



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
FW-B.BE

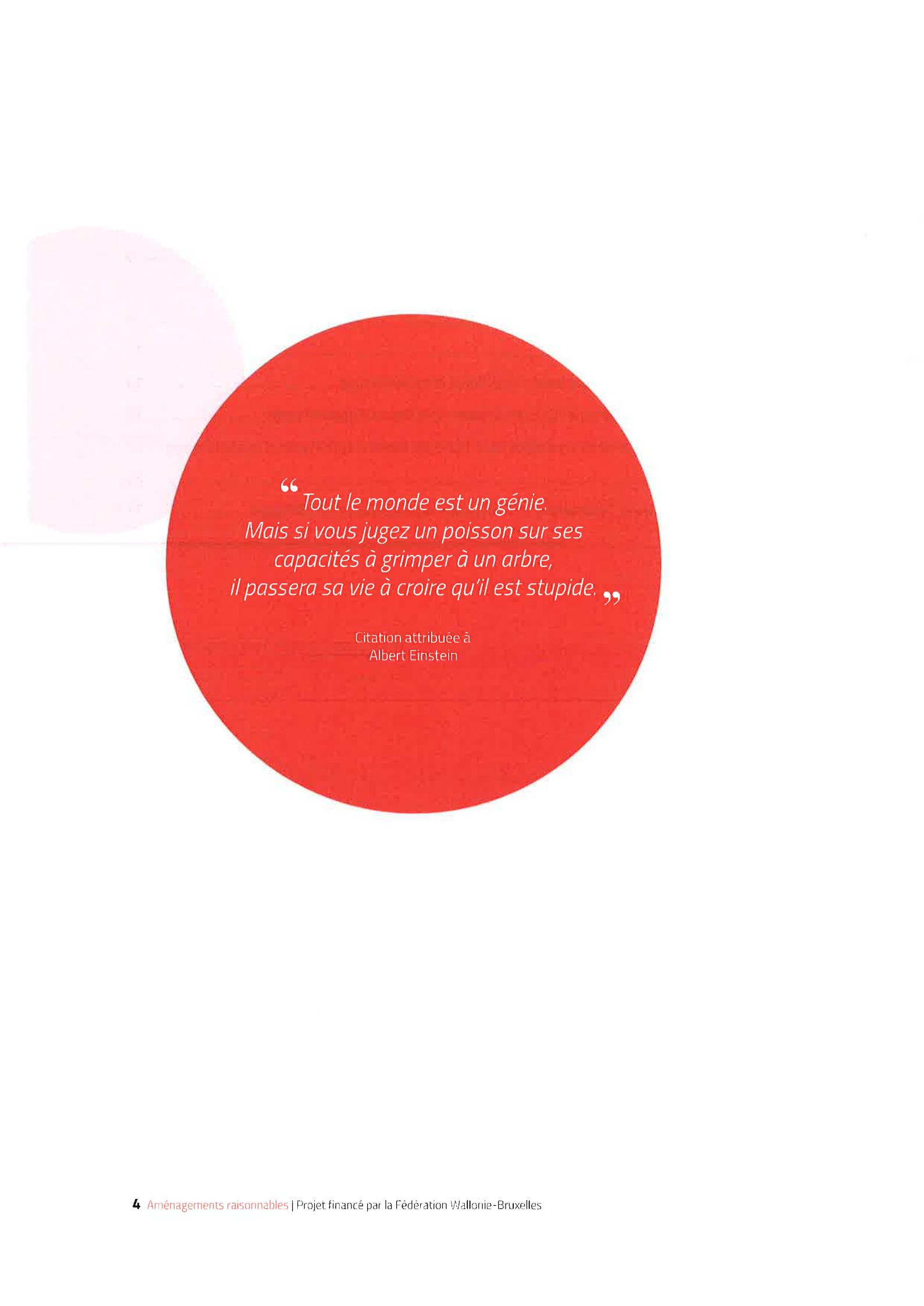


Mieux cheminer au sein des
besoins spécifiques
d'apprentissage

AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES
Enseignement fondamental et secondaire ordinaire

Table des matières

Introduction	5
Présentation des documents et mode d'emploi	7
Historique et précautions d'utilisation	9
Conseils d'utilisation	11
Présentation brève de chaque besoin spécifique d'apprentissage	13
Caractéristiques communes à TOUS les besoins spécifiques d'apprentissage	15
Attitudes et aménagements conseillés pour TOUS les besoins spécifiques d'apprentissage	17
Glossaire	23
Liste des associations, Fédérations et Fondations représentatives en Belgique	27
Remerciements	29



“*Tout le monde est un génie.
Mais si vous jugez un poisson sur ses
capacités à grimper à un arbre,
il passera sa vie à croire qu'il est stupide.* ”

Citation attribuée à
Albert Einstein

Introduction

La volonté politique de développer l'école inclusive s'est notamment concrétisée par les réflexions autour du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

«*Le principe d'une démarche évolutive doit être à la base de l'organisation de l'école inclusive en FWB depuis l'enseignement maternel et jusqu'à la fin de la scolarité de l'enfant, en confirmant le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire, sans possibilité de refus d'inscription au motif que l'école nécessiterait des aménagements raisonnables ou que l'enfant ne serait pas capable d'assimiler la matière enseignée.¹*»

D'une part, le monde de l'enseignement en Belgique s'inscrit dans différents textes de référence quant à l'accompagnement des élèves présentant un trouble, une déficience ou un handicap :

- **La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées** (13/12/2006).
- **Le protocole relatif au concept d'aménagement raisonnable** conclu le 19 juillet 2007 entre l'État fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone, la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire commune, la Commission communautaire française en faveur des personnes en situation de handicap.
- **Le décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.**

D'autre part, l'évolution du processus d'intégration des élèves à besoins spécifiques en Fédération Wallonie-Bruxelles a fait l'objet d'une succession de prescriptions légales :

- **Loi du 11 mars 1986** : des élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité peuvent suivre des cours dans l'école ordinaire.
- **Arrêté ministériel du 3 janvier 1995** : des élèves orientés dans l'enseignement de types 4, 6 et 7 peuvent être intégrés de façon permanente et totale dans l'enseignement ordinaire.
- **Décret du 3 mars 2004** : l'enseignement spécial devient « enseignement spécialisé » et est réorganisé. Des moyens sont accordés pour accompagner l'intégration d'élèves relevant des types 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire.
- **Décret du 13 janvier 2011** : les processus d'intégration dans l'enseignement ordinaire sont élargis à tous les types d'enseignement spécialisé.

Plus récemment, le **Décret du 7 décembre 2017**, relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques représente une nouvelle étape dans l'élargissement des dispositifs d'éducation inclusive.

Dès lors, il est important d'en définir les deux principaux concepts :

- Un besoin spécifique est un besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental ou secondaire.

¹ Pacte pour un Enseignement d'excellence : Avis n°3 du groupe central (7 mars 2017).

- Les termes «**aménagement raisonnable**» désignent des mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée.

Les AR² matériels sont relatifs aux infrastructures et locaux scolaires ainsi qu'à leur accessibilité. Pour certains élèves à besoins spécifiques, l'utilisation d'un outil informatique est indispensable pour compenser les difficultés scolaires liées au trouble, à la déficience ou au handicap.

Les AR organisationnels sont relatifs à la grille-horaire de l'élève, aux groupes-cours, à la passation des épreuves internes et externes.

Les AR pédagogiques sont relatifs aux méthodes, aux supports, aux contextes d'apprentissage.

Le développement de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles amène les équipes éducatives à mettre en place des aménagements raisonnables. Une typologie des aménagements raisonnables est établie à l'attention de tous les acteurs du système éducatif afin de baliser la mise en œuvre de l'accompagnement de ces élèves.

Ces aménagements raisonnables pourront dans certaines circonstances devenir des ajustements permanents au bénéfice de tous les élèves.

D'autres, plus spécifiques, sont indispensables à ceux dont le trouble, la déficience ou le handicap entraîne des adaptations plus individuelles, voire l'intervention d'un personnel spécialisé.

C'est pour répondre à ces adaptations qu'a été créé l'outil «**Mieux cheminer au sein des besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables**».

² AR : Aménagements raisonnables

Présentation des documents et mode d'emploi

L'**objectif** est ici de fournir au personnel de direction, au corps enseignant et aux éducateurs des **pistes et des outils** pour :

- une **meilleure compréhension des besoins spécifiques d'apprentissage** ;
- une **liste d'aménagements raisonnables possibles** pour un accompagnement plus efficace et bienveillant de ces élèves autrement capables.

L'outil « **Mieux cheminer au sein des besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables** » est composé de 12 fiches outils reprenant les troubles suivants :

1. Le bégaiement
2. Le daltonisme
3. La dyscalculie
4. La dysgraphie
5. La dyslexie
6. La dysorthographie
7. La dysphasie
8. La dyspraxie
9. Le Haut Potentiel Intellectuel (HPI)
10. Le syndrome d'Asperger
11. Le syndrome dysexécutif
12. Le trouble de l'attention avec/sans hyperactivité (TDA/H)

Après des **conseils d'utilisation** pour un usage optimal des documents, une brève **présentation des différents besoins spécifiques d'apprentissage** renvoie vers les fiches outils spécifiques pour plus de précisions. Suivent les **caractéristiques communes** à tous les besoins spécifiques d'apprentissage ainsi qu'un ensemble de **recommandations de base valables pour tous les besoins spécifiques d'apprentissage** (généralement valables pour tous les élèves de la classe).

Les **fiches outils spécifiques suggèrent également un ensemble de propositions plus précises** visant l'aide des élèves aux besoins spécifiques liés à un trouble d'apprentissage (les «dys»), à un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité et/ou impulsivité (TDA/H), à un haut potentiel intellectuel, à un syndrome dysexécutif ou à un syndrome d'Asperger.

Le bégaiement et le daltonisme font également partie des fiches outils. Bien que non considérés comme troubles d'apprentissage, ils engendrent cependant des besoins spécifiques et une nécessité de certains aménagements.

Chaque besoin spécifique d'apprentissage est **présenté de manière distincte** pour plus de clarté, **mais il est évident qu'un besoin est rarement isolé.**

Dans ce fichier, tous les besoins spécifiques d'apprentissage y sont regroupés et il est **normal d'y trouver des similitudes et des répétitions**. Les outils ont été rédigés par profil sachant que tous les lecteurs n'auraient pas l'occasion de se les approprier en une seule fois et que la lecture par chapitre serait probablement privilégiée.

Chaque fiche outil spécifique comprend une **présentation du besoin spécifique d'apprentissage** concerné ainsi que les **profils associés éventuels**.

Une **grille d'alerte** a également été rédigée pour chaque profil permettant de répondre aux questionnements du personnel encadrant en ce qui concerne un élève présentant des particularités d'apprentissage.

Viennent ensuite des **recommandations générales** relatives à **l'attitude à privilégier en classe**, en ce qui concerne les **notes de cours**, les évaluations, les **devoirs** et même une note sur les sanctions. Pour la majorité des « dys », des **recommandations par matière** sont également apportées. Un point aborde **l'orientation des parents** ou le tuteur légal en cas de suspicion. Et chaque fiche outil se termine par une **liste d'ouvrages et de sites Internet** pour des informations encore plus complètes.

Chaque fiche outil spécifique est complétée par **deux documents condensés**:

- **Grille de points d'alerte**³ : tableau « *Ai-je un élève X en classe ?* » : traits caractéristiques, mais non obligatoires.
- **Recommandations de base** : « *Que faire (au minimum) pour un élève X en classe ?* »⁴.

Les informations et propositions présentées dans **les différents documents** n'ont **pas** la prétention d'être **exhaustives**.

Chaque direction, chaque enseignant, chaque éducateur, chaque personne faisant partie du personnel encadrant pourra **se référer à ces outils, l'ajuster, l'aménager selon son expérience et son vécu** afin de les peaufiner et de les développer tout en sachant que bon nombre des propositions mentionnées font certainement déjà partie des pratiques didactiques et pédagogiques appliquées.

Les fiches outils ne possèdent **pas non plus de caractère obligatoire pour toutes les recommandations et projets d'aménagement**. Chaque école, chaque personne **y puisera le raisonnablement applicable** dans sa classe afin de faciliter la vie des apprenants et celle des enseignants.

Il est **fortement conseillé de se faire aider par les parents et par les thérapeutes**, car ce sont généralement ces personnes-là qui pourront aider au mieux à cibler les aménagements les moins couteux (en temps, énergie, ressources matérielles et financières) et les plus efficaces.

Et n'oubliez pas...

Tout ce que vous mettrez en place pour l'un pourra servir à l'autre.

Tout ce que vous faites pour un est souvent bon pour tous !

³ Il est évident que le personnel encadrant et enseignant peut aiguiller les parents/personnes en charge de l'élève vers des personnes compétentes, mais il ne pourra en aucun cas émettre un diagnostic définitif sans l'aval d'un médecin, logopède, neuropsychologue ou autre thérapeute qualifié.

⁴ Ces recommandations DE BASE renvoient toujours à la fiche détaillée.

Historique et précautions d'utilisation

Le travail de réalisation de ces fiches outils pour les élèves à besoins spécifiques d'apprentissage s'est étalé sur une période de deux années scolaires. Dès sa mise en route, ce travail s'est voulu basé sur un travail et une collaboration étroite avec les acteurs de terrain concernés (enseignants, éducateurs, directions).

Après avoir analysé le niveau de connaissance du terrain et après avoir compris le vécu du corps enseignant et encadrant, les problèmes rencontrés et les besoins réels en classe, les auteurs des fiches se sont largement documentés (lectures de livres, sites internet, visualisations de blogs, de vidéoconférence, interviews de spécialistes, etc.).

Lors de ces recherches, les auteurs ont notamment découvert des témoignages qui ont servi à illustrer chaque fiche. Dans un souci de respect de ces témoignages, ils ont été repris tels quels sans apporter de nuance sur le fond, ni la moindre correction orthographique ou grammaticale.

La rédaction des fiches outils s'est faite en plusieurs versions, chaque fois relues et annotées par un ensemble d'enseignants et d'acteurs de terrain d'une part et par un ensemble d'experts en besoins spécifiques d'apprentissage d'autre part.

Les fiches outils ont ensuite été distribuées à un ensemble d'écoles afin que les outils puissent être testés sur le terrain pour une plus longue période (environ 8 mois).

Suite à cette période d'évaluation sur le terrain, les commentaires et suggestions ont à nouveau été collectés afin de rédiger la version finale des outils et documents.

Il est évident que l'apprentissage des compétences de base en primaire pour les élèves à besoins spécifiques d'apprentissage requiert d'autres aménagements que ceux fournis dans le secondaire où une partie des élèves à besoins spécifiques d'apprentissage a déjà appris à compenser une part des difficultés rencontrées. En primaire, surtout au sein de la première étape, de nombreux enfants à besoins spécifiques d'apprentissage évoluent sans encore avoir été détectés (même si cela arrive également en secondaire). La sensibilisation des enseignants est donc encore toute autre.

Un travail important doit être effectué quant au regard porté sur ces enfants qui ont besoin, encore plus que les autres, d'un regard bienveillant et surtout encourageant.

Il est, dès lors, important :

- De comprendre les réels besoins de terrain, surtout en début de scolarité.
- De centraliser les initiatives couronnées de succès et de les valoriser.
- De rédiger, en concertation avec des acteurs de terrain représentatifs, des aménagements raisonnables correspondant aux vécus et aux besoins des élèves, des enseignants et des parents.
- De former et d'offrir une formation continuée au personnel enseignant, mais aussi de sensibiliser les élèves pour que le regard soit autre par rapport à ces enfants autrement intelligents.

Pour les personnes myopes, il existe... des lunettes,
Pour les personnes aux pieds plats, il existe... des semelles,
Pour les personnes asthmatiques, il existe... des aérosols,

Pour les profils avec un besoin spécifique d'apprentissage
dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire...



Il existe des aménagements raisonnables
proposés dans les fiches outils!

Le livret « *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement, 2013) constitue aussi une source de renseignements pour tous les encadrants. Ce livret est téléchargeable à l'adresse : www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7723.

Conseils d'utilisation

Vous suspectez un profil à besoins spécifiques d'apprentissage en classe ?

1. Consultez la liste des définitions brèves située au début du syllabus pour un premier coup d'œil.
2. Référez-vous au tableau «**Ai-je en élève X en classe ?**» qui vous aidera à affiner votre jugement.
3. Consultez la page «**Vers qui orienter les parents ?**» située dans la fiche outil détaillée concernée afin qu'un diagnostic par une personne habilitée puisse être entrepris.

Vous avez un élève à besoins spécifiques d'apprentissage en classe ?

1. Consultez la **fiche outil condensée** pour les recommandations de base.
2. Consultez la **fiche outil détaillée** pour des compléments d'information, par matière par exemple.
3. Consultez, en fin de **fiche outil détaillée**, la **bibliographie** et la **liste de sites Internet** conseillés pour encore plus d'informations.

Vous êtes hésitant face aux aménagements raisonnables à mettre en œuvre en classe ?

Vous avez plusieurs profils à besoins spécifiques d'apprentissage en classe ?

1. Consultez les **aménagements raisonnables valables pour tous**.
2. Consultez les **fiches outils** (condensées et/ou détaillées) pour des conseils plus ciblés.

Vous avez dit « besoins spécifiques d'apprentissage » ?



Présentation brève de chaque besoin spécifique d'apprentissage⁵

Par ordre alphabétique,

Le bégaiement

Le **bégaiement développemental** est un **trouble de la parole, essentiellement en situation de communication à autrui, affectant le flux ou le rythme de la parole caractérisé par des répétitions et des prolongations involontaires des sons, syllabes, mots ou phrases, et par des pauses silencieuses involontaires**.

Le daltonisme

Le **daltonisme** est une **anomalie de la vision due à un trouble fonctionnel des cônes de la rétine qui permettent la perception des couleurs**.

La dyscalculie

La **dyscalculie** est un **ensemble de troubles durables de la cognition numérique**, se traduisant par des **difficultés** à acquérir et maîtriser les différentes connaissances et habiletés à l'œuvre dans les mathématiques, que ce soit **dans l'accès à la numération, dans l'apprentissage des opérations arithmétiques, la résolution de problèmes ou la géométrie**.

La dysgraphie

La **dysgraphie** est un **trouble durable et persistant affectant l'écriture dans son tracé, l'automatisation du geste (mouvement) graphique, la forme de l'écriture et/ou la vitesse d'écriture**.

La dyslexie

La **dyslexie** est un **trouble du langage écrit qui persiste tout au long de la vie**. Elle induit des **difficultés au niveau de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture (en particulier au niveau de la production de textes)**.

La dysorthographie

La **dysorthographie** est un **trouble durable du développement des règles d'orthographe d'usage et d'accord**. Elle est souvent associée à la dyslexie, mais pas toujours.

La dysorthographie induit des **difficultés au niveau de l'orthographe, de l'écriture (dans le geste et la production de textes) et de la lecture lorsqu'elle est associée à une dyslexie**.

La dysphasie

La **dysphasie** est un **trouble durable et sévère du langage, caractérisé par des problèmes de la compréhension et/ou de l'expression orale du langage**.

La dyspraxie

La **dyspraxie** est un **trouble développemental durable affectant la planification, l'organisation, l'exécution ainsi que l'automatisation des gestes et des mouvements. Tous les gestes et mouvements peuvent être touchés**.

Le haut potentiel intellectuel

Le **HPI**, parfois appelé douance ou précocité, est utilisé pour parler des **personnes qui jouissent de capacités intellectuelles certaines et précoces par rapport aux autres personnes de leur âge, qui ont pu être objectivées par un test certifié**.

⁵ Une définition plus complète ainsi qu'une liste de références bibliographiques sont disponibles à la fin de chaque fiche outil spécifique.

Le consensus psycho scientifique a fixé la **valeur du QI** d'une personne à Haut Potentiel Intellectuel à **125/130** (la moyenne étant de 100), mais il est évident que la personne HPI doit être perçue dans toute sa globalité et pas uniquement par un chiffre.

Le HPI se caractérise surtout par un **fonctionnement singulier tant dans l'approche cognitive et la créativité que dans les relations avec les pairs et dans la relation au monde.**

Le syndrome d'Asperger

Le **syndrome d'Asperger** dit aussi « autisme de haut niveau » est un **trouble neurologique durable et complexe du spectre autistique qui affecte les fonctions du cerveau et qui se manifeste par des difficultés au niveau de la communication et des rapports sociaux, mais qui n'altère pas les capacités cognitives et intellectuelles de l'individu.**

Le syndrome dysexécutif

Le syndrome dysexécutif est un **trouble neurodéveloppemental** des fonctions exécutives alors que les capacités intellectuelles sont préservées. **Les fonctions exécutives aident à la gestion quotidienne des situations nouvelles (non routinières) orientées vers un but, pour lesquelles il n'existe pas encore d'automatismes.**

Le trouble de l'attention avec/sans hyperactivité et/ou impulsivité (TDA/H)

Le TDA/H est un **trouble cognitif de l'apprentissage persistant et durable** qui **se manifeste toujours par des troubles attentionnels, auxquels peuvent s'ajouter une impulsivité et une hyperactivité.** On parlera d'un **TDA** quand l'inattention est prédominante ou d'un **TDA/H mixte** quand l'inattention s'accumule avec une hyperactivité et/ou une impulsivité.

Caractéristiques communes à TOUS les besoins spécifiques d'apprentissage

Domaines d'exclusion :

- **Un élève n'est pas son besoin spécifique d'apprentissage :**
Il est avant tout un enfant, un jeune apprenant, un élève **capable comme les autres de développer ses talents**.
Il n'est en aucun cas responsable de son besoin spécifique même s'il a la responsabilité, comme tout apprenant, de faire de son mieux.
Il est **important de s'appuyer et de valoriser ce qui est préservé chez lui**.
- **Un besoin spécifique d'apprentissage n'est pas un retard ni une difficulté passagère.** Le retard peut se rattraper, la difficulté passagère peut être remédiée; une fois enravés, tous deux peuvent disparaître et le rythme de l'apprentissage se normaliser. **Le besoin spécifique d'apprentissage se compense, mais ne disparait jamais.** – Il se distingue de la difficulté scolaire et du trouble d'apprentissage.
- **Le besoin spécifique d'apprentissage résulte d'une déficience**, d'une situation, permanentes ou semi permanentes d'ordre psychologique, cognitif, mental, physique, psychoaffectif. – Le besoin spécifique requiert au sein de l'école un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire.⁶

Conséquences :

- Les besoins spécifiques d'apprentissage entraînent dans la majorité des cas et pour la majorité des élèves:
 - **De la lenteur**
 - **Une grande fatigue et de la fatigabilité**
 - **Un manque de confiance en soi, d'estime de soi et de motivation**
 - **Un sentiment de honte et de culpabilité**
- Ils ont un **impact** sur leur vie en général :
 - **Au niveau relationnel** : ils se sentent **différents** des autres alors qu'ils n'aspirent qu'à être comme tous les autres jeunes de leur âge.
 - **Au niveau scolaire :**
 - **Leurs besoins peuvent les empêcher d'automatiser certains acquis** et donc de libérer les capacités cognitives nécessaires pour les étapes ultérieures des apprentissages
➔ **situation de double (multiple) tâche**.
 - **Risque d'une « cascade de troubles »**, car un trouble en entraîne souvent un autre.
 - **Risque d'orienter les élèves d'option en option pour « diminuer leurs difficultés »** au risque de ne plus nourrir leurs capacités intellectuelles et de les entraîner dans une spirale possible de dépression et/ou de décrochage scolaire.

⁶ Cfr: Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques

Similitudes et différences :

- Un besoin spécifique d'apprentissage n'est pas l'autre et cela même au sein d'une même particularité (il existe différents types de dyslexie par exemple).
- Il est important de garder à l'esprit qu' :

Ils sont tous UNIQUES, ils sont tous DIFFÉRENTS !

Mais certains de leurs traits communs permettent de lister des aménagements raisonnables valables pour tous⁷.

➤ **IMPORTANCE**
de la **compréhension** et de la
reconnaissance des besoins spécifiques
d'apprentissage.

➤ **IMPORTANCE**
de la **patience**, de la **tolérance** et de la
bienveillance par rapport aux besoins
spécifiques et à leurs conséquences.

⁷ Face aux multiples profils qui peuvent être présents dans une même classe et/ou dans l'ensemble des élèves à charge pour un même enseignant, un ensemble d'aménagements a été listé. Ils sont disponibles dans les pages suivantes.



Attitudes et aménagements conseillés pour tous les besoins spécifiques d'apprentissage

En général

- Prendre en compte le diagnostic annoncé par les parents si celui-ci est accompagné d'un avis émanant d'une personne habilitée.
- Prendre la peine de comprendre le besoin spécifique d'apprentissage en se documentant sur celui-ci. Il est primordial de comprendre les besoins spécifiques et leurs conséquences afin de pouvoir aider au mieux l'élève.
- Élaborer un **plan de communication entre l'école et la maison/thérapeutes** (diagnostic, qui s'occupe de quoi, à quoi l'enseignant doit-il être attentif, les aménagements possibles ...). Il est beaucoup plus difficile d'y arriver seul, au risque d'y consacrer beaucoup de temps et d'énergie sans toujours garantir un résultat fructueux. Les parents ainsi que les médecins/thérapeutes connaissent en général très bien les besoins du jeune apprenant.
- Élaborer également un **plan de communication entre enseignants** sur les besoins de l'élève, les aménagements positifs et l'évaluation de l'apprenant.

Face aux multiples profils qui peuvent être présents dans une même classe et/ ou dans l'ensemble des élèves à charge pour un même enseignant, une liste d'aménagements raisonnables valables pour tous a été établie.

Beaucoup d'aménagements raisonnables conviennent pour tout le groupe classe.

La ligne directrice doit être la même pour les différents enseignants.

Exemple : s'il est décidé d'un aménagement dans un cours, on utilisera le même aménagement dans un autre cours et dans les cours des années supérieures si l'aménagement reste nécessaire. Si au cours de français, on tient compte d'une difficulté dyslexique, il faut en tenir compte au cours d'anglais (→ même typographie, même surlignage...).

Cela permet de créer une cohérence dans le travail de l'élève. C'est rassurant pour lui, ce qui lui permet d'être plus disponible face aux apprentissages.

➤ Garder en tête que **le but** de tous les aménagements est de **rendre l'élève de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages**. Il est important de prendre conscience que cette prise d'autonomie doit s'envisager dans la gestion des aménagements. En effet, un élève à besoins spécifiques peut apprendre à gérer par lui-même ses aménagements, mais il restera dépendant de certains.

Exemple : pouvoir s'appuyer de manière autonome sur les notes de quelqu'un lui permettra d'étudier et d'être au maximum disponible pour

l'apprentissage en question. Cet élève ne sera peut-être pas capable de prendre des notes au vol. Dans ce cas, il sera en double tâche et dans l'incapacité de diviser son attention entre « écouter » et « prendre des notes ». Comme déjà dit, n'oublions pas que les troubles d'apprentissage sont durables et persistants, ils se rééduquent mais ne se soignent pas.

- **Expliquer, avec le consentement de l'élève, la signification des aménagements scolaires au reste de la classe.**
- **Être patient, tolérant et bienveillant face à la lenteur, la fatigabilité et les difficultés spécifiques** rencontrées par l'élève.
Rappelons qu'il ne s'agit pas de mauvaise volonté de la part de l'élève. Le manque de résultats probants peut être tout autant décourageant pour l'élève que pour l'enseignant.
- **S'appuyer sur les points forts de l'élève** et en mettant ces derniers en valeur.
- **Privilégier tous les canaux d'apprentissage:** visuel, auditif et kinesthésique. Varier les travaux afin que les élèves puissent faire preuve de leurs compétences préservées (dessins, présentations orales, affiches...). La théorie des intelligences multiples, la gestion mentale, etc... peuvent être des aides importantes pour trouver des pistes afin d'exploiter ces différents canaux même dans l'enseignement secondaire.
- **Valoriser les points forts et les progrès même minimes** (en moyenne, il faut 4 remarques positives pour contrer une remarque négative).
- **Établir, si nécessaire, un planning de travail personnalisé avec un contrat de travail et un/des objectif(s) à atteindre** (attention de bien préciser les engagements réciproques).
- **Dessiner une marge au tableau simulant celle du cahier ou des feuilles** de prise de notes.

➤ **Parler vers les élèves OU écrire au tableau, mais pas les deux simultanément :** la voix porte en général mal, de plus les élèves ne savent pas se concentrer simultanément sur ce qu'ils voient et sur ce qu'ils entendent.

- **Permettre** aux élèves dont le besoin spécifique d'apprentissage le requiert, l'usage d'outils spécifiques : ordinateur, tablette, correcteur orthographique (numérique ou papier), guide de lecture, calculatrice, fiches mnémotechniques, logiciels d'aide à la lecture, compas adapté, balle antistress...
- **Accepter** que certains élèves à besoins spécifiques d'apprentissage puissent avoir **besoin de réaliser plusieurs choses en même temps afin de pouvoir se concentrer** → permettre une activité secondaire de concentration : dessin, sudoku, lecture, etc. qui ne dérange pas le reste de la classe.
Avoir besoin de réaliser plusieurs choses en même temps afin de pouvoir se concentrer: c'est notamment le cas des élèves en besoin d'un exutoire moteur aux tensions ou en besoin de mouvements.
Exemples : balle anti-stress et autres.
La double tâche créée dans ce cas doit rester au service de la concentration et donc doit être une tâche complètement automatisée. La lecture ou les sudokus ne seront accessibles en double tâche qu'à une partie infime de la population. À l'inverse, la manipulation d'un objet, certains dessins... peuvent être une aide à la concentration pour l'élève. L'enseignant doit évaluer avec l'élève que cet aménagement est au service de sa concentration et se réalise dans le respect des besoins de chacun (élève, camarades et enseignant).

Par rapport aux supports et aux notes de cours

- › **Fournir** en début de période, **un plan des différents chapitres** qui seront étudiés au cours suivant.
- › **Fournir un support typographié en version papier ou électronique.**
Attention cependant à **respecter une police sans empattements (sérif) et de taille suffisante** (Helvetica, Arial, Verdana, Comic sans MS, Opendyslexic... ; taille de police en 12, 13 ou 14, éventuellement interlettres étendues; interlignes 1,5). **Comme il le sera clairement expliqué dans les différents dossiers, certaines typographies sont plus lisibles que d'autres.** **Au-delà de ces recommandations, il est important de garder comme priorité, pour tous, la lisibilité, les aspects épurés dans les documents...** Toutes les « fantaisies, décos... » partent souvent d'une bonne intention pour la motivation de l'élève, mais peuvent être un obstacle supplémentaire pour certains.
- › **Numéroter toutes les feuilles de cours.**
- › **Fournir des photocopies NON réduites ET de bonne qualité.**
Exemple : pas de double page copiée sur un seul A4.
- › **Fournir des rectos uniquement** (pas de recto-verso). Dans une présentation en recto-verso, les élèves ont plus de mal à s'organiser, malgré parfois la numérotation des pages. Certains pris par la tâche de lecture et présentant des difficultés d'attention ou de mémoire de travail « oublient » l'existence du verso. D'autre part, la transparence du document, liée à la qualité d'impression et au grammage du papier, peut parasiter la lecture parfois déjà si difficile pour eux.
- › **Permettre à l'élève de choisir le type de cahier** (ligné, commercial, etc.). **Éviter** de demander des cahiers ou feuilles de cours en format **petits carreaux** (0,5/0,5 cm).

Préférer les grands carreaux de 1 cm de côté. Inciter l'élève à **laisser une ligne sur deux de libre** si nécessaire.

- › **Laisser le libre choix dans le type d'instrument scripteur** (ex. certains élèves n'écrivent bien qu'au crayon gris, certains préfèrent le feutre au stylo, etc.).
- › **Autoriser des outils d'aide** (ordinateur, tablette, calculatrice, fiches mnémotechniques, logiciels adaptés, correcteurs orthographiques, guide de lecture, feutres fluorescents, etc.) et inciter l'élève à utiliser les outils qui peuvent l'amener vers plus d'autonomie.
- › **Accepter des abréviations, des ratures et/ou outils correcteurs** (type effaceur, Tipp-Ex, etc.).
- › **Autoriser l'élève à se baser uniquement sur les notes d'un condisciple** si l'écrit est laborieux et ne permet pas à l'élève de se concentrer et d'intégrer la matière enseignée.
- › **Permettre à l'élève de se mettre en ordre facilement et rapidement : via l'utilisation de photocopies** (accès spécial aux élèves « BSA » à une **photocopieuse** attitrée), via un **scanner de poche**, via des **photos ou des scans pris via un smartphone**, en nommant un camarade de classe « **tituteur** » qui prendra des notes via un **stylo numérique**...

Par rapport aux évaluations

- › **S'assurer de prévenir l'élève suffisamment tôt** avant la date de remise du devoir et/ou avant les évaluations.
- › **Permettre à l'élève de disposer d'un support fiable où retrouver quotidiennement l'intégralité du journal de classe** : tableau spécifique mis à jour par un élève responsable, journal de classe en ligne ou journal de classe de référence en version papier.
- › **Accorder du temps supplémentaire lors des évaluations ou donner un nombre**

d'exercices réduits/ciblés. Un aménagement doit être trouvé **pour toutes les évaluations** si nécessaire.

- › **Favoriser les évaluations orales** dès que possible et surtout si l'élève est en échec à l'écrit.
- › **Fournir un support typographié clair et structuré en version papier ou électronique.** **Attention** cependant à respecter une **police sans empattements (sérif) et de taille suffisante** (Helvetica, Arial, Verdana, Comic sans MS, Open-dyslexic... ; taille de police en 12, 13 ou 14, éventuellement interlettres étendues ; interlignes 1,5).
- › **Si les questions sont dictées, fournir**, lors des évaluations, les **questions déjà écrites en version papier ou électronique** (présentation claire et espacée).
- › **Numéroter toutes les pages (questionnaire et documents annexes).**
- › **Fournir des rectos uniquement** (pas de recto-verso).
- › **Fournir de photocopies NON réduites ET de qualité.**
Exemple: pas de double page copiée sur un A4.
- › **Bannir tous les documents de référence surchargés.**
- › **Hiérarchiser les questions en commençant par les plus importantes/complexes.**
- › **Fournir la répartition des cotations** sur les feuilles d'évaluation.
- › **Séquencer les questions. Une seule consigne à la fois et par phrase.**
Formuler sous forme d'une liste de questions celles contenant des sous-questions. Les **consignes** doivent être **courtes** aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.
Dans certains cas, il est souhaitable de **demandeur à l'élève de reformuler les consignes** afin de s'assurer qu'elles soient comprises.
- › **Éviter les feuilles d'évaluation** en format

petits carreaux (0,5/0,5 cm). **Préférer les supports lignés, format commercial ou carreaux 1 cm de côté.** Permettre de préférence à l'élève de choisir le type de papier.

- › **Laisser le libre choix dans le type d'instrument scripteur** (ex. certains élèves n'écrivent bien qu'au crayon gris, certains préfèrent le feutre au stylo, etc.).
- › **Autoriser des outils d'aide :** ordinateur, tablette, calculatrice, fiches mnémotechniques, logiciels adaptés, correcteurs orthographiques, guide de lecture, feutres fluorescents, etc. s'ils permettent à l'élève d'éviter les situations de double tâche.
- › **Accepter l'utilisation de feutres fluorescents ou de toute autre forme d'outil permettant une meilleure application des consignes à suivre.**
- › **Tolérer les abréviations, des ratures et les corrections au correcteur** (type effaceur/ Tipp-Ex...).
- › **Être bienveillant par rapport aux écritures malaisées et peu lisibles.**
- › **Faire remarquer le manque de soin, les titres non soulignés, les maladresses... avec bienveillance, mais sans les pénaliser** au niveau des points. Des objectifs peuvent être fixés avec l'élève.
- › **Pénaliser UNE seule fois le même type d'erreurs.**
Exemple : si un élève confond les sons, inutile de lui retirer tous ses points, car il répète la même erreur dix fois. Mieux vaut le lui faire remarquer avec bienveillance et lui fixer un objectif bien spécifique pour la prochaine interrogation.
- › **Préférer le fond sur la forme** au moment de la correction. Importance de cibler ce qui doit être évalué.
- › **Préférer la qualité à la quantité** au moment de la correction. Des objectifs peuvent être fixés avec l'élève.

Exemple : orthographe cotée sur les 10 premières lignes ; permettre à l'élève de rendre son travail corrigé en orthographe avec justificatifs et coter la correction...

- **Fournir les correctifs d'évaluation** afin que l'élève puisse s'autocorriger. S'il éprouve des difficultés pour y arriver, lui proposer un moment afin qu'il puisse poser des questions supplémentaires.

Par rapport au travail à domicile

- **Permettre à l'élève de disposer d'un support fiable où retrouver quotidiennement l'intégralité du journal de classe :** tableau spécifique mis à jour par un élève responsable, journal de classe en ligne ou journal de classe de référence en version papier. **Laisser la possibilité à l'élève de se mettre à jour** via l'utilisation d'un **appareil photo**, d'un **smartphone (photos ou scans)**, d'un **scanner de poche** ou l'accès à une **photocopieuse** au sein de l'école.
- **Séquencer les consignes** et s'assurer qu'elles aient été bien comprises.
- Prendre en considération les difficultés de mémorisation en donnant les **matières suffisamment à l'avance**.
- **Limiter la quantité journalière d'exercices/ de leçons à faire à domicile : privilégier la qualité à la quantité.**
- **Favoriser la communication entre enseignants** afin que les devoirs et les leçons soient bien répartis sur l'ensemble de la semaine.
- **Autoriser les dictées à l'adulte** (un adulte de confiance sert de « main » pour écrire exactement tout ce que l'élève lui dicte, sans y apporter de corrections au niveau du contenu, du style, de la structure, etc.), **l'usage de l'ordinateur ou de tout autre logiciel adapté.**
- **Accepter qu'il est illusoire de penser que l'élève peut facilement planifier/réaliser**

son travail seul, sans outils et/ou sans aide extérieure.

- Ne pas hésiter à **communiquer avec les parents et/ou thérapeutes/médecins**.

Par rapport aux sanctions

- **Viser la réflexion, l'amélioration, le dépassement de soi.**
- **Tenir compte de la double (multiple) tâche.** Exemples :
 1. *Donner 2 pages à recopier à un élève avec un trouble d'apprentissage reviendrait à en donner 5 ou 6 à un élève sans trouble d'apprentissage.*
 2. *Demander à un élève TDA/H de venir 2h en retenue recopier des pages parce qu'il est agité en classe ne sert à rien. Lui demander de venir passer 2H à ramasser tous les papiers de la cour lui conviendrait mieux.*
- **Donner une sanction qui va remettre l'élève sur le droit chemin constructivement.**
Exemple : demander de réaliser une punition de réflexion (sous forme de carte heuristique/ Mind Map) et prendre la peine de corriger/ parcourir son travail avec une note d'encouragement « Bon travail ! Je sais que c'est difficile pour toi, mais il est aussi important que je t'apprenne qu'il y a des limites à ne pas dépasser ».



Déjà MERCI de la
part de tous les élèves
à besoins spécifiques
d'apprentissage pour
votre implication !

Remarque :

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé à titre épicène. Il englobe les deux genres de sorte à alléger le texte.

Exemple : Un médecin (pédiatre, neuropédiatre, ORL...) pourra également aider à affiner le diagnostic en orientant les parents vers un logopède et/ou un centre pluridisciplinaire afin d'avoir une idée plus précise sur les problèmes en situation de lecture et/ou d'écriture.

Glossaire

Liste non exhaustive de termes plus spécifiques.

Attention divisée ou partagée

Capacité à porter l'attention sur plusieurs tâches simultanément.

Exemples : écouter et écrire ; faire attention à la forme de l'écriture, à l'orthographe et au sens...

Attention selective

Activation de l'information pertinente. Sélection d'un type d'information sans se laisser parasiter par un autre type d'information non judiciaux.

Exemple : écouter sans se laisser distraire par un bruit.

Attention soutenue ou vigilance

Attention accrue sur une longue période pour une tâche souvent monotone.

Exemple : le veilleur de nuit qui doit rester attentif toute la nuit.

Balayage visuel

Action d'exploration et de recherche du regard afin de pouvoir interpréter ce qui est regardé. Pour être efficace, il est doit être systématique, organisé et il doit permettre de faire un tri entre les stimuli pertinents ou pas. Un balayage visuel inefficace engendre des problèmes au niveau de la lecture et de l'écriture, mais pas seulement.

Carreaux de 1/1 cm

(À la place des carreaux de 0,5/0,5 cm) permettent un meilleur repérage au niveau visuo-spatial. Beaucoup d'élèves à besoin spécifique d'apprentissage éprouvent des difficultés (parfois inconscientes) au niveau de la gestion de l'espace. Avec des carreaux 0,5/0,5, l'élève peut éprouver plus de difficultés à écrire une ligne sur deux, à tracer des schémas, à organiser ses feuilles de cours, etc. Il est à noter que l'usage des carreaux 1/1cm est souvent conseillé jusqu'à la 2^e ou

3^e secondaire, mais peut être envisageable dans les plus grandes classes.

Compétences préservées

(>< Compétences altérées) certaines compétences sont altérées par le trouble, mais pas toutes. Certaines sont préservées et c'est sur ces compétences-là qu'il faut miser les apprentissages pour les élèves à besoin spécifique d'apprentissage.

Exemples : interroger un élève dysphasique à l'écrit uniquement et bannir les évaluations orales, MAIS l'inverse pour un élève dyspraxique ou dysgraphique qui pourra mieux s'exprimer oralement que par écrit.

Confiance en soi

C'est la manière dont un individu croit en ses propres forces, en ses propres capacités.

Dictée à l'adulte

Un adulte de confiance sert de « main » pour écrire exactement tout ce que l'élève lui dicte, sans y apporter de corrections au niveau du contenu, du style, de la structure, etc..

Double (multiple) tâche

Pour un élève à besoin spécifique d'apprentissage, il existe des difficultés (réelles, mais souvent invisibles) au niveau de l'automatisation de certains apprentissages (lecture, écriture, gestes de base...). De ce fait, l'attention ne peut être libérée pour de nouveaux apprentissages et l'élève va donc se retrouver en situation de double (ou multiple) tâche.

Exemple : l'élève, en lisant, devra mettre toute son énergie à décoder et il ne pourra pas avoir accès au sens du texte ou alors, en relisant le texte plusieurs fois. S'en suit de la lenteur, de la fatigue, un décrochage attentionnel et de la fatigabilité.

Flexibilité mentale

Capacité de passer d'une tâche cognitive à une autre, d'un comportement à un autre en fonction des exigences et de réfléchir à plusieurs possibilités à un moment donné pour résoudre une situation, un problème, un exercice...

Estime de soi

C'est la manière dont un individu évalue sa propre valeur (généralement fortement dépendante du regard, du jugement de l'autre).

Fatigabilité

Fait de se fatiguer très rapidement à la suite d'efforts physiques ou intellectuels.

Fatigue

Les situations de double ou multiple tâche rencontrées par les élèves à besoin spécifique d'apprentissage les mettent dans des conditions où les mécanismes de compensation sont quasi permanents (parfois de manière inconsciente et non visible) engendrant, majoritairement, énormément de fatigue.

Graphème

Unité minimale de la forme écrite ayant son correspondant dans la forme orale c'est-à-dire lettre ou petit groupe de lettres associées à un phonème (son).

Exemple : s, c, ç, ss, sc sont des graphèmes correspondants au phonème |s|.

Inhibition cognitive

Mise à l'écart des informations, des événements, des tâches... non pertinents.

Inhibition motrice

Capacité à freiner nos comportements.

Latéralisation

Pour tout ce qui touche aux comportements, il s'agit du fait d'utiliser de préférence un côté du corps (mains, pieds, oreilles, yeux...) pour effectuer une tâche. Alors que la plupart des individus seront droitiers homogènes, 32% resteront mal latéralisés ce qui peut engendrer des difficultés au niveau de la motricité, de l'orientation spatiale, de l'écriture des chiffres et des lettres (écriture en miroir), de la résolution d'opérations mathématiques, etc. Il est bon de savoir qu'une personne peut avoir une latéralisation croisée : par exemple, être droitier au niveau de la main et des yeux, mais gaucher au niveau de l'ouïe et des pieds.

Mémoire

Il existe plusieurs systèmes de mémoire qui vont interagir entre eux et dépendre de zones cérébrales distinctes. De cette manière, certaines personnes peuvent avoir un ou des types de mémoire altérés et d'autres préservés.

Mémoire sensorielle

Aptitude à garder en mémoire ce qui a été touché (mémoire kinesthésique), vu (mémoire visuelle) ou entendu (mémoire auditive).

Mémoire de travail ou à court terme

Permet de conserver les éléments d'information à destination d'une tâche. Exemple : la lecture des chiffres pour résoudre un calcul mental, l'écoute d'informations lors de la prise de notes, etc. Elle s'efface très vite et ne permet de stocker qu'un nombre limité d'informations sur le très court terme. Elle peut être auditive, visuelle et kinesthésique. Cette mémoire est souvent déficiente lorsqu'une personne présente des troubles de l'attention notamment.

Mémoire à long terme

Stocke les informations sur le long terme afin qu'elles puissent être réutilisées à d'autres occasions. Les informations devront d'abord passer plusieurs fois par la mémoire à court terme pour s'inscrire ensuite dans la mémoire à long terme.

OpenDyslexic

Police d'écriture open source destinée à faciliter la lecture pour les personnes à besoin spécifique d'apprentissage, notamment les dyslexiques. OpenDyslexic est libre, gratuite et peut être utilisée sur les systèmes d'exploitation Windows, Mac OS et Linux dont PrimTux. Des extensions pour navigateur permettent de l'utiliser dans Chrome, Firefox[3], Opera et Safari.

Téléchargeable gratuitement sur <https://opendyslexic.org>

Phonème

Il s'agit de la plus petite unité du langage oral.



C'est un son qui prononcé permet de distinguer les mots entre eux.

Exemple : dans « chat » et « rat », le son « ch » est le phonème /ʃ/ et le son « r » est le phonème /ʁ/.

Police sans serif

Police sans empattements, sans rajouts à la lettre (rajouts souvent stylistiques). À privilégier, car ces empattements gênent majoritairement les dyslexiques ou les personnes avec des troubles visuo-spatiaux.

- T écrit avec serif =
- T écrit sans serif =

Saccades oculaires

Ce sont des mouvements rapides et précis de la fixation oculaire pour passer d'un élément à un autre. Elles permettent l'exploration visuelle. Si ces saccades sont anarchiques, cela peut provoquer des problèmes au niveau de la lecture et de l'écriture par exemple.

Time-Timer

Le Time-Timer est un outil qui permet de se rendre compte du temps restant par une visualisation graphique, sans avoir besoin de savoir lire l'heure. Il a pour but d'aider à comprendre l'écoulement du temps et ainsi permettre une meilleure gestion du temps.

Trouble associé

Un besoin spécifique d'apprentissage est rarement isolé. Il est souvent associé à un autre trouble partageant les mêmes causes ou il peut également être la conséquence d'un trouble. *Exemple : un dyspraxique sera dans la majorité des cas dysgraphique.*

Trouble de l'anxiété

État d'anxiété permanent et excessif, durant au moins 6 mois, n'étant pas lié à un objet ou à une situation précise, mais à tous les moments de la vie quotidienne (scolaire, familiale, affective, sociale). La personne a

des difficultés à contrôler cette inquiétude importante. Elle peut se manifester par de l'agitation, des tensions, de la fatigue, des difficultés de concentration, des troubles du sommeil, de l'irritabilité, de l'hypersudation, des troubles de la déglutition, des migraines, etc.

Trouble de l'humeur

Fait ressentir les émotions négatives plus intensément et pendant plus longtemps que chez la plupart des gens. Le trouble de l'humeur peut nuire à la santé physique (fatigue, problèmes de sommeil, problèmes de concentration...) et avoir des répercussions psychologiques (tendance dépressive, sentiment de détresse, pensées suicidaires...) sur la personne.

Trouble de la perception (orientation) visuo-spatiale

Altération des capacités du traitement visuo-spatial, qui se passe par la vue, et qui permet d'analyser la position d'un objet dans son environnement et par rapport à soi. Le traitement visuo-spatial joue un rôle essentiel pour pouvoir se déplacer, bouger, évaluer la position d'un objet, évaluer l'orientation des lignes sur une feuille, la rotation d'un objet/schéma, etc.

Trouble de l'orientation temporelle

Altération de capacités à évaluer et à reproduire le temps. S'en suivent des difficultés pour estimer le temps sur de courtes durées, pour émettre un jugement sur la différence temporelle entre deux stimuli, pour reproduire ou garder un rythme, pour prédire un événement à venir...

Trouble oculomoteur

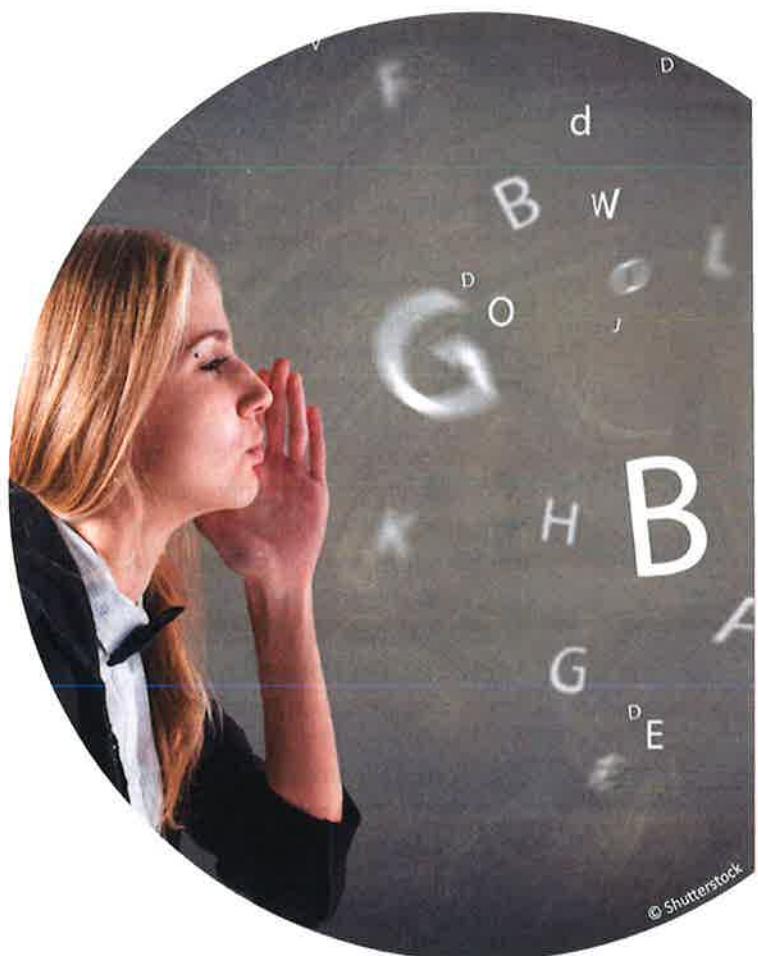
Trouble de la motricité des globes oculaires qui peut engendrer une déficience au niveau du balayage visuel, de la fixation oculaire et des saccades oculaires anarchiques. Les répercussions sont multiples notamment au niveau de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, etc.

Voie d'adressage

Permet d'associer directement un mot écrit à sa forme sonore (et à son sens) sans passer par le décodage lettre par lettre. Elle permet la lecture globale (ou photographique), c'est-à-dire l'association directe de la forme écrite d'un mot et de son sens. La voie d'adresse permet une lecture (très) rapide des mots connus.

Voie d'assemblage

Permet de décoder une forme écrite en associant une à une les lettres du mot à un son. Les sons ainsi décodés sont ensuite assemblés. *Par exemple, pour le mot écrit «tartine», la lettre «t» est convertie en le son «t», la lettre «a» en le son «a» et ainsi de suite jusqu'à la dernière lettre. Les sons sont ensuite assemblés t+a+r+t+i+n+e pour former le mot «tartine». L'assemblage permet de lire un non-mot ou un mot inconnu.*





Liste des associations, Fédérations et Fondations représentatives en Belgique

La liste ci-dessous n'engage aucunement les auteurs des fiches outils ; elle représente une liste de pistes possibles. Liste mise à jour en juin 2017.

QUI	QUOI	CONTACTS	SITE
APEAD Association de parents d'enfants aphasiques et dysphasiques	Aides Accompagnement Fiches pratiques...	sec.apead@gmail.com	www.apead.be
APEDA Belgique Association belge Pour Enfants en Difficulté d'Apprentissage	Plateforme d'information et outils : Informer/Sensibiliser Accompagner Former Représenter	0492 75 19 83 (uniquement en période scolaire – en semaine entre 9h et 18h) Rue de la Tour 17 1450 Cortil-Noirmont secretariat@apeda.be	www.apeda.be
APEPA Association de Parents pour l'Épanouissement de Personnes avec Autisme	Comprendre, aider et trouver des ressources	081/74.43.50, Rue du Fond de Malonne 127 5020 Malonne Namur Rue de l'Aurore, 98 5100 Jambes apepa@skynet.be	www.autisme-belgique.wixsite.com/apepa
FAPEO Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement officiel		02 527 25 75. Rue de Bourgogne 48 1190 Bruxelles secretariat@fapeo.be	www.fapeo.be
Fondation Dyslexie Fondation d'utilité publique	Vidéos, outils, grilles d'alerte pour enseignants ...	Chaussée de La Hulpe, 1 1180 Bruxelles Liste de personnes de contact consultables sur le site ou info@fondation-dyslexie.be	www.fondation-dyslexie.org
Fondation SUSA Accompagnement des personnes qui ont un trouble du spectre de l'autisme et de leur famille	Diagnostic Accompagnement Formations...	065 55 48 60 Rue Brisselot, 11 7000 Mons 02 346 41 70 Rue d'Enghien, 40 1080 Bruxelles 081 60 19 10 Rue du Coquelet, 77 5030 Gembloux	www.susa.be
HPI Associations pour l'accompagnement des profils à Haut Potentiel Intellectuel	Conseils Formations Conférences Activités...	EHP Belgique (Bruxelles) HP Repères Luxembourg (Arlon) CVIM (Liège)	www.ehpbelgique.org www.hprepereslux.be www.cvim.be
Inforautisme Organisme de pression auprès des institutions belges	Information Soutien aux familles	info@inforautisme.be	www.inforautisme.be

Infor-Dyspraxie Association qui informe, soutient et défend les dyspraxiques	Informations Conseils Adaptations Témoignages...	contact@infor-dyspraxie.be	www.infor-dyspraxie.be
TDA/H Belgique Association d'accompagnement par rapport au Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité	Aide Soutien Formations Extrascolaires	0471 21 97 66 Tous les jeudis matin de 10h00 à 12h30 ou via info@tdah.be Permanence au : Rue de la Probité, 4 1050 Bruxelles Tous les jeudis matin de 10h00 à 12h30 Sur rendez-vous : 1050 Ixelles ou 1495 Marbais Prise de rdv via info@tdah.be	www.tdah.be/tdah
UFAPEC Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique	Boîtes à outils Conférences et activités	010 42 00 50 Avenue des Combattants, 24 1340 Ottignies-Louvain-la-Neuve info@ufapec.be	www.ufapec.be

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à la réalisation de tous ces outils.

Nous remercions plus spécifiquement :

Blaise Nastasia, Fondation Susa (service universitaire spécialisé pour personne avec autisme)

Braconnier Victor, Chargé d'enseignement à l'UMONS (certificat d'intervention auprès des enfants et des adolescents à haut potentiel intellectuel)

Dalla Piazza Serge, Docteur en Psychologie, neuropsychologue et psychothérapeute

de Barelli Tatiana, Graphologue, Graphothérapeute, Psychopédagogue

Estienne Françoise, Professeur émérite à l'UCL, Membre du comité Scientifique de l'Association Parole bégaiement France (APB) et Co-fondatrice/membre active de l'association Parole Bégaiement Belgique

Henrot Brigitte, Pédiatre spécialisée en neurologie pédiatrique et rééducation fonctionnelle

Ninforges Christelle, Fondation Susa (service universitaire spécialisé pour personne avec autisme)

Steenwinkel Melissa, Logopède en milieux scolaires, hospitaliers et cabinets paramédicaux

La Direction de l'Institut Saint-Boniface-Parnasse, Mme Marie-Luce Verhasselt et M. Paul Leblanc, ainsi que l'ensemble des professeurs de l'Institut pour leur confiance, leurs conseils, leurs relectures, leurs mises en situation...

Les enseignants en fonction dans le secondaire ordinaire, associées au projet, pour leurs nombreux conseils, corrections, suggestions... : **Anne Delauw, Christiane de Maere d'Aertrycke, Emmanuelle de Patoul, Véronique Devaere, Marie-Ange Gesquière et Emily Glasso**

Les membres participants de la Fondation Dyslexie

Les membres participants du groupe PARI (SeGEC) sous la supervision de Patrick Lenaerts, Secrétaire général adjoint et de **Marie-Hélène Lahaut**, cellule pédagogique

Les enseignants participants des écoles communales de la commune d'Ixelles sous la supervision d'**Emmanuel de Jonge**, coordinateur pédagogique

Le Cabinet de la Ministre de l'Éducation et le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour leur financement

Pour la rédaction,

Asselman Véronique, Graphothérapeute spécialisée en graphothérapie clinique et pathologique, formée aux différents besoins spécifiques d'apprentissage ; professeur dans le secondaire ordinaire

Geelhand Anne, Personne ressource pour le Haut Potentiel Intellectuel et le Projet HP Saint-Boni, certifiée U Mons ; médiatrice familiale agréée CFM ; professeur

Remy Adeline, Professeur dans le secondaire ordinaire.

Notes



Rédaction et conception:
Cabinet de Marie-Martine SCHYNS

Éditeur responsable:
Marie-Martine SCHYNS
Ministre de l'Éducation et des bâtiments scolaires
Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Place Surlet de Chokier, 15-17
1000 Bruxelles
Tél 02 801 78 11
<http://schyns.cfwb.be>

Mise en page et illustrations:
Direction Communication
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Crédits photos: © Shutterstock

Mai 2018

