.

14 Morphologique : qui a trait à la formation de certains mots, construits à partir d'une base (la racine) et de différents composants tels que préfixe et suffixe (ex. : imbuvable, base=*bu*, préfixe=*im*, suffixe=*able*).

15 Extrait de : Écriture automatique (2012, mai 27). *Wikipédia, l'encyclopédie libre* ([http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=%C3%89écriture\\_automatique&oldid=79121117](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=%C3%89écriture_automatique&oldid=79121117)).

- Sur le plan *visuospatial* : lors de certains trajets, il faut savoir inhiber un chemin habituel et routinier que l'on prend tous les jours sans réfléchir, automatiquement (sans contrôle), pour se rendre à un rendez-vous inhabituel qui nécessite de planifier un nouveau trajet. C'est aussi la raison pour laquelle on peut voir des panneaux routiers qui annoncent « modifications du carrefour », afin d'attirer l'attention des automobilistes sur le fait qu'ils doivent quitter le « mode automatique » et se mettre en mode *contrôlé*.
- En ce qui concerne la *mémoire* (MLT) : pour que la récupération de l'information (ou de l'événement) en mémoire soit rapide et efficace, il faut qu'elle soit sélective et précise. Là encore, l'évocation d'un mot, d'une image, d'une odeur ou d'un événement active automatiquement les voisins (biographiques, événementiels, sémantiques, etc.), compromettant ainsi la sélectivité du rappel s'ils ne sont pas immédiatement inhibés.
- Le *raisonnement* fait aussi appel à des routines et des sous-routines antérieurement apprises, qui, non inhibées, parasitent, font déraiper la pensée vers la routine automatisée qui, elle, ne nécessite ni contrôle ni coût cognitif.

### Exemples

- Soit l'énoncé « Jean a maintenant 5 billes, il en a perdu 3 à la récréation, combien en avait-il ce matin ? ». Le vocable « perdu » déclenche à tort une routine de retrait, de type 5 – 3.
- Soit « Marine a 3 jetons et Julie en a 8. On voudrait que Julie ait 2 jetons de plus que Marine ». La formulation « Julie/2 de plus » induit automatiquement un ajout de type « +2 à Julie », alors qu'il faut en réalité retirer 3 jetons à Julie. On voit combien, dans certains énoncés, des routines antérieurement apprises (et efficaces dans certains contextes) s'avèrent ici perturbatrices : association de *gagner* ou du vocable *plus* à une addition, etc.
- Soit « un bouquet de fleurs est composé de 2 roses et 7 tulipes (épreuve d'inclusion, Piaget), y a-t-il *plus de* fleurs ou de tulipes ? ». La question « plus de ? » déclenche la réponse automatique « tulipes » car il y a *plus de tulipes* que... (de roses !). Si, l'enfant ayant répondu correctement (« il y a plus de fleurs »), on insiste en demandant « que faudrait-il faire si on voulait *plus de tulipes que* de fleurs », là encore, la formulation « *plus de tulipes* » déclenche automatiquement la réponse « *ajouter* des tulipes ».

Il s'agit là de biais de raisonnements liés à des formulations particulières, qui nécessitent d'excellentes capacités d'inhibition, faute de quoi, les enfants « tombent dans le piège ». Un certain nombre d'échecs raisonnements chez les jeunes enfants, d'abord attribués à l'impossibilité de conduire efficacement certaines opérations logiques, ont été ainsi réinterprétés comme ressortant plutôt de l'immaturation de leurs fonctions exécutives (Olivier Houdé, 2011).

L'inhibition est également particulièrement sollicitée lors de certains jeux dits de *go/non go*<sup>16</sup> : dans un premier temps, un automatisme est créé (entraîné,

16 Littéralement : « y aller/ne pas y aller ».

appris) pour « y aller » (faire, dire), automatisme qui doit être ensuite inhibé dans certaines circonstances où il ne faut *pas* « y aller » (ne pas faire, ne pas dire). C'est le principe du jeu « Jacques-a-dit », du « ni oui/ni non » et de nombreuses tâches-tests utilisées lors de l'évaluation de la fonction d'inhibition.

L'inhibition est un mécanisme général, continu et permanent de régulation cognitive. C'est un processus actif, dynamique et *coûteux* en termes de charge mentale, donc qui induit fatigue et lenteur (par rapport aux processus automatisés).

Bien qu'intimement intriquée à la notion d'attention (de choix, de sélectivité, de pertinence), l'inhibition est cependant un secteur spécifique, repérable, reposant en partie sur des réseaux de neurones propres.

## Planification et stratégie

Mais pour mener à bien un discours, une lecture, un calcul, un raisonnement, un trajet, répondre à une consigne, prendre une décision ou faire face à une situation nouvelle, il ne suffit pas de « ne pas » (ne pas se laisser dériver au gré des routines et automatismes), les vertus négatives de l'inhibition sont nécessaires mais non suffisantes. Il faut *aussi* disposer de stratégies appropriées, les sélectionner, les planifier, les mettre en œuvre et les mener à terme.

On appelle planification l'*organisation temporelle* d'une *succession d'étapes* pour arriver à un but (une action, une solution, une décision, la résolution d'un problème ou d'un conflit...).

Cela suppose d'anticiper clairement non seulement le *but*, mais le *chemin* pour l'atteindre, ce qui est rendu possible par la prise en compte intégrée de nombreuses contraintes (environnementales, matérielles, psychologiques, culturelles, etc.). Si des conflits surviennent entre ces diverses contraintes, les fonctions exécutives gèrent les priorités : cette fonction dite « gestionnaire de contraintes », est assurée par des mécanismes d'inhibition ou d'activation de certaines voies ou réseaux cérébraux spécifiques.

Cette nécessaire hiérarchisation des étapes permet de spécifier leur *ordre* (voire leur recouvrement partiel en cascade, ou même leur conduite en parallèle), puis d'en programmer la réalisation.

*N.B.* Cet aspect nécessite de garder en mémoire transitoire les étapes qui doivent se succéder, savoir lesquelles sont effectuées et lesquelles restent à programmer : cela est du ressort de la MT sans laquelle aucune stratégie un peu complexe ne pourrait être mise en œuvre.

### *Exemple : planifier une action*

Une action (M. Jeannerod, 2009) est définie par l'*intention* de celui qui agit (et non par les mouvements qu'il effectue). Par exemple, répondre au téléphone : cette action peut prendre de nombreuses formes sur le plan gestuel, en fonction de la position initiale de l'agent et de celle du téléphone portable (devant lui sur la table, dans sa poche, dans son sac dans la pièce à côté, etc.). Le *projet* de répondre au téléphone est conscient et volontaire (sous la dépendance des fonctions exécutives, préfrontales : initiative, anticipation du résultat de l'action, évaluation

de sa pertinence en fonction du contexte). Ce projet active un « plan général » de l'action (cortex prémoteur) qui *intègre* (fonctions « intégratrices ») l'ensemble du contexte et des contraintes (spatiales, temporelles, culturelles...) dans lesquelles l'action va s'inscrire : informations perceptives multiples qui permettent une représentation opérationnelle de l'environnement, connaissance et coordination des espaces personnels (schéma corporel), proche (espace de préhension) et lointain, connaissance de la position actuelle de son propre corps et des contraintes biomécaniques, savoirs sémantiques (contenus en MLT), par exemple ici sur la configuration et l'usage de l'outil « téléphone portable », sur les usages sociaux et culturels (est-il opportun ou non de répondre au téléphone, en ce moment, ou à cet interlocuteur ? ), état émotionnel et affectif du sujet, etc.

Cette étape cognitive, exécutive, de l'action (on parle de « cognition motrice ») peut être relativement longue, durant aux alentours d'une seconde (figure 1.5), ce qui traduit la complexité des systèmes mis en cause.

Ce « pack » intégré permet de construire la stratégie d'action en fonction de *chaque situation particulière* d'effectuation des gestes (actuellement, le téléphone est dans un sac, au sol, il faut se pencher pour attraper le sac, en ouvrir la fermeture éclair...) et d'en planifier les différentes séquences temporelles (rôle de la MT motrice, gestuelle, en lien avec les ganglions de la base, en particulier le noyau caudé).

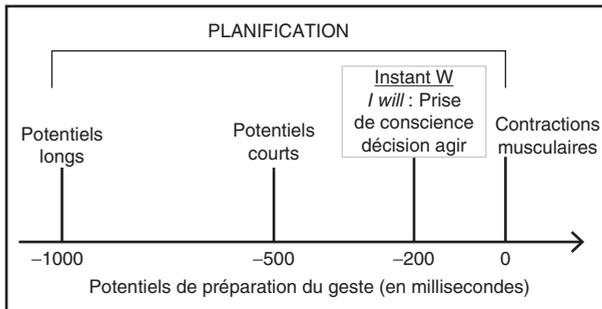


FIGURE 1.5. Chronométrie du passage à l'acte.

**Exemple : planifier un discours (un récit, un texte, une rédaction...)**

Là encore, il s'agit de constituer un « plan général » (finalité poursuivie par le locuteur ou le rédacteur, thème, argumentaire choisi...), quelquefois désigné sous le terme de « macrostructure » (du discours, du texte), plan qui intègre la prise en compte de l'ensemble du contexte (interlocuteur ou destinataire, éventail de connaissances sémantiques disponibles sur le sujet, temps dont on dispose, aspects relationnels et culturels, etc.).

Cette phase de planification génère une suite de séquences, d'étapes hiérarchisées et chronologiquement déterminées, qui ensuite pourront être déclinées en « plans locaux » où interviendront alors les éléments dits de « microstructure » (planification et mise en forme des phrases, choix du lexique et, s'il s'agit d'écrit, contraintes orthographiques).

Lors d'une conférence, on sait bien que ce qui est fatigant, coûteux pour l'orateur, ce n'est pas tant la récupération en mémoire (MLT) des informations relatives au

sujet (en général bien maîtrisées), mais bien plutôt le fait de gérer le plan hiérarchisé de son exposé, en y intégrant les contraintes liées à la durée imposée de son temps de parole, l'adaptation aux interlocuteurs (leurs savoirs antérieurs, leur attention, leurs attentes...) et aux circonstances environnementales (taille de la salle ou de l'auditoire, mise à disposition ou non d'un tableau, interruptions, bruits...).

*Exemple : jeux de dames, d'échecs, du solitaire, bridge...*

Ces jeux ont en commun, à des niveaux divers et avec des conditions différentes (pions ou cartes, seul, à deux ou à quatre, etc.), de nécessiter une vision claire de l'objectif fixé (conditions fixées pour gagner) et du chemin à entreprendre (planification) pour y arriver. Cette *planification temporelle des différentes étapes* doit intégrer les contraintes établies (règles du jeu, état actuel du jeu à un moment donné) ainsi que les modifications permanentes qui se produisent lors du déroulement de la partie, générant la production d'ajustements successifs des plans en cours.

Ce terme de « planification » insiste donc sur l'anticipation du but, du résultat à obtenir et sur l'organisation hiérarchique, la *régulation temporelle d'une série d'étapes*. Mais ce n'est pas un plan donné et rigide : au contraire, c'est une construction dynamique et innovante, adaptée à chaque situation (même si certaines sous-routines peuvent, en cas d'expérience, faciliter la réalisation du plan). Ainsi, la planification intègre l'ensemble des éléments liés à la situation actuelle ; elle peut aussi faire l'objet de régulations et adaptations en temps réel, au fil d'éventuelles modifications de la situation (cf. § *Flexibilité (souplesse) mentale*, ci-dessous).

La planification – comme chacun des sous-systèmes caractéristiques des fonctions exécutives –, est un des éléments de ce puzzle, partiellement isolable en cas de « panne » mais normalement en étroite interrelation avec toutes les autres. En particulier, la planification ne peut être pensée indépendamment de la MT, de la focalisation de l'attention, de l'inhibition des routines interférentes.

## **Flexibilité (souplesse) mentale**

Cette fonction désigne la capacité à changer de point de vue, à modifier sa stratégie, à en générer de nouvelles. Elle contribue à la créativité, à l'émergence de solutions inédites, évitant l'enfermement dans des stratégies rigides et répétitives qui peuvent s'avérer, dans de nombreux cas, totalement inadaptées. Ne pas pouvoir ajuster, modifier sa façon de faire ou de penser ou de se comporter, ne pas pouvoir s'adapter aux situations ou données changeantes, cela revient à ne disposer que d'une « recette » unique pour toutes les circonstances.

La répétition d'une stratégie figée peut aussi être interprétée comme une *persévération*, à savoir la répétition d'une action (d'un comportement, d'un raisonnement) qui a pu être, à un moment ou à un autre, employée à bon escient mais

est ensuite appliquée de façon systématique, hors de propos, indépendamment des critères qui fondaient sa pertinence.<sup>17</sup>

### *Exemples*

- Dans le *domaine visuospatial* : repasser toujours par la même rue ou le même repère, quel que soit l'endroit où l'on veut aller et alors même que cela allonge ou complique considérablement le trajet de façon tout à fait inappropriée.
- Dans le *domaine raisonnement* : additionner systématiquement les nombres présents dans un énoncé mathématique, quelles que soient les données.
- Dans le *domaine verbal* : revenir irrésistiblement, en toute occasion, aux mêmes thèmes ou mêmes formulations, quel que soit le contexte relationnel ou la discussion en cours.
- Dans le *domaine comportemental* : intérêts limités et répétitifs pour quelques éléments auxquels l'enfant ramène tout, de façon irrésistible (les insectes, ou le plan du métro par exemple).

La flexibilité mentale désigne aussi la capacité à passer d'une idée à une autre, d'un critère à un autre, d'une consigne à une autre, capacité aussi désignée sous le terme anglais de *shifting* ou *switching*.

### *Exemple*

Si l'enfant doit effectuer un tri (une catégorisation) avec des plaques logiques (ronds, carrés et triangles ; grands, petits et moyens ; rouges, bleus et jaunes) en fonction du critère « formes », puis ensuite, avec le même matériel, en fonction du critère « couleur » (cognitivement plus « facile », acquis plus précocement), il ne peut pas « basculer » d'un critère à l'autre, reste enfermé dans la première stratégie utilisée (pourtant plus complexe) dont il ne peut se détacher.

Cette qualité, la souplesse mentale, est évidemment indissociable de l'inhibition : inhibition des schémas mentaux antérieurement acquis, inhibition des automatismes, inhibition des persévérations.

## **Liens avec le comportement**

En lien étroit avec l'intérêt, la motivation, l'anticipation du plaisir/déplaisir (système cérébral dit « de récompense »,<sup>18</sup> en lien étroit avec les réseaux préfrontaux), les fonctions exécutives sont évidemment impliquées sur le plan comportemental à de nombreux titres :

<sup>17</sup> Ces persévérations, déclenchées par un élément extérieur, présent dans l'environnement, ne doivent pas être confondues avec des « stéréotypies » telles qu'en présentent les jeunes souffrant de TSA, qui elles répondent à un besoin endogène et ne peuvent être interrompues sans risque de provoquer des angoisses incontrôlables.

<sup>18</sup> En particulier l'amygdale, un des noyaux gris centraux.

- le déclenchement de l'action (de la réponse, du comportement, de la pensée, du raisonnement, etc.), la prise d'*initiative*;
- le maintien de l'attention, sa sélectivité, son caractère endogène;
- l'ajustement, l'adaptation (flexibilité) à des situations variées (intellectuelles, sociales, culturelles, relationnelles, communicationnelles);
- les capacités d'inhibition comportementale qui concernent toute une série de conduites sociales, habituellement tolérées chez les petits mais progressivement inhibées sous l'effet de l'éducation (familiale) et de la réprobation sociale. Il s'agit de *conventions sociales* (relatives au nu, à la sexualité, à la distance langagière et physique convenable entre personnes selon le degré de familiarité qu'elles entretiennent, au comportement dans les lieux publics, etc.) mais aussi de la *capacité à différer* une attente, une réponse ou un projet (inhibition de l'impulsivité), dont la maîtrise émotionnelle (colères, rages, rires ou larmes disproportionnés...) est un corollaire.

C'est en fait toute l'autonomie du sujet, ses capacités à moduler son comportement de façon souple et adaptée aux attentes sociales qui sont largement sous la dépendance du développement, de l'efficacité croissante des différentes fonctions exécutives.

L'éducation et l'environnement culturel (*via* les systèmes émotionnels et les systèmes de « récompense » au sens large, c'est-à-dire de satisfaction) jouent un rôle en valorisant certains comportements aux dépens d'autres jugés indésirables et en favorisant (facilitant) l'inhibition de ces derniers. Cependant, l'éducation (au sens de respect des standards relationnels et sociaux propres à une culture) *ne peut qu'accompagner le développement des fonctions exécutives sur lesquelles elle s'appuie*. Il est important, dans ce domaine, que des *a priori* simplificateurs (par exemple, l'attribution des difficultés comportementales d'un jeune à des insuffisances éducatives parentales ou à des troubles psychologiques) ne viennent pas faire systématiquement écran au diagnostic de troubles dys-exécutifs.

## Conclusion

Les fonctions exécutives constituent une mosaïque complexe qui présente cependant une forte cohérence fonctionnelle : elles sont en charge de la régulation et du contrôle intégré de l'ensemble du comportement et des fonctions domaine-dépendantes, du moins lors de situations nouvelles ou complexes pour lesquelles on ne dispose pas de schéma d'action déjà constitué, de routine automatisée.

Or les situations d'apprentissage, parce qu'elles sont nouvelles et ne sont par définition pas encore parfaitement maîtrisées, sont par essence des situations particulièrement exigeantes et coûteuses en fonctions exécutives (figure 1.6).

En outre, plus le sujet apprenant doit être « autonome » (prendre des décisions, choisir des stratégies adaptées et flexibles...), ce qui est particulièrement évident à partir du collège, plus ses fonctions exécutives sont sollicitées : selon Favre (1992), les élèves doivent en effet « passer d'une activité *en référence*

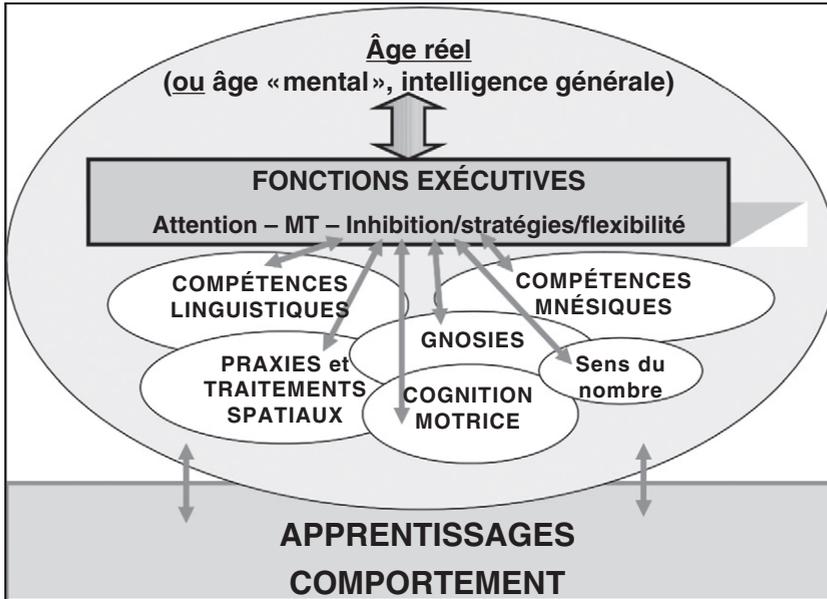


FIGURE 1.6. Place des fonctions exécutives dans l'organisation des principales fonctions cognitives.

*majoritairement externe* (à l'école primaire, c'est essentiellement l'enseignant qui organise l'activité, détermine la stratégie adéquate, signale les cibles attentionnelles pertinentes, etc.) à une activité scolaire *en référence majoritairement interne* (le jeune doit déterminer lui-même la plupart de ses actions, la gestion de son temps, décider de ses stratégies, planifier ses devoirs et révisions...) ».

## CHAPITRE 2

# Notions développementales

L'ensemble de ces capacités évolue *progressivement* sous l'effet du temps et de la maturation<sup>19</sup>, des échanges avec l'environnement et des contraintes socio-éducationnelles, n'atteignant leur pleine maturité qu'entre 12–16, voire 20 ans ou plus selon les sous-systèmes concernés et les individus<sup>20</sup>.

### Développement de l'attention

C'est la fonction exécutive dont on peut déceler des signes le plus précocement, dès la naissance. Les bébés sont en effet équipés d'*emblée* de capacités attentionnelles, universelles (~ innées). Comme toutes les « boîtes à outils cognitives spécialisées » dont l'évolution nous a dotés<sup>21</sup>, il s'agit en fait de capacités *spécifiques* – ici, dans le domaine attentionnel – qui permettent au bébé d'analyser son environnement et de participer d'emblée à des interrelations adaptées avec son milieu (au sens large : physique, affectif, social). Le développement est donc la résultante de la confrontation entre un programme inné universel et un environnement particulier.

- *Dès la naissance*, existent des « réflexes d'orientation » : le bébé s'oriente (tourne la tête, les yeux) vers un événement saillant de l'environnement (bruit, lumière, mouvement, visage, voix...). Il s'agit clairement de la manifestation d'*une attention exogène, automatique et brève* qui se manifeste pour tout *stimulus nouveau* (du point de vue du bébé). Cette disposition innée est très importante puisqu'elle oriente l'intérêt de l'enfant vers toutes sortes de sollicitations qui agissent comme des attracteurs. Un enfant qui ne posséderait pas cette capacité serait coupé des sources vives de la curiosité et ne pourrait bénéficier des apports de son environnement (figure 2.1).

---

19 Maturation liée à la myélinisation, aux modifications de sélectivité et d'efficacité de connexions neuronales, des reconfigurations neuronales, etc.

20 Nous ne donnerons ici que des repères succincts : pour plus de détails on pourra se référer aux normes développementales des différents tests neuropsychologiques étalonnés dans ce domaine.

21 Pour une synthèse, cf. Lecuyer R. *Le développement du nourrisson*. Paris : Dunod ; 2004.



FIGURE 2.1. L'attention : une compétence précoce.

L'imitation de certaines mimiques faciales montre assez la possibilité précoce d'une *attention à l'autre* (l'attention des bébés est, de façon innée, préférentiellement attirée vers les visages) (Meltzoff et Moore, 1977 ; 1983). De même dès la naissance, on peut noter des conduites d'approche manuelle des objets, avec mouvement de transport de la main (mouvement balistique) et orientation de la paume vers l'objet (Fagard, 2001). Ces conduites sensori-motrices dirigées vers l'objet manifestent une capacité d'*attention à l'objet*, qu'il soit statique ou en mouvement.

Meltzoff AN, Moore MK. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science* 1977; 198(4312) : 75–8.

- *Entre 3 et 5–6 mois*, les bébés se montrent capables de réorienter leur attention, c'est-à-dire de la désengager d'un premier attracteur pour la reporter sur un autre stimulus. Au cours de la première année les *comportements d'imitation*, qui requièrent une attention sélective et sont le fondement de nombreux apprentissages, se multiplient.
- *Vers 9–12 mois* apparaît l'*attention conjointe* : l'enfant se montre capable de prêter attention à l'objet (l'événement) désigné par le regard (le doigt) de l'autre. L'enfant repère (comprend) que le regard (le doigt) d'autrui pointe l'objet de l'attention de l'autre. Cet accordage attentionnel est une étape décisive du développement, en lien étroit avec les capacités d'apprentissage et de communication de l'enfant (cette capacité se révèle souvent pathologique chez ceux qui présentent des troubles du spectre de l'autisme), étape qui révèle clairement l'émergence d'une attention visuospatiale sélective, endogène et efficace.

Celle-ci permet à l'enfant de s'orienter de façon sélective vers les personnes et les objets de son choix, de se libérer progressivement de l'emprise de l'environnement ; cette aptitude graduelle à moduler et réguler les flux sensoriels lui donne également une efficacité proportionnelle pour moduler et réguler son comportement et ses émotions.

- C'est *au cours de la deuxième année* (Lussier, 2009) que l'enfant peut réellement *sélectionner* les données en fonction de leur pertinence pour l'action en cours. Par ailleurs, la qualité de l'attention endogène (durée, inhibition des distracteurs) s'améliore notablement : l'enfant peut délibérément et durablement orienter son attention vers une cible choisie. L'ensemble des processus attentionnels, y compris les *fonctions attentionnelles exécutives*, est donc en place vers la fin de la seconde année.
- Par la suite ces processus vont s'affiner, gagner en endurance, flexibilité et efficacité, et ce, continûment et régulièrement avec l'âge (se reporter aux normes établies en fonction de l'âge dans les différents tests attentionnels étalonnés).

Notons que l'inhibition de distracteurs atteint une bonne efficacité aux alentours de 7 ans. L'attention sélective, l'attention soutenue (concentration) et l'attention partagée semblent atteindre un plafond aux alentours de 12 ans. Les fonctions exécutives de l'attention, elles, n'atteignent l'efficacité retrouvée chez les adultes qu'aux alentours de 15–16 ans.

## Développement de la mémoire de travail

Juan Pascuale-Leone (2000) fait de la mémoire de travail le moteur du développement cognitif. Dans sa théorie des opérateurs constructifs, le développement cognitif dépend de la capacité d'un « opérateur » (noté M pour *memory*) qui détermine le nombre de schèmes qu'un sujet *peut activer simultanément* pour résoudre un problème. On reconnaît là la mémoire de travail. L'augmentation des capacités de traitement avec l'âge rend compte des capacités croissantes en termes de logique et raisonnement (*cf.* aussi Ribeaupierre, 1983).

Les prémices de la MT, quelquefois situées vers 7–8 mois, sont mal connues.

- La *MT visuospatiale* se met en place avant la MT auditivo-verbale (il s'agit là d'une règle générale, les fonctions visuospatiales étant globalement efficaces plus précocement). Vers 4 ans, l'empan mesuré avec les cubes de Corsi<sup>22</sup> est de 3 à 4 éléments. Il augmente lentement jusqu'à 11–12 ans : 4 à 5 éléments vers 7 ans, 5 à 6 éléments vers 11–12 ans.

Mais les performances varient selon la tâche, la nature du matériel : visuelle *versus* spatiale, statique *versus* dynamique (Pickering et al., 2001).

- *Sur le plan auditivo-verbal*, fondamental pour les acquisitions linguistiques (concernant l'oral et l'écrit) et les apprentissages scolaires, ce n'est pas avant 3 ans–3 ans et demi que la plupart des enfants arrivent à maintenir simultanément actifs deux éléments tels que des chiffres (répétition de chiffres à l'endroit)

22 Séries de 2 à 9 cubes, diversement disposés : l'enfant doit, immédiatement après l'examineur, désigner les mêmes cubes et dans le même ordre sériel que l'examineur.

ou des mots familiers. Ceci rend bien compte de la difficulté (l'impossibilité) d'encoder l'information phonologique (très exigeante en MT) avant l'âge de 3 ans environ, alors que l'accès sémantique est très précoce (dans le courant de la première année pour le vocabulaire de base). Cette performance en MT augmente lentement mais régulièrement : trois éléments aux alentours de 4 ans ; vers cinq ans et demi, l'enfant peut restituer quatre chiffres dans l'ordre. Mais il s'agit plus là de mémoire à court terme que de mémoire « de travail » : ce n'est pas avant 5 ans et demi–6 ans que l'enfant peut effectuer un *travail* sur deux éléments verbaux simultanés. C'est aussi le moment où l'enfant commence à utiliser la stratégie de répétition pour rafraîchir les données en MT, les maintenir actives. Là encore, les performances dépendent du matériel utilisé : mots longs *versus* courts, familiers *versus* rares, mots connus *versus* logatomes<sup>23</sup> (De Agostini, 1996).

Qu'il s'agisse de l'attention ou de la mémoire de travail, les capacités de *stockage* évoluent avec l'âge et sont un des marqueurs de leur efficacité. Chez l'adulte (à partir de 16 ans), l'empan verbal normal endroit est de 5 à 9 éléments ( $7 \pm 2$ ).

Mais, pour ces deux sous-systèmes, le développement des capacités en MT est très dépendant des capacités exécutives, dynamiques, de traitement des informations, de leur gestion, de leur répartition entre plusieurs éléments : leur efficacité est donc essentiellement contrainte par le niveau d'efficacité des fonctions exécutives.

## Développement de l'inhibition, stratégie et flexibilité

« Se développer, c'est apprendre à inhiber ». Sous ce titre provocateur, O. Houdé (2011) explique comment l'inhibition permet la progression cognitive. « Il en ressort que le développement de l'enfant n'est pas toujours linéaire, comme l'avaient sans doute déjà pressenti dans leur pratique beaucoup d'éducateurs, professeurs des écoles ou parents. Pour une même notion, un même concept à apprendre, les échecs tardifs par défaut d'inhibition peuvent succéder à des réussites bien plus précoces » (O. Houdé, 2007). Le défaut d'inhibition peut expliquer bien des difficultés d'apprentissage (erreurs, biais de raisonnement, etc.) et d'adaptation tant cognitive que sociale.

Vers 5–7 mois, les bébés peuvent avoir une conduite adaptée pour attraper un objet attractif situé dans une boîte transparente pour autant que l'objet soit *directement* accessible, « que la ligne du regard corresponde à la trajectoire du mouvement de préhension » ; mais ils échouent si la situation nécessite une atteinte indirecte, c'est-à-dire un *détour*, car ils n'arrivent pas à *inhiber la réponse directe* (réussite entre 7–12 mois) (P. Zésiger, 2009, p. 336).

23 Logatomes : suites de sons (ou de lettres) sans signification (sirvalu, trachkou). Mais aussi les noms propres, les mots issus d'une langue étrangère... Les non-mots, proches, miment les mots de la langue : naison, taple...

**Exemple**

Un jouet est caché sous un coussin A au vu du bébé, et le bébé est entraîné à récupérer son jouet sous ce coussin A. Dans un second temps, après avoir caché le jouet sous le coussin A, toujours au vu de l'enfant, on transfère l'objet sous le coussin B : jusqu'à 12 mois environ, l'enfant va toujours chercher son jouet sous le coussin A, où il le trouvait lors des essais précédents. Jean Piaget avait interprété cette erreur dite « A-non B » comme traduisant un accès incomplet à la permanence de l'objet. Une autre interprétation fait appel à l'impossibilité d'inhiber la réponse dominante, la réponse antérieurement apprise.

- *L'inhibition* d'un schème précédemment acquis se développe progressivement entre 3 ans et demi et 6–8 ans. Elle est étudiée à partir de tâches dites « à conflit » : une première situation (situation contrôle) vise à vérifier l'existence d'une réponse automatisée ou à la mettre en place par apprentissage; puis on propose la situation-test qui consiste en une réponse opposée à celle qui a été antérieurement sollicitée (d'où le conflit). On note un plafonnement des performances aux alentours de 10–12 ans.

**Exemples**

Différentes tâches à conflit peuvent être proposées pour les plus jeunes :

- nuit/jour : l'enfant doit dire « jour » quand on lui présente une carte avec le dessin de la lune et des étoiles, et « nuit » lors de la présentation du dessin du soleil;
- couleurs : donner un jeton jaune quand on lui dit rouge;
- frappes : taper 1 coup sur la table quand l'examineur tape 2 coups, et taper 2 coups quand l'examineur tape 1 coup, etc.
- jeu de type « Jacques-a-dit » : lorsque l'éléphant dit « touche ton front », il faut le faire, mais il ne faut *pas* exécuter l'ordre s'il est donné par un autre animal. Entre 3 et 4 ans, on note 90 % de réponses correctes aux consignes d'activation, de type *go*, et ce de façon stable. Au contraire, le pourcentage de réponses correctes aux essais d'inhibition (*no go*) passe de 22 % à 3 ans à 91 % à 4 ans. Les plus jeunes (3 ans) ne détectent pas leurs erreurs (Backen et al., 2003);
- fin de phrases : il s'agit de terminer des phrases en inhibant la réponse attendue, automatique (je mange une tablette de... → ne pas dire « chocolat »).

- La *flexibilité mentale* est évaluée à partir de tâches de catégorisation adaptées à l'âge du jeune : après s'être assuré que le sujet accède bien au niveau de catégorisation voulu (situation contrôle), on modifie les critères de catégorisation (situation-test).

À 2 ans, les petits peuvent gérer une règle (« ici, on met les rouges »), mais pas deux simultanément : ils ne peuvent pas combiner deux consignes. À 3–4 ans, il devient possible de passer d'une consigne à l'autre (« ici, les rouges... et ici, les bleus »), au sein d'un même champ conceptuel (ex. : les couleurs).

À partir de 4 ans, des épreuves de fluence verbale sémantique ou phonologique (dire en une minute le maximum de mots, soit dans un champ sémantique

imposé, soit possédant une particularité phonologique donnée), ou de fluence figurative (dans un repère de points, l'enfant doit générer le maximum de dessins différents en un temps donné) explorent la fluidité, la souplesse mentale, l'inhibition des persévérations.

- Les *stratégies* sont plutôt appréciées à partir de labyrinthes ou d'épreuves de type « Tour de Londres ou Tour de Hanoï » (il faut déplacer des boules ou des disques percés disposés sur trois picots, d'une position initiale à une autre position donnée, en respectant la règle qui ne permet de déplacer qu'un seul élément à la fois) : il s'agit donc de planifier une stratégie pour aboutir au but fixé (configuration finale visée, en un nombre de déplacements imposé).

L'évolution de ce type de tâches montre une progression régulière, de 4 à 16 ans (performance considérée stable, adulte).

## Conclusion

Des tests étalonnés sont disponibles (psychologues, neuropsychologues) pour évaluer les performances de l'enfant dans ces différents secteurs : cependant, chaque tâche, quel que soit le secteur qu'elle prétend explorer préférentiellement, est éminemment *multifactorielle*, faisant obligatoirement intervenir, quoiqu'à des degrés divers, l'attention, la MT et l'ensemble des sous-systèmes impliqués dans les fonctions exécutives.

Certaines tâches (attention, MT, inhibition) semblent atteindre quasiment le niveau adulte aux alentours de 12 ans. D'autres tâches au contraire (flexibilité, stratégies, résolution de problèmes) se développent sur un laps de temps plus long, jusqu'à la fin de l'adolescence.

# CHAPITRE 3

## Troubles développementaux spécifiques (dys-)

### Définition et diagnostic

#### Troubles « spécifiques »

Les troubles cognitifs spécifiques sont la manifestation, dans la vie quotidienne et dans les apprentissages, d'anomalies (déficits, atypies) *électives* du développement, dans un domaine particulier de la cognition. Ils sont responsables, dans le domaine scolaire, de troubles des apprentissages (lecture, écriture, calcul, connaissances académiques...).

Ce terme de « troubles cognitifs *spécifiques* » s'oppose à « troubles cognitifs *globaux* » : cela signifie que les troubles observés ne peuvent pas être rapportés ni à un déficit intellectuel, ni à un trouble envahissant du développement (TED) ou des troubles du spectre de l'autisme (TSA), *ou bien* que si ces pathologies existent, elles ne peuvent pas rendre compte à elles seules des désordres observés.

#### *Éliminer une déficience mentale est donc un préalable indispensable*

Dans la mesure où la définition même des troubles cognitifs spécifiques inclut le fait que certaines fonctions cognitives sont atteintes et d'autres sont préservées – ce qui se traduit dans les tests psychométriques par une grande hétérogénéité des performances –, les chiffres issus de « moyennes » (avec divers coefficients) de plusieurs épreuves peuvent donner à *tort* l'impression d'une déficience mentale, d'*une part* si un trouble spécifique a des répercussions dans de nombreuses tâches de test, d'*autre part* parce que cela lisse, gomme les hétérogénéités qui sont *justement* la marque du trouble dys-.

Cela signifie *donc* que les QI, notes d'indices ou tout chiffre ou score prenant en compte *simultanément plusieurs épreuves* sont à proscrire car leur signification, dans ce contexte, est biaisée : ils ne sauraient donc servir à déterminer si le sujet présente – ou non – une déficience intellectuelle.

S'assurer que le jeune ne présente pas de déficit intellectuel global consiste en fait à faire la preuve qu'il réussit *au moins une* épreuve de raisonnement logique, de catégorisation, de classification (dite aussi épreuve de « facteur G » – G pour « intelligence générale »).

Mais trouble spécifique ne veut pas dire trouble *isolé* :

- *les co-occurrences* de troubles sont très fréquentes (Brown, 2000). En particulier, environ la moitié des enfants diagnostiqués « troubles de l'attention » présentent aussi des « troubles du développement moteur » (troubles d'acquisition de la coordination et/ou dyspraxie);
- *les troubles associés* du comportement et/ou de la relation ne sont pas rares, sans qu'il ne s'agisse de TED; en effet, les troubles des fonctions exécutives perturbent d'emblée les relations avec le milieu et les représentations que l'enfant se construit du monde et de son entourage, ce qui induit certaines difficultés sociales ou relationnelles.

S'il est certain que beaucoup d'enfants souffrant de troubles du spectre de l'autisme (TSA) présentent aussi des difficultés dys-exécutives, l'inverse n'est pas la règle : les jeunes dys-exécutifs ne présentent pas systématiquement de déficit spécifique concernant les émotions et la notion d'altérité. Leurs difficultés comportementales et sociales apparaissent bien comme secondaires aux difficultés engendrées par le trouble cognitif spécifique (la dys-exécution).

Par ailleurs, il ne faut pas confondre une co-occurrence de deux dys- réellement indépendants (ex. : une dyslexie phonologique et un TDA/H) avec un groupe de *symptômes* (eux-mêmes désignés par le préfixe dys-, ce qui peut induire beaucoup de confusions) *secondaires à un unique diagnostic* neuropsychologique. Ainsi, une anomalie précoce du développement des fonctions exécutives se répercute dans de nombreux secteurs de la vie personnelle et des apprentissages, générant un listing de « dys- » (dysgraphie, dyscalculie, dyslexie, etc.) qui ne sont alors *que la conséquence* du syndrome dys-exécutif.

### Troubles « développementaux »

Ce terme – développemental – signifie que, dans l'état actuel de nos connaissances, nous ne connaissons pas l'étiologie (la cause) de ces troubles : c'est un trouble qui se manifeste, se révèle au décours du développement de l'enfant<sup>24</sup>, lequel s'avère anormal (dans son déroulement chronologique et/ou qualitative-ment) dans un des secteurs ou sous-secteur de la cognition. Les recherches sur les causes, pour des raisons historiques, ont surtout concerné le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

Cette question de l'étiologie étant souvent très controversée, nous ferons une revue succincte des éléments actuellement à disposition des cliniciens et du grand public.

<sup>24</sup> Lorsque la cause est liée à une lésion cérébrale *précoce*, on parle de dys- « lésionnel ». Lorsque le trouble n'est pas présent *d'emblée*, que l'enfant se développe initialement normalement mais qu'une lésion survient dans un second temps (traumatisme crânien, tumeur, etc.) déterminant la *perte* sélective d'une fonction cognitive déjà bien établie, on emploie le préfixe a- (alexie, aphasie, acalculie, etc.) et dans le domaine des fonctions exécutives, on parle habituellement de « syndrome frontal ».

Ces recherches sont actuellement très orientées vers des *facteurs génétiques*, même s'il est évident que ces troubles ne peuvent ressortir que d'une conjonction de facteurs. Un faisceau d'éléments concordants (comme pour l'ensemble des dys-) conforte cette hypothèse génétique :

- les *études de cas familiaux* : « 25 % des apparentés du premier degré d'un enfant TDA/H présentent aussi un TDA/H » (Lecendreux, 2003). Des études plus récentes (étude ChiP-ARD, 2010–2011, Dr H. Caci<sup>25</sup>) confirment les précédentes, à savoir que la prévalence du TDA/H chez l'adulte est beaucoup plus importante chez les apparentés d'un enfant TDA/H que dans la population générale (Caci, 2006);
- les *études sur les jumeaux monozygotes* (partageant le même patrimoine génétique) : si un des jumeaux présente un TDA/H, le risque que l'autre présente le même trouble est de 80 à 90 % (Lecendreux, 2003);
- les *études sur les enfants adoptés* : il existe une corrélation beaucoup plus importante entre les pathologies des parents biologiques et celles des enfants, qu'entre celles des enfants et celles de leurs parents adoptifs ou de leurs apparentés proches (Morrisson et Stewart, 1973);
- les *études génétiques* ont surtout porté sur des gènes (associations de gènes) impliqués dans le métabolisme de la dopamine dit *dopamine receptor* (DRD2, DRD4, DAT...). Une revue de la littérature (Dallaire, 2008) confirme que trois gènes principaux seraient en cause : 5-HTT, DRD4 et DAT1. Des recherches sont également en cours concernant d'autres gènes (SNAP25, LPHN3, etc.).

*N.B.* Tous les auteurs insistent sur le fait que les porteurs de ces gènes ne développent pas nécessairement le trouble : ils présentent une *vulnérabilité* à cette pathologie, ce qui rend compte que seuls 30 à 45 % d'entre eux développent effectivement un TAD/H;

Les *facteurs environnementaux* ont également été très étudiés : ils incluent (Barkley, 1997) les facteurs pré- et périnataux, le milieu socio-économique et les aspects familiaux (taille et structure de la famille, type de rapports familiaux...) :

- la *prématurité* (enfants nés avant 32 semaines ou de moins de 1 500 grammes) : depuis les années 1990, on sait que les troubles neurodéveloppementaux en général et le TDA/H en particulier sont d'autant plus fréquents que le poids de naissance est plus faible (Delobel-Ayoub, 2006; Anderson et al., 2003; Levy-Shiff et al., 1994; Taylor et al., 1998; Walch, 2012). Globalement, ces enfants présentent deux fois plus de risques que les autres de présenter un TDA/H;
- les *autres facteurs périnataux* : parmi la quinzaine de facteurs étudiés concernant les parents (âge de la mère et du père à la naissance, anomalies telles que saignements, infections, maladies intercurrentes, consommation d'alcool ou de drogues durant la grossesse...), seul le fait que la mère fume durant la grossesse

---

25 L'étude s'appuie sur trois bases de données issues de près de 1 200 dossiers, avec une « base parents », une « base enseignants » et une « base jeunes et adolescents ». (Accessible sur le site Internet : <http://herve.caci.pagesperso-orange.fr/TDAH/TDAH.html>).

(Faraone, 2010) a pu être mis en relation significative avec le TDA/H de l'enfant (mais n'expliquerait que 4 % de la variance<sup>26</sup>, Caci<sup>27</sup>);

- l'*environnement familial* : les *items* parents séparés, famille monoparentale, famille nombreuse, ne corrént pas avec le TDA/H, tandis que le statut économiquement faible expliquerait 1 à 7 % de la variance selon les études. Certaines études canadiennes portant sur les pratiques éducatives parentales relient statistiquement certains comportements dits « dysfonctionnels » (tels un excès de laxisme, des réactions excessives, de l'hostilité verbale ou physique) à un TDA/H chez l'enfant.

Au terme de cette revue, on voit clairement que « l'apport des facteurs génétiques semble plus important dans le développement du TDA/H que les facteurs environnementaux » (Lecomte et al., 2001), les facteurs génétiques rendant compte au total, à eux seuls, de 60 à 80 % de la variance. Par ailleurs, plus l'apport génétique est important (jumeaux monozygotes), plus la probabilité de développer aussi un TDA/H est importante (80 %).

Il faut donc surtout retenir actuellement que des prédispositions innées peuvent probablement être exacerbées dans un contexte psycho-familial défavorable. Cependant, il est clair que le milieu familial, dans la grande majorité des cas, *ne peut pas être retenu comme cause unique ni principale* de ces troubles.

### **Affirmer le diagnostic de syndrome dys-attentionnel et/ou dys-exécutif**

Le trouble est affirmé sur la conjonction de plusieurs éléments<sup>28</sup> :

- des *plaintes* dans le comportement, la vie quotidienne et/ou scolaire, qui peuvent être rapportées (par les professionnels du soin) à un trouble attentionnel et/ou exécutif;
- la *précocité* de l'apparition de ces symptômes (« depuis toujours » disent habituellement les parents) et non après un événement personnel ou familial repérable (ce qui évoque plutôt des troubles psycho-dynamiques réactionnels);
- des *évaluations spécifiques* (neuropsychologiques) avec des tests étalonnés choisis de façon pertinente, mettant simultanément en évidence :
  - l'échec à des épreuves mettant spécifiquement en jeu les fonctions exécutives, les performances du jeune se situant à au moins 1,5 ou 2 déviations standards (ou écart-type) en dessous de la norme; les échecs présentent, qualitativement, des caractéristiques qui signent le déficit dys-exécutif : troubles attentionnels, déficit en MT, défaut d'inhibition, de flexibilité et de stratégies, persévérations, etc.
  - *et* la réussite dans les normes (ou au-delà), à au moins une épreuve de facteur G et à certaines épreuves sollicitant peu les fonctions exécutives, ou seulement une partie (un sous-système) d'entre elles;

26 Variance : caractérise l'écart à la norme.

27 H. Caci, op.cit.

28 Seuls les grands principes sont ici rappelés. Pour une démarche raisonnée complète, se reporter à Mazeau M. *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant*. Paris : Elsevier Masson; 2008.

- des *questionnaires* spécifiques destinés aux familles et aux enseignants<sup>29</sup> attestent des répercussions du trouble dans la vie familiale, personnelle, scolaire et sociale;
- d'éventuels *bilans complémentaires*, en fonction des symptômes présentés (orthophonie, ergothérapie, psychomotricité...);
- la *concordance* des plaintes, des symptômes, des constatations en bilan et des *critères du DSM-5* (2013).

Une confrontation des éléments quantitatifs et *qualitatifs* (allure clinique des troubles, analyse de la nature des échecs) de ces bilans, une *synthèse* (médecin compétent en neuropsychologie infantile<sup>30</sup>, neuropsychologue) est donc indispensable pour affirmer le diagnostic neuropsychologique, évaluer l'intensité des symptômes et les répercussions dans la vie personnelle et scolaire du sujet (*handicap*), puis faire des propositions thérapeutiques adaptées.

## Troubles circonscrits

Sous ce titre, et bien qu'en réalité il s'avère souvent difficile cliniquement de scinder ainsi ces pathologies très imbriquées, nous traiterons des troubles qui touchent *électivement* les secteurs attentionnel ou mémoire de travail, et *uniquement* dans leur dimension « stockage, capacité, taille du réservoir » : en effet les troubles de la dimension « gestion dynamique, contrôle » de ces secteurs (le superviseur attentionnel, l'administrateur central) font partie intégrante du syndrome dys-exécutif.

### Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Ce trouble toucherait 3 à 8 % des enfants d'âge scolaire (selon les critères retenus), et trois fois plus souvent les garçons que les filles.

L'*imagerie médicale* (IRM, IRM-f, PET/SPECT) donne des résultats hétérogènes, dont il est difficile de tirer actuellement des conclusions claires, probablement parce qu'il s'agit d'une population hétérogène (différents sous-types de TDA/H). Cependant, la plupart des études suggèrent une hypofonction des réseaux impliquant les cortex frontaux et pariétaux, les ganglions de la base, le thalamus et le cervelet. Certains travaux récents rapportent un retard de maturation cérébrale (Show et Rabin, 2009), d'autres (Habib, 2011) mettent en cause les « systèmes de récompense » sous-corticaux dans leurs liens avec les régions limbiques (traitement des émotions) et le cortex préfrontal.

29 Par exemple, questionnaire de Conners (Mile, 2001) ou Current SS (Barkley et Murphy, 2006), etc.

30 Il peut s'agir de médecins de rééducation (MPR), neuropédiatres, pédiatres, médecins scolaires, généralistes, etc., en fonction de leur intérêt pour ces questions, de leur choix de formation personnelle et de leur expérience (aucun enseignement médical initial, ni pour les généralistes ni pour les spécialistes ne comporte de neuropsychologie infantile).

La première observation médicale signalée sur ce sujet semble être une observation du Dr Bourneville qui, en 1888, évoque « l'enfant instable » (Thuillier, 2004). En 1968, le DSM-II parle de « réaction hyperkinétique de l'enfance » ; en 1980, le DSM-III emploie les termes de « déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité » (TDA/H). Le DSM-IV (1994) puis le DSM-5 (2013) conservent cette appellation et distinguent trois sous-types :

### *DSM<sup>31</sup> – Critères diagnostiques du TDA/H © APA*

#### **A. Présence d'au moins six symptômes décrits en (A1) et/ou (A2)**

*(A1). Au moins six des symptômes d'inattention persistent depuis au moins 6 mois à un degré inadapté qui ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant*

- Souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails, ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités.
- Souvent, a du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux.
- Souvent semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement.
- Souvent ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (non dû à un comportement d'opposition ni à l'incapacité à comprendre les consignes).
- A souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités.
- Souvent évite, a en aversion ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison).
- Perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités (jouets, cahiers, crayons, livres, outils).
- Souvent se laisse facilement distraire par des *stimuli* externes.
- A des oublis fréquents dans la vie quotidienne.

*(A2). Au moins six des symptômes suivants d'hyperactivité/impulsivité persistent depuis au moins six mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant*

- **Hyperactivité :**
  - remue souvent les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège ;
  - se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis ;
  - souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié ;
  - à souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisirs ;
  - est souvent « sur la brèche » ou agit souvent comme s'il était « monté sur ressort » ;
  - souvent, parle trop.
- **Impulsivité :**
  - laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée ;
  - a souvent du mal à attendre son tour ;
  - interrompt souvent les autres, impose sa présence (par exemple, fait irruption dans les conversations ou dans les jeux).

31 La nouvelle édition du DSM, non encore disponible à la date de parution du présent ouvrage, proposerait d'introduire la notion d'un troisième TDA/H : outre le TDA/H inattentif et le TDA/H impulsif, le trouble « inattentif strict » serait désormais reconnu.

- B. Certains des symptômes d'hyperactivité/impulsivité ou d'inattention ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de sept ans
- C. Présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans deux, ou plus de deux, types d'environnements différents (par exemple école, travail, maison)
- D. On doit mettre clairement en évidence une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel
- E. Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours des troubles envahissants du développement, d'une schizophrénie, ou d'un autre trouble psychotique, et ils ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (troubles thymiques, troubles anxieux, troubles dissociatifs ou troubles de la personnalité)

Trois sous-types seraient ainsi identifiés :

- déficit de type inattention prédominante : le critère A(1) est satisfait pour les 6 derniers mois, mais pas le critère A(2) ;
- déficit hyperactivité/impulsivité prédominante : le critère A(2) est satisfait pour les 6 derniers mois, mais pas le critère A(1) ;
- déficit de type mixte ou combiné : les critères A(1) et A(2) sont satisfaits pour les 6 derniers mois.

Les filles souffriraient plus souvent du déficit d'attention prédominant, les garçons étant plus fréquemment des hyperactifs/impulsifs ou (pour la grande majorité) présentant des types mixtes.

Cependant, une démarche diagnostique tronquée ou *limitée aux critères du DSM* (association de symptômes peu discriminants) entretient la controverse sur la réalité et la nature neurodéveloppementale de ces troubles et peut d'ailleurs générer des erreurs diagnostiques, car :

- les symptômes décrits se retrouvent dans d'autres types de pathologies : anxiété, dépressions, troubles « bipolaires » (alternance d'épisodes maniaques et de dépression), troubles du sommeil (Lecendreux et al., 2000). Mais ces troubles peuvent aussi être associés au TDA/H, ce dernier étant souvent lui-même à l'origine de troubles anxieux, de dépressions, etc.

- La date et les conditions d'apparition des troubles sont des éléments très importants pour ces diagnostics différentiels : l'affirmation, par les parents que ce trouble est présent « depuis toujours » (en tout état de cause, dans la petite enfance) et dans toutes les situations, est très en faveur d'un trouble « constitutionnel », d'un TDA/H.

- Au contraire, les troubles intermittents, dépendants de telle ou telle situation ou apparus à une date tardive marquée par un événement personnel ou familial, font plutôt évoquer un trouble secondaire, un trouble psychodynamique, un trouble de l'humeur ;

- il n'est fait allusion, dans ce listing, à aucune épreuve spécifique étalonnée.

Si cela ne pose pas de réel problème lorsque les troubles sont sévères, il n'en

est pas de même dans de nombreuses situations où la pathologie est moins bruyante. C'est le cas en particulier lorsque l'inattention ne s'accompagne pas d'hyperactivité et peut ainsi être longtemps méconnue.

Des batteries spécialisées *doivent* systématiquement être proposées, explorant les différentes formes d'attention (soutenue, sélective, divisée) et ce, dans les deux modalités (auditivo-verbale et visuospatiale) (tableau 3.1).

TABLEAU 3.1. Exemples de tests<sup>1</sup> (non exhaustif!).

Type d'attention	Tests <sup>2</sup>	Épreuves	Modalité
Soutenue	TEA-Ch	– Coups de fusils – Marche/arrêt – Transmission de codes	– Auditive – Auditive – Visuelle
	KITAP	– La danse des fantômes	– Visuelle
Sélective	NEPSY	– Barrage : les lapins – Barrage : les visages – Attention auditive	– Visuospatiale – Visuospatiale – Auditive
	TEA-Ch	– Recherche dans le ciel – Carte géographique	– Visuelle – Visuospatiale
Divisée	TEA-Ch	– Faire deux choses à la fois – Écouter deux choses à la fois	– Auditive
	KITAP	– Les hiboux	– Visuelle

1 La plupart de ces épreuves sont conçues pour des enfants de 5–6 ans à 10–13 ans.

2 TEA-Ch et NEPSY : ECPA éditions, 93100, Montreuil, France. KITAP : PsyTest (<http://www.psytest.net/>).

Une performance *significativement* faible (– 1,5 ou – 2 DS<sup>32</sup> par rapport à la norme attendue en fonction de l'âge de l'enfant et de son niveau d'intelligence générale) conforte le diagnostic, suspecté sur les symptômes comportementaux. Une fois éliminés d'éventuels déficits neurosensoriels ou des troubles de personnalité « limite », c'est la confrontation de l'*ensemble des données* (psycho-comportementales, scolaires, échelles de Wechsler, épreuves spécifiques) qui permet d'affirmer le diagnostic (Revol et Fournernet, 2002).

• Enfin, les symptômes décrits dans le DSM, *associés à un autre dys-*, peuvent aussi faire évoquer à tort un « multi-dys- » chez des jeunes qui *semblent* présenter une co-occurrence de troubles dys-.

Si les troubles « inattentifs prédominants » sont particulièrement délétères en termes d'apprentissage, l'hyperactivité, quand elle existe, est toujours mal tolérée socialement, surtout en collectivité où l'agitation permanente du jeune perturbe et compromet le fonctionnement de l'ensemble du groupe, tout en épuisant l'entourage.

32 Déviation standard (DS) ou écart-type (ET) : la distribution habituelle d'une série de mesures (scores obtenus à une épreuve par des enfants tout-venant d'un âge déterminé...) se fait autour d'une moyenne et prend la forme d'une courbe en cloche (courbe de Gauss). La DS ou l'ET mesure la dispersion des données. La norme est définie comme la moyenne  $\pm$  1 ET, et l'on définit comme pathologique toute performance situant le sujet en deçà de – 1,5 ET de la norme (soit 6,6 % de la population) ou de – 2ET de la norme (soit 2,2 % de la population).

**Exemple : troubles du développement moteur (TAC ou dyspraxie)**

Une dyspraxie ou un TAC génère des situations de « doubles tâches » *quasi permanentes*, aussi bien à la maison qu'à l'école, situation généralement méconnue, saturant ou débordant les ressources attentionnelles du jeune (figure 3.1).

Son comportement est alors celui d'un enfant inattentif tel que décrit dans le DSM (intensité, durée et permanence des troubles en toute situation). Pourtant il ne s'agit *pas* d'un déficit *intrinsèque* des fonctions attentionnelles, mais bien d'une pathologie autre (le trouble du développement du geste) qui épuise de façon excessive, induite, les ressources attentionnelles du sujet, par ailleurs normales. Une erreur d'interprétation des signes d'inattention conduirait à des propositions thérapeutiques tout à fait inadaptées.

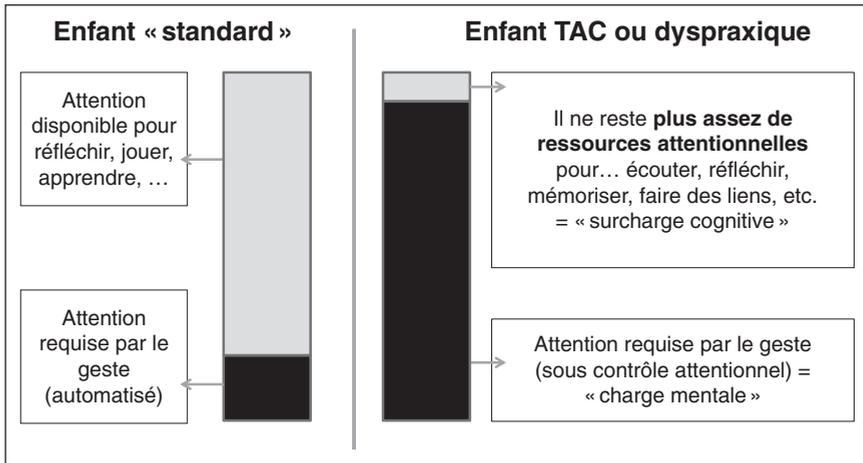


FIGURE 3.1. Déficit attentionnel... ou double tâche ?

Toute tâche qui sollicite un domaine cognitif « dys- » (autre ex. : la lecture chez un jeune dyslexique, etc.) épuise les ressources attentionnelles *par ailleurs normales* du jeune : il ne s'agit donc pas d'un trouble spécifique des fonctions attentionnelles mais bien des conséquences (attendues) du dys-.

Mais ces jeunes restent les premières victimes de leur trouble qui parasite toutes leurs activités (y compris leurs jeux), sans qu'ils en comprennent les ressorts ou qu'ils puissent le maîtriser. Ainsi, ils souffrent d'un *échec scolaire* qui s'installe précocement ; ils nouent des relations insatisfaisantes et souvent conflictuelles tant avec les adultes qu'avec leurs pairs ; ils subissent les interprétations erronées de leur comportement et des remarques désobligeantes ; ils grandissent en se construisant d'eux-mêmes une image dévalorisée.

Ces troubles perdurent souvent *toute la vie*, bien qu'on note (dans un tiers des cas environ) une amélioration sensible aux alentours de la puberté.

Leur qualité de vie est très dégradée, de même que celle de leur entourage proche. Cette spirale d'échecs et de piètre estime de soi ne peut être interrompue que s'il est fait un diagnostic précoce (mais fiable), débouchant sur des propositions d'aides efficaces.

## Déficit en mémoire de travail (MT)

Un déficit *significatif* de la mémoire de travail (performance dans des tests pertinents se situant à  $-1,5$  ou  $-2$  DS de la norme attendue en fonction de l'âge de l'enfant et de son niveau d'intelligence générale) peut être découvert dans plusieurs situations chez l'enfant d'âge scolaire :

- au décours de l'exploration d'un *échec scolaire inexpliqué*, motivant des tests composites au sein desquels se dévoile la faiblesse de la MT;
- lors de l'exploration d'une *dyslexie* ou d'une dyscalculie;
- ou encore lors du suivi neuropsychologique et scolaire d'un jeune *ancien prématuré*. Les études de devenir de cohortes d'enfants nés avant terme (32 semaines) ou de très petit poids de naissance ( $< 1500$  g) font état de déficits notables de leurs capacités en MT; Woodward et al. (2005) montrent une nette corrélation entre ces déficits et des anomalies en IRM, en particulier concernant le cortex dorso-latéral préfrontal.

### Chez les enfants diagnostiqués TDA/H

Une méta-analyse prenant en compte 36 études publiées entre 1997 et 2003 (Martinussen et al., 2005) conclut que les déficits en MT des jeunes diagnostiqués TDA/H sont indépendants des éventuels troubles associés concernant le langage ou un faible niveau intellectuel : le déficit en MT est bien spécifique.

Mais les relations entre MT et attention sont si étroites qu'il est souvent difficile d'en démêler les tenants et les aboutissants. En effet, s'il est bien évident que le trouble attentionnel peut perturber (empêcher) le fonctionnement de la MT faute d'avoir capté, fixé, ciblé les éléments qui constituent son matériau de travail, il est aussi possible, à l'inverse, de comprendre le déficit en MT comme étant la *racine* du trouble attentionnel, le déficit de base.

L'incapacité à retenir et manipuler les informations nécessaires pour suivre son idée, (celles de l'autre, réfléchir, déduire, faire des liens, mémoriser, comprendre...) serait à l'origine du trouble attentionnel et comportemental, empêchant le jeune de sélectionner les informations pertinentes en fonction de celles (réduites et peu pertinentes) qui sont déjà en MT. Cela générerait l'impulsivité, la réponse étant donnée (ou l'acte réalisé) dès que quelques éléments sont disponibles en MT, avant qu'ils ne soient tous perdus.

Il est d'ailleurs à noter que des remédiations portant sur la MT semblent améliorer aussi des systèmes non travaillés en rééducation, tels que l'impulsivité. Agitation et anxiété tradiraient cette incapacité à se fixer sur des éléments de toute façon insuffisants et labiles, ne permettant pas un travail cognitif.

Enfin, certains travaux récents sur le *stress* tendent à montrer que l'effondrement des performances de certains sujets en situation de stress serait dû au fait que le stress sature (ou inhibe ?) la MT. Or les jeunes souffrant d'un TDA/H sont soumis à un stress permanent qui, en retour, pourrait aggraver le déficit initial... Ceci serait aussi à relier au déficit (ou dysfonctionnement) probable du

« circuit de la récompense » chez les enfants TDA/H (circuits dopaminergiques), systèmes importants dans la régulation de l'attention.

### Tests

L'évaluation de la mémoire de travail *auditivo-verbale* fait classiquement appel à la répétition immédiate de suites de chiffres à l'endroit (plutôt reflet des capacités d'attention du sujet) et à l'envers (véritable mémoire de travail) : cela détermine l'empan (nombre d'*items* qui peuvent être maintenus actifs et restitués dans l'ordre). Des empan de mots, familiers ou rares, ont également été étalonnés chez le jeune enfant (3–8 ans) et comparés aux empan visuels (images) et visuospatiaux (cubes de Corsi) (De Agostini, 1996).

Les empan visuospatiaux, selon les batteries, peuvent faire appel à des dispositions de cubes, des emplacements d'*items* dans des grilles (on montre dans un ordre donné et successivement certains éléments que l'enfant doit montrer à son tour, dans le même ordre, ou dans l'ordre inverse).

Toutes les batteries composites comportent des épreuves étalonnées permettant d'évaluer la MT sous ces deux modalités, verbale et non verbale.

### Au total

Dans le cadre d'un TDA/H ou d'un syndrome dys-exécutif, il est important d'évaluer l'*intensité* du déficit en MT et, éventuellement, de repérer si certains secteurs (auditivo-verbal *versus* visuel ou visuospatial) sont – ou non – mieux préservés, ce qui donnera des indications très utiles pour la prise en charge.

## Syndrome dys-exécutif

Certains suggèrent que le TDA/H ne constituerait pas un trouble particulier, mais ne serait qu'une des facettes d'un syndrome dys-exécutif développemental (Berquin et al., 2010) : ce n'est que pour des raisons historiques que les troubles de l'attention auraient été isolés, alors qu'ils sont en fait *indissociables* de troubles de l'inhibition. En attendant une mise à jour plus satisfaisante sur le plan conceptuel, les syndromes dys-exécutifs doivent donc être, sur le plan administratif, rattachés au TDA/H, seul actuellement mentionné dans la nomenclature officielle.

On parlera plus volontiers de « syndrome » dys-exécutif si l'enfant présente simultanément l'ensemble du tableau :

- *déficit en attention* touchant aussi le superviseur attentionnel : difficulté à *sélectionner* les cibles attentionnelles, à *réorienter* l'attention de façon fluide et pertinente, capacité à *diviser* son attention de façon appropriée entre plusieurs tâches en fonction de leur automatisation ou de leur complexité ;
- *déficit en MT* touchant aussi l'administrateur central, c'est-à-dire la *gestion* des aspects dynamiques : choix des éléments à garder « actifs », récupération en

MLT de certains éléments, vider/remplir de façon adaptée la MT (mise à jour), réalisation du « travail » cognitif et éventuel transfert du résultat en MLT ;

- mais aussi déficit en *inhibition, stratégie, flexibilité mentale* : inhiber les distracteurs ou les éléments non pertinents actuellement, inhiber l'impulsivité, inhiber les routines automatisées, planifier et hiérarchiser les différentes étapes de résolution d'un problème (action, discours, raisonnement), coordonner plusieurs tâches (étapes, consignes...), décider, puis comparer les résultats (intermédiaires et finales) au projet et juger de l'opportunité d'ajustements...

À noter : plus rarement, on peut voir au contraire un *excès d'inhibition*. Anormalement calme et peu impliqué par ce qui se passe autour de lui, apragmatique, l'enfant a peu d'initiative, il ne produit que peu (de paroles, de dessins, de jeux...), montre peu d'émotions.

## Symptômes

Ils constituent une cohorte de troubles dont la cohérence tient plus à leur « tonalité » qu'à leur nature.

En effet, ces troubles transversaux diffusent dans *plusieurs domaines* de la cognition (ou tous) et sur le plan *qualitatif*, les échecs et erreurs ont en commun leur lien avec un défaut d'inhibition, des persévérations, de l'impulsivité.

- *Le raisonnement* : les troubles du choix, de la sélectivité, des stratégies se manifestent dans les sériations, les classements, les catégorisations où l'on note des persévérations, la prégnance de schèmes antérieurement appris ou automatiques, l'impossibilité de suivre son raisonnement (interférences), de hiérarchiser les idées. Par ailleurs l'enfant échoue dans toutes les tâches à choix multiple (erreurs de choix, impulsivité, persévérations).

- *Le graphisme* : la dysgraphie est fréquente. Elle se caractérise par une écriture déformée mais *rapide*, impulsive, difficile à relire aussi bien pour le jeune lui-même que pour un tiers. Les persévérations (*loops*, redoublement de lettres) ne se voient que dans les troubles sévères.

- *Le langage* : le jeune interrompt souvent, sans souci de la conversation ou de l'activité en cours, pour dire « tout ce qui lui passe par la tête » (défaut d'inhibition). On note une logorrhée, une fuite des idées par associations successives, des diffluences (une chose fait penser à ou entraîne une autre), des coq-à-l'âne. Il répond avant que la question ne soit finie d'être posée (impulsivité). Les récits (les discours, les exposés...) sont décousus, infiltrés de redites ; le défaut de planification rend le scénario incompréhensible, l'organisation temporelle des séquences n'est pas respectée. Dans certains cas (enfant très jeune ou trouble sévère), on peut constater des écholalies<sup>33</sup> (dépendance à l'environnement), des persévérations phonologiques, (allitérations ou rimes), lexicales ou idéiques.

---

33 Répétition d'un mot ou d'une portion de phrase entendue, sans aucune pertinence.

- La *gestuelle* : il se précipite (pour se déplacer, manipuler...), ce qui rend ses gestes impulsifs, brutaux et maladroits, mal calibrés (il se cogne, renverse, déchire); dépendant de l'environnement, il tripote tout ce qui est à portée de main, sans projet construit.
- La *mémoire à long terme* (MLT) : les troubles de l'attention et de la MT parasitent la fixation des *items*; les troubles de la sélectivité et l'impulsivité perturbent le rappel; les persévérations et le défaut d'inhibition s'ajoutent aux oublis, facteurs de confusion et d'amalgames.
- Le *comportement* : le jeune se montre peu autonome dans les tâches scolaires : il ne peut maintenir les règles en MT, commence tout et ne finit rien, doit sans cesse être rappelé à l'ordre pour respecter une consigne, se remettre à la tâche ou finir un exercice. Les émotions sont souvent mal maîtrisées (rires immotivés, passage excessif du rire aux larmes, colères démesurées...).

### Tests et épreuves spécifiques

Ce diagnostic, *suspecté* à partir du comportement du jeune et de la nature de ses échecs, ne peut en effet être *posé* qu'à partir de la mise en évidence d'un *faisceau convergent d'arguments* parmi lesquels l'analyse des performances à des *tests étalonnés* occupe une place centrale. De nombreuses batteries d'épreuves étalonnées pour enfants et adultes existent en ce domaine. Le « classement » ([tableau 3.2](#)) en est assez arbitraire dans la mesure où chaque épreuve mobilise de fait obligatoirement et de façon indissociable :

- l'*ensemble* des fonctions exécutives (l'attention, la MT, l'inhibition, etc.);
- *et* les fonctions cognitives permettant le *traitement du matériel proposé*, celui de la consigne et celui nécessité par la réponse (langage, mémoires, fonctions neurovisuelles et visuospatiales, praxies...).

L'analyse des réussites et des échecs doit évidemment tenir compte de l'ensemble de fonctions cognitives recrutées par la tâche. Cependant, selon la conception de l'épreuve (objectif principal, en grisé dans le [tableau 3.2](#)), certaines fonctions cognitives sont sollicitées de façon plus importante que d'autres (noté de + à +++).

TABLEAU 3.2. Les différents types d'épreuves.

Type d'épreuve	Impulsivité/ automatismes	Sélectivité	Stratégie, planification	Double tâche	Flexibilité mentale
- Tâches <i>go/no go</i> - Tâches « à conflit »	+++				
Problèmes	++ Si sollicite certaines sous-routines automatisées	+ Sélectionner les informations pertinentes	+++ Si nécessite plusieurs étapes de raisonnement	? Si dys- associée (lecture du pb si dyslexique, etc.)	++
Barrages	+	+++	+	+ (si pb d'organisation visuospatiale, ex. : dyspraxie)	
Stroop	+++			+++	
Tour (de Hanoi, de la NEPSY...)			+++	+	
WCST	++		+	+	+++
TMT	+++			+	+++
Épreuves de fluence (verbale, dessins)	++	+	+		+++
Labyrinthes	++ (ne pas aller « droit au but »)		+++	+ (si pb d'organisation visuospatiale, ex : dyspraxie)	
Figure de Rey			+++	+ (si pb d'organisation visuospatiale) ex : dyspraxie)	
Récits	+ (coq-à-l'âne, diffuences)		+++ (scénario)	? Si dys- associée (ex. : si dysphasie)	+
MLT : listes, gestion des interférences	+	+++	± (l'organisation du matériel facilite la mise en mémoire et sa récupération)	++ (il faut traiter simultanément la présentation, orale ou visuelle)	
MT : administrateur central	++	+++	+		+++

**Tableau 3.2 : précisions sur les épreuves citées**

- *Tâches à conflit* : après avoir appris une réponse automatisée à l'enfant (tâche dite « contrôle » : ex. : donner un jeton jaune quand il entend /jaune/, un jeton rouge quand il entend /rouge/), on demande au sujet de faire « le contraire » (inhiber l'automatisme précédemment appris : donner un jeton rouge quand il entend /jaune/ et ne rien faire quand il entend /rouge/). Cf. cogner/frapper ou attention auditive et réponses associées (NEPSY<sup>34</sup>), marche/arrêt, monde contraire (TEA-Ch), chauve-souris (KITAP).
- *Stroop* : des noms de couleurs sont écrits dans une couleur différente (ex. : le mot /jaune/ est écrit en bleu), la consigne étant d'inhiber la lecture du mot (/jaune/) pour dire la couleur de l'encre avec laquelle il est écrit (bleu). Cette tâche n'a de sens ici (inhibition d'un automatisme) que si le sujet a acquis une lecture courante (lecture de mots automatisée).  
*N.B.* Pour les jeunes enfants ou les mauvais lecteurs (ou jeune dyslexiques), il existe des tâches proches utilisant des images.
- *Tours* : des boules ou des disques sont disposés sur trois picots. À partir d'une position de départ du matériel, le sujet doit en réaliser une autre tout en respectant des règles (ne déplacer qu'un seul élément à la fois, nombre de déplacements des pièces imposé...).
- *WCST (Wisconsin Card Sorting Test)* : classement de cartes (tâche de catégorisation, très dépendante du niveau d'intelligence générale ou « facteur G ») selon différents critères, implicitement modifiés au décours de l'épreuve par l'examineur, changements que le sujet doit détecter et auxquels il doit s'adapter.
- *TMT (Trail Making Test)* : après avoir rapidement relié dans l'ordre une suite de chiffres (1, 2, 3...) puis une suite de lettres (a, b, c, d...), on demande au sujet d'alterner les deux séries, en reliant a-1, b-2, c-3, etc.
- D'autres épreuves testent aussi spécifiquement la flexibilité : les petits hommes verts (TEA-Ch), la maison des dragons (KITAP)...
- *Fluences* : le sujet est sollicité pour produire rapidement la plus grande série d'*items* imposés en un temps donné ; séries verbales (ex. : noms d'aliments ou d'animaux, mots commençant par un son ou une lettre donnés) ou graphiques (ex. : produire le plus de dessins différents dans un repère de points identiques, ou fluidité de dessins, NEPSY).
- *Figure de Rey* : dessin géométrique complexe qui doit d'abord être copié, puis reproduit de mémoire (sans que le sujet en ait été préalablement informé) ; cette performance demande organisation et stratégie.
- *Récits* : il peut s'agir de récits traditionnels (*Le petit chaperon rouge*), ou de récits que l'on vient de lire au sujet, ou de récits que le sujet doit préalablement lire lui-même....
- *Épreuves d'apprentissage* : certains éléments (souvent des listes d'images, d'emplacements ou de mots, sans liens entre eux) sont présentés à *plusieurs reprises* et l'on évalue la progression du nombre d'*items* restitués d'un essai aux suivants.

---

34 Les tests cités ici sont le fruit d'un choix personnel.

Dans certains tests, on présente aussi une liste dite « interférente », qui ne doit pas perturber la mémorisation de la liste cible (inhibition des interférences, des distracteurs).

▪ *MT, administrateur central* : tâches de *mise à jour* de la MT (ex. : la personne doit restituer les  $n$  derniers chiffres d'une suite de chiffres produite par l'examineur, suite dont il ignore la longueur) ; cf. aussi la « séquence lettres/chiffres » des échelles de Wechsler, et les épreuves dites « *n back* »-1/ $n-2$  (TAP) dans laquelle il faut restituer l'avant dernier ( $n-1$ ) ou l'avant-avant-dernier ( $n-2$ ) *item* d'une suite (TAP).

---

La confrontation entre les plaintes (du jeune lui-même, de sa famille, des enseignants), son comportement, les éléments d'observation issus du DSM, les résultats scolaires, ceux des échelles de Wechsler (en particulier les épreuves d'intelligence générale), et les analyses quantitatives (scores obtenus) et qualitatives à des épreuves spécifiques bien choisies et complémentaires, permettent de se faire une représentation efficiente des difficultés du jeune. C'est aussi l'ensemble de ces éléments qui guidera le clinicien pour faire à chacun des propositions d'aide individualisée et efficace.

## CHAPITRE 4

# Les propositions thérapeutiques

Il n'existe pas actuellement de traitement curatif pour ces pathologies. Il s'agit donc plutôt pour le sujet et son entourage d'apprendre à gérer au mieux le trouble, d'être le moins gêné possible aussi bien dans sa vie personnelle et sociale que scolaire.

Aménager l'environnement, adapter les exigences et présenter les apprentissages d'une façon adaptée sont des stratégies *indispensables* pour permettre à ces jeunes d'apprendre et de grandir dans les meilleures conditions psychologiques et intellectuelles.

### Traitements médicamenteux

La dopamine (un neurotransmetteur) joue un rôle important dans le bon fonctionnement des réseaux préfrontaux. Sur le plan expérimental, la diminution de la dopamine au niveau des synapses<sup>35</sup> préfrontales induit un défaut d'inhibition et un déficit en MT. Le médicament de référence, qui ne concerne que les enfants de plus de 6 ans, est le méthylphénidate (Concerta<sup>®</sup>, Ritaline<sup>®</sup>), molécule de la famille des amphétamines (stimulant<sup>36</sup>) qui, en inhibant la recapture de la dopamine, en augmente la concentration post-synaptique.

---

35 Lieux de contacts (et de transmission) entre neurones.

36 Ceci signifie que, contrairement à certaines idées reçues dans le grand public, il ne risque pas d'être utilisé comme un « calmant » pour assagir les enfants turbulents !

Il est à noter que le système dopaminergique est également très impliqué dans l'*apprentissage moteur* : l'entraînement favorise la reconfiguration de certains circuits neuronaux impliquant des boucles entre le cortex frontal et les noyaux gris centraux, en particulier le striatum<sup>37</sup> dont le fonctionnement est très dépendant de la dopamine. En outre, une étude en IRM-f suggérant un dysfonctionnement striato-préfrontal montre la restauration d'une activation normale sous méthylphénidate (Sergeant, 2005).

Sa demi-vie est très courte (il s'élimine rapidement de l'organisme), nécessitant deux à trois prises journalières selon les individus. Il est commercialisé sous plusieurs formes dont certaines « à libération prolongée » (Ritaline LP®, Concerta LP®), ce qui permet une prise unique dans la journée et facilite l'observance du traitement. En France, la prescription initiale et les renouvellements annuels<sup>38</sup> doivent être faits par un spécialiste hospitalier. Le traitement est, en règle générale, poursuivi 1 à 2 ans (mais quelquefois beaucoup plus longtemps). Il ne « soigne pas », mais il diminue (ou suspend) tout ou partie des symptômes durant la durée de la prise. Les craintes d'induire ultérieurement une toxicomanie ou une addiction ont été levées par plusieurs études (pour une méta-analyse, cf. Wilens, 2003) qui montrent au contraire moins de toxicomanies chez les jeunes TDA/H traités que dans les groupes non traités<sup>39</sup>. Il n'y a habituellement pas d'accoutumance, mais il peut y avoir des effets secondaires (insomnies, perte d'appétit et retard de croissance, céphalées) qui s'amendent lors de l'adaptation des doses ou lors de l'arrêt du traitement.

Ce dernier peut en effet être pris de façon quasi continue, ou avec de courts arrêts fréquents (les week-ends), et/ou de plus longues périodes d'interruption (durant les vacances, par exemple) : le traitement (doses, mode d'administration) doit être adapté au cas par cas.

L'objectif est d'obtenir une amélioration suffisante des symptômes (inattention, impulsivité, hyperactivité, troubles des apprentissages) pour rompre le cercle vicieux qui s'installe (échec et rejets entraînant des réactions en chaîne : mésestime de soi, dépression ou opposition réactionnelles, échec et rejets...), et améliorer la *qualité de vie* du jeune et de son entourage. Dans certains cas, l'amélioration est rapide, franche et spectaculaire, mais dans d'autres, l'amélioration est insuffisante, ce qui est probablement en lien avec la grande hétérogénéité clinique de cette population. D'autres traitements peuvent éventuellement être alors proposés, toujours *au cas par cas* (l'atomoxétine ou Strattera®, par exemple). Si nécessaire, des antidépresseurs peuvent être associés.

*Simultanément*, des aides éducatives, psychologiques et des remédiations ciblées sont systématiquement proposées, dans le but d'apprendre au jeune à gérer au mieux les symptômes résiduels et réduire ainsi ses difficultés sociales et scolaires.

37 Le striatum est un des noyaux gris centraux.

38 Les renouvellements intermédiaires peuvent être faits par le médecin traitant.

39 La fréquente co-occurrence, chez les adolescents et adultes, d'addictions diverses est donc plutôt à rapporter aux difficultés psychosociales de ces personnes, en particulier celles qui ne sont pas traitées...

## Remédiations spécifiques

### Remédiations cognitives et métacognitives

- *Différentes approches cognitives* proposent un entraînement progressif basé sur la résolution de problèmes, au sens large du terme. Les stratégies varient selon les auteurs, utilisant des jeux informatisés, des déplacements (nécessitant certaines stratégies), un travail sur table, soit papier/crayon soit manipulateur et constructif. Dans tous les cas, les thérapeutes insistent sur la focalisation attentionnelle, la gestion du temps, l'inhibition (« je m'arrête, je regarde, j'écoute » [Gagné, 2001]) et la planification. Il existe aussi de nombreux logiciels composés de différents modules visant les différentes fonctions exécutives (pour une revue récente, cf. Laforge, 2011).
- *Les approches métacognitives* : ces approches s'appuient sur une prise de conscience et une compréhension par le jeune des mécanismes de son trouble.

Cornoldi (1996) propose un travail à partir d'auto-instructions verbales, de jeux de rôles et de résolution de problèmes (scolaires et interpersonnels), assortis d'une auto-évaluation. L'intervenant agit comme modèle (*modeling*), aide le jeune à séquencer la tâche et à considérer toutes les possibilités. Lauth et Schottke (2002) font une étude longitudinale à partir d'un programme en cinq modules qui, outre les connaissances sur le TDA/H, utilise les stratégies classiques (observer, réfléchir, auto-instructions verbales), précise explicitement les liens avec les apprentissages scolaires (enseignement de stratégies de mémorisation, de méthodologie), entraîne les compétences sociales et implique les parents. Outre des améliorations sur les dimensions travaillées, les auteurs constatent une amélioration (par rapport à un groupe témoin) qui porte sur les performances scolaires et l'estime de soi.

F. Lussier (2009) propose un programme visant à favoriser l'autorégulation du comportement par une prise de conscience de la nature du problème et l'apprentissage de la gestion des ressources attentionnelles. Le travail porte sur la connaissance de soi, de la tâche, sur l'appréhension de son propre fonctionnement cognitif, la convocation volontaire des images mentales et/ou d'une description mentale de la marche à suivre. Le jeune est personnellement impliqué *via* un contrat de départ et une mission qui lui est confiée à chaque séance. Lors des séances, les exercices utilisent les personnages et métaphores « reflecto » de P.P. Gagné. Le jeune est systématiquement sollicité pour évaluer les activités proposées d'une part (leur difficulté subjective), la valeur du travail qu'il a fourni d'autre part (auto-appréciation mise en relation avec le jugement de l'adulte). Un système de motivation/récompense est mis en place. Les résultats, très encourageants, en font actuellement une stratégie de référence.

### Remédiations de type « sensori-moteur »

Elles sont basées sur le postulat que les traitements sensoriels précèdent et régulent les traitements cognitifs, en particulier par le biais des boucles fronto-striatales. S'inspirant plus ou moins des programmes sensori-moteurs proposés

dans les années 1970–1980 aux enfants TAC/dyspraxiques<sup>40</sup> (méthodes Ayres, Bobath, Frostig) et à partir de stimulations auditives, visuelles et kinesthésiques, ces programmes intègrent désormais la gestion de l'attention et de l'inhibition, *via* des exercices ludiques, de la relaxation ou des exercices adaptés de yoga (Chevalier, 2006). Il est noté une amélioration au plan comportemental et émotif, avec réduction de l'hyperactivité. Les limites de ces programmes tiennent actuellement à un manque de résultats significatifs dans les activités scolaires et sociales.

### Remédiations ciblées

Comme nous l'avons montré, en particulier en insistant sur l'importance d'une approche diagnostique évaluant chacune des composantes du trouble, les fonctions exécutives présentent une organisation factorielle<sup>41</sup> (Catale et Meulemans, 2011). S'appuyant sur ces réflexions, des travaux (Sturm et al., 1997; Azouvi, 2011) suggèrent que la rééducation ciblée des déficits spécifiques mis en évidence lors de la démarche diagnostique pourrait être plus efficace (en termes d'amélioration des apprentissages, du comportement et de la qualité de vie) que les approches globales décrites ci-dessus.

- Ainsi, des programmes qui visent électivement l'*entraînement de l'attention sélective ou de l'attention divisée*, non seulement améliorent les dimensions rééduquées mais induisent une amélioration significative sur des échelles d'évaluation écologique de l'attention (dans la vie quotidienne).
- De même, des rééducations *centrées sur la MT* chez des jeunes souffrant de TDA/H (Klingberg, 2005) entraînent des améliorations dans les tâches travaillées mais également dans des tâches de raisonnement et d'inhibition, non entraînées (cependant sans répercussion nette dans les tâches scolaires).
- D'autres remédiations (Marquet-Doléac et al., 2006) se centrent sur les *processus d'inhibition* et la lutte contre l'impulsivité (délai de réponse après présentation du stimulus ou de la consigne, réponses différées, inhibition des distracteurs...).

Notons aussi l'intérêt d'un travail spécifique à partir de et sur le langage (Célérier, 2010).

*Au total*, associées au traitement médicamenteux, ces différentes stratégies induisent des améliorations durables non négligeables. Des résultats positifs (par rapport à un groupe contrôle) sont notés dans différents domaines (scolarité, comportement, estime de soi) mais demandent à être confirmés quant à leur impact à long terme et sur de plus grandes cohortes.

40 Et abandonnés dans cette indication, faute de résultats probants. Pour une revue, cf. Zimmer, 2012.

41 Composée de plusieurs « facteurs » (modules, systèmes) organisés hiérarchiquement.

## Accompagnement scolaire

C'est pourquoi il est capital, simultanément et en lien direct avec la loi du 11 février 2005<sup>42</sup>, de promouvoir un accompagnement scolaire adapté. Mais pour permettre réellement des apprentissages de qualité, restaurer chez le jeune l'estime de soi et autoriser ensuite une orientation professionnelle en lien avec ses choix et ses capacités intellectuelles, les aménagements scolaires doivent se maintenir *dans la durée, tout au long* de la scolarité.

### Principes généraux

D'une façon générale, ces jeunes se sentent « harcelés » (injonctions continues pour qu'ils se mettent au travail, s'y tiennent, ne se dispersent pas, finissent leur travail, ne perturbent pas les autres élèves, se tiennent tranquilles, écoutent, respectent les consignes, etc.). Chacun doit donc être très vigilant, lors de brefs moments de calme, ou d'attention, ou de contrôle, ou de réponse pertinente, ou d'exercice réussi... à remarquer, noter et *renforcer* ces comportements souhaitables par des remarques positives, des compliments (et ce, d'autant que nous avons signalé plus haut le lien fort entre attention et anticipation de satisfactions). Nous proposons ici quelques préconisations générales dont beaucoup seront reprises et détaillées « en situation » dans la partie II :

- *limiter les distracteurs* : placer l'élève près de l'enseignant, loin des camarades les plus dissipés, loin de la fenêtre... Ne laisser sur son bureau que le strict minimum pour réaliser la tâche (ranger ou faire ranger tout le reste);
- *favoriser l'attention* : établir un contact visuel ou physique fréquent (ex., main sur l'épaule); passer derrière l'élève et pointer tel ou tel élément (sur le cahier, sur le livre) pour focaliser ou recentrer son attention; augmenter la saillance de certains éléments centraux dans la tâche (surligner, entourer); répéter les consignes; s'il possède un ordinateur, l'inciter à l'utiliser chaque fois que cela est possible (aide à la focalisation de l'attention);
- *gestion de la tâche et du temps* : aider au démarrage de la tâche; aider au séquençage de la tâche; favoriser les auto-instructions verbales, les aides à la planification; visualiser les délais (*time-timer*); inscrire et laisser au tableau le plan du cours, le déroulement de la séance, les différentes étapes; mentionner explicitement lorsqu'il faut changer de matériel, d'activité, de stratégie; fragmenter les leçons, les exercices; favoriser l'autocorrection (avec étayage);
- *problèmes d'organisation* : instaurer des routines (dans certains cours, pour les devoirs, pour la mise au travail, pour le rangement); établir des fiches de procédures pour les tâches récurrentes; aider à ranger (préparer) le classeur, le cartable; utiliser des feuilles de couleurs différentes pour des cours différents (code couleur stable); veiller à ce que les devoirs soient inscrits, tous et au bon endroit dans le cahier de textes;

42 Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

- *lutte contre l'impulsivité* : matérialiser un délai de réponse par un signe préalablement convenu (regard, « vas-y ») ; valoriser et récompenser les réponses différées ; utiliser des pictogrammes de rappel (« stop, je regarde, j'écoute ») ;
- *hyperactivité* : remarquer et féliciter les comportements agréables et calmes ; lui permettre de bouger dans un cadre bien défini (effacer le tableau, accompagner un camarade à l'infirmerie, ramasser les cahiers). S'il ne gêne pas le groupe (gigote sur sa chaise, tripote un crayon), ne pas intervenir (l'inhibition de ces comportements est coûteuse) ;
- *interruptions verbales intempestives, persévérations* : elles doivent être stoppées (d'un regard, d'un geste) mais sans réflexion désobligeante et sans interrompre ce qui était en cours (éviter d'y prêter une attention notable) ;
- *MT* : laisser la consigne ou les données principales écrites au tableau ; répéter la consigne ou les informations indispensables régulièrement ; faire reformuler la consigne ; utiliser un aide-mémoire (tables de multiplication et d'addition...), par exemple sur un sous-main transparent ;
- *fatigue* : accorder de courtes pauses répétées ; alléger le nombre d'exercices d'application, la charge de devoirs, la durée du contrôle ;
- *mauvaise image de soi, découragement* : faire remarquer les réussites, les progrès, les acquis ; lui faire comparer sa propre évaluation de son travail (souvent très négative) et celle des adultes (plus nuancée).

On voit très bien à la lecture de ce listing (forcément incomplet) à quel point :

- le travail et les apprentissages en groupe sont compromis s'il n'est pas possible de mettre en œuvre des stratégies *très individualisées* et ce, tout au long de la journée, tous les jours ;
- ces méthodes *stigmatisent* le jeune atteint d'un syndrome dys-exécutif : cela le désigne à ses camarades comme différent, camarades qui ne comprennent pas que les anomalies comportementales du jeune constituent un handicap. Cela le met en situation très difficile vis-à-vis de ses pairs et peut aggraver sa mésestime de lui, son sentiment d'être incapable et de ne rien pouvoir faire sans aide. Il est donc fondamental, avant toute mise en place d'un programme particulier en classe, d'en avoir discuté *préalablement* (avec l'accord du jeune concerné et de ses parents) avec l'ensemble de l'équipe éducative et avec les élèves de la classe. Ces interventions doivent être particulièrement bien préparées et gérées par des personnes connaissant bien les troubles, leur évolution et leur perception dans le grand public.

Par ailleurs, ces principes facilitant les apprentissages ne sauraient concerner les seuls enseignants, ni être mis en œuvre en permanence :

- beaucoup de ces conseils, de bon sens, ne sont applicables de *façon régulière* au sein d'un groupe que s'ils peuvent s'inscrire dans une relation duelle (rôle important de l'assistant de vie scolaire [AVS], ou d'un tuteur) ;
- par ailleurs, toutes ces actions demandent au jeune des *efforts très importants* qu'il ne faut pas sous-estimer (coût cognitif énorme lié à l'attention, l'inhibition...), générant une fatigue qui va, en spirale, aggraver l'inattention et la désinhibition ! Il faudra donc pouvoir gérer les exigences en fonction de l'âge, de la nature et de l'intensité des troubles, de leur évolution, des moments de la journée, etc.

Une fois les aides humaines et/ou techniques prescrites, les adaptations précisées et acceptées (du jeune et de sa famille), un document doit être rédigé qui en garantit la mise en application effective. En effet, la loi du 11 février 2005 prévoit, en cas de handicap cognitif reconnu par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), la rédaction d'un « projet personnalisé de scolarisation » ou PPS<sup>43</sup>. Ce dernier est élaboré par la MDPH qui s'entoure des conseils de personnes compétentes dans le domaine connaissant particulièrement bien l'enfant, ses troubles, son évolution et ses besoins (équipe de suivi de scolarisation de l'école, médecin et psychologue scolaire, médecin ayant porté le diagnostic et fait les préconisations thérapeutiques, représentant de l'équipe d'un SESSD<sup>44</sup>, rééducateur libéral...).

Ce PPS est un document fondamental, qui doit être rédigé avec soin, détaillant avec le plus de précisions possible les adaptations indispensables à ce jeune-là, dans cette classe-là (le PPS est révisé au moins une fois/an); il doit être approuvé et *signé* des familles et de l'institution scolaire (directeur, principal, proviseur); l'enseignant référent (responsable du suivi de la scolarisation du jeune) est le garant, avec l'inspecteur ASH<sup>45</sup>, de la mise en œuvre du PPS. Une fois signé – à l'issue d'une réunion d'échanges qui réunit l'équipe de suivi de scolarisation, les parents, l'enseignant référent et, le cas échéant, les représentants du secteur médical et/ou paramédical qui interviennent auprès du jeune –, le PPS *s'impose* aux différentes parties.

## Rôle des parents

Une fois le diagnostic posé, de nombreux parents expriment leur désarroi à plusieurs titres : ils sont à la fois soulagés (ce n'est donc pas parce qu'ils sont « de mauvais éducateurs » que leur enfant a ces problèmes!); mais en même temps, ils se culpabilisent des remarques, gronderies, colères et énervements passés (et inévitables encore à l'avenir!); enfin, ils se sentent impuissants à aider leur enfant. Ils manifestent souvent un important niveau de stress au quotidien, lié aux situations conflictuelles difficiles à gérer, avec le jeune lui-même mais aussi avec l'entourage familial et l'école, ainsi qu'à l'inquiétude portant sur l'avenir du jeune.

C'est pourquoi, beaucoup de parents ressentent le besoin de se faire aider. Ils font souvent appel aux associations de parents<sup>46</sup> et/ou à des professionnels (psychologues) qui connaissent bien ces pathologies et leurs répercussions. Certaines équipes cherchent à développer des programmes d'accompagnement parental.

43 Sur ce point particulièrement important, cf. partie II, chapitre 8.

44 Service de soins dits « à domicile », qui dispense les rééducations sur le lieu de vie de l'enfant (domicile, école).

45 Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

46 Malheureusement les situations restent encore très disparates d'un lieu à un autre du territoire, tant sur le plan de la présence d'associations que sur celui de professionnels formés et informés.

Il faut retenir que, outre les conseils généraux et/ou plus personnalisés qui peuvent leur être fournis, l'essentiel est de chercher à éviter au jeune moqueries et vexations, d'adapter les exigences familiales aux possibilités de l'enfant, d'insister pour qu'il en soit de même à l'école (soit en limitant les exigences, soit en les accompagnant d'adaptations et d'étayages qui en permettront la réalisation). Il s'agit d'abord de rétablir la confiance du jeune en l'adulte. Ensuite, en lui aménageant des objectifs atteignables, on autorise des réussites et des apprentissages à sa mesure ; cette attitude restaure son image de lui et engage la spirale des progrès qui l'encouragent à poursuivre les efforts.

## Conclusion

Les troubles dys-exécutifs de l'enfant sont des anomalies neurodéveloppementales qui respectent l'intelligence générale du jeune mais diffusent dans de nombreux secteurs de la cognition, perturbant les apprentissages et la vie sociale. Faire un diagnostic précoce, fiable et précis permet d'intervenir rapidement (traitement médical, remédiations, adaptations pédagogiques), et peut éviter que l'enfant ne se construise dans un climat d'échecs répétés, de rejets, de remarques désobligeantes qui, en retour, aggravent l'anxiété, la dépression, la mésestime de soi.

Ces jeunes deviennent des adolescents fragilisés puis des adultes dont l'insertion professionnelle sera étroitement liée au niveau de réussite scolaire que l'on aura su (ou pu) leur ménager.

C'est pourquoi il est très important que la connaissance de ces troubles essaime largement au-delà du milieu médical et paramédical. L'adaptation de presque toutes les situations scolaires, l'aménagement systématique de tous les supports pédagogiques constituent un enjeu majeur pour l'avenir de ces jeunes. Tant que cette conviction ne sera pas partagée par tous, que l'incompréhension ou l'ignorance de ces pathologies sera la règle, l'« inclusion » scolaire de ces jeunes restera un leurre, une douloureuse épreuve pour eux-mêmes et leurs familles.

Mais il ne suffit pas de décrire, d'expliquer, de prouver, de convaincre, encore faut-il que chaque pédagogue puisse disposer d'outils, de stratégies, de méthodes à la fois éprouvées et souples, adaptables au cas par cas, et efficaces.

C'est ce à quoi va s'attacher à présenter la partie suivante.

## CHAPITRE 5

# Troubles mnésiques et modalités d'évaluation du sujet dys-exécutif : le choix du QCM

### Mémoire(s) et dys-exécution

Ainsi qu'on l'a décrit plus haut (*cf.* Partie I), la dys-exécution, affectant les fonctions exécutives (FE) au sens large du terme, se manifeste sur le plan symptomatique par des *troubles mnésiques* le plus souvent non « isolés » car impliqués dans l'exercice des autres fonctions que sont les fonctions d'*inhibition*, de *stratégie* et de *planification* (FE au sens restreint du terme) et les fonctions *attentionnelles*. Aussi, pour des sujets souffrant d'une telle « pathologie », la gestion de la mémoire de travail (MT)<sup>55</sup> s'avérera-t-elle inévitablement problématique. En effet, l'absence de résistance aux interférences de tout type (externes comme internes), le problème de la sélectivité des informations et celui des « mécanismes de rappel » (récupération en mémoire le plus souvent défaillante) interdiront tout fonctionnement mnésique normal<sup>56</sup>, compromettant ainsi plus ou moins sévèrement les apprentissages. Par ailleurs, le codage de l'information s'avérant lui-même déficitaire, la personne dys-exécutive aura par conséquent le plus grand mal à faire la preuve de connaissances et de compétences pourtant acquises et globalement maîtrisées. De ces difficultés majeures résulteront,

---

55 Le trouble du choix ou la fuite des idées chez le sujet dys-exécutif complique en effet, voire compromet son accès au « bon mot », ce qui conduit parfois, mais à tort, à interpréter sa difficulté comme relevant d'un « manque du mot », propre plutôt aux dysphasies.

56 Il ne s'agit pas pour autant, ainsi que le précisent Francine Lussier et Janine Flessas, d'un « déficit mnésique » en tant que tel (une « mauvaise mémoire ») mais bien d'un défaut d'utilisation (Lussier F, Flessas J. *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod ; 2005. p. 349).

outre l'impossibilité de vérifier celles-ci par des évaluations classiques, des savoirs jugés « non stables » et pour lesquels la progression dans la maîtrise et la construction de ceux-ci sera, de fait, très délicate.

## Principes

De là découlent plusieurs règles ou principes que les personnes chargées de l'accompagnement du jeune dys-exécutif pourront, à profit, respecter.

- *Compenser les problèmes de récupération en mémoire.* On<sup>57</sup> sait en effet qu'une distinction peut être effectuée entre un *mode exécutif* et un *mode non exécutif* de récupération des informations en mémoire et que ce dernier, reposant sur des « processus associatifs, permet l'activation automatique d'une trace mnésique lorsqu'il y a appariement suffisant entre l'information contenue dans l'indice de récupération et celle contenue dans la trace ». Il en ressort qu'il conviendra de privilégier les compétences préservées (c'est-à-dire le *mode non exécutif*) et dans une logique de recherche du « moindre coût cognitif » de proscrire les questions trop « ouvertes » pour leur préférer des questions plus « fermées » de type QCM.
- *Aider au choix* – compétence toujours affectée par la dys-exécution – en évitant autant que possible les problèmes liés aux persévérations, diffusions, associations (phonologiques, visuelles, idéiques...); ce qui supposera de concevoir des *items* pertinents (*cf. infra*) et de mener leur passation de manière « réfléchie ».
- *Solliciter au maximum le facteur G*, préservé dans ce type de trouble, en refusant de se limiter à une simple recherche de la (ou des) réponse(s) exacte(s) – ce point est d'importance, notamment par rapport à la représentation, parfois « négative », que se font les enseignants de ce type d'évaluation.

## Préconisations

Plusieurs « critères » pourront être retenus.

### Nombre des *items*

Il pourra bien entendu varier en fonction non seulement du sujet – de ses compétences propres, de la sévérité du trouble... – mais de la complexité des objectifs visés et donc, en partie également, du nombre de réponses attendues. D'une manière générale, il conviendra toutefois de le limiter compte tenu des difficultés liées aux problèmes de MT qui s'ensuivront inéluctablement lors de la passation (*cf. infra*). Ainsi, au cours des apprentissages proposés à l'école primaire et au début du collège, des « séries » de 3 ou 4 *items* – à condition que ceux-ci soient « correctement » conçus – devraient suffire à vérifier de manière fiable les connaissances et compétences mobilisées dans l'exercice.

---

57 Meulemans T. Les fonctions exécutives : approche théorique. In : Pradat-Diehl P, Azouvi P, Brun V (eds). *Fonctions exécutives et rééducation*. Paris : Masson; 2006. p. 8.

### Position dans les « séries » de l'*item* exact

Il s'agira d'appliquer les principes élémentaires valables pour la constitution de *tout* QCM mais en étant conscient des difficultés spécifiques propres au sujet dys-exécutif. Ainsi, varier d'une « série » à une autre la position de l'*item* exact dans celle-ci devra être « la règle » ; cette précaution, étant donné les risques importants d'« aimantation » et de persévérations impliqués dans le syndrome, prenant ici une importance et un relief particuliers.

### « Formes syntaxiques » choisies

Là encore la « règle » de la variation s'impose. Il s'agit de solliciter, comme indiqué plus haut, le *facteur G* dans toutes ses dimensions et de mobiliser ainsi le plus largement possible l'« intelligence » du sujet. On pourra, selon les cas, proposer de simples substantifs (séries de « synonymes »), des propositions ou assertions simples (type sujet-verbe-complément), des propositions « complexes » comportant un ou plusieurs connecteurs logiques (*cf. infra*). Dans tous les cas, c'est le *contenu* des connaissances interrogées et leur *niveau de complexité* qui décideront du choix à opérer, l'essentiel étant que l'exercice ne se confonde pas avec une simple vérification « ponctuelle » – et donc décontextualisée – de la connaissance mais fasse bien la preuve de la « compréhension globale » du sujet. Il ne s'agira donc pas d'évaluer seulement et « simplement » un contenu de savoir mais bien de se faire une idée la plus précise possible des compétences mobilisées par le sujet à l'occasion de cette évaluation.

### « Valeur » des *items*

Éviter les « réponses hasardeuses »<sup>58</sup> est certes une condition nécessaire mais reste insuffisant. Car il s'agit bien d'atteindre l'objectif poursuivi : mobiliser le *facteur G* afin de faire la preuve du niveau et de la qualité de la compréhension du sujet interrogé malgré – ou au-delà de – son handicap. Il conviendra donc, pour cela, de faire « jouer » plusieurs « domaines de valeurs » impliquées dans les propositions et pas seulement celui du vrai et du faux (de l'exact et de l'inexact). C'est ainsi que l'on gagnera à proposer, selon les cas, des assertions « absurdes » ou « non sensées » et voire parfois « indécidables » – ce qui permettra ainsi de juger des compétences logiques du sujet et de ses aptitudes au raisonnement. De surcroît, et ainsi qu'évoqué plus haut, l'enjeu d'une telle pratique n'est pas seulement cognitif mais également « stratégique ». Celle-ci devrait en effet permettre à l'accompagnateur de l'élève de convaincre les enseignants – et au-delà l'institution scolaire tout entière – du sérieux et de la rigueur de ce type d'évaluation et, qui sait, d'attester que celle-ci peut même, en certains cas, se montrer plus pertinente que les formes classiques utilisées traditionnellement...

58 À vrai dire l'argument tombe de lui-même par la seule répétition de l'exercice et l'importance du nombre de séries proposées. Comment imaginer que le « hasard » fasse aussi bien et si durablement les choses ? !

## Exemples – Analyses et commentaires

### Exemple 1 : Vocabulaire – En lien avec une séance d'histoire (classe de 6<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Qu'est-ce qu'un mâchicoulis ?

#### Énoncé adapté

Un **mâchicoulis** est...

- un aliment que l'on a mâché longtemps et qui devient liquide.
- un produit qui coule d'une machine.
- des ouvertures au sommet des murailles ou des tours des châteaux forts.

#### Analyse et commentaires

Les *items* proposés ici « jouent » exclusivement sur des « effets de consonance » pouvant induire par association telle ou telle réponse : « mâchi » de « mâchicoulis » pouvant renvoyer aussi bien à « mâcher » qu'à « machine » ; « coulis » du même mot pouvant évoquer l'acte de « couler »... le tout au détriment du sens. Il pourra donc être intéressant de les proposer à un sujet déjà susceptible, avec ou sans aide, de réprimer ce type d'impulsivité le conduisant inmanquablement à persévérer et ainsi s'« aimer » à des *stimuli* de type phonologique afin de mesurer non seulement sa connaissance de la réponse exacte mais ses capacités d'inhibition.

### Exemple 2 : Géographie – La population humaine et sa répartition mondiale (classe de 5<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Qu'est-ce qu'un foyer de peuplement ?

#### Énoncé adapté

En géographie on appelle « foyer de peuplement »...

- un espace où la densité de population est très élevée.
- un endroit où s'est installée une famille pour vivre.
- un lieu peuplé par l'Homme depuis des millénaires.
- le nom, en Afrique, donné aux familles où on compte de nombreux enfants.
- un lieu où des hommes font du feu.

#### Analyse et commentaires

*Préalable* : il s'agit ici d'une question dite de « définition », par nature « ouverte » et donc « rebelle » pour un sujet dys-exécutif. Dans une telle situation, le QCM s'impose particulièrement.

À la différence de ce qu'illustre l'exemple précédent, les *items* proposés jouent ici exclusivement sur le *registre du sens*. Si seul l'*item 1* est *stricto sensu* recevable, les *items 2* et *3* comportent néanmoins une « part » d'exactitude en ce qu'ils corrént la notion de « foyer » à l'idée d'« espace » et de « lieu » où des personnes sont installées; en ce sens ils ne sont donc ni *absurdes*, ni *indécidables*. Leur choix – du moins celui du *2* et du *3* – « dira » ainsi au correcteur « quelque chose » de la compréhension de l'élève en la matière et ne pourra donc être tenu comme purement et simplement erroné. Le *4* et le *2*, à leur manière, ne sont également pas dénués de pertinence en ce qu'ils relient le « peuplement » à sa forme familiale supposée « première » mais le *2* n'est pas seulement inexact (il limite la notion de population à *une* famille), il joue en quelque sorte sur le mot de « foyer » et sa proximité avec la notion de « famille », cherchant pour ainsi dire à induire l'élève en erreur quand l'*item 5*, pour sa part, entretient la même confusion – non illégitime sur le plan anthropologique – entre le « foyer » comme « famille » et le « foyer » comme lieu où l'on fait du feu mais ceci d'une manière plus « restreinte ». Enfin l'*item 3*, tout en ne constituant pas la réponse attendue, en reste le plus proche quoiqu'introduisant une donnée non pertinente : le temps depuis lequel une population s'est installée dans une région.

*En résumé* : les choix effectués par l'élève dans une telle « série » sont, à condition qu'on y prête attention, riches en enseignements sur ce que celui-ci a, ou non, compris de la notion soumise à examen. En ce sens, une évaluation prenant en compte ces différents niveaux de compréhension serait sans doute préférable à une simple validation ou invalidation de l'*item* choisi<sup>59</sup>.

### Exemple 3 : Français – Comparaisons et métaphores (classe de 6<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Que signifient les expressions suivantes ?

1. La lune est le galet du ciel.
2. Un champ de blé prenait racine sous la coiffe de Bécassine.

#### Énoncé adapté

1. La phrase : « **La lune est le galet du ciel.** » veut dire que...

- la lune est cachée par les nuages.
- la lune est pleine, elle brille et se découpe dans le ciel noir comme aucun autre astre.
- la lune est toute grise.
- la lune est un astre dont la surface est couverte de nombreux cratères.

<sup>59</sup> On pourrait ainsi réfléchir à la possibilité de reconnaître et de valoriser dans la notation (demi-points ? ...) une réponse qui, tout en n'étant pas *la* réponse attendue, témoigne d'un indéniable niveau de compréhension de l'élève.

### Analyse et commentaires

*Préalable* : tous les *items* proposés ici mettent en jeu exclusivement le *sens* de l'expression soumise à examen; pour autant, aucun ne permet de vérifier la maîtrise par l'élève de la différence entre « métaphore » et « comparaison », cette compétence ne faisant pas ici l'objet d'une évaluation spécifique.

D'une manière générale, il s'agit là d'une question toujours difficile pour un sujet dys-exécutif en ce qu'elle mobilise des capacités d'abstraction importantes et exige une prise de distance par rapport à un usage strictement littéral de la langue (« premier degré »). Si trois *items* sur les quatre proposés sont *inexact*s, tous n'ont pas le même « statut ». Si l'*item 1* et l'*item 4* sont bien *erronés*, ils sont de surcroît *non logiques* (on pourra, par échange avec l'élève, aisément le démontrer). Mais l'*item 4* en revanche est plus « riche » que le 1. Il joue en effet non seulement sur un registre en partie pertinent mais *important sur le plan du sens* : celui de l'aspect « formel » de l'astre et pour ainsi dire sa « matérialité » (opposition entre le « lisse » et le « grumeleux »). L'*item 3* quant à lui, et tout en n'étant pas davantage la réponse attendue, recèle pourtant un certain degré de pertinence en renvoyant en effet au critère de la couleur, critère non dénué d'intérêt si l'on veut bien considérer que les galets sont souvent (mais pas toujours...) gris. Ce faisant, il n'épuise pas la totalité du sens proposé par la métaphore et ne peut donc être recevable. Il signe seulement chez l'élève une capacité à effectuer une association pertinente. On reconnaîtra néanmoins qu'un sujet dys-exécutif ayant opéré de tels choix aura au moins attesté de sa capacité à s'affranchir de la stricte littéralité de la langue. Au bout du compte, seul l'*item 2* sera tenu pour exact, convoquant en effet plusieurs « éléments » de sens indispensables à la compréhension pleine et entière de la métaphore proposée :

- la forme presque « parfaite » de l'astre;
- sa « matérialité » (lisse, polie, brillante...);
- son unicité (il s'agit du galet du ciel et non d'un galet...).

#### Énoncé adapté (Suite)

2. La phrase : « **Un champ de blé prenait racine sous la coiffe de Bécassine.** » veut dire que...

- Bécassine se promène dans un champ de blé.
- Bécassine pense à un champ de blé.
- Bécassine a les cheveux aussi raides que des tiges de blé.
- Bécassine a un foulard sur la tête qui dissimule ses cheveux blonds.

### Analyse et commentaires

L'*item 1* est *indécidable* et, de toute façon, ne répond pas à la question posée de manière satisfaisante. Il devra donc être considéré comme tel. Les *items 2, 3 et 4* ont en revanche un « statut supérieur » au premier dans la mesure où leur choix témoigne, chez l'élève dys-exécutif – mais chez tout élève, au vrai – d'une capacité d'abstraction et de distanciation par rapport à la littéralité de la

langue. Dans le 2 en effet, l'expression « prendre racine » est traitée au « second degré » et l'élève qui le retient marque par là sa capacité à l'associer avec un « acte » plus abstrait qui est la naissance de la pensée; de surcroît, l'élève effectue un autre lien, mais plus mineur, entre la « coiffe » et la « tête » de Bécassine. L'*item 3* n'est également pas dénué de pertinence et pourrait même être considéré comme recevable s'il ne négligeait pas un élément – à vrai dire discutable car implicite chez le professeur ayant proposé l'exercice... – c'est-à-dire la couleur des cheveux de la jeune fille. Seul l'*item 4* pourra donc, en toute rigueur, être considéré comme exact en ce qu'il est le seul à répondre au plus juste à la question posée.

### **Exemple 4 : Sciences de la vie et de la terre. L'approvisionnement du sang en nutriments – Les sucs digestifs (classe de 5<sup>e</sup>)**

#### **Énoncé initial**

Utilisation des connaissances. Après avoir lu le texte, répondre aux questions posées.

**Au début du siècle, les bouchers des abattoirs de la Villette, près de Paris, trempaient leurs tabliers, tachés par la viande crue, dans du suc digestif de bœuf pour les blanchir. Cette façon de nettoyer a été utilisée, par la suite, par les fabricants de lessives : ils ont enrichi les poudres détergentes avec les substances actives des sucs digestifs. La température d'activité maximale de ces sucs digestifs est celle du corps, 37 °C, au-delà de 60 °C ils sont détruits.**

**L'utilisation de ces lessives a déclenché des réactions allergiques de la peau chez certaines personnes. En conséquence, les fabricants ont modifié la composition de leurs lessives.**

1. Expliquer comment les tabliers des bouchers pouvaient perdre leurs taches de sang en présence de sucs digestifs.

#### **Énoncé adapté**

Les tabliers ainsi lavés étaient propres CAR...

- les sucs digestifs de bœuf faisaient disparaître les taches.
- les sucs contenaient des détergents chimiques fabriqués par l'homme.
- les bouchers les faisaient bouillir à 100 °C.
- les sucs digestifs de bœuf possèdent des propriétés allergisantes (susceptibles de provoquer des allergies).
- les bouchers les faisaient bouillir à 60 °C.

#### *Analyse et commentaires*

L'objectif de la « série » consiste à vérifier plusieurs « éléments » de la réponse attendue :

- le rôle des sucs digestifs de bœuf dans l'élimination des taches de sang ;

- les conditions dans lesquels ces suc peuvent s'avérer efficaces ;
- « secondairement », le niveau de température à laquelle une eau bout.

Aussi, et dans cette perspective, il pourra être intéressant d'offrir à l'élève la possibilité de cocher plusieurs réponses. Néanmoins seul l'*item 1* reste exact, quoiqu'imprécis sur les modalités d'action des suc. Mais ce sont les choix éventuels d'autres propositions qui pourront renseigner le correcteur sur le « degré » de compréhension de celles-ci. Par ailleurs, et dans la mesure où il s'agit d'une épreuve à caractère scientifique, l'attention devra être portée particulièrement sur ce qui, dans les réponses fournies, pourra faire la preuve de l'élucidation du *mécanisme causal* en jeu dans le phénomène de « disparition » des taches en question. Ainsi, l'*item 2* permet-il de mettre en évidence la notion de « détergent » et son rôle dans le processus à élucider mais pour autant l'adjectif « chimique » qui lui est accolé, ainsi que le caractère artificiel (« fabriqué par l'homme ») qui en découle, attestera de la mauvaise compréhension du mécanisme soumis à examen. L'*item 3*, quant à lui, bien que permettant de vérifier que l'élève sait à quelle température une eau bout, montrera à sa manière la même chose.

### Énoncé initial (Suite)

2. En utilisant des suc digestifs naturels, **est-il possible** de nettoyer du linge en le faisant bouillir ?

### Énoncé adapté

On peut nettoyer du linge avec des suc digestifs naturels en le trempant dans de l'eau bouillante (à plus de 100 °C)...

- **OUI**, car les suc sont plus efficaces dans l'eau bouillante.
- **NON**, car au-delà de 60 °C, les suc sont détruits et ne peuvent plus agir.
- **OUI**, car les suc plongés dans l'eau bouillante ne déclenchent aucune allergie.
- **NON**, car les suc naturels sont susceptibles de générer des allergies.

### Analyse et commentaires

Seul l'*item 2* correspond à la réponse *exacte* ; l'*item 1* quant à lui se borne à jouer sur des « représentations » associant la « hauteur » de la température au « pouvoir » de nettoyage certes non négligeable pour l'élève mais en l'espèce non recevables ici. Les *items 3* et *4* en revanche évalueront chez l'élève la cohérence de sa pensée et, dans le cadre singulier de la dys-exécution, pourront, ou non, attester de sa capacité à inhiber des associations non pertinentes (ici, l'allergie relève d'un processus distinct de – et sans rapport avec – celui soumis à examen). Leur choix attestera donc d'une pensée « confuse » sur le plan rationnel, quoique validant la capacité de l'élève à prélever des informations dans le texte proposé en elles-mêmes significatives.

## Passation des exercices

Les principes et « règles » évoqués plus haut n'auraient toutefois pas la moindre chance de porter leurs fruits si ne venaient s'y adosser quelques autres, à destination cette fois de l'adulte accompagnant le sujet dys-exécutif.

- *Contrôler au mieux l'impulsivité* de l'élève en différant au maximum ses réponses. On pourra, pour cela, convenir d'un code (ou d'un rituel) gestuel ou verbal qui jouera le rôle de « signal ». Par exemple :

- lui faire mettre ses mains sur ses genoux au moment de l'énoncé de la question et de la lecture des *items* avant de le laisser formuler la réponse ;
- se placer derrière lui, une main sur son épaule ou sur son bras, et n'autoriser l'expression de son choix qu'au moment de la libération du contact physique ;
- maintenir ses mains ;
- compter ou le faire compter jusqu'à 3...

- *Éviter les effets d'induction* de la (ou des) réponse(s). Le coût cognitif lié à la lecture par l'élève des *items* proposés étant le plus souvent trop important, il est préférable que l'adulte accompagnant la prene en charge lui-même<sup>60</sup>. Il conviendra alors que celui-ci utilise le ton le plus « neutre » possible – rien dans la tonalité utilisée ne devant laisser l'élève incliner vers telle ou telle réponse en particulier (aspect « psychologique » de l'induction)<sup>61</sup>. De fait, et ce d'autant plus que le risque d'« aimantation » chez le sujet dys-exécutif est important, il conviendra d'être attentif aux *modalités d'énonciation* dans l'enchaînement des différents *items*. Ainsi l'usage de connecteurs logiques et/ou chronologiques pourra-t-il en effet générer des effets non voulus (le simple fait, par exemple, d'utiliser en fin de « série » le connecteur « ou ? » pouvant conduire le « lecteur » à infléchir le « ton » utilisé orientant ainsi, involontairement, le choix de l'élève en « valorisant » le dernier *item*).

- *Compenser les problèmes liés au fonctionnement défaillant de la mémoire de travail* en lisant et donc en ne proposant à l'élève qu'un nombre restreint d'*items* en fonction du nombre de réponses exactes attendues. On pourra ainsi, soit réorganiser la liste des *items* en « sous-séries » (le nombre de 3 étant souvent le plus « raisonnable »), soit interroger l'élève au fil de la lecture, c'est-à-dire *item* par *item*. Cette modalité n'est néanmoins pas sans inconvénient : ce qui paraît « logique » pour un sujet non dys-exécutif ne l'est pas nécessairement pour un sujet présentant ce syndrome. Ainsi, l'élimination « logique » d'une réponse au nom du fait qu'une autre, précédente et contradictoire, aurait déjà été effectuée, n'ira pas nécessairement de soi. Il pourra donc s'avérer utile de faire retour sur les différents *items* déjà choisis et d'inviter l'élève à réexaminer à nouveau la question qui lui a été posée.

- *Préciser à l'élève*, préalablement à la passation, le nombre de réponses attendues et donc d'*items* à cocher.

60 Cf. chapitre 7.

61 Mais il ne s'agit là, au fond, que d'une précaution élémentaire propre à la passation de tout QCM.

- *Variation des « modalités » de réponse* en fonction des compétences préservées (voie praxio-spatiale ou auditivo-verbale). Il pourra, en effet et selon les cas, être plus pertinent de faire souligner, encadrer, montrer ou lire... la réponse attendue.
- *Déterminer l'ordre de lecture des items dans la série*. Outre qu'il s'agit en effet d'éviter au maximum les effets d'« aimantation » souvent mentionnés, on aura intérêt à ne pas systématiquement reproduire à l'oral l'ordre proposé à l'écrit. L'accompagnant suivra alors du doigt le texte lu, sollicitant ainsi le regard et donc l'« attention visuelle » de l'élève.
- *Veiller soigneusement aux conditions de passation de l'exercice* qui devront, dans la mesure du possible, se dérouler hors distracteurs (dans une salle différente de la salle de classe ordinaire) afin de favoriser sa concentration et son attention (cf. chapitre 6).
- *Faire systématiquement retour (feed-back) sur le travail effectué* afin de permettre la prise de distance de l'élève et de s'assurer du caractère « volontaire » de la réponse proposée.
- *Noter, sur la copie, toutes indications utiles* sur les modalités concrètes de passation – temps utilisé, questions et forme d'étayage de l'adulte, hésitations, comportement de l'élève... – susceptibles d'éclairer le correcteur.

## En résumé

Concevoir et assurer la passation d'un QCM exige *rigueur* et *attention*, que l'on s'adresse à un élève souffrant ou non d'une « pathologie dys-exécutive ». Pour être fiable et pertinente, une évaluation digne de ce nom nécessite en effet que le concepteur, comme la personne chargée de sa passation et/ou de sa « correction », ait une claire conscience des objectifs visés. Que veut-on *véritablement* vérifier par les *items* et « séries » proposés ? Quelles connaissances et/ou compétences met-on en jeu en opérant tel ou tel choix ? Comment s'assurer que la réponse fournie fera bien la preuve de la compréhension « pleine et entière » de l'élève ? Ces interrogations et les réponses qui devront y être apportées sont les conditions mêmes d'un travail à la hauteur des ambitions que l'enseignant et l'adulte accompagnateur « doivent » au jeune auquel ils s'adressent. On a tenté de montrer, au travers de quelques exemples, que loin de réduire l'activité à un « jeu de hasard », loin de constituer une évaluation « au rabais » où les réponses seraient déjà données, un QCM « bien conçu » peut s'avérer plus signifiant et renseigner bien davantage que certains exercices « classiques ».

Si ces « principes » s'imposent, la liste de ceux présentés ici n'a pas prétention à l'exhaustivité, d'autres en effet, plus spécifiques, devront leur être ajoutés, afin de compenser dans la mesure du possible, les effets négatifs des *troubles mnésiques*, des *problèmes d'impulsivité* et du manque de *flexibilité cognitive* toujours impliqués dans ces troubles. On en trouvera quelques-uns dans le chapitre qui suit.

## CHAPITRE 6

# Conséquences des troubles attentionnels : le problème des « supports » et leur adaptation

### Fonctions attentionnelles et dys-exécution : généralités

Si la notion de « fonctions exécutives » demeure le plus souvent « obscure » pour toute personne non spécialiste, celle d'« attention », à l'inverse, pourrait presque être jugée trop « transparente » ; chacun, en effet, croyant spontanément en maîtriser la signification. Or cette conviction largement partagée est d'autant plus problématique qu'elle détermine en général un « type d'attitude » peu favorable à l'élève dys-exécutif. Pour l'opinion commune, en effet, l'attention relève d'un *processus conscient et volontaire* (ne dit-on pas « faire attention » ?) ; le jeune qui échouera à la mobiliser en sera donc logiquement tenu pour responsable. Dès lors, la personne qui s'y trouve confrontée chez un sujet aura-t-elle tout naturellement tendance à exiger de lui un « effort », imputant ainsi l'échec qui pourrait bien s'ensuivre à une pure et simple « mauvaise volonté ».

Or si comme on<sup>62</sup> a pu l'écrire : « on ne peut voir, entendre, sentir, mémoriser, agir, etc., que dans la mesure où l'on élimine, par des mécanismes actifs, la plus grande partie des *stimuli* présents », on comprendra alors que les sujets dys-exécutifs éprouvent une difficulté considérable à réaliser la première de ces tâches. Faute de pouvoir *inhiber* le flot d'informations auxquelles ils sont sans cesse confrontés, ceux-ci se retrouvent soumis à un véritable « bombardement informatif ». Paradoxalement, l'école, pourtant philosophiquement

---

62 Mazeau M. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson ; 2005. p. 202.

conçue comme *espace de retrait*<sup>63</sup>, loin de protéger le sujet d'une telle « agression », en constitue au contraire le lieu et le temps privilégiés. Concrètement, les interférences de tout type y valant pour ainsi dire comme norme, le sujet dys-exécutif s'y retrouvera plus handicapé qu'en tout autre lieu – celui de la famille notamment. Soumis à un « parasitage » constant, à des interférences venant compromettre l'exercice tout à la fois de sa pensée, de son comportement comme de sa cognition, il finira, sans nul doute, par lâcher prise si nous échouons à lui proposer des situations adaptées.

## Principes

Afin d'aider le sujet à gérer au mieux ses capacités attentionnelles, on pourra respecter quelques règles simples :

- *faciliter le fonctionnement* de l'*attention sélective* en éliminant au maximum les distracteurs ;
- *isoler les informations* contenues dans les documents utilisés ;
- *pallier les problèmes d'attention divisée* en proscrivant les doubles tâches.

## Préconisations

### Conditions générales et organisation matérielle du travail

Comme on l'a déjà souligné, il conviendra de limiter au maximum les distracteurs de quelque nature qu'ils soient. Tout, en effet, est susceptible de gêner le sujet dys-exécutif dans l'effectuation de sa tâche. Incapable de filtrer dans le flot d'informations qui lui parviennent celles qui sont, ou non, pertinentes, il sera en effet invinciblement parasité, incapable du coup de se montrer attentif à la consigne qui lui sera adressée. Si l'élimination totale des distracteurs est bien sûr inenvisageable, il demeure néanmoins possible d'en contrôler le nombre et l'intensité et ce, en fonction des activités proposées. Ainsi, en situation d'évaluation, devra-t-on veiller à :

- *isoler l'élève* en lui proposant d'effectuer son travail dans une salle – ou un espace « à part » ; ces dispositions pratiques n'étant pas forcément aisément réalisables (problèmes de locaux..., de responsabilité devant être préalablement discutés dans le cadre du PPS), on pourra convenir avec les enseignants de les réserver aux situations de véritable évaluation ;
- *réduire le matériel* aux seuls outils utiles (on ne laissera sur la table de l'élève que le matériel strictement indispensable à la réalisation du travail, évitant

---

<sup>63</sup> Étymologiquement, mais aussi philosophiquement, l'idée d'école renvoie à la *scholè* grecque qui signifie « loisir ». Dans la filiation qu'elle entretient avec les penseurs des Lumières, elle est avant tout le lieu et le temps où l'on s'exerce au « loisir de penser » et l'on s'instruit de la « raison des choses ». Par principe « close » et distancée du flux de la quotidienneté et de l'urgence propre aux contraintes immédiates, elle est censée fournir à l'élève, dont la liberté reste encore à construire, une certaine protection.

ainsi toute tentation de « tripotage » par exemple, ou simplement de distraction visuelle et/ou idéique);

- « ramener » l'élève chaque fois que nécessaire « dans » l'activité. C'est le travail, entre autres, de l'adulte accompagnant qui, par ses remarques et questions, devra l'aider à se « recentrer ». Outre les fonctions attentionnelles, les FE au sens restreint du terme (inhibition, stratégie et planification) au même titre que les fonctions mnésiques doivent également être « assistées ». On n'hésitera donc pas à solliciter activement l'élève en *l'interrogeant* (le réinterrogeant) *sur l'objectif poursuivi*, lui demandant dans la mesure du possible de le reformuler; *sur la démarche* qu'il a choisie – ou qu'il conviendra de choisir – afin d'y parvenir; *en l'invitant à l'issue du travail à revenir sur celle-ci* en vue de l'évaluer (*feed back*). Cet accompagnement « rapproché », loin de constituer une « béquille » artificielle compromettant la prise d'autonomie, la favorise bien plutôt : l'élève, incapable de se livrer seul à l'accomplissement de la tâche proposée, s'imprégnant au fil des mois et des années des différentes étapes de ce « protocole » et finissant dans la plupart des cas, du moins lorsque son syndrome n'est pas trop sévère, par les intérioriser;
- *lui octroyer un temps de pause pour récupération* afin de tenir compte de sa très grande fatigabilité.

### Problème des supports proposés

On distinguera *deux problèmes* différents quoiqu'imbriqués :

- celui de l'*accès aux documents* ou supports d'activités par le biais des compétences instrumentales (lire/écrire);
- celui de la *forme* et des *modalités de ces documents*.

Tous deux supposent en effet que ne soit pas éludée une question délicate, mais majeure, ayant trait au sens même des apprentissages fondamentaux. Pour tout élève « ordinaire » en effet, lire, écrire ne sont pas que des compétences à travailler « pour elles-mêmes ». Grâce à elles en effet, l'élève apprend à accéder à – mais également à construire – des savoirs, des connaissances ou plus modestement à prélever des informations. On les appelle parfois, et pour cette même raison, des « compétences instrumentales ». L'élève présentant un syndrome dys-exécutif devra, sur le « chemin » de leur apprentissage, surmonter nombre d'obstacles. Pour autant, à condition d'avoir pu bénéficier d'une pédagogie adaptée, il parviendra le plus souvent, au prix d'efforts considérables, à accéder à une bonne part d'entre elles, en l'espèce la *lecture* et l'*écriture*.

Une précision, importante, s'impose toutefois à ce sujet. Outre que son niveau de performance restera globalement plus faible que celui attendu pour un élève non affecté par cette « pathologie », que son défaut d'automatisation (aussi bien sur le plan praxique dans les tâches d'écriture que sur celui en jeu dans l'acte de lecture et les compétences graphophonologiques qui en sont une des conditions) lui imposera de dépenser une énergie considérable quand un tout autre élève viendra à bout de cette même tâche sans avoir à mobiliser de telles ressources, l'élève dys-exécutif présentera un « profil cognitif » bien particulier qu'il s'agira de ne pas confondre avec celui d'enfants présentant des « troubles dys- » d'ordinaire qualifiés d'*électifs* (*dyslexie, dyspraxie, etc.*). C'est ainsi qu'une dysgraphie, par exemple,

pourra fort bien être imputée à un dysfonctionnement au niveau praxique (on parlera alors de *dyspraxie* et on en précisera le « type » grâce aux bilans *ad hoc*) ou relever *directement* des fonctions exécutives et de leur défaillance. Pour les sujets dont il s'agit dans cet ouvrage, les enjeux, au-delà de la question du diagnostic<sup>64</sup>, sont en effet considérables en ce qu'ils engagent non seulement la compréhension des troubles eux-mêmes mais les choix qu'il conviendra d'opérer en matière de rééducation et plus généralement, d'accompagnement. Ainsi, qu'un élève parvienne au bout de plusieurs années d'efforts et de gestes spécialisés, à lire et à écrire dans le cadre de *troubles électifs* ou dans celui d'un *dysfonctionnement exécutif*, ne sera pas indifférent. *Dans le premier*, on pourra espérer, grâce à une rééducation précoce et des aménagements scolaires adaptés, conduire l'élève à un certain degré d'autonomie face à la langue écrite. *Dans le cas de la dys-exécution* en revanche, outre que l'élève sera probablement confronté sa vie durant aux mêmes problèmes d'automatisation, sa situation sera inévitablement « compliquée » par ses troubles exécutifs (en écriture : lenteur, oublis de lettres, répétitions, inversions... ; en lecture : lenteur, problème de stratégie du regard, saccades...). Il ressort de ces considérations que le sujet qui en est affecté, quoique pouvant être reconnu comme « sachant lire » et « sachant écrire » (il est aisé de le vérifier par questionnement et verbalisation), ne pourra pourtant pas en faire la preuve par les voies (et selon des modalités) « classiques ». De surcroît, ses problèmes importants d'*attention divisée* entraînant une quasi-incapacité à travailler en double tâche, il deviendra, à partir d'un certain niveau de sa scolarité, nécessaire de réduire d'abord ces activités à trop fort « coût cognitif » puis de l'en dispenser purement et simplement. Loin pourtant de signer un quelconque renoncement, le fait de déléguer, à un certain niveau, ces tâches à l'adulte accompagnant témoigne au contraire d'une volonté de ne pas céder sur le plan des exigences de « fond » et de se montrer ainsi à *la hauteur des capacités cognitives réelles de l'élève*. Concrètement, on réfléchira donc à planifier les adaptations proposées en fonction des niveaux de difficultés propres, non seulement à chaque moment de la scolarité mais selon les différentes disciplines concernées.

Ainsi, concernant cette fois la *compétence de lecture*, s'avérera-t-il indispensable, avec l'aide de professionnels compétents, d'effectuer un premier bilan des capacités visuospatiales de l'élève. De là pourront découler quelques préconisations simples (*cf. infra*) qui permettront de concevoir une présentation adaptée, donc accessible *directement* au sujet dys-exécutif. Parallèlement, on veillera à y augmenter le repérage de certains éléments constituant ainsi une aide à la fois sur le plan de la lecture (dans son aspect instrumental) et sur celui de l'accès au sens. Enfin, ce travail sera doublé d'une remise en forme systématique des « documents complexes » qui sont quasi la règle dans les manuels contemporains et où l'élève se trouve confronté, outre à des textes avec des présentations diverses, à des images

---

64 Les signes cliniques sont ici importants. Le graphisme d'un jeune dyspraxique, par exemple, ne ressemblera pas à celui d'un jeune dys-exécutif. Une analyse « qualitative » est donc indispensable avant toute conclusion.

de nature différente (illustrations de tout type : photos, gravures, dessins, reproductions, schémas ou tableaux divers...).

## Exemples : analyse et commentaires

### Exemple 1 : Français – Les outils de la langue. Les reprises nominales et pronominales (classe de 5<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Après avoir lu le texte suivant, vous relèverez en les classant les reprises nominales et pronominales de chaque personnage.

**Jean** écouta longuement un pauvre musicien ; il jouait dans une rue loin du port. Personne ne l'écoutait. La rue était déserte. C'était la première fois que Jean le voyait, mais l'homme lui inspirait confiance. Le violoniste joua trois airs de Vivaldi, puis il s'arrêta. L'artiste famélique semblait complètement découragé devant son unique spectateur.

#### Énoncé adapté

Lire le **texte** ci-dessous et effectuer les **deux** exercices proposés.

VERT

**Jean** écouta longuement un pauvre musicien ;

il jouait dans une rue loin du port.

Personne ne l'écoutait.

La rue était déserte.

C'était la première fois que Jean le voyait, mais l'homme lui inspirait confiance.

Le violoniste joua trois airs de Vivaldi, puis il s'arrêta.

L'artiste famélique semblait complètement découragé devant son unique spectateur.

ROUGE

#### Exercice 1 : Relier

il \*

l' \*

le \*

l'homme \*

lui \*

le violoniste \*

il \*

l'artiste famélique \*

son unique spectateur \*

\* Jean

\* un pauvre musicien

## Énoncé adapté (Suite)

Exercice 2 : Cocher les bonnes réponses dans le tableau ci-dessous.

	Reprise nominale	Reprise pronominale
il		
l'		
le		
l'homme		
lui		
le violoniste		
il		
l'artiste famélique		
son unique spectateur		

*Analyse et commentaires*

Les règles – à vrai dire très simples – suivies en matière de présentation d'un *texte* pour un sujet dys-exécutif ne diffèrent pas nécessairement de celles valables pour les élèves dyspraxiques<sup>65</sup>. Les deux sujets présentant le plus souvent des troubles visuospatiaux, ils auront en effet, chacun à leur manière, à faire face à des *problèmes de stratégie du regard* qui, en provoquant une gêne dans la prise d'information visuelle, retentiront forcément sur les activités de lecture<sup>66</sup>. Il reviendra aux professionnels compétents (neuro-ophtalmologistes, orthoptistes, ergothérapeutes...) la tâche de les identifier précisément afin d'effectuer les préconisations permettant de les contourner au mieux en indiquant : la police de caractère à utiliser de préférence, la hauteur du corps, la taille des espaces, l'interlignage..., le tout dans le but de parvenir à une *présentation simplifiée, claire et structurée*. Dans l'adaptation proposée à titre d'exemple<sup>67</sup>, les deux barres ou colonnes verticales (portant les inscriptions « vert » et « rouge ») – qui pourront à moyen terme ne plus s'avérer nécessaires dès lors que leur « intériorisation » aura été effectuée par l'enfant – sont destinées, comme on l'aura compris, à aider à l'orientation du regard et à faciliter le « retour à la ligne ». Mais au-delà de ce seul aspect « instrumental » de la lecture – au vrai qui ne saurait être dissocié de celui de la recherche et de la construction de sens – il s'agit également de permettre une meilleure exploration du texte. En outre, et dans le cas de *textes narratifs*, l'adulte pourra

65 Nous nous bornerons sur ce point à renvoyer aux travaux de Michèle Mazeau. Entre autres : *Déficits visuo-spatiaux et dyspraxies de l'enfant. Du trouble à la rééducation*. Paris : Masson ; 1995. p. 96 et sq.

66 Cf. sur ces questions, un article clair et concis : Assali-Dalens H. Les troubles visuels associés aux dyspraxies. *Réadaptation* 2005 ; 522 : 14–7.

67 Il n'existe pas, bien entendu, de « présentation type » ; ce qui vaudra pour tel sujet ne vaudra pas nécessairement pour un autre.

aider l'élève sur le plan attentionnel en lui proposant, avant l'acte de lecture lui-même, une trame de questions simples mais structurantes portant sur les éléments principaux : personnages (nature et noms éventuels), lieux, temps, action(s) – le risque étant grand en effet que l'énergie de l'élève soit pour ainsi dire entièrement absorbée dans le travail de déchiffrage et ce, au détriment du sens (parvenu à la fin de sa phrase, l'enfant pourra parfois avoir oublié purement et simplement son début...). Enfin, par l'intermédiaire du surlignage (mise en *saillance*) on pourra également faciliter la *prise d'indices pertinents* (mots et expressions importants), utiles à l'effectuation des exercices qui suivent.

L'exercice 1 invite l'élève à relier les *noms* et *pronoms* aux personnages qu'ils désignent (Jean et le pauvre musicien); en cela, il ne présente pas de difficultés particulières si du moins l'élève ne souffre pas de problèmes trop sévères sur le plan visuospatial, problèmes qui compromettraient alors un tel geste<sup>68</sup>. On aura néanmoins intérêt à le faire précéder d'un travail sur le texte lui-même où l'adulte accompagnant, lors d'une deuxième lecture, s'assurera par une série de questions que l'élève en a bien saisi le sens, condition indispensable à la réalisation de l'exercice et par suite à la fiabilité de son évaluation. Ainsi, celui-ci pourra, *par exemple*, en lisant la seconde partie de la première phrase (« il jouait dans une rue loin du port ») revenir sur le pronom « il » et demander à l'élève d'identifier le personnage dont il s'agit. L'élève pourra ainsi être invité à « visualiser » les réponses apportées en reprenant le code initialement fourni (souligner en plein quand on « parlera » de Jean; en pointillés quand il s'agira du « pauvre musicien »).

L'exercice 2 quant à lui pourra avantageusement être précédé d'un bref travail oral, voire écrit sous forme de « petit » QCM réalisé préalablement par l'adulte, ceci afin de s'assurer que l'élève maîtrise bien la différence entre les deux catégories grammaticales en jeu, c'est-à-dire le nom et le pronom. L'exercice à proprement parler pourra ensuite être proposé sous la forme suggérée ci-dessus et dans le respect des principes déjà évoqués concernant toute passation (*cf.* les problèmes d'impulsivité, notamment, notés précédemment).

## **Exemple 2 : Français – Lecture suivie (niveau fin de cycle 3, début du collège)**

### *Préconisations, analyse et commentaires*

Indispensable, ce travail de remise en forme montrera néanmoins ses limites au cours de la scolarité de l'élève. Ainsi, dès la fin du cycle 3 et plus encore les premières années du collège<sup>69</sup>, la longueur comme la difficulté croissante des

68 En cas de troubles importants on pourra faire précéder cette étape du travail de tracé par un « travail gestuel » où l'élève sera invité à placer son doigt sur le point de départ puis sur le point d'arrivée. Comme chaque fois, l'accompagnement et l'étayage par l'adulte seront fondamentaux.

69 Ces niveaux sont bien évidemment « relatifs » et cités à titre indicatif; ces questions de seuil dépendant en grande partie de la sévérité des troubles du sujet concerné.

textes proposés dans les activités de *lecture suivie* en français imposeront de trouver d'autres modalités de compensation pour l'élève dys-exécutif. Par ailleurs, et outre que la solution de confier alors cette tâche à l'adulte accompagnant paraît matériellement impossible – il s'agit le plus souvent d'un travail à effectuer hors temps scolaire – une telle « délégation » perdrait tout sens sur le plan pédagogique et reviendrait, par surcroît, à céder sur celui de l'autonomie. On pourra donc, afin de pallier ces difficultés majeures, recourir aux ressources offertes par les technologies actuelles aujourd'hui aisément accessibles et ainsi proposer à l'élève de travailler sur un support audio-numérique. Si une telle option paraît ne pas présenter d'obstacle sur le plan matériel – une très grande majorité de textes littéraires classiques étant désormais disponibles et téléchargeables soit sur des sites payants soit librement sur les autres<sup>70</sup> – elle pose en revanche un problème beaucoup plus redoutable sur le plan « théorique ». Faire « accepter » cette modalité de travail par les enseignants ne suppose pas seulement de faire entrer dans l'espace scolaire une pratique – et le matériel qui la conditionne – jusqu'à lors assez largement inhabituelle<sup>71</sup> mais renvoie à une difficulté plus essentielle portant cette fois sur le sens même de ce que nous appelons « lire ». En d'autres termes, convaincre un enseignant du fait qu'écouter un texte par le biais d'un fichier audio-numérique téléchargé relève bien de l'acte de lire risque bien de s'avérer extrêmement délicat. Comme la plupart des problèmes posés par la scolarisation des enfants présentant ce type de troubles spécifiques, celui évoqué ici conduit en effet presque inmanquablement à la « remise en cause » des représentations habituelles prévalant dans l'institution scolaire et en cela, ne laisse d'être redoutable. Qu'est-ce en effet pour celle-ci qu'un élève qui « sait lire » sinon un élève « qui lit » ? ! Belle tautologie, en l'espèce, dont on ne sortira qu'à condition de préciser ce que « lire » veut dire. Posons alors la question différemment : qu'attend-on d'un élève de sixième lorsqu'on lui assigne comme tâche, par exemple, la lecture en entier d'un chapitre du *Gargantua* de Rabelais ? Veut-on vérifier, notamment en le faisant lire à haute voix devant le reste de la classe, qu'il est capable d'une lecture courante et fluide ? De par le ton et la diction utilisés, d'être non seulement entendu et compris mais en mesure de susciter l'intérêt et, qui sait, la passion au sein du groupe de

70 Concernant ces derniers, on se bornera à renvoyer aux sites dédiés aux personnes mal ou non voyantes comme par exemple *litteratureaudio.com* qui offrent une gamme très étendue d'œuvres, y compris « mineures ». Pour les textes « introuvables », il demeurera toujours possible – mais plus fastidieux... – d'enregistrer par soi-même les textes en question par le biais d'un dictaphone numérique ou directement sur un ordinateur.

71 On sait que, fussent-elles prévues par le PPS, la présence et l'utilisation d'un simple ordinateur portable par un enfant dyspraxique, par exemple, font parfois encore – et ce, en dépit pourtant de ce que prévoient les textes, notamment depuis la loi du 11 février 2005... – l'objet au mieux de réticences, au pire de blocage et de refus de la part des enseignants de la classe d'accueil...

ses jeunes auditeurs ? Et comment se pourrait-ce, en effet, s'il ne faisait dans le même temps la preuve de sa « compréhension intime » du texte proposé ? Veut-on plutôt à l'occasion d'un exercice ou d'une évaluation qui fera suite à cette lecture vérifier quelques points essentiels du programme portant sur le registre comique, par exemple ? Nul doute que l'enseignant interrogé sur ces points renverra aux programmes officiels, et à dire vrai avec raison : tout cela *devra* être évalué *dans son ensemble*.

On comprendra, pour l'accepter bien sûr, la pertinence d'une telle réponse à la condition néanmoins d'en reconnaître les limites ou le champ d'extension. Face à de telles obligations en effet, comment la spécificité du sujet dys-exécutif sera-t-elle prise en compte ? Et pensera-t-on « régler » un tel problème par le simple jeu des dérogations, au risque ainsi de ne pas reconnaître le travail pourtant bel et bien effectué et, pis encore, sa pleine équivalence avec celui de ses pairs ? Pour dire les choses plus simplement et les rappeler, d'abord : lire est une compétence « instrumentale » – un moyen, si l'on veut – qui ne vaut pas uniquement pour elle-même ; à savoir par la seule maîtrise de règles d'assemblage. De surcroît, ces règles ont vocation à être automatisées. Ainsi, un élève qui entre au collège devrait-il ne plus avoir à fournir d'efforts trop importants sur le plan cognitif lorsqu'on le confronte à un texte correctement choisi mais devrait pouvoir concentrer le « gros » de son énergie pour ainsi dire « directement » sur l'objectif qu'on lui assigne (liens entre lexique, syntaxe et sens). En d'autres termes alors, si la dys-exécution, en compromettant voire en interdisant toute automatisation, place inévitablement l'élève qui en est affecté en situation de double tâche, en quoi le fait de lui offrir une autre voie d'accès au sens – préservée, celle-ci – relèvera-t-il d'autre chose que de ce que la loi<sup>72</sup>, dans son esprit comme dans sa lettre, a pour mission de garantir en cas de handicap, à savoir sa compensation ? S'interdirait-on de vérifier qu'une personne non voyante peut accéder au sens même du langage, à sa structure, son organisation ? La priverait-on des sentiments et émotions que celui-ci charrie au nom du fait qu'elle ne voit pas ? Par ailleurs, un enseignant s'est-il déjà essayé – sans indice visuel et sans prise de notes – à écouter un texte sur un temps assez long puis à être ensuite interrogé à son propos ? L'élève dys-exécutif, cantonné à cette seule « voie auditive » du fait de ses troubles, ne sera-t-il pas contraint de mobiliser d'autres capacités et compétences (sur le plan attentionnel, entre autres), capacités qui ne seront en rien exigées chez les autres élèves ? On le voit, il s'agit là d'un problème délicat dont le « règlement » – à supposer qu'il soit possible – déterminera en grande partie la qualité de l'accueil de l'élève dys-exécutif et le succès de sa scolarité.

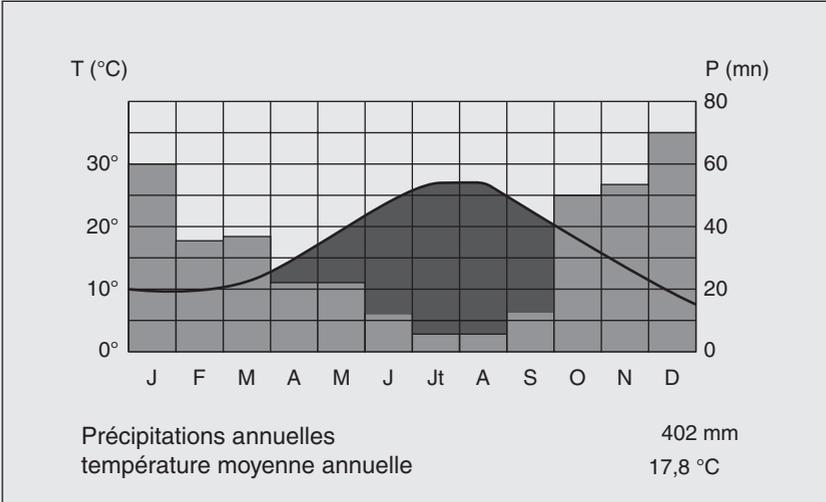
---

72 On évoque ici bien évidemment la loi du 11 février 2005.

### Exemple 3 : Géographie – Les climats de l'Europe (classe de 5<sup>e</sup>)

#### Énoncé et document initiaux

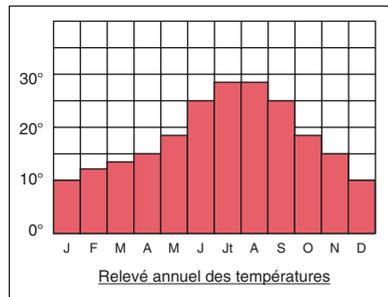
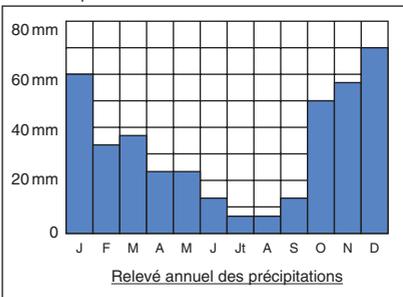
Observer le graphique ci-dessous puis caractériser l'été et l'hiver.



Relevé des précipitations et des températures moyennes sur une année.  
Précipitations annuelles : 402 mm et température moyenne annuelle 17,8 °C.

#### Énoncé et document adaptés

Observer les 2 graphiques ci-dessous et caractériser l'été et l'hiver en choisissant les réponses exactes.



Relevé des précipitations et des températures moyennes sur une année.

L'hiver est	chaud doux et humide froid	Pendant l'hiver	il pleut beaucoup il neige il ne pleut presque jamais
L'été est	doux et humide chaud et sec frais	Pendant l'été	il pleut beaucoup il ne pleut pas beaucoup il ne pleut presque jamais

### *Analyse et commentaires*

La remise en forme d'un tel document ne pose pas de problème particulier. Elle se contente de répondre à plusieurs objectifs simples susmentionnés à titre de « généralités ». Ce qui est, en effet, jugé – et pas uniquement par le « monde de l'édition » – comme susceptible d'exciter la motivation et donc de susciter l'intérêt de l'élève (variété, couleur, bigarrure...) constituant pour le jeune dys-exécutif un obstacle majeur dans l'exercice de ses fonctions attentionnelles. On s'emploiera donc à :

- *favoriser sa lisibilité en isolant les informations* qui y sont contenues, en l'occurrence celles touchant à la température et aux précipitations ;
- *simplifier sa présentation et les données qu'il comporte* ; ici, par exemple, les indications relatives à la température moyenne annuelle et celles relatives à la « hauteur » totale des précipitations ont été purement et simplement supprimées, n'ayant pas d'incidence dans l'effectuation de l'exercice ;
- *aider à la compréhension des informations* en utilisant des *codes* conventionnels (arbitraires mais connus de l'élève : *rouge* pour les *températures* ; *bleu* pour les *précipitations*).

D'une manière générale, les *histogrammes* seront préférés aux *courbes* en raison de leur « moindre abstraction ». Ainsi, celle présente dans le document de départ et figurant l'évolution annuelle des températures a-t-elle été « convertie » et l'échelle de ses ordonnées légèrement modifiée afin d'aller dans le sens d'une meilleure « visibilité ». Enfin, l'adulte accompagnant aura eu soin de s'assurer préalablement à la passation que l'élève a bien identifié les colonnes correspondant aux deux saisons sur lesquelles porte l'exercice. Il pourra, si besoin, faire procéder à leur marquage (surlignage orange et bleu) au niveau de la droite des abscisses.

## Exemple 4 : Géographie – L'Union européenne, entre unité et diversité (classe de seconde)

**Énoncé**

**DEVOIR DE GÉOGRAPHIE : SUJET : L'UR, ENTRI UNITÉ ET DIVERSITÉ.**

**1<sup>ère</sup> partie : QUESTIONS :**

- 1- Caractériser et expliquer les grands traits de peuplement de l'Europe (documents 1 et 2).
- 2- Caractériser et expliquer les traits culturels de l'Europe (document 2)
- 3- Carte de l'Europe : documents 3 et 4, analysez les évolutions géopolitiques européennes depuis 1871.
- 4- Document 5 : Quelles personnes ont pu participer à la rédaction de ce texte ? Quels sont leurs objectifs ?

**2<sup>ème</sup> partie : REDACTION : REPONSE ORGANISÉE :** A partir des idées abordées ci-dessus et de votre cours, rédigez une réponse organisée à la problématique posée par le sujet, hiérarchiquement et géographiquement.

**DOCUMENT N°1 : LE PEUPELEMENT DE L'EUROPE.**

à partir de 1960 en 100 000 habitants

**DOCUMENT N°4 : L'EUROPE DE 1945 A AUJOURD'HUI.**

Légende :

- ..... Rideau de fer (1945-1989)
- Ex-Yougoslavie
- △ Membres de l'OTAN (avant 1989)
- ▲ Nouveaux membres (OTAN) de 1999 et 2004
- Adhérents à la CEE (depuis 1991)

**DOCUMENT N°5 : DECLARATION COMMUNE DES « SIX » (A Paris le 18/04/1951)**

Considérant que la paix mondiale ne peut être sauvegardée que par des efforts constants à la mesure des dangers qui la menacent ;

Convaincus que la contribution que une Europe organisée et vivante peut apporter à la civilisation est indispensable au maintien de relations pacifiques ;

Conscients que l'Europe ne se construira que par des relations concrètes entre d'abord une solidarité de fait et par l'établissement de bases communes de développement économique ;

Soucieux de concourir par l'expansion de leurs productions fondamentales au relèvement de niveau de vie et au progrès des œuvres de paix ;

Résolus à substituer aux rivalités séculaires une fusion de leurs intérêts essentiels, à fonder sur les principes actuels d'une communauté plus large et plus perdurable entre des peuples longtemps opposés par des divisions sanglantes, et à jeter les bases d'institutions capables d'obtenir en délais raisonnables par un accord, de créer une communauté européenne du charbon et de l'acier.

**DOCUMENT N°2 : AIRES CULTURELLES ET MIGRATIONS.**

les grandes aires culturelles : Latine, Celtique, Germanique, Slave

les aires culturelles des migrants : germaniques, slaves, orientaux

**DOCUMENT N°3 : L'EUROPE EN 1871.**

**DOCUMENT N°5 : DECLARATION COMMUNE DES « SIX » (A Paris le 18/04/1951)**

Considérant que la paix mondiale ne peut être sauvegardée que par des efforts constants à la mesure des dangers qui la menacent ;

Convaincus que la contribution que une Europe organisée et vivante peut apporter à la civilisation est indispensable au maintien de relations pacifiques ;

Conscients que l'Europe ne se construira que par des relations concrètes entre d'abord une solidarité de fait et par l'établissement de bases communes de développement économique ;

Soucieux de concourir par l'expansion de leurs productions fondamentales au relèvement de niveau de vie et au progrès des œuvres de paix ;

Résolus à substituer aux rivalités séculaires une fusion de leurs intérêts essentiels, à fonder sur les principes actuels d'une communauté plus large et plus perdurable entre des peuples longtemps opposés par des divisions sanglantes, et à jeter les bases d'institutions capables d'obtenir en délais raisonnables par un accord, de créer une communauté européenne du charbon et de l'acier.

Document 1 : Le peuplement de l'Europe

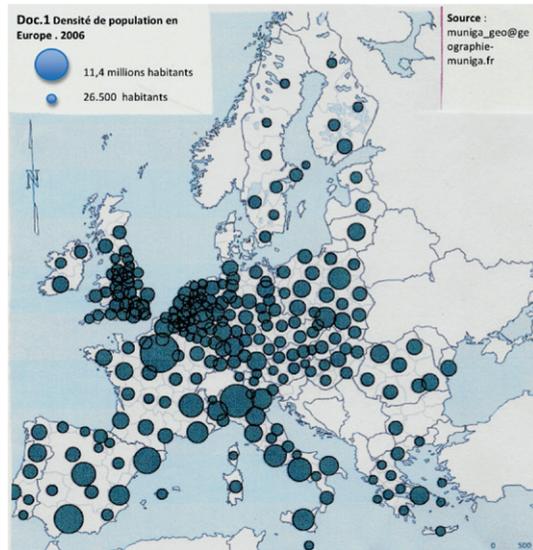
Document 2 : Aires culturelles et migratoires

Document 3 : L'Europe en 1871

Document 4 : L'Europe de 1945 à aujourd'hui

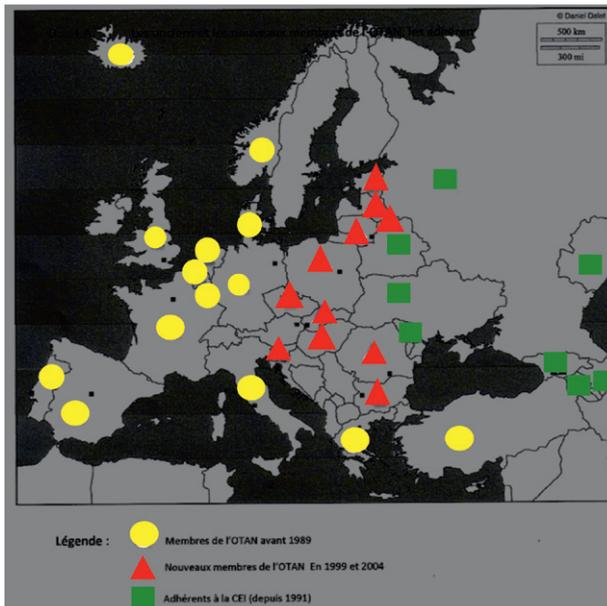
Document 5 : Déclaration commune des "six"

Documents adaptés



Document 1 adapté : Densité du peuplement européen.

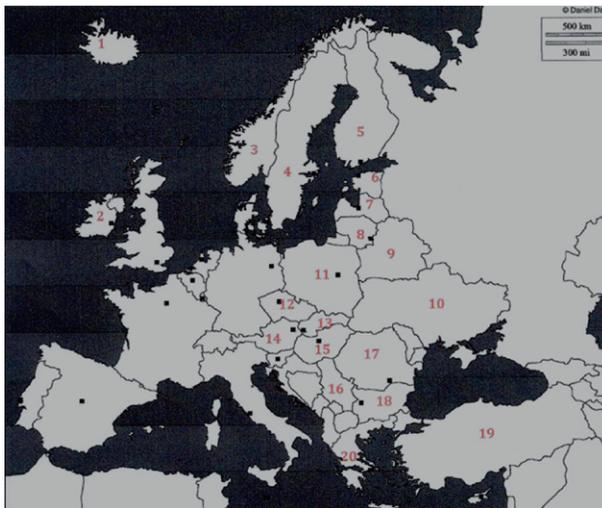
© muniga\_geo@geographie-muniga.fr



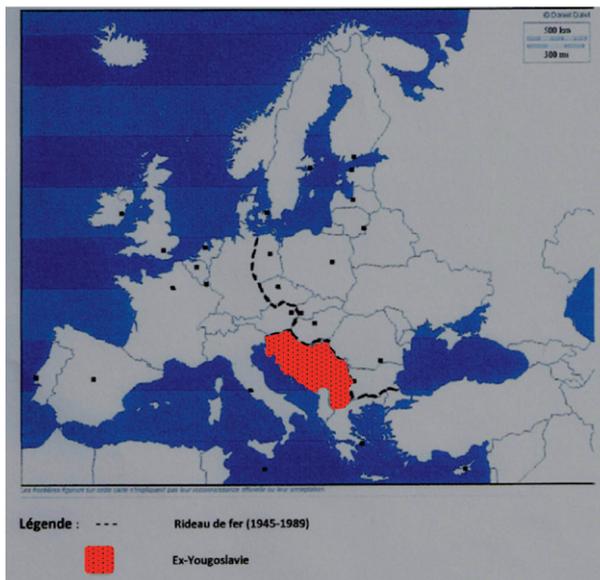
Document 4 adapté (A) : Les anciens et les nouveaux membres de l'OTAN, les adhérents à la CEI.

© Daniel Dalet.

Documents adaptés (Suite)

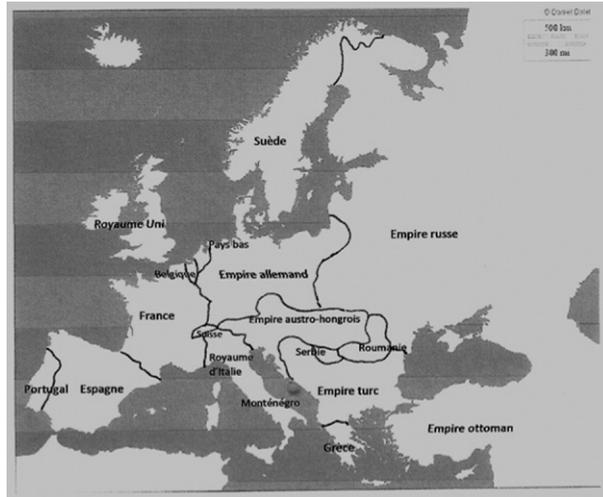


Document 4 adapté (B) : Les pays d'Europe et leurs capitales.  
© Daniel Dalet.



Document 4 adapté (C) : L'Europe élargie de 1945 à 1989.  
© Daniel Dalet.

## Documents adaptés (Suite)



Document 3.  
© Daniel Dalet.

### Analyse et commentaires

Proposé à un jeune dys-exécutif, un tel devoir fait *problème* sur deux plans : la *multiplicité des documents* qui y figurent (l'énoncé en comporte cinq dont un document écrit); *leur peu de lisibilité* dû à leur format mais aussi au nombre important d'informations qui y sont présentées et imbriquées (documents 2 et 4, par exemple). Le document 1 est le plus aisé à remettre en forme : il s'agit seulement de le rendre plus lisible par un simple agrandissement et un « passage à la couleur »<sup>73</sup>. Dans l'adaptation proposée ensuite, le document 4 est quant à lui modifié de telle sorte que les informations qui y étaient contenues soient désormais présentées de manière « isolée » et distincte. Trois « sous-documents » sont donc ainsi élaborés, chacun d'entre eux fournissant à l'élève un seul type d'information. Cette « démultiplication » du document initial ne dispense pas pour autant l'élève d'un inévitable travail de synthèse. *Deux questions* en effet devront être tranchées à partir de leur observation et analyse. La *première* (question n° 3) exigera d'identifier d'abord les six États de départ de la CEE en 1957 puis les États supplémentaires permettant d'arriver à vingt-sept en 2007 ce qui supposera, préalablement, d'avoir pu nommer et situer les vingt États et leurs capitales présents sur les documents 4. A et B<sup>74</sup> La *seconde* (question n° 4) invitera à analyser les évolutions politiques européennes depuis 1871.

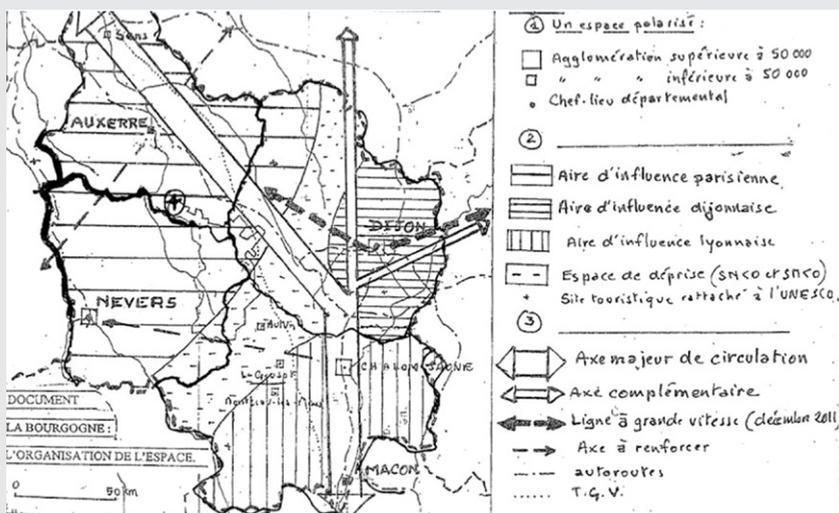
73 On consultera à profit les sites de cartographie, notamment habilités par le MEN et/ou conçus et animés le plus souvent par des professeurs, ce qui dispensera d'élaborer soi-même et intégralement de telles adaptations.

74 Ce travail sera effectué par le biais de QCM. Dans un premier temps il sera demandé à l'élève de retrouver les pays puis, dans un second – sur une feuille différente afin de ne fournir aucune indication sur ceux-ci – pour chacun d'entre eux on proposera de choisir entre trois villes.

## Exemple 5 : Géographie – Les villes et les régions de l'Europe occidentale, entre métropolisation, réseaux et désenclavement (classe de première)

### Énoncé et document initiaux

Observez le document ci-dessous et répondez aux questions suivantes : quelle est la situation de la Bourgogne dans l'espace français (en rapport avec les réseaux urbains et avec les équipements) ? Quel est l'intérêt de la future ligne à grande vitesse (LGV) ? Quels sont les acteurs impliqués dans ce genre d'aménagement ? Quels autres aménagements de ce type pouvez-vous repérer dans le document ? Quelle est leur utilité ?

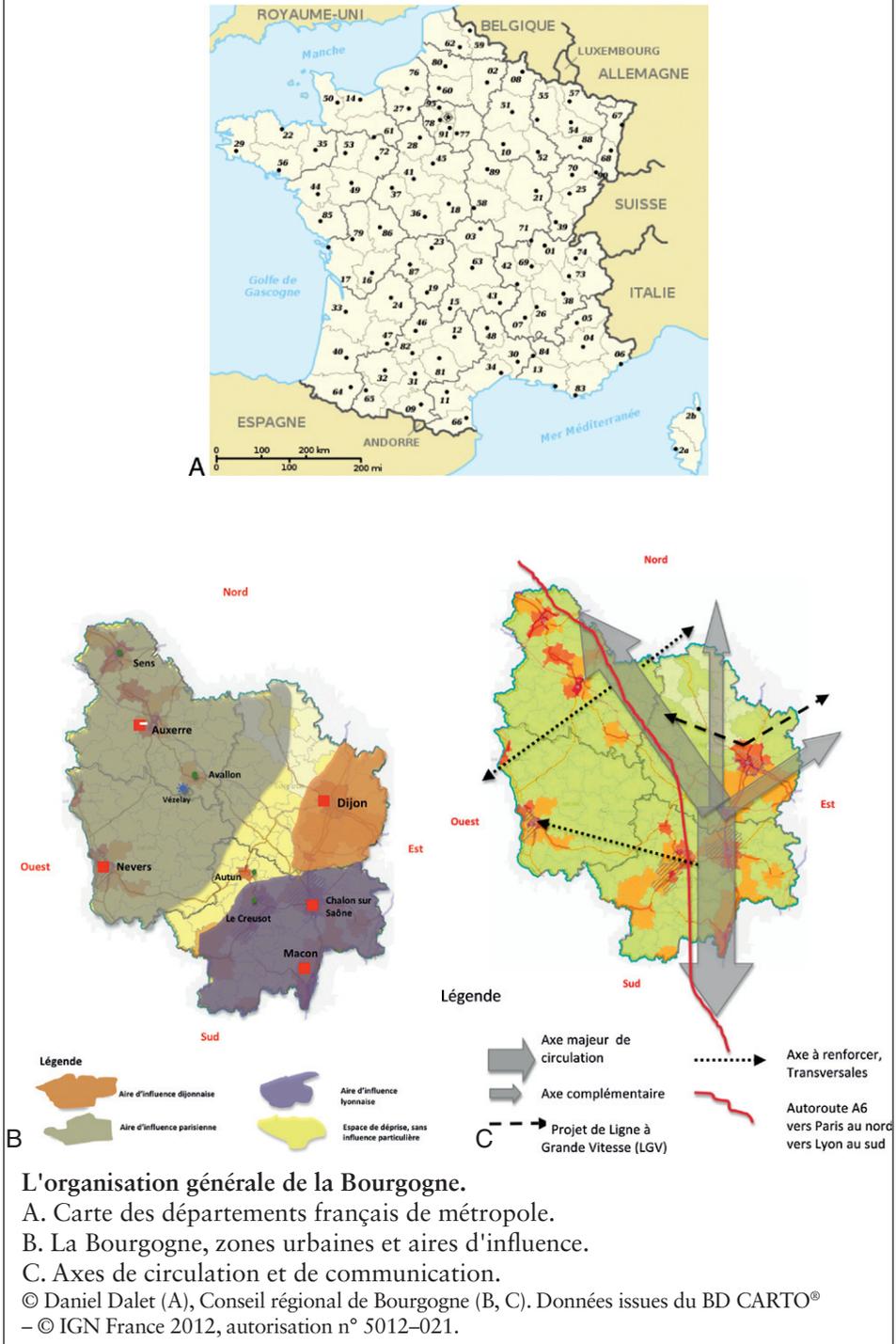


La Bourgogne. L'organisation de l'espace.

### Énoncé et documents adaptés

Observez les trois documents suivants. En vous appuyant tout d'abord sur le **document 1.A**, repérez la région Bourgogne (les départements qui la composent) et situez-la dans l'espace français. Quels sont ses grands réseaux urbains (**document 1.B**) ? Que pouvez-vous dire de ses réseaux et aires d'influence ? Dans le département de l'Yonne, on trouve un site important sur le plan historique et architectural : la ville de Vézelay et sa basilique, classée au Patrimoine mondial de l'humanité (Unesco). En quoi la présence d'un tel site est-elle importante pour la région ? Le **document 1.C** présente les grands axes de circulation de la région Bourgogne. Identifiez-les. Quel est l'intérêt de la future ligne à grande vitesse (LGV) ?

Documents adaptés (Suite)



### *Analyse et commentaires*

L'adaptation proposée ici se borne à « prolonger » les principes ou règles qui prévalaient déjà plus haut pour les autres documents. Le document de départ, beaucoup trop « riche » et presque « saturé » d'informations est « décliné » en trois documents différents. Le *document 1.B* et le *document 1.C* reprennent l'essentiel des données contenues dans le document original en distinguant celles qui relèvent des aires urbaines et celles qui touchent aux voies de communication. Seul le *document 1.A* présente une spécificité par rapport à la série de l'*exemple 4*. Il est destiné à servir d'aide à la réponse que devra apporter l'élève à la première question, celle de la place de la région dans l'espace français. L'objectif de ce document, outre de s'assurer des *connaissances de base* relatives à la région (nombre, noms des départements, situation respective), est en effet d'offrir un support, absent dans l'énoncé de départ, permettant de visualiser la place de la région Bourgogne dans le territoire national et de vérifier si l'élève sait en tirer les conséquences principales dans le cadre du sujet proposé en articulant sa réflexion à la question des grandes voies de communication, nationales et internationales<sup>75</sup>.

### En résumé

Les problèmes attentionnels dont sont « victimes » les personnes dys-exécutives infiltrent tous les domaines, celui de la cognition comme celui du comportement. Loin de pouvoir les résoudre dans leur totalité, les adaptations dont nous nous sommes bornés à fournir quelques exemples peuvent néanmoins être proposées afin de compenser au mieux le handicap qui en découle inmanquablement. Qu'elles soient destinées à permettre un accès aux documents avec le maximum d'autonomie possible (aide à la lecture de l'élève comme dans les exemples 1 et 2) ou qu'elles servent de support à l'étayage qui sera assuré par l'adulte accompagnant, leurs principes sont simples et assez peu coûteux – sur le plan théorique du moins – à mettre en place. Elles relèvent même parfois, comme beaucoup de celles qui suivront dans cet ouvrage, du simple « bon sens ».

---

75 On aurait pu, dans cette même optique, compléter cet ensemble de documents par un quatrième, situant la France au sein de l'Europe occidentale.

## CHAPITRE 7

# La gestion des données relatives à l'espace et au temps

## Activités mettant en jeu des compétences relatives à l'espace et son organisation

### Généralités

Pour un sujet, *apprendre* comme *savoir* sont des « compétences » qui supposent – chacune selon ses modalités propres – de pouvoir *s'approprier*, *traiter* et *gérer* un nombre considérable de « données » de nature extrêmement différente. Kant, dans sa *Critique de la raison pure*, avait déjà posé en termes philosophiques que les objets nous sont d'abord donnés par une « *intuition sensible* » puis ensuite pensés et mis en relation par ce qu'il nomme l'*entendement*. Mais cette intuition ne saurait se faire hors de l'*espace* et du *temps*, tous deux constituant pour ainsi dire des « formes *a priori* de la sensibilité ». En d'autres termes, l'espace, pour lui, n'est que « la forme de tous les phénomènes externes », ce qui revient à soutenir qu'aucun objet ne saurait être connu en dehors de sa spatialité et de sa temporalité. De ce rapprochement qu'on pourrait discuter sur le plan conceptuel, il semble toutefois possible de tirer une « leçon » *a minima* : ces « formes », ou « catégories », par leur universalité même, jouent un rôle si fondamental dans le processus cognitif en général que tout sujet qui présenterait des troubles en ce domaine serait inmanquablement confronté à des difficultés considérables. Ce sera le cas du sujet dys-exécutif qui, s'il présente par surcroît des troubles visuospatiaux à leur tour imbriqués dans l'exercice complexe des fonctions modulaires de haut niveau que sont les FE (fonctions exécutives) en général, rencontrera nombre d'obstacles aussi bien dans sa gestion des données spatiales et temporelles que dans l'exercice de ses fonctions praxiques. Concrètement, outre qu'il peinera donc non seulement à manipuler ces données impliquées dans la presque totalité des savoirs, il échouera le plus souvent dans les tâches d'écriture et plus généralement les actes de représentation. Comment, ce faisant, un tel

élève pourra-t-il accéder non seulement à un niveau minimal d'autonomie sur le plan social mais pourra-t-il envisager la poursuite d'une scolarité en milieu ordinaire? C'est à ces questions délicates que ce chapitre s'efforcera de répondre.

## Principes

On veillera à :

- *limiter* dans un premier temps les *tâches graphiques* (écriture, dessin et représentation en général) aux seuls actes indispensables notamment aux évaluations puis, au fur et à mesure des difficultés, les *proscrire* ;
- *compenser les difficultés de traitement des informations spatiales* par :
  - une remise en forme des supports,
  - un passage par la voie auditivo-verbale, en général préservée.

## Préconisations

Si les compétences visuospatiales et les praxies qui les « accompagnent » compromettent par leur défaillance l'accès à l'écriture et à la représentation en général, elles ne les interdisent pas pour autant. Ainsi, quoiqu'au prix d'un retard parfois important et d'années d'efforts soutenus aussi bien de la part de l'élève lui-même que de celle des adultes accompagnants, l'enfant dys-exécutif qui présente des troubles sur ce plan pourra-t-il parvenir à une certaine maîtrise de l'acte graphique. En ce sens, le problème souligné ici n'est pas fondamentalement différent de celui déjà évoqué plus haut (*cf.* chapitre 6) pour la compétence de lecture. Si son apprentissage doit bien être conduit – il en va en effet de la future autonomie du sujet en question – il reste que, ne relevant pas d'un trouble électif de type *dyspraxie* par exemple mais bien d'un dysfonctionnement exécutif en général, sa dysgraphie ne pourra être qu'en partie compensée. Une chose est de « savoir écrire », une autre est d'« écrire »... Le jeune dys-exécutif, condamné lors de telles activités à travailler sans cesse en double tâche, finira à coup sûr par s'épuiser sur le plan cognitif au détriment du but et du sens même de l'activité. On veillera donc à établir, comme pour les actes de lecture, une progression raisonnée – et raisonnable... – dans les tâches qui lui seront assignées. Concrètement, l'entrée au collège, en ce qu'elle impose la prise en note des cours dispensés par le professeur, marquera probablement la limite au-delà de laquelle il conviendra de ne pas entraîner l'élève. On confiera alors à l'adulte accompagnant le rôle de *secrétaire*. Parallèlement, et donc sans exclusive, on pourra proposer le plus précocement possible un apprentissage de l'écriture sur clavier informatique à la condition néanmoins d'être conscient que celle-ci ne pourra régler l'ensemble des problèmes engendrés par la dys-exécution elle-même. Par ailleurs – toutes les voies, notamment préservées, devant être sollicitées – on pourra, dans le cadre d'un travail de rééducation ergothérapeutique par

exemple, explorer avec profit la voie de l'utilisation d'un logiciel de synthèse vocale qui pourra ainsi permettre à l'élève de contourner une partie de ses difficultés praxiques. Reste que, là encore, cette solution ne pourra qu'être partielle et limitée à certains types de textes compte tenu des problèmes exécutifs qui interdisent le plus souvent, à tout sujet qui en est affecté, la production d'un discours construit sans étayage extérieur (*cf.* chapitre 10). Concernant enfin les tâches de représentation qui, au fil de la scolarité, ne cesseront d'être sollicitées sous une forme ou une autre<sup>76</sup>, elles devront impérativement, *soit* être remplacées par des schémas et/ou cartes à choix multiples, *soit* être confiées, partiellement ou en totalité, selon le principe dont nous reparlerons plus loin, de dictée à l'adulte.

Les *documents de type iconographique* (images diverses, cartes, croquis, schémas...) devront être remis en forme afin non seulement d'en favoriser la lisibilité (plan attentionnel déjà évoqué précédemment) mais de permettre à l'élève de mieux en traiter les « données spatiales ». Concrètement, on valorisera tout ce qui pourra lui permettre de mieux *se repérer, s'orienter* dans le document fourni (prise d'indices, repérage des éventuels différents plans, mise en lien de ceux-ci...). Aussi, et selon les problèmes rencontrés au cours des activités, sera-t-on amené *soit* à substituer au support original un support différent, mieux adapté aux difficultés de l'élève, *soit* à proposer un outil (trame ou guide) de lecture.

---

76 À vrai dire, ces tâches sont sollicitées dès l'école maternelle et l'échec massif de l'enfant dys-exécutif (et/ou dyspraxique), en ce domaine toujours extrêmement valorisé à ce niveau de la scolarité, pourra, faute de diagnostic et donc d'explication des troubles auprès des enseignants, s'avérer désastreux. Quelle « représentation » – au-delà même de la parfois trop banale lecture « psychologique » se fera-t-on d'un jeune dys-exécutif de treize ans qui continue invariablement à dessiner des « bonhommes » comme un enfant de moyenne section de maternelle ?

## Exemples – Analyse et commentaires

### Première série d'exemples : la lecture d'image

*Exemple 1 : Géographie – Réseaux urbains et métropolisation  
(classe de première)*

#### Énoncé et document initiaux

Observer le document ci-dessous et dire en quoi il illustre la métropolisation.  
Repérer les différents paysages urbains et les associer à des fonctions urbaines précises. Quelles autres fonctions y sont absentes ?



Paris et la région parisienne; vue vers l'ouest. À gauche : le bois de Boulogne; au centre : La Défense.

© contact@defense-92.fr

## Même énoncé, document adapté



Paris et la région parisienne; vue vers l'ouest.

À gauche : le bois de Boulogne; au centre : La Défense.

© contact@defense-92.fr

### Analyse et commentaires

Un tel document, dont la « lecture » ira *a priori* de soi pour un élève ne présentant pas de troubles sur le plan visuospatial, pourra en revanche poser problème à un jeune dys-exécutif qui en est affecté. Si celui de l'*identification des lieux et des différents espaces* pourra aisément être réglé par des solutions simples comme un fléchage avec « légende » se substituant ainsi à un simple énoncé général du type de celui proposé dans l'exercice initial, la « saisie » de l'élément le plus important, c'est-à-dire la « vision en perspective », compte tenu de la difficulté de perception des obliques notamment, devra quant à elle faire l'objet d'une attention particulière. Rien ne nous assure en effet que le jeune dys-exécutif « encode » l'information visuelle en question de manière correcte et que, du coup, il soit en mesure de la traiter de manière satisfaisante. Or comment pourrait-il accéder au contenu attendu sans maîtriser ces compétences<sup>77</sup> ? S'il s'agit en effet de vérifier qu'a bien été comprise, sur le « plan théorique », la notion de « périphérie urbaine » (la manière dont elle se développe, les espaces

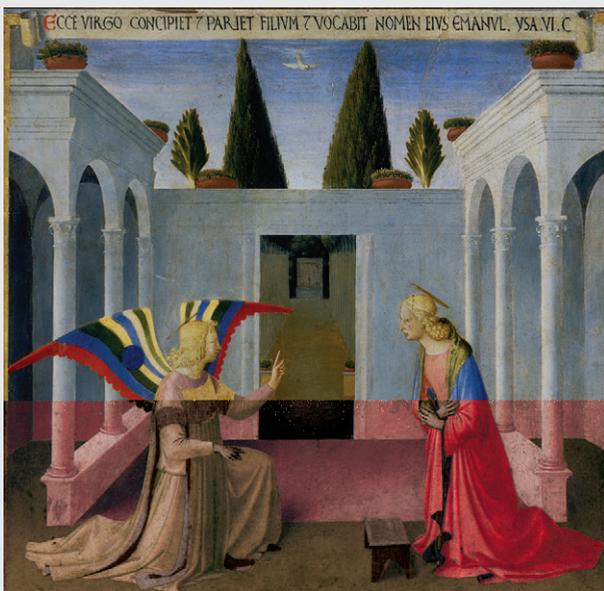
<sup>77</sup> On limitera ici notre réflexion et proposition au seul travail de lecture d'image. Il reste que d'autres connaissances, empruntées aux cours, par exemple, et excédant les seules données présentes dans le document, devraient bien sûr être convoquées.

nouveaux qu'elles crée, les fonctions qui s'y rapportent...), la question du *lien* qu'elle entretient avec la « ville-centre » se révèle tout aussi capitale. Or n'est-ce pas l'*axe même des avenues* qui se succèdent sur le cliché qui le suggère plus que tout autre chose ? De même, s'il est question de s'assurer que le quartier de La Défense présent à l'arrière-plan de la photographie est bien appréhendé par l'élève *non pas comme la fermeture d'un espace* – qui marquerait là la fin de toute extension potentielle et contredirait ainsi les conceptions contemporaines en matière de développement urbain – mais au contraire comme un *choix fait de l'ouverture*, alors il sera crucial que l'élève perçoive non seulement ce plan mais l'*arche* (sorte de double en miroir de l'Arc de Triomphe) qui y figure, les deux devant être articulés à la « vision en perspective » évoquée plus haut. Les indications rajoutées sur le document de départ n'ont pas d'autres objectifs : attirer et orienter le regard vers ces éléments essentiels.

### Exemple 2 : Arts plastiques – La notion de perspective (classe de 4<sup>e</sup>)

#### Énoncé et document initiaux

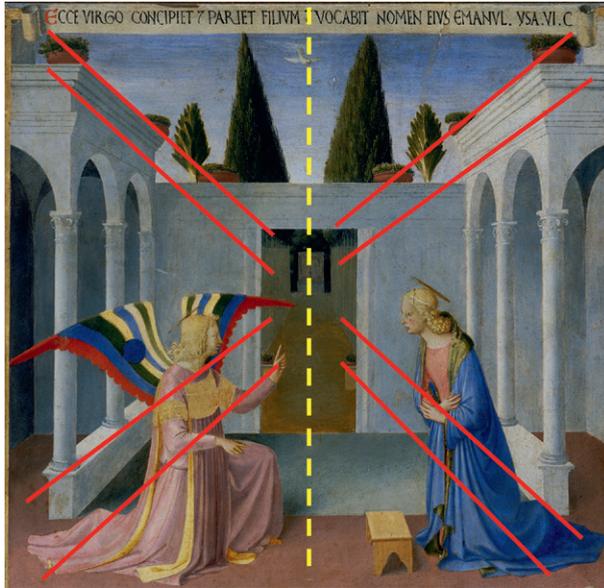
Tu observes cette reproduction d'une Annonciation de Fra Angelico et tu dis en quoi sa construction s'inscrit bien dans la conception qui naît en Italie au *Trecento* et *Quattrocento*.



Fra Angelico. *Annonciation* (Seconde scène de l'*Armadio degli Argenti*). Vers 1450. Tempera. Musée de San Marco. Florence.

© Archives Alinari, Florence, Dist. RMN-Grand Palais/Finsiel/Alinari.

Document adapté



Fra Angelico. *Annonciation* (Seconde scène de l'*Armadio degli Argenti*).  
Vers 1450. Tempera. Musée de San Marco. Florence.  
© Archives Alinari, Florence, Dist. RMN-Grand Palais/Finsiel/Alinari.

Énoncé et document initiaux

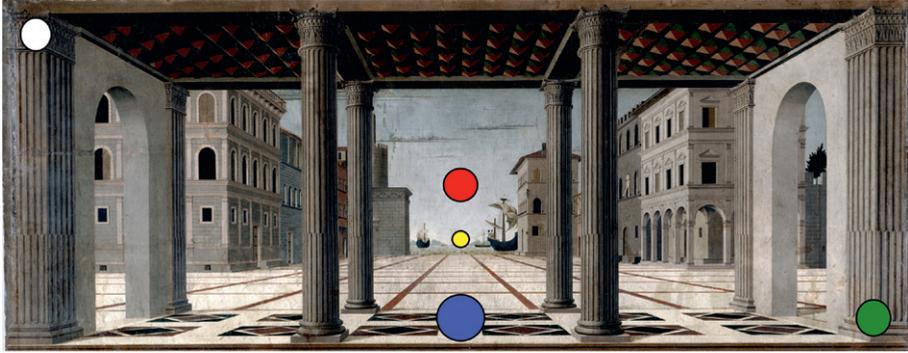
Tu observes attentivement la reproduction du tableau dit « Panneau de Berlin », tu y places ensuite le « point de fuite » et tu dis ce que le peintre te semble avoir voulu produire comme effet chez le spectateur.



Francesco di Giorgio Martini (1439–1502) (Attribué à). *Vue d'architecture*.  
© BPK, Berlin, Dist. RMN-Grand Palais/Jörg P. Anders.

### Énoncé et document adaptés

Tu observes attentivement la reproduction du tableau intitulé « Panneau de Berlin » puis tu retrouves le point de fuite en entourant la pastille correspondante.



Fra Angelico. Annonciation (Seconde scène de l'Armadio degli Argenti). Vers 1450. Tempera. Musée de San Marco. Florence.

© Archives Alinari, Florence, Dist. RMN-Grand Palais/Finsiel/Alinari.

### Exemple 3 : Arts plastiques – Lecture et analyse d'une œuvre picturale (classe de première)

### Énoncé et document initiaux

Observer la reproduction de cette œuvre de Georges Seurat (1859–1891) intitulée *Le chenal de Gravelines*. Définir sa valeur plastique et sa valeur poétique. Évoquer à cette occasion l'influence de Seurat sur divers aspects de la peinture du XX<sup>e</sup> siècle.



Georges Seurat. *Le chenal de Gravelines*.

© RMN.

### Énoncé adapté

**Observer** la reproduction de cette œuvre de **Georges Seurat** (1859–1891) intitulée « **Le chenal de Gavelines** ». **Définir sa valeur plastique et sa valeur poétique**. **Évoquer** à cette occasion l'**influence de Seurat** sur divers aspects de la peinture du XX<sup>e</sup> siècle. Vous vous appuyerez pour effectuer ce devoir sur la « **grille de lecture** » fournie (cf. ci-dessous).

#### CE QUE JE VOIS.

<b>Nature de l'œuvre. Technique</b>	Dessin (crayon, fusain, mine de plomb, pastel...) <b>Gravure</b> Peinture (huile, acrylique, aquarelle, lavis, <i>a fresco</i> ...) Sculpture (moulage, modelage, taille, taille-douce, bas-relief...) <b>Photographie argentique</b> « Numérique » (photo, vidéo, infographie...) <b>Installation</b> Assemblage (objets, matière par collage, soudure...)	
<b>Matérialité de l'œuvre</b>	<b>Dimensions</b>	2 dimensions. 3 dimensions
	<b>Matériaux. Support</b>	Toile. Papier. Tissu. Terre. Métal. Plastique
	<b>Format</b>	À l'échelle humaine Grand format (+ grand que « nature ») Petit ou très petit format (+ petit que « nature »)
	<b>Présentation</b>	Cadre. Cimaise. <i>In situ</i> (intégrée dans un contexte)
<b>Organisation spatiale de l'œuvre</b>	<b>Composition</b>	Horizontale. Verticale. Oblique. Rayonnante. Circulaire. Symétrique. Perpendiculaire. Éclatée (puzzle...)
	<b>Plans</b>	1 seul plan. Plusieurs plans. Illusion de profondeur. Perspective (à préciser). Point de vue unique. Plusieurs points de vue...

<b>Composantes plastiques de l'œuvre</b>	<b>Formes. Occupation des espaces</b>	Équilibre entre vides et pleins. Déséquilibre entre vides et pleins
	<b>Rythmes et mouvement</b>	Présence de rythme Absence de rythme Impression de mouvement Absence de mouvement
	<b>Picturalité</b>	Touches. À plats. Petites touches ou points. Superposition de couches. Effet de transparence. Juxtaposition. Lisse. Granuleux
	<b>Couleurs</b>	Chromatisme. Dominante. Tons purs. Couleurs froides/chaudes. Couleurs primaires/secondaires. Contrastes. Dégradés. Camaïeu
	<b>Lumière</b>	Directe/indirecte Tamisée/violente Orientée Clair/obscur
<b>Geste. Opérations plastiques</b>	<b>Gestes</b>	Lent/rapide Précis/imprécis Brusque/doux 1 seul geste Plusieurs gestes avec reprises successives
	<b>Opérations</b>	Découper. Tracer. Griffer. Remplir. Écouler. Tapisser. Étaler. Associer. Estomper. Creuser. Juxtaposer. Insérer...
<b>Thème</b>	<b>Qualification</b>	Classique. Original. Propre à son époque (la préciser)
	<b>Contenu</b>	Portrait. Scène de genre. Paysage...

### *Analyse et commentaires des exemples 2 et 3*

Les *exemples 2* et *3* sont empruntés au même domaine (les arts plastiques) mais à deux niveaux différents de la scolarité (collège et lycée). Si, de ce fait, ils mettent en jeu des compétences de lecture d'image plus ou moins importantes, tous deux néanmoins posent des problèmes équivalents à l'élève dys-exécutif en ce que les données qui s'y trouvent impliquées sont de nature essentiellement « spatiales ». Il s'agit donc d'aider, de guider et soutenir son regard ou pour mieux dire lui fournir des « outils » favorisant sa structuration. L'adaptation élaborée dans l'*exemple 2* (première « partie », tableau de Fra Angelico) est très proche de celle proposée dans l'*exemple 1*. Il s'agit seulement, en plus de guider le regard, de faire apparaître sur le tableau, au moyen de lignes de couleur, les « règles » principales de sa construction, la ligne pointillée jaune, pour

sa part, ayant pour but d'attirer l'attention sur le jeu manifeste de symétrie entre la partie gauche et la partie droite du tableau. Bien entendu – mais ce n'est pas l'objet de ce chapitre – de telles propositions n'ont d'intérêt et de sens qu'à être mises en relation avec un « contenu » et le rôle de l'adulte accompagnant, par ses questions, sera ici, comme toujours, fondamental. Dans le même esprit, l'adaptation proposée dans la seconde « partie » de l'*exemple 2* a pour but non seulement de favoriser le repérage visuel du « point de fuite » mais d'aller, grâce et au-delà de lui, à l'effet voulu et produit par le peintre. Aucun autre indice n'est cependant apporté à l'élève que celui de ses emplacements possibles, le tableau pouvant être considéré comme ne présentant pas de difficulté majeure. Nombre d'éléments, assez facilement identifiables, rendent en effet, sa « lecture » moins délicate que celle de bien d'autres : « évidence » de la symétrie, présence de nombreux indices utiles au regard comme le plafond à caissons du premier plan, le pavement du sol, l'effet de profondeur redoublé et en quelque sorte confirmé par la présence des navires dont les dimensions ôtent tout doute sur l'effet attendu... L'*exemple 3*, outre parce qu'il renvoie à un niveau d'exigence bien supérieur au précédent, entend montrer que la « remise en forme » d'un document iconographique et donc le choix de privilégier une « approche visuelle » n'est pas la seule voie possible. Si le document de départ (reproduction du tableau de Georges Seurat) et l'énoncé lui-même restent quasiment inchangés, c'est l'*ajout d'un document*, en l'occurrence une « grille » d'aide à la lecture, qui en revanche fait la spécificité de cette adaptation. Il s'agit ici, tout en visant les mêmes objectifs, de tenter de les atteindre par une autre modalité, qui pourra être jugée plus abstraite (mais nous sommes en classe de première...) et qui consiste à « baliser » le travail du regard de l'élève sur le plan « intellectuel » ou procédural<sup>78</sup>. L'élève dispose ainsi d'un support recensant les différents éléments valant étapes à suivre et devant lui permettre de mieux « structurer son regard » – et sa réflexion... La grille proposée, organisée en rubriques et sous-rubriques ayant en commun la *dimension visuelle de l'œuvre* (« Ce que je vois ») et ne prétend donc pas fournir une aide pour la totalité de la question. Elle devra donc être complétée par d'autres<sup>79</sup>, sous forme de QCM par exemple, qui aborderont plus spécifiquement la « question culturelle » (singularité et influence de Seurat, mouvement artistique auquel il appartient et dont il se distingue...).

78 Nous aurons à revenir sur – et à développer longuement – ce type d'aide dans le chapitre 10 consacré aux « actes cognitifs complexes » (production de textes) où la planification et l'organisation jouent un rôle majeur. La grille proposée ici n'est donc qu'un exemple parmi bien d'autres que nous proposerons et analyserons plus loin.

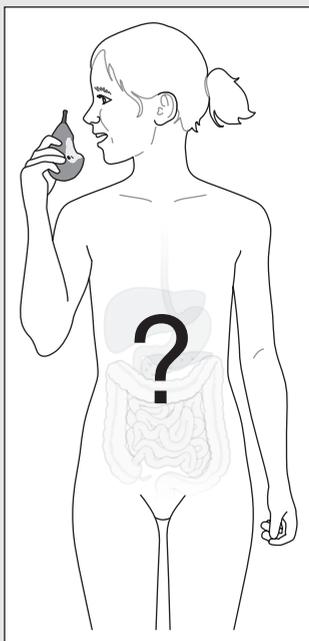
79 Cette question allant au-delà du seul problème de la gestion de l'espace, elle n'est pas traitée ici.

## Seconde série d'exemples : la réalisation de gestes graphiques

Exemple 4 : Sciences de la vie et de la terre – La digestion (classe de 5<sup>e</sup>)

### Énoncé initial

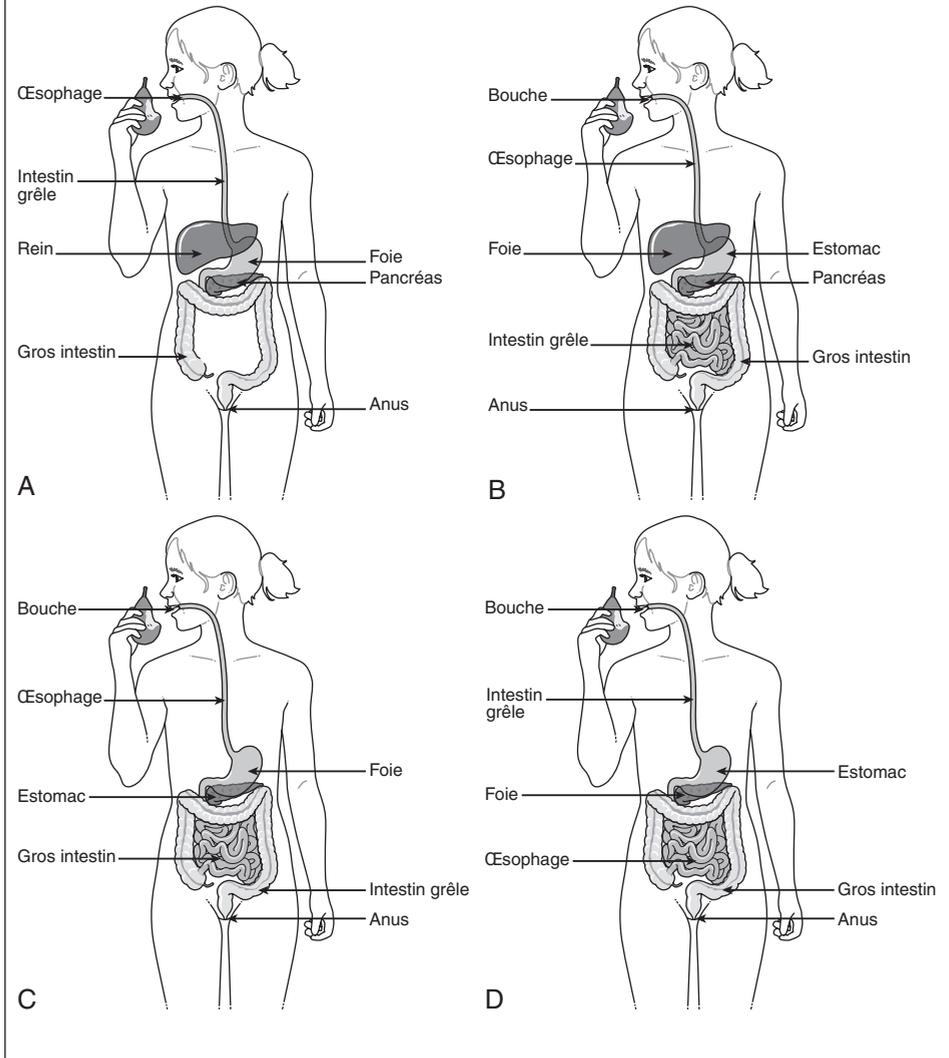
Retrouver le chemin des aliments au cours de la digestion et représenter tous les organes impliqués dans celle-ci sur l'image ci-dessous.



Chemin des aliments au cours de la digestion.

**Énoncé et document adaptés**

Retrouver le schéma représentant correctement le trajet des aliments au cours de la digestion ainsi que les différents organes impliqués.



**Analyse et commentaires**

L'adaptation proposée n'a pas pour simple but de dispenser l'élève d'une « tâche impossible » : la représentation des différents organes entrant en jeu dans la digestion. Elle doit aussi *permettre d'évaluer au plus juste les compétences interrogées*. Comme à chaque fois en la matière, une question s'impose : que veut-on vérifier *vraiment* en proposant aux élèves une pareille consigne ? Et pourquoi le professeur qui en a fait le choix a-t-il tenu pour évident que le « dessin » serait ici la seule ou la meilleure façon de les vérifier ? Une fois de plus,

l'enfant dys-exécutif nous contraint à bouleverser, si ce n'est nos certitudes, du moins nos habitudes. Car au fond, en quoi la « compétence dessin » est-elle ici tellement importante ? En ce qu'elle montre que l'élève sait représenter fidèlement tel ou tel organe ? Mais que signifie « fidèlement » ? Qu'on ne confondra pas à la vue du dessin, par exemple, le foie et l'estomac ? Mais sur la base de quels critères, du coup ? La forme des organes en question ? Leurs propriétés ? Leurs dimensions respectives ? Ou bien encore leur place, plus ou moins en amont, dans le « circuit » de la digestion ? À moins encore qu'il ne s'agisse du type de « lien » qui les relie aux autres organes ?

On voit, à ces simples questions, que l'« évidence » présumée pourrait bien mériter examen. Mais qu'en tirer, alors ? Sur le principe, d'abord : que toute évaluation nécessitera d'avoir été *pensée rationnellement* avant d'être tenue pour « allant de soi ». Pratiquement, cela suppose que l'enseignant distingue, au sein de l'objectif visé, ses « composantes » précises. En termes de *compétences*, cela revient à :

- identifier les organes impliqués dans le « mécanisme » de la digestion ;
- les nommer ;
- connaître leur forme, leur taille, connaître le « circuit » général suivi par les aliments, les liens qui les connectent, la place respective de chacun d'eux, et *in fine*, leur fonction spécifique.

Qu'il se demande, enfin, pour quelles modalités d'évaluation il conviendra d'opter, selon que l'on voudra juger de telle, ou telle. Or en quoi le recours à la représentation graphique constituerait-il, pour la recherche de celles-ci, la seule voie possible ? D'autres modalités ne sont-elles pas imaginables qui, pour autant, ne nous fassent en rien renoncer au « cahier des charges » fixé ?

L'adaptation présentée ci-dessus ne s'efforce à rien moins que d'appliquer et de faire vivre ce « double principe » :

- *tenir le niveau d'exigence* (c'est à ce prix, et à ce prix seulement, que l'égalité de dignité du travail de l'élève handicapé et celui de ses pairs aura une chance d'être réalisée) ;
- *trouver la voie d'une compensation juste et efficace*.

Ainsi, parmi les quatre figures proposées, seule la **figure B** est correcte en ce qu'elle répond à l'ensemble des critères énoncés plus haut. Mais tous les choix qui pourraient se porter sur les trois autres (*cf.* chapitre 5, nos remarques sur les QCM) n'en sont pas moins « informatifs » quant aux compétences et connaissances de l'élève. Ainsi, les **figures C** et **D** ne comportent pas seulement des erreurs de « légendage » mais oublient purement et simplement un organe important. Pourtant comment statuer sur cet « oubli » ? Le comprendre ? Pour l'élève, est-ce le foie qui en a fait l'objet ou plutôt l'estomac ? Concevoir une telle proposition suppose donc de chercher à vérifier plusieurs éléments distincts. En ce sens, l'adulte accompagnant chargé de la passation – et qui participe de ce fait pleinement à ce travail d'adaptation – devra interroger l'élève avec le plus grand soin, notant à l'attention du professeur correcteur remarques

et commentaires utiles. La [figure A](#), quant à elle, ne se limite pas à ce problème d'« oubli », elle tente, au-delà, de vérifier le fait que malgré une représentation correcte (le « circuit » est juste) l'élève a bien compris qu'un organe jouait le rôle « d'intrus » (en l'occurrence, le rein). On pourra, bien sûr, ajouter d'autres images à la série retenue. Proposer par exemple une vignette globalement « correcte » quant au nombre, au nom des organes concernés, à leur disposition dans le « circuit » mais erronée sur le plan de leur forme et de leur dimension (un pancréas en forme d'estomac et d'une taille supérieure...), ce qui permettra au correcteur d'estimer plus finement la qualité et le niveau de connaissance de l'élève. Ou bien tout autre encore portant plus spécifiquement sur les liens entre organes... Les possibilités ne manquent pas ; à charge seulement pour l'« adulte concepteur » de combiner rigueur et imagination.

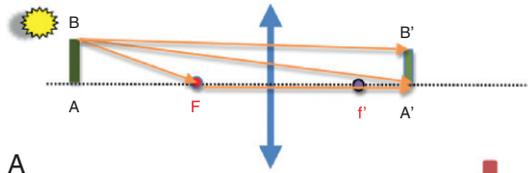
*Exemple 5 : Sciences physiques – Optique – Lentilles convergentes et lentilles divergentes : construction d'image (classe de première)*

**Énoncé initial**

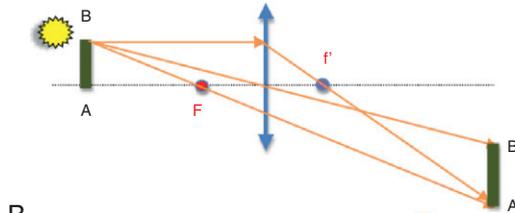
On considère une lentille convergente, de distance focale (image)  $f$ . Tracer trois rayons issus du haut de l'objet AB et traversant la lentille et dessiner l'image A'B'.

**Énoncé adapté**

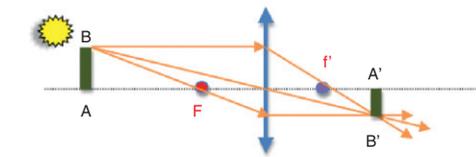
On considère une **lentille convergente**, de distance focale (image)  $f$ . Soit un **objet AB** éclairé en son haut (B) par une source lumineuse. Retrouver, parmi les trois schémas, celui qui représente le tracé exact qu'emprunteront **3 rayons** issus du haut de l'objet AB et qui en traversant la lentille formeront son image A'B'.



A



B



C

Trajet emprunté par un rayon lumineux à travers une lentille convergente.

En résumé, on peut dire que l'image A'B' est :

- plus grande que AB : **Vrai** - Faux.
- plus petite que AB : **Vrai** - Faux.
- renversée par rapport à AB : **Vrai** - Faux.
- non renversée par rapport à AB : **Vrai** - Faux.

### Analyse et commentaires

Ce dernier exemple constitue sans doute le « point ultime » de la difficulté posée au jeune dys-exécutif, non seulement par toute donnée spatiale en général, mais par l'acte même qui est censé conduire, au-delà de sa « compréhension », à sa *réalisation*. Comment une pareille compétence qui, en tant que telle constitue bel et bien un objectif, notamment en géométrie, pourra-t-elle être maîtrisée ? Et pourtant, comme pour l'exemple précédent, que répondrait un enseignant interrogé sur ce point délicat ? Que le tracé ne peut être dissocié de la compréhension intellectuelle (donc scientifique) du phénomène physique soumis à examen ? Et que, par conséquent, l'élève qui en serait incapable prouverait par là son incompréhension ? Mais ne serait-ce pas aller bien vite que de l'affirmer ? Et l'utilisation désormais courante et quasi « obligée » des logiciels informatiques dans les métiers de l'architecture par exemple, n'est-elle pas la preuve que le geste graphique au « sens manuel du terme » est devenu second par rapport à sa conception ? Car en quoi l'effectuation pour ainsi dire physique et concrète d'un tracé conditionne-t-elle ou est-elle indispensable à sa compréhension intellectuelle ? Si l'enfant dyspraxique échoue en effet à tracer un carré, est-ce parce qu'il ignore non seulement les gestes à effectuer pour le réaliser mais pis encore, son « sens » ? Les travaux en neuropsychologie nous apprennent au contraire qu'il n'en est rien. Un tel enfant pourra fort bien « savoir » ce que l'on nomme « carré », en donner les propriétés, décrire précisément, en le verbalisant, les gestes qu'il convient d'effectuer pour le réaliser et ne pas y parvenir. On retiendra de cela que si, à l'occasion d'un travail d'optique, tel celui présenté plus haut, le but est bien de vérifier que l'élève comprend le chemin qu'empruntent, dans des conditions déterminées, des rayons lumineux lorsqu'ils traversent une lentille convergente, que s'il s'agit de s'assurer que ce même élève est en mesure de concevoir l'image de l'objet de départ ainsi produite et ses diverses caractéristiques (inversée ou non, plus grande, égale ou plus petite), alors ces buts peuvent être atteints sans que l'élève recoure à un quelconque tracé.

## Activités mettant en jeu des compétences relatives au temps

### Généralités

On a pu dire, depuis Piaget notamment, que le *temps*, du moins dans sa *dimension objective*<sup>80</sup>, supposait le respect de trois conditions :

- la capacité de mettre en ordre des événements dans une succession ;
- la compréhension de cette succession comme une suite d'intervalles ;
- l'aptitude à mesurer cette durée.

---

80 On laissera volontairement de côté, dans cette partie, plusieurs questions : celle du « temps subjectif », bien que celle-ci soit imbriquée dans celle qui nous occupe et que le sujet dys-exécutif éprouve probablement celui-ci singulièrement compte tenu de ses troubles ; celle des liens entre temporalité et organisation et planification ainsi que leurs conséquences, qui sera abordée au chapitre 10.

Autant reconnaître qu'il n'y a pas de temps sans espace... Comment penser en effet une *succession* sans recourir à cette intuition sensible dont nous parlait Kant et dont l'espace est la catégorie pour ainsi dire première. Comment appréhender la notion même d'*intervalle* et de *mesure* en dehors même de cette catégorie ? Mais comment, du même coup, le sujet dys-exécutif, peinant à intégrer correctement la relation des objets dans l'espace et leurs positions relatives – sa difficulté à maîtriser le vocabulaire spécifique en la matière (avant, après, plus tôt, plus tard...) en étant un signe manifeste – ne sera-t-il pas immanquablement confronté à des difficultés massives et condamné à une interprétation erronée des données temporelles ? Aristote, sur le plan philosophique, tenait déjà le temps pour le « nombre du mouvement », marquant par là le lien fondamental entre les deux futures « catégories » dont on reparlerait plusieurs siècles plus tard. Les enseignants qui, à l'école maternelle, aident leurs jeunes élèves dans cette tâche essentielle dite de « structuration spatio-temporelle » – structuration qui conditionne, au vrai, tous les « savoirs » et compétences futures – le savent, à leur manière, tout aussi bien : si *le temps s'apprend* bien par des *rituels*, il se travaille tout autant *dans et par l'espace*. Ainsi, les supports matériels qui servent à cet apprentissage, loin d'être indifférents, sont à dire vrai fondamentaux. En les choisissant variés, en alternant et combinant les modalités de leur usage, les maîtres préparent leurs élèves à la « double nature » du temps, c'est-à-dire sa dimension cyclique et sa dimension linéaire<sup>81</sup>. Ce faisant, ils les aident en quelque sorte à appréhender un concept éminemment abstrait

81 Lors du cycle I, les supports utilisés par les maîtres et les maîtresses sont amenés à évoluer pour se complexifier, dans leur forme comme dans leur usage. Ainsi, on n'utilisera pas des matériels sophistiqués de type « planning » avant la grande section. Qu'ils renvoient à une *représentation cyclique du temps* comme les calendriers en forme de disque sur lesquels on déplace un repère (jours, mois, saisons...) ou à une *représentation linéaire* (semaine, quantités du mois représentés sur une même ligne, attelages divers de voitures, wagons comportant chacun une donnée, « ascenseurs »...), tous ces supports, en passant par l'éphéméride et le calendrier sous forme de tableau à double entrée, ont en commun d'aider le jeune élève à « visualiser » cette notion abstraite qu'est le temps. La manipulation de ces données sous leur forme concrète n'est pas un simple artifice destiné à impliquer les élèves mais fait partie intrinsèque de l'apprentissage lui-même, et ce, même si elle n'est pas sans générer de l'ambiguïté. Ainsi, par exemple, la manipulation spatiale (placer des étiquettes, les déplacer...) peut laisser entendre que le temps est réversible (dans l'espace, il est toujours possible de revenir en arrière) lors même qu'il ne l'est pas. Comme toujours, dans toute action pédagogique digne de ce nom, le langage tiendra une place extrêmement importante. Il ne s'agit pas de se borner à vérifier que telle ou telle étiquette est placée correctement sur le support mais – et c'est en partie le rôle des supports multiples et variés – de s'assurer que l'élève est bien capable de « transposer » son acte avec un autre matériel et d'accompagner celui-ci par une parole explicative. Bien entendu, ce travail rituel dit du « calendrier » n'est en rien le seul permettant de structurer le temps ; de nombreuses autres activités y contribuent au fil de la journée (cf., par exemple, les « images séquentielles » où l'élève est invité à remettre une série d'images en ordre, d'abord uniquement sur le plan chronologique – la nature du lien entre images étant de l'ordre de l'avant/après – puis sur le plan logique – la nature du lien devenant, outre le avant/après, la cause/la conséquence).

en le rendant pour ainsi dire plus « visible » et manipulable. Sur le plan pédagogique comme sur le plan cognitif, ce « passage » par la spatialité s'avère donc être un outil précieux et, à dire vrai, le seul dont on peut disposer avec de jeunes enfants. Mais qu'en sera-t-il dès lors pour le sujet dys-exécutif s'il présente par surcroît des troubles visuospatiaux dont on a évoqué précédemment les conséquences ? Comment procédera-t-on et sur la base de quels principes ou règles ?

## Principes et préconisations

S'il n'existe pas d'autre manière de se rapporter au *temps objectif* et d'en gérer l'ensemble des données que celle qui contraint à « passer » par l'espace, alors le sujet dys-exécutif, lui non plus, n'en fera pas l'économie. À charge pour la personne accompagnante de proposer des remises en forme adaptées qui, en tenant compte de ses possibles troubles visuospatiaux, lui permettront de contourner ses difficultés et de réduire au maximum ses gênes.

Pour cela on proposera :

- de *visualiser* autant qu'il sera possible les *données temporelles* en respectant les règles déjà notées plus haut ;
- de *faire manipuler* l'élève – par son action exercée sur les choses, l'observation et l'analyse des changements produits, l'enfant prend mieux conscience du temps, l'appréhendant pour ainsi dire comme une conséquence ou le résultat de son acte.

## Exemples – Analyse et commentaires

### Exemple 1 : Technologie – Production d'un service : notion de planning (classe de 4<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Compléter le texte à trous ci-dessous en observant le tableau ci-dessous.  
Présenté sous forme de tableau, le \_\_\_\_\_ est le principal outil de gestion du \_\_\_\_\_. Cet outil permet de comparer la \_\_\_\_\_ d'exécution d'une opération ou d'une tâche à sa réalisation effective. Lorsqu'un écart apparaît, il indique selon le cas un retard ou une avance.

Temps Tâche	9h–10h	10h–11h	11h–12h	12h–13h	14h–15h	15h–16h	16h–17h
a	_____						
	.....						
b		_____					
		.....					
c	_____						
	.....						
d		_____					
		.....					
e					_____		
					.....		
f							_____
							.....
Prévision : _____ Réalisation : .....							
Unité de temps :							

Planning de production d'un service

**Énoncé et documents adaptés**

1. Observer le tableau ci-dessous et répondre aux questions posées.

Le tableau ci-dessous représente :

- un planning.
- un organigramme.
- un tableau de tâches.
- un poste de travail.
- un emploi du temps.

Présenté ainsi, ce document permet de :

- choisir les tâches à effectuer.
- gérer le temps.
- lister les tâches à réaliser.
- choisir les machines et outillages nécessaires.

Il permet également de comparer au temps réellement utilisé :

- le temps prévu pour exécuter les tâches.
- les échéances fixées.
- le nombre d'étapes prévues.
- le nombre d'opérations prévues pour effectuer la tâche.

	9h-10h	10h-11h	11h-12h	12h-13h	13h-14h	15h-16h	16h-17h
Tâche A							
Tâche B							
Tâche C							
Tâche D							
Tâche E							
Tâche F							

■ Rouge : prévision de temps à passer  
■ Vert : réalisation, temps réellement passé

Planning de production d'un service

## 2. Observer le tableau ci-dessous et répondre à la question.

	9h–10h	10h–11h	11h–12h	12h–13h	13h–14h	15h–16h	16h–17h
Tâche A	Rouge Vert						
Tâche B		Rouge Vert	Rouge Vert	Rouge Vert Jaune			
Tâche C	Rouge Vert						
Tâche D		Rouge Vert	Rouge Vert	Rouge Vert			
Tâche E					Rouge Vert	Rouge Vert Jaune	
Tâche F							Rouge Vert

■ Rouge : prévision de temps à passer  
■ Vert : réalisation, temps réellement passé

Planning de production d'un service. Évaluation d'un projet

Les cases **jaunes** correspondent au fait que la tâche :

- a été réalisée **dans** le temps prévu.
- n'a **pas** été réalisée.
- a été réalisée **plus tôt** que prévu.
- a été réalisée **en retard** par rapport au temps prévu.

### Analyse et commentaires

L'adaptation proposée combine un travail de *remise en forme du document initial* et la *réalisation de plusieurs QCM simples*. La première présentation est destinée à aider l'élève à *mieux se repérer* dans le tableau et à *en extraire une ou plusieurs données pertinentes*. Elle suppose néanmoins que celui-ci soit non seulement familiarisé avec le principe du tableau dit « à double entrée » mais qu'il le maîtrise en bonne partie. Les règles suivies ne sont pas différentes de celles déjà indiquées plus haut et qui prévalent en matière d'adaptation (*cf.* chapitre 6 et *supra*) : limiter le nombre d'informations, opter pour une présentation claire et si besoin simplifiée. On a, dans cet esprit, préféré ici aux traits continus et discontinus des cases de couleurs, *a priori* plus lisibles. À ce premier niveau, le fait que le document initial comporte ou non des « données temporelles » est indifférent. Les *séries de QCM*, quant à elles, n'ont pas pour vocation de se substituer à l'« exercice à trous » figurant en début de devoir. Les questions, comme les réponses, vont en effet bien au-delà de celles posées, et attendues, dans ce bref exercice. Elles jouent même ici un rôle capital : celui de *guide* ou d'*étayage* pour la « lecture » du document, les deux – tableau et questions – s'alimentant pour ainsi dire mutuellement. Ainsi, répondre correctement à toutes les séries suppose-t-il d'avoir déjà « compris » la nature d'un *planning*. Mais l'inverse, en revanche, ne vaut pas : un élève dys-exécutif à qui on ne proposerait que le seul « tableau brut », incapable de gérer les données qui y sont contenues du fait des

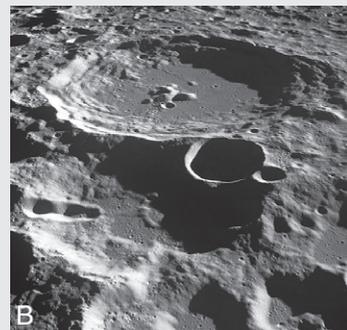
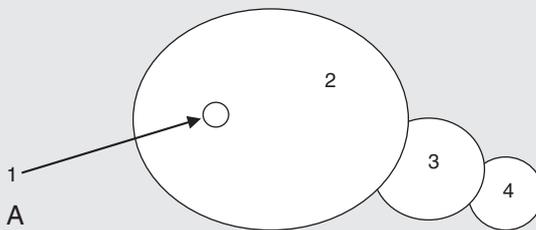
éventuels troubles visuospatiaux qu'il pourra présenter, pourrait laisser faussement conclure à sa mauvaise compréhension. Associer ce travail de « lecture » à un exercice de ce type qui sollicite d'autres « voies », pourra ainsi permettre d'éviter ces écueils. La *seconde et dernière remise en forme* ajoute un objectif supplémentaire à celui poursuivi par la première : *aider à visualiser l'écart de temps* entre la prévision et l'effectuation réelle de la tâche, écart qui faute de « substrat spatial » aurait toute chance de demeurer abstrait – que signifient en effet pour le jeune dys-exécutif les expressions « plus tôt », « plus tard », « en avance », « en retard » si elles ne viennent pas « prendre corps » fut-ce par le jeu d'une convention formelle ? Dans l'adaptation proposée, outre que l'attention de l'élève est attirée vers lui, l'écart n'est plus un « vide » : il prend « forme et couleur ».

### Exemple 2 : Sciences de la vie et de la terre – Astronomie : l'âge relatif des cratères sur la lune (classe de seconde)

#### Énoncé et document initiaux

La lune est un satellite de la terre, elle est de nature tellurique. La surface de la lune est criblée de cratères d'impact (le plus grand, sur la photo, a un diamètre de 80 km).

Donner les âges relatifs des cratères numérotés en les datant les uns par rapport aux autres.

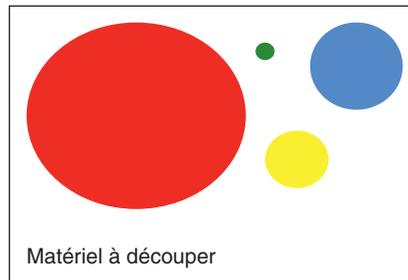
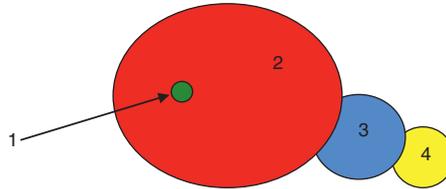


© akq-images/NASA

### Énoncé et document adaptés

Ajout à l'énoncé et au document initiaux.

Vous pouvez vous aider en utilisant le matériel joint pour choisir la bonne réponse (disques de couleur à *découper* et à *coller* ci-dessous).



Vous choisirez ensuite l'ordre de classement du cratère du plus ancien au plus récent.

1	>	2	>	3	>	4
4	>	2	>	3	>	1
4	>	3	>	2	>	1

### Analyse et commentaires

Le but de cette adaptation est le même que celui développé plus haut : « donner à voir » une temporalité. Mais cette « mise en espace des données temporelles » ne peut se limiter cette fois à un simple acte de « transcription » ou de « conversion ». À la différence de ce qui valait dans la situation précédente, on ne peut pas, ici, inférer directement de la « taille » de l'espace représenté à la « quantité de temps » correspondant. Par ailleurs il ne s'agit plus d'appréhender un quelconque écart entre deux durées mais bien de *ranger des réalités physiques* (les cratères) *selon l'ordre chronologique* de leur formation. Or dans l'énoncé initial, l'élève dys-exécutif, forcément en difficulté sur ce point s'il présente des troubles dans le domaine visuospatial, ne dispose que des indices fournis par le schéma, c'est-à-dire des ellipses de tailles différentes et superposées. La

première tâche va donc consister tout d'abord à éviter toute « association spontanée » entre grandeur et durée, association qui conclurait à un simple « lien de proportionnalité ». Car les données spatiales, dans ce cadre, ont pour ainsi dire un « statut » différent. Ce qui importe en effet n'est pas la « taille » des ellipses – le plus petit cratère n'est pas forcément le plus ancien ni le plus jeune comme pourrait être amené à l'affirmer trop vite et par persévération<sup>82</sup> l'élève interrogé – mais bien leur *superposition*. On proposera donc au sujet dys-exécutif un détour par la « manipulation » (découpage puis disposition des ellipses), l'invitant ainsi à éprouver « concrètement » la temporalité en question de par son action même (le cratère *le plus ancien* est celui que l'on pose *en premier* – il était là *avant...* –, le *plus « jeune »*, celui que l'on posera *en dernier* – il s'est formé *après...*). Comme à chaque fois dans ce type de situation, l'étayage par l'adulte accompagnant jouera un rôle majeur : celui de contraindre l'élève à verbaliser chacun de ses actes. Cette phase sera menée en parallèle et avec l'aide du schéma qui, en fin d'activité, servira de « référence », permettant ainsi de valider ou non la proposition de l'élève. Enfin, la *dernière phase de l'exercice* (choix du rangement correct), en l'obligeant à reformuler sa réponse selon une autre « modalité spatiale » – mais familière pour lui puisque suivant l'orientation gauche/droite en jeu dans la lecture et l'écriture – permettra de juger de la qualité de sa réflexion.

## En résumé

Si l'on s'accorde pour reconnaître qu'aucun objet ne nous est « donné » en dehors de l'espace et du temps, il en ressort que les troubles visuospatiaux – et praxiques – dont pourra par surcroît souffrir le sujet dys-exécutif, en affectant sévèrement sa capacité à interpréter correctement l'ensemble des données qui en relèvent, ne peuvent qu'avoir des répercussions importantes sur le plan cognitif<sup>83</sup>. Comment un tel sujet perçoit-il le monde au travers de ces « catégories » dont l'accès lui est tellement propre et singulier ? Comment appréhende-t-il les informations qui en relèvent, les encode-t-il et les traite-t-il ? Comment, du coup, à l'occasion d'activités scolaires diverses, et confronté à des supports qui en sont parfois « saturés », parvient-il à « faire front » ? Les différents exemples présentés au cours de cette partie ont tenté de montrer qu'il était possible de compenser, en partie tout au moins, le handicap qui en résulte immanquablement. En concevant et en proposant des adaptations qui respectent quelques principes parfois de simple « bon sens », on offre au sujet dys-exécutif la possibilité de faire la preuve de ses *capacités réelles*.

82 L'élève dys-exécutif, en effet, par ces mécanismes d'aimantation ou d'adhérence dont il est « coutumier », pourra avoir tendance à répéter ce qu'il sait valoir dans d'autres situations.

83 À vrai dire, le « plan cognitif » n'est pas le seul affecté par les troubles dont il est ici question – c'est même le propre de la pathologie dys-exécutive que d'irradier et diffuser dans l'ensemble des secteurs et donc tout aussi bien celui de la vie sociale comme celui de la sphère émotionnelle et affective.

## CHAPITRE 8

# La gestion des « données numériques »

### Généralités

La question des compétences numériques en général, et chez le sujet dys-exécutif en particulier, est une question extrêmement délicate. On se bornera ici à renvoyer à la *littérature*<sup>84</sup> et à rappeler quelques données, aujourd'hui unanimement reconnues.

La *première* concerne le *nombre* et la *notion de quantité*. Les nombreux travaux menés depuis plus de vingt-cinq ans par différentes équipes, en France comme aux États-Unis, montrent que cette capacité à appréhender les quantités, contrairement à ce que le constructivisme piagétien pensait avoir définitivement établi, est extrêmement précoce chez l'enfant<sup>85</sup>. Il existerait ainsi une « représentation intuitive » des quantités dont les très jeunes enfants – à partir de cinq mois – seraient capables de faire montre. Cette intuition s'apparenterait à une faculté que l'on pourrait dire « proto-arithmétique », par laquelle l'individu serait en mesure d'appréhender des grandeurs de nature différente : nombre, distances, taille, intensité de couleur... Cette appréhension, loin d'être spécifique à l'homme, serait de surcroît commune à d'autres animaux, ce qui permettrait de la reconnaître comme une « donnée biologique ». Le fait que les enfants « testés » avant cinq ans par Piaget aient pu échouer aux épreuves proposées ne tiendrait donc pas à une quelconque incapacité, liée au « stade » ou à la phase dans laquelle ils se trouveraient alors, mais au fait que leur cortex

---

84 Cf. les travaux de Dehaene S. *La bosse des maths*. Paris : Odile Jacob ; 1996. On pourra également consulter Fayol M. *L'enfant et le nombre, du comptage à la résolution de problèmes*. Paris : Delachaux et Niestlé ; 1996. Olivier Houdé, avec Gaëlle Leroux (Houdé O, Leroux G. *Psychologie du développement cognitif*. Paris : PUF ; 2009) et, plus généralement, sur les liens entre raisonnement logique et fonctions exécutives (Houdé O. *Rationalité, développement et inhibition*. Paris : PUF ; 1995).

85 Pour Jean Piaget la « conservation du nombre » n'était pas possible avant 4 ou 5 ans.

préfrontal ne serait pas encore suffisamment développé, cortex dont on sait qu'il est le « siège » des fonctions exécutives. Ainsi qu'on a pu l'établir<sup>86</sup>, le cortex préfrontal est en effet mobilisé dans toutes les opérations mathématiques – et notamment dans la soustraction – en ce qu'il est responsable de la mise en ordre des opérations successives engagées, du contrôle de leur exécution, de la correction des erreurs éventuelles, de l'inhibition de la réponse verbale et surtout de la mémoire de travail. On comprendra, du coup, qu'un sujet dys-exécutif soit confronté à des difficultés considérables en ce domaine.

La *deuxième chose* établie par tous ces travaux concerne le fait que cette « intuition des quantités » ne serait cependant pas suffisante<sup>87</sup> pour que l'enfant intègre des grands nombres et se livre à des manipulations plus complexes – d'où l'importance et l'utilité pour l'homme de disposer du langage (bref, du symbolique). Ainsi, la possession de ce qu'on a parfois appelé un « compteur arithmétique », même rudimentaire, et qui permet au très jeune enfant de reconnaître des petits nombres et de les combiner par opérations simples de type addition et soustraction, ne suffit pas à maîtriser une compétence pourtant fondamentale sur le plan mathématique qui est la « relation d'ordre » (plus petit que/plus grand que). En soulignant le fait que les nombres n'évoquent « pas seulement une notion de quantité mais également un sentiment irrépensible d'extension dans l'espace »<sup>88</sup>, on reconnaît par là même l'importance de la dimension spatio-temporelle dans toute opération de ce type. Du coup, si la thèse de Piaget sur la genèse du nombre paraît en effet devoir être discutée, on pourra néanmoins s'accorder avec elle quant aux liens qui unissent construction du nombre, raisonnement logico-mathématique et compétences visuospatiales. Ainsi qu'on a pu en effet le montrer<sup>89</sup>, maîtriser le dénombrement suppose non seulement de connaître la chaîne numérique (comptine) mais de pouvoir pointer terme à terme chaque élément d'un ensemble sans oubli ni recomptage, tâche quasi impossible pour un sujet dys-exécutif – et dyspraxique – du fait de ses troubles visuospatiaux. Mais là encore (*cf.* chapitre 7), le fait que la performance (la réussite) soit altérée, ne signifie pas nécessairement que la compréhension le soit également. Ainsi qu'on a pu fort justement l'écrire<sup>90</sup> : « l'association des troubles du *dénombrement* (troubles de l'organisation du regard), d'un déficit (visuel) à évaluer les longueurs, à aligner les origines, à percevoir les agencements des *séries ordonnées*, de difficultés à acquérir les principes de la *numération écrite* en

86 Dehaene S. *Op. cit.*, p. 240.

87 Stanislas Dehaene dit d'eux (animaux comme très jeunes enfants) qu'ils ont le « nombre flou »...

88 *Op. cit.*, p. 91.

89 Camos V, Fayol M, Lacert Ph, Bardi A, Laguiere C. Le dénombrement chez des enfants dysphasiques et des enfants dyspraxiques. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant. *ANAE* 1998 ; 48 : 86–91. Cité par Lussier F, Flessas J. *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod ; 2005. p. 235.

90 Mazeau M. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson ; 2005. p. 50.

chiffres arabes (numération de *position*), d'échecs à la résolution des premières opérations posées (*algorithmes spatiaux*) peut quelquefois donner l'impression, à tort, que l'enfant n'a aucune compétence en arithmétique, ou même plus généralement en mathématiques ». En la matière comme en bien d'autres, il convient donc d'être vigilant et ne pas conclure trop hâtivement.

Avant de présenter quelques adaptations possibles, on distinguera tout d'abord plusieurs problèmes :

- ceux afférents à la notion de quantité en tant que telle, en lien avec la construction du nombre, en général défaillante chez le sujet dys-exécutif (*cf. supra*);
- ceux touchant aux rapports de ces valeurs entre elles (plus grand que, plus petit que, égal à...) et aux relations qu'elles peuvent entretenir (rapport de proportionnalité, pourcentages...);
- ceux relevant des opérations élémentaires et de leur compréhension (additionner, soustraire, multiplier, diviser);
- ceux établissant l'évolution d'un rapport entre des quantités, en fonction de paramètres donnés comme le temps et l'espace (courbes, graphiques divers...);
- ceux posés par les calculs en tant que tels et l'application de « lois » et de « formules ».

## Principe général

On proposera de convertir les données et la modalité d'expression de celles-ci sous une forme « accessible » à l'enfant ou au jeune en travaillant dans son champ de compétences préservées et/ou singulières.

## Préconisations

Dans les « petites classes » (cycle 1 et début cycle 2), lors de la phase de construction du nombre, proscrire au maximum les activités de manipulation sollicitant le pointage d'objets afin d'éviter les problèmes liés à l'absence de stratégie du regard, à l'impulsivité et aux persévérations. Leur *préférer l'utilisation des abaques et bouliers* qui sont en quelque sorte des « systèmes intermédiaires »<sup>91</sup> entre les manipulations et la numération « purement symbolique ». D'une manière générale, privilégier les voies plus « directes » ou « intuitives », le sujet dys-exécutif contredisant l'idée largement répandue d'un passage progressif du « concret » à l'« abstrait »<sup>92</sup>.

91 Boule F. *La construction des nombres*. Collection Pratique pédagogique. Paris : Armand Colin; 1989. p. 67–8.

92 On pourra consulter également sur ces problèmes complexes du « passage » à l'abstraction les ouvrages de Stella Baruk, notamment le *Dictionnaire de mathématiques élémentaires*. Paris : Seuil; 1995. *Échec et maths*. Paris : Points Sciences; 1997. *Quelles mathématiques pour l'école?* Paris : Odile Jacob; 2004.

- Chercher à « visualiser », « figurer » le rapport des valeurs (quantités) entre elles en utilisant des « codes », « symboles » ou « schémas » qui auront préalablement été testés auprès de l'élève.
- *Préférer*, pour exprimer un rapport de données (évolution d'une quantité et/ou d'un pourcentage en fonction du temps, par exemple, ou de l'espace) les *histogrammes* aux courbes.

## Exemples – Analyse et commentaires

### Exemple 1 : Sciences physiques – Électricité (classe de 4<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Lorsqu'on introduit, en série, une résistance dans un circuit électrique, que se passe-t-il ? Que fait l'intensité du courant ?

#### Énoncé adapté (même énoncé + ajout QCM).

- L'intensité du courant **augmente** 
- L'intensité du courant **reste constant** 
- L'intensité du courant **diminue** 

### Exemple 2 : Sciences – Chimie (classe de 4<sup>e</sup>)

#### Énoncé et documents initiaux

Conformément à la réglementation en vigueur, MINUTE MAID ORANGE® est sans conservateur et sans colorant.

#### INFORMATION NUTRITIONNELLE POUR 100 ML

VALEUR ÉNERGÉTIQUE : 200 kJ, 47 kcal  
 PROTÉINES : 0,7 g  
 GLUCIDES (DONT SUCRES) : 11 g (11 g)  
 LIPIDES : 0 g  
 ACIDES GRAS SATURÉS : 0 g  
 FIBRES ALIMENTAIRES : 0 g  
 SODIUM : < 0,01 g  
 Vitamine C : 18 mg (30 % des ARJ\*)

\* AJR : Apports Journaliers Recommandés

### Énoncé et documents initiaux (Suite)

**CONSEIL** : pour une qualité optimale, conserver à l'abri de la chaleur et de la lumière. Après ouverture, conserver au froid et consommer rapidement. Agiter avant d'ouvrir. Servir frais.

SANS COLORANT NI CONSERVATEUR

25% MOINS SUCRE que la plupart des soft drinks.

Boisson rafraîchissante à l'extrait de thé et aromatisée à la pêche.

Ingrédients : eau, sirop de glucose-fructose, acidifiant : acide citrique, extrait de thé (1,4 g/L), jus de pêche à base de concentré déshydraté (0,1%), arôme, antioxygène : acide ascorbique.

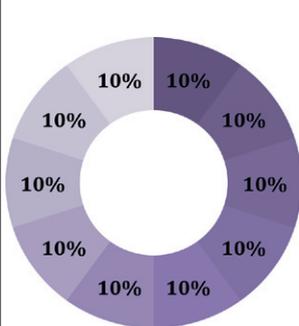
Valeurs nutritionnelles moyennes pour 100 mL	
Énergie : 30 kcal/126 kJ	Lipides : 0 g
Protéines : 0 g	dont Acides gras saturés : 0 g
Glucides : 7,4 g	Fibre alimentaire : 0 g
dont Glucides : 7,4 g	Sodium : 0,02 g

À partir des étiquettes ci-dessus calculer la **quantité de vitamine C** nécessaire pour couvrir la totalité des apports journaliers (AJR).

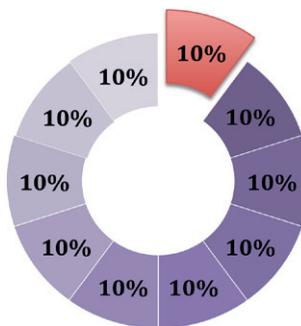
### Énoncé et document adaptés

Selon les données des étiquettes reproduites ci-dessus et en vous aidant des 3 graphiques ci-après, vous répondrez aux questions suivantes afin de dire **quelle est la quantité de vitamine nécessaire pour couvrir la totalité des apports journaliers recommandés (AJ)**

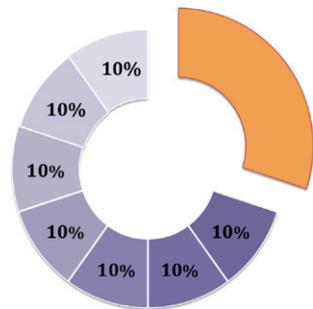
*Remarque* : l'anneau violet correspond à une journée entière.



Graphique 1



Graphique 2



Graphique 3

#### Questions :

- À quoi correspond la **section rouge** par rapport à la **journée complète** ?  
 Les besoins en vitamine C pour l'AJR – 10% de la Vitamine C nécessaire pour l'AJR – La quantité de Sodium nécessaire dans les AJR – La quantité de Glucides nécessaires dans les AJR.
- À quel apport en pourcentage de Vitamine C la **section orange** correspond-elle ?  
 30 – 20% – 60% – 10%.
- À **quelle valeur** en mg correspond-elle ?

**Énoncé et document adaptés (Suite)**

3 mg – 6 mg – 18 mg – 12 mg.

**4. À quelle valeur** de vitamine C correspond la **section rouge** ?

3 mg – 6 mg – 18 mg – 12 mg – 6 g – 18 g.

**5. Retrouver la valeur** de la vitamine C correspondant à l'AJR (**anneau violet**)

18 mg – 54 mg – 36 mg – 60 mg.

*Analyse et commentaires*

L'exercice proposé sollicite la maîtrise de deux compétences de nature différente :

- rechercher et identifier dans des documents des informations pertinentes, en lien avec le travail demandé ;
- effectuer un calcul avec des pourcentages.

La première ne présente pas de difficulté particulière ; en conséquence, le travail de remise en forme a été limité à un simple agrandissement avec conservation de la présentation initiale. La seconde, en revanche, fait appel à des capacités sur le plan mathématique dont le sujet dys-exécutif ne peut faire la preuve sans aménagements spécifiques, sauf à réduire l'exercice proposé à la stricte application « mécanique » de la règle dite « règle de trois » ou « règle de proportionnalité ». Pour autant, le problème auquel il se trouve confronté dans cette « méthode de calcul » ne lui est pas propre puisque tous les élèves de l'école élémentaire (au cycle 3) qui découvrent la notion de pourcentage se voient également proposer, en guise d'aide, des « supports spatiaux » (« camemberts » ou « segments »...) du type de ceux présentés *supra*. Mais si ces derniers ont vocation, pour tout élève en général, à n'être que provisoires, ils risquent fort de demeurer indispensables pour l'élève dys-exécutif durant toute sa scolarité. Incapable de résoudre « normalement » le problème qui lui est posé, celui-ci doit pouvoir disposer d'une adaptation qui lui permette de « contourner » le gros de ses difficultés sans pour autant qu'en soit affecté l'objectif et donc le niveau d'exigence. L'exercice est ainsi décomposé en étapes successives (sur les problèmes de stratégies et de planification, *cf.* chapitre 10), chacune correspondant, pour ainsi dire, aux « prérequis » (ou connaissances implicites) et aux sous-tâches à effectuer en vue de parvenir à la réponse cherchée. En résumé, l'élève devra :

- établir un lien – évident pour qui ne souffre pas de ces troubles... – entre une journée entière et la « valeur » des 100 %. C'est le sens du *graphique* 1 destiné pour ainsi dire à rendre « visible » cette équivalence. C'est également celui de l'annotation qui le complète et qui figure au sein même de l'énoncé adapté, le mentionnant explicitement ;
- opter ensuite pour la démarche qui lui conviendra le mieux. Soit, une fois l'information relevée dans les documents (c'est-à-dire la correspondance entre les 18 mg de vitamine C et les 30 % de l'apport journalier), et en s'appuyant sur les *graphiques* 2 et 3, comprendre que la valeur demandée pour une journée entière sera plus facilement calculable si l'on « ramène » ces 30 % à une valeur plus

aisément « manipulable », c'est-à-dire 10 % (c'est ce que l'on nomme parfois méthode de la « réduction à l'unité<sup>93</sup> »). L'opération utilisée sera alors la multiplication. Soit, en s'appuyant sur le graphique 3, faire le choix d'une méthode par « additions successives ». L'élève, alors, additionnera la teneur en vitamine C correspondant aux 30 % à toutes celles correspondant aux 7 « tranches » de 10 % suivantes.

Dans les deux cas, il devra, préalablement, être en mesure de déterminer le nombre de milligrammes correspondant aux 10 % en question en effectuant la division ad hoc (18 par 3). Reste que, aussi indispensables qu'ils soient, les graphiques proposés ne sauraient à eux seuls constituer une aide suffisante pour le jeune dys-exécutif. Ce serait en effet oublier les problèmes de planification importants auxquels il est confronté (cf. chapitre 10). Ils ont donc été complétés par une série de quatre questions qui ont pour but d'aider à la lecture et à la manipulation des données présentes dans les graphiques et de baliser et structurer la réflexion de l'élève.

### Exemple 3 : Sciences – Les eaux de boisson (classe de première)

Énoncé initial										
Eaux	Na <sup>+</sup>	K <sup>+</sup>	Ca <sup>2+</sup>	Mg <sup>2+</sup>	Cl <sup>-</sup>	No <sub>3</sub> <sup>-</sup>	SO <sub>4</sub> <sup>2-</sup>	HCO <sub>3</sub> <sup>-</sup>	Résidu sec	pH
Contrex	9,1	3,2	486	84	10	2,7	1 187	403	2 125	
Évian	5	1	78	24	4,5	3,8	10	357	309	7,2
Hépar	14		555	110		3,9	1 479	403	2 580	7,0
Vittel	4,7		202	43		4,6	336	402	841	
Vichy	1 708	132	90	10	322		174	4 368	4 774	6,6
Volvic	11,6	6,2	11,5	8	13,5	6,3	8,1			

COMPOSITION DES EAUX DE BOISSON

L'apport minimal journalier en **magnésium** recommandé est de 300 mg/jour.  
 Quel volume d'eau **Hépar** faut-il absorber chaque jour pour couvrir intégralement les besoins en magnésium ?

93 En fait, en ce cas précis, on a préféré une « réduction » non pas à 1 % mais à la valeur de 10 %, plus simple pour le calcul – multiplication par 10 – et qui évite le recours à un nombre décimal : 1,8.

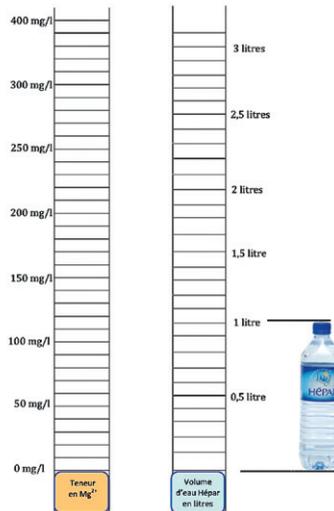
Énoncé adapté

Même énoncé+ tableau ci-dessous remis en forme.

EAUX	Na <sup>+</sup>	K <sup>+</sup>	Ca <sup>2+</sup>	Mg <sup>2+</sup>	Cl <sup>-</sup>	No <sub>3</sub> <sup>-</sup>	SO <sub>4</sub> <sup>2-</sup>	HCO <sub>3</sub> <sup>-</sup>	Résidu sec	pH
Contrex	9,1	3,2	486	84	10	2,7	1187	403	2125	
Évian	5	1	78	24	4,5	3,8	10	357	309	7,2
Hépar	14		555	110		3,9	1479	403	2580	7,0
Vittel	4,7		202	43		4,6	336	402	841	
Vichy	1708	132	90	10	322		174	4368	4774	6,6
Volvic	11,6	6,2	11,5	8	13,5	6,3	8,1			

- Sur la « frise » ci-dessous, dans la colonne de gauche, repérer en coloriant la teneur en Magnésium nécessaire à l'organisme humain,
- sur la même « frise », dans la colonne de droite, colorier les volumes d'eau Hépar correspondant à 1 litre, 2 litres, 3 litres,
- retrouver, en cochant dans le tableau ci-dessous, le volume d'eau Hépar correspondant à la teneur en Magnésium nécessaire à un individu par jour.

0,5 litre	0,8 litre	1 litre	1,5 litre	1,7 litre	2 litres	2,2 litres	2,5 litres	2,7 litres	3 litres



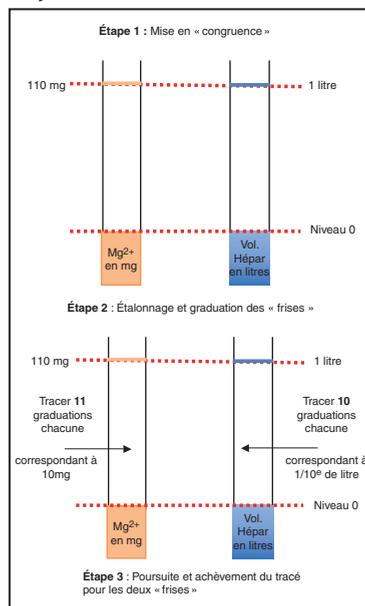
### Analyse et commentaires

Si le travail proposé ici ne porte pas sur des pourcentages comme dans l'exercice précédent, en attendant que l'élève, à partir de trois données ou quantités présentant entre elles un rapport de proportionnalité, retrouve la quatrième manquante, il sollicite néanmoins des compétences mathématiques identiques. *Les mêmes causes produisant les mêmes effets*, l'élève dys-exécutif confronté aux *mêmes problèmes* que ceux pointés plus haut devra disposer d'une adaptation obéissant aux *mêmes principes*. Concrètement, il s'agit de combiner une « aide visuelle » et une « aide au raisonnement » par le biais de questions correspondant, chacune, à une étape ou sous-tâche à accomplir dans un ordre et selon une séquence donnée. En d'autres termes, d'aider l'élève à « visualiser » le rapport en question, abstrait, en lui demandant d'établir des « correspondances spatiales » entre les données concernées; l'idée étant que ces « correspondances spatiales » se substituent en quelque sorte à celles, mathématiques et plus formelles, impliquées par les calculs. Pour cela, deux « frises » ou « échelles » ont été réalisées : la première correspondant à la teneur en magnésium en milligrammes, la seconde au volume d'eau Hépar en litres. Afin d'étalonner correctement chacune d'elles, on a fait « congruer », sur la base des données fournies par le document, la valeur de 110 mg et celle de 1 litre. Ensuite seulement, chaque « frise » a été réalisée selon son « échelle » propre avec les graduations *ad hoc*.

Le travail de l'élève est ainsi organisé en quatre sous-tâches :

- le repérage sur la « frise » de gauche de la teneur en magnésium nécessaire à l'homme/j, c'est-à-dire 300 mg; concrètement l'élève colorie la colonne jusqu'au repère correspondant à la « valeur » correcte;

### Énoncé adapté (Suite)



Les 3 étapes du travail de l'élève.

- le repérage de différents volumes d'eau Hépar : 1, 2 et 3 litres (ces volumes ont été choisis en fonction du résultat attendu et de contraintes de format liées à leur représentation); concrètement l'élève est invité, pour davantage de lisibilité, à utiliser des couleurs différentes pour chaque volume d'un litre représenté puis à indiquer les valeurs correspondant à chaque graduation;
- le tracé à partir du repère de la colonne de gauche de la valeur située juste « en regard » sur la colonne de droite, c'est-à-dire 2,7 litres; l'élève utilise une règle pour aligner les deux valeurs;
- la notification de la réponse à la question posée et son inscription dans le tableau.

### Énoncé initial

1. Florence connecte une pile « plate » aux bornes d'une résistance  $R_1=220 \Omega$ . La tension à ses bornes vaut alors 4,4V. Calculer l'intensité du courant qui traverse la résistance.
2. Elle change ensuite de pile et constate que l'intensité qui traverse la résistance devient 41 mA. Calculer la tension aux bornes de la résistance.
3. Florence utilise maintenant une autre résistance  $R_2$  avec une pile « rectangulaire » 9V. La tension aux bornes de la résistance vaut alors 8,9V et l'intensité du courant 19 mA.  $R_2$  est-elle une résistance de  $330 \Omega$  ou  $470 \Omega$ ?

### Énoncé adapté : question 1 (même énoncé+ajouts ci-dessous)

1.A. Retrouver la formule qui permet de calculer l'intensité  $I$  du courant qui traverse la résistance  $R_1$ .

$$I = R_1 \times U \quad \square$$

$$I = \frac{U}{R_1} \quad \square$$

$$I = \frac{R_1}{U} \quad \square$$

1.B. Retrouver, parmi les opérations suivantes, le calcul correct qui permet de calculer l'intensité recherchée et qui donne la bonne réponse.

$$220 \times 4,4 = 968 \text{ A} \quad \square$$

$$\frac{4,4}{220} = 0,02 \text{ A} \quad \square$$

$$\frac{220}{4,4} = 50 \text{ A} \quad \square$$

$$\frac{4,4}{220} = 0,02 \text{ V} \quad \square$$

$$\frac{4,2}{220} = 0,02 \text{ A} \quad \square$$

**Attention !** Vous devez faire attention à tous les paramètres (formules, unités...)

### Exemple 4 : Sciences physiques – Électricité (classe de 4<sup>e</sup>)

#### Analyse et commentaire des questions 1.A et 1.B

L'adaptation proposée, conçue et présentée sous forme de QCM, entend vérifier par la *question 1.A* que l'élève connaît la loi – et sa formule correspondante – qui articule *tension, intensité et résistance*. Chacune de ces « notions » physiques – qu'il s'agisse de leur représentation sous forme de « sigle » ou de leur valeur chiffrée – apparaît dans l'énoncé adapté dans une couleur conventionnelle que l'élève a dû préalablement mémoriser : en *rouge* pour l'*intensité*, en *bleu* pour la *tension*, en *vert* pour la *résistance*. Les sigles correspondant aux unités de mesure, supposés être connus, restent sans marque spécifique. L'adaptation de la *question 1.B*, quant à elle, s'attache à valider la compétence de l'élève et, une fois reconnue la formule exacte, à la mettre en application (calcul). Deux parmi les quatre réponses erronées le sont du fait de l'application d'une « mauvaise » formule (*item 1* et *item 3*). Leur choix, confronté à celui effectué pour la *question 1.A*, permettra ainsi de conclure relativement aisément : *soit* l'élève ignore la formule exacte de la loi, *soit* il a commis une erreur d'inattention *ou pis*, il n'établit pas le lien entre celle-ci et son rôle dans le calcul demandé. Les deux derniers *items* ont un « statut » particulier et permettent donc de vérifier plus finement le degré et la solidité des compétences de

#### Énoncé adapté (Suite) : question 2 (même énoncé+ajouts ci-dessous)

**Conseil** : afin de calculer la **tension U** qui est entre les bornes de la **résistance R1** vous devez vous assurer que les unités sont correctes. Si des conversions sont nécessaires, vous pouvez utiliser le tableau ci-dessous.

A	.	.	mA
	,	4	1
	,		

TABLEAU DE CONVERSION.

**2.A.** Choisir la **bonne formule** permettant de calculer la **tension U** parmi les *items* proposés ci-dessous.

$U = \frac{R1}{I}$

$U = I \times R1$

$U = \frac{I}{R1}$

$U = R1 \times I$

**2.B.** Retrouver le **calcul exact** parmi les suivants.

$\frac{220}{0,041} = 365,8 \text{ V}$    $\frac{41}{220} = 0,108 \text{ V}$

$0,041 \times 220 = 9,02 \text{ V}$    $0,41 \times 220 = 90,20 \text{ V}$

l'élève. L'*item 4* atteste du fait que l'élève connaît la formule à utiliser; les codes couleur ayant pu lui servir d'aide le confirment. Par ailleurs, le résultat de l'opération est bien exact; l'élève ne s'est donc pas trompé dans son calcul. En revanche, et bien qu'on ait attiré son attention sur l'ensemble des paramètres à prendre en compte dans la réponse, l'élève a négligé de vérifier que l'unité proposée était bien celle qui mesure une intensité électrique. L'*item 5*, tout en attestant de connaissances et de compétences réelles chez l'élève (formule à utiliser, correction des unités de mesure), dénote une erreur de calcul probablement causée par une prise d'information défailante dans le libellé de départ (4,2V au lieu de 4,4V).

### Analyse et commentaires

La démarche et les principes suivis restent les mêmes que ceux retenus précédemment. Il s'agit :

- de vérifier la connaissance de la loi et de sa « formule » ;
  - de la mettre en application en vue d'obtenir le résultat recherché.
- Deux points, plus spécifiques, sont seulement à noter.
- Concernant la connaissance de la loi, le choix par l'élève des *items 2* et *4* permet non seulement de la vérifier mais de s'assurer de son degré de maîtrise. En effet, celui qui – et d'autant plus s'il présente des troubles exécutifs – fait le choix des *deux items* et non d'un seul<sup>94</sup> atteste par là même du fait qu'il ne s'est pas borné à restituer une formule apprise « par cœur » mais qu'il en a saisi l'essentiel.
  - L'adaptation présentée vise à s'assurer que l'élève, au-delà de sa connaissance théorique, voire formelle de la loi, est capable de l'appliquer en respectant un certain nombre de conditions, en l'occurrence ici celle qui porte sur les unités des valeurs impliquées dans le calcul.

On attire donc l'attention de l'élève sur ce point (*cf.* le « conseil » de début d'énoncé) et, sans fournir d'information qui risquerait de « fausser » l'exercice, on lui propose un support (tableau de conversion) qu'il sera libre d'utiliser, ou non. Parallèlement, la dernière partie de l'exercice où il lui est demandé de retrouver le calcul exact, introduit dans ceux-ci des valeurs « plausibles » quoique non forcément « converties » (c'est le cas de l'*item 4*), ce qui permet de vérifier que l'élève a, ou non, été attentif à cette question des unités.

### En résumé

Les difficultés rencontrées par le sujet dys-exécutif dans le domaine des mathématiques, et plus généralement dans tout domaine pour lequel leur usage est requis, sont considérables. Elles concernent aussi bien la construction du nombre et ses effets sur la notion de grandeur et de quantité, la manipulation

---

<sup>94</sup> En effet, le fait que la même loi ait été présentée en inversant les termes de la multiplication, jouant ainsi sur la commutativité de l'opération, montrera « en creux », chez l'élève qui aura choisi les deux *items*, une connaissance plus fine et complète que celle dont fera montre l'élève qui n'en aura choisi qu'un seul.

de ceux-ci, les rapports qu'ils entretiennent (proportionnalité, notamment), le calcul en tant que tel, la résolution de problèmes<sup>95</sup>. On s'est ici limité à en présenter quelques-uns – privilégiant le domaine de l'arithmétique à celui de la géométrie, probablement plus rebelle encore – et à proposer quelques exemples d'adaptations susceptibles de limiter au maximum les effets négatifs de ces troubles sur les acquisitions scolaires. D'une manière générale, *il ne s'agit en aucun cas de simplifier* le problème posé en fournissant à l'élève des « indices », ou plus encore, tout ou partie de la réponse attendue. Les adaptations proposées doivent, autant qu'il est possible, *tenir le niveau d'exigence académique*. Le travail effectué par le sujet dys-exécutif n'est pas un « travail de moindre valeur » que celui effectué par ses pairs – nous reviendrons plus loin sur ce problème extrêmement délicat. En d'autres termes, bien que bénéficiant de conditions particulières, l'élève doit pouvoir faire la preuve de sa compréhension au même titre que les autres mais par des « voies » différentes et qui lui sont propres. Bien entendu, ses difficultés dans le domaine de la planification imposent un étayage qui peut parfois être important tant dans l'adaptation elle-même que de la part de l'adulte accompagnant (*cf.* le *séquençage* dont nous traiterons ci-après) mais celui-ci ne se substitue en rien au travail de réflexion personnelle de l'enfant ou du jeune. Au bout du compte, le travail proposé, avec les différentes remises en formes et « réécritures » qu'il comporte, doit pouvoir établir que l'élève, malgré sa dys-exécution, accède à certains raisonnements et est capable de résoudre les problèmes qui lui sont posés à la condition néanmoins qu'on lui fournisse les « bons outils ». Comme à chaque fois, il importe de ne pas confondre la *performance* (la réussite) avec la *compréhension*. La *première* est *dépendante de la forme de l'exercice* et/ou de l'évaluation; elle peut donc faire obstacle à la *seconde* qui concerne les *compétences réelles* de l'élève. Le fait, par exemple qu'un élève ne résolve pas « directement » un problème de pourcentage en appliquant la règle dite du « produit en croix » ne signifie donc pas pour autant qu'il n'en comprend pas le principe et échoue à concevoir son résultat. C'est justement ce que s'essaient à démontrer les adaptations présentées qui, en proposant une « mise en espace » par laquelle les différentes données ainsi que les opérations mathématiques sont, pour ainsi dire, « converties » sous une forme accessible à l'élève, lui permettent ainsi de faire la preuve de ses réelles compétences. Il va de soi, cependant, que cette « traduction spatiale » ne pourra constituer une aide efficace qu'à la condition que le sujet ne souffre pas de troubles trop sévères sur ce plan et qu'un travail de rééducation ait été mené en amont.

---

95 Ce point sera abordé plus précisément dans le chapitre 9.

## CHAPITRE 9

# Les domaines ou activités sollicitant des compétences en matière de stratégie et de planification

### Généralités

Comme on a pu l'écrire<sup>96</sup> : « le meilleur exemple des conséquences du trouble dys-exécutif constitue la résolution de problème, car elle fait intervenir les fonctions exécutives et ce, dans plusieurs aspects de l'activité : la recherche d'informations et l'analyse des données du problème, la formulation d'un but, la planification et le choix des étapes à suivre, la comparaison du plan avec les probabilités de succès, la mise en œuvre du plan et son éventuelle modification en cas d'échec ». Or, que ce soit à l'occasion des diverses activités scolaires ou simplement dans la vie quotidienne, l'enfant est très tôt confronté à des tâches de ce type. Dès les « petites classes » en effet, il est invité à initier des actions dans une situation ou face à un problème donné, à en organiser les étapes en vue d'un but qu'il aura clairement identifié, à détecter et corriger les erreurs éventuelles qu'il aura pu commettre lors de son cheminement (processus de *feed-back*), à modifier son plan d'action lorsque celui-ci sera reconnu comme ne conduisant pas au résultat escompté. Ce « *monitoring* de l'action », ainsi qu'on a pu le nommer<sup>97</sup>, s'avère donc essentiel. Et que le raisonnement (la « chaîne causale ») soit constitué d'un nombre très réduit de « maillons » ou prenne des

---

96 Lemire Auclair E. *Le syndrome dysexécutif : quand le chef d'orchestre ne répond plus*. Juin 2005. Article consultable en ligne [www.cvm.qc.ca](http://www.cvm.qc.ca) (Cégep du Vieux Montréal). On pourra également consulter l'article de Marie-Josée Duchesne Les difficultés d'apprentissage et les fonctions exécutives sur le blog du CRDP de Versailles ([blog.crdp-versailles.fr](http://blog.crdp-versailles.fr)).

97 Meulemans T. Définition du fonctionnement exécutif. In : Pradat-Diehl P, Azouvi P, Brun V (eds). *Fonctions exécutives et rééducation*. Paris : Masson; 2006. p. 2.

voies plus complexes, c'est-à-dire plus arborescentes que linéaires<sup>98</sup>, ne change pas fondamentalement les choses : aucune activité, scolaire ou non – à l'exception de celles effectuées par routine – ne peut en faire l'économie. Autant dire que l'élève dys-exécutif devra être particulièrement accompagné sur ce plan.

## Principes et préconisations<sup>99</sup>

Pour cela on propose de :

- *séquencer* le travail demandé. L'organiser en *étapes progressives* constituant autant de sous-tâches ou « éléments » que l'élève doit pouvoir identifier puis traiter.<sup>100</sup> L'adaptation – et l'adulte accompagnant – suppléant pour ainsi dire, chacun à leur manière, aux fonctions déficitaires de l'élève, l'idée est que l'étayage réalisé permette à ce dernier d'intérioriser (automatiser) progressivement les procédures suivies (les différentes étapes et leur ordre dans le raisonnement). Le rôle de l'adulte est ici fondamental<sup>101</sup> : il doit, grâce au support remis en forme, attirer l'attention de l'élève sur les opérations à effectuer et leur place dans le *process* choisi; s'attacher aux connecteurs logiques et/ou chronologiques constituant autant de « chevilles » dans la trame du discours ou du cheminement réflexif; l'inviter à un retour critique sur le travail effectué à chaque étape, puis *in fine*; verbaliser et faire verbaliser l'élève;
- *aider à la compréhension des opérations effectuées*, ou à effectuer, en choisissant des représentations adaptées (schématisation...) en lien avec les compétences et les « voies » préservées chez l'élève;
- *mobiliser le facteur G* (conceptualisation, catégorisation, raisonnement).

L'élève, notamment en sciences, doit pouvoir, grâce aux adaptations qui lui sont fournies, faire la preuve de :

- sa connaissance et sa compréhension des notions en jeu;
- sa maîtrise du lexique correspondant;
- sa compréhension intellectuelle de la démarche hypothético-déductive impliquée dans la démarche expérimentale (comprendre son sens, en identifier les étapes : problème – hypothèse – expérience à proprement parler – validation ou invalidation de l'hypothèse);
- sa capacité à la mettre en œuvre;
- sa capacité à argumenter rationnellement en utilisant correctement les connecteurs logiques;
- son appréhension de la notion de « loi » scientifique.

98 Comme dans le discours philosophique, par exemple.

99 On renverra, là encore, à l'article d'Émilie Lemire Auclair qui apporte plusieurs propositions concrètes pouvant guider l'adulte accompagnant ainsi que le texte de Marie-Josée Duchesne cité plus haut.

100 Descartes ne disait pas autre chose lorsque dans son *Discours de la méthode* il invitait à procéder de manière analytique en décomposant tout problème complexe en autant de problèmes simples ou élémentaires susceptibles d'être résolus.

101 Il s'agit là, on l'aura compris, d'un travail de *métacognition*.

## Exemples – Analyse et commentaires

### Exemple 1 : Sciences de la vie et de la terre – La respiration (classe de 4<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Après avoir lu le texte suivant, vous répondrez à la question : *En quoi la fumée de cigarette peut-elle avoir un effet très rapide sur l'homme ?*

La fumée de cigarettes est un aérosol sec formé de particules extrêmement fines qui pénètrent jusqu'au fond des alvéoles pulmonaires. Cette fumée contient plus de 1 400 corps chimiques différents, en particulier :

- de la nicotine qui est très toxique pour le système nerveux, le cœur et les vaisseaux,
- des irritants bronchiques qui provoquent toux et augmentation de la sécrétion du mucus bronchique,
- des goudrons qui se déposent et finissent par provoquer des cancers.

#### Énoncé adapté (même texte + étapes à suivre pour le raisonnement)

1. Quelles sont les particules chimiques contenues dans la fumée de cigarette ? Nommez-les.
2. Dans quel organe pénètrent-elles d'abord ? À quel « niveau » ou dans quelle « partie » de cet organe ?
3. Comment pouvez-vous expliquer cette pénétration ?
4. Quelles en sont les conséquences ?
5. Sur quels organes et pourquoi ?

#### Analyse et commentaires

L'exercice proposé invite l'élève à *raisonner*. Au-delà de la *question* – très « ouverte » – qui figure dans l'énoncé de départ, c'est donc en réalité un *problème* qu'il lui est demandé de résoudre. Il devra en effet non seulement *comprendre* les différentes informations contenues dans le document – et les notions qui s'y rapportent –, *sélectionner celles qui sont pertinentes* par rapport au sujet mais les *articuler* ensuite *dans un raisonnement* devant mener à la réponse attendue, toutes tâches, éminemment exécutives, qui en l'absence d'adaptation spécifique n'ont aucune chance d'être réussies par un sujet dys-exécutif. La « réécriture » du sujet, présentée ci-dessus, propose de traduire la question initiale et de lui substituer une série de sous-questions auxquelles l'élève aura à répondre dans un ordre donné. Ces questions sont destinées à structurer la réflexion de l'élève et à le guider dans sa démarche. Étant elles-mêmes « ouvertes » elles seront déclinées, sous forme de QCM.<sup>102</sup> Il s'agit, dans un premier temps, de s'assurer que les notions principales sont bien identifiées et comprises (ici, les trois corps, leur action et les organes impliqués).

<sup>102</sup> Cette partie étant consacrée en priorité au problème de la planification, les QCM n'ont pas été indiqués.

Les *questions 2 et 3* permettent de vérifier que l'élève a compris non seulement que les poumons étaient les premiers organes concernés mais surtout qu'il a bien effectué un lien entre la taille de ces corps et le fait qu'ils pénètrent « jusqu'au fond des alvéoles pulmonaires ». En y répondant correctement, il fait ainsi la preuve de sa capacité à raisonner (il lie une cause et un effet). Les *questions 4 et 5*, enfin, constituent le « noyau » du problème puisqu'il s'agit pour l'élève d'y faire la démonstration qu'il a identifié non seulement les organes concernés par le fait de fumer (poumons, système nerveux, cœur et vaisseaux, cerveau) et les conséquences qui s'ensuivent mais qu'il a saisi les relations que ceux-ci entretiennent entre eux. Or ce point est tout sauf évident. Comment rendre compte du fait que le cerveau, le cœur par exemple – qui ne sont pas « au contact » de ces corps – puissent en être néanmoins « affectés » sans du même coup faire la preuve d'une bonne connaissance du rôle des poumons dans la circulation du sang et globalement l'irrigation des autres organes (*cf.* la « rapidité » évoquée dans l'énoncé initial) ?

## Exemple 2 : Éducation civique – Les droits sociaux du citoyen (classe de 3<sup>e</sup>)

### Énoncé et documents initiaux

En utilisant vos connaissances et en vous appuyant sur les deux documents fournis dites en quoi la France peut être considérée comme un État-providence.

**A**

#### Carmen, du RMI à la création d'entreprise

Elle se nourrit aux Restos du cœur, s'inscrit à l'ANPE (1), touche le RMI (2), s'enfonce dans la solitude. (...) On lui prête une éponge, une raclette, un seau d'eau, Carmen entre dans les magasins : « J'ai besoin de travailler, je viens de me mettre à mon compte. Je peux laver votre vitrine ? » Dix commerçants acceptent. Elle s'inscrit à la Chambre des métiers, crée son entreprise de nettoyage. (...) La Chambre des métiers met Carmen en contact avec l'Association pour le droit à l'initiative économique, la banque des exclus créée en 1988 par Maria Nowak. Le prêt octroyé à Carmen est un coup de pouce (...), il entraîne deux autres, octroyés par l'État et la région. Aujourd'hui son entreprise compte 31 salariés, dont dix à temps plein. »

*Le Monde*, 21 mai 2005

(1). ANPE : Agence nationale pour l'emploi

(2). RMI : Revenu minimum d'insertion

**B**

#### Préambule de la Constitution de 1946

« Tout être humain qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de la situation économique, se trouve dans l'incapacité de travailler a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence. »

**Énoncé adapté**

Après avoir lu les **documents A et B**, vous direz en quoi **la France** peut être considérée comme un **État-providence** en répondant aux questions ci-dessous.

- **Étape 1** : d'après votre **cours** :
  1. Qu'appelle-t-on « État-providence » ?
- **Étape 2** : d'après le **document A** :
  2. De qui parle ce texte ?
  3. Qu'a décidé de faire cette personne ?
  4. À votre avis pourquoi a-t-elle fait ce choix ?
- **Étape 3** : d'après le **document B** :
  5. À quel « type » de texte appartient le **document B** ?
  6. Qui concerne-t-il ?
  7. Qui doit fournir les moyens convenables d'existence à ceux qui ne peuvent travailler ?
- **Étape 4** : d'après les **documents A et B** :
  8. En quoi la personne dont parle le **document A** est-elle concernée par les aides ?
  9. De « qui » a-t-elle reçu ces aides ?
  10. Que fait-elle aujourd'hui ?
- **Étape 5** : d'après les **documents A et B** et en vous appuyant sur votre **cours**, concluez en choisissant, parmi les trois textes suivants, celui qui illustre le fait que la France est un État-providence.

**Texte 1**

En France, les citoyens ne sont pas égaux. Certains sont pauvres et ne peuvent trouver du travail par manque de diplômes ou parce qu'ils sont malades ou handicapés. D'autres sont riches, voire très riches. L'État ne peut pas tous les aider car il n'en a pas les moyens financiers. Il invite ceux qui sont en difficulté à être plus responsables et à se prendre en charge en cherchant du travail ou bien à demander de l'aide à leurs familles ou aux associations comme le *Secours catholique* ou les *Restos du cœur*. □

**Texte 2**

En France les citoyens sont libres et égaux en droit. Ils disposent de droits politiques et de droits sociaux qui leur permettent, par exemple, de recevoir des aides (RMI, allocations pour se loger...) s'ils sont en difficulté ou ne peuvent travailler. C'est l'État qui prend en charge ces aides, aidé par les collectivités territoriales (région, conseil général, communes) afin d'assurer la cohésion sociale. □

**Texte 3**

En France, les citoyens qui sont en difficultés sociales (travail, logement, éducation...) peuvent être aidés par les nombreuses associations qui existent (les *Restos du cœur*, le *Secours populaire*, le *Secours catholique*...). C'est l'État qui les finance intégralement. □

**Analyse et commentaires**

L'adaptation ci-dessus répond au même principe que celles présentées en début de partie, c'est-à-dire contourner les difficultés de planification impliqués dans les tâches de résolution de problème en proposant une série de questions

organisées en différentes séquences. Chaque étape du travail renvoie l'élève à un ou plusieurs supports (documents ou cours) afin d'y rechercher des informations et éventuellement de les organiser dans une réponse plus élaborée (connaissance). L'étape 1 vise à habituer l'élève à ne pas « entrer » dans un sujet sans préciser et définir les notions importantes préalablement. L'étape 2 s'appuie sur le *document A* exclusivement. L'élève doit y repérer « de qui » il est question et dire « de quoi » il s'agit. La *question 4* va au-delà de la simple recherche d'information et sollicite déjà une esquisse de raisonnement : l'élève doit rendre compte du choix effectué par la personne. À ce niveau, il ne s'agit que d'appliquer quelques-unes des règles élémentaires qui prévalent en matière de constitution d'un texte à vocation informative : qui ? quoi ? L'étape 3, quant à elle, renvoie au *document B*. Dans un premier temps (*question 5*), on s'assure que l'élève a bien identifié le « type de texte ». Ce point est en effet très important ; l'élève devant faire le lien entre la nature juridique et politique de celui-ci et le fait qu'il s'adresse à *tout* citoyen. De là découlera, ou non, sa compréhension de la notion « d'égalité de droit » que la réponse apportée à la *question 6*, à son tour, confirmera ou non. Enfin la *question 7* relève de la simple prise d'information tout en ne s'y limitant pas. La liste des « institutions », en effet, n'a de sens qu'à ce que l'élève établisse bien une différence entre une aide de type « publique » et une aide « privée ». L'étape 4 amène l'élève à « croiser » les documents qui lui sont fournis s'il veut pouvoir répondre aux questions qui lui sont posées. Ainsi les *questions 7* et *8* permettent-elles de vérifier que ce lien sur le plan du sens a ou non été effectué (Carmen est concernée à double titre : en tant que citoyenne française – cf. Préambule de la Constitution de 1946 [*document B*] – et en raison de sa situation économique). L'étape 5, en proposant de choisir parmi trois textes relatifs à l'aide sociale publique, permet d'aller plus loin dans la vérification du degré de compréhension de l'élève. Elle y « rebrasse », pour ainsi dire, l'essentiel des critères qui font d'un pays un État-providence : l'égalité devant les droits sociaux, l'assistance aux plus fragiles, le caractère « public » de ces aides qui n'est en rien contradictoire avec des aides « privées » (familles, associations)... Si seul le *texte 2* est recevable, le *texte 1* permet néanmoins de se faire une idée précise de la compréhension de l'élève en « agitant » deux problèmes délicats : le premier relatif à la différence entre « égalité de droit » et « égalité de fait » – le terme d'« égalité » n'étant pas « spécifié », la lecture de l'élève sera libre et de ce fait la première partie du texte pourra ou non être jugée recevable. Le second, renvoyant à un débat récurrent au sein de l'opinion publique : qu'en est-il du « mérite individuel » dans un tel choix politique ? Un État ne risque-t-il pas de confondre « assistance » et « assistanat » ? *Quid* du problème des moyens financiers ? *In fine*, qui, à travers la « collectivité », prend en charge les plus démunis et pourquoi ? Or ces questions ne sont pas sans intérêt. Elles peuvent même déboucher sur une esquisse de problématisation des différents modèles économiques et politiques. Enfin, le *texte 3*, quoique moins

riche sur le plan des informations qu'il contient, permet lui aussi de juger de la « solidité » de la connaissance de l'élève. Exact dans sa première partie, il devient en effet erroné dans sa seconde notamment en qui concerne les liens qui unissent « aide publique » et « aide privée ».

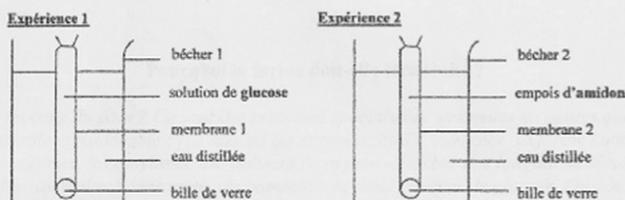
### Exemple 3 : Chimie – La composition des aliments (classe de première)

#### Énoncé et documents initiaux

1. Quelles espèces veut-on identifier lors des tests 3 et 4 ?
2. Comparer la taille des molécules de glucose et d'amidon.

#### Protocole expérimental :

On prépare deux membranes identiques, lestées à l'une de leurs extrémités avec une bille de verre. Si les pores des membranes sont suffisamment fins, les grosses molécules ne pourront pas les traverser. On introduit dans l'une une solution de glucose, et dans l'autre de l'empois d'amidon. Puis on noue les deux membranes et on introduit chacune d'elles dans un bécher contenant de l'eau distillée.



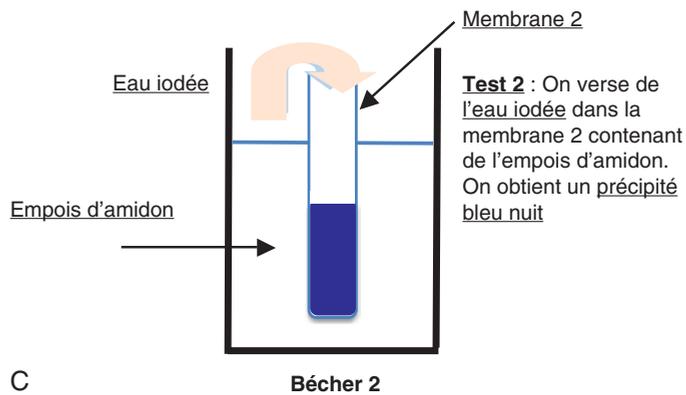
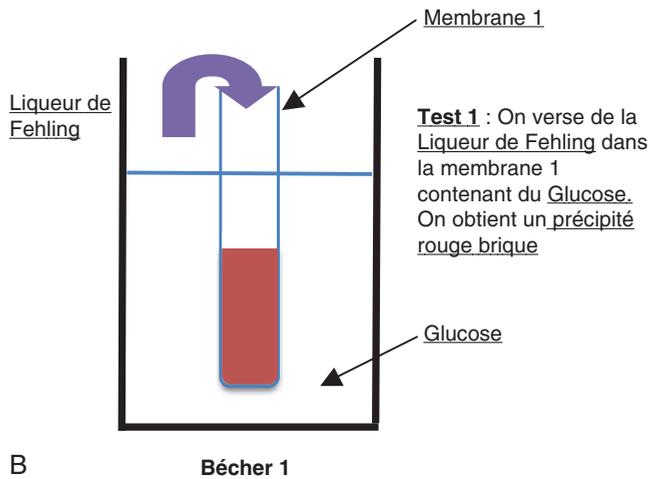
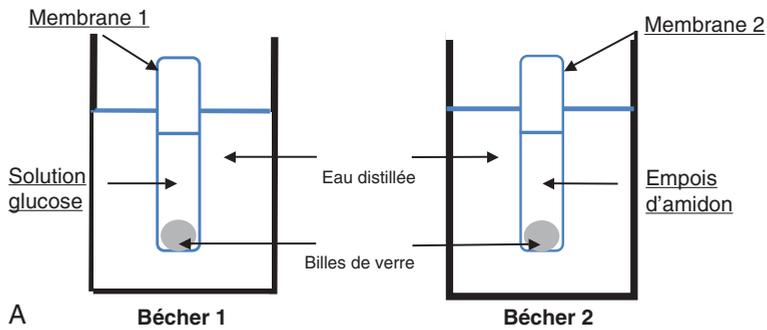
On réalise préalablement les tests décrits ci-dessous, sur 2 mL des solutions de glucose et d'empois d'amidon introduits respectivement dans les membranes 1 et 2. Après 15 à 30 min, on prélève 2 mL du contenu de chaque bécher puis on réalise les tests 3 et 4.

On réalise préalablement les tests décrits ci-dessous, sur 2 mL des solutions de glucose et d'empois d'amidon introduits respectivement dans les membranes 1 et 2. Après 15 à 30 min, on prélève 2 mL du contenu de chaque bécher puis on réalise les tests 3 et 4.

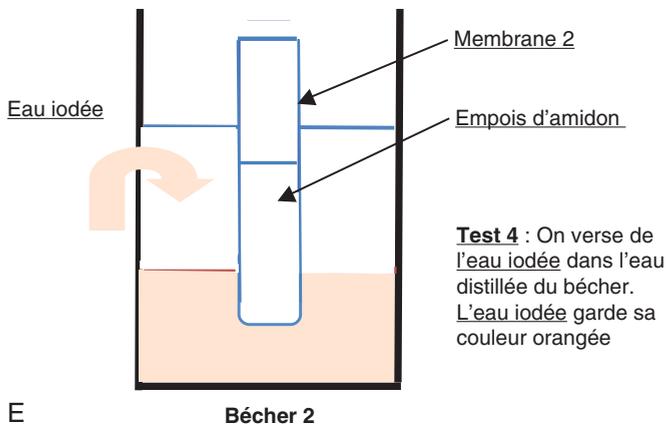
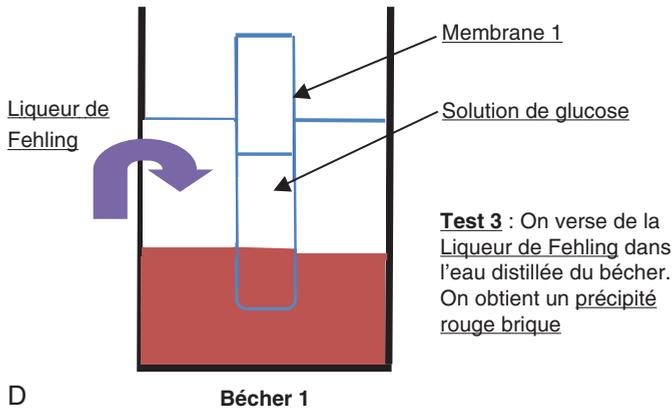
n° du test	contenu	nature du test	résultat du test
1	de l'intérieur de la membrane 1	liqueur de Fehling	précipité rouge brique
2	de l'intérieur de la membrane 2	eau iodée	coloration bleu nuit
3	du bécher 1	liqueur de Fehling	précipité rouge brique
4	du bécher 2	eau iodée	l'eau iodée garde sa coloration orangée

### Énoncé et documents adaptés

Observez les schémas ci-dessous et répondez aux questions.



Énoncé et documents adaptés (Suite)



**Étape 1 : CE QUE J'OBSERVE**

Dans le **test 3**, le glucose a la même couleur que le mélange d'eau distillée et de liqueur de Fehling du bécher. **V F**

Dans le **test 1**, on constate que l'eau distillée prend la même couleur que le glucose auquel on ajoute de la liqueur de Fehling. **V F**

Dans le **test 4**, l'empois d'amidon a la même couleur que l'eau distillée du bécher auquel on a ajouté de l'eau iodée. **V F**

Dans le **test 2**, l'eau iodée a une couleur Bleu nuit. **V F**

Dans le **test 3**, la solution de glucose ne change pas de couleur. **V F**

Dans le **test 2**, l'amidon auquel on a ajouté de l'eau iodée, prend la même couleur que l'eau distillée du bécher. **V F**

Dans le **test 4**, l'empois d'amidon a la même couleur que l'eau distillée du bécher à laquelle on a ajouté de l'eau iodée. **V F**

Dans le **test 2**, l'eau distillée du bécher ne change pas de couleur. **V F**

Dans le **test 1**, on constate que seul le glucose change de couleur quand on lui ajoute de la liqueur de Fehling. **V F**

**Énoncé et documents adaptés (Suite)****Étape 2 : CE QUE JE SAIS**

Liquueur de Fehling + Glucose → précipité blanc

Liquueur de Fehling + Glucose → précipité **Rouge brique**

Liquueur de Fehling + Glucose → **pas de réaction**

Liquueur de Fehling + Glucose → précipité **Bleu nuit**

Eau iodée + Amidon → **pas de réaction**

Eau iodée + Amidon → précipité **Rouge brique**

Eau iodée + Amidon → couleur **orange**

Eau iodée + Amidon → précipité **Bleu nuit**

**Étape 3 : CE QUE JE COMPRENDS****Test 3**

1. La **liquueur de Fehling** réagit avec l'**eau distillée** et produit un **précipité Rouge brique**. V F
2. La **liquueur de Fehling** a traversé la membrane et s'est mélangée avec le **glucose**. V F
3. Le **glucose** a traversé la membrane et s'est répandu dans l'eau distillée du bécher. V F
4. La **liquueur de Fehling**, par son pouvoir corrosif (acide), a rendu la membrane perméable. V F
5. Parfois, il peut arriver que la **liquueur de Fehling**, au contact d'une solution de glucose, forme un précipité **Rouge brique**. V F

**Test 4**

6. L'**eau iodée**, mélangée à l'empois d'**amidon** qui est lui-même de couleur claire garde une couleur claire. V F
7. L'empois d'**amidon** est protégé par la membrane et ne rentre pas en contact avec l'**eau iodée**. V F
8. L'**eau iodée**, par son pouvoir acidifiant, a rendu perméable la membrane. V F
9. L'**eau iodée** ne change jamais de couleur. V F

**Étape 4 : CE QUE J'EN DÉDUIS**

Les molécules de glucose sont **plus petites** que celles d'amidon.  
**plus grosses**

**Analyse et commentaires**

L'adaptation présentée ci-dessus obéit à un *double principe* :

- faciliter le traitement (la gestion) des données du problème;
- séquencer celui-ci en étapes successives.

C'est ainsi que, dans un premier temps, ont été introduits certains « codes » conventionnels (couleur, corps des polices...) et qu'a été remis en forme le tableau initial où sont décrites les expériences menées, leurs conditions, leurs conclusions. Comme déjà évoqué précédemment, et chaque fois que possible, il convient en effet de préférer la « mise en espace » des données et/ou opérations à leur énonciation « abstraite ». Ici, par exemple, les différents tests ont

été figurés par des schémas, épurés au maximum, destinés à servir de supports « concrets » à la réflexion de l'élève. Ce point est d'autant plus important que, parmi les différentes tâches et compétences qui sont sollicitées, celle de l'observation va jouer un rôle majeur, conditionnant même l'ensemble des réponses qui s'ensuivront (cf. *infra*). Dans un second temps, la « situation-problème » a été décomposée en plusieurs étapes successives reprenant dans leur ensemble toutes les conditions requises en matière de réflexion scientifique : l'observation (*étape 1*), la mobilisation des connaissances utiles (*étape 2*), la recherche des causes susceptibles d'expliquer le phénomène soumis à examen (*étape 3*), la conclusion en forme de déduction générale (*étape 4*). Car s'il ne s'agit pas ici de faire *concevoir* puis *mettre en œuvre* un protocole expérimental par l'élève mais plutôt de s'assurer que celui-ci est capable de le *comprendre* et donc de l'*interpréter*, il n'en reste pas moins que les compétences attendues sont bien les mêmes sur le plan scientifique. En d'autres termes, le problème proposé n'aurait aucune chance d'être tranché favorablement si l'élève ne pouvait faire la preuve de sa capacité à maîtriser la démarche dite « hypothético-déductive ». Comme déjà souligné maintes fois, les étapes proposées n'ont pas vocation à se substituer à la réflexion de l'élève mais au contraire à permettre à celle-ci de s'exercer en dépit de son handicap. Concrètement, toutes les questions posées l'ont donc été dans le but de vérifier au plus juste sa compréhension réelle. Dans le domaine d'abord des connaissances en tant que telles. Quelles sont les réactions en jeu dans les tests proposés et de quelle nature sont-elles ? L'élève ne saurait résoudre le problème qui lui est posé sans pouvoir dire exactement (c'est l'objet de l'*étape 2*) le résultat concret de l'action de telle substance sur telle autre (réaction ou non, type de réaction...) mais il doit également montrer qu'il a compris leur « nature chimique ». La *question 5* de l'*étape 3*, par exemple, « joue » ainsi sur la confusion possible entre deux niveaux ou registres d'explication quant à la couleur issue de la « rencontre » de deux autres : une explication de type « optique » (le résultat est clair parce que les deux substances le sont elles-mêmes...) et une explication de type « chimique », seule correcte. Touchant cette fois à la démarche et aux savoir-faire qui en relèvent, l'adaptation doit pouvoir démontrer que l'élève en maîtrise bien l'ensemble des paramètres ; maîtrise qui pourra le conduire, lors d'un autre exercice, à la concevoir lui-même puis à la mettre en œuvre. L'observation : telle est la première compétence à mobiliser – son évaluation fera l'objet des questions de l'*étape 1*. L'explication : c'est d'évidence le « cœur » de la démarche scientifique. Il s'agit donc de vérifier que l'élève en a compris la spécificité. Car si expliquer – en reliant une cause et un effet – est certes une condition nécessaire, elle n'est cependant pas suffisante. Au-delà de la « justesse » de l'explication avancée, il importe de s'assurer de son caractère scientifique – et donc rationnel. La science, en effet, n'est pas seulement une connaissance mais une connaissance objective qui s'efforce d'établir des rapports nécessaires et universels entre des phénomènes – et c'est du reste à ces conditions, et à ces conditions seulement, qu'elle pourra autoriser la prévision. À leur manière, les questions adressées à l'élève, doivent donc

interroger sa réflexion afin d'y débusquer les éventuelles confusions. Ainsi, quelques-unes des causes évoquées dans certains *items* ne sont pas seulement erronées, mais relèvent d'un type d'explication non recevable. Par exemple, certains *items* comme l'*item 4* de l'*étape 3*, tout en permettant la compréhension générale du phénomène – c'est-à-dire que la liqueur de Fehling est rentrée en contact avec la solution de glucose et donc que la membrane n'est pas étanche – propose une explication erronée (la dégradation par « corrosion » de la membrane). Mais son « statut » dans l'ordre rationnel ne saurait être tenu pour équivalent à celui d'un autre *item* comme l'*item 1*, totalement erroné. De même, le choix de l'*item 2* doit être analysé avec attention. Comme le précédent, il soutient que le précipité produit vient bien de la réaction – et donc de la « rencontre » – entre la liqueur de Fehling et le glucose mais le raisonnement suivi n'est pas correct pour autant. En vérité ce n'est pas la liqueur de Fehling qui a « traversé la membrane » mais le glucose. Ainsi, sans qu'il y ait, à proprement parler, inversion entre la cause et la conséquence, le raisonnement ici utilisé est néanmoins erroné. Enfin, l'*item 5*, dans sa formulation, renvoie à la question fondamentale de l'« universalité » et de la « nécessité » des rapports explicatifs en science. Son choix doit donc, lui aussi, être analysé finement, il atteste en effet que l'élève, tout en fournissant une explication rationnelle (celle attendue) n'en a pas saisi le caractère non scientifique (un phénomène, dans des conditions données constantes, ne saurait tantôt se produire, tantôt ne pas se produire). Seul l'élève qui aura pu répondre correctement à l'ensemble de ces questions en parcourant les trois premières étapes pourra donc avoir une chance de franchir la dernière (la déduction de la taille des molécules respectives de l'amidon et du glucose) avec succès.

## En résumé

Les adaptations présentées dans ce chapitre n'entendent nullement régler l'ensemble des problèmes posés par la pathologie exécutive sur le plan de l'organisation, de la stratégie et de la planification en général. Tout sujet en souffrant se verra inmanquablement confronté à des difficultés considérables et ce, dans une bonne partie des activités qu'il aura à mener, qu'elles soient scolaires ou non. Pour autant, on a cherché à montrer que celles-ci pouvaient très sensiblement en diminuer les inconvénients majeurs. Peut-être davantage encore que pour les autres troubles évoqués plus haut (mémoire, gestion de données...), on pourrait en effet être « tentés » de tenir celui de la planification pour le plus redoutable. Et à coup sûr l'est-il. Pourtant il y a loin entre un pareil jugement et les conséquences que l'on en tire généralement. Non, le sujet dys-exécutif n'est pas inapte au raisonnement, rebelle à la pensée logique ; en témoigne, le plus souvent, son bon niveau de *facteur G*. Oui, le sujet dys-exécutif, à condition de disposer des outils pertinents, peut tout à fait en faire la preuve. Oui, conceptualiser, catégoriser, raisonner en articulant logiquement diverses propositions sont bien des « actes » à sa portée. Là encore, tout est question de rigueur. L'élève, capable de subir avec succès les

épreuves adaptées que nous avons rapidement présentées, est-il moins apte au raisonnement que n'importe quel autre ? Le fait de disposer d'une « trame » qui balise et structure le cheminement de sa pensée le dispense-t-il de l'exercer ? En un mot, les adaptations « pensent-elles » à sa place ? Et quel « mérite » supplémentaire a donc un élève « ordinaire » si ce n'est la « chance » de pouvoir automatiser des procédures de base, ce que le sujet dys-exécutif, lui, ne pourra jamais faire ? Sur le fond, enfin, en quoi l'élève souffrant de cette pathologie comprend-il moins que l'autre ? En quoi, du coup, l'institution scolaire, fondée à imposer par ses programmes un niveau commun de maîtrise, le serait-elle aussi pour des démarches données et des supports standardisés fussent-ils massivement inappropriés ?

## CHAPITRE 10

# La production de textes

### Généralités

On désignera sous cette « formule » toutes les activités scolaires sollicitant l'expression écrite de l'élève, soit sous la forme d'un texte de « synthèse » (à partir de différents documents), soit sous celle d'une réponse construite à une ou plusieurs questions (rédaction, commentaire de texte, dissertation...). Complexes, ces activités, ainsi que les actes qu'elles impliquent, le sont à l'évidence puisqu'elles supposent une bonne maîtrise de l'ensemble des compétences évoquées dans les chapitres précédents – et dont on sait qu'elles sont très sérieusement compliquées par la pathologie exécutive –, qu'elles les imbriquent et les combinent si intimement qu'elles en deviennent quasi inséparables. Or c'est ce type d'activités qui, à partir de la dernière année du collège, va s'imposer progressivement pour devenir la règle ensuite, durant la scolarité au lycée. Comment le jeune dys-exécutif, confronté à un tel degré de complexité, pourra-t-il être encore accompagné ? En d'autres termes, n'atteint-on pas ici les limites mêmes de ces adaptations décrites depuis le début de cet ouvrage ? Ne faut-il pas, face aux demandes et aux attentes « académiques », se montrer « réaliste » et pour le dire d'une formule : « quitter le champ de la compensation pour aborder celui de la dérogation » ? C'est cette question, ô combien délicate, qui sera soulevée au cours des pages suivantes. Seront distingués pour ce faire deux types d'activités et, par voie de conséquences, d'adaptations. Le premier concernera la rédaction d'un *texte de synthèse ou d'expression* à partir de différents documents. Le second renverra plus précisément aux *activités de commentaires de texte*.

## Rédaction d'une réponse organisée à partir de documents

### Principes et préconisations

On proposera d'organiser la passation de l'« exercice » en *deux étapes*. La *première* sera consacrée à un *travail préparatoire*; la *seconde* au travail de *rédaction* proprement dit.

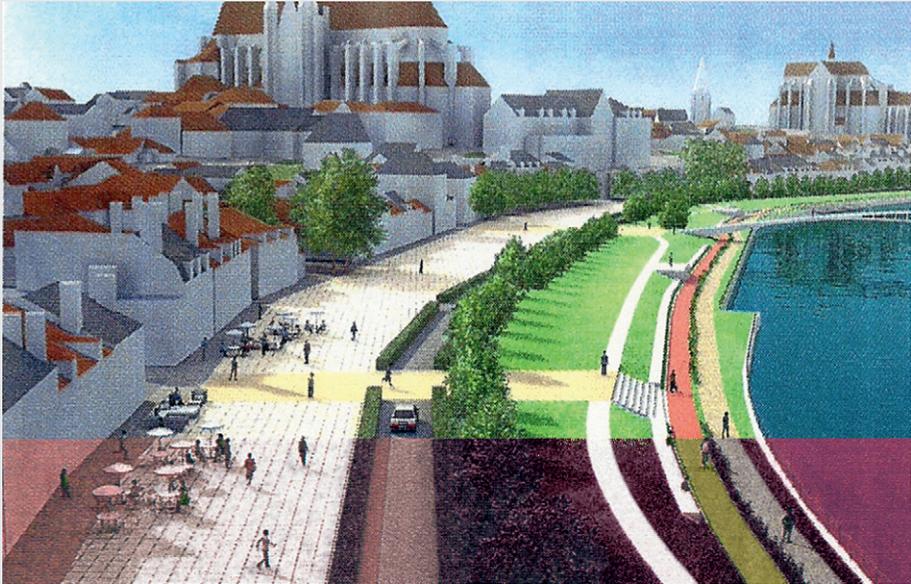
- Concernant le *travail préparatoire*, on veillera à :
  - contourner les difficultés, désormais bien connues, liées à la présentation des documents, en proposant des formes adaptées;
  - aider à la « lecture » de ces mêmes documents par la rédaction puis l'usage par l'élève d'une « trame guide » d'observation et/ou des QCM;
  - pallier les problèmes d'organisation par un séquençage du travail (document par document);
  - aider au travail de synthèse par repérage des points communs et/ou des différences (un tableau pourra être proposé à l'élève).
- Concernant le *travail de rédaction*, on proposera de :
  - contourner les problèmes du « passage à l'écrit » (et son coût cognitif trop élevé) en confiant intégralement la tâche d'écriture à l'« adulte accompagnant »;
  - concevoir puis faire suivre une « trame de réflexion » reprenant les différents éléments du travail préparatoire.

## Exemples – Analyse et préconisations

### Exemple 1 : Italien – Expression écrite (classe de seconde)

#### Énoncé et documents initiaux

Pro o contro il progetto della nuova disposizione del lungofiume di Auxerre?  
 Descrive il documento e esprimere la tua opinione sugli vantaggi e sugli inconvenienti di tale cambiamento.\*



Projet d'aménagement des quais de la ville d'Auxerre  
 ©Ville d'Auxerre ([www.quais-yonne.fr](http://www.quais-yonne.fr)), Luc Salvaire

Vous devez réinvestir le vocabulaire vu en classe comme : rue, route, accès, trottoir, piéton, une aire, voiture, conduite, respect, environnement, paysage, coût, stationner, circuler, réduire, développer, réaliser, lutter... et tous les verbes nécessaires à l'argumentation.

\* Traduction (*non fournie à l'élève*) : Pour ou contre le projet de la nouvelle disposition des quais à Auxerre? Décris le document et dis ton opinion sur les avantages et les inconvénients d'un tel changement.

**Énoncé adapté**

Observez le document et répondez à la question posée :

- en vous appuyant sur la trame fournie ;
- en rédigeant le texte attendu.

**Travail préparatoire – trame d'aide à la rédaction**

1. **Observez** bien l'image du projet.
2. **Aimeriez-vous** que ce projet se réalise et que les quais d'Auxerre ressemblent à ce que vous voyez sur cette image? **Oui Non**
3. **Justifiez** votre réponse en **argumentant**. Pour cela, prenez en compte **plusieurs « éléments »** concernés par ce projet et **plusieurs points de vue** en dégagant, pour chacun d'entre eux, des **avantages (+)** et des **inconvenients (-)**.

**Pour les piétons, cet aménagement présente-t-il plutôt :**

	Des avantages (+)	Des inconvenients (-)
Pour ceux qui habitent Auxerre		
Pour ceux qui travaillent à Auxerre		
Pour ceux qui visitent Auxerre		

Dites **lesquels** et **pourquoi**.

**Pour les automobilistes :**

	Des avantages (+)	Des inconvenients (-)
Qui sont obligés de passer le long de l'Yonne pour se déplacer ou aller travailler		
Qui habitent dans le quartier et doivent pouvoir stationner leur voiture près de chez eux		

Dites **lesquels** et **pourquoi**.

**Pour la ville :**

	Des avantages (+)	Des inconvenients (-)
Son économie		
Son commerce		
Autres...		

Dites **lesquels** et **pourquoi**.

Pour les **citoyens d'Auxerre** qui devront participer au financement de ce projet :

Des avantages (+)	Des inconvenients (-)

Dites **lesquels** et **pourquoi**.

### Énoncé adapté (Suite)

Pour la beauté du **lieu**, le respect de l'environnement, l'aménagement du paysage...

Des avantages (+)	Des inconvénients (-)
-------------------	-----------------------

Dites **lesquels** et **pourquoi**.

**4. Utilisez** les **mots** de ces listes qui vous paraissent **utiles** pour rédiger votre texte.

▪ Vocabulaire général :

sosta - sostare - navigare - navigazione  
 parcheggiare - parcheggio - turisti - bar  
 ristorante - lungofiume - bicicletta - strada  
 machina - area pedonale - terrazzo - paesaggio  
 pedone - albero - passeggiare - sviluppo

▪ Champ lexical de l'argumentation :

considerare che - difendere - pensare che - criticare  
 disapprovare - essere d'accordo - essere contrario  
 sostenere - contestare

### Analyse et commentaires

Par définition « ouverte », l'activité de « production de texte », même appuyée comme ici sur un support documentaire et guidée par une question, pose des problèmes considérables à l'élève dys-exécutif. Exprimer son opinion, donner son sentiment... sont autant de tâches hors de sa portée s'il n'est pas accompagné, guidé. Dans l'exercice présenté ci-dessus (exemple 1), une « trame » détaillée a donc été élaborée en vue de l'aider à structurer sa réflexion et constituer la base des contenus qui alimenteront ensuite la rédaction. Les *trois premiers items* constituent le *travail préparatoire* à proprement parler. Elles visent des objectifs différents. L'*item 1* invite à observer le document fourni (image d'un projet d'aménagement de quais). Afin de ne pas multiplier les exercices écrits, il n'a pas été donné de « grille de lecture » – à la différence des adaptations présentées précédemment. C'est donc à l'adulte accompagnant de questionner l'élève, oralement, et d'attirer son attention sur les composantes les plus importantes de l'image (les différents espaces, leurs fonctions, la présence d'éléments déterminants : automobiles, piétons...). L'*item 2* pourra sembler trop « ouvert » – l'élève y est en effet invité à exprimer son « avis » de manière extrêmement générale (il aime ou non le projet) – mais il est « compensé » par l'*item 3* qui lui impose de passer du registre de la simple *opinion* à celui de la *justification rationnelle* (les arguments). Pour ce faire, le travail a été balisé en *cinq étapes*, chacune correspondant à un « élément » ou paramètre important dans le « débat ». Si le but est bien que l'élève ne se contente pas d'exprimer son opinion mais qu'il articule celle-ci de façon rationnelle, il est indispensable qu'au-delà de son propre avis, d'autres « points de vue » soient pris en compte. Ce « décentrement » est en

effet fondamental, c'est lui qui garantit non seulement une certaine « objectivité » de la pensée, mais dans le même temps l'existence de critères qui permettront au correcteur d'évaluer le travail sur des bases rigoureuses. En tant que tel, l'avis de l'élève importe peu. En revanche, la rigueur et la qualité de son argumentation, bien davantage. Il lui est donc proposé d'envisager plusieurs « points de vue » : celui des *piétons*, des *automobilistes*, de la *ville*, des *citoyens*, du *lieu*. Chacun de ces « points de vue » est lui-même « décliné » afin de l'obliger à affiner son jugement, à le complexifier de façon « dialectique » (ainsi, par exemple, les conséquences de cet aménagement ne sont pas les mêmes selon que les piétons habitent ou non la ville ou le quartier). Dans un *premier temps*, il est seulement demandé à l'élève d'inscrire pour chaque « *item* » une croix ou un repère dans la colonne des *avantages* ou des *inconvenients*. C'est ensuite dans un *second temps* qu'il devra affecter un contenu précis à ses différents choix (préciser concrètement à quoi ils correspondent, en faire éventuellement la liste; justifier, ensuite de ce classement : pour quoi tel point peut-il être tenu pour un avantage ou un inconvénient). Tous ces éléments recueillis et rédigés sous une forme simple et condensée sont ensuite repris lors de la *phase de rédaction*. L'*item 4* est destiné à faciliter ce passage à l'écriture d'un texte structuré et aussi riche que possible. L'élève est invité *dans un premier temps* à utiliser un *lexique adapté* – celui même étudié en cours, conformément à la consigne de départ. Une liste de mots, en italien cette fois, lui est ainsi fournie, listé bien sûr non exhaustive – à charge de l'adulte accompagnant de l'enrichir en interrogeant l'élève – et comportant le moins possible d'indications sur le plan syntaxique (les mots sont donnés « bruts », sans aucun article ou déterminant, par exemple). *Dans un second temps* enfin, le même principe est appliqué concernant cette fois les *verbes relatifs à l'argumentation* (étudiés également en cours). On objectera peut-être qu'une telle adaptation pose ici un problème d'égalité de traitement par rapport aux autres élèves. Que le niveau d'exigence fait forcément objet de *dérogation* et ne relève plus de la *compensation*. Comment, vis-à-vis des « exigences académiques », un élève en effet pourrait-il étudier une langue étrangère sans sacrifier aux formes classiques de vérification que sont le « thème » et la « version » ? Là encore, on touche à un point délicat mais non rédhibitoire si l'on veut bien le mettre en lien avec ce que l'on a tenté de poser dans la première partie, notamment. Demander à un élève dys-exécutif de traduire tel ou tel mot ou expression (de sa langue maternelle dans une autre langue, ou l'inverse), compte tenu des difficultés évoquées plus haut et tenant en grande partie aux *problèmes de récupération en mémoire*, reviendra fatalement à le mettre en échec. Est-ce à dire pour autant qu'il ignore le lexique en lien avec le thème ou relève du champ, plus général, de l'argumentation ? Qu'il est inapte à concevoir un raisonnement en combinant ce même lexique, les règles syntaxiques de base et ses idées ? Une fois encore, les réponses apportées aux différents QCM prouvent à l'évidence le contraire et nous contraignent, décidément, à réinterroger bon nombre de nos certitudes.

## Exemple 2 : Histoire – Analyse de documents et rédaction d'une réponse organisée à une problématique. La France de 1852 à 1939 : entre progrès et choc des idées (classe de première)

### Énoncé et documents initiaux

#### Première partie

Analysez les évolutions de la population totale de la France (doc 1). En quoi participent-elles à l'urbanisation? (docs 1, 2 et 5). En quoi les documents 1 et 5 illustrent-ils l'histoire des fluctuations économiques? Quelle est la situation sociale (docs 3 et 4). Quelles théories et idéologies peut-on identifier (docs 3, 4 et 5)?

DOCUMENT 1 : LA POPULATION FRANÇAISE DE 1851 A 1936. ( Sources diverses )

Années	Population totale	Secteur secondaire
1851	35 700 000	20 % (estimation )
1911	39 600 000	33,5 %
1936	41 911 530	30,5 %

DOCUMENT 2 : La gare Saint -Lazare par Claude Monet ( 1840-1926 )  
( 0,755m x 1,04 m ), 1877, Musée d'Orsay, Paris.



DOCUMENT 3 : L'Encyclique Rerum Novarum, Léon XIII, 1891.

Ces progrès incessants de l'industrie, les changements des rapports entre les ouvriers et les patrons, l'affluence de la richesse dans les mains du petit nombre à côté de l'indigence de la multitude [...] tout cela [...] a eu pour résultat final un redoutable conflit. Les socialistes, pour guérir ce mal, poussent à la haine jalouse des pauvres contre tous ceux qui possèdent et prétendent que toute propriété privée des biens doit être supprimée. [...] L'Eglise rappelle aux deux classes leurs devoirs mutuels. Voici ceux qui regardent le pauvre et l'ouvrier : il doit fournir intégralement tout le travail auquel il est engagé. Il ne doit point léser son patron, ni dans ses biens, ni dans sa personne ; ses revendications, mêmes doivent être exemptées de violence et ne jamais revêtir la forme de séditions\* ; il doit fuir les hommes pervers qui, dans des discours artificieux, lui suggèrent des espérances exagérées.

Quant aux riches et aux patrons, ils ne doivent point traiter l'ouvrier en esclave. Ce qui est honteux et inhumain, c'est d'user des hommes comme de vils instruments de lucre\* et de ne les estimer qu'en proportion de la vigueur de leurs bras. [...] L'équité demande donc que l'Etat se préoccupe des travailleurs et fasse en sorte que, de tous les biens qu'ils procurent à la société, il leur en revienne une part convenable. [...] Ainsi, le nombre d'heures d'une journée de travail ne doit-il pas excéder la mesure des forces des travailleurs, et les intervalles de repos devront-ils être proportionnés à la nature du travail et à la santé de l'ouvrier... (Manuels Première, 2003 )

Sédition : insurrection ; lucre : recherche avide du gain.

## Énoncé et documents initiaux (Suite)

### Deuxième partie

En vous appuyant sur les documents, sur leur analyse et sur vos connaissances de cours, vous rédigerez une **réponse organisée** afin de répondre à la problématique contenue dans le sujet.

**DOCUMENT 4 : La Charte d'Amiens (Déclaration adoptée le 13/10/1906 pour le X<sup>e</sup> congrès de la CGT).**

Le Congrès considère que cette déclaration est une reconnaissance de la lutte des classes qui oppose, sur le terrain économique, les travailleurs en révolte contre toutes les formes d'exploitation et d'oppression, tant matérielles que morales mises en œuvre par la classe capitaliste contre la classe ouvrière. Dans l'œuvre revendicatrice quotidienne, le syndicalisme poursuit la coordination des efforts ouvriers, l'accroissement du mieux-être des travailleurs par la réalisation d'améliorations immédiates, telle que la diminution des heures de travail, l'augmentation des salaires, etc. mais cette besogne n'est qu'un côté de l'œuvre du syndicalisme : il prépare l'émancipation intégrale qui ne peut se réaliser que par l'expropriation capitaliste ; il préconise comme moyen d'action la grève générale et il considère que le syndicat, aujourd'hui groupement de résistance, sera dans l'avenir le groupement de production et de répartition, base de la réorganisation sociale.

Dans Nathan, 1<sup>ère</sup>, 1997.

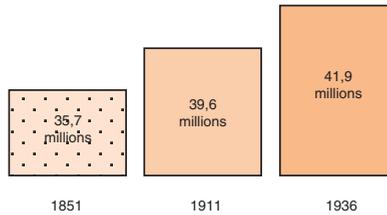


**DOCUMENT 5 : Usine Citroën de Clichy. Ateliers d'ébarbage à froid.**  
1931. © Jacques Boyer / Roger Viollet.

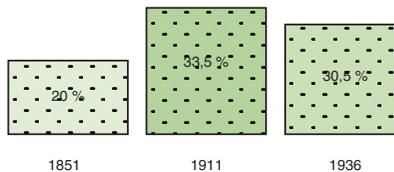
## Énoncé et documents adaptés

### Première partie

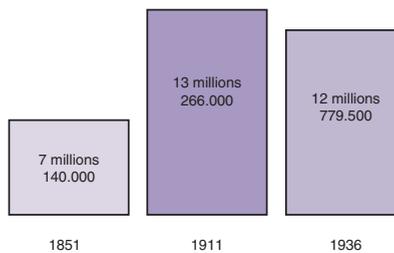
Travail préparatoire (vous pouvez vous appuyer sur la [fiche 1](#) – « Grille de lecture » et sur la [fiche 2](#) – « Fiche méthode » fournies).



Document 1.A : Évolution de la population française de 1851 à 1936



Document 1.B : Évolution du secteur secondaire de 1851 à 1936



Document 1.C : Évolution du secteur secondaire par rapport à la population de 1851 à 1936. Nombre de travailleurs

### Document 1 adapté (A, B, C)

#### 1. Lecture des tableaux

– Entre 1851 et 1936 la population française a :

- **augmenté** – **est restée constante** – **diminué**
- La population française a surtout augmenté entre 1851 et 1911 (de 4 millions).
- La population française a peu **augmenté** entre 1911 et 1936 (de 2 millions).
- L'**augmentation** de la population a **ralenti** entre 1911 et 1936.
- Le nombre de travailleurs du secteur secondaire a très peu **augmenté** entre 1851 et 1936.
- Le nombre de travailleurs du secteur secondaire a **diminué** entre 1911 et 1936, passant de 33,5 % à 30 %.
- Pendant la période de 1851 à 1911 le nombre de travailleurs du secteur secondaire est resté **stable**.

## Énoncé et documents adaptés (Suite)

### 2. Analyse des données

**2.A. Parmi les données suivantes, retrouver celles qui rendent compte (expliquent) l'augmentation de la population française entre 1851 et 1936.**

- La multiplication des activités urbaines.
- Le développement des transports (trains...).
- Le développement des administrations.
- La régression de la mortalité.
- Les conséquences de la Révolution agricole.
- L'amélioration de l'hygiène de vie.
- La multiplication des découvertes médicales.
- L'augmentation de la fécondité.
- L'adoption de comportements « malthusiens » (limitation des naissances).

**2.B. Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui peuvent rendre compte du – ou sont liés au – développement du secteur secondaire ?**

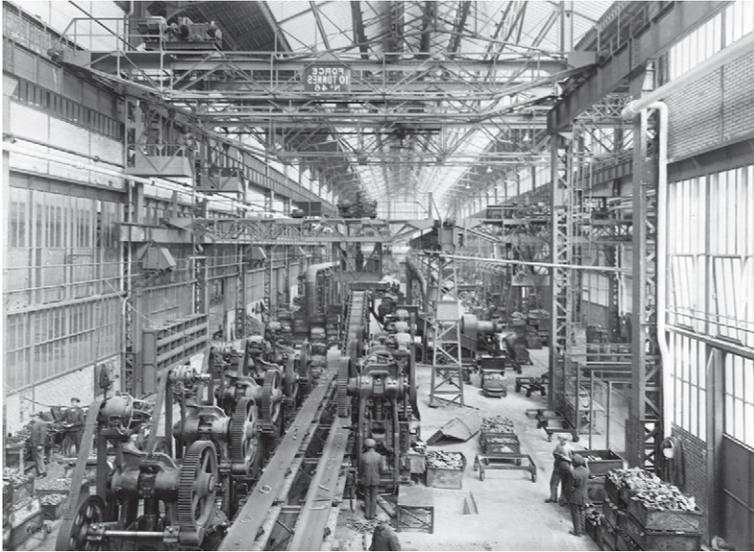
- Le progrès de l'hygiène et les découvertes médicales.
- L'augmentation de la natalité liée à l'amélioration du niveau de vie.
- Le recul du « poids de la religion ».
- L'exode rural et le développement des villes.
- La première guerre mondiale.



Document 2 adapté : *La gare St-Lazare*. 1877 (RF 2775) Claude Monet (1840–1926) (dimension 0,755 m sur 1,04 m). Paris. Musée d'Orsay, legs de Gustave Caillebotte en 1894.

© Musée d'Orsay.

## Énoncé et document adaptés (Suite)



Document 5 : Usine Citroën Clichy, Paris. Atelier d'ébarbage à froid 1931.

© Jacques Boyer/Roger-Viollet

### 2.C. Que montrent et illustrent les documents 1.A, 1.B, 1.C, 2 et 5 ?

- Les **documents** illustrent l'importance du développement de l'urbanisation.
- Le **document 5** montre l'implantation d'usines importantes (ici, l'usine Citroën) dans les principales villes de Province.
- Le **document 2** montre l'attrait de toute une époque, par l'intermédiaire de ses peintres (ici Monet) pour ce phénomène d'urbanisation et ses conséquences sur les transports.
- Le **document 2** montre la diminution de la population rurale au profit de la population urbaine.
- Le **document 2** montre les incidences de la Première guerre mondiale sur l'industrie française.
- Le **document 5** montre un exemple d'activité relevant du secteur tertiaire.

### 2.D. En quoi les **documents 1** et le **document 5** illustrent-ils l'histoire des fluctuations économiques ? Appuyez-vous également sur vos connaissances.

- L'économie fonctionne de manière « linéaire ».
- L'économie ne fonctionne pas de manière « linéaire » mais connaît des cycles où alternent des phases de croissance et des phases de décroissance.
- Les **documents 1.A, 1.B** et **1.C** montrent que l'évolution du secteur secondaire progresse moins entre 1911 et 1936 (au moment de la crise de 1929) même si globalement la population générale de la France augmente.
- En pourcentage, on constate d'après les **documents 1.B** et **1.C** que le secteur secondaire progresse plutôt moins, voire connaît un ralentissement entre 1911 et 1936.

### Énoncé et documents adaptés (Suite)

- Le **document 5** montre que la production automobile a très nettement diminué vers 1911.

#### 2.E. D'après les documents 3 et 4, que pouvez-vous déduire quant à la situation sociale de la France ? Vous pouvez vous appuyer sur vos connaissances.

- L'Église catholique soutient les prolétaires, les ouvriers et le mouvement Socialiste qui les défend.
- La situation sociale de cette époque est « tendue » et porteuse de conflits.
- La situation sociale de cette époque est favorable à toutes les catégories de la population ; toutes s'enrichissent.
- Le pays est « coupé » en deux : d'un côté les ouvriers et prolétaires, plutôt pauvres et qui ne profitent pas des biens qu'ils produisent ; de l'autre, la bourgeoisie et des patrons qui s'enrichissent.
- L'Église catholique de l'époque soutient la Bourgeoisie.
- L'Église souhaite qu'un accord ait lieu entre les ouvriers et les patrons.
- L'Église soutient la Charte signée par la CGT en 1906.
- L'Église ne prend pas position dans les luttes sociales ; elle n'est ni pour le Capitalisme ni pour le Socialisme.
- Le développement du secteur secondaire permet à tous – patrons et ouvriers – de s'enrichir.

#### 2.F. D'après les documents 3, 4 et 5, dites quelles théories et idéologies on peut identifier à travers les propos « tenus » ?

- Pour la CGT, il s'agit de contester le Patronat et au-delà, le Capitalisme.
- L'Église catholique, sans défendre totalement le Socialisme, défend le respect des ouvriers, leurs efforts, leur peine.
- L'Église condamne la violence que les patrons exercent sur les ouvriers.
- La CGT et le socialisme qu'elle défend propose de s'emparer des biens du Patronat pour le redistribuer à tous.
- La CGT veut s'accorder au patronat et signer un pacte avec lui.
- Le Socialisme défendu par la CGT s'oppose à l'idéologie marxiste.
- L'Église prend parti pour l'idéologie libérale soutenue par le patronat.
- L'Église soutient l'idée que travailler plus c'est être plus libre.

### Deuxième partie

En vous appuyant sur les documents, sur leur analyse et sur vos connaissances, vous rédigerez une réponse organisée répondant à la problématique contenue dans le sujet en suivant la trame ci-dessous.

**TRAME DE RÉDACTION**

1. De 1852 à 1939, la France connaît des transformations importantes. De quelle nature sont-elles (démographiques, sociales, industrielles, politiques, culturelles, autres...)?
2. Donner des exemples de ces transformations dans différents domaines d'activité.
3. Dire ce que ces changements produisent concrètement :
  - pour les gens, les ouvriers, les patrons, autres...
  - pour le pays.
4. Ces transformations sont-elles des progrès? Oui? Non? Pour qui?
5. Quelles théories et idéologies jouent un rôle dans cette période? Comment ces influences vont-elles se manifester?

FICHE 1 – « Lire un document écrit ».

Nature du document À quel domaine renvoie-t-il?	Politique – géographie – économie – démographique – religieux – juridique – autre...
Type de document Est-ce un...?	Discours politique – programme politique – loi ou texte juridique – texte religieux – témoignage personnel (mémoires, autobiographie, correspondance) – texte littéraire (poème, roman, théâtre, dialogue) – texte philosophique – autre
Datation Quand a-t-il été rédigé	Contemporain des événements dont il traite – postérieur
Lieu Où a-t-il été rédigé	
Auteur Qui l'a rédigé	1. personnage célèbre (je le présente) – personnage inconnu – autre... 2. témoin des faits qu'il présente – pas témoin
Les sources 1. D'où est-il extrait? 2. Peut-on croire ce qu'il nous dit?	1. sa <b>nature</b> : presse – manuel scolaire – livre... 2. sa <b>fiabilité</b> : source objective – source subjective
Le destinataire À qui est-il destiné?	Un simple lecteur – un personnage connu – une personne amie – un adversaire
Le contexte Ce document a-t-il été rédigé lors d'une période historique importante? Si oui laquelle?	Une guerre – des bouleversements politiques – des bouleversements économiques – des bouleversements culturels...
Le sujet	
La problématique	1 seule idée – 2 idées contraires – autre...

## Énoncé et documents adaptés (Suite)

## FICHE 2 – « Lire et interpréter un document iconographique »

1. Présenter l'œuvre	
Auteur	Nom – date d'exécution de l'œuvre, nom de la personne qui l'a commandé, lieu où est conservée l'œuvre
Sujet et genre du tableau ou de l'œuvre en général	Portrait – nature morte – paysage – scène religieuse...
Contexte historique, époque	Quel siècle – quel mouvement artistique ?
2. Analyser l'œuvre	
Technique utilisée	Dessin (au crayon, au fusain, à la sanguine) – techniques à l'eau (aquarelle, gouache, pastels, fresque) – peinture à l'huile – gravure – sculpture – autre...
Composition	Les différents plans – lignes (droites, courbes, horizontales) – formes géométriques – utilisation de la perspective
Couleurs, lumières, formes...	Mêmes tons de couleur sur tout le tableau – différents tons de couleurs – tons chauds – tons froids – opposition de l'ombre et de la lumière
Dessin	Forme et place des objets et personnages dans le tableau – réalisme
3. Interpréter l'œuvre	
Courant artistique	L'œuvre appartient-elle à un courant artistique ? Lequel ? (peinture, sculpture, architecture, antique, Renaissance, Baroque, moderne...)
Sens symbolique	Que signifie cette œuvre ? Qu'a voulu montrer l'artiste ?
Liens entre l'œuvre et l'époque	Ce que montre l'artiste est-il caractéristique de son époque ? – semble-t-il se rattacher plutôt à une période ancienne ? – semble-t-il anticiper sur son temps ?

## Analyse et commentaires

Le *devoir*, dans sa *présentation initiale*, comporte deux parties distinctes. La *première* invite l'élève à répondre à différentes *questions* en s'appuyant sur les documents fournis (textuels et iconographiques), documents qu'il devra le plus souvent « croiser ». Ces documents ont été « ciblés », dès l'énoncé, afin de le guider dans ses recherches. La *seconde partie* consiste en la rédaction d'une « réponse organisée à la problématique contenue dans le sujet ». Dans

l'*adaptation présentée*, certains de ces documents ont été remis en forme. C'est le cas notamment du *document 1* qui contenait des données mathématiques, en l'état difficilement appréhendables par le sujet dys-exécutif. Celles-ci ont ainsi été « isolées » et présentées sous forme d'histogrammes.

- D'une manière générale les questions de la *première partie* ont été « re-brassées », voire reformulées, tout en maintenant les mêmes objectifs sur le plan des compétences attendues. En plus de la première série de QCM consacrée spécifiquement à la lecture de ces histogrammes et concernant l'évolution de la population française entre 1851 et 1936, plusieurs autres « séquences » ont été conçues et proposées à l'élève. L'ensemble constitue le *fond du travail préparatoire*. Ces QCM ont donc non seulement pour vocation de répondre aux questions posées mais de *constituer les principaux éléments de la problématique* et donc d'alimenter la rédaction qui suivra. Des *items* y ont donc été inclus, portant sur des points qui, pour certains, renvoyaient au cours et aux connaissances personnelles de l'élève mais ne se trouvaient pas dans les documents eux-mêmes.<sup>103</sup> Par ailleurs, afin de faciliter sa « lecture » des documents, iconographiques comme textuels, deux fiches ou « grilles de lecture » lui ont été remises.<sup>104</sup>

- Ce travail préparatoire achevé, l'élève est invité à *rédigier son texte* (une « réponse organisée ») avec pour guide une « trame de réflexion » composée de *plusieurs séquences de questions* l'obligeant à « recombinaison » les points qu'il a pu aborder au cours de la première partie du devoir et les idées qu'il a soutenues. Là encore, comme dans l'exemple précédent, il s'agit d'un *travail de type réflexif* et non seulement d'une simple recherche d'informations contenues dans les documents ou abordées en cours. L'élève y est appelé, au-delà même du travail de « synthèse », à faire montre de *réflexion critique* – au sens philosophique du terme – en prenant en compte divers « points de vue » ou « angles d'attaque » (dimension « dialectique »). C'est le but des questions qui jalonnent la trame proposée comme autant de passages obligés et visent chacune à leur façon à le faire *préciser, catégoriser (question 1), illustrer sa pensée (question 2), envisager les conséquences* (et donc *expliquer* afin de mieux *comprendre*) d'un phénomène de quelque nature qu'il soit et selon différents « points de vue » (*question 3*), *émettre un jugement fondé en raison* – en l'occurrence, qualifier des changements et non seulement les expliquer ou en prendre acte (*question 4*), inscrire ces considérations dans un *contexte « théorique »* – politique, philosophique, économique... (*question 5*).

103 Pour les choix qui ont présidé à la constitution de ces QCM, on renverra au chapitre 5 où étaient présentés les principes qu'on proposait de respecter.

104 Tous les *items* et/ou rubriques figurant dans ces fiches ne sont pas nécessairement pertinents. À l'élève et son accompagnant de faire des choix et de retenir ou de développer davantage tel ou tel *item* en fonction de l'intérêt présenté.

## Rédaction d'un texte à partir de questions (rédaction, commentaire de texte)

### Principes et préconisations

Cet exercice constitue probablement le degré ultime de l'attente scolaire institutionnelle. Toutes les compétences y sont en effet convoquées puis évaluées. Ne pouvant s'appuyer sur un ou plusieurs documents comme dans les exemples précédents, l'élève dys-exécutif devra pouvoir disposer d'un étayage d'un autre type. Les objectifs, pourtant, sont bien les mêmes : répondre dans un texte structuré, non pas seulement à une ou plusieurs questions, mais bel et bien *affronter un problème*. Cette distinction, loin d'être indifférente, est au contraire capitale pour l'abord de disciplines comme la *littérature*<sup>105</sup> à la fin du collège et en classes de lycée. Écrire un texte, même « simple » comme ce peut être le cas dans les activités dites de « rédaction » (*cf. infra*), ne consiste pas à extraire une information ou une connaissance d'un document, par exemple. Mais écrire ne revient pas davantage à construire de toutes pièces, pour ainsi dire *ex nihilo*, par le seul jeu de l'imagination. Au vrai, la production de l'élève doit pouvoir, tout en demeurant « personnelle » (c'est la part d'invention, inhérente à ce type de travail), répondre à des *contraintes précises*, de *forme* (correction de la langue, pertinence des registres utilisés, richesse du lexique employé...) tout autant que de *fond* (c'est bien à un problème précis qu'il s'agit de « répondre » et celui-ci doit donc d'abord être compris, posé avant d'être « résolu »...).

Plus que jamais, et face à un tel degré d'exigence, il est impératif de proposer des adaptations aussi rigoureuses que possible. On proposera, dans le but d'aider à leur conception, de respecter quelques principes ou règles :

- fournir au jeune et à l'adulte qui l'accompagne une *trame de réflexion détaillée* qui réponde le plus possible aux exigences de *forme* comme de *fond* :
  - concernant la *forme*, on y insistera sur les critères attendus sur le plan de la maîtrise de la langue en lien avec les attentes du sujet (quel type de texte doit-on produire ? Quel registre de langue doit-on y utiliser ? Et par voie de conséquence quelles contraintes faudra-t-il respecter ? ...);
  - concernant le *fond*, on proposera des *questions-guide* permettant à l'élève de ne pas oublier ou négliger des éléments importants liés au sens (identification du ou des personnages, action et ses modalités, temps et lieu de celle-ci...);
- faire le choix de *questions mobilisant* la *réflexion* ainsi que l'*imagination*. Pour le *premier* aspect, fondamental, contraindre l'élève au maximum à rendre compte de ce qu'il « avance » – ou de ce qu'il a compris si le sujet s'appuie sur un texte de départ – (importance des questions « pourquoi », « comment », des

105 Et *a fortiori* la philosophie...

connecteurs logiques et de leur utilisation...); pour le *second*, plus délicat, penser en termes de « contraintes »<sup>106</sup> susceptibles de déclencher l'invention ;

- dans les classes de lycée et face à des exigences plus grandes encore, substituer à la trame de réflexion des *protocoles d'action* que l'élève devra suivre tout au cours de la phase dite de *travail préparatoire*.

## Exemples – Analyse et commentaires

### Exemple 3 : Français – Épreuve de rédaction. DNB Session juin 2009 (classe de 3<sup>e</sup>)

#### Énoncé initial

Après avoir lu le texte ci-dessous de Jean-Marie-Gustave Le Clézio : *L'enfant de sous le pont*, vous rédigerez un texte à partir de l'énoncé suivant.

Quelques années plus tard...

Ali a gardé avec lui « l'enfant de sous le pont » et a pris soin d'elle. Un journaliste découvre l'histoire et la raconte. Il explique aussi en quoi et pourquoi la vie d'Ali a changé.

Écrivez cet article. Vous lui donnerez un titre et vous le signerez des initiales J.P.

Critères de réussite :

- respect de la présentation de l'article de journal ;
- respect de la situation d'énonciation propre à cet article ;
- respect des indices et du contexte de l'histoire ;
- présence de plusieurs arguments mettant en évidence le sens et les raisons des changements de la vie du personnage ;
- correction de la langue.

#### Texte

Un beau matin d'hiver – une matinée de brume, quand la lumière du jour naissant se confond encore avec les halos des réverbères – un homme marchait le long d'un canal. C'était un homme non pas très âgé, mais usé par la vie, pour avoir dormi dehors et avoir bu trop de vin. Cet homme-là (mettons qu'il s'appelait Ali) n'avait pas de domicile, et pas vraiment de métier. Quand les gens le voyaient, ils disaient : « Tiens ! L'estrassier. » C'est comme ça que les gens du Sud appellent les chiffonniers qui vont de poubelle en poubelle et ramassent tout ce qui peut se revendre, les cartons, les vieux habits, les pots de verre, même les piles de radio qu'on recharge très bien en les laissant au soleil.

Pour ramasser tout cela, il avait une poussette landau du temps jadis, avec une belle capote noire et des roues à rayons, dont une était légèrement voilée. Pour les objets volumineux, il avait une charrette à bras.

Ali se dirigeait vers le pont. C'est là qu'il habitait, et qu'il gardait tous les trésors qu'il avait ramassés durant la nuit.

Ce matin-là, Ali était fatigué. Il pensait à la bonne lampée de vin qu'il allait boire avant de se coucher sur son lit de cartons, sous sa couverture militaire qui l'abritait du froid comme une tente. Il pensait aussi au chat gris qui devait être endormi

106 Ce principe des « contraintes » est bien connu et pratiqué notamment en arts plastiques où l'on cherche à mobiliser les capacités inventives (créatives) de l'élève en lui soumettant un problème à la fois théorique et pratique qu'il devra tenter de poser – à défaut de résoudre – grâce à des procédés plastiques.

### Énoncé et documents initiaux (Suite)

sous la couverture, en rond et ronronnant. Ali aimait bien son chat. Il l'avait appelé Cendrillon, à cause de sa couleur.

Quand Ali s'est approché de la tente, il a vu quelque chose d'inattendu : à la place du chat, il y avait un carton entrouvert, que quelqu'un avait déposé là. Tout de suite Ali comprit que ce carton n'était pas à lui. L'estrassier resta un moment à regarder, plein de méfiance. Qui avait mis ce carton-là, sur son lit ? Peut-être qu'un autre gars de la chiffe avait décidé de s'installer ici, sous le pont ? Il avait laissé ce carton pour dire : « Maintenant sous le pont, c'est chez moi ».

Ali sentit la colère le prendre. Tout à coup il se souvint qu'il avait été soldat, autrefois, dans sa jeunesse, et qu'il était monté à l'assaut au milieu du bruit des balles. C'était il y a bien longtemps, mais il se souvenait des battements de son cœur de ce temps-là, de la chaleur du sang dans ses joues.

Il s'approcha du carton, résolu à le jeter loin sur les quais, quand il entendit quelque chose. Quelque chose d'incroyable, d'impossible. Une voix qui appelait, dans le carton, une voix d'enfant, une voix de bébé nouveau-né. C'était tellement inattendu qu'Ali s'arrêta, et regarda autour de lui, pour voir d'où venait cette voix. Mais sous le pont tout était désert, il n'y avait que l'eau froide du canal, et la route qui passait au-dessus, où les autos avaient commencé à rouler.

Alors du carton sortit à nouveau la voix, claire, avec comme une note d'impatience. Elle appelait à petits cris répétés, et comme Ali tardait encore, les bras ballants, la voix se mit à pleurer. En même temps, Ali vit que le carton remuait, s'agitait sous les coups donnés à l'intérieur.

« Des chats ! » dit Ali à haute voix. Mais en même temps, il savait bien que les petits chats qu'on a oubliés au bord du canal n'ont pas cette voix-là.

Il s'approcha encore, écarta les bords du carton avec ses mains noircies et gelées, et avec d'infinies précautions il en sortit un bébé, une petite fille pas plus grande qu'une poupée, si petite qu'Ali devait serrer ses mains pour qu'elle ne glisse pas, si légère qu'il avait l'impression de ne tenir qu'une poignée de feuilles.

« C'est elle, c'est l'enfant de sous le pont », pensa-t-il. (...)

De sa vie, Ali n'avait jamais rien vu de plus joli, ni rien de plus délicat et léger que cette petite fille, cette poupée vivante. Il la tenait dans ses bras, sans oser approcher d'elle son visage à la barbe hirsute. L'air froid qui s'engouffrait sous le pont envoya voltiger des papiers et bouscula le carton vide, et Ali tout à coup s'aperçut que le bébé était tout nu, et que sa peau était rougie par le froid, hérissée de milliers de petites boules à cause de la chair de poule.

Jean-Marie-Gustave Le Clézio. *L'enfant de sous le pont*.

© Éditions Lire c'est partir, 2000.

**Énoncé adapté<sup>107</sup>**

Trame de réflexion à l'attention de l'élève et de l'adulte accompagnant :

1. Tu es un **journaliste** et tu dois écrire un article pour **parler d'une autre personne**.

2. Tu **écris quelques lignes** pour expliquer **ce qui s'est passé il y a quelques années : la découverte du bébé par Ali**.

- **Quand** cela s'est-il passé ?

- **Où** cela s'est-il passé ?

- **Comment** cela s'est-il passé ?

3. Tu **écris quelques lignes** pour expliquer **ce qui s'est passé ensuite : Ali a gardé avec lui l'enfant et il a pris soin de lui**.

- **Depuis combien** de temps Ali a-t-il l'enfant avec lui ?

- **Pourquoi** a-t-il gardé l'enfant avec lui ?

- **Où** habitent-ils maintenant ?

- **Que** font-ils de leurs journées ?

4. Tu **écris quelques lignes** pour expliquer **pourquoi et comment la vie d'Ali a changé depuis qu'il a cette enfant avec lui**.

- **Fait-il toujours le même métier ?**

- **Que fait-il pour s'occuper de l'enfant ?**

- **Ali a-t-il trouvé un nouvel intérêt à sa vie en s'occupant de cette enfant ?**

*Conseil : Tu peux faire parler Ali en citant ses propos entre guillemets.*

5. Tu **écris une phrase de conclusion** sur cette situation (est-ce une belle action, une belle aventure, une histoire banale, une action inutile ou stupide...).

6. Tu **choisis un titre** pour ton article.

7. **Sous le titre, tu peux écrire une phrase d'accroche** pour que le lecteur ait envie de lire ton article (un chapeau).

8. Tu **signes ton article avec les initiales J.-P.**

9. Tu **séparés les différents temps de ton article** (ce qui se passe avant, maintenant...) en décalant ton texte (alinéas).

*Conseils à l'attention de l'adulte accompagnant.* D'une manière générale :

- inscrire sur une feuille **tous les mots** qui viennent à l'esprit de l'élève pour chaque question ;

- réutiliser ces mots pour **construire des phrases courtes** ;

- ajouter dans ces phrases courtes des **adjectifs, adverbes** afin de préciser les propos ;

- organiser ces phrases en respectant l'ordre des questions ci-dessus.

**Analyse et commentaires**

À la différence des exemples déjà présentés dans les chapitres précédents, l'exercice de « rédaction » proposé ci-dessus, peut-être davantage encore que ceux d'italien et d'histoire, n'a pas pour but de vérifier la capacité de l'élève à résoudre un problème dont la solution existerait pour ainsi dire « par avance ». Ici, nulle réponse ou vérité préétablies qu'il faudrait « retrouver » – du type de celles que l'on

<sup>107</sup> Cette adaptation a été conçue à l'occasion de la passation de l'épreuve de français au DNB pour un jeune dys-exécutif par Mme Julie Laprevotte, ergothérapeute, que l'on remercie de nous avoir autorisés à publier dans ce livre.

rencontre en sciences, par exemple. Nul texte qui tienne lieu de norme et à l'aune duquel le travail de l'élève pourrait être évalué mais une question « ouverte », au sens vrai du mot, que chacun traitera par lui-même. Avec sa subjectivité et qui sait, son « style » propre. Faut-il pour autant renoncer à toute rigueur dans le jugement, toute objectivité ? À l'évidence, non. Le texte de l'élève sera bien évalué sur la base de *critères, précis et communs* à tous les autres élèves (pertinence par rapport à la question posée, clarté et précision de la langue, richesse...). C'est dire, dès lors, pour qui entend vraiment aider le sujet dys-exécutif, l'impérieuse nécessité de les identifier clairement. Comme on l'a vu plus haut, il ne s'agit pas seulement de séquencer le travail en diverses étapes, mais bien de concevoir celles-ci comme autant d'éléments ou de composants essentiels, nécessaires à traiter, si du moins l'on espère « régler » le problème général. En d'autres termes, il s'agit de savoir :

- quelles compétences sont attendues ;
- sur la base de quels critères l'adulte correcteur s'appuiera pour évaluer la production de l'élève.

On pourra objecter que ces derniers sont déjà mentionnés dans l'énoncé de départ et qu'il suffit de les respecter. Ce serait oublier qu'ils le sont sous une forme extrêmement « générale » et « ouverte », difficilement appréhendable par un sujet dys-exécutif. Il est donc nécessaire de les rendre accessibles et de les « instiller » pour ainsi dire dans la trame proposée. Ainsi, par exemple, celui, formel, du « respect de la présentation de l'article de journal » trouve-t-il sa « place » dans les exigences posées par les *items 5, 6, 7, 8 et 9* (conclusion, titre, accroche, signature, alinéas) ; l'*item 1*, quant à lui, invitant à respecter la situation d'énonciation. Les *items 2 et 3* de leur côté répondent plutôt au « respect des indices et du contexte de l'histoire » quand l'*item 4* invite à l'argumentation et à l'explication (le « comment » et le « pourquoi »). Par cette « trame générale », il s'agit de structurer par un jeu de « balises » le cheminement intellectuel que devra emprunter l'élève au cours de son travail préparatoire. Le choix de l'ordre des *items* n'est donc nullement indifférent. Enfin, ce travail achevé, et afin d'aider l'adulte accompagnant dans sa conduite de phase ultime de rédaction, une série de conseils simples, eux-mêmes inscrits dans une progression (proposition de mots – constitution de phrases simples – enrichissement de celles-ci par le choix d'adjectifs et d'adverbes), a été conçue puis jointe à la trame déjà fournie.

#### **Exemple 4 : Littérature – Étude d'un corpus et commentaire de texte. Épreuve « type baccalauréat général » (classe de première)**

##### **Énoncé initial**

Après avoir lu les trois textes suivants vous répondrez aux questions posées.

- Romain Gary, *La promesse de l'aube*, 1960.
- Anny Duperey, *Le voile noir*, 1992.
- Albert Camus, *Le premier homme*, 1994.

1. Questions sur le corpus : qu'est-ce qui distingue, sur le plan autobiographique, les trois textes proposés ?

2. Vous ferez le commentaire du texte de Romain Gary extrait de « La promesse de l'aube ».

## Énoncé et documents initiaux (Suite)

**Texte A : Romain Gary. *La promesse de l'aube*. Chapitre 21, extrait**  
*Originaire de Lituanie, Romain Gary raconte, dans La promesse de l'aube, les trente premières années de sa vie et, notamment, son adolescence à Nice, auprès d'une mère ambitieuse, qui espère pour lui une éclatante réussite. Elle est prête à tous les sacrifices pour qu'il devienne un grand écrivain.*

Je sentis qu'il fallait me dépêcher, qu'il me fallait en toute hâte écrire le chef-d'œuvre immortel, lequel, en faisant de moi le plus jeune Tolstoï<sup>1</sup> de tous les temps, me permettrait d'apporter immédiatement à ma mère la récompense de ses peines et le couronnement de sa vie.

Je m'attelai d'arrache-pied à la besogne.

Avec l'accord de ma mère, j'abandonnai provisoirement le lycée, et, m'enfermant une fois de plus dans ma chambre, me ruai à l'assaut, je plaçai devant moi trois mille feuilles de papier blanc, ce qui était, d'après mes calculs, l'équivalent de *Guerre et paix*, et ma mère m'offrit une robe de chambre très ample, modelée sur celle qui avait déjà fait la réputation de Balzac. Cinq fois par jour, elle entrouvrait la porte, déposait sur la table un plateau de victuailles et ressortait sur la pointe des pieds. J'écrivais alors sous le pseudonyme de François Mermont. Cependant, comme mes œuvres m'étaient régulièrement renvoyées par les éditeurs, nous décidâmes que le pseudonyme était mauvais, et j'écrivis le volume suivant sous le nom de Lucien Brûlard. Ce pseudonyme ne paraissait pas non plus satisfaire les éditeurs. Je me souviens qu'un de ces superbes<sup>2</sup>, qui sévissait alors à la N.R.F.<sup>3</sup>, à un moment où je crevais de faim à Paris, me retourna un manuscrit, avec ces mots : « Prenez une maîtresse et revenez dans dix ans. » Lorsque je revins, en effet, dix ans plus tard, en 1945, il n'était malheureusement plus là : on l'avait déjà fusillé<sup>4</sup>.

Le monde s'était rétréci pour moi jusqu'à devenir une feuille de papier contre laquelle je me jetais de tout le lyrisme<sup>5</sup> exaspéré de l'adolescence. Et cependant, en dépit de mes naïvetés, ce fut à cette époque que je m'éveillai entièrement à la gravité de l'enjeu et à sa nature profonde. Je fus étreint par un besoin de justice pour l'homme tout entier, quelles que fussent ses incarnations méprisables ou criminelles, qui me jeta enfin et pour la première fois au pied de mon œuvre future, et s'il est vrai que cette aspiration avait, dans ma tendresse de fils, sa racine douloureuse, tout mon être fut enserré<sup>6</sup> peu à peu dans ses prolongements, jusqu'à ce que la création littéraire devînt pour moi ce qu'elle est toujours, à ses grands moments d'authenticité, une feinte pour tenter d'échapper à l'intolérable, une façon de rendre l'âme pour demeurer vivant.

Romain Gary. *La promesse de l'aube*. © Éditions Gallimard, 1960.

- 1 Écrivain russe, 1828–1910, auteur, entre autres, de *Anna Karénine* et de *Guerre et Paix*.
- 2 Ces orgueilleux
- 3 *Nouvelle Revue Française*, revue littéraire fondée en 1909.
- 4 Pour avoir collaboré avec l'occupant pendant la Seconde Guerre mondiale.
- 5 Manière passionnée et poétique de sentir, de vivre.
- 6 Entouré étroitement..

## Énoncé et documents initiaux (Suite)

**Texte B : Anny Duperey. *Le voile noir*. Extrait**

### Faites pleurer les enfants

Maintenant que je reconnais – si tard – le chemin que j'ai pris et qui m'a amené à écrire ce livre, un chemin que nul, peut-être, n'aurait pu m'empêcher de prendre tant était puissante ma résistance à la souffrance et mon instinct de faire bloc contre elle pour la nier, j'ai envie de dire quelque chose.

On rêve toujours que ce que l'on écrit puisse être utile à quelqu'un, ne serait-ce qu'à une seule personne, que ce que l'on a sorti de soi avec peine ne reste pas un monologue stérile, sinon autant vaudrait prendre ces pages et les enfermer tout de suite dans un tiroir.

Alors, à tout hasard...

Si vous voyez devant vous un enfant frappé par le deuil se refermer violemment sur lui-même, refuser la mort, nier son chagrin, faites-le pleurer. En lui parlant, en lui montrant ce qu'il a perdu, même si cela paraît cruel, même s'il s'en défend aussi brutalement que je l'ai fait, même s'il doit vous détester pour cela (mais ce que je dis là est impossible à faire... Tout en écrivant ceci, j'ai devant moi les yeux de ma grand-mère, si pleins de douleur et de honte après qu'elle m'eut montré le visage de mes parents<sup>1</sup>, je vois l'eau de ses yeux, ses mains tremblantes et affairées à consoler et j'entends sa voix déchirée me demander pardon. Jamais elle n'aurait pu recommencer à me faire souffrir ainsi, une personne aimante a envie d'épargner. Et pourtant...). Pourtant, percez sa résistance, videz-le de son chagrin pour que ne se forme pas tout au fond de lui un abcès de douleur qui lui remontera à la gorge plus tard. Le chagrin cadennassé ne s'assèche pas de lui-même, il grandit, s'envenime, il se nourrit de silence, en silence, il empoisonne sans qu'on le sache.

Faites pleurer les enfants qui veulent ignorer qu'ils souffrent, c'est le plus charitable service à leur rendre.

Anny Duperey. *Le voile noir*. © Éditions du Seuil, 1992.

1 À huit ans, Anny a perdu ses parents, morts asphyxiés dans leur maison. Elle n'en a gardé aucun souvenir. Elle est recueillie, avec sa petite sœur, par sa grand-mère et par sa tante. Six ou sept mois après le décès de ses parents, en entrant dans la chambre, elle voit, bien en évidence sur son lit, une photo d'eux. Elle se met à hurler.

### Énoncé et documents initiaux (Suite)

**Texte C : Albert Camus. *Le Premier Homme*. 1994. Extrait**

*Ce roman posthume de Camus est fortement imprégné d'autobiographie, et il faut voir, à travers le récit inachevé de l'histoire de Jacques Cormery, celui de la propre vie de l'auteur. Comme son héros, Camus n'a pas connu son père, mort le 11 octobre 1914. Il fait ici le portrait de la mère de Jacques, qui évoque celui de sa propre mère.*

Elle disait oui, c'était peut-être non, il fallait remonter dans le temps à travers une mémoire enténébrée, rien n'était sûr. La mémoire des pauvres déjà est moins nourrie que celle des riches, elle a moins de repères dans l'espace puisqu'ils quittent rarement le milieu où ils vivent, moins de repères aussi dans le temps d'une vie uniforme et grise. Bien sûr, il y a la mémoire du cœur dont on dit qu'elle est la plus sûre, mais le cœur s'use à la peine et au travail, il oublie plus vite sous le poids des fatigues. Le temps perdu ne se retrouve que chez les riches. Pour les pauvres, il marque seulement les traces vagues du chemin de la mort. Et puis, pour bien supporter, il ne faut pas trop se souvenir, il fallait se tenir tout près des jours, heure après heure, comme le faisait sa mère, un peu par force sans doute, puisque cette maladie de jeunesse (au fait, selon la grand-mère, c'était une typhoïde. Mais une typhoïde ne laisse pas de semblables séquelles. Un typhus peut-être. Ou quoi? Là encore, c'était la nuit), puisque cette maladie de jeunesse l'avait laissée sourde et avec un embarras de parole, puis l'avait empêchée d'apprendre ce qu'on enseigne aux plus déshérités, et forcée donc à la résignation muette, mais c'était aussi la seule manière qu'elle ait trouvée de faire face à sa vie, et que pouvait-elle faire d'autre, qui à sa place aurait trouvé autre chose? Il eût voulu qu'elle se passionnât pour lui décrire un homme mort quarante ans auparavant et dont elle avait partagé la vie (et l'avait-elle vraiment partagée?) pendant cinq ans. Elle ne le pouvait pas, il n'était même pas sûr qu'elle eût aimé passionnément cet homme, et en tout cas il ne pouvait le lui demander, lui aussi était devant elle muet et infirme à sa manière, il ne voulait même pas savoir au fond ce qu'il y avait eu entre eux, et il fallait renoncer à apprendre quelque chose d'elle. Même ce détail, qui, enfant, l'avait tant impressionné, qui l'avait poursuivi toute sa vie et jusque dans ses rêves, son père levé à trois heures pour aller assister à l'exécution d'un criminel fameux, il l'avait appris de sa grand-mère.

Albert Camus. *Le Premier Homme*. © Éditions Gallimard, 1994.

### Énoncé adapté – Étude d'un corpus

Répondre à la question posée en respectant le **protocole** suivant et en utilisant les **documents fournis**

#### PROTOCOLE GÉNÉRAL

1. Lire deux fois les textes.
2. Remplir les **fiches 1, 2 et 3** en fonction du nombre de documents proposés. (en cas de document iconographique ne renseigner que les rubriques adaptées et recourir au lexique qui relève de l'analyse d'image).
3. **Repérer** à partir des fiches les éléments communs dans les documents et ceux qui sont différents. Remplir le tableau synthétique en indiquant les références des documents (A, B, C...) Les textes officiels prévoient jusqu'à cinq documents.

4. **Élaborer** le plan à partir de la ou des questions posées.

5. **Rédiger** le texte en une vingtaine de lignes environ.

FICHE 1

	Document A	Document B	Document C
Nature	Iconographie (préciser) Texte	Iconographie (préciser) Texte	Iconographie (préciser) Texte
Époque, contexte historique	Période : Antiquité Moyen Âge 16 <sup>e</sup> siècle 17 <sup>e</sup> siècle 18 <sup>e</sup> siècle 19 <sup>e</sup> siècle 20 <sup>e</sup> siècle Contexte historique (préciser si nécessaire)	Période : Antiquité Moyen Âge 16 <sup>e</sup> siècle 17 <sup>e</sup> siècle 18 <sup>e</sup> siècle 19 <sup>e</sup> siècle 20 <sup>e</sup> siècle Contexte historique (préciser si nécessaire)	Période : Antiquité Moyen Âge 16 <sup>e</sup> siècle 17 <sup>e</sup> siècle 18 <sup>e</sup> siècle 19 <sup>e</sup> siècle 20 <sup>e</sup> siècle Contexte historique (préciser si nécessaire)
Mouvement littéraire et/ou artistique	Naturalisme Humanisme Baroque Littérature moderne Absurde Surréalisme Parnasse Pléiade Réalisme Nouveau roman Lumières Classicisme	Naturalisme Humanisme Baroque Littérature moderne Absurde Surréalisme Parnasse Pléiade Réalisme Nouveau roman Lumières Classicisme	Naturalisme Humanisme Baroque Littérature moderne Absurde Surréalisme Parnasse Pléiade Réalisme Nouveau roman Lumières Classicisme
Genre	Récit (roman, nouvelle, fable, autobiographie) Théâtre (comédie, tragédie, conte, drame, farce) Poésie (en vers, en prose, sonnet, ballade) Littérature d'idées (discours philosophique, ouvrage théorique- essai, préface, article de presse)	Récit (roman, nouvelle, fable, autobiographie) Théâtre (comédie, tragédie, conte, drame, farce) Poésie (en vers, en prose, sonnet, ballade) Littérature d'idées (discours philosophique, ouvrage théorique- essai, préface, article de presse)	Récit (roman, nouvelle, fable, autobiographie) Théâtre (comédie, tragédie, conte, drame, farce) Poésie (en vers, en prose, sonnet, ballade) Littérature d'idées (discours philosophique, ouvrage théorique- essai, préface, article de presse)

FICHE 2

	Document A	Document B	Document C
<b>Registres</b>	Comique Tragique Lyrique Épique Pathétique Polémique Fantastique Didactique Critique	Comique Tragique Lyrique Épique Pathétique Polémique Fantastique Didactique Critique	Comique Tragique Lyrique Épique Pathétique Polémique Fantastique Didactique Critique
<b>Thème</b>	<b>Contenu</b> (compléter)  <b>Caractéristiques</b> Original Classique	<b>Contenu</b> (compléter)  <b>Caractéristiques</b> Original Classique	<b>Contenu</b> (compléter)  <b>Caractéristiques</b> Original Classique
<b>Intentions de l'auteur</b>	<b>Émouvoir</b> Faire sourire, rire Faire pleurer Effrayer Dépayser Choquer Créer le suspense Faire rêver Troubler Séduire  <b>Informé, faire réfléchir, expliquer, analyser</b> <b>Argumenter</b> Démontrer Convaincre Persuader Débattre Dénoncer	<b>Émouvoir</b> Faire sourire, rire Faire pleurer Effrayer Dépayser Choquer Créer le suspense Faire rêver Troubler Séduire  <b>Informé, faire réfléchir, expliquer, analyser</b> <b>Argumenter</b> Démontrer Convaincre Persuader Débattre Dénoncer	<b>Émouvoir</b> Faire sourire, rire Faire pleurer Effrayer Dépayser Choquer Créer le suspense Faire rêver Troubler Séduire  <b>Informé, faire réfléchir, expliquer, analyser</b> <b>Argumenter</b> Démontrer Convaincre Persuader Débattre Dénoncer

## FICHE 3

	Document A	Document B	Document C
<b>Procédés utilisés</b>	<p><b>Les mots importants, le vocabulaire</b> Lexique dominant (compléter)</p> <p>Un seul sens Plusieurs sens – enrichissent le sens – génèrent des ambiguïtés Exemples :</p> <p><b>Figures de style</b> Comparaisons Métaphores Néologismes Jeux de mots</p> <p><b>Point de vue de l'auteur</b> Intérieur (je) Extérieur (il...)</p> <p><b>Langue</b> De son époque Anachronisme Exemples :</p> <p><b>Le style, le niveau de langue</b> Soutenu Courant Familiier</p>	<p><b>Les mots importants, le vocabulaire</b> Lexique dominant (compléter)</p> <p>Un seul sens Plusieurs sens – enrichissent le sens – génèrent des ambiguïtés Exemples :</p> <p><b>Figures de style</b> Comparaisons Métaphores Néologismes Jeux de mots</p> <p><b>Point de vue de l'auteur</b> Intérieur (je) Extérieur (il...)</p> <p><b>Langue</b> De son époque Anachronisme Exemples :</p> <p><b>Le style, le niveau de langue</b> Soutenu Courant Familiier</p>	<p><b>Les mots importants, le vocabulaire</b> Lexique dominant (compléter)</p> <p>Un seul sens Plusieurs sens – enrichissent le sens – génèrent des ambiguïtés Exemples :</p> <p><b>Figures de style</b> Comparaisons Métaphores Néologismes Jeux de mots</p> <p><b>Point de vue de l'auteur</b> Intérieur (je) Extérieur (il...)</p> <p><b>Langue</b> De son époque Anachronisme Exemples :</p> <p><b>Le style, le niveau de langue</b> Soutenu Courant Familiier</p>

## Énoncé adapté (Suite)

À l'aide des [fiches 1, 2 et 3](#) remplir le tableau suivant en plaçant les documents référencés dans les colonnes adéquates.

Tableau synthétique des éléments communs et/ou différents.

		Communs	Différents
Nature des documents			
Époque, contexte historique			
Mouvement littéraire et/ou artistique			
Genre			
Registre			
Thème			
Intentions de l'auteur			
Procédés utilisés	Les mots importants, le vocabulaire		
	Figures de style		
	Point de vue de l'auteur		
	Langue		
	Style, niveau de langue		

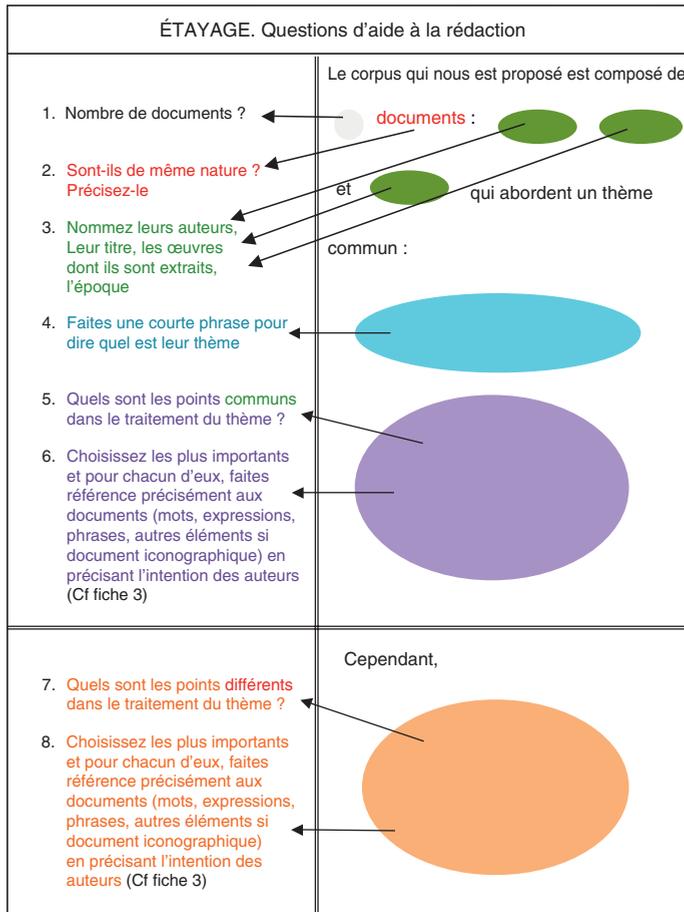
## Analyse et commentaires

L'adaptation proposée ici se compose d'un *protocole général* et d'un ensemble de *documents* fournis à l'élève. Le *premier* (« protocole général ») est destiné à organiser dans l'ordre chronologique les tâches que celui-ci aura à effectuer. Ses *quatre premiers items* correspondent aux différentes étapes de la *phase préparatoire du travail*. Le *dernier* concerne le *travail de rédaction* à proprement parler, travail qui lui fait suite et s'y adosse. Les *items 2 et 3* renvoient aux documents fournis ([fiches 1, 2, 3](#) et « tableau synthétique ») et indiquent l'usage qui doit en être fait. Les fiches sont organisées sur le principe du QCM. La *fiche 1* aborde : la *nature, l'époque et le contexte historique, l'appartenance à un mouvement littéraire et/ou artistique*, enfin le *genre* des documents proposés ; la *2* : les *registres, le thème et les intentions de l'auteur* ; la *3*, enfin, concerne les *procédés utilisés*. Ceux-ci sont présentés en colonnes et le nombre en est fixé à cinq – limite maximale dans toutes les épreuves recensées. Les données figurant dans chaque colonne sont identiques. L'élève doit y choisir celles qui sont pertinentes (en soulignant, surlignant, encadrant...). Il peut exceptionnellement – c'est le cas notamment pour l'*item* « contexte historique » dans la *fiche 1* – être invité à compléter sa réponse et la préciser si les documents en question renvoient à une époque ou à un événement particuliers susceptibles d'éclairer le sens des textes en question. À la différence de ceux évoqués dans le chapitre 5 qui cherchaient au maximum à solliciter le *facteur G* de l'élève, les *items* conçus ici ont pour seul but de *vérifier des connaissances « ponctuelles »*

(époque, mouvement littéraire, procédés...). Le principe reste néanmoins le même : *suppléer au maximum aux problèmes d'encodage déficitaire et de récupération en mémoire qui en découlent*. Après cette première phase, l'élève est invité à reprendre ses choix et à les reporter dans un « tableau synthétique ». Chacune des rubriques y figure et l'élève répartit dans deux colonnes – l'une portant sur les éléments *communs* aux textes, l'autre sur les éléments *différents* – les textes (A, B, C...) qui lui sont proposés. Ainsi, par exemple, si les textes A et C sont de nature différente, il inscrira A et C dans la colonne « Différents » à la rubrique « Nature des documents ». Ou bien dans la rubrique « Registre », il inscrira dans la colonne des *éléments communs* : BC pour le tragique, ABC pour le pathétique, AB pour le didactique. Reste que si le tableau ainsi complété a toutes les chances de constituer une aide sur le plan méthodologique, il n'a pas vocation à « aborder » la question dans toute sa dimension et encore moins à l'« épuiser ». Ici, par exemple, l'élève ne pourra faire l'économie d'une réflexion « parallèle » sur les *caractéristiques du récit autobiographique*. De même, toutes les rubriques ne seront pas *également* pertinentes, tout dépendra du sujet proposé et il reviendra à l'adulte accompagnant d'évaluer parmi toutes, celles qui présentent ici un réel intérêt ainsi que de « gérer » au mieux le temps qui y sera consacré.<sup>108</sup> Pour autant, que le sujet en question invite directement à comparer les textes ou documents proposés comme c'était le cas dans le libellé ci-dessus ou qu'il oriente l'élève vers une question plus spécifique, le repérage des points communs et des différences conserve tout son intérêt. Il s'agit bien, en effet, à l'occasion de cette première partie d'épreuve, d'un *travail sur corpus* et la confrontation entre les documents, sur le plan du contenu comme sur le plan formel, est forcément « incontournable ». Concernant, enfin, le travail de rédaction à proprement parler, et lorsque les différents textes abordent un thème commun, on pourra proposer une fiche destinée à aider l'adulte accompagnant dans son travail d'étayage auprès de l'élève.

---

108 Cf. *infra*, chapitre 12 sur le travail de l'adulte accompagnant.



### Énoncé adapté – Commentaire de texte

Vous commenterez le **texte A** de Romain Gary en suivant, pour votre **travail préparatoire**, le **protocole** fourni ci-dessous et en utilisant les tableaux joints.

#### PROTOCOLE GÉNÉRAL

##### 1. Travail préparatoire :

- Lire le texte plusieurs fois.
- Relever et rechercher le sens des mots inconnus.
- Identifier l'auteur et situer le texte dans le contexte de son œuvre.

##### 2. Définition du texte :

- Remplir le [tableau n° 1](#).

##### 3. Axes ou idées directrices :

- Relever dans le [tableau n° 2](#) les expressions ou mots importants du texte.
- Identifier les procédés utilisés par l'auteur en vous appuyant sur le [tableau n° 3](#).

**Énoncé adapté (Suite)**

- **Rechercher** leur signification et les intentions de l'auteur.
- Dans ce même [tableau n° 3](#), **surligner** d'une même couleur les idées communes.
- **Caractériser** à l'aide d'une courte phrase chacune de ces idées.

**4. Élaboration d'un plan à partir des axes ou idées directrices identifiés.****5. Rédaction** du commentaire.

- **Rédiger** l'introduction sur la base du [tableau n° 4](#).
- **Rédiger** les différentes parties.

**Conseil** : chaque paragraphe doit faire apparaître trois composantes :

- CE que dit l'auteur (**son** idée).
- LA MANIÈRE dont il le dit (phrases ou citations précises).
- L'INTERPRÉTATION que vous en faites (**votre** idée).

▪ **Rédiger** la conclusion de votre travail en prenant soin :

- de faire le bilan de ce que vous avez dit ;
- de dégager l'intérêt actuel du texte (facultatif).

TABLEAU N° 1. Définition du texte

<b>Époque</b>	Moyen Âge – Humanisme/Renaissance – Baroque – Classicisme – Lumières – 19 <sup>e</sup> siècle (romantisme, réalisme et naturalisme, symbolisme) – 20 <sup>e</sup> siècle (surréalisme, littérature engagée/existentialisme, théâtre de l'absurde, nouveau roman, littérature contemporaine, autre [ <i>préciser</i> ])
<b>Genre du texte</b>	Roman – Nouvelle – Théâtre (comédie, tragédie, tragi-comédie, drame) – Poésie (en vers, en prose) – Autobiographie – Littérature d'idées (essais, pamphlets) – Fable – autre ( <i>préciser</i> )
<b>Type de texte</b>	Narratif – Descriptif – Explicatif – Argumentatif
<b>Registres du texte</b>	Comique – Ironique – Parodique – Tragique – Dramatique – Épique – Pathétique – Fantastique – Lyrique – Didactique Polémique – Satirique – Absurde
<b>Mouvement littéraire</b>	Humanisme – Baroque – Classicisme – Romantisme – Réalisme – Naturalisme – Symbolisme – Surréalisme – autre ( <i>préciser</i> )
<b>Buts de l'auteur</b>	Informé – Analyser – Expliquer – Argumenter – Émouvoir (faire rire, pleurer, surprendre, rêver, effrayer, choquer, créer le suspense...)

TABLEAU N° 2. Axes ou idées directrices (vous pouvez utiliser le [tableau n° 3](#))

Expressions, phrases...	Procédés	Signification, intentions de l'auteur

## Énoncé adapté (Suite)

TABLEAU N° 3. Procédés

<b>Les mots</b>	Un seul sens Plusieurs sens (polysémie) Jeux de mots
<b>Le discours/l'énonciation</b>	<b>Le discours</b> – discours direct – discours indirect – discours indirect libre <b>L'énonciation</b> – ancrée dans la situation – coupée de la situation
<b>Les figures de style</b>	<b>Par analogie</b> – comparaison – métaphore – allégorie – personnification <b>Par substitution</b> – métonymie – synecdoque – périphrase <b>Par opposition</b> – antithèse – antiphrase – paradoxe – oxymore <b>Par amplification ou atténuation</b> – hyperbole – anaphore – graduation – litote – euphémisme

TABLEAU N° 4. Rédaction de l'introduction

<b>Phrase d'accroche</b> ( <i>facultatif</i> ) Caractéristique générale de l'objet d'étude	
<b>Le texte proposé</b> L'œuvre dont il est extrait, sa place dans celle-ci, son genre, son époque	<i>Le texte proposé, extrait de _____ est _____ . Il a été écrit (et/ou publié) en _____</i>
<b>L'auteur</b> Son nom, ses « qualités », le mouvement littéraire auquel on peut éventuellement le rattacher	<i>par _____</i>
<b>Le thème abordé</b> Le nommer et le qualifier (classique, éternel, original)	<i>et aborde le thème de _____, un thème _____ dans la littérature.</i>
<b>Les grands axes retenus*</b>	<i>Dans un premier temps nous _____ puis nous _____, enfin* nous _____.</i>

\* Votre devoir pourra comporter, aux choix, deux ou trois parties selon les axes retenus.

### Analyse et commentaires

L'adaptation présentée est composée d'un *protocole général* et de quatre « *fiches-tableaux* ». La fiche ou *tableau 1* vise à *définir le texte* à commenter. Lorsque ce travail fait suite à une première partie consacrée à l'étude d'un corpus – comme dans l'épreuve du baccalauréat – il suffit à l'élève de reprendre les données déjà relevées dans les *fiches 1, 2 et 3* et de les y reporter. Le *tableau 2* est le plus délicat à renseigner et surtout extrêmement « *chronophage* ». L'adulte accompagnant devra donc être vigilant sur ce point. Il constitue l'*essentiel du travail préparatoire* à partir duquel la *problématique* sera élaborée.<sup>109</sup>

L'élève est invité *dans un premier temps* à relever, ligne à ligne, des éléments du texte (phrases, expressions, mots) pouvant être tenus pour « *significatifs* » – la *démarche* suivie sera donc *linéaire*. Ces éléments sont inscrits dans la *colonne de gauche* du tableau puis analysés en termes de *procédés* (choix stylistiques, traits d'écriture...) à leur tour portés en regard dans la *colonne du milieu*; enfin, traduites en termes d'*intentions* de l'auteur (voulues ou supposées) et inscrites dans la *colonne de droite* à la rubrique « *Signification, intentions de l'auteur* ». Afin de s'aider dans le renseignement de la colonne « *Procédés* », l'élève pourra s'appuyer sur le *tableau 3* où sont repris les principaux d'entre eux : mots, énonciation et types de discours, figures de style. Là encore, il ne s'agit en rien de fournir à l'élève dys-exécutif des éléments dont seraient privés ses pairs mais seulement de *compenser* ses problèmes de récupération en mémoire. Ainsi, au cours de cette étape, par exemple, les expressions comme « *le chef-d'œuvre immortel* » ou « *le plus jeune Tolstoï de tous les temps* » seront identifiés comme des procédés hyperboliques et emphatiques renvoyant tour à tour, à la très grande singularité du projet d'écriture (son caractère exceptionnel) ou plus trivialement, à l'orgueil et la vanité de son auteur (et l'ambition démesurée de sa mère...) à ce moment de sa vie.

Après cette phase d'observation et d'analyse, l'élève est invité, *dans un deuxième temps*, sur la base du tableau désormais rempli, à *rechercher des convergences* et *effectuer des rapprochements* entre les différents éléments relevés, qu'ils soient formels (procédés d'écriture) ou qu'ils engagent la signification et les intentions de l'auteur. Une fois identifiés, ces éléments convergents et récurrents sont repérés (on peut, par exemple, les surligner d'une même couleur) et constituent ainsi des *axes possibles* ou *idées directrices* en vue du commentaire. Ainsi, pour exemple,<sup>110</sup> plusieurs peuvent être mis en évidence et retenus dans le but d'élaborer une problématique :

- un axe portant sur les « *conditions et caractéristiques* » de l'acte d'écriture. On y relèvera tous les procédés qui présentent celui-ci comme relevant de l'urgence

109 Une méthode (de type relevé-repérage et synthèse) assez proche de ce que nous proposons pour l'élève dys-exécutif est parfois conseillée, avec d'autres – mais sans les fiches et le protocole présentés ci-dessus – dans certains manuels de français comme par exemple *Les pratiques du français : méthodes et textes*. Classe de 1<sup>ère</sup>. Paris : Hatier ; 2007.

110 D'autres axes sont bien évidemment possibles et la liste proposée ici n'est nullement exhaustive.

et donc d'une certaine précipitation mais également du travail, de la nécessité impérieuse, du courage, de la volonté et de la détermination (les métaphores guerrières et les nombreuses hyperboles empruntées au champ lexical du combat et de la lutte)... En d'autres termes, tout ce qui, pour le jeune écrivain de l'époque, fait de l'écriture un acte éminemment sérieux. On montrera ainsi, citations à l'appui, que ce sérieux est confirmé par l'attitude même de la mère de l'auteur qui se met, pour ainsi dire, au service de son fils, confirmant par là même l'éminence et la valeur tout aussi bien de l'acte que de celui qui s'y livre ;

- un axe où serait abordé le procédé comique utilisé par l'auteur en vue non seulement de se moquer de lui-même et de sa propre naïveté mais de discuter sur le plan critique une certaine « conception superficielle » de la littérature (les comparaisons humoristiques et ironiques sur le nombre de feuilles blanches que le jeune Gary dispose devant lui et correspondant à celui des pages de *Guerre et Paix*, la robe de chambre offerte par sa mère qui évoque celle que portait Balzac...);
- un axe, pour ainsi dire « synthétique » face aux deux précédents, où l'auteur, quoique définissant la « vraie » (authentique) littérature non pas comme une « fermeture » mais au contraire une « ouverture au monde et à l'humanité en général », n'en renierait pas pour autant cette part de naïveté propre à l'adolescence – et probablement même à tout écrivain débutant (on montrerait que le ton utilisé par l'auteur aujourd'hui pour revenir sur son propre passé n'est nullement cynique et que, quoiqu'en jouant de l'ironie, le regard qu'il pose désormais sur lui-même est plus tendre que cruel) – du reste, ne parle-t-on pas en littérature de « roman d'apprentissage » ?

Cette phase de travail achevée, l'élève, après avoir choisi deux ou trois axes parmi ceux dégagés, pourra entamer celle de rédaction, en dictée à l'adulte et avec l'assistance de la personne qui l'accompagne. Notons pour terminer qu'il pourra s'appuyer, pour rédiger son *introduction*, sur le *tableau 4* conçu dans un double objectif :

- *séquencer la rédaction en cinq moments* bien identifiés : une *phrase d'accroche* générale en lien avec l'objet d'étude (ici, l'autobiographie); la *présentation du texte* proposé (une bonne partie des informations étant à extraire du paratexte, quand il existe, et/ou des fiches remplies lors du travail préparatoire); l'*auteur* (cf. également fiches); le *thème* abordé et enfin l'*annonce des axes* retenus (le plan);
- proposer des « *phrases à trous* » servant de *trame* et que l'élève devra compléter avec les contenus correspondants.

## En résumé

Sans doute les plus complexes<sup>111</sup> des activités intellectuelles que les élèves aient à mener durant leurs études secondaires, les *tâches de rédaction et de production de textes*, que l'on pourrait appeler « tâches de haut niveau », constituent

111 Nous pensons là à la difficulté particulière de la dissertation, non abordée ici et qui constitue peut-être l'activité dont l'accès est pour ainsi dire « interdit » à l'élève dys-exécutif (cf. chapitre 11).

à coup sûr pour le jeune dys-exécutif l'obstacle le plus redoutable qu'il lui soit donné d'affronter. Comment, alors, ne pas penser que l'on touche là un « point limite » ? Comment soutenir que des compétences aussi complexes que celles sollicitées dans ce type de travail (réflexion, analyse, raisonnement, argumentation, expression, imagination...) et qui impliquent autant la planification et l'organisation pourront être maîtrisées par un élève souffrant d'une telle pathologie ? Comment, du coup, les évaluations proposées se seront-elles pas « biaisées » par des étayages aussi « lourds » ? Pourtant, aussi considérables qu'ils soient, ces obstacles n'en sont pas pour autant insurmontables si du moins l'on veut bien, une fois encore, mobiliser chez l'élève dys-exécutif ses domaines et secteurs préservés. C'est ce à quoi se sont employés les *trames de réflexion* et autres *protocoles* qui ont été présentés ci-dessus.

## CHAPITRE 11

# L'aménagement des examens

### L'esprit et la lettre du cadre législatif

Ce travail d'adaptation présenté au cours des chapitres précédents et qui concerne la *scolarité quotidienne* ne serait pourtant qu'« à demi utile » s'il ne pouvait être étendu aux *situations d'examen*. Que vaudraient en effet l'esprit et la lettre de la loi<sup>112</sup> si l'élève dys-exécutif n'avait la possibilité de poursuivre son cursus scolaire aussi loin que possible ? À quoi auraient servi toutes ces compensations si elles ne devaient conduire à une validation en termes de diplômes et donc, au bout du compte, à une reconnaissance institutionnelle ? Le législateur, d'évidence, en a pris la mesure en posant que toute personne reconnue en situation de handicap *a droit*, au titre de la loi, à la « *compensation* ». Pas question de morale pourtant, ou pis de compassion ; la loi est ici dans son rôle *politique* : rétablir l'égalité des chances de l'élève handicapé face aux autres candidats. En prévoyant la conception et la mise en œuvre d'aménagements spécifiques, elle vise ainsi à réduire tout ou partie des désavantages subis du fait du handicap et ce, de quelque nature qu'ils soient. Bien entendu, ces aménagements devront s'inscrire dans un cadre réglementaire. La démarche en est simple :

- *partir d'abord du handicap* afin d'identifier précisément les désavantages en question ;
- *concevoir*, puis *mettre en œuvre* toutes les modalités concrètes en vue de leur compensation.

---

112 Il s'agit bien évidemment de la loi du 11 février 2005.

Les dispositions prévues en la matière sont nombreuses. Sans entrer dans les détails des différents textes<sup>113</sup> officiels qui ont accompagné la loi de février 2005, il n'est peut-être pas inutile de rappeler quelques points importants à l'attention des personnes concernées : familles, enseignants, personnels administratifs et de direction, adultes accompagnants (professionnels de santé en général, rééducateurs, auxiliaires de vie scolaire)... avant d'examiner, plus au fond, l'application de ceux-ci au cas de la dys-exécution.

- *Le champ d'application* : les dispositions légales concernent tout ou partie des épreuves, des examens et concours du second degré et plus généralement publics, quels que soient leurs modes d'acquisition. Tout mode d'évaluation est donc susceptible de faire l'objet d'une remise en forme et d'un aménagement : épreuves ponctuelles, contrôles en cours de formation, entretien...
- *Le public concerné* : tous les candidats qui relèvent du handicap tel qu'il est défini par la loi de 2005, c'est-à-dire comme « *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant* ».
- *La procédure et les démarches* : une demande d'aménagements<sup>114</sup> devra être adressée à l'un des médecins désignés par la Commission des droits et de l'autonomie de la MDPH du département de l'élève. Cette demande sera accompagnée de tout document utile précisant la nature et les retentissements du handicap. Il reviendra ensuite au médecin, en accord avec le candidat ou sa famille, de rédiger des propositions d'aménagement précises. Cette demande devra être effectuée dans un délai de deux mois avant la date de la première épreuve.
- *La décision* : elle est prise par les autorités académiques<sup>115</sup> qui apprécieront le bien-fondé des aménagements demandés au vu, bien sûr, des dispositions légales en cours mais également des informations médicales dont elles disposeront, de la spécificité du handicap lui-même et de la cohérence des demandes par rapport aux aménagements déjà mis en place au cours de la scolarité de

113 On se bornera de renvoyer de manière générale et non exhaustive aux différents textes cités en référence (<http://eduscol.education.fr/pid24305-cid52443/candidats-handicapes-tous-examens.html>) (<http://eduscol.education.fr/pid24305-cid52444/candidats-handicapes-bac-general-et-technologique.html>) (<http://eduscol.education.fr/cid52445/reglementation-tous-examens.html>) (<http://eduscol.education.fr/cid52446/reglementation-bac-general-et-technologique.html>) ou plus précisément la circulaire n° 2006-215 du 26-12-2006 sur les aménagements valant pour tout type d'examen, ou encore les articles généraux du Code de l'éducation (cf. site Internet Eduscol rubrique « Examens et handicap »).

114 On en trouvera, en fin de chapitre, une reproduction à titre d'exemple, la forme de celle-ci pouvant varier d'une académie à une autre.

115 Une commission peut être constituée au niveau académique composée de personnalités et de représentants divers de l'institution (en plus du médecin désigné par la CDA et d'un représentant des autorités académiques, un médecin chargé de mission auprès du recteur, des membres de l'inspection dans les domaines disciplinaires plus spécifiquement concernés par la demande, un juriste...).

l'élève (en examinant notamment son projet personnalisé de scolarité). Notons que, comme l'indique la circulaire statuant sur cette question,<sup>116</sup> les textes ne pouvant « apporter de réponse à tous les problèmes qui peuvent se poser à l'occasion du déroulement des épreuves », il sera possible de « procéder aux adaptations que des cas imprévus rendraient nécessaires ».

- Les *aménagements légaux* : leur champ d'extension est large. Il inclut, entre autres, le temps de composition majoré, l'accès aux locaux, l'utilisation matérielle de la salle d'examen, l'utilisation de tout matériel technique ou informatique, le secrétariat et l'assistance, l'assistance d'un spécialiste d'un mode de communication, l'adaptation dans la présentation des sujets, « toute autre mesure jugée utile par le médecin désigné par la CDAPH ». Enfin les textes prévoient, outre l'étalement des épreuves, la conservation des notes pendant cinq années, la dispense de certaines épreuves sous conditions précises, une organisation matérielle des épreuves « souple » prenant en compte certaines difficultés spécifiques à certains handicaps (problèmes de distractibilité, de fatigabilité, de communication...).

## Mise en œuvre concrète de ces dispositions en cas de dys-exécution

### Pistes pratiques

S'il peut parfois y avoir loin de l'esprit d'une loi à sa réalisation concrète, il peut aussi y avoir loin d'une « généralité » (en l'occurrence ici celle du handicap) aux particularités qui en relèvent (ici, la dys-exécution). Malgré les avancées, constantes et indéniables, des recherches et études sur cette « pathologie » si singulière, le syndrome dys-exécutif peut encore faire office de « parent pauvre » dans la constellation des « dys- ». On n'insistera pas ici sur les difficultés déjà considérables auxquelles sont confrontés les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (TSA) pourtant plus clairement identifiés et lors même que le nombre d'ouvrages à destination du monde enseignant ainsi que des professionnels<sup>117</sup> ne cesse d'augmenter. Mais c'est dire du même coup combien, au sein de l'institution scolaire, voire dans le milieu médical et paramédical, la connaissance de ces troubles reste encore incertaine, quand elle n'est pas inexistante. Comment, dans un pareil contexte, une demande d'aménagement d'examen concernant un élève dys-exécutif pourra-t-elle être entendue par les autorités académiques ?

116 Circulaire n° 2006-215 du 26-12-2006.

117 On citera simplement, pour la dyspraxie, le dernier ouvrage de Michèle Mazeau et Claire Le Lostec *L'enfant dyspraxique et les apprentissages. Coordonner les actions thérapeutiques et scolaires* (Paris : Elsevier Masson ; 2010). Ou ceux de Caroline Huron *L'enfant dyspraxique* (Paris : Odile Jacob ; 2011) et d'Alain Pouhet *S'adapter en classe à tous les élèves dys. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H...* SCéRÉN. CNDP-CRDP ; 2011. Mais il faudrait y ajouter le travail remarquable des associations qui, sur leurs sites, contribuent à l'effort général d'information et de formation.

On suggérera ici quelques pistes pratiques portant sur des points essentiels :

- la *connaissance du handicap* : faire connaître les troubles aux autorités académiques est la première priorité. On leur fournira donc toutes pièces ou documents pouvant y contribuer. Outre les textes extraits d'ouvrages à caractère médical et scientifique, quelques articles synthétiques, on pourra joindre au dossier de l'élève,<sup>118</sup> une note rédigée par un professionnel chargé du suivi de l'enfant ou du jeune (médecin spécialisé, ergothérapeute...). Un tel apport est tout sauf négligeable ; il permet en effet non seulement de présenter globalement les troubles mais d'aller au plus près de la singularité du sujet. Comment se manifeste *sa* dys-exécution au sein du tableau général ? Quelles fonctions sont *chez lui*, plus particulièrement atteintes ? Préservées ? Ces points sont fondamentaux et doivent être portés à la connaissance des instances de décision dans le but d'éclairer leur choix ;
- la *validation des documents adaptés* (cf. annexe). Les documents (organisation, protocoles, fiches-tableaux et trames de guidance...) pouvant être utilisés par le candidat, seront adressés pour validation aux autorités rectorales avec la demande générale d'aménagement ;
- les *préconisations* : ces notes ou documents doivent pouvoir déboucher sur une série de *préconisations générales* dont les détails seront repris dans le formulaire de demande. Ainsi, accompagné des mentions spéciales ci-dessous, un tableau du type du [tableau 11.1](#) pourra utilement les prolonger.

### Mentions spéciales

---

- Les difficultés de gestion de la mémoire de travail associées à l'impossibilité de planifier une stratégie gênant particulièrement l'accès aux mathématiques, les élèves se présentant aux examens devront pouvoir solliciter une dispense exceptionnelle pour l'épreuve de mathématiques dans la mesure où, bien évidemment, l'obtention de celle-ci ne dénaturera pas le diplôme en lui-même.
  - La pathologie dys-exécutive étant un trouble « transversal » dont les difficultés sont majorées en langage oral mais peuvent mieux être maîtrisées à l'écrit, les élèves qui en sont atteints devront en être dispensés au profit d'épreuves écrites adaptées.
  - La fatigabilité étant un trait très important de ce syndrome, les conditions de passation devront être organisées afin non seulement de prévoir un temps supplémentaire mais des temps de pause réguliers.
- 

Sans se substituer aux demandes précises qui seront rédigées plus tard, un tel tableau offre néanmoins l'intérêt, pour des non-spécialistes, de reprendre de façon synthétique les éléments essentiels de la pathologie dys-exécutive (les *troubles principaux* – inhibition et stratégie) et de les mettre en regard des *préconisations* et des *adaptations concrètes* qu'il conviendra d'effectuer. Il s'agit

---

118 Ainsi, et à titre d'exemple, l'article d'Émilie Lemire Auclair évoqué plus haut (*op. cit.*) et celui de Marie-Josée Duchesne, présentent l'intérêt, outre de la clarté dans la description qu'elles font des troubles en question, celui de suggérer quelques préconisations simples qui pourront être reprises dans la demande. C'est le cas également de textes comme ceux d'Alain Pouhet cité plus haut et aisément sur son site Internet ([sites.google.com/site/dralainpouhet](http://sites.google.com/site/dralainpouhet)).

TABLEAU 11.1. Présentation générale des troubles et préconisations.

	Problèmes liés à la dys-exécution	Préconisations	Modalités pratiques d'adaptation et de passation
<b>Troubles de l'inhibition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Distractibilité</li> <li>– Rigidité cognitive</li> <li>– Impulsivité</li> <li>– Persévérations, diffusions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Limiter au maximum les distracteurs</li> <li>– Aider à la concentration par : canalisation de l'impulsivité, imposition d'un délai de réflexion (réponse différée), retour réflexif sur le raisonnement suivi, identification des différents éléments le composant ainsi que ses connecteurs, évaluation de leur pertinence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Passation des épreuves dans une salle isolée</li> <li>– Assistance d'un professionnel spécialisé (ergothérapeute...) et/ou AVS formé à la dys-exécution</li> </ul>
<b>Troubles de la stratégie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gestion des données</li> <li>– Organisation</li> <li>– Planification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Éviter au maximum les « doubles tâches »</li> <li>– Aider à la compréhension des consignes</li> <li>– Aider à la résolution des tâches complexes par segmentation en sous-tâches constituant autant d'étapes dans la poursuite de l'objectif</li> <li>– Traiter individuellement et successivement chacune d'elles</li> <li>– « Contourner » les difficultés liées à la mise en jeu des opérations cognitives spécialisées gênées par la dys-exécution (praxie, gnosie, mémoire...) en proscrivant notamment écriture manuscrite, réalisation de cartes, schémas, tableaux, calculs...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dans les tâches complexes : utilisation de protocoles et/ou trames de guidance à la rédaction élaborés par un professionnel (ergothérapeute et/ou AVS...) en amont de l'examen (après validation par les services compétents de l'EN) ou sur une partie du temps ajouté</li> <li>– Reformulation des consignes par encodage verbal et/ou visuel</li> <li>– Adaptation des supports : usage de QCM, schémas-CM, cartes-CM; présentation des données sous des formes compatibles avec le handicap (ex. : en Sciences, histogrammes plutôt que courbes, « camemberts » plutôt que tableaux de pourcentages...); isolement des informations contenues dans les documents lorsque celles-ci sont trop nombreuses – cartes en géographies notamment</li> <li>– Recours à tout matériel habituellement utilisé par l'élève et susceptible d'aider dans la compensation du handicap (ordinateur...)</li> </ul>

en effet d'y mentionner le plus clairement et le plus simplement possible, les principales modalités qui devront être retenues et ce, en cohérence avec celles mises en œuvre tout au fil de l'année. Comment justifier en effet d'une demande d'aménagements en situation d'examen qui ne soit pas conforme à ceux pratiqués « au quotidien » et inscrits dans le PPS de l'élève ?

## Aménagements

### *Majoration de temps : déroulement des épreuves et « destination » du temps supplémentaire*

#### Déroulement des épreuves

L'élève candidat doit pouvoir bénéficier d'une *majoration de temps*. On notera au passage que les textes sont clairs sur ce point et ne parlent pas de seul « tiers-temps » comme on le croit et dit encore souvent. Cette majoration peut donc être conçue de manière souple et ouverte à la fois, à condition, bien sûr, d'être dictée par la situation. Son estimation se devra d'être précise – d'où l'importance, une fois encore, que des adaptations sous la forme d'« épreuves blanches », par exemple, aient été préalablement testées. Il pourra donc être proposé, selon l'épreuve et ses difficultés spécifiques, un temps augmenté de 30 ou de 50 %, voire davantage. Néanmoins – et les textes le prévoient également – il sera nécessaire d'inscrire ces choix dans la logique et les contraintes liées au déroulement des épreuves. Plusieurs cas de figure peuvent en effet se présenter :

- soit l'élève n'a qu'une *épreuve unique* à subir dans une même journée. Il conviendra alors d'étaler la durée de passation afin de lui laisser des temps de pause entre des périodes qui seront elles-mêmes à déterminer (sur une épreuve de 3 heures, par exemple, cela peut être 20 minutes après 1 heure 30 de composition) ;
- soit l'élève doit composer pour *plusieurs épreuves* au cours de la même journée (c'est le cas notamment *au DNB* de l'épreuve de français et de l'épreuve d'histoire-géographie-éducation civique, l'une ayant lieu le matin, l'autre l'après-midi ; *en terminale*, de la philosophie et de l'histoire-géographie) et il faudra prévoir de décaler la seconde épreuve afin de lui laisser un temps raisonnable de récupération.

Reste que dans ces *deux cas* la situation faite à l'élève risque fort de lui être préjudiciable. Pour le *premier* en effet, s'il dispose d'un temps augmenté de 30 ou de 50 %, la durée réelle consacrée à l'épreuve n'en sera que plus « lourde » en termes de fatigabilité – n'oublions pas que l'enfant ou le jeune dys-exécutif présente des troubles sévères sur le plan de l'attention et de la concentration, troubles que la prise d'un traitement médicamenteux<sup>119</sup> ne saurait compenser qu'en partie... Ainsi, par exemple, une épreuve de 4 heures comme celle de français ou de philosophie occupera l'élève en moyenne 6 heures 30, si l'on excepte le temps de pause du midi. Pour le *second* (cas de deux épreuves qui s'enchaînent), elle risque bien d'être tout simplement *déraisonnable*, la première épreuve empiétant sur la seconde qui du coup se prolongera d'autant. Face à de

119 On pense essentiellement à la prise de méthylphénidate (ou MPH), psychostimulant commercialisé sous les noms de Ritaline® et Concerta®.

telles difficultés, il faut le reconnaître, les textes ne répondent qu'en partie, se bornant à permettre l'étalement des épreuves sur plusieurs sessions.<sup>120</sup>

### « Destination » du temps majoré

Si, comme on le soulignait plus haut, la notion de « tiers-temps » ne rend compte qu'imparfaitement de la notion de « temps majoré », il induit de surcroît en erreur en laissant entendre que ce temps ne peut être accordé qu'à l'élève. Or il n'en est rien. Ce temps, en fonction des impératifs liés à la remise en forme des sujets des différentes épreuves, peut être octroyé à une *autre personne* que l'élève lui-même, à charge pour le médecin et les auteurs de la demande de *dire à qui*, de le *quantifier* et de *préciser son usage*. Ainsi, on pourra imaginer que tout professionnel compétent pour procéder aux adaptations nécessaires, comme une ergothérapeute par exemple, puisse se le voir accorder après validation et habilitation par les autorités académiques.

### Organisation matérielle – Dispositions particulières

Un tel choix implique, on le comprendra, quelques dispositions particulières sur le plan organisationnel. Concrètement en effet, l'élève, bien que présent au moment de la distribution des sujets – comme le prévoient les textes – ne les recevra pas en main propre. Seule la personne désignée officiellement (l'ergothérapeute, en l'espèce) pourra en disposer durant le temps qui aura été préalablement validé par les autorités académiques et dont le respect sera placé sous la responsabilité du chef de centre. Elle se verra attribuer une salle particulière où elle pourra bénéficier de toutes les aides nécessaires, qu'elles soient *techniques* (ordinateur, imprimante...) ou *humaines* (mise à disposition d'un professeur de la discipline concernée<sup>121</sup>). Durant ce temps, l'élève attendra dans une autre salle, avec l'adulte chargé de son accompagnement (AVS). Au cas où un choix serait offert au candidat entre plusieurs sujets – comme par exemple aux épreuves du baccalauréat (histoire, arts, philosophie...) – il pourra être demandé, en lien et sous l'autorité du chef de centre, que l'AVS de l'élève qui connaît bien l'enfant ou le jeune indique *elle-même* le sujet que l'ergothérapeute aura à remettre en forme.<sup>122</sup>

120 On pourrait néanmoins réfléchir, au cas où l'élève et sa famille refuseraient l'étalement des épreuves sur plusieurs sessions, à la possibilité de décaler la passation de celle prévue l'après-midi à une autre journée à la condition de se voir proposer un sujet de substitution, par exemple, un sujet prévu pour les territoires d'outre-mer, ce qui aurait pour intérêt de garantir le caractère national du diplôme.

121 L'ergothérapeute, ou plus généralement la personne chargée de la remise en forme et de l'adaptation du sujet n'étant pas censée maîtriser l'ensemble du programme relatif aux disciplines concernées, la présence d'un professeur « mis à disposition » s'avérera dans la plupart des cas indispensable.

122 Cette disposition, dont on voit cependant les limites et les difficultés qu'elle pose, est néanmoins impérative compte tenu des problèmes de choix impliqués dans la dys-exécution. Bien entendu, il échoira au chef de centre de prévoir une organisation qui permette d'assurer le respect du principe de confidentialité.

### Adaptation des sujets

D'une manière générale, les principes posés plus haut dans les chapitres précédents de cet ouvrage, ainsi que les préconisations en découlant, ne sont pas différents, qu'ils s'exercent au cours de l'année ou en situation d'examen. L'ergothérapeute aura donc, là encore, pour tâche de compenser les difficultés de l'élève par une *remise en forme des documents*, *l'introduction de QCM*, *la conception de trames de guidance et de réflexion* ou celle de *protocoles divers*. Néanmoins le respect du principe d'anonymat – que les textes<sup>123</sup> définissent comme « l'absence même de tout signe distinctif permettant d'identifier le candidat *intuitu personae* » – imposera des contraintes spécifiques. Ainsi, par exemple, si dans le cadre d'un « contrat » passé avec les enseignants et formalisé dans le PPS (*cf.* chapitre 12), on pourra tolérer que les devoirs rendus par l'élève dys-exécutif ne soient pas formellement identiques à ceux rédigés par ses pairs,<sup>124</sup> il ne saurait en être de même le jour de l'examen. Pour le dire autrement, la copie remise au correcteur ne devra comporter aucun signe, de quelque nature qu'il soit, susceptible d'identifier le candidat. En conséquence, il ne saurait être question d'y faire figurer les moindres QCM, trames ou protocoles divers. Ceux-ci serviront *exclusivement* à l'élève et/ou à l'adulte qui l'accompagne (AVS) à organiser et/ou effectuer le travail dit *préparatoire*. On comprendra du coup sans mal que de telles modalités soient forcément « chronophages » – fut-ce pour des épreuves comme celles du DNB par exemple, moins complexes que celles du baccalauréat – le temps de passation incluant plusieurs étapes importantes :

- les réponses aux QCM éventuels ;
- leur « traduction » en « dictée à l'adulte » sous la forme de phrases et/ou de texte organisé ;
- leur écriture « concrète » par l'AVS chargé(e) des tâches de secrétariat, le tout s'ajoutant au travail éventuel d'observation et d'analyse de documents.

Concrètement, on veillera donc à bien prendre en compte l'ensemble de ces contraintes et, dès la demande officielle d'aménagements, à préciser les choses : temps supplémentaire mais aussi modalités de l'organisation souhaitée, matériel nécessaire – pour quoi et à l'usage de qui –, assistance humaine éventuelle, documents utilisables au moment de la remise en forme par l'ergothérapeute, par l'AVS, par l'élève (*cf.* les diverses fiches présentées plus haut qui auront été soumises aux autorités compétentes en vue d'une validation). Enfin, certaines épreuves et disciplines présentant des difficultés spécifiques – c'est le cas par exemple de l'épreuve d'histoire-géographie du DNB dite épreuve des « repères » où l'élève doit d'une part placer sur une frise chronologique différents événements historiques et d'autre part retrouver telle ou telle donnée géographique sur des cartes diverses – il sera nécessaire d'anticiper sur les difficultés que ne manquera pas de rencontrer l'élève

123 *Cf.* circulaire n° 2006-215 du 26 décembre 2006.

124 On pourra par exemple accepter que la part dévolue à la rédaction soit dans un premier temps remplacée par un travail sur QCM puis monte progressivement « en puissance » au cours des années.

dys-exécutif en faisant en sorte que l'ergothérapeute dispose dans son ordinateur d'une « base de données » ou supports immédiatement mobilisables en fonction des sujets.<sup>125</sup>

### Déroptions et dispenses

Les textes prévoyant précisément les conditions d'octroi des dispenses et dérogations diverses, on se contentera d'y renvoyer pour davantage de détails – notamment concernant les matières et épreuves pouvant en faire l'objet – tout en rappelant cependant que celles-ci portent non seulement sur les *épreuves ponctuelles* mais sur l'*ensemble des modalités d'acquisition* des diplômes. Ainsi, pour le DNB par exemple, où en plus des *épreuves terminales* (français, mathématiques et histoire-géographie-éducation civique) l'élève est soumis à un *contrôle continu* sur toute son année de troisième, s'avérera-t-il indispensable de réfléchir sérieusement aux demandes devant être effectuées au moment de son inscription. En droit, si tout élève peut être dispensé en raison de sa situation particulière et notamment au titre du handicap, chaque cas demeure néanmoins singulier. Aussi, selon la sévérité du trouble présenté par le jeune, la qualité de son accompagnement, le rythme et l'ancienneté de ses rééducations... le travail de compensation par adaptation des devoirs, dans certaines disciplines, pourra se révéler ou non suffisant. *Quid* en effet, pour certains jeunes plus lourdement handicapés, des exigences posées en cours de *technologie* par exemple où la planification est au cœur même de tous les exercices ? *Quid* des *sciences*, pour ces mêmes jeunes, quand il leur faudra non seulement concevoir mais réaliser une expérience impliquant des manipulations d'objets ou de produits éventuellement dangereux et où les habiletés praxiques joueront un rôle non négligeable ? *Quid* de certaines *activités sportives* pour ceux qui présentent des troubles importants de la coordination ? On le comprend, la demande de dispense, totale ou partielle, pour certains sujets, pourra constituer en dernière instance, l'unique et ultime solution. Dans ce cas, il pourra être décidé qu'un élève n'assistera pas à certains cours ou n'y participera que partiellement, voire de manière progressive sur une ou sur plusieurs années. De ce fait, le calcul de sa note globale au contrôle continu en étant forcément affecté, il reviendra au chef de centre, au moment de l'examen, de *neutraliser* celles ayant fait l'objet d'une dispense, permettant ainsi à l'élève de ne pas être pénalisé<sup>126</sup> par rapport à ses pairs.

Reste que si des solutions existent bien pour cette modalité particulière qu'est le contrôle continu, demeure la question délicate des *épreuves terminales*. Sur ce point les textes ne sont que modérément clairs. En effet, si l'on comprend sans mal qu'on ne saurait obtenir un diplôme amputé de certaines de ses épreuves essentielles au risque que celui-ci s'en trouve « dénaturé » – (*Quid*

125 En géographie, par exemple, cela supposera qu'un ensemble de fonds de cartes correspondant au programme de l'examen soient facilement consultables puis retravaillables techniquement afin d'être proposés à l'élève sous une forme adaptée (cartes-CM).

126 La note terminale sera ainsi calculée par addition de toutes les notes obtenues dans les disciplines auxquelles l'élève était inscrit, puis division par le nombre de celles-ci.

d'un baccalauréat *spécialité sciences* où l'élève aurait été dispensé d'épreuve de mathématiques ou de sciences physiques? ! D'un DNB<sup>127</sup> sans l'une des trois matières fondamentales citées plus haut? !) – les choses, dans certains cas, vont nettement moins de soi. Comment, de fait, discriminer dans une série donnée (littéraire, scientifique, économique et sociale... si on se limite au baccalauréat général) les disciplines « essentielles » et les « non essentielles »? Les épreuves anticipées de sciences ou de mathématiques-informatique en fin de première, par exemple, doivent-elles être considérées comme des disciplines *essentiels* dont la dispense impliquerait la « dénaturation » d'un baccalauréat littéraire<sup>128</sup>? Et comment, si l'on doit répondre positivement comme semblent y inviter les textes, comprendre du coup la légitimité d'autres dérogations comme celle portant sur la deuxième langue vivante par exemple (LV2)? Cette discipline serait-elle « moins essentielle » dans une série littéraire que les sciences ou les mathématiques? Ne faudrait-il pas, afin d'éviter de trancher à la hâte sur un point aussi délicat, revenir au fondement même des textes? Considérer que cette question de la « dénaturation » doit être conditionnée à celle du handicap lui-même, à sa définition et à sa spécificité? En d'autres termes, ce qui a pu être prévu par le législateur pour certains handicaps, notamment sensoriels et moteurs, l'a-t-il été pour la pathologie exécutive? Si, comme on pourra aisément le montrer, celle-ci avec ses conséquences sur la gestion de la mémoire de travail associée à l'impossibilité de planifier une stratégie, compromet gravement l'accès aux mathématiques,<sup>129</sup> comment ne pas concevoir qu'elle puisse faire l'objet d'une dérogation au même titre qu'un handicap moteur dispensera de tel geste ou mouvement? Une fois encore, on voit par là l'impérieuse nécessité de faire preuve de pédagogie auprès des autorités compétentes.

### Cas des épreuves orales

Présentes dans la plupart, pour ne pas dire dans la totalité des examens et concours, les épreuves orales méritent une attention particulière. Les textes sont pourtant clairs, même si les handicaps qu'ils reconnaissent comme justifiant d'un aménagement spécifique sont plutôt sans rapport avec la dys-exécution. La circulaire du 26 décembre 2006 déjà citée pose en effet que « *les candidats présentant un handicap qui ne leur permet pas de s'exprimer oralement pourront utiliser la communication écrite manuelle (incluant la consultation par l'examineur des notes rédigées dans le temps de préparation de l'épreuve) ou l'écriture machine* ». Si le législateur pense là probablement au handicap auditif ou aux troubles globaux du langage et de la communication, il reste que la dys-exécution, en ce qu'elle est un « trouble transversal » dont les difficultés sont majorées en langage oral, peut parfaitement relever de ces aménagements. Sur cette base, il sera donc proposé que

127 On notera néanmoins qu'il est *en droit* possible qu'un élève soit dispensé d'une des trois matières fondamentales durant l'année scolaire et donc, de fait du contrôle continu corrépondant, tout en étant contraint d'en subir l'épreuve terminale.

128 Cette question a du reste été tranchée en partie par la réforme récente du lycée puisque l'épreuve de mathématiques a été supprimée.

129 C'est l'objet notamment du tableau de préconisations générales présenté page 187.

toutes les épreuves orales soient « converties » à l'écrit et qu'elles s'effectuent selon des modalités adaptées à la nature (la discipline) et à la forme de l'épreuve. On pourra par exemple, pour l'épreuve orale de français à la fin de la classe de première, distinguer utilement dans ses deux composantes<sup>130</sup> celle qui nécessitera un aménagement spécifique (en termes de temps ajouté, d'utilisation de protocoles ou de fiches guide...) et celle – la seconde – qui devra faire l'objet d'une neutralisation.

### Épreuves de « rattrapage »

Cette situation ne concerne *a priori* que les épreuves du baccalauréat. Reste qu'elle soulève d'importants problèmes du fait des conditions ordinairement prévues dans lesquelles l'élève « tout venant » est amené à effectuer le choix des disciplines pour lesquelles il subira une interrogation<sup>131</sup>. Le délai entre le moment de l'obtention des résultats (du relevé des notes) et celui où ce choix devra être effectué est en effet quasi nul, ne laissant du coup aucune possibilité pour un éventuel candidat dys-exécutif – ou, du reste, souffrant d'une quelconque dys- de voir ses sujets remis en forme. Il est à craindre, du coup, qu'il n'y ait alors pas d'autres possibilités<sup>132</sup> qu'une demande soit instruite de *report de la passation* (à l'instar de ce qui est prévu pour les candidats défaillants) *à la session suivante*. Dans cet intervalle, dans l'esprit et sur le même modèle que ceux qui avaient présidé à l'aménagement des épreuves dites du « premier groupe », une fois le choix effectué, des propositions seront alors transmises au rectorat pour validation.

---

130 Pour rappel l'épreuve de français est composée de deux moments distincts : le premier consiste en une réponse organisée à une ou deux questions posées sur un texte travaillé durant l'année; l'autre en un entretien avec le candidat sur les liens qu'entretient ce texte avec l'« objet d'étude » dont il relève.

131 Pour rappel encore, il devra choisir « stratégiquement » les deux disciplines dans lesquelles il pourra espérer obtenir le maximum de points.

132 Anticiper sur cette situation reviendrait en effet à concevoir des adaptations dans toutes les disciplines ce qui ne manquerait pas de surcharger le travail des personnes qui en seraient chargées.

## Un exemple de demande d'aménagements : épreuves anticipées du baccalauréat général (classe de première)



CANDIDATS EN SITUATION DE HANDICAP DEMANDANT A BENEFICIER DE MESURES PARTICULIERES LORS DES EXAMENS  
 ARTICLE L114 DU CODE DE L'ACTION SOCIALE ET DES FAMILLES ;  
 LOI N° 2005-102 DU 11 FEVRIER 2005 ;  
 DECRET N° 2005-1617 DU 21 DECEMBRE 2005 ;  
 CIRCULAIRE N° 2006-215 DU 26 DECEMBRE 2006

Je soussigné(e), Docteur médecin désigné par la MDPH, propose pour le candidat désigné ci-dessous les aménagements suivants : NOM : Prénom : Né(e) le : Adresse : Etablissement : Inscrit(e) à l'examen : <b>Épreuves anticipées /BAC</b> Série : <b>L</b> Spécialité (préciser) :		<b>DECISION DU RECTEUR</b> <b>SUITE A UNE DEMANDE D'AMENAGEMENT D'EPREUVES</b> <b>LIEE A UN HANDICAP PAR APPLICATION DES DISPOSITIONS PREVUES PAR L'ARTICLE L114 DU CODE DE L'ACTION SOCIALE ET DES FAMILLES</b> <b>FAMILLES</b> <b>LA LOI N° 2005-102 DU 11 FEVRIER 2005</b> <b>LE DECRET N° 2005-1617 DU 21 DECEMBRE 2005</b> <b>LA CIRCULAIRE N° 2006-215 DU 26 DECEMBRE 2006</b>	
<u>PROPOSITIONS D'AMENAGEMENTS</u>		<u>AMENAGEMENTS ACCORDES</u>	
<u>Majoration de temps</u>			
<input type="checkbox"/>	Tiers temps pour chaque épreuve écrite	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Tiers temps pour chaque préparation écrite d'épreuve orale	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Tiers temps pour chaque épreuve orale	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Tiers temps pour les épreuves pratiques	<input type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Majoration de temps allongée : Majoration de temps allongée : 50% pour toutes les épreuves écrites et orales avec tranches de 2 heures entrecoupées de pause de 30 minutes	<input type="checkbox"/>	
<u>Accessibilité :</u>			
<input type="checkbox"/>	Aux locaux (sanitaires, salle, infirmerie) :	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Déplacement en fauteuil	<input type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Autres : Candidat seul dans une salle (échanges oraux avec l'AVS)	<input type="checkbox"/>	
<u>Handicap auditif ou troubles du langage :</u>			
<input type="checkbox"/>	Donner les consignes orales à haute voix, en articulant et en se plaçant en face du candidat	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Dispense de LV2 (Baccalauréat = Article D334-6 du Code de l'Education)	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	DNB : dictée aménagée <input type="checkbox"/> à recopier <input type="checkbox"/> à ne pas recopier	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Autre :		
<u>Handicap visuel</u>			
<input type="checkbox"/>	Ecriture en braille par le candidat	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Sujets en braille (préciser le modèle) :	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Augmentation de la taille des caractères des sujets :		
	<input type="checkbox"/> Arial 16 <input type="checkbox"/> Arial 20 <input type="checkbox"/> Format A3	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> Autres :		
<u>Matériel :</u>			
<input type="checkbox"/>	Utilisation d'un ordinateur pour l'écrit	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Utilisation d'un ordinateur pour l'oral	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Installation matérielle spécifique (préciser) :	<input type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Autre : 1. Utilisation d'un ordinateur par l'ergothérapeute pour remise en forme des sujets 2. Utilisation de "fiches protocoles" pour les épreuves de français (Cf modèle en annexe)	<input type="checkbox"/>	

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>Modalités de passage des épreuves</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Conservation des notes obtenues (quelles qu'elles soient) pendant 5 ans. Indiquer les matières, les notes et l'année d'obtention :</p> <p>Passage des épreuves en juin et en septembre (préciser) : Passage des épreuves en juin et septembre avec reconduction des aménagements (AVS, temps allongé, utilisation des fiches...) Passage des épreuves sur plusieurs sessions (préciser) :</p> <p>Pour le Français : restitution à l'écrit de l'épreuve orale avec les supports adaptés ; l'AVS lira les réponses écrites du candidat.</p>		
Session :	Session :	
Matières :	Matières :	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Assistance d'une tierce personne :</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Secrétaire lecteur Secrétaire scripteur AVS Autre (préciser) : Ergothérapeute pour transcription des sujets officiels, aidée par un professeur de lycée pour l'épreuve de sciences.</p>		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Autres :</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Sorties autorisées pendant les épreuves : Autorisation de prise de collation pendant les épreuves Dispense de l'épreuve des capacités expérimentales pour les candidats handicapés moteur ou visuel (préciser) : Autorisation de pratiquer des contrôles sanguins Substitution de la carte de géographie par une rédaction Observations particulières à porter à la connaissance du président du jury fiches de synthèses + note sur les troubles des fonctions exécutives jointe</p>		

<p>Nombre de cases cochées :</p> <p>A _____, le _____</p> <p>Signature du Médecin</p> <p style="text-align: center;">Docteur Médecin Conseiller Technique de l'Inspecteur d'Académie</p> <p style="text-align: center;"><b>ATTENTION CETTE PROPOSITION NE VAUT PAS DECISION. LA DECISION FINALE APPARTIENT AUX AUTORITES ACADEMIQUES.</b></p>	<p><b>DECISION RECTORALE</b></p> <p>_____ , le _____</p> <p>Le Recteur, Pour le Recteur et par délégation, Le Chef de la Division des Examens et des Concours</p> <p><b>Voies et délais de recours en application du décret n°83-1025 du 28/11/1983, article 9.</b></p> <p>Un recours contentieux peut être formé devant le tribunal administratif de _____ dans les deux mois à compter de la notification de la présente décision. Le recours administratif gracieux ou hiérarchique adressé à l'autorité administrative dans ce même délai prorogera le délai du recours contentieux. Vous conservez ainsi la faculté de former ce dernier recours dans un délai de deux mois à compter de la décision intervenue suite au recours gracieux ou hiérarchique laquelle peut être implicite – absence de réponse de l'Administration pendant deux mois. Dans les cas très exceptionnels où une décision explicite intervient dans un délai de deux mois après la décision implicite, vous disposez à nouveau d'un délai de deux mois à compter de la notification de cette décision explicite pour former un recours contentieux.</p>
---	---

## En résumé

Cette question des aménagements<sup>133</sup> est, on l'aura compris, centrale, et nul n'en doute, sera déterminante pour l'avenir du jeune dys-exécutif. Concrètement, elle ne trouvera à se résoudre qu'à force de *cohérence* et de *pédagogie*.

*Cohérence*, en ce que les principes présidant aux aménagements « quotidiens » – et qui doivent figurer « en toutes lettres » dans le PPS de l'élève – ne sauraient différer de ceux qui prévaudront le jour de l'examen. *Cohérence*, là encore, recherchée dans la *lettre* comme dans l'*esprit des textes* et qui pourra valoir argument face aux autorités.

*Pédagogie*, parce que le législateur, aussi désireux qu'il soit de prévoir et de régler le plus grand nombre de situations, ne peut jamais les envisager toutes. Depuis les années où la loi a été conçue,<sup>134</sup> et bien que nombre de spécialistes et d'associations de parents d'enfants présentant ces troubles dits *instrumentaux* aient été associées à son élaboration, beaucoup de choses ont changé. On s'en félicitera. Aujourd'hui, à défaut d'être mieux connus, les troubles « dys- » le sont peut-être moins mal... Reste qu'expliquer leur nature aux responsables académiques et autres; montrer en quoi les textes et la définition du handicap telle qu'elle y est posée les concernent bel et bien; les affiner, du coup, afin qu'ils les prennent mieux en compte, demeure plus que jamais une exigence urgente.

---

133 La dys-exécution ne posant pas de problème spécifique sur ce point par rapport à tous les autres types de handicap, la question de la conservation des notes sur 5 ans n'a pas été évoquée, allant manifestement de soi.

134 Rappelons que l'attention aux TSA ou « troubles dys- » est récente. On pourrait la faire remonter au rapport d'un inspecteur d'académie, J.-Ch. Ringard, remis en février 2000 à la ministre de l'époque et qui portait sur les enfants dyslexiques et les enfants dysphasiques.

## CHAPITRE 12

# Un projet partagé

Spécialiste des troubles, médecin scolaire, parents, enseignant(s), enseignant référent, personnel de direction et administratif, autorités académiques, maison départementale des personnes handicapées, auxiliaire de vie scolaire, professionnels de santé et rééducateurs..., nombreuses sont les personnes ou instances impliquées dans l'accompagnement de l'enfant. Qu'un seul « maillon » de cette chaîne vienne à faire défaut – ou soit plus fragile qu'un autre – et voici tout l'ensemble qui risque d'en pâtir. Mais qui dit « chaîne » dit aussi *lien* et *solidarité* entre ses composantes. Que l'une ou l'autre œuvre avec sérieux et professionnalisme ne saurait donc être suffisant. Encore faut-il que toutes travaillent ensemble dans la même « direction ».

Le discours est connu, rebattu, un peu usé parfois par la réalité elle-même, rarement à la hauteur des objectifs visés... Comment faire en sorte du coup que les termes de « partenaires » et de « partenariat » ne soient pas de vains mots ? Que fort de sa compétence et du point de vue qui est le sien, chacun, sans jamais se renier, puisse se mettre au service d'un *projet partagé* dans l'intérêt de l'enfant ? Quelles tâches et responsabilités incombent à chacun, pris individuellement mais également collectivement ? Quels obstacles, voire quelles résistances, risquent de compromettre son aboutissement ? Telles seront les questions abordées dans ce dernier chapitre.

### Rôle de l'équipe de suivi de la scolarisation : élaborer un projet adapté<sup>135</sup>

La loi oblige à l'élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour tout élève en situation de handicap inclus en « milieu ordinaire », que cette inclusion soit totale ou partielle. Issu de la réflexion et des échanges entre les membres de l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) (parents, enseignant référent de l'enfant, enseignant(s) qui l'accueille(nt), responsables institutionnels,

---

135 Sur cette question du projet, le lecteur pourra à profit consulter le rapport rédigé par l'Inspection générale : « La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale », Note 2012-100, Juillet 2012. Ce rapport est consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

professionnels de santé et de rééducation, AVS...), ce projet est une pièce essentielle du dispositif général d'accueil. Loin de se réduire à une simple obligation « formelle », il doit au contraire faire l'objet de toutes les attentions. C'est lui qui, en effet, permet, non seulement de déboucher sur des aménagements précis, mais fournit l'occasion d'explicitier « publiquement » les troubles de l'enfant ou du jeune. L'ESS vise donc deux objectifs distincts : un *objectif de cadrage sur le plan administratif* où devront être anticipées les futures demandes en matière d'examen et un *objectif « pédagogique »* qui conditionne le précédent et où seront délivrées toutes les informations utiles à l'attention des partenaires. Ce moment est déterminant. De la capacité des professionnels (médecin, ergothérapeute...) qui seront amenés à présenter les troubles de l'élève et ses retentissements dans différents domaines (cognitif, social, comportemental...) dépendra en effet, en bonne partie du moins, l'installation ou non d'éventuelles incompréhensions, voire de malentendus<sup>136</sup>. On s'attachera donc à être tout à la fois précis et rassurant. Concrètement, on pourra rédiger à l'attention des enseignants en charge de l'élève – professeur des écoles, professeurs du collège et lycée, CPE... – des « fiches » où seront déclinés ses troubles principaux ainsi que leurs conséquences. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'entrer dans le détail et encore moins d'utiliser un langage « technique » mais seulement de fournir un cadre simple et clair destiné *dans un premier temps* à lever les inévitables inquiétudes et *dans un second* de fournir quelques indications en matière de préconisations. Au collège et lycée, où l'élève a affaire à plusieurs enseignants, on pourra ainsi utilement prévoir deux types de « fiche » ; les unes touchant au comportement de l'enfant ou du jeune, les autres relatives aux différentes disciplines et aux difficultés spécifiques que celles-ci ne manqueront pas de poser.

### Exemple de fiche possible<sup>137</sup> relative au comportement (tout niveau)

#### Répercussions des troubles sur le plan du comportement

*Outre les répercussions sur le plan cognitif, le syndrome dont souffre \*\*\* a des effets sur le plan de la régulation du contrôle, de l'adaptation sociale et de la gestion des émotions.*

Globalement cela se traduit par une assez grande inhibition dans les situations nouvelles et/ou de groupe. \*\*\* présente des troubles de l'attention et de la concentration – mais sans hyperactivité ni désinhibition : il n'est donc pas volontairement perturbateur, ni opposant. Il craint le bruit et les cris. Ne prend pas ou peu la parole en collectif quoiqu'extrêmement bavard en spontané et dans des situations familiales et ce, même s'il se sent en confiance. Fuit souvent le regard. La communi-

136 On reviendra plus bas sur d'autres facteurs pouvant malheureusement jouer dans l'émergence de telles incompréhensions.

137 Cette fiche, comme les suivantes, a été conçue pour l'accompagnement de jeunes dys-exécutifs scolarisés en secondaire.

cation avec les autres, dans ces situations, peut donc être difficile. De très grosses difficultés pour demander un renseignement, une autorisation ou poser une question. Cette attitude peut ainsi (à tort) donner le sentiment d'un manque d'intérêt alors qu'il «enregistre» de nombreuses informations et tire pleinement parti des situations collectives même en n'y participant pas directement.

#### Conseils et préconisations

Ces troubles n'étant pas de « nature psychologique » (introversion, « blocage »...), \*\*\* a besoin d'être stimulé, cadré, étayé et le fait de poser des exigences (raisonnables – d'où l'importance capitale des adaptations) est indispensable à ses progrès. C'est au contraire de le laisser « livré à lui-même » qui s'avère anxiogène. L'humour est en général un bon dérivatif ou « médiateur ». Stimulé, encouragé, il peut accepter des tâches à condition que celles-ci ne l'« exposent » pas trop devant ses pairs ou n'exigent pas de lui des compétences trop difficiles à « manifester ». Les situations à « forte charge émotionnelle » doivent être évitées notamment celles qui, en situation directe et/ou par un média quelconque (film, pièce de théâtre...), mettent en jeu des scènes où les personnages sont masqués, grimés... Voir en tous les cas, et préalablement, avec son AVS qui le connaît et qui jugera si la situation présente un « risque » éventuel, « risque » accru en cas d'atmosphère confinée, avec forte chaleur... L'AVS pourra, dans ces moments très exceptionnels, être amenée en accord négocié préalablement avec le professeur, à le faire sortir de la classe.

La dys-exécution engendrant des difficultés non seulement sur le *plan cognitif* mais également sur le *plan du comportement* au sens général du terme que lui donne la neuropsychologie, il est indispensable d'informer les professeurs. Dans la fiche proposée ci-dessus à titre d'exemple, les termes utilisés sont simples et courants; seul le mot d'« inhibition » pourrait prêter à confusion si sa signification pour le « sens commun », dans ce contexte, n'était pas très proche de celle, plus technique, prévalant en neuropsychologie notamment. Dans un *premier temps*, le comportement y est décrit *précisément* et le plus *concrètement* possible. Il ne s'agit pas ici d'évoquer la dys-exécution *en général* (et donc abstraitement) mais de dire *comment* celle-ci se manifeste chez *cet* enfant ou *ce* jeune. La *seconde partie* de la fiche propose quant à elle quelques préconisations qui n'ont, bien sûr, pas vocation à être considérées comme des « recettes ». Outre le fait qu'elles visent à rassurer l'enseignant, elles touchent à un point extrêmement sensible et délicat<sup>138</sup>. Le comportement du sujet dys-exécutif prête en effet facilement « à confusion » en présentant un « tableau » que d'aucuns seraient amenés spontanément à « lire » en termes psychologiques, voire psychiatriques (problèmes de communication, de relation...). Ainsi certaines attitudes – comme l'apparente inattention, ou le manque d'initiative – pourraient avoir tendance à être mises au compte d'un simple désintérêt ou d'un « blocage », voire d'une incompréhension.

138 Ce point ne faisant pas l'objet de ce livre, consacré exclusivement à l'accompagnement de l'élève dys-exécutif sur le plan cognitif, nous ne ferons que l'évoquer. Par ailleurs, cette question de la « psychologisation » des problèmes des enfants ou des jeunes par le monde enseignant fera l'objet d'une réflexion particulière en fin de chapitre.

Il est donc indispensable d'informer l'enseignant sur la nature véritable des troubles. Le risque est grand, en effet, que par peur de « perturber » l'élève ou de le placer dans une « situation difficile », celui-ci finisse par « en rabattre » sur ses exigences et accepte, *in fine*, sa relative « mise à l'écart » en renonçant parfois jusqu'à l'interroger. Le professeur doit donc comprendre qu'à la différence de ce qui prévaut en matière de troubles de type « psychologique », le sujet dys-exécutif a au contraire besoin d'être cadré, stimulé et « ramené » le plus souvent possible au cœur de l'activité. Que, du fait de sa dys-exécution, l'élève peut présenter des « persévérations » que le professeur ne devra pas hésiter à interrompre, non seulement dans l'intérêt du groupe et du bon fonctionnement de la classe, mais de l'élève lui-même.

### Exemple de fiche possible concernant les arts plastiques (classes de collège et lycée)

#### Répercussions des troubles de \*\*\* sur les apprentissages en arts plastiques

*Les troubles, notamment neurovisuels de \*\*\*, sont la cause de difficultés +++ sur le plan de la représentation. Ses dessins, en spontané, sont d'une très grande pauvreté et toujours stéréotypés. Cependant cela ne doit pas être mis au compte d'une symbolisation déficiente ou d'une imagination insuffisamment développée mais :*

- de problèmes praxiques (absence d'automatisation et de planification du geste) qui ont pour effets :
  - des gestes graphiques encore non maîtrisés (ex. : diagonales, spirales, sinusoïdes...),
  - une utilisation de certains outils encore malaisée;
- de problèmes de structuration spatiale. Si cette organisation est globalement correcte pour « l'espace vécu », elle reste très problématique pour « l'espace représenté ». Ainsi, le lexique qui y a trait est-il lui aussi mal maîtrisé (sur/contre/dedans/dessous/entre...);
- de problèmes « perceptifs ». \*\*\* dispose d'une vision plus « analytique » (vision des détails) que « synthétique ». Certaines formes, du coup, les contours, les limites, les surfaces... lui sont difficiles à appréhender.

#### Conseils et préconisations

- Dans toutes les situations, et quelle que soit la consigne, le passage par la voie auditivo-verbale (formuler, expliciter et faire formuler) est utile, voire indispensable.
- Les outils informatiques, la photo numérique notamment, sont à privilégier, voire à substituer aux « gestes manuels » chaque fois que possible. Reste qu'ils ne sauraient régler les problèmes plus spécifiquement liés à la dys-exécution : problèmes de choix, d'initiative, de planification... Concrètement, la conception et la réalisation d'un projet (détermination d'une fin ou d'un objectif, stratégie, choix et ordre de mise en œuvre des moyens, correction en cours de tâche, évaluation terminale du travail...) tout en étant intellectuellement tout à fait accessibles à \*\*\* lui seront très coûteuses sur le plan cognitif et ne pourront donc s'effectuer de manière autonome et spontanée – d'où la nécessité impérative de l'étayage verbal et l'accompagnement pratiqués par son AVS.

Quoique portant ici sur des compétences spécifiques (arts plastiques), le principe qui a guidé l'élaboration de cette fiche demeure identique à ceux déjà évoqués plus haut. Ses buts restent également les mêmes :

- informer le professeur des difficultés que rencontrera inmanquablement l'élève au cours de tâches liées à sa discipline;
- anticiper sur – et déjouer – les « mauvaises » interprétations, fréquentes en ce domaine. Là encore, il s'agit d'un point extrêmement sensible.

Deux problèmes en effet se posent pour l'enseignant : la compréhension des difficultés praxiques à proprement parler et le repérage de celles qui relèvent de l'initiative, du choix et de la planification. La première n'est en rien anodine – qui a vu les dessins d'un élève dys-exécutif dont les troubles ont largement infiltré les fonctions praxiques sait à quel point ils peuvent « dérouter »<sup>139</sup>. Il est donc indispensable que l'enseignant y soit préalablement « préparé ». Outre les conséquences en termes de « regard » porté sur le jeune, cette compréhension plus fine des troubles autorisera, et plus encore légitimera, l'usage d'outils et de techniques adaptés (infographie, vidéo, photographie numérique...) qui permettront ainsi à l'élève d'exprimer toutes ses potentialités. Reste que cette utilisation, même *acceptée* par le professeur, ne pourra résoudre la totalité des problèmes posés par la dys-exécution. Une chose est en effet de disposer d'un outil, une autre de prendre l'initiative de son utilisation, de concevoir un projet et de s'organiser en vue de le réaliser (tâches exécutives par excellence...). Les indications contenues dans cette fiche fourniront donc l'occasion, en ESS puis avec le professeur concerné, de préciser ce point et de déterminer les préconisations qui devront être suivies notamment en termes d'accompagnement par l'AVS.

---

139 Liliane Lurçat, psychologue qui fut l'assistante d'Henri Wallon, bien avant qu'on ne parle de dyspraxie, invitait déjà les enseignants à ne pas céder à la facilité de l'interprétation psychologique face aux dessins d'enfants, et notamment ceux dits du « bonhomme », censés témoigner de leur maturité affective et intellectuelle. Michèle Mazeau ne fait pas autre chose quand elle observe qu'un « retard graphique peut donner lieu à *diverses interprétations*, s'il n'est pas relié à la dyspraxie : (qu') au pire, il sera interprété comme un retard mental (...) ». Cf. Mazeau M. *Déficits visuospatiaux et dyspraxies de l'enfant atteint de lésions cérébrales précoces. Du trouble à la rééducation*. Paris : Masson; 1995. p. 73.

## Exemple de fiche possible concernant l'histoire-géographie (classe de première)

### Répercussions des troubles de \*\*\* sur les apprentissages en histoire-géographie

*Les troubles neurovisuels de \*\*\* ont des effets majeurs sur le plan de la structuration spatio-temporelle (en lien avec la construction du nombre, et donc de la notion de quantité, très problématique).*

- En *histoire* : le rapport à la temporalité et à la succession des périodes et/ou des événements est perturbé.
  - Préconisations : accepter, tout en maintenant l'exigence de la compréhension et du sens – aspect culturel – que \*\*\* doit apprendre, mémoriser certains repères sans pour autant maîtriser totalement la notion de durée (frises, dates d'événements et leur enchaînement...).
- En *géographie* : ces mêmes troubles ont des effets :
  - sur le plan de la structuration de l'espace : si celle-ci est globalement correcte au niveau de l'« espace vécu », les difficultés de repérage et d'organisation dans « l'espace représenté » sont en revanche plus importantes. Ex. : le lexique ayant trait à l'espace en général est mal maîtrisé et celui propre à la géographie l'est également (amont/aval/en lisière...). La construction de schémas et de cartes est à proscrire ;
  - sur le plan « perceptif » : sa vision est plus « analytique » que « synthétique ». \*\*\* voit mieux les détails que les ensembles. Certaines formes, contours ou limites lui sont difficilement accessibles. Ex. : les notions de versant, de côte, de littoral, de frontière... ne lui sont pas « évidentes » même s'il peut en comprendre intellectuellement le concept – ce qui est aisément vérifiable par un questionnement adapté.

#### Conseils et préconisations générales

- Favoriser la voie auditive-verbale (verbaliser et faire verbaliser plutôt que dessiner ou montrer) – ce sera l'un des rôles de l'AVS.
- Fournir des repères grâce à un travail de mémorisation destiné à supplanter au manque d'automatismes (ce travail sera mené dans la famille).
- En *géographie* notamment :
  - proscrire toutes les tâches de représentations (elles seront effectuées par l'AVS au même titre que le secrétariat en général mais en dictée à l'adulte) ; l'élève en sera, conformément à la loi, dispensé pour l'épreuve du BAC ;
  - tous les « devoirs » seront remis en forme mais cette reformulation restera sous l'autorité pédagogique des professeurs. Dans la mesure où (comme quelques autres) celle-ci pourra exiger beaucoup de temps, il serait souhaitable que ceux-ci puissent, dans la mesure du possible, être fournis par le professeur quelques jours auparavant et avec des indications de correction et un barème. Cela permettrait, de surcroît, d'échanger sur les propositions effectuées, et au professeur d'y réagir en faisant toutes remarques et propositions qu'il jugera utiles et, *in fine*, de le valider. Leur passation s'effectuera donc, dans la plupart des cas, de manière décalée dans le temps (avec l'AVS) et en l'absence de distracteurs (salle différente de la salle de cours). L'AVS se chargera de faire le lien et de retransmettre ensuite le contrôle terminé au professeur si possible avec

des annotations précises décrivant les modalités dans lesquelles s'est effectuée cette passation. Enfin, une progression pourra être envisagée au cours de l'année et au fur et à mesure de l'approche de l'épreuve terminale si celle-ci est prévue. Les premiers devoirs pourront, ainsi, ne pas solliciter d'emblée un travail totalement rédigé. Des questions, ainsi qu'un protocole (qui devra être validé *in fine* par le rectorat afin de pouvoir être utilisé lors de l'examen) pourront, ainsi qu'il est pratiqué depuis les classes précédentes, s'y substituer.

Il s'agit là encore de préparer le professeur à mieux comprendre et donc à mieux cerner les difficultés spécifiques auxquelles sera confronté l'élève dans son domaine et, ce faisant, à accepter plus facilement la mise en œuvre d'adaptations *ad hoc*. La fiche proposée à titre d'exemple distingue les deux disciplines : histoire et géographie, même si elle indique que les problèmes rencontrés s'originent aux mêmes sources : les troubles visuospatiaux, en l'occurrence. La priorité, ici comme ailleurs, reste la même : convaincre l'enseignant que ces difficultés, toutes sévères qu'elles soient, ne témoignent nullement d'un déficit de compréhension mais bien plutôt du fait que les modalités de restitution attendues sont pour ainsi dire « contre-indiquées » dans le cas de la dys-exécution. Autrement dit, et une fois encore, il s'agit d'interroger ce lien devenu « automatique » entre les compétences à évaluer et la forme même des évaluations mises en place.

### En résumé

L'ESS, en tant qu'instance de rencontre et de discussion entre les différents partenaires chargés d'accompagner l'élève, joue un rôle essentiel dans le dispositif d'accueil. Elle a d'abord pour but de préciser au mieux les troubles de l'élève et d'en indiquer les effets, tentant de dissiper par là les craintes et les malentendus que génèrent bien souvent toutes les formes d'ignorance. Composée de personnalités aux compétences et aux points de vue divers, elle doit être le lieu où tous travaillent ensemble « au service de l'élève », chacun selon ses spécificités. Aussi, si l'élaboration et le suivi de la mise en œuvre du PPS constituent bien sa tâche principale, l'instauration de conditions propices à une écoute mutuelle en est sans doute le préalable. Beaucoup de projets échouent pour n'avoir pas su associer et impliquer tel ou tel partenaire.

### Clarifier les tâches respectives des partenaires

Sans bien sûr négliger le rôle considérable de chacun des partenaires impliqués dans le projet d'accueil et d'accompagnement de l'élève, on n'évoquera ici que les trois « principaux » d'entre eux : l'*auxiliaire de vie scolaire* (AVS), le *professionnel* ou la personne chargée de la remise en forme des sujets (ergothérapeute, rééducateur formé à la dys-exécution, parents de l'enfant ou du jeune...), les *enseignants*.

## L'auxiliaire de vie scolaire

### *L'accompagnement de l'élève « au quotidien »*

Les besoins d'un élève dys-exécutif sont multiples. Ils concernent de nombreux domaines et s'« invitent » à différents moments de la vie de la classe et plus généralement de la scolarité. L'AVS devra, dès son affectation, connaître exactement les tâches qui lui seront confiées. À cet effet, on pourra concevoir un *document synthétique* qui lui sera remis avant même le jour de la rentrée s'il s'agit de sa première affectation et qui pourra, par exemple *au début au collège*, prendre la forme des « fiches » ci-dessous.

### Rôles de l'AVS et préconisations

1. *Au début et à la fin des cours, pendant les interclasses* : aide à l'organisation matérielle et à la planification des actes (surtout en début d'année et avec recherche de l'autonomisation).

- Aider \*\*\* à se repérer dans :
  - les divers lieux de l'établissement (CDI, vie scolaire et administration, salle de permanence, toilettes, réfectoire...);
  - les différents moments de l'emploi du temps (heures de cours et matières, cours avec dispense, semaines paires et impaires, heures d'intervention de rééducateurs...).
- Aider \*\*\* à s'organiser matériellement (gestion du cartable et des affaires au moment de l'arrivée et du départ de la classe).
- Veiller à ce que \*\*\* ne soit pas l'objet de maltraitance (physique et/ou psychologique) en raison de sa « différence » par une surveillance à distance pendant les interclasses.

2. *Pendant les heures de cours* : « remédiation pédagogique » : réaliser un étayage, canaliser l'attention, reformuler et faire reformuler, stimuler, prendre des notes.

- Aider \*\*\* à se canaliser, à se recentrer sur l'information donnée. Se disperser, outre le fait d'engendrer des difficultés attentionnelles, a un coût cognitif et énergétique important (au niveau cérébral). Veiller à alterner les temps de concentration et de repos en augmentant progressivement les temps attentionnels et en diminuant la canalisation.
- Réduire au maximum la prise de note, ce qui permettra à \*\*\* de ne pas mettre toute son énergie dans la copie, le graphisme (problème de double tâche). Prendre les cours et devoirs en note en réservant à \*\*\* quelques tâches simples à définir contractuellement afin de respecter quelques principes (lisibilité, correction de l'organisation spatiale...) et de manière évolutive (écriture de quelques phrases simples : titres, légendes, date, sous-titres de chapitres...)
- Reprendre, reformuler toutes les consignes et les faire reformuler par \*\*\* afin de s'assurer de sa compréhension

3. *En dehors des heures de cours* : adapter les activités (supports et devoirs).

Les documents utilisés doivent être adaptés. Organiser son regard en saccades, suivre une ligne « sans décrocher », aller à la ligne... sont autant de tâches difficiles pour \*\*\* qui compromettent son accès rapide au sens. Les textes écrits trop petit, avec des interlignes espacés sont à proscrire. Ceux avec trop d'informations de type différent (photo, graphiques, textes...) également. Ils devront être remis en forme selon les prescriptions de l'ergothérapeute (police, corps, interlignage, retour à la ligne après chaque point, bord vert à gauche, rouge à droite...). Les cours fournis par les professeurs pourront être réadaptés (utilisation de scanner à prévoir) ce qui supposera qu'ils soient donnés à l'avance. En Français, les textes étudiés devront également être remis en forme et dans la mesure du possible, eux aussi être donnés à l'avance.

### *La passation des contrôles et devoirs*

Sans l'AVS les adaptations présentées au fil de cette partie auraient toute chance de rester « lettres mortes ». Aussi précises soient-elles, fussent-elles accompagnées de « protocoles », « fiches-guide » ou autres « trames de réflexion », aucune d'entre elles ne saurait en effet suffire à constituer une aide véritable si elle n'était pas « intégrée » par la personne chargée de leur passation. Deux voies pourront en ce sens être suivies.

- Celle d'une *formation* non seulement « *théorique* » mais également « *pratique* ». Accompagner un élève dys-exécutif – on l'aura sans doute compris à la lecture des chapitres précédents – nécessite en effet des compétences de « haut niveau » que l'on ne saurait poser comme allant de soi. Concernant le plan « théorique » de cette formation, on rappellera que l'AVS non seulement participe *de droit* à l'ESS, mais est destinataire sous « forme commentée » de tous les documents mentionnés précédemment. Sur le plan « pratique » on pourra imaginer – et là encore, le PPS sera amené à jouer tout son rôle – que quelques heures soient dévolues pour cette mission à un professionnel *ad hoc* (ergothérapeute, notamment). On pourra ainsi faire en sorte, sans qu'il soit besoin pour autant de prévoir des heures spécifiques, que l'AVS assiste, sur le temps scolaire de l'élève, à des séances de rééducation afin de mieux apprécier les conduites à tenir en différentes situations (contrôle de l'impulsivité, étayage verbal par des séries de « questions fermées », passation de QCM, aide à l'organisation et à la planification...).
- Parallèlement, on pourra rédiger un *document* (cf. encadré, un exemple possible valant dès le début du collège) comportant une série de *conseils*, document qui lui sera remis également, à l'instar du précédent, et commenté en tout début d'année.

### Conseils à l'attention de l'AVS

#### Problèmes de la passation des évaluations

*Même adaptées, celles-ci sont délicates du fait de la grande « impulsivité » de \*\*\* et de sa « rigidité cognitive ».*

▪ Le plus souvent \*\*\* connaît la réponse mais celle qu'il fournit spontanément est en général erronée (la seconde étant, quant à elle, le plus souvent exacte). D'où l'importance de contrôler (et de l'aider à contrôler) son impulsivité.

*Conseils* : on peut, par exemple, lui faire poser les mains sur les genoux, retarder le moment de l'écriture (pose du stylo), du geste (si la question écrite est à choix multiples) ou de la réponse orale.

▪ En cas d'erreur, ne pas hésiter à reposer la question. En général, ce simple « retour » est suffisant. Il peut être assorti d'une remarque ou question qui l'obligeront à prendre le temps de la réflexion.

▪ Les réponses de \*\*\* sont parfois déroutantes, pouvant même sembler « hors sujet », voire absurdes. Pourtant, elles ont le plus souvent leur « logique propre ». Sa « rigidité » sur le plan cérébral le pousse en effet parfois à se « fixer » sur un son, un geste, une idée... et à enchaîner en oubliant la question ou consigne. Il faut alors l'interrompre et le « ramener » vers le sujet.

### Aides et guides à utiliser

Nombre de ses aptitudes à restituer ce qu'il sait dépendent de la forme (écrite ou orale) des questions qui lui sont posées. Une des règles majeures est d'*éviter les questions ouvertes et/ou trop générales et abstraites* comme celles de définition («qu'est-ce que? ...») ou celles nécessitant l'organisation de plusieurs éléments dans un raisonnement logique («Explique-moi...») ou même simplement chronologique («Résume-moi...», «Raconte-moi...»).

▪ *Conseil 1* : préférer toujours les questions « fermées » et recourir si nécessaire aux exemples plutôt qu'aux généralités.

– Ex. 1 : ne pas demander de donner la définition d'un verbe ou d'un nom mais donner des exemples et les lui faire classer.

– Ex. 2 : face à une erreur (il dit «verbe» à la place de «nom» ou l'inverse) lui demander s'il peut le conjuguer avec je, tu..., si on peut placer devant lui un déterminant «un» ou «le»... ou encore le faire et lui demander de réagir : «Si je dis : 'un danser', est-ce que cela convient? »).

▪ *Conseil 2* : utiliser, quand cela est possible, des QCM (cocher, entourer, souligner, montrer, rayer...) à l'écrit mais aussi à l'oral.

– Ex. 1 : Constantinople est : 1. un empereur ; 2. une ville ; 3. un pays.

*Mais attention!* : ses problèmes de «rigidité cognitive» le conduisent parfois à s'«aimer» sur la dernière proposition! Là encore, il est nécessaire de contrôler au maximum son impulsivité.

▪ *Conseil 3* : utiliser les exercices à relier (en conjugaison par exemple, plutôt que les exercices «à trous» où \*\*\* doit compléter la terminaison) ou écrire un verbe conjugué en commettant plusieurs erreurs et lui demandant de les corriger (cette forme d'exercice se montre, en général, très opérante).

▪ *Conseil 4* : avant de proposer un exercice ou une question, il est souvent utile de les faire précéder de quelques aides qui constitueront une «trame» de réflexion.

– Ex. : plutôt que de lui demander «abruptement» «le nom de la ville fondée en 330» il est préférable de lui rappeler qu'un Empereur romain a fondé une grande ville. De lui demander éventuellement s'il sait de quel pays était cet Empereur, s'il sait son nom, la date (par QCM) de la fondation de cette ville et enfin seulement de passer au nom de la ville en question. Des aides peuvent également lui être fournies par des indices donnant des précisions sur la ville en question (ville romaine...).

– Ex. 1 : \*\*\* pourra dire que l'Empire romain a été partagé en Empire d'occident et pour l'Orient, parler d'«O-réole»... se fixant ainsi sur le «O» et par association d'idées allant chercher l'auréole qu'il aura vue sur les mosaïques représentant Justinien.

– Ex. 2 : \*\*\* pourra dire «Constantinople» pour «Constantin»; «byzantin» pour «Byzance»; «Justin» pour «Justinien»... sans pour autant confondre ces mots sur le plan du sens (quelques questions suffisent en général à le vérifier). Ces confusions tiennent en effet, pour certaines, à l'appréhension et la confusion visuelle et/ou sonore de ces mots.

▪ *Conseil 5* : avant la lecture d'un texte, même remis en forme, il faut attirer son attention sur le fait qu'on va y évoquer des personnages dont il devra ensuite parler (donner leur nombre, leur nom...). Dans les premières classes du collège, on pourra opter pour une formule simple du type : «Tu seras bien attentif car ensuite je te demanderai de...»; mêmes observations quant aux lieux, temps, actions... D'une manière générale, on veillera à ne pas laisser \*\*\* découvrir seul le texte avant cette phase préalable.

- **Conseil 6** : face à un problème complexe comportant plusieurs tâches à enchaîner logiquement et chronologiquement bien formuler la consigne (« Nous allons d'abord lire ce texte et tu devras ensuite... »; « Nous allons faire un travail pour apprendre..., nous commencerons d'abord par..., puis nous... ») et la faire reformuler par \*\*\* (« Dis-moi ce que tu dois faire », « Comment vas-tu t'y prendre pour... »).
  - Ex. : pour vérifier sa compréhension de la structure des textes narratifs, lui rappeler tout d'abord qu'ils sont tous composés de plusieurs « épisodes » qui se suivent, les nommer, les décrire (« Dans la situation initiale, on présente les personnages, le cadre... »). Surtout ne pas demander à \*\*\* de « couper » le texte en ses différentes « parties » (trop difficile du fait de ses troubles neurovisuels et de se repérer dans un texte). Passer prioritairement par le « sens » en lui demandant par exemple de dire ce qui se passe dans la situation initiale, puis quel est l'élément perturbateur... et prendre en note ses réponses. Quelques questions peuvent lui être proposées afin de le guider et lui éviter d'oublier des points importants du récit (personnages, actions...).
- **Conseil 7** : en cas de « dictée à l'adulte », il faut le guider par des questions précises. Celles-ci peuvent concerner tous les éléments principaux de l'histoire (ce qui nécessite qu'elles aient été préparées avant).
  - Ex. : « De qui parles-tu ? », « Que se passe-t-il ? », « Quand cela ? », « Mais où cela se passe-t-il ? », « Qu'est-ce qu'a fait X pour... ? », « Que se passe-t-il à la fin de cette histoire ? »...
- **Conseil 8** : quand le raisonnement à tenir comporte trop d'éléments à enchaîner, il faut aider \*\*\* en décomposant le problème en ses différentes phases (séquençage) en attendant qu'il parvienne à le faire de lui-même.
  - Ex. : « Tu me dis que X a fait... mais que s'est-il passé alors ? », « Est-ce X qui est l'auteur de... », « A provoqué... »...
- **Conseil 9** : aider \*\*\* à écrire :
  - *présentation et organisation de la page* : il faut y insister en lui adressant des questions simples, bref, verbaliser : « Où vas-tu commencer à écrire ? Montre-moi », « Que dois-tu faire lorsque tu atteins la marge rouge ? » (cf. chapitre 6), « Montre-moi où tu dois aller alors »...
  - *écriture* : quand cela est possible (en individuel, lors des évaluations), obliger \*\*\* à découper à l'oral en syllabes les mots complexes. Il doit dire, syllabe après syllabe et écrire au fur et à mesure ce qu'il a dit (faute de quoi il « oublie en route » et est perturbé à la répétition de certaines lettres). On peut l'aider en scandant soi-même les syllabes et en les frappant sur la table. Comme pour toutes les autres activités, on peut le guider par des questions du type « Que veux-tu écrire ? », « Comment vas-tu faire pour écrire... ? », « Quelles lettres dois-tu... pour écrire... », « Qu'as-tu écrit ? », « Qu'as-tu oublié ? »...

Si, dans ce domaine tout particulièrement, on comprend que la tâche de l'AVS est assez délicate, elle l'est peut-être davantage encore lors de la passation des épreuves dites de « production » (français, langue vivante, histoire...). Celle-ci devra donc impérativement être guidée et assistée. Comment questionner le jeune dys-exécutif de la manière la plus adaptée (cf. le problème déjà évoqué des questions « fermées » face aux questions « ouvertes »)? Comment l'aider à exprimer ce qu'il ressent, conçoit, pense et analyse le plus souvent correctement (le fait d'initier la réponse de l'élève en proposant un *mot*, voire un *premier phonème*, suffisant parfois à « déclencher » la formulation de la phrase

entière)? Comment lui permettre d'enrichir ses propositions à la fois sur le plan du sens et sur celui de la complexité de la langue, sans induire les réponses (*cf.* le travail mentionné plus haut qui vise à reprendre systématiquement les « premiers jets » de l'élève et à lui faire complexifier par ajout d'adjectifs ou d'adverbes)? Autant de questions et problèmes que les professionnels – et sur la base des divers documents qui lui seront fournis – devront l'aider à affronter.

### *Les conditions de l'accompagnement*

Si, pour l'AVS chargée d'accompagner l'élève dys-exécutif, l'exercice maîtrisé de telles compétences suppose d'être formé(e) et soutenu(e) le plus possible, on conviendra alors qu'il faille en tirer toutes les conséquences sur le plan institutionnel et administratif. Comment imaginer en effet, face à un tel dispositif, qu'on soit contraint de tout « remettre sur le métier » à chaque nouvelle rentrée? Que l'AVS soit affecté(e) auprès de l'élève *plusieurs années consécutives* devrait donc relever de la simple évidence. Par ailleurs, si du moins l'on entend assurer un accompagnement efficace et à la hauteur des enjeux, comment concevoir qu'il (elle) puisse ne pas être aux côtés de l'élève durant tout le temps nécessaire<sup>140</sup>? Car il n'en va pas seulement de l'impact d'une absence de « secrétariat »<sup>141</sup> mais bien de la cohérence même de l'accompagnement proposé. *Quid* en ce cas de l'étayage pourtant indispensable? *Quid* de la reprise « en temps réel » des propos de l'enseignant? *Quid* de l'aide à la concentration sans laquelle rien ne serait possible?

### *Un rôle « pivot » ou d'« interface »*

Ces compétences « techniques » perdraient pourtant de leur efficience si elles n'étaient redoublées d'autres, *également* importantes. L'AVS, en effet, occupe une « place pivot » dans le dispositif d'accueil et d'accompagnement de l'élève. Au carrefour des intérêts parfois divergents des parents, des enseignants, des rééducateurs, du « milieu médical » ou plus généralement de l'institution scolaire, il (elle) occupe un « lieu » tout à la fois central et stratégique<sup>142</sup>. Favoriser au quotidien la communication et les échanges entre tous les « acteurs » (famille, enseignants...), faire circuler l'information (on pourra prévoir un ou plusieurs « cahiers de liaison » en fonction de la nature plus ou moins confidentielle des propos qui y seront inscrits et donc des partenaires auxquels ils se destinent),

140 On pourra bien sûr réfléchir à la possibilité de laisser, en EPS par exemple et dans l'optique de la poursuite d'autres objectifs que ceux relevant du strict apprentissage scolaire, des temps où l'élève pourra se retrouver avec ses pairs sans autre accompagnement que celui de son professeur mais il n'est pas certain qu'un tel choix ne rencontre pas de limites, sauf à tenir la discipline pour « secondaire »...

141 Sur ce point il est toujours possible de trouver des palliatifs divers (prise de notes par des camarades de la classe, photocopies du cours...).

142 Cette situation est d'autant plus difficile à affronter pour les AVS qu'elles (ils) ne peuvent s'appuyer, pour l'heure, sur aucun statut au sein même de l'Éducation nationale. On peut souhaiter que les futures ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), qui verront le jour à la rentrée de septembre 2013, fassent la place qu'elle mérite à cette question sensible.

« dédramatiser » ou désamorcer un conflit qu'il (elle) sentira latent ou déjà installé, le tout en suscitant la confiance de tous... telles sont les tâches qui lui sont assignées dont on conviendra pour le moins qu'elles sont tout autant nécessaires qu'extrêmement délicates<sup>143</sup>.

### **Les professionnels (ou personnes) chargés de la remise en forme des devoirs**

La lecture des chapitres précédents aura peut-être suffi à s'en convaincre : l'intervention d'un professionnel « au fait » de la dys-exécution est une pièce fondamentale dans le dispositif d'accompagnement et une condition majeure de la réussite du projet. C'est sur lui en effet que l'on pourra s'appuyer, dans un premier temps, non seulement pour assurer la remise en forme et l'adaptation des devoirs, mais pour établir des « passerelles » entre des « mondes » qui, jusqu'à l'accueil de l'élève, avaient tendance à s'ignorer.

#### *Un rôle de « médiation »*

L'« irruption » dans le « monde éducatif » d'un professionnel comme une ergothérapeute ne va pas de soi. Les enseignants, outre le fait, parfois, de découvrir l'existence même de ce métier, ne sont en rien préparés à travailler avec celles qui l'exercent. Acceptée, reconnue en tant que telle dans la sphère privée de l'élève, la rééducation en revanche « interroge » le monde enseignant lorsqu'elle a lieu sur temps scolaire et de surcroît concerne les apprentissages eux-mêmes. Comment désamorcer les possibles conflits ? Comment éviter les éternelles questions liées aux « territoires » respectifs et aux problèmes de légitimité que celles-ci engendrent ? Pourtant cette collaboration est bien *indispensable*, si du moins l'on entend mener au mieux le projet engagé. Clarifier le rôle de chacun est donc la première exigence. L'ergothérapeute n'est nullement un médecin. Elle peut donc « parler clair » aux enseignants. Nul « secret médical » ici, venant compliquer les échanges, en rompre la symétrie, voire poser une hiérarchie. L'ergothérapeute connaît les troubles de l'élève mais cette connaissance ne lui confère aucun « pouvoir ». Elle ne « prescrit » et n'« indique » rien mais *préconise* seulement. Ce point est important : sans lui, il y aurait peu de chance que s'installe un climat de confiance réciproque. Si le médecin scolaire ou le spécialiste peut présenter la « pathologie » en termes « scientifiques », c'est bien à l'ergothérapeute qu'il reviendra de les traduire dans un langage « commun » à tous (responsables institutionnels, famille, professeurs). Mais se faire « entendre » des enseignants suppose également de ne pas « empiéter » sur leur

143 On ne dira rien ici des difficultés qui sont propres aux AVS en général, et ce, quelle que soit la nature du handicap présenté par l'enfant qu'elles (ils) accompagnent, nous bornant à signaler qu'un travail de « supervision » – qui pourrait avoir lieu dans le cadre de la formation dispensée par les directions académiques – serait à l'évidence utile. Par ailleurs, éviter les « effets de bulle » qui isoleraient l'élève du groupe classe et renforceraient une excessive responsabilité de l'AVS est indispensable. Il faudra donc nécessairement réfléchir aux moyens de favoriser le maintien des interactions entre l'élève dys-exécutif, ses pairs et ses professeurs.

domaine de compétences et de les associer le plus étroitement possible. Cela exige du « tact » et une bonne connaissance du monde de l'école.

Montrer, par la tenue de propos simples et donc aisément accessibles, que les troubles de l'élève ont des répercussions qu'il est indispensable de bien identifier si l'on veut éviter les interprétations hâtives et erronées. Insister pour ce faire sur les caractéristiques essentielles de cette « pathologie » et notamment sur la préservation chez les élèves qui la présentent d'une intelligence dans la « norme ». Convaincre – et la comparaison avec le handicap moteur peut souvent y aider – que tout est affaire de compensation, d'adaptation et de « contournement » et nullement de dérogation ou de baisse du niveau d'exigence. Faire en sorte, du coup, que toute demande de « bienveillance », ne s'effectue pas au détriment du respect de l'élève (de son niveau réel de compétence) et ne compromette ainsi ses chances de progrès. Telle pourra être la première « feuille de route » qui lui sera confiée.

### *Des adaptations « acceptées » et fruits d'une collaboration réelle*

On l'a dit, rien ne pourra se faire si ne s'instaure pas très tôt, un *climat de confiance* entre professionnel (ergothérapeute) et enseignant(s). Cela suppose, une fois encore, d'opter pour la clarté en matière de compétences et de responsabilités respectives. L'ergothérapeute ne saurait en effet se substituer au professeur dont elle n'a ni les compétences ni la responsabilité sur le plan institutionnel. L'inverse vaut tout autant. Comment favoriser alors un travail en commun ? Au-delà des efforts et de l'implication des uns et des autres, la première condition est d'abord « théorique ». Expliquer, faire comprendre, telle est l'exigence cardinale. Elle n'est en rien hors de portée si l'on pose du moins que l'appétence intellectuelle, le goût de l'explication et la curiosité, le désir de faire réussir les élèves et notamment les plus « fragiles » d'entre eux, ne sont pas étrangers à l'« ADN » des enseignants ! Le premier but des adaptations proposées sera pour ainsi dire « tactique » : montrer – démontrer ! – que cet élève rebelle à toute évaluation classique peut, grâce à elles, attester de ses compétences réelles. En un mot : réussir. Malgré son handicap. Ce point est loin d'être négligeable<sup>144</sup>. La valeur d'une adaptation ne se mesure-t-elle pas à l'aune de la capacité qu'y trouvera l'élève à faire la preuve de ce qu'il sait – quelle que soit, par ailleurs, la « qualité » de ce qu'il sait ? Qu'un enseignant vérifie – et peu importe alors la note – que l'élève peut tout à fait être évalué, à condition qu'on lui propose des *formes adéquates*, est donc une première « victoire »<sup>145</sup>. Pourtant une autre étape reste encore à franchir sur le plan de l'*acceptation véritable* de ces adaptations. Elle met en jeu le respect évoqué plus haut des compétences et responsabilités de chacun. L'enseignant, au même titre que l'ergothérapeute, ne saurait

144 On rappellera seulement que le propre des enfants présentant des troubles « dys- » ou TSA est d'abord, dès les premières années de la scolarisation, non pas de se voir attribuer de « mauvaises » notes ou appréciations mais de résister à toute évaluation *en tant que telle*.

145 Victoire « provisoire » à vrai dire, tant d'autres obstacles considérables se présenteront encore, qui seront abordés plus bas.

en être dessaisi. Concrètement, si on peut ne pas attendre de lui un travail supplémentaire conséquent – en convenant que la remise en forme des devoirs sera assurée par l'ergothérapeute – on veillera néanmoins à ce qu'un équilibre s'instaure entre les deux « parties ». Ainsi, l'ergothérapeute s'engagera-t-elle de son côté à soumettre ses adaptations au professeur concerné – pour avis, conseil et *in fine* validation – à charge pour celui-ci de lui fournir l'énoncé du devoir ainsi que des indications sur les réponses attendues quelques jours ou semaines auparavant, faute de quoi sa date de remise s'en trouvera forcément différée. Au-delà de son intérêt pratique évident, cet accord concernant les modalités concrètes de collaboration<sup>146</sup> permettra de reconnaître clairement l'autorité pédagogique comme l'attribut du seul professeur, ce qui, dans la recherche d'une confiance mutuelle, est tout sauf négligeable.

### *Et passer le relais...*

L'ergothérapeute ne saurait toutefois être l'unique personne à être « habilitée » à remettre en forme les devoirs et assurer leur passation. Assez vite, le relais, en effet, devra être passé à d'autres, susceptibles de la remplacer (AVS, professeurs eux-mêmes s'ils se portent volontaires, parents), au quotidien en partie, voire en totalité. La multiplication des contrôles au fil du cursus de l'élève, les difficultés inhérentes à certaines disciplines (on pensera à la géographie notamment où le travail de remise en forme des documents est particulièrement consommateur de temps)... tout concourra très vite à épuiser le volume d'heures qui lui sera affecté<sup>147</sup>. Cette *prise de relais* n'est donc pas seulement souhaitable, elle est *nécessaire*. Bien entendu elle devra être *préparée*<sup>148</sup>. À terme en effet, et pas exclusivement pour des raisons de contraintes pratiques, il deviendra indispensable que l'ensemble des personnes gravitant autour de l'enfant ou du jeune, s'impliquent, dans la mesure du possible, dans le projet d'accompagnement. C'est ainsi que l'AVS, mais également la famille, pourront, si le climat de confiance évoqué maintes fois plus haut parvient à s'instaurer, être amenées à assurer elles-mêmes la passation d'une partie des devoirs<sup>149</sup>. Reprenant le travail de l'ergothérapeute qui, dans les épreuves dont elle aura assuré la passation, aura pris soin d'égrener dans la marge toutes les observations utiles

146 On ne devra pas perdre de vue, en effet, que la réalisation de ces adaptations est extrêmement « chronophage »...

147 Par ailleurs, et dans la mesure où ce nombre excède très rarement 2 ou 3 heures hebdomadaires, on devra prendre en compte qu'au moins une de ces heures devra être effectuée au domicile de l'enfant ou du jeune et consacrée à un travail non exclusivement « scolaire ».

148 On a évoqué plus haut la formation de l'AVS mais on pourra imaginer que les parents de l'enfant ou du jeune bénéficient également de conseils pratiques.

149 Le but, bien sûr, est que ceux-ci soient tous effectués durant le temps scolaire mais on pourra imaginer qu'à titre exceptionnel, et en accord avec les professeurs, pour des raisons de contraintes pratiques, certains d'entre eux soient effectués au domicile même de l'élève.

concernant leur déroulement concret (temps passé pour telle ou telle partie du devoir, type de questions posées à l'élève et formulation précise employée, réactions de celui-ci...), l'AVS ou la famille en faisant montre de « *pédagogie* » et en étant soucieux de *transparence* pourront ainsi jeter les bases d'une collaboration durable.

### **Le « monde enseignant » et ses « résistances »**

Confrontés de plus en plus fréquemment à des élèves présentant des troubles des apprentissages par « effet mécanique » de l'application de la loi de 2005, beaucoup d'enseignants s'inquiètent. Face au manque cruel de formation dans ce domaine, à l'absence d'AVS – ou à sa présence dans des conditions peu satisfaisantes (quotité d'heures allouées pour l'accompagnement, formation...), au nombre insuffisant de professionnels compétents susceptibles de les conseiller (ergothérapeutes, notamment)... certains pourraient légitimement être tentés de « baisser les bras ». Pourtant, comment ne pas reconnaître que des progrès sensibles ont été accomplis depuis ces dernières années. Sur le plan de la connaissance des troubles, d'abord. Sur celui de sa diffusion, ensuite, dans une partie au moins du « public » concerné. Reste que la route à suivre (à tracer !) est longue et avant qu'elle ne débouche sur une réelle amélioration des conditions faites aux enfants, beaucoup d'entre eux risquent encore d'être orientés vers des structures ou des dispositifs inadaptés<sup>150</sup>. Ne pas laisser se refermer la porte entrouverte par la loi est donc une exigence tout à la fois morale et politique. Cela suppose de la lucidité et un peu de courage. Celui de dire d'abord que si les enseignants ne sont pas tenus à l'impossible, s'ils sont trop souvent seuls et désarmés face à ce manque de formation évoqué plus haut, les moyens pourtant ne manquent pas, aujourd'hui, pour qui fait montre d'un peu de curiosité<sup>151</sup>. Pourquoi tant d'inquiétude, alors ? De désarroi, parfois ? Quelles résistances ou quels obstacles peut-être plus profonds minent l'institution et ses représentants ?

#### *La domination du « paradigme psychosocial »*

Historiquement, le système éducatif français, dans son approche théorique et pratique des enfants en difficultés, s'est constitué puis organisé sur la base des analyses de type psychosociologique nées dans les années soixante. Des sociologues comme Pierre Bourdieu notamment, en dénonçant la reproduction par l'école des inégalités sociales et culturelles, ont mis l'accent sur l'importance majeure du milieu familial et social comme facteur de réussite ou d'échec des élèves. Parallèlement, la reprise de certaines théories de type psychologique et psychanalytique développées aux États-Unis et en Europe, a contribué à mettre au premier plan la dimension psychoaffective comme élément fondamental de

150 On n'évoquera pas ici le problème douloureux des orientations par défaut ou sur la base de diagnostics erronés encore bien trop fréquents dans ce type de « pathologie »...

151 On rappellera seulement le remarquable travail effectué par les associations de parents d'enfants « dys- » aisément consultable en ligne.

la stabilité, de l'équilibre de l'enfant et, par voie de conséquence, de sa réussite scolaire. On ne discutera pas ici la pertinence de telle ou telle de ces conceptions du point de vue « scientifique ». Il suffira d'observer que c'est dans leur sillage que se sont peu à peu installées, puis développées des analyses et des pratiques, qui ont fini par s'imposer partout au sein de l'institution scolaire, entérinant par là l'idée d'un *seul modèle explicatif possible* de la difficulté et de l'échec scolaire.

Or ce « modèle » ou « paradigme » pose plusieurs problèmes, à la fois sur un plan général, théorique et pratique et sur celui de ses incidences sur la compréhension et la prise en charge par le « monde enseignant » des « troubles dys- » – et notamment de la dys-exécution – dont il est question dans ce livre.

### D'abord un problème général

Des *corrélations* que mettaient en évidence les travaux des sociologues des années soixante, entre milieu social et culturel d'origine et réussite scolaire<sup>152</sup>, l'opinion a tiré une *vulgate* dont les effets dévastateurs n'ont peut-être pas cessé de se faire sentir près de cinquante ans plus tard. Que des *liens* aient pu être montrés entre le milieu familial, son « investissement » dans la culture et le savoir en général, la qualité de la relation affective qui s'y est développée et les éventuelles difficultés de ceux qui en sont issus, sur le plan scolaire comme sur le plan social et comportemental, est une chose sur laquelle on pourra sans doute s'accorder ; que ces *corrélations*, en revanche, se muent en une *causalité de type explicatif*, en est une autre. L'accepter serait reconnaître du même coup une forme de *déterminisme* aux accents de *fatalisme* ou pis, de *misérabilisme*. Autant dire que le destin de certains serait d'emblée tracé. Face à la domination d'un tel modèle, d'autant plus insidieux qu'il ne pourra jamais s'avouer comme tel, le désarroi se lit dans les esprits et les pratiques de nombre d'enseignants. Comment résister aux risques de déresponsabilisation, conséquence directe de tous les fatalismes ? Comment ne pas céder aux charmes des « sirènes moralement correctes », chantres de la *victimisation* ?

### Comme un « flou conceptuel »...

Sur le plan théorique, ce modèle pose également problème en ce qu'il s'étaye sur une conception pour le moins « vague » de la causalité, autorisant ainsi toutes sortes d'interprétations plus ou moins rigoureuses dont certaines flirtent même avec un réductionnisme simpliste. Que nous ont réellement appris les analyses des années quatre-vingt sur l'échec scolaire et ses causes hormis le fait qu'il était « multifactoriel » ? Et parmi ces facteurs qui semblent influencer sur la scolarité de l'élève, y en a-t-il un qui soit déterminant ? Premier ? Pour le dire autrement et plus généralement, à quel type de causalité est-on censé avoir affaire ? Comment, face à toutes ces questions, ne pas convenir que toutes les analyses de l'époque nous laissent, au fond, sans véritables réponses.

152 On se limitera ici à citer les premières études de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui portaient à l'époque sur l'accès à l'université et non pas, comme les enquêtes actuelles, sur l'obtention de tel ou tel diplôme. Cf. *Les héritiers*. Paris : Minuit ; 1964.

### ...qui retentit sur les pratiques

Une telle incertitude dans le domaine de la connaissance théorique lorsqu'elle concerne la « matière » humaine et sociale ne devrait pas surprendre et encore moins choquer si elle n'engendrait autant d'effets sur le plan des pratiques et n'affectait, du coup, la prise en charge des élèves en difficultés. Le risque est grand, en effet, que de telles connaissances à la solidité parfois fragile, finissent par donner lieu à des pratiques tout aussi hésitantes qu'empiriques, en rabattant pour ainsi dire tous les problèmes d'apprentissage et de comportement sur des problèmes psycho-socio-affectifs. Que faute d'évaluation<sup>153</sup> méthodique de celles-ci chez les maîtres spécialisés (des RASED notamment) et de validation des outils employés pour la remédiation, cognitive ou sociale, l'accompagnement proposé ne soit pas à la hauteur des enjeux.

### Le problème spécifique des « dys- »

#### Conflit récurrent entre « psys » et « neuros »

Le problème lié aux « dys- », tant sur le plan de leur compréhension que sur celui de la prise en charge qui en découle, ne surgit pas « hors contexte ». Outre qu'il n'est pas sans lien avec ce qui a été évoqué précédemment et qui concerne les élèves en difficulté en général, il contribue à réactiver un débat déjà fort ancien, à l'origine de type philosophique, sur la nature de l'esprit et de la pensée (spiritualisme contre matérialisme) mais qui, depuis le développement des neurosciences, a pris un « relief » particulier. Le « cas » Phineas Gage que certains<sup>154</sup> ont opportunément remis en lumière, aurait dû inviter, en son temps, à pousser plus avant la réflexion sur l'organisation neurale qui sous-tend non seulement les fonctions cognitives mais la gestion plus générale du comportement (adaptation sociale, maîtrise des émotions...). Mais l'« histoire » en a « décidé » autrement et la psychanalyse freudienne<sup>155</sup> a rapidement recouvert ces questions dans les décennies qui ont suivi, au point

153 On sait que cette question de l'évaluation des pratiques est sensible chez les enseignants. Dans les années 1984-1985, les GAPP (Groupements d'aide psycho-pédagogique), prédécesseurs des actuels RASED (Réseau d'aide et de soutien aux élèves en difficulté), avaient donné lieu à une évaluation nationale dont les résultats n'avaient jamais été rendus publics...

154 On pense bien sûr aux travaux d'Antonio R. Damasio in *L'erreur de Descartes*, Odile Jacob, Paris, 2001 pour la traduction française mais publié en 1994 pour la version en anglais chez A. Grosset/Putnam Books et *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions* également chez Odile Jacob, Paris, 2003 pour la traduction française. Ce célèbre cas du XIX<sup>e</sup> siècle avait en effet clairement mis en évidence le lien non seulement entre la capacité de raisonnement et la lésion cérébrale survenue chez cet homme au niveau des lobes frontaux mais également ses effets en termes de comportements sociaux et de gestion des émotions.

155 On évoque là plutôt ce que celle-ci est devenue car on sait que les préoccupations de Freud au début de sa carrière – et notamment au cours des années où il fréquenta Charcot – n'évacuaient nullement cette question du « substrat biologique » de la psyché.

parfois d'en confisquer le thème. Comme certains défenseurs de la rencontre et du dialogue entre neurosciences et psychanalyse<sup>156</sup> n'hésitent pas à le soutenir, la France met « une certaine résistance à participer à ce mouvement ». La réaction plus que « frileuse » de certains partenaires institutionnels de l'Éducation nationale (sociaux, médico-sociaux, rééducateurs, structures d'aide type CMP ou CMPP) à la problématique des « dys- » en atteste malheureusement quotidiennement. L'idée que le *comportement* au sens neuropsychologique du terme puisse renvoyer à un « substrat biologique » est fréquemment rejetée au profit d'une lecture de type « psychologique » et/ou sociale. L'enfant ou le jeune dys-exécutif, compte tenu des effets sociaux et émotionnels de cette « pathologie », se retrouve assez naturellement au cœur de ces débats, voire de ces affrontements, plus idéologiques que scientifiques. Confondre, par exemple, des persévérations (langagières, idéiques, motrices et gestuelles...) avec des « stéréotypies » ne revient pas seulement en effet à faire le choix d'un « modèle » théorique contre un autre mais à opter pour un type de « prise en charge » très différent<sup>157</sup>. Selon le « paradigme » psychologique, les manifestations déviantes de l'enfant ont statut de symptôme. Tenter d'y mettre un terme est donc non seulement improductif (c'est l'effet « cocotte-minute ») mais de surcroît risqué. Pourtant, ainsi qu'on<sup>158</sup> a pu justement l'écrire, les persévérations se distinguent des stéréotypies sur plusieurs points majeurs.

- À la différence des comportements aberrants qui prennent leur source dans des troubles psychiques ou psychiatriques, les *persévérations* que présente le sujet dys-exécutif sont *toujours initialement motivées*. Elles ne sont donc ni insensées ni pure manifestation de quelque cause enfouie et qui réémergerait à la conscience et/ou au corps. Il suffit pour s'en assurer d'observer la personne et de faire montre de l'attention nécessaire.
- Enfin, ces *persévérations parasitent* le comportement du sujet qui ne peut, de ce fait, mener à terme son action, son raisonnement ou son discours. L'interruption et le stoppage engendrent donc un véritable *soulagement* – il suffit là encore d'avoir été au contact de sujets dys-exécutifs pour s'en convaincre rapidement – ce qui n'est nullement le cas chez ceux souffrant de troubles de type « psychologique ».

Cette « idéologisation » de la question des « dys- » se manifeste *tous azimuts* et on peut sans grande peine en lire des signes à de nombreux niveaux, aussi bien *dans*, qu'*à l'extérieur* du champ éducatif. Les professionnels qui tentent de

156 On pense ici tout particulièrement aux tentatives que l'on pourrait dire « courageuses », dans un climat souvent tendu, de jeter des ponts entre ces deux disciplines en en rappelant d'abord les liens historiques et épistémologiques et en esquissant une collaboration concrète en termes de suivi thérapeutique de patients. On renverra sur ces questions à l'ouvrage *Vers une neuropsychanalyse ?* de Lisa Ouss, Bernard Golse, Nicolas Georgieff, David Widlöcher et ses nombreux autres contributeurs. Odile Jacob, Paris, 2009.

157 Ce point a été abordé sur le plan pratique au chapitre 6.

158 Cf. notamment Michèle Mazeau in *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson ; 2005. p. 209.

former et d'informer à ce sujet, souvent sous le feu des critiques, ne le savent que trop bien. Accusés de vouloir « médicaliser » les problèmes des élèves – comme si le recours à la « médecine » était synonyme de « danger »<sup>159</sup> – par ceux qui, n'hésitant pas à jouer sur une prétendue « heuristique de la peur »<sup>160</sup> très en vogue depuis cette dernière décennie, font de la science la source de tous nos maux, on leur demande de préférer aux avancées actuelles issues des neurosciences les « certitudes d'hier », non pas au nom de leur plus grande efficacité mais de leur « humanisme ». Considérés parfois, quand ils soutiennent l'indication d'un traitement médicamenteux, comme les complices d'un *contrôle social* censé se généraliser, on leur reproche, une fois encore, de préférer « étouffer le symptôme ».

### **Exemples emblématiques du débat**

On se limitera ici à quelques exemples mais emblématiques. Le discours parfois véhiculé par certains « spécialistes » de l'éducation qui, lors de conférences ou de congrès divers, dénoncent la véritable « camisole chimique » par le biais du méthylphénidate, censée se généraliser à la demande des familles, voire de la société tout entière, et pour ce faire n'hésitant pas à répandre des contre-vérités quant à la nature même du traitement en question et les conditions de son indication. Sur ces points importants, on rappellera seulement que, contrairement à ce qui est parfois dit avec beaucoup de légèreté, le méthylphénidate n'est en rien un médicament de la famille des *neuroleptiques* qui aurait pour finalité de « calmer » mais bien des *psychotropes* dont le but est d'exciter les fonctions inhibitrices défaillantes chez la personne. Il ressort de cela plusieurs choses :

- son inscription au « tableau A » en pharmacologie et le fait qu'il ne saurait, en France, être délivré sans « garantie » (primo-indication en milieu hospitalier exclusivement, suivi et réévaluation de la posologie pendant un an avec évaluations régulières des capacités attentionnelles et cognitives de l'enfant, surveillance en termes d'effets secondaires possibles, passage de relais au bout d'un an à un médecin spécialiste ou généraliste qui délivrera *mois à mois* l'ordonnance nécessaire...);
- que ses effets n'ont donc une chance d'être observés qu'en cas de troubles de l'attention et de la concentration *avérés* – avec ou sans hyperactivité – et non en cas de problèmes liés à une quelconque « carence éducative »;
- qu'à la différence d'un neuroleptique qui abaisserait le seuil général de performance dans l'ensemble des fonctions cognitives (l'effet calmant), le méthylphénidate au contraire augmente celui-ci par sa stimulation de l'inhibition; il n'a donc pas pour finalité de « calmer » ou de « tranquilliser » l'enfant en le désangoissant même si celui-ci, mieux en mesure de filtrer parmi le flot de stimulations qui l'assaille, pourra se concentrer davantage et donc se « montrer » *in fine* plus calme.

159 Ceux qui allument ces « feux » – peut-être des « contre-feux », au vrai... – soutiendraient-ils encore ceux qui faisaient de l'épilepsie, il y a seulement quelques décennies, un trouble psychiatrique ?

160 L'expression est empruntée à Hans Jonas qui fut le premier à conceptualiser le concept de « principe responsabilité » face à une science et une technique ne cessant d'arraisonner la Nature; principe dont on connaît la filiation *via* celui dit de « précaution ».

---

D'une manière générale, également, on renverra le lecteur aux réactions récurrentes provoquées par la publication des différents rapports de l'Inserm touchant à ces points délicats. La plus médiatisée d'entre elles donna lieu au lancement en 2006 d'une pétition en ligne intitulée : « Pas de zéro de conduite pour les trois ans » et qui dénonçait les risques de surveillance précoce des enfants pouvant mener à repérer au plus tôt ceux d'entre eux qui seraient susceptibles d'un passage à l'acte délinquant au moment de l'adolescence et de la préadolescence. Or, si la vigilance est d'évidence de mise en ce domaine particulièrement sensible, si le rapport en question méritait quelques interrogations sérieuses quant à la composition du comité de spécialistes et leurs domaines d'origine notamment, mais également sur le plan de la méthodologie retenue, si le contexte « politique » lui-même ne devait pas être négligé, il reste que cette pétition a pu alimenter chez certains professionnels de l'éducation notamment, des craintes d'autant plus vives qu'elles s'étaient sur des amalgames idéologiquement (et paradoxalement) bien « confortables ». Enfin, plus récemment encore (en 2012) – autre témoignage du caractère idéologique de ce conflit – la réalisatrice Sophie Robert auteur d'un film – *Le mur* – consacré à la prise en charge de l'autisme en France a été condamnée pour « dénaturation de propos » à retirer de celui-ci plusieurs passages. Dans son documentaire, elle s'y étonnait que beaucoup de psychiatres et psychanalystes, d'obédience le plus souvent lacanienne, continuent à voir dans cette pathologie, pourtant reconnue internationalement comme un trouble envahissant du développement de nature génétique, un trouble psychiatrique puisant à un désordre familial (une relation mère-enfant, notamment, extrêmement pathogène), s'interrogeant ainsi sur l'efficacité des techniques et des accompagnements proposés aux intéressés et à leurs familles. Nous renvoyons le lecteur sur ce point aux préconisations de la Haute autorité de santé (HAS) qui ont fait suite à cette polémique violente ainsi qu'à la réaction de certains psychiatres à l'origine d'un *Manifeste pour les bonnes pratiques dans la prise en charge des personnes autistes*. Contact dossier de presse : Dr François Pinabel (cabinet@dr-pinabel.fr).

---

On pourra juger ces considérations marginales, ou excessives. voire inutilement polémiques. Elles nécessitent pourtant d'être relevées dès lors que l'on mesure leur incidence sur le jugement des enseignants<sup>161</sup> et *in fine*, sur leur investissement dans l'accompagnement des élèves concernés par ces troubles. Accompagner un élève dys-exécutif notamment, est une tâche complexe qui nécessite, en plus de tout ce qu'on a évoqué plus haut, une ferme volonté et une solide détermination. Le rappel de la loi de 2005 et de sa « philosophie » ne saurait donc être suffisant. Tous les progrès en termes de formation, d'affectation des AVS dans des conditions adaptées et sérieuses, même la multiplication et vulgarisation des outils et des techniques d'aide resteront sans effet si ne sont pas levées, progressivement, toutes les résistances qui alimentent la défiance sous ses formes multiples. Ces obstacles « idéologiques », loin d'être secondaires, doivent donc être affrontés avec lucidité et le plus de rationalité possible. Aider les enseignants sur ce point délicat apparaît ainsi comme une tâche aussi urgente qu'indispensable.

---

161 À vrai dire pas seulement des enseignants mais des partenaires en général.

### Vers un changement de « paradigme » chez les enseignants

Outre ces obstacles « généraux » et dont le champ d'extension va bien au-delà du simple « monde des enseignants », la découverte et la prise en charge des « dys- » pose des problèmes spécifiques qui sont au cœur de leur métier. On en a évoqué un majeur, tout au long de cet ouvrage, et qui touche à la conception même qu'ils se font du savoir et de l'apprentissage. Tous tiennent au fait que la compréhension de ces troubles si singuliers s'appuie encore souvent sur une connaissance parfois trop « vague » de la notion de « handicap<sup>162</sup> ». Outre le fait de proposer une graduation en fonction de sa « sévérité », de préciser que celui-ci peut affecter la personne de manière provisoire, durable ou définitive, de rappeler à bon escient qu'il doit désormais être reconnu dans tout son champ d'extension (physique, sensoriel, mental, cognitif ou psychique), l'intérêt de cette définition réside dans ce qu'elle dit de la nature même du handicap et qu'on résumera ainsi : être handicapé c'est être empêché d'exercer (provisoirement, définitivement, sévèrement ou légèrement) une ou plusieurs fonctions.

Plusieurs « leçons » peuvent être tirées de là.

### La nécessité de ne pas confondre « cause » et « conséquence »...

À lire attentivement la loi, le handicap ne doit pas être rangé au registre des « causes » mais bien des « conséquences ». Ce point est essentiel. Le comprendre, l'intégrer, sera déterminant, et ce sur plusieurs plans. D'abord sur le *plan théorique*. Qui en effet ne commet pas régulièrement cette confusion ? Combien d'enseignants qui accueillent un enfant dans cette situation ont-ils tendance à prendre l'un pour l'autre en demandant « *ce qu'a* » l'enfant, dans l'attente qu'on leur « livre » le nom de la pathologie<sup>163</sup> ? Cette confusion, pourtant, serait presque sans importance si elle ne prêtait autant à conséquences sur le *plan pratique*. Car que fera un médecin spécialiste face à une telle demande si ce n'est immanquablement d'invoquer le « secret médical »<sup>164</sup> ? Comment, lors même que tant de progrès restent à faire afin d'améliorer la communication entre les spécialistes en charge de l'enfant (pédopsychiatres libéraux ou publics, hors ou au sein des institutions...) et le monde enseignant, laisser la porte se refermer

162 Pour rappel, l'article 2 de la loi du 11 février 2005 stipule que « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant ».

163 N'a-t-on pas tous entendu parler, par exemple, de la trisomie comme d'un handicap lors même qu'il s'agit d'une anomalie génétique et nullement d'un handicap ? !

164 Cette question du secret est complexe. Il faudrait pour la trancher rigoureusement distinguer entre les différents champs où il est amené à s'exercer. Un professionnel peut en effet ne pas être soumis au secret sur le plan médical mais l'être en revanche sur le plan éthique et déontologique. Ainsi, dans le cas des troubles « dys- », le diagnostic étant de type « neuropsychologique » et non médical au sens strict du terme, il conviendrait sans doute de parler de « secret partagé » entre la famille de l'enfant et les différents professionnels (enseignants, rééducateurs, médecins, psychologues...).

si vite, à peine entrouverte ? Est-ce le médecin, ici, qui se trouve en défaut ? Ou n'est-ce pas plutôt la question de l'enseignant, qui du fait de son imprécision, ne pouvait que conduire à une pareille réponse ? Celui-ci doit-il être informé de l'*origine des troubles* – la « cause » – dont souffre son élève ? Doit-il savoir qu'il a été victime de maltraitance les premiers mois de sa vie ? Qu'il a subi un traumatisme crânien suite à une chute ou un accident cérébral ? Que grandissant dans un milieu social en lourdes difficultés il n'a pu bénéficier de tout l'encadrement affectif et culturel qui aurait pu lui être bénéfique ? Qu'il présente une anomalie génétique ? Qu'il est atteint d'un trouble développemental ? D'une maladie neurologique ? Pour le dire autrement, en quoi « *ce qu'a* » l'enfant le concerne-t-il vraiment ? N'est-ce pas plutôt *son handicap* qui lui importe et *uniquement son handicap* ? Ne doit-il pas *surtout* savoir quelle fonction, chez lui, se trouve être déficitaire et laquelle est au contraire préservée ? Et à quel « degré » elles peuvent l'être ? Et ne doit-il pas plutôt faire preuve de détermination et mettre toute son énergie à être entendu sur ce point ? Concrètement, comment imaginer, si du moins tous les acteurs impliqués tiennent fermement leur place dans le dispositif, que les professionnels « au fait » des troubles de l'enfant ou du jeune ne soient pas en mesure de lui fournir – à défaut de réponses précises à toutes ses questions possibles – au moins une *liste de préconisations*, pour ainsi dire « en creux », où seront indiquées les situations auxquelles il conviendra de *ne pas exposer l'élève* ? Dans le cas des troubles abordés dans ce livre, n'est-ce pas du reste ce à quoi se sont employés, par des moyens divers (exposés en ESS, fiches...) tous les adultes accompagnants, du médecin spécialiste à l'ergothérapeute ?

### L'importance à penser la prise en charge en termes de compensation

Si le handicap n'est pas une « pathologie » au sens strict mais une conséquence de celle-ci, il convient d'en tirer toutes les conséquences. On peut guérir d'une grippe ; pas d'une dyslexie, ni davantage d'une dys-exécution. Là encore, il ne s'agit pas seulement de *terminologie*, tant les effets d'une telle confusion seront considérables. On sait que quatre « critères diagnostiques » prévalent en matière de « troubles dys- » :

- l'existence d'un dysfonctionnement cognitif spécifique ;
- des troubles durables et significatifs par leur intensité ;
- des troubles non « explicables » par une pathologie neurologique, sensorielle, mentale, psychoaffective, psychiatrique ;
- une fonction intellectuelle préservée (*facteur G* dans la « norme »).

Au même titre que tous les autres troubles cognitifs, la dys-exécution est dite « développementale ». Il conviendra donc de distinguer un sujet qui aura été, à un moment ou un autre de sa vie – du moins après que ses fonctions aient évolué « normalement » – victime d'un événement de « type accidentel » d'un sujet dont les fonctions, pour des raisons elles aussi diverses, mais de nature non traumatique, ne se sont pas développées « correctement ». Le premier sera dit « a- », le second « dys- ». Cette différence n'est en rien secondaire, si du moins on se place au-delà des troubles eux-mêmes – qui peuvent être très proches,

voire similaires – pour interroger les perspectives rééducatives et *in fine* le pronostic. Si, en effet, chez un sujet « a- », il est possible d'espérer – en fonction bien évidemment de la gravité de l'« accident » et de quelques autres paramètres – un retour partiel ou total à la « norme », un tel espoir sera en revanche interdit en cas de trouble « dys- ». À quelle « norme » en effet, pourrait-on « revenir » ? Les fonctions cérébrales ne s'étant jamais développées « normalement », on ne parlera donc pas de « récupération » possible. Avec les troubles « dys- », c'est bien à une *structure différente de pensée* et à un *fonctionnement intellectuel particulier* que nous avons affaire. La compréhension par le monde enseignant de ce point, en apparence théorique, est en réalité fondamentale. C'est elle qui conditionnera la réussite même de l'accompagnement de l'élève accueilli. Identifier la *singularité de cet enfant* par rapport à ses pairs sur le plan cognitif mais également comportemental ; raisonner en termes de *secteurs* et de *compétences préservés* qu'il faudra s'efforcer de constamment solliciter ; réfléchir afin de compenser les plus déficitaires d'entre eux... telles sont les attitudes qu'il faudra encourager chez le professeur. Cela va-t-il de soi ? Rien n'est moins sûr. Combien d'enseignants croient en effet « bien faire » en abaissant le niveau d'exigence afin de « mieux aider » l'élève – des fiches de graphisme de Maternelle pour un élève dyspraxique ou dys-exécutif scolarisé en CE2 pour lui permettre de « vaincre » sa dysgraphie... des albums en lecture de début de CP pour le même élève dont la lecture, en CM2, répugne toujours à être fluide... On pourrait, malheureusement, convoquer d'autres exemples à l'image de ceux-là. Tous, et les pratiques dont ils témoignent, en indiquant pourtant la meilleure volonté, finissent par creuser le fossé entre *ce que comprend l'enfant* dys-exécutif (son niveau « culturel » et « raisonnement ») et *ce qui est attendu de lui via* les supports qui lui sont proposés (les secteurs sollicités). Derrière de telles pratiques se tient une conception encore tenace qu'on a pu parfois désigner sous le nom de « logique d'escalier »<sup>165</sup>. Appliquée aux élèves souffrant de troubles « dys- », cette logique se révèle redoutable. Pour ne pas dire calamiteuse. Faut-il attendre que l'élève dys-exécutif qui présente des troubles sévères sur le plan visuospatial soit capable d'entourer cinq objets pour qu'on lui propose d'en entourer six ? Faut-il qu'il sache écrire, lire et manipuler les nombres soixante-dix et quatre-vingt-dix sur lesquels il paraît buter inexorablement pour pouvoir enfin « passer » aux centaines ? Les chapitres précédents ont tenté de le montrer : c'est bien la conception que les enseignants se font du « savoir » et de sa « vérification » qui est interrogée ici. Comment un élève apprend-il ? Comment, en tant que professeur, puis-je savoir « ce qu'il sait » ? Puis-je disposer d'autres

165 C'est sur cette logique que s'est institué tout notre système scolaire depuis ses origines républicaines, posant que le savoir s'organisait par strates successives (ou paliers), des plus simples aux plus complexes. On ne discutera pas ici cette conception sur le plan théorique – on sait par ailleurs que le « discours pédagogique » depuis les années soixante-dix avait tenté de le faire et que la loi d'orientation de juillet 1989 en instaurant la scolarité des élèves par Cycles lui avait « emboîté le pas » – on se bornera seulement à pointer ses insuffisances manifestes lorsque celle-ci est appliquée aux élèves présentant des « dys- ».

« leviers » que ceux qui classiquement prévalent en matière d'aide des élèves en difficulté : ajustement du niveau d'exigence, répétition de l'exercice<sup>166</sup>, temps supplémentaire donné afin de respecter le rythme supposé de l'élève, accompagnement plus individualisé, utilisation de supports sensément plus ludiques et donc plus motivants ? ... Autant dire que les troubles « dys- » en général, et la dys-exécution en particulier, contraignent à un véritable changement de « paradigme » tant ils rebattent en profondeur les cartes d'un jeu dont on croyait les règles pourtant fixées pour très longtemps.

Enfin, outre le plan de la *conception du savoir*, de son *évaluation* et de *l'apprentissage en général*, les troubles exécutifs – peut-être plus encore que tout autre TSA – touchent à une question « sensible » chez les enseignants : celle de *l'autonomie*. Sa recherche en effet est centrale et constitue bien plus qu'un simple objectif pédagogique. Elle s'inscrit, au vrai, dans un horizon plus ambitieux encore, celui des *fins de toute éducation*. Permettre à l'élève de parvenir à un état de maturité et de développement où il sera amené à exprimer toutes ses potentialités, telle est la mission essentielle des maîtres. Apprendre à penser par soi-même, ou pour le dire comme Kant : « avoir le courage de se servir de son propre entendement »<sup>167</sup> et à devenir un citoyen sont au fond deux fins que l'éducation a pour responsabilité d'articuler le plus intimement possible. Si donc, sortir de l'état de tutelle dans laquelle l'homme a pu lui-même se placer, en un mot : *devenir autonome*, et ce sur tous les plans, s'avère la seule tâche véritable de toute éducation, alors on comprendra que les enseignants y soient fermement attachés. Comment, du coup, ne seraient-ils pas tentés de croire qu'ils « cèdent » sur ce point, ou du moins y dérogent, en acceptant seulement l'aide d'une AVS ? Et si cette aide doit s'effectuer dans des domaines aussi nombreux que ceux concernés par la dys-exécution ? S'il ne s'agit pas seulement de compenser quelques fonctions « motrices » (déplacement, écriture, utilisation de matériel...) mais des fonctions aussi complexes que celles dont il a été question durant tous ces chapitres, comment l'enseignant, légitimement, ne pourrait-il s'interroger ? Comment ne serait-il pas tenté de se dire, par simple analogie, que la personne accompagnante n'est au vrai qu'une « béquille » ne permettant à l'élève de « se tenir debout » que de manière « artificielle » ? Et pourtant, viendrait-il au même enseignant, confronté à une personne souffrant d'un handicap moteur, l'idée de lui refuser son fauteuil, sa prothèse, au nom du fait qu'ils ne lui procurent qu'une fausse et illusoire autonomie ? Comment ne pas voir qu'une telle réaction, malheureusement assez largement répandue, pêche pour le moins par simplification. Et si l'élève dys-exécutif devait avoir besoin, comme la « personne handicapée-moteur », de ces « béquilles » qui lui

166 On sait que la répétition d'une tâche chez l'élève « dys- », loin de lui offrir la possibilité d'une amélioration, aggrave au contraire ses performances, ce qui va à l'encontre manifeste de ce qui prévaut en matière de pédagogie pour des élèves non « dys- ».

167 Cf. l'article célèbre publié par Emmanuel Kant en réponse à la question : *Qu'est-ce que les Lumières* et rédigé en 1784 où le philosophe invite chaque homme à avoir le courage de se servir de son propre entendement : *Sapere aude!*

permettent de s'aventurer, un temps au moins et pour des actes et moments partagés, sur des « chemins » que les autres empruntent sans effort, devrait-on l'en priver ? Ne sentirait-il pas, ne comprendrait-il pas, n'éprouverait-il pas avec autant d'« humanité » que ne le font les autres pour qu'on lui refuse même jusqu'à la possibilité d'en établir la preuve ? Et ce faisant, s'il peut bénéficier de l'étayage qui dans certaines situations lui est indispensable, pour exprimer, à sa façon, ses potentialités, en quoi se montre-t-il moins *autonome* que toute autre personne qui recourt dans la vie quotidienne à telle ou telle assistance technique<sup>168</sup> ? Là encore, on le devine, convaincre les enseignants exigera force « pédagogie ». Expliquer, mais peut-être plus encore interroger la représentation qu'ils se font de l'*autonomie*. Du *handicap* et de la *compensation*, qui lui est liée. La réinscrire dans l'horizon philosophique de la liberté, qui est son milieu « naturel » : telle est peut-être l'exigence cardinale. Le reste suivra.

---

168 Ceux qui voient dans ces aides et ces compensations autant d'« artéfacts trompeurs » ne sont-ils pas parfois les mêmes qui s'émerveillent des vertus de tel ou tel objet technique (téléphones sophistiqués, agendas électroniques, GPS et autres tablettes numériques) qui ne sont pourtant rien d'autre que de simples « prothèses » ? Ceux-là se sentent-ils moins autonomes quand ils les utilisent ? Et devrait-on refuser aux sujets « dys- » le droit d'en faire usage quand, eux, n'ont pas d'autre choix ?

# Conclusion

La loi du 11 février 2005 reconnaît le handicap cognitif (dont ressortent les jeunes « dys- ») et fait obligation à chacun de tout mettre en œuvre pour rétablir l'égalité des chances et les aider à compenser leur handicap. Néanmoins, pour qu'elle ne demeure pas « lettre morte », plusieurs conditions se doivent d'être satisfaites.

## Le repérage de ces jeunes

- Rien ne se fera sur ce plan si ne sont pas bannies les *explications trop « faciles »*, finalement « confortables » qui, *soit* renvoient le jeune à sa propre responsabilité (son manque d'effort, de volonté...), *soit* l'en exonèrent pour mieux imputer ses échecs à des causes de type « psychosociologiques » posées le plus souvent *a priori* et sans fondement sérieux. Ces deux voies, quoiqu'en apparence divergentes, ont pourtant en effet ceci de commun qu'elles font écran durablement à toute réflexion rigoureuse sur les réelles difficultés de l'enfant.
- Mais rien ne se fera davantage si les enseignants ne disposent pas *d'indices fiables* qui leur permettent de distinguer le faible intérêt ou le médiocre talent d'un enfant, de sa possible pathologie. Cela implique que les *signes d'appel des différents* « dys- » fassent partie intégrante de la formation initiale et continue de *tous* les enseignants, puisque tous, à un moment ou un autre de leur pratique, du fait même de la fréquence de ces troubles, seront inmanquablement amenés à côtoyer de tels enfants.

## Le diagnostic

Cela suppose que, lorsque parents et/ou enseignants s'inquiètent, ils sachent à qui s'adresser pour obtenir un diagnostic fiable. Actuellement, trop peu de professionnels du soin sont bien informés de ces troubles, capables de prescrire les examens complémentaires adéquats puis d'en faire une synthèse pertinente. Cette insuffisance encore criante de professionnels compétents (malgré de réels progrès ces dix dernières années) conduit à des orientations *initiales*

mal adaptées, souvent à l'origine du « parcours du combattant » que décrivent les familles pour aboutir, après des mois ou des années d'errance, au diagnostic. Ainsi, les enfants en difficulté scolaire, quel que soit leur problème, sont assez systématiquement adressés en première intention :

- vers les orthophonistes, réputées aptes à investiguer les difficultés scolaires et seuls professionnels du soin en libéral dont les actes sont pris en charge par la Sécurité sociale... Or, sans bilan psychométrique (que seuls psychologues et/ou neuropsychologues peuvent proposer), aucun diagnostic fiable de « dys- » ne peut être posé. Par ailleurs les troubles du geste, les troubles neurovisuels, les troubles attentionnels (isolés ou associés à un autre « dys- ») ne relèvent pas de leur champ de compétence. Ainsi, le recours systématique et non « balisé » aux orthophonistes peut conduire à surcharger leur patientèle (généralisant de longues listes d'attente !) et parfois pis, à retarder (ou égarer) le diagnostic ;
- vers les CMP ou les CMPP, structures publiques et gratuites. Ces services – qui regroupent en général psychomotriciens, orthophonistes, psychologues, psychiatres – sont, pour l'essentiel<sup>169</sup>, des structures pédopsychiatriques à orientation psychanalytique dont le « logiciel » est bien éloigné des données récentes, tant de la neurologie que de la neuropsychologie. Les bilans pratiqués portent ainsi davantage sur le comportement de l'enfant que sur ses potentialités cognitives, et les préconisations, qui en découlent logiquement, tenant que les difficultés scolaires ressortent du simple symptôme, s'apparentent alors presque systématiquement à *des aides psychologiques globales* (travail sur le désir d'apprendre, la confiance en soi, l'appréhension du « métier d'élève »...). De telles prises en charge, utiles si elles sont complémentaires et interviennent après un diagnostic médical, ne peuvent à l'évidence, constituer l'essentiel de l'aide à apporter à ces jeunes.

Or c'est plutôt en direction du psychologue scolaire que les orientations devraient se faire en première intention, seul professionnel à ce stade du « parcours » en mesure de proposer un *entretien* et les échelles de Wechsler adaptées à l'âge de l'enfant (WPPSI, WISC) – cet examen, indispensable, est en effet celui qui permet d'une part d'affirmer ou d'éliminer une déficience mentale (« épreuves de facteur G ») et d'autre part (surtout) de repérer les points faibles et points forts de l'enfant. Mais force est de constater que ceux-ci, en nombre très insuffisant, ne peuvent assurer les bilans de tous les enfants « signalés » par les enseignants ; par ailleurs certains – heureusement rares – continuent d'être réticents à l'idée même de faire passer de tests psychométriques ou bien éprouvent des difficultés à les interpréter dans le cadre des pathologies « dys- ». Confrontées à de telles situations, de nombreuses familles sont ainsi obligées de faire appel à des psychologues/neuropsychologues en libéral, dont les prestations sont toujours onéreuses et de surcroît non remboursées par la Sécurité sociale (c'est-à-dire inabordables pour beaucoup d'entre elles).

169 Certaines de ces structures, malheureusement encore bien trop rares, cherchent réellement à intégrer les concepts scientifiques issus de la neuropsychologie infantile.

Par ailleurs, médecins scolaires, médecins traitants, pédiatres devraient ensuite pouvoir être reconnus comme les « référents naturels » de l'enfant pour la poursuite des examens et la synthèse diagnostique. Or si du fait de formations en cours d'emploi cela est de plus en plus souvent le cas, une telle situation, du fait d'une absence de formation initiale dans ce domaine de la médecine infantile, demeure malheureusement encore une exception à l'échelle nationale. Afin de favoriser la « lisibilité » des compétences des soignants (médecins et éducateurs) dans ce domaine, ont pourtant été créés, au sein du CHU de chaque région, des « centres référents pour les troubles des apprentissages », mais leurs délais d'attente, du fait de leur très faible dotation en personnel (médical et paramédical) sont en général de plusieurs mois.

## La connaissance et la compréhension, tant par les professionnels du soin que par les enseignants, des « mécanismes et des ressorts cachés » de la dys-exécution

En effet, même une fois le diagnostic posé et reconnu par la MDPH, le PPS établi au décours d'une réunion de l'équipe de suivi de la scolarisation, il demeure souvent difficile d'obtenir sa mise en œuvre au sein de la classe du fait d'obstacles aussi divers que nombreux :

- un *certain scepticisme quant au diagnostic*. Par méconnaissance le plus souvent, beaucoup d'enseignants pensent encore que les « dys- » (quand ils ne sont pas tenus pour un simple effet de « mode ») ne sont qu'une manière détournée de renommer l'échec scolaire banal ou pis, une « volonté », propre à nos sociétés contemporaines, de « médicaliser » des problèmes qui ne devraient en rien relever de la science ;
- un *sentiment d'impuissance* que la « bonne volonté » des enseignants ne suffit pas à dissiper : ceux-ci, ignorant quelles stratégies sont – ou ne sont pas – pertinentes, sont souvent condamnés à un certain empirisme. Ce sentiment délétère, déjà présent chez les enseignants du primaire, est encore plus vif au collège ou au lycée où l'enseignant n'a l'enfant face à lui que quelques heures par semaine, dans un domaine d'apprentissage circonscrit et où son regard demeure du coup forcément parcellaire ;
- l'*importance* et la *relative complexité des connaissances* mobilisées sur le fonctionnement cognitif. Les aménagements à prévoir sont, en effet, loin d'être triviaux et ne consistent ni en une banale simplification, ni en une répétition plus lente (plus concrète, plus ludique) des notions à faire acquérir. Leur conception, leur mise en œuvre, exigent bien souvent un véritable *changement de paradigme* pour les maîtres et, nous espérons l'avoir montré tout au long de cet ouvrage, nécessitent, pour être efficaces, une bonne *compréhension des mécanismes sous-jacents* aux symptômes observés ;
- la *charge de travail* pour préparer et adapter en temps réel *tous* les documents, les supports pédagogiques, les exercices, les contrôles... est tout à fait considérable et donc difficilement gérable en situation de groupe. Les AVS,

lorsqu'ils sont présents auprès du jeune, sont encore trop peu formés et doivent eux-mêmes être guidés de façon intensive et permanente;

- l'*acceptation des aides par le jeune lui-même* peut s'avérer problématique s'il la perçoit comme stigmatisante, humiliante ou dévalorisante : cette question délicate doit être longuement et préalablement discutée avec l'intéressé lui-même. L'acceptation suppose en effet une estime de soi suffisante pour faire face à la situation, mais aussi que le jeune puisse rapidement en tirer bénéfice en termes de réussite scolaire.

- la *perception des aides qui lui sont accordées* est parfois mal vécue *par ses pairs* – ou leurs parents... : les adaptations et aménagements dont profite en effet le jeune dys-exécutif sont très souvent compris comme des « passe-droits », des « faveurs » accordées et dont ils ne peuvent saisir spontanément la légitimité. Se pose alors la question de savoir ce qui doit (peut) être expliqué aux camarades de la classe (par le jeune lui-même, par un professeur ou par un professionnel du soin) et dans quelles conditions. Parfois encore, c'est l'enseignant lui-même, qui, s'il ne maîtrise pas réellement les justifications qui motivent ces adaptations (et leur rôle de *compensation* du handicap), peut se trouver mal à l'aise, ne sachant plus vraiment comment gérer l'équité au sein de sa classe. Cette question (de la justice, de l'équité, de l'égalité des chances) est bien souvent exacerbée lors des contrôles et examens : *jusqu'où*, alors, s'agit-il encore de compensation du handicap, de discrimination positive ? À partir de quel moment est-on plutôt fondé à penser à l'inverse qu'il y a « privilège », « faveur » ou « indulgence » particulière ? Jusqu'où est-il licite d'adapter une épreuve, sans la dénaturer ? Qu'évalue-t-on si l'on n'adapte pas : les compétences de l'enfant ou les impacts de son handicap ? Mais qu'évalue-t-on aussi lorsqu'on adapte : est-ce vraiment « la même chose » dégagée de l'emprise du handicap, « la même chose » *moins* le handicap ? ou *en dépit du* handicap ? Lorsque l'on note : que (qui) note-t-on vraiment ? Que signifie cette note – pour l'intéressé, sa famille, l'institution elle-même, la société ensuite – obtenue dans de conditions différentes de celles de ses pairs ?

Autant de questions qui, on le comprendra, ne sont pas que pratiques et pédagogiques mais aussi bien *éthiques* et *politiques*. Sous leur aspect général, elles se sont du reste amplifiées récemment, lorsque le droit à « l'intégration scolaire » des jeunes handicapés<sup>170</sup> s'est mué en « inclusion scolaire ». Le fait de parler d'inclusion plutôt que d'intégration ne risque-t-il pas en effet d'être interprété comme une injonction à (r)amener le jeune vers un « état normal », bien hypothétique, du reste ? S'apparenter, du coup, à la recherche d'une certaine « normalisation », donnant ainsi l'illusion que le jeune pourrait, grâce aux accompagnements, parvenir finalement à « faire comme les autres » ? Et si cela devait être, une telle idée, pourtant généreuse, ne reviendrait-elle pas, au bout du compte et quoique paradoxalement, à nier la notion même de handi-

170 L'évolution des acronymes en cette matière est du reste éclairante puisque nous sommes passés dans l'Éducation nationale en quelques décennies de l'Enfance inadaptée à l'Aide à l'intégration scolaire (AIS) pour parler aujourd'hui de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

cap? En d'autres termes, cette « inclusion » (mal comprise) ne conduirait-elle pas, à refuser (ou limiter drastiquement) les aides compensatrices dont le jeune « dys- » a pourtant impérativement besoin pour apprendre et faire la preuve de ses acquis?

Enfin *beaucoup s'interrogent* (à tort) non seulement *sur la qualité et la valeur de ces apprentissages « adaptés »* mais également *sur leur signification* : ces savoirs, qui ont nécessité tant d'individualisation, tant de mises en œuvre spécifiques, tant de stratégies particulières, seront-ils ensuite exploitables, transposables sur le plan social et/ou professionnel, dans l'avenir du jeune? soulevant ainsi le récurrent problème de l'utilité, à termes, de tels dispositifs.

Notre ambition, à la fin de ce livre, est que chacun, quelle que soit la place qu'il pourra être amené à occuper dans cet accompagnement, soit plus au clair avec toutes ces questions : celle du repérage, de l'orientation diagnostique, de la légitimité des adaptations proposées.

Reste que ces interrogations, qui, au vrai, concernent tous les « dys- », prennent bien un tour particulier et beaucoup plus aigu lorsqu'il s'agit de dys-exécution :

- le *repérage*, en situation scolaire, en est particulièrement difficile tant celle-ci se traduit par des manifestations d'*abord et toujours* interprétées *comme des troubles psychoaffectifs* ou *des insuffisances éducatives* liées au milieu familial. Sortir de ces poncifs suppose de donner du sens aux hétérogénéités des performances, aux réussites inattendues survenues en situation duelle (où l'adulte contrôle mieux les facteurs attentionnels, l'inhibition, gère spontanément la planification de l'action conjointement avec l'enfant...), à la souffrance de celui-ci manifestement parasité par ses troubles;
- le *diagnostic* réclame des professionnels rompus à la neuropsychologie infantile. L'orthophoniste, l'ergothérapeute, le psychomotricien, le psychologue ne peuvent, *à eux seuls*, poser ce diagnostic. Même s'ils constatent des signes qui évoquent des troubles de l'attention, ils ne peuvent les interpréter faute d'une synthèse globale de l'ensemble des éléments – positifs et négatifs. De même, le bilan psychométrique (WPPSI ou WISC), indispensable, échoue à lui seul orienter le diagnostic : les éléments qualitatifs (la nature des erreurs, comment l'enfant s'y prend pour réussir ou échouer...) sont en effet essentiels pour porter ce diagnostic;
- *enfin, la nature intégrative de ces fonctions*, leur implication transversale dans toutes les opérations intellectuelles, tous les apprentissages, tous les comportements, rend difficile de comprendre, intégrer puis appliquer les aides pourtant efficaces qui sont nécessaires à ces jeunes. C'est la raison pour laquelle donner quelques « préconisations générales » ne peut être d'aucune utilité ni pour les rééducateurs (dont aucun, dans les faits, n'est aujourd'hui formé spécifiquement à la remédiation de ces troubles, hormis peut-être certains neuropsychologues), ni pour les enseignants, *a fortiori* pour les parents.

C'est pourquoi, fidèles à l'esprit de la neuropsychologie (qui n'est qu'une section particulière de la neurologie), nous avons voulu allier ici description des symptômes et des mécanismes de la dys-exécution et développer largement

les principes, les exemples, les illustrations des adaptations qui, utilisées *précocement et en permanence* tout au long de la scolarité, permettront à ces jeunes intelligents et motivés d'acquérir savoirs et savoir-faire. Beaucoup d'entre eux, ainsi étayés, et bénéficiant aussi probablement de la maturation pubertaire, pourront alors prétendre à une vie personnelle, sociale et professionnelle satisfaisante.

Nous ne connaissons pas leur avenir (pas plus que nous ne connaissons celui des jeunes au développement neurocognitif standard...) mais en revanche nous connaissons le quotidien de ceux qui n'ont pas pu bénéficier en temps utile de ces diagnostics, de ces remédiations et de ces aménagements; nous connaissons leur isolement, leurs échecs répétés, leur piètre estime d'eux-mêmes, leur absence de projets et d'avenir, leur souffrance. La loi fait désormais obligation de les inclure dans la communauté scolaire mais cette injonction serait d'une grande violence si elle ne s'accompagnait pas, jour après jour, des aides et actions spécifiques dont ils ont besoin pour grandir et s'épanouir parmi leurs pairs.

La réussite d'un tel projet ne saurait donc dépendre *exclusivement* de la « bonne volonté » et de l'implication de quelques-uns. Elle ne pourra pas non plus compter sur la *seule* application de la loi : une loi, si bien conçue qu'elle soit, ne pourra jamais que délimiter le champ des possibles et poser les conditions de la responsabilité de chacun. Celle de 2005, généreuse et équitable, est loin d'avoir atteint l'« âge de raison ». Pour qu'elle s'installe dans le paysage de l'école et de l'ensemble de notre société, il est indispensable que chacun (médecin, professionnel de la rééducation, pédagogue, parent...) accepte de modifier les contours traditionnels de ses interventions. Face à un tel enjeu le *travail en équipe et en partenariat*, peut-être aujourd'hui plus que jamais, devient une *nécessité*. C'est grâce à lui que pourront être mutualisés les savoirs sur l'enfant et que de ce partage naîtront d'autres savoirs encore, plus riches, alimentant ainsi une réalité nouvelle, porteuse de davantage d'espoir.

Parions qu'alors les choses seront « mûres » et que l'esprit de la loi viendra, pour tous ces jeunes chahutés par la vie, à s'imposer comme un « combat » aussi juste qu'impérieux.

# Annexe – Illustration d'aménagements d'examen demandés pour un jeune dys-exécutif (épreuve de littérature – baccalauréat, série L)

*Note* : les pièces sélectionnées à titre d'exemples dans la présente annexe – hormis le texte réglementaire ci-dessous – correspondent aux documents soumis au rectorat pour un élève dys-exécutif devant subir l'épreuve de littérature en fin de classe terminale L. Elles ont été jointes à la demande générale d'aménagements – rédigée par le médecin désigné par la MDPH, en accord avec la famille et sur les conseils des professionnels compétents – ainsi qu'aux autres documents utiles (présentation des troubles, préconisations...) puis, après validation, remises au candidat et à son accompagnant le jour de l'épreuve.

## Épreuve de littérature (baccalauréat, terminale L) – Présentation générale

L'épreuve de littérature dure 2 heures et bénéficie d'un coefficient de 4.

L'épreuve porte sur une liste de quatre *œuvres littéraires* étudiées au courant de l'année.

## Épreuve

### Épreuve écrite

Durant l'épreuve écrite de littérature, le candidat aura le choix entre deux *sujets* portant chacun sur une *œuvre littéraire du programme*. Chaque *sujet* est composé de deux questions. La première sur 8 points et la seconde sur 12 points. Les *œuvres littéraires* correspondent à quatre domaines regroupant huit objets d'études :

- *grands modèles culturels* : antiques, français du Moyen Âge à l'âge classique, européens ;
- *langage verbal et images* : littérature et langages de l'image, littérature et cinéma ;
- *littérature et débat d'idées* : œuvres et textes participant à un débat d'idée majeur dans l'histoire littéraire et culturelle ;
- *littérature contemporaine* : œuvres contemporaines françaises et francophones, œuvres contemporaines étrangères (traduites).

### Épreuve orale : rattrapage

En cas de nécessité, le candidat pourra choisir la *littérature* pour se rattraper en juillet. L'oral dure 20 minutes après une préparation de 20 minutes. L'*examinateur* peut poser une question sur :

- un aspect d'une *œuvre littéraire* du programme ;
- l'ensemble d'une *œuvre littéraire* en relation avec l'objet d'étude ;
- un point de comparaison entre plusieurs *œuvres* inscrites au programme.

Le *candidat* présente sa réponse à la question durant 10 minutes. La réponse doit être organisée. Ensuite, 10 minutes seront consacrées à un entretien qui permettra d'approfondir le propos ou de développer la réflexion.

## Pièces intégrées à la demande générale d'aménagements adressées au rectorat à fin de validation<sup>171</sup>

Liste des pièces intégrées :

- pièce 1 – Adaptations et modalités de passation ;
- pièce 2 – Protocole général de passation ;
- pièce(s) 3 – Fiche(s)-plan des œuvres étudiées ;
- pièce 4 – [Fiche 1 : épisode](#) ;
- pièce 5 – [Fiche 2 : personnage\(s\)](#) ;
- pièce 6 – [Fiche 3 : motif ou thème](#) ;
- pièce 7 – [Fiche-méthode](#).

<sup>171</sup> Certaines de ces pièces ont été élaborées conjointement avec un professeur de la discipline. Pour la pièce 3, les auteurs remercient particulièrement Mme Poinot, professeur de Littérature au lycée J. Amyot à Auxerre (89).

## Pièce 1 – Adaptations et modalités de passation

Modalités :

- **temps supplémentaire** : 1 heure 30 en plus des 2 heures prévues légalement soit 3 heures 30 en tout hors temps de pause pour récupération. Cette demande se justifie par le fait que l'utilisation des documents est très coûteuse en termes de temps – l'élève doit d'abord travailler sur ses fiches pour organiser sa réponse afin de la dicter à sa secrétaire ;
- **documents fournis**. L'élève devra disposer :
  - d'un **protocole de passation** relatif aux deux questions qui lui seront posées (*cf.* Pièce 2),
  - pour la **question 1** :
    - de **trois fiches** à utiliser en fonction du sujet (épisode de l'œuvre – personnage(s) motif ou thème) (*cf.* Pièces 4, 5 et 6),
    - de **quatre fiches-plans** (une par œuvre au programme, *cf.* Pièce 3),
  - pour la **question 2** : d'une **fiche-méthode** (*cf.* Pièce 7).

## Pièce 2 – Protocole général de passation

### Question 1 (sur 8 points)

Vous répondrez à la question posée en respectant le protocole suivant.

**1. Travail préparatoire** : après avoir lu attentivement la question, vous remplirez la **fiche** (1, 2 ou 3) fournie en annexe correspondant à l'« aspect restreint » de l'œuvre qui vous est proposée à l'étude. Pour ce faire, vous disposerez également d'une « *fiche-plan* » de l'œuvre également fournie en annexe.

**ATTENTION!** Il s'agit de montrer quel sens a pour l'auteur le point qu'il vous est demandé d'examiner (passage, personnage, motif ou thème). De dire pourquoi et comment l'auteur en traite-t-il? De préciser les choix littéraires que celui-ci a effectués et pourquoi.

**2.** Sur la base de ce travail préparatoire, vous établirez une **réponse organisée** à la question posée.

### Question 2 (sur 12 points)

Vous répondrez à la question posée en respectant le protocole suivant.

**1. Travail préparatoire** : après avoir lu attentivement la question, vous remplirez la **fiche-méthode** fournie en annexe correspondant à l'œuvre dans son intégralité. Pour ce faire vous disposerez également d'une « **fiche-plan** » déjà fournie pour la question 1.

**2.** Sur la base de ce travail, vous établirez une **réponse organisée** à la question posée.

## Pièce 3 – Fiche-plan

## FICHE-Plan.

*Tous les matins du monde* (Livre : Pascal Quignard. Film : Alain Corneau).

Séquences	Film	Livre	Mots clés (à compléter en fonction du sujet)
La leçon de Marin Marais	Marin Marais vieux à Versailles; cours de musique; évocation de son maître Sainte-Colombe		
Le deuil de Sainte-Colombe	Mort de l'ami de Sainte-Colombe; mort de Mme de Sainte-Colombe; Sainte-Colombe élève seul ses filles : leçons, musique	Ch I : la vie de Sainte-Colombe après la mort de sa femme (1650)	
La cabane du mûrier	Construction de la cabane; installation; pratique de la musique	Ch I : Sainte-Colombe dans sa cabane	
L'éducation des filles	La punition du cellier; partie de cartes; le cauchemar de Toinette	Ch II : cellier, coccinelle, cartes (goûts de Sainte-Colombe)	
L'apprentissage de la musique	Sainte-Colombe dans sa cabane; leçon de viole de Madeleine; colère de Toinette; visite au luthier Pardoux et petite viole	Ch II et III	
<i>Ellipse temporelle : changement d'actrices</i>			
Les concerts des Sainte-Colombe	Concerts à trois violes en présence des seigneurs; première visite de M. Caignet; deuxième visite avec l'abbé Mathieu	Ch III; Ch IV (visite de M. Caignet); Ch V (Caignet et l'abbé Mathieu)	
Apparition de Mme de Sainte-Colombe	Sainte-Colombe sous l'eau; cabane et <i>Tombeau des regrets</i> ; apparition de Mme de Sainte-Colombe; gaufrette mangée; tableau de Baugin	Ch VI : barque; eau; 1ère apparition Ch VII : tableau de Baugin	

Séquences	Film	Livre	Mots clés (à compléter en fonction du sujet)
Arrivée de Marin Marais	Récit de la mue; improvisation sur les Folies d'Espagne; deuxième air de sa composition	Ch VIII (1673)	
Les secondes visites	Deuxième apparition de Mme de Sainte-Colombe; visite de Marin Marais; première leçon dans la cabane; Madeleine à la rivière	Ch IX : Mme de Sainte-Colombe Ch X : Marin Marais	
Leçon de musique	Marin Marais, Sainte-Colombe et Madeleine réfugiés dans la cuisine à cause du froid; marche dans le vent; visite chez Baugin, son pinceau; retour dans la nuit; enfant qui urine	Ch XI Ch XII (jeu de Paume)	
Madeleine remplace son père	Pluie; Marin Marais a joué à Versailles; bris de la viole; argent; Madeleine propose à Marin Marais de remplacer son père	Ch XIII	
Madeleine et Marin	Leçon de Madeleine à Marin Marais; liaison; écoute sous la cabane; jour d'orage, éternuement; colère de Sainte-Colombe puis apaisement; discussion dans les chaises longues	Ch XIV (dialogue plus développé)	
Le concert pour les Messieurs de Port-Royal	Intérieur église; apparition de Mme de Sainte-Colombe; retour en carrosse; ensemble près de la rivière; elle monte dans la barque et disparaît	Ch XV (persécution des Jansénistes)	
La fin d'un amour	Madeleine appelée par son père; Toinette s'offre à Marin Marais; le poisson dans la cuisine; Marin Marais annonce à Madeleine qu'il la quitte	Ch XVI (Ch XVII : Marin et Toinette) Ch XVIII	

Séquences	Film	Livre	Mots clés (à compléter en fonction du sujet)
La maladie de Madeleine	Enfant mort-né; nouvelle apparition de Mme de Sainte-Colombe : elle dit qu'elle est du vent; maladie de Madeleine; rendez-vous entre Marin Marais et Toinette : cadeau des souliers jaunes	Ch XIX; Ch XX Ch XIX : souliers (Ch XXI)	
<i>Ellipse temporelle : changement d'acteurs</i>			
La mort de Madeleine	Évocation du mariage de Toinette, de la carrière de Marin Marais; Madeleine demande à son père de jouer <i>La Rêveuse</i> ; Marin Marais à Versailles; visite à Madeleine, il joue pour elle <i>La Rêveuse</i> ; Madeleine se pend avec les rubans des souliers jaunes	Ch XIX Ch XXII Ch XXIII (Toinette et Pardoux à Versailles) Ch XXIV, Ch XXV	
La dernière leçon	Marin Marais se rend la nuit sous la cabane pour écouter Sainte-Colombe; nuit de pleine lune et de froid; Marin Marais gratte à la porte; dialogue sur la musique; installation; ils jouent ensemble <i>Les Pleurs</i>	Ch XXVI Ch XXVII	
Retour à Versailles	Raccord premier plan du film sur l'orchestre; apparition de Sainte-Colombe qui demande à Marin Marais de jouer <i>La Rêveuse</i>		

## Pièce 4 – Fiche 1 : Épisode

## FICHE 1 : Épisode.

Analyse du sujet : – Quels sont les <b>mots-clefs</b> du sujet ? – Est-il donné une indication dans le sujet sur cet épisode (important, central, décisif, significatif...)? Si oui, lequel ? – <b>Formulation</b> de la question (Comment ? Pourquoi ? ...)				
Épisode de l'œuvre	Sa nature	Ses références (préciser de quel épisode il s'agit)	(les donner)	
		Sa qualité	Bref – Long	
		Sa situation dans l'œuvre	Au début – dans le corps de l'œuvre (Dans quel chapitre ? Quelle partie ?) – à la fin – <i>Préciser ce qui vient avant et après</i>	
	Son contenu	Ses éléments principaux	Où se déroule-t-il ?	
			Quand se déroule-t-il ? Est-ce une date importante ?	
			Que s'y passe-t-il ?	
			Pourquoi ?	
	Son statut et son rôle dans l'œuvre	Les conséquences de cet épisode	Pour l'intrigue générale	
			Pour l'évolution et la suite de l'histoire	
			Pour chacun des personnages concernés	
		Ce qui se joue dans ce passage par rapport au reste de l'œuvre	Une <b>rupture</b> avec les épisodes précédents : oui-non	
			L'introduction d'une <b>idée ou d'une situation nouvelle</b> : oui-non	
Une <b>continuité</b> avec le texte précédent : le passage reprend, prolonge, enrichit, développe une idée ou un thème déjà énoncés : oui-non				
Les procédés utilisés par l'auteur	– Cet épisode renvoie-t-il à un type de texte particulier ? (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, discours direct ou indirect – Cet épisode est-il lié à un registre particulier (fantastique, comique, satirique, pathétique, tragique, épique, lyrique, épictique – éloge ou blâme – ironique)			
	L'importance de cet épisode	– Fait avancer l'action ( <b>dramatique</b> ) – Permet à l'auteur d'exprimer ses idées ( <b>argumentative</b> ) – Permet de construire l'ambiance de l'œuvre ( <b>descriptive</b> ) – Permet d'aborder un thème plus abstrait ( <b>symbolique</b> )		

## Pièce 5 – Fiche 2 : Personnage(s)

## FICHE 2 : Personnage(s).

Analyse du sujet :			
– Quels sont les <b>mots-clés</b> du sujet ?			
– La question nous donne-t-elle une <b>indication</b> précise de ce qu'il y a à étudier chez le(s) personnage(s) ? Relever les <b>termes</b> et dites quelles <b>notions</b> ils impliquent (ex. : tragique>destin, faute, mort)			
– <b>Formulation</b> de la question (relever les termes importants)			
Personnage(s)		Fonction(s)	
		Relations familiales	
		Relations sociales	
		Personnalité, caractère	
	Les passages de l'œuvre où il(s) apparai(ssen)t ( <i>cocher les cases dans la « fiche-plan »</i> )	Où ?	
		Quand ?	
		Avec qui ?	
		Que fait-il ?	
		Pourquoi ?	
	Statut et rôle du ou des personnages(s)	Liens entre le personnage et d'autres. Lesquels ?	
		Liens entre le personnage et un thème précis de l'œuvre (lequel ?)	
		Liens entre le personnage et des événements précis (lesquels ?)	
		Liens de ce personnage avec un registre particulier	Fantastique, comique, satirique, pathétique, tragique, épique, lyrique, épique (éloge ou blâme), ironique
		Comment ce personnage est-il jugé par – le narrateur/l'auteur ? – les autres personnages ?	
	Importance du personnage dans l'œuvre	– Fait avancer l'action ( <b>ressort dramatique</b> ) – Permet à l'auteur d'exprimer ses propres idées ( <b>dimension argumentative</b> ) – Permet de construire l'ambiance de l'œuvre, de développer un thème ( <b>dimension descriptive</b> ) – Permet de faire accéder à des idées plus abstraites ( <b>dimension symbolique</b> )	

## Pièce 6 – Fiche 3 : Motif ou thème

## FICHE 3 : Motif ou thème.

Analyse du sujet :				
– Quels sont les <b>mots-clefs</b> du sujet ?				
– Formulation de la question				
Le motif ou thème	Sa nature	Quel est-il ?	Objet – animal – lieu – époque – situation...	
		De quel champ lexical relève-t-il ?		
	Son occurrence dans l'œuvre	Ce motif apparaît-il plusieurs fois dans l'œuvre ? Si oui	Oui-non	
			Sous quelle forme ?	
			Où ? Le repérer en cochant les cases correspondantes dans le plan de l'œuvre	
		Quand ? Le repérer en cochant les cases correspondantes dans le plan de l'œuvre		
		Ce motif est-il lié à des personnages précis ? Si oui	Oui-non	Le(s) nommer
		Ce motif est-il lié à d'autres thèmes de l'œuvre ? Si oui	Oui-non	Le(s)quel(s) ?
	Procédés littéraires utilisés	Ce motif renvoie-t-il à un type de texte particulier ?	Oui-non	Narratif – descriptif – argumentatif – explicatif – discours direct – discours indirect
		Ce motif relève-t-il d'un registre particulier ?	Oui-non	Fantastique – comique – satirique – pathétique – tragique – épique – lyrique – épique (éloge ou blâme) – ironique
	Rôle et statut du motif, intentions de l'auteur	Le motif permet à l'auteur de : – faire avancer l'action ( <b>ressort dramatique</b> ) – d'exprimer ses idées, de prendre position sur un sujet ( <b>argumentation</b> ) – construire et installer une certaine ambiance ( <b>dimension descriptive</b> ) – dévoquer un thème plus abstrait par son intermédiaire ( <b>dimension symbolique</b> )		

## Pièce 7 – Fiche-méthode

## Fiche méthode – Question 2

La question porte sur :	A. La manière dont un (ou plusieurs) thème(s) structure(nt) l'œuvre	
	B. La manière dont un procédé esthétique la structure	
	C. Le lien entre sa thématique et son style, sa composition	
	D. Une visée de l'œuvre	
	E. Son genre	
Méthode :		
1. Repérer les mots-clés de la question		
2. En comprendre le sens en proposant des synonymes en rapport avec l'œuvre		
3. Repérer dans l'ensemble de l'œuvre les passages les plus importants ( <i>cf. fiche-plan</i> ) en rapport avec les mots-clés		
Choisir parmi les questions suivantes et en fonction du type identifié (A, B, C, D ou E) les plus pertinentes et y répondre		
Pour chaque passage relevé :		
<i>Qu'est-ce qui</i> est dit du thème ?		
<i>Où</i> et <i>comment</i> apparaît le procédé ?		
<i>Qui</i> ou <i>qu'est-ce qui</i> est concerné ? (personnage(s), lieu(x), événement(s), époque...)? Dites le(s)quel(s)		
<i>Quelles</i> sont les conséquences pour la suite (de l'histoire, du récit, du ou des personnages) ?		
De quelle manière est-ce exprimé ?	implicite, explicite, métaphorique, symbolique, raconté, décrit, expliqué	
Le narrateur, le poète, l'auteur (souligner) donne-t-il son avis ?	Oui-non	
Cet avis est-il ?	Positif – Négatif	
Sur l'œuvre entière :		
Époque de l'œuvre ?		
Mouvement littéraire ou courant de pensée ? (citer 3 mots qui les caractérisent)		
Genre littéraire de l'œuvre ? Caractéristiques ?		

Sur l'ensemble des passages relevés :	
Registre(s) dominant(s) Si plusieurs, sont-ils ?	Un seul – Plusieurs Opposés – complémentaires
Intentions de l'auteur	Convaincre, persuader (de quoi ?) – amuser – distraire (comment ?) – se justifier (de quoi ?) – défendre ses idées (lesquelles ?) – attaquer d'autres idées (lesquelles ? et pourquoi ?) – expliquer, montrer, démontrer quelque chose (quoi ?)