



HAL
open science

État des lieux des connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les troubles spécifiques du langage oral : identification et analyse des besoins d'information

Célia Mangin

► **To cite this version:**

Célia Mangin. État des lieux des connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les troubles spécifiques du langage oral : identification et analyse des besoins d'information. Sciences cognitives. 2021. dumas-03626552

HAL Id: dumas-03626552

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03626552v1>

Submitted on 31 Mar 2022

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.



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

**Mémoire en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste**

Année universitaire 2020/2021

**Etat des lieux des connaissances des professeurs des écoles
stagiaires sur les Troubles Spécifiques du Langage Oral :
identification et analyse des besoins d'information.**

Présenté par Célia Mangin

Née le 07/11/1997

Sous la direction de Vanessa Sébert

Orthophoniste en libéral et enseignante universitaire

*Département d'orthophonie de Caen - UFR Santé
Pôle des Formations et de Recherche en Santé (PFRS)*

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je souhaite remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont encouragée et accompagnée tout au long de l'élaboration de ce mémoire, et plus largement durant mes cinq années d'études en orthophonie.

Je remercie particulièrement ma directrice de mémoire, Vanessa Sébert, pour sa disponibilité constante, ses précieux conseils, sa bienveillance et son optimisme en toutes circonstances. Merci d'avoir soutenu mon projet dès le départ et de l'avoir fait évoluer sans cesse au fil de nos échanges.

J'adresse également mes sincères remerciements à tous les professeurs des écoles stagiaires, les enseignants du 1^{er} degré et les directeurs des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education qui ont participé activement au questionnaire ainsi qu'à sa large diffusion.

Je souhaite aussi remercier l'équipe pédagogique du département d'orthophonie de l'Université de Caen ainsi que les différents intervenants qui ont permis d'assurer la partie théorique de ma formation initiale.

Par ailleurs, je remercie l'ensemble des orthophonistes qui m'ont accueillie en stage et ont renforcé mon envie d'exercer ce beau métier à travers leur partage d'expériences.

Enfin, je remercie ma famille, mon compagnon, mes amies caennaises et d'enfance pour leur écoute et leur soutien indéfectibles au quotidien.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| PARTIE THEORIQUE | 2 |
| 1. Les Troubles Spécifiques du Langage Oral | 2 |
| 1.1. Terminologie et définition | 2 |
| 1.2. Signes d’alerte et troubles associés | 3 |
| 1.3. Répercussions | 4 |
| 2. L’inclusion des élèves porteurs de TSLO en milieu scolaire ordinaire | 5 |
| 2.1. Définition de l’inclusion scolaire | 5 |
| 2.2. Le dépistage des TSLO | 5 |
| 2.3. Les dispositifs d’accompagnement pour les élèves porteurs de TSLO | 6 |
| 2.4. Les aménagements scolaires pour les élèves porteurs de TSLO | 7 |
| 3. Le partenariat entre les professeurs des écoles et les orthophonistes autour des élèves porteurs de TSLO | 8 |
| 3.1. Les missions du professeur des écoles | 8 |
| 3.2. Les missions de l’orthophoniste | 10 |
| 3.3. Les enjeux du partenariat entre les deux professions | 12 |
| POSITION DU PROBLEME ET HYPOTHESES | 13 |
| 1. Problématique | 13 |
| 2. Hypothèses de travail | 13 |
| METHODOLOGIE EXPERIMENTALE | 14 |
| 1. Sujets et population | 14 |
| 1.1. Critères d’inclusion | 14 |
| 1.2. Critères de non-inclusion | 14 |
| 2. L’enquête par questionnaire | 15 |
| 2.1. La construction du questionnaire | 15 |
| 2.2. La diffusion du questionnaire | 17 |
| 3. Les méthodes de traitement des données | 18 |
| 3.1. Analyse descriptive | 19 |
| 3.2. Analyse inférentielle | 19 |
| RESULTATS | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 1. Le profil des répondants | 21 |
| 1.1. Académies de formation initiale | 21 |
| 1.2. Parcours de formation initiale | 21 |
| 1.3. Contenu des cours | 21 |
| 1.4. Contenu des stages | 22 |
| 2. Les connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les TSLO | 22 |
| 2.1. A propos de la définition des TSLO | 22 |
| 2.2. A propos du repérage des TSLO | 22 |
| 2.3. A propos des adaptations scolaires pour les élèves porteurs de TSLO | 23 |
| 3. Les besoins d'information des professeurs des écoles stagiaires sur les TSLO | 24 |
| 3.1. Ressenti général | 24 |
| 3.2. Intérêt pour la création d'un support d'information sur les TSLO | 24 |
| 3.3. Comparaison des variables | 24 |
| DISCUSSION | 26 |
| 1. Des disparités dans les connaissances des professeurs des écoles stagiaires | 26 |
| 1.1. A propos de l'origine des TSLO | 26 |
| 1.2. A propos des signes d'alerte des TSLO au cycle 3 | 27 |
| 1.3. A propos des adaptations scolaires en cas de difficultés d'expression orale | 27 |
| 2. Des besoins d'information | 29 |
| 2.1. Une forte demande d'information au sein de l'échantillon total | 29 |
| 2.2. L'absence d'effet du parcours de formation, des cours et des stages | 29 |
| 3. Vers la création d'un support d'information sur les TSLO | 30 |
| 3.1. L'intérêt des professeurs des écoles stagiaires pour la création d'une vidéo | 30 |
| 3.2. La conception de la vidéo | 31 |
| 3.3. La diffusion de la vidéo | 32 |
| 4. Limites générales et intérêts de l'étude | 32 |
| 4.1. Limites | 32 |
| 4.2. Intérêts | 33 |
| CONCLUSION | 35 |
| BIBLIOGRAPHIE | 37 |
| TABLE DES ANNEXES | 41 |

LISTE DES ABREVIATIONS

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles

ESS : Equipe de Suivi de la Scolarisation

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

PES : Professeurs des Ecoles Stagiaires

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

TSLO : Troubles Spécifiques du Langage Oral

INTRODUCTION

Les Troubles Spécifiques du Langage Oral (TSLO) désignent des troubles innés et persistants du développement du langage oral, altérant isolément ou conjointement les capacités d'expression et de compréhension orale. Leurs répercussions sont nombreuses, en particulier sur les apprentissages scolaires et la socialisation de l'enfant. Leur repérage précoce, notamment par les professeurs des écoles qui côtoient quotidiennement l'enfant, constitue donc un enjeu majeur afin de limiter leurs retentissements. Les enseignants du 1^{er} degré doivent alors être informés sur les signes d'alerte des TSLO pour les différencier d'une simple difficulté scolaire et permettre un début rapide de prise en soin.

De plus, selon le principe d'inclusion scolaire, les élèves porteurs de TSLO sont prioritairement scolarisés en classe ordinaire plutôt que dans une classe spécialisée. Pour les enseignants, cela nécessite de mettre en place des aménagements pédagogiques adaptés aux besoins de l'élève afin de compenser son trouble et de favoriser sa réussite scolaire.

Dès leur formation initiale, les futurs professeurs des écoles sont formés à la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers et s'y intéressent de plus en plus. Les TSLO sont néanmoins des troubles complexes qui peuvent les mettre en difficulté, d'autant que les Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES) en dernière année d'études doivent gérer en autonomie une classe d'école primaire à mi-temps, dans laquelle des élèves porteurs de TSLO peuvent être inscrits.

Les orthophonistes ayant des missions de prévention et de coopération reconnues, il leur revient de partager leurs connaissances sur les TSLO avec les futurs professeurs des écoles afin de favoriser le repérage des élèves au développement langagier atypique et le déploiement d'adaptations scolaires tenant compte de leurs difficultés. Nous nous sommes ainsi données pour objectif de réaliser un état des lieux des connaissances sur les TSLO dont disposent et dont pourraient manquer les professeurs des écoles stagiaires en fin de formation initiale. Cet état des lieux pourra aboutir à la création, si nécessaire, d'un support d'information répondant à leurs besoins et leurs attentes.

Avant de décrire nos hypothèses et la méthodologie utilisée, puis de présenter et discuter les résultats de notre étude, nous allons réaliser une synthèse théorique. Celle-ci concerne tout d'abord la définition, le repérage et les répercussions des TSLO. Nous nous intéressons ensuite aux aménagements pédagogiques que requiert l'inclusion des élèves porteurs de TSLO en école primaire ordinaire. Enfin, nous listons les intérêts du partenariat entre les professeurs des écoles et les orthophonistes pour la prise en soin des TSLO.

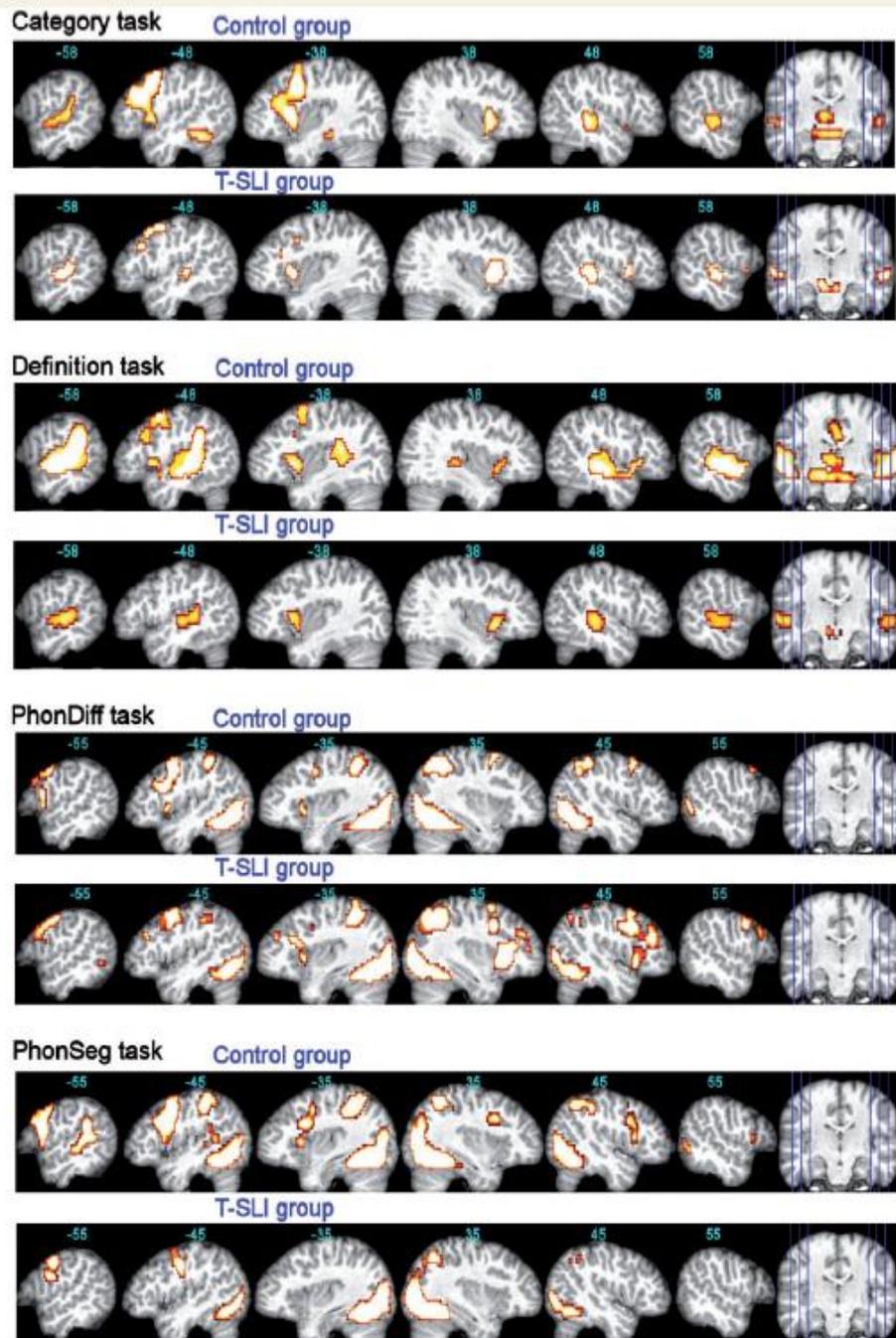


Figure 1 Functional MRI group effects for each language task ($P < 0.05$ family-wise-error corrected). The functional maps are superimposed onto an individual brain normalized with respect to our customized paediatric template, with x-coordinates in Montreal Neurological Institute space. Left slices are left hemisphere. T-SLI = typical specific language impairment.

Figure 1 : Hypoactivation des aires du langage dans l'hémisphère gauche chez des enfants porteurs de TSLO lors de la réalisation de tâches langagières sous IRM fonctionnelle¹

¹ Figure reproduite à partir de « *Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia)* », par Guibert et al (2011, p.3049). doi:10.1093/brain/awr141

PARTIE THEORIQUE

1. Les Troubles Spécifiques du Langage Oral

1.1. Terminologie et définition

Les Troubles Spécifiques du Langage Oral (TSLO), auparavant appelés dysphasies, correspondent à la traduction française de « Specific Language Impairment » (Devevey & Kunz, 2013, p.96). En France, ces troubles fréquents toucheraient un enfant sur vingt en âge d'être scolarisé (Dahmoune, 2016, p.154).

Dans le DSM-V, qui est la classification internationale la plus récente des troubles mentaux, les TSLO sont classés parmi les troubles neurodéveloppementaux du langage et de la communication (American Psychiatric Association, 2013). L'Association Américaine de Psychiatrie (2013) les définit comme des difficultés précoces, durables et significatives à acquérir et utiliser le langage oral pour s'exprimer et/ou comprendre. De plus, les TSLO sont qualifiés de troubles spécifiques car ils ne sont pas causés par une surdité, ni par une déficience intellectuelle, un retard global de développement, une affection médicale ou une lésion cérébrale (American Psychiatric Association, 2013). L'adjectif spécifique est en effet synonyme d'idiopathique (Lussier et al., 2018, p.251). Les TSLO seraient liés à « un dysfonctionnement cérébral qui, sans cause décelable, perturberait le développement et l'apprentissage du langage, sans que celui des autres fonctions cognitives et des autres apprentissages soit touché » (Dellatolas & Peralta, 2007, p.283). Leur degré de sévérité est variable (Lussier et al., 2018, p.263) mais ils engendrent le plus souvent une situation de handicap (Ryckebusch, 2008, p.22).

1.1.1. TSLO et dysfonctionnement cérébral

L'imagerie cérébrale fonctionnelle a permis de montrer que les enfants porteurs d'un TSLO ont un cerveau qui fonctionne différemment de celui des autres enfants (Des Portes, 2020, p.123). Guibert et al. (2004, p.3052) ont mis en évidence une latéralisation atypique du langage chez les enfants présentant un TSLO par comparaison à des enfants sains lors de la réalisation de quatre tâches langagières. Contrairement aux sujets contrôles, les individus porteurs d'un TSLO présentent en effet une hypoactivation des zones dédiées au langage dans l'hémisphère gauche (figure 1).

De plus, l'imagerie anatomique a révélé certaines anomalies structurelles dans le cerveau des sujets ayant un TSLO (Delahaie, 2004, p.77). Cohen et al. (1989, p.567) ont

notamment découvert une symétrie du planum temporale en cas de TSLO alors que cette structure cérébrale impliquée dans la compréhension du langage est asymétrique chez les sujets sains. Ces mêmes auteurs ont également remarqué des malformations au niveau du lobe frontal gauche chez les enfants porteurs de TSLO. Or, il s'agit d'une région cérébrale particulièrement importante pour la production du langage (Lussier et al., 2018, p.259). De telles anomalies structurelles seraient dues à une perturbation de la migration neuronale pendant la grossesse (Cohen et al., 1989, p.567). Ce « développement cérébral défectueux [in utero] (entre les 4^e et 6^e mois) » (Couteret, 2009, p.150) entraînerait des emplacements atypiques de cellules dans les aires cérébrales dédiées au langage, entravant ainsi le développement des capacités langagières de l'enfant dès la naissance.

1.2. Signes d'alerte et troubles associés

Selon Des Portes (2020, p.122), un enfant doit inquiéter son entourage lorsqu'il présente une trajectoire développementale inhabituelle qui perdure dans le temps. Cela implique que les enseignants, qui côtoient l'enfant en classe tous les jours, soient informés sur le développement langagier normal et ses perturbations possibles pour pouvoir orienter les élèves en difficulté vers les professionnels concernés (Vallée & Dellatolas, 2005, p.9).

1.2.1. Les signes précoces à l'école maternelle

L'école maternelle est le lieu privilégié du repérage des difficultés langagières car c'est une période à laquelle l'enfant ordinaire développe très rapidement son vocabulaire et sa syntaxe (Delahaie, 2004, p.53). Dans ce contexte, des perturbations du langage oral doivent alerter très tôt l'enseignant de maternelle, telles que :

- L'enfant parle peu ou est inintelligible (Lussier et al., 2018, p.253), malgré son désir de communiquer (Thiollier, 2017, p.54).
- L'enfant s'exprime préférentiellement par des gestes (Lussier et al., 2018, p.253).
- L'enfant produit des déformations phonologiques variables (substitutions, inversions, omissions ou ajouts de phonèmes) et des conduites d'approche (Couteret, 2009, p.159).
- L'enfant cherche souvent ses mots (Lussier et al., 2018, p.254).
- L'enfant ne construit pas de phrases de deux ou trois mots (Thiollier, 2017, p.54).
- L'enfant ne comprend pas des consignes simples (Thiollier, 2017, p.54).

Pour autant, l'entrée à l'école élémentaire ne signifie pas la fin de l'acquisition du langage oral. Il reste encore à l'enfant « toute une gamme d'infinies nuances à acquérir, notamment dans le domaine de la pragmatique » (Marmion, 2015, p.32).

1.2.2. Les signes de persistance à l'école élémentaire

A partir de l'âge de 6 ans, un enfant ordinaire « connaît [en moyenne] 10 000 mots, commence à maîtriser la tournure passive des phrases et assure une certaine souplesse dans ses récits » (Marmion, 2015, p.32). De plus, selon Marmion (2015, p.32), l'enfant acquiert d'autres compétences langagières à l'école élémentaire, en particulier pragmatiques. Ainsi, il apprend à utiliser et comprendre l'humour, le sarcasme, les expressions métaphoriques ou encore les différents registres de langage. D'autres signes doivent alors interroger les enseignants sur la présence d'un TSLO entre 6 et 10 ans, tels que :

- L'enfant manque de vocabulaire et produit des récits brefs (Lussier et al., 2018, p.254), dénués de prépositions et de connecteurs logiques (Kremer & Denni-Krichel, p.106).
- L'enfant confond des mots phonologiquement proches (Lussier et al., 2018, p.254).
- L'enfant ne conjugue pas les verbes (Lussier et al., 2018, p.254).
- L'enfant présente des troubles pragmatiques. Il ne comprend pas le langage non littéral (Lussier et al., 2018, p.254), fournit des réponses inadaptées au thème de l'échange ou ne respecte pas certaines règles conversationnelles (Couteret, 2009, p.159).

1.2.3. Les troubles associés

Les TSLO s'accompagnent fréquemment de déficits cognitifs associés (Des Portes, 2020, p.116). Le plus souvent, il s'agit de troubles mnésiques, attentionnels, du repérage spatio-temporel, du comportement ou de la motricité fine (Lussier et al., 2018, p.264).

1.3. Répercussions

Les TSLO ont des répercussions importantes sur la vie scolaire, familiale et sociale de l'enfant (Des Portes, 2020, p.113).

1.3.1. Sur les apprentissages scolaires

D'après Lussier et al. (2018, p.249), « toute atteinte des fonctions linguistiques, expressive ou réceptive, risque d'entraîner des difficultés d'apprentissage » puisque le langage est à la fois « un outil d'enseignement, (...) un outil d'apprentissage (...) et un objet d'enseignement » (Lussier et al., 2018, p.263). Le langage oral est notamment une base fondamentale pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture (Delahaie, 2004, p.53). Par conséquent, les TSLO « exposent (...) au risque de difficultés du langage écrit, qui génèrent elles-mêmes pour une très large part l'échec scolaire » (Delahaie, 2004, p.52). Le langage oral est également un outil de pensée important pour l'apprentissage des

sciences. En effet, les mathématiques et la biologie requièrent la connaissance d'un lexique particulier ainsi qu'un raisonnement non verbal de qualité, s'appuyant sur la capacité de l'enfant à « manipuler des abstractions de nature langagière » (Lussier et al., 2018, p. 249).

1.3.2. Sur les relations sociales

Parler crée du lien social (Florin, 2015, p.44). En ce sens, les TSLO constituent un frein à l'intégration et la participation sociale de l'enfant (Thiollier, 2017, p.70). De plus, de nombreux enfants porteurs de TSLO souffrent du décalage qu'ils constatent entre leurs productions orales et celles des enfants de leur âge (Feige, 2017, p.61). Cette souffrance les expose à un risque plus élevé d'isolement (Ryckebusch, 2008, p.23), de découragement, de tristesse et de dépression (Feige, 2017, p.63).

2. L'inclusion des élèves porteurs de TSLO en milieu scolaire ordinaire

2.1. Définition de l'inclusion scolaire

Selon l'article L111-1 du Code de l'éducation, le principe d'inclusion scolaire repose sur l'égalité des chances de réussite et le droit pour tout enfant, même en situation de handicap, à fréquenter l'école ordinaire. Il demande à l'école de « repenser le processus d'enseignement et l'environnement scolaire » (Guirimand & Mazereau, 2016, p.47) pour s'adapter à la diversité des élèves et permettre à tous l'accès aux apprentissages visés (Thomazet, 2012, p.15). Dans cette approche inclusive, les élèves porteurs d'un TSLO sont prioritairement scolarisés en classe ordinaire avec des aménagements pédagogiques, plutôt que dans une classe spécialisée (Thomazet, 2012, p.15).

2.2. Le dépistage des TSLO

Le dépistage est « une procédure de tri avant l'expertise diagnostique » (Vallée & Dellatolas, 2005, p.8). Suite au repérage de signes d'alerte par l'enseignant ou les parents, il vise à confirmer l'existence de troubles persistants du langage à l'aide de tests étalonnés (Vallée & Dellatolas, 2005, p.8). A l'école primaire, le dépistage des TSLO est effectué par le médecin, l'infirmier ou le psychologue scolaire (Vallée & Dellatolas, 2005, p.4). Le Bilan de Santé Evaluation du Développement pour la Scolarité 5-6 (BSEDS) permet par exemple aux professionnels de santé de l'Education Nationale de tester l'expression orale, la compréhension orale, l'audition, la phonologie et la mémoire auditive immédiate chez les élèves âgés de 5 à 6 ans (Azzano et al., 2011, p.13).

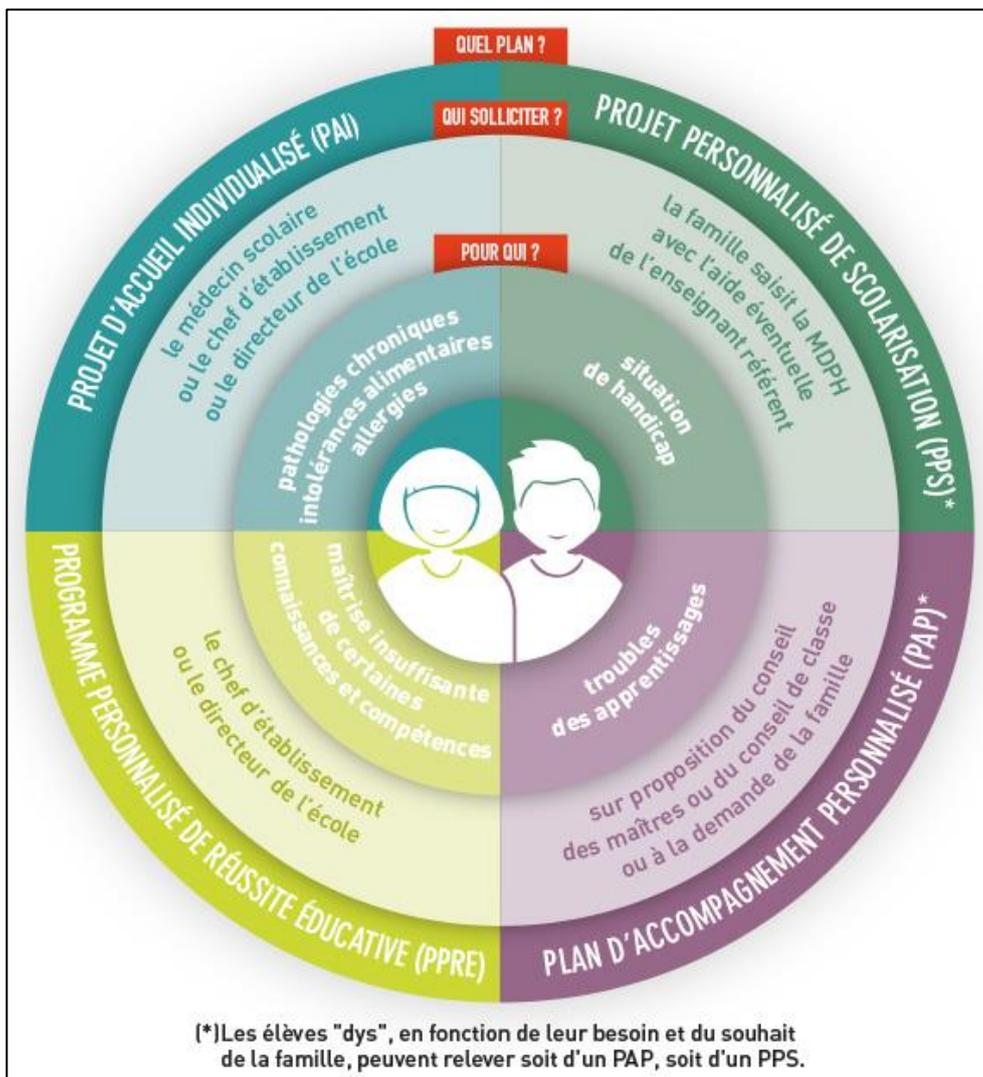


Figure 2 : Les différents dispositifs d'accompagnement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers²

² Figure reproduite à partir de « *Quel plan pour qui ?* », par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2014, décembre). Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1214/mettre-en-oeuvre-un-plan-d-accompagnement-personnalise>

2.3. Les dispositifs d'accompagnement pour les élèves porteurs de TSLO

Selon la sévérité des troubles et les souhaits de la famille, les élèves porteurs de TSLO peuvent bénéficier d'un PAP ou d'un PPS (figure 2).

2.3.1. Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP)

Selon la circulaire n°2015-016 du 22 janvier 2015, le PAP permet la mise en place d'aménagements pédagogiques lorsqu'un élève présente des difficultés scolaires durables liées à son TSLO (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015). En effet, les TSLO n'étant pas guérissables, les difficultés vont persister au fil des années. Il est donc important d'adapter le travail en classe et de valoriser les domaines où l'élève est performant pour restaurer l'estime de soi et éviter le décrochage scolaire. Le PAP peut être demandé à tout moment de la scolarité par les parents ou les enseignants. Toutefois, il nécessite obligatoirement l'approbation du médecin scolaire. Si besoin, ce dernier peut solliciter l'appui des autres professionnels de santé afin d'établir la liste des aménagements scolaires nécessaires pour l'élève (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015). Le PAP est évolutif. Il suit l'élève tout au long de sa scolarité et il est réajusté chaque année en fonction de ses progrès.

2.3.2. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

Le PPS permet à l'élève porteur d'un TSLO sévère de bénéficier d'une aide à la scolarité plus conséquente que le PAP. Un TSLO est considéré comme d'autant plus sévère qu'il entraîne des résultats scolaires faibles et un handicap important dans les activités de la vie quotidienne (Lussier et al., 2018, p.263). Selon la circulaire n°2016-117 du 8 août 2016, le PPS ne concerne que les élèves reconnus en situation de handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016). La demande auprès de la MDPH est formulée par les parents. Les TSLO sont reconnus comme un handicap depuis la loi du 11 février 2005 puisqu'ils constituent une affection durable du langage oral entraînant une restriction des capacités du sujet dans son environnement. L'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, en s'appuyant sur les souhaits des parents et l'évaluation scolaire menée par les enseignants, rédige alors un PPS listant les aides et aménagements pédagogiques utiles pour compenser les difficultés de l'élève (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016). Le PPS est ensuite validé par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Celle-ci finance les moyens matériels et humains requis

pour sa mise en œuvre. Enfin, le PPS est réévalué une fois par an par l'Équipe de Suivi de la Scolarisation (ESS) réunie par l'enseignant référent.

2.4. Les aménagements scolaires pour les élèves porteurs de TSLO

2.4.1. En cas de difficultés pour la compréhension du langage oral

Lorsqu'un élève a des difficultés à comprendre les consignes orales, l'utilisation du langage écrit et de supports visuels (gestes, mimiques, images, pictogrammes) est vivement encouragée pour l'aider à mettre du sens sur les mots entendus (Ryckebusch, 2008, p.27).

En parallèle, l'enseignant doit veiller à adapter son propre langage pour faciliter la compréhension de l'élève à l'oral. Il est notamment conseillé de se placer à la hauteur de l'enfant pour lui parler, de joindre des gestes à la parole, d'accentuer les mots-clés, de reformuler les consignes (Kremer & Denni-Krichel, 2010, p.136) et d'employer des mots simples et précis (Kremer & Denni-Krichel, 2010, p.123). Placer l'élève au premier rang dans la salle de classe est également judicieux. En effet, attirer son regard sur le visage et les lèvres de l'enseignant améliore sa compréhension (Ryckebusch, 2008, p.26).

2.4.2. En cas de difficultés pour la production du langage oral

Lorsqu'un élève rencontre des difficultés à s'exprimer à l'oral, il est primordial de lui laisser le temps d'essayer de parler (Ryckebusch, 2008, p.28), de l'écouter même si son intelligibilité est entravée (Kremer & Denni-Krichel, p.204) et d'éviter de le faire répéter (Leroux & Touzin, 2011). Il faut montrer à l'élève qu'il est acteur de la conversation même s'il ne verbalise pas (Florin, 2015, p.44). Pour cela, il est important de le regarder dans les yeux quand il tente de s'exprimer, de « le valoriser dans sa communication » (Kremer & Denni-Krichel, p.204) et de l'inciter à exploiter sa communication non verbale pour mieux se faire comprendre auprès des autres.

Par ailleurs, lorsqu'un élève porteur d'un TSLO présente un fréquent manque du mot, l'enseignant doit l'encourager à chercher le bon mot plutôt qu'à utiliser des termes passe-partout tels que « truc » ou « machin » (Ryckebusch, 2008, p.28). Il peut également lister, dans un carnet que l'enfant garde à sa disposition en classe, les mots les plus souvent utilisés dans les leçons (Ryckebusch, 2008, p.28). A contrario, il est inutile de demander à l'enfant d'apprendre par cœur de nouveaux mots pour développer son vocabulaire (Florin, 2015, p.44). Selon Florin, l'enseignant doit davantage « fournir un cadre adapté et des situations de communication variées et ludiques » pour enrichir le lexique de l'enfant.

3. Le partenariat entre les professeurs des écoles et les orthophonistes autour des élèves porteurs de TSLO

3.1. Les missions du professeur des écoles

Le professeur des écoles est un professionnel de la pédagogie qui transmet à ses élèves des savoirs fondamentaux dans les différentes disciplines scolaires. Il a également des missions importantes dans le cadre de l'inclusion scolaire.

3.1.1. Des missions abordées dès la formation initiale

Pour devenir professeur des écoles, c'est-à-dire enseignant à l'école maternelle ou à l'école élémentaire, il faut posséder un Master MEEF³, mention Premier degré. Ce Master se déroule en deux ans. En France, il est dispensé dans 31 Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE). Il propose une formation alliant la théorie et la pratique (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019).

D'une part, les professeurs des écoles suivent un tronc commun d'enseignements théoriques. Ces derniers portent notamment sur les processus d'apprentissage des élèves, la prise en compte des élèves en situation de handicap ainsi que les moyens de différenciation pédagogique pour soutenir ces élèves (Ministère de l'éducation nationale, 2018).

D'autre part, les étudiants qui parviennent à réussir le Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles (CRPE) à la fin de la première année du Master MEEF Premier degré effectuent leur dernière année de Master en alternance. Ils ont alors le statut de Professeurs des Ecoles Stagiaires (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014). Ainsi, avant leur titularisation, ils ont déjà la responsabilité d'une classe d'école primaire à mi-temps, dans laquelle un ou des élèves porteurs de TSLO peuvent être scolarisés. Il est également possible de passer le CRPE en dehors du Master 1 MEEF Premier degré. Cela permet à des personnes en reconversion professionnelle, ayant déjà un niveau Master ou dispensées de titre, de devenir professeurs des écoles stagiaires en s'inscrivant dans le parcours Master 2 MEEF 1^{er} degré adapté. Ces lauréats du concours sont eux aussi affectés la moitié du temps dans une classe d'école primaire. En revanche, ils suivent en parallèle, à l'INSPE, un parcours de formation adapté tenant compte de leur expérience antérieure et de leurs besoins (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020).

³ MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation.

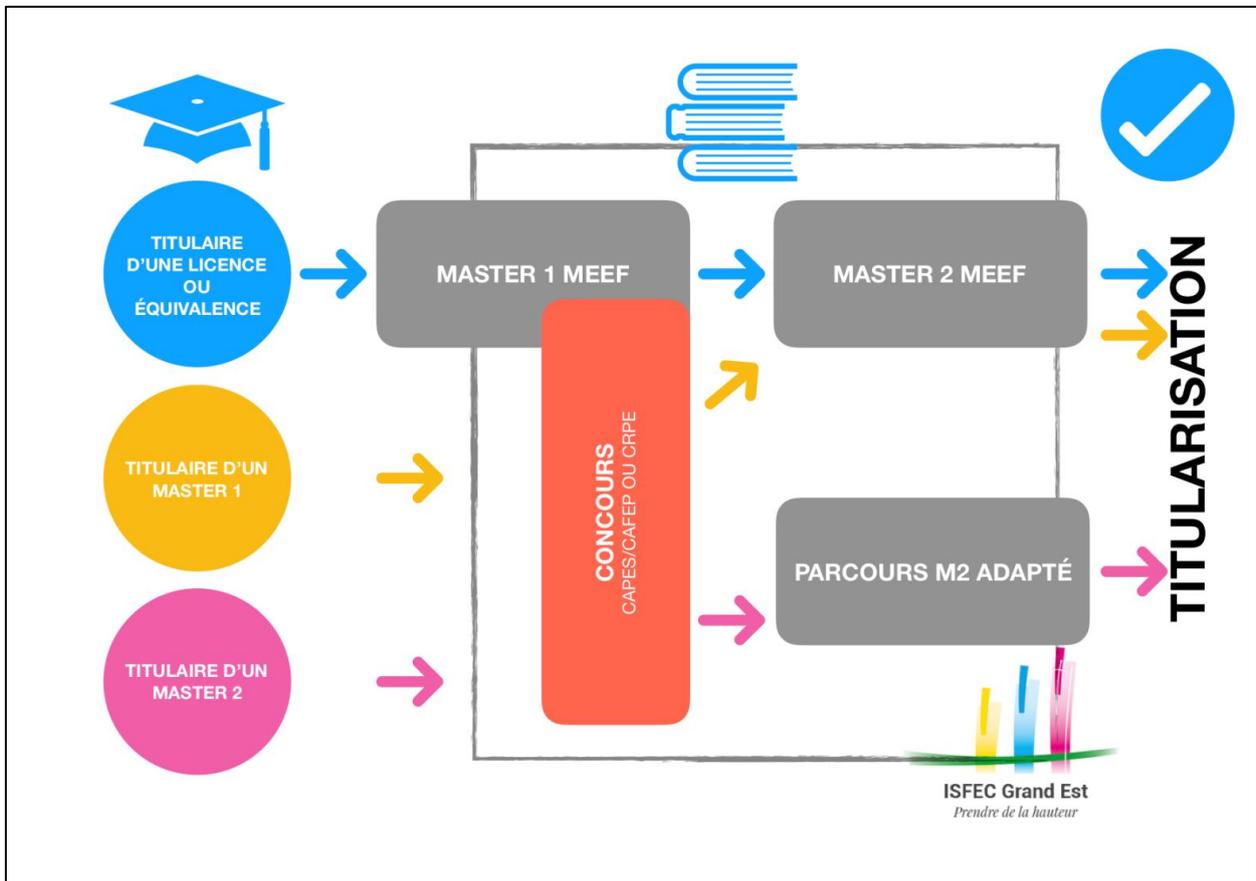


Figure 3 : Les différents parcours de formation pour devenir professeur des écoles stagiaires⁴

⁴ Figure reproduite à partir de « Devenir enseignant », par l'ISFEC Grand Est. <https://www.isfec-grandest.fr/fr/devenir-enseignant.html>

Il existe ainsi différents parcours permettant de devenir professeur des écoles (figure 3).

3.1.2. Le repérage et la prise en compte de la diversité des élèves

Selon le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013), le professeur des écoles a pour mission de « déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles ». Dès l'école maternelle, le repérage des TSLO repose sur l'observation quotidienne des apprentissages de l'enfant, de son langage et de son évolution (Couteret, 2009, p.151). L'enseignant doit savoir « que la difficulté est une étape normale dans tout apprentissage » (Ryckebusch, 2008, p.19). En revanche, la persistance de difficultés d'acquisition du langage oral n'est pas normale et doit faire rechercher l'origine des difficultés (Haute Autorité de Santé, 2018). Cela revient à se demander si des facteurs environnementaux, psychologiques ou éducatifs peuvent être en cause, ou si l'enfant a un fonctionnement cérébral atypique (Des Portes, 2020, p.123).

De plus, dans le cadre de l'inclusion scolaire, le professeur des écoles doit « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves » (Ministère de l'éducation nationale, 2013). Chaque élève porteur d'un TSLO a des besoins éducatifs singuliers nécessitant que l'enseignant adapte les modalités de ses cours.

Enfin, le professeur des écoles qui a dans sa classe un élève reconnu en situation de handicap en raison de son TSLO fait partie de l'Equipe de Suivi de la Scolarisation (ESS) de cet élève (Ryckebusch, 2008, p.25). En classe, il est en effet le mieux placé pour voir si les aménagements pédagogiques mis en place contribuent à une amélioration des résultats scolaires de l'élève ou non. Sa participation aux réunions d'ESS est donc importante pour réajuster éventuellement le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et assurer « une plus grande cohésion du parcours d'apprentissage de l'élève » (Ryckebusch, 2008, p.26).

3.1.3. Des missions qui peuvent mettre les enseignants en difficulté

Le repérage des TSLO nécessite de connaître le développement langagier ordinaire ainsi que les différents symptômes des TSLO. Or, « les signes étant nombreux et difficiles à interpréter, certains enseignants craignent de confondre retard de langage, difficultés d'apprentissage, déficience intellectuelle et troubles spécifiques du langage » (Couteret, 2009, p.151). De plus, les TSLO nécessitent « des aménagements pédagogiques diversifiés qui peuvent mettre des enseignants en difficulté » (Montagne, 2014, p.118), la principale limite étant leur manque de temps et d'énergie pour s'adapter au cas par cas (Viguié-Vinson, 2015, p.50). Une autre difficulté rencontrée par les professeurs des écoles est

« l'inévitable flexibilité et souplesse de ces adaptations, à faire évoluer [constamment] » (Thiollier, 2017, p.51). Enfin, les professeurs des écoles « se voient souvent reprocher une formation notoirement insuffisante en matière de langage » (Devevey & Kunz, 2013, p.90) qui nuirait au repérage précoce des TSLO et serait « en partie responsable du parcours chaotique de ces élèves » (Vaugrenard, 2018). Alors que les futurs professeurs des écoles stagiaires en formation initiale accordent de plus en plus d'importance à la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur métier (Leroyer & Bailleul, 2019, p.228), leurs cours à ce sujet restent peu nombreux et dépendants des INSPE (Vaugrenard, 2018). La nouvelle loi pour une Ecole de la confiance de 2019 souhaite donc homogénéiser la formation initiale des professeurs des écoles et la renforcer dans le domaine de la scolarisation des élèves porteurs de troubles spécifiques du langage et des apprentissages (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019).

3.2. Les missions de l'orthophoniste

L'orthophoniste est un professionnel paramédical expert des troubles du langage et de la communication. Il intervient sur prescription médicale. Ses missions sont diverses.

3.2.1. Le bilan orthophonique

Tout traitement orthophonique débute par un bilan visant à évaluer précisément la nature et la sévérité du trouble (Viguiet-Vinson, 2015, p.48). L'évaluation du langage oral est très exhaustive. L'orthophoniste explore toutes les dimensions du langage oral, à savoir la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, la pragmatique et le discours (Devevey & Kunz, 2013, p.7-13), pour mettre en exergue les capacités préservées et altérées du patient. Cette démarche suppose l'utilisation d'outils standardisés afin de mesurer un écart entre le score du patient et la norme attendue à son âge ou son niveau scolaire (Devevey & Kunz, 2013, p.1). Les épreuves normées sont également complétées par les observations cliniques de l'orthophoniste dans le but de toujours « concilier approche qualitative et démarche quantitative » (Devevey & Kunz, 2013, p.15).

L'orthophoniste est apte à poser un diagnostic de TSLO (Ministère des solidarités et de la santé, 2002). Le diagnostic est généralement posé à partir de 6 ans (Lussier et al., 2018, p.251). Pour cela, l'enfant doit présenter des capacités langagières significativement inférieures à celles attendues pour son âge lors des tests étalonnés. De plus, ses difficultés doivent perdurer depuis plus de 6 mois malgré la mise en place d'aménagements scolaires et d'un début de rééducation orthophonique (American Psychiatric Association, 2013).

| | | |
|---------|---|--|
| gâteau |  |  <p>Gâteau, biscuit</p> |
| dormir |  |  <p>Dormir</p> |
| bonjour |  |  <p>Bonjour</p> |
| encore |  |  <p>Encore</p> |

Figure 4 : La parole, les pictogrammes et les signes du programme Makaton⁵

⁵ Figure reproduite à partir de « *La Communication Améliorée et Alternative (CAA)* », par Charlotte Gamard. Wikiversité.

https://fr.wikiversity.org/wiki/Autisme_CAA_Approfondissement_Zoom_sur_le_programme_Makaton#firstHeading

Par ailleurs, les TSLO étant de nature spécifique, l'orthophoniste peut solliciter des bilans complémentaires, tel un bilan auditif ou psychométrique, pour écarter toute autre cause qui pourrait expliquer les difficultés langagières du patient (American Psychiatric Association, 2013). Il s'agit donc en partie d'un diagnostic par exclusion.

3.2.2. La rééducation orthophonique

Les TSLO sont des troubles permanents. L'intervention orthophonique ne peut pas permettre leur guérison. Elle a davantage une visée fonctionnelle et de compensation du handicap, l'objectif étant de « réduire l'inadaptation du sujet dans ses interactions avec le milieu dans lequel il évolue » (Devevey & Kunz, 2013, p.80). A travers une discussion ou une situation de jeu, l'orthophoniste expose implicitement l'enfant à des modèles verbaux adaptés (Devevey & Kunz, 2013, p.85). Quand le TSLO est plus sévère, l'orthophoniste peut aussi mettre en place l'apprentissage d'un moyen augmentatif de communication pour faciliter les interactions entre l'enfant et son entourage au quotidien (Devevey & Kunz, 2013, p.87). Le programme Makaton est l'une de ces méthodes augmentatives. Il stimule plusieurs canaux de communication à la fois : la parole, les signes empruntés à la Langue des Signes Française et les pictogrammes (figure 4).

3.2.3. La prévention et l'information des autres professionnels

Selon le Décret de compétences du 2 mai 2002, l'orthophoniste a des missions reconnues de prévention et de promotion de la santé auprès des autres professionnels qui gravitent autour de l'enfant (Ministère des solidarités et de la santé, 2002). Via ce rôle de prévention, il lui revient d'apporter aux professeurs des écoles des informations à propos du repérage des TSLO et des aides à apporter aux élèves porteurs de ces troubles.

De plus, à l'issue de la lecture du compte-rendu de bilan orthophonique, le médecin scolaire décide des aménagements pédagogiques utiles pour l'élève et peut susciter un échange avec l'orthophoniste à ce sujet (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015). En ce sens, les orthophonistes « contribuent étroitement à la mise en œuvre du PPS [ou du PAP] afin d'apporter, par la diversité de leurs compétences et leur formation spécifique, l'accompagnement indispensable permettant de répondre de façon appropriée aux besoins de l'élève » (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016).

3.3. Les enjeux du partenariat entre les deux professions

Le travail en partenariat entre les professeurs des écoles et les orthophonistes a de nombreux enjeux à court, moyen et long terme dans le domaine des TSLO.

3.3.1. A court terme : la prise en soin précoce des TSLO pour limiter l'impact des troubles

Selon la Haute Autorité de Santé (HAS), repérer les enfants à suspicion de TSLO le plus tôt possible à l'école a pour enjeu à court terme d'éviter de retarder le début des soins orthophoniques (HAS, 2018). Ainsi, « diagnostiqués et pris en compte à temps de façon adaptée, ces enfants intelligents et motivés peuvent prétendre à des apprentissages [scolaires] satisfaisants » (Mazeau, 2017, p.95) et de bonnes capacités socio-relationnelles.

3.3.2. A moyen terme : une intégration scolaire de l'élève réussie

La coopération entre les enseignants et les orthophonistes est basée sur une relation non hiérarchisée, où chaque partenaire est expert dans son domaine et « cherche, l'un avec ses objectifs pédagogiques et l'autre avec sa connaissance du trouble, la solution pour une intégration réussie » (Devevey & Kunz, 2013, p.90). Ainsi, d'après Devevey & Kunz, l'objectif de cette coopération n'est pas de « délivrer des vérités » au corps enseignant mais de « tisser ensemble tout ce qui sera de nature à permettre à l'enfant d'être dans une interaction "confortable" avec les enseignants, mais aussi avec les autres élèves ».

3.3.3. A plus long terme : le désengorgement des cabinets d'orthophonie

Selon Morel (2018, p.53), il existe une « médicalisation massive de l'échec scolaire [touchant] davantage les élèves du premier degré ». En effet, les professeurs des écoles orienteraient de plus en plus d'élèves vers les professionnels de santé pour des raisons qui relevaient auparavant d'une simple remédiation pédagogique (Morel, 2018, p.55). Or, les orthophonistes reçoivent de nombreuses demandes de bilan mais ne peuvent pas toutes les exaucer faute de disponibilités (Morel, 2018, p.53). Davantage de partage des outils des orthophonistes avec les enseignants pourrait alors contribuer au désengorgement des cabinets d'orthophonie en y orientant en priorité les élèves dont les difficultés de langage oral persistent (Viguiet-Vinson, 2015, p.51). Les orthophonistes pourraient ainsi proposer un suivi intensif de plusieurs séances par semaine à ces enfants et de plus courte durée.

POSITION DU PROBLEME ET HYPOTHESES

1. Problématique

Dans une perspective inclusive, les élèves porteurs de TSLO sont nombreux à être scolarisés en classe ordinaire (Thomazet, 2012, p.15) et les futurs professeurs des écoles s'intéressent de plus en plus à la prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers (Leroyer & Bailleul, 2019, p.228). Cependant, le repérage des TSLO et leur compensation au cas par cas mettent les enseignants en difficulté (Couteret, 2009, p.151 ; Montagne, 2014, p.118). De plus, les TSLO font l'objet de peu de cours durant leur formation initiale pour les aider à appréhender ces troubles (Vaugrenard, 2018). Les orthophonistes ayant des missions de prévention et de coopération reconnues (Ministère des solidarités et de la santé, 2002), il leur revient alors de transmettre des informations supplémentaires sur les TSLO aux futurs professeurs des écoles, pour qui la formation initiale est un facteur clé du repérage des TSLO et de la mise en œuvre d'aménagements scolaires adaptés (Devevey & Kunz, 2013, p.90). Les enjeux d'un tel partenariat sont importants, notamment de ne pas retarder le début des soins (Haute Autorité de Santé, 2018) et de lutter contre le décrochage scolaire (Mazeau, 2017, p.95). L'objectif de notre étude consiste ainsi à identifier les connaissances dont disposent et dont pourraient manquer les futurs professeurs des écoles à propos des TSLO. Cet état des lieux pourra ensuite nous permettre d'orienter, si nécessaire, la création d'un support d'information répondant à leurs besoins et leurs attentes.

2. Hypothèses de travail

Notre hypothèse principale suppose que les futurs professeurs des écoles seraient en demande d'informations supplémentaires sur les Troubles Spécifiques du Langage Oral. Les Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES) inscrits en dernière année de formation initiale manqueraient notamment de connaissances sur l'origine innée et idiopathique des TSLO (hypothèse 1). Par ailleurs, les PES manqueraient de connaissances sur les difficultés langagières pragmatiques des élèves porteurs de TSLO repérables au cycle 3 (hypothèse 2). Les PES manqueraient également de connaissances sur les adaptations scolaires à privilégier pour faciliter la participation orale en classe des élèves présentant des difficultés d'expression orale (hypothèse 3). Les PES se montreraient alors intéressés par la création d'un support d'information sur les TSLO par les orthophonistes (hypothèse 4). Enfin, les besoins d'information exprimés par les futurs professeurs des écoles à propos des TSLO dépendraient de leur parcours de formation initiale, de leurs cours théoriques et de leurs stages pratiques (hypothèse 5).

1. Sujets et population

1.1. Critères d'inclusion

Nous incluons dans l'étude tout professeur des écoles stagiaire inscrit en deuxième année de Master MEEF, mention Premier degré⁶, depuis septembre 2020 dans l'un des 31 instituts (INSPE) qui dispensent cette formation en France. Diplômés à la fin de l'année scolaire, ces étudiants alternants sont les professeurs des écoles de demain.

Nous avons choisi de sonder uniquement les étudiants inscrits en dernière année de Master MEEF Premier degré ayant le statut d'alternants car ces derniers, arrivant au terme de leur formation initiale, ont suivi la majorité de leurs cours théoriques et sont davantage en classe avec les élèves pour mettre en pratique leurs connaissances. En tant qu'alternants, ils sont effectivement responsables en autonomie d'une classe d'école primaire à mi-temps, dans laquelle un ou des élèves porteurs de TSLO sont potentiellement scolarisés.

De plus, deux parcours permettent de devenir professeur des écoles stagiaire (voir figure 3) : le parcours M2 MEEF Premier degré ou le parcours M2 MEEF Premier degré adapté suite à une reconversion professionnelle. Nous incluons donc dans notre étude les étudiants stagiaires inscrits dans l'un ou l'autre de ces parcours de formation.

Enfin, les 31 INSPE de France métropolitaine et d'Outre-mer sont inclus afin de mener une étude à l'échelle nationale et de collecter un maximum de réponses. En effet, plus une enquête est diffusée à grande échelle, plus les chances d'obtenir de nombreuses réponses sont accrues. De la même manière, plus l'échantillon sera grand, plus les données seront représentatives de la population cible.

1.2. Critères de non-inclusion

Les étudiants en deuxième année de Master MEEF Premier degré non alternants ne sont pas inclus dans notre échantillon dans la mesure où ils n'ont pas réussi le Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles (CRPE) à l'issue de la première année du Master MEEF Premier degré. De ce fait, même si ces étudiants sont autorisés à passer en Master 2 dans la même mention, ils ne peuvent pas effectuer leur cursus en alternance. Ils n'ont donc pas la responsabilité en autonomie d'une classe à mi-temps et doivent avant tout re-préparer le CRPE par des approfondissements théoriques.

⁶ La mention «Premier degré» du Master MEEF est celle qui permet d'enseigner à l'école primaire, c'est-à-dire à l'école maternelle et élémentaire. Elle est différente de la mention «Second degré» du Master MEEF, qui permet de devenir enseignant au collège et au lycée.

2. L'enquête par questionnaire

Pour sonder les connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les TSLO, nous avons conçu un questionnaire informatisé via la plateforme sécurisée LimeSurvey.

2.1. La construction du questionnaire

La construction du questionnaire s'appuie sur les données issues de la littérature ainsi que sur l'avis de plusieurs enseignants du premier degré sondés en phase de pré-test.

2.1.1. La phase de pré-test

Ma directrice de mémoire et moi avons créé une première version du questionnaire entre les mois de mai et septembre 2020. Le 17 septembre 2020, nous avons contacté six enseignants du premier degré exerçant dans la région caennaise afin de solliciter leur avis critique sur le fond et la forme de ce premier essai. Nous leur avons aussi demandé de se chronométrer pour estimer le temps moyen de passation du questionnaire. Leurs retours par e-mail ou par téléphone nous ont permis de supprimer certaines questions redondantes pour raccourcir le questionnaire et de regrouper certaines questions par cycles scolaires pour éviter les généralités. Nous avons également simplifié la formulation de nos questions pour qu'elles soient mieux compréhensibles. Enfin, nous avons uniformisé les types de questions pour faciliter le remplissage du questionnaire et préciser l'analyse des résultats.

2.1.2. La structure du questionnaire

Notre questionnaire se veut court pour ne pas décourager les sujets. Il comporte au total 21 questions et se remplit en moins de 10 minutes. Nos questions sont principalement fermées à choix unique (réponses en oui/non). En effet, des questions ouvertes requerraient un temps rédactionnel trop long et seraient difficiles à analyser. Nous avons tout de même introduit le champ de réponse « autres » à certaines questions pour laisser une plus grande liberté d'expression aux répondants et ne pas passer à côté de réponses inenvisagées.

Le questionnaire définitif, joint en annexes (annexe 1), est structuré en **six parties** :

- Profil des répondants (questions 1 à 7) :

Cette première partie vise à connaître le profil des PES⁷ interrogés afin d'étudier l'influence de certaines variables sur les réponses fournies. Tout d'abord, nous recensons le lieu et le parcours de formation des sujets. Ces derniers doivent sélectionner leur académie de formation initiale dans une liste déroulante qui répertorie les 31 INSPE de France par

⁷ PES : Professeurs des Ecoles Stagiaires.

ordre alphabétique. Les PES doivent également indiquer le parcours de formation dans lequel ils sont inscrits depuis septembre 2020. S'ils cochent le parcours adapté, ils doivent préciser à l'écrit leur expérience professionnelle antérieure. Nous demandons ensuite aux PES s'ils ont eu des cours théoriques à propos des TSLO dans leur institut de formation. Si oui, ils doivent préciser la ou les thématiques abordées lors de ces cours parmi les étapes du développement normal du langage oral, la définition des TSLO, les signes d'alerte des TSLO, les aménagements pédagogiques pour les élèves porteurs de TSLO et la prise en soin pluridisciplinaire des TSLO. Ces thèmes sont ceux dont nous traitons dans notre questionnaire. Il nous semble donc intéressant de savoir si les PES ont déjà un bagage théorique les concernant. Puis, nous demandons aux PES s'ils ont déjà vu des élèves porteurs d'un TSLO en stages afin de connaître leur expérience sur le terrain. Enfin, nous demandons aux PES s'ils ont besoin d'avoir des informations supplémentaires sur les TSLO. Cette question va permettre de recueillir leur ressenti subjectif et de le confronter à l'analyse objective de leurs connaissances via le questionnaire.

- **Définition des TSLO (question 8) :**

Repérer les TSLO nécessite au préalable de connaître la définition de ces troubles, notamment leur caractère inné, primaire et durable. Ainsi, nous listons différentes réponses correctes et incorrectes (issues des données de la littérature) à propos de la définition et des causes potentielles des TSLO afin d'identifier les connaissances des PES dans ce domaine.

- **Repérage des TSLO (questions 9 à 12) :**

Nous sondons les connaissances des PES concernant les signes d'alerte des TSLO pour chaque cycle de l'enseignement primaire : en début de cycle 1 (3 ans), en fin de cycle 1 (4-5 ans), au cycle 2 (6-8 ans) et au cycle 3 (9-10 ans). Cette répartition par cycles nous a été suggérée par certains enseignants du premier degré lors de la phase de pré-test dans la mesure où les attentes des professeurs des écoles varient particulièrement selon les niveaux scolaires. Par ailleurs, nous veillons à toujours alterner des réponses correctes et erronées pour éviter un biais de réponse « oui » systématique de la part des sujets.

- **Troubles associés (question 13) :**

Les TSLO s'accompagnant fréquemment d'autres déficits associés, nous sondons les connaissances des PES sur les comorbidités des élèves porteurs de TSLO.

- **Aménagements scolaires pour les élèves porteurs de TSLO (questions 14 à 18) :**

Nous distinguons les aménagements pédagogiques utiles à mettre en place en cas de difficultés d'expression orale et de difficultés compréhension orale puisque ce sont deux versants différents du langage oral. Les aides à apporter à l'élève ne sont donc pas les

mêmes selon la modalité déficitaire. Ici encore, nous suggérons quelques adaptations non pertinentes afin d'éviter que les sujets ne pensent qu'il suffit de cocher « oui » à toutes les questions pour donner la réponse attendue. Nous nous intéressons également à l'expérience professionnelle des PES en leur demandant s'ils ont déjà proposé certaines adaptations scolaires à un élève présentant un TSLO et, si oui, lesquelles parmi une liste déroulante.

- **Création d'un support d'information sur les TSLO (questions 19 à 21) :**

Cette dernière partie vise à savoir si les sujets sont intéressés par la création d'un support d'information sur les TSLO par les orthophonistes. S'ils y sont favorables, nous demandons alors quel(s) format(s) ils souhaitent privilégier. Il nous semble primordial de respecter les attentes des PES pour que l'éventuel support créé soit le plus accessible et utile possible dans leur pratique professionnelle quotidienne. Nous suggérons quatre types de support qui nous paraissent adaptés pour un jeune public étudiant : une brochure, une vidéo, un diaporama ou un blog. Nous ajoutons également le champ de réponse « autres » afin d'étudier d'autres propositions de la part des sujets auxquelles nous n'aurions pas pensé.

2.2. La diffusion du questionnaire

La diffusion du questionnaire a débuté le 21 octobre 2020 jusqu'au 31 janvier 2021. Ces trois mois de diffusion ont permis de collecter 665 réponses complètes.

2.2.1. Le matériel et les modes de diffusion utilisés

Nous avons choisi d'informatiser notre questionnaire pour le diffuser rapidement à grande échelle. Il nous était en effet impossible de rencontrer physiquement les professeurs des écoles stagiaires dans les 31 centres de formation en France. De plus, un questionnaire en ligne se complète rapidement et laisse aux répondants la possibilité de le remplir à n'importe quel moment de la journée. L'utilisation du logiciel LimeSurvey de l'Université de Caen nous a permis d'organiser précisément nos questions. Nous avons notamment pu poser des conditions afin que certaines questions ne s'affichent que lorsque le participant a répondu « oui » à la question précédente. Ce logiciel nous a également permis de suivre l'évolution des réponses en temps réel, puis d'exporter les résultats sur le tableur Excel.

Afin d'espérer obtenir des réponses dans les 31 INSPE de France métropolitaine et d'Outre-mer, nous avons contacté les directeurs de chaque institut de formation sur leur messagerie universitaire. 24 directeurs ont répondu favorablement à notre demande et ont ainsi transféré le lien du questionnaire aux PES de leur académie via les listes de diffusion.

Parmi les 7 autres directeurs, 2 ont refusé notre requête par manque de temps, 3 n'ont pas répondu et 2 avaient une adresse mail invalide. En parallèle, nous avons transmis le lien du questionnaire aux professeurs des écoles stagiaires sur les réseaux sociaux pour obtenir des réponses supplémentaires. En effet, certains étudiants consultent rarement leur messagerie universitaire mais sont davantage présents sur les médias sociaux.

2.2.2. La protection des données

Le questionnaire a été validé par le Guichet d'Orientation de l'Université de Caen le 6 octobre 2020. Il est strictement anonyme et ne collecte aucune donnée sensible. Les questions ne portent que sur la vie professionnelle des sujets.

De plus, les données collectées ont été protégées tout au long de l'étude. D'une part, l'accès à la plateforme LimeSurvey n'était possible qu'en demandant la création de nos codes d'accès au responsable informatique de l'Université de Caen. Ce dernier a ainsi créé notre compte et activé notre questionnaire après supervision. D'autre part, nos e-mails ont été envoyés aux directeurs de chaque INSPE via une messagerie universitaire plutôt que personnelle. Enfin, sur les réseaux sociaux, le lien du questionnaire a été transmis en privé et en suivant le modèle de recrutement des sujets fourni par le Guichet d'Orientation.

3. Les méthodes de traitement des données

A travers notre enquête informatisée, nous souhaitons identifier les connaissances des professeurs des écoles stagiaires concernant la définition des TSLO, les signes d'alerte des TSLO à chaque cycle scolaire et les aménagements scolaires à mettre en place pour compenser ces troubles. Nous sondons également leur besoin d'information sur les TSLO ainsi que leur intérêt pour la création d'un support informatif par les orthophonistes. Enfin, nous recherchons les facteurs qui influenceraient le besoin d'information des futurs professeurs des écoles sur les TSLO parmi leur parcours de formation initiale, leurs cours et leurs stages. Cet état des lieux pourra alors nous permettre de concevoir, si nécessaire, un support informatif tenant compte des connaissances manquantes chez les professeurs des écoles prochainement diplômés, de leurs besoins et de leurs attentes.

Les variables dépendantes sont la mesure de la connaissance et la mesure du besoin. Les variables indépendantes sont le parcours de formation initiale, les cours et les stages des sujets.

3.1. Analyse descriptive

Dans un premier temps, nous procédons à une analyse descriptive des données avec le logiciel Excel. Nous présentons les effectifs et les pourcentages de réponses attendues⁸ fournies au sein de l'échantillon total constitué de 665 sujets pour confirmer ou réfuter notre hypothèse principale ainsi que nos hypothèses opérationnelles 1 à 4 :

- Hypothèse principale : nous nous attendons à ce que la majorité (plus de 50%) des PES interrogés dise avoir besoin d'obtenir des informations supplémentaires sur les TSLO.
- Hypothèse 1 : nous nous attendons à ce que la majorité (plus de 50%) des PES n'exclue pas des causes des TSLO une déficience intellectuelle, une surdité, une lésion cérébrale ni un manque d'exposition au langage. De plus, moins de 50% des PES répondraient que les TSLO sont d'origine innée.
- Hypothèse 2 : nous nous attendons à ce que moins de 50% des PES pensent qu'avoir des difficultés à faire des blagues et à comprendre l'humour sont des signes d'alerte des TSLO au cycle 3.
- Hypothèse 3 : nous nous attendons à ce que moins de 50% des PES répondent que faire répéter l'élève et le laisser utiliser des mots passe-partout sont des adaptations scolaires non pertinentes pour des élèves présentant des difficultés d'expression orale.
- Hypothèse 4 : nous nous attendons à ce que la majorité des PES soit intéressée par la création d'un support d'information sur les TSLO par les orthophonistes et à ce que la brochure soit le format le plus demandé au sein de l'échantillon.

3.2. Analyse inférentielle

Nous recourons ensuite à des statistiques inférentielles pour tester la liaison entre le parcours de formation des professeurs des écoles stagiaires et leur besoin d'information sur les TSLO ; entre les cours théoriques des PES et leur besoin d'information sur les TSLO ; puis entre les stages des PES et leur besoin d'information sur les TSLO.

Dans le cadre de notre hypothèse 5, nous nous attendons à ce que les PES inscrits en parcours adapté soient significativement plus nombreux à répondre qu'ils ont besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO que les PES inscrits en parcours Master 2 MEEF Premier degré. Nous nous attendons également à ce que les PES qui n'ont jamais eu de cours sur les TSLO dans leur institut de formation initiale soient significativement plus

⁸ La réponse attendue est celle qui correspond aux données issues de la littérature (détaillées dans la partie théorique).

nombreux à exprimer un besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO que les PES ayant reçu des cours sur les TSLO à la faculté. Enfin, nous nous attendons à ce que les PES qui n'ont jamais vu d'élèves porteurs de TSLO durant leurs stages soient significativement plus nombreux à avoir besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO que les PES en ayant déjà rencontrés sur leurs lieux de stages.

Nos variables étant qualitatives binaires, nous testons leur liaison à l'aide du test non paramétrique du Khi2 disponible sur le logiciel en ligne BiostaTGV. Nous complétons pour cela une table de contingence avec les effectifs de réponses « oui » et de réponses « non » obtenues au sein de deux échantillons indépendants à la question n°7 « Avez-vous besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO ? ». Les conditions de validité du test du Khi2 sont vérifiées car nos effectifs attendus sont tous strictement supérieurs à 5. Le test génère alors une valeur de « p » qui correspond au degré de signification du test. Pour que le test du Khi2 soit significatif, la valeur de « p » doit être strictement inférieure à 0,05. Ainsi, si $p < 0,05$, nous pouvons conclure que les résultats obtenus sont significativement différents entre les deux groupes. Dans le cas contraire, si $p > 0,05$, alors il n'existe pas de différence significative entre les résultats.

Les résultats de notre étude sont présentés dans la prochaine section.

Tableau I : Académies de formation initiale des répondants

| Académies | Effectifs | Fréquences |
|---------------------------------|------------|-------------|
| Académie d'Aix-Marseille | 27 | 4,1% |
| Académie d'Amiens | 27 | 4,1% |
| Académie de Besançon | 1 | 0,2% |
| Académie de Bordeaux | 16 | 2,4% |
| Académie de Caen | 63 | 9,5% |
| Académie de Clermont-Ferrand | 18 | 2,7% |
| Académie de Corse | 0 | 0,0% |
| Académie de Créteil | 59 | 8,9% |
| Académie de Dijon | 2 | 0,3% |
| Académie de Grenoble | 36 | 5,4% |
| Académie de Guadeloupe | 0 | 0,0% |
| Académie de Guyane | 9 | 1,4% |
| Académie de Lille | 30 | 4,5% |
| Académie de Limoges | 16 | 2,4% |
| Académie de Lyon | 29 | 4,4% |
| Académie de Martinique | 4 | 0,6% |
| Académie de Montpellier | 6 | 0,9% |
| Académie de Nancy-Metz | 11 | 1,7% |
| Académie de Nantes | 14 | 2,1% |
| Académie de Nice | 9 | 1,4% |
| Académie d'Orléans-Tours | 34 | 5,1% |
| Académie de Paris | 33 | 5,0% |
| Académie de Poitiers | 12 | 1,8% |
| Académie de Polynésie française | 5 | 0,8% |
| Académie de Reims | 17 | 2,6% |
| Académie de Rennes | 29 | 4,4% |
| Académie de La Réunion | 0 | 0,0% |
| Académie de Rouen | 32 | 4,8% |
| Académie de Strasbourg | 43 | 6,5% |
| Académie de Toulouse | 18 | 2,7% |
| Académie de Versailles | 65 | 9,8% |
| Total | 665 | 100% |

Tableau II: Expérience antérieure des PES inscrits en parcours adapté

| Expérience antérieure | Effectifs | Fréquences |
|-----------------------|------------|-------------|
| Ingénierie | 11 | 8,9% |
| Sociologie | 3 | 2,4% |
| Master MEEF | 46 | 37,4% |
| Secteur médico-social | 17 | 13,8% |
| STAPS | 4 | 3,3% |
| Marketing | 3 | 2,4% |
| Politique | 4 | 3,3% |
| Economie | 4 | 3,3% |
| Lettres modernes | 2 | 1,6% |
| Biochimie | 4 | 3,3% |
| Environnement | 3 | 2,4% |
| Commerce | 3 | 2,4% |
| Autres | 19 | 15,4% |
| Total | 123 | 100% |

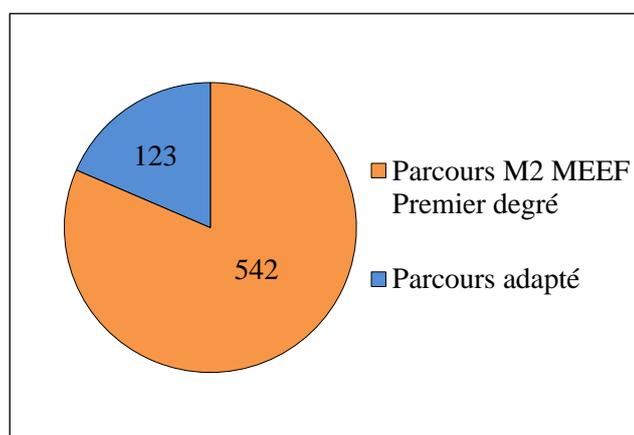


Figure 5 : Parcours de formation initiale des répondants

RESULTATS

1. Le profil des répondants

1.1. Académies de formation initiale

Notre échantillon est constitué de 665 Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES) qui étudient dans 28 académies différentes de France métropolitaine et d'Outre-mer (tableau I). Les réponses obtenues proviennent majoritairement des académies de Versailles (9,8%), Caen (9,5%) et Créteil (8,9%). Aucun étudiant de Corse, de Guadeloupe ou de La Réunion n'a répondu au questionnaire.

1.2. Parcours de formation initiale

Parmi les 665 professeurs des écoles stagiaires ayant répondu au questionnaire, 542 sont inscrits dans le parcours M2 MEEF Premier degré (81,5%) et 123 sont inscrits dans un parcours adapté prenant en compte leur expérience antérieure (18,5%) (figure 5). Parmi les PES inscrits en parcours adapté, 37,4% sont issus d'un Master MEEF après avoir échoué une ou plusieurs fois au concours précédemment, 13,8% proviennent du secteur médico-social ou encore 8,9% possèdent un diplôme d'ingénieur (tableau II).

1.3. Contenu des cours

Parmi les 665 PES interrogés, 474 n'ont jamais eu de cours sur les TSLO dans leur centre de formation (71,3%) et 191 ont déjà suivi des enseignements théoriques sur les TSLO à la faculté (28,7%) (figure 6). Sur les 191 PES ayant eu des cours sur les TSLO dans leur institut de formation, 163 ont reçu des informations sur la définition des TSLO (85,3%), 143 sur le développement normal du langage (74,9%), 105 sur la prise en charge pluridisciplinaire des TSLO (55%), 88 sur les signes d'alerte des TSLO (46%) et 71 sur les aménagements scolaires préconisés pour les élèves porteurs de TSLO (37,2%) (figure 7).

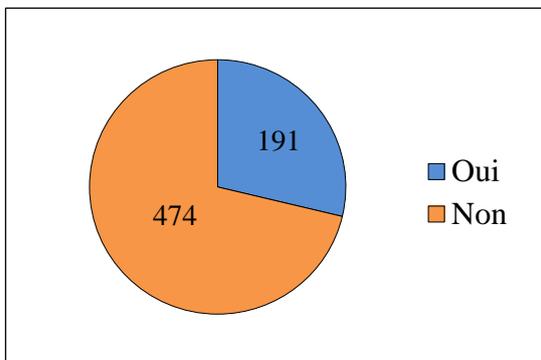


Figure 6 : Avez-vous déjà eu des cours sur les TSLO en formation initiale ?

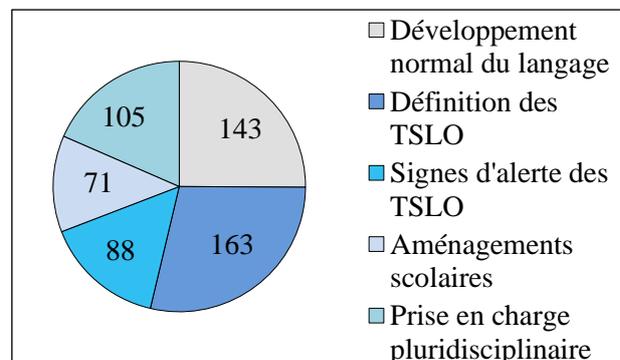


Figure 7 : Contenu des cours sur les TSLO en formation initiale

*Tableau III : Connaissances des professeurs des écoles stagiaires
à propos de la définition des TSLO*

| Selon vous, les TSLO sont : | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues⁹ |
|--|-------------------------|--|
| Innés (présents dès la naissance de l'enfant) | Oui | 296/665 44,5% |
| Causés par une déficience intellectuelle | Non | 492/665 74% |
| Causés par une surdité | Non | 304/665 45,7% |
| Causés par une lésion cérébrale | Non | 278/665 41,8% |
| Causés par un manque d'exposition au langage | Non | 214/665 32,2% |
| Définis par des difficultés à acquérir et utiliser le langage oral | Oui | 602/665 90,5% |
| Variés (ils peuvent toucher la compréhension et/ou la production du langage) | Oui | 644/665 96,8% |
| Sévères | Oui | 363/665 54,6% |
| Persistants | Oui | 383/665 57,6% |

*Tableau IV : Connaissances des professeurs des écoles stagiaires
à propos des signes d'alerte des TSLO au cycle 3*

| Au cycle 3 (9-10 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ? | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues |
|---|-------------------------|--|
| L'enfant ne fait pas de blagues | Oui | 110/665 16,5% |
| L'enfant ne comprend pas les termes génériques | Oui | 517/665 77,7% |
| L'enfant ne comprend pas les phrases relatives | Oui | 423/665 63,6% |
| L'enfant ne sait pas lire l'heure | Non | 509/665 76,5% |
| L'enfant ne comprend pas l'humour | Oui | 287/665 43,2% |
| L'enfant ne comprend pas les implicites | Oui | 420/665 63,2% |

⁹ La réponse attendue est celle qui correspond aux données issues de la littérature (détaillées dans la partie théorique).

1.4. Contenu des stages

Parmi les 665 professeurs des écoles stagiaires interrogés, 247 ont déjà rencontré un ou des élèves porteurs de TSLO durant leurs stages (37,1%) et 418 n'en ont jamais côtoyés (62,9%) (figure 8).

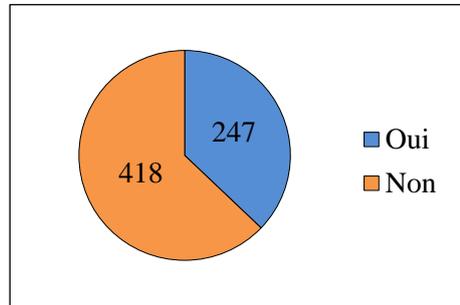


Figure 8 : Avez-vous déjà rencontré un ou des élèves porteurs de TSLO durant vos stages ?

2. Les connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les TSLO

Dans chaque tableau décrit ci-après, la réponse attendue est celle qui correspond aux données issues de la littérature (détaillées précédemment dans la partie théorique).

2.1. A propos de la définition des TSLO

Le tableau III décrit les effectifs et les pourcentages de réponses attendues fournies au sein de l'échantillon total constitué de 665 sujets :

- Plus de 90% des professeurs des écoles stagiaires sondés considèrent les TSLO comme des difficultés à acquérir et utiliser le langage oral (90,5%), pouvant altérer de façon isolée ou mixte la compréhension et la production du langage oral (96,8%).
- Plus de la moitié des PES envisagent les TSLO comme des troubles sévères (54,6%) et persistants (57,6%).
- Concernant les étiologies des TSLO, 44,5% des PES pensent que les TSLO sont innés. De plus, 74% des PES excluent une déficience intellectuelle des causes possibles des TSLO, 45,7% excluent une surdité, 41,8% excluent une lésion cérébrale et 32,2% excluent un manque d'exposition au langage.

2.2. A propos du repérage des TSLO

Notre hypothèse n 2 portant sur les signes d'alerte des TSLO au cycle 3, nous ne présentons dans cette partie que les résultats obtenus pour ce cycle scolaire (tableau IV). Les réponses fournies par les PES à propos des signes d'alerte des TSLO repérables aux cycles 1 et 2 sont quant à elles disponibles en annexes (annexe 2).

Tableau V : Connaissances des professeurs des écoles stagiaires à propos des aménagements scolaires à mettre en place en cas de difficultés d'expression orale

| Selon vous, quels aménagements scolaires peuvent être mis en place en cas de difficultés d'expression orale ? | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues |
|---|------------------|---|
| Créer un répertoire de mots fréquemment utilisés | Oui | 644/665 96,8% |
| Répondre à la place de l'enfant | Non | 656/665 98,6% |
| Laisser l'enfant utiliser les mots "truc" et "machin" | Non | 546/665 82,1% |
| Faire apprendre par cœur des listes de mots à l'enfant | Non | 601/665 90,4% |
| Reformuler ce que dit l'enfant | Oui | 622/665 93,5% |
| Regarder l'enfant dans les yeux quand il parle | Oui | 498/665 74,9% |
| Faire répéter l'enfant | Non | 158/665 23,8% |
| Accepter la communication par les gestes | Oui | 574/665 86,3% |

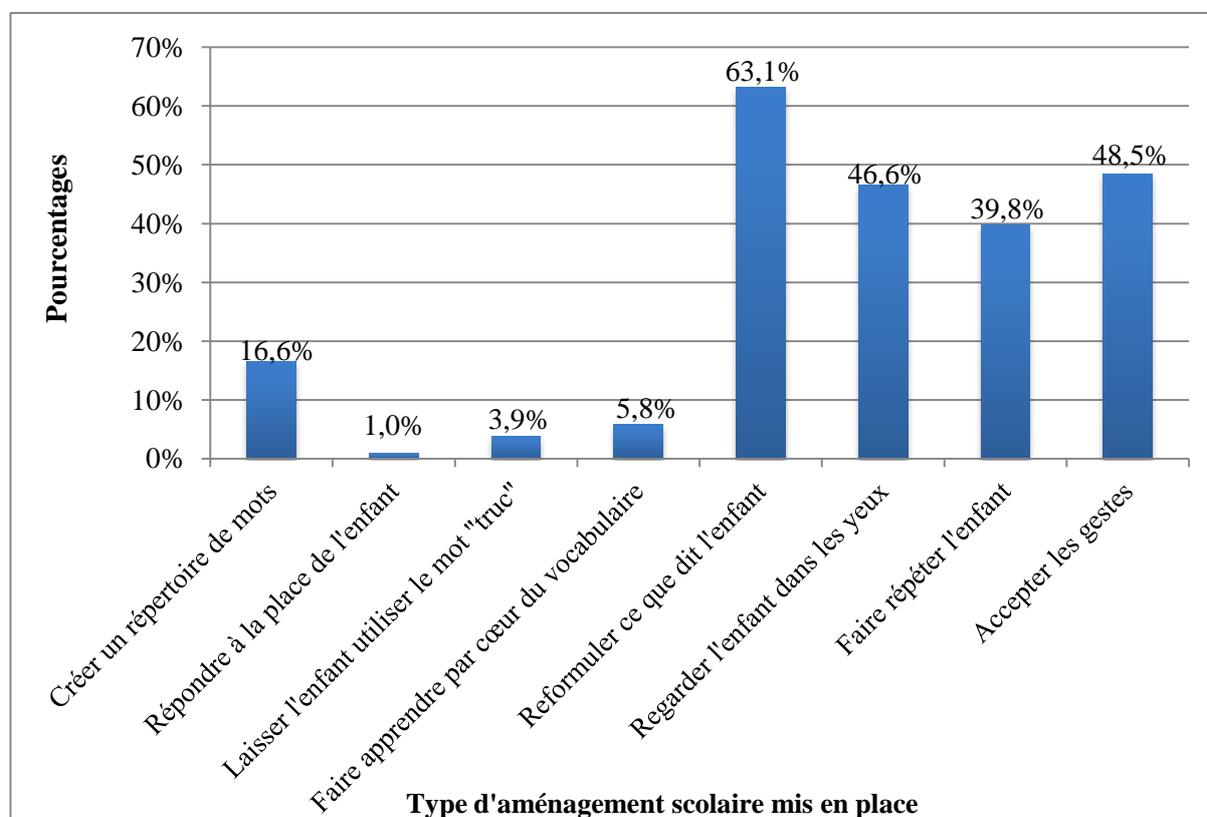


Figure 9 : Aménagements scolaires mis en place par les professeurs des écoles stagiaires

- La majorité des PES suspecte un TSLO lorsqu'un enfant de 9-10 ans ne comprend pas les termes génériques (77,7%), les phrases relatives (63,6%) et les éléments implicites (63,2%).
- Une minorité de PES (16,5%) pensent qu'un élève qui ne fait pas de blagues à 9-10 ans doit faire suspecter un TSLO.
- De plus, 43,2% des PES considèrent qu'un élève qui ne comprend pas l'humour à 9-10 ans doit interroger la présence d'un TSLO.
- Enfin, 76,5% des sujets ne suspectent pas un TSLO si l'enfant ne sait pas lire l'heure au cycle 3.

2.3. A propos des aménagements scolaires pour les élèves porteurs de TSLO

Notre hypothèse n°3 portant uniquement sur les connaissances des PES concernant les aménagements pédagogiques à mettre en place en cas de troubles expressifs, nous nous focalisons sur les réponses obtenues dans le cas de difficultés d'expression orale (tableau V). Les réponses des PES à propos des aménagements scolaires à mettre en œuvre en cas de difficultés de compréhension orale sont quant à elles regroupées en annexes (annexe 3).

- Au moins trois quarts des PES pensent qu'il peut être utile de mettre à disposition de l'élève un répertoire de mots fréquemment employés dans les leçons (96,8%), de reformuler ce que dit l'élève (93,5%), d'accepter qu'il communique par des gestes (86,3%) et de le regarder dans les yeux (74,9%) lorsqu'il rencontre des difficultés à s'exprimer à l'oral.
- 23,8% des PES pensent que faire répéter l'élève n'est pas pertinent.
- Enfin, plus de 80% des sujets considèrent que répondre à la place de l'enfant (98,6%), le laisser utiliser les termes passe-partout « truc » et « machin » (82,1%), ou lui faire apprendre par cœur des listes de mots (90,4%) ne sont pas des aménagements scolaires appropriés en cas de difficultés d'expression orale.

Par ailleurs, lorsque nous demandons aux PES s'ils ont déjà mis en place certaines adaptations scolaires pour des élèves présentant un TSLO, 103 répondent « oui ». Parmi eux, 63,1% reformulent ce que dit l'enfant, 48,5% acceptent la communication par les gestes, 46,6% regardent l'enfant dans les yeux quand il parle, 39,8% font répéter l'enfant, 16,6% mettent à disposition de l'élève un répertoire de mots fréquemment utilisés dans les leçons, 5,8% font apprendre par cœur des listes de mots, 3,9% laissent l'enfant utiliser des termes passe-partout et 1% répondent à la place de l'enfant (figure 9).

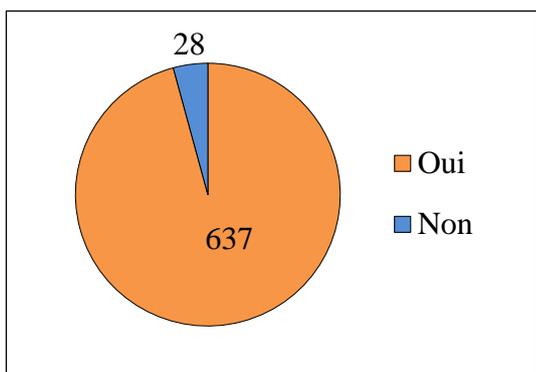


Figure 10 : Avez-vous besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO ?

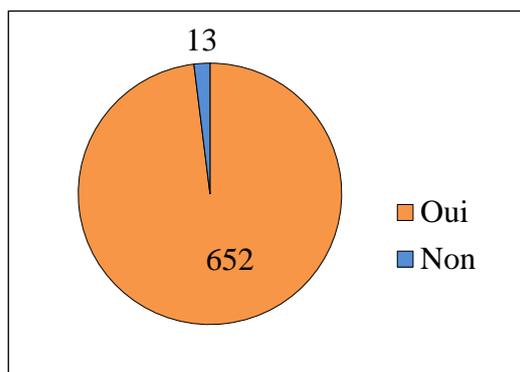


Figure 11 : Etes-vous intéressé(e) par la création d'un support d'information sur les TSLO ?

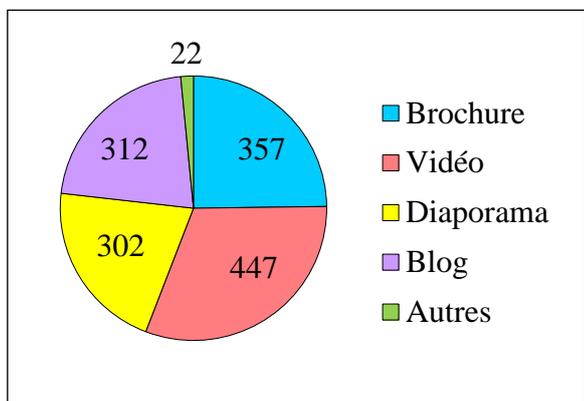


Figure 12 : Supports d'information privilégiés par les professeurs des écoles stagiaires

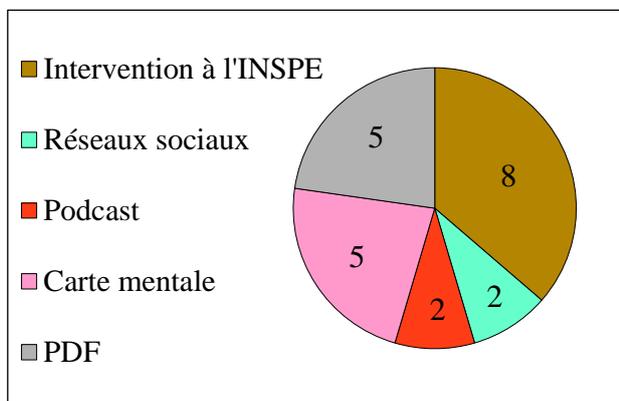


Figure 13 : Autres supports suggérés par les professeurs des écoles stagiaires

Tableau VI : Effet du parcours de formation sur le besoin d'information

| Variables | Effectifs et pourcentages de réponses « oui » | Test du Khi2 |
|---|---|--------------|
| Parcours Master 2 MEEF Premier degré | 521/542 96,1% | $p = 0,365$ |
| Parcours adapté | 116/123 94,3% | |

3. Les besoins d'information des professeurs des écoles stagiaires sur les TSLO

3.1. Ressenti général

637 professeurs des écoles stagiaires sur les 665 interrogés (95,8%) expriment le besoin d'obtenir des informations supplémentaires sur les TSLO (figure 10).

3.2. Intérêt pour la création d'un support d'information

652 professeurs des écoles stagiaires sur 665 (98%) se disent intéressés par la création d'un support d'information sur les TSLO par les orthophonistes (figure 11).

La vidéo est le format le plus plébiscité (447 fois), devant la brochure (357 fois), le blog (312 fois) puis le diaporama (302 fois) (figure 12). 22 PES nous suggèrent également d'autres formats, notamment une intervention des orthophonistes au sein des instituts de formation initiale (INSPE), la création d'un schéma récapitulatif de type carte mentale, d'un PDF accessible sur Internet, d'un podcast ou d'une page dédiée aux TSLO sur les réseaux sociaux (figure 13).

3.3. Comparaison des variables

3.3.1. Effet du parcours de formation sur le besoin d'information

Nous divisons l'échantillon total en deux groupes (figure 5) : 542 professeurs des écoles stagiaires inscrits dans le parcours Master 2 MEEF 1^{er} degré et 123 PES inscrits en parcours adapté suite à une reconversion professionnelle.

A la question « Avez-vous besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO ? », 96,1% des PES inscrits dans le parcours Master 2 MEEF Premier degré répondent « oui » contre 94,3% des PES inscrits en parcours adapté (tableau VI).

Au test du Khi2, $p = 0,365$. Or, $p > 0,05$ donc le test est non significatif.

3.3.2. Effet des cours sur le besoin d'information

Nous divisons l'échantillon total en deux groupes (figure 6) : 191 professeurs des écoles stagiaires ayant eu des cours sur les TSLO durant leur formation initiale et 474 PES n'ayant jamais eu d'enseignements théoriques sur les TSLO dans leur institut de formation.

Tableau VII : Effet des cours sur le besoin d'information

| Variables | Effectifs et pourcentages de réponses « oui » | Test du Khi2 |
|---------------------------|---|------------------|
| Cours sur les TSLO | 186/191 97,4% | <i>p = 0,194</i> |
| Pas de cours sur les TSLO | 451/474 95,1% | |

Tableau VIII : Effet des stages sur le besoin d'information

| Variables | Effectifs et pourcentages de réponses « oui » | Test du Khi2 |
|---------------------------|---|------------------|
| TSLO vus en stages | 238/247 96,4% | <i>p = 0,575</i> |
| Pas de TSLO vus en stages | 399/418 95,5% | |

A la question « Avez-vous besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO ? », 97,4% des professeurs des écoles stagiaires ayant déjà eu des cours sur les TSLO à la faculté répondent « oui » contre 95,1% des PES n'ayant jamais eu de cours théoriques sur les TSLO dans leur institut de formation (tableau VII).

Au test du Khi2, $p = 0,194$. Or, $p > 0,05$ donc le test est non significatif.

3.3.3. Effet des stages sur le besoin d'information

Nous divisons l'échantillon total en deux groupes (figure 8) : 247 professeurs des écoles stagiaires ayant déjà rencontré un ou des élèves porteurs de TSLO en stages et 418 PES n'en ayant jamais côtoyés.

A la question « Avez-vous besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO ? », 96,4% des professeurs des écoles stagiaires ayant déjà rencontré un ou des élèves porteurs de TSLO en stages répondent « oui » contre 95,5% des PES n'ayant jamais connu d'élèves présentant un TSLO sur leurs lieux de stages (tableau VIII).

Au test du Khi2, $p = 0,575$. Or, $p > 0,05$ donc le test est non significatif.

DISCUSSION

L'objectif de notre étude consistait à réaliser un état des lieux des connaissances et des besoins d'information des futurs professeurs des écoles sur les TSLO afin d'orienter la création éventuelle d'un support informatif. Pour cela, nous avons proposé aux étudiants stagiaires inscrits en dernière année de Master MEEF Premier degré de compléter un questionnaire en ligne mesurant leurs connaissances concernant la définition des TSLO, le repérage et la prise en compte des TSLO en école primaire ordinaire. Nous avons également comparé leurs besoins d'information selon trois variables (parcours de formation initiale, cours théoriques et stages pratiques). Nous allons désormais interpréter les principaux résultats obtenus, les comparer aux données de la littérature et présenter les limites ainsi que les intérêts de notre étude.

1. Des disparités dans les connaissances des professeurs des écoles stagiaires

1.1. A propos de l'origine des TSLO

Notre hypothèse n°1 supposait que les Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES) manqueraient de connaissances sur l'origine innée et idiopathique des TSLO. Nous nous attendions à ce que la majorité des PES (plus de 50%) n'exclue pas des causes des TSLO une déficience intellectuelle, une surdité, une lésion cérébrale ni un manque d'exposition au langage. De plus, moins de 50% des PES répondraient que les TSLO sont d'origine innée. L'analyse descriptive des réponses fournies par les 665 PES interrogés concernant la définition des TSLO (tableau III) nous permet de confirmer cette hypothèse. En effet, moins de la moitié des PES interrogés (44,5%) répondent que les TSLO sont innés alors qu'ils sont présents dès la naissance de l'enfant (American Psychiatric Association, 2013). De plus, la majorité des PES envisage les TSLO comme des troubles secondaires liés à un manque de stimulation langagière (67,8%), une lésion cérébrale (58,2%) ou une déficience auditive (54,3%). Les PES semblent ainsi considérer les TSLO comme des troubles symptomatiques d'une pathologie sous-jacente plutôt que des troubles idiopathiques diagnostiqués par exclusion (American Psychiatric Association, 2013). Selon Lussier et al. (2018, p.263), cette confusion est liée à la présence fréquente de déficits associés (auditifs, moteurs...) chez les enfants porteurs de TSLO, qui compliquent leur identification. Seul le retard intellectuel est majoritairement exclu des causes des TSLO par les PES (dans 74% des cas). Ce résultat traduit leur connaissance de l'intelligence préservée des élèves porteurs de TSLO (Des Portes, 2020, p.117), alors que les professeurs des écoles interrogés

dans l'étude de Couteret (2009, p.151) craignaient de confondre déficience intellectuelle et troubles spécifiques du langage.

1.2. A propos des signes d'alerte des TSLO au cycle 3

Notre hypothèse n°2 supposait que les PES manqueraient de connaissances sur les difficultés langagières pragmatiques des élèves porteurs de TSLO repérables au cycle 3. Nous nous attendions à ce que moins de 50% des PES interrogés pensent que ne pas faire de blagues et ne pas comprendre l'humour à l'âge de 9-10 ans sont des signes pouvant faire suspecter un TSLO.

L'analyse descriptive des réponses obtenues au sein de l'échantillon total à propos du repérage des TSLO au cycle 3 (tableau IV) nous permet de confirmer cette hypothèse. D'une part, seulement 16,5% des PES interrogés suspectent la présence d'un TSLO si l'élève ne fait pas de blagues à 9-10 ans. D'autre part, moins de 50% des PES interrogés (43,2%) s'inquiètent lorsqu'un élève ne comprend pas l'humour au cycle 3. Pourtant, le langage non littéral pose d'importantes difficultés aux élèves présentant un TSLO, « ceci [étant] lié à leurs difficultés sur le plan pragmatique » (Ryckebusch, 2008, p.19). Le manque de connaissances des PES à ce sujet pourrait s'expliquer par le peu de données disponibles dans la littérature concernant les signes de persistance des TSLO à l'école élémentaire alors que les signes d'alerte des TSLO repérables à l'école maternelle sont plus souvent détaillés. En effet, les premières manifestations des TSLO apparaissent tôt au cours du développement de l'enfant (American Psychiatric Association, 2013), faisant de l'école maternelle le lieu privilégié du repérage des difficultés langagières (Delahaie, 2004, p.53). De plus, dans les représentations communes, l'entrée à l'école élémentaire marque souvent la fin du développement du langage oral au profit de l'entrée dans le langage écrit (Marmion, 2015, p.32). Pourtant, l'enfant continue d'acquérir des compétences langagières élaborées en grandissant, lui permettant notamment de comprendre l'ironie et de faire des jeux de mots vers 9-10 ans (Marmion, 2015, p.32). Il convient alors de rétablir ces connaissances chez les PES afin de ne pas négliger le repérage plus tardif de difficultés langagières plus fines à l'école élémentaire, celles-ci étant presque toujours systématiques chez les élèves porteurs de TSLO (Ryckebusch, 2008, p.24).

1.3. A propos des adaptations scolaires en cas de difficultés d'expression orale

Notre hypothèse n°3 supposait que les PES manqueraient de connaissances sur les adaptations à privilégier pour faciliter la participation orale en classe des élèves présentant des difficultés d'expression orale. Nous nous attendions à ce que moins de 50% des PES

répondent que faire répéter l'élève et le laisser utiliser des termes passe-partout sont des adaptations inappropriées pour des élèves présentant des difficultés d'expression orale.

L'analyse descriptive des réponses obtenues au sein de l'échantillon total (tableau V) confirme partiellement cette hypothèse.

En effet, seulement 23,8% des PES répondent qu'il ne faut pas faire répéter un élève qui présente des difficultés à se faire comprendre à l'oral. Ce résultat implique que 76,2% des PES pensent au contraire que cette adaptation est appropriée. Or, selon Leroux et Touzin (2011), la répétition n'améliore pas l'intelligibilité de l'enfant car sa perception des sons et des syllabes qui composent le mot est altérée ou ses difficultés praxiques l'empêchent d'articuler correctement les sons dans sa bouche. De plus, selon Feige (2017, p.61), faire répéter un élève inintelligible est décourageant et vécu comme un échec pour lui qui a pleinement conscience de ses difficultés langagières. Ce manque de connaissances se répercute dans la pratique des PES, qui sont 39,8% à faire répéter l'enfant en classe lorsqu'il présente des difficultés de production orale (figure 9).

En revanche, contrairement à ce que nous avons supposé, les PES interrogés sont très nombreux (82,1%) à connaître l'inutilité de laisser l'enfant utiliser des termes passe-partout tels que « machin » ou « truc » en cas d'anomie (Ryckebusch, 2008, p.28). Cette connaissance est appliquée dans leur pratique professionnelle puisque seulement 3,9% des PES sondés mettent en place une telle adaptation en classe lorsque l'élève présente un important manque du mot (figure 9). Il semblerait qu'ils encouragent davantage l'élève à chercher le bon mot dans cette situation (Ryckebusch, 2008, p.28).

A titre qualitatif, nous constatons par ailleurs dans le tableau V que les PES ont beaucoup de connaissances sur les adaptations scolaires à privilégier en cas de difficultés d'expression orale. La grande majorité d'entre eux répond effectivement qu'il est judicieux de mettre à disposition de l'élève un répertoire de mots fréquemment employés dans le programme scolaire (96,8%), de reformuler ce que dit l'élève (93,5%), de le regarder dans les yeux quand il tente de s'exprimer (74,9%) et d'accepter que l'enfant communique par des gestes (86,3%) lorsqu'il est difficilement intelligible. En outre, les PES connaissent très majoritairement l'inutilité de répondre à la place de l'enfant (98,6%) et de lui faire apprendre par cœur des listes de mots pour étoffer son lexique (90,4%). Ces connaissances évitent ainsi aux PES de proposer des aménagements scolaires inadaptés à leurs élèves présentant un TSLO expressif, comme en témoignent les faibles pourcentages de PES qui répondent à la place de l'enfant en classe (1%) ou qui lui font apprendre par cœur des listes de vocabulaire (5,8%) (figure 9).

2. Des besoins d'information

2.1. Une forte demande d'information au sein de l'échantillon total

Notre hypothèse principale supposait que les Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES) seraient en demande d'informations supplémentaires sur les TSLO. Nous nous attendions alors à ce que la majorité des PES interrogés (plus de 50%) exprime le besoin d'obtenir des informations supplémentaires sur les TSLO de la part des orthophonistes.

L'analyse descriptive des réponses fournies au sein de l'échantillon total confirme cette hypothèse étant donné que 95,8% des 665 PES interrogés éprouvent le besoin d'être davantage informés sur les TSLO (figure 10). Cette très forte demande d'information peut s'expliquer par la grande proportion de PES n'ayant jamais eu de cours sur les TSLO dans leur institut de formation (71,3%) (figure 6) et n'ayant jamais rencontré d'élèves porteurs de TSLO pendant leurs stages (62,9%) (figure 8). Ces résultats restent toutefois à nuancer car l'échantillon sondé n'a pas été tiré au hasard. Les réponses à notre questionnaire sont basées sur le volontariat, ce qui peut introduire des biais. En effet, les PES ayant répondu à notre enquête sont probablement ceux qui se soucient le plus du sujet étudié. En revanche, nous ne pouvons pas savoir si les professeurs des écoles stagiaires qui n'ont pas répondu à notre enquête expriment autant de besoins d'information que les PES qui y ont participé.

2.2. L'absence d'effet du parcours de formation, des cours et des stages

Notre 5^e hypothèse supposait que les besoins d'information des PES sur les TSLO seraient influencés par le parcours de formation, les cours théoriques et les stages effectués durant leur formation initiale. Nous nous attendions à ce que le besoin d'obtenir des informations supplémentaires sur les TSLO soit plus élevé chez les PES en reconversion professionnelle que chez les PES en parcours M2 MEEF Premier degré. Nous supposions également que ce besoin d'information serait plus important chez les PES n'ayant jamais eu de cours sur les TSLO dans leur institut de formation que chez les PES ayant reçu des enseignements théoriques à ce sujet. Enfin, nous envisageons que le besoin d'information serait plus élevé chez les PES n'ayant pas fait de stages auprès d'élèves porteurs de TSLO que chez les PES ayant déjà une expérience sur le terrain auprès de ces élèves.

Nos analyses inférentielles à l'aide du test du Khi2 (tableaux VI, VII et VIII) nous conduisent à réfuter cette hypothèse. Les valeurs de « p » obtenues lors du test du Khi2 se révèlent toutes strictement supérieures à 0,05, qui correspond au seuil de significativité. Or, comme $p > 0,05$, le test du Khi2 est non significatif. Par conséquent, nous ne pouvons pas

conclure à l'existence d'une différence significative de besoins d'information sur les TSLO entre les différents groupes. Il est néanmoins important de préciser que la répartition des sujets dans les groupes que nous avons comparés est fortement déséquilibrée, ce qui peut biaiser nos analyses statistiques.

Quels que soient le parcours de formation initiale, le contenu des cours et des stages des PES durant leur formation initiale à l'INSPE, les pourcentages de réponses « oui » à la question « Avez-vous besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO ? » sont tous strictement supérieurs à 94%. De tels résultats confirment la réelle importance que portent les futurs professeurs des écoles à la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur profession (Leroyer & Bailleul, 2019, p.228). De plus, contrairement à ce que nous supposions, les PES ayant déjà un bagage théorique sur les TSLO grâce à leurs cours ou de l'expérience sur le terrain auprès d'élèves porteurs de TSLO grâce à leurs stages se montrent les plus demandeurs d'informations supplémentaires (tableaux VII et VIII). Nous pouvons expliquer cet engouement par le fait que certaines thématiques soient peu développées pendant leurs cours, en particulier les signes d'alerte des TSLO (abordés dans 37,2% des cas) et les adaptations scolaires à privilégier (évoquées dans 46% des cas) (figure 7). Cet engouement peut également provenir des difficultés des étudiants stagiaires à faire des liens entre la théorie et la pratique. L'étude de Leroyer & Bailleul (2019, p.237) avait notamment montré que les PES étaient désireux d'avoir des exemples plus concrets pour les aider à « penser les adaptations non seulement d'un point de vue pédagogique mais également didactique ». Les enseignants du 1^{er} degré interrogés par Montagne (2014, p.119) réclamaient eux aussi une « formation [plus] qualitative basée sur des études de cas d'élèves ».

3. Vers la création d'un support d'information sur les TSLO

3.1. L'intérêt des professeurs des écoles stagiaires pour la création d'une vidéo

Nous supposions que les professeurs des écoles stagiaires seraient intéressés par la création d'un support d'information sur les TSLO par les orthophonistes, notamment d'une brochure (hypothèse 4). Cette hypothèse s'avère partiellement validée. La quasi-totalité des 665 PES interrogés (98%) se montre effectivement intéressée par la création d'un support d'information sur les TSLO (figure 11), ce qui conforte notre hypothèse. Ces données confirment également les conclusions de Leroyer & Bailleul (2019, p.234) selon lesquelles les PES envisagent les professionnels partenaires, dont les orthophonistes font partie,

comme une ressource pour répondre à leurs besoins. Cependant, la brochure, bien que plébiscitée 357 fois, n'est pas le format privilégié par les futurs professeurs des écoles. Ils sont plus nombreux à préférer une vidéo (figure 12). Nous pouvons interpréter ce choix par le fait que les étudiants ont déjà beaucoup de documents à lire en cours et diverses brochures à leur disposition sur Internet. A contrario, la vidéo représente un format moderne et dynamique, en adéquation avec un public jeune qui vit à l'ère du numérique.

3.2. La conception de la vidéo

La forte demande d'informations supplémentaires à propos des TSLO recensée au sein de l'échantillon total composé de 665 professeurs des écoles stagiaires (figure 10), leur intérêt pour la création d'un support informatif (figure 11) et leurs attentes concernant le format du support (figure 12) nous incitent à élaborer pour eux une vidéo d'information dans le cadre de nos missions de prévention et de coopération. Le contenu de la vidéo, le matériel utilisé ainsi que les modes de diffusion sont détaillés ci-après.

3.2.1. Contenu

L'analyse descriptive des connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les TSLO à travers notre questionnaire nous a permis de déterminer les éléments essentiels à présenter dans la vidéo. Nous axons en particulier son contenu sur :

- Les origines innées, neurodéveloppementales et idiopathiques des TSLO.
- Les signes d'alerte des TSLO au cycle 3 ; principalement les difficultés pragmatiques d'utilisation et de compréhension de l'humour.
- Les adaptations scolaires à privilégier et éviter en cas de difficultés d'expression orale, notamment l'inefficacité de la répétition pour améliorer l'intelligibilité de l'élève.

Les autres résultats joints en annexes nous incitent également à mettre en exergue certains signes d'alerte des TSLO aux cycles 1 et 2. En effet, une minorité de PES envisage la production de phrases mal construites et la pauvreté du vocabulaire comme des signes devant faire suspecter un TSLO à 4-5 ans (annexe 3) alors qu'il s'agit de signes inquiétants (Thiollier, 2017, p.54). De même, moins de 50% des PES interrogés s'inquiètent si l'enfant n'articule toujours pas tous les sons au cycle 2.

En revanche, la grande majorité des PES interrogés a connaissance des adaptations scolaires à privilégier pour des élèves ayant des difficultés de compréhension orale (annexe 4) ainsi que des déficits fréquemment associés aux TSLO (annexe 5). Nous ne développons donc que très peu ces domaines dans la vidéo.

Par ailleurs, notre vidéo se veut ludique et adaptée à la réalité du terrain. Pour cela, nous avons choisi de retracer le développement langagier atypique et le parcours scolaire de Milo, un élève porteur d'un TSLO mixte scolarisé dans une école primaire ordinaire. Ce focus sur une étude de cas fictive vise ainsi à aider les futurs professeurs des écoles à faire des liens entre la théorie et la pratique. Les exemples que nous donnons dans la vidéo correspondent à des productions de patients porteurs de TSLO suivis en orthophonie.

3.2.2. Matériel utilisé

Nous privilégions une vidéo courte afin de maintenir l'attention du spectateur sur toute sa durée et d'éviter une surcharge cognitive. Pour rendre les informations transmises concrètes, nous illustrons nos propos par des dessins rapides synchronisés sur la voix. Ce renforçateur visuel nous permet également de répondre aux attentes des étudiants stagiaires nous ayant suggéré de créer des schémas récapitulatifs de type carte mentale (figure 13). La réalisation de la vidéo a nécessité un appareil photo, un tableau ainsi que le logiciel de montage Imovie pour superposer le son et les dessins.

3.3. La diffusion de la vidéo

La vidéo sera transmise à l'ensemble des professeurs des écoles stagiaires à l'issue de la soutenance du mémoire, via les directeurs d'INSPE et les réseaux sociaux pour avoir un maximum de visibilité comme lors de la diffusion du questionnaire.

4. Limites générales et intérêts de l'étude

4.1. Limites

Notre méthodologie présente une première limite dans la sélection des sujets. Il existe en effet un biais de volontariat dans la mesure où les sujets ne répondent à notre questionnaire en ligne que s'ils le souhaitent. Cet échantillonnage volontaire soulève alors la question de la représentativité de nos résultats. Il nous est impossible de savoir si les professeurs des écoles stagiaires volontaires répondent la même chose que les autres PES appartenant à la population cible qui n'ont pas participé à l'étude. Les résultats obtenus ne sont donc pas représentatifs de la population totale des futurs professeurs des écoles.

Une autre limite concerne nos types de questions. Celles-ci étant principalement fermées (oui/non) pour uniformiser le questionnaire et tirer des conclusions claires, nous obligeons les répondants à prendre position. L'absence de la modalité de réponse « je ne

sais pas » peut alors entraîner un manque de nuance et la présence de certaines réponses hasardeuses lorsque la personne ne sait pas quoi répondre.

De plus, l'administration d'un questionnaire informatisé suppose plusieurs limites. N'étant pas présentes physiquement lors du remplissage du questionnaire, nous ne pouvons pas capter pleinement le ressenti des répondants ni nous assurer de l'authenticité de leurs réponses. Nous ne connaissons pas le contexte dans lequel ils ont complété le questionnaire ni leurs réactions lors de sa lecture. L'utilisation d'échelles ordinales telles que les échelles de Likert aurait pu nous permettre d'évaluer davantage la franchise des réponses ainsi que le ressenti subjectif des sujets. Enfin, même si notre questionnaire se voulait assez court et laissait aux répondants la possibilité de le compléter en plusieurs fois, nous avons obtenu un certain nombre de réponses incomplètes qui laissent à penser que les répondants ont pu se décourager devant la longueur du questionnaire ou oublier de le terminer.

4.2. Intérêts

Cette étude vient renforcer la coopération déjà établie entre le corps enseignant et les orthophonistes (Haute Autorité de Santé, 2018) dans l'intérêt des élèves porteurs de TSLO. La prise en compte à temps et de façon adaptée de ces enfants favorise leur réussite dans les apprentissages scolaires (Mazeau, 2017) et les place dans une interaction plus confortable avec leur entourage (Devevey & Kunz, 2013).

De plus, ce mémoire a l'intérêt d'intervenir dès la formation initiale des professeurs des écoles, qui constitue une étape clé dans la construction de leurs savoirs professionnels (Devevey & Kunz, 2013). Dans le cadre de la nouvelle loi pour une Ecole de la confiance qui souhaite renforcer et homogénéiser la formation initiale des professeurs des écoles en matière de troubles spécifiques du langage (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019), ce mémoire vient souligner les domaines de connaissances qui mériteraient d'être approfondis dans la future maquette de formation au sein des différents INSPE. Nous avons relevé de réels besoins d'information sur les TSLO chez les professeurs des écoles prochainement diplômés et nous y répondons en leur proposant un support d'information simple et accessible. Notre vidéo offre l'avantage de s'appuyer sur des données théoriques récentes, que nous mettons en lien avec des exemples concrets inspirés de situations cliniques. Ainsi, nous aidons les professeurs des écoles stagiaires à appliquer leurs connaissances théoriques en pratique (Leroyer & Bailleul, 2019, p.237). De plus, contrairement à un document écrit, la vidéo ne se perd pas et nous permet d'énoncer de nombreuses informations de façon dynamique et ludique.

Enfin, notre étude met en valeur les missions fondamentales de prévention et de promotion de la santé exercées par les orthophonistes. A l'heure où la Haute Autorité de Santé (2018) recommande une prise en soin précoce des troubles spécifiques du langage, la sensibilisation des futurs professeurs des écoles au repérage des TSLO accélère le début des soins orthophoniques et évite les suivis de longue durée.

CONCLUSION

Face à l'inclusion croissante des élèves porteurs de troubles spécifiques du langage oral en classe ordinaire, notre étude visait à dresser un état des lieux des connaissances des futurs professeurs des écoles sur les TSLO ainsi que de leurs besoins d'information afin de motiver la création d'un éventuel support d'information.

Un questionnaire en ligne a été diffusé aux Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES) inscrits en dernière année de Master MEEF Premier degré grâce à la participation active des directeurs d'INSPE et via les réseaux sociaux. 665 PES ont répondu à notre enquête et proviennent de 28 académies de France métropolitaine et d'Outre-Mer. Notre échantillon étant constitué sur la base du volontariat, il n'est pas représentatif de la population totale des PES mais il est suffisamment grand pour constater une tendance de réponses.

Une analyse descriptive des données a révélé des disparités dans les connaissances des futurs professeurs des écoles à propos des TSLO. Les domaines les plus méconnus concernent l'origine innée et spécifique des TSLO, les signes de persistance des TSLO à l'école élémentaire et les adaptations scolaires à privilégier pour favoriser la participation orale des élèves présentant des difficultés d'expression orale. De plus, les PES se sont montrés très demandeurs d'informations supplémentaires sur les TSLO et intéressés par la création d'une vidéo d'information par les orthophonistes. Une analyse inférentielle à l'aide du test du Khi2 nous a également permis de tester l'influence du parcours de formation, des cours et des stages en formation initiale sur les besoins d'information des PES. Cependant, le test du Khi2 n'a révélé aucun résultat significatif entre les différents groupes. Quel que soit le profil des répondants, les besoins d'information exprimés sont élevés et les étudiants stagiaires envisagent les orthophonistes comme une ressource pour enrichir leur socle de connaissances.

De tels résultats ont justifié l'intérêt de créer une vidéo d'information sur les TSLO à destination de l'ensemble des professeurs des écoles néo-diplômés dans le cadre de la mission reconnue de prévention des orthophonistes. Il pourrait à présent être intéressant de proposer aux professeurs des écoles stagiaires de remplir un questionnaire de satisfaction visant à recueillir leur avis sur ce support et y apporter des améliorations. Nous souhaitons également publier la vidéo sur Internet afin de la rendre accessible à tout enseignant qui effectuera des recherches sur les TSLO. L'insertion de mots-clés permettra de la trouver facilement. Notre vidéo offre ainsi la perspective de s'adresser à un public élargi, dans lequel nous pourrions ajouter les animateurs périscolaires et les parents qui font eux

aussi partie des interlocuteurs privilégiés des enfants porteurs de TSLO. Enfin, plusieurs professeurs des écoles stagiaires ont suggéré une intervention des orthophonistes au sein des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education pour approfondir leur formation initiale à propos des TSLO. L'élaboration d'une formation interactive, à l'instar d'un MOOC (Massive Open Online Courses) gratuit en ligne, pourrait alors faire l'objet d'un futur mémoire d'orthophonie. Le travail en partenariat entre les orthophonistes et les enseignants reste néanmoins un sujet à aborder avec précaution. Il s'agira de maintenir une relation horizontale, reposant sur un partage de connaissances entre deux professions dont les objectifs auprès de l'élève-patient sont différents, sans jugement de valeur ni remise en question des compétences de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V-TR : Manuel Diagnostique et statistique des troubles mentaux* (M.-A. Crocq & J. D. Guelfi, Trad., 5^e éd.). Masson.
- Article L111-1 du Code de l'éducation (2019, 26 juillet). Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038904597/
- Azzano, V. & al. (2011, octobre). *BSEDS 5-6 - V 4.0*. http://cognisciences.com/IMG/BESDS_4-0_1_Code.pdf
- Cohen, M., Campbell, R., & Yaghmai, F. (1989). Neuropathological abnormalities in developmental dysphasia. *Annals of Neurology*, 25(6), pp. 567-570. <https://doi.org/10.1002/ana.410250607>
- Coquet, F. (2005). *Le D.P.L.3 : Dépistage et Prévention Langage à 3 ans* [diaporama]. APESAL. http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/DPL3_presentation_APESAL-2.pdf
- Couteret, P. (2009). Qu'est-ce qui peut permettre de suspecter un trouble (spécifique ?) du langage oral avant un diagnostic ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46(2), pp. 149-155. <https://doi.org/10.3917/nras.046.0149>
- Dahmoune, S. (2016). Chapitre VI. Approche nosographique. Dans S. Dahmoune, *Evaluation du langage oral chez l'enfant* (pp. 153-177). De Boeck Supérieur.
- Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant : De la difficulté au trouble*. Editions INPES.
- Dellatolas, G. & Peralta, F. (2007). Chapitre 15. Epidémiologie des troubles du langage oral et écrit de l'enfant. Dans C. Chevrie-Muller & J. Narbona, *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (3^e éd.) (pp. 283-297). Masson.
- Des Portes, V. (2020). D'une simple variante du développement du jeune enfant aux troubles du neurodéveloppement. Dans P. Suesser et al., *Parentalité, développement, apprentissages : Le dialogue des disciplines autour du jeune enfant* (pp. 113-140). ERES.
- Devevey, A., & Kunz, L. (2013). *Les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations ? : Modes d'intervention*. Solal Editeurs.

- Feige, M. (2017). Le rôle du psychologue. Dans C. Chauché, *Aide aux Dys : comment optimiser les chances des enfants Dys ? Quels intervenants ? Qu'attendre d'eux ? Concrètement, que faire ?* (1^{re} éd.) (pp. 59-74). Tom Pousse.
- Florin, A. (2015). Le langage, une responsabilité pour l'école. *Sciences Humaines*, 274(9), p. 44.
- Guibert, C., & al. (2011). Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, 134(10), 3044-3058. <https://doi.org/10.1093/brain/awr141>
- Guirimand, N. & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), pp. 47-60. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047>
- Haute Autorité de Santé. (2018, 31 janvier). *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec des troubles dys ?* Haute Autorité de Santé. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/dossier_de_presse_-_comment_ameliorer_le_parcours_de_sante_d_un_enfant_avec_des_troubles_dys.pdf
- Kremer, J.-M., & Denni-Krichel, N. (2010). *Prévenir les troubles du langage des enfants*. Editions J.Lyon.
- Leroux, M.-N., & Touzin, M. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques. Comment leur donner la parole ? Comment favoriser leurs apprentissages en classe et à la maison ?* Tom Pousse. <https://tompousse.fr/enfant-dysphasique-repeter-mots/>
- Leroyer, L. & Bailleul, M. (2019). Chapitre 11. La prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers : les effets paradoxaux d'une loi généreuse. Dans J.-F. Thémines & P. Tavignot, *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes : Un modèle de professionnalisation en question* (pp. 227-237). Septentrion Presses Universitaires.
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005, 12 février). Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>

- Lussier, F., Chevrier, E. & Gascon, L. (2018). Chapitre 5. Troubles neurodéveloppementaux. Dans F. Lussier, *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent: Troubles développementaux et de l'apprentissage* (pp. 247-511). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lussi.2018.01.0247>
- Marmion, J. (2015). Le langage sur le bout de la langue. *Sciences Humaines*, 274(9), pp. 30-33.
- Mazeau, M. (2017). Les « dys ». Du diagnostic à la prise en charge. Dans J.-F. Marmion, *La psychologie aujourd'hui* (pp. 92-95). Éditions Sciences Humaines.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020, 19 novembre). *Reconversion professionnelle : et pourquoi pas l'enseignement ? Devenir enseignant*. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99861/devenir-enseignant-apres-une-reconversion-professionnelle.html>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2019, 28 juillet). *La loi pour une Ecole de la confiance*. Education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2016, 8 août). *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. Education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm?cid_bo=105511
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015, 22 janvier). *Actions éducatives : Le plan d'accompagnement personnalisé*. Education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo5/MENE1501296C.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014, 26 août). *Arrêté du 22 août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000029401631/>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019, 7 juillet). *Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038731861>

- Ministère de l'éducation nationale. (2018, 3 mai). *Formation des enseignants en matière de troubles d'apprentissage*. 15^e législature. Sénat.
<https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180203211.html>
- Ministère de l'éducation nationale (2013, 18 juillet). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Légifrance.
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027721614/>
- Ministère des solidarités et de la santé. (2002, 2 mai). *Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000413069>
- Montagne, Y.-F. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : l'intérêt des Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(1), pp. 117-144.
<https://doi.org/10.3917/lstdle.471.0117>
- Morel, S. (2018). Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire : Les logiques sociales d'un processus. *Administration & Éducation*, 157(1), pp. 51-60. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0051>
- Ryckebusch, C. (2008). A l'école aussi, à chacun sa dysphasie... *Recherches*, 49, *Troubles du langage et apprentissages*, pp. 19-28. <https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/019-028-Ryckebusch.pdf>
- Thiollier, M.-C. (2017). L'accompagnement orthophonique. Dans C. Chauché, *Aide aux Dys : comment optimiser les chances des enfants Dys ? Quels intervenants ? Qu'attendre d'eux ? Concrètement, que faire ?* (1^{re} éd.). (pp. 33-58). Tom Pousse.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), pp. 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Vallée, L., & Dellatolas, G. (2005, octobre). *Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/06.reco_outils_rep-2.pdf
- Vaugrenard, Y. (2018, 22 février). *Formation des enseignants en matière de troubles d'apprentissage*. 15^e législature. Sénat.
<https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180203211.html>
- Viguié-Vinson, S. (2015). Tous chez l'orthophoniste !. *Sciences Humaines*, 274(9), pp. 48-51.

TABLE DES ANNEXES

| | |
|--|----|
| Annexe 1: Questionnaire à destination des professeurs des écoles stagiaires | 42 |
| Annexe 2: Lettre d'information fournie avec le questionnaire | 47 |
| Annexe 3: Connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les signes d'alerte des TSLO aux cycles 1 et 2 | 48 |
| Annexe 4: Connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les adaptations scolaires à mettre en place en cas de difficultés de compréhension orale | 49 |
| Annexe 5: Connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les troubles associés aux TSLO | 49 |
| Annexe 6: Autorisation de soutenance | 50 |

Profil des répondants

1. Dans quelle académie effectuez-vous votre formation initiale ?

- Académie d'Aix-Marseille
- Académie d'Amiens
- Académie de Besançon
- Académie de Bordeaux
- Académie de Caen
- Académie de Clermont-Ferrand
- Académie de Corse
- Académie de Créteil
- Académie de Dijon
- Académie de Grenoble
- Académie de Guadeloupe
- Académie de Guyane
- Académie de Lille
- Académie de Limoges
- Académie de Lyon
- Académie de Martinique
- Académie de Montpellier
- Académie de Nancy-Metz
- Académie de Nantes
- Académie de Nice
- Académie d'Orléans-Tours
- Académie de Paris
- Académie de Poitiers
- Académie de Polynésie française
- Académie de Reims
- Académie de Rennes
- Académie de La Réunion
- Académie de Rouen
- Académie de Strasbourg
- Académie de Toulouse
- Académie de Versailles

2. Vous êtes :

- Professeur des écoles stagiaire en parcours Master 2 MEEF Premier degré
- Professeur des écoles stagiaire hors parcours Master 2 MEEF Premier degré

3. De quelle formation êtes-vous issu(e) ? _____
Cette question ne s'affiche qu'en cas de réponse « Professeur des écoles stagiaire hors parcours Master 2 MEEF Premier degré » à la question précédente.

4. Avez-vous déjà eu des cours sur les Troubles Spécifiques du Langage Oral (TSLO) durant votre formation initiale ?

- Oui
- Non

5. Si oui, sur quel(s) sujet(s) ?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| Le développement normal du langage oral | | |
| Les causes des TSLO | | |
| Les signes d'alerte des TSLO | | |
| Les aménagements pédagogiques pour les élèves porteurs de TSLO | | |
| La prise en charge pluridisciplinaire des TSLO | | |

6. Avez-vous déjà rencontré un ou des élèves diagnostiqués avec un TSLO durant vos stages ?

- Oui
 Non

7. Avez-vous besoin d'informations supplémentaires sur les TSLO ?

- Oui
 Non

Définition des TSLO

8. Selon vous, les TSLO sont :

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| Innés (présents dès la naissance de l'enfant) | | |
| Causés par une déficience intellectuelle | | |
| Causés par une surdité | | |
| Causés par une lésion cérébrale | | |
| Causés par un manque d'exposition au langage | | |
| Définis par des difficultés à acquérir et utiliser le langage oral | | |
| Variés (ils peuvent toucher la compréhension et/ou la production du langage) | | |
| Sévères | | |
| Persistants | | |

Repérage des TSLO

9. En début de cycle 1 (3 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ?

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| L'enfant parle peu et communique par des gestes | | |
| L'enfant n'est pas compris par des personnes extérieures à sa famille | | |
| L'enfant prononce mal les [s] et les [z] | | |
| L'enfant ne comprend pas des questions simples | | |
| L'enfant parle fort | | |
| L'enfant ne fait pas de phrases de 2 ou 3 mots | | |

10. En fin de cycle 1 (4-5 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| L'enfant ne comprend pas les phrases longues | | |
| L'enfant fait des phrases mal construites | | |
| L'enfant a un discours désorganisé | | |
| L'enfant parle en déformant les mots | | |
| L'enfant a un vocabulaire peu diversifié | | |
| L'enfant n'articule pas tous les sons | | |

11. Au cycle 2 (6-8 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| L'enfant prononce mal les [r] | | |
| L'enfant cherche souvent ses mots | | |
| L'enfant ne conjugue pas les verbes | | |
| L'enfant écrit en miroir | | |
| L'enfant n'utilise pas les pronoms ni les prépositions | | |
| L'enfant confond des mots phonologiquement proches | | |

12. Au cycle 3 (9-10 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| L'enfant ne fait pas de blagues | | |
| L'enfant ne comprend pas les termes génériques | | |
| L'enfant ne comprend pas les phrases relatives | | |
| L'enfant ne sait pas lire l'heure | | |
| L'enfant ne comprend pas l'humour | | |
| L'enfant ne comprend pas les implicites | | |

Troubles associés

13. Selon vous, un enfant porteur d'un TSLO peut présenter des troubles associés :

| | Oui | Non |
|-----------------------------------|-----|-----|
| Du repérage spatio-temporel | | |
| De la mémoire | | |
| De l'attention | | |
| Du comportement | | |
| De la motricité | | |
| De la lecture et de l'orthographe | | |

Aménagements pédagogiques pour les élèves porteurs de TSLO

14. Selon vous, quels aménagements scolaires peuvent être mis en place pour un enfant ayant des difficultés de compréhension orale ?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| Installer l'élève au premier rang | | |
| Privilégier les consignes verbales | | |
| Parler plus fort | | |
| Parler avec des phrases courtes | | |
| Parler plus lentement | | |
| Utiliser des pictogrammes | | |
| Utiliser des gestes | | |
| Demander à l'enfant de reformuler la consigne entendue | | |

15. Selon vous, quels aménagements scolaires peuvent être mis en place pour un enfant ayant des difficultés d'expression orale ?

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| Créer un répertoire de mots fréquemment utilisés | | |
| Répondre à la place de l'enfant | | |
| Laisser l'enfant utiliser les mots « truc » et « machin » | | |
| Faire apprendre par cœur des listes de mots à l'enfant | | |
| Reformuler ce que dit l'enfant | | |
| Regarder l'enfant dans les yeux quand il parle | | |
| Faire répéter l'enfant | | |
| Accepter la communication par les gestes | | |

16. Avez-vous déjà mis en place certains aménagements scolaires pour un élève porteur d'un Trouble Spécifique du Langage Oral ?

- Oui
- Non

17. Si oui, le(s)quel(s) ?

- Installer l'enfant au premier rang
- Privilégier les consignes verbales
- Parler plus fort
- Parler avec des phrases courtes
- Parler lentement
- Utiliser des pictogrammes
- Utiliser des gestes
- Demander à l'enfant de reformuler la consigne entendue
- Créer un répertoire de mots fréquemment utilisés
- Répondre à la place de l'enfant
- Laisser l'enfant utiliser les mots « truc » ou « machin »
- Faire apprendre par cœur des listes de mots à l'enfant
- Reformuler ce que dit l'enfant
- Regarder l'enfant dans les yeux quand il parle
- Faire répéter l'enfant

- Accepter la communication par les gestes
- Autres

18. Précisez : _____
Cette question ne s'affiche qu'en cas de réponse « Autres » à la question précédente.

Création d'un support d'information sur les TSLO

19. Etes-vous intéressé(e) par la création d'un support d'information sur les TSLO par les orthophonistes ?

- Oui
- Non

20. Si oui, sous quel(s) format(s) ?

- Brochure
- Vidéo
- Diaporama
- Blog
- Autres

21. Précisez : _____
Cette question ne s'affiche qu'en cas de réponse « Autres » à la question précédente.

Annexe 2 : Lettre d'information fournie avec le questionnaire

Bonjour à toutes et à tous,

Etudiante en cinquième année d'école d'orthophonie à l'Université de Caen, je réalise mon mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Ce mémoire est dirigé par Vanessa Sébert, orthophoniste en libéral et chargée de cours dans l'école d'orthophonie de Caen.

L'objectif est d'identifier les connaissances dont disposent les professeurs des écoles stagiaires en formation initiale sur les Troubles Spécifiques du Langage Oral (aussi appelés les dysphasies), ainsi que les connaissances dont ils pourraient manquer à ce sujet.

Pour cela, j'ai besoin de votre participation pour répondre à un bref questionnaire anonyme pendant 5 minutes. Ce questionnaire s'adresse à tous les professeurs des écoles stagiaires (en Master 2 MEEF Premier degré ou en parcours M2 adapté) depuis septembre 2020, quel que soit leur institut de formation en France.

Vos réponses permettront d'orienter la création, si nécessaire, d'un support d'information adapté à vos besoins.

L'ensemble des informations recueillies seront détruites dans un délai de 3 mois suivant la soutenance de mon projet.

Conformément au Règlement Général sur la Protection des Données EU-2016/679, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification, de suppression, de limitation et de rétractation sur le traitement des données, droit que vous pouvez exercer en contactant le secrétariat du Département d'orthophonie de l'Université de Caen par téléphone au 02 31 56 82 13 ou par voie postale à l'adresse :

*UFR Santé - Département d'orthophonie
Pôle des Formations et de Recherche en Santé (PFRS)
2 rue des Rochambelles
CS 14032
14032 Caen Cedex 5*

En cas de difficultés, vous pouvez saisir le Délégué à la Protection des Données de l'Université de Caen par téléphone au 02 31 56 50 20, par mail à l'adresse dpo@unicaen.fr ou par voie postale à l'adresse :

*Monsieur le Délégué à la Protection de Données
Bâtiment Présidence
Université de Caen Normandie
Esplanade de la Paix
CS 14032
14032 Caen*

Je reste à votre disposition à l'adresse 21608417@etu.unicaen.fr pour toute demande de renseignements complémentaires. Merci de votre participation.

Célia Mangin

Annexe 3 : Connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les signes d'alerte des TSLO aux cycles 1 et 2

| En début de cycle 1 (3 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ? | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues |
|--|------------------|---|
| L'enfant parle peu et communique par des gestes | Oui | 488/665 73,4% |
| L'enfant n'est pas compris par des personnes extérieures à sa famille | Oui | 458/665 68,9% |
| L'enfant prononce mal les [s] et les [z] | Non | 518/665 77,9% |
| L'enfant ne comprend pas les questions simples | Oui | 507/665 76,2% |
| L'enfant parle fort | Non | 424/665 63,8% |
| L'enfant ne fait pas de phrases de 2 ou 3 mots | Oui | 394/665 59,2% |
| En fin de cycle 1 (4-5 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ? | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues |
| L'enfant ne comprend pas les phrases longues | Oui | 418/665 62,9% |
| L'enfant fait des phrases mal construites | Oui | 258/665 38,8% |
| L'enfant a un discours désorganisé | Oui | 412/665 61,9% |
| L'enfant parle en déformant les mots | Oui | 535/665 80,5% |
| L'enfant a un vocabulaire peu diversifié | Oui | 221/665 33,2% |
| L'enfant n'articule pas tous les sons | Oui | 471/665 70,8% |
| Au cycle 2 (6-8 ans), quels signes peuvent vous alerter sur la présence d'un TSLO ? | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues |
| L'enfant prononce mal les [r] | Oui | 313/665 47,1% |
| L'enfant cherche souvent ses mots | Oui | 365/665 54,9% |
| L'enfant ne conjugue pas les verbes | Oui | 371/665 55,8% |
| L'enfant écrit en miroir | Non | 369/665 55,5% |
| L'enfant n'utilise pas de pronoms ni de prépositions | Oui | 431/665 64,8% |
| L'enfant confond des mots phonologiquement proches | Oui | 443/665 66,6% |

Annexe 4 : Connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les adaptations scolaires à mettre en place en cas de difficultés de compréhension orale

| Selon vous, quels aménagements scolaires peuvent être mis en place en cas de difficultés de compréhension orale ? | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues |
|---|------------------|---|
| Installer l'enfant au premier rang | Oui | 470/665 70,7% |
| Privilégier les consignes verbales | Non | 370/665 55,6% |
| Parler plus fort | Non | 589/665 88,6% |
| Parler avec des phrases courtes | Oui | 637/665 95,8% |
| Parler plus lentement | Oui | 618/665 92,9% |
| Utiliser des pictogrammes | Oui | 637/665 95,8% |
| Utiliser des gestes | Oui | 608/665 91,4% |
| Demander à l'enfant de reformuler la consigne entendue | Oui | 615/665 92,5% |

Annexe 5 : Connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les troubles associés aux TSLO

| Selon vous, un enfant porteur de TSLO peut présenter des troubles associés : | Réponse attendue | Effectifs et pourcentages de réponses attendues |
|--|------------------|---|
| Du repérage spatio-temporel | Oui | 449/665 67,5% |
| De la mémoire | Oui | 496/665 74,6% |
| De l'attention | Oui | 609/665 91,6% |
| Du comportement | Oui | 506/665 76,1% |
| De la motricité | Oui | 375/665 56,4% |
| De la lecture et de l'orthographe | Oui | 648/665 97,4% |

Annexe 6 : Autorisation de soutenance



Université de Caen - Normandie

UFR Santé – Orthophonie

Je, soussigné(e) Vanessa Sébert.....(Nom, prénom)

Directeur (trice) du mémoire de l'étudiant Célia Mangin.....(Nom, prénom)

autorise celui-ci à déposer pour évaluation et soutenance son document intitulé :

Etat des lieux des connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les troubles
spécifiques du langage oral : identification et analyse des besoins d'information.
.....(titre du mémoire).

Fait à Caen....., le 19/05/2021.....

Signature :

RESUME

Titre : Etat des lieux des connaissances des professeurs des écoles stagiaires sur les Troubles Spécifiques du Langage Oral. Identification et analyse des besoins d'information.

Title : Assessment of knowledge of primary schoolteachers in initial training concerning Specific Language Impairment. Identification and analysis of information needs.

Résumé :

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la mission de prévention des orthophonistes. Elle fait état des connaissances et des besoins d'information des futurs professeurs des écoles sur les Troubles Spécifiques du Langage Oral (TSLO). 665 professeurs des écoles stagiaires en dernière année de formation initiale ont répondu à notre questionnaire informatisé. Les résultats mettent en évidence certains manques de connaissances concernant les causes, le repérage et les moyens de compensation des TSLO. Les étudiants étant très demandeurs d'informations supplémentaires sur les TSLO, nous avons créé une courte vidéo adaptée à leurs besoins et leurs attentes.

Mots-clés : Troubles Spécifiques du Langage Oral, inclusion scolaire, professeurs des écoles stagiaires, orthophonistes, prévention.

Keywords : Specific Language Impairment, inclusive education, primary schoolteachers in initial training, speech therapists, prevention.