

ALAIN MORET

LES TROUBLES DYS

Obstacles, résistances et controverses

2^e édition

DUNOD

*À mon fils Adrien,
dont les troubles m'ont permis
de « penser contre moi », soit de penser « tout court »...
Je lui dédie ces mots auxquels je sais qu'il a « accès »,
fut-ce par d'autres voies que les voies « ordinaires »...*

*À Emmanuelle,
qui a dû supporter ces quatre années
de « distraction » studieuses qui ont conduit jusqu'à ce livre.*

*À Michèle Mazeau,
pour sa lecture à la fois attentive, experte et amicale.*

*Maquette de couverture : Misteratomic
Composition : Publiilog*

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, 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 toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du

Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2019
11, rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com
ISBN 978-2-10-079358-7

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Avant-propos

POURQUOI UNE SECONDE ÉDITION deux ans à peine après la parution de la première ? La question mérite en effet d'être posée tant plusieurs arguments pourraient plaider en défaveur d'un tel projet. D'abord la création d'un Conseil scientifique de l'Éducation nationale où œuvrent désormais des chercheurs et universitaires de renom dont une bonne part connaissent les troubles « dys » et, pour certains, en ont même fait leur champ et objet de recherche depuis de nombreuses années. Les déclarations et annonces répétées du ministre¹, ensuite, qui témoignent d'une volonté affichée de prendre « à bras le corps » la question de l'accompagnement des élèves en situation de handicap - dont relèvent les « dys » - le tout dans la perspective d'une école et, au-delà, d'une société inclusives. La mise en œuvre de nouveaux dispositifs² censés simplifier les parcours dont les obstacles paraissent désormais avoir été identifiés précisément. Enfin, la naissance programmée des INSPE³, porteurs d'une réforme de la formation des maîtres - tant initiale que continue - supposée donner toute leur place aux sciences cognitives et de permettre ainsi l'établissement des indispensables passerelles entre laboratoires et salles de classe⁴.

1. Jean-Michel Blanquer.

2. Cf. notamment les PIAL dont il sera question dans la partie 1.

3. Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation qui sont désormais appelés à remplacer les ESPE.

4. Sur ce point nous renvoyons à la tenue du colloque organisé sous l'égide de l'UNESCO les 29 et 30 mars 2019 et donc les vidéos sont consultables sur le site

Pour autant, le combat engagé par les familles est-il réellement gagné ? Il suffira de consulter le dernier rapport du Défenseur des droits¹ régulièrement alerté par les diverses associations pour se convaincre qu'il n'en est rien. De notre côté, tenant alors que rien ne serait possible sans un état des lieux circonstancié et le plus exhaustif possible, nous nous étions efforcés dans la précédente édition d'identifier l'ensemble des obstacles qui émaillaient la route des « dys » dont certains constituaient même de véritables résistances. Les décisions récentes du législateur que nous avons ajoutées ici ont-elles permis de les lever ? Il est à craindre que non...

Certaines situations se sont même paradoxalement aggravées pour les enfants et jeunes concernés : reconnaissance du handicap de plus en plus aléatoire par les MDPH du fait du rôle parfois délétère des PAP ; refus d'aménagements d'examens pour ceux qui, pourtant, en bénéficiaient au quotidien ; rôle des AVS/AESH sensément réaffirmé sur fond de formation augmentée et systématique mais dont la décision de mutualisation dans le cadre des nouveaux pôles d'inclusion (PIAL) créés dans les établissements pourrait bien constituer une régression pour les élèves concernés ; multiplication au niveau départemental et surtout rectoral de personnes et formateurs référents sur ces troubles mais sans aucune garantie sur le plan de leurs compétences réelles du fait, pour l'heure, d'une absence de certification...

Enfin, au-delà de ces freins « institutionnels » à l'évidence encore nombreux et des difficultés éprouvées par monde de l'école à se risquer au nouveau paradigme que nous avons appelé de nos vœux, que penser des obstacles idéologiques qui faisaient l'objet de notre deuxième partie ? La « guerre de tranchée » entre les neurosciences et la pédopsychiatrie d'obédience psychanalytique a-t-elle enfin pris fin ? À lire les propos inquiets de certains spécialistes de l'éducation² très largement relayés dans les médias et dans le « milieu enseignant », on en douterait... Et, convenons-en, le ministère et son Conseil scientifique, ont beau tenter de rassurer en précisant qu'il ne s'agit en rien de limiter la liberté pédagogique des maîtres ni de céder à un quelconque scientisme, seulement d'éclairer leur chemin³ et non de le tracer... rien ne paraît y faire.

de CANOPÉ <https://www.reseau-canope.fr/congres-international-les-sciences-cognitives-dans-la-salle-de-classe/captations1551.html#bandeauPtf>.

1. Rapport 2018 consultable en ligne <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports-annuels/2019/03/rapport-annuel-dactivite-2018>.

2. On se contentera de mentionner le dernier ouvrage de Philippe Meirieu *La riposte - Pour en finir avec le miroir aux alouettes*. Editions Autrement. 2018.

3. Cf intervention de Jean-Michel Blanquer en introduction du colloque international cité supra.

Difficile du même coup de ne pas reconnaître que toutes les réflexions ouvertes dans notre première édition conservent encore toute leur actualité... Gageons seulement, lucides mais déterminés, que le lecteur saura ne pas « baisser la garde » et trouver dans la fréquentation de ces pages le ressort nécessaire pour affermir sa volonté de peser partout où la voix de ces jeunes pourra avoir une chance d'être enfin entendue.

Arles, mai 2019

Préface

Dr Michèle Mazeau

EN RECONNAISSANT que les jeunes présentant un trouble cognitif spécifique – un « dys » – faisaient partie du champ du handicap, la loi du 11 février 2005¹ a soulevé un immense espoir. Le texte reflétait la longue évolution de notre société face au handicap. Il n'était plus question de délivrer des soins adaptés, mais d'intégration dans la société « ordinaire ». Il n'était plus question d'aides, mais de droits. Il n'était plus question d'un monde à part, plus ou moins bien aménagé en fonction de tel ou tel handicap, mais bien d'un monde commun où chacun devait trouver sa place. Cette loi – et c'était inscrit dans son intitulé même – devait donner à tous une chance égale. Pour les jeunes porteurs d'un « dys », ces jeunes intelligents et motivés dont le trouble interfère avec les apprentissages, cette loi disait l'inscription dans l'école du quartier, l'école ordinaire, celle des voisins et de la fratrie, celle de tous. Elle promettait de mettre en acte les mots magiques d'égalité et fraternité.

Pour la première fois, la loi disait : ce n'est pas à vous qui, par un coup du sort, vous trouvez en difficulté dans telle ou telle activité, de chercher tant bien que mal, à apprendre, à grandir, à vous adapter à la société et à l'école. Ce sont les institutions et la société tout entière – et en premier lieu l'école – qui vont vous accueillir et s'adapter à chacun. Une loi magnifique. Une loi qui disait la volonté de considérer chacun selon sa particularité, sa différence, son unicité.

1. Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (à consulter sur <https://www.legifrance.gouv.fr/>).

L'inclusion¹ scolaire devait banaliser le handicap, le fondre dans la diversité des besoins particuliers des élèves, permettre à chacun de valoriser ses talents et de trouver son chemin vers sa réussite.

Or, si cette loi généreuse a fait bouger les lignes et a permis des avancées incontestables, force est de constater que beaucoup de chemin reste encore à parcourir, 17 ans plus tard. Certes, le nombre de ces jeunes porteurs de « dys » avait été très sous-estimé par les pouvoirs publics. Certes, leurs besoins très spécifiques en matière d'apprentissage avaient été mal évalués et mal compris, supposant qu'en règle générale la bonne volonté pourrait suffire. Mais cela n'explique en rien l'ampleur et la pérennité des difficultés auxquelles se heurtent toujours les familles et les jeunes eux-mêmes.

Alain Moret examine ici ces obstacles, dont certains sont évidents (ce sont probablement les moins graves, les plus faciles à repérer et amender) mais dont beaucoup sont masqués et donc difficiles à combattre. Certes, la bonne volonté de chacun est, en règle générale, au rendez-vous, mais au quotidien « l'enfer est pavé de bonnes intentions ». Jamais proverbe n'a dit autant le vrai. Démêler ce qui, chez chacun – parent, professionnel du soin, enseignant, administratif garant de l'argent public – fait obstacle à la réalisation de la loi, à l'inclusion de l'enfant, à sa scolarisation dans de bonnes conditions, est un défi. Car c'est la résultante d'une pelote dense d'intentions, de croyances implicites, de philosophie personnelle, de détails matériels, d'efforts mal employés ratant leur but, d'incompréhensions, si terriblement emmêlés qu'il fallait un expert pour nous aider à y voir clair.

Et Alain Moret *est* cet expert, trois fois légitime :

- *en tant que parent*. Il a vécu au quotidien ces espoirs et désespoirs successifs qui épuisent et lamentent, ces allers-retours dans des impasses kafkaïennes, tentant de brandir la loi tantôt avec succès, tantôt sans trouver d'écho, cherchant le « bon » spécialiste pour poser le « bon » diagnostic, puis « le bon » rééducateur informé et efficace, et enfin « le bon » enseignant dans « la bonne école » – car tout est ici « personne-dépendant » – quête sans cesse renouvelée, année après année, parcours évoquant inmanquablement le mythe de Sisyphe ;
- *en tant que professeur de philosophie*. Il a lu, étudié, confronté les textes et les idées et réfléchi de longue date à l'évolution sociétale à l'œuvre derrière

1. L'école inclusive, cf. le site du ministère de l'Éducation nationale, sur : <http://www.education.gouv.fr/>

les textes officiels, aux contraintes qui orientent les instances administratives, aux idéologies souvent implicites qui sous-tendent les attitudes des uns et des autres, à l'école, à la maison, au centre de loisirs, au travail...

- *en tant que formateur d'enseignants*. Il sait qu'il ne s'agit pas *que* de bonne volonté, ni même *que* d'informations et de formation dans le domaine des « dys » (bien que cela soit évidemment indispensable). Il connaît les douloureuses tensions que vivent nombre d'enseignants, cherchant vainement à arbitrer dans leur classe entre justice et équité, entre équité et égalité. Il les accompagne dans la recherche de stratégies pédagogiques inclusives et/ou spécifiques véritablement adaptées, car tout reste à faire dans ce domaine : intégrer les connaissances nouvelles – en médecine, en neurosciences, en psychologie du développement – pour réinventer une pédagogie à la fois efficace et bienveillante, ne laissant personne au bord du chemin.

Chacun, de la place qu'il occupe – au-delà du terme trop galvaudé de « travail pluridisciplinaire » – se doit de participer à construire une *cohérence* de vues, une conception commune de ce que sont les enfants avec « dys » et leurs besoins spécifiques. Comme dans un puzzle, il faut que chacun trouve exactement sa place, ce qui suppose d'avoir une vue d'ensemble, à la fois des difficultés et des solutions, mais aussi du chemin à parcourir.

Alain Moret conduit ici cette analyse en profondeur, impliquant tous les acteurs, interrogeant le corporatisme, les peurs, les renoncements, les réticences, les inerties – tant des politiques que des professionnels – qui, comme autant de cailloux dans la chaussure, font dangereusement boiter la loi du 11 février 2005. Sa réflexion met à jour la multiplicité des fils et des nœuds qui entravent l'inclusion des jeunes « dys ». C'est tout le mérite de ce livre que de nous fournir une ligne de réflexion au-delà des évidences, une analyse fine et profonde des acteurs et des institutions qui, *ensemble*, concourent à la réussite – ou à l'échec – des apprentissages de ces jeunes pourtant intelligents, motivés et capables.

Espérons que tous le liront :

- les décideurs et politiques, membres de la CNSA¹ et des MDPH², des ARS³, etc. ;
- les professionnels du soin : médecins scolaires, pédiatres et neuropédiatres, médecins de rééducation, psychologues et neuropsychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens ;
- les enseignants : spécialisés ou non, enseignants référents, formateurs, formateurs de formateurs, inspecteurs...
- Mais aussi les parents, désormais bien informés et réunis au sein d'associations qui sont de véritables partenaires tant auprès des pouvoirs publics ou du secteur médical que de l'école.

Car chacun y trouvera une piste de réflexion pour découvrir en quoi sa propre attitude peut quelquefois être délétère, et pour appréhender les ressorts de l'attitude de « l'autre », celui qui, dans ce puzzle délicat et complexe, occupe une place complémentaire de la sienne et sans lequel, *in fine*, rien ne pourra aboutir.

Un livre salutaire, indispensable pour relancer cette merveilleuse loi du 11 février 2005 actuellement « en panne » à mi-parcours, pour prendre un nouvel élan et penser les conditions de l'inclusion *réelle* de tous les jeunes porteurs d'un « dys ».

1. Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie.

2. Maison départementale des personnes handicapées.

3. Agence régionale de santé.

Préambule

D'ABORD RÉALISER L'INDISPENSABLE ÉTAT DES LIEUX

Depuis la remise en février 2000 à la ministre de l'époque du rapport dit Ringard¹ qui jetait les bases d'une première reconnaissance des troubles spécifiques des apprentissages par l'Éducation nationale, à l'actuelle multiplication de formations à destination des enseignants spécialisés d'abord, des AVS/AESH² ensuite et plus généralement des personnels de santé et de rééducation, on mesurera le chemin parcouru et comptera les avancées réelles qui n'ont cessé de le jalonner : mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 – et ses nombreuses circulaires d'accompagnement – qui pour la première fois posait la notion de « handicap cognitif³ » ; publication de rapports Inserm⁴, d'un guide INPES⁵ présentant les troubles « dys » de manière synthétique ; création de centres référents⁶ reliés aux CHU maillant l'ensemble du territoire national et constituant ainsi

1. Du nom du recteur Jean-Charles Ringard qui le rédigea à la demande de la ministre de l'Enseignement scolaire de l'époque et intitulé : *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, février 2000.

2. Nous renvoyons le lecteur à l'index des acronymes proposé en fin d'ouvrage.

3. Cf. tout particulièrement le texte rédigé en janvier 2010 intitulé : « Contribution à la définition, à la description et à la classification des handicaps cognitifs ».

4. Notamment *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, 2005 ; *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques* 2007.

5. *Troubles dys de l'enfant. Guide ressources pour les parents*, Guide INPES, février 2010.

6. Ces centres ont été créés en juillet 2010.

les indispensables « plateaux techniques » vers lesquels les familles pourraient enfin être orientées souvent après des années d'errance médicale ; parution d'ouvrages à la fois théoriques et didactiques à l'usage de tous les acteurs gravitant autour de ces enfants ; œuvre militante des associations ; naissance ici ou là de réseaux promouvant le travail en décloisonnement et donc en transdisciplinarité, médiatisation dont une bonne part à l'intention du « grand public », enfin, dernièrement, publication par la HAS d'un guide¹ de recommandations pour mieux organiser le parcours de santé des enfants « dys » à l'instar de ce qui s'était fait dans le champ de l'autisme.

Et pourtant, si personne ne songe à nier ces progrès, beaucoup s'entendent pour en relativiser fortement la portée.

- Les familles concernées, en premier lieu, qui vivent encore au quotidien un véritable « parcours du combattant » au mépris des principes pourtant régulièrement réaffirmés par la puissance publique, principes aussi bien politiques (l'égalité des chances) qu'éthiques (le respect de l'enfant). Les professionnels de santé et de la rééducation, qui reconnaissent eux-mêmes être peu, voire pas formés en ces domaines en pleine évolution.
- Les enseignants et plus généralement tout le « monde de l'école », de la maternelle au lycée – pour ne rien dire de l'université – qui s'avouent totalement démunis face à l'arrivée d'un nombre croissant d'élèves affectés par ces troubles.
- Ajoutons à ces manques, forcément sources d'inquiétudes, le sentiment, pour beaucoup, de « construire sur du sable » tant la réussite de tel ou tel projet relève souvent du « gré à gré », tenant davantage à une personne (*un enseignant, un médecin scolaire, un directeur d'école, un chef d'établissement...*) qu'aux différentes institutions ou aux mentalités elles-mêmes, le tout sur fond de disparités manifestes (d'un collège à un autre, d'une école à une autre, d'une ville ou d'un département à un autre, d'une MDPH à une autre...) et le tableau sera brossé.

UNE RÉALITÉ « PLURIELLE »

Face à ces deux appréciations pour le moins « discordantes » quelle attitude faudra-t-il adopter ? Et si nous sommes tenus de trancher, sur quelles bases

1. https://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_2824177/fr/troubles-dys-comment-mieux-organiser-le-parcours-de-sante.

retenir l'une au détriment de l'autre ? La *première* est factuelle et donc en soi peu contestable. Difficile en effet de ne pas concéder que ces quinze dernières années furent bien celles d'avancées réelles, tant sur le plan des connaissances que sur celui de leurs effets sur les mentalités et les institutions. Mais la *seconde* s'impose tout autant. Au sein des familles, d'abord, où elle prospère souvent sur le terreau du désarroi ou de l'angoisse. Chez les professionnels, du moins une bonne partie d'entre eux, de quelque secteur qu'ils ressortissent, et qui, au contact de ces jeunes voudraient voir les choses avancer plus vite. Comment ne pas comprendre leur colère, parfois, face aux lenteurs institutionnelles, aux dysfonctionnements évidents, aux résistances des uns ou aux oppositions des autres ?

REFUSER LA LOGIQUE DU « VERRE À MOITIÉ PLEIN » VERSUS « À MOITIÉ VIDE »

Mais si le problème ne réside pas dans la « valeur de vérité » de chacune de ces deux positions, à quoi convient-il donc de l'imputer ? La tentation serait grande, pour rendre compte de ce *hiatus*, de convoquer cette image mille fois rebattue du verre « à moitié plein » *versus* « à moitié vide », renvoyant ainsi dos à dos « optimisme du premier » et « pessimisme du second ». Bref, de passer de la question de l'objectivité des faits à celle de la subjectivité des acteurs qui les jugent. Et convenons-en, les choses seraient du coup plus simples : tout dépendrait dès lors des points de vue adoptés. Mais les choses en seraient-elles réglées pour autant ? Il est probable que non, tant nous serions alors confrontés à une alternative dont aucun des termes ne serait *in fine* acceptable. Soit en effet nous serions contraints de soutenir l'une au détriment de l'autre – et donc d'assumer un conflit probablement aussi stérile qu'interminable – soit, soucieux de reconnaître leur égale légitimité, de sacrifier à un relativisme qui n'aurait d'autre effet que de clore le débat avant même de l'ouvrir.

MISER SUR UNE VOIE PÉRILLEUSE PLUTÔT QUE SUR DEUX IMPASSES...

À la question du choix entre ces deux positions, nous en préférons une autre et ses diverses déclinaisons : pourquoi, malgré tous ces progrès – et au-delà

des manques, des retards et des dysfonctionnements divers¹ – la condition faite aux enfants porteurs de « dys » demeure-t-elle aujourd’hui encore si difficile ? Pourquoi, malgré une meilleure connaissance de ces troubles chez les acteurs qui gravitent autour d’eux, autant d’enfants – et leurs familles – ne peuvent-ils pas bénéficier de ce que prescrit pourtant la loi ? Enfin, plus surprenant peut-être, comment comprendre ce « paradoxe » selon lequel à mesure que se diffusent les connaissances – dans le « monde de l’école » notamment – paraît s’imposer une forme de « raidissement », comme si ces « lumières » bien réelles devaient irrémédiablement générer leur part d’ombre ? Pourquoi, telle ou telle réussite pourtant saluée comme une victoire, reste-t-elle singulière et semble-t-elle échouer à prendre place dans un mouvement d’ensemble, à la fois cohérent et durable ? Et s’il est vain, alors, de vouloir tenir les institutions ou les individus – le plus souvent de « bonne volonté » – pour entièrement comptables de cette situation, à quoi (à qui) d’autre l’imputer ? Comment comprendre certaines réactions qui, alors même que ces troubles commencent tout juste à être mieux connus et mieux diagnostiqués, que les aménagements mis en place – souvent laborieusement ! – permettent à de plus en plus d’élèves de faire la preuve de leurs compétences, comment comprendre donc, que dans le même temps, nous assistions, au-delà de la perplexité ou du scepticisme de certains, à des prises de position de plus en plus radicales et parfois même franchement hostiles de la part de certains professionnels ? Comment enfin interpréter le fait que nombre d’enseignants, parfois spécialisés², paraissent eux aussi également « réticents » ? De quoi les « dys » sont-ils donc le nom pour susciter de tels débats, des telles inquiétudes, voire de tels rejets ?

NE PAS ÊTRE NAÏF ET, AVANT TOUTE CHOSE, IDENTIFIER LES OBSTACLES BIEN RÉELS DRESSÉS SUR LE CHEMIN

Tenter de répondre à ces questions supposera de ne pas être naïf. De ne pas croire que la seule bonne volonté des acteurs suffira à régler les problèmes que rencontrent les familles, ou bien encore considérer que les apports de disciplines telle la psychologie cognitive, la neuropsychologie ou plus généralement les

1. Il ne s’agit bien évidemment pas de tenir ces dysfonctionnements pour négligeables mais seulement de ne pas les penser comme essentiels dans l’explication des difficultés importantes auxquelles les personnes concernées par les « dys » sont encore trop régulièrement confrontées.

2. Nous pensons notamment à certains enseignants qui travaillent dans les RASED (maîtres E, maîtres G, psychologues de l’Éducation nationale).

neurosciences pourront y parvenir à la seule condition de franchir la porte des salles de classe et celle des cabinets¹. À l'évidence, d'autres obstacles devront être pris en compte.

Les premiers d'entre eux concernent le cadre légal, son *intérêt* mais également ses *limites*. Ce sont eux qui feront l'objet de la première partie de cet ouvrage. Au-delà de la loi et de ses diverses déclinaisons réglementaires se pose en effet le problème de leur réception par tous acteurs impliqués. Comment ceux-ci appréhendent-ils au travers de ces textes – à supposer qu'ils les connaissent... – la notion même de « handicap » ? Qu'ont-ils perçu de ses enjeux ? *Quid* de la question cruciale du diagnostic (qui est habilité à le poser, selon quelles modalités) ? Des différents moyens d'aide et d'accompagnement relatifs aux *dispositifs* prévus par la loi (PAI, PPS, PAP...) ou aux *personnes* ou aux *institutions* chargées de leur mise en œuvre (MDPH, chefs d'établissement, AVS et depuis peu AESH, enseignants référents, enseignants spécialisés ou non, professionnels de santé et de rééducation...). *Quid* enfin de la prise en charge et de l'accompagnement des « enfants dys » (par quels professionnels, au sein de quelles structures, sur la base de quelles compétences et avec quelle méthodologie...)?

FAIRE L'HYPOTHÈSE DE L'EXISTENCE DE RÉSTANCES PLUS « INSIDIEUSES » ENCORE

Pourtant, à supposer que l'on parvienne à régler ces problèmes institutionnels, il se pourrait que rien ne s'en trouve résolu pour autant. D'autres obstacles, plus insidieux encore, se dressent sur le chemin. Ce sont eux qui feront l'objet des parties suivantes. Moins « évidents », car moins « palpables », que ceux invoqués dans notre première partie, ils n'en sont pas moins essentiels en ce que bien souvent ils freinent les diagnostics et compromettent la mise en place des accompagnements nécessaires. Nous en distinguerons deux types.

1. Nous renvoyons, sur ce point qui sera évoqué plus loin, au dossier intitulé « La guerre des cerveaux » et publié sur le site de l'IFE : www.ife.ens-lyon.fr.

► Des obstacles de nature « idéologique¹ »

Ils seront l'objet de notre deuxième partie. Liés au « système de représentations » par le prisme duquel toute société, à un moment donné de son histoire, entrevoit, se pose et résout un problème, les choix opérés par les professionnels de tous les secteurs concernés par la problématique des « dys » ne s'effectuent pas « hors contexte ». En tant qu'ils convoquent forcément des valeurs (scientifiques, éducatives, politiques, éthiques...), ils ne sauraient être « désintéressés ». Nombre des positions soutenues aujourd'hui puisent en effet à des débats complexes – bien éloignés de la stricte objectivité scientifique – dont il est d'autant plus difficile de saisir les enjeux que leurs présupposés sont très rarement explicités². Ceux qui, il y a quelque temps, ont été relayés par les médias quant à la prise en charge des personnes dites « avec autisme » (TSA) en sont comme l'archétype. Bien que concernant une autre « pathologie », nous aurons à montrer en quoi ils ne sont pourtant nullement étrangers à la problématique qui nous occupe. Ce terme d'« idéologie » ne doit donc nullement effrayer et s'il est vrai que Marx le connota négativement, celui-ci, à l'origine³, ne renvoyait pourtant en rien à cette idée de « fausseté » censée caractériser tout pouvoir envisagé dans sa « nature instrumentale ».

Pour ce qui nous concerne, c'est donc dans son sens premier et non marxien que nous l'envisagerons. Reconnaître que l'action, la pensée d'un sujet ne sauraient être comprises et discutées qu'à condition que soient envisagées, en plus de leurs présupposés, les conditions de leur émergence, devrait en effet aller de soi. S'interroger sur le contexte qui les a vus naître et prospérer – ou à l'inverse décliner – également. Car si l'on n'affronte pas une « idéologie » armé de simples arguments – il s'agit là d'une vieille « affaire » d'ordre philosophique... – il demeure néanmoins possible de contribuer à la faire reconnaître *comme telle* (*i. e.* une idéologie) par ceux qui seraient tentés de la tenir *pour autre chose* (*i. e.* une pensée rationnelle, une science...) et le fait d'y parvenir ou non ne sera pas indifférent. Plutôt donc que de nous limiter à une simple remise en cause des thèses soutenues par ceux qui se présentent parfois ouvertement comme

1. « Idéologique » plus que « logique » si nous entendons par ce terme ce qui relève d'un débat rationnel mettant en jeu des arguments et non de simples opinions.

2. Je pense tout particulièrement aux familles dont la préoccupation immédiate et ô combien légitime est souvent très éloignée de ces considérations jugées trop « théoriques ».

3. Il semble que l'on trouve ce terme pour la première fois sous la plume de Destutt de Tracy en 1796 pour désigner l'étude scientifique des idées dans leur origine, leurs lois de composition et leurs rapports.

de véritables adversaires¹ des « dys », c'est à un travail de « démystification » que nous entreprenons de nous livrer². Et si « combattre » une idéologie ne saurait se limiter à démontrer la fausseté de ses affirmations, en identifier les « ressorts³ » pourrait bien, en revanche, s'avérer essentiel. En tant que telle, l'idéologie a en effet peu de souci de la vérité ou de l'erreur et ne relève du reste en rien de ces catégories⁴. Sa nature est tout autre, entretenant *l'illusion d'avoir à faire à des objets extérieurs* (la pensée de ses contradicteurs et/ou ses adversaires) lors même qu'elle ne se confronte jamais qu'à *ses propres objets*. *Totalitaire dans son principe*⁵, « emprisonnant » la pensée de l'autre dans son propre système, elle se retrouve, du coup, dans l'incapacité de la penser comme autre. Soit de penser tout court...

► Des obstacles propres au « monde de l'école »

Les obstacles qui seront abordés dans notre troisième et dernière partie sont plus « catégoriels » en ce qu'ils concernent principalement le « monde de l'école ». Comprendre ce qui a pu forger les convictions des enseignants, nourrir leurs représentations – du métier, des élèves, de l'apprentissage... – n'est en effet nullement indifférent si l'on veut s'essayer à saisir les motifs de tel ou tel de leur comportement lorsqu'ils sont confrontés aux enfants « dys ». Les choix des maîtres, trop souvent envisagés comme des choix strictement individuels⁶, se découpent en réalité sur le fond d'une culture, s'inscrivent et trouvent leur sens dans une histoire – celle de l'institution mais également des conceptions pédagogiques qui s'y sont développées.

1. Il m'est arrivé dans le cadre de mon travail de professeur en IUFM d'être confronté à certains collègues qui évoquaient la résistance qu'ils entendaient organiser face à ces « nouvelles théories » lors de colloques rebaptisés par eux colloques « anti-cogns », traduisez « anti-cognitivistes »...

2. Marx, encore lui, parlait de dissiper ce « voile d'obscurité » que constitue toute idéologie.

3. Nous n'hésiterons toutefois pas à pointer les contre-vérités lorsque celles-ci s'affirment haut et fort.

4. Cf. F. Dumont, in *Les Idéologies*, Paris, PUF, Le sociologue, coll. « SUP », n° 36, 1974.

5. Pour Hannah Arendt : « Une idéologie est précisément ce que son nom indique : elle est la logique d'une idée. L'émancipation de la pensée à l'égard de l'expérience. » Cf. *Le système totalitaire*.

6. Beaucoup de confusions se répandent en effet relatives à ces questions de « liberté pédagogique » que rien ne devrait pouvoir entraver... Rappelons seulement que celle-ci ne saurait être reconnue hors du cadre de l'institution elle-même et des principes et valeurs qui la fondent. Il ne s'agit là rien d'autre, après tout, que de ce qui lie le fonctionnaire à l'État qu'il doit représenter et à la notion d'intérêt général que celui-ci doit servir autant que promouvoit.

Pourquoi les enseignants censés promouvoir l'égalité des chances tout en prenant en compte la singularité de chacun¹ semblent-ils plus « déroutés » par ces élèves singuliers que par tous les autres dont la particularité n'est pourtant pas moins grande ? Se pourrait-il que ce qui vaut pour les uns ne vaille pas pour les autres ? Sous l'impulsion de certaines propositions pédagogiques largement relayées en leur temps par les IUFM, nombre d'enseignants ont en effet fait leur – au point de les tenir pour des vérités intangibles – un certain nombre de conceptions relatives à l'apprentissage. Ces propositions pédagogiques, se muant parfois en de véritables impositions dont certaines, disons-le, flirtaient avec un certain dogmatisme, ont profondément marqué le métier en s'instillant durablement dans les consciences parfois plus encore que dans les pratiques... Il importera donc d'examiner attentivement certaines de ces conceptions et d'envisager les conséquences de leur mise en œuvre pour les enfants porteurs de « dys ».

MONTREZ L'IMPORTANCE CAPITALE À COMMENCER PAR POSER CES PROBLÈMES TOUT EN NE CÉDANT PAS SUR TOUS LES AUTRES PLANS...

Au seuil de cet ouvrage, et à la simple lecture de cette « présentation », le lecteur pourra être tenté de renoncer, jugeant tout à la fois trop large, abstraite et générale la réflexion portant sur notre deuxième type d'obstacles (les obstacles idéologiques) et, à l'inverse, trop « serrée », celle abordant des points propres aux « doctrines » pédagogiques et au « monde de l'école ». Pourtant s'il ne nous abandonne pas en chemin, il entendra peut-être que ce « détour » est bien indispensable. Non seulement, en effet, il ne se substitue en rien au travail nécessaire qui doit être poursuivi en termes d'information, de formation, de construction d'outils, d'évolution du cadre réglementaire... mais il est même la garantie contre son dévoiement. Que les familles, plutôt que de s'épuiser dans des conflits non seulement générateurs de souffrance mais par surcroît toujours stériles, viennent à *comprendre*² au sens strict du terme ce qui peut

1. Nous reviendrons plus loin sur cette question sensible et pas seulement dans le champ du handicap – à vrai dire elle s'est posée depuis la loi dite d'orientation de juillet 1989 – mais précisons dès maintenant, pour qu'on ne se méprenne pas, que cette reconnaissance doit être inscrite dans ce que l'on nomme « socle commun de connaissances et de compétences ».

2. Comprendre venant du latin : *cum* (avec) et *prendere* (prendre). Comprendre, à la différence d'expliquer, c'est donc « prendre avec soi » ici les arguments des autres...

rendre compte des attitudes des uns et de la réaction des autres et le temps consacré à une telle lecture n'aura nullement été perdu. Bien au contraire.

VERS UN PROJET PARTAGÉ

C'est cet effort pour mieux appréhender la « position » des différents acteurs lorsqu'ils semblent « réservés », voire « hostiles », que ce livre souhaite accompagner. Pas d'angélisme pourtant : cette confrontation d'idées, tout en visant à un accord autour d'un « projet partagé » n'exclut nullement vigueur et détermination – cette pugnacité, comme la vivacité des arguments qui pourront y être déployés, n'étant rien d'autre, au fond, que la manifestation de ce que nous *devons* à ces jeunes et à leurs familles. Pas de « démagogie douceuse », du coup. Mais le respect de quelques *bases claires, reconnues* et donc *partagées* par chacun des acteurs. La *dialectique*, donc, plutôt que la vaine *polémique*. Le souci de tenir des *propos aussi rigoureux* que possible, en se référant à des pratiques étayées sur des preuves et ce, dans un climat qui, tout en garantissant à chacun la reconnaissance qu'il mérite, ne perde jamais de vue l'enfant et son mieux-être (scolaire, social, affectif...) sans lequel rien ne saurait avoir de sens.