Scolarisation spécialisée des enfants présentant un trouble spécifique du développement du langage à Nice

Caroline Hennemann

▶ **To cite this version:**

Caroline Hennemann. Scolarisation spécialisée des enfants présentant un trouble spécifique du développement du langage à Nice. Médecine humaine et pathologie. 2011. dumas-01516364

HAL Id: dumas-01516364

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01516364

Submitted on 30 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE NICE-SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

SCOLARISATION SPECIALISEE DES ENFANTS PRESENTANT UN TROUBLE SPECIFIQUE DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE A NICE

HENNEMANN CAROLINE

née le 26 Juin 1984 à Nice

Directeur : **Docteur D. Demard ORL/Phoniatre**
Codirecteurs : **C. Brosse. Orthophoniste**
P. Ducongé. Professeur des écoles spécialisé

NICE - 2011

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Mme. Demard, Orl et Phoniatre, pour ses précieux conseils.

Merci à Mme. Brosse, Orthophoniste, codiretrice et maître de stage, pour son accueil chaleureux, son soutien et sa disponibilité.

Je remercie également M. Ducongé, Professeur des écoles spécialisé et codirecteur, pour avoir répondu à toutes mes questions et avoir pris le temps de répondre au questionnaire.

Merci aux enseignants des classes spécialisées des Chanterelles ainsi qu'à l'enseignante de l'ULIS de Raoul Dufy pour le temps consacré au questionnaire et à mes nombreuses questions.

Enfin, merci à ma famille, mes amis et mon fiancé pour leur soutien précieux tout le long de l'année.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PARTIE THEORIQUE

I - PRINCIPALES ETAPES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ LE SUJET NORMAL

I.1. Introduction
I.2. Le développement du langage oral
I.3. Le développement du langage écrit

II - LES ASPECTS PATHOLOGIQUES DE L'EVOLUTION DU LANGAGE

II.1. Introduction
II.2. Troubles du développement du langage oral

III - LES TROUBLES SPECIFIQUES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

III.1. **Introduction**
III.2. **Historique du concept de dysphasie développementale**
III.3. **Fréquence et prévalence**
III.4. **Définitions**
1. Diagnostic par exclusion
2. Définitions tirées de la DSM-IV et de la CIM-10
3. Les marqueurs de déviance
4. Les dissociations intralinguistiques
5. Description du concept de Trouble spécifique du développement du Langage (TSDL)
III.5. Classifications
1.Classification de J. DE AJURIAGUERRA
2.Classification de RAPIN et ALLEN
3. La classification de GERARD, LE HEUZAY et DUGAS
III.6. Les différents types de dysphasies selon GERARD
1.Les troubles expressifs et les troubles réceptifs
2. Les différents types de dysphasies selon GERARD
III.7. Étiologies- Recherches actuelles
III.8. Troubles associés
1. La rétention auditive immédiate
2. L'organisation spatiale et temporelle
3. Les capacités cognitives
4. La psychomotricité et les praxies
5. La psychoaffectivité et le comportement
6. Le langage écrit
7. Le raisonnement logico-mathématique
III.9. Évolution

IV - L'ORTHOPHONIE ET LES TROUBLES SPECIFIQUES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

IV.1. Dépistage et évaluation

1. Anamnèse
2. Dépistage
3. Évaluation du langage oral
4. Évaluation du langage écrit

IV.2. La prise en charge

1. Introduction
2. Intervention langagière selon DE WECK et ROSAT
3. Intervention langagière selon MONFORT et JUAREZ SANCHEZ
4. Les approches rééducatives

V – SCOLARISATION ET DEVENIR DES ENFANTS PRESENTANT UN TROUBLE SPECIFIQUE DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

V.1. Cadre social et législatif actuel pour la prise en charge des troubles spécifiques du langage oral et écrit

1. Rapport RINGARD (2000)
2. Circulaire du 4 mai 2001
3. Circulaire du 31 janvier 2002
4. Loi sur le handicap (2005)

V.2. Scolarisation de l'enfant présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

1. L'inclusion individuelle en milieu ordinaire
2. L'inclusion collective en milieu ordinaire
3. Scolarisation en établissement spécialisé
4. Les structures sanitaires

V.3. Devenir social et professionnel

1. Généralités
2. Insertion professionnelle des jeunes dysphasiques
3. Enquête de l'Association Avenir Dysphasie France

PARTIE PRATIQUE

I – METHODOLOGIE

I.1. Objectif
I.2. Choix de la population
I.3. Élaboration et présentation du questionnaire

II- ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

II.1. Caractéristiques générales des classes spécialisées
a. Effectif, âges des enfants et niveau des classes (année 2010-2011)
b. Types de dysphasies des enfants accueillis
c. Leurs troubles associés
d. Niveau de lecture
II.2. Formation de chaque enseignant
II.3. Méthodes particulières d'apprentissage
a. La lecture
b. Les aides utilisées par les enseignants pour l'orthographe phonétique
c. Le raisonnement logico-mathématique
d. L'histoire et la géographie
e. L'espace-temps
f. Les ateliers
II.4. Spécificités de l'enseignement spécialisé
a. Les classes
b. L'effectif réduit
c. L'expression orale adaptée de l'enseignant
d. Les aides à la compréhension de l'écrit
e. Les aides à la lecture proposées par les enseignants
f. Le travail à la maison
g. Le travail écrit de l'enfant
h. Les épreuves d'évaluation
II.5. Relation des enseignants avec les autres intervenants
II.6. Orientation en fin de scolarisation spécialisée
a. Après l'institut spécialisé
b. Après l'ULIS-collège
II.7. Avis des enseignants sur la scolarisation spécialisée

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Les dysphasies ou Troubles Spécifiques du Développement du Langage (TSDL) correspondent à un trouble structurel sévère du développement du langage oral qui toucherait 1% des enfants scolarisés en France. Elles se manifestent par une structure déviante profonde, lente, constante et dysharmonieuse de la parole et du langage oral, sur le plan de l'expression et/ou de la compréhension. Une difficulté à manipuler le code, à traiter l'information linguistique entraîne des altérations durables dans l'organisation linguistique phonologique, lexicale, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique.

La scolarisation met ces enfants face à un défi majeur: le maniement de la langue orale, l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul. Lorsque ces notions ne sont pas acquises, cela génère des retards cumulés et des déficits pouvant impliquer un échec scolaire et social. Nous nous sommes demandés quel était le fonctionnement d'une scolarisation adaptée à ces enfants dans des classes spécialisées. Existe-t-il des méthodes particulières d'apprentissage ? Quelles sont les spécificités de l'enseignement spécialisé ? Quelles sont les possibilités d'orientation ?

Dans une première partie, nous ferons un rappel théorique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage et la prise en charge orthophonique ainsi que sur les possibilités de scolarisation et d'inclusion scolaire de ces enfants.

Dans une seconde partie, nous exposerons les objectifs et le contexte de notre étude puis nous présenterons l'enquête réalisée auprès des enseignants d'enfants dysphasiques. Nous analyserons ensuite les différents résultats obtenus.

Notre enquête a été réalisée à Nice auprès de quatre enseignants de l'institut spécialisé Audition et Langage des « Chanterelles » ainsi que l'enseignante d'une ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) pour les dysphasiques du collège Raoul Dufy.

Ce mémoire est le premier à mettre en évidence les spécificités d'une scolarisation spécialisée, adaptée à des enfants présentant des Troubles Spécifiques du Développement du Langage oral et écrit (TSDL). Les résultats étant limités à une étude restreinte, il est impossible de faire de généralisation. Il serait intéressant d'élargir ces recherches à la France.

PARTIE THEORIQUE

I- PRINCIPALES ETAPES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ LE SUJET NORMAL

I.1. Introduction

Le langage est avant tout le principal vecteur de la communication inter-humaine mais aussi le support de la pensée, en rapport avec les processus de symbolisation. Il nous permet de véhiculer des messages (informations, demandes, expression des sentiments, impressions, angoisses etc...). Il prend donc une place essentielle dans les relations de l'enfant avec autrui. De plus, il est intimement lié au développement global et à la structuration du fonctionnement psychique.

C'est pourquoi nous allons résumer à présent les principales étapes du développement du langage chez le sujet normal afin de mieux comprendre ses possibles déviances.

Voici les différentes étapes du développement normal du langage de l'enfant d'après M. DELAHAIE [3].

I.2. Le développement du langage oral

Il suit un déroulement assez fixe d'un enfant à l'autre. Cependant, on peut observer des variations dans les dates des différentes étapes car il dépend à la fois des capacités neurocognitives innées qui se révèlent être probablement génétiquement déterminées, et de la rencontre de l'enfant avec un environnement humain parlant. L'enfant explore alors le langage et l'expérimente jusqu'à l'acquérir.

Cette acquisition nécessite l'intégrité des organes phonatoires et de leurs commandes neuromusculaires, des structures corticales et sous-corticales spécialisées dans diverses fonctions du langage, et de l'appareil auditif. Les aptitudes sensorimotrices doivent être intactes pour que l'enfant puisse percevoir correctement le message.

 # La phase pré-linguistique:

Cette période constitue une phase d'initialisation du langage oral. La conformation du conduit vocal évolue rapidement au cours des six premiers mois de la vie, puis plus lentement pour se rapprocher d'une conformation adulte vers l'âge de deux ans ,c'est-à-dire que jusqu'au cinquième mois environ la progression dans la production des sons est principalement déterminée par des contraintes physiologiques.

- *De 0 à 2 mois*: on parle de compétences précoces: le nouveau-né montre un intérêt privilégié pour la voix humaine et est sensible aux indices prosodiques et rythmiques. Il est également capable de différencier des phonèmes, de percevoir des contrastes sonores utiles pour la parole.

Les cris sont ses premières productions vocales et se diversifient dès les premières semaines en fonction des états qu'il éprouve: faim, douleur, appel, bien-être. La mère leur attribue des significations en répondant à ses attentes et fait ainsi entrer l'enfant dans un premier système de communication: on parle d'anticipation créatrice.

- *De 2 à 6 mois*: l'enfant renvoie les vocalisations du père ou de la mère en imitant les intonations et la mélodie. On parle de jasis, de gazouillis ou de lallation. Il s'agit tout d'abord d'un jeu sensorimoteur source de plaisir pour l'enfant qui peu à peu s'enrichit.

Ceci est associé à l'émergence du sourire qui est le premier indice de communication sociale.

De plus, les parents effectuent un renforcement social en félicitant l'enfant, ce qui augmente le taux de vocalisation.

Vers le cinquième-sixième mois, il contrôle sa respiration et son larynx, et ses vocalisations entrent alors dans un jeu interactif avec l'environnement maternant: c'est le babillage rudimentaire.

Il commence alors à répondre à son nom par des vocalisations et, conscient de l'impact de ses gazouillis, il commence à les utiliser volontairement pour exprimer ses émotions et ses demandes.

- *De 6 à 10 mois*: le plaisir laryngé disparait pour laisser place au plaisir de l'échange.

Entre six et huit mois débute la production de syllabes simples bien articulées de type consonne-voyelle. Le babillage canonique se met en place, c'est-à-dire que les productions sont répétitives (ce qui lui permet d'exercer son appareil vocal et d'imiter).

Vers huit-neuf mois, l'enfant cherche à attirer l'attention d'autrui, porte son regard sur ce qu'on lui montre et pointe du doigt en direction d'un objet: c'est l'attention conjointe qui se développe.

Entre neuf et dix-huit mois, on parle de babillage mixte: c'est le début de la production de mots identifiables à l'intérieur du babillage.

A partir de huit-dix mois, les productions se modifient encore en fonction du langage du milieu environnant car l'enfant s'intéresse au sens: c'est le début du lexique. S'associe à cette évolution un développement de la communication non verbale socialisée par le regard, le sourire et les mimiques.

 # La phase linguistique:

Elle se caractérise par l'acquisition à son début d'un premier stock de mots et d'énoncés qui le libère progressivement du geste et des mimiques jusqu'alors indispensables pour communiquer.

C. CHEVRIE-MULLER et J. NARBONNA [2] parlent d'une notion fondamentale appartenant aux modèles linguistes: la grammaire universelle, théorie développée par CHOMSKY en 1957.

Selon lui, l'enfant aurait une prédisposition pour le développement des compétences liées à la découverte et à l'analyse de la langue. La stratégie que l'enfant emploie pour mettre en lien le sens des énoncés et leur forme est alors très importante. C'est celle qui lui permet de traiter les principales composantes ou fonctions linguistiques : phonologique, lexicale, morphosyntaxique, pragmatique ou contextuelle. C'est la notion de langage inné.

Puis il décrit une deuxième notion: celle de la créativité. En effet, d'après lui l'enfant expérimente les règles de formation de mots et d'énoncés qu'il a découvertes et analysées. C'est en créant des modèles en s'inspirant de ce qu'il entend et comprend du langage que l'enfant intègre le langage.

- *De 12 à 16 mois*: en ce qui concerne l'apprentissage de ses premiers mots, la principale difficulté est que l'enfant doit reconnaître les mots dans un flot de paroles sans qu'il y ait de marque évidente, de frontière entre ceux-ci. Il s'appuie alors sur la fréquence d'une suite de sons utilisés dans de nombreux contextes ("py-ja-ma" par exemple au moment du coucher) ainsi que sur la prosodie (intonation et rythme de la parole) pour découvrir les contours du mot.

Les premiers mots mono- ou dissyllabiques apparaissent vers douze mois, systématiquement associés à certains objets ou à certaines situations de demande ou de désignation. Le vocabulaire s'accroît relativement lentement jusqu'à seize mois de façon très variable d'un enfant à l'autre. Il possède alors environ 30 à 50 mots.

- *De 18 à 20 mois*: vers dix-huit mois, l'enfant commence à utiliser le "non", ce qui montre un progrès dans son individualisation et produit de 50 à 170 mots.

Les premières phrases sont constituées d'une association de deux mots pour désigner une action et apparaissent vers 20 mois: on parle de protolangage. Elles sont d'abord de style télégraphique: ce sont des mots-phrases (holophrases), des mots valises qui accompagnent toujours l'action. La signification du mot dépend alors du contexte car un même mot peut désigner plusieurs objets ou situations ayant des caractéristiques communes.

Puis l'enfant commence à acquérir le genre et le nombre et dit son nom.

- *2 ans*: C'est vers la deuxième année que le stock de mots s'enrichit de façon conséquente: on note un stock d'environ 250 à 300 mots ce qui a pour conséquence un gain de précision dans le sens des mots.

- *3 ans*: Au cours de la troisième année, on observe une évolution quantitative: l'acquisition du vocabulaire s'intensifie pour atteindre environ 400 à 900 mots. Il questionne beaucoup sur le lexique.

Puis on observe une évolution qualitative: l'enfant abandonne doucement les structures rudimentaires et utilise les principaux modèles de phrases et les principaux outils grammaticaux. Il fait des phrases de six mots et plus, de plus en plus conformes au langage de l'adulte, et raconte ce qu'il a fait. Le "je" apparait marquant une étape importante de l'individualisation et de la reconnaissance de sa propre identité.

- *4 à 5 ans*: Vers quatre-cinq ans, il questionne sans cesse, commence à adapter son discours à l'interlocuteur et parle de son imaginaire.

- *5 à 6 ans*: Vers cinq-six ans, il peut définir et expliquer des mots, raconter de façon claire et ordonnée.

Le langage adulte de base est généralement acquis entre trois et cinq ans et ceci parce que l'enfant effectue constamment une comparaison entre ses propres productions et ce que lui renvoie l'adulte. Son expérience linguistique lui permet de déduire un fonctionnement de la langue qu'il peut ensuite appliquer à des situations nouvelles.

Puis le langage continue à évoluer, le vocabulaire s'enrichit tout au long de sa vie, la syntaxe se perfectionne.

Vers six ans, l'enfant a donc atteint un degré suffisant de maîtrise de la langue orale dans ses différentes composantes pour aborder l'apprentissage du langage écrit: les principaux savoir-faire du lire-écrire sont acquis en deux années scolaires (CP-CE1) en moyenne et continueront à progresser par la suite (rapidité, automatisation).

La compréhension du langage oral:

Vers 2,5-3 ans , la compréhension est à dominance lexicale. Pour comprendre le langage, l'enfant identifie un mot et le met en rapport avec le contexte dans lequel le message est produit.

Il est important que l'enfant puisse généraliser et particulariser toutes les notions qu'il intègre: à mesure qu'il acquiert de nouveaux mots et perçoit les différences entre les objets et les situations, le sens global des premiers mots s'affine.

Les capacités de compréhension deviennent plus performantes vers l'âge de 3,5-4 ans. Les aspects morphosyntaxiques du langage oral sont pris en compte. Ce traitement morphosyntaxique tend à dominer jusqu'à l'âge de 6-7 ans ce qui permet à l'enfant de comprendre un message hors contexte.

Puis la prise en compte de la succession temporelle des évènements et des relations causales qui les lient est due à l'investissement de la compréhension du langage oral selon une modalité narrative.

La capacité pragmatique qui correspond aux conditions de l'emploi optimal des outils du "savoir communiquer" ne se manifeste que tardivement. Ce n'est que vers 6-7 ans que l'enfant est capable de se distancier et de concevoir les représentations de l'interlocuteur. Ce savoir nécessite la connaissance des règles sociales et culturelles qui permettent de comprendre et de concevoir un message adéquat dans un contexte donné.

I.3. Le développement du langage écrit

« *Si l'évolution du langage oral s'opère de façon naturelle, l'apprentissage de la langue écrite résulte quant à elle d'un apprentissage explicite* » (M.DELAHAIE [3]).

L'apprentissage du langage écrit ne dépend effectivement pas de pré-programmations innées comme peut l'être l'apprentissage du langage oral. De plus, il nécessite un traitement conscient et volontaire des composantes du langage oral. Il est aussi habituellement dé-contextualisé et sollicite donc plus fortement la compréhension que ne le fait le langage oral. Il demande une attention plus soutenue que lors d'un échange verbal.

Les mécanismes spécifiques du traitement de l'écrit et leur acquisition

L'intérêt même de la lecture est de comprendre ce qu'on lit. P. GOUGH et C. JUEL, en 1989 ([22]) proposent une formule pour expliquer le mécanisme de compréhension du langage écrit: $L = R \times C$.

Dans cette formule, L représente la performance en lecture c'est-à-dire la capacité à extraire l'information d'un texte. R désigne la reconnaissance des mots isolés et C la compréhension orale.

La compréhension dépend du degré de maîtrise du langage oral, des connaissances sur le monde ou connaissances encyclopédiques. Il est possible d'être un bon déchiffreur mais de ne pas comprendre un texte traitant un sujet inconnu.

La reconnaissance des mots isolés est permise grâce à des mécanismes spécifiques de traitement de l'écrit qui recouvrent la perception visuelle des formes graphiques et les mécanismes d'identification des mots.

L'acquisition des mécanismes d'identification des mots écrits commence par le développement de la conscience phonologique dès l'école maternelle et par l'investissement des activités de pré-alphabétisation. En fait, on différencie plusieurs stades d'acquisition que nous allons développer à présent.

- *Le stade logographique:* les règles qui organisent la langue écrite sont encore inconnues. L'enfant se base sur la reconnaissance d'un mot modèle, qu'il a appris par cœur, et qui lui permet d'identifier des mots écrits: c'est un reconnaissance idéographique. Il possède une sorte d'imagier mental qui précède le stock lexical.

Plus tard, il prendra progressivement en compte la longueur des mots, une forme particulière ou une première lettre. Il n'y a pas encore mise en œuvre de conversion graphème/phonème et l'enfant ne peut pas encore discriminer les mots visuellement proches.

La contenance du lexique visuel étant limitée et l'enfant étant incapable d'identifier un mot qu'il n'a auparavant jamais rencontré, de nombreuses erreurs sont produites à ce stade.

-*Le stade alphabétique*:: il permet d'identifier des mots nouveaux. Ce stade nécessite de segmenter le mot en graphèmes, de convertir ces graphèmes en phonèmes puis d'assembler ces phonèmes pour lire le mot. On parle aussi de médiation phonologique. C'est un stratégie dite "générative" puisqu'elle permet de lire tous les mots inconnus de l'enfant. Cette acquisition se fait au cours de la grande section de maternelle, du CP et du CE1.

Mais cette stratégie présente des insuffisances puisqu'elle ne permet pas de lire les mots irréguliers qui contiennent des graphèmes à prononciation exceptionnelle comme "femme". C'est pour cela qu'on retrouve souvent des erreurs dites de "régularisation".

Le mot "femme" sera alors lu "feume" à ce stade.

De plus, comme les enfants sont centrés sur le décodage graphème/phonème, la compréhension d'un texte lu reste difficile car elle demande un grande vitesse d'identification.

On considère qu'un enfant de CE1 (huit ans en moyenne) est capable de déchiffrer des mots nouveaux grâce à cette stratégie alphabétique.

-La stade orthographique: on effectue ici un traitement linguistique. Elle est la dernière phase de l'évolution du langage écrit. La compréhension d'un texte lu est alors possible. Cette capacité sera ensuite transférée à l'écriture.

Les habiletés associées à l'évolution du langage écrit

- La conscience phonologique:

Voici la définition de la conscience phonologique proposée par le dictionnaire d'orthophonie deuxième édition [1]: « *Synonyme de capacité d'analyse de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la prise de conscience de l'existence de phonèmes et de leur enchaînement dans la chaîne parlée.* »

Indispensable dans le développement du langage oral de l'enfant, cette compétence permet, lors de l'abord de l'écrit, d'isoler et de manipuler les unités sonores non signifiantes de la parole: les phonèmes, les rimes, les syllabes. C'est une habileté primordiale de l'acquisition des mécanismes d'identification des mots écrits car elle permet de maîtriser les règles de conversion grapho-phonémique.

- La mémoire verbale à court terme:

On l'appelle aussi mémoire de travail. Elle permet de stocker momentanément et de manipuler les informations utiles à la compréhension, au raisonnement et à l'apprentissage. Elle a donc un rôle fondamental dans l'acquisition de la lecture puisqu'elle permet la rétention momentanée des séquences graphémiques, leur conversion en séquences phonologiques puis leur articulation. Ensuite, elle permet à l'enfant de retenir ce qu'il vient de lire afin d'accéder à la signification.

Elle permet donc l'acquisition de la lecture qui, à son tour, développe la mémoire verbale à court terme.

- La perception visuelle:

D'après M.DELAHAIE [3] : « *Lorsque l'œil explore le champ visuel, condition habituelle de la lecture d'un texte, les mouvements oculaires consistent en une succession de petits sauts horizontaux nommés "saccades" et de stations fixes appelées "fixation"* ».

La discrimination visuelle est ainsi impliquée dans la lecture car elle permet le balayage visuel de gauche à droite et la perception des formes spatiales des lettres. Elle permet donc le traitement d'indices visuels précis au niveau des mots et des lettres. Elle repose donc aussi sur l'attention visuelle que l'on porte au mot.

II - LES ASPECTS PATHOLOGIQUES DE L'EVOLUTION DU LANGAGE

II.1. Introduction

Nous sommes dans le cas où la notion de trouble se substitue à la notion de difficulté. Dans le cas du trouble, il est nécessaire d'effectuer un dépistage, un bilan diagnostique et d'élaborer un projet thérapeutique: nous sommes ici dans le champ médical. Les difficultés de développement du langage de l'enfant sont dans ce cas la conséquence d'un processus pathologique et implique un retard ou une déviance dans les différentes acquisitions langagières.

Les troubles de l'évolution du langage vont avoir des conséquences sur la capacité de l'enfant à communiquer et entraînent également des difficultés dans l'apprentissage scolaire.

II.2. Troubles du développement du langage oral

1. *Le trouble d'articulation*

« *Erreur motrice permanente et systématique à l'émission d'un phonème* » (S. BOREL MAISONNY).

On le définit donc comme une erreur systématique dans l'exécution du mouvement qu'exige la production d'un ou de plusieurs phonèmes. C'est un trouble fonctionnel souvent associé à des troubles relationnels mineurs et/ou une immaturité affective.

Dans l'étiologie développementale, on différencie le retard articulatoire des dyslalies.

- *Le retard articulatoire*:

Un ou plusieurs phonèmes ne sont pas acquis à un âge donné et ne peuvent donc pas être réalisés de façon isolée. Soit le phonème est élidé c'est-à-dire qu'il n'est pas prononcé, soit un bruit faux se substitue alors à la voyelle ou à la consonne normalement émise.

- *Les dyslalies*:

Dans ce cas, le phonème est acquis mais mal réalisé. On inclut dans les dyslalies, le zozotement ou sigmatisme interdental entre autres.

2. Le retard de parole

« *Perturbation de la programmation des phonèmes qui composent un mot* » (COQUET).

Normal jusqu'à 3 ans, ce trouble touche donc l'articulation des sons, la succession des phonèmes dans un mot. L'enfant est capable de dire tous les phonèmes de façon isolée mais rencontre des difficultés lors de la succession de ces phonèmes avec d'autres dans un mot. Souvent associé à des signes d'immaturité affective, il constitue un "parler bébé" qui comprend des élisions, des adjonctions de sons et/ou des substitutions.

Par exemple, l'enfant sait dire le |R| mais n'y arrive pas lorsqu'il doit prononcer "myrtille": il dira donc "mytille".

3. Le retard de langage et dysphasie

Il constitue une atteinte des composantes syntaxiques et linguistiques du langage, en dehors de tout retard mental global, de trouble auditif ou de trouble grave de la personnalité.

Il est important de différencier le *retard de langage* et de la *dysphasie*.

 # Éléments communs aux deux cas :

- le vocabulaire est moins riche: il y a confusion de sens, d'usage, de mots à morphologie proche et une incapacité à dénommer par méconnaissance (retard de langage) ou par trouble d'évocation (dysphasie).

- les règles grammaticales sont peu ou pas respectées, les notions catégorielles sont difficiles à acquérir en raison d'un trouble de l'abstraction (difficulté à reconnaître un verbe d'un nom par exemple).

- la structuration syntaxique (utilisation des mots de liaison, agencement de propositions) est difficile.

- l'organisation du discours est difficile: l'enfant rencontre des difficultés lorsqu'il doit raconter, imaginer, donner une chronologie.

Le *retard de langage* :

Le retard chronologique est supérieur à 1 an.

L'ensemble des étapes du développement du langage est retardé mais sans notion de dysharmonie: les acquisitions se font avec plus ou moins de retard mais toutes les étapes sont présentes, même si elles prennent plus de temps.

On constate un retard d'acquisition des premiers mots ainsi que dans l'organisation des premières phrases. Cependant, les progrès sont constants.

L'enfant peut avoir une difficulté de compréhension du langage lorsque le message est décontextualisé ou que le sens est porté par des éléments morphosyntaxiques trop difficiles ou encore que le lexique n'est pas connu de l'enfant.

Il parvient à se faire comprendre malgré une difficulté phonologique qui peut nuire à l'intelligibilité. Il peut avoir des difficulté d'expression lorsqu'il lui faut utiliser des mots grammaticaux. En général, l'enfant n'est pas conscient de son trouble et il n'essaie donc pas d'améliorer son langage.

L'évocation n'est jamais touchée.

Il peut y avoir des troubles associés: difficulté motrice, trouble de la latéralité, du schéma corporel, trouble affectif...

BISHOP et ADAMS ont remarqué un lien entre trouble du langage non compensé à 5 ans et trouble postérieur en lecture: on observe en effet des difficultés dans l'acquisition du langage écrit associées à des difficultés de mémoire auditive immédiate et des difficultés dans le lexique (surtout spatio-temporel). Néanmoins, le trouble du langage est parfois aidé par la lecture.

Il est nécessaire d'évaluer l'enfant grâce à deux bilans orthophoniques à 3 ou 6 mois d'intervalle. Dans le cas du retard de langage, il n'y a pas d'évolution (l'écart à la norme est identique, les troubles sont fixés).

 # Introduction sur la dysphasie ou Trouble Spécifique du Développement du Langage

La dysphasie est un trouble structurel qui se différencie du retard de langage par plusieurs éléments:

–le retard n'est pas harmonieux.

–l'enfant est conscient et gêné par son trouble.

–l'évocation est touchée.

–lorsque l'on fait deux bilans à 3 ou 6 mois d'intervalle, on n'observe aucune évolution et l'écart à la norme se creuse. Les troubles sont fixés et le retard est supérieur à 2 ans.

–on constate des difficultés importantes de compréhension du langage.

III - LES TROUBLES SPECIFIQUES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE (TSDL)

III.1. Introduction

Voici la définition des Troubles Spécifiques du Développement du Langage proposée par BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. [1]:

« *Trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux: phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement de cause déterminée.* »

C. GERARD [6] écrit:

« *La dysphasie est un trouble sévère du langage oral chez des enfants intelligents, sans trouble sensoriel, neurologique ou psychiatrique. C'est un déficit structurel, durable qui handicape lourdement l'enfant et qui aura des répercussions sur les autres secteurs de sa vie: scolaire mais aussi familiale et plus largement sociale.* »

Il s'agit donc d'un trouble grave et persistant du langage oral qui peut être ultérieurement accompagné de troubles du langage écrit ainsi que de symptômes psychopathologiques liés au manque de communication.

On parle de trouble car il y a désorganisation du langage, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou plusieurs éléments constitutifs du langage. Il existe en fait une véritable dysharmonie chronologique entre les différentes compétences élémentaires nécessaires à la genèse du langage.

Ces troubles résistent en partie aux remédiations d'où la grande difficulté de leur rééducation. Ce sont des enfants qui sont en grand échec scolaire lors d'exposition aux modes d'apprentissages traditionnels.

III.2. Historique du concept de dysphasie développementale

SOARES-BOUCAUD I., LABRUYERE N., JREY S. et GEORGIEFF N. [10] nous exposent l'historique de ce concept.

Le trouble a été décrit pour la première fois au début du XIX° siècle. En effet, GALL a décrit, en 1822, des enfants d'intelligence normale s'exprimant pourtant avec difficulté mais semblant bien comprendre. Selon lui, ce trouble n'est pas dû à « une malformation des organes vocaux, une « apathie relationnelle » ou un déficit auditif ».

S'ensuivent de nombreuses études en Angleterre et en France tout au long du XIX° siècle. Au début du XX° siècle, certains parlent même d' « aphasie infantile », terme qui sera remplacé dans les années 1950 par celui d' « aphasie développementale ». Puis seront utilisés ceux d' « aphasie congénitale » et d'« audimutité » par DE AJURIAGUERRA.

Vers 1960 apparaît le terme de « dysphasie »: ce dernier est plus approprié puisqu'il souligne le fait que ce trouble n'est pas caractérisé par l'absence de langage, comme le sous-entendait le terme d' « aphasie », mais bien par son utilisation déficitaire. Et pour différencier ce trouble d'un trouble dû à une lésion cérébrale acquise, les auteurs utilisent enfin le terme de « dysphasie de développement ». Ce sont alors les théories de CHOMSKY et la grammaire générative qui fondent les hypothèses psycholinguistiques sur la dysphasie.

Actuellement, on préfère les termes de « trouble spécifique du langage » ou « Specific Language Impairment (SLI) » introduit par FEY et LEONARD en 1983, à celui de « dysphasie » dans la littérature anglo-saxonne.

En France, CHEVRIE-MULLER le traduit par « Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL) » en 1996.

III.3. Fréquence et prévalence

Selon A. SILVA (1980, [23]), 8 à 10% des enfants présentent des difficultés ou des retards dans leur acquisition du langage. Selon C. GERARD (1991, [24]), les cas graves ne dépasseraient pas un dixième de ce sous-groupe: « La prévalence de troubles dysphasiques pour la population scolaire est de 0,5% à 1% ».

Selon l'ANAES [12], dans les études anglo-saxonnes, la prévalence varie entre 0,6% et 33%. Cela est dû aux critères de définitions utilisés. En effet, certaines études se limitent aux troubles du langage spécifiques (c'est-à-dire qui ne sont pas associés à un retard cognitif général) et primaires (c'est-à-dire qui ne sont pas liés à une cause évidente). D'autres en revanche considèrent aussi bien les troubles spécifiques que les retards de langage toutes causes confondues.

III.4. Définitions

1. Diagnostic par exclusion

Voici la définition proposée par GERARD [6]:

« *La dysphasie se définit par l'existence d'un déficit durable des performances verbales, significatif en regard des normes établies pour l'âge* ».

D'après la classification par exclusion de A. VAN HOUT, on considère alors qu'il n'y a pas dysphasie s'il y a :

–une malformation des organes phonatoires

–un déficit auditif: surdité, malformation ou paralysie de l'appareil phonatoire

–une insuffisance intellectuelle

–une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance

–un Trouble Envahissant du Développement (TED)

–une carence affective, socioculturelle.

Ces informations permettent d'établir un diagnostic de TSDL par exclusion. Ainsi, le SLI (Specific Language Impairement) est, pour BISHOP (1992): « *un échec du développement normal du langage qui ne peut être expliqué en termes de déficience mentale ou physique, de déficience auditive, de troubles émotionnels ni de privation de l'entourage.* »

Cependant, certains auteurs considèrent que le TSDL peut coexister avec des déficits auditifs importants, un retard mental, d'importantes perturbations affectives ou des lésions cérébrales patentes. Il y a effectivement des troubles associés mais qui ne sont pas à l'origine du Trouble Spécifique du Développement du Langage. M MAZEAU en 2005 ([25]) définit alors la dysphasie comme étant un trouble majeur du langage avec des troubles associés: c'est pour cela qu'elle parle de « dysphasie relative ».

C. GERARD ajoute qu'il faut tenir compte du fait que les symptômes sont différents d'un individu à l'autre et chez un même individu au cours de son existence.

« *La dysphasie n'est pas seulement un déficit quantifiable des performances dans tel ou tel domaine linguistique, mais aussi une déviance qui accompagne le sujet tout au long de son développement et qui s'exprime différemment à chaque âge de la vie.* »(C. GERARD [6])

2.Définitions tirées de la DSM-IV et de la CIM-10

 # DSM-IV:

Le DSM-IV (1996) est le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'Association Américaine de Psychiatrie. Il définit trois syndromes qui nous intéressent dans le cadre de cette étude, dans son chapitre « Troubles de la communication »:

–le trouble du langage de type expressif
–le trouble du langage de type mixte réceptif-expressif
–le trouble phonologique

Les difficultés décrites ci-après interfèrent avec la réussite scolaire, professionnelle et avec la communication sociale.

Ainsi, le trouble du langage de *type expressif* est défini par un vocabulaire notablement restreint, des erreurs de temps, des difficultés d'évocation des mots, des difficultés à construire des phrases d'une longueur ou d'une complexité appropriées au stade du développement.

Le trouble du langage de *type mixte réceptif-expressif* inclut les symptômes appartenant au trouble du langage de type expressif ainsi que des difficultés à comprendre certains mots, phrases ou catégories spécifiques de mots comme les termes concernant la position dans l'espace.

Enfin, le *trouble phonologique* correspond à une incapacité à utiliser les phonèmes normalement acquis à un âge donné. D'où des erreurs dans la production des phonèmes, leur utilisation, leur représentation ou leur organisation (substitution, omission...).

 # CIM-10:

Elle décrit la classification internationale des maladies (OMS).

« *La CIM-10 définit les « troubles spécifiques du développement de la parole et du langage » comme des troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement.* » (ANAES [12])

Elle décrit alors trois syndromes. Contrairement au DSM-IV qui n'exclut pas les troubles du langage secondaires à des pathologies neurologiques acquises, elle les définit en dehors de toute anomalie neurologique, de l'appareil phonatoire, de trouble sensoriel, un retard mental ou des facteurs de l'environnement:
–le trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation

–le trouble de l'acquisition du langage de type expressif
–le trouble du langage de type réceptif

Ainsi, le *trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation* définit l'utilisation de phonèmes par l'enfant inférieure au niveau correspondant à son âge mental, avec un niveau linguistique normal.

Dans le *trouble de l'acquisition du langage de type expressif*, ce sont les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral qui sont inférieures au niveau correspondant à son âge mental. La compréhension se situe néanmoins dans les limites de la norme. Il peut s'accompagner de trouble de l'articulation.

Enfin, le *trouble de l'acquisition du langage de type réceptif* est défini par des capacités inférieures de compréhension du langage par l'enfant par rapport à son âge. Dans la plupart des cas, l'expression est aussi perturbée, et il existe des troubles phonétiques.

3. Les marqueurs de déviance

Ces six marqueurs de déviance, décrits par GERARD (1991, [24]), représentent les anomalies particulières qu'il a observées dans le langage des dysphasiques. En effet, il s'agit d'anomalies langagières qui ne sont pas observées dans le développement normal du langage chez l'enfant. D'après lui, la présence de trois de ces marqueurs est nécessaire pour parler de dysphasie de développement.

Ces marqueurs sont:
–Les troubles de l'évocation lexicale: ils se caractérisent par un manque du mot, des périphrases, des persévérations ou des paraphasies.
–Les troubles vrais de l'encodage syntaxique: l'enfant présente une incapacité à utiliser les flexions verbales et les mots fonctions qui sont nécessaires pour que le message verbal produit soit informatif. Il peut s'agir d'un agrammatisme ou d'une dyssyntaxie.
–Les troubles de la compréhension verbale qui ne sont pas liés à une insuffisance lexicale ou à un trouble de la rétention verbale immédiate.

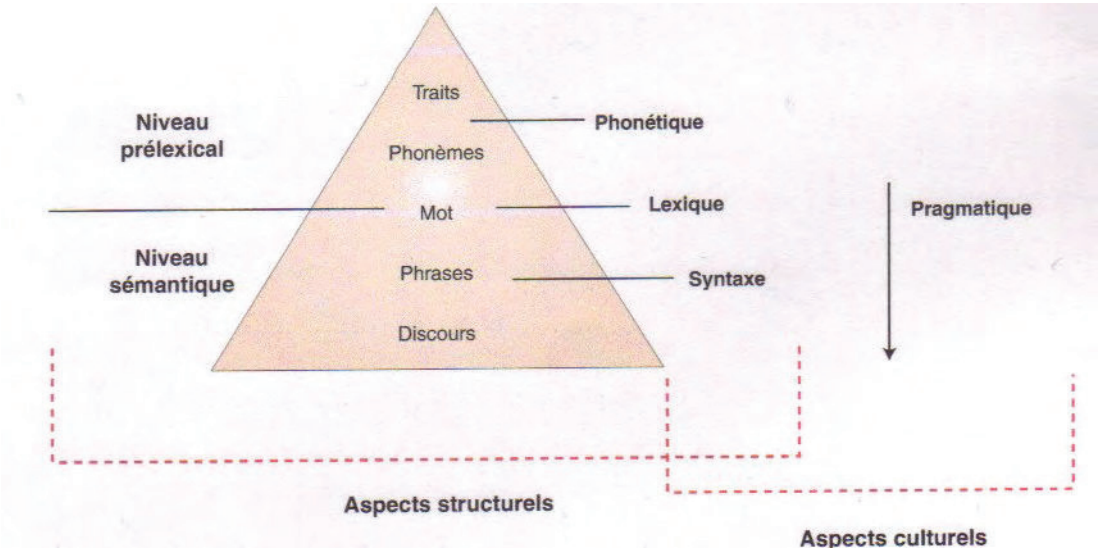
–Une hypospontanéité verbale: elle est caractérisée par une difficulté à l'incitation verbale et une réduction de la longueur des énoncés.
–Des troubles de l'informativité: l'enfant est incapable de transmettre une information précise par des phrases.
–Une dissociation autimatico-volontaire: l'enfant ne peut produire certaines unités verbales sur commande ou en situation dirigée.

M. MONFORT, en 1996 ([26]), rajoute deux critères:
–L'hétérogénéité lexicale: l'enfant emploie des mots adaptés à son âge mental alors qu'il ne connaît pas des mots du vocabulaire enfantin.
–L'hétérogénéité des niveaux d'expression et de compréhension: une grande différence est notée entre le niveau expressif et le niveau réceptif.

4. Les dissociations intralinguistiques

D'après M. MAZEAU (2003, [27]), toute langue possède une structure qui se caractérise par l'intrication de différents secteurs linguistiques interdépendants et isolables. (fig.1)

On entend par « dissociations intralinguistiques », une préservation ou une altération chez un même individu à des degrés divers de chacun des trois principaux secteurs linguistiques à savoir la phonologie, le lexique et la syntaxe. Le retard n'est pas harmonieux dans le cas d'un Trouble Spécifique du Développement du Langage. Ces dissociations sont caractéristiques de cette pathologie. En effet, un retard harmonieux de ces différents secteurs révèlerait plutôt un retard de langage ou un trouble envahissant du développement.



(Fig.1)

5. Description du concept de Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Afin de clarifier ce qualificatif de "spécifique", l'analyse fonctionnelle sépare deux cas de figures.

Tout d'abord, les troubles n'affectant pas directement le code linguistique et que C. GERARD [3] appelle "les troubles expressifs sévères". Ce sont des enfants qui n'ont pas de langage propositionnel avant cinq ans, des difficultés pour le langage oral mais aussi des difficultés d'accès au degré de symbolisation nécessaire pour l'utilisation précise du langage. C'est aussi le cas d'enfants qui ont des problèmes sévères pour la réalisation articulatoire: on parle alors de "dyspraxies verbales".

Ensuite, le deuxième cas de figure représente les troubles qui ont un double niveau de spécificité ("troubles spécifiques-spécifiques"): un premier niveau commun avec le cas précédent, un deuxième où la non maîtrise du code linguistique affecte la progression dans l'utilisation du langage oral.

On distingue, à l'intérieur même de ce deuxième cas, deux cas de figure: on différencie alors les troubles fonctionnels qui concernent les enfants ayant des difficultés à

mettre en marche une compétence linguistique existant potentiellement (trouble d'articulation, retard de parole et de langage) et les troubles structurels (syndromes dysphasiques) pour lesquels cette compétence est atteinte. D'après la définition de CHOMSKY, la compétence linguistique est en fait le savoir linguistique ou connaissance intuitive de la langue et de sa structure (lexique et règles grammaticales) qui permet à toute personne possédant cette compétence de comprendre des énoncés inédits en nombre infini et d'émettre un jugement de grammaticalité sur ces énoncés.

Il existe une difficulté dans la différenciation de ces troubles structurels avec les troubles fonctionnels dans leur mode de révélation et leur expression comportementale. Nous savons que les troubles structurels comprennent une non maîtrise du code linguistique. Certains y voient un déficit psychosensoriel constitutionnel, d'autres y voient une déficience pour organiser l'input à partir d'un patron linguistique pré-imprimé (compétence linguistique), difficulté qui s'observe lorsque les enfants dysphasiques abordent la grammaire.

« *L'examen psycholinguistique révèle des profils particuliers montrant que l'atteinte des capacités linguistiques ne se fait pas en "tout ou rien", mais peut toucher en des points spécifiques la construction de l'organe langagier* » (C. GERARD [3]). Ce qui amène à penser que la diversité des syndromes dysphasiques peut correspondre à différents sites d'atteinte.

III.5. Classifications

En sachant que tous les symptômes de la dysphasie ne se présentent pas chez tous les enfants dysphasiques ni avec la même sévérité, voici les trois classifications symptomatologiques les plus souvent citées.

1. Classification de J. DE AJURIAGUERRA

En 1973 ([28]), J. DE AJURIAGUERRA établit une première classification.

–L'*audimutité à forme dyspraxique*: caractérisée par un vocabulaire très limité et un discours agrammatique, les mots se retrouvent déformés par une articulation imprécise. La compréhension est relativement normale.

–L'*audimutité avec troubles prévalents de l'organisation temporelle*: cette forme est similaire à la précédente mais avec un meilleur développement de l'abstraction spatiale.

–L'*audimutité avec troubles complexes de la perception auditive*: la compréhension et l'expression sont très réduites, voire nulles, car les enfants éprouvent une grande difficulté à percevoir l'organisation phonémique de la parole.

–Les *dysphasies*: les enfants ont de grandes difficultés dans la construction des éléments syntaxiques, dans la perception et dans le compréhension des relations lexicales. La réception et l'analyse du matériel audio-verbal sont perturbées.

En 1978, BUBOIS et SALEY ([29]) complètent ces quatre formes avec une classification basée sur la fluidité verbale:

–*Prolixe +* : l'enfant parle beaucoup et de façon pertinente.

–*Prolixe -* : l'enfant parle beaucoup mais a du mal à rester dans la situation.

–*Économe +* : l'enfant parle peu mais de manière efficace.

–*Économe -* : l'enfant parle peu et son langage est peu informatif.

2. Classification de RAPIN et ALLEN

Ils l'établissent en 1983, distinguant alors six formes:

–L'*agnosie verbale auditive*: l'enfant ne comprend pas le langage. Il peut néanmoins utiliser des gestes naturels pour communiquer et présente parfois un jargon.

–La *dyspraxie verbale*: la compréhension est bonne ou assez bonne. La difficulté se situe au niveau de l'organisation articulatoire des phonèmes et des mots, même en répétition.

Les énoncés sont alors composés d'un ou deux mots difficilement intelligibles.

–Le *déficit de programmation phonologique*: l'enfant possède une bonne compréhension et l'expression est relativement fluide mais reste de très mauvaise qualité. Elle est très souvent inintelligible. C'est pourquoi il est parfois difficile de juger de la qualité des énoncés produits. On note aussi des troubles prosodiques. MONFORT parle d'apraxie verbale, DE AJURIAGUERRA parle d'audimutité dyspraxique.

–Le *déficit phonologique-syntaxique:* la compréhension globale est ici meilleure que l'expression. La compréhension sera néanmoins altérée lorsque les énoncés seront plus longs, plus complexes et émis plus rapidement ou donnés hors du contexte. En ce qui concerne l'expression, la prononciation présente des difficultés. De plus, l'enfant ne parvient pas à intégrer les mots fonctions ni les traits morphologiques. L'ordre habituel des mots de la langue peut même être perturbé. On considère cette forme comme étant la plus fréquente.

–Le *déficit lexico-syntaxique*: la compréhension est correcte lorsqu'il s'agit de mots ou de courtes phrases. Mais elle est très déficitaire lorsque les énoncés sont longs et complexes. L'utilisation de périphrases, de termes généraux comme « trucs » ou « machins », de reformulations entraînant parfois un désordre au niveau de l'utilisation correcte de mots et de règles grammaticales rend le discours spontané de l'enfant confus. On note aussi une immaturité dans la syntaxe: les difficultés sont plus marquées dans la construction du discours que dans l'émission de phrases simples. Le langage appris est de meilleure qualité que les énoncés originaux. On observe également une dénomination meilleure quand l'enfant voit l'image que quand il doit faire appel à l'évocation de celle-ci.

–Le *déficit sémantico-pragmatique*: l'enfant peut commencer à parler à un âge à peu près normal, prononcer correctement et imiter des phrases complètes émises par son entourage. Cependant, on peut observer un jargon, une écholalie et des persévérations. L'enfant a de grandes difficultés de compréhension. De plus, son langage est peu pragmatique: le contexte n'est pas pris en compte, les tours de parole sont peu respectés, le maintien du fil de la conversation est compliqué. Le langage est abondant mais peu informatif et on remarque une application littéraire du sens des mots et des expressions.

C'est une forme qui entraine beaucoup de discussions. D. ALLEN la décrit chez des enfants « developpemental language disorder » et chez les enfants autistes. D'autres auteurs se demandent même s'il est possible de parler de ce trouble sans parler en même temps de troubles du comportement relationnel.

« *Il est assez probable que, plus qu'une frontière, ce soit une zone de continuité qui sépare deux pathologies qui présentent à leur tour un continuum avec des degrés divers d'altérations.* »(M. MONFORT [8])

3. La classification de GERARD, LE HEUZAY et DUGAS

En 1990, ces trois auteurs présentent une classification basée sur le modèle aphasiologique adapté de CROSSON établi pour l'adulte. (fig.2)

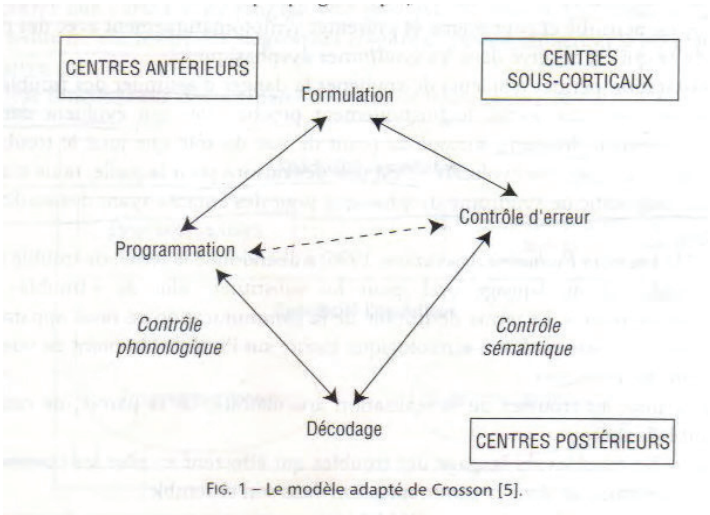


FIG. 1 – Le modèle adapté de Crosson [5].

(fig.2)

Ce modèle de langage décrit la relation réciproque entre trois groupes centres du cerveau:

–les centres corticaux antérieurs: ils sont le siège de la prise de décision du contenu sémantique et syntaxique du langage (formulation). Ils permettent aussi la programmation des opérations effectrices et motrices nécessaires pour dire, répéter et dénommer (programmation).

–Le centres corticaux postérieurs: ils permettent le décodage c'est-à-dire la mise en sens des mots entendus.
–Les centres sous-corticaux: ils contrôlent la cohérence de l'action des centres précédents, au niveau de la programmation ainsi que de la réalisation de l'acte langagier.

Ce modèle permet ainsi de distinguer différents niveaux de contrôle:
–La formulation du contenu sémantique et syntaxique du langage pour que celui-ci remplisse ses fonctions pragmatiques nécessaires dans les tâches d'expression et de réception.
–La programmation motrice de l'acte langagier. Cela correspond au niveau d'organisation de la mise en chaîne verbale précédant la formulation.
–Le faisceau arqué lie les régions postérieures aux lieux de programmation afin de contrôler les aspects phonologiques.
–L'activation de la formulation: une levée de l'inhibition ayant lieu seulement lorsque l'adéquation de l'encodage sémantique a été vérifiée, amène cette activation en fonction du niveau de vigilance.

Les atteintes des différentes connexions qui relient ces centres définissent différents troubles: trouble phonologique-syntaxique; trouble de la production phonologique; trouble lexical-syntaxique; trouble sémantique-pragmatique; trouble réceptif.

III.6. Les différents types de dysphasies selon GERARD

Dans son ouvrage "Les dysphasies, rencontres en rééducation" [6], GERARD a pu différencier cinq syndromes dysphasiques en observant un certain nombre de comportements linguistiques étudiés systématiquement. Voici ses critères minimaux de différenciation syndromique:

–trouble de l'intelligibilité (atteinte de la capacité à prononcer)
–trouble des praxies oro-faciales

–trouble de l'évocation lexicale (difficulté à produire sous sa bonne forme un label lexical existant, pourtant dans le stock de mots connus de l'enfant)
–trouble de l'encodage syntaxique (on parle ici d'agrammatisme ou d'une utilisation déviante de l'utilisation de la morphologie grammaticale)
–trouble de la compréhension verbale
–trouble de l'informativité (difficulté à transmettre une information adaptée à un contexte précis)

1. Les troubles expressifs et les troubles réceptifs

Il distingue tout d'abord les dysphasies d'expression où le trouble prédomine sur les voies de "sortie", et les dysphasies de réception où le trouble prédomine sur les voies d'"entrée", de compréhension du message linguistique. Sur les deux versants, les aspects phonologiques et syntaxiques peuvent être affectés.

Les *dysphasies expressives* se traduisent par des difficultés qui touchent les trois grandes fonctions expressives:

- la recherche et le récupération des mots en mémoire: on parle d'indisponibilité ponctuelle des mots ou de trouble d'évocation lexicale et manque du mot. Le nombre de mots connus et emmagasinés est souvent beaucoup plus important que le nombre de mots produits à l'oral c'est-à-dire disponibles.

- l'organisation automatique des mots en phrase jusqu'au langage télégraphique ou agrammatisme et dyssyntaxie.

- la mise en sons des mots, la programmation puis la réalisation des différents sons nécessaires à la production sonore de l'énoncé jusqu'à l'inintelligibilité de la parole.

Une atteinte prédominante du versant expressif trouble la production orale qui peut alors être très économe (peu d'expression orale, la phrase se résume à un mot), mais aussi très fluente et peu informative (l'enfant s'exprime beaucoup mais avec des mots peu identifiables, sans respect de la syntaxe). On retrouve aussi de l'agrammatisme et de la dyssyntaxie.

En revanche, l'entrée sémantique semble être relativement préservée ce qui entraîne un décalage souvent significatif entre le niveau de compréhension et le niveau d'expression de la langue.

Les *dysphasies réceptives* sont plus rares mais aussi beaucoup plus graves puisqu'elles touchent les capacités de décodage des sons à valeur linguistique, compromettant alors la compréhension du langage et la constitution de la langue: ce sont par conséquent des enfants généralement sans expression orale. Ils doivent donc faire l'objet d'une attention toute particulière. C'est en effet la capacité à reconnaître et à discriminer les aspects phonologiques du langage ainsi que la capacité à prendre en compte les éléments syntaxiques qui conditionnent grandement l'activité de compréhension et la création d'une image mentale en mettant en relation ce qui est perçu et ce qui est connu.

2. Les différents types de dysphasies selon GERARD

 # La dysphasie phonologique :

« *Il s'agit du syndrome où les troubles expressifs sont les plus purs. Il est particulièrement difficile au début de le distinguer en surface des troubles fonctionnels de parole et de langage* ». (C. GERARD [6])

Ainsi, le contrôle phonologique est déficient et entraîne des altérations nombreuses phonémiques non systématiques de la parole, altérées par la répétition. Il existe une atteinte de la rétention verbale immédiate mise en évidence dans les tâches de rétention de chiffres ou dans les situations opératoires impliquant le maintien en tête de la consigne. C'est une contrainte fonctionnelle qui affecterait toutes les situations de transposition auditivo-verbale (répétition) et auditivo-graphique. L'enfant est donc meilleur en spontané qu'en demande. Les altérations touchent alors le langage dirigé (dénomination orale d'images où apparaissent de véritables conduites d'approche paraphonémique: l'enfant connait le mot à dire mais éprouve une vraie difficulté à le restituer dans le bon format phonologique) et induit (complètement de phrase où il a du mal à sélectionner les bons phonèmes grammaticaux).

Les phonèmes isolés sont correctement articulés: il s'agit bien d'un trouble de la régulation. L'enfant n'a aucune conscience syllabique et a une difficulté dans la séquentialité ce qui peut amener à une inintelligibilité avec un trouble de la parole qui ne semble pas se construire sur un mode de facilitation. Les erreurs de production touchent aussi les marqueurs morphémiques ce qui altère fortement et de façon imprévisible la structure de la phrase.

L'expression peut être fluente et l'enfant apprend assez vite à automatiser sa communication courante jusqu'à masquer un peu tous ces éléments de déviance. On peut tout de même observer, sur le plan du langage, une dyssyntaxie. Parfois, des persévérations en langage spontané s'installent. Le trouble de l'ordonnancement des différentes unités linguistiques touche non seulement la structure du mot, de la phrase et, lorsqu'il existe, le discours. Toute systématisation (mot, phrase, discours) est sujette à empêchement.

Il existe aussi des difficultés dans la chronologie, ce qui produit beaucoup d'aller-retour dans le discours par impression de ne pas avoir dit certaines choses, toujours dues au trouble de la régulation. Le trouble de l'informativité est aggravé par le fait qu'ils ne peuvent trier les informations.

La difficulté de rétention verbale immédiate affectant les situations de transposition auditivo-verbale (répétition) et auditivo-graphique (sous dictée) montre que, lors de l'abord initial de l'écrit, il ne faut pas confronter ces enfants à l'analytique. Il faut alors au préalable les avoir initiés à des techniques de conditionnement visuel ou sémantique de l'information ce qui leur permettrait de court-circuiter le problème de la rétention à court terme: si cet obstacle est surmonté, ces enfants peuvent alors bénéficier de l'écrit pour faciliter l'accès à l'oral.

L'enfant a une extrême conscience des difficultés et présente donc des conduites d'évitement. Il peut essayer de développer une compensation très personnelle et non partagée en utilisant une mimique gestuelle idiosyncratique et des conduites d'approche. Il n'y a donc pas toujours succès de communication.

La compréhension verbale est préservée et la compréhension lexicale peut être bonne.

C'est la compréhension syntaxique qui est plus difficile: les phrases longues et complexes sont mal comprises.

Il peut exister des troubles du graphisme et de l'organisation visuo-constructive associés.

C. GERARD [6] décrit aussi une forme marginale qu'il nomme " *Kinésthésique afférente*" (en référence à LURIA) ayant pour origine un défaut d'image du geste articulatoire: ces enfants ont un pattern moteur (ils savent par exemple gonfler les joues) mais ne peuvent associer cette praxie au son de la langue. Ces enfants présentent un quasi mutisme. La recherche du point articulatoire demande alors un effort important et visible qui peut faire penser à un bégaiement. Ce trouble s'étend jusque dans la parole où, lorsque l'enfant peut oraliser, il peut y avoir de fréquentes assimilations et création de néophonèmes. En effet, il peut exister des phonèmes intermédiaires (entre le |a| et le |o| par exemple). De plus, l'absence de déterminants et de marqueurs morphologiques amène à un "agrammatisme" par économie.

Ils sont donc meilleurs à l'écrit où ils parviennent à utiliser les règles syntaxiques. La possibilité de faciliter l'émission de parole grâce à des supports visuels tels que les lettres mobiles ou une représentation du geste justifie l'hypothèse du défaut d'image du geste articulatoire.

Le pronostic, dans le cas d'une telle dysphasie, est un des meilleurs dans le sens où il n'y a pas de trouble du développement conceptuel ni de trouble de la compétence linguistique.

 # La dysphasie phonologico-syntaxique

Considérée comme la forme la plus fréquente, elle est aussi celle pour laquelle la prédisposition génétique est la plus évidente. Elle consiste en une difficulté dans la programmation de l'encodage phonologique et syntaxique. D'où des difficultés expressives syntaxiques au premier plan avec une difficulté à utiliser les déterminants, les marqueurs morphologiques de temps, de genre et de nombre, et un trouble phonologique massif peu amélioré par la répétition et un retard dans l'acquisition des compétences phonétiques. Ceci amène à parler d'agrammatisme.

Au départ, on observe des difficultés pour réaliser sur commande ou imitation les gestes fins orofaciaux. Après les premiers mots tardifs de l'enfant, il n'y a plus de progrès observable. Le lexique est souvent réduit mais l'accès à ce dernier ne présente pas de difficulté. L'enfant reste peu intelligible, a une expression très réduite et ne fait pas de phrase (les associations vraies de mots sont tardives) malgré une envie certaine de communiquer. Ceci se fait alors par les gestes et la mimique. L'enfant finit tout de même par accéder à un langage propositionnel et déterminé au moins pour le dialogue au quotidien. Les difficultés d'apprentissage vont en fait toucher le développement des capacités discursives (c'est celle qui permet à l'apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents), de traitement non littéral ou implicite.

« ... *l'économie cognitive particulière de ces enfants fait que la complexité perceptive, la nouveauté des situations font réapparaître ces difficultés syntaxiques, ce qui montre bien que ces enfants ont une difficulté durable, pour certains définitive, à traiter de façon automatique cette dimension de l'activité linguistique* » (GERARD [6]).

Ce sont des enfants qui pendant longtemps ont une compréhension lexicale (ils s'appuient principalement sur l'identification de mots connus qu'ils mettent en rapport avec le contexte dans lequel le message est produit). Cependant, ils progressent régulièrement, quoiqu'en décalage par rapport à leur âge chronologique, dans les traitements morphosyntaxiques (ils prennent alors en compte les autres éléments de la phrase qui permettent d'accéder au sens et de comprendre hors contexte). Il existe également un déficit de la rétention verbale immédiate.

On remarque également des difficultés dans des domaines d'acquisition autres que le langage oral. Les capacités symboliques ne sont pas toujours conformes à l'âge chronologique. L'enfant éprouve des difficultés dans le domaine visuo-constructif (capacités à référentialiser l'espace plan), dans l'acquisition des premiers dénombrements et dans la comptine de chiffres, le développement conceptuel pour les catégories dimensionnelles et le développement des traitements numériques. Tous ces domaines de déficits vont interagir lors de l'apprentissage du langage écrit.

L'ensemble qui constitue ce syndrome fait qu'il représente un handicap important pour les réalisations socio-scolaires de ces enfants.

 # La dysphasie lexico-syntaxique

Le problème présent dans cette dysphasie est le contrôle sémantique et des problèmes importants de mémoire sémantique. Les difficultés semblent être liées à une incapacité à traiter, tant en réception qu'en expression, les relations d'objets. De plus, l'effet de la longueur des propositions sur la compréhension est très marqué.

Elle est en général découverte tardivement car l'enfant présente tout d'abord un tableau ressemblant aux troubles fonctionnels de parole et de langage mais échoue de manière massive dans l'apprentissage de la lecture.

On observe alors un manque du mot massif en dénomination ainsi qu'en situation de description d'images et des difficultés pour accéder aux élongations propositionnelles. Le dialogue quotidien est constitué d'un langage propositionnel canonique.

Ces enfants ont également des difficultés importantes pour le repérage dans le temps et l'évocation des faits mathématiques (calcul mental).

 # La dysphasie sémantico-pragmatique

Les difficultés sont liées à un problème de formulation. Elle n'est pas découverte pour les difficultés linguistiques mais pour les difficultés dans les aspects sociaux de la communication. Ce sont des enfants souvent écholaliques au départ. Le jargon et les néologismes sont assez fréquents. Ils ont une conscience partielle de l'inefficacité de leur communication mais ont un véritable projet de communication qu'ils ne peuvent formuler. Ils donnent l'impression de ne pas pouvoir mettre en cohérence fond et forme.

Lors de l'anamnèse, il est important de montrer que les difficultés pragmatiques existent en dehors d'un trouble social primaire pour bien distinguer la dysphasie d'un trouble autistique. Il est important de mettre en évidence la normalité des comportements non verbaux et l'absence de signe de la série autistique en particulier la restriction des intérêts.

 # La dysphasie réceptive-audimutité

Ce sont les difficultés de compréhension qui sont ici au premier plan dès le départ. Ces enfants ont de réelles difficultés de décodage, de segmentation de l'information verbale: le mot est difficilement reconnu comme une unité pertinente stockée. La compréhension est alors globale et compensée par les indices situationnels.

La répétition est approximative et les amalgames nombreux. On observe également de nombreuses paraphasies verbales ainsi que des difficultés d'évocation lexicale en particulier dans des tâches de dénomination verbale. La structure syntaxique est faite de pseudophrases qui sont mémorisées comme un tout: on observe donc des formulations dysyntaxiques en situation de langage dirigé, de langage induit ou de discours narratif.

Il est important dans ce cas de rechercher un trouble central de l'audition: il pourra être suspecté par la fluctuation dans le temps des comportements auditifs et par des méthodes subjectives d'étude des comportements auditifs ou par des méthodes plus objectives d'étude utilisant par exemple les PEA (Potentiels Évoqués Auditifs) de longues latences.

III.7. Étiologies- Recherches actuelles

Voici les résultats des dernières études sur l'étiologie des Troubles Spécifiques du Développement du Langage (TSDL). L'hétérogénéité des groupes étudiés fausse parfois les tests et sont par conséquent à prendre non comme des vérités absolues mais comme des indications permettant de comprendre un peu mieux ce trouble.

Neurobiologie

Selon l'ouvrage « Dysphasies développementales ou Troubles Spécifiques du Développement du Langage » [10] publié en 2009 par SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF, les recherches en neurobiologie, peu nombreuses et s'intéressant aux troubles du langage en général, ont tout de même démontré qu'il existait une symétrie morphologique des plana temporale (zone spécifique au langage) chez des sujets présentant un trouble du langage oral alors que le sujet normal présente des structures anatomiques asymétriques. Cette symétrie a été mise en évidence par des études d'imagerie anatomique.

Une étude en IRM fonctionnelle a même démontré un trouble de la spécialisation hémisphérique au repos chez des enfants avec une dysphasie expressive. De plus, elle a mis en évidence une difficulté d'activation de l'hémisphère gauche (porteur des structures attenant au langage, à la logique, à l'analyse, au temps, à la causalité et à la loi) au cours de tâche spécifique. Mais les résultats d'imagerie sont encore discutés et sont donc à relativiser.

Génétique

De nombreuses publications ont mis en évidence l'existence d'une concentration intrafamiliale de troubles du langage. On note une fréquence de 46% parmi les apparentés d'un enfant atteint et une comorbidité familiale entre dyslexie et dysphasie, et entre dysphasie et autisme.

23% à 41% des parents d'enfants porteurs de troubles du langage en seraient eux-même porteurs. De plus, des études ont été faites sur des jumeaux qui donnent des arguments forts en faveur d'une étiologie génétique: « *la concordance, aussi bien pour les monozygotes que pour les dizygotes, est plus importante pour les troubles expressifs que pour les troubles réceptifs isolés.* »

Plusieurs loci (un locus étant un emplacement physique précis et invariable sur un chromosome) ont donc été identifiés mais aucun gène candidat n'a été retenu pour le moment. Au moins six régions chromosomiques seraient impliquées dans les troubles du langage. (SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF [10])

Ainsi, selon C. GERARD [6], il existe l'hypothèse d'une contribution monogénique et une autre qui considère l'existence d'un déterminisme polygénique ou multifactoriel.

 # Audiologie

Grâce aux études électrophysiologiques consistant à enregistrer des Potentiels Évoqués Auditifs (PEA), lors de l'écoute de stimulations non-verbales (sons) et verbales (voyelles et syllabes simples), chez des patients TSDL, les résultats obtenus sont en faveur d'un retard de maturation ou d'un dysfonctionnement dans le traitement sensoriel et acoustique. Ceci concorde avec les données expérimentales qui mettent en évidence une difficulté dans la discrimination perceptive de ces enfants. Cependant, ces anomalies sont plus souvent observées chez les enfants présentant un trouble perceptif.

Selon P. TALLAL et al. (1996, [30]), ces enfants présenteraient un trouble spécifique de traitement des indices temporels qui s'étend aux fonctions verbales et non-verbales, impliquant des effets négatifs sur les versants expressifs et réceptifs du langage. C'est pourquoi ils sont en grande difficulté lorsqu'on leur présente des stimuli de très brève durée et de façon rapide. La discrimination s'améliore donc quand on augmente le temps de présentation du stimulus ainsi que l'intervalle libre entre deux présentations.

C'est pour cela que la parole ralentie est un très bon moyen de facilitation pour des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage.

III.8. Troubles associés

Selon GERARD [6] , « *ils peuvent être interprétés comme le résultat de l'influence de la condition dysphasique sur le développement de l'enfant ou comme le résultat de troubles cognitifs entraînés par les mêmes dysfonctionnements cérébraux que ceux qui sont à l'origine de la dysphasie* ».

1. La rétention auditive immédiate

Les troubles de la rétention auditive immédiate sont mis en évidence par des épreuves de reproduction de rythmes ou de répétition de chiffres ou de phrases, Selon GERARD, ces troubles sont la conséquence du caractère limité de la mémoire de travail de ces enfants atteints de dysphasie expressive et réceptive. Dans la plupart des cas, la mémoire auditivo-verbale à court terme et à long terme est déficiente.

2. L'organisation spatiale et temporelle

L'acquisition des notions spatio-temporelles est gênée par les difficultés cognitives, motrices et linguistiques. En effet, certains enfants éprouvent des difficultés à s'orienter et à s'organiser dans l'espace. Le schéma corporel est difficile à intégrer et l'image du corps propre est peu élaborée. S'ajoutent alors des troubles visuo-constructifs fréquents dans tous les types de dysphasies mais qui varient dans leur nature en fonction des processus impliqués: processus d'analyse perceptive ou de production.

Néanmoins, l'organisation temporelle est plus touchée que l'organisation spatiale.

3. Les capacités cognitives

Il est encore difficile aujourd'hui de dire si les troubles d'attention sont secondaires à l'atteinte du langage ou si troubles d'attention et troubles du langage sont dus à une perturbation cognitive sous-jacente.

Certains auteurs supposent que, comme les enfants atteints de Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH), les fonctions exécutives seraient atteintes. Ces fonctions correspondent à un ensemble de processus cognitifs permettant d'organiser et de contrôler nos actions et nos pensées: ce sont la mémoire de travail, l'attention, l'inhibition, la planification et la flexibilité. Les enfants atteints de Troubles Spécifiques du Développement du Langage ne présenteraient pas de difficulté de flexibilité intentionnelle et cognitive mais auraient des difficultés dans les autres domaines régis par les fonctions exécutives.

Ces enfants peuvent présenter des troubles de l'abstraction: ils dégageraient difficilement d'un ensemble les éléments pertinents pour l'intégration d'un concept abstrait. Ils restent donc dans le concret. Ils peuvent aussi avoir un trouble de la généralisation: ils éprouvent des difficultés à appliquer à d'autres situations des notions apprises dans un contexte donné. Enfin, ils peuvent avoir des difficultés d'anticipation: prévoir un événement et ses conséquences et en tenir compte dans leurs actions est donc compliqué.

On parle d'un déficit de traitement général dans le cas des Troubles Spécifiques du Développement du Langage: il a été posé l'hypothèse d'un trouble du traitement temporel rapide des informations verbales, non-verbales et motrices. D'autres auteurs parlent plutôt d'un trouble dans la gestion des ressources cognitives. La complexité d'une tâche et la quantité d'informations à traiter mettent l'enfant en difficulté.

Il existe des troubles mnésiques: c'est la mémoire verbale surtout qui est touchée. La mémoire auditive et la mémoire séquentielle sont également déficientes.

Certaines études ont mis en évidence un « développement cérébral atypique » qui expliquerait cette comorbidité. Il s'agirait d'un dysfonctionnement diffus et non localisé qui s'exprimerait par un trouble des apprentissages. Les cas « purs » seraient alors plus rares car ils seraient le reflet d'une perturbation cérébrale plus localisée.

4. La psychomotricité et les praxies

On remarque un développement moteur au-dessous de l'âge de l'enfant. On retrouve souvent un mauvais contrôle du tonus musculaire et des troubles praxiques (des zones oro-faciales et/ou des membres: idéomotrices, idéatoires, de l'habillage) liés au Trouble Spécifique du Développement du Langage. Des troubles psychomoteurs existent dans 40% à 90% des cas selon SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF [10].

On remarque parfois une dissociation automatico-volontaire en ce qui concerne les praxies bucco-faciales: l'enfant peut les réaliser spontanément mais pas sur commande.

On note aussi une propension à l'instabilité motrice. Parfois l'enfant présente un trouble de la latéralité.

On remarque alors des difficultés d'imitation et de planification de séquences de gestes nécessaires à la production de la parole ainsi qu'une maladresse dans l'exécution d'actes moteurs fins (découper, écrire...) et à l'organisation dans l'espace et dans le temps d'activités plus complexes (sauter, marcher...). Mais ils présentent moins de difficultés dans les tâches d'organisation visuo-spatiales que des enfants dyspraxiques.

Il existerait une comorbidité importante entre Trouble Spécifique du Développement du Langage et troubles moteurs et praxiques. « L'exploration de l'association entre troubles du langage et troubles moteurs chez des jumeaux suggère que les troubles moteurs font partie du phénotype des troubles du langage, avec notamment un lien très important entre troubles moteurs fins et troubles dans la production des sons du langage (atteinte expressive). »(SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF [10]).

5. La psychoaffectivité et le comportement

Sur le plan psychoaffectif, nous observons un retard du développement psychologique. Ces enfants présentent souvent une grande immaturité, sont peu autonomes dans la gestion de la vie quotidienne et ont une demande affective importante vis à vis des adultes qui les prennent en charge. Il leur est difficile de garder une certaine distance dans la relation à l'autre, qu'il s'agisse d'un pair ou d'un adulte.

Ils apparaissent très centrés sur eux-mêmes, contrôlant difficilement leurs émotions et recherchant avant tout la satisfaction de leur besoins immédiats. Le langage n'ayant pas pris le relais pour médiatiser les rapports aux autres en assurant un contrôle émotionnel, la relation aux autres a donc tendance à se négocier sur un mode pulsionnel, souvent dans le cadre d'une expression physique. Ils font aussi souvent fi des conventions qui régissent la vie sociale, adoptant un comportement inadapté aux contextes ou aux lieux dans lesquels ils se trouvent.

Ces enfants peuvent développer un trouble du comportement en relation avec cette difficulté à interagir avec son entourage. On retrouve parfois une agitation ou une inhibition.

De plus, l'inadaptation par rapport à l'environnement et les difficultés scolaires sont souvent à l'origine de sentiments de dévalorisation: on peut alors craindre l'évolution vers un syndrome dépressif. Ces troubles psycho-comportementaux sont fortement ancrés par l'habituel vécu d'échec scolaire. Ils s'améliorent en général dès les premières semaines après que l'adaptation des prises en charges rééducatives et scolaires a permis d'initier la renarcissisation (amélioration psychique qui nécessite souvent l'intervention d'un psychologue clinicien pour la consolider).

6. Le langage écrit

Un peu plus de la moitié des Troubles Spécifiques du Développement du Langage évolue vers des troubles du langage écrit. Il existe en effet un lien étroit entre la conscience phonologique, la mémoire verbale, les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques et la maîtrise du langage écrit.

On considère que des difficultés phonologiques persistant au-delà de 5-6 ans sont un facteur de risque d'échec de l'apprentissage de l'écrit. C'est pourquoi « *l'âge auquel les troubles phonologiques se résorbent, ainsi que l'étendue et la sévérité des troubles joueraient un rôle pronostic important* »(SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF [10] . Les autres compétences limiteraient les capacités de compréhension et de production écrite.

Dans le cas d'une dyslexie et d'un trouble spécifique du langage ayant entraîné une dyslexie, la compréhension en lecture est déficitaire.

Afin de bien les différencier, on compare le niveau de compréhension du langage oral: celui-ci est généralement normal chez un enfant dyslexique contrairement à un enfant présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage.

Ces difficultés diffèrent en fonction du type de dysphasie.

Par exemple, dans le cas d'une dysphasie phonologico-syntaxique, l'enfant aura des difficultés d'accès au stade alphabétique et par conséquent des difficultés à mettre en place les stratégies d'assemblage et à les automatiser. D'où d'importantes difficultés de déchiffrage et de transcription de syllabes complexes. Les stratégies orthographiques (écriture de mots) seront meilleures que les stratégies alphabétiques (écriture de logatomes: une ou plusieurs syllabes sans signification).

Dans le cas d'une dysphasie réceptive, la compréhension en lecture est très altérée et la dysorthographie est massive, alors que le déchiffrage peut être préservé.

7. Le raisonnement logico-mathématique

Il existe des difficultés de mise en séquence des chiffres écrits en vue d'opérations, de mémorisation des faits arithmétiques et des erreurs de transcodage, des difficultés mathématiques visibles dès 6 ans et qui ont même un caractère partiellement régressif. Ces difficultés sont en relation avec les problèmes phonologiques et mnésiques qui font partie du tableau de la dysphasie.

On observe également une comptine de chiffres plus courte chez ces enfants par rapport à des témoins d'âge égal.

En ce qui concerne l'acquisition des nombres, la maîtrise des quatre opérations de base et la résolution de problèmes, ce sont des acquisitions qui sont difficiles pour tout enfant et qu'on retrouve bien sûr quand il existe une dysphasie développementale. D'autres erreurs s'associent dans ce cas: on observe une lenteur à trouver le numéral adapté comme dans un manque du mot, des paraphasies où seule la dizaine ou l'unité reste correcte dans la récitation de la chaîne verbale, l'énonciation d'un résultat faux suite à une opération juste, des élisions du zéro intercalaire en lecture (« 103 » lu « 13 » par exemple)...

On remarque aussi des difficultés d'accès ou de mémorisation des tables dès le cycle 2 pour les additions et le cycle 3 pour les multiplications.

A l'écrit, c'est la valeur du codage positionnel qui est à l'origine de la difficulté essentielle, plus difficile en lecture qu'en écriture. C'est en fait le transcodage qui est désorganisé. Ces enfants présentent alors des difficultés à manipuler unités, dizaines et centaines.

Les problèmes quant à eux peuvent amener à réaliser une combinaison, une comparaison, un changement ou conduisent à une égalisation. Dans tous les cas, la bonne résolution d'un problème passe tout d'abord par la compréhension d'un texte, d'un énoncé syntaxiquement complexe, ce qui représente une grande difficulté pour ces enfants.

III.9. Évolution

Selon la revue systématique de LAW et al. (1998, [31]), 50% des enfants ayant été identifiés précocement comme présentant des retards de langage exclusivement expressifs auraient des chances de voir leurs difficultés disparaître à l'âge de 5-6 ans.

Le pronostic serait moins bon pour des enfants présentant à la fois des troubles expressifs et réceptifs. En effet, la dysphasie réceptive-audimutité aura un bon pronostic s'il existe une évolution favorable en compréhension orale.

Selon BOTTING B. et al. (2001, [32]), une bonne expression syntaxique ainsi que de bonnes compétences narratives pour restituer un texte entendu à l'âge de 7 ans prédiraient une évolution favorable à l'âge de 11 ans.

CHEVRIE-MULLER C. et NARBONA J. [2] proposent une liste d'éléments de pronostic qui permettraient de penser, dès la période pré-scolaire, qu'il existe un risque que l'enfant présente une forme sévère de Trouble Spécifique du Développement du Langage à l'âge scolaire:

–« persistance de troubles notables au-delà de 5 ans et demi (autres que des troubles d'articulation ou des troubles phonologiques encore « acceptables » à cet âge)

–mise en évidence de difficultés à plusieurs examens successifs, en période préscolaire

–trouble portant sur l'expression dans son ensemble (et pas seulement sur la réalisation articulatoire ou phonologique)

–atteinte de la compréhension: l'association du trouble de la compréhension au trouble de l'expression a en règle générale un pronostic plus défavorable que l'atteinte limitée à l'expression seule

–déficit de la mémoire à court terme

–dysnomie (trouble d'évocation du mot)

–troubles sémantiques-pragmatiques

– association de troubles perceptivo-moteurs

–association de déficits d'ordre cognitifs (même si on exclut des TSDL les déficiences mentales, un QI performance subnormal peut constituer un handicap) et/ou de troubles de l'attention et du comportement

–association d'insuffisances d'ordre affectif, familial, social, culturel (ces insuffisances n'étant pas -par définition- la cause des TSDL, mais pouvant constituer un facteur aggravant. »

D'après BILLARD [13], en l'absence de dépistage et de traitement, les difficultés d'oralisation persistent et il existe un risque important d'évolution vers une dyslexie sévère ou un illettrisme.

De plus, SNOWLING M. et al. (2006, [33]) ont montré que des enfants pour lesquels le problème de langage existait encore à 5 ans, présentent des troubles attentionnels à 15 ans d'après leurs études.

IV - L'ORTHOPHONIE ET LES TROUBLES SPECIFIQUES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

IV.1. Dépistage et évaluation

Nous avons démontré l'importance du dépistage et de l'évaluation pour poser un diagnostic fin et précis afin de bien différencier un TSDL d'un autre trouble car le diagnostic de dysphasie a des implications pronostiques très importantes: la famille et l'enfant sont alors engagés dans un suivi spécialisé de plusieurs années voire une scolarisation dans un établissement spécialisé. Ce trouble est variable par sa gravité et par les incapacités générées, ce qui amène à des prises en charge différentes, adaptées à chaque enfant.

« *Un diagnostic précipité de trouble peut entraîner un pronostic de déficience induisant souvent un "marquage" social, scolaire et médical pour l'enfant.[...] Évitons de parler de trouble spécifique du langage oral avant 5 ans, et de trouble spécifique du langage écrit avant 8 ans* »(J-C. RINGARD [21]).

Lors du bilan orthophonique et pour poser une décision de prise en charge, il faut alors s'intéresser à l'anamnèse (antécédents familiaux de troubles des apprentissages notamment concernant le langage oral), aux éléments comportementaux (évitement, compensation par une mimique gestuelle idiosyncratique) et faire deux examens psycholinguistiques à quatre mois d'intervalle qui montrent alors une stabilité dans les déficits.

La première consultation sera différente en fonction du motif initial ainsi que de la spécificité du praticien qui reçoit l'enfant: pédopsychiatre, neuropédiatre, oto-rhino-laryngologiste (ORL), médecin de rééducation fonctionnelle, orthophoniste.

Il est important qu'un médecin spécialiste veille à l'harmonie des différentes prises en charge si elles sont multiples. « *Dans tous les cas, la présence d'un médecin spécialiste référent est indispensable pour coordonner les soins et éviter de déboucher sur une simple juxtaposition de prises en charge, ayant pour résultat de saturer l'enfant et d'accroître le désarroi des familles* » (SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF [10]).

1. Anamnèse

C'est la première étape pour aboutir à un diagnostic. On effectue tout d'abord une anamnèse auprès du patient et de sa famille c'est-à-dire qu'on retrace l'histoire de la maladie, les antécédents médicaux et familiaux de troubles des apprentissages ou de troubles de développement et l'historique de la plainte.

Elle permet également de préciser le contexte dans lequel se situent le langage et la communication de l'enfant. On recueille les informations sur son développement psychologique et cognitif ainsi que sur son comportement et ses relations sociales pendant la petite enfance. On peut alors évaluer le retentissement familial et social des difficultés actuelles de l'enfant.

Cette étape permet aussi d'observer l'enfant pendant l'entretien: ses capacités d'adaptation et d'interaction, la qualité de son langage spontané...

De plus, un examen ORL est demandé en première intention pour exclure une déficience auditive. Il faut également exclure tout retard intellectuel ou Trouble Envahissant du Développement (TED), une malformation des organes phonatoires ou une lésion acquise au cours de l'enfance ainsi qu'une carence affective ou socioculturelle pour établir un diagnostic par exclusion (d'après la classification par exclusion de VAN HOUT).

On se rapporte alors aux différentes classifications, aux marqueurs de déviance et aux dissociations intralinguistiques, aux éléments permettant de différencier la dysphasie d'un retard de langage et aux différents tests de dépistage et d'évaluation pour poser le diagnostic.

2. Dépistage

Il est nécessaire d'évaluer les entrées visuelles, kinesthésiques, tactiles et auditives, ainsi que la qualité de l'intégration gnosique (capacité à reconnaître un objet, de se le représenter, d'en saisir l'utilité ou la signification par l'un des cinq sens) et de l'attention auditive et visuelle.

On observera également les différentes modalités de traitement de l'information linguistique (en expression et en compréhension au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique, discursif, conversationnel), sémantique, mnésique, cognitive et métalinguistique.

On évalue aussi les productions verbales et non verbales ainsi que le niveau de réalisation praxique et motrice.

Enfin, il faut connaître les savoir-faire de l'enfant (stratégies d'adaptation et de compensation) et ses interactions avec l'autre dans ses modalités verbales et non verbales.

Pour cela il est nécessaire d'avoir des tests standardisés qui permettront de quantifier les troubles et les capacités de l'enfant, mais également de faire une observation qualitative et d'affirmer l'importance du décalage.

Voici quelques exemples des instruments français pour le dépistage et l'évaluation des troubles du langage chez l'enfant entre 3 à 6 ans listés par l'ANAES [12].

–*Le questionnaire « langage et comportement »:* il a été élaboré pour le dépistage par l'enseignant de petite section de maternelle des enfants de 3 ans 6 mois et 3 ans 9 mois présentant des troubles du langage. Il explore la compréhension et l'expression du langage, la mémoire à court terme, les capacités cognitives et les aptitudes grapho-motrices,
–*DPL3: Dépistage et Prévention du Langage à 3 ans*: proposé par COQUET dès 1997, il concerne la communication, l'expression et la compréhension du langage ainsi que le graphisme. Il permet une première appréciation du caractère spécifique ou non du retard de langage.

Ces outils de dépistage amènent à une surveillance ou à un nouveau contrôle 4 à 6 mois plus tard, ou bien à une orientation vers des examens complémentaires, des conseils et une prévention auprès des familles, ou à une indication de suivi spécifique.

3. Évaluation du langage oral

Voici quelques exemples d'outils permettant l'évaluation du langage oral.

–*BEPL (Batterie d'Évaluation Psycho-Linguistique) de CHEVRIE-MULLER et Coll. (1997):* établie pour des enfants de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois, elle se compose de la BEPL-A et de la BEPL-B et permet un recueil et une analyse du langage spontané de l'enfant au cours d'un jeu avec un matériel standardisé: « le bain des poupées ».
–*ELO: Evaluation du Langage Oral*: cette batterie vise à décrire différents aspects du fonctionnement langagier oral des enfants de 3 à 10 ans.
–L'E.CO.S.SE: Épreuve de Compréhension Syntaxico Sémantique de LECOCQ: pour des enfants de 4 à 12 ans qui permet une analyse du type d'erreurs de l'enfant.

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive mais donne une idée des domaines à explorer lors d'un bilan et des outils qui sont à notre disposition pour évaluer les troubles d'un enfant et établir un prise en charge adaptée.

4. Évaluation du langage écrit

On examine la lecture (conversion grapho-phonémique, compréhension...), l'orthographe (de mots, de logatomes, syntaxe, conscience de la structure segmentale de la parole...) et l'expression écrite (informativité...). De plus, même si les troubles du langage écrit sont retrouvés dans la majorité des cas de dysphasie, c'est parfois à l'occasion d'une consultation pour dyslexie sévère que la dysphasie est diagnostiquée, tardivement.

Les troubles du langage écrit sont une des complications majeures et quasi constantes de la dysphasie. Mais l'apprentissage du langage écrit peut être aussi un moyen de facilitation du développement du langage oral.

« *La réalisation d'un bilan détaillé et des moyens de compensation mis en place par l'enfant permet de connaître les points forts sur lesquels s'appuyer, les éléments à contourner, les compétences à renforcer* » (CHEMINAL et ECHENNE [15]).

En effet, il est important de connaître les domaines déficitaires de l'enfant, les répercussions qu'ils ont sur le fonctionnement du langage et de la communication ainsi que les potentialités exploitables en rééducation.

Ainsi, cette évaluation du langage oral et écrit permet d'élaborer une prise en charge orthophonique s'adaptant à l'âge et aux besoins de l'enfant, aux demandes des parents et aux conditions particulières de la prise en charge (séance individuelle ou en groupe, fréquence des séances, cadre libéral ou institutionnel, articulation avec d'autres prises en charge). Il serait conseillé d'établir une prise charge orthophonique la plus précoce possible à raison de deux à trois séances par semaine.

IV.2. La prise en charge

1. Introduction

« *Dans la prise charge d'un enfant dysphasique, le propos est double. Il s'agit d'une part de développer la fonctionnalité du langage et d'autre part d'en développer le contenu et la diversité* »(DANON-BOILEAU [16]).

On base la rééducation sur la communication et l'échange avec autrui ainsi que sur l'objectivation de la propre pensée de l'enfant. On étaye, développe, complexifie voire contrarie légèrement les propos de l'enfant pour l'amener à exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il désire ou ce qu'il observe de la manière la plus précise possible. Puis on élargira le registre des aptitudes mécaniques propres au langage de l'enfant: extension du vocabulaire, allongement et complexification des énoncés.

Cette prise en charge pourra s'accompagner, selon les cas, d'une psychothérapie, d'un travail en petit groupe, d'une thérapie mère/enfant, d'une prise en charge psychomotrice par exemple, en fonction des difficultés de l'enfant.

Nous allons à présent décrire quelques « techniques » de prise en charge: il n'existe

cependant pas de technique adaptée à l'ensemble des enfants dysphasiques car chaque enfant est différent des autres par ses troubles, ses capacités, sa personnalité propre. Il n'y a en effet aucune étude de validation de telle ou telle méthode de rééducation ni de comparaison entre elles.

2. Intervention langagière selon DE WECK et ROSAT

Ces deux auteurs parlent de la logopédie-orthophonie envisagée comme une « *thérapie du langage et de la communication* »(DUBOIS G. [4]). Selon eux, le rôle des ortho-pédagogues est d'observer et d'évaluer les capacités langagières et communicatives de l'enfant en prenant en compte la façon dont ces capacités s'actualisent au sein du cadre familial, scolaire et social.

Elles décrivent alors les deux principales orientations en orthophonie-logopédie: Le courant rééducatif et le courant psychothérapeutique.

Le *courant rééducatif* consiste à appliquer des méthodes de compensation, de remédiation voire d'entraînement qui seraient préorganisées, systématiques et progressives.

Choisies par le rééducateur en fonction du patient et des difficultés mises en évidence pendant le bilan, elles permettraient de construire le langage en travaillant de façon isolée la phonologie, la syntaxe et le lexique grâce à des exercices.

C'est une stratégie d'apprentissage adaptée aux capacités et aux processus pathologiques de l'enfant.

Dans le cas du *courant psychothérapeutique*, la priorité est d'établir une bonne relation avec le patient pour lui permettre d'investir progressivement le langage.

Les troubles du langage sont ainsi appréhendés comme un symptôme c'est-à-dire qu'on se pose la question: quel sens le trouble a-t-il pour le patient? Cette approche est donc liée à la psychanalyse et à la psychologie clinique.

On base alors le travail sur l'expression de soi afin de faire évoluer ce symptôme.

« Et l'enfant, s'il a pu en acquérir le désir, arrivera peu à peu à reconnaître au rééducateur ce rôle à la fois « maternel » puisqu'il « nourrit » la « compétence » de l'enfant, et « paternel » puisqu'il représente la loi du langage. Ainsi se construiront des possibilités communicatives enrichies et normalisées permettant à l'enfant d'accéder véritablement au langage. » (DUBOIS G. [4])

3. Intervention langagière selon MONFORT et JUAREZ SANCHEZ

MONFORT et JUAREZ SANCHEZ [8] proposent dix principes généraux d'intervention langagière qui s'appliquent à tous les enfants dont l'acquisition du langage est très perturbée. Ce modèle n'est bien sûr qu'une base de travail qu'il faudra adapter (en fonction de l'enfant, des symptômes et des contextes évolutifs au cas des enfants atteints de Troubles Spécifiques du Développement du Langage (TSDL).

–*Le principe de l'intensité et de la longue durée:* l'intervention langagière devra être intensive, surtout pendant les premières années, et maintenue très longtemps afin de permettre à l'enfant de développer une communication et un langage dans les meilleures conditions possibles.

–*Le principe de précocité:* celui-ci repose sur trois arguments:

- Il existe une période critique pour l'apprentissage du langage pendant laquelle l'intervention langagière sera donc plus efficace.
- L'intervention précoce permet de profiter de la plasticité cérébrale de l'enfant.
- Enfin, il sera plus aisé de contrôler voire d'éviter l'apparition de conduites négatives de la part de l'entourage grâce à un accompagnement parental.

–*Le principe de l'approche éthologique:* le langage se développant dans un contexte social déterminé, il est important de faire participer l'entourage à la prise en charge et à la construction de la communication et du langage de l'enfant.

–*Le principe de la priorité à la communication:* basé sur les idées des auteurs tels que VIGOTSKY et BRUNER qui nous expliquent que le langage se développe avant tout dans un désir de communication. Ce principe met l'accent sur la fonctionnalité communicative.

–*Le principe du sur-développement des aptitudes:* il tend à prendre en compte les aspects positifs de l'évolution de l'enfant et à les développer.

–*Le principe de multisensorialité:* parfois, les informations auditives parvenant à ces enfants sont difficilement analysées. C'est pourquoi il peut être intéressant de faire parvenir les informations amenées par la parole et le langage par les autres voies sensorielles.

–*Le principe de la dynamique des systèmes facilitateurs:* proposer précocement le maximum d'aides, puis progressivement les réduire en fonction des progrès de l'enfant, lui permettra de s'exprimer malgré ses nombreuses difficultés de langage.

–*Le principe de la référence au développement normal:* « *Ce principe postule que les contenus des programmes d'intervention (spécialement la séquence selon laquelle ils sont introduits) doit s'inspirer des étapes décrites chez l'enfant normal* » (MONFORT et JUAREZ SANCHEZ [8]).

–*Le principe de la révision continue:* il est important de remettre continuellement le programme d'intervention en question si l'on n'obtient pas les résultats attendus dans un temps raisonnable, de même avec les éléments sémiologiques détaillés de la pathologie l'enfant.

–*Le principe de l'ajustement du temps*: l'enfant a besoin de plus de temps pour traiter l'information, pour choisir et élaborer une réponse adaptée. C'est pourquoi il est important de faire attention au rythme et à la qualité de l'intervention surtout langagière auprès de l'enfant.

4. Les approches rééducatives

SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIELL [10] décrivent quatre approches rééducatives dans le projet thérapeutique orthophonique.

 # L'approche rééducative fonctionnelle

Cette approche repose sur le principe que le langage se construit et se développe normalement dans l'interaction en situation de communication.

C'est pourquoi vont être proposées à l'enfant des situations de communication libres ou bien dirigées au cours de différentes activités.

Certaines techniques, inspirées de la P.A.C.E (« Promoting Aphasics Communicatives Effectiveness » de DAVID et WILCOX, visant à augmenter l'efficacité communicationnelle chez la personne aphasique) ou les propositions de Marc MONFORT(2001) décrites précédemment, consistent en des activités préparées qui rendent nécessaire l'utilisation du langage par modification des contingences de la situation.

L'orthophoniste utilise alors des procédés tels que les tours de parole, l'imitation, le modelage du langage par imprégnation, le renforcement positif, la reformulation et le questionnement.

 # L'approche rééducative formelle

Cette méthode se base sur le principe d'apprentissage opérant, c'est-à-dire que certains aspects du langage seront ciblés et travaillés hors contexte. On travaillera aussi sur les capacités liées aux troubles associés.

L'orthophoniste proposera donc des exercices ludiques ciblant l'écoute et l'attention visuelle, la discrimination auditive, la phonologie, le lexique actif (en production) et passif (en compréhension) ainsi que la morphosyntaxe.

On proposera donc des exercices structuraux progressifs, au cours de différentes activités de jeu, dont le contenu d'apprentissage constitue l'objectif de son intervention.

En utilisant des procédés tels que l'imitation, la désignation, l'exécution de consignes, la répétition, le feed-back correctif, la closure, l'induction et le conditionnement, l'enfant pourra généraliser un modèle langagier donné et le redonner dans son langage spontané.

Les approches fonctionnelle et formelle sont complémentaires.

 # Les systèmes augmentatifs ou alternatifs de communication

Ces systèmes sont utilisés pour étayer et renforcer la compréhension et l'expression de l'enfant par d'autres canaux, ou pour remplacer la fonction verbale trop déficitaire.

On distingue les supports gestuels et visuels:

–la mimogestualité.

–la Langue des Signes Française (LSF).

–les gestes d'appui à l'articulation et à la parole: les gestes de la méthode BOREL-MAISONNY, ceux de la méthode Verbo Tonale et ceux de la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP), le Langage Parlé Complété (LPC) normalement utilisé comme complément de la lecture labiale.

–Le français signé

Et les supports graphiques qui laissent des traces visuelles:

–le Makaton, la PECS (Picture Exchange Communication System) avec photos, images, pictogrammes.

–le graphisme phonétique

–les traces de la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP)

Il existe également des *outils informatiques*. Ils sont principalement proposés aux enfants dyspraxiques, dysgraphiques et/ou dysorthographiques. L'objectif principal est de faciliter à l'enfant l'accès au langage écrit: ils permettent d'éliminer les difficultés graphiques et aident à fixer l'attention de l'enfant sur la conversion graphophonémique ainsi que la sériation des graphèmes dans les mots. Puis ils permettent un travail sur le sens et la construction d'un texte.

Qu'ils soient utilisés pour aborder l'écrit ou d'autres fonctionnalités du langage, ces outils informatiques aident à optimiser les capacités de fixation et de mémorisation et à mobiliser l'attention. De plus, c'est un outil ludique qui peut motiver l'enfant.

Il existe par exemple, le « Speech Viewer », qui est un programme d'aide à la parole et à la voix qui donne un retour visuel et auditif des productions orales;
« Medialexie »est un logiciel qui comprend plusieurs aides informatiques tels qu'un correcteur orthographique, un dictionnaire, un conjugueur, une reconnaissance vocale... ; ou encore
« Antidote » qui comprend par exemple un redresseur orthographique...

 # La démarche d'accompagnement familial

Elle se fait en parallèle des autres méthodes.

« *Ce type d'approche repose sur le principe que les premiers partenaires de l'enfant de 3 à 6 ans dans la construction du langage sont ses parents et qu'il est possible en les « conseillant » d'optimiser leurs interactions avec leur enfant.* »(SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIELL [10])

Ce programme d'accompagnement familial doit pouvoir être adapté de façon spécifique à chaque famille. On proposera donc des entretiens aux parents, des séquences d'enregistrement vidéo « d'interactions parents-enfants » commentées. Ces auteurs proposent de donner également des informations aux parents en leur distribuant des documents qui leur expliqueront le développement du langage et ses troubles ainsi que les conditions d'une interaction réussie. On pourra aussi leur donner des indications sur des activités interactives modèles.

Tout ceci est établi dans le but d'aider les parents à observer leur enfant et leur façon d'interagir avec lui. Cela permet de réajuster les attentes des parents et leurs comportements de communication ainsi que de développer des attitudes positives.

V – SCOLARISATION ET DEVENIR DES ENFANTS PRESENTANT UN TROUBLE SPECIFIQUE DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

V.1. Cadre social et législatif actuel pour la prise en charge des troubles spécifiques du langage oral et écrit

Voici un aperçu des lois et des circulaires créées pour une scolarisation adaptée au mieux à l'enfant dysphasique.

1. Rapport RINGARD (2000)

Suite à une demande du ministère de l'Éducation Nationale, du ministère de la Santé, un plan d'action a été élaboré afin de mettre en place une meilleure prise en charge des enfants présentant des troubles sévères du langage oral et écrit. Ainsi, un rapport à Madame la Ministre, déléguée à l'enseignement scolaire a été établi par J.C. RINGARD (inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education Nationale de la Loire-Atlantique) en 2000: ce rapport s'intitule: « A propos de l'enfant « dysphasique » et de l'enfant « dyslexique » » [21].

Ce plan définit plusieurs axes prioritaires:

–mieux repérer les enfants porteurs de troubles du langage oral et écrit

–mieux prévenir les troubles du langage oral dès la maternelle

–mettre en place une prise en charge adaptée et un droit à la scolarisation

–mettre en place une meilleure formation des professionnels, un partenariat éducatif (enseignants, famille, équipe rééducatrice) et un partenariat interministériel (Santé-Éducation Nationale)

–reconnaître la déficience et le handicap qui peut en découler

–développer la recherche, l'évaluation et prévoir un suivi du plan d'action

–informer davantage.

Ainsi, il a été mis en place diverses actions telles que des formations pour les enseignants ou la création de centres référents dans les Centres Hospitalo-Universitaires (CHU).

Suite à cela, l'Inspection Générale des Affaires Sociales et l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale ont dénoncé les manques et les insuffisances dans le dépistage et la prise en charge de ces patients dans une « Enquête sur le rôle des dispositifs médicosociaux, sanitaires et pédagogiques dans la prise en charge des troubles complexes du langage » en janvier 2002.

2. Circulaire du 4 mai 2001

Cette circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale traite de l'organisation de la prise en charge hospitalière des troubles spécifiques d'apprentissage du langage oral et écrit et des centres référents. Elle indique que ces centres doivent:

–offrir une possibilité de consultation pluridisciplinaire

–assurer un suivi et une coordination des soins prodigués en ville

–participer à la formation des professionnels

–valoriser la recherche

–développer un pôle conseil.

3. Circulaire du 31 janvier 2002

Elle participe à la mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints de trouble spécifique du langage oral et écrit. Les objectifs du Ministère de l'Éducation Nationale sont ici de connaître et de comprendre ces troubles. Il s'agit aussi d'assurer la continuité des parcours scolaires en privilégiant une scolarité au plus proche du milieu ordinaire, sans exclure les prises en charge spécialisées, mais en évitant d'engager les enfants dans des filières rigides.

4. Loi sur le handicap (2005)

Cette loi récente sur le handicap (février 2005) est une loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Le handicap est alors défini ainsi par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé): « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou de plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». Les Troubles Spécifiques du Développement du Langage sont alors considérés comme un handicap cognitif.

Cette loi a eu un fort impact sur la scolarité de l'enfant dysphasique et sa prise en charge puisqu'un des éléments essentiels est la création d'un enseignant référent. Celui-ci est concerné par le suivi de l'élève handicapé tout au long de sa scolarité, de la maternelle au lycée. Un « Projet Personnalisé de Scolarisation » (PPS) peut alors être mis en place ainsi que l'attribution d'une auxiliaire de vie scolaire pour aider l'enfant.

V.2. Scolarisation de l'enfant présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Selon l'AAD (Association Avenir Dysphasie [20]) et les recherches de CARETTE A. et CARRETTE C. [11], voici les différentes possibilités de scolarisation des enfants porteurs d'un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL).

1. L'inclusion individuelle en milieu ordinaire

En France, l'inclusion scolaire dans l'école de référence de ces enfants est possible dès trois ans et est recherchée en priorité. De plus, elle est facilitée par les textes officiels.

Ceux-ci donnent la possibilité de mettre en place des conventions d'intégration ainsi que des aménagements pédagogiques.

D'après la loi du 11 février 2005, « *tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou l'un des établissement le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.* » Ainsi, soit la famille, soit l'établissement, remarquant les difficultés de l'enfant, avertit la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) et un PPS (Projet Personnel de Scolarisation) est mis en place afin de prendre en compte les besoins de l'enfant.

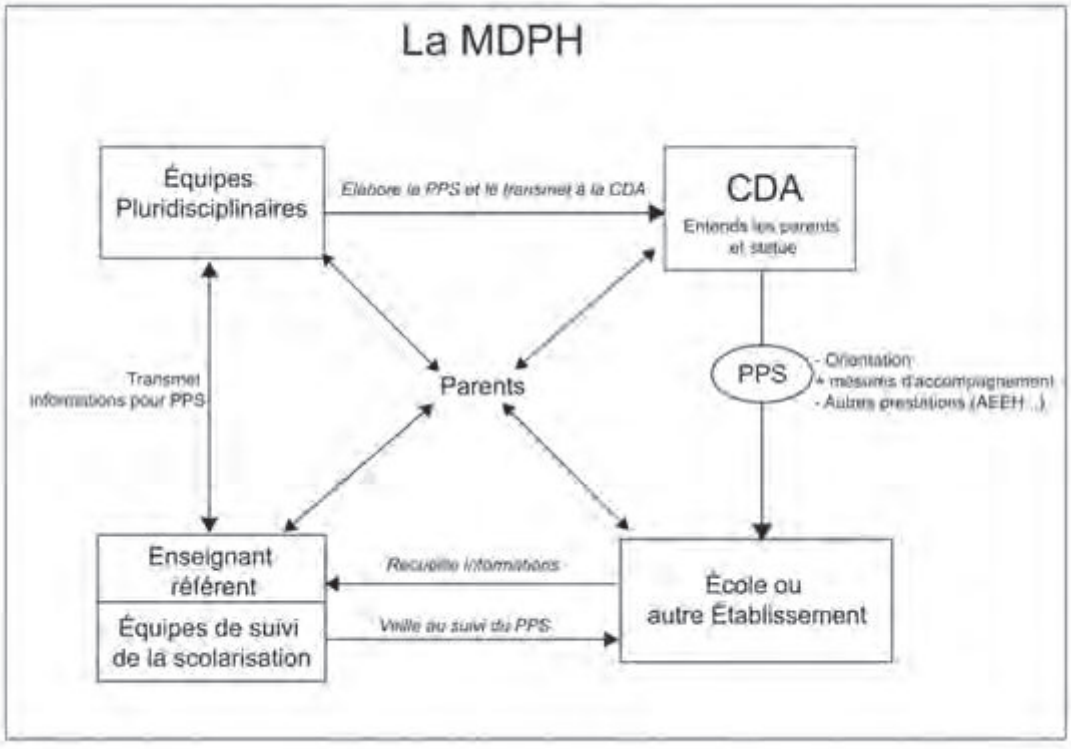
Le problème majeur d'un enseignement en classe ordinaire est le fait qu'il est fondé majoritairement sur l'oralisation des consignes, ce qui met l'enfant dysphasique en grande difficulté. De plus, l'enfant présentant un trouble structurel, ne peut développer ses apprentissages suivant les mêmes voies que les autres enfants.

Cependant, l'intégration scolaire dans un circuit ordinaire donne la possibilité à l'enfant de vivre une scolarité la plus proche possible de la normale et elle est, d'après COUSERGUE (1999) la meilleure façon de préparer la future intégration sociale de l'enfant. Mais si les prises en charge se multiplient et deviennent trop lourdes pour l'enfant, une scolarisation dans un milieu plus spécialisé se justifie.

Le cursus scolaire est très varié, cependant, il représente une vraie difficulté pour ces enfants et leur famille. On remarque que les classes les plus redoublées seraient le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire première année (CE1) souvent à cause des difficultés importantes d'acquisition des mécanismes de l'écrit. Le passage au collège se révèle souvent impossible sans soutien adapté. Puis l'adolescent, quittant le collège, réussirait le plus souvent un CAP ou un BEP sans pouvoir faire d'études supérieures. On remarque alors que les résultats obtenus par ces enfants ne sont malheureusement pas toujours à la hauteur de leurs capacités intellectuelles.

 # Le PPS: un Projet Personnalisé de Scolarisation organise la scolarité de l'élève et prend en compte les besoins éducatifs particuliers de l'enfant. Il assure en fait l'harmonie des aménagements et des accompagnements proposés à l'enfant. L'initiative vient des parents qui en font la demande à la MDPH (fig. 3). L'équipe pluridisciplinaire élabore alors le projet puis le propose aux parents et enfin à la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) qui le valide et peut également proposer l'attribution de l'Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé (AEEH).

Le PPS est alors mis en place par l'équipe enseignante. L'enseignant référent devient l'interlocuteur des parents et de l'équipe enseignante et une équipe de suivi de scolarisation veille au suivi du projet. Il consiste par exemple en l'adaptation des emplois du temps, à l'attribution d'une AVS (Assistante de Vie Scolaire), à l'intervention d'un SESSAD (Services d'Éducation Spécialisée et de Soin A Domicile) ou d'un professionnel spécialisé (orthophoniste).



(fig. 3)

 # Les AVS et les AIS: il est également possible de faire appel , dans le cadre du PPS, à des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) ou des Auxiliaires d'Intégration Scolaire (AIS). Elles interviennent le plus souvent à temps partiel, favorisant le bon déroulement du projet scolaire de l'enfant en lui donnant une attention particulière, des conseils, reformulant les énoncés si nécessaire ou en prenant des notes à la place de l'enfant.

 # Le « tiers temps »: il est également possible d'obtenir un temps rajouté plus ou moins long à un examen: cela consiste en un aménagement des conditions d'examen, permettant à l'enfant d'obtenir un temps supplémentaire afin qu'il puisse prendre le temps de s'auto-corriger. Pour cela, l'enfant et les parents doivent constituer un dossier comprenant des bilans orthophoniques et psychométriques ainsi que des copies de l'élève qui seront soumis au médecin scolaire. C'est lui qui statuera sur le dossier de l'enfant .

 # Les SESSAD: il s'agit des Services d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile, constitués d'équipes pluridisciplinaires (médecin, psychomotricien, kinésithérapeute, orthophoniste, psychologue...). Les enfants et les adolescents, de 0 à 20 ans, sont maintenus dans leur milieu ordinaire de vie et d'éducation et reçoivent un soutien spécialisé par le SESSAD qui intervient alors dans tous les lieux de vie (crèche, école, domicile...). Il aide les patients dans leur développement ainsi que dans leur orientation future.

2. L'inclusion collective en milieu ordinaire

Il s'agit d'inclure une classe spécialisée comprenant un faible effectif (10 à 12) d'élèves en situation de handicap dans un établissement scolaire ordinaire. Plus précisément, cela permet l'intégration d'enfants présentant des difficultés spécifiques importantes, des troubles du comportement, des handicaps légers, et pour lesquels une intégration « individuelle » ne peut suffire.

Néanmoins, ce dispositif proposé par l'Éducation Nationale se heurte à une grave pénurie de moyens en ce qui concerne les CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) et les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) spécialisées pour les enfants dysphasiques.

Ces enfants sont parfois dirigés vers des CLIS spécialisées pour déficients intellectuels ou vers des SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ou bien vers des IMPro (Instituts Médico-Professionnels) prévus pour les déficients intellectuels. En conclusion, on observe que les moyens mis en œuvre pour la scolarisation de ces enfants sont insuffisants et que l'orientation se fait souvent par défaut.

***# Les CLIS**:* pour les formes les plus sévères, on propose alors une entrée en CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) spécialisée pour les troubles sévères du langage dans le cas d'une scolarisation en primaire. Elle accueille des enfants de 6 à 12 ans et une collaboration est mise en place entre l'enseignant spécialisé, les maîtres d'accueil en classe ordinaire et les intervenants extérieurs. Il existe alors un projet pédagogique pour le groupe ainsi que pour l'élève.

***# Les ULIS**:* pour le collège et le lycée ont été crées les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). L'enfant est inscrit en classe ordinaire avec un temps en ULIS pour approfondir certains apprentissages. Elles accueillent des élèves de 11 à 16 ans. L'avantage de ces classes est que les enfants sont en faible effectif (maximum 10 élèves) et des prises en charge spécialisées y sont proposées (enseignant spécialisé, orthophonie, psychomotricité...). Comme les CLIS, il existe des ULIS spécialisées dans les troubles du langage, mais elles sont peu nombreuses.

***# Les SEGPA et EREA**:* il existe également les EREA (Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté) qui proposent une prise en charge éducative par l'internat ainsi que des formations professionnelles.

Il n'existe pas de SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) spécialisées dans les troubles du langage. Elles sont proposées aux élèves qui ont des difficultés scolaires graves et persistantes et ne sont pas adaptées aux enfants dysphasiques qui relèvent du handicap. Elles accueillent des jeunes de 12 à 16 ans, de la sixième à la troisième. En quatrième et en troisième, les adolescents peuvent suivre des ateliers professionnels les préparant à une formation qualifiante et diplômante puis présenter le Certificat de Formation Générale (CFG) voire, dans certaines SEGPA, un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Après la SEGPA, les adolescents peuvent aller dans des Centres de Formation des Apprentis ou dans des lycées professionnels.

3. La scolarisation en établissement spécialisé

 # Les IME , IMP, IMPro et EMPro: les Instituts Médico-Educatifs (IME) regroupent les IMP et les IMPro. Ils accueillent des enfants et des adolescents atteints de déficiences intellectuelles.

Les Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) accueillent des enfants de 3 à 14 ans. Il est possible pour ces enfants d'être en IME et d'être à temps partiel en classe ordinaire.

Les IMPro (Instituts Médico-Professionnels) et les EMPro (Externat Médico-Professionnels) font généralement suite aux IME ou aux IMP. Ils proposent un enseignement général et une formation professionnelle ou pré-professionnelle pour les jeunes de 14 à 20 ans, associés à un accompagnement médical et social, sur décision de la CDA (Commission des Droits et de l'Autonomie). Il n'existe pas d'établissement de ce type spécialisé dans les troubles du langage mais certains connaissent bien ces troubles.

A l'issue de la prise en charge dans ces établissements, un accompagnement adapté est effectué dans les démarches d'insertion sociale et professionnelle pendant au moins trois ans, en liaison avec la MDPH.

 # Les IES: les Instituts d'Éducation Sensorielle (IES) prennent en charge des enfants présentant des déficiences sensorielles. Certains outils de rééducation étant communs et complémentaires, certains de ces établissements prenant en charge des déficients auditifs accueillent également des enfants présentant des Troubles Spécifiques du Développement du Langage.

4. Les structures sanitaires

***# Les CMP et CMPP**: les CMP (Centres Médico-Psychologiques) et les CMPP (Centres Médico-Psycho-Pédagogiques) sont des structures à caractère sanitaire et social. Les consultations dans de tels établissements sont donc prises en charge par la Sécurité Sociale. Ces centres sont adaptés à des enfants présentant des troubles neuropsychiques, psychomoteurs, orthophoniques et/ou des troubles du comportement. Ils sont composés d'une équipe pluridisciplinaire qui comprend des psychologues, des orthophonistes, des médecins pédopsychiatres, des enseignants spécialisés, etc...

 # Les hôpitaux de jour: ils accueillent des enfants à temps plein ou à temps partiel. Des prises en charge en orthophonie, en psychologie, en pédospychiatrie, en psychomotricité sont proposées ainsi que des activités éducatives et un temps scolaire.

Les enfants pris en charge dans de tels établissements présentent des troubles psychiatriques. Si un diagnostic précoce n'a pas pu être posé, les enfants ayant un Trouble Spécifique du Développement du Langage peuvent être dirigés vers une telle structure.

V.3. Devenir social et professionnel

1. Généralités

D'après SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF [10], de nombreuses études se sont intéressées au devenir social des enfants dysphasiques depuis 1965.

Elles démontrent l'existence de difficultés linguistiques durables et persistantes à l'âge adulte, une importance des difficultés psychologiques (troubles anxieux, phobie sociale), d'adaptation et d'intégration sociale. La mise en place de thérapies visant à l'affirmation de soi peut alors se justifier.

Les difficultés principales d'une entrée dans la vie active se situent au niveau de la prise de parole. « *Le jeune adulte se montre souvent réticent face au dialogue, répond à l'économie avec des difficultés persistantes dans l'élaboration d'un récit et une informativité réduite.* »(SOARES-BOUCAUD, LABRUYERE, JERY et GEORGIEFF [10])

2. Insertion professionnelle des jeunes dysphasiques

L'AAD (Association Avenir Dysphasie [20]) a noté que les spécialistes s'accordent à dire que la préparation de l'insertion professionnelle d'un jeune dysphasique dans une entreprise est le facteur clé de son succès.

Un stage préalable dans l'entreprise permettra au jeune de se faire une idée de sa mission, des tâches qu'il aura à accomplir et du contexte dans lequel il va travailler. Cela permettra également aux employeurs et aux futurs collègues de mieux connaître ses difficultés ainsi que ses compétences. En effet, il ne faut pas perdre de vue les aptitudes particulières du jeune en restant centré sur ses difficultés mais au contraire les mettre en avant. Il faut éviter que l'équipe n'envisage l'arrivée du jeune dysphasique comme une surcharge de travail pour eux. L'entreprise doit être sensibilisée pour s'adapter à la pathologie.

Il est également possible de mettre en place des aménagements si nécessaire. Par exemple, des difficultés de repérage dans l'espace peuvent être compensées par l'utilisation d'un GPS si l'emploi nécessite d'effectuer des déplacements.

Enfin, le jeune employé peut avoir des difficultés d'organisation, de communication avec les autres salariés ou les clients, d'adaptation aux changements de l'entreprise. Il est alors possible de faire appel à un tuteur (un collègue de travail par exemple) dont l'objectif est d'établir une relation de confiance avec le jeune et de bien connaître ses difficultés afin de veiller à son intégration au quotidien.

3. Enquête de l'Association Avenir Dysphasie France

Une enquête sur « l'insertion professionnelle des jeunes adultes dysphasiques » a été réalisée de Juin à Septembre 2010 par l'Association Avenir Dysphasie France (AAD) [20] qui s'est trouvée confrontée aux difficultés de leur orientation et de leur insertion professionnelle.

L'objectif est alors de faire un état des lieux sur la situation des jeunes adultes dysphasiques de plus de 16 ans et de voir si les dispositifs d'aide à l'emploi ont limité et compensé les inégalités de la situation des jeunes en situation de handicap face à l'emploi.

Certains perçoivent l'AAH (Allocation aux Adultes Handicapés) et/ou bénéficient d'une prestation de compensation du handicap, notifiées par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) et versées par la CAF (Caisse d'Allocations Familiales).

Encore trop peu de parents semblent bien informés sur les formations et l'orientation professionnelle proposées à leurs enfants (CIO: Centre d'Information et d'Orientation; CAD: Centre d'Aide à la Décision). Et certaines familles ne savent pas à qui s'adresser pour avoir un bilan de compétences (CIBC: Centre Interinstitutionnels de Bilan de Compétences). Dans le cas où les familles ont consulté ces organismes, la plupart disent n'avoir obtenu aucune aide. Cela semble dû au fait que les différents secteurs (privé, public, filières en alternance...) se connaissent encore trop peu les uns les autres.

Une majorité de familles dit préparer l'insertion professionnelle de leur enfant en lui faisant effectuer des stages et en contactant directement les entreprises.

Actuellement, les jeunes ayant participé à cette enquête seraient majoritairement scolarisés dans l'enseignement professionnel, d'autres dans l'enseignement général. Certains travaillent dans un milieu ordinaire. Une minorité serait dans des établissements spécialisés de type IME (Institut Médico-Éducatifs), IMP (Institut Médico-Pédagogique) ou IMPRO (Institut Médico Professionnel), ESAT (Établissement d'Aide et de Soutien par le Travail); peu seraient demandeurs d'emploi.

On remarque également que parmi ceux ayant un diplôme il s'agit alors de CFG (Certificat de Fin d'étude Général niveau CM2) ou de Brevet de collèges. Très peu de ces jeunes auraient leur Baccalauréat. Le pourcentage de diplômés est cependant en nette progression depuis la dernière enquête de l'AAD de 2004.

Un choix maximal doit être maintenu c'est-à-dire qu'il doit être offert la possibilité d'intégrer un milieu normal avec des aménagements appropriés. Dans les cas les plus sévères, les structures spécialisées doivent être proposées.

Après une sensibilisation de l'entreprise, il semble possible que ces jeunes travaillent en milieu ordinaire. Il semble important également que l'information sur les structures actuelles soient mieux connues des jeunes.

PARTIE PRATIQUE

I - METHODOLOGIE

I.1. Objectif

Notre enquête a été réalisée grâce à un questionnaire qui a pour objectif d'établir un état des lieux de la scolarisation spécialisée d'enfants et d'adolescents des Alpes Maritimes atteints de Trouble Spécifique du Développement du Langage. Le faible échantillon choisi nous a permis de rencontrer les différentes personnes interrogées et de préciser certains points. De plus, nous avons pu détailler avec précision les différentes adaptations spécifiques de ces classes spécialisées.

Quelles sont les adaptations et les aides mises en place au sein des différents lieux d'enseignement? Quelles méthodes particulières d'apprentissage sont utilisées? Quelles sont les orientations proposées à ces enfants après le collège?

Nous tenterons de répondre à ces questions par l'analyse des questionnaires.

Nous souhaitons ainsi pouvoir informer parents, orthophonistes et enseignants qui souhaiteraient obtenir des informations sur ce que sont les dysphasies ou Troubles Spécifiques du Développement du Langage, sur les méthodes particulières existantes au sein des classes spécialisées et les possibilités de scolarisation spécialisée dans le département des Alpes-Maritimes.

I.2. Choix de la population

Nous nous sommes tout d'abord demandé quelles étaient les classes spécialisées existantes pour les enfants et les adolescents présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage dans la région des Alpes-Maritimes afin de questionner

directement les enseignants de ces classes.

Nous avons contacté:

–l'institut spécialisé Audition et Langage « Les Chanterelles » dont quatre classes comprennent des enfants TSDL de 6 à 12ans.

–une ULIS- collège (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) qui accueillent des enfants de 12 à 15 ans au sein du collège « Raoul Dufy ».

I.3. Élaboration et présentation du questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré en collaboration avec le Docteur D. Demard (ORL/Phoniatre), C. Brosse (Orthophoniste) et P. Ducongé (Professeur des écoles spécialisé). Il est destiné exclusivement aux enseignants de classes spécialisées dans les Troubles Spécifiques du Développement du Langage.

Il est composé pour la majeure partie de questions fermées afin qu'il soit rempli le plus facilement possible, mais on a donné la possibilité aux enseignants de commenter leurs réponses.

Certaines questions ouvertes sont posées afin de permettre aux enseignants de préciser certains points et de créer un questionnaire le plus complet possible.

Des questions générales s'adressent à la fois à l'institut spécialisé « Les Chanterelles » et à l'ULIS collège de « Raoul Dufy » qui fait partie d'un établissement ordinaire.

Dans ce questionnaire, il nous a paru important de savoir quelle formation spécifique avaient reçu ces enseignants (CAPA-SH, formation sur les TSDL...).

Ensuite, les questions posées nous permettent de cerner la population d'enfants de chaque classe (âge, effectif, troubles associés...).

Puis les questions se portent sur les adaptations et les aides développées par chaque enseignant dans leur classe et les liens qu'ils peuvent entretenir avec les différents intervenants (parents, orthophonistes...).

Enfin les dernières questions, plus spécifiques pour chacun de ces établissements, sont posées afin de déterminer les orientations possibles en fin de scolarisation dans chacune de ces classes.

II. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Nous avons récolté cinq questionnaires remplis : quatre provenant des enseignants de l'institut spécialisée « Les Chanterelles » et un de l'enseignante de l'ULIS collège de « Raoul Dufy ». Ils sont fournis en annexe. Le faible échantillonnage ne permet pas de faire de généralisation, mais permet de faire un état des lieux de ce qui existe à Nice et dans son département pour l'année 2010-2011. De plus, nous avons eu la possibilité de rencontrer les différentes personnes interrogées ce qui nous a permis de préciser certains points. Voici les résultats obtenus.

II.1. Caractéristiques générales des classes spécialisées

a. Effectif, âge des enfants et niveau des classes (2010-2011)

L'institut spécialisé Audition et Langage « Les Chanterelles » comprend quatre classes, créées en 2004.

La première classe comprend 6 élèves de 5 à 7 ans: ils ont un niveau de maternelle/CP.

La deuxième est formée de 7 élèves âgés de 9 ans à 11 ans ayant un niveau de CE1.

La troisième est composée de 5 élèves de 9 à 12 ans: ils ont un niveau de CP/CE1.

Enfin, la dernière comprend 6 élèves âgés de 10 à 12 ans: ils ont un niveau qui s'étend du CP au CE2.

L'ULIS collège (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) de « Raoul Dufy » est ouverte depuis Septembre 2010. C'est une classe de 10 élèves âgés de 12 ans à 15 ans dont le niveau n'est pas renseigné mais qui s'étend globalement de la 6eme à la 3eme.

On peut ajouter que rares sont les enfants qui présentent la possibilité de passer le Diplôme National du Brevet en fin d'ULIS, leur niveau étant toujours en décalage avec un cursus scolaire ordinaire.

On remarque ainsi l'importante hétérogénéité des classes en ce qui concerne l'âge des enfants. En effet, chaque élève évoluant et progressant à son propre rythme avec son trouble, des élèves d'âges et de niveaux différents se retrouvent dans une même classe. Cela met en évidence l'importance du retard.

b. Types de dysphasies des enfants accueillis

Que ce soit dans les classes de l'institut spécialisé ou dans la classe de collège, les enfants présentent des Troubles Spécifiques du Développement du Langage de type expressif (difficultés d'expression phonologiques, lexicales, syntaxiques), réceptif (difficultés de compréhension au premier plan) et mixte (association de difficultés expressives et réceptives).

Cela implique de devoir s'adapter à chaque élève de façon spécifique en fonction de son type de trouble. Connaître précisément les différents types de dysphasies et les troubles de chacun s'avère donc primordial afin de dispenser un enseignement adapté prenant en compte les difficultés ainsi que les capacités de chaque enfant.

Dans les classes de l'institut spécialisé, certains enfants ne sont pas porteurs d'un TSDL mais présentent un important trouble du langage. Parmi ces enfants, certains présentent également des déficiences auditives, des troubles de la personnalité, des déficiences intellectuelles ou un handicap moteur (dyspraxie).

c. Leurs troubles associés

Des troubles associés aux troubles du langage sont très régulièrement présents, c'est d'ailleurs ce qu'on a pu constater dans la partie théorique. En effet, on en retrouve quelques uns dans toutes les classes étudiées:

–des troubles du comportement: en relation avec la difficulté à interagir avec son entourage (agitation ou inhibition)

–des troubles psychologiques: sentiment de dévalorisation...

–des troubles de repérage dans le temps et l'espace

–des troubles praxiques

–des troubles mnésiques: plus précisément des troubles de la rétention auditive immédiate, conséquence du caractère limité de la mémoire de travail.

–des troubles de l'attention/concentration

–de l'hyperactivité

–de l'hyperémotivité.

Ces nombreux troubles associés sont également à prendre en compte de façon à mettre en place les aides nécessaires pour surmonter les difficultés de chacun.

d. Niveau de lecture

L'institut spécialisé:

–Dans la classe des 5 élèves de 9 à 12ans, tous les enfants sont dans le *déchiffrage*: leur attention se porte encore principalement sur la conversion graphèmes-phonèmes. Ils connaissent les lettres, leurs sons, les syllabes que produisent les lettres associées entre elles. Il faut un certain temps pour que cette aptitude s'automatise et que l'enfant puisse enfin accéder au sens.

–Dans la classe des 6 élèves de 10 à 12ans, tous sont dans *l'accès au sens*: le déchiffrage est automatisé, c'est pourquoi ils travaillent maintenant sur la compréhension en lecture de textes de plus en plus complexes, cherchant les informations pertinentes leur permettant de répondre à des questions sur les textes étudiés, de les résumer... C'est un travail primordial car le but de la lecture est avant tout de découvrir ce que le texte veut nous dire.
L'enseignant a précisé qu'il aimerait à présent les diriger vers la compréhension de l'implicite mais c'est un travail qui demandera beaucoup de temps et d'efforts car ces enfants ont une réelle difficulté d'accès aux notions abstraites.

–Dans la classe des 7 élèves de 9 à 11 ans, le niveau de lecture est très hétérogène: un enfant est encore dans la *découverte/ prélecture*, deux sont dans le *déchiffrage*, deux sont dans *l'accès au sens*, deux sont *lecteurs*.

–Enfin, dans la classe des 6 élèves de 5 à 7 ans, un élève est dans la *découverte/prélecture*, les cinq autres sont dans le *déchiffrage* et commencent en même temps à *accéder au sens*.

La classe d'ULIS collège :

Un élève est toujours dans le *déchiffrage*; un autre est dans *l'accès au sens*; les huit autres sont *lecteurs*: les procédures d'assemblage et d'adressage ne présentent plus de difficultés, la lecture est automatisée et ils sont capables de comprendre un texte, un livre, un article... La complexité croissante des écrits étudiés leur permet alors de renforcer cette aptitude qu'ils ont réussi à mettre en place.

La disparité des niveaux de lecture montre encore une fois à quel point l'enseignant doit être capable d'adapter ses cours à chaque élève et doit être présent de façon individuelle auprès de chacun d'eux.

II.2. Formation de chaque enseignant

La plupart des enseignants ont tout d'abord obtenu l**e diplôme de professeur des écoles** après concours de l'Education Nationale premier degré.

Ils ont ensuite suivi une spécialisation et ont obtenu le **CAPA-SH** c'est-à-dire le « Certificat d'Aptitude Professionnelle pour Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap », anciennement appelé CAPSAIS.

Ils ont choisi l'option A qui donne un statut d'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants. Une des enseignantes a choisi les options A et D (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives). L'option Trouble du Langage n'existant pas... Il n'y a pas encore de CAPA-SH option D qui serait à dominante « trouble du langage » ou « trouble des apprentissages ».

Par la suite, l'enseignante de l'ULIS collège précise qu'elle n'a suivi aucune formation spécifique sur les TSDL mais qu'elle souhaiterait obtenir des informations supplémentaires sur ce trouble.

Des enseignants de l'institut spécialisé expliquent qu'ils ont suivi une **formation spécifique interne** aux Chanterelles: en effet, il arrive que des intervenants extérieurs viennent informer l'équipe sur ce trouble et il existe également des « groupes de réflexion et de parole » qui permettent à l'équipe pluridisciplinaire et aux enseignants de l'institut de choisir un thème (par exemple: une méthode particulière d'apprentissage de la lecture intéressante pour les dysphasiques) et d'en parler, de donner leur avis, de faire profiter à tous de leurs connaissances théoriques sur le thème choisi. Néanmoins, des informations supplémentaires sur les TSDL les intéressent.

Une enseignante de l'institut spécialisé n'a pas suivi le même parcours que les trois autres: faisant fonction d'enseignante spécialisée, elle a suivi une formation d'**éducateur spécialisé** qu'elle a complétée avec une formation interne aux Chanterelles ainsi que des séminaires au Centre Référent du Langage à l'Archet.

II.3. Méthodes particulières d'apprentissage

a. La lecture

Il existe une grande difficulté pour un enfant porteurs d'un TSDL de rentrer dans l'écrit. C'est pourquoi le travail pour apprendre à ces enfants à lire et à écrire doit commencer le plus tôt possible.

L'acquisition du langage écrit est souvent difficile du fait de l'exigence particulière de l'écrit en matière de syntaxe et de phonologie, ce qui retentit sur les apprentissages scolaires classiques puisque l'écrit est l'outil privilégié de la transmission du savoir à l'école. De plus, la langue écrite peut servir de tremplin ou de renfort à l'acquisition du langage oral, d'où l'importance d'adapter l'enseignement aux enfants dysphasiques dans une classe spécialisée.

****** ***Les différentes méthodes:***

–Les méthodes syllabique, globale et semi-globale.

On oppose deux types de méthodes classiques d'apprentissage de la lecture.

L'une va de l'élément simple, la lettre, vers le texte: c'est la *méthode syllabique, analytique* ou *alphabétique*. Elle repose sur les propriétés phonétiques des lettres de l'alphabet: une fois que cela est maîtrisé, l'enfant apprend à les composer en syllabes puis en mots. C'est le fameux « B-A, BA ».

L'autre va du texte vers la lettre: c'est la *méthode globale*. Elle a pour objet de susciter la motivation en permettant à l'enfant d'émettre des hypothèses sur le sens de l'histoire, des phrases et des mots. Puis la lecture se fait par reconnaissance d'un mot ou d'une phrase, en entier. C'est une méthode que l'on peut appeler « idéovisuelle »: les mots et les phrases s'apprennent comme des images. Ainsi,l'enfant acquiert un stock lexical.

La *méthode mixte* ou *semi-globale* tente de combiner les avantages de ces deux méthodes et certains enseignants l'utilisent. L'enseignante de l'ULIS n'utilise la méthode syllabique que pour un de ces élèves.

Les méthodes classiques utilisées en général dans l'enseignement ordinaire ne sont pas toujours adaptées à des enfants porteurs d'un Trouble Spécifique du Développement du Langage. Ils ont besoin d'une approche plus porteuse de sens, plus concrète. C'est pourquoi les réponses aux questionnaires nous ont indiqué différentes méthodes particulières d'apprentissage de la lecture qui permettent à l'enfant de vivre et de ressentir cet apprentissage afin d'aborder plus facilement la lecture.

–**La méthode Freinet**:

Il existe la *méthode Freinet* ou *méthode naturelle*. Dans ce cas, l'enfant apprend par tâtonnement expérimental plutôt que par enseignement magistral. C'est-à-dire qu'il émet ses propres hypothèses.

La motivation est grande car l'enfant s'implique dans la découverte de la lecture. De plus, il est inutile d'apprendre par cœur quelque chose que l'on a découvert: on s'en souvient sans effort. Les approches syllabique, globale, corporelle, sociale... se mettent en place toutes seules et l'enfant constate alors ses progrès. De plus, on s'appuie sur les écrits de l'enfant qui sont riches de sens pour eux (lettres, journal scolaire...).

C'est une méthode basée sur la « pédagogie Freinet », mise au point par Célestin Freinet et fondée sur l'expression libre des enfants, sur la communication et privilégiant l'autonomie. On accepte le rythme de chacun, on met en place un travail individualisé et on apprend à lire comme on apprend une langue étrangère c'est-à-dire par immersion et dans la communication avant tout.

Un enseignant de l'institut spécialisé utilise cette méthode. Il explique qu'il fait également beaucoup intervenir sa propre ***imagination***.

Il prend le temps de s'intéresser aux évènements du moment qui pourraient attirer l'attention et impliquer les enfants (Halloween, le poisson d'avril...) et effectue alors des recherches afin de créer des textes ou d'apporter des documents (articles, photos...).

Il peut ensuite proposer un travail de compréhension en lecture en y ajoutant des questions, en demandant un résumé ou encore des définitions de mots. Il peut aussi s'en servir afin de proposer un travail plus grammatical de recherche de verbes, de sujets...

Il travaille souvent avec le journal « Le petit quotidien » qui propose des sujets intéressant et motivant les élèves (les volcans, les animaux sauvages...) et qui comprend de petits paragraphes et beaucoup de dessins et de photos appuyant les textes et aidant la compréhension. Il leur demande aussi d'écrire de courts textes pour raconter leurs sorties scolaires et sur lesquels ils peuvent ensuite travailler.

L'intérêt de ce travail personnel que fournit l'enseignant est d'impliquer les enfants, de leur donner envie de découvrir ce que la lecture d'un texte peut leur révéler. Il apporte ainsi un côté ludique à ce travail de compréhension écrite et d'étude grammaticale, lexicale et syntaxique qui se révèle souvent fastidieuse, surtout pour ces élèves en grande difficulté de langage.

–La méthode phonétique et gestuelle de S. BOREL-MAISONNY:

Les gestes de *la méthode S. BOREL-MAISONNY ,* orthophoniste, ne sont pas utilisés dans la classe d'ULIS, car ce sont des enfants qui ont peut-être pu en profiter lorsqu'ils étaient plus jeunes mais qui ne les utilisent plus au collège. Une seule enseignante de l'institut spécialisé l'utilise, les autres n'en ayant pas la nécessité.

Cette méthode d'apprentissage de la lecture existe depuis 1962 et a tout d'abord été élaborée pour des orthophonistes et pour venir en aide aux enfants en échec d'apprentissage de la lecture. Elle a ensuite été reprise par des enseignants de classe ordinaires en contact avec des enfants connaissant des difficultés de lecture.

C'est une méthode phonétique qui consiste en un ensemble de gestes symboliques: il y a un geste par son, et non par graphie. Il y a par exemple un geste pour le son |o|: il sera utilisé pour toutes les graphies du |o| c'est-à-dire « au, eau, os, ot... ».(C. SILVESTRE DE SACY [9]) (fig. 1).

(fig.1)

Le but de ces gestes est de permettre à l'enfant de fixer rapidement en mémoire les formes graphiques. Un travail préalable de conscience phonologique est effectué afin que l'enfant puisse percevoir les caractéristiques des sons: vibration glottale ou non, vibration orale ou nasale, position de la langue etc… Selon S. BOREL-MAISONNY, la conscience de la position articulatoire est une condition sine qua non à l'émission d'un phonème. Le geste associé au phonème permet alors de créer un conditionnement à l'identification de la lettre et de son articulation.

Le phonème n'est donc plus un élément isolé et cela peut aider les enfants ayant des troubles associés tels qu'un trouble de la mémoire de travail et plus précisément de la rétention auditive immédiate. Il existe en effet un lien étroit entre conscience phonologique, mémoire verbale et maîtrise du langage écrit. Cette méthode donne une image mentale de la lettre et du son qui l'accompagne et ainsi, de la relation graphème-phonème.

Voici un exemple de lecture de mot grâce à la méthode BOREL-MAISONNY (C. SILVESTRE DE SACY [9]) (fig. 2):

(fig.2)

On travaille l'assemblage des consonnes avec les voyelles en associant à chaque lettre le geste qui correspond, et en prononçant le son de chacune d'elles en même temps de façon à bien les lier à l'oral et à faire le lien avec l'écrit.

Ces gestes disparaissent d'eux-mêmes lorsque l'enfant n'a plus besoin de cet étayage et qu'il a acquis les automatismes nécessaires lui permettant de déchiffrer.

Il convient de travailler en parallèle sur le sens afin que l'acte de lecture soit complet et efficace.

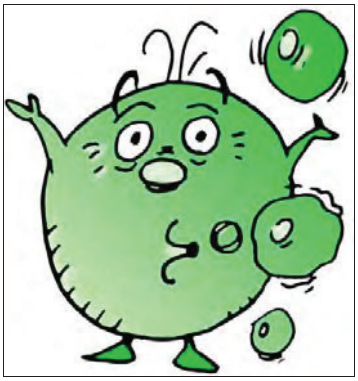
- **La planète des Alphas :**

D'après les réponses obtenues, nous avons découvert qu'une autre méthode de lecture était utilisée: *La planète des Alphas*, mise au point en 1998 par C. HUGUENIN et O. DUBOIS, un couple de pédagogues suisses.

Cette méthode phonémique présente notre système de lecture abstrait et arbitraire sous une forme concrète et ludique adaptée aux enfants, permettant de reconstruire les étapes du déchiffrage. Elle se base sur l'histoire de héros, les Alphas, qui ont la forme des lettres et une raison d'émettre leur son. De plus, leurs noms commencent par la lettre qu'ils représentent.

Voici le début de l'histoire:

« Un petit garçon, appelé Olibrius pleure dans sa chambre parce qu'il est en échec à l'école. Il n'arrive pas à apprendre à lire. Un bon génie, Cosmopolux vient le consoler et lui présente de drôles de petits personnages qui vivent sur la planète des Alphas. »



(fig.3)

Ainsi, monsieur O (fig. 3) est un héros tout rond qui aime faire des bulles bien rondes en poussant des « oooh! » admiratifs. Monsieur F quant à lui est une fusée dont le bruit du moteur fait « fff! ». Ainsi, lorsque l'enfant entend « fooo! » car la fusée est tombée sur la tête de monsieur O, il comprend que la parole est formée de sons distincts représentés par des formes graphiques déterminées et qui, en s'associant, forment des syllabes.

Les relations affectives que peuvent alors nouer les enfants avec ces personnages les amènent rapidement à entrer dans la lecture de façon très ludique avec motivation et plaisir.

Une enseignante de l'institut spécialisé, dont le souci majeur est d'accompagner les enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, trouve dans cette méthode une aide particulièrement intéressante.

En France, des inspecteurs de l'Éducation Nationale organisent des formations pour les enseignants portant sur l'utilisation de cette méthode.

- **La Dynamique Naturelle de la Parole**:

Une formation à la *Dynamique Naturelle de la Parole* (DNP) est proposée aux parents et aux professionnels de la petite enfance ou de toutes personnes souffrant d'un handicap au niveau de la parole ou de la communication. Nous ne pourrons en donner tous les détails, la formation étant obligatoire pour en maîtriser parfaitement tous les points.

Cette méthode est issue de l'expérience de Madeleine DUNOYER DE SEGONSAC et fait converger les dynamiques de trois sources différentes:

–une éducation artistique inspirée de la méthode MARTENOT qui fait place à la relaxation. Elle est une aide à la libération de ce qui est ressenti par l'enfant grâce à l'enseignement de technique favorisant la créativité.

–la méthode verbo-tonale du Pr. GUBERINA: elle travaille le rythme, l'intonation en y associant la perception des caractéristiques des phonèmes.

–la pensée de Marcel JOUSSE dont les travaux anthropologiques se sont portés sur la phonétique et la linguistique.

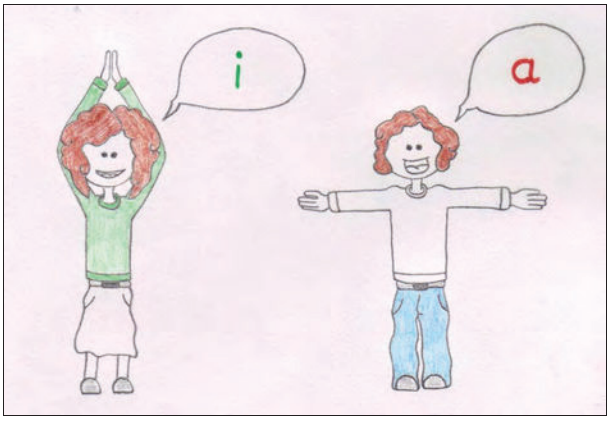
Elle est très souvent utilisée en classe spécialisée car elle aide les enfants à concrétiser la parole. Elle est utilisée par plusieurs enseignants de l'institut spécialisé comme aide phonologique.

Ce sont des gestes qui permettent de reproduire en grands mouvements corporels les praxies articulatoires que l'on effectue lors de l'émission des sons. Puis ces mouvements peuvent être retranscrits en traces de peinture lors d'ateliers.

Il y a différentes couleurs pour les sons vocaliques en fonction de leur degré d'ouverture auxquelles sont associées les positions des bras rayonnant autour du corps, c'est le *soleil des voyelles* (fig.4 et fig. 4').

Ainsi, voici les couleurs par lesquelles sont représentées chacune des voyelles: |i| vert foncé, |é| vert, |è| vert clair, |a| rouge, |o ouvert| marron clair, |o fermé| marron foncé, |u| bleu et |ou| jaune.

(fig.4)



(fig. 4')

Puis il y a un geste pour chaque son consonantique. Chaque geste est expliqué à l'enfant et on lui fait ressentir les caractéristiques propres de chaque son (vibration dans la gorge et/ou dans le nez, position de la langue...).

On permet ainsi à l'enfant de ressentir, de vivre l'articulation et de faciliter l'émission de la parole. Elle fixe en mémoire l'articulation des sons et le sens des mots, et aide beaucoup les enfants pour qui la perception des sons présente une réelle difficulté. On arrive peu à peu à former des syllabes puis des mots auxquels on associe du sens.

C'est en fait le *principe de multi-sensorialité* de MONFORT et JUAREZ-SANCHEZ: les informations auditives étant parfois mal analysées par ces enfants, on les fait passer par d'autres voies sensorielles.

Elle sert donc au décodage et à l'émission de la parole et par extension, elle est une aide à la lecture c'est-à-dire au déchiffrage. L'enfant comprend que les mots sont formés de différentes unités phonémiques et que la lecture demande une transcription grapho-phonémique de ses différentes unités pour former un mot.

-Quelques exemples de manuels utilisés

Méthode « *Boule et Bill* »: ce qui paraît intéressant dans cette méthode c'est que les livres proposent des bandes dessinées sans texte qui permettent une première approche de l'histoire, de formuler des hypothèses et aident à se créer une image mentale des différents moments de l'histoire et des personnages. Puis des phrases sont à relier avec les différentes cases de la bande dessinée, permettant ainsi de travailler la lecture et la compréhension. Enfin, un texte plus long et plus complexe raconte l'histoire. Les enfants trouvent cette méthode ludique et prennent plaisir à découvrir les nouvelles aventures de ces deux héros. Elle est utilisée par un des enseignants de l'institut spécialisé.

Autres exemples: « *Lire avec Léo et Léa* » ou « *Sami et Julie* » qui sont des méthodes syllabiques.

b. Les aides utilisées par les enseignants pour l'orthographe phonétique

Nous détaillons ici les différentes aides fournies par les enseignants pour l'orthographe phonétique (c'est-à-dire l'écriture de ce qu'on entend en suivant des règles de conversion phonème-graphème) considérant que la morphosyntaxe à l'écrit s'apprend principalement par le travail de morphosyntaxe à l'oral.

- La *méthode BOREL-MAISONNY* :

Cette méthode aide donc ces enfants dans l'apprentissage de la lecture. Elle est aussi un appui important pour l'accès à l'orthographe des différentes graphies. Lorsqu'on associe une ou plusieurs consonnes à une voyelle pour former une syllabe et amener progressivement l'enfant à effectuer la conversion phonème-graphème, cette méthode permet de vivre cette

fusion syllabique, de la rendre plus concrète. Les sons s'accrochent progressivement les uns aux autres pour former des syllabes puis des mots, puis des phrases. Ainsi, un travail d'orthographe phonétique est alors possible en s'appuyant sur cette méthode.

L'orthographe grammaticale (graphies des mots selon leur fonction au sein de la phrase) et l'orthographe lexical ou d'usage (graphies usuelles des mots) ne pourra être acquis avec cette méthode seule.

- Le code couleur:

Il aide beaucoup ces enfants pour qui le décodage auditivo-verbal est parfois difficile. Il existe, dans les dyphasies phonologico-syntaxiques par exemple, une difficulté d'assemblage et de transcription des syllabes complexes. Dans les dyphasies phonologiques, on remarque un trouble de l'ordonnancement des unités linguistiques (dans les mots, les phrases et le discours).

Décomposer ces unités par les gestes et les couleurs en passant par le canal visuel leur permet ainsi de mieux les percevoir. Ils peuvent alors visualiser et vivre le découpage de la parole et ainsi, la transcription auditivo-graphique des syllabes simples puis complexes et enfin des mots.

Il est possible par exemple d'écrire les consonnes en bleu et les voyelles en rouge afin de mettre en relief la fusion syllabique. On peut également choisir une couleur par catégorie de mots pour que cela soit plus prégnant et que l'enfant parvienne à les reconnaître de plus en plus facilement dans le but de comprendre l'orthographe grammaticale: les verbes en rouge, les noms en bleu, les adjectifs en vert...

- La Dynamique Naturelle de la Parole:

Les enseignants de l'institut spécialisé utilisent principalement la *DNP* ou *Dynamique Naturelle de la Parole* comme méthode particulière d'apprentissage de l'orthographe phonétique. Elle permet en effet, comme nous l'avons vu précédemment, d'établir un lien concret entre oral et écrit, entre phonème et trace.

Le travail fait autour des gestes et des traces de peinture donne à l'enfant un accès facilité à l'écrit car cette méthode est un renforcement phonologique.

Cela permet une première approche des mots réguliers. En revanche, les mots irréguliers (exemple: femme, monsieur...) dont la correspondance entre phonème et graphème ne suffit pas à trouver la bonne orthographe, demanderont un travail d'apprentissage par adressage : c'est 'orthographe d'usage. L'enfant doit se servir d'une représentation du mot stockée en mémoire: la DNP ne suffira plus.

- **Le Langage Parlé Complété**:

Un seul enseignant de l'institut spécialisé ayant un élève déficient auditif dans sa classe utilise quelques clés du *LPC* ou *Langage Parlé Complété* auprès de cet enfant, mais les autres élèves s'en servent également comme renforcement phonologique éventuel. En effet, le LPC implique un ralentissement de la parole ce qui est une aide majeure pour les enfants porteurs d'un TSDL. Il permet également de pointer chaque phonème, aidant ces enfants à mieux les repérer.

c. Le raisonnement logico-mathématique

Il existe souvent chez les enfants porteurs d'un Trouble Spécifique du Développement du Langage des difficultés de mise en séquence des chiffres en vue d'opération, de mémorisation des faits arithmétiques, de transcodage en relation avec les difficultés phonologiques et mnésiques et une difficulté à apprendre la comptine de chiffres. L'acquisition des nombres ainsi que des quatre opérations de base est également compliquée.

En ce qui concerne les résolutions de problèmes, ce sont principalement les difficultés de compréhension écrite des textes et des consignes qui met ces enfants en difficulté.

C'est pourquoi il est primordial d'avoir régulièrement **recours à des supports concrets** et à de la **manipulation** dans l'acquisition des notions logico-mathématiques. C'est ce que mettent en place tous les enseignants interrogés.

Nous l'avons vu à plusieurs reprises: l'enfant ayant un Trouble Spécifique du Développement du Langage a besoin d'étayage et de support concret pour construire son raisonnement et se créer des images mentales. La mémoire de travail est souvent limitée et c'est pour cela qu'il leur est difficile de manipuler les outils mathématiques exclusivement de mémoire, et l'écrit ne suffit parfois pas à les aider. Le langage mathématique est en effet particulièrement abstrait, ne rendant pas du tout compte de la réalité. Retenir une comptine numérique si elle n'est pas porteuse de sens, hiérarchiser les informations extraites d'une consigne donnée, raisonner afin de savoir qu'elle opération appliquer pour résoudre un problème leur demande un effort cognitif important que le recours à un support concret peut compenser.

On utilise alors des objets afin de quantifier et de se représenter un nombre écrit ou oral et de comprendre les notions d'unités, de dizaines, de centaines...; on se met en situation avec les autres élèves pour vivre le raisonnement nécessaire à la résolution du problème; on se réfère aux affiches synthétiques présentes sur les murs de la classe quand cela est possible, etc...

d. L'histoire et la géographie

Il ne ressort pas des réponses aux questionnaires une stratégie spécifique pour aborder l'histoire et la géographie. Un enseignant de l'institut spécialisé précise tout de même que le travail se base sur une recherche d'éléments pertinents et une interprétation de documents. On tente, dans tous les domaines, de se rapprocher au plus d'un programme scolaire ordinaire car avoir des connaissances, des bases en histoire-géographie est important. Les aides mises en place sont les mêmes que celles citées précédemment: en fonction de l'exercice proposé, on mettra en place des aides pour la compréhension orale ou écrite, pour la lecture et l'orthographe.

e. L'espace et le temps

L'acquisition des notions spatio-temporelles est parfois gênée: ce sont des enfants qui peuvent avoir des difficultés à se situer dans l'espace, à s'orienter et qui ont parfois un schéma corporel peu élaboré. Des difficultés temporelles sont principalement présentes.

Il ne semble pas y avoir de manière spécifique de travailler ces notions. Un enseignant de l'institut spécialisé précise que « c'est un travail de tous les jours ».

En effet, le simple fait de demander la date aux enfants permet de leur apprendre à se situer dans le temps. On s'interroge sur les saisons et on apprend à les situer dans l'année et à repérer leurs particularités. On parle des évènements particuliers qui se déroulent dans le mois (les fêtes, les vacances, les anniversaires...). On fait également attention au déroulement et aux différents moments de la journée en s'intéressant à l'emploi du temps et en s'appuyant sur les heures: celle des récréations, celle du déjeuner, les notions de matin, d'après-midi et de soir...

Raconter ce qu'on a fait pendant les vacances ou seulement pendant le week-end est également un bon exercice de repérage dans le temps. De nombreuses affiches présentes sur les murs des classes permettent aux enfants de se situer dans la journée et dans l'année. Une enseignante de l'institut spécialisé note qu'elle a instauré des rituels à chaque début de journée: écriture de la date, vérification de l'emploi du temps de la journée, météo, etc...

En ce qui concerne l'espace, on apprend à se repérer et à se déplacer sur un plan ou dans un lieu inconnu lors des sorties scolaires, à parler des différentes notions spatiales (droite, gauche, haut, bas, devant, derrière...) et à décrire un lieu par exemple. Ces notions passent avant tout par le langage, la compréhension et l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique qu'il faut ensuite pouvoir mettre en situation.

Pour l'espace comme pour le temps, toutes les situations quotidiennes sont sujettes à un apprentissage et à une compréhension de ces notions que les enfants peuvent ainsi vivre puis acquérir.

f. Les ateliers

Ils sont mis en place dans l'institut spécialisé: on trouve des ateliers de musique, de peinture, de travaux manuels et de jeux de société. Une enseignante précise qu'elle met aussi en place des ateliers de découverte du monde et de mémorisation.

Toute activité est sujette à un apprentissage et le passage par le jeu, la manipulation et les différentes voies sensorielles sont de bons moyens pour leur faire acquérir de nombreuses notions de façon ludique. De plus, l'enfant peut s'apercevoir qu'il est performant dans une activité ce qui ne pourra que renforcer l'estime de soi.

II.4. Spécificités de l'enseignement spécialisé

a. Les classes

Plusieurs questions ont été posées afin de savoir quelles aides les enseignants avaient mis en place en ce qui concerne l'organisation de leur classe spécialisée pour que celle-ci soit adaptée au mieux aux enfants porteurs d'un Trouble Spécifique du Développement du Langage.

- Les capacités cognitives de ces enfants peuvent être altérées, ce qui entraîne, entre autres, des troubles d'attention et de la mémoire de travail, des troubles d'abstraction et de généralisation. C'est pourquoi il est primordial de **favoriser le calme, le silence et l'écoute** afin que les enfants puissent suivre le rythme et accéder à toutes les informations verbales, qu'elles viennent de l'enseignant ou des autres élèves.

- Les classes spécialisées sont adaptées à ces enfants car, comme dans certaines classes ordinaires, de nombreuses aides graphiques affichées les aident à compenser leurs difficultés. De nombreuses **affiches synthétiques** sont disposées aux murs afin que les enfants puissent y avoir recours facilement. Elles se révèlent utiles à la mémorisation.

Les enseignants évitent les affichages permanents et privilégient les affiches synthétiques utiles à la mémorisation; ils organisent des informations au tableau grâce à des étiquettes repositionnables et font ressortir l'essentiel en utilisant des couleurs.

En voici quelques exemples:

–la comptine de chiffres associée à des images qui représentent la quantité numérique (nombre d'objets + configuration manuelle et configuration de dés)

– une image d'horloge où heures et minutes sont inscrites

–des affiches représentant les lignes parallèles (les trois L du mot « parallèles » se prolongeant du haut jusqu'au bas de la feuille et illustrant le concept) ou encore les lignes perpendiculaires (le L du mot « perpendiculaire » étant grossi_et comprenant les graduations d'une équerre) ce qui constitue un mot moyen mnémotechnique visuel

– des images représentant les différentes saisons, les mois et les jours de la semaine, voire un cadran où les enfants doivent positionner une flèche pour situer la journée dans le temps

–des étiquettes permettant de noter l'emploi du temps de la journée (activités par rapport au matin, au midi et à l'après-midi), etc...

L'organisation de la classe spécialisée est donc adaptée à ces enfants dans le sens où des aides sont mises en place afin de compenser leurs difficultés.

b. L'effectif réduit

Nous avons demandé aux différents enseignants en quoi **l'effectif réduit** des classes était bénéfique pour de tels enfants.

Voici ce que nous avons pu obtenir comme conclusion à partir des réponses données: cela donne la possibilité de réserver plus de temps pour chaque élève et permet un suivi personnalisé, l'individualisation de l'enseignement dispensé étant alors plus grande et plus efficace. On parle de « pédagogie différenciée »: c'est une réponse à l'hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études et l'enseignement, ayant pour but le développement personnel de l'enfant. L'enseignement est plus adapté aux difficultés et aux capacités individuelles puisque les enseignants ont alors la possibilité de s'intéresser et de connaître plus en détail chacun d'entre eux.

Cet effectif réduit permet ainsi d'observer comment l'enfant se comporte en classe pour pouvoir s'adapter à lui et ajuster ses pratiques si nécessaire.

Réagit-il à la parole de l'enseignant? A-t-il besoin d'être interpellé individuellement pour se sentir concerné par le message? Se centre-t-il sur la personne qui parle? Ceci peut donner une bonne indication sur son utilisation des éléments paraverbaux: peut-être utilise-t-il la lecture labiale pour renforcer la compréhension du message. Si c'est le cas, c'est une donnée qu'il faudra prendre en compte: le locuteur devra alors se positionner en face de l'enfant et il faudra travailler sa lecture labiale si c'est un moyen de facilitation qui lui convient ou bien centrer le travail sur l'écoute et la discrimination pour qu'il puisse se détacher de cette compensation.

Manifeste-t-il une sorte d'hyperactivité à certains moments (lors de consignes données oralement par exemple)? Semble-t-il toujours en recherche? A-t-il tendance à agir par imitation? Ce pourrait être le signe que le message oral étant insuffisant pour lui, il cherche un complément d'information (affiches dans la classe, activités des autres enfants...) qui va venir confirmer ou non ce qu'il a compris et lui permettre d'agir. Ne pas être sûr du message qui a été donné génère une certaine insécurité. Il faudra alors faire attention à la façon dont les consignes lui sont données: il est important de les formuler sous des formes différentes et d'en vérifier la compréhension par l'enfant, d'en simplifier la syntaxe et de les mettre à l'écrit par exemple.

Demande-t-il à l'enseignant d'approuver son début d'activité pour pouvoir poursuivre? S'il veut être sûr qu'il a bien commencé son travail, la réponse de l'enseignant est alors fondamentale: conforter l'élève, lui expliquer à nouveau ou renforcer l'insécurité en lui demandant d'être plus autonome.

c. L'expression orale adaptée de l'enseignant

Comme nous l'avons déjà expliqué, l'entrée auditive seule n'est pas toujours suffisante du fait des difficultés de traitement temporel rapide des informations verbales, la mémoire auditivo-verbale et la mémoire séquentielle étant souvent touchées chez ces enfants. Ce qui signifie que le traitement de tâches complexes et une quantité importante d'informations, surtout auditivo-verbales, peuvent mettre ces enfants en grandes difficultés.

- Les enseignants ont adapté leur expression orale face aux enfants de leurs classes. Ils ont souvent recours à d'autres **entrées sensorielles**: paraverbal, gestes phonologiques (DNP, LPC, gestes Borel-Maisonny) pour ponctuer leur parole et aider à l'identification des différents phonèmes, dessins, visuels, manipulation d'objets concrets... afin de soutenir le message verbale.

- P. TALLAL et al., en 1996 ([30]), ont démontré que les difficultés de traitement temporel de l'information verbale sont améliorées par un **ralentissement de la parole**.

- De plus, ils font attention au langage employé: le vocabulaire même simple peut être source de confusion et le langage abstrait reste souvent inaccessible: ces situations génèrent de l'insécurité et si elles sont fréquentes, ne permettent pas à l'enfant de soutenir son attention.

- Ils utilisent parfois des gestes pour aider à la compréhension. Ainsi, dans la classe d'ULIS, l'enseignante n'utilise aucun geste. Les enfants ayant accédé à une classe de collège ne présentent plus le besoin d'avoir un soutien gestuel de la parole de l'enseignante. Cependant, dans les classes de l'institut spécialisé, certains enseignants utilisent ces supports, cela en fonction des besoins et des capacités des enfants de leur classe. Par exemple, un enseignant les utilise le moins possible afin que les enfants apprennent à analyser le message verbal sans aucune aide.

- Un enseignant de l'institut spécialisé utilise certaines clés du ***Langage Parlé Complété (LPC)*** pour un de ses élèves sourd, mais d'après lui les élèves présentant un TSDL le reçoivent également. L'intérêt de cette méthode pour les enfants présentant un TSDL se trouve dans le ralentissement de la parole et le renforcement visuel phonologique, au même titre que la DNP ou les gestes Borel-Maisonny.

Utilisé normalement comme complément à la lecture labiale avec des enfants sourds, le LPC permet d'associer les mouvements des lèvres à des mouvements manuels qui permettent alors une représentation visuelle sans ambiguïté et claire de la chaîne parlée.

Les enfants porteurs d'un Trouble Spécifique du Développement du Langage ont parfois des difficultés à percevoir correctement les informations auditives, que ce soit au

niveau des unités linguistiques à l'intérieur des mots, des phrases ou du discours. L'analyse de la chaîne parlée représente donc une réelle difficulté.

- Les enseignants permettent également à l'enfant de **prendre leur temps**. C'est le *principe de l'ajustement du temps* de MONFORT et JUAREZ-SANCHEZ.[8] : l'enfant a en effet besoin de plus de temps pour traiter l'information. Les enseignants veillent donc à ce que leur débit, les rythmes des échanges et les tours de parole soient lents et clairs.

- On remarque également d'importantes difficultés de compréhension en lecture. C'est pourquoi les enseignants prennent soin de **lire les consignes à haute voix** pour s'assurer que les difficultés de lecture n'entravent pas la compréhension, empêchant alors à l'enfant d'effectuer un exercice qu'il serait capable de faire. Les difficultés de compréhension étant souvent présentes, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, il est important de **s'assurer de la bonne compréhension** des énoncés, des consignes et des textes par l'enfant.

- L'enseignant peut **répéter** ses propres productions orales ou les consignes données, afin de redonner le modèle à l'enfant et de s'assurer de sa compréhension, en ralentissant le débit, en y associant des gestes ou marquant les aspects articulatoires si nécessaire. Il peut reformuler de manière différente si l'enfant présente une difficulté de compréhension.

- **La reformulation** est également une aide importante. L'enseignant peut rectifier un énoncé présentant des erreurs de parole (mauvais encodage phonologique à l'intérieur d'un mot), associant si nécessaire des gestes phonologiques (DNP, LPC); il peut également reformuler un énoncé dont la construction syntaxique est erronée, et marquer par exemple les outils grammaticaux manquants par des gestes (LPC par exemple).

- **Marquer une bonne labialisation sans pour autant déformer les aspects articulatoires** fait aussi partie de l'expression adaptée des enseignants des classes de l'institut spécialisé afin que les enfants puissent traiter l'information auditivo-verbale plus facilement. Cela permet d'améliorer la conscience des différents niveaux de segmentation de l'oral. C'est une adaptation que ne fait plus l'enseignante de l'ULIS collège, les enfants n'ayant plus besoin de cette aide.

- Les enseignants utilisent parfois la **mimogestualité** c'est-à-dire des éléments paraverbaux et des supports visuels pour appuyer leur propos. Nous avons déjà vu qu'ils pouvaient avoir recours à différents gestes, aux affiches synthétiques présentes dans la classe, aux images (telles que les bandes dessinées de « Boule et Bill » ou les illustrations du « petit quotidien » entre autres). Ils prennent soin de mettre le ton et l'intonation correspondante à l'intention qui se dégage de la phrase lue ou parlée. Les expressions faciales (joie, surprise, peur...) sont également très importantes car elles sont porteuses de sens. Le message verbal passe aussi beaucoup par le corps et pas seulement par les mots: il faut que les enseignants et les enfants puissent s'en servir pour communiquer.

- On retrouve parfois, dans les troubles associés aux Troubles Spécifiques du Développement du Langage, des troubles des capacités cognitives. Ces enfants ont parfois des difficultés d'abstraction, de généralisation ou d'anticipation.

Tous les enseignants utilisent **le recours fréquent à l'exemple** comme aide à contextualiser un propos ou comme support à la fonction de rappel. Les enfants peuvent faire référence à un exemple qui leur a été donné et qui leur a permis de comprendre certaines notions, et qui rend alors la compréhension ou la réalisation de l'activité en cours plus concrète. Pour compenser le déficit verbal, on peut enrichir le contexte par des documents, des schémas, des apports visuels et le rappel des expériences vécues de l'enfant.

- De plus, **la prise de parole de l'enfant est accompagnée, soutenue et encouragée**. En effet, dans le cas de certaines dysphasies, on retrouve parfois une conscience douloureuse de leur trouble qui peut les amener à des conduites d'évitement. On trouve également une hypospontanéité verbale c'est-à-dire une difficulté à l'incitation verbale, une réduction de la longueur des énoncés, un trouble de l'évocation lexicale (manque du mot, périphrases...) d'où un lexique et une expression réduits. Il existe aussi parfois d'importants troubles phonologiques où l'organisation séquentielle de la parole est complexe.

La prise de parole présente donc souvent une difficulté importante. Il est donc primordial de l'encourager et de la soutenir en valorisant l'enfant afin qu'il ose participer et progresse avec l'aide de l'enseignant. L'estime de soi est en effet un facteur important de réussite qui aide à prendre des risques, à chercher des solutions, à faire preuve de ténacité et de persévérance. L'individu dont l'estime est faible peut facilement renoncer à repousser ses limites.

- Pour cela, il faut pouvoir **créer un climat de confiance** en faisant savoir à l'enfant que ses difficultés seront prises en compte. Reconnaître le handicap d'un enfant dysphasique c'est reconnaître son rythme propre d'évolution et donc accepter sa lenteur. Il faut donc lui donner du temps pour intégrer mais aussi pour encoder une réponse, puis accompagner et soutenir sa prise de parole. On peut se contenter d'un mot-phrase comme réponse et on la valorise par une reprise de celle-ci. On encourage la prise de parole en la respectant, en lui donnant de l'importance et en évitant les pressions trop fortes qui font abandonner l'échange. C'est accepter aussi qu'il se fatigue vite car il lui faut une concentration intense pour comprendre. Son attention ne pouvant être soutenue longtemps, il faut essayer de la capter à nouveau régulièrement.

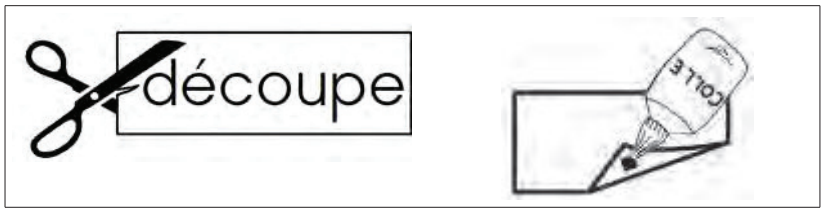
- De plus, il faut pouvoir **faire découvrir à l'élève ses domaines de compétences afin de les valoriser** face au groupe classe et face à ses parents, ce qui renforcera sa confiance en lui. Ce trouble de la structuration du langage entrave gravement les capacités de communication, donc les relations avec autrui. Il est important d'aider l'élève à communiquer avec les autres enfants et à prendre la parole en classe en toute confiance tout en soulignant ses réussites et en mettant en évidence ses progrès.

d. Les aides à la compréhension de l'écrit

Nous avons vu précédemment que l'accès à l'écrit peut parfois présenter une aide à la construction du langage de ces enfants. Néanmoins, la compréhension écrite reste parfois déficitaire. C'est pourquoi plusieurs aides peuvent être mises en place.

- Les enseignants donnent souvent des **documents dactylographiés**, aux **textes aérés ou fractionnés** à leurs élèves. Cela leur permet d'avoir des textes ne comprenant ni faute d'orthographe, ni faute grammaticale ou syntaxique. Ils peuvent ainsi travailler en classe ou à la maison sur un matériel clair, facilitant ainsi leur compréhension écrite et leur donnant un modèle juste qu'ils pourront intégrer et reproduire, à l'oral comme à l'écrit.

- Il arrive également que **les consignes soient doublées de pictogrammes**. On retrouve d'ailleurs parfois sur les murs des classes une liste de pictogrammes associée aux verbes qu'ils représentent et constituant une aide à la compréhension des consignes récurrentes comme par exemple: découpe, colle, entoure, souligne, coche, etc... (fig. 8)



(fig.8)

- De plus, certains enseignants, en fonction des élèves de leur classe, peuvent avoir **recours à des gestes pour appuyer l'écrit** de façon à aider la lecture (gestes BOREL-MAISONNY par exemple) ou pour aider la compréhension écrite en imageant leurs propos (mimiques, mises en situation). Le but est toujours de rendre plus concret l'acte de lecture proposé à l'enfant qui le met souvent en difficulté.

- De plus, le recours au **surlignage** et aux **codes couleur** (comme nous avons pu le voir avec les gestes BOREL-MAISONNY par exemple) permettent de mettre en relief les éléments importants d'un texte, de faire ressortir les informations clés d'une histoire, soutenant ainsi la compréhension écrite de l'enfant.

Il est possible, par exemple, d'utiliser un code couleur pour marquer les différentes catégories grammaticales dans une phrase: les verbes en rouge et les pronoms personnels dans une nuance de rouge qui rappelle le verbe auquel ils doivent être raccrochés; les adjectifs en verts; les noms en bleus et les déterminants en bleu clair pour se rappeler qu'ils sont liés aux noms. C'est une méthode qui est prégnante visuellement et qui peut n'être utilisée que sur une courte période jusqu'à l'automatisation du repérage de ces différentes catégories au sein d'un phrase.

En effet, ces adaptations peuvent être diminuées progressivement afin que l'enfant parvienne à une compréhension écrite sans aide. Elles ne sont en effet qu'un support aidant l'enfant à construire une démarche de recherche d'informations au sein d'un texte.

- Il est possible de **donner à l'avance un texte qui sera utilisé en classe** afin que l'enfant puisse déchiffrer les mots difficiles et rechercher leur signification s'ils lui sont inconnus, comprendre le sens du texte et ainsi l'aborder sereinement et au calme, dans une ambiance peut-être moins angoissante qu'en classe sous le regard des autres élèves. Il sera alors plus aisé de travailler sur ce texte en classe, avec toutes les clés en main, sans avoir peur de buter sur un mot lors de la lecture à haute voix. De plus, l'enfant, capable de répondre aux différentes questions qui pourront lui être posées à propos du texte, sera valorisé et ses capacités seront alors mises en évidence au sein même de la classe.

- Il faut aussi pouvoir observer son **comportement individuel.** Il est important d'analyser ses erreurs et ses réussites et mettre en évidence les stratégies mobilisées par l'élève.

On s'intéresse à la façon dont il a traité un support, aux indices qu'il a pris en compte et aux liens qu'il a pu établir. Certains élèves présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage effectuent un traitement très analytique du langage écrit et accordent beaucoup d'importance aux détails sans arriver à hiérarchiser les informations. Il faut donc comprendre ce qui a pu parasiter l'activité de réflexion lorsque l'enfant est face à un échec. Par exemple, les fichiers mathématiques sont souvent illustrés: parfois, le dessin fait partie de l'activité mathématique elle-même; parfois il n'est pas utile et vient alors perturber la réflexion de l'enfant. Ou peut-être est-ce la police d'écriture qui ne ressemble pas au modèle que l'enfant s'est construit.

C'est à l'enseignant d'analyser puis d'adapter sa présentation des supports écrits en fonction des besoins de l'enfant. Il faut parvenir à placer l'élève dans une réelle situation de réflexion qu'il pourra mener à bien jusqu'au bout. Il est primordial de réfléchir au mode de présentation des activités et de vérifier ce qu'a traité l'élève.

Tous les enseignants n'utilisent pas les mêmes méthodes. Ils travaillent avec ce qui leur paraît le plus pertinent, dans l'absolu ou en fonction du niveau et des difficultés de leurs propres élèves.

e. Les aides à la lecture proposées par les enseignants

- Comme nous l'avons vu précédemment, **un temps de préparation avant la lecture à haute voix** peut être, dans certains cas, une aide intéressante puisque cela peut diminuer un peu l'angoisse du déchiffrage des mots inconnus et du regard des autres sur ses difficultés lorsque des troubles de lecture sont présents. En effet, un peu plus de la moitié des Troubles Spécifiques du Développement du Langage évolueraient vers des troubles du langage écrit: on peut alors observer une dyslexie et/ou une dysorthographie. La lecture d'un texte est alors précédée d'une étude précise et méticuleuse des mots présents dans ce dernier.

- Cette lecture peut aussi être aidée par l'utilisation d'un **outil pour suivre les lignes**: c'est un support qui peut rassurer et aider au bon balayage visuel indispensable à la lecture d'un texte.

- La **subvocalisation** (lecture à demi-voix) est également autorisée afin que l'enfant puisse prendre le temps de déchiffrer calmement un mot avant d'effectuer une transposition graphème/phonème à l'oral.

f. Le travail à la maison

- Certains enseignants proposent **des leçons dactylographiées** afin que l'enfant puisse travailler sur un matériel clair. L'écriture présentant parfois une réelle difficulté pour certains de ces enfants, les leçons recopiées ou notées sous dictée risquent de présenter des erreurs d'orthographe ou de syntaxe. Les enfants ayant des difficultés graphiques auraient des cours mal écrits et pourraient avoir des difficultés à se relire. Il est important que l'enfant puisse apprendre ses leçons sur un modèle de langage écrit juste et clair qu'il puisse comprendre et reproduire.

- Si les leçons à apprendre à la maison ne sont pas systématiquement dactylographiées, les enseignants prennent systématiquement soin de **vérifier que les textes recopiés en classe sont lisibles**.

- **Le travail à la maison est adapté aux objectifs définis pour l'élève.** Ceci est fait dans le cadre d'une pédagogie adaptée et individuelle, ce que l'effectif réduit permet, contrairement à une classe ordinaire.

- Si l'enfant présente des troubles importants à l'écrit, l'enseignant accepte parfois que **les devoirs effectués à la maison soient transcrits par un adulte**. De cette façon, l'enfant utilise l'adulte comme « secrétaire » et il peut quand même faire ses devoirs en évitant l'obstacle de la transcription écrite.

- On **laisse également du temps à l'élève pour recopier ses devoirs**: il est important que l'enfant puisse, de retour chez lui, se relire et comprendre les consignes afin de réaliser dans les meilleures conditions possibles le travail qui lui est demandé.

Toutes ces aides mises en place pour le travail à la maison ne sont pas systématiques. On s'adapte à l'enfant et à ses difficultés afin de les compenser et de l'amener à réussir ce qui lui est demandé. Néanmoins, on attend de lui qu'il acquière une certaine autonomie et le travail fait à la maison, entre autres, est un bon exercice pour y arriver. On lui donne une tâche qu'il doit accomplir seul, si possible, et cette recherche d'autonomie est faite dans le but d'amener l'enfant à faire des choses par lui-même, comme il sera amené à les faire dans sa vie d'adulte. Le but de la scolarisation est, entre autres, d'amener les élèves vers une intégration socio-professionnelle dans les meilleures conditions possibles.

g. Le travail écrit de l'enfant

Nous avons déjà mis en évidence les importantes difficultés d'accès à l'écrit que peuvent rencontrer ces enfants que leur trouble du langage met régulièrement en échec. Certains présentent une dyslexie et/ou une dysorthographie massive. Les enseignants tentent de faciliter le travail écrit de l'enfant.

- En copie, ils peuvent **accentuer les repères visuels** et **fractionner le texte**, le rendant plus clair et plus facilement compréhensible par l'enfant. Il se repère mieux, visualise

plus aisément les différentes parties du texte à recopier. Il est même possible de mettre chaque partie dans une couleur différente (phrase ou paragraphe) pour le rendre encore plus lisible.

- Pour retranscrire un texte, **l'utilisation d'un ordinateur** peut être une solution. Si l'enfant ne peut écrire, cet acte le mettant réellement en échec à cause d'une dysgraphie (il a le rôle de transcripteur) ou d'une dysorthographie (il a le rôle de correcteur), cet outil peut compenser ses difficultés tout en lui donnant la possibilité de réaliser un devoir, de faire un récit ou un résumé, de répondre à des questions posées au sujet d'un texte (dont la compréhension aura déjà pu lui demander un grand effort cognitif).

h. Les épreuves d'évaluation

- En fonction des élèves et de leurs difficultés, l'enseignant s'adapte en proposant un **temps libre ou rallongé** afin de **prendre en compte la lenteur** des enfants.

L'enseignant prend toujours soin de s'adapter aux troubles de chacun mais il est intéressant aussi de pouvoir leur imposer des règles plus conventionnelles: une évaluation se déroule normalement dans un temps limité : c'est pourquoi, quand l'enseignant considère que les enfants sont capables d'effectuer l'évaluation dans un temps imparti, le temps est imposé. C'est le cas dans une des classes de l'institut spécialisé.

- Pour les mêmes raisons, **le volume des dictées est parfois diminué** et dans le cas des classes de l'institut spécialisé, **le temps de relecture est important**. On donne ainsi la possibilité à l'enfant de prendre le temps de se concentrer afin de repérer ses éventuelles erreurs et de trouver comment corriger sa copie. La lenteur et les difficultés d'attention et de concentration que l'on peut rencontrer chez des enfants présentant un TSDL sont ainsi prises en compte.

- Dans les classes de l'institut spécialisé, lorsque le travail porte sur la compréhension orale et écrite, **le nombre de questions** n'est pas diminué pendant une évaluation. En ce qui concerne l'étude d'un texte par exemple, elles sont nombreuses et évaluent la capacité des enfants à rechercher les informations pertinentes dans un texte. Elles comprennent à la fois

des questions où la réponse est donnée clairement par une phrase du texte et d'autres qui demandent une réflexion, une déduction d'après les informations fournies (comme la définition d'un mot, le résumé du texte...).

- L'enseignant **prend en compte les difficultés de l'enfant lors de la notation**. Il peut ainsi mettre en avant les progrès personnels de l'élève car, comme nous l'avons remarqué, tous n'ont pas le même niveau au sein d'une même classe. Il s'agit réellement d'une prise en compte des capacités individuelles de chacun et d'une adaptation constante de la pédagogie de l'enseignant à tous les domaines.

- De plus, la conscience du trouble pouvant être importante chez ces enfants en grande difficulté, les enseignants prennent soin de **ne pas surcharger de corrections la production écrite.** Il est même possible de **rendre un texte partiellement corrigé et recopié** si les erreurs trop nombreuses.

- L'enseignante de l'ULIS collège donne également la **possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit**. Elle peut ainsi évaluer les capacités de l'enfant en réelle difficulté à l'écrit et observer si la compréhension ou l'expression orale permet à l'enfant de fournir un résultat meilleur qu'à l'écrit.

- Un enseignant de l'institut spécialisé a trouvé intéressant de mettre en place un **système d'évaluation permettant à l'élève de visualiser ses progrès**. Ainsi, il fait passer une évaluation, à chaque période de vacances scolaires, où les exercices sont similaires voire identiques ce qui permet une bonne comparaison. Il présente ensuite les résultats à l'enfant et aux parents afin de mettre en évidence l'évolution de l'enfant.

En effet, nous avons déjà noté que l'estime de soi était un facteur important de réussite et la possibilité donnée à l'enfant de prendre conscience de sa marge de progression l'encourage à s'impliquer davantage. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de se rendre compte de l'évolution de cet enfant en particulier et de réadapter les moyens de facilitation donnés à celui-ci (renforcer les plus efficaces, en mettre de nouveaux en place pour compenser les difficultés persistantes, retirer ceux qui ne lui sont plus indispensables...) et ainsi fortifier les points positifs et complexifier un peu les activités qui lui sont proposées.

De plus, une grille d'évaluation commune à l'Éducation Nationale doit être remplie en Décembre et en Juin par tous les enseignants, permettant également de visualiser les progrès de chaque élève. Le problème est que cette grille n'est pas vraiment adaptée aux enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage.

- Enfin, **l'aide de l'adulte** qui lit les consignes et écrit sous la dictée de l'enfant est aussi une possibilité de contourner les obstacles de la compréhension et de la transcription écrite.

II.5. Relation des enseignants avec les autres intervenants

Nous avons souhaité nous renseigner sur le lien que les enseignants établissent avec les parents, les orthophonistes, les psychologues, les psychomotriciens. Voici ce que nous ont répondu les enseignants:

- Les enfants étant souvent accompagnés par les taxis, les enseignants voient rarement les parents s'ils n'en font pas la demande. Cependant, ils restent à leur disposition et il existe un cahier de liaison qui permet un lien entre famille et enseignant. Il est important d'instaurer une relation de confiance réciproque avec la famille pour maintenir une cohérence des apprentissages et expliciter le projet personnalisé mis en place autour de l'élève. Faire le point régulièrement avec la famille et mettre en place un cahier de suivi est un bon moyen de liaison constructif avec la famille.

- L'enseignante de l'ULIS collège prend le temps de rencontrer les orthophonistes ou les psychologues à leur demande. En effet, ces derniers peuvent avoir besoin d'avoir une idée du comportement et des progressions de l'élève qu'ils prennent en charge: il est intéressant de comparer le comportement d'un enfant en relation duelle lors d'une rééducation et en groupe dans la classe. De plus, cela peut apporter des informations à l'enseignant sur le travail fait avec ces intervenants, les aides mises en place et les progressions de l'élève.

- Les enseignants de l'institut spécialisé ont quotidiennement contact avec les orthophonistes qui se trouvent sur les lieux et grâce à quoi les enfants ont la possibilité d'avoir une prise en charge sur place. Cela permet de savoir quelles méthodes sont utilisées par chaque élève (est-ce qu'il se sert des Gestes BOREL-MAISONNY, de la DNP...), de prendre connaissance des comptes-rendus de bilans effectués sur place par les orthophonistes et des diagnostics posés ainsi que de la progression de chaque élève objectivée par les tests. Les orthophonistes peuvent ainsi donner des conseils pratiques et avoir un rôle d'information et de transmission de connaissances au sujet de la dysphasie et de l'enfant plus particulièrement.

Ils rencontrent aussi les psychomotriciens et les psychologues, toujours dans l'objectif de cerner aux mieux chaque enfant.

Le travail en équipe et les réunions fréquentes au sujet de chaque élève apportent beaucoup à tous car il permet d'avoir une vision globale de l'enfant et de partager leurs impressions, leurs doutes et leurs certitudes.

- Ils ont également un contact régulier avec le personnel de service et les chauffeurs qui accompagnent les enfants et qui, par conséquent, les voient évoluer hors de l'environnement scolaire.

II.6. Orientation en fin de scolarisation spécialisée

Cette partie du questionnaire a été séparée en deux afin d'obtenir d'un côté les réponses des enseignants de l'institut spécialisé, et de l'autre, celles de l'enseignante de l'ULIS collège.

Évidemment, nous ne pouvons pas faire de généralisation. La poursuite de la scolarisation de ces enfants porteurs d'un TSDL dépend beaucoup de leurs capacités et de leurs difficultés ainsi que des possibilités qui s'offrent à eux. De plus, ces résultats sont limités à une étude restreinte.

a. Après l'institut spécialisé

La décision d'orientation est prise par toute l'équipe pluridisciplinaire qui connaît l'enfant. C'est en fonction de ses capacités et de ses difficultés, des quelques possibilités qui lui sont offertes et des places restantes que le choix de l'orientation se fait.

- La majorité des enfants sortant des « Chanterelles » sont dirigés vers l'**ULIS collège** (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) de « Raoul Dufy », spécialisée pour les TSDL, lorsqu'ils restent sur Nice. Il existe d'autres ULIS collège en France qu'ils peuvent intégrer, mais rares sont les ULIS spécialisées dans les troubles du langage. Les enfants bénéficient alors toujours d'un effectif réduit et d'un enseignement adapté au sein même d'un établissement ordinaire.

De plus, l'intérêt d'une inclusion dans un établissement ordinaire est qu'elle offre une possibilité de décloisonnement. En effet, tous les enfants présents dans l'ULIS collège de « Raoul Dufy » sont inclus dans une classe ordinaire au moins une fois par semaine. Le choix du temps d'intégration et des matières suivies selon la classe ordinaire se fait en concertation avec les parents et parfois le service médical, sur proposition de l'enseignante.

Un seul enseignant a coché deux autres possibilités montrant bien que ce n'est pas la majorité des enfants qui peut suivre les voies dont nous allons parler à présent, mais que cela est tout de même possible.

- Ainsi, il arrive plus exceptionnellement que des élèves soient dirigés vers des **SEGPA** (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté): en quatrième et en troisième, les adolescents peuvent suivre des ateliers professionnels les préparant à une formation qualifiante et diplômante puis présenter le Certificat de Formation Générale (CFG) voire, dans certaines SEGPA, un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Après la SEGPA, les adolescents peuvent aller dans des Centres de Formation des Apprentis (où ils sont alors salariés) ou dans des lycées professionnels (où ils gardent le statut d'élèves).

- Lorsque le niveau de l'élève est suffisant, que l'enseignant considère qu'il est capable de suivre un enseignement ordinaire, on peut le diriger vers une **sixième générale**. Ce

n'est que rarement le cas, la présence de ces enfants dans un établissement spécialisé étant la conséquence d'un trouble sévère du langage en général massif et durable qui ne leur permet pas de suivre un enseignement ne prenant pas en compte leurs difficultés.

b. Après l'ULIS-collège

*** Les diplômes:**

- Tout d'abord, lorsque les enfants s'apprêtent à quitter l'ULIS collège, on peut leur proposer, s'ils ont un niveau suffisant, de passer **le DNB** (**Diplôme National du Brevet**).

Pour certains candidats, les modalités d'attribution du diplôme peuvent être aménagées (exemples: tiers temps, possibilité de ne passer que le français, les mathématiques et deux ou trois disciplines suivies par l'élève). Si l'enseignante de la classe d'ULIS collège présente un élève au DNB, c'est qu'il aura acquis la majorité des compétences en fin de troisième.

- Sinon, et c'est le cas le plus général et le but recherché en priorité de cette entrée au collège, l'élève passe le **CFG** (**Certificat de Formation Générale**) qui valide l'aptitude du candidat à l'utilisation des outils de l'information, de la communication sociale et sa capacité à évoluer dans un environnement social et professionnel. C'est l'enseignante qui, se basant sur le niveau de l'élève, propose le passage du CFG. Il faut que l'élève ait acquis toutes les compétences du socle commun du cycle 2, moins la langue étrangère et la culture humaniste. Il doit également avoir le B2i (Brevet Informatique et Internet) et l'ASSR2 (Attestation Scolaire de Sécurité Routière 2eme niveau). L'élève présente alors un dossier de six pages qu'il soutiendra oralement.

*** Les orientations:**

Ensuite, plusieurs possibilités s'offrent aux élèves de l'ULIS collège. Cependant, d'après l'enseignante de « Raoul Dufy » que j'ai rencontrée: « Il n'y a pas encore d'établissement qui accueille spécifiquement les jeunes présentant des troubles « dys » dans le département. C'est d'ailleurs un problème... ».

L'orientation se fait vraiment au cas par cas puisque les niveaux sont très différents. Les élèves et l'enseignant émettent des vœux par ordre de préférence. Les jeunes et les parents n'ont en fait pas vraiment le choix. L'enfant va ensuite dans l'établissement où il est accepté.

Depuis la création de l'ULIS collège de « Raoul Dufy » spécialisée dans les TSDL en Septembre 2010, les parents sont soulagés. Cependant, ils restent très angoissés à l'idée que leurs enfants quittent cette classe puisqu'ils ne savent réellement pas où ils vont aller ensuite. De plus, cette ULIS comprenant des élèves ayant un niveau de la 6ème à la 3ème, ces enfants restent plusieurs années dans cette même classe: ce qui signifie qu'à partir du moment où l'effectif maximum est atteint et tant qu'aucun élève n'en sort, aucune place ne se libère. Les enseignants de l'institut spécialisé « Les Chanterelles » et les parents commencent à s'inquiéter puisqu'aucun autre établissement spécialisé pour les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage de niveau collège n'existe.

Aucun établissement faisant suite à l'ULIS de « Raoul Dufy » n'étant spécialisé dans les troubles du langage, nous n'en ferons pas une liste exhaustive, d'autant plus que les différentes possibilités de scolarisation ont déjà été traitées dans la partie théorique, mais nous expliquerons néanmoins en quoi les formations qu'ils peuvent proposer consistent et pour cela, nous prendrons certains établissements en exemple.

–**Les établissements ordinaires**:

Seuls les élèves suffisamment autonomes peuvent y être acceptés.

- Il existe plusieurs **LP** (Lycées Professionnels) publics ou privés à Nice.

Par exemple, le Lycée Professionnel « La Providence » accueillant des élèves sortants de cursus ordinaire, de SEGPA ou d'ULIS. Pour ces derniers, un stage d'observation dans le lycée, préalable à l'inscription, d'une à deux semaines est prévu pour évaluer l'autonomie de l'élève. S'il est accepté, il suit alors un enseignement général et professionnel qui le prépare à obtenir en formation initiale soit le CAP ATMFC (Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif), soit le CAP APR (Assistant Polyvalent de Restauration), soit le BAC PRO ASSP (Accompagnement, Soins et Service à la Personne) mais un BAC PRO est très rarement obtenu par ces jeunes.

- Ils peuvent également être acceptés dans **des CFA** (Centres de Formation d'Apprentis), nombreux à Nice.

Par exemple, il existe le CFA « Pierre Sola » qui accepte des élèves relevant de la déficience intellectuelle légère ce qui n'est pas réellement adapté aux enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage mais aucun n'est spécialisé dans ce trouble. Ils bénéficient d'une formation en alternance les préparant à un CAP: les élèves sont alors titulaires d'un contrat d'apprentissage et sont donc considérés comme salariés de leur entreprise d'accueil. Il n'est pas dispensé d'enseignement professionnel et technique mais uniquement un enseignement général conduisant à l'obtention d'un portefeuille de compétences en vue de faciliter l'insertion sociale et professionnelle de l'apprenti à la sortie du CFA. Les apprentis signent alors leurs contrats d'apprentissage avec leurs entreprises et pour une durée de deux à trois ans. Ils peuvent être inscrits aux épreuves du CAP de leur spécialité. Le CFA « Pierre Sola » propose également le passage de BTS (Brevet de Technicien Supérieur) et de BAC PRO.

–Les ULIS lycées:

Il existe par exemple à Nice l'ULIS-lycée « Pasteur », accueillant en général des élèves relevant de la déficience intellectuelle légère, qui se trouve dans un lycée professionnel. L'objectif premier est de pouvoir faire poursuivre les apprentissages scolaires et de construire une continuité lycée-entreprise par un bilan hebdomadaire de stage. De plus, elle vise une intégration professionnelle en participant aux ateliers proposés par le lycée (ferronnerie, maroquinerie... dans le cas de l'ULIS « Pasteur »).

Par le biais de stages en entreprises, on tente de faire émerger le projet professionnel du jeune et de développer ses chances d'insertion professionnelle vers une autonomie de vie future. Des intervenants extérieurs au lycée (professionnels autres que les enseignants) viennent aussi parler de leur métier aux jeunes. Il est également possible d'intégrer les élèves dans une classe ordinaire de lycée si cela se révèle adapté.

–Les établissements spécialisés – orientation par défaut :

Le manque de structure spécialisée implique une orientation par défaut dans des établissements spécialisés. Ce sont les instituts médicaux-sociaux à l'intérieur desquels, rattachés à l'établissement, on trouve des dispositifs de différentes appellations.

- Il existe les **SASSIP** (Services d'Aide Spécialisés, de Soins et d'Insertion Professionnelle): il y a par exemple l'IME (Institut Médico-Educatif) « Les terrasses » à Nice qui a pour but une préparation à une réussite sociale et professionnelle des jeunes admis. Ils ont pour mission d'amener des soins et un soutien médico-éducatif et psychologique nécessaires à la meilleure intégration professionnelle des jeunes. Ils dispensent également une formation polyvalente ou spécialisée la mieux adaptée aux aptitudes et aux aspirations des jeunes ainsi qu'au marché de l'emploi. Ils assurent aussi, par leur Service de Suite, l'accompagnement durant trois ans des jeunes placés en milieu ordinaire du travail tant sur le plan social que professionnel.

- Ils ont aussi la possibilité d'aller dans des **SIPFP** (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle). Parmi eux existent à Nice:

–L'IEPS (Institut Éducatif et Professionnel Spécialisé) à Saint Jeannet

–L'IME Pierre Merli à Antibes

–L'IME Bariquand Alphand à Menton, le Centre Médico-Social UGECAM PACA et Corse à la Gaude

–L'IME val Paillon à Sclos de Contes

–L'IME Henri Matisse à Nice

Nous remarquons encore que ce sont des établissements spécialisés plus particulièrement pour les jeunes en situation de handicap ayant des difficultés d'insertion (déficience intellectuelle, troubles du comportement...).

- Enfin, une intégration dans des **CFAs (**Centres de Formation d'Apprentis Spécialisés) est possible. Ils font suite à la SIPFP pour les élèves susceptibles d'obtenir le diplôme du CAP: autour de Nice, il en existe à l'IEPS Saint-Jeannet, aux IME Pierre Merli et Bariquand Alphand.

- On note aussi la possibilité d'obtenir l'aide d'un service d'accompagnement émanant d'établissements spécialisés et permettant à l'élève de bénéficier d'une aide à l'intégration en milieu ordinaire type Lycée Professionnel ou Centre de Formation d'Apprentis afin de préparer un CAP. Par exemple: le **SAAISP**: Service d'Aide et d'Accompagnement à l'Insertion Sociale et Professionnelle.

Une équipe pluridisciplinaire (éducateurs, médecins, psychologue, enseignants...) met en place, avec le jeune et les parents, un projet éducatif, pédagogique et thérapeutique individualisé favorisant l'insertion.

–**Conclusion :**

Nous venons de faire une description des différentes possibilités de scolarisation à Nice pouvant accueillir les enfants entre 6 et 16 ans présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage et ayant encore besoin d'un enseignement adapté à leur trouble persistant afin de leur donner une possibilité d'intégration sociale et professionnelle dans les meilleures conditions.

La conclusion que l'on peut tout de même en tirer est qu'actuellement aucune structure existante après collège n'est spécifiquement adapté à leur trouble. Ces jeunes se retrouvent dans des classes le plus souvent adaptées à des enfants présentant des déficiences intellectuelles ou d'importants troubles du comportement.

Il n'existe actuellement aucun établissement, faisant suite à l'ULIS collège « Raoul Dufy », adapté au TSDL, ce qui pose de réelles difficultés d'orientation.

Cependant, les classes spécialisées des Chanterelles sont encore jeunes car elles ont été créées en 2004 ; celle du collège Raoul Dufy existe depuis 2010 seulement : les structures spécialisées dans les Troubles Spécifiques du Développement du Langage (TSDL) à Nice se créent progressivement.

II.7.Avis des enseignants sur la scolarisation spécialisée

Nous avons demandé aux différents enseignants ce que, selon eux, on devrait améliorer ou modifier dans l'enseignement spécialisé pour une meilleure scolarisation des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du langage. Voici ce que nous avons pu faire ressortir de leurs réponses.

L'enseignante de l'Éducation Nationale de l'ULIS collège souligne le manque de moyens techniques et souhaiterait en avoir davantage: magnétophone, dictaphone, logiciel de

correction comme « Medialexie ». Lors de ma rencontre avec cette enseignante, elle note également le problème d'orientation après sa classe et le manque d'établissement spécialisé pour les TSDL, ce qui met ces enfants en réelle difficulté en ce qui concerne leur devenir social et professionnel.

Un enseignant de l'institut spécialisé insiste sur le fait qu'une formation continue, adaptée et pertinente, serait indispensable.

Un autre aimerait plus de formations sur les TSDL et davantage de conseils sur l'enseignement qu'ils doivent leur donner.

Un troisième souhaiterait la mise en place de plus de prise en charge éducative (et non pédagogique). Il aimerait par exemple que des sorties soient mises en place, permettant aux enfants de se confronter au monde et d'instaurer des activités pratiques de vie quotidienne auxquelles ils seront exposés plus tard (par exemple: faire quelques courses, se repérer sur un plan, prendre le bus...). Ainsi, ces enfants seraient amenés plus vite vers une plus grande autonomie et une meilleure intégration sociale. Il trouverait également intéressant d'ouvrir très tôt ces enfants sur le monde du travail.

CONCLUSION

Les dysphasies ou Troubles Spécifiques du Développement du Langage (TSDL) sont un trouble structurel sévère et persistant du développement du langage qui constitue une difficulté majeure tout le long de la scolarité de ces enfants.

La scolarisation en classe spécialisée se révèle être une possibilité particulièrement intéressante puisqu'elle s'adapte plus particulièrement à leurs difficultés.

L'analyse des questionnaires et les rencontres avec les enseignants de l'institut spécialisé « Les Chanterelles » et de l'ULIS collège de « Raoul Dufy » à Nice ont permis de répondre à nos questionnements. Le faible échantillon de la population étudiée a permis de rencontrer tous les enseignants et de faire une étude précise des moyens spécifiques mis en place, mais ne permet pas de faire de généralisation.

Nous avons pu mettre en évidence les aides spécifiques mises en place permettant aux enfants porteurs d'un TSDL de suivre une scolarisation adaptée à leurs difficultés.

Des méthodes particulières d'apprentissage des différentes matières scolaires (gestes phonologiques (DNP, LPC, gestes Borel-Maisonny), méthodes de lecture...) et les spécificités de l'enseignement spécialisé (effectif réduit, expression orale adaptée de l'enseignant, aides spécifiques...) facilitent les apprentissages des élèves en s'adaptant à chaque enfant et à leur trouble du langage.

Le lien régulier des enseignants avec les autres intervenants (parents, orthophonistes, psychologues, psychomotriciens...) montre qu'un tel partenariat est important pour que l'enfant obtienne une prise en charge personnalisée et adaptée au plus près à ses propres difficultés.

Les réponses aux questionnaires révèlent un manque de moyens et un souhait de formation continue pertinente. De plus, les études des enseignants spécialisés ne leur permettent pas de se spécialiser dans ce domaine: c'est à eux de chercher à suivre des formations spécifiques pour acquérir les notions théoriques qui leur manquent.

Par le biais de ce premier mémoire orthophonique sur la scolarisation spécialisée des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL), nous avons tenté de mettre en évidence les différentes possibilités de scolarisation spécialisée à Nice et dans son département: il est souvent difficile pour ces enfants de récupérer une scolarisation ordinaire et on s'aperçoit que les classes spécialisées dans les troubles du langage sont tout de même peu nombreuses.

Cependant, les classes spécialisées de Nice n'existent que depuis peu de temps : les quatre classes des «Chanterelles » accueillant des enfants de 6 à 12 ans ont été créées en 2004 et l'ULIS collège de « Raoul Dufy » accueillant des jeunes de 12 à 16 ans n'existe que depuis 2010.

Les structures spécialisées après collège sont pour le moment inexistantes. Mais le développement des cinq classes spécialisées décrites dans ce mémoire sont la preuve d'une prise de conscience des difficultés de scolarisation des enfants présentant un TSDL et de la mise en place progressive d'aides spécialisées et d'établissements adaptés.

Nous nous sommes limités à un faible échantillon de questionnaires dans le cadre de ce premier mémoire et notre étude n'a porté que sur les classes spécialisées de Nice et les enfants du département des Alpes-Maritimes; de ce fait, nous ne pouvons faire aucune généralisation.

Il serait intéressant d'étendre cette étude afin de voir si d'autres moyens sont mis en place au-delà de Nice dans d'autres classes spécialisées et s'il existe des possibilités de scolarisation spécialisée après le collège, ce qui permettrait une insertion sociale et professionnelle dans les meilleures conditions possibles.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

1 - BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V.: « Dictionnaire d'orthophonie-deuxième édition »
Isbergues, ed. Ortho Édition, 2004, 298 p

2 - CHEVRIE-MULLER C. et NARBONA J.: « Le langage de l'enfant, aspects normal et pathologiques »
Paris, ed. Masson, 2007, 624 p

3 -DELAHAIE M.(INPES): « L'évolution du langage de l'enfant, de la difficulté au trouble »
Saint-Denis,ed. Jeanne Herr, 2009, 84 p

4 -DUBOIS G. : « L'enfant et son thérapeute du langage », 4eme édition
Paris, ed. Masson, 2001, 135 p

5 -DE WECK G.et ROSAT M.C: « Troubles dysphasiques »
Paris, ed. Masson, 2003, 220 p

6 -GERARD C.L. et BRUN V. : « Les dysphasies-Rencontres en rééducation »
Paris, ed. Masson, 2003, 172 p

7 -JAKOBSON R. : « Langage enfantin et aphasie »
Traduit par J.P. BOONS et R. ZIGOURIS
Paris, ed. Les éditions de minuit, 1969, 187 p

8 -MONFORT M. et SANCHEZ A.J.: « L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales »
Isbergues, ed. Ortho Édition, 2001, 294 p

9- SILVESTRE DE SACY C. : « Bien lire et aimer lire, livre 1: cours préparatoire et élémentaire »

Ed. ESF, 2004, 291 p

10 - SOARES-BOUCAUD I., LABRUYERE N., JREY S. et GEORGIEFF N. : « Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage »

Ed. Elsevier Masson, 2009, 19 p

MEMOIRE

11 -CARETTE A. et CARRETTE C. : "Scolarisation des enfants dysphasiques dans le Nord-Pas-de-Calais. Manques et possibilités"

Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Lille 2007, université de Lille II institut d'orthophonie Gabriel Decroix

251 p

DOCUMENTS INTERNET

12 - ANAES (Agence Nationale D'accréditation et d'Évaluation En Santé) : "L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6ans"

http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/Orthophrecos.pdf

2001, 79 p

13- BILLARD C., Neuropédiatre, « Les dysphasies de développement ».

http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_billard/dyspha.html

14 - BURSZTEJN C.: "Développement normal du langage et ses troubles"

http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/11.%20LANGAGE%2032%20(f)%20langage.pdf

2008, 9 p

15- CHEMINAL R., ECHENNE B., Neuropédiatres, « Les troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant: du retard sévère aux dysphasies de développement ».

http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/dysphasiecheminal.html

16- DANON-BOILEAU L., Professeur de linguistique générale et d'acquisition du langage, psychanalyste, psychothérapeute, « La dysphasie: nature et diversité du symptôme; modalités de prise en charge et évolution »
http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_boileau/txt.html

17- LE NORMAND M.T., Directeur de recherche de INSERM, Laboratoire de neuropsychologie du langage et de la cognition: « Repérage et dépistage précoces des troubles spécifiques du développement du langage ».
www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr
24 p.

18- TOUZIN M.: « Les différents troubles d'apprentissage »
ADSP (aide au domicile et aux services à la personne)
http://www.hcsp.fr/docspdf/adsp/adsp-26/ad263037.pdf
1999, 8 p.

19- TOUZIN M.,Orthophoniste, « Les troubles du langage oral »
http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_touzin/txtentree.html

DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES:

20- AAD (Association Avenir Dysphasie France): « L'insertion professionnelle des jeunes adultes dysphasiques »
Enquête faite de Juin à Septembre 2010
20 p.

21- RINGARD J.C., Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale de la Loire-Atlantique: « A propos de l'enfant « dysphasique » l'enfant « dyslexique » ».
Rapport à Madame la Ministre, déléguée à l'enseignement scolaire
2000, 27 p

22 – GOUGH P. et JUEL. C : « Les premières étapes de la reconnaissance des mots écrits » in « L'apprenti lecteur » de L. RIEBEN et C. PERFETTI
Ed. Delachaux et Niestlé, 1989, chapitre 4, p. 85 à 102

23 – P.A. SILVA : « The prevalence, stability and significance of developpement language delay in preschool children »
1980

24 – C GERARD : « L'enfant dysphasique »
Ed. Universitaires, sciences de la rééducation, Paris, 1991

25 – M. MAZEAU : « Neurologie et troubles des apprentissages - du symptôme à la rééducation»
Ed. Masson, Paris, 2005, 287p

26 – M. MONFORT : « L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales - une proposition de modèles interactifs»
Orthoédition, Isbergues, 1996

27 – M. MAZEAU : Conduite du bilan neurologique chez l'enfant »
Ed. Masson, Paris, 2003, 238p

28 – J. DE AJURIAGUERRA : « Manuel de psychiatrie »
Ed. Masson, Paris, 1974, 355p

29 – G. DUBOIS et A. SALY : « Test de langage. Revue de laryngologie »
1978

30 – P. TALLAL et al. : « Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech »
Science 271, p. 81-84, 1996

31 – J.LAW et al : « Screening for primary speech and language delay : a systematic review of the litterature »
1998

32 – BOTTING B. et al : « Non-word repetition and language developpement en children with Specific Language Impairment (SLI) »
International journal of language communication disorders
2001

33 – SNOWLING M. et al. : « The dyslexia spectrum : continuities between reading, speech, and language impairments - topics in language disorders»
p. 110-126, 2006

ADRESSES INTERNET:

- http://www.dysphasie.org/
- http://www.cra-rhone-alpes.org/IMG/pdf_MoyensAugmentatifs.pdf
- http://www.apeda-france.com/
- http://www.ffdys.com/
- http://www.arta.fr/
- http://www.integrascol.fr/
- http://www.dysphasie.org/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=21
- http://www.ac-nice.fr/ienash/IMG/pdf/vade_mecum.pdf

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants d'enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Vous enseignez dans une classe spécialisée:

oui/non

Dans un établissement ordinaire..... ☐☐

Dans un établissement spécialisé..... ☐☐

Pouvez-vous préciser:.....

.....

Quelle diplôme avez-vous obtenu?

oui/non

Professeur des écoles (concours éducation nationale premier degré)..... ☐☐

CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré)..... ☐☐

Autre:.....

….....

Avez-vous suivi une spécialisation?

oui/non

CAPA - SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap, anciennement CAPSAIS)..... ☐☐

2CA – SH (Certificat Complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves Handicapés – second degré)..... ☐☐

CAPEJ (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Jeunes sourds)..... ☐☐

Autre: ….....

….....

Si vous avez passé le CAPA – SH, pouvez-vous précisez quelle option avez-vous choisi?

oui/non

A (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants)..... ☐☐

B (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants)..... ☐☐

C (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé

évoluant sur une longue période et/ou invalidant)..... ☐☐

D (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique

aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives)..... ☐☐

E (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique)..... ☐☐

F (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique

auprès des élèves des établissements et Sections d'Enseignement

Général et Professionnel Adapté (SEGPA))..... ☐☐

G (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative)..... ☐☐

Avez-vous suivi une formation spécifique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non ☐☐

Si oui, laquelle et où?

.....

.....

Souhaiteriez-vous obtenir des informations sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non ☐☐

Quels Troubles Spécifiques du Développement du Langage sont présents dans votre classe?

oui/non

Expressive (difficultés d'expression: phonologiques, lexicales, syntaxiques)..... ☐☐

Réceptive (difficultés de compréhension au premier plan)..... ☐☐

Mixte (association de difficultés expressives et réceptives)..... ☐☐

Dans votre classe, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ont-ils des troubles associés:

oui/non ☐☐

Si oui, de quel type?

Troubles du comportement..... ☐☐

Troubles psychologiques..... ☐☐

Troubles de repérage dans le temps et dans l'espace..... ☐☐

Troubles praxiques..... ☐☐

Troubles mnésiques..... ☐☐

Déficit de l'attention/concentration ..... ☐☐

Hyperactivité..... ☐☐

Autres:.....

.....

Les enfants de votre classe ont-ils tous un Trouble Spécifique du Développement du Langage?

oui/non ☐☐

Si non, quelle pathologie présentent les autres enfants de votre classe?

oui/non

Troubles de la personnalité..... ☐☐

Déficience intellectuelle..... ☐☐

Déficience auditive..... ☐☐

Déficience visuelle..... ☐☐

Handicap moteur..... ☐☐

Autre:.....

.....

Pouvez-vous préciser le niveau de la classe dans laquelle vous enseignez?

oui/non

CP..... ☐☐

CE1..... ☐☐

CE2..... ☐☐

CM1..... ☐☐

CM2..... ☐☐

Collège (classe: _____)..... ☐☐

Autre:…..

Votre classe comprend des élèves de quel(s) âge(s)?

.....

Combien y-a-t il d'élèves dans votre classe pour l'année 2010-2011?

….....

S'ils sont en effectif réduit, pouvez-vous précisez en quoi cet effectif est bénéfique pour

de tels enfants?

….....

….....

Niveau de lecture: combien d'élèves de votre classe sont:

1/ Dans la découverte/ prélecture : ….....

2/ Dans le déchiffrage:.....

3/ Dans l'accès au sens: ….....

4/ Lecteurs:.....

Utilisez-vous des méthodes particulières d'apprentissage en orthographe?

oui/non

Gestes Borel-Maisonny..... ☐☐

Autre:….....

….....

….....

En lecture:

oui/non

1/ Quelle méthode de lecture utilisez-vous?

Méthode syllabique..... ☐☐

Méthode globale..... ☐☐

Méthode semi-globale..... ☐☐

Méthode Freinet..... ☐☐

Autre:.....

.....

2/ De quel manuel de lecture vous servez-vous?

….....

3/ Quelles aides phonologiques utilisez-vous?

DNP..... ☐☐

Gestes Borel-Maisonny..... ☐☐

Autre: ….....

….....

En raisonnement logico-mathématique,

utilisez-vous des stratégies spécifiques?..... ☐☐

Avez-vous régulièrement recours à des supports concrets dans l'acquisition des notions logico-mathématiques..... ☐☐

Autre:.....:.....

.....

Pratiquez-vous une initiation à l'histoire-géographie?..... ☐☐

Utilisez-vous des stratégies spécifiques?..... ☐☐

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Travaillez-vous l'espace et le temps de manière spécifique?..... ☐☐

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Avez-vous instauré des ateliers?

oui/non

De peinture …..... ☐☐

De musique …..... ☐☐

De travaux manuels …..... ☐☐

De jeux de société..... ☐☐

Autre:.....

….....

Quelles aides avez-vous mis en place en ce qui concerne l'organisation de votre classe?

oui/non

Favorisez-vous le calme, le silence et l'écoute..... ☐☐

Utilisez-vous des affiches synthétiques utiles à la mémorisation..... ☐☐

Utilisez-vous des entrées multisensorielles (gestes, dessins, auditif, visuel, manipulation...)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Quelles-sont les adaptations que vous avez mis en place afin de motiver l'élève et de favoriser l'estime de soi?

oui/non

Créez-vous un climat de confiance en faisant savoir à l'enfant que ses difficultés seront prises en compte..... ☐☐

Faites-vous découvrir à l'élève ses domaines de compétences afin de les valoriser..... ☐☐

Autre:.....

.....

Comment vous exprimez-vous dans votre classe?

oui/non

Utilise-vous des gestes pour aider la compréhension..... ☐☐

Si oui, lesquels:.....

….....

Avez-vous un débit de parole ralenti..... ☐☐

Lisez-vous les consignes à haute voix..... ☐☐

Reformulez-vous si nécessaire:

De manière identique..... ☐☐

De manière différente..... ☐☐

Vous assurez-vous de la bonne compréhension..... ☐☐

Soutenez-vous cette activité de compréhension par des éléments paraverbaux et des supports visuels..... ☐☐

Avez-vous couramment recours à l'exemple comme aide à contextualiser un propos ou comme support à la fonction de rappel..... ☐☐

Marquez-vous les aspects articulatoires sans pour autant les déformer..... ☐☐

La prise de parole de l'enfant est-elle accompagnée, soutenue et encouragée..... ☐☐

Autre:.....

.....

Comment aidez-vous la compréhension écrite de l'enfant?

oui/non

Donnez-vous des documents dactylographiés..... ☐☐

Consignes sont-elles doublées de pictogrammes..... ☐☐

Avez-vous recours à l'image pour appuyer l'écrit..... ☐☐

Avez-vous recours à des gestes pour appuyer l'écrit..... ☐☐

Les textes sont-ils aérés ou fractionnés..... ☐☐

Utilisez-vous le surlignage..... ☐☐

Utilisez-vous des codes couleurs..... ☐☐

Donnez-vous à l'avance le texte qui sera utilisé en classe..... ☐☐

Autre:.....

.....

Quelles aides mettez-vous en place pour le travail à la maison?

oui/non

Les leçons à apprendre sont-elles dactylographiées..... ☐☐

Vérifiez-vous que les textes recopiés en classe sont lisibles..... ☐☐

Le travail à la maison est-il adapté aux objectifs définis pour l'élève..... ☐☐

Acceptez-vous que les devoirs effectués à la maison soient transcris par un adulte..... ☐☐

Donnez-vous suffisamment de temps à l'élève pour recopier les devoirs..... ☐☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous la lecture oralisée?

oui/non

Prévoyez-vous un temps de préparation pour l'élève avant de lui faire lire un texte à haute voix ..... ☐☐

Autorisez-vous la lecture avec un outil pour suivre les lignes..... ☐☐

Autorisez-vous la subvocalisation (lecture à mi-voix)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous le travail écrit de l'enfant?

oui/non

En copie:

Accentuez-vous les repères visuels..... ☐☐

Fractionnez-vous le texte..... ☐☐

Pour transcrire un texte, autorisez-vous l'utilisation:

D'un magnétophone..... ☐☐

D'un ordinateur..... ☐☐

Autre:.....

.....

Comment adaptez-vous les épreuves d'évaluation?

oui/non

Le temps est-il rallongé..... ☐☐

Acceptez-vous la lenteur de l'élève..... ☐☐

Le volume des dictées est-il diminué..... ☐☐

Le temps de relecture est-il important..... ☐☐

Posez-vous peu de questions..... ☐☐

Prenez-vous en compte les difficultés de l'enfant dans la notation..... ☐☐

Donnez-vous la possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit..... ☐☐

Avez-vous mis en place un système d'évaluation permettant à l'élève

de visualiser ses progrès (pourcentage de mots justes en dictée par exemple)..... ☐☐

Prenez-vous soin de ne pas surcharger de corrections la production écrite..... ☐☐

Éventuellement, rendez-vous un texte partiellement corrigé et recopié..... ☐☐

Autre:.....

.....

En tant qu'enseignant, avez-vous des réunions fréquentes avec:

oui/non

1/ Les familles? ☐☐

Si oui, combien de fois par an:

.....

2/ L'orthophoniste? ☐☐

Si oui, à quelle fréquence:

.....

3/ Avec les autres intervenants thérapeutiques?

Psychomotricien..... ☐☐

Psychologue..... ☐☐

Autre:.....

….....

Orientation en fin de scolarisation:

1/ Si vous enseignez dans un institut spécialisé, quelles sont les possibilités d'orientation?

oui/non

En ULIS collège (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)..... ☐☐

En SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté)..... ☐☐

En sixième générale..... ☐☐

Autre:.....

….....

2/ Si vous enseignez dans une ULIS collège, quels diplômes peuvent-ils obtenir?

oui/non

Un Diplôme National du Brevet (DNB)..... ☐☐

Un Certificat de Formation Générale (CFG)..... ☐☐

Autre:.....

….....

Quelles sont les possibilités d'orientation à la sortie de l'ULIS?

oui/non

- En établissement ordinaire:

LP (Lycée Professionnel).…..... ☐☐

CFA (Centre de Formation d'Apprentis)..... ☐☐

ULIS lycée..... ☐☐

- En établissement spécialisé:

SESSIP (Service d'Aide Spécialisé, de Soins et d'Insertion Professionnelle)..... ☐☐

SIPFP (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle)..... ☐☐

CFAs (Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Selon vous, que devrait-on améliorer ou modifier dans l'enseignement spécialisé pour une meilleure scolarisation des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ?

.....

.....

.....

.....

….....

Merci du temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Questionnaire destiné aux enseignants d'enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Vous enseignez dans une classe spécialisée:

oui/non

Dans un établissement ordinaire..... ☐☐

Dans un établissement spécialisé..... ☒☐

Pouvez-vous préciser: IES recevant des déficients auditifs et des dysphasiques

Quel diplôme avez-vous obtenu?

oui/non

Professeur des écoles (concours éducation nationale premier degré)..... ☒☐

CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Avez-vous suivi une spécialisation?

oui/non

CAPA - SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap, anciennement CAPSAIS)..... ☒☐

2CA – SH (Certificat Complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves Handicapés – second degré)..... ☐☐

CAPEJ (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Jeunes sourds)..... ☐☐

Autre: .....

.....

Si vous avez passé le CAPA – SH, pouvez-vous précisez quelle option avez-vous choisi?

oui/non

A (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants)..... ☒☐

B (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique

aux élèves aveugles ou malvoyants)..... ☐☐

C (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant)..... ☐☐

D (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives)..... ☐☐

E (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique)..... ☐☐

F (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA))..... ☐☐

G (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative)..... ☐☐

Avez-vous suivi une formation spécifique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non

☒☐

Si oui, laquelle et où?

CAPSAIS A (Lyon)

STAGE SPÉ. (Suresnes)

Souhaiteriez-vous obtenir des informations sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non

☐☒

Quels Troubles Spécifiques du Développement du Langage sont présents dans votre classe?

oui/non

Expressive (difficultés d'expression: phonologiques, lexicales, syntaxiques)..... ☒☐

Réceptive (difficultés de compréhension au premier plan)..... ☒☐

Mixte (association de difficultés expressives et réceptives)..... ☒☐

Dans votre classe, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ont-ils des troubles associés:

oui/non

Si oui, de quel type?

Troubles du comportement..... ☒ ☐

Troubles psychologiques..... ☒ ☐

Troubles de repérage dans le temps et dans l'espace..... ☒ ☐

Troubles praxiques..... ☒ ☐

Troubles mnésiques..... ☒ ☐

Déficit de l'attention/concentration ..... ☒ ☐

Hyperactivité..... ☐ ☒

Autres: Hyperémotivité

.....

Les enfants de votre classe ont-ils tous un Trouble Spécifique du Développement du Langage?

oui/non ☒ ☐

Si non, quelle pathologie présentent les autres enfants de votre classe?

oui/non

Troubles de la personnalité..... ☒ ☐

Déficience intellectuelle..... ☒ ☐

Déficience auditive..... ☒ ☐

Déficience visuelle..... ☐ ☒

Handicap moteur..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

Pouvez-vous préciser le niveau de la classe dans laquelle vous enseignez?

oui/non

CP..... ☒ ☐

CE1..... ☒ ☐

CE2..... ☒ ☐

CM1..... ☐ ☐

CM2..... ☐☐

Collège (classe: _____)..... ☐☐

Autre:.....

Votre classe comprend des élèves de quel(s) âge(s)?

10 à 12 ans

Combien y-a-t il d'élèves dans votre classe pour l'année 2010-2011?

6 élèves

S'ils sont en effectif réduit, pouvez-vous précisez en quoi cet effectif est bénéfique pour de tels enfants?

Mise en place d'une pédagogie différenciée, adaptée aux difficultés indiv.

Niveau de lecture: combien d'élèves de votre classe sont:

1/ Dans la découverte/ prélecture : .....

2/ Dans le déchiffrage:.....

3/ Dans l'accès au sens: 6

4/ Lecteurs:.....

Utilisez-vous des méthodes particulières d'apprentissage en orthographe?

oui/non

Gestes Borel-Maisonny..... ☐☒

Autre: Gestes DNP

.....

.....

En lecture:

oui/non

1/ Quelle méthode de lecture utilisez-vous?

Méthode syllabique..... ☐☐

Méthode globale..... ☐☐

Méthode semi-globale..... ☐☐

Méthode Freinet..... ☒☐

Autre: Système "D"

2/ De quel manuel de lecture vous servez-vous?

Méthode Boule et Bill.

3/ Quelles aides phonologiques utilisez-vous?

DNP ☒ ☐

Gestes Borel-Maisonny ☐ ☒

Autre: .....

En raisonnement logico-mathématique,

utilisez-vous des stratégies spécifiques? ☐ ☒

Avez-vous régulièrement recours à des supports concrets dans l'acquisition des notions logico-mathématiques ☒ ☐

Autre: .....

Pratiquez-vous une initiation à l'histoire-géographie? ☒ ☐

Utilisez-vous des stratégies spécifiques? ☒ ☐

Si oui, pouvez-vous préciser: Recherche et interpretation de documents (à la recherche d'éléments pertinents

Travaillez-vous l'espace et le temps de manière spécifique? ☐ ☒

Si oui, pouvez-vous préciser: .....

Avez-vous instauré des ateliers?

	oui/non
De peinture	☒ ☐
De musique	☒ ☐
De travaux manuels	☒ ☐
De jeux de société	☒ ☐

Autre: .....

.....

Quelles aides avez-vous mis en place en ce qui concerne l'organisation de votre classe?

oui/non

Favorisez-vous le calme, le silence et l'écoute..... ☒ ☐

Utilisez-vous des affiches synthétiques utiles à la mémorisation..... ☒ ☐

Utilisez-vous des entrées multisensorielles
(gestes, dessins, auditif, visuel, manipulation...)..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Quelles-sont les adaptations que vous avez mis en place afin de motiver l'élève et de favoriser l'estime de soi?

oui/non

Créez-vous un climat de confiance en faisant savoir à l'enfant que
ses difficultés seront prises en compte..... ☒ ☐

Faites-vous découvrir à l'élève ses domaines de compétences afin de les valoriser..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment vous exprimez-vous dans votre classe?

oui/non

Utilise-vous des gestes pour aider la compréhension Le moins possible. ☐ ☒

Si oui, lesquels: Gestes de la L.S.F. pour venir en aide à l'élève mal-entendante (sur sa demande)

Avez-vous un débit de parole ralenti..... ☒ ☐

Lisez-vous les consignes à haute voix..... ☒ ☐

Reformulez-vous si nécessaire:

De manière identique..... ☒ ☐

De manière différente..... ☒ ☐

Vous assurez-vous de la bonne compréhension..... ☒ ☐

Soutenez-vous cette activité de compréhension par des éléments paraverbaux
et des supports visuels..... ☒ ☐

Avez-vous couramment recours à l'exemple comme aide à contextualiser un propos
ou comme support à la fonction de rappel..... ☒ ☐

Marquez-vous les aspects articulatoires sans pour autant les déformer..... ☒ ☐

La prise de parole de l'enfant est-elle accompagnée, soutenue et encouragée..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment aidez-vous la compréhension écrite de l'enfant?

oui/non

Donnez-vous des documents dactylographiés..... ☒ ☐

Consignes sont-elles doublées de pictogrammes..... ☐ ☒

Avez-vous recours à l'image pour appuyer l'écrit..... ☒ ☐

Avez-vous recours à des gestes pour appuyer l'écrit..... ☐ ☒

Les textes sont-ils aérés ou fractionnés..... ☒ ☐

Utilisez-vous le surlignage..... ☒ ☐

Utilisez-vous des codes couleurs..... (peu) ☒ ☐

Donnez-vous à l'avance le texte qui sera utilisé en classe..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Quelles aides mettez-vous en place pour le travail à la maison?

oui/non

Les leçons à apprendre sont-elles dactylographiées..... ☒ ☐

Vérifiez-vous que les textes recopiés en classe sont lisibles..... ☒ ☐

Le travail à la maison est-il adapté aux objectifs définis pour l'élève..... ☒ ☐

Acceptez-vous que les devoirs effectués à la maison soient transcris par un adulte..... ☒ ☐

Donnez-vous suffisamment de temps à l'élève pour recopier les devoirs..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous la lecture oralisée?

oui/non

Prévoyez-vous un temps de préparation pour l'élève avant de lui faire lire un texte à haute voix ..... ☐ ☒

Autorisez-vous la lecture avec un outil pour suivre les lignes..... ☒ ☐

Autorisez-vous la subvocalisation (lecture à mi-voix)..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous le travail écrit de l'enfant?

oui/non

En copie:

Accentuez-vous les repères visuels..... ☒ ☐

Fractionnez-vous le texte..... ☒ ☐

Pour transcrire un texte, autorisez-vous l'utilisation:

D'un magnétophone..... ☐ ☒

D'un ordinateur..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment adaptez-vous les épreuves d'évaluation?

oui/non

Le temps est-il rallongé..... ☒ ☐

Acceptez-vous la lenteur de l'élève..... ☒ ☐

Le volume des dictées est-il diminué..... ☐ ☒

Le temps de relecture est-il important..... ☒ ☐

Posez-vous peu de questions..... ☐ ☒

Prenez-vous en compte les difficultés de l'enfant dans la notation..... ☒ ☐

Donnez-vous la possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit..... ☐ ☒

Avez-vous mis en place un système d'évaluation permettant à l'élève

de visualiser ses progrès (pourcentage de mots justes en dictée par exemple)..... ☒ ☐

Prenez-vous soin de ne pas surcharger de corrections la production écrite..... ☒ ☐

Éventuellement, rendez-vous un texte partiellement corrigé et recopié..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

En tant qu'enseignant, avez-vous des réunions fréquentes avec:

oui/non

1/ Les familles? ☐ ☒

Si oui, combien de fois par an:

2/ L'orthophoniste? ☒ ☐

Si oui, à quelle fréquence:

- Quotidiennes

3/ Avec les autres intervenants thérapeutiques?

Psychomotricien ☒ ☐

Psychologue ☒ ☐

Autre: Personnel de service, chauffeurs, (contacts réguliers)

Orientation en fin de scolarisation:

1/ Si vous enseignez dans un institut spécialisé, quelles sont les possibilités d'orientation?

	oui/non
En ULIS collège (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)	☒ ☐
En SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté)	☒ ☐
En sixième générale	☒ ☒

Autre:

2/ Si vous enseignez dans une ULIS collège, quels diplômes peuvent-ils obtenir?

	oui/non
Un Diplôme National du Brevet (DNB)	☒ ☐
Un Certificat de Formation Générale (CFG)	☒ ☐

Autre:

Quelles sont les possibilités d'orientation à la sortie de l'ULIS?

	oui/non
- En établissement ordinaire:	
LP (Lycée Professionnel)	☒ ☐
CFA (Centre de Formation d'Apprentis)	☒ ☐
ULIS lycée	☒ ☐
- En établissement spécialisé:	

SESSIP (Service d'Aide Spécialisé, de Soins et d'Insertion Professionnelle)..... ☒☐

SIPFP (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle)..... ☒☐

CFAs (Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé)..... ☒☐

Autre:.....

.....

Selon vous, que devrait-on améliorer ou modifier dans l'enseignement spécialisé pour une meilleure scolarisation des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ?

La formation continue !!!
(Une formation adaptée et pertinente)

Merci du temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Questionnaire destiné aux enseignants d'enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Vous enseignez dans une classe spécialisée:

oui/non

Dans un établissement ordinaire..... ☐☐

Dans un établissement spécialisé..... ☒☐

Pouvez-vous préciser:.....

I-E-S Les Chanterelles

Quel diplôme avez-vous obtenu?

oui/non

Professeur des écoles (concours éducation nationale premier degré)..... ☒☐

CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Avez-vous suivi une spécialisation?

oui/non

CAPA - SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap, anciennement CAPSAIS)..... ☒☐

2CA – SH (Certificat Complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves Handicapés – second degré)..... ☐☐

CAPEJ (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Jeunes sourds)..... ☐☐

Autre: .....

.....

Si vous avez passé le CAPA – SH, pouvez-vous précisez quelle option avez-vous choisi?

oui/non

A (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants)..... ☒☐

B (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique

aux élèves aveugles ou malvoyants)..... ☐☐

C (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant)..... ☐☐

D (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives)..... ☐☐

E (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique)..... ☐☐

F (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA))..... ☐☐

G (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative)..... ☐☐

Avez-vous suivi une formation spécifique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non ☒☐

Si oui, laquelle et où?

Formation interne aux Chanterelles

Souhaiteriez-vous obtenir des informations sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non ☒☐

Quels Troubles Spécifiques du Développement du Langage sont présents dans votre classe?

oui/non

Expressive (difficultés d'expression: phonologiques, lexicales, syntaxiques)..... ☐☐

Réceptive (difficultés de compréhension au premier plan)..... ☐☐

Mixte (association de difficultés expressives et réceptives)..... ☒☐

Dans votre classe, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ont-ils des troubles associés:

oui/non ☒☐

Si oui, de quel type?

Troubles du comportement..... ☐☒

Troubles psychologiques..... ☒☐

Troubles de repérage dans le temps et dans l'espace..... ☒☐

Troubles praxiques..... ☒☐

Troubles mnésiques..... ☒☐

Déficit de l'attention/concentration ..... ☒☐

Hyperactivité..... ☐☒

Autres:.....

.....

Les enfants de votre classe ont-ils tous un Trouble Spécifique du Développement du Langage?

oui/non ☐☒

Si non, quelle pathologie présentent les autres enfants de votre classe?

oui/non

Troubles de la personnalité..... ☐☐

Déficience intellectuelle..... ☐☐

Déficience auditive..... ☒☐

Déficience visuelle..... ☐☐

Handicap moteur..... ☐☐

Autre:.....

.....

Pouvez-vous préciser le niveau de la classe dans laquelle vous enseignez?

oui/non

CP..... ☒☐

CE1..... ☒☐

CE2..... ☐☐

CM1..... ☐☐

CM2..... ☐☐

Collège (classe: _____)..... ☐☐

Autre:.....

Votre classe comprend des élèves de quel(s) âge(s)?

5 élèves de 9 à 12 ans.

Combien y-a-t il d'élèves dans votre classe pour l'année 2010-2011?

.....

S'ils sont en effectif réduit, pouvez-vous précisez en quoi cet effectif est bénéfique pour de tels enfants?

individualisation et adaptation plus grande et plus efficace.

Niveau de lecture: combien d'élèves de votre classe sont:

1/ Dans la découverte/ prélecture : .....

2/ Dans le déchiffrage: 5

3/ Dans l'accès au sens: .....

4/ Lecteurs:.....

Utilisez-vous des méthodes particulières d'apprentissage en orthographe?

oui/non

Gestes Borel-Maisonny..... ☐☒

Autre: D.N.P. (Dynamique Naturelle de la Parole) Langage Parlé Complété (L.P.C pour le sourd mais les autres le font aussi)

En lecture:

oui/non

1/ Quelle méthode de lecture utilisez-vous?

Méthode syllabique..... ☒☐

Méthode globale..... ☐☐

Méthode semi-globale..... ☐☐

Méthode Freinet..... ☐☐

Autre:.....

2/ De quel manuel de lecture vous servez-vous?

De plusieurs manuels, d'histoire conte

3/ Quelles aides phonologiques utilisez-vous?

DNP ☒ ☐

Gestes Borel-Maisonny ☐ ☒

Autre:

En raisonnement logico-mathématique,

utilisez-vous des stratégies spécifiques? ☐ ☒

Avez-vous régulièrement recours à des supports concrets dans l'acquisition des notions logico-mathématiques ☒ ☐

Autre:

Pratiquez-vous une initiation à l'histoire-géographie? ☒ ☐

Utilisez-vous des stratégies spécifiques? ☐ ☒

Si oui, pouvez-vous préciser:

Travaillez-vous l'espace et le temps de manière spécifique? ☒ ☒

Si oui, pouvez-vous préciser: c'est un travail de tous les jours

Avez-vous instauré des ateliers?

	oui/non
De peinture	☐ ☒
De musique	☒ ☐
De travaux manuels	☒ ☐
De jeux de société	☒ ☐

Autre:

Quelles aides avez-vous mis en place en ce qui concerne l'organisation de votre classe?

oui/non

Favorisez-vous le calme, le silence et l'écoute ☒ ☐

Utilisez-vous des affiches synthétiques utiles à la mémorisation ☐ ☑

Utilisez-vous des entrées multisensorielles
(gestes, dessins, auditif, visuel, manipulation...) ☒ ☐

Autre:

Quelles-sont les adaptations que vous avez mis en place afin de motiver l'élève et de favoriser l'estime de soi?

oui/non

Créez-vous un climat de confiance en faisant savoir à l'enfant que
ses difficultés seront prises en compte ☒ ☐

Faites-vous découvrir à l'élève ses domaines de compétences afin de les valoriser ☒ ☐

Autre:

Comment vous exprimez-vous dans votre classe?

oui/non

Utilise-vous des gestes pour aider la compréhension ☒ ☐

Si oui, lesquels: gestes de DNP, LPC, et LSF

Avez-vous un débit de parole ralenti ☒ ☐

Lisez-vous les consignes à haute voix ☒ ☐

Reformulez-vous si nécessaire:

De manière identique ☐ ☑

De manière différente ☒ ☐

Vous assurez-vous de la bonne compréhension ☒ ☐

Soutenez-vous cette activité de compréhension par des éléments paraverbaux
et des supports visuels ☒ ☑

Avez-vous couramment recours à l'exemple comme aide à contextualiser un propos
ou comme support à la fonction de rappel ☒ ☐

Marquez-vous les aspects articulatoires sans pour autant les déformer..... ☒ ☐

La prise de parole de l'enfant est-elle accompagnée, soutenue et encouragée..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment aidez-vous la compréhension écrite de l'enfant?

	oui/non
Donnez-vous des documents dactylographiés.....	☒ ☐
Consignes sont-elles doublées de pictogrammes.....	☐ ☑
Avez-vous recours à l'image pour appuyer l'écrit... qd c'est possible.....	☒ ☑
Avez-vous recours à des gestes pour appuyer l'écrit.....	☑ ☐
Les textes sont-ils aérés ou fractionnés.....	☒ ☐
Utilisez-vous le surlignage.....	☒ ☐
Utilisez-vous des codes couleurs.....	☒ ☐
Donnez-vous à l'avance le texte qui sera utilisé en classe.....	☐ ☑

Autre:.....

.....

Quelles aides mettez-vous en place pour le travail à la maison?

	oui/non
Les leçons à apprendre sont-elles dactylographiées.....	☐ ☑
Vérifiez-vous que les textes recopiés en classe sont lisibles.....	☒ ☐
Le travail à la maison est-il adapté aux objectifs définis pour l'élève.....	☒ ☐
Acceptez-vous que les devoirs effectués à la maison soient transcris par un adulte.....	☒ ☐
Donnez-vous suffisamment de temps à l'élève pour recopier les devoirs.....	☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous la lecture oralisée?

	oui/non
Prévoyez-vous un temps de préparation pour l'élève avant de lui faire lire un texte à haute voix	☒ ☐
Autorisez-vous la lecture avec un outil pour suivre les lignes.....	☒ ☐
Autorisez-vous la subvocalisation (lecture à mi-voix).....	☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous le travail écrit de l'enfant?

oui/non

En copie:

Accentuez-vous les repères visuels..... ☒ ☐

Fractionnez-vous le texte..... ☒ ☐

Pour transcrire un texte, autorisez-vous l'utilisation:

D'un magnétophone..... ☐ ☒

D'un ordinateur..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment adaptez-vous les épreuves d'évaluation?

oui/non

Le temps est-il rallongé..... ☐ ☒

Acceptez-vous la lenteur de l'élève..... ☒ ☐

Le volume des dictées est-il diminué..... ☒ ☐

Le temps de relecture est-il important..... ☒ ☐

Posez-vous peu de questions..... ☐ ☒

Prenez-vous en compte les difficultés de l'enfant dans la notation..... ☒ ☐

Donnez-vous la possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit..... ☐ ☒

Avez-vous mis en place un système d'évaluation permettant à l'élève
de visualiser ses progrès (pourcentage de mots justes en dictée par exemple)..... ☐ ☒

Prenez-vous soin de ne pas surcharger de corrections la production écrite..... ☒ ☐

Éventuellement, rendez-vous un texte partiellement corrigé et recopié..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

En tant qu'enseignant, avez-vous des réunions fréquentes avec:

oui/non

1/ Les familles? ☐ ☒

Si oui, combien de fois par an:

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous le travail écrit de l'enfant?

oui/non

En copie:

Accentuez-vous les repères visuels..... ☒ ☐

Fractionnez-vous le texte..... ☒ ☐

Pour transcrire un texte, autorisez-vous l'utilisation:

D'un magnétophone..... ☐ ☒

D'un ordinateur..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment adaptez-vous les épreuves d'évaluation?

oui/non

Le temps est-il rallongé..... ☐ ☒

Acceptez-vous la lenteur de l'élève..... ☒ ☐

Le volume des dictées est-il diminué..... ☒ ☐

Le temps de relecture est-il important..... ☒ ☐

Posez-vous peu de questions..... ☐ ☒

Prenez-vous en compte les difficultés de l'enfant dans la notation..... ☒ ☐

Donnez-vous la possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit..... ☐ ☒

Avez-vous mis en place un système d'évaluation permettant à l'élève
de visualiser ses progrès (pourcentage de mots justes en dictée par exemple)..... ☐ ☒

Prenez-vous soin de ne pas surcharger de corrections la production écrite..... ☒ ☐

Éventuellement, rendez-vous un texte partiellement corrigé et recopié..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

En tant qu'enseignant, avez-vous des réunions fréquentes avec:

oui/non

1/ Les familles? ☐ ☒

Si oui, combien de fois par an:

2/ L'orthophoniste? ☒ ☐

Si oui, à quelle fréquence:

Elles sont sur le lieu de travail.

3/ Avec les autres intervenants thérapeutiques?

Psychomotricien..... ☐ ☐

Psychologue..... ☐ ☐

Autre:.....

.....

Orientation en fin de scolarisation:

1/ Si vous enseignez dans un institut spécialisé, quelles sont les possibilités d'orientation?

oui/non

En ULIS collège (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)..... ☒ ☐

En SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté)..... ☐ ☒

En sixième générale..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

2/ Si vous enseignez dans une ULIS collège, quels diplômes peuvent-ils obtenir?

oui/non

Un Diplôme National du Brevet (DNB)..... ☐ ☐

Un Certificat de Formation Générale (CFG)..... ☐ ☐

Autre:.....

.....

Quelles sont les possibilités d'orientation à la sortie de l'ULIS?

oui/non

- En établissement ordinaire:

LP (Lycée Professionnel)..... ☐ ☐

CFA (Centre de Formation d'Apprentis)..... ☐ ☐

ULIS lycée..... ☐ ☐

- En établissement spécialisé:

SESSIP (Service d'Aide Spécialisé, de Soins et d'Insertion Professionnelle)..... ☐☐

SIPFP (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle)..... ☐☐

CFAs (Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Selon vous, que devrait-on améliorer ou modifier dans l'enseignement spécialisé pour une meilleure scolarisation des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ?

Plus de prise en charge éducative (et non pédagogique) et la ouverture très tôt sur le monde du travail.

.....

.....

Merci du temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

IES les chaudercelles

Questionnaire destiné aux enseignants d'enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Vous enseignez dans une classe spécialisée:

oui/non

Dans un établissement ordinaire..... ☐ ☒

Dans un établissement spécialisé..... ☒ ☐

Pouvez-vous préciser:.....

.....

Quelle diplôme avez-vous obtenu?

oui/non

Professeur des écoles (concours éducation nationale premier degré)..... ☐ ☒

CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré)..... ☐ ☒

Autre:..... Educateur spécialisé .....

.....

Avez-vous suivi une spécialisation?

oui/non

CAPA - SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap, anciennement CAPSAIS)..... ☐ ☒

2CA – SH (Certificat Complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves Handicapés – second degré)..... ☐ ☒

CAPEJ (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Jeunes sourds)..... ☐ ☒

Autre: .....

.....

Si vous avez passé le CAPA – SH, pouvez-vous précisez quelle option avez-vous choisi?

oui/non

A (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants)..... ☐ ☒

B (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique

aux élèves aveugles ou malvoyants)..... ☐☒

C (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant)..... ☐☒

D (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives)..... ☐☒

E (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique)..... ☐☒

F (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA))..... ☐☒

G (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative)..... ☐☒

Avez-vous suivi une formation spécifique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non ☒☐

Si oui, laquelle et où?

formation en interne

Seminaire sur Centre référent des langage

Souhaiteriez-vous obtenir des informations sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non ☐☒

Quels Troubles Spécifiques du Développement du Langage sont présents dans votre classe?

oui/non

Expressive (difficultés d'expression: phonologiques, lexicales, syntaxiques)..... ☒☐

Réceptive (difficultés de compréhension au premier plan)..... ☒☐

Mixte (association de difficultés expressives et réceptives)..... ☒☐

Dans votre classe, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ont-ils des troubles associés:

oui/non

☒ ☐

Si oui, de quel type?

Troubles du comportement..... ☐ ☒

Troubles psychologiques..... ☐ ☒

Troubles de repérage dans le temps et dans l'espace..... ☒ ☐

Troubles praxiques..... ☐ ☒

Troubles mnésiques..... ☐ ☒

Déficit de l'attention/concentration ..... ☒ ☐

Hyperactivité..... ☒ ☐

Autres:.....

.....

Les enfants de votre classe ont-ils tous un Trouble Spécifique du Développement du Langage?

oui/non

☐ ☒

Si non, quelle pathologie présentent les autres enfants de votre classe?

oui/non

Troubles de la personnalité..... ☐ ☒

Déficience intellectuelle..... ☐ ☒

Déficience auditive..... ☒ ☐

Déficience visuelle..... ☐ ☒

Handicap moteur..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Pouvez-vous préciser le niveau de la classe dans laquelle vous enseignez?

oui/non

CP..... ☐ ☒

CE1..... ☒ ☐

CE2..... ☐ ☒

CM1..... ☐ ☒

CM2..... ☐☐

Collège (classe: _____)..... ☐☐

Autre:.....

Votre classe comprend des élèves de quel(s) âge(s)?

entre 9 et 11 ans

Combien y-a-t il d'élèves dans votre classe pour l'année 2010-2011?

7

S'ils sont en effectif réduit, pouvez-vous précisez en quoi cet effectif est bénéfique pour de tels enfants?

.....

.....

Niveau de lecture: combien d'élèves de votre classe sont:

1/ Dans la découverte/ prélecture : 1

2/ Dans le déchiffrage: 2

3/ Dans l'accès au sens: 2

4/ Lecteurs: 2

Utilisez-vous des méthodes particulières d'apprentissage en orthographe?

oui/non

Gestes Borel-Maisonny..... ☐☒

Autre: D.V.P

.....

.....

En lecture:

oui/non

1/ Quelle méthode de lecture utilisez-vous?

Méthode syllabique..... ☐☐

Méthode globale..... ☐☐

Méthode semi-globale..... ☐☐

Méthode Freinet..... ☐☐

Autre:.....

.....

2/ De quel manuel de lecture vous servez-vous?

.....

3/ Quelles aides phonologiques utilisez-vous?

DNP..... ☒ ☐

Gestes Borel-Maisonny..... ☐ ☒

Autre: .....

.....

En raisonnement logico-mathématique,

utilisez-vous des stratégies spécifiques?..... ☐ ☐

Avez-vous régulièrement recours à des supports concrets dans l'acquisition des notions logico-mathématiques..... ☐ ☐

Autre:.....

.....

Pratiquez-vous une initiation à l'histoire-géographie?..... ☐ ☐

Utilisez-vous des stratégies spécifiques?..... ☐ ☐

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Travaillez-vous l'espace et le temps de manière spécifique?..... ☐ ☐

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Avez-vous instauré des ateliers?

oui/non

De peinture ..... ☒ ☐

De musique ..... ☒ ☐

De travaux manuels ..... ☒ ☐

De jeux de société..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Quelles aides avez-vous mis en place en ce qui concerne l'organisation de votre classe?

oui/non

Favorisez-vous le calme, le silence et l'écoute..... ☒ ☐

Utilisez-vous des affiches synthétiques utiles à la mémorisation..... ☒ ☐

Utilisez-vous des entrées multisensorielles
(gestes, dessins, auditif, visuel, manipulation...)..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Quelles-sont les adaptations que vous avez mis en place afin de motiver l'élève et de favoriser l'estime de soi?

oui/non

Créez-vous un climat de confiance en faisant savoir à l'enfant que
ses difficultés seront prises en compte..... ☒ ☐

Faites-vous découvrir à l'élève ses domaines de compétences afin de les valoriser..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment vous exprimez-vous dans votre classe?

oui/non

Utilise-vous des gestes pour aider la compréhension..... ☒ ☐

Si oui, lesquels:.....

.....

Avez-vous un débit de parole ralenti..... ☒ ☐

Lisez-vous les consignes à haute voix..... ☒ ☐

Reformulez-vous si nécessaire:

De manière identique..... ☐ ☒

De manière différente..... ☒ ☐

Vous assurez-vous de la bonne compréhension..... ☒ ☐

Soutenez-vous cette activité de compréhension par des éléments paraverbaux
et des supports visuels..... ☐ ☒

Avez-vous couramment recours à l'exemple comme aide à contextualiser un propos
ou comme support à la fonction de rappel..... ☒ ☐

Marquez-vous les aspects articulatoires sans pour autant les déformer..... ☐ ☒

La prise de parole de l'enfant est-elle accompagnée, soutenue et encouragée..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment aidez-vous la compréhension écrite de l'enfant?

oui/non

Donnez-vous des documents dactylographiés..... ☐ ☒

Consignes sont-elles doublées de pictogrammes..... ☐ ☒

Avez-vous recours à l'image pour appuyer l'écrit..... ☒ ☐

Avez-vous recours à des gestes pour appuyer l'écrit..... ☐ ☒

Les textes sont-ils aérés ou fractionnés..... ☒ ☐

Utilisez-vous le surlignage..... ☐ ☒

Utilisez-vous des codes couleurs..... ☒ ☐

Donnez-vous à l'avance le texte qui sera utilisé en classe..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

Quelles aides mettez-vous en place pour le travail à la maison?

oui/non

Les leçons à apprendre sont-elles dactylographiées..... ☐ ☒

Vérifiez-vous que les textes recopiés en classe sont lisibles..... ☐ ☒

Le travail à la maison est-il adapté aux objectifs définis pour l'élève..... ☒ ☐

Acceptez-vous que les devoirs effectués à la maison soient transcris par un adulte..... ☒ ☐

Donnez-vous suffisamment de temps à l'élève pour recopier les devoirs..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous la lecture oralisée?

oui/non

Prévoyez-vous un temps de préparation pour l'élève avant de lui faire lire un texte à haute voix ..... ☐ ☒

Autorisez-vous la lecture avec un outil pour suivre les lignes..... ☒ ☐

Autorisez-vous la subvocalisation (lecture à mi-voix)..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous le travail écrit de l'enfant?

oui/non

En copie:

Accentuez-vous les repères visuels..... ☒ ☐

Fractionnez-vous le texte..... ☒ ☐

Pour transcrire un texte, autorisez-vous l'utilisation:

D'un magnétophone..... ☐ ☒

D'un ordinateur..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment adaptez-vous les épreuves d'évaluation?

oui/non

Le temps est-il rallongé..... ☒ ☐

Acceptez-vous la lenteur de l'élève..... ☒ ☐

Le volume des dictées est-il diminué..... ☒ ☐

Le temps de relecture est-il important..... ☒ ☐

Posez-vous peu de questions..... ☐ ☒

Prenez-vous en compte les difficultés de l'enfant dans la notation..... ☐ ☒

Donnez-vous la possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit..... ☐ ☒

Avez-vous mis en place un système d'évaluation permettant à l'élève

de visualiser ses progrès (pourcentage de mots justes en dictée par exemple)..... ☒ ☐

Prenez-vous soin de ne pas surcharger de corrections la production écrite..... ☐ ☒

Éventuellement, rendez-vous un texte partiellement corrigé et recopié..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

En tant qu'enseignant, avez-vous des réunions fréquentes avec:

oui/non

1/ Les familles?

☐ ☒

Si oui, combien de fois par an:

.....

2/ L'orthophoniste? ☒☐

Si oui, à quelle fréquence:

.....

3/ Avec les autres intervenants thérapeutiques?

Psychomotricien..... ☒☐

Psychologue..... ☒☐

Autre:.....

.....

Orientation en fin de scolarisation:

1/ Si vous enseignez dans un institut spécialisé, quelles sont les possibilités d'orientation?

oui/non

En ULIS collège (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)..... ☒☐

En SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté)..... ☐☒

En sixième générale..... ☐☒

Autre:.....

.....

2/ Si vous enseignez dans une ULIS collège, quels diplômes peuvent-ils obtenir?

oui/non

Un Diplôme National du Brevet (DNB)..... ☐☐

Un Certificat de Formation Générale (CFG)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Quelles sont les possibilités d'orientation à la sortie de l'ULIS?

oui/non

- En établissement ordinaire:

LP (Lycée Professionnel)..... ☐☐

CFA (Centre de Formation d'Apprentis)..... ☐☐

ULIS lycée..... ☐☐

- En établissement spécialisé:

SESSIP (Service d'Aide Spécialisé, de Soins et d'Insertion Professionnelle)..... ☐☐

SIPFP (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle)..... ☐☐

CFAs (Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Selon vous, que devrait-on améliorer ou modifier dans l'enseignement spécialisé pour une meilleure scolarisation des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ?

.....

.....

.....

.....

.....

Merci du temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Questionnaire destiné aux enseignants d'enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Vous enseignez dans une classe spécialisée:

oui/non

Dans un établissement ordinaire..... ☐☐

Dans un établissement spécialisé..... ☒☐

Pouvez-vous préciser:..... IES les chanterelles .....

.....

Quel diplôme avez-vous obtenu?

oui/non

Professeur des écoles (concours éducation nationale premier degré)..... ☒☐

CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Avez-vous suivi une spécialisation?

oui/non

CAPA - SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap, anciennement CAPSAIS)..... ☒☐

2CA – SH (Certificat Complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves Handicapés – second degré)..... ☐☐

CAPEJ (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Jeunes sourds)..... ☐☐

Autre: .....

.....

Si vous avez passé le CAPA – SH, pouvez-vous précisez quelle option avez-vous choisi?

oui/non

A (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants)..... ☒☐

B (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique

aux élèves aveugles ou malvoyants)..... ☐☐

C (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant)..... ☐☐

D (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives)..... ☒☐

E (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique)..... ☐☐

F (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA))..... ☐☐

G (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative)..... ☐☐

Avez-vous suivi une formation spécifique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non

☐☒

Si oui, laquelle et où?

.....

.....

Souhaiteriez-vous obtenir des informations sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non

☒☐

Quels Troubles Spécifiques du Développement du Langage sont présents dans votre classe?

oui/non

Expressive (difficultés d'expression: phonologiques, lexicales, syntaxiques)..... ☒☐

Réceptive (difficultés de compréhension au premier plan)..... ☒☐

Mixte (association de difficultés expressives et réceptives)..... ☒☐

Dans votre classe, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ont-ils des troubles associés:

oui/non ☒☐

Si oui, de quel type?

Troubles du comportement..... ☒☐

Troubles psychologiques..... ☒☐

Troubles de repérage dans le temps et dans l'espace..... ☒☐

Troubles praxiques..... ☒☐

Troubles mnésiques..... ☒☐

Déficit de l'attention/concentration ..... ☒☐

Hyperactivité..... ☐☒

Autres:.....

.....

Les enfants de votre classe ont-ils tous un Trouble Spécifique du Développement du Langage?

oui/non ☐☒

Si non, quelle pathologie présentent les autres enfants de votre classe?

oui/non

Troubles de la personnalité..... ☒☐

Déficience intellectuelle..... ☒☐

Déficience auditive..... ☒☐

Déficience visuelle..... ☐☒

Handicap moteur..... ☐☒

Autre:.....

.....

Pouvez-vous préciser le niveau de la classe dans laquelle vous enseignez?

oui/non

CP..... ☒☐

CE1..... ☐☐

CE2..... ☐☐

CM1..... ☐☐

CM2..... ☐☐

Collège (classe: _____)..... ☐☐

Autre:..... Maternelle / CP. .....

Votre classe comprend des élèves de quel(s) âge(s)?

..... de 5 à 7 ans .....

Combien y-a-t il d'élèves dans votre classe pour l'année 2010-2011?

..... 6 élèves .....

S'ils sont en effectif réduit, pouvez-vous précisez en quoi cet effectif est bénéfique pour de tels enfants?

..... il permet un suivi personnalisé et une attention particulière pour chacun.

Niveau de lecture: combien d'élèves de votre classe sont:

1/ Dans la découverte/ prélecture : ..... 1 .....

2/ Dans le déchiffrage:..... 5 .....

3/ Dans l'accès au sens: ..... 5 .....

4/ Lecteurs:..... — .....

Utilisez-vous des méthodes particulières d'apprentissage en orthographe?

oui/non

Gestes Borel-Maisonny..... ☒☐

Autre:..... DNP .....

.....

.....

En lecture:

oui/non

1/ Quelle méthode de lecture utilisez-vous?

Méthode syllabique..... ☒☐

Méthode globale..... ☒☐

Méthode semi-globale..... ☐☐

Méthode Freinet..... ☐☐

Autre:..... la méthode des Alphas .....

.....

2/ De quel manuel de lecture vous servez-vous?

Sami et Julie / Léo et Léa / divers albums pour en général

3/ Quelles aides phonologiques utilisez-vous?

DNP..... ☒ ☐

Gestes Borel-Maisonny..... ☒ ☐

Autre: .....

.....

En raisonnement logico-mathématique,

utilisez-vous des stratégies spécifiques? Manipulation ☒ ☐

Avez-vous régulièrement recours à des supports concrets dans l'acquisition des notions logico-mathématiques..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Pratiquez-vous une initiation à l'histoire-géographie?..... ☒ ☐

Utilisez-vous des stratégies spécifiques?..... ☒ ☐

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Travaillez-vous l'espace et le temps de manière spécifique?..... ☒ ☐

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Avez-vous instauré des ateliers?

	oui/non
De peinture	☐ ☐
De musique	☐ ☐
De travaux manuels	☒ ☐
De jeux de société.....	☒ ☐
Autre: découverte du monde, mémorisation.....	

Quelles aides avez-vous mis en place en ce qui concerne l'organisation de votre classe?

	oui/non
Favorisez-vous le calme, le silence et l'écoute	☒ ☐
Utilisez-vous des affiches synthétiques utiles à la mémorisation	☒ ☐
Utilisez-vous des entrées multisensorielles (gestes, dessins, auditif, visuel, manipulation...)	☒ ☐

Autre: Instauration de rituels (date, emploi du temps, météo, quoi de neuf...)

Quelles-sont les adaptations que vous avez mis en place afin de motiver l'élève et de favoriser l'estime de soi?

	oui/non
Créez-vous un climat de confiance en faisant savoir à l'enfant que ses difficultés seront prises en compte	☒ ☐
Faites-vous découvrir à l'élève ses domaines de compétences afin de les valoriser	☐ ☒

Autre:

Comment vous exprimez-vous dans votre classe?

	oui/non
Utilise-vous des gestes pour aider la compréhension	☒ ☐

Si oui, lesquels: DNP

Avez-vous un débit de parole ralenti	☒ ☐
Lisez-vous les consignes à haute voix	☒ ☐

Reformulez-vous si nécessaire:

De manière identique	☒ ☐
De manière différente	☒ ☐
Vous assurez-vous de la bonne compréhension	☒ ☐
Soutenez-vous cette activité de compréhension par des éléments paraverbaux et des supports visuels	☒ ☐
Avez-vous couramment recours à l'exemple comme aide à contextualiser un propos ou comme support à la fonction de rappel	☒ ☐

Marquez-vous les aspects articulatoires sans pour autant les déformer..... ☒ ☐

La prise de parole de l'enfant est-elle accompagnée, soutenue et encouragée..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment aidez-vous la compréhension écrite de l'enfant?

oui/non

Donnez-vous des documents dactylographiés..... ☒ ☐

Consignes sont-elles doublées de pictogrammes..... ☒ ☐

Avez-vous recours à l'image pour appuyer l'écrit..... ☒ ☐

Avez-vous recours à des gestes pour appuyer l'écrit..... ☒ ☐

Les textes sont-ils aérés ou fractionnés..... ☒ ☐

Utilisez-vous le surlignage..... ☒ ☐

Utilisez-vous des codes couleurs..... ☒ ☐

Donnez-vous à l'avance le texte qui sera utilisé en classe..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

Quelles aides mettez-vous en place pour le travail à la maison?

oui/non

Les leçons à apprendre sont-elles dactylographiées..... ☒ ☐

Vérifiez-vous que les textes recopiés en classe sont lisibles..... ☒ ☐

Le travail à la maison est-il adapté aux objectifs définis pour l'élève..... ☒ ☐

Acceptez-vous que les devoirs effectués à la maison soient transcris par un adulte..... ☒ ☐

Donnez-vous suffisamment de temps à l'élève pour recopier les devoirs..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous la lecture oralisée?

oui/non

Prévoyez-vous un temps de préparation pour l'élève avant de lui faire lire un texte à haute voix ..... ☐ ☒

Autorisez-vous la lecture avec un outil pour suivre les lignes..... ☒ ☐

Autorisez-vous la subvocalisation (lecture à mi-voix)..... ☐ ☒

Autre: la lecture d'un texte est toujours précédée d'une étude précise et méticuleuse des mots qui constituent le texte.

Comment facilitez-vous le travail écrit de l'enfant?

	oui/non
En copie:	
Accentuez-vous les repères visuels	☒ ☐
Fractionnez-vous le texte	☒ ☐
Pour transcrire un texte, autorisez-vous l'utilisation:	
D'un magnétophone	☐ ☒
D'un ordinateur	☐ ☒

Autre: une couleur différente pour chaque partie à écrire (phrase ou paragraphe)

Comment adaptez-vous les épreuves d'évaluation?

	oui/non
Le temps est-il rallongé	☒ ☐
Acceptez-vous la lenteur de l'élève	☒ ☐
Le volume des dictées est-il diminué	☐ ☒
Le temps de relecture est-il important	☒ ☐
Posez-vous peu de questions	☐ ☐
Prenez-vous en compte les difficultés de l'enfant dans la notation	☒ ☐
Donnez-vous la possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit	☒ ☐
Avez-vous mis en place un système d'évaluation permettant à l'élève de visualiser ses progrès (pourcentage de mots justes en dictée par exemple)	☐ ☒
Prenez-vous soin de ne pas surcharger de corrections la production écrite	☒ ☐
Éventuellement, rendez-vous un texte partiellement corrigé et recopié	☐ ☒

Autre:

En tant qu'enseignant, avez-vous des réunions fréquentes avec:

	oui/non
1/ Les familles?	☒ ☐

Si oui, combien de fois par an:

.....

2/ L'orthophoniste? ☒ ☐

Si oui, à quelle fréquence:

.....

3/ Avec les autres intervenants thérapeutiques?

Psychomotricien..... ☒ ☐

Psychologue..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Orientation en fin de scolarisation:

1/ Si vous enseignez dans un institut spécialisé, quelles sont les possibilités d'orientation?

oui/non

En ULIS collège (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)..... ☒ ☐

En SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté)..... ☐ ☒

En sixième générale..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

2/ Si vous enseignez dans une ULIS collège, quels diplômes peuvent-ils obtenir?

oui/non

Un Diplôme National du Brevet (DNB)..... ☐ ☐

Un Certificat de Formation Générale (CFG)..... ☐ ☐

Autre:.....

.....

Quelles sont les possibilités d'orientation à la sortie de l'ULIS?

oui/non

- En établissement ordinaire:

LP (Lycée Professionnel)..... ☒ ☐

CFA (Centre de Formation d'Apprentis)..... ☒ ☐

ULIS lycée..... ☒ ☐

- En établissement spécialisé:

SESSIP (Service d'Aide Spécialisé, de Soins et d'Insertion Professionnelle)..... ☐☐

SIPFP (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle)..... ☐☐

CFAs (Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé)..... ☐☐

Autre:.....

.....

Selon vous, que devrait-on améliorer ou modifier dans l'enseignement spécialisé pour une meilleure scolarisation des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ?

Plus de formation sur les TSDL -
Plus de conseils sur l'enseignement
que nous devons leur donner -

Merci du temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Questionnaire destiné aux enseignants d'enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage (TSDL)

Vous enseignez dans une classe spécialisée:

oui/non

Dans un établissement ordinaire..... ☒ ☐

Dans un établissement spécialisé..... ☐ ☒

Pouvez-vous préciser:..... collège . classe ULIS .....

.....

Quel diplôme avez-vous obtenu?

oui/non

Professeur des écoles (concours éducation nationale premier degré)..... ☒ ☐

CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré)..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

Avez-vous suivi une spécialisation?

oui/non

CAPA - SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap, anciennement CAPSAIS)..... ☒ ☐

2CA – SH (Certificat Complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves Handicapés – second degré)..... ☐ ☐

CAPEJ (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Jeunes sourds)..... ☐ ☐

Autre: .....

.....

Si vous avez passé le CAPA – SH, pouvez-vous précisez quelle option avez-vous choisi?

oui/non

A (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique

aux élèves sourds et malentendants)..... ☒ ☐

B (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants)..... ☐ ☒

C (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant)..... ☐ ☒

D (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives)..... ☐ ☒

E (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique)... ☐ ☒

F (enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA))..... ☐ ☒

G (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative)..... ☐ ☒

Avez-vous suivi une formation spécifique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non

☐ ☒

Si oui, laquelle et où?

.....

.....

Souhaiteriez-vous obtenir des informations sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage?

oui/non

☒ ☐

Quels Troubles Spécifiques du Développement du Langage sont présents dans votre classe?

oui/non

Expressive (difficultés d'expression: phonologiques, lexicales, syntaxiques)..... ☒ ☐

Réceptive (difficultés de compréhension au premier plan)..... ☒ ☐

Mixte (association de difficultés expressives et réceptives)..... ☒ ☐

Dans votre classe, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ont-ils des troubles associés:

oui/non

☒ ☐

Si oui, de quel type?

Troubles du comportement..... ☐ ☒

Troubles psychologiques..... ☒ ☐

Troubles de repérage dans le temps et dans l'espace..... ☒ ☐

Troubles praxiques..... ☒ ☐

Troubles mnésiques..... ☒ ☐

Déficit de l'attention/concentration ..... ☒ ☐

Hyperactivité..... ☐ ☒

Autres:.....

.....

Les enfants de votre classe ont-ils tous un Trouble Spécifique du Développement du Langage?

oui/non

☒ ☐

Si non, quelle pathologie présentent les autres enfants de votre classe?

oui/non

Troubles de la personnalité..... ☐ ☐

Déficience intellectuelle..... ☐ ☐

Déficience auditive..... ☐ ☐

Déficience visuelle..... ☐ ☐

Handicap moteur..... ☐ ☐

Autre:.....

Pouvez-vous préciser le niveau de la classe dans laquelle vous enseignez?

	oui/non
CP	☐
CE1	☐
CE2	☐
CM1	☐
CM2	☐
Collège (classe: ULiS)	☒
Autre:	

Votre classe comprend des élèves de quel(s) âge(s)?

de 12 à 15 ans

Combien y-a-t il d'élèves dans votre classe pour l'année 2010-2011?

10 élèves

S'ils sont en effectif réduit, pouvez-vous précisez en quoi cet effectif est bénéfique pour de tels enfants?

Plus de temps réservé pour chacun.
Enseignement plus adapté car on connaît mieux les élèves.

Niveau de lecture: combien d'élèves de votre classe sont:

1/ Dans la découverte/ prélecture :

2/ Dans le déchiffrage: 1

3/ Dans l'accès au sens: 1

4/ Lecteurs: 8

Utilisez-vous des méthodes particulières d'apprentissage en orthographe?

	oui/non
Gestes Borel-Maisonny	☒
Autre:	

.....

.....

En lecture:

oui/non

1/ Quelle méthode de lecture utilisez-vous?

Méthode syllabique ⇒ pour 1 élève ☒ ☐

Méthode globale ☐ ☐

Méthode semi-globale ☐ ☐

Méthode Freinet ☐ ☐

Autre:.....

.....

2/ De quel manuel de lecture vous servez-vous?

Lire avec Léo et Léa

3/ Quelles aides phonologiques utilisez-vous?

DNP ☐ ☒

Gestes Borel-Maisonny ☐ ☒

Autre: .....

.....

En raisonnement logico-mathématique,

utilisez-vous des stratégies spécifiques? ☒ ☐

Avez-vous régulièrement recours à des supports concrets dans l'acquisition des notions logico-mathématiques ☒ ☐

Autre:.....

.....

Pratiquez-vous une initiation à l'histoire-géographie? ☒ ☐

Utilisez-vous des stratégies spécifiques? ☐ ☒

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Travaillez-vous l'espace et le temps de manière spécifique? ☐ ☒

Si oui, pouvez-vous préciser:.....

.....

Avez-vous instauré des ateliers?

oui/non

De peinture ..... ☐ ☒

De musique ..... ☐ ☐

De travaux manuels ..... ☐ ☐

De jeux de société..... ☐ ☐

Autre:.....

.....

Quelles aides avez-vous mis en place en ce qui concerne l'organisation de votre classe?

oui/non

Favorisez-vous le calme, le silence et l'écoute..... ☒ ☐

Utilisez-vous des affiches synthétiques utiles à la mémorisation..... ☒ ☐

Utilisez-vous des entrées multisensorielles

(gestes, dessins, auditif, visuel, manipulation...)..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Quelles-sont les adaptations que vous avez mis en place afin de motiver l'élève et de favoriser l'estime de soi?

oui/non

Créez-vous un climat de confiance en faisant savoir à l'enfant que

ses difficultés seront prises en compte..... ☒ ☐

Faites-vous découvrir à l'élève ses domaines de compétences afin de les valoriser..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment vous exprimez-vous dans votre classe?

oui/non

Utilise-vous des gestes pour aider la compréhension..... ☐ ☒

Si oui, lesquels:.....

.....

Avez-vous un débit de parole ralenti..... ☒ ☐

Lisez-vous les consignes à haute voix..... ☒ ☐

Reformulez-vous si nécessaire:

De manière identique..... ☐ ☒

De manière différente..... ☒ ☐

Vous assurez-vous de la bonne compréhension..... ☒ ☐

Soutenez-vous cette activité de compréhension par des éléments paraverbaux et des supports visuels..... ☒ ☐

Avez-vous couramment recours à l'exemple comme aide à contextualiser un propos ou comme support à la fonction de rappel..... ☒ ☐

Marquez-vous les aspects articulatoires sans pour autant les déformer..... ☐ ☒

La prise de parole de l'enfant est-elle accompagnée, soutenue et encouragée..... ☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment aidez-vous la compréhension écrite de l'enfant?

oui/non

Donnez-vous des documents dactylographiés..... ☒ ☐

Consignes sont-elles doublées de pictogrammes..... ☐ ☒

Avez-vous recours à l'image pour appuyer l'écrit..... ☒ ☐

Avez-vous recours à des gestes pour appuyer l'écrit..... ☐ ☒

Les textes sont-ils aérés ou fractionnés..... ☒ ☐

Utilisez-vous le surlignage..... ☒ ☐

Utilisez-vous des codes couleurs..... ☒ ☐

Donnez-vous à l'avance le texte qui sera utilisé en classe..... ☐ ☒

Autre:.....

.....

Quelles aides mettez-vous en place pour le travail à la maison?

	oui/non
Les leçons à apprendre sont-elles dactylographiées..... parfois	☐ ☒
Vérifiez-vous que les textes recopiés en classe sont lisibles.....	☒ ☐
Le travail à la maison est-il adapté aux objectifs définis pour l'élève.....	☒ ☐
Acceptez-vous que les devoirs effectués à la maison soient transcris par un adulte.....	☒ ☐
Donnez-vous suffisamment de temps à l'élève pour recopier les devoirs.....	☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous la lecture oralisée?

	oui/non
Prévoyez-vous un temps de préparation pour l'élève avant de lui faire lire un texte à haute voix	☐ ☒
Autorisez-vous la lecture avec un outil pour suivre les lignes.....	☒ ☐
Autorisez-vous la subvocalisation (lecture à mi-voix).....	☒ ☐

Autre:.....

.....

Comment facilitez-vous le travail écrit de l'enfant?

	oui/non
En copie:	
Accentuez-vous les repères visuels.....	☒ ☐
Fractionnez-vous le texte.....	☒ ☐
Pour transcrire un texte, autorisez-vous l'utilisation:	
D'un magnétophone.....	☐ ☒
D'un ordinateur.....	☒ ☐

Autre: utilisation de l'adulte comme "secrétaire"

.....

Comment adaptez-vous les épreuves d'évaluation?

oui/non

Le temps est-il rallongé.....→ libre ☒ ☐

Acceptez-vous la lenteur de l'élève..... ☒ ☐

Le volume des dictées est-il diminué.....→ je ne fais pas l'orthographe C'est ma collège - ☐ ☐

Le temps de relecture est-il important..... ☐ ☒

Posez-vous peu de questions..... ☒ ☐

Prenez-vous en compte les difficultés de l'enfant dans la notation..... ☒ ☐

Donnez-vous la possibilité de passer par l'oral en cas d'échec à l'écrit..... ☒ ☐

Avez-vous mis en place un système d'évaluation permettant à l'élève de visualiser ses progrès (pourcentage de mots justes en dictée par exemple)..... ☐ ☒

Prenez-vous soin de ne pas surcharger de corrections la production écrite..... ☒ ☐

Éventuellement, rendez-vous un texte partiellement corrigé et recopié..... ☒ ☐

Autre:.....→ aide de l'adulte qui lit les consignes et écrit sous la dictée de l'élève.

En tant qu'enseignant, avez-vous des réunions fréquentes avec:

oui/non

1/ Les familles? ☐ ☒

Si oui, combien de fois par an:

.....

2/ L'orthophoniste? ☒ ☐

Si oui, à quelle fréquence:

.....à la demande.....

3/ Avec les autres intervenants thérapeutiques?

Psychomotricien..... ☐ ☐

Psychologue.....à la demande..... ☐ ☐

Autre:.....

.....

Orientation en fin de scolarisation:

1/ Si vous enseignez dans un institut spécialisé, quelles sont les possibilités d'orientation?

	oui/non
En ULIS collège (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)	☐
En SEGPA (Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté)	☐
En sixième générale	☐

Autre:.....

.....

2/ Si vous enseignez dans une ULIS collège, quels diplômes peuvent-ils obtenir?

	oui/non
Un Diplôme National du Brevet (DNB)	☒
Un Certificat de Formation Générale (CFG)	☒

Autre:.....

.....

Quelles sont les possibilités d'orientation à la sortie de l'ULIS?

	oui/non
- En établissement ordinaire:	
LP (Lycée Professionnel)	☒
CFA (Centre de Formation d'Apprentis)	☒
ULIS lycée	☒
- En établissement spécialisé:	
SESSIP (Service d'Aide Spécialisé, de Soins et d'Insertion Professionnelle)	☒
SIPFP (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle)	☒
CFAs (Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé)	☒

Autre:.....

.....

Selon vous, que devrait-on améliorer ou modifier dans l'enseignement spécialisé pour une meilleure scolarisation des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ?

En ayant davantage de moyens techniques
→ magnétophone / dictaphone -
→ logiciel de correction, type medialexis.

RESUME DE QUATRIEME DE COUVERTURE

Les dysphasies ou Troubles Spécifiques du Développement du Langage (TSDL) correspondent à un trouble structurel sévère du développement du langage oral qui toucherait 1% des enfants scolarisés en France.

La scolarisation met ces enfants face à un défi majeur: le maniement de la langue orale, l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul. Lorsque ces notions ne sont pas acquises, cela génère des retards cumulés et des déficits pouvant impliquer un échec scolaire et social.

Dans ce mémoire, nous nous sommes demandés quel était le fonctionnement d'une scolarisation adaptée à ces enfants dans des classes spécialisées. Existe-t-il des méthodes particulières d'apprentissage ? Quelles sont les spécificités de l'enseignement spécialisé ? Quelles sont les possibilités d'orientation ?

Ainsi, après un rappel théorique sur les Troubles Spécifiques du Développement du Langage, notre étude a été réalisée grâce à un questionnaire destiné aux cinq enseignants de classes spécialisées de Nice. Cette recherche vise à mettre en évidence les spécificités d'une scolarisation spécialisée, adaptée à des enfants présentant des Troubles Spécifiques du Développement du Langage dans la région des Alpes-Maritimes.

Mots clés: Dysphasie – Troubles – Enseignement – Enquête – Enfants et adolescents (de 6 à 16 ans) – Spécifiques - Développement – Langage