



**HAL**  
open science

# Notion de jeu en maternelle chez l'enfant dysphasique

Marie Danton

► **To cite this version:**

Marie Danton. Notion de jeu en maternelle chez l'enfant dysphasique. Education. 2017. dumas-01696941

**HAL Id: dumas-01696941**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01696941>**

Submitted on 31 Jan 2018

**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.

*DANTON MARIE*

**Centre de Mont-Saint-Aignan**

**UNIVERSITÉ DE ROUEN**

**ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN**

**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

Année 2016-2017

*NOTION DE JEU EN MATERNELLE CHEZ L'ENFANT DYSPHASIQUE*

Sous la direction de : **DIANE BEDOIN**

## Remerciements

---

Je remercie ma famille et mon amie pour leur soutien, leurs conseils et leurs nombreuses relectures.

Merci également aux enseignantes qui ont répondu à mes questions et m'ont permis de mener à bien ce mémoire ainsi qu'aux élèves dysphasiques.

Merci à mes collègues de l'école du Hamelet qui m'ont écoutée et qui ont montré beaucoup d'intérêt et de curiosité suite à la présentation de ce travail.

Enfin, je tiens à remercier Madame Bedoin, ma directrice de mémoire qui m'a laissé le temps nécessaire pour venir au bout de cet écrit et qui a su me mettre en confiance.

## Table des matières

Table des matières .....	1
Partie théorique.....	7
<i>I. La dysphasie développementale</i> .....	7
<i>A. Terminologie et définition</i> .....	7
a) Terminologie .....	7
b) Définitions.....	7
c) Diagnostic.....	8
<i>B. Sémiologie et classification des dysphasies</i> .....	11
a) Le modèle de Crosson (1995) .....	11
b) La classification de Heuzy, Gérard et Dugas (1990).....	11
<i>C. Langage oral, langage écrit : les principaux troubles</i> .....	14
<i>D. Hypothèses originelles de la dysphasie développementale</i> .....	15
a) L'hypothèse perceptive .....	15
b) L'hypothèse d'un déficit de la mémoire de travail .....	16
c) L'hypothèse phonologique .....	16
d) L'hypothèse des capacités de traitement limitées .....	16
e) L'hypothèse d'un déficit grammatical spécifique .....	16
<i>E. Les mécanismes biologiques à l'origine</i> .....	17
a) Aspects génétiques .....	17
b) Aspects neurologiques .....	17
<i>F. Les troubles associés à la dysphasie</i> .....	18
a) Troubles cognitifs.....	18
b) Troubles psychomoteurs.....	19
c) Troubles comportementaux .....	19
d) Troubles de la perception auditive, visuelle, tactile .....	19
<i>G. Besoins éducatifs des enfants dysphasiques</i> .....	20
a) Définition de l'école.....	20
b) Adaptations et inclusion à l'école .....	20
<i>II. La notion de jeu</i> .....	21
<i>A. Terminologie et définitions</i> .....	21
a) Terminologie .....	22
b) Définitions .....	22

<i>B. Théorisation du jeu d'un point de vue psychanalytique</i> .....	24
a) Le jeu perçu par Mélanie Klein .....	24
b) Le jeu vu par Winnicott.....	24
<i>C. Jeu symbolique</i> .....	26
a) La fonction symbolique (Piaget et Wallon).....	26
b) Conduite symbolique du jeu de fiction.....	27
c) Le jeu de la bobine (Freud) .....	27
<i>D. Les fonctions du jeu d'un point de vue pédagogique</i> .....	28
a) Les différentes étapes .....	28
b) Les classifications du jeu.....	29
Problématique et hypothèse de travail.....	33
<i>I. Problématique</i> .....	33
<i>II. Hypothèse</i> .....	33
Partie méthodologique.....	33
<i>I. Le dispositif expérimental</i> .....	33
<i>A. Les lieux</i> .....	33
<i>B. La population</i> .....	34
<i>C. Méthodes d'enquête</i> .....	35
a) L'observation.....	35
b) L'entretien .....	36
<i>D. Conditions de déroulement</i> .....	36
a) Cas des observations .....	36
b) Cas des entretiens .....	37
c) Types d'analyse de contenu .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<i>E. Difficultés rencontrées</i> .....	38
a) Dans le cadre des observations.....	38
b) Dans le cadre des entretiens .....	39
<i>I. Résultats bruts</i> .....	40
<i>A. Observations</i> .....	40
<i>B. Entretiens</i> .....	44
<i>II. Interprétation/analyse des résultats</i> .....	54
<i>A. Observations</i> .....	54
<i>B. Analyse croisée</i> .....	67
Conclusion.....	69

Bibliographie.....	70
Sitographie .....	72
Annexes.....	72
1) Guide d'entretien.....	72
2) Grille d'observation.....	75
3) Observation enfant P. grande section de maternelle suspicion de dysphasie .....	79
4) Observation enfant O. grande section de maternelle diagnostiquée dysphasique .....	85
5) Observation enfant M. CM2 diagnostiqué dysphasique.....	90
6) Retranscription de l'entretien avec l'enseignante A de l'enfant O. en CP .....	96
5) Retranscription de l'entretien avec l'enseignante B de l'enfant P. grand section de maternelle	102
6) Entretien avec enseignante C classe de CM2- enfant M . de 11 ans .....	106

## Introduction : du thème au sujet

La singularité de chacun nous permet de parler de société riche et diversifiée. Depuis toujours, cette hétérogénéité existe dans chaque instance sociale. Intéressons-nous à une instance sociale primordiale : l'école. Au sein de cette dernière, les petits êtres humains se façonnent, se définissent à travers leurs ressemblances mais surtout leurs différences. Cependant, pour que ces différences ne soient pas vécues comme de l'exclusion, il faut mettre en place des pédagogies de différenciation favorisant, au contraire, l'inclusion. En effet, nous constatons que certains élèves ont des besoins éducatifs particuliers (BEP), terminologie employée officiellement depuis la loi du 11 février 2005. Depuis 1975, il n'y avait guère eu de loi sur les droits des personnes handicapées. Par conséquent, cette loi est très importante et nécessite que l'on s'y attarde. Nous pouvons énumérer les principaux axes et avancées pour illustrer ce propos. Cette loi s'oriente donc sur l'accueil des personnes handicapées, tout comme sur le droit à la compensation, les ressources, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité mais également sur la citoyenneté et participation à la vie sociale. C'est pourquoi, en tant que future enseignante, il me semble indispensable de me former, me renseigner, d'acquérir le plus d'outils possibles, pour transmettre les savoirs de façon adaptée à l'ensemble des élèves ; c'est à-dire, en incluant ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ainsi, en tant qu'étudiante en Master deuxième et dernière année « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », j'ai décidé d'intégrer le groupe de mémoire s'intéressant à l'enfance et au handicap et, par conséquent, à l'accueil à l'école ordinaire de ces enfants. En effet, avant de m'orienter vers ce master MEEF, j'ai d'abord fait une licence de psychologie. Cette licence m'a beaucoup intéressée et m'a permis d'acquérir des notions dans ce domaine et d'avoir une plus grande ouverture d'esprit. Une des unités d'enseignement optionnelles portant sur les situations de handicap m'a, notamment, beaucoup plu. Etudier la psychologie a été pour moi très formateur et utile. De plus, j'ai également passé le concours pour devenir orthophoniste il y a maintenant quelques années. Malgré un échec, je continue à être sensible et intéressée par ce domaine. Or, orthophonistes comme psychologues travaillent en collaboration avec les enseignants. Leur public commun que sont les enfants les rapproche. Mon parcours personnel et professionnel explique donc ce choix de thème de mémoire.

Mon thème de mémoire est la notion de jeu à l'école maternelle chez l'enfant dysphasique.

Pourquoi est-ce la dysphasie qui a retenu mon attention et pas un autre trouble ? Il se trouve que j'ai dans mes connaissances une jeune fille d'une vingtaine d'année que j'ai vu grandir et qui est atteinte de dysphasie. Nous étions dans les mêmes écoles (de la maternelle au collège) et nous étions amenées à nous voir à l'extérieur du cadre scolaire. Il est vrai que je me suis toujours demandé d'où venait son trouble, quel avenir lui était réservé compte tenu de ses difficultés et pourquoi elle était atteinte de dysphasie alors que ses quatre frères n'avaient aucune difficulté.

La dysphasie est un trouble du développement sévère se manifestant par une structuration déviante, lente, disharmonieuse de la parole et du langage oral. Notons que cette pathologie semblerait concerner 1% des enfants scolarisés en France. Ce trouble, qui est décrit comme spécifique au langage, nous interroge malgré tout, au-delà de cet aspect linguistique. En effet, la clinique souligne que la plupart des enfants dysphasiques présentent de nombreux autres troubles cognitifs qui ont des répercussions à différents plans : social, familial mais également scolaire. Cognitivement, ces élèves se trouvent en décalage avec les autres élèves au niveau du langage, verbal et non verbal. L'information perçue n'est pas traitée de façon séquentielle chez ces derniers. Ce qui nous amène à dire que la dysphasie n'est pas purement linguistique mais se caractérise par un trouble plus général du traitement de l'information.

Ainsi, à l'école, la présence d'un élève dysphasique, dès leur plus jeune âge, demande une attention particulière, une adaptation quant aux modes de transmission des savoirs de l'enseignant. Comment transmettre les savoirs fondamentaux, en tant qu'enseignants, aux élèves dysphasiques ?

En maternelle, le jeu qui a une place importante au niveau des apprentissages, du développement, nous questionne chez l'enfant dysphasique. En effet, jouer est sans limite quant à l'imagination et ne respecte pas toujours un ordre précis, une structuration séquentielle. Le jeu révèle l'utilisation du symbolisme, du « faire semblant » qui est primordial au niveau du développement de l'enfant et qui s'acquiert en grande partie à l'école maternelle. Il implique également le langage verbal et non verbal. Ce travail est organisé en trois parties :

Tout d'abord, une partie théorique abordera les concepts de la dysphasie développementale et la notion du jeu notamment comme mode d'apprentissage. Ensuite, une partie méthodologique permettra de présenter le protocole expérimental mis en place pour tester nos hypothèses. Puis, une partie exposera les principaux résultats. Enfin la dernière



partie sera consacrée à la discussion de notre protocole et de nos résultats ainsi qu'à la conclusion de notre travail.

## **Partie théorique**

### ***I. La dysphasie développementale***

#### ***A. Terminologie et définition***

##### **a) Terminologie**

Nous comptons aujourd'hui bon nombre de terminologies pour décrire les déficits spécifiques du développement du langage qui apparaissent chez des enfants sans retard mental et exempts de troubles neurologiques. En effet, se sont succédés des termes tels que « *dysphasie développementale* » mais également « *aphasie congénitale* » en passant par « *aphasie développementale* ». Dans la littérature internationale, ces terminologies se sont vues évincées par le terme de « *Trouble Spécifique du Langage* » (TSL) ou « *Specific Language Impairment* » (SLI). Toutefois, en France, dans le milieu clinique, le terme de « *dysphasie développementale* » reste le plus employé. C'est pourquoi nous conservons cette appellation. Par ailleurs, dans la littérature anglo-saxonne, on utilise le terme SLI pour qualifier les altérations du langage chez l'enfant de façon globale. Par conséquent, un enfant dysphasique et un enfant qui présente un simple retard de langage ne seront pas distingués au niveau de la terminologie dans cette littérature anglo-saxonne.

##### **b) Définitions**

Pour définir la dysphasie, la plupart des auteurs présentent une définition par exclusion, soulignant les symptômes que l'enfant ne rencontre pas. Pour Benton (1964) et Gérard (1991), il s'agit d'« *un déficit grave et durable du développement de la production et/ou de la compréhension de la parole et du langage, en l'absence d'autres dyscapacités susceptibles de rendre compte de ces difficultés, telles que la surdité, la d ficiency mentale, des troubles neuro-moteurs, des troubles graves de la communication comme l'autisme ou une situation de privation sociale aiguë* » (p. ?). Selon les classifications internationales, les troubles spécifiques du développement du langage expressifs, d'une part, et mixtes (réceptif/expressif), d'autre part, sont regroupés sous la rubrique « *troubles du développement*

*psychologique* » dans la CIM 10 (1992-1994) et « *troubles de la communication* » dans le DSM-IV-TR (2003). Ces troubles existent en l'absence d'un trouble envahissant du développement, d'un retard mental, d'une anomalie neurologique, d'un problème moteur impactant sur la parole, d'un déficit sensoriel ou d'une carence de l'environnement. Par conséquent, le DSM-IV-TR reste très global, ne permettant pas d'isoler une entité dysphasique. Ici, nous pouvons souligner que les troubles du développement du langage toucheraient entre 3 et 7 % des enfants d'âge scolaire, donc dès l'école maternelle (cycle 1). Or, les troubles ne persisteront que pour un dixième d'entre eux. Ces derniers seront diagnostiqués dysphasiques au-delà de 6 ans. Cet âge est dit limite en neuropsychiatrie pour poser un diagnostic clinique de dysphasie (Gérard, 1992).

### c) Diagnostic

Les définitions préalablement citées ont posé problème et ont été remises en question un certain nombre de fois par des auteurs aux pensées divergentes. Elles sont toujours discutables. Le diagnostic de dysphasie est difficile à poser, il faut tenir compte de nombreux critères et surtout être attentif à ne pas confondre ce dernier avec d'autres pathologies. Cependant, la majorité des cliniciens et chercheurs travaillant dans le domaine de la dysphasie ont retenu et fait émerger des critères diagnostiques. Ainsi, pour poser un diagnostic de dysphasie, il faut passer par deux étapes indispensables. Premièrement, il faut éliminer les autres pathologies susceptibles de correspondre aux symptômes de l'enfant, nous appelons cette phase le diagnostic négatif. Dans un second temps, il faut mettre en évidence un certain nombre de symptômes relevant de la pathologie de l'enfant. Ici nous parlons du diagnostic positif.

➤ *Les critères de diagnostic négatifs (Léonard, 1998) :*

- Logopédique : à travers ce critère, nous cherchons à différencier un retard de langage et une dysphasie. La dynamique quant à la progression est totalement différente. La dysphasie s'observe dans la durée et engendre des déviations dans les mécanismes langagiers alors qu'un retard langagier va s'estomper assez rapidement avec un traitement orthophonique parfois nécessaire : « *on peut attribuer la dysphasie à l'atteinte du cadre linguistique et le retard simple à l'atteinte du contenu. Nous faisons alors de la dysphasie un trouble*

*structurel, ce qui explique la permanence du déficit, et du retard simple un trouble fonctionnel, résultant d'un mauvais remplissage du cadre » (Gérard, 1991, p. ?)*

- Auditif : il faut vérifier si l'enfant n'a pas une déficience auditive plutôt qu'une dysphasie. Un enfant malentendant ou sourd se trouve souvent dans un mutisme, une absence de communication, une aphasie du langage. En effet, son incapacité à entendre les autres et soi-même ne lui permet pas d'accéder au langage oral.
- Psychologique : les psychoses infantiles et dysharmonies évolutives doivent être détectées car elles pourraient être confondues avec une dysphasie au vu des troubles de la communication qu'elles génèrent. Observer l'enfant dans ses interactions, dans ses jeux, est très important pour les déceler.
- Autisme : chez l'enfant autiste, il existe une altération très importante des interactions sociales. Les communications verbales et non-verbales sont atteintes. L'enfant autiste, à l'opposé de l'enfant dysphasique, ne cherche pas à partager ses plaisirs. Son jeu n'a pas de sens à nos yeux, n'est ni communicatif, ni structuré, ni structurant. L'enfant autiste est étranger aux modes de communication habituels : il ne regarde pas l'Autre, sauf parfois à la dérobée, ne sourit pas, n'a pas de mimiques imitatives, pas de mouvement d'anticipation
- Déficience intellectuelle : Ici, il y a une pauvreté au niveau de la pensée symbolique de l'enfant, cela va se ressentir au travers de ses dessins, de ses jeux, du contenu de son discours, etc. L'enfant présentant une déficience intellectuelle va se réfugier dans le mimétisme.

Se reporter à l'anamnèse est un réflexe qu'il faut avoir en tant qu'orthophoniste mais également pour tous professionnels prenant en charge l'enfant dysphasique. En outre, l'enseignant, ou l'adulte référent de façon quotidienne pour l'enfant, doit s'intéresser à l'anamnèse pour avoir une démarche cohérente d'inclusion. En effet, il faut rechercher les

possibles antécédents familiaux de troubles du langage et/ou des apprentissages, s'intéresser particulièrement à l'histoire du trouble, noter les âges d'apparition des premiers mots et des premières phrases, ect

➤ *Les critères de diagnostic positifs*

Les marqueurs de déviance décrits par Gérard (1998) ne sont retrouvés à aucun moment de l'évolution normale du langage et sont caractéristiques d'un trouble structurel langagier. Gérard en distingue six que nous allons détailler ci-dessous. Les chercheurs considèrent un individu comme étant dysphasique lorsqu'au moins trois de ces marqueurs sont reconnus.

- Les troubles d'évocation lexicale : il s'agit d'une difficulté d'accès au signifiant alors que ce dernier appartient au lexique réceptif. Ils se manifestent par une lenteur d'évocation, un manque du mot comblé par des paraphrasies sémantiques, phonémiques ou des périphrases.
- Le trouble d'encodage syntaxique : il est responsable d'un agrammatisme ou d'une dyssyntaxie. L'enfant ne respecte pas l'organisation et l'ordre des mots dans une phrase, omet les mots fonctionnels et utilise préférentiellement les formes verbales infinitives.
- L'hypospontanéité : l'enfant présente un manque d'initiation verbale. Les productions orales sont pauvres et souvent réduites à des phrases minimales, le seul biais du canal verbal.
- Une dissociation automatico-volontaire : l'enfant ne peut produire volontairement un mouvement, un mot qu'il peut, en revanche, produire spontanément.
- Le trouble de compréhension verbale : il s'agit d'une altération des capacités de compréhension allant parfois jusqu'à une réelle agnosie auditive (cas des dysphasies réceptives). Dans les formes de dysphasie expressive, même si la compréhension est supérieure à l'expression, elle n'est jamais totalement préservée.

## *B. Sémiologie et classification des dysphasies*

Parler de dysphasie développementale, c'est nommer un trouble spécifique observable au niveau de la structure même du langage. Nous pouvons rappeler que la dysphasie engendre des perturbations au niveau d'un ou des aspects linguistiques.

Comme il est peu fréquent, voire même rare, qu'un enfant dysphasique présente tous les symptômes de la dysphasie, nous constatons qu'il existe plusieurs classifications regroupant les symptômes dominants. Parmi ces classifications, on compte celle d'Ajuriaguerra (1973), celle de Rapin et Allen (1983, 1988) qui considèrent la dysphasie développementale comme une pathologie subtile du système nerveux central, et celle de Le Heuzey, Gérard et Dugas (1990) qui constitue une adaptation du modèle de Crosson (1985). Nous allons détailler ces dernières.

### **a) Le modèle de Crosson (1995)**

Pour comprendre ce modèle, il faut revenir sur la dynamique de traduction qui s'effectue entre le décodage et l'encodage. Le modèle de Crosson nous explique la programmation de l'encodage dans le cas de la dysphasie. Cette dernière s'effectue au niveau des centres corticaux antérieurs, grâce à deux modules : d'une part, le centre formulateur (contenu sémantique et syntaxique) et, d'autre part, le centre programmeur (séquence des opérations d'actualisation de ce contenu). Certaines parties du cerveau assurent la réception et la compréhension du langage, ce sont les centres postérieurs. Ainsi le décodage, qui permet de mettre du sens aux mots entendus, a lieu. Les centres sous-corticaux assurent la cohérence des actions des centres précédents, tant au moment de la programmation que de la réalisation de l'acte langagier. Par ailleurs, des systèmes de contrôle phonologique et sémantique sont également présents.

### **b) La classification de Heuzey, Gérard et Dugas (1990)**

- **Le syndrome phonologique-syntaxique**

C'est la forme de dysphasie la plus fréquemment rencontrée. Ici, nous constatons une faille quant à la jonction formulation-programmation. Les enfants dysphasiques sont tout à fait capables de recevoir l'information mais rencontrent de grandes difficultés quant à la

reformulation, à l'expression d'une forme de réponse. Quand l'enfant produit, nous constatons une réelle pauvreté lexicale et syntaxique, et une lenteur au niveau du débit de parole. On peut même parfois parler de productions verbales inintelligibles. L'organisation des sons est archaïque. Cela altère donc le processus d'échange, de communication. Pour pallier ces difficultés, la gestuelle et les mimiques sont beaucoup employées par l'enfant dysphasique. Ils ont recours à des méthodes de substitution face à ce syndrome phonologique-syntaxique. Il y a pourtant une conscience syntaxique.

Par ailleurs, l'anamnèse de ces enfants nous livre souvent un phénomène transgénérationnel quant aux troubles du langage et des déviances développementales pour l'enfant dysphasique. L'examen met en évidence des difficultés de réalisation de gestes fins surtout séquentiels impliquant la face, les lèvres et la langue et des difficultés psychomotrices plus générales. Globalement, les difficultés de production verbale correspondent à des difficultés de même intensité dans la réalisation d'actes moteurs séquentiels.

#### • **Le trouble de production phonologique**

Ici, l'expression est touchée. En effet, malgré un débit de parole que nous pouvons caractériser de normal, le discours est absolument inintelligible. Lorsqu'un enfant est atteint de trouble de production phonologique, il n'y a pas systématiquement de déformations dans les productions langagières. De plus, il n'est pas dans la simplification comme dans le syndrome phonologique syntaxique. Le déficit porte ici sur le contrôle de la production phonologique et non sur la programmation de la mise en chaîne verbale. L'enfant éprouve de grandes difficultés dans le placement de ses différents organes bucco-phonatoires. Par conséquent, l'émission des sons est difficile. Cette défaillance du contrôle se constate à d'autres niveaux : discursif, c'est-à-dire que l'enfant a du mal à procéder par le raisonnement, par l'analyse ; l'évocation lexicale avec de nombreuses conduites d'approche. Ces enfants sont par ailleurs, très conscients de leurs troubles, ce qui les amène à éviter la communication verbale car celle-ci est très coûteuse en énergie. Ce sont des enfants contrôlés, des « *économistes mesurés* ».

#### • **La dysphasie réceptive**

Dans le cas d'une dysphasie réceptive, l'enfant entend mais ne comprend pas l'objet entendu. Il n'arrive pas à décoder l'information, c'est au niveau de la communication orale qu'il est face à des obstacles. On peut comparer son comportement à celui d'un enfant sourd.

C'est la compréhension qui est la plus atteinte, l'expression de ces enfants est quant à elle présente même si pauvre, peu informative et plaquée par reproduction des quelques mots compris. Le langage de surface peut d'ailleurs faire illusion. En effet, le langage spontané ne révèle pas toujours les difficultés expressives de l'enfant. A l'inverse, si on l'oriente sur un sujet précis, lui demandant de mobiliser un langage adapté, on observe un réel blocage. Dyssyntaxie, manque du mot, paraphrasies phonémiques, verbales, confusions phonémiques en répétition en sont la conséquence. Dans le cas d'une intelligence dite « normale », l'enfant s'accommode de ce trouble. Effectivement, il s'adapte grâce à son environnement qui lui offre des supports visuels. Cependant, nous observons des séquelles indéniables dans le passage à l'écrit et dans la conception de phrases complexes.

#### • **Les dysphasies mnésiques ou lexicales syntaxiques**

Dans ce type de dysphasie, le problème du manque de mots qui s'associe à une difficulté à contextualiser le discours et s'aider de cette contextualisation est majeur. Cela invalide l'enfant qui a conscience de son trouble. Ce dernier est un trouble du système de contrôle sémantique. Le volet expressif est très touché surtout en expression dirigée. Comme nous l'avons dit précédemment, l'enfant est conscient de son trouble, par conséquent, il va réduire ses productions. C'est un mécanisme de défense. Les difficultés portent également sur la compréhension orale et écrite, du fait des capacités de catégorisation sémantique limitées.

#### • **La dysphasie sémantique-pragmatique ou « cocktail party syndrome »**

Il s'agit d'un trouble de la fonction de formulation. Les auteurs font un lien avec l'autisme lors d'un cas de dysphasie sémantique-pragmatique. En effet, nous pouvons justifier cette association par le fait que, ici, ce ne sont pas les aspects formels du langage qui sont atteints mais les aspects fonctionnels. Les enfants qui présentent ce trouble font illusion grâce au langage spontané dans la plupart des cas. Ils en sont capables car leur développement phonologique et syntaxique est peu touché. Cependant, lors d'une situation de langage dirigé, ces mêmes enfants rencontrent des difficultés majeures. Ils ne sont pas capables de traiter l'information avec l'étayage attendu et ne semblent pas parvenir à choisir les mots et les structures des phrases les plus appropriés. Leur discours est incohérent, manque de pragmatisme, de pertinence. Il est compliqué de tenir une conversation avec ces derniers, car il y a une anarchie du discours : tour de parole, contexte, questions adéquates, etc. En outre, l'enfant n'a pas conscience de son trouble.

### *C. Langage oral, langage écrit : les principaux troubles*

Un enfant dysphasique rencontre des troubles du langage oral dès son plus jeune. Ces troubles précoces affectent le langage dans différents domaines : la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe, la pragmatique. Ces domaines sont moteurs lors des apprentissages, domaines que l'on retrouve très distinctement à l'école. Plusieurs auteurs et chercheurs se sont intéressés à ces troubles, qu'ils soient spécifiques au langage oral ou au langage écrit. Voici ce que nous pouvons en retenir.

Selon Billard et al. (1996), au niveau du langage oral, plus l'enfant dysphasique grandit, plus ses difficultés sont spécifiques et ciblées sur la phonologie et / ou la syntaxe. En effet, des déficits dans des tâches phonologiques complexes ont été mis en évidence chez les enfants dysphasiques d'âge préscolaire jusqu'à 15 ans (Bird et al. 1995, Bishop et Clarkson 2003). Par exemple, si dans une classe de grande section de maternelle, on demande à Lisa, élève dysphasique, d'aller se ranger quand elle entendra un mot commençant par le même son que la première lettre de son prénom (ce que l'on entend, « licorne », « livre »), elle rencontrera des difficultés.

Selon Bishop et Clarkson (2003), ce sont les déficits de vocabulaire et de segmentation du langage oral qui sont les plus marqués. C'est vers l'âge de 23 mois que les premiers mots, que l'on peut plus qualifier de substantifs, se font remarquer. (Trauner, Wulfeck, Tallal et Hesselink, 2000). D'un point de vue lexical, on constate une grande pauvreté quant aux verbes (Rice et Bode, 1993). Cela génère donc des difficultés syntaxiques car une phrase n'est que si elle possède un verbe, ce mot qui représente l'action. Ces déficits de vocabulaire découleraient de difficultés d'apprentissage de nouveaux mots. Multiplier les essais, laisser plus de temps à l'enfant dysphasique (Gray 2004, 2006) qu'aux autres enfants est donc nécessaire, notamment dans le cadre scolaire.

Au plan syntaxique, comme évoqué précédemment, l'enfant dysphasique est confronté à des difficultés importantes. Face à ces dernières, il va simplifier les structures (Hewitt et al. 2005) même si des lacunes sont encore très nettement identifiables en ce qui concerne l'utilisation des verbes, des pronoms mais également dans le maniement de la séquence d'une phrase (mettre les mots dans le bon ordre) (Hansson, Nettelbladt et Leonard, 2000).



Concernant les troubles du **langage écrit**, on souligne une atteinte du décodage, de la compréhension du propos même/du contenu et de la reconnaissance des mots. Nous pouvons préciser que ces troubles se repèrent également chez l'enfant dyslexique (Bishop et Snowling, 2004).

Ainsi, nous pouvons aussi nous intéresser à la lecture qui est une compétence ne pouvant s'acquérir indépendamment du langage écrit. En outre, dans le cas de la dysphasie, des troubles de la lecture se constatent. En effet, ils seraient liés aux difficultés phonologiques. L'entrée dans la lecture est compliquée quand on sait que l'enfant dysphasique ne segmente pas ou mal le langage oral et qu'il n'accède pas mentalement aux représentations phonologiques. Ces déficits entravent la mise en place des correspondances grapho-phonémiques (Bird et al. 1995) et ce d'autant plus chez les enfants présentant une dysphasie phonologique-syntaxique. Par conséquent, l'apprentissage de la lecture est souvent compromis. Bishop et Adams (1990) puis Billard, Loisel, Gillet et Ballanger (1989) ont montré qu'environ 75% des enfants présentant ce type de trouble à 5 ans, éprouvaient des difficultés orthographiques ainsi qu'en lecture trois années plus tard. Effectivement à 8 ans, l'enfant est « normalement » en début de cycle 3 (CE2 ou CM1) et est dans l'approfondissement de ses compétences de lecture et d'orthographe. Certains auteurs comme Bishop (année ?) ou Snowling (année ?), ont posé l'hypothèse que la dysphasie et la dyslexie développementale ne seraient en fait qu'un seul et même trouble s'exprimant de façon différente. Cette hypothèse reste discutable.

#### *D. Hypothèses originelles de la dysphasie développementale*

Les auteurs abordant ce vaste sujet qu'est la dysphasie n'ont pas fini d'alimenter les débats quant à l'origine de ce trouble. Les causes sont diverses et variées. Il y a autant de dysphasies que d'enfants dysphasiques. Des hypothèses peuvent cependant être émises. C'est, en effet, ce qu'on fait certains auteurs désirant remettre en cause les critères diagnostiques. Aujourd'hui, les hypothèses principales sont d'ordre perceptivo-moteur, cognitif et linguistique.

##### **a) L'hypothèse perceptive**

Des recherches révèlent que les enfants dysphasiques présentent, pour certains, des difficultés de perception des stimuli auditifs verbaux et non verbaux. Bishop (2004) évoque

également un retard de maturation du cortex auditif. Ces difficultés perceptives joueraient un rôle dans le mauvais traitement phonologique et causeraient des irrégularités quant à la morphosyntaxique à partir de l'input verbal.

#### **b) L'hypothèse d'un déficit de la mémoire de travail**

Baddeley et Gathercole (1990) et Montgomery (2000) parlent d'un lien de causalité entre le déficit linguistique et le déficit mnésique. Pour eux, ce lien existe car pour un bon développement linguistique il faut être capable de mémoriser de façon phonologique, ce qui n'est souvent pas le cas chez les enfants dysphasiques.

#### **c) L'hypothèse phonologique**

Pour Chiat (2001), Joanisse et Seidenberg (1998), c'est parce que l'enfant rencontre des déficits phonologiques qu'il est dysphasique et non l'inverse. Ici, les conséquences de ces difficultés sont doubles. Tout d'abord, les difficultés phonologiques empêcheraient la segmentation correcte de l'input langagier. C'est-à-dire que l'enfant n'accède pas à la hiérarchisation linguistique adéquate au niveau du facteur d'impulsion qui permet l'action de langage. Par conséquent, le fait d'extraire des régularités phonologiques, lexicales et grammaticales est difficile.

#### **d) L'hypothèse des capacités de traitement limitées**

Léonard (1998) pense qu'il y a un ralentissement de la vitesse de traitement général dans la dysphasie. Ce dernier porterait préjudice aux enfants dysphasiques car il leur serait moins facile d'entrer dans les apprentissages langagiers notamment la morphologie grammaticale qui est déjà une notion compliquée pour tous les enfants.

#### **e) L'hypothèse d'un déficit grammatical spécifique**

Selon certains auteurs, l'accord grammatical serait le déficit principal dans la dysphasie (Clahsen, 1989). D'autres s'accordent pour dire qu'il s'agirait plutôt d'un déficit général pour l'ensemble des morphèmes (éléments indécomposables) grammaticaux (Gopnik, 1990). Ou encore, pour certains, la dysphasie résulterait de perturbations dans l'ordre des

mots ce qui générerait un déficit au niveau de la composante syntaxique de la grammaire. Face à une telle diversité explicative, nous pouvons affirmer avec certitude que la dysphasie est multiple. Parler d'un trouble dysphasique n'est donc pas pertinent, il en existe autant que d'individus atteints par le trouble. Les explications concernant la cause de la dysphasie sont donc infinies. Les professionnels qui côtoient un enfant dysphasique, (enseignant, orthophoniste, psychologue, psychomotricien, etc.) ont pour rôle de prendre en compte le trouble dans son individualité et d'agir en conséquence.

### *E. Les mécanismes biologiques à l'origine*

#### **a) Aspects génétiques**

Certains auteurs soulignent le fait que les troubles dysphasiques sembleraient se transmettre, qu'un facteur héréditaire serait notable. Le cas de familles ayant des troubles du langage nous prouve cet aspect génétique. Fisher et coll. (1998), après l'analyse d'études, nous parlent même d'une anomalie chromosomique chez ces familles fortement touchées par la dysphasie. Par ailleurs, la majorité des études ont constaté une prévalence du trouble chez les garçons d'autant plus si la mère est elle-même atteinte de dysphasie.

#### **b) Aspects neurologiques**

Il faut s'intéresser à la localisation des fonctions pour comprendre les aspects neurologiques de la dysphasie. En effet, les études, en s'attardant sur cette localisation, se sont aperçues que la présence de dysfonctionnements était identifiable. En effet, on observe des anomalies au niveau de la symétrie hémisphérique du cerveau. (Plante et al., 1991 ; Duvelleroy-Hommet et al. 1995 ; Gauger et al., 1997). On expliquerait ces anomalies dès la vie embryonnaire de l'enfant. Les neurones auraient migré de façon déviante vers l'hémisphère gauche créant donc une perturbation au niveau des capacités d'apprentissage. L'enfant dysphasique utiliserait donc plus son hémisphère droit pour combler ses lacunes. (Cohen et al., 1991). Cependant, l'hémisphère droit traite de façon plus globale l'information perçue, c'est pourquoi le traitement séquentiel de l'information est compliqué chez le dysphasique.

## *F. Les troubles associés à la dysphasie*

Si la dysphasie a pour caractéristique principale des troubles linguistiques, on observe également, chez ces mêmes enfants, des déficits se manifestant dans d'autres domaines du développement.

### **a) Troubles cognitifs**

Tout d'abord, les enfants dysphasiques auraient de grandes difficultés à accéder au symbolisme, aux représentations mentales. En effet, il est compliqué pour eux de construire ces représentations pourtant essentielles et d'accéder à l'abstraction. Pour s'exprimer et comprendre une situation, ils ont besoin de mots concrets. (Kamhi et al., 1984).

Leurs capacités de mémoire sont aussi défaillantes, de nombreuses études le soulignent. Mémoriser de façon séquentielle est une difficulté importante dans leur développement cognitif. On explique cette difficulté en grande partie par leur développement lexical plus pauvre que celui des autres enfants du même âge. Van Weendenburg et al. (2006) illustrent ce propos avec une tâche de reconstruction de l'ordre sériel. Selon Van der Lely (1973) et Tallal et Piercy (1991), la mémoire à court terme de « l'ordre sériel » serait également affectée chez les enfants atteints de dysphasie. Cette défaillance s'affirme elle aussi par la comparaison avec les pairs de même âge et est en lien causal avec le développement phonologique et lexical de l'enfant dysphasique.

Nous pouvons également parler des performances en répétition de non-mots des enfants dysphasiques. Ici, Gathercole et Baddeley (1990) ont démontré que chez ces enfants, elles sont inférieures à celles d'enfants plus jeunes de même niveau linguistique, ce qui amène à penser à un déficit de mémoire de travail phonologique. Ces performances en répétition de non-mots sont un réel indicateur quant à la détection de TSL (Weismer et al., 2000).

Cependant, les difficultés de mémoire de travail que rencontrent les enfants dysphasiques ne sont pas isolées. En effet, même si d'autres compétences sont mieux maîtrisées, elles semblent toujours fragiles tout comme la mémoire de travail. Pour illustrer ce propos, nous pouvons nous appuyer sur des recherches qui révèlent de meilleures capacités de

mémoire visuelle que de mémoire de travail même si toutefois elles restent moins bonnes que chez d'autres enfants du même âge. On peut également s'intéresser à la mémoire visuospatiale qui nous amène à constater un trouble du traitement séquentiel qui se doublerait d'une difficulté particulière de la programmation d'activités séquentielles. Les troubles de la séquentialité entraînent souvent un trouble de la perception du temps et de l'espace (Ajuriaguerra, 1972 ; Aimard, 1972). En effet, l'enfant est en difficulté lorsqu'il doit s'organiser dans les événements de son quotidien qui demande le respect d'un ordre chronologique. Ainsi, de lui-même, l'enfant dysphasique va trouver un système de remédiation qu'on appelle l'élaboration d'une routine. Pour lui, les concepts temporels (aujourd'hui, demain, hier, maintenant, plus tard...) sont insignifiants, trop abstraits.

#### **b) Troubles psychomoteurs**

Ces troubles se retrouvent chez l'enfant dyspraxiques en particulier. Cependant, le dysphasique peut également être face à des troubles psychomoteurs. En effet, on les observe souvent dans les zones oro-faciales chez ces derniers. De plus, des problèmes de latéralisation se font aussi parfois remarquer ainsi qu'un manque de maturité motrice qui se révèle à travers les maladresses de l'enfant. (Bishop et Edmundsen, 1987). L'enfant dysphasique pourra rencontrer, par exemple, des difficultés dans l'habillement, comme dans le boutonnage de son vêtement qui nécessite une connaissance de son corps ainsi qu'une motricité fine.

#### **c) Troubles comportementaux**

Beaucoup d'auteurs tels que D.A. Romagny, se réunissent pour affirmer que l'enfant dysphasique est fréquemment touché par des troubles du comportement. Effectivement, l'hyperactivité peut se manifester ou, au contraire l'hypoactivité. Ils ont une façon bien particulière de réagir en société et ont également beaucoup de mal pour certains à rester concentrés. Cela engendre des troubles au niveau des capacités attentionnelles. Cela est une façon de répondre, il se sent exister pour les autres, montre qu'il a envie qu'on s'occupe de lui.

#### **d) Troubles de la perception auditive, visuelle, tactile**

Les enfants dysphasiques perçoivent de façon biaisée les stimuli langagiers. Cette mauvaise perception est d'autant plus importante quand la vitesse de la parole est trop rapide. L'enfant n'a pas le temps de reconnaître le mot énoncé, de différencier chaque mot formant la phrase. Par ailleurs, grâce à des études se penchant sur les troubles de la perception des stimuli auditifs non-langagiers, visuels et tactiles, nous sommes en mesure de dire que les enfants dysphasiques en sont également touchés. Tallal et Piercy (1974) ont mis en avant des difficultés de perception des stimuli auditifs lorsque deux sons étaient émis pas assez fort. On reconnaît les mêmes défaillances visuellement et tactilement.

### *G. Besoins éducatifs des enfants dysphasiques*

#### **a) Définition de l'école**

L'école est une instance de socialisation, un lieu d'apprentissages. C'est à l'école, en partie, que l'on devient citoyen, que les normes et valeurs morales sont transmises. Par la formation de l'habitus, l'être humain devient un être social, c'est un « *système de dispositions durables* » (Bourdieu, 1982) qui conditionnent son rapport au monde et transmet à l'individu, dès son plus jeune âge, son groupe d'appartenance en exerçant sur lui une action pédagogique. Grâce à cet habitus, Pinto (année ?) nous parle d'un « *capital culturel* » que l'enfant se construit. Ce dernier n'est pas égalitaire car il dépend du cadre socioculturel, de la socialisation familiale.

#### **b) Adaptations et inclusion à l'école**

D'après des études (lesquelles ?), les enfants dysphasiques auraient plus de facilité à utiliser des supports visuel et kinesthésique que du matériel audio ou verbal. C'est pourquoi, il faut alors, en tant qu'enseignant, mettre en place des repères pédagogiques visuels/kinesthésiques, tels que des mimiques significatives, des gestes clés à la compréhension de consignes. On parle de communication basée sur la mimogestualité et cette dernière doit être introduite dès l'école maternelle. Cette communication, qui leur est plus concrète, va permettre aux enfants dysphasiques de se construire un lexique et une syntaxe en maternelle. Cette démarche est fortement conseillée tout au long de la scolarité de l'enfant. En effet, en primaire, elle favorisera les capacités en calcul et en langage écrit qui est prioritaire dans les objectifs de l'enseignement primaire. Accéder à l'écrit pour les dysphasiques est une réelle aide pour mieux parler. L'école a donc un rôle primordial dans le devenir de ces

enfants. Les enseignants sont dans une dynamique d'adaptation de leurs outils pédagogiques ainsi que la transmission d'un état d'esprit positif dans la dynamique du groupe classe : l'inclusion.

Il serait idéal que tous les enseignants reçoivent une formation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers comme ceux atteints de dysphasie. Pour mettre en place de la différenciation pédagogique, il faut au préalable connaître le trouble et ses conséquences. De plus, il faut toujours garder en mémoire que l'individualité de chaque enfant est essentielle dans l'élaboration des remédiations, des adaptations. Interagir avec la famille et les professionnels qui interviennent pour aider l'enfant est indispensable. Dès lors, on peut instaurer des approches pédagogiques qui seront en accord avec les difficultés de l'élève dysphasique.

L'enfant dysphasique aura souvent besoin d'un temps de travail adapté, et surtout de moment où il est pris en charge individuellement par l'enseignant (ou l'ATSEM), mais également un professionnel extérieur tel qu'un orthophoniste ou un psychomotricien. Ces moments privilégiés ne sont pas systématiquement nécessaires, encore une fois cela dépend de l'individu qui se présente à nous et du type de dysphasie dont il est atteint. Cependant, quand ils ont lieu, ces instants sont très complémentaires avec ceux passés en classe. Ils permettent à l'enfant de revoir, d'approfondir les connaissances vues avec l'enseignant mais de façon individuelle et donc privilégiée. Enfin, un accompagnement psychologique semble aussi favoriser les apprentissages. Il permet de prévenir chez les enfants une anxiété considérable, une blessure narcissique mais également des difficultés d'intégration sociale ou des conflits au sein de la famille qui nuisent à la concentration et donc à l'apprentissage scolaire.

## *II. La notion de jeu*

### *A. Terminologie et définitions*

Le jeu est une activité essentielle pour l'enfant, c'est une pratique sociale indispensable dans le développement global de l'enfant, il contribue à son équilibre et son épanouissement. En jouant, l'enfant explore, découvre, respecte, apprend..., il développe ses capacités et ses

compétences (Piaget, 1932, 1945 ; Vygotski, 1967 ; Winnicott, 1975 ; Bruner, 1983 ; Johnsen, 1991 ; Goldstein, 1994) et expérimente le monde social, intériorise des valeurs, des normes, des règles et se familiarise avec les rapports sociaux. Cette activité est très sérieuse pour l'enfant, il donne de lui-même, s'investit entièrement. Ici, comme le souligne J. Bodin, il décide et s'exerce sans contraintes, ne pouvant échouer. Il est donc plus que nécessaire d'utiliser le jeu dans le cadre de l'école. C'est un mode d'apprentissage riche, notamment en maternelle.

### a) Terminologie

Depuis l'Antiquité et jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle, le jeu et le sérieux étaient opposés. En effet, le jeu avait le sens opposé du sérieux. Il a été souvent lié aux notions de divertissement gratuit et de détente alors que les notions de l'effort et l'utilité ont toujours été rattachés aux métiers et à la rationalité. De plus, à cette époque de l'histoire, jouer était une activité enfantine, activité à laquelle on ne portait pas grand intérêt. D'une manière générale, on ne considérait pas les enfants de la même façon que de nos jours. Et quand cette activité de jeu était consacrée aux adultes, on observait des jeux de hasard (comme ceux portant sur l'argent). Par conséquent, une réputation négative leur était associée.

Ce n'est qu'à partir de la Renaissance que l'on voit émerger le jeu comme pratiques pédagogiques. En effet, dans les écoles religieuses et dans les éducations princières, des éducateurs interviennent en utilisant le jeu pour attirer et motiver les enfants dans l'enseignement du latin qui est complexe.

C'est bien plus tard, à l'époque Romantique, qu'on voit le jeu mis en avant avec sérieux auprès des enfants. Cette représentation dévalorisante disparaît totalement. Effectivement, on se rend compte que le jeu est un bienfait considérable et inné pour le développement de l'enfant. Cette représentation du jeu est celle que nous avons également aujourd'hui, c'est un véritable mode d'apprentissage et nous verrons qu'il perdure même à l'âge adulte.

### b) Définitions

Ici nous allons définir le jeu sous différents points de vue.



Selon le dictionnaire Latin Français « *jeu, Jocus ; plaisanterie, badinage, Joca ; le plaisant, Per Jocum ; en plaisantant* ».

Selon le Petit Robert « *est une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* ».

Selon le dictionnaire didactique (2003), « *le jeu en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, pour développer une compétence* ».

Selon le psychologue, biologiste, logicien et épistémologue, Jean Piaget qui est suisse et connu par ses travaux sur le développement de l'enfant, notamment les stades du développement qu'il a définis, et également connu pour ses recherches sur l'épistémologie génétique : « *Le jeu constitue un moyen privilégié pour l'enfant d'exercer sans contrainte ses schèmes à lui, en réponse à ses propres besoins affectifs et intellectuels* » (1977, p. ?).

Selon Nicole De Grandmont, orthopédagogue canadienne, que l'on connaît pour ses études portant sur la pédagogie du jeu, le jeu éducatif, le jeu pédagogique ainsi que les enfants différents ; : « *Le jeu est une activité qui dans l'absolu devrait être ludique donc imbue de plaisir intrinsèque et gratuite* » (2005-2007), p. ?). Par conséquent, le jeu désigne également l'activité même de jouer, l'action de jouer qui procurera, notamment chez l'enfant, un plaisir certain. De plus, le jeu comme activité favorise le développement de la communication et des compétences dans les situations didactiques.

On distingue deux courants de pensée qui définissent de façon opposée le jeu.

Pour certains sociologues, le jeu se définit toujours comme l'opposé du sérieux de la vie réelle (Caillois, 1967 ; Ariès, 1982), il le caractérise de frivole, gratuit voire stérile. Pour ces derniers le jeu est un temps perdu, l'imaginaire qui ne « *rappelle* » rien au concret de la vie. Toujours dans cette perspective, on peut considérer que le temps du jeu s'obtient si l'on a été sérieux au préalable (récréation, récompense, compensation), un temps de loisir se mérite par un temps de travail.

Pour les psychologues du développement, le jeu est tout sauf futile. C'est une activité sérieuse, pédagogique, éducative qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant. De plus, il permet le développement des plus

hautes manifestations de la culture (Caillois, 1967). La psychologie du développement appliquée au jeu (Vygotski, 1967 ; Bruner, 1983) pense justement le jeu comme une activité qui intègre la dimension sociale, interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant. La psychologie ne pourrait donc, seule, saisir un phénomène aux dimensions sociales et culturelles si évidentes (Hurtig, 1969).

Le jeu représente donc une action de jouer. On y trouve du plaisir tout en développant des compétences essentielles. Le jeu est un outil de communication, un liant social mais également une méthode pour apporter des connaissances didactiques et pédagogiques aux élèves.

### *B. Théorisation du jeu d'un point de vue psychanalytique*

#### **a) Le jeu perçu par Mélanie Klein**

M. Klein, dans le cadre de l'analyse, revendique l'utilisation du jeu avec les enfants. (1993). Dans ce travail analytique, on interprète le jeu de l'enfant comme on interpréterait un rêve. Cette psychanalyste parle de médiation thérapeutique favorisant une parole libre et spontanée permettant des associations naturelles. Le jeu permet donc d'accéder à l'inconscient, aux représentations internes, au symbolisme de l'enfant.

M. Klein limite son intérêt au jeu à celui d'une mise en scène des tensions psychiques de l'enfant et donc un moyen thérapeutique grâce au transfert installé entre le patient et le thérapeute. Pour expliquer cette démarche exclusive, elle se réfère à S. Freud : *« il s'agit dans le cadre de la cure de permettre un transfert qui témoigne de la réalité psychique interne du patient. Afin que ce transfert soit possible, il convient de mettre en place un cadre thérapeutique, c'est-à-dire de faire en sorte que les éléments de la réalité du patient n'interviennent pas directement sur la cure. Cette réalité n'est prise en compte qu'à travers la subjectivité du patient. »* (Année, p. ?)

Ceci nous permet de comprendre les raisons qui poussent M.Klein à ne s'intéresser qu'à cette part du jeu.

#### **b) Le jeu vu par Winnicott**

Winnicott (1971), quant à lui, ne se cantonne pas à la dimension thérapeutique du jeu dans sa dernière œuvre « jeu et réalité ». On peut expliquer cette conception plus large par deux raisons. Winnicott est pédiatre et psychanalyste. Ce double rôle lui permet d'avoir une vision plus globale du jeu. En effet, en tant que pédiatre, il est amené à rencontrer parents et enfants, des nourrissons accompagnés de leur mère, et en tant que psychanalyste, il aide des patients parfois psychotiques, les accompagne en cure. Grâce aux expériences vécues dans l'un comme dans l'autre domaine professionnel, il a su faire émerger l'importance de l'environnement du nourrisson et donc l'impact que ce dernier a sur le développement psychique de l'enfant. À travers ses observations, il parle d'un jeu spontané et universel.

### **Objets transitionnels et espace potentiel**

Winnicott définit la première possession « *non-moi* » comme l'objet transitionnel. C'est une notion complexe que l'on va tenter d'expliquer ici. Le nouveau-né dans sa relation maternelle ne fait pas la distinction entre cette dernière et lui-même. Pour lui, ils ne font qu'un, du point de vue du petit humain, sa mère serait un prolongement de lui-même. Une mère « *suffisamment bonne* », qui prodigue de bons soins à son enfant, le laisse dans cette illusion de toute puissance un certain temps. Les réalités internes et externes ne sont, dans cette phase précoce de la vie de l'enfant, pas encore clairement distinctes. De ce fait, l'enfant s'autorise des expériences dites « *intermédiaires* », notamment celle de posséder un objet transitionnel qui n'est ni sa mère réelle, ni la représentation interne de celle-ci. C'est un mélange des deux associant réalité et imaginaire. L'enfant est dans une acceptation de la réalité très ciblée sur ses propres besoins et sélectionnera donc les objets y correspondant. Il y a une dépendance très forte à la mère, sans elle, il ne se sent pas exister et c'est grâce à cet objet transitionnel qu'il atteint ce sentiment d'être malgré les absences maternelles. Il y a, pour le nourrisson, une sensation de protection grâce à l'objet transitionnel et cela lui permet de vivre de nouvelles expériences indispensables à son épanouissement personnel.

Ici, on peut donc souligner que l'objet transitionnel permet le jeu qui consiste en l'alternance des absences et des présences de la mère. Il joue car il est capable de posséder un objet non-moi. L'objet transitionnel peut se matérialiser sous différentes formes : un bout de chiffon, un nounours, un morceau de tissu, de laine, de ficelle ou encore la mère elle-même (prolongement de lui-même tout en étant distinct de lui dans ce cas).

C'est dans sa posture de pédiatre qu'il s'attarde sur cette question de l'objet transitionnel dès 1959 et qu'il y revient donc dans son dernier ouvrage. Il observe les réactions des enfants, accompagnés par leurs parents, face à un objet attrayant posé sur son bureau et à distance telle qu'il leur est possible de l'atteindre. Winnicott conclut en disant que « *l'intérêt du jeu est qu'il soit une expérience à l'initiative de l'enfant* » (1969,p ?).

### *C. Jeu symbolique*

#### **a) La fonction symbolique (Piaget et Wallon)**

Piaget (1945) et Wallon (1941) se sont tous deux intéressés à la fonction symbolique à travers les stades de développement. Cette fonction symbolique permet d'entrer dans le monde des représentations. C'est vers l'âge de trois ans, en entrant à l'école maternelle, qu'émergent ces représentations et donc cette fonction symbolique.

#### **Terminologie piagétienne : perception constructiviste**

On observe que la fonction symbolique/sémiotique se développe quand l'enfant est capable d'évoquer des objets ou des situations non perçues, non palpables. Il utilisera des signes et des symboles pour les définir. Par conséquent, cette fonction permet à l'enfant de se représenter des choses tout d'abord par le biais des schèmes sensori-moteurs puis à travers les schèmes conceptuels. C'est l'environnement de l'enfant qui lui permet de construire ses représentations mentales. On parle de permanence de l'objet : il continue d'exister même lorsqu'il n'est plus perceptible.

Comme on l'a vu précédemment avec la théorie universelle du jeu de Winnicott, de 0 à 2ans, l'enfant n'accède pas au symbolisme, il est dans une relation à l'objet transitionnel. A partir de deux ans, ses capacités à intérioriser l'action avant de l'effectuer, « *agir sans agir* », de tâtonnements se développent. Piaget nomme cette action intériorisée l' « *intuition* ». C'est une année plus tard que l'enfant, après voir tâtonné, différencie un signifié absent d'un signifiant. Le signifié est donc l'objet, le concept, ce qui est évoqué alors que le signifiant est le mot choisi pour représenter l'objet. On parle de symbole quand le moyen mis en place de représentation entre dans une dynamique sociale.

### b) Conduite symbolique du jeu de fiction

L'imitation différée est une des conduites qui émergent suite à l'acquisition de cette nouvelle faculté. On note également que la pratique de jeux de fiction se dessine, tout comme celle du langage et l'apparition de dessins symboliques est aussi observable.

Pour reproduire symboliquement le réel, l'imiter voire même le transformer, il faut être capable de se le représenter. Par conséquent, l'enfant qui entre dans la fonction symbolique en est capable. Les jeux qu'il va investir, créer, ne sont plus uniquement fonctionnels. Ils mobilisent de nouvelles compétences. L'enfant se déplace dans la temporalité, il peut utiliser un événement passé dans son jeu tout comme se projeter dans une situation n'existant pas encore. Le jeu « *papa-maman* » illustre tout à fait ce propos : il y a désir de reproduction, imitations de faits et gestes des parents. Il y a imitation grâce aux observations de l'environnement dans lequel ils évoluent et travail de l'imagination pour créer le fictif. Les signifiants sont donc construits par l'enfant, qui alterne entre fiction et observation. Chaque objet auquel il porte de l'intérêt est chargé d'une signification, ce qui permet donc de construire une représentation fictive où le symbole se caractérise par le mélange et la comparaison d'un élément imaginé et un élément donné. Signifiant et signifié se dissocient donc très nettement.

### c) Le jeu de la bobine (Freud)

Cette activité ludique est observée par l'un des psychanalystes les plus connus de l'histoire : Sigmund Freud en 1920. Ici, il va établir une théorisation qui sera les prémices de l'utilisation de la technique du jeu en psychanalyse avec les enfants.

Dans le jeu de la bobine, c'est son petit-fils qu'il observe. Ce dernier a un an et demi et joue avec une bobine et une ficelle. Il la fait tomber puis la ramène à lui, et ce, plusieurs fois tout en disant « *fort-da* » (« *loin-près* »). Voici donc son schème.

L'idée de répétition fait penser à Freud à un traumatisme. En répétant, il va s'approprier cet événement traumatisant (séparation avec la mère en est souvent l'origine pour Freud) et donc symboliser ce moment. Ainsi, il accède au principe de plaisir par compulsion de répétition. Il relève également qu'il commence à parler, ce qui est très significatif au niveau de sa fonction symbolique. Le langage et le symbolisme sont fortement corrélés.

On verra, à travers d'autres observations, que son petit-fils investira ce jeu sous d'autres formes. En effet, un peu plus tard, il se met devant son miroir et alterne des moments où il voit son reflet et d'autres où il s'écarte pour ne plus être se voir dans le miroir. Là encore, il marque ses déplacements par le langage, par les mêmes mots « *fort-da* ». Enfin, il utilise ce même schème pour évoquer son père car celui-ci part en guerre.

#### *D. Les fonctions du jeu d'un point de vue pédagogique*

##### **a) Les différentes étapes**

Pour l'enfant, et dès son plus jeune âge, le jeu est une activité essentielle. Elle permet à ce dernier « d'assimiler le réel » selon CLOUTIER et RENAUD. Le jeu n'a pas toujours été perçu comme tel mais aujourd'hui il est reconnu et influe dans l'acte d'apprendre en l'occurrence à l'école. L'enfant, face au jeu, passe par différentes phases : la découverte et la recherche, puis l'entraînement et la consolidation, et enfin l'application et la création. Tout au long de ce processus la communication est mise en œuvre et elle aussi est évolutive. Elle doit trouver sa place au fil du jeu.

Le jeu est une découverte car il demande une adaptation à l'enfant. Il doit expérimenter le matériel. Ici, il met en place des stratégies, cherche des solutions pour atteindre le but possible. Il tâtonne et utilise ses modes de fonctionnement, qui divergent d'un enfant à l'autre, pour atteindre ce but. La découverte de l'élève est une phase très importante car c'est lors de cette dernière qu'il crée ses premiers repères, se familiarise avec le jeu.

Cette première expérience, si elle a été vécue comme une activité de plaisir et notons que ceci est primordiale, va susciter chez l'enfant l'envie d'y revenir, de réinvestir ce jeu en classe. Il va donc, par l'entraînement, consolider ses stratégies de réussite. Cette phase est également très importante car c'est la répétition d'une tâche qui la rend familière et qui permettra une maîtrise du jeu dans la posture d'un joueur expert. La tâche devient petit à petit moins « lourde » cognitivement parlant car plus automatique.

En outre, cet entraînement entraîne la consolidation des compétences. La répétition de jouer qui s'opère permet à l'enfant de mémoriser sans se lasser car le jeu a un aspect ludique

qui l'amuse et attise sa curiosité. C'est pourquoi il est très intéressant de l'utiliser comme mode d'apprentissage au sein d'une classe à l'école. Le jeu a la capacité de mobiliser des compétences et d'assurer une stabilité des notions déjà intégrées.

Ce n'est que depuis peu que cette pédagogie du jeu est réellement intégrée dans le monde de l'école car l'image que l'on pouvait avoir de ce dernier a évolué et l'on reconnaît ses bienfaits. Cependant, il ne peut prendre toute la place dans les modes d'apprentissages scolaires mais permet de voir sous de nouveaux jours comment l'enfant-élève intègre les compétences attendues. Chaque jeu, qui est une situation nouvelle pour l'enfant, demande une capacité d'adaptation et révèle la créativité. A travers le jeu on laisse à l'enfant la possibilité de s'affirmer en tant que personne. Le jeu laisse place au « je ».

En effet, le jeu affirme la singularité et renforce les compétences de chacun. Notamment, les compétences sociales qui développent la communication en tous genres, verbale ou non verbale (communication grâce aux mots, aux gestes, aux regards...). La communication est inévitablement présente au cœur du jeu. En groupe, en binôme ou même lors de jeu individuel, l'enfant communique, échange, s'exprime. Il énumère ses actions, les précise, demande l'avis de l'Autre ou encore les développe. Ici, il aura l'occasion d'exprimer ses ressentis qu'ils soient négatifs ou positifs.

Précisons, que le jeu comme mode d'apprentissage, et donc comme support pédagogique, demande un suivi de la part de l'enseignant. Il doit, comme dans chaque séquence pédagogique, pouvoir évaluer, effectuer un bilan à partir d'objectifs fixés pour permettre à l'élève de progresser et de situer ses compétences. L'évaluation, qu'elle soit sommative ou diagnostique, se fera par l'observation de l'élève en train de jouer.

## **b) Les classifications du jeu.**

Quels jeux pour nos enfants ? Nos élèves ?

De nombreux auteurs se sont intéressés à la dimension du jeu comme nous l'avons déjà soulevé. En effet, psychologues, psychopédagogues, anthropologues (...) ont analysé le jeu selon leur propre perspective relative à leur domaine de recherche. Cette diversité d'opinions ne nous permet que difficilement de proposer une classification globale du jeu. En effet, il ne serait pas raisonné d'exclure certaines analyses. C'est pourquoi, nous allons ici énumérer

plusieurs classifications des différents domaines de recherche évoqués qui seront prises en compte à l'école.

Le jeu selon Piaget :

« Le jeu conduit de l'action à la représentation dans la mesure où il évolue de sa forme initiale d'exercice sensorimoteur à sa forme seconde de jeu symbolique ou jeu d'imagination. Le jeu est un moyen d'aborder le monde, il permet au Moi d'assimiler la réalité. »

Ce dernier a établi une classification génétique avec une évolution en trois stades dont celui qui inclue le jeu symbolique que nous avons détaillé dans la partie précédente. Il me semble pourtant important d'y revenir ici pour tenter de dessiner une structure dans la pédagogie par le jeu.

- Période sensori-motrice (18 premiers mois) : l'enfant ne joue qu'en présence de l'objet. -> Les jeux d'exercices
- Période représentative : (à partir de 2 ans) faire semblant, accès au symbolisme et à la présence de l'objet. -> Les jeux symboliques
- Période sociale : jeux à règle, le jeu permet à l'enfant d'assimiler la réalité (4 – 11 ans). -> Les jeux à règles

Quant à Château, il s'en rapproche avec une classification en quatre étapes.

- jeux fonctionnels
- jeux de prouesse
- jeux sociaux

Ce dernier nous présente l'enfant comme « un être qui joue et rien d'autre. », pour lui le jeu est l'activité fondamentale de l'enfant. Il partage notamment cette idée avec Vygotsky.

Caillois (1967), philosophe se base sur quatre attitudes fondamentales pour exposer une typologie des jeux :

- jeux de compétition (Agôn) ;



- jeux du hasard (Alea) ;
- jeux de simulacre (Mimicry) ;
- jeux de vertige (Ilinx).

Pour lui, l'acte de jouer est tout à fait représentatif des rôles que l'on tient en société dans nos vies respectives. En jouant, on apprend les codes sociaux et l'on développe une culture commune. Le jeu devient social alors qu'il était instinctif dans ses débuts tout comme il devient culturel alors qu'il commence naturel. Il dit « Le jeu traduit et développe des dispositions psychologiques qui peuvent en effet constituer d'importants facteurs de civilisation ».

La psychopédagogue, Denise GARON, a, quant à elle, présenté au Québec en 1982 une autre classification du jeu. En effet celle-ci se réfère au système ESAR. (Denise Garon, Le système ESAR, Electre, 2002). Ce système propose aux utilisateurs critères et objectifs qui permettent une meilleure vision des apports spécifiques des jeux et jouets. Ici, le but premier est de pouvoir mieux comprendre le fonctionnement de l'enfant lorsqu'il joue. ESAR s'appuie sur le classement structuraliste Piagétien.

L'acronyme « ESAR » est à définir pour comprendre cette classification :

« E » pour jeux d'exercice

Ces jeux sont ceux que les enfants rencontrent lors de la phase de découverte. Ils permettent de mettre en œuvre les premiers exercices sensorimoteurs simples, sans but apparent. Cela n'amène aucunement le côté parfois « stressant » du jeu lorsque le joueur cherche à gagner. Ici, on cherche seulement à découvrir et répéter les gestes d'apprentissage. Il y a un plaisir immédiat qui pousse l'enfant à recommencer.

« S » pour jeux symbolique

Autrement dit le jeu du faire semblant. C'est la représentation d'un objet par autre où l'imitation, la créativité et, par conséquent, la socialisation se croisent et fleurissent se faisant écho.

« A » pour jeux d'assemblage

A travers ces jeux, l'enfant assemble, combine, tâtonne. Il se trouve, selon Piaget, dans un palier intermédiaire. Entre le jeu symbolique et les jeux de règles mais également entre les jeux d'exercices et le jeu du faire semblant.

#### « R » pour jeux de règles simples et complexes

Petit à petit, l'action de jouer devient secondaire pour laisser place aux raisonnements, à la logique, aux hypothèses, aux stratégies... les règles deviennent donc plus complexes. On appelle cela les jeux de réflexion et de stratégies.

Il est très intéressant pour les pédagogues d'utiliser ce système car elle est déclinée en catégories de compétences. Ainsi, on pourra sélectionner les jeux en fonction de ces compétences visées. Le système ESAR est un système de classification qui permet de regrouper des aspects généraux pour présenter l'objet analysé mais également des aspects spécifiques pour décrire ses particularités. Six facettes composant ce système et permettent d'analyser chaque objet de jeu.

*Facette A* : les activités ludiques (d'après les travaux de Piaget),

*Facette B* : les conduites cognitives,

*Facette C* : les habiletés fonctionnelles,

*Facette D* : les activités sociales,

*Facette E* : les habiletés langagières,

*Facette F* : les conduites affectives.

Pour conclure concernant l'outil de Denise Garon, nous pouvons soulever qu'il apportera une grande richesse pour l'enseignant. En effet, il permettra à l'enseignant, autour d'une même compétence, de favoriser une pédagogie différenciée et donc d'inclure par le jeu chaque élève de la classe.

## **Problématique et hypothèse de travail**

### *I. Problématique*

Grâce à cette partie théorique mettant en avant la dysphasie développementale et le jeu, nous pouvons énoncer la problématique de ce mémoire professionnel. Il s'agit de savoir comment nous pouvons, en tant qu'enseignants, favoriser les apprentissages chez un élève dysphasique à l'école maternelle.

### *II. Hypothèse*

Nous posons ainsi l'hypothèse que le jeu est un mode d'apprentissage intéressant et efficace pour ces enfants dysphasiques. Ici, on suppose que le jeu va permettre aux petits élèves d'apprendre sur eux-mêmes et sur les autres. De plus, on pense qu'il favorise l'acquisition des savoirs fondamentaux dans les cas de dysphasie chez l'enfant. C'est en ça qu'on peut dire qu'il est un mode d'apprentissage.

C'est un aspect dont il faut absolument tenir compte en tant que professeur des écoles. Même si la dysphasie n'est encore que trop peu connue au sein du système éducatif, c'est ici l'occasion d'utiliser un outil pédagogique à la portée de tous.

## **Partie méthodologique**

### *I. Le dispositif expérimental*

#### *A. Les lieux*

Dans le cadre de ce mémoire, l'expérimentation s'est déroulée dans différents lieux. L'école aura été, sans aucun doute, l'endroit que j'ai le plus fréquenté. En effet, je me suis rendue dans différents établissements scolaires, aussi bien en maternelle qu'en primaire, dans le secteur de Rouen et du Havre. Par ailleurs, je me suis également entretenue avec différents professionnels de la santé donc dans leur cabinet.

Précisons qu'il n'a pas été évident de trouver ces lieux d'expérimentation. Je devais, dans un premier temps, me focaliser sur l'école maternelle, cependant j'ai élargi mon terrain d'investigation à l'école primaire pour enrichir mon mémoire. De plus, j'ai également pris contact avec une école spécialisée dans les troubles du langage (CROP).

### *B. La population*

La population visée était donc celle de maternelle, par conséquent des enfants diagnostiqués dysphasiques de trois à cinq ans. Cependant, après avoir fait de nombreuses demandes auprès d'écoles, je me suis rendue compte qu'il était assez rare d'établir un diagnostic de dysphasie avant l'âge de six ans et mes recherches théoriques me l'ont confirmé. C'est pourquoi, je n'ai pu observer un vaste échantillon de population. Malgré cette difficulté, j'ai pu travailler, entre autres, sur le cas d'une petite fille et cela sur deux années. En effet, cette dernière a été diagnostiquée dysphasique en grande section de maternelle l'année dernière, année durant laquelle j'ai eu la chance de faire mon deuxième stage d'observation de Master 1 dans sa classe. Ainsi j'ai pu la revoir en Master 2 et voir son évolution.

La population centrale de ma recherche porte donc sur les enfants dysphasiques, mais aussi sur les adultes qui les accompagnent. Effectivement, j'ai récolté auprès de ces derniers de précieuses informations.

### **Enfants observés**

<i>Prénoms</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Classe</i>
P.	M	5 ans	Grande section de maternelle
O.	F	6 ans	CP

M.	M	11 ans	CM2
----	---	--------	-----

### C. Méthodes d'enquête

#### a) L'observation

Utiliser l'observation comme méthode de recherche était dans le cadre de mon mémoire une évidence. En effet, l'observation permet de recueillir des informations sur les comportements non-verbaux des sujets. Dans cette enquête, où l'enfant dysphasique est au cœur de la dynamique, il est essentiel d'extraire ces éléments non verbaux car, dans le cas du trouble dysphasique, le langage verbal mais également le langage non verbal sont tous deux atteints.

« *Observer est un processus incluant l'intelligence et l'attention volontaire, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations* ». (Ketele, 1991)

L'observation se découpe en trois procédures. Il y a l'observation systématique, l'observation participante et l'observation libre. Pour ma part, j'ai fait le choix d'utiliser l'observation participante. « *Observe-toi si tu veux observer les autres* » (Jean Peneff, 2009). En effet, munie d'une grille d'observation, je me suis impliquée activement dans mes observations même si l'on peut relever une variabilité dans mon degré de participation selon les observations vécues.

Cet outil d'enquête possède des avantages et des inconvénients.

En effet, les observations permettent d'appréhender une réalité vécue plutôt que d'obtenir des propos souvent déformés par les représentations de chacun. C'est donc un avantage non négligeable qui permet plus d'objectivité.

Cependant, les propres représentations des événements vécus du chercheur, pendant l'observation, peuvent également biaiser la réalité. De plus, les personnes, se sentant observées vont souvent modifier leur comportement et donc être moins naturelles, moins spontanées. Nous pouvons aussi souligner que l'observation ne peut être répétée, chaque moment vécu ne peut être reproduit à l'identique ; il est unique. Ainsi, nous ne pouvons

voir tout ce qui se passe quand nous sommes immergés dans la scène, surtout dans une classe où il y a en moyenne une trentaine d'élèves.

## **b) L'entretien**

De nombreux sociologues, tels que Bourdieu ou Passeron (année ?), utilisent l'entretien. C'est avec diversité que cette méthode d'enquête est abordée. On voit également cette méthode dans la clinique en psychologie.

Ici, j'ai utilisé l'entretien pour « *atteindre* » les professionnels encadrant, accompagnant, aidant les enfants dysphasiques. Cette méthode permet de recueillir des informations en utilisant l'oral, individuellement ou en groupe, et surtout de saisir les représentations. Les personnes interrogées sont sélectionnées avec soin afin d'obtenir des informations sur le domaine que l'on a choisi. L'entretien peut être directif, semi-directif ou libre ; ce qui engendre des questions qui peuvent être ouvertes, semi-ouvertes ou fermées.

Dans mon enquête, les entretiens sont semi-directifs. J'ai guidé les enquêtés tout en leur laissant une assez grande liberté de réponse, d'élargissement. C'est à moi de m'adapter à leurs réponses tout en gardant à l'esprit mon but de travail et donc de le rappeler, implicitement, si besoin. Le discours ne suivra pas forcément l'ordre des questions. En effet, la personne avec laquelle je m'entretiens peut tout à fait anticiper des réponses, ou revenir sur une question posée au préalable. Il faut donc être attentif et faire preuve d'empathie.

L'avantage de l'entretien est qu'il permet d'obtenir des réponses spontanées et définitives. Ces réponses sont le reflet des ressentis, sentiments, impressions, opinions, attitudes de la personne. Grâce à l'entretien enregistré, on peut revenir sur le moindre propos de notre interrogé. Ainsi, on perçoit des informations, qui peuvent être enrichissantes pour notre travail, lors de l'écoute que l'on n'avait pas relevées durant l'entretien.

### *D. Conditions de déroulement*

#### **a) Cas des observations**

Avec l'accord de l'enseignante et de la directrice, et donc une prise de contact au préalable, ma venue dans les classes s'organise de telle sorte que je puisse assister à une séance complète. Une séance complète correspond souvent à une à deux heures d'observation.

L'enseignante m'aura donc décrit physiquement l'enfant dysphasique et, discrètement, s'arrangera pour l'appeler devant moi lors de mon arrivée en classe.

Dans un premier temps, je me présente à la classe : « *je viens vous regarder travailler dans le but d'apprendre pour devenir une future maîtresse. Je suis là ce matin et reviendrai peut-être vous voir plus tard.* ». Ici, je m'aperçois que les élèves sont relativement habitués à être observés (stagiaires, inspecteur, psychologue ...). Par conséquent, ils ne sont pas, ou peu, perturbés par ma présence et ne changent pas leur comportement habituel (les enseignantes me l'ont par la suite confirmé), ce qui est un point très positif pour mon enquête.

Je me place, souvent, dans un premier temps, un peu en retrait. Je tente d'obtenir une vision de l'ensemble de la classe ce qui me permet de me faire une idée de la dynamique de classe. Mon regard se précise assez rapidement sur l'enfant dysphasique et le groupe de pairs l'entourant. J'ai à portée de mains ma grille d'observation (cf. annexe n°2) et un crayon de papier, ce qui me permet de prendre en notes les éléments observés qui m'intéressent ou m'interpellent. Je circule dans la classe, essaye de changer de point de vue géographique au moins deux fois durant l'heure d'observation. J'interviens de façon très modérée par le biais d'une question posée, d'une aide apportée. De plus, les élèves, surtout en maternelle, ont tendance à venir poser des questions, « *Comment tu t'appelles ? Tu as quel âge ?* », ce qui génère une prise de contact inévitable. J'essaye de récolter le plus possible d'informations, qu'elles soient de l'ordre d'un mot, d'un regard, d'un travail écrit, d'une méthode travail mise en avant (etc...).

## **b) Cas des entretiens**

Les entretiens se sont déroulés avec les adultes qui accompagnent les enfants dysphasiques observés et une enseignante maintenant maîtresse E qui a longtemps fait du CP et a accueilli dans sa classe une petite dysphasique. Désirant, pour ma part, devenir professeure des écoles, j'ai évidemment interrogé des enseignantes. De plus, je me suis entretenue avec un parent, mais également une orthophoniste qui possède des connaissances pointues sur la dysphasie.

Après une prise de contact souvent téléphonique ou manuscrite, une rencontre est organisée. J'ai décidé de faire uniquement des entretiens individuels. Plusieurs raisons expliquent ce choix. Tout d'abord, la personne interrogée se sent souvent plus à l'aise pour se

livrer quand elle n'a qu'un seul interlocuteur. De plus, l'entretien étant enregistré, est plus audible quand il n'y a qu'une seule personne interrogée. Effectivement, dans le cas contraire, il arrive systématiquement et inconsciemment que les deux enquêtés parlent en même temps, ce qui gêne l'écoute. L'entretien est frontal, ce qui permet de regarder dans les yeux la personne que l'on interroge. Cette notion de regard est essentielle car très significative. La communication passe aussi par le regard et il est toujours agréable d'être regardé quand on s'exprime, cela renforce l'intérêt que l'on porte à la conversation engagée.

Un guide d'entretien (cf. annexe n° 1), spécifique à chaque professionnel, est créé au préalable de cette rencontre. Il doit permettre une fluidité dans l'échange, être un support qui rassure mais n'empêche pas l'imprévu, bien au contraire. C'est souvent à travers l'imprévu que l'on recueille des éléments susceptibles de nous intéresser. C'est une démarche exploratoire. J'ai choisi de construire mon guide d'entretien en cinq thèmes qui sont les suivants : la dysphasie, la posture de l'enseignant, la pratique pédagogique, le jeu et enfin la partie « vue d'ensemble »

Les entretiens ont duré environ cinquante minutes, un peu plus ou un peu moins suivant les personnes interrogées et leur singularité. Chaque entretien est vécu de façon différente, c'est ce qui apporte la richesse de l'enquête. D'un enseignant à un autre, les questions ne sont pas interprétées toujours exactement de la même façon, ce qui apporte de nouveaux éléments à analyser dans notre protocole de recherche.

### *E. Difficultés rencontrées*

#### **a) Dans le cadre des observations**

Les difficultés rencontrées dans l'élaboration de la grille d'observation et la mise en pratique de ces observations sont multiples.

Concevoir une grille d'observation demande organisation et clarté. Devoir appliquer une méthode de travail reprenant ses objectifs peut mettre en difficulté car il faut « *compartimenter* » ses idées, les classer. Comme ce support est essentiel, il faut qu'il soit précis, ciblant le thème de recherche.

De plus, durant l'observation, il n'est pas évident de gérer la prise de notes de mots clés, l'écoute des élèves, qui sont nombreux, ni de partager l'attention entre les adultes et les



enfants, et surtout entre les enfants et l'enfant dysphasique. Car s'il est très intéressant de diriger son observation vers l'enfant qui est atteint du trouble, il est aussi indispensable d'observer les attitudes des pairs à son égard, le comportement des adultes envers ce dernier. Par conséquent, il n'est pas tâche aisée de partager son attention durant l'observation participante.

Une autre difficulté de l'observation est la notion de hasard du moment vécu. Durant l'heure d'observation, on peut avoir le sentiment de n'avoir recueilli que très peu d'informations qui vont nous être utiles pour répondre à nos hypothèses. La frustration de ne pas avoir assisté à « *la bonne journée* » peut être un sentiment présent avec la prise de recul.

Enfin, la difficulté suivante est celle qui m'a le plus posé problème. En maternelle, la dysphasie n'est pas toujours diagnostiquée et même s'il y a des suspicions, cela peut être les manifestations d'un trouble présentant des caractéristiques communes. Pour l'un de mes cas, l'enfant se nommant P., il n'a donc pas facile d'établir des affirmations. Nous sommes plutôt dans la dimension des suppositions et lors de l'analyse des résultats on constate des difficultés supplémentaires. C'est une des limites de mon enquête, à laquelle j'ai tenté de trouver des alternatives.

#### **b) Dans le cadre des entretiens**

Tout comme dans le cadre des observations, j'ai rencontré des difficultés lors des passations des entretiens.

Lors de la construction de mon guide d'entretien, il a fallu que je fasse un réel effort de projection quant à la formulation de mes questions. C'est une tâche difficile que de rédiger des questions que l'on va poser oralement. Par ailleurs, j'ai eu besoin de revoir la précision de mes questions ainsi que la quantité de questions. J'avais tendance à ne pas assez développer et donc ne pas suffisamment créer l'étagage.

En effet, mener un entretien peut être facteur de stress, d'appréhension. C'est une des difficultés à prendre en compte pour le chercheur. C'est pourquoi, il faut bien connaître son sujet, avoir appris les questions que l'on souhaite poser aux professionnels. Grâce à ces démarches, le manque de confiance en soi peut être considérablement réduit. L'ouverture de l'entretien reste impressionnante et peut causer un ton, parfois, hésitant, mais la suite de l'entretien est généralement beaucoup plus sereine. De plus, notons que le temps manque

parfois pour réaliser un entretien complet et de qualité. J'ai donc été contrainte, lors de mon échange avec l'enseignante de la classe de CM2, de fonctionner avec l'outil méthodologique du questionnaire plutôt que l'entretien. En effet, cette dernière n'avait pas suffisamment de temps à m'accorder pour que je puisse l'enregistrer et ensuite effectuer la retranscription. Par conséquent, j'ai fait le choix d'un échange plus libre où j'ai pris des notes puis je lui ai confié le questionnaire reprenant mes questions du guide d'entretien qu'elle a complété en différé et m'a rendu plus tard.

Enfin l'analyse des entretiens est ici particulière car les enquêtés ne sont pas les personnes touchées par le trouble et pas celles qui ont pratiqué les activités de jeu. On peut donc parler ici d' « *analyse d'une analyse* ».

## I. Résultats bruts

### A. Observations

#### 1) Observation de l'élève P.

Thème	Données brutes
<b>Organisation école et classe</b>	<p>C'est une école maternelle. Elle compte cinq classes dont celle de P. de moyenne/grande section.</p> <p>Elle est au premier étage et est éloignée de la salle de motricité qui est, elle, au rez-de-chaussée.</p> <p>Dans la classe, on observe de nombreux affichages variés et plusieurs coins jeux et activités. Un coin regroupement est situé devant un tableau pour les rituels du matin. Ils sont répartis par groupe d'âge.</p>
<b>Caractéristiques et comportements de l'élève dysphasique</b>	<p>Il est assis devant leur des moments de regroupement.</p> <p>Il communique mais est souvent inaudible et incompréhensible. Il a beaucoup de mimiques, tic et stéréotypies.</p> <p>Il alterne les moments passifs et les moments expressifs.</p>

	<p>P. a besoin de l'adulte et cherche d'ailleurs constamment son regard et le fixe longuement. (P est venu très vite me voir avec son cahier de dessins. Il m'a parlé mais je n'ai pas compris ses propos)</p> <p>Il a de gros problèmes de concentration par ailleurs aucun problème de comportements n'est présent.</p>
<p><b>Rôle de l'enseignant et des autres intervenants</b></p>	<p>L'enseignante est présente sans être trop frontale. Elle accorde de l'importance à rendre autonome le plus possible ses élèves. Elle va s'assurer de façon individuelle que les élèves en difficulté dont P. est bien compris les consignes. C'est la seule adulte référente de la classe (absence d'ATSEM/AVS)</p>
<p><b>Jeu et interactions</b></p>	<p>P. veut jouer surtout avec les autres, ses camarades. Cependant, il est rejeté et même moqué à cause car même quand il essaye de parler aucun ne le comprend. (Camarade sur un ton moqueur dit à son voisin « oh ! regarde.. P sait parler ! »)</p> <p>Il réagit de façon très calme et va jouer seul sans réactions particulières à ces moqueries.</p>
<p><b>Déroulement de la séance</b></p>	<p>Atelier puzzle/ illustration de l'album de jeunesse étudié. L'objectif est donc qu'il réussisse à se repérer dans l'espace. C'est un travail individuel de manipulation.</p> <p>Différenciation : l'enseignant accepte de valider le positionnement des pièces avant de coller. (rassure l'élève dans sa démarche)</p> <p>Beaucoup de difficulté pour P malgré la remédiation mise en place : tracer les contours des pièces en rouges sur la feuille où il doit coller comme pour délimiter leurs ombres.</p>

2) Observation de l'élève O.

Thème	Données brutes
<b>Organisation école et classe</b>	<p>C'est une école maternelle. Elle compte cinq classes dont celle de P. de moyenne/grande section.</p> <p>Elle est au premier étage et est éloignée de la salle de motricité qui est, elle, au rez-de-chaussée.</p> <p>Dans la classe, on observe de nombreux affichages variés et plusieurs coins jeux et activités. Un coin regroupement est situé devant un tableau pour les rituels du matin. Ils sont répartis par groupe d'âge.</p>
<b>Caractéristiques et comportements de l'élève dysphasique</b>	<p>O. ne parle jamais même avec ses pairs. Elle ne reconnaît pas son prénom quand on l'interpelle et également très difficile pour elle de répondre à la question « comment appelles-tu ? »</p> <p>Elle parle très bas, les sons sont inaudibles.</p> <p>Elle est en situation d'obésité, n'est pas à l'aise en motricité, pour se déplacer. Son regard est triste et recherche l'Autre. Elle ne rit et ne sourit pas.</p> <p>Elle est calme et sérieuse dans son travail.</p>
<b>Rôle de l'enseignant et des autres intervenants</b>	<p>L'enseignante étaye beaucoup avec ses élèves en général mais de façon discrète pour leur laisser la place de créer par eux-mêmes leur savoir. Elle est juste, rassurante et observatrice. Elle travaille beaucoup autour de l'oral.</p>
<b>Jeu et interactions</b>	<p>Peu d'interactions avec les autres élèves, elle ne joue pas. Même seule. Elle est lente dans le travail et les déplacements et cela se retrouve dans les moments de jeux : elle ne suit pas la cadence et les autres élèves se lassent.</p> <p>Lorsque le jeu est l'outil pédagogique majeur elle est</p>

	volontaire et veut montrer à l'adulte. Elle est vite perdue.
<b>Déroulement de la séance</b>	<p>Séance de langage où l'objectif général est de reconnaître la première syllabe de son prénom. Ce travail se fait collectivement et à l'oral au coin regroupement.</p> <p>Consigne ; « Quand vous entendez des mots qui commencent comme votre prénom, levez-vous ! » qu'elle reformule pour ne pas perdre les élèves entre la même première lettre et la même première syllabe.</p> <p>O. est en très grande difficulté. Elle est la dernière alors que plusieurs mots commençant par la même syllabe ont été dits.</p> <p>Différenciation : laisser plusieurs tours/temps</p> <p>Remédiation : utiliser gestes</p>

### 3) Observation de l'élève M.

Thème	Données brutes
<b>Organisation école et classe</b>	<p>Zone pavillonnaire. Il y a six classes dans cette école. Celle de M. est la classe de CM2.</p> <p>Dans la classe, il y a de nombreux affichages mais pas de coins pour des ateliers de travail. La disposition des tables est frontale, M. est à la 3<sup>ème</sup> rangée d'une colonne donc plutôt au fond de la classe. Il est assis seul. Un semblant de coin bibliothèque peut être distingué.</p> <p>Dans la classe, on effectue de rituels tous les matins soit de mathématiques soit de français.</p>
<b>Caractéristiques et comportements de l'élève</b>	M. participe très peu, il a beaucoup de mal à prendre la

<b>dysphasique</b>	<p>parole pour intervenir dans l'exercice ou la leçon.</p> <p>Il se balance sur sa chaise constamment et se retourne pour parler à ses camarades. Ses gestes sont brusques. Pendant que le reste de la classe travaille, il gribouille sur son cahier. Son regard est fuyant et provocateur.</p>
<b>Rôle de l'enseignant et des autres intervenants</b>	L'enseignante est souple compte tenu le comportement de M malgré quelques interventions pour qu'il se mette au travail ou cesse d'ennuyer ses camarades. Elle fait preuve de tolérance et de calme.
<b>Jeu et interactions</b>	<p>Il distrait ses pairs, copie sur eux.</p> <p>Le jeu comme outil pédagogique n'est pas présent.</p>
<b>Déroulement de la séance</b>	<p>Séance de géométrie sur le périmètre.</p> <p>Il est passif, ne se met pas au travail, sauf en fin de séance. Pas de remédiation(s) observée(s) ni de différenciation.</p>

## B. Entretiens

### 1) Entretien avec l'enseignante A de l'élève O.

<b>Thèmes :</b>	<b>Données brutes</b>	<b>Verbatims</b>
<b>La dysphasie</b>	<p>L'enseignante n'a pas de connaissances pointues sur la dysphasie. Depuis qu'elle a O. dans sa classe, elle s'est documentée. Pour elle, la dysphasie est un trouble du langage qui se manifeste à l'oral et à l'écrit.</p> <p>Elle décrit O comme une enfant introvertie</p>	<p><i>« Cette maladie affecte essentiellement le langage aussi bien oral qu'écrit »</i></p> <p><i>« on entend rarement le son de sa voix malgré une bonne volonté au niveau du travail »</i></p>

	<p>mais sérieux et volontaire ; elle évoque le fait que le diagnostic a été posé en grande section de maternelle.</p>	
<b>Posture de l'enseignant</b>	<p>L'enseignante ne fait pas de différence majeure entre cette élève et les autres mais soulève le fait qu'elle vient vers elle pour reformuler et rassurer O.</p> <p>Elle parle d'O. comme une élève/enfant ayant des problèmes de communication spontanée alors que les interventions sont présentes lors d'exercices systématiques. Elle précise qu'O. a une bonne mémoire.</p> <p>Elle utilise la gestuelle pour communiquer avec cette élève.</p>	<p><i>« je suis malgré tout un peu plus attentive à elle »</i></p> <p><i>« elle fait le même travail que les autres »</i></p> <p><i>« il s'agit d'exprimer, ou de euh préciser sa pensée »</i></p> <p><i>« elle retient bien ses poésies, retient et apprend bien ses leçons »</i></p>
<b>Pratique pédagogique</b>	<p>Le cahier est adapté pour O pour qu'elle se repère plus facilement.</p> <p>L'éducation visuelle n'est pas favorisée, l'organisation spatiale et l'emploi du temps ne sont pas adaptés.</p>	<p><i>« un point vert au début de la ligne, un point rouge à la fin, pour qu'elle voie bien le sens de l'écriture »</i></p> <p><i>« Elle n'en a pas besoin... j'ai l'impression »</i></p>
<b>Le jeu</b>	<p>Pour l'enseignante le jeu permet d'exprimer des sentiments ou émotions et peut également être un outil pédagogique.</p> <p>Elle utilise le jeu lors d'APC sur le temps du midi avec un petit groupe d'élèves à besoins particuliers de soutien. Petit jeu de cartes faisant appel à la structuration de la pensée (personnages lieux actions) et l'imagination.</p>	<p><i>« le jeu c'est un mode d'expression »</i></p>

	<p>Après un temps de réflexion, l'enseignante affirme que les jeux dont elle a parlés juste avant sont trop compliqués pour O car elle rencontre des difficultés dans cette tâche qui demande imagination et maîtrise du vocabulaire. Elle trouve d'ailleurs que son vocabulaire est assez pauvre.</p> <p>Le jeu est, pour l'enseignante, vécu par l'élève comme l'occasion d'être plus décontracté ce qui lui permet de prendre confiance en lui.</p> <p>L'enseignante propose des jeux dans différents espaces de l'école (classe, cour de récréation, préau...)</p>	<p><i>« il a moins peur de se tromper et du coup il ose plus s'exprimer »</i></p> <p><i>« Le fait de ne plus être dans la classe fait tomber certaines barrières, certaines craintes et les jeux fonctionnent, surtout pour des enfants en difficulté, plutôt mieux. »</i></p>
« <b>Vue d'ensemble</b> »	<p>Les difficultés rencontrées gravitent autour du langage notamment la lecture.</p> <p>O. a fait de progrès considérables depuis son entrée en CP même si le jeu n'est pas au cœur du modèle pédagogique ici.</p>	<p><i>« ce qui est difficile pour eux c'est d'exprimer leurs pensées. Tant à l'oral qu'à l'écrit. »</i></p> <p><i>« je n'ai pas trop souvent l'occasion de faire des jeux avec le groupe classe complet »</i></p>

## 2) Entretien avec l'enseignante B de l'élève P.

Thèmes :	Données brutes	Verbatims
La dysphasie	La dysphasie est pour cette enseignante une maladie qui affecte les fonctions du langage de	



	<p>façon essentielle. Elle précise que ce trouble peut toucher d'autres fonctions que le langage selon elle.</p> <p>Elle présente P comme un garçon en grande difficulté scolaire. Qu'au niveau du langage ses compétences sont très faibles...</p> <p>Ses difficultés sont aussi relationnelles ; elle fait un lien avec les troubles autistiques.</p>	<p><i>« c'est super compliqué ! il parle, mais... on ne comprend rien à ce qu'il raconte »</i></p> <p><i>« il est dans son monde »</i></p>
<b>La posture de l'enseignante</b>	<p>Elle souhaite tenir compte de ses difficultés sans le marginaliser. Elle insiste sur les rituels matinaux qui mettent au cœur des apprentissages le langage et sont rassurants et valorisants notamment pour P.</p> <p>Les images et les gestes sont utilisés pour communiquer avec l'élève P. il est en demande de l'adulte et écouté même si parfois pas compris par l'enseignante.</p> <p>Elle se sent parfois démunie face à ce trouble.</p>	<p><i>« il se met systématiquement sur le banc le plus proche du tableau ! »</i></p> <p><i>« il faut le décoder »</i></p>
<b>Pratique pédagogique</b>	<p>Les supports visuels sont essentiels et primordiaux dans sa pratique pédagogique.</p> <p>L'emploi du temps et l'organisation spatiale ne sont pas adaptés.</p>	
<b>Le jeu</b>	<p>Les moqueries des camarades sont présentes lorsque P. tente de rentrer en communication avec ses camarades, ce qui bloque considérablement le jeu qui est pourtant très important en maternelle et notamment très présent dans cette classe.</p> <p>Il n'y a donc pas de progression au niveau du</p>	

	langage pour P. grâce au jeu.	<i>« il faut croire que le jeu a ses limites »</i>
<b>« Vue d'ensemble »</b>	<p>La communication avec les autres est ce qu'il y a de plus inquiétant pour l'élève P dans son avenir proche.</p> <p>En tant qu'enseignant, formation autour des dys est trop peu présent.</p> <p>L'apprentissage de la lecture pour un dysphasique semble compliqué. Et dans les autres matières.</p> <p>Impression de l'enseignante de ne pas aider de façon optimale et s'interroge donc sur l'idée de l'inclusion.</p>	<p><i>« On ne sait pas trop comment... comment la traiter nous enseignants à l'école »</i></p> <p><i>« de là à ce qu'il ne soit pas inclus... bonne question ! »</i></p>

### 3) Entretien avec l'enseignante C de l'élève M.

<b>Thèmes :</b>	<b>Données brutes</b>	<b>Verbatims</b>
<b>La dysphasie</b>	<p>Cette enseignante, brigade (remplacements de longues durées) a une certaine expérience dans le handicap (CLIS, IME...). De plus elle a déjà eu des élèves dysphasiques dans sa classe/ elle parle de trouble complexe du langage affectant d'autres compétences.</p> <p>Elle prend en compte l'individualité de chacun et évoque l'orthophoniste</p>	<p><i>« trouble du langage [...] d'autres troubles viennent souvent s'associer : mauvaise appréhension de l'espace et du temps, problème de mémoire, copie très difficile... »</i></p> <p><i>« agité » ; « besoin de faire</i></p>

	<p>comme professionnel intervenant au côté des élèves dysphasiques.</p> <p>L'élève M a des problèmes d'attention, de concentration et de confiance en lui. Cependant, il n'a pas de troubles intellectuels au contraire. Il parle de façon claire et distincte. Les difficultés sont majoritairement présentes à l'écrit.</p>	<p><i>quelque chose (jouer, bouger)» ; « attentiste » ; « leader » ; « fin d'esprit »</i></p>
<b>La posture de l'enseignante</b>	<p>L'enseignante est dans une démarche d'adaptation face à sa concentration réduite. Elle est plus indulgente bien que se positionnant en tant qu'adulte qui pose les limites.</p> <p>La communication est fluide aussi bien avec l'adulte qu'avec les pairs.</p>	<p><i>« attitude un peu différente » ; « je le laisse parfois « jouer » »</i></p>
<b>Pratique pédagogique</b>	<p>Ralentir le débit de parole fait partie des adaptations pédagogiques mises en place avec M.</p> <p>Outils présents pour le guider.</p> <p>Les exercices faisant appel à la mémoire sont adaptés.</p> <p>Agrandir ses feuilles de travail a déjà été testé mais cela n'était pas forcément une réussite car encombrant. Affichages spéciaux à sa disposition.</p> <p>L'élève est placé seul.</p>	<p><i>« surtout pour les dictées »</i></p> <p><i>« sous-mains aide-mémoire en français et en maths »</i></p> <p><i>« Je raccourcis ses poésies et ses autodictées »</i></p> <p><i>« il est incapable d'être assis à côté de quelqu'un »</i></p>
<b>Le jeu</b>	<p><i>Aucune information n'a été donnée car cette partie n'a pas été traitée par</i></p>	

	<i>l'enseignante</i>	
--	----------------------	--

*Entretien de l'enseignante D (sans observation)*

<b>Thèmes :</b>	<b>Données brutes</b>	<b>Verbatims</b>
<b>La dysphasie</b>	<p>Ici, nous avons à faire à une femme qui a vécu plusieurs reconversions professionnelles. Elle a tout d'abord travaillé dans le domaine de la gestion, puis, est devenue professeure des écoles pour maintenant se spécialiser pour être maître E.</p> <p>Elle a enseigné dans plusieurs secteurs : rurales comme urbains.</p> <p>L'enseignante s'est beaucoup renseignée sur le trouble dysphasique. Elle s'est appuyée sur les connaissances d'un maître E lors du premier accueil dans sa classe de CP d'une petite élève dysphasique.</p> <p>La petite fille qui était dans sa classe de CP avait six ans, elle hésite quant au fait qu'elle ait fait deux grandes sections de maternelle. Cette élève rencontrait des difficultés sous deux angles : la prononciation et le langage expressif.</p>	<p><i>« j'ai voulu me rediriger vers l'enseignement, justement, parce que je trouvais que, on négligeait beaucoup les enfants en difficulté. »</i></p> <p><i>« dans écoles de campagne ou il y a beaucoup de..détresse sociale [...] et scolaire, on la voit moins., et puis de REP. »</i></p> <p><i>« Il a vraiment joué un rôle ressource. Il m'a fait découvrir beaucoup de méthodes. »</i></p> <p><i>« Elle avait deux handicaps. Elle avait la prononciation et le euh le langage expressif. »</i></p>
<b>Posture de l'enseignant</b>	Cette enseignante a appris par elle-même sans formation sur la dysphasie mise à sa	<p><i>« Je me suis auto formée »</i></p> <p><i>« j'ai le droit à une formation</i></p>

	<p>disposition. Ce n'est qu'aujourd'hui, faisant fonction (maitre E), qu'elle y accède.</p> <p>L'élève arrivant d'une autre école, avait déjà été diagnostiquée dysphasique et donc les démarches pour l'aider avaient déjà été enclenchées à son arrivée.</p> <p>L'enseignante nous explique avoir préparé sa classe pendant les vacances d'été en s'appuyant sur la méthode de lecture Susan Borel-Maisonny. Elle insiste sur l'importance de l'anticipation dans son travail d'enseignante mais également celle des outils visuels et de l'accompagnement des parents dans la scolarité de leurs enfants.</p> <p>Elle nous décrit la petite élève comme observatrice, ayant une bonne compréhension mais qui est en échec face à la socialisation avec autrui.</p> <p>Par ailleurs, elle réussit à rentrer dans la lecture grâce à la méthode Borel-Maisonny, qui est basée sur les gestes.</p>	<p><i>sur les élèves dys ... dys et troubles des apprentissages liés à l'attention. »</i></p> <p><i>« déjà eu des équipes éducatives autour de cette enfant là en grande section. »</i></p> <p><i>« méthode Borel-Maisonny et tout ça pour que je puisse préparer la classe avec cette méthode »</i></p> <p><i>« L'accompagnement des parents joue beaucoup. »</i></p> <p><i>« elle n'est rentrée dans la lecture qu'avec Borel, la méthode gestuelle. »</i></p> <p><i>« gros troubles relationnels, mal dans sa peau. »</i></p>
<p><b>Pratique pédagogique</b></p>	<p>La différenciation a pu tout de suite est très mise en place car l'enseignante avait anticipé les adaptations envisageables et pertinentes aux vues de la venue d'une élève dysphasique dans sa classe.</p> <p>Elle souligne le fait que cette anticipation est primordiale mais qu'une phase de</p>	<p><i>« Je l'avais mis dans un groupe de bons élèves. »</i></p> <p><i>« vous savez moi je lui parlais en me mettant bien en face d'elle, en parlant lentement »</i></p>

	<p>découverte enseignant-enfant, où l'on s'apprivoise est également un passage obligatoire, où des modifications quant à ce que l'on avait préparé en amont, seront effectuées.</p> <p>Cette année-là, l'enseignante a une classe très hétérogène où elle doit également prendre en compte dans sa différenciation deux autres élèves aux besoins particuliers. Elle choisit de répartir ses élèves par groupes de besoins.</p> <p>Il n'y a pas d'avs/evs sauf ponctuellement mais elle n'est pas référente de l'élève dysphasique. Elle est rattachée à la maternelle et vient apporter son soutien de temps en temps en élémentaire.</p> <p>Quand la relation de confiance s'installe entre élève dysphasique et l'enseignant, cela favorise la communication bien que l'enseignante nous explique devoir adapter son discours : être face à elle pour qu'elle puisse voir son visage et ses gestes ; et parler lentement.</p> <p>Elle nous parle des rituels qui sont primordiaux pour engendrer de bons automatismes et donner confiance.</p> <p>La classe n'est pas informée sur la dysphasie même si ils comprennent que notre petite élève a un mode de fonctionnement différent. Ils sont</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	respectueux et tolérants.	
<b>Le jeu</b>	<p>Elle nous dit qu'elle utilise tout le temps le jeu mais qu'elle préfère le nommer « activités ». Elle trouve le jeu formateur et motivant pour les élèves et surtout ceux en difficultés.</p> <p>Lier les mots et l'image est pour elle indispensable. Notamment dans ces activités ludiques. Elle adapte le temps et l'espace pour l'élève dysphasique. Elle est placée devant le tableau.</p> <p>En revanche, le jeu libre n'est pour elle par toujours incluant. Elle le préfère encadré quand il est question d'outil pédagogique favorisant l'inclusion.</p> <p>Elle souligne le fait que l'élève a un peu d'embonpoint et n'est pas à l'aise avec son corps. Notamment en activités motrices, qui peuvent investir le jeu.</p>	<p><i>« Activités plutôt que jeu... car le jeu peut avoir un aspect ludique que les élèves ne voient pas comme sérieux. Le jeu comme je l'entends.. par activités est primordiale. »</i></p> <p><i>« Tout l'affichage, grosses images !! Toujours eu, toujours toujours : des images par rapport aux mots. Pour qu'elle puisse les utiliser. »</i></p> <p><i>« Ils se mettent plus vite au travail quand on leur propose une activité qu'un exercice. Mais d'abord il faut qu'ils se sentent en confiance, notamment l'élève dysphasique. »</i></p> <p><i>« S'il est libre, en activités autonomes, ce n'est pas dit que l'élève dysphasique participe »</i></p> <p><i>« En motricité elle n'était pas à l'aise. »</i></p>
<b>« Vue d'ensemble »</b>	<p>Notre système ne met en place tout ce qu'il faut pour que l'inclusion est du sens selon cette enseignante.</p> <p>Par conséquent elle constate que les</p>	<p><i>« Ma petite élève doit maintenant subir sa scolarité plutôt qu'en être actrice ... »</i></p>

	élèves aux besoins particuliers sont délaissés et démissionnaires face à l'école.	
--	-----------------------------------------------------------------------------------	--

## *II. Interprétation/analyse des résultats*

### *A. Observations*

Tout d'abord, contextualisons notre secteur de recherche et présentons notre échantillon de population qui nous a permis ces observations.



Les écoles dans lesquelles nous avons effectué les observations sont toutes des écoles de taille moyenne, en zone urbaine.

Dans les différentes classes, nous retrouvons des affichages plus ou moins nombreux. Nous remarquons qu'en maternelle les outils visuels sont plus nombreux ainsi que les espaces de travail organisés pour la mise en place d'ateliers, notamment de jeu. Nous reviendrons plus tard sur ces aspects

Les classes ne sont pas à proximité des salles de motricité, gymnase. Cette information est surtout à prendre en compte pour les deux élèves de maternelle dont O qui est en situation d'obésité et qui a donc des difficultés à se mouvoir.

Nous avons observés trois élèves atteints du trouble dysphasique au sein de leur classe.

Pour ces trois élèves atteints de troubles dysphasiques, la communication avec l'Autre est difficile voire inexistante. Ces derniers sont en difficultés au niveau de leurs apprentissages mais également en situation de mal-être social. Ils souffrent de ne pas être inclus dans le groupe-classe. En effet cela se constate par leurs comportements.

M. est constamment agité, en train de se balancer sur sa chaise, de gribouiller sur son cahier. Il est dans l'incapacité à se concentrer car est perdu face à la tâche de travail demandée et se sent alors marginalisé. Ainsi il trouve refuge dans la provocation pour tenter de s'affirmer par ce biais. Son âge (11 ans) joue également dans cette attitude provocatrice. Quant à O, qui est en maternelle, son mutisme est parlant. Elle n'est pas capable de se présenter (dire son prénom) et d'échanger, sur ses sentiments par exemple. Enfin, P est incompréhensible et n'est pas intégré dans la classe. Il a besoin de l'adulte comme personne référente et rassurante

Concernant l'élève O, les peu de fois où elle intervient (souvent sollicitée par l'enseignante), ses paroles sont inaudibles ou très basses. Nous avons le sentiment qu'elle n'ose pas s'exprimer, elle ne se sent pas légitime. De plus, son surpoids n'aide pas à la mettre à l'aise. Ce dernier est un handicap pour elle. En effet, lors de séances de motricité, cette élève a énormément de difficultés à effectuer les ateliers proposés. Elle n'a pas conscience de son corps, de sa personne et cela est tout à fait lié à son trouble. De plus, des troubles psychomoteurs peuvent être associés à la dysphasie. En effet, *Bishop et Edmundsen, (1987)*, expliquent que ces enfants ont un manque de maturité motrice qui révèle une maladresse dans leurs gestes.

Cette enfant a un comportement qui se rapproche des troubles autistiques car elle n'est pas dans la recherche du partage de plaisirs. Elle n'exprime aucuns sentiments ainsi elle est totalement étrangère aux modes de communications habituels. Elle n'est ni dans l'imitation, ni dans l'anticipation.

Nous pouvons penser à une dysphasie mnésique ou lexicale syntaxique ; ou au syndrome phonologique-syntaxique. (*Heuzey, Gérard et Dugas (1990)*)

Dans le premier cas, O aurait conscience de son trouble, c'est pourquoi son regard est aussi triste et fuyant car celle-ci a conscience de ses difficultés qu'elle ne parvient pas à palier et de ses besoins particuliers qui renforcent son sentiment d'être différente de ses camarades. Cette forme de dysphasie est principalement tournée vers le manque de mots qui l'empêche de contextualiser le discours. Ainsi, le moyen de défense mis en œuvre est de réduire sa production orale car, comme dit plus haut, l'enfant a conscience de son trouble. On pourrait parler d'état dépressif.

Dans le second cas, celui d'un syndrome phonologique-syntaxique, O comprend mais n'est pas capable de formuler une réponse. Ce type de dysphasie pourrait également correspondre à P. La pauvreté lexicale et syntaxique est telle que l'élève est face à de grandes difficultés quant à la l'expression d'une réponse. De plus, les personnes présentant ce syndrome ont un discours lent et insonore; parfois inintelligible ; ce qui correspond à O. et P. En revanche, dans le cas de ce syndrome les sujets ont énormément recours à la gestuelle, ce qui n'est pas les cas d'O. P lui utilise la gestuelle, les mimiques pour se faire comprendre même si cela reste compliqué. De plus ce dernier vient vers les autres, vers l'adulte autant que ses camarades. Il n'a pas baissé les bras comme O l'a fait concernant la volonté de communiquer et reste dans une recherche d'expression.

Ainsi, leurs caractéristiques spécifiques divergent, ce qui nous amène à des analyses différentes quant à leur dysphasie en plus du fait que chaque individu est différent et unique.

Les enseignants qui les accompagnent tout au long de la journée jouent un rôle primordial et ces derniers influenceront leur devenir. En effet, leur pédagogie aura un impact quant à l'intériorisation des savoirs. Ici le but premier des enseignants est d'inclure chaque élève dans le groupe classe et de leur transmettre les savoirs fondamentaux, que tous les élèves acquièrent les compétences du socle commun.

Les enseignantes observées sont toutes les trois inclusives dans leurs démarches pédagogiques. Elles n'ont pas les mêmes façons de travailler, ce qui est tout à fait normal car elles ont des personnalités qui divergent. Quand une travaille plus l'oral l'autre accentue les supports pédagogiques visuels. Cela est tout à fait pertinent au vu des difficultés de nos petits élèves. C'est en mettant ces derniers dans des situations de travail à l'oral qu'on les aide le plus. Ceci étant, il faut leur laisser à disposition des outils visuels et kinesthésiques, qui leur permettent d'accéder à des techniques, des méthodes de travail. Renouveler ces situations d'oral fréquemment tout en leur laissant plus de temps (Gray 2004, 2006) donnera confiance à l'élève.

Un maître supplémentaire, une ATSEM et/ou une AVS ne seraient pas de trop pour permettre une meilleure différenciation pédagogique au sein de ces classes. Malheureusement, aucun de ces élèves dysphasiques ne bénéficie de ces aides humaines.

Différents outils pédagogiques et modes d'apprentissage peuvent être mis en place pour remédier aux difficultés des élèves et notamment celles auxquelles sont confrontés nos petits élèves dysphasiques. Le jeu fait partie des outils pédagogiques sur lequel il est très intéressant de s'interroger.

En effet, le jeu est un moyen de communiquer qui nous rassemble. Nous jouons tout le temps et dès notre plus jeune âge. Cependant, lorsque le langage oral est touché, il est beaucoup plus difficile d'accéder au jeu. Qui plus est quand le reste du groupe de pairs l'utilise constamment et de façon très spontanée.

C'est pourquoi le jeu dans une classe doit être, à certains moments, orchestré par l'adulte référent, l'enseignant. Celui-ci donne de nouvelles règles, de nouveaux codes sociaux qui permettent à l'ensemble du groupe de se sentir exister dans le jeu, acteur du jeu. Par conséquent, il faudra développer toutes les formes de communication (verbales et non verbales).

Ici, nos élèves ne sont pas inclus dans les jeux, qu'ils soient libres ou cadrés.

P. n'est pas reconnu comme pairs, certains de ses camarades se questionnent même de façon très concrète sur ses capacités à parler : « oh ! Regarde... P sait parler ! » dit l'un d'entre eux. Ils sont surpris de l'entendre formuler une phrase qui a du sens. Face à ce rejet, P ne réagit pas. Il s'isole pour jouer seul. Il joue donc mais sans interactions avec autrui ce qui

ne l'aide quant à son trouble. Cet isolement et cette absence de sentiments spontanée (colère, tristesse, ...) nous pose question quant à son état psychologique.

Pour O, sa lenteur est un obstacle pour jouer. Elle est lente pour communiquer, formuler des phrases mais également dans l'exécution de ses actions. Quand les autres camarades se lassent O se renferme. C'est un cercle vicieux. Le vocabulaire est très pauvre notamment le lexique des verbes. Par conséquent, il est difficile pour elle de construire une phrase alors même que la notion du verbe, que nous savons être le cœur de la phrase, n'est pas maîtrisée. L'action n'est pas représentée ni par le mot ni par geste. (*Rice et Bode, 1993*). De plus, nous pouvons nous questions quant à ses perceptions auditives, visuelles et tactiles (Tallal et Piercy-1974). En effet, ces auteurs nous exposent le fait que certains dysphasiques perçoivent de façon biaisée les stimuli langagiers et cela est accentué quand l'échange est trop rapide. Nous remarquons que O reste parfois muette face à une question, une interpellation. Ceci peut s'expliquer par cette perception auditive biaisée. Elle n'a pas le temps de reconnaître le mot énoncé, de différencier chaque mot formant la phrase.

Quant à M, qui est en CM2, nous observons une attitude assez provocatrice qui peut s'expliquer par un manque de confiance en lui. Il copie sur ses voisins, à tendance à s'opposer à l'enseignant et ne tient pas en place sur sa chaise. Il est seul à un bureau mais est tout le temps en train de se retourner pour parler ou ennuyer ses camarades se situant aux alentours dans la classe. On ne peut pas dire que M ne soit pas à la recherche de l'Autre et dans une certaine forme de communication. C'est d'ailleurs peut-être la plus grande de ses préoccupations au détriment du travail scolaire. Il veut avoir une place au sein du groupe social, ce qu'il arrive à avoir d'une certaine façon en étant le clown de la classe. Les troubles de l'attention, de la mémoire, de la motricité, et/ou du comportement (hyper ou hypoactivité) s'associent souvent à la dysphasie (*D.A. Romagny*). Nous retrouvons ces troubles chez M, notamment l'hyperactivité (que nous avons évoquée ci-dessus) et la mémoire. En effet, M a, par exemple, de grosses difficultés à retenir ses leçons, ses poésies.

Lors des observations dans les différentes classes, les séances pédagogiques sont très variées. Effectivement, les données recueillies émergent de séances tournées vers l'oral collectif, mais également l'écrit individuel et aussi découvrir une séance individuelle où la manipulation est au centre.

La différenciation n'est pas toujours assurée et le jeu n'est pas utilisé dans les séances observées.

Pour P qui doit reconstituer la première de couverture d'un album de jeunesse (tel un puzzle), nous constatons que le repérage dans l'espace (ici micro espace) n'est absolument pas maîtrisé. L'enseignante procède pourtant d'une façon différente avec ce dernier pour l'aider. En effet, elle lui a expliqué au préalable qu'elle viendra valider le positionnement de ses « pièces » avant qu'il les colle. Malgré cette aide qui aurait permis de le mettre en confiance, nous nous rendons compte que la difficulté est au-delà de la non-confiance. P est complètement perdu face à l'exercice. L'enseignante met en place de la remédiation en traçant les contours des pièces en rouges sur la feuille où il doit coller ; comme pour délimiter leurs ombres. Elle cherche à structurer son espace en utilisant la couleur rouge qui est assez parlante pour les enfants. Mais là également il ne parvient pas à atteindre l'objectif attendu. Comme on l'a vu précédemment dans le cas de M., mémoriser de façon séquentielle est une difficulté importante dans le développement cognitif de ces élèves dysphasiques. Ainsi, les troubles de la séquentialité entraînent souvent un trouble de la perception du temps et de l'espace (Ajuriaguerra, 1972 ; Aimard, 1972). C'est d'ailleurs pourquoi P se raccroche beaucoup aux rituels quotidiens de la classe. Pour O, la séance de langage où l'objectif général est de reconnaître la première syllabe de son prénom révèle de grandes difficultés. La consigne est la suivante : « Quand vous entendez des mots qui commencent comme votre prénom, levez-vous ! » qu'elle reformule pour ne pas perdre les élèves entre la même première lettre et la même première syllabe. O se retrouve être la dernière à ne pas avoir reconnu la première lettre de son prénom dans un mot alors que l'enseignante en a déjà cité beaucoup. Elle rencontre des déficits dans des tâches phonologiques complexes (Bird et al. 1995, Bishop et Clarkson 2003).

### ***Entretiens***

Dans un premier temps, nous allons effectuer l'interprétation des résultats concernant les définitions données de ***la dysphasie*** par les enseignantes interrogées.

Après analyse des différents discours recueillis des enseignantes accueillant dans leur classe un/une élève dysphasique, nous remarquons une similitude quant à la définition qu'elles donnent à ce trouble. En effet, aucune d'entre elles n'emploie le terme « *trouble spécifique du langage oral* ». Pour ces dernières, la dysphasie est un trouble du langage mais elles ne l'associent pas de façon claire à l'oral. Elles se rejoignent également dans les difficultés sociales, plus ou moins marquées, que rencontrent leurs élèves avec leurs pairs.

L'enseignante C définit la dysphasie comme un « *trouble du langage [...] d'autres troubles viennent souvent s'associer : mauvaise appréhension de l'espace et du temps, problème de mémoire, copie très difficile...* » et l'enseignante A nous dit « *que cette maladie affecte essentiellement le langage aussi bien oral qu'écrit.* ». On note ici que ces dernières pensent la dysphasie comme un trouble aussi bien du langage écrit que du langage oral. Alors que la dysphasie est spécifique au langage oral. Cela pourra avoir des conséquences sur leurs adaptations pédagogiques. Cependant, il aurait été intéressant que je laisse l'enseignante A s'exprimer davantage car c'est ce qu'elle sous-entend quand elle me dit qu'elle donnera peut-être plus de « *détails* » ensuite. L'enseignante B donne une définition semblable de la dysphasie ; elle sait également que la dysphasie est un trouble du langage mais elle ne précise pas que ce dernier est spécifique au langage oral. Contrairement à l'enseignante B, langage écrit et oral ne sont pas associés pour décrire la dysphasie. En revanche, pour elle, ce trouble n'est pas seulement spécifique au langage car elle remarque que son élève est en difficulté dans beaucoup d'autres domaines. Par ailleurs, chacune d'entre elles semblent volontaires pour se renseigner sur ce trouble donc pour aider les enfants atteints de celui-ci qui font partie de leur classe. « *Se documenter davantage* » est une des options envisageables. L'enseignante D dit d'ailleurs « *d'être auto formée* » durant toute l'année où elle avait accueilli sa petite élève dysphasique.

C'est en décrivant leurs élèves que chacune des enseignantes parvient à mettre plus de mots sur ce trouble. Rapidement, elles insistent sur la communication avec les autres qui est difficile/marginale et sur un comportement qui laisse transparaître une inadaptation sociale. « *C'est super compliqué ! Il parle, mais... on ne comprend rien à ce qu'il raconte* » nous confie l'enseignante B. ; l'enseignante D dit de son élève qu'elle avait « *gros troubles relationnels, mal dans sa peau.* » ; « *C'est une petite fille... plutôt introvertie, dont on entend rarement le son de la voix malgré une bonne volonté au niveau du travail.* » dit l'enseignante A ; elle lie son côté introverti au trouble, ce qui n'est pas forcément pertinent. Elle nous souligne le fait que la petite fille est volontaire dans son travail, qu'elle ne baisse pas les bras. Concernant l'élève M de CM2, l'enseignante C nous le présente comme intégré à la classe, cependant, on peut penser que M est un enfant dysphasique qui passe « *inaperçu* » et compense de par son intelligence. C'est son agitation qui révèle ses difficultés qu'il cherche à cacher, à fuir. En effet, l'enseignante C caractérise son élève comme « *agité* », « *attentiste* », « *leader* », « *fin d'esprit* » et souligne le fait qu'il a « *besoin de faire quelque chose (jouer, bouger)* ». Effectivement, le jeu est évoqué dans la présentation de M. On peut imaginer qu'il utilise le

jeu comme chemin de fuite, comme bulle rassurante. Ces moments de jeu même s'ils ne sont pas mis en place par l'enseignante comme outils pédagogique sont pour cet élève très importants. Pour ce qu'il en est de l'enseignante D, elle parle de double handicap concernant son élève dysphasique : « *Elle avait deux handicaps. Elle avait la prononciation et [...] le langage expressif.* ».

Dans les remarques/exemples de situations, on constate que le langage est toujours au cœur des difficultés auxquelles les enfants, quel que soit leur âge, sont confrontés. Ainsi, inconsciemment, les professeures des écoles recentrent la dysphasie sur l'oral dans leurs descriptions concrètes de ce trouble à travers leurs élèves. Par conséquent, la dysphasie altère notamment la fonction sociale. L'enseignante B met d'ailleurs en lien la dysphasie et l'autisme après observation de l'élève et documentation en parallèle. « *Il est dans son monde* » nous dit-elle en parlant de son élève. Les enseignantes sont d'accord pour dire que la dysphasie est un trouble qui affecte d'autres fonctions. L'enseignante C le met au centre du sujet en évoquant

Pour aider ces enfants aux besoins particuliers, ces enseignantes sont conscientes qu'il faut être dans une démarche d'adaptation, de personnalisation. L'enseignante A semble vouloir prendre en compte l'individualité de son élève au sein de son trouble : « *Il est surtout difficile, apparemment de poser le diagnostic de la dysphasie et d'après ce que j'ai pu lire... il y a autant de dysphasies qu'il y a d'élèves. Ou presque !* » Les idées sont là mais la mise en pratique peut-être encore fragile ou alors difficile à mettre en place.

En outre, il est maintenant important de parler de ***la posture de l'enseignant.***

Cette posture est essentielle pour que chaque élève se sente en sécurité, sachant où se trouvent les limites à ne pas dépasser. Quelle posture adopter avec un enfant dysphasique ? C'est ce que nous allons aborder ici avec comme références nos enseignantes. Celles-ci sont différentes dans leur personnalité donc dans leur posture, cependant, le point commun majeur est la bienveillance qu'elles apportent à leurs élèves. Jusqu'à quel point ces enseignantes peuvent-elles être bienveillantes sans être trop « maternantes », et sans le vouloir « stigmatisantes ».

Pour l'enseignante A et C, la différenciation pédagogique n'est pas ou peu présente, elle ne fait pas « *de différenciation majeure* ». Cependant, les enseignantes sont dans des rôles rassurants. Elles essayent d'être présentes de façon plus individuelle si elles sentent des

difficultés de la part de l'élève. L'enseignante A nous dit qu' « *elle travaille, fait le même travail que les autres.* » mais elle nous dit également que la petite élève rencontre « *difficultés de communication* » notamment quand il s'agit de préciser « *sa pensée* ». Elle soulève sa « *bonne mémoire* » et ses capacités dans le travail dit « *systématique* » ; c'est d'ailleurs un point commun avec l'élève M qui lui aussi est en réussite dans les tâches de travail systématiques, ritualisées ainsi qu'avec l'élève de l'enseignante D qui réussit à être une « *déchiffreuse* » comme le reste de la classe à la fin du CP. Le symbolisme n'a pas l'air d'être bien intégré pour ces élèves. Pour le cas de l'élève O, il est très intéressant que l'enseignante soulève le fait que la petite fille a une très bonne mémoire, que le « *systématique* » ne lui pose pas de problème (poésie par exemple). Ici, on peut se demander si la notion du « *sens* » est présente. Est-elle capable de mettre du sens derrière ces notions systématiques, de mettre des émotions également ? De plus, la professeure des écoles nous dit que la communication spontanée lui pose de grandes difficultés. On peut supposer qu'elle n'accède pas à la socialisation. Qu'en est-il de l'élève M, qui est plus âgé ? Ce dernier est intégré selon son enseignante mais peut-on parler d'inclusion ? L'enseignante C s'engage dans une « *attitude un peu différente* » ; elle nous confie : « *je le laisse parfois « jouer »* ». Ici, il joue certes mais seul ainsi ce jeu renforce la marginalisation de l'élève M, l'exclut d'une certaine façon.

L'enseignante B se positionne de façon rassurante et bienveillante comme ses collègues, elle nous explique qu'« *il se met systématiquement sur le banc le plus proche du tableau !* » pour être proche d'elle, le plus enclin à travailler. En revanche, il faut être vigilant quant à cette posture qui ne doit pas être centrée sur la relation enseignante-élève P mais élargie vers le groupe classe pour que les membres qui le composent puissent communiquer avec P. Le groupe de pairs a une importance essentielle pour le développement global de cet enfant. Nous n'avons pas le même langage selon nos âges, pas les mêmes codes sociaux selon le groupe social d'appartenance. Et un enfant apprend beaucoup avec ses pairs, dans l'idée de se reconnaître en l'autre. Notons que cette relation qu'a instaurée l'enseignante n'aide pas l'élève dysphasique. L'enseignant ne comprend toujours pas l'élève quand il tente de s'exprimer ; « *il faut le décoder* » nous dit-elle.

L'enseignante D différencie dès le début de l'année avec son élève dysphasique. Elle s'est beaucoup formée, renseignée durant l'été et a préparé son travail de remédiation, a réfléchi aux meilleurs outils pédagogiques à lui proposer. Elle est consciencieuse et réaliste quant à la dysphasie. Elle souhaite instaurer un climat de « *confiance* » avant tout et cherche à ce que l'élève et l'enseignant « *s'apprivoisent* » pour favoriser les apprentissages. Elle



s'adapte à son élève et ses besoins, elle nous dit : « *vous savez moi je lui parlais en me mettant bien en face d'elle, en parlant lentement* ». C'est une enseignante qui cherche à travailler sous forme de projets en équipe notamment avec les familles. Pour elle, « *l'accompagnement des parents joue beaucoup* », ils ont rôle primordial aux côtés de leur enfant aux besoins spécifiques.

Désormais, nous allons présenter l'analyse concernant **les pratiques pédagogiques** des enseignantes que nous avons rencontrées. Quels outils pédagogiques sont mis en place pour aider nos élèves dysphasiques ?

Pour la mise en place d'une pédagogie pertinente pour l'ensemble des élèves de classe, c'est-à-dire pour des individualités diverses, la présence d'un second adulte référent est pertinente. En effet, l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM), l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou encore le maître supplémentaire sont des personnes ressources essentielles pour aider les élèves aux besoins particuliers, bien que chacune des personnes citées précédemment ait un rôle bien spécifique. Il est regrettable de constater qu'aucun des élèves observés ne bénéficient des aides d'une de ces personnes ressources. L'enseignante A et D le soulignent d'ailleurs : « Il n'y a pas d'ATSEM, pas d'AVS ». Ainsi, il est moins évident de mettre en place la différenciation nécessaire pour l'inclusion de l'élève dysphasique car ce dernier aurait besoin d'aide humaine en priorité pour l'aider à intégrer les outils matériels. Un seul adulte est donc présent au quotidien dans la classe. Cela peut expliquer pourquoi les enseignantes sont un peu « perdues ». Il n'est évident, quand on est peu formé et seul, de mettre en place les bons outils, d'avoir les bonnes démarches pour aider l'élève concerné et également rester disponible pour toute la classe. La démarche d'inclusion n'est pas réellement possible dans ces conditions.

Malgré cette incohérence qu'est la volonté des institutions d'inclure sans y mettre toutes les conditions favorables, les enseignantes tentent de mettre en place des outils pédagogiques pour les élèves dysphasiques qui font partie de leur classe. Elles se rejoignent dans la disponibilité et l'indulgence qu'elles mettent en pratique avec justesse.

La gestuelle est utilisée par l'enseignante A et D. L'enseignante D utilise une pédagogie pour la lecture où le geste est à l'honneur : « *elle n'est rentrée dans la lecture qu'avec Borel, la méthode gestuelle*. ». Elle précise que la gestuelle va avec l'image et qu'elle la valorise également à travers les affichages qu'elle dit utiliser en grande quantité : « *Tout l'affichage avec de grosses images !! Toujours eu, toujours toujours : des images par rapport aux mots*.

*Pour qu'elle puisse les utiliser.* ». Cela renforce bien l'idée que nos petites élèves sont en grande difficulté pour dialoguer avec leurs pairs, avec l'adulte... avec les autres en général. Elles compensent en utilisant la gestuelle. Cependant, si les gestes sont à propos, cohérents avec la situation, on peut donc imaginer qu'elles mettent du sens dans leur action. Ce qui nous questionne de nouveau sur l'accès au symbolisme. C'est également ce que nous nous demandons concernant l'élève P qui, lui également, bénéficie d'outils mettant à l'honneur l'image. Les aides visuels que son enseignante lui apporte sont aussi bien matérielles qu'humaines. Ce qui est très important. En effet, mettre une image sur un mot c'est mettre du sens ; et lorsque qu'on est dans une dynamique où le sens est au cœur alors tout est plus logique.

La gestion de l'espace et du temps sont deux aspects très importants dans l'aide que l'on peut apporter aux enfants dysphasiques. Pour l'élève P, alors que son trouble est un trouble oral l'enseignante favorise une aide à l'écrit : « *une aide, au niveau, surtout au début d'année, au niveau du cahier* ». Cette démarche est loin d'être inutile car on constate que le passage à l'écrit est difficile pour les enfants dysphasiques. Mais des outils qui mettent en œuvre ses capacités orales sont indispensables. Elle précise ensuite que c'est la seule adaptation pédagogique qu'elle met en œuvre. En ce qui concerne l'élève M l'espace et le temps sont quelque peu adaptés. En effet, l'enseignante a construit pour son élève plusieurs adaptations pédagogiques qu'elle nous décrit : outils matériels comme des « sous-mains aide-mémoire en français et en maths », elle adapte également au niveau du cadre spatio-temporel « surtout pour les dictées », « Je raccourcis ses poésies et ses autodictées » et elle l'a placé seul dans la classe pour une meilleure concentration dans son travail car « il est incapable d'être assis à côté de quelqu'un ». Ces adaptations sont présentes car la mémoire instantanée de M est difficile comme nous l'avons évoqué plus haut ; gérer l'écoute et l'écrit qui est une double tâche cognitive est pour lui trop complexe. Ici l'enseignante C ne nous évoque pas les prises de paroles spontanées, où l'élève doit construire son raisonnement, elle parle surtout de tâche orale de mémorisation, systématique où l'élève M ne rencontre pas de difficultés particulières sauf quand celle-ci devient trop longue. D'ailleurs, elle adapte également ses exigences quant à cette mémorisation de poésie.

Face à ses difficultés, il est peut-être le « clown », « le leader » de la classe mais cela ne lui permet pas pour autant d'accéder aux relations sociales en classe. En effet, travailler en binôme ou même simplement être assis à côté d'un camarade n'est pas envisageable pour cet enfant selon l'enseignante. Il n'a pas l'air inclus même si les autres ne sont pas dans un rejet.

Il est un peu marginalisé par son trouble. Cette exclusion est aussi vécue par nos autres élèves dysphasiques, plus particulièrement pour P. qui est clairement rejeté. Mais également pour l'élève O. son enseignante nous dit que « *La communication avec ses pairs est assez [...] Elle n'a pas l'air d'en souffrir pour autant... enfin pfff. J'ai l'impression. Je me trompe peut-être.* ». Cette hésitation nous laisse penser qu'il y a des risques pour que cet isolement soit source de souffrance pour l'élève dysphasique. Nous savons que nous sommes des êtres sociaux ayant donc besoin des interactions. Il est donc logique que la petite fille soit malheureuse. L'enseignante semble un peu démunie tout comme l'enseignante B qui conclut plutôt par le sentiment d'échec, elle ne voit pas de progrès concrets. Pour elle, il est toujours autant dans son monde, s'exprimant dans un langage bien à lui et indécodable. Cependant, il n'y a pas de mutisme. Ici même si le langage n'est pas compréhensible, il y a langage ! Il y a une volonté de l'enfant de d'exprimer, d'aller vers l'Autre.

C'est pourquoi, nous nous interrogeons ici sur les relations sociales des enfants, élèves dysphasiques. Comment trouvent-ils leur place au sein d'un groupe social et accèdent-ils au *jeu* ? Au jeu sous toutes ses formes mais plus spécifiquement celui qui existe au sein de la classe, celui qui est instauré par l'enseignante comme outil pédagogique.

Le jeu est décrit par nos enseignantes comme un possible mode d'apprentissage. On soulève une hésitation, par exemple, de la part de l'enseignante A. Elle ne voit pas le jeu comme un mode d'apprentissage. Du moins, elle semble en douter. (« *ça peut aussi être, un mode d'apprentissage* »). L'enseignante D nous parle d'« *Activités plutôt que jeu... car le jeu peut avoir un aspect ludique que les élèves ne voient pas comme sérieux. Le jeu comme je l'entends.. par activités est primordiale.* ». Elle a donc, elle aussi, un apriori sur le jeu et le dévalorise, du moins elle n'apprécie guère le terme qu'elle perçoit comme de l'amusement qui n'a pas de fins pédagogiques. Cependant, les ateliers qu'elle met en parallèle au jeu, sont très présents dans sa classe de CP.

Les professeures des écoles le voient surtout comme un mode d'expression. Ce qui est très intéressant pour les élèves atteints de ce trouble spécifique du langage oral. Rappelons qu'en pratiquant le jeu comme mode d'apprentissage, ils pourront s'engager dans la communication avec les autres avec le cadre qui leur est nécessaire dans un premier temps. « *C'est pour s'amuser et il a moins peur de se tromper* » nous confie une des enseignantes, le jeu est une autre manière d'aborder les notions et permet de sortir de sa « case ». L'enseignante D de la classe de CP confie que le jeu (les activités comme elle le nomme) est bénéfique au niveau de

la motivation : « *Ils se mettent plus vite au travail quand on leur propose une activité qu'un exercice. Mais d'abord il faut qu'ils se sentent en confiance, notamment l'élève dysphasique.* »

Notons que l'enseignante C, à qui je n'ai pas pu faire passer l'entretien et qui a donc rempli le guide d'entretien de façon manuscrite (questionnaire), m'a rendu un questionnaire où la partie sur le jeu avait été littéralement supprimée. Cet acte n'est pas anodin. En effet, cela peut révéler plusieurs choses : son désintérêt pour le jeu dans sa pédagogie, sa non-pratique du jeu comme outil pédagogique... Quoi qu'il en soit, elle a, de façon tout à fait volontaire, fait le choix de ne pas répondre à cette partie qui est pourtant primordiale dans mes questionnements. Ici, nous constatons que le jeu n'est pas « pris au sérieux », qu'il n'est pas considéré comme mode d'apprentissage par cette enseignante. Pourtant, plus haut dans son discours, lorsqu'elle décrit son élève M, elle emploie à plusieurs reprises le terme « *jouer* » ; elle présente d'ailleurs M comme un élève qui a besoin de jouer, elle le « *laisse jouer* » en classe.

Pour l'élève O, lors d'un temps bien précis en petit groupe, le jeu est exploité. Il n'est pas utilisé quotidiennement. Et reste assez peu varié a priori. Ici plutôt centré sur l'étude de la langue. Toutes les autres matières peuvent être utilisées par le biais du jeu, dès le plus jeune âge. « *Les jeux de cartes* » sont utilisés sur le temps du midi « *lors d'APC* » et en petits groupes. L'enseignante insiste sur le fait que ces jeux lui semblent « *compliqués pour mon élève dysphasique* ». Si cela est compliqué pour l'élève il serait intéressant de penser à d'autres jeux. Ici encore : être dans la différenciation est primordiale. Ici, on ne l'aide pas vraiment mais on la confronte à ses difficultés. Peut-être penser à des jeux qui mêlent gestes et mots. L'enseignante élargit sa pensée : « *ne plus être dans la classe fait tomber certaines barrières, certaines craintes et les jeux fonctionnent, surtout pour des enfants en difficulté, plutôt mieux.* » Le jeu peut se pratiquer dans différentes matières, lieux... mais elle se décentre peut-être de l'élève dysphasique.

Ces élèves dysphasiques n'exploitent pas le jeu de la même manière. P ne joue pas malgré une envie de sa part d'aller vers ses camarades. Il est rejeté et moqué par ses camarades car ces derniers sont dans l'incompréhension lorsqu'il tente de communiquer avec eux. La peur de la différence et de ce qu'ils ne connaissent pas et ne reconnaissent pas provoque un phénomène de repli. De plus, comme tous les élèves meneurs de la classe fonctionnent de cette façon les autres élèves reproduisent, ils suivent les leaders. P. ne peut donc pas bénéficier du jeu comme

outil pédagogique car il est en situation d'exclusion. Il se renferme dans son monde et se construit un langage propre à lui. On peut se demander s'il n'est pas plus dans l'imaginaire que dans la réalité. Elle revient en fin d'entretien sur les relations futures de P qui paraissent très compliquées. En effet, cela semble beaucoup l'inquiéter car cet enfant est esseulé et elle n'a pas réussi à mettre en place des outils pour l'aider, notamment celui du jeu ; « *il faut croire que le jeu a ses limites* » se rejoignent à dire deux enseignantes. Le jeu libre par exemple n'est pas toujours dans une dynamique d'inclusion ; l'enseignante D le souligne : « *S'il est libre, en activités autonomes, ce n'est pas dit que l'élève dysphasique participe* ».

Nous pouvons nous poser la question suivante : si le jeu était mieux considéré et plus utilisé au sein de la classe comme outil de travail, les élèves, à besoins particuliers comme les autres, auraient sûrement plus de facilité, de spontanéité à l'investir. La pratique du jeu n'est pas assez présente ; l'enseignante A nous avoue « *je n'ai pas trop souvent l'occasion de faire des jeux avec le groupe classe complet. En tous cas beaucoup moins qu'en maternelle.* ».

### *B. Analyse croisée*

La dysphasie est un trouble du langage oral encore énormément méconnu et cela se fait sentir quant à l'approche de celui-ci de la part des enseignantes que nous avons pu observer et avec lesquelles nous nous sommes entretenues. Leurs discours est encore vague, elles ne donnent guère de définitions claires mis à part l'enseignante D qui, aujourd'hui, accède à des formations notamment sur la dysphasie. Elle nous explique d'ailleurs « *j'ai le droit à une formation sur les élèves dys ... dys et troubles des apprentissages liés à l'attention.* » maintenant qu'elle s'est spécialisée dans son enseignement.

Les élèves dysphasiques observés sont tous les quatre en grande difficulté sociale. Ils ne parviennent pas ou peu à créer des liens avec leurs camarades. Cet aspect a été souligné les enseignantes mis à part l'enseignante C qui trouve son élève intégré. Cette dernière le voit comme « *leader* » et « *clown* » de la classe mais qui nous confie dans le même temps qu'il est incapable de travailler en groupe, qu'elle l'a placé seul à une table. De plus, nous avons pu observer une attitude provocatrice et un regard fuyant qui laisse transparaître un mal-être. Il est parfois difficile en tant qu'enseignant référent de la classe, au cœur de la dynamique, de tout voir, de tout comprendre face à certains comportements. Qui plus est lorsque l'on est dans une position « frontale », où les moments d'observations neutres ne peuvent exister au vu de notre place et que nos connaissances sur le trouble sont assez maigres.

Bienveillance est le mot qui caractérise le mieux nos enseignantes suite aux observations effectuées. Elles sont en recherche d'inclusion de leurs élèves. Elles cherchent à être proches de leurs élèves sans les étouffer et marginaliser, sont à l'écoute et en demande d'outils. Cependant, les dispositifs mis en œuvre par les institutions et la coopération des parents ne sont pas toujours présents, ce qui freine leur entrain.

La différenciation n'est pas toujours au centre des pédagogies de nos enseignantes. Nous constatons, lors des observations, que très peu d'adaptations des séances ne sont mises en place et encore moins à l'école élémentaire. Ceci s'explique par le fait que nos enseignantes ne sont pas formées, on ne leur met pas à disposition les formations adéquates pour qu'elles puissent cibler leurs outils pédagogiques au public qu'elles accueillent. Par conséquent, elles ne peuvent préparer à l'avance, anticiper selon les besoins particuliers des élèves. Cependant, elles cherchent à mettre en place beaucoup de repères, de rituels, pour créer un climat de confiance et de bien-être dans leur classe. Elles laissent plus de temps de recherche, d'application des exercices à leurs élèves. Ces enseignantes ont conscience que chaque élève est différent et n'accèdera pas à la validation de ses compétences de la même façon, dans le même temps...

Lors de l'entretien, nous avons vu une forme de réticence au jeu comme mode d'apprentissage. L'une ne l'utilise pas du tout, la séance observée le confirme nettement, et n'a même pas cherché à répondre aux questions concernant cette partie, l'autre avoue qu'elle n'a pas l'occasion de l'investir de façon régulière et une suivante n'apprécie pas le mot « jeu » en lui-même et préfère parler d'« atelier ». Il est perçu comme « non sérieux » par ces dernières et n'est donc pas inclut de façon automatique dans la classe. Nos petits élèves dysphasiques ont pourtant envie de jouer, que ce soit seul ou avec les autres, nous l'avons remarqué lors des observations. Cependant, pour que le jeu soit un outil pédagogique pertinent, il nous faut le cadrage de l'adulte référent, des règles qui intègrent l'ensemble du groupe. Les élèves observés sont perçus par leurs camarades comme des marginaux. Certains de leurs propos relevés lors des observations le démontrent bien. Ainsi, le jeu libre n'aura pas d'impact positif pour nos élèves atteints de dysphasie car les pairs n'accepteront pas leur venue. C'est pourtant le seul jeu que nous avons observé, notamment en maternelle.

## Conclusion

Nous avons constaté que la dysphasie chez l'enfant est diverse et complexe et qu'elle est l'un des troubles les moins connus de la société. De ce fait, l'enseignant peut parfois être démuni face à un enfant dysphasique. En effet, la dysphasie est de plusieurs types ne touchant pas les mêmes compétences ne pouvant pas être réduite et généralisée. Il faudra donc que l'enseignant s'étant informé, prépare en amont des outils qui vont permettre de mettre en place un fonctionnement plus motivant et valorisant pour l'élève afin d'éviter qu'il soit exclu du groupe social.

Toutefois, si le jeu est trop libre, l'enfant en pâtira, il faut donc que l'enseignant instaure un cadre plus strict pour que l'enfant puisse s'épanouir et progresser. La place de l'enseignant est primordiale, il est celui qui va guider, aider, il est le maître du jeu dans l'apprentissage de l'enfant. Ainsi, mon hypothèse est validée si le jeu est préparé, réfléchi et adapté, et ce, par l'enseignant qui instaure un cadre. Cela aura des effets positifs sur les apprentissages aussi bien sociaux que des savoirs fondamentaux (mathématiques, étude de la langue...) d'un élève et futur citoyen.

Le jeu est donc un moyen pour permettre à l'enfant de s'intégrer, d'acquérir les codes sociaux. Néanmoins, il reste difficile de mettre en place le jeu lors du cursus élémentaire. En effet, ce dernier n'est pas ou plus perçu de la même manière qu'en préélémentaire, en tout cas, pour ce qu'il en est de la France. En effet, la France reste très attachée à ses traditions et le jeu dans sa définition est associé au loisir. Certes, ce dernier est utilisé à l'école mais est relayé au statut de distraction sur le temps du midi par exemple. De plus, il est intéressant de constater cette différence que nous faisons entre l'enfant et l'élève ; l'enfant peut jouer, l'élève doit apprendre. C'est bien différent dans d'autres pays tel que le Danemark où il existe des " écoles alternatives " que l'on nomme « Efterskoler » qui permettent l'innovation pédagogique et des choix méthodologiques divers, ces établissements sont fondés sur la pratique du jeu de rôle, chaque élève se voit attribuer un rôle, ce travail va permettre aux élèves à besoin particulier qui font entièrement parti du groupe classe.

## Bibliographie

Aimard P. (1972) « L'enfant et son langage » in Monfort M., Juarez Sanchez A. (1996) L'intervention dans les troubles graves

AYME M (2006). « Pour que chaque enfant trouve sa place ». Les cahiers pédagogiques, n° 448.

de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Isbergues : Ortho-éditions.

American Psychiatric Association (2003) *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. 4ème édition, Texte révisé. Traduction française par J.D Guelfi, Paris, Masson.

BARTHÉLEMY RUIZ C (2006). « Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire ». Les cahiers pédagogiques, n° 448, p. 20.

Becker H. (1987) « Problèmes d'inférence et de preuve dans l'observation participante », *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, 5, p. 55-82.

Billard C., Loisel Dufour M-L., Gillet P., Ballanger M (1989) « Evolution du langage oral et du langage écrit dans une population de dysphasie de développement de forme expressive » *A.N.A.E*, 1,16-22.

Bishop D.V., Snowling M. (2004) « Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? » in Poncelet M., Majerus S., Van Der Linden M. (2009) *Traité de neuropsychologie de l'enfant*, Marseille: Solal.

BROUGERE G (2000). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan. (1re éd. 1995).

Bourdieu P., Chamboredon J.C. et Passeron J.C. (1968). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton de Gruyter.

Brun V., Gerard C.L. (2003) *Les dyphasies*. Paris, Collection MASSON (rencontres en rééducation).



Cohen H. et al. (1989) « Neurological abnormalities in developmental dysphasia », in Monfort M., Juarez Sanchez A. (1996) *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Is bergues, Ortho-éditions.

DELALANDE J (2003). « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation ». *Terrain*, n° 40, p. 99-114.

Freud S. (1920/1968) « Au-delà du principe de plaisir », in *Essais de psychanalyse*, trad. coll., Paris, Payot, collection Petite Bibliothèque Payot.

Gérard C.L (1991) *L'enfant dysphasique*. Collection Science de la rééducation. Paris, Edition Universitaires.

Gerard C.L (2007) « Troubles de la mémoire et troubles des apprentissages de l'enfant » in : Didier Jacques Duché, *Entretiens d'orthophonie*, Collection Entretiens de Bichat, expansion scientifiques, p. 3-6.

GILLET L (2007). « Le jeu à l'école maternelle ». *Le café pédagogique* .

HUERRE P (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris, Nathan.

JARRAUD F (2008). « Dans les disciplines, le jeu ». *Le café pédagogique* , n° 93. Cabinet ORSEU : Paris.

Klein M. (1932/ 1993). *La psychanalyse des enfants*, Paris, PUF.

LEBRUN M (2006). « À la maternelle, enfant ou élève ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, p. 24-25.

RYNGAERT J-P (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles, De Boeck.

VAUTHIER E (2006). « Un mode d'apprentissage efficace ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 448.

Winnicott (D. W.), (1969/2010) *Les objets transitionnels*, Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot".

Winnicott D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

WINNICOTT WOOD D (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

## Sitographie

<https://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-39.htm>

[http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=ENF\\_561\\_0046](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ENF_561_0046)

[http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=ENF\\_561\\_0107](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ENF_561_0107)

<https://www.cairn.info/revue-enfance-2004-1-page-80.htm>

<http://www.cairn.info/traite-de-neuropsychologie-clinique--9782804156787-page-439.htm>

<http://www.resodys.org/IMG/pdf/GeorgePechDysphasies1.pdf>

[http://genevieve.cavaye.pagesperso-orange.fr/le\\_jeu\\_et\\_l'enfant.htm](http://genevieve.cavaye.pagesperso-orange.fr/le_jeu_et_l'enfant.htm)

<http://www.medscape.fr/voirarticle/3457505>

## Annexes

### 1) Guide d'entretien

#### Guide d'entretien (*Pour enseignant(e)*)

Je m'appelle Marie, je suis étudiante à l'ESPE, dans le but de devenir professeur des écoles.

Cet entretien va me permettre d'illustrer mes recherches qui portent sur la dysphasie. J'ai choisi d'aborder ce trouble chez l'élève de maternelle et de me questionner quant à ses modes d'apprentissage, notamment à travers le jeu.

Afin de n'oublier aucun élément que vous allez me donner, m'autorisez-vous à vous enregistrer ? Je vous garantis l'anonymat et la confidentialité du contenu de votre discours.

## **I- Informations générales**

*(Réponses variables selon si je m'entretiens avec des enseignants d'école ordinaire ou spécialisée)*

- 1) Pouvez-vous vous présenter ? (âge, profession, depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?)
- 2) Quel est votre cursus de formation ?
- 3) Pourquoi vous êtes-vous dirigé vers ce métier ?
- 4) Quel est le type d'établissement dans lequel vous travaillez ? Accueille-t-il uniquement des élèves « dys » ?
- 5) Pouvez-vous me décrire en quelques mots l'école et sa structure.

## **II- La dysphasie dans une classe**

- 1) Pouvez-vous me présenter votre classe ?
- 2) Avez-vous été déjà amené à enseigner à des élèves en situation de handicap auparavant ?
- 3) Quelles sont vos connaissances quant à la dysphasie ?
- 4) Est-ce la première fois que vous accueillez un élève dysphasique dans votre classe ?
- 5) Pouvez-vous me décrire votre élève qui présente ce trouble du langage ? (son caractère ? ses points forts/faibles ? sa place dans la classe ?...)

## **III- Pédagogie de l'enseignant**

### **En lien avec le relationnel :**

- 1) Selon vous, votre attitude est-elle identique avec cet élève et avec les autres élèves de votre classe ?
- 2) Comment établissez-vous de la communication avec cet élève qui rencontre des difficultés en ce qui concerne le langage oral ? (techniques ? méthodes ?...)
- 3) Par quels moyens cet élève communique-t-il avec vous ?

- 4) Comment définiriez-vous les interactions/rerelations avec ses pairs ? Comment communique-t-il avec ses camarades ?
- 5) Le groupe classe a-t-il été informé sur le handicap en général ou sur ce trouble « dys » ?
- 6) Une ATSEM est-elle présente dans votre classe ? Si oui, quel est son rôle auprès de cet élève ?
- 7) Une AVS est-elle présente dans votre classe ? Si oui, quel est son rôle auprès de cet élève ?

**En lien avec l'enseignement-apprentissage :**

- 1) Avez-vous mis en place une méthode d'enseignement en particulier pour cet élève ? si oui, laquelle ?
- 2) Favorisez-vous l'éducation visuelle face à ce trouble de la communication par exemple ?
- 3) L'emploi du temps est-il aménagé pour cet élève ?
- 4) L'organisation spatiale a-t-elle été pensée différemment ? Coins spécifiques ? Affichages particuliers ?

**IV- Le jeu**

- 1) Comment définiriez-vous le jeu ? Est-il pour vous un mode d'apprentissage primordial ?
- 2) Utilisez-vous le jeu comme mode de communication dans votre classe ?
- 3) Selon vous, le jeu permet-il l'échange et l'inclusion de l'élève dysphasique ? Si oui, développer votre réponse à l'aide d'exemples de situations de jeux.
- 4) Jouer permet-il de développer le langage selon vous ? Si oui, par quels procédés ?
- 5) Avez-vous remarqué des différences dans la façon d'aborder le jeu selon les lieux ? (Classe, récréation, salle de motricité... ?)

**V- « Vue d'ensemble »**

- 1) Quelles sont, pour vous, les difficultés majeures dans la transmission de savoirs pour les élèves dysphasiques ?
- 2) Le jeu est très présent à l'école maternelle mais s'estompe en école élémentaire. Cela est-il susceptible d'avoir un impact sur le développement du langage de l'élève dysphasique ?

- 3) Vous semble-t-il que les connaissances sur la dysphasie soient encore insuffisantes ?
- 4) Comment voyez-vous le devenir de votre élève ?
- 5) L'inclusion est-elle, selon vous, bénéfique ici ?

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

*Merci à vous.*

## 2) Grille d'observation

Thème	Observations réalisées
I- Organisation de l'école	
• Environnement	
• Nombre de classes	
• Emplacement de la classe dans l'école (étage ? proche dortoirs, toilettes, salle de motricité ...)	
II- Organisation de la classe	
• Disposition spatiale :	
1/ Affichages	
2/ Coins jeux	
3/ Coins activités	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation temporelle</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Règles de vie de la classe</li> </ul>	
<p style="text-align: center;">III- Caractéristiques et comportements de l'élève dysphasique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voix, diction, élocution</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes corporelles/gestuelle</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regard</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacités attentionnelles</li> </ul>	
<p style="text-align: center;">III- Rôles des adultes intervenant dans cette classe</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> </ul>	
1/ Guide, oriente, rassure, chef d'orchestre ...	
2/ avec le groupe	

3/ avec l'élève dysphasique	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATSEM</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres</li> </ul>	
IV- Le jeu et les interactions	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec les pairs</li> </ul>	
1/ Jeux dans le cadre de la détente (coins jeux, récréation)	
2/ Jeux à travers le travail scolaire, comme mode d'apprentissage	
3/ Autres formes d'interactions	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec les différents intervenants scolaires</li> </ul>	
1/ Enseignant	

2/ ATSEM	
3/ Autres (AVS, par exemple)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au sein du groupe classe entier, dynamique incluant adultes et élèves</li> </ul>	
V- Déroulement de la séance	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nature</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs visés</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuel/collectif ?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oral/Ecrit ?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions des élèves</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériel utilisé</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différenciation : Adaptations pour l'élève dysphasique notable</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes de l'élève dysphasique</li> </ul>	



face à l'activité	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Succès ?</li> <li>Difficultés ?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remédiations proposées</li> </ul>	

### 3) Observation enfant P. grande section de maternelle suspicion de dysphasie

Thème	Observations réalisées
IV- Organisation de l'école	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement</li> </ul>	Centre-ville, Rouen, proche toutes commodités
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de classes</li> </ul>	Cinq (petite section, petite/moyenne section, moyenne section, moyenne/grande section x2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplacement de la classe dans l'école (étage ?, proche dortoirs, toilettes, salle de motricité ?...)</li> </ul>	1 <sup>er</sup> étage, près des toilettes et du dortoir La salle de motricité se situe au rez-de-chaussée ainsi que la cantine
V- Organisation de la classe	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposition spatiale :</li> </ul>	
1/ Affichages	Beaucoup d'affichages : arts visuels, langage, mathématiques, lecture, les consignes...

2/ Coins jeux	Plusieurs coins jeux dont : garage, cuisine, lego, tapis pour voitures. Ces coins sont situés aux extrémités de la classe.
3/ Coins activités	Lecture, graphisme, peinture. Il y a cinq tables qui accueillent des groupes d'enfants de 4/5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation temporelle</li> </ul>	<p>Rituels, coin regroupement</p> <p>Lancement des activités avec répartition par groupe d'âge</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Règles de vie de la classe</li> </ul>	Respecter les autres et son matériel, faire son travail sans crier, s'agiter... demander pour aller aux toilettes (exceptionnel)
<p>VI- Caractéristiques et de comportements de l'élève dysphasique</p>	Il est assis devant au moment des rituels, sur un banc
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voix, diction, élocution</li> </ul>	Communique mais est souvent incompréhensible. Ne parle pas fort et malgré tout peu. Il est venu me montrer son cahier de dessins mais je n'ai pas compris ce qu'il m'a dit. Je lui ai demandé comment il s'appelle et je n'ai pas compris
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes corporelles/gestuelle</li> </ul>	<p>Mimiques, tics, stéréotypies</p> <p>Alternance de moments passifs et de moments expressifs</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regard</li> </ul>	Cherche beaucoup le regard de l'adulte. Fixe

	beaucoup,
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacités attentionnelles</li> </ul>	A du mal à rester concentré même si reste bien assis, et n'est pas perturbateur.
<p>VI- Rôles des adultes intervenants dans cette classe</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> </ul>	
1/ Guide, oriente, rassure, chef d'orchestre ...	Présent mais n'est pas une relation frontale à ses élèves. Elle instaure de l'autonomie tout en guidant son groupe.
2/ avec le groupe	Distant, mais souriant
3/ avec l'élève dysphasique	S'assure qu'il est bien en train de travailler, qu'il a compris
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATSEM</li> </ul>	Pas d'ATSEM

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres</li> </ul>	
<p style="text-align: center;">VII- Le jeu et les interactions</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec les pairs</li> </ul>	<p>Essaye de jouer avec les autres mais semble être rejeté, « oh regarde P. sait parler » dit un camarade d'un ton moqueur.</p> <p>N'a pas l'air de s'arrêter aux remarques, ne fait qu'acquiescer</p>
<p>1/ Jeux dans le cadre de la détente (coins jeux, récréation)</p>	<p>Joue seul (coins tapis)</p>
<p>2/ Jeux à travers le travail scolaire, comme mode d'apprentissage</p>	<p>Fait son travail à travers le jeu, a des difficultés mais est volontaire. (exemple dans les constructions du château)</p>
<p>3/ Autres formes d'interactions</p>	<p>Il est vient vers l'adulte (CF : il est venu vers moi dès mon arrivée alors que je suis une personne inconnue)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec les différents intervenants scolaires</li> </ul>	
1/ Enseignant	
2/ ATSEM	Pas d'ATSEM
3/ Autres (AVS, par exemple)	Pas d'AVS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Au sein du groupe classe entier, dynamique incluant adultes et élèves</li> </ul>	Participation volontaire qui est valorisée par le professeur des écoles
VIII- Déroulement de la séance	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nature</li> </ul>	<p>Séance autour du personnage du loup</p> <p>Tissage + puzzle + château + dessin + écriture</p> <p>P. est dans l'atelier puzzle</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs visés</li> </ul>	Se repérer dans l'espace
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes</li> </ul>	« reconstruire le puzzle du loup »
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuel/collectif ?</li> </ul>	individuel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oral/Ecrit ?</li> </ul>	écrit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions des élèves</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériel utilisé</li> </ul>	Colle, pièce du puzzle, feuille d'exercice
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différenciation : Adaptations pour l'élève dysphasique notable</li> </ul>	Elle accepte de valider avant le collage, le placement des pièces.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes de l'élève dysphasique face à l'activité</li> </ul>	Volontaire, essaye de faire son travail
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Succès ?</li> </ul> <p>Difficultés ?</p>	difficulté
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remédiations proposées</li> </ul>	Tracer le contour des pièces en rouge sur la feuille. Comme pour délimiter leurs ombres

--	--

#### 4) Observation enfant O. grande section de maternelle diagnostiquée dysphasique

Thème	Observations réalisées
VII- Organisation de l'école	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement</li> </ul>	Centre-ville, Rouen, proche toutes commodités
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de classes</li> </ul>	Cinq (petite section, petite/moyenne section, moyenne section, moyenne/grande section x2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplacement de la classe dans l'école (étage ?, proche dortoirs, toilettes, salle de motricité ?...)</li> </ul>	1 <sup>er</sup> étage, près des toilettes et du dortoir  La salle de motricité se situe au rez de chaussée ainsi que la cantine
VIII- Organisation de la classe	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposition spatiale :</li> </ul>	
1/ Affichages	Beaucoup d'affichages : arts visuels, langage, mathématiques, lecture, les consignes...
2/ Coins jeux	Plusieurs coins jeux dont : garage, cuisine, lego, tapis pour voitures. Ces coins sont situés aux extrémités de la classe.
3/ Coins activités	Lecture, graphisme, peinture. Il y a cinq tables qui accueillent des groupes d'enfants de 4/5

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation temporelle</li> </ul>	<p>Rituels, coin regroupement</p> <p>Lancement des activités avec répartition par groupe d'âge</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Règles de vie de la classe</li> </ul>	<p>Respecter les autres et son matériel, faire son travail sans crier, s'agiter... demander pour aller aux toilettes (exceptionnel)</p>
<p>IX- Caractéristiques et comportements de l'élève dysphasique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voix, diction, élocution</li> </ul>	<p>Ne parle quasiment jamais, même avec ses camarades. Compliqué de reconnaître son prénom quand elle le dit.</p> <p>Parle très bas, sons inaudibles</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes corporelles/gestuelle</li> </ul>	<p>Problème d'obésité donc n'est pas du tout à l'aise avec son corps. A des difficultés à se mouvoir (par exemple en salle de motricité)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regard</li> </ul>	<p>On regard n'est pas fuyant, elle regarde l'adulte, les pairs mais ce regard paraît triste. Enfant qui ne sourit pas beaucoup, ne rigole pas beaucoup.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacités attentionnelles</li> </ul>	<p>Elle semble attentive même si rencontre des difficultés dans son travail. reste concentrée, envie de bien faire.</p>



IX- Rôles des adultes intervenants dans cette classe	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> </ul>	
1/ Guide, oriente, rassure, chef d'orchestre ...	Présent mais n'est pas une relation frontale à ses élèves. Elle instaure de l'autonomie tout en guidant son groupe.
2/ avec le groupe	Juste, observatrice,
3/ avec l'élève dysphasique	Présent, tente de la faire participer oralement (lui propose, sans la forcer, de venir faire les rituels quotidiens) vient s'assurer qu'elle a bien compris l'exercice proposé
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATSEM</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres</li> </ul>	
X- Le jeu et les	

interactions	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec les pairs</li> </ul>	<p>Peu de jeu avec les autres. O. est assez lente dans son travail, dans ses déplacements. A du mal à suivre la dynamique des groupes d'élèves qui jouent</p>
<p>1/ Jeux dans le cadre de la détente (coins jeux, récréation)</p>	<p>peu d'observations. Elle ne joue pas beaucoup</p>
<p>2/ Jeux à travers le travail scolaire, comme mode d'apprentissage</p>	<p>Elle semble, quand c'est pour le travail, vouloir montrer à l'adulte qu'elle essaye. manipulation des objets. Mais semble perdue assez régulièrement</p>
<p>3/ Autres formes d'interactions</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec les différents intervenants scolaires</li> </ul>	<p>Agréable mais très effacée, ne pose pas de problème de comportements</p>
<p>1/ Enseignant</p>	

2/ ATSEM	
3/ Autres (AVS, par exemple)	Pas d'AVS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au sein du groupe classe entier, dynamique incluant adultes et élèves</li> </ul>	Elle est très effacée. Son absence presque totale de communication l'empêche de s'intégrer socialement. Pas de rejet des autres conscients (avec par exemple des propos désagréables dit à son égard...) s'impatientent de sa lenteur
XI- Déroulement de la séance	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nature</li> </ul>	Séance de langage
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs visés</li> </ul>	Reconnaitre la première syllabe de son prénom oralement
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes</li> </ul>	« quand vous entendez de mots qui commencent comme votre prénom vous vous levez »
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuel/collectif ?</li> </ul>	collectif
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oral/Ecrit ?</li> </ul>	oral

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions des élèves</li> </ul>	<p>« la première lettre maitresse »</p> <p>Reformulation de la part de l'enseignante</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériel utilisé</li> </ul>	aucun
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différenciation : Adaptations pour l'élève dysphasique notable</li> </ul>	<p>Lexique plus simple pour les élèves comme O. en difficulté.</p> <p>(Lexique plus complexe pour les élèves)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes de l'élève dysphasique face à l'activité</li> </ul>	Respectueuse
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Succès ?</li> </ul> <p>Difficultés ?</p>	difficulté
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remédiations proposées</li> </ul>	Utilisation d'une gestuelle routinière

### 5) Observation enfant M. CM2 diagnostiqué dysphasique

Thème	Observations réalisées
X- Organisation de l'école	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement</li> </ul>	Zone pavillonnaire- ville à côté du Havre

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de classes</li> </ul>	Six (CP- CE1- CE1 /CE2 -CE2/CM1- CM1/CM2- CM2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplacement de la classe dans l'école (étage ?, proche dortoirs, toilettes, salle de motricité ?...)</li> </ul>	2 <sup>ème</sup> étage, proche de la salle TBI
XI- Organisation de la classe	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposition spatiale :</li> </ul>	
1/ Affichages	Affichages en histoire, en français, en mathématiques, en arts visuels
2/ Coins jeux	Il n'y a pas de coins car nous sommes dans une classe de CM2. Un coin lecture/bibliothèque
3/ Coins activités	Coin lecture
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation temporelle</li> </ul>	Le matin rituel de la phrase dictée et calcul mental
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Règles de vie de la classe</li> </ul>	Respecter les autres et son matériel, faire son travail sans crier, s'agiter... demander pour aller aux toilettes (exceptionnel)

<p>XII- Caractéristiques et comportements de l'élève dysphasique</p>	<p>Rang latéral, à la 3<sup>ème</sup> rangée.</p> <p>Changement de place en cours d'année car placé au milieu dans un premier temps, l'enseignante a remarqué qu'il prenait une « place trop centrale », qu'il pouvait perturber et entraîner les autres.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voix, diction, élocution</li> </ul>	<p>Pas de problème majeur à l'oral, participe peu en classe et semble avoir du mal à prendre la parole : malaise ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes corporelles/gestuelle</li> </ul>	<p>Se balance sur sa chaise sans cesse, est mal assis, se retourne tout le temps. Fait des gestes brusques.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regard</li> </ul>	<p>Regard fuyant, peut paraître provocateur</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacités attentionnelles</li> </ul>	<p>Semble avoir du mal à se concentrer sur son travail. Sort ses affaires de son casier pour « gribouiller »</p>
<p>XII- Rôles des adultes intervenants dans cette classe</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> </ul>	
<p>1/ Guide, oriente, rassure, chef d'orchestre ...</p>	<p>Paraît assez souple malgré son agitation constante.</p>

2/ avec le groupe	Les guide tout étant ferme.
3/ avec l'élève dysphasique	Elle le reprend de temps en temps mais a une certaine tolérance.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATSEM</li> </ul>	Pas d'atsem
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres</li> </ul>	
XIII- Le jeu et les interactions	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec les pairs</li> </ul>	Interactions car je n'ai pas observé de moments de jeu : M. distrait ses camarades situés derrière lui. Copie, les interpelle.
1/ Jeux dans le cadre de la détente (coins jeux, récréation)	Quand il a fini son travail, il peut aller lire un livre, mais par sa lenteur je ne l'ai pas eu l'occasion de l'observer dans cette activité plus ludique.

2/ Jeux à travers le travail scolaire, comme mode d'apprentissage	Durant cette séance de géométrie, il n'y a pas eu de jeux comme mode d'apprentissage.
3/ Autres formes d'interactions	;
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec les différents intervenants scolaires</li> </ul>	Je n'ai pas assisté à ce genre de moments
1/ Enseignant	
2/ ATSEM	
3/ Autres (AVS, par exemple)	Pas d'avs



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au sein du groupe classe entier, dynamique incluant adultes et élèves</li> </ul>	
<p style="text-align: center;">XIV- Déroulement de la séance</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nature</li> </ul>	<p>Géométrie- aires et périmètres</p> <p>Mesures géométriques-triangles</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs visés</li> </ul>	<p>Connaître et appliquer les formules d'aires et de périmètre. Différencier aires et périmètres</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes</li> </ul>	<p>« Calculer le périmètre des deux figures suivantes »</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuel/collectif ?</li> </ul>	<p>individuel</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oral/Ecrit ?</li> </ul>	<p>écrit</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions des élèves</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériel utilisé</li> </ul>	<p>Compas, crayon, règle, équerre, feuille d'exercice</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différenciation : Adaptations pour l'élève dysphasique notable</li> </ul>	<p>Tolère un temps d'exécution plus long.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes de l'élève dysphasique face à l'activité</li> </ul>	Passif
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Succès ?</li> </ul> Difficultés ?	Difficultés à se mettre au travail (manque de confiance ? de motivation ?)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remédiations proposées</li> </ul>	Pas de remédiation observée lors de cette séance

## 6) Retranscription de l'entretien avec l'enseignante A de l'enfant O. en CP

### I- Informations générales

1) *Pouvez-vous vous présenter ? (âge, profession, depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?)*

Bonjour... euh j'ai cinquante et un ans et je suis professeur des écoles depuis vingt-trois ans.

2) *Quel est votre cursus de formation ?*

Alors, j'ai un bac littéraire, un DEUG AES, c'est-à-dire euh administration économique et sociale et j'ai ma formation à l'école normale c'est comme ça que la formation s'appelait à l'époque. Formation de deux ans.

3) *Pourquoi vous êtes-vous dirigé vers ce métier ?*

Pourquoi je me suis dirigée vers ce métier ?... parce que j'avais envie de faire passer un savoir, de transmettre du savoir. J'ai hésité entre professeur et institutrice, puisque c'est

comme ça qu'on disait avant (rires)... et après réflexion, j'avais plus envie de travailler avec de jeunes enfants ! enfin avec des plus jeunes.

- 4) *Quel est le type d'établissement dans lequel vous travaillez ? Accueille-t-il uniquement des élèves « dys » ?*

Non ce n'est pas un établissement spécialisé.

- 5) *Pouvez-vous me décrire en quelques mots l'école et sa structure.*

C'est une école composée de six classes, qui vont du CP au CM2. C'est une école située en centre-ville. A part ça...

## **II- La dysphasie dans une classe**

- 1) *Pouvez-vous me présenter votre classe ?*

C'est une classe de CP composée de vingt-sept élèves. C'est plutôt un bon groupe dans l'ensemble.

- 2) *Avez-vous été déjà amené à enseigner à des élèves en situation de handicap auparavant ?*

Alors, j'ai eu un enfant, alors pas handicapé... enfin mais qui l'est devenu parce qu'il avait une tumeur au cerveau qui a engendré un handicap physique et ...difficultés au niveau de la parole allant grandissant quand la maladie, avec l'évolution de la maladie. Cet enfant malheureusement est décédé en cours d'année.

- 3) *Quelles sont vos connaissances quant à la dysphasie ?*

Je n'ai pas de connaissances pointues sur la dysphasie mais je sais que c'est, que cette maladie affecte essentiellement le langage aussi bien oral qu'écrit. Mais depuis... enfin plutôt je n'avais pas de connaissances pointues, mais depuis que j'ai une enfant dysphasique dans ma classe, je me suis documentée d'avantage sur ce trouble.

- 4) *Est-ce la première fois que vous accueillez un élève dysphasique dans votre classe ?*

Oui c'est la première fois...

- 5) *Pouvez-vous me décrire votre élève qui présente ce trouble du langage ? (son caractère ? ses points forts/faibles ? sa place dans la classe ?...)*

C'est une petite fille... plutôt introvertie, dont on entend rarement le son de la voix malgré une bonne volonté au niveau du travail. Sa dysphasie a été détectée l'année dernière, en grande section...elle a bien évolué tout au long du CP malgré ses difficultés. Je vais peut-être pas vous donner de détails de ses difficultés car vous allez sûrement me poser des questions plus précises au cours de l'entretien. (Rires)

### **III- Pédagogie de l'enseignant**

En lien avec le relationnel :

- 1) *Selon vous, votre attitude est-elle identique avec cet élève et avec les autres élèves de votre classe ?*

Je ne fais pas de différence majeure entre euh cette élève et les autres. Je, je suis malgré tout un peu plus euh attentive à elle, je vais la voir individuellement pour m'assurer qu'elle a bien compris ... je la rassure, lui reformule si besoin les consignes. Mais elle travaille, fait le même travail que les autres.

- 2) *Comment établissez-vous de la communication avec cet élève qui rencontre des difficultés en ce qui concerne le langage oral ? (techniques ? méthodes ?...)*

Elle a certes des difficultés de communication, par exemple s'il s'agit d'expliquer, ou de euh préciser sa pensée... par contre, elle est capable d'intervenir sur des choses systématiques... sur euh, à une bonne mémoire... par exemple, elle retient bien ses poésies, elle apprend et retient bien ses leçons. C'est la communication spontanée, qui lui pose plus de difficultés...

- 3) *Par quels moyens cet élève communique-t-il avec vous ?*

Pour euh, exprimer une émotion enfin pour autre chose que la communication systématique, elle a plus recours à la gestuelle qu'à la parole. Par exemple, si son voisin l'embête, elle va le me montrer ou, elle va me montrer son voisin d'un air mécontent mais ne, ne va pas m'expliquer la situation par une phrase.

- 4) *Comment définiriez-vous les interactions/reactions avec ses pairs ? Comment communique-t-il avec ses camarades ?*

La communication avec ses pairs est assez restreinte quoi. Pour les raisons que je viens d'évoquer. Elle ne se fait pas embêter, ou harceler mais elle ne va pas trop vers les autres. Elle n'a pas l'air d'en souffrir pour autant... enfin pfff. J'ai l'impression. Je me trompe peut-être.

5) *Le groupe classe a-t-il été informé sur le handicap en général ou sur ce trouble « dys » ?*

Les autres enfants ne connaissent pas son handicap dans la mesure où il n'est pas flagrant. Parfois je me demande si, si c'est une bonne chose que les autres ne sachent pas.. même si au fond ils savent peut-être, ou en tout cas se rendent compte qu'elle a un fonctionnement différent du leur.

6) *Une ATSEM est-elle présente dans votre classe ? Si oui, quel est son rôle auprès de cet élève ?*

Il n'y a pas d'ATSEM.

7) *Une AVS est-elle présente dans votre classe ? Si oui, quel est son rôle auprès de cet élève ?*

Non pas d'AVS.

En lien avec l'enseignement-apprentissage :

1) *Avez-vous mis en place une méthode d'enseignement en particulier pour cet élève ? si oui, laquelle ?*

Euh une aide, au niveau, surtout au début d'année, au niveau du cahier.. pour qu'elle puisse se repérer plus facilement. Un point vert en début de ligne, un point rouge à la fin, pour qu'elle voie bien le sens de l'écriture, oui qu'elle ne démarre pas ses phrases au milieu de la page.

2) *Favorisez-vous l'éducation visuelle face à ce trouble de la communication par exemple ?*

Elle n'en a pas trop besoin... j'ai l'impression.

3) *L'emploi du temps est-il aménagé pour cet élève ?*

Non...

4) *L'organisation spatiale a-t-elle été pensée différemment ? Coins spécifiques ? Affichages particuliers ?*

Non plus...

#### **IV- Le jeu**

1) *Comment définiriez-vous le jeu ? Est-il pour vous un mode d'apprentissage primordial ?*

Le jeu, c'est un mode d'expression... expression de ses sentiments, de ses émotions mais c'est aussi, en tous cas ça peut aussi être, un mode d'apprentissage.

2) *Utilisez-vous le jeu comme mode de communication dans votre classe ?*

Bon alors du coup, pas avec le groupe classe entier, mais le midi lors des APC.. par exemple euh avec cette petite fille et d'autres enfants qui se trouvent présents lors des APC, ils sont quatre, je propose un petit jeu de cartes, des cartes sur lesquelles sont représentés des lieux des personnages des actions... je demande d'abord aux enfants de décrire ce qu'ils voient sur les cartes.. puis ensuite d'essayer d'imaginer une petite histoire. Voilà.

3) *Selon vous, le jeu permet-il l'échange et l'inclusion de l'élève dysphasique ? Si oui, développer votre réponse à l'aide d'exemples de situations de jeux.*

(temps de réflexion) tout dépend du jeu que l'on propose... le jeu dont je viens de parler était euh, quelque chose de compliqué pour mon élève dysphasique... parce qu'elle avait du mal à, à raconter sa petite histoire. Elle n'était plus dans le systématique mais devait faire appel à son imagination, à... du vocabulaire qui bien souvent lui manquait, pour exprimer sa pensée.

4) *Jouer permet-il de développer le langage selon vous ? Si oui, par quels procédés ?*

Jouer peut permettre à l'enfant d'être plus décontracté. Parce qu'il se, il se dit que c'est pour s'amuser et il a moins peur de se tromper et du coup il ose plus s'exprimer.

5) *Avez-vous remarqué des différences dans la façon d'aborder le jeu selon les lieux ? (Classe, récréation, salle de motricité... ?)*

Ben déjà, on ne va pas proposer les mêmes jeux selon les lieux où l'on se trouve. Est-ce qu'on peut considérer que les jeux sportifs peuvent être pris en compte dans votre question...

si c'est le cas, il nécessite de l'espace... euh, j'ai eu l'occasion de faire des jeux de société dans, dans la classe...mais aussi sous le préau avec euh d'autres classes c'était à l'occasion d'une... d'un après-midi jeux de société interclasse. Le fait de ne plus être dans la classe fait tomber certaines barrières, certaines craintes et les jeux fonctionnent, surtout pour des enfants en difficulté, plutôt mieux.

#### V- « Vue d'ensemble »

1) *Quelles sont, pour vous, les difficultés majeures dans la transmission de savoirs pour les élèves dysphasiques ?*

Difficultés dans... l'approche de l'écrit et de l'oral aussi d'ailleurs ! Comment amener ces enfants à développer leur, leur langage ?.... et sans , sans qu'ils soient seulement dans un apprentissage systématique.. Notamment de la lecture puisque j'enseigne en CP. Ce qui est difficile pour eux d'exprimer leurs pensées. Tant à l'oral, qu'à l'écrit.

2) *Pensez-vous que votre élève aurait eu besoin de garder la dynamique du jeu que l'on pratique en maternelle ?*

Cela peut-être de toutes façons intéressant de continuer à jouer, mais... en ayant discuté avec ma collègue de maternelle, j'ai constaté que mon élève avait fait d'énormes progrès... tout au long du CP même si j'avoue... je n'ai pas trop souvent l'occasion de faire des jeux avec le groupe classe complet. en tous cas beaucoup moins qu'en maternelle.

3) *Vous semble-t-il que les connaissances sur la dysphasie soient encore insuffisantes ?*

Il est surtout difficile, apparemment de poser le diagnostic de la dysphasie et d'après ce que j'ai pu lire... il y a autant de dysphasies qu'il y a d'élèves.. ou presque ! Et de ce fait là, il n'y a pas qu'une façon d'aborder et d'aider un dysphasique, il faut vraiment personnaliser, adapter à l'enfant.

4) *Comment voyez-vous le devenir de votre élève ?*

Alors ça... difficile à dire (long silence), je ne sais pas quoi répondre. Et puis je n'ai pas envie de considérer que tout est joué d'avance !!

5) *L'inclusion est-elle, selon vous, bénéfique ici ?*

Dans le cas de cet élève oui.. si le handicap est trop lourd et que je, et que l'enseignant ne peut pas apporter l'aide dont l'enfant a besoin... l'inclusion peut devenir difficile.

*Avez-vous quelque chose à ajouter ?*

Non...

*Merci à vous.*

## **5) Retranscription de l'entretien avec l'enseignante B de l'enfant P. grand section de maternelle**

### **I- Informations générales**

*1) Pouvez-vous vous présenter ? (âge, profession, depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?)*

J'ai quarante-quatre ans ! Je suis professeur des écoles, tu t'en doutes !! depuis, oulaaaa, je ne sais même plus (rires), une vingtaine d'années !

*2) Quel est votre cursus de formation ?*

J'ai un bac S, vive les maths ! et une licence de sciences.

*3) Pourquoi vous êtes-vous dirigé vers ce métier ?*

L'enseignement m'attirait, je me suis dit « pourquoi pas » tenter le concours ! je l'ai eu, et puis ça me plait. Tant mieux remarque !!

*4) Quel est le type d'établissement dans lequel vous travaillez ? Accueille-t-il uniquement des élèves « dys » ?*

C'est une école, euh, maternelle. Ordinaire.

*5) Pouvez-vous me décrire en quelques mots l'école et sa structure.*

Il y a cinq classes. C'est une école de centre-ville, agréable. Je suis ici depuis 10 ans.

### **II- La dysphasie dans une classe**

*1) Pouvez-vous me présenter votre classe ?*



J'ai un cours double, des moyens grands. C'est une hétérogène d'un niveau moyen.

2) *Avez-vous été déjà amené à enseigner à des élèves en situation de handicap auparavant ?*

J'ai déjà eu un élève qui, je crois, présentait des troubles du comportement : Agressivité. Pas évident à gérer. Mais aucun n'avait été clairement posé.

3) *Quelles sont vos connaissances quant à la dysphasie ?*

Je sais, que la dysphasie est une maladie qui touche essentiellement les fonctions du langage. Et qui peut affecter d'autres domaines.

4) *Est-ce la première fois que vous accueillez un élève dysphasique dans votre classe ?*

Oui.

5) *Pouvez-vous me décrire votre élève qui présente ce trouble du langage ? (son caractère ? ses points forts/faibles ? sa place dans la classe ?...)*

Alors, un garçon chez les grands. Il a de très grosses difficultés, en langage c'est super compliqué ! il parle, mais... on ne comprend rien à ce qu'il raconte, ses camarades comme moi-même d'ailleurs ! Il a des difficultés relationnelles avec les autres, forcément parce qu'il n'arrive pas à communiquer avec eux. Il est dans son monde, il pourrait presque avoir des comportements un peu...euh autistiques.

### **III- Pédagogie de l'enseignant**

En lien avec le relationnel :

1) *Selon vous, votre attitude est-elle identique avec cet élève et avec les autres élèves de votre classe ?*

J'essaie de tenir compte de ses difficultés mais.. je ne veux pas le marginaliser.

2) *Comment établissez-vous de la communication avec cet élève qui rencontre des difficultés en ce qui concerne le langage oral ? (techniques ? méthodes ?...)*

Les rituels du matin sont une bonne occasion de le faire participer. Pour lui les rituels sont rassurants puisque euh on refait tout le temps la même chose ... ca le valorise, d'ailleurs il se met systématiquement sur le banc le plus proche du tableau !

*3) Par quels moyens cet élève communique-t-il avec vous ?*

Ca c'est sûr il vient vers l'adulte, tente de communiquer. Mais, il faut le décodeur ! (rires) et on ne l'a pas toujours.. quand c'est comme ça, il montre en faisant des gestes, ou avec des images qui se trouvent dans la classe.

*4) Comment définiriez-vous les interactions/relations avec ses pairs ? Comment communique-t-il avec ses camarades ?*

Avec ses camarades aussi il essaye de parler... mais ils ont moins de patience que nous les adultes et tournent vite les talons parce qu'ils ne comprennent pas.. des fois même ils se moquent

*5) Le groupe classe a-t-il été informé sur le handicap en général ou sur ce trouble « dys » ?*

Non.

*6) Une ATSEM est-elle présente dans votre classe ? Si oui, quel est son rôle auprès de cet élève ?*

Oui... il y en a une mais elle est rarement dans la classe....

*7) Une AVS est-elle présente dans votre classe ? Si oui, quel est son rôle auprès de cet élève ?*

Non.

En lien avec l'enseignement-apprentissage :

*1) Avez-vous mis en place une méthode d'enseignement en particulier pour cet élève ? si oui, laquelle ?*

Non.. il va juste plus utiliser les supports visuels que d'autres enfants de la classe ! voilà

*2) Favorisez-vous l'éducation visuelle face à ce trouble de la communication par exemple ?*

Oui, je viens de le dire !

*3) L'emploi du temps est-il aménagé pour cet élève ?*

Là non.

4) *L'organisation spatiale a-t-elle été pensée différemment ? Coins spécifiques ? Affichages particuliers ?*

Non plus, je devrais peut-être.

#### **IV- Le jeu**

1) *Comment définiriez-vous le jeu ? Est-il pour vous un mode d'apprentissage primordial ?*

Essentiel en maternelle. C'est un des meilleurs modes d'apprentissages essentiels vraiment en maternelle. Les enfants apprennent beaucoup en jouant ; et le jeu ... les motive, apprendre en jouant c'est motivant. (Ca rime).

2) *Utilisez-vous le jeu comme mode de communication dans votre classe ?*

Oui ! tout le temps !

3) *Selon vous, le jeu permet-il l'échange et l'inclusion de l'élève dysphasique ? Si oui, développer votre réponse à l'aide d'exemples de situations de jeux.*

Je pense que oui, même si pour cet élève, le jeu ne lui permet pas de progresser en langage.. en tous cas pas pour l'instant.

4) *Jouer permet-il de développer le langage selon vous ? Si oui, par quels procédés ?*

Il faut croire que le jeu a ses limites !

5) *Avez-vous remarqué des différences dans la façon d'aborder le jeu selon les lieux ? (Classe, récréation, salle de motricité... ?)*

La notion d'espace va influencer sur le choix des jeux que l'on va proposer.

#### **V- « Vue d'ensemble »**

1) *Quelles sont, pour vous, les difficultés majeures dans la transmission de savoirs pour les élèves dysphasiques ?*

Tout ce qui tourne autour du langage .. et aussi de la, autour de la communication avec les autres !

*2) Le jeu est très présent à l'école maternelle mais risque de s'estomper à l'école primaire. Cela est-il susceptible d'avoir un impact sur le développement du langage de l'élève dysphasique ?*

C'est sûrement compliqué de maintenir des jeux comme ici, en primaire, pour mes collègues... mais ça doit en effet, être perturbant pour un élève comme P.

*3) Vous semble-t-il que les connaissances sur la dysphasie soient encore insuffisantes ?*

... on ne sait pas tant de choses que ça sur la dysphasie ! et surtout on ne sait pas trop comment... comment la traiter nous enseignants à l'école.

*4) Comment voyez-vous le devenir de votre élève ?*

J'ai peur que l'apprentissage de la lecture soit compliqué pour lui...et pas seulement en lecture !

*5) L'inclusion est-elle, selon vous, bénéfique ici ?*

J'ai parfois l'impression de ne pas l'aider comme il en a besoin, autant qu'il en a besoin..... mais de là à ce qu'il ne soit pas inclus... bonne question !

*Avez-vous quelque chose à ajouter ?*

Non !

*Merci à vous.*

## **6) Entretien avec enseignante C classe de CM2- enfant M . de 11 ans**

1- Bonjour j'ai 31 ans, je suis professeur des écoles brigade (c'est-à-dire que je fais des remplacements de longue durée), et cela fait 9 ans que je fais ce métier.

2- J'ai eu un bac L, puis un deug et une licence de lettres modernes. J'ai passé le concours de l'IUFM.

3- Je me suis dirigée naturellement vers ce métier car j'aime travailler avec des enfants. Avant d'être enseignante, j'étais animatrice en centre aéré.

4- Je travaille actuellement dans une école élémentaire site "classique". Il y a des élèves "dys", parmi d'autres élèves qui ne le sont pas.

5- L'école compte 6 classes du CP au CM2, sur deux étages. Les élèves les plus jeunes sont au premier étage, les plus grands au second. La cour et le préau sont assez grands.

## **LA DYSPHASIE DANS UNE CLASSE**

1- Je suis arrivée dans cette classe en mars 2015. C'est un CM2 qui compte 26 élèves, dont une majorité de garçons. La classe n'est pas très "facile" : il faut avoir beaucoup d'autorité et savoir s'imposer. Malgré tout, les élèves sont sympathiques et se mettent au travail.

2- Oui, j'ai travaillé en CLIS à Saint-Romain de Colbosc et également à l'IEM Denis Cordonnier au Havre.

3- La dysphasie est avant tout un trouble du langage, qui se traite (en partie) avec des séances d'orthophonie. D'autres troubles viennent souvent s'associer : mauvaise appréhension de l'espace et du temps, problème de mémoire, copie très difficile...

4- J'ai déjà eu des élèves dysphasiques. C'est d'ailleurs un trouble assez complexe car il se traduit différemment selon les enfants et son degré de gravité. Il faut la traiter en classe "au cas par cas".

5- Mon élève est assez agité, il ne tient pas en place. Il a toujours besoin de "faire" quelque chose (jouer, bouger...), ce qui vient régulièrement "parasiter" son travail. Il a une attitude très "attentiste" face au travail, il n'est pas très courageux et attend souvent qu'on vienne lui donner les réponses. Ce qui est dommage car il sait faire beaucoup de choses. Il a une attitude de "leader" dans la classe. Beaucoup d'autres élèves le copient, aussi bien pour la tenue vestimentaire, que pour la coiffure ou le sport. Il adore le football, il est très sportif. On peut aussi dire qu'il est assez fin d'esprit : il aime faire de l'humour, et a souvent des remarques pertinentes.

## **PEDAGOGIE DE L'ENSEIGNANT**

### *EN LIEN AVEC LE RELATIONNEL*

1- Mon attitude est un peu différente. Je le laisse parfois "jouer" car je sais que je ne peux pas lui demander une concentration constante. Cela dit, j'essaie d'agir au plus juste, et n'hésite pas à lui faire remarquer ses éventuelles déviations. Je le recadre souvent lors des leçons importantes, pour ne pas qu'il prenne trop de retard.

2- Mon élève n'a pas un trouble du langage très prononcé. Il parle audiblement et on comprend tout ce qu'il dit. Son "handicap" vient surtout à l'écrit.

3- Mon élève communique avec moi comme tous les autres enfants.

4- Mon élève a beaucoup d'amis, comme je l'ai déjà dit, il a une position de leader. La communication se fait naturellement, comme avec tous les autres enfants.

5- Non je n'ai pas informé la classe. Etant donné que le handicap de mon élève ne "saute pas aux yeux", j'ai préféré ne rien leur dire. Par contre, si le besoin s'en faisait sentir, je n'hésiterais pas, avec l'accord de mon élève, à en parler avec le reste de la classe.

6- 7- Je n'ai ni ATSEM, ni AVS.

#### EN LIEN AVEC L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE

1- Pour mon élève, je n'hésite pas à ralentir mon débit de parole (surtout pour les dictées), je peux répéter les choses autant de fois qu'il le souhaite. J'ai fabriqué des sous-mains "aide-mémoire" en français et en maths qu'il peut sortir dès qu'il en a besoin. Je suis moins exigeante sur la qualité de la copie, j'exige moins de travail de "mémoire" : je raccourcis ses poésies et ses autodictées...

2- Au début de mon remplacement, je photocopiais tous ses documents en format A3. Mais mon élève m'a dit que cela ne changeait pas grand chose pour lui. Limite, le grand format était un problème car il avait des difficultés à ranger ses affaires.

3- Non l'emploi du temps reste le même. Il arrive un peu plus tard le vendredi car il a une séance d'orthophonie juste avant.

4- Oui. J'ai du placer mon élève seul : il est incapable d'être assis à côté de quelqu'un sans que cela ne le perturbe. Lui-même demande à ne pas avoir de voisin, car il connaît son défaut! A côté de lui, j'ai mis des affichages dont il a besoin ( il peut me demander lui-même un affichage s'il en ressent le besoin).

## VUE D'ENSEMBLE

1- Pour moi, la difficulté réside dans le fait que je sois remplaçante : j'ai peu de temps pour connaître les attentes et les besoins des élèves en situation de handicap. Il faut agir vite et bien, sachant que pour le cas de la dysphasie, chaque élève est différent : chaque élève a des besoins différents, auxquels il faut répondre. Il faut vraiment s'adapter.

2- Oui, c'est dommage que le jeu soit moins présent, mais la réalité d'une classe fait qu'on peut difficilement installer ce genre de séances pour un seul élève. A moins d'avoir une AVS...

3- Oui. Je n'ai jamais eu de formation sur les élèves en situation de handicap. J'apprends au fur et à mesure de mes remplacements, et j'essaie de m'adapter au mieux, mais ce n'est pas toujours facile.

4- Mon élève a d'autres difficultés qui sont venues s'ajouter à sa dysphasie : environnement familial compliqué, problème de concentration, manque de confiance en soi, peu de motivation pour le travail... Il peut être très perturbateur. J'ai peur que ce soit davantage ses problèmes comportementaux et non son handicap qui viennent compromettre le bon déroulement de sa scolarité future.

5- Oui, l'inclusion est bénéfique car mon élève est parfaitement intégré dans la classe.

## 7) Entretien avec Enseignante D

### Informations générales

1) *Bonjour, Pouvez-vous décrire.*

Alors euh...mon nom, mon âge, ma profession ??

*(moi : oui c'est ça)* alors ça fait, ça va faire quatorze ans que je suis dans la profession ; euh, c'est un autre, un deuxième métier pour moi, parce qu'avant j'étais dans un autre, dans le privé, dans un autre métier complètement différent. Voilà. Et puis bah, j'ai voulu me rediriger vers l'enseignement, justement, parce que je trouvais que, on négligeait beaucoup les enfants en difficulté. Voilà. Je ne vais pas changer le monde non plus ! (rires)

2) *Euh, quel est votre cursus de formation ?*

Ah moi à la base j'ai un bac B, un BTS et euh bah après j'ai euh, j'ai travaillé ans le privé pendant combien de temps... rien du tout avoir gestion du personnel... vraiment gestion financière vraiment rien à voir

3) *Ok, j'avais une autre question pourquoi vous êtes-vous dirigé vers ce métier mais vous m'avez déjà partiellement répondu. Euh ... dans quel type d'établissement avez-vous travaillé en tant que professeur ? Est-ce que toujours des écoles euh classiques ?*

Non j'ai été dans écoles de campagne ou il y a beaucoup de ..détresse sociale aussi hein et scolaire, on la voit moins. Et puis euh j'ai fait beaucoup de zones d'éducation prioritaire, et puis de REP.

4) *Ou du coup vous avez peut-être rencontré là, c'est là que vous vous êtes peut-être penché aussi sur euh comment aider les enfants ?*

Oui parce que j'ai travaillé un an avec un maitre E, parce que justement quand j'ai eu une dysphasique, dans ma classe, une élève dysphasique, il m'a beaucoup aidée. Et donc c'est là que j'ai appris beaucoup de choses. Il a vraiment joué un rôle ressource. Il m'a fait découvrir beaucoup de méthodes.

5) *Et actuellement, où en êtes-vous dans votre parcours professionnel ?*

J'essaye de passer le nouveau CAPE.

6) *Avez-vous déjà enseigné à des élèves en situation de handicap, autres que « dys » ?*

Mmmh non. Non parce que j'ai eu un dyslexique mais euh une fois, c'était au tout début de ma carrière très compliqué quand on débute. Sinon non que la petite dysphasique...

7) *Avez-vous bénéficié de formation sur la dysphasie ?*

(rires) Pas du tout. Oh non !! Je me suis auto formée jusqu'à m'inscrire sur des conférences, le vendredi soir, conférences avec ortho qui avaient lieu sur Rouen quand j'étais à Caudebec.

8) *Mais il n'y a jamais eu de proposé des formations au sein de l'école ?*

Non, à part cette année faisant fonction j'ai le droit à une formation sur les élèves dys ... dys et troubles des apprentissages liés à l'attention.



9) *Ils rassemblent les deux parce qu'il y a des similitudes dans euh les troubles ?*

Ouais. Fin ils... il y a des explications niveau neurologique... neurosciences plutôt.

### ***La dysphasie***

1) *La petite dysphasique que vous avez eue, elle était en quelle classe ? Elle avait quel âge ?*

CP ! Elle avait six ans, je ne sais plus si c'était sa deuxième, si elle avait fait deux grandes sections. Ca je ne me rappelle plus par contre. Mais elle avait beaucoup de mal à ... prononcer ; beaucoup de difficultés dans la prononciation. Et dans le fait aussi de trouver ses mots pour pouvoir parler. Elle avait deux handicaps. Elle avait la prononciation et le euh le langage expressif.

2) *Et ça avait été diagnostiqué l'année où vous l'avez eu vous ?*

Ça a été diagnostiqué, non c'est une petite qui est arrivée d'une autre école qui relevait pas du secteur de l'école où j'étais en élémentaire donc il y avait déjà eu des équipes éducatives autour de cette enfant là en grande section. Donc en amont le collègue qui était maître E, en juin, avant que je prenne le cp en septembre m'avait parlé de la méthode Borel-Maisonny et tout ça pour que je puisse préparer la classe avec cette méthode. Je ne suis pas arrivée sans outils, encore heureux, parce que refaire tout .... Non, non, non. On avait préparé l'accueil dès le mois de juin, de cette petite-là en classe. Il vaut mieux anticiper ! je pense qu'il faut anticiper sur certains outils, moi je pense qui peuvent les aider en règle générale. Des outils de base. Et puis après il faut créer des outils en fonction de ce qu'on constate. Mais il y a plein de petits outils. Voilà au niveau de l'affichage qui ... cela les motive ! L'accompagnement des parents joue beaucoup.

3) *Pouvez-vous me la décrire ?*

Elle était observatrice, elle comprenait très bien, bonnes capacités de compréhension, avec Borel, elle est rentrée dans la lecture qu'avec borel, la méthode gestuelle. Ca Lui a permis de rentrer dans l'apprentissage de la lecture. Après bon, il y avait d'autres troubles.. plusieurs troubles.. L'environnement familiale était très particulier. Elle était déchiffreuse fin de CP, même si pas une excellente compreneuse. C'était déjà bien. Mais de gros troubles relationnels, mal dans sa peau. Elle arrivait pour des choses systématiques à progresser en classe. Mais dans le spontané avec les autres...

## ***Posture de l'enseignant et pratique pédagogique***

### *1) Avez-vous tout de suite différencié ?*

Oui, comme je vous l'ai dit, j'ai pu préparer mon travail d'inclusion dès juin ? j'ai très rapidement différencié après que l'on se soit rencontrées. J'ai formé trois groupes, c'était le début des élèves qui avançaient très très bien. Je l'avais mis dans un groupe de bons élèves. Car j'avais aussi cette année une dysorthographe, une petite qui passait des examens des bilans mais bon, comme il y avait de problèmes familiaux et aussi un élève qui était troubles du comportement. Avec 29 élèves sans EVS. C'était une année difficile heureusement que le maitre E qui venait de temps en temps. Quand tu essayes de faire une dictée Borel et qu'il y en a un qui fait le crocodile parce qu'il n'a pas envie de bosser ce n'est pas évident. J'avais de temps en temps 45 minutes par jour l'evs de maternelle qui venait m'aider. Qui venait un petit peu me soulager. C'est tjs ca de pris.

### *2) Comment avez-vous établi la communication avec cette élève-là qui rencontre des difficultés pour communiquer ?*

Euh bah, euuuh en se mettant bien en face, vous savez moi je lui parlais en me mettant bien en face d'elle, en parlant lentement, et puis voilà. Mais au début il a fallu que l'on s'apprivoise parce que , au début elle était méfiante, et puis petit à petit lorsqu'elle a été mise en confiance...et bah ça a été ! il faut avancer à leur rythme hein ! les rituels sont importants, mais pour toute la classe. Rituels de la daten comptines numériques, de l'encodage : on essayait d'encoder des petites syllabes sur l'ardoise. Donc automatiquement comme tous ces rituels là elle y participait... par contre quand il fallait qu'elle compte euh on n'avait un tableau donc ils s'inscrivaient pour compter leur comptine..on allait le plus loin possible. Elle elle restait à sa place. puis je me mettais à cote d'elle, parce que moi j'entendais , je comprenais ce qu'elle disait. Les autres élèves peut-être moins. Il faut s'adapter au niveau du positionnement.

### *3) Est-ce que la classe a été informée de son trouble ?*

Alors je ne me souviens pas du tout leur en avoir parlé. Je ne leur ai rien mis en avant car de toutes façons moi dans les réunions de rentrée je dis toujours que les élèves sont différents donc je demande toujours aux parents de pas aller comparer un élève à un autre parce que parfois ils n'auront peut-être même pas le même cahier, enfin les mêmes exercices ou quoi que ce soit. Donc pas d'explications en détails, on l'aurait fait s'il y avait eu un souci en

particulier. Mais j'ai jamais... je n'ai pas pointé en disant « on va avoir une élève qui est différente » je n'ai jamais ... non non ! je pense que les élèves entre eux quand ils voient un élève différent, ils s'acceptent ! il faut en parler si il y avait vraiment eu de la moquerie. Mais je n'étais pas dans une école où les élèves étaient irrespectueux les uns envers les autres. Pas à ce point là

### ***Le jeu***

#### *1) Dans tes méthodes avez-vous fait intervenir le jeu ?*

Moi de toutes façons, mes méthodes, enfin... c'était la première année que j'avais CP alors, moi je rentrais dans la lecture d'abord en, en ... je suis partie essentiellement du tableau des syllabes. Je travaillais la compréhension en lecture, lecture offerte et je suis partie essentiellement de la méthode, du jeu, des activités avec le tableau dans tous les sens, on construisait le tableau quand je mettais un nouveau son, on refaisait la reconstruction de la syllabe. Quand je transformais les mots, comment je pourrais dire, je prenais un mot que l'on connaissait et j'enlevais une lettre, cela changeait le son et j'en remettais une et c'était aux enfants de trouver. Par exemple passer de pareille à abeille. Ils ont beaucoup.... J'ai eu tous les élèves déchiffreurs cette année-là.

#### *2) Et pour la petite dysphasique ?*

Avec Borel... au moins 70% de réussite, il faut une continuité en CE1 de la part de ma collègue ! C'est indispensable !

#### *3) Utilisez-vous l'image pour cette élève ?*

Tout l'affichage, grosses images !! Toujours eu, toujours toujours : des images par rapport aux mots. Pour qu'elle puisse les utiliser.

#### *4) Avez-vous aménagé votre emploi du temps ? Votre disposition de classe pour permettre d'inclure votre élève dysphasique et d'investir le jeu comme outil pédagogique ?*

Non pas spécialement. Elle avait plus de temps. Moins de travail, ou plus de temps pour effectuer. Mais jamais fait d'emploi du temps spécifique pour elle. Par contre elle était devant le tableau, un « U » juste devant le tableau pour les élèves avec des besoins. Des petits coins étaient présents, surtout pour la découverte d'une lecture, je ne faisais jamais la découverte en

groupe classe entier. Je prenais, un groupe d'abord les bons, rapide, les moyens et en dernier le quatrième jour, le petit groupe dont la petite dysphasique. Avec un texte plus résumé. Activités plutôt que jeu... car le jeu peut avoir un aspect ludique que les élèves ne voient pas comme sérieux. Le jeu comme je l'entends.. par activités est primordiale. Dans les rituels où je prends parfois des élèves (2 ou 3) que je prends à part.

Bah oui ! ils se mettent plus vite au travail quand on leur propose une activité qu'un exercice. Mais d'abord il faut qu'ils se sentent en confiance, notamment l'élève dysphasique.

Le climat de classe est très important. Les autres élèves la laissaient s'exprimer, comprenaient qu'elle avait sa propre forme d'expression. L'éducation des parents joue beaucoup dans ses attitudes.

### *5) Est-ce que le jeu est un outil qui permet l'inclusion ?*

Tout dépend si le jeu est libre ou encadré par l'enseignant. S'il est libre, en activités autonomes, ce n'est pas dit que l'élève participe. Pour l'obliger à s'investir dans le langage il fallait la présence de l'adulte. Elle ne comprenait pas forcément. Elle se mettait en retrait et allait même se mettre à dessiner. En CP ... déjà !

En motricité elle n'était pas à l'aise. Elle avait un petit peu d'embonpoint donc elle n'était pas à l'aise en sport et dans tout ce qui était corporel. Pas de moqueries des autres, les parents, on avait des parents intelligents.

### ***Vue d'ensemble***

#### *1) Quelles sont les difficultés majeures en tant qu'enseignant face à la dysphasie ?*

D'être préparé ! Même en ayant été débriefée par le maître E, je suis allée chercher beaucoup d'informations. Il faut anticiper les outils dans la préparation... c'est primordial !!

Je suis très critique... notre système scolaire a tendance à mettre à l'écart les enfants dysphasiques. On ne met pas en place tout ce qu'il faut pour aider. Les parents doivent être très présents, ils doivent taper du poing sur la table. Ma petite élève doit maintenant subir sa scolarité plutôt qu'être actrice ... la maman était gentille mais peu réactive. S'il n'y avait pas les enseignants.. maintenant elle doit être au collège.. à l'époque elle était dossier MDPH... Ça l'a peut-être aidée.

#### *2) L'inclusion est-elle bénéfique ?*

Oui mais elle a ses limites.. il faut être outillé, être préparé ... et laisser du temps aux élèves surtout, moi je dis l'inclusion se prépare, il faut être entouré, guidé. Avoir des projets, avec le RASED, en mettant en place des activités avec le jeu.. où plusieurs référents sont là pour encadrer la classe et favoriser les apprentissages. L'institution n'est pas à jour ! Tu es obligé de sélectionner les compétences les plus importantes ...