

L'ordinateur est un outil de compensation formidable pour ces jeunes, d'autant que c'est aussi un outil qui, hors de la classe, est de plus en plus banalisé. Ce n'est pas seulement un outil de compensation de la dysgraphie (une sorte de machine à écrire un peu sophistiquée!) et l'on ne peut pas seulement « octroyer » un ordinateur à l'enfant dyspraxique en imaginant que cela réglerait plus ou moins l'essentiel de ses problèmes.

Nous abordons donc ici les questions de l'intérêt et de la mise en œuvre de l'ordinateur à et surtout pour l'école. C'est un travail de longue haleine, qui nécessite réflexion et méthode, aussi bien pour les professionnels (en général l'ergothérapeute) que pour le jeune lui-même.

Introduction de l'ordinateur en classe

À quel moment ? Selon quels critères ?

Apprendre à utiliser un ordinateur lors de séances individuelles de rééducation est tout autre chose que d'arriver à l'école avec un matériel inhabituel : la première situation peut être vécue comme gratifiante et ludique, alors que la seconde peut l'être comme stigmatisante, infamante, honteuse (cf. p. 5, 75).

En tout état de cause, l'ordinateur ne doit jamais être proposé dans le cadre scolaire tant que l'enfant n'y est pas *au moins aussi performant qu'à la main*.

La performance envisagée n'est pas qu'une question de vitesse. On doit faire le point sur :

- la lisibilité;
- l'endurance main versus ordinateur;

- le gain orthographique;
- la double tâche;
- les possibilités de relecture ou de lecture de texte si l'enfant a besoin d'un logiciel de retour vocal.

Sinon, l'ordinateur, présenté comme une aide, ne sera en fait qu'un outil supplémentaire à gérer, tant pour l'enfant que pour l'enseignant.

En moyenne, c'est environ un an après les premières prises de contact et le début de l'apprentissage du clavier que l'ordinateur peut être introduit dans la classe avec bénéfice et, initialement, pour des tâches réduites et ciblées définies avec l'enseignant (dictée, expression écrite...).

Les conditions concrètes de cette introduction doivent être discutées avec l'enfant bien sûr, mais aussi avec l'enseignant et les parents : moments et activités scolaires durant lesquels l'enfant peut bénéficier de l'ordinateur, localisation des prises électriques dans la classe pour recharger la batterie, emplacement de l'imprimante, modalités d'impression, moments et nature des interventions de l'AESH, recours en cas de panne ou de bug, etc.

Le lien entre les productions à l'école et les devoirs à la maison doit aussi être organisé. Il est assez logique de penser que si l'enfant commence à utiliser l'ordinateur à l'école, une partie des devoirs puisse également se faire avec cet outil à la maison. Tout ceci peut également faire l'objet d'une fiche écrite et/ou être inscrit au PPS.

L'enseignant (et l'AESH) doit savoir *précisément* ce que l'enfant :

- peut faire *seul* en classe et dans quelles conditions (de temps, d'installation, de type de document ou d'exercice...);

- peut faire *avec aide* ou préparation, adaptation (le type d'aide doit être détaillé);
- ne peut pas faire du tout avec son ordinateur (*dispensé* ou réalisé par une tierce personne, cf. p. 184, 186).

Ces informations sont éminemment évolutives et donc des *rencontres régulières* doivent être instaurées entre l'ergothérapeute (ou le représentant du SESSD) et l'enseignant (ou les enseignants, au niveau du collège).

Le moment choisi pour faire entrer l'ordinateur en classe est donc fonction du handicap, des contraintes inhérentes à la classe fréquentée et de l'âge de l'enfant.

La vitesse de frappe doit répondre aux exigences scolaires lorsque cela est possible. Il existe plusieurs bilans de vitesse d'écriture, qui nous indiquent la vitesse graphique attendue soit à l'âge réel de l'enfant, soit en fonction de la classe fréquentée (cf. p. 53). En classe, il faut dissocier les différentes situations d'utilisation de l'ordinateur (cf. p. 130, 191) : quelle rapidité a-t-on sur une tâche de copie, de production de langage écrit, de prise de notes ou de dictée [66] ? Toutes ces situations sont à considérer en fonction de l'âge de l'enfant. On ne peut pas parler de prise de notes proprement dite avant la fin du collège.

Par exemple, il arrive que des enfants qui avaient une vitesse de frappe correcte jusqu'à la fin du primaire se trouvent en difficulté à l'entrée du collège. La gestion des activités ne se fait plus sur une journée entière par un enseignant unique. Cette organisation est dévolue à plusieurs enseignants, sur un temps limité (50 minutes), et il faut changer de salle à chaque cours, voire d'étage, et donc réinstaller le matériel. Ces nouveaux paramètres peuvent effondrer une organisation qui jusque-là fonctionnait et mettre le jeune en échec. Cet échec peut participer au refus du jeune de continuer à utiliser l'ordinateur.

Il faut alors négocier avec les enseignants la quantité d'écrits, la mise à disposition des cours par anticipation (le jeune écoute alors le cours ou ne note que le plan du cours...), des photocopies du cours pris par un autre élève (se pose alors le problème de la gestion des photocopies [p. 183]).

Limiter la quantité d'écrits reste une priorité, même lorsque l'élève se débrouille bien à l'ordinateur.

Si l'apprentissage de l'ordinateur s'est fait au cours de la grande section de maternelle, on peut avec l'accord de l'enseignant le mettre en classe dès la rentrée de CP. L'enfant automatise le clavier en l'utilisant en classe pendant que les autres enfants automatisent le graphisme manuel.

Logiciels à usage scolaire

Certains logiciels sont utiles (ou indispensables) dans la scolarité de l'enfant, il lui faut apprendre à les maîtriser.

En effet, à partir de la fin du primaire, la vitesse de frappe peut s'avérer insuffisante pour la prise de notes à l'aube du collège. Certains *logiciels* prédictifs de frappe peuvent être mis en place pour faire gagner du temps sur la vitesse de frappe. Il faut toutefois être vigilant dans leur choix, car certains enfants peuvent avoir du mal à « trier visuellement » les informations (trop nombreuses) qui leur sont proposées.

On peut aussi rentrer dans leur traitement de texte *leurs propres abréviations* (lorsque l'enfant tape /bcp espace/, l'ordinateur écrit /beaucoup/).

Pièges et bugs

Il faut choisir judicieusement les abréviations, car si pour /svt/ vous voulez que l'ordinateur écrive le mot « souvent », le jour où l'élève sera en cours de sciences et vie de la Terre (SVT), l'ordinateur lui remplacera systématiquement l'abréviation par le mot /souvent/. Il suffit, par exemple, pour la discipline, d'insérer un point après chaque lettre (S.V.T.) pour que l'ordinateur ne modifie plus l'abréviation.

D'autres types de logiciels peuvent rendre service à l'enfant, notamment en géométrie. Il ne s'agit pas de transférer sur l'ordinateur ni manipulation ni organisation spatiale d'outils, stratégie qui ne permet pas à ces enfants d'apprendre ni de raisonner. Au contraire, on privilégie des logiciels s'appuyant sur l'utilisation des propriétés géométriques des figures (cf. p. 137, 140, 141, 194, fig. 7.2, fig. 7.3). Cependant, il ne faut pas que l'enfant investisse toute son énergie à prouver qu'il peut y arriver à tout prix si cet investissement obère ses autres apprentissages (cf. p. 96, 167).

Compléments de l'ordinateur

L'ordinateur, même utilisé dans les meilleures conditions, *n'est qu'un palliatif qui comporte ses propres limites*. Certains jeunes, du fait de leur handicap, ne pourront en avoir un usage réellement rapide et efficient.

Mais de toute façon, *à partir du lycée*, les exigences liées à la prise de notes et les très importantes quantités d'écrits lors de chaque cours ne peuvent plus être réglées par la frappe, en temps réel, toute la journée [67].

Il faut donc, dès que le diagnostic est posé, *réduire au maximum la quantité d'écrits* qui est demandée à l'enfant, et ce *sans qu'il en soit pénalisé* ni en termes d'acquisition (orthographique...) ni en ce qui concerne les documents dont il a besoin pour apprendre et réviser.

Ceci passe, selon les âges et les fonctions de l'écrit, par différentes stratégies qui doivent être gérées en classe par l'AESH (et, au domicile, par les parents), *en accord avec l'enseignant*. Pour la mise en œuvre de la plupart de ces stratégies, l'aide ou les conseils pratiques de l'ergothérapeute sont très précieux.

Photocopies

Il faut bien se rendre compte qu'il ne suffit pas d'autoriser l'enfant à faire des photocopies ni même à les faire exécuter par un tiers qui les donnerait à l'enfant. Du fait de la dyspraxie et puisque l'enfant est souvent le seul de sa classe à utiliser ce procédé, la *gestion* des photocopies s'avère en fait complexe et dévoreuse de temps.

C'est pourquoi il est préférable que cela soit confié à l'AESH, cette personne étant bien informée des détails de la réalisation de la tâche qui lui incombe.

Photocopies : systématiques ou occasionnelles ?

Les photocopies systématiques sont relativement plus faciles à gérer s'il s'agit de temps scolaires durant lesquels l'élève est *régulièrement* absent (rééducation ou autre aménagement d'emploi du

temps). Par ailleurs, même lorsqu'il est présent, le principe d'économie de la production écrite conduit à lui fournir des photocopies chaque fois qu'il s'agit de copier ou de recopier.

Mais il est important que l'enseignant puisse l'indiquer *à l'avance* à l'AESH (copie d'une poésie, d'un résumé, d'une expérience, d'un document) afin que l'enfant en dispose et puisse exploiter le document en cours, *en même temps* que ses camarades.

La photocopie peut aussi être nécessaire de façon ponctuelle, parce que l'enfant a du retard dans une activité, ou parce qu'il a utilisé son tiers-temps (cf. p. 184, 186) pour finir un contrôle qui déborde sur l'activité suivante, ou parce qu'ayant pris des notes à l'ordinateur, ces dernières s'avèrent incomplètes ou trop lacunaires pour être utilisables.

Dans ces cas, c'est l'AESH qui doit prendre l'initiative de fournir un document de qualité à l'enfant, et ce rapidement, le plus souvent avant la sortie du soir.

Aménager la typographie et la présentation

Le document photocopie peut être celui d'un camarade, ou bien extrait d'un livre, ou encore ce peut être une photocopie que l'enseignant distribue aux élèves.

Il faut *d'abord* toujours *en vérifier la qualité* de contraste et d'impression (troubles visuels et neurovisuels, cf. p. 4), vérifier également que le jeune peut lire cette écriture, sous peine que ce support soit tout à fait inexploitable par notre jeune dyspraxique : c'est un préalable indispensable.

Ensuite, dans un nombre non négligeable de cas, il faut *aménager la présentation* du document pour en faciliter la lecture par l'enfant : découper, encadrer, agrandir, colorier, augmenter les interlignes, ne laisser qu'un paragraphe (ou une consigne, une information...) par page, etc. (cf. p. 104, 105).

Les numérotés, les classés, les rangés

Cette accumulation de papiers n'a aucun intérêt si *l'adulte* ne prend pas un soin extrême à titrer,

numéroter, dater, classer, agraffer, puis coller et ranger toute photocopie produite.

Faute de quoi, nous retrouverons au fond du cartable, déchirés, froissés, en lambeaux, la fin d'un cours de géographie, la fiche de vocabulaire d'anglais qui devait être apprise pour la semaine précédente, des pages de brouillon, des bouts d'exercices, des extraits de cours ou de contrôles, dont on ne peut même plus retrouver le début, ni la fin, ni l'intérêt, ni la date...

Il faut toujours être très vigilant à ne pas fournir des matériels (ordinateur) ou documents (photocopies) supplémentaires sans s'être assuré que :

- soit l'enfant peut leur appliquer, pour un coût cognitif acceptable, une procédure efficace (ce qui est assez rare chez l'enfant dyspraxique) ;
- soit un adulte en garantit, de façon stricte *et régulière*, la gestion au quotidien.

Ce n'est en effet que très progressivement que l'on peut déléguer au jeune une partie de cette « maintenance » : c'est pratiquement jusqu'à la fin des études secondaires que ces enfants ont besoin d'un important *étayage* dans le domaine organisationnel (cartable, bureau, trousse, classeurs...).

Enfin, si les plus grands (collège, lycée) peuvent quelquefois consacrer une partie de la récréation du déjeuner à ces activités (se procurer les originaux, les photocopier, les annoter, les classer et les ranger, remettre les originaux à leurs propriétaires), ceci est peu envisageable pour les plus jeunes et, dans tous les cas, cela reste sous contrôle attentionnel et donc coûteux. Cette « charge cognitive » est toujours dépensée au détriment d'une autre activité nécessitant du contrôle attentionnel. Il faut donc être très attentif à ce que ça ne soit pas aux dépens d'activités de haut niveau.

En outre, il convient de leur éviter les *réticences* que cela suscite souvent :

- lassitude d'un camarade sollicité en permanence pour fournir l'écrit de référence (il peut être préférable d'organiser une permutation entre plusieurs élèves dont l'écriture est claire sur le plan calligraphique et les écrits de bonne qualité sur le plan rédactionnel et orthographique) ;
- contrariété de l'enseignant qui n'a pas anticipé tel ou tel développement de son cours et auquel on demande un texte rédigé ;

- voire incompréhension de celui qui trouve que « tout de même, si l'enfant écrivait durant les cours, il rêvasserait moins » ou « il écrirait mieux » (cf. p. 75) ;
- ou encore, devant la photocopieuse, refus de tel adulte extérieur à la classe qui ignore la situation particulière de l'enfant, ou encore réflexions sur le quota de photocopies qui est dépassé, le prix des cartouches d'encre, etc.

De plus, sur le plan pratique, il faut que la photocopieuse soit accessible facilement, car lorsqu'il faut en plus s'en procurer la clé qui est dans le bureau du principal ou du CPE... cela devient vite ingérable pour le jeune. Notre jeune dyspraxique, déjà très insécurisé et très mal à l'aise avec son statut particulier, ne doit en aucun cas se confronter à ces situations, pourtant bien naturelles.

Ce sont les adultes qui doivent l'aider, lui rendre les aspects matériels de la scolarité plus faciles, mettre à sa disposition les outils spécifiques dont il a besoin et régler au quotidien les difficultés ou petites dissensions qui peuvent naître d'une méconnaissance du trouble et de ses nécessaires compensations.

Le secrétaire

Selon les cas (la nature et les buts de l'écrit), ce peut être l'enseignant lui-même, un camarade ou l'AESH qui servent de secrétaire.

Ce n'est en effet pas la même chose d'écrire rapidement en fin de journée sur le cahier de textes les devoirs à faire pour le lendemain (cf. p. 69), ou de faire une dictée, ou de répondre à des questions concernant la leçon d'histoire, ou de produire une rédaction (cf. p. 59, 65).

Dans le premier cas, peu importe qui inscrit le travail à faire, pourvu que les devoirs soient inscrits et notés au bon endroit : de nombreux parents rapportent que leur premier travail, lorsque l'enfant revient de l'école, c'est de téléphoner aux uns et aux autres (dont certains finissent par manifester leur lassitude !) pour savoir ce qu'il y a à faire et disposer des supports convenables pour effectuer les devoirs.

Dans le second cas (restitution d'un savoir, orthographique ou académique), il est important que l'enseignant puisse faire confiance au tandem « enfant-AESH ». On entend souvent en

effet l'enseignant s'interroger sur qui a *réellement* fait la dictée (ou le devoir d'histoire) : l'enfant ou l'AESH? Quelle est la part, même involontaire, d'influence de l'AESH? A contrario, on entend souvent aussi l'AESH déclarer : « Je me tiens en retrait » afin de laisser l'enfant faire seul, soit pour qu'il « gagne en autonomie » (cf. p. 5, 74, et 201), soit pour qu'il puisse être évalué « comme les autres »!

Dans les deux cas, on voit que le handicap n'est pas compris, que le rôle de l'AESH n'a pas été clairement expliqué. Dans les deux cas, l'enfant est en porte-à-faux, il a l'impression de tricher (ce qui d'ailleurs lui est souvent renvoyé par ses pairs : « C'est pas juste, lui, il a quelqu'un qui écrit les réponses à sa place! »), de ne pas mériter les bonnes notes ou les compliments (cf. p. 72), mais, en même temps, la compensation réelle de son handicap n'est pas assurée, attisant chez lui un sentiment d'injustice et de victimisation.

C'est pourquoi, pour chaque enfant, il est souhaitable de disposer d'une fiche écrite (à joindre au PPS) qui précise très concrètement ce que l'enfant (cf. p. 173 à 178) :

- peut faire seul, comme les autres (par exemple, apprendre et réciter sa poésie);
- peut faire seul après aménagements (par exemple, taper les mots de la dictée une fois l'ordinateur et le bon dossier ouverts, la dictée étant réduite d'un tiers de sa longueur);
- peut faire avec aide et quelle aide (par exemple, l'AESH répète les mots de la dictée à son rythme ou bien il tape seul les cinq premiers mots, puis l'AESH écrit sous son épellation, etc.);
- ne peut pas faire et que l'on doit faire à sa place (par exemple, ranger son classeur, écrire les devoirs à faire sur le cahier de textes, etc.).

L'enseignant doit participer à la validation de ces procédures (réunion de PPS, rencontres avec les rééducateurs et/ou le SESSD, réunion de concertation ou de synthèse), les présenter positivement et donner *explicitement* son accord à l'enfant pour leur utilisation. Ensuite, il doit contribuer à les faire évoluer en fonction des progrès du jeune et des contraintes des programmes. Cette prise de position légitimera pour l'enfant le recours à ces aides et participera à leur acceptation par l'élève et les camarades de la classe.

Oral

Apprendre, réviser

Chaque fois que possible, il est très souhaitable de proposer à l'enfant d'utiliser l'oral (pour les apprentissages, la restitution, les contrôles) en lieu et place de l'écrit.

Apprendre l'orthographe d'une liste de mots en vue d'une dictée (cf. p. 102, 103) peut passer par l'apprentissage par cœur, oralement, des caractéristiques orthographiques des mots, leur épellation, la constitution de listes de mots partageant la même particularité orthographique ou de mots de la même famille (phonologique, orthographique ou sémantique), l'apprentissage par cœur de règles et de leurs exceptions, voire même de moyens mnémotechniques. Les méthodes habituellement préconisées, telles qu'écrire les mots à plusieurs reprises, ne sont pas une stratégie valide pour les jeunes dyspraxiques.

Ceci est vrai aussi des leçons d'histoire, de vocabulaire, de grammaire ou de sciences : l'enfant peut lire le résumé (ou la trame, ou les idées principales, ou le plan détaillé...) à haute voix et s'enregistrer, puis réécouter son propre enregistrement à plusieurs reprises.

Lorsque l'information initiale se présente sous la forme d'un tableau ou d'une carte, d'un graphe ou d'un schéma (cf. p. 147, 148, 149, 150, 163), elle doit préalablement être transformée en une suite séquentielle d'informations verbales, déroulées en un listing séquentiel, comprenant toutes les informations requises ainsi que les liens ou inter-sections entre ces informations. Ce travail de préparation doit être confié à l'AESH ou, ponctuellement et à titre exceptionnel, demandé aux parents.

Contrôles

En classe, pour la restitution des connaissances, il faut privilégier la dictée à l'adulte, mais il faut que l'enfant apprenne progressivement à travailler avec un secrétaire. La plupart du temps, c'est l'AESH qui remplit ce rôle. En effet, *l'enfant doit être entraîné à dicter à l'adulte*, de même qu'il doit l'être à utiliser de façon efficace le tiers-temps supplémentaire dont il bénéficie souvent. Ce travail sera également un atout supplémentaire si l'on a recours ultérieurement à une dictée vocale (cf. p. 170).

Enfin, lors de certains contrôles ou de brèves interrogations de début de cours, l'enseignant peut aussi quelquefois accepter d'interroger oralement le jeune dyspraxique pendant que le reste de la classe compose par écrit.

De toute façon, lorsqu'on propose des adaptations, elles doivent être expliquées à l'enfant, ce que l'on en attend et ce qui motive les changements que l'on apporte par rapport à ce que font ses camarades de classe.

Dans le cas du secrétaire, on doit se mettre d'accord avec l'enfant sur les tâches qui sont dévolues à chacun. Ces tâches peuvent être listées, ce qui permet de discuter avec l'enfant et qu'il soit partie prenante de ces dispositions.

Parfois, les enfants demandent à être accompagnés pour *faire une information en classe* quand ils se sentent démunis pour répondre aux questions des autres enfants ou à leurs moqueries. On la prépare toujours avec eux (cf. p. 76). Ces discussions se font ensuite en classe, avec l'accord de l'enseignant sur un temps qu'il aura choisi.

Formaliser les adaptations et aménagements

Le PAP et le PPS sont les deux documents prévus par l'EN pour formaliser l'accompagnement de la scolarisation des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages.

Le PAP

Ce plan d'accompagnement personnalisé⁶³ est demandé soit par l'équipe éducative, soit par les parents. Il remplace les anciens PAI-dys (prévus pour les enfants malades), non adaptés aux jeunes présentant un handicap scolaire. Le médecin scolaire doit en valider la justification.

Il ne comprend que des adaptations pédagogiques (y compris l'ordinateur), décidées et mises en place par l'équipe pédagogique, éventuellement avec l'avis et les conseils des professionnels du soin (médecin qui suit l'enfant, rééducateurs) : il s'agit de cocher, dans une liste non exhaustive, les différentes adaptations parmi celles proposées dans le document. Il s'agit donc plutôt de préconisations générales.

⁶³ Circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015.

Le directeur de l'établissement est cosignataire (avec les parents) du document *et responsable de sa mise en œuvre*. C'est à lui que les parents doivent s'adresser en cas de litige.

Dans la mesure où ce plan ne nécessite *pas* le recours à la MDPH, il est plutôt conseillé dans les cas de troubles discrets ou modérés ou dans la période d'attente de la reconnaissance du handicap par la MDPH.

Le PPS ou plan personnalisé de scolarisation

Ce document, établi à la demande de la famille, nécessite une reconnaissance de handicap par la MDPH.

Il permet toutes les adaptations scolaires nécessaires à l'enfant, au cas par cas, éventuellement la reconnaissance du besoin d'aide humaine (AESH) et l'évaluation des compensations justifiées par le handicap de l'enfant, en particulier des frais financiers (rééducations non prises en charge par la Sécurité sociale...). Le PPS est également incontournable lorsque les aménagements de la scolarité impliquent des dérogations aux dispositions réglementaires de la scolarité : temps partiel, dispense de certains enseignements, etc.

Très important : c'est *l'enseignant référent (à la MDPH) et l'inspecteur ASH* qui sont garants de la mise en œuvre du PPS. C'est également ces personnes qu'il faut saisir en cas de litige ou de difficulté d'application du PPS.

Aménagement des examens et concours

D'une façon générale, tous les aménagements (techniques et/ou humains) et dispenses dont le jeune a bénéficié au cours des mois et années précédentes sont susceptibles d'être utilisés lors des examens, si ces aides sont médicalement justifiées (cf. note de bas de page n° 38 p. 71 et note de bas de page n° 60 p. 142), en particulier celles listées dans un PAP ou un PPS.

Tiers-temps

L'enfant présentant un ou plusieurs handicaps peut bénéficier du tiers-temps supplémentaire. Cela permet de compenser la *lenteur* intrinsèque et/ou liée aux aides dont l'enfant a besoin. Mais, chez des jeunes très fatigables, l'augmentation de la durée des épreuves peut aggraver la *fatigue* : il faut savoir ménager des pauses de façon stratégique.

Mais bénéficier d'un temps supplémentaire, comme de toute autre adaptation, *nécessite un temps d'apprentissage* pour être utilisé de manière optimale. Il faut donc anticiper cet apprentissage bien avant les premiers examens officiels.

Or, c'est souvent très difficile à aménager dans le cursus habituel de la scolarité, car les cours se succèdent sans laisser le loisir d'un « débord » sur le cours suivant. Lors des contrôles habituels, on peut alors *soit* limiter la quantité de travail à fournir par l'enfant handicapé d'un tiers, *soit* modifier le barème de correction.

Cependant, il faut absolument mettre l'enfant *en situation réelle* de tiers-temps à plusieurs reprises avant la passation des premiers examens officiels. Le contrôle peut alors avoir lieu dans une salle à part avec son AESH ou, mieux, un secrétaire avec lequel le jeune n'a pas l'habitude de travailler (un professeur peut même quelquefois accepter de jouer ce rôle), ce qui permet aussi de lever tout doute sur l'authenticité des réponses de l'enfant et la légitimité de la note qu'il obtient.

Dispenses

Des enfants dyspraxiques peuvent être dispensés de cartes, plans ou graphiques. Dans ce cas, l'épreuve est généralement remplacée par une question de cours.

Il ne s'agit pas d'une liste limitative : d'autres dispenses ou aménagements peuvent être envisagés, au cas par cas, en collaboration avec l'EN, s'ils s'avèrent médicalement justifiés.

La circulaire 2015-127 du 3 août 2015 précise les dispositions légales en vigueur. Notons en particulier : « Ces aides doivent être en cohérence avec celles utilisées par l'élève au cours de la scolarité. »

Pratiquement, les familles doivent solliciter le médecin scolaire dès le début de l'année de l'examen. Les demandes d'aménagements pour les examens et concours doivent être adressées au médecin scolaire ou bien, le cas échéant (absence de médecin scolaire), à l'un des médecins désignés par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

Ce dernier doit, dans son certificat médical, s'attacher à détailler et à motiver *précisément* les aides et aménagements nécessaires, c'est-à-dire les répercussions du déficit de l'enfant dans les apprentissages, en s'appuyant sur les bilans des différents professionnels qui suivent l'enfant. Une concertation importante avec les rééducateurs, les enseignants et l'AESH le cas échéant (surtout si l'AESH a l'expérience de l'accompagnement du jeune lors des évaluations et/ou d'examens précédents) peut fournir de précieux renseignements complémentaires sur la concentration, l'attention et la fatigabilité éventuelles du jeune. Les grilles décrites ci-dessus (cf. p. 156, 158, 160, 162, 164, 166, 168, 169) peuvent aussi constituer un support solide et circonstancié. L'enseignant référent à la MDPH doit être informé, il conseille efficacement sur les formalités à faire, les personnes à contacter, les dossiers à remplir, les délais à respecter (les demandes doivent souvent se faire dès le début de l'année scolaire pour laquelle l'aménagement d'examen est demandé).

