

Diversité : Individualiser pour mieux inclure

Les 2 et 3 février 2015, s'est tenu à Toulouse, un colloque international, sur le thème « Education inclusive, la question de l'évaluation : des représentations aux pratiques évaluatives ». Organisé par l'UMR Education Formation Travail Savoirs de l'Université de Toulouse Jean Jaurès et de l'École Nationale de Formation Agronomique, ce colloque visait à apporter une attention particulière sur les pratiques évaluatives pour les apprenants à besoins particuliers.

Trois axes de réflexion étaient privilégiés :

- La question de l'égalité et de l'équité
- Les représentations professionnelles et les pratiques évaluatives des enseignants et formateurs.
- La prise en compte du statut de l'apprenant, de ses capacités, de ses besoins, de ses difficultés ou handicaps.

Parmi les contributeurs dans les [ateliers](#) figuraient 3 membres du GAP Dys : **Laure Duret**, **Nathalie Lefranc** et **Hervé Lipp**. Par ailleurs, **Nathalie Flipo**, inspectrice de l'enseignement agricole et membre du Gap Dys participait à la table ronde animée par **Mireille Golaszewski**, sur le thème : « Diversités : individualiser pour mieux inclure ». Nous vous présentons sa contribution dans les lignes qui suivent.

L'enseignement agricole, c'est ¹:

- près de 190 000 élèves et étudiants formés par an ;
- plus de 150 000 stagiaires de la formation continue formés par an ;
- plus de 33 000 apprentis formés par an.

¹ <http://agriculture.gouv.fr/Enseignement-agricole-Kesako>

Au sommaire de ce numéro

- **Diversité : Individualiser pour mieux inclure**, N. Flipo
- **Les actions de formation du GAP DYS**
- **Veille : biblio, sites web...**

L'enseignement 100% nature, ce sont les productions agricoles, l'agroéquipement, les paysages et l'environnement, la commercialisation, les services en milieu rural... Pour travailler dans ces filières, l'enseignement agricole offre des formations de tous les niveaux :

- de la 4^{ème} au bac+2 dans l'enseignement général, technologique et professionnel
- de bac+3 au doctorat dans l'enseignement supérieur

Un taux d'insertion professionnelle très important : 9 diplômés sur 10 de l'enseignement trouvent un emploi dans les trois ans.

La Loi d'Avenir pour l'Agriculture, l'Alimentation et la Forêt, votée le 11 sept 2014, a confirmé le rôle de l'enseignement agricole pour accompagner les mutations du secteur agricole et notamment la transition vers l'agro-écologie. Elle engage aussi une démarche de promotion sociale par la validation progressive des diplômes.

L'enseignement agricole, depuis la rénovation de ses diplômes entreprise en 2007, et qui se termine cette année avec les CAP agricoles a résolument opté pour un système de formation **orienté par les capacités** ².

² « Les capacités les plus globales du référentiel de certification ont un rôle charnière. Elles doivent donner une bonne vue d'une part du métier auquel prépare le diplôme, et d'autre part de la formation que devrait suivre un apprenant qui y postulerait, s'il ne possédait pas déjà ses capacités. [...] Enfin, tous, socioprofessionnels, ainsi qu'enseignants et formateurs ont conjointement en charge l'évaluation. C'est donc l'évaluation qui est la clé de voute de la cohérence du système » ». H. Savy, L'évaluation dans l'enseignement

La logique capacitaire (qui concerne l'évaluation certificative) permet des apprentissages en situation contextualisée à partir de situations variées, professionnelles ou sociales.

Expérimentation du BTS inscrit dans un processus LMD depuis 2011 : validation d'unités d'enseignement, avec semestrialisation, rattrapage au cours du même semestre, mais également possibilité de repasser un S1 en S3 par ex.

L'école inclusive, de quoi parle-t-on³ ?

Le droit à l'éducation est défini en France dans l'article L111-1 du Code de l'éducation : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ».

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 est le premier texte à utiliser l'expression « école inclusive » :

« [Le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ».

L'UNESCO (2003) propose une définition plus exhaustive :

agricole en question, in Evaluons, Evoluons, Educagri Editions, 2013

³ Bataille, Midelet, *L'école inclusive, un défi pour l'école ; Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*, ESF, 2014

Info réseau « dys » n° 17, 2015

« L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de **changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies**, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants ».

Ce qui signifie que l'école inclusive n'est pas une étape de plus dans l'intégration, mais une « révolution » : à **l'école de s'adapter et non pas à l'élève. La loi 2005-102** du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées⁴ énonce en son article 1 : « **La scolarisation en milieu ordinaire est posée comme principe**. Tous les élèves ont une école de référence : l'école du quartier ». **C'est au système éducatif qu'incombe désormais l'entière responsabilité de la scolarisation des jeunes handicapés** ⁵.

⁴ La loi de 2005 définit le handicap en son article 2 : « 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 d'un trouble de santé invalidant. »

⁵ « Depuis un arrêt du 8 avril 2009 (CE, 8 avr. 2009, n°311434, Laruelle et a.), **le Conseil d'Etat considère que l'obligation pour l'Etat de scolariser les enfants handicapés doit s'analyser en une obligation de résultat**. La haute juridiction estime, en effet, qu'il incombe à l'Etat, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que le droit à l'éducation et l'obligation scolaire aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif. Dès lors, selon le Conseil d'Etat, « la carence de l'Etat est constitutive d'une faute de nature à engager sa responsabilité, sans que l'administration puisse utilement se prévaloir de l'insuffisance des structures d'accueil existantes ou du fait que des allocations compensatoires sont allouées

La compensation et l'accessibilité sont les outils conceptuels et techniques de cette égalité.

- Réduire l'incapacité par la compensation⁶
- Modifier la situation par l'accessibilité⁷

1- Penser l'évaluation formative comme partie intégrante des apprentissages

La docimologie montre la fiabilité très moyenne de l'évaluation chiffrée :

Biais dans la correction des copies : effet de halo, de stéréotypie, de contamination, d'ordre des copies, mais également biais liés aux caractéristiques personnelles des élèves (âge, sexe, statut de redoublant...). Cf Merle, Antib, Suchaut...

La note a une très faible valeur informative sur les acquis des élèves : « La notion d'unidimensionnalité est une trahison de la compréhension du monde. Dès que l'on ramène une chose à un chiffre, il n'en reste plus rien. Un caillou ne vaut pas 10. Il est grand, petit, lourd, il est dur, mais il ne vaut pas 10. De la même manière dire d'une copie qu'elle vaut 15 est une stupidité. [...] la copie a un profil, elle est bonne pour les idées, mauvaise pour l'orthographe, etc. [...] La

aux parents d'enfants handicapés ». » Fabienne JEGU, Responsable santé et handicap, Direction Juridique de la HALDE, « Le droit à l'éducation des enfants et adolescents handicapés »

⁶ « La personne handicapée a droit à la **compensation** des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. » article L.114-1-1- du Code de l'action sociale et des familles

⁷ Le concept d'accessibilité s'applique aux lieux, aux transports.... Mais également, dans le domaine de l'éducation, à la pédagogie. « **L'accessibilité pédagogique** correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap ou sein même de la classe ». H.Benoît, J. Sagot, <http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/classes-numeriques/le-numerique-a-lecole-primaire/article/article/laccessibilite-pedagogique.html>

Info réseau « dys » n° 17, 2015

seule justification de l'unidimensionnalisation, c'est de hiérarchiser ». A.Jacquard, 2000⁸

La note est en outre souvent fondue dans une moyenne. Quelle information nous apporte une « moyenne générale » de 10 sur les acquis et les lacunes des élèves ? ⁹

Dans ce cas, l'évaluation formative ne présente d'intérêt que si elle est intégrée au processus d'apprentissage : l'évaluation « pour » l'apprentissage plutôt que « des » apprentissages.

Quels objectifs ?

- Renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) cf. Bandura
- Mesurer les compétences acquises
- Stimuler les progrès
- Remédier aux difficultés

« [...] Le sentiment de compétence prédit parfois mieux la performance que la compétence réelle de l'élève. [...] La relation entre sentiment de compétence et performance est réciproque et s'opère par la mobilisation des ressources de l'élève. Ainsi, selon un processus de prophétie autoréalisée, un sentiment positif de sa compétence favorise un engagement actif et une attention élevée à la tâche, la recherche de solution et la persévérance, et le bon résultat en découlant a comme effet en retour de renforcer chez l'élève l'évaluation initialement positive de sa compétence »¹⁰.

« Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne

⁸ cité par Castincaud & Zakhartchouk, 2014, in Olivier Rey Annie Feyant, *Evaluer pour (mieux) faire apprendre, Dossier de l'IFE, n°94, sept 2014*

⁹ « que signifie un 11/20 en anglais s'il est la moyenne d'un 16 en compréhension orale et d'un 6 en production écrite ? Il est un pur non-sens, validé par l'Institution. Et il n'aide pas l'élève à savoir ce qu'il doit absolument travailler » R-F Gautier, *Ce que l'école devrait enseigner ; pour une révolution de la politique scolaire en France* », Dunod, 2014

¹⁰ Th.Bouffard, C.Vezeau, in F.Butera, C.Buchs, C.Darnon, *L'évaluation, une menace*, PUF, 2011

sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés. [...]

[Parmi] les sources **du sentiment d'efficacité** [citées par Bandura] :

- **Les expériences actives de maîtrise** : performances antérieures, succès... [...]
 - **La persuasion verbale** : feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significatives.
- Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflète en partie ces perceptions. Des études menées par Butler (1987) indiquent que des feed-back sous forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail entraînent un intérêt et une performance plus élevés que des feed-back sous forme de notes, de félicitation ou de notes plus commentaires [...]¹¹

Comment ?

- Evaluer des compétences et non pas seulement des connaissances parcellaires : ce qui importe ce sont les « outils » que l'élève pourra transférer d'une situation à une autre (le « savoir procédural »). Ce qui implique de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Un élève passif acquiert peut-être des connaissances mais ne développe aucune compétence. Ce qui implique également d'évaluer au travers de situations complexes.
- Ne pas chercher à tout évaluer et clarifier ses intentions : que veut-on vraiment évaluer ? qu'est-ce qui nous permet de vérifier qu'une compétence est acquise ou non ? « Si le professeur souhaite progresser dans la définition des compétences à maîtriser dans sa discipline, l'explicitation de ses

pratiques d'évaluation est une nécessité à la fois pour lui-même et pour ses élèves ». P. Merle¹²

- Permettre à l'élève d'identifier les compétences visées, de mesurer les progrès dans l'année mais aussi d'une année sur l'autre¹³.
- Faciliter la lisibilité des attentes et supprimer l'implicite, clarifier les objectifs à atteindre, les consignes, les critères¹⁴.
- « dépolluer » l'évaluation de tout ce qui peut la parasiter afin de n'évaluer réellement que la compétence visée.
- Impliquer les élèves dans l'évaluation : définition des objectifs, des critères¹⁵, auto-évaluation¹⁶ ou co-évaluation, coefficients de certitude¹⁷... « **Cet**

¹² P.Merle, « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité, quelles évolutions ? » Regards croisés sur l'économie, 2012/2

¹³ J-J Bonniol, « la loi de 2005 prévoit de *mettre l'élève au centre*, se serait bien de le faire y compris au moment de l'évaluation », communication Colloque école inclusive, 2-3 fév 2015

¹⁴ Les travaux consacrés au décrochage scolaire, et notamment le rapport « *Coup de pouce à la réussite, des pistes d'actions pour la persévérance scolaire et la réussite scolaire au secondaire*, (Quebec, MELS, 2009) relèvent qu'un des moyens les plus efficaces pour prévenir le décrochage scolaire est le développement d'une **pédagogie explicite** : expliciter les finalités, les attentes, les consignes... et les faire reformuler par les élèves, mais également resituer l'enseignement dans un contexte plus large (dans la formation mais aussi d'un point de vue historique, socio-économique...).

¹⁵ L'appropriation des critères sera d'autant plus efficace que ceux-ci auront été définis en classe, avec la classe. Autoriser l'élève à construire les critères et à les appliquer à sa propre production, ou à celle de ses pairs, c'est le responsabiliser et l'impliquer dans le processus d'apprentissage.

¹⁶ Précisons qu'« **auto ne peut vouloir dire tout seul**, auto désigne le bénéficiaire de l'action : celui qui évalue espère en tirer un bénéfice. On peut avoir besoin des autres pour s'autoévaluer, c'est même le plus souvent le cas. Le passage par l'hétéroévaluation permet l'autoévaluation ». Vial M. Se repérer dans les modèles de l'évaluation, De Boeck 2012

¹⁷ « Il est de la plus grande importance formative que l'apprenant développe son regard critique vis-à-vis de ce qu'il sait. Pour ce faire, dans un QCM par exemple, il peut être proposé à l'élève de compléter sa réponse par un coefficient multiplicateur, un tiers, deux tiers ou trois tiers [...]. Ainsi la réponse juste gagne un point si elle est accompagnée du coefficient 3/3 mais seulement un tiers de point si l'élève n'était pas sûr de

¹¹ Extraits et notes de lectures issues de : Collectif, 2004, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, l'Harmattan

apprentissage de l'évaluation de sa propre évolution est pour la personne en formation l'un des objectifs les plus importants », Y.Abernot¹⁸

- Aider les élèves à se préparer pour une évaluation : connaissances à maîtriser, compétences transversales à mobiliser (évaluation par contrat de confiance – Antibio)
- Différencier l'évaluation.

Ces dispositifs permettent le développement **de la réflexion métacognitive des élèves et le développement de logiques de coopération.**

2- L'évaluation formative différenciée au profit des apprentissages

Différencier l'évaluation formative, dans une logique d'apprentissage et non de résultat, en lien avec la différenciation des progressions ou au moins des attentes.

Les modalités de différenciations¹⁹ :

- **Différencier les aides** : la principale aide apportée est l'aménagement de la durée des épreuves (et notamment 1/3 temps), mais bien d'autres aides peuvent être apportées, au moins en évaluation formative : aider à la compréhension des consignes, utiliser un mode oral plutôt qu'écrit, donner des « indices de récupération »²⁰, évaluer à différents moments et donner la possibilité de repasser les épreuves...
- **Différencier les compétences évaluées** : choisir les priorités, lâcher sur l'accessoire et être exigeant sur l'essentiel : « pour la production d'écrits, je demande à un enfant très dyslexique de faire une phrase impeccable : elle doit commencer par une majuscule, finir par un point, comporter un verbe correctement conjugué et le moins de fautes possibles. Ensuite, si

lui ». Yvan Abernot, in *Evaluons, évoluons*, L'enseignement agricole en question, coordination, J-F Marcel et H.Say, Educagri Editions 2013

¹⁸ Op cit

¹⁹ Des exemples sur le lien suivant :

<http://www.versunecoleinclusive.fr/author/bdubois/>

²⁰ Il arrive souvent que l'information soit stockée en mémoire mais qu'on n'arrive pas à la retrouver. Les indices de récupération ont pour rôle de retrouver le lieu de stockage des informations.

cet objectif est rempli, j'accepte de faire la secrétaire et d'écrire dans son cahier ou sur le tableau ce qu'il me dicte »²¹.

Dit autrement : fixer des objectifs près de la zone proximale de développement (Vigotky).²² « Définir une variété de paliers de maîtrise pour chaque apprentissage »²³

- **Différencier les supports** : adapter la présentation des épreuves, proposer des boîtes à outils, des mémos (sur la signification des consignes par ex, sur les démarches...)

- **Différencier les remédiations** en prenant appui sur l'évaluation des compétences (par groupes de besoins homogènes ; par duos d'élèves expert / non expert). Ceci peut se faire sur les heures d'accompagnement personnel, d'études encadrées... En gardant à l'esprit que ce qui est important c'est de mettre l'élève en mouvement, de tout faire pour qu'il ne renonce pas. Opter pour la stratégie des petits pas, les succès renforçant la motivation.

Par ailleurs, le décret du 21 décembre 2005²⁴ prévoit des possibilités d'aménagements des examens et concours, auxquels il convient de préparer les candidats. En effet, des dispositifs de compensation ne peuvent être aidant le jour de l'examen que si l'apprenant s'est familiarisé avec leur utilisation au cours de sa scolarité et notamment lors des évaluations formatives.

Les risques de l'évaluation différenciée :

- Créer un sentiment d'injustice : plus les pratiques sont différenciées pour tous (ce à quoi devrait

²¹ Isabelle Peloux, *L'école du colibri, La pédagogie de la coopération*, (Actes Sud, 2014)

²² Ajoutons que la logique de l'évaluation capacitaire, pour le coup certificative, supposerait une évaluation différenciée : « Nous faisons l'hypothèse que l'approche capacitaire renouvelée devrait réinterroger les pratiques pédagogiques, et susciter de nouveaux travaux concernant l'élaboration et la conduite des parcours de formation, la diversification des situations d'apprentissage et des méthodes pédagogiques selon la diversité des apprenants aujourd'hui concernés ». H. Savy, *L'évaluation dans l'enseignement agricole en question*, in *Evaluons, Evoluons*, Educagri Editions, 2013

²³ J-M Zakhartchouk « Comment différencier les situations d'évaluation » - in, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014-

²⁴ Voir en annexe

conduire une évaluation des compétences), plus la différenciation est acceptable par tous les acteurs ; rappeler la fiabilité très relative de l'évaluation chiffrée ;

- Faire une évaluation diagnostique (ou « tests de positionnement ») sans individualiser les apprentissages ou les évaluations après : le seul résultat risque d'être l'effet pygmalion
- Modifier les pratiques d'évaluation sans remettre en cause les pratiques d'enseignement (ex évaluer par compétences sans les avoir construites au préalable, différencier les évaluations sans s'appuyer sur le PPS, le PREE, le PAI lorsqu'il y en a...) ²⁵
- Blessier les élèves par des dispositifs d'aménagement, de différenciation non voulus (surtout chez les adolescents)
- Susciter de nouvelles angoisses (par exemple un élève peut penser que si l'épreuve est adaptée, alors il n'a pas droit à l'erreur et se bloquer à la première difficulté...)

Comment avancer ? Par la cohérence éducative

- Harmoniser les pratiques au sein de l'équipe enseignante, travailler en réseau ²⁶
- Travailler sur le libellé des consignes et les attentes auxquelles elles renvoient ; confronter les différentes acceptions des mêmes consignes : « analyser », « argumenter », « faire une dissertation » (est-ce la même consigne en lettre ou en économie ?) ;
- Proposer des « fiches-méthodes » communes : « lire une consigne », « préparer un exposé oral », « réaliser une auto-évaluation d'un exposé oral »... ;
- Uniformiser la présentation des évaluations (entête en particulier ; faire apparaître les compétences

²⁵ « Qui dit évaluation formative (des élèves) dit pédagogie différenciée. En effet, à quoi servirait-il de renseigner l'élève sur ses forces et ses faiblesses s'il n'en était tenu aucun compte ». Yvan Abernot, in *Evaluons, évoluons, L'enseignement agricole en question*, coordination, J-F Marcel et H.Savy, Educagri Editions 2013

²⁶ Il semble que même les enseignants spécialisés travaillant en Ulis sont très isolés et travaillent peu en équipe ou réseau. Cf Laurence Leroyer, « Les gestes évaluatifs des enseignants d'Ulis, entre conviction et accommodement », Colloque Ecole inclusive, Toulouse, 2-3 Février

visées) pour éviter tout ce qui peut parasiter l'évaluation ;

- Mutualiser les épreuves au sein d'un établissement, échanger ses élèves entre collègues pour les évaluations sommatives ²⁷
- Informer les élèves, les parents sur la démarche mise en œuvre par l'équipe pédagogique
- Penser l'inclusion comme un véritable projet d'établissement. L'expérience montre que les démarches individuelles sont souvent soit peu efficaces, soit peu pérennes. Pour que les pratiques d'évaluation, et plus largement pédagogiques, évoluent, une démarche collective et portée par la direction de l'établissement est nécessaire. Les enseignants ont besoin d' « espace-temps » pour un travail collaboratif pour ne pas se décourager, s'essouffler, faire fausse route. Et si cet espace-temps est mis à leur disposition, alors on peut assister à de véritables séances d'échange de pratiques, constructives et stimulantes.

En guise de conclusion :

« C'est pourquoi nous avons besoin, pour soutenir notre engagement, d'une éthique éducative à toute épreuve. Elle tient en trois principes étroitement solidaires :

- tout enfant peut apprendre et grandir ;
- nul ne peut décider d'apprendre et grandir à sa place ;
- les éducateurs n'ont jamais fini de construire des situations originales, de mobiliser des ressources nouvelles pour rendre possible, susciter et faciliter son engagement dans l'apprentissage comme sa découverte du plaisir d'apprendre. » Ph. Meirieu ²⁸

Nathalie Flipo

²⁷ « Si le professeur A s'entend bien avec son collègue B, ils peuvent facilement concocter un échange où tous les deux sont exclusivement formateurs pour leurs élèves et certificateur pour ceux du collègue. Cette expérience, modeste en apparence, est chargée de pouvoir évolutif. Yvan Abernot, op cit.

²⁸ Ph. Meirieu, in, *Le plaisir d'apprendre, Manifeste, Philippe Meirieu et ses invités*, Editions Autrement 2014, p. 47

ANNEXE :

Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap

Article 3 : Les candidats mentionnés à l'article 1er du présent décret peuvent bénéficier d'aménagements portant sur :

1. Les conditions de déroulement des épreuves, de nature à leur permettre de bénéficier des conditions matérielles, des aides techniques, des aides humaines, appropriées à leur situation ;

2. Une majoration du temps imparti pour une ou plusieurs épreuves, qui ne peut excéder le tiers du temps normalement prévu pour chacune d'elles.

Toutefois, cette majoration peut être allongée, eu égard à la situation exceptionnelle du candidat, sur demande motivée du médecin, dans l'avis mentionné à l'article 4 du présent décret ;

3. La conservation, durant cinq ans, des notes à des épreuves ou des unités obtenues à l'un des examens mentionnés à l'article 2, ainsi que le bénéfice d'acquis obtenus dans le cadre de la procédure de validation des acquis de l'expérience, le cas échéant ;

4. L'étalement sur plusieurs sessions du passage des épreuves de l'un des examens mentionnés à l'article 2 [concernent tous les examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur organisés par le ministre chargé de l'éducation nationale et le ministre chargé de l'enseignement supérieur ou par des établissements sous tutelle ou service dépendant de ces ministères.]

5. Des adaptations d'épreuves ou des dispenses d'épreuves, rendues nécessaires par certaines situations de handicap, dans les conditions prévues par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale, du ministre chargé de l'enseignement supérieur ou du président ou directeur de l'établissement.

ref : J.O n° 298 du 23 décembre 2005 page 19817
texte n° 35

Actions de formation nationales, régionales et sur site, réalisées par les membres du GAP Dys

- « Prise en charge des apprenants dys », CFA Régional agricole et horticole Rhône-Alpe, Dardilly, 6 mars, Laetitia Branciard, Marielle Petit.
- « Sensibilisation : les troubles des apprentissages », (1^{ère} session) EPLEFPA de St Affrique, 20 mars, Laetitia Branciard
- « Prise en charge des apprenants dys dans l'établissement », LPA Le renaudin, Cognac, 2-3 avril, Nathalie Lefranc
- « Prise en charge des apprenants dys dans l'établissement », (PRF région Centre) LPA Beaune-La-Rolande, 20-21 avril, Laetitia Branciard, A. Taussat

D'autres formations sont en cours de programmation

Veille : biblio, sites web... Des ressources sur les troubles des apprentissages :

Colloque

«De la connaissance à la scolarisation des élèves à besoins particuliers : bilans et perspectives» Cette 8^{ème} édition du colloque du Réseau Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education (RIPSYDEVE) qui se tiendra à Amiens les 28 et 29 mai a pour objectifs :

- de mieux comprendre le fonctionnement cognitif et émotionnel des élèves à besoins spécifiques
 - de montrer l'évolution de la scolarisation de ces élèves 10 ans après la promulgation de la loi 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Dans une perspective de psychologie développementale et intégrative, les communications seront axées sur les enfants présentant :
 - des troubles des apprentissages,
 - un haut potentiel intellectuel,
 - une déficience mentale,
 - des troubles du spectre autistique
- https://www.u-picardie.fr/evenement/site_RIPSYDEVE/#/prettyPhoto

Ouvrages, revues, DVD

■ TDAH A L'ECOLE :



Petite histoire d'une inclusion

I. Roskam, P. de Mahieu,
L. Yansenne
S. Platteau , Editons du
Petit ANAE – Pleiomedica
2014
C'est l'histoire d'une
collaboration entre un

enseignant désireux de faire un travail de qualité et un professeur d'université soucieux de réfléchir à l'application de ses connaissances.

L'un et l'autre se sentaient complémentaires pour aider Alex, 9 ans, souffrant de TDAH.

Avec le concours d'un enseignant spécialisé, d'un étudiant-stagiaire et le soutien des parents d'Alex, ils ont su relever le défi que représente l'inclusion d'un enfant souffrant de TDAH dans l'enseignement primaire ordinaire.

C'est ce que raconte cette histoire destinée aux professionnels ou parents qui ont à relever des défis similaires : exposer les bénéfices et les entraves rencontrés, les outils utilisés ou élaborés, ainsi que le questionnement permanent auquel ils se sont livrés... Puisse ce petit ouvrage illustré fournir un support à tous ceux qui se trouvent confrontés aux méthodes d'enseignement spécifiques pour les enfants à besoins particuliers...

En ligne

■ Les sciences cognitives et l'imagerie cérébrale contribuent à une approche nouvelle de l'apprentissage de la Lecture et de ses difficultés.

Sur le site de l'association Agir pour l'école, présentation d'un reportage présenté sur France 2, le 15 sept. 2014 : la recherche sur la lecture syllabique et globale.

<http://www.agirpourlecole.org/>

■ L'aménagement à l'examen du permis de conduire pour les candidats dysphasiques et/ou dyslexiques et/ou dyspraxiques :

Arrêté publié le 4 août 2014 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000029368534&dateTexte=&oldAction=dernierJO&categorieLien=id>

■ Plaquette : illettrisme et troubles du langage et des apprentissages, éditée par la fédération des orthophonistes (FNO) et l'ANLCI,

Plaquette intéressante pour présenter la dyslexie versus l'illettrisme, même si elle ne présente que la dyslexie dans les troubles des apprentissages et si elle comporte quelques inexactitudes, comme par exemple le fait que les orthophonistes proposent un bilan et non un diagnostic.

<http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Outils-ANLCI/Plaquette-de-sensibilisation-illettrisme-troubles-des-apprentissages-ANLCI-FNO-2015>

■ Partenariat entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire : vers un aménagement pédagogique réussi, Mémoire présenté par Amandine GISONNA et Emilie GRAS-CRAPART pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Lorraine, 2014

Cette recherche se situe dans le cadre d'une demande émanant de la Principale Adjointe d'un collège. Dans cet établissement s'est posée la question de la mise en place d'aménagements pédagogiques possibles et efficaces en classe pour aider les élèves souffrant de troubles spécifiques des apprentissages.

Il est apparu alors qu'un lien entre les orthophonistes et les professeurs du collège pourrait aider à cette mise en place.

http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2014_GISONNA_AMANDINE_GRAS-CRAPART_EMILIE.pdf

■ Une nouvelle évaluation: construction et expérimentation d'un barème graduel pour l'exercice de la dictée, par Barbarant Igen groupe des Lettres

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DNB/73/3/20140325_dictee_reflexion_309733.pdf

■ **Enfants dyslexiques, hyperactifs : profs et médecins, on doit travailler main dans la main**, par Fatma Bouvet de la Maisonneuve In : l'Obs 07-12-2014

<http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1285399-enfants-dyslexiques-hyperactifs-profs-et-medecins-on-doit-travailler-main-dans-la-main.html>

■ **Expertise réservée, expertise partagée : les Professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni**, Marianne Woollven, in : Carrefours de l'éducation, n° 37, 2014

<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2014-1-page-95.htm>

■ **Le cerveau exploré - Clefs CEA n° 62** Automne 2014

L'exploration du cerveau à toutes les échelles de son fonctionnement constitue un triple défi. Le premier est instrumental et méthodologique ; le deuxième, expérimental ; le troisième, conceptuel et théorique. Les apports des équipes du CEA dans le développement de l'instrumentation en imagerie cérébrale, des approches expérimentales et théoriques, des biomarqueurs ou des interventions exploratoires et thérapeutiques leur confèrent une place éminente sur la scène internationale. Le chapitre II - Développement, apprentissages et plasticité du cerveau, présente des recherches qui permettent notamment de comprendre les mécanismes subtils susceptibles d'être altérés dans des pathologies développementales telles que la dyslexie, la dyspraxie ou la dyscalculie

<http://www.cea.fr/recherche-fondamentale/le-cerveau-explore>

■ **Guide de survie de l'élève dys au lycée** dernière mise à jour

<http://guerrieri.weebly.com/guides-de-survie.html>

■ **Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?** in : Questions Vives, n° 21 | 2014 : Le travail collectif des enseignants en question

La perspective inclusive conduit à un changement de paradigme (Thomazet, 2008) en se démarquant des pratiques intégratives qui font porter la majorité de l'effort d'adaptation aux élèves, et non aux établissements. Ce changement devrait conduire l'école à un double processus, d'adaptation et de normalisation : d'une part une adaptation aux publics à besoins particuliers et, d'autre part la mise en place de ces adaptations dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. Cette perspective accentue l'importance du travail collectif qui unit une diversité de partenaires selon des durées et des configurations diverses situées dans et hors l'école.

<http://questionsvives.revues.org/1509>

■ **100 livres au programme du primaire, du collège et du lycée** en téléchargement gratuit : Ebooks en versions pdf et .epub sur le site VousNousIls l'e-mag de l'éducation

<http://www.vousnousils.fr/ebooks-gratuits>



■ **Panorama des serious game métiers** CRIJ Limousin, 2014

Présente différentes applications qui permettent de se mettre en situation de recherche d'emploi et découvrir différents métiers, dont ceux de l'agriculture.

<http://www.crijlimousin.org/se-former/serious-games-metiers.html>

Directeur de publication,
Emmanuel Delmotte Directeur de l'Enfa
Rédaction Laetitia Branciard animatrice du
Réseau & du GAP « Dys »
Relecture Lucile Plènegassagnes
Plateforme dys : <http://dys.enfa.fr>