

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**LES BESOINS EDUCATIFS DES ELEVES DYSPHASIQUES :
RECHERCHE EN COLLABORATION AVEC LES
ENSEIGNANTS DU NIVEAU PRIMAIRE ET SECONDAIRE**

Recherche en éducation n° 272/98

**Par H. Szliwowski, M. Klees, N. Poznanski, E. Grammaticos
Université Libre de Bruxelles
Service de Neurologie Pédiatrique
Hôpital Erasme
Route de Lennik 808
1070 BRUXELLES**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 14
Février 2000

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. INTRODUCTION

La première phase de notre recherche sur les besoins éducatifs des enfants dysphasiques a porté sur l'analyse des troubles spécifiques du langage oral des points de vue phonologique, sémantique, grammatical et syntaxique, sur les troubles cognitifs, instrumentaux et pédagogiques, ainsi que sur la souffrance psychique de ces enfants.

Sur la base des acquis consignés dans le rapport final de 1997-98 et dont la synthèse a été publiée (1999), nous souhaitons effectuer, au cours de cette deuxième phase de recherche, un travail sur le terrain, en collaboration avec les enseignants, afin d'analyser et de mieux comprendre les difficultés du travail pédagogique et celles de l'apprentissage des enfants, dont les caractéristiques nous sont connues à la lumière de la première partie de la recherche.

Le Comité d'accompagnement, qui a partagé l'opinion de l'utilité de rencontre du personnel enseignant et des enfants dans leur cadre quotidien, à savoir l'école, a soulevé des pistes qu'il serait utile d'approfondir aux niveaux primaire et secondaire.

Dans cette optique, les contacts ont été établis avec les écoles pour rencontrer les enseignants et pour proposer des observations concrètes et des analyses pointues de certains fonctionnements d'élèves et d'interventions d'enseignants, dans les classes dites de langage.

Pour des raisons matérielles de temps et de distance qu'imposent notre recherche avec plusieurs présences au sein des écoles, nous n'avons pu faire des propositions de collaboration qu'à deux écoles. Celles-ci se sont d'emblée montrées très intéressées. La première est l'école Nicolas Spiroux de Grivegnée qui offre une possibilité d'observation longitudinale, car elle dispose d'une classe pour enfants dysphasiques au niveau maternel, ainsi que des classes aux niveaux primaire et secondaire. La deuxième est l'école du Merlo, à Uccle, qui présente, dans son organisation interne, plusieurs classes pour enfants dysphasiques au niveau primaire.

L'objectif était clair: travailler en collaboration avec les enseignants et répondre à des demandes réelles. Le travail de recherche a commencé par des entretiens avec les équipes pédagogiques et paramédicales. Mesdames Nathalie Poznanski et Eleni Grammaticos ont assuré une présence effective dans les écoles.

Ce type de recherche nous a demandé une longue période de réflexion et des rencontres avec les enseignants pour qu'ils puissent nous parler de certaines difficultés rencontrées avec leurs élèves. Travailler en commun et collaborer avec les enseignants impliquent d'abord, dans un premier temps, d'observer sans à priori, pour comprendre, sans émettre de jugement, ni de critique, et apprendre à connaître les difficultés personnelles et les niveaux, généralement différents, des enfants. C'est ce travail d'observation que nous avons entamé dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés, d'une part, aux causes du retard pédagogique, et, d'autre part, aux techniques renforçant l'apprentissage du langage écrit et à l'analyse d'erreurs de lecture dans ces classes où l'enfant dysphasique est amené à développer son langage oral par l'apprentissage du langage écrit; à l'inverse de ce qui se passe habituellement pour les enfants qui transposent leur langage oral, précédemment acquis, dans le langage écrit.

Les deux écoles choisies, l'école de Grivegnée et l'école du Merlo, nous ont donc permis de suivre les enfants pendant l'année scolaire qui nous a été octroyée, ce qui nous a permis de nous pencher et de nous interroger sur une pédagogie utilisée, en enseignements primaire et secondaire dans les classes pour enfants dysphasiques, qui consiste en l'apprentissage du langage écrit qui serait pour ces enfants une étape intermédiaire fondamentale pour le développement du langage oral, à l'inverse des enfants qui parlent avant d'apprendre à lire.

Notre étude est basée sur deux approches différentes: d'une part, à l'école de Grivegnée où nous avons distribué un questionnaire aux enseignants afin de connaître la pédagogie utilisée dans ces classes et, d'autre part, à l'école du Merlo, où nous avons mis en évidence l'utilisation de certains processus et traitements de l'information chez les élèves lors des tâches de lecture, que nous présentions personnellement aux enfants. Ce qui nous a imposé un temps de préparation des tâches de lecture.

Après une période d'application des tâches de lecture, il conviendra d'évaluer avec un recul suffisant les progrès éventuels qui auraient été réalisés par ces enfants dysphasiques et attribuables à une meilleure compréhension du fonctionnement de leurs processus cognitifs de l'apprentissage à la lecture.

2. RAPPEL DU PROFIL DES ENFANTS DYSPHASIQUES ET DES CRITERES DU DIAGNOSTIC DIFFERENTIEL

Le diagnostic précoce de dysphasie est difficile à poser. Il faut être prudent, quand l'enfant a entre 3 et 4 ans, réévaluer et analyser la symptomatologie linguistique lorsque l'enfant est plus âgé, vers 5-6 ans, après qu'une aide logopédique et/ou psychomotrice et/ou psychothérapeutique lui ait été prodiguée.

Etant donné la présence de troubles associés qu'il faut circonscrire, l'examen impose également une évaluation neurologique et des examens complémentaires dépassant le domaine du langage seul.

Les enfants dysphasiques sont très différents les uns des autres. Certains sont économes dans leur expression. Ils s'expriment alors par des phrases stéréotypées qui peuvent faire penser qu'en fait ils savent assez bien parler, mais lorsque nous leur demandons à d'autres moments de s'exprimer, ils restent taiseux ou s'expriment de façon tout à fait fallacieuse. D'autres enfants sont beaucoup plus prolixes (bavards) et ont un vernis langagier, mais celui-ci ne fait qu'illusion, car ces enfants semblent en grande difficulté pour la compréhension de consignes et pour leur adéquation dans un dialogue. La fréquence des nombreux troubles instrumentaux associés est, dans un ordre décroissant, un déficit de la mémoire auditivo-verbale immédiate, un déficit de la mémoire auditivo-verbale à long terme, des troubles du rythme, un trouble de la mémoire visuo-spatiale à long terme, parfois des difficultés de la mémoire visuo-spatiale immédiate, un déficit d'attention-concentration, des difficultés de l'organisation constructivo-spatiale, des troubles de la graphomotricité, un retard dans l'acquisition des connaissances de latéralité et de l'orientation dans le temps.

C'est en fonction de la multiplicité de ces troubles associés et de l'importance des troubles de la compréhension, que l'enfant sera orienté vers une classe de langage. Ces troubles instrumentaux engendrent une grande lenteur et une fatigabilité importante dans le parcours pédagogique.

Si on analyse de plus près la motricité de ces enfants, on trouve souvent un tableau de développement moteur lent, des troubles de la coordination des membres, des difficultés de l'équilibre. La fine motricité se manifeste souvent par une lenteur des gestes et une raideur, des mouvements imprécis, souvent incoordonnés, surtout lors de l'enchaînement de praxies, ce qui nécessite de la kinésithérapie ou de la psychomotricité.

Au niveau de la sphère oro-faciale, on peut observer une dyspraxie bucco-linguo-faciale, ou encore une dissociation automatico-volontaire, c'est à dire que l'enfant est incapable de produire volontairement sur demande les mouvements qu'il a pu produire automatiquement de façon spontanée.

Les caractéristiques linguistiques à retenir sont les suivantes:

- Au niveau phonologique, les déformations persistent dans l'articulation des phonèmes, elles sont plus ou moins importantes, mais ne vont pas dans le sens d'une facilitation. La discrimination phonémique est souvent déficitaire et le reste généralement au cours du temps.
- Au niveau sémantique, ces enfants possèdent un bagage lexical actif et passif faible. Ils présentent un manque du mot et des troubles de l'évocation, ce qui entraîne des comportements compensatoires comme la présence de gestes, de mimiques, de pointages mais également de circonlocutions et de périphrases. Le regard des enfants dysphasiques est expressif et pétillant, ce qui indique qu'ils sont présents dans la communication. Leur compréhension lexicale est déficitaire, à cause d'une mauvaise discrimination phonémique et de difficultés de stockage lexical. Ils ont des difficultés d'organisation de la mémoire sémantique. Leurs troubles réceptifs gênent durablement leurs acquis linguistiques; les difficultés de compréhension persistent avec l'âge.
- Au niveau grammaire et syntaxe, que ces enfants ont des difficultés importantes à utiliser, on trouve une constellation de différents marqueurs de déviance. En compréhension, ces enfants ne peuvent quasiment pas se baser sur des stratégies morpho-syntaxiques ou narratives pour

- saisir le sens, mais utilisent souvent des stratégies lexicales qui les limitent à une compréhension tout à fait partielle, et parfois même erronée, du récit.

La syntaxe est probablement le versant du langage le plus atteint. Les marqueurs de déviance à retenir sont la méconnaissance du féminin et du masculin, la méconnaissance du pluriel des noms irréguliers et des déterminants. Les formes verbales sont très fréquemment utilisées à l'infinitif, ou à une seule personne, au présent. La forme négative est absente chez l'enfant jeune ou est incorrectement utilisée. Le pronom personnel "je" apparaît tardivement, les pronoms possessifs sont incorrectement gérés, les pronoms personnels compléments sont absents. Les prépositions sont omises et peuvent être confondues. Les pronoms relatifs sont source de difficultés, ce sont là des notions abstraites qu'ils ne maîtrisent que très tardivement. Les quantificateurs sont absents. Les formes verbales complexes, telles que le subjonctif ou le conditionnel, ne sont quasi jamais maîtrisées. La voie passive est problématique. L'expression de l'enfant dysphasique est fortement dépendante du contexte. Son récit reste limité au monde concret et immédiat de "l'ici et maintenant" à cause de toutes ces difficultés, principalement syntaxiques, qui viennent d'être énumérées.

En conclusion, le diagnostic différentiel se fait en tenant compte des déviances linguistiques qualitatives précitées et en gardant à l'esprit que le trouble dysphasique existe rarement isolément, mais qu'il est souvent associé à d'autres troubles cognitifs non verbaux.

3. CLASSES DE LANGAGE A L'ECOLE DE GRIVEGNEE ET A L'ECOLE DU MERLO

3.1. Objectifs

Les objectifs principaux dans les deux écoles pour répondre aux besoins éducatifs des élèves des classes de langage sont :

1. La poursuite du développement du langage oral, autrement dit de la langue maternelle, tant au niveau des cours généraux, qu'à celui des activités pratiques. Pour ce faire, les enseignants utilisent des méthodes d'apprentissage adaptées, qui visent à enrichir ce langage oral, par les canaux visuel et gestuel, plutôt que par le canal auditif. Les méthodes permettent, d'une part, de faire progresser l'enfant face aux aspects phonologiques, syntaxiques et sémantiques du langage oral, mais également d'accéder aux apprentissages de la lecture, de l'orthographe et du calcul.
2. L'importance de l'interdisciplinarité est impérative dans la mesure où les méthodes doivent être communément utilisées, d'une part, par les enseignants, d'autre part, par les paramédicaux. Au niveau secondaire, une collaboration étroite entre les professeurs de pratique professionnelle et les professeurs des cours généraux semble être un facteur de réussite indispensable.
3. Le développement de l'autonomie sociale et quotidienne.
4. L'autonomie dans le travail, obtenue par automatisation acquise grâce à des techniques de travail utilisées avec ces enfants.
5. En secondaire, l'obtention certificat, en fin de deuxième phase, est visée pour les élèves les plus performants et une préparation au travail protégé pour les autres.

6. L'individualisation.
7. La poursuite des soutiens logopédiques et kinésithérapeutiques individualisés.

3.2. Pédagogie

Il faut savoir que dans une classe pour élèves dysphasiques, on ne donne pas un cours commun à tout le monde. Il peut y avoir une matière commune, mais la manière de la traiter sera tout à fait individuelle, en fonction du niveau que les enfants peuvent exploiter. L'enseignement dans une classe d'enfants dysphasiques est tout à fait individualisé. L'enseignant doit donc diviser son temps pour s'occuper de chacun des élèves, ce qui implique qu'il ne devrait pas avoir un trop grand nombre d'élèves, de manière à pouvoir consacrer suffisamment de temps à chaque enfant. L'enseignant doit donc être particulièrement vigilant, car il doit, à tout moment et à chaque étape, bien vérifier si chacune des consignes a été comprise. La méthode d'apprentissage est, en général, très complète et analytique; dès lors, la compréhension d'une étape est nécessaire pour passer à l'étape suivante.

L'enseignement individualisé implique un effort de la part de l'enseignant, mais aussi de la part de l'élève, qui doit apprendre à travailler seul. Nous avons pu faire l'heureuse constatation que ces élèves arrivent à travailler seuls, mais que certains d'entre eux, en nombre non négligeable, ont parfois des difficultés de maintien de l'attention-concentration pendant une longue période. Heureusement, ces élèves sont en général très curieux, avides d'apprentissage et très collaborants. Chaque enfant évolue à son rythme en fonction de ses besoins et de ses difficultés. Tous les enfants de la classe ne progressent donc pas en même temps ni au même rythme, ce qui modifie le rythme général de la classe. Il est donc très important de garder les classes de langage restreintes et homogènes. L'institutrice peut alors se partager entre tous les élèves. Si le niveau de la classe est fort hétérogène, cela risque de défavoriser les enfants les plus performants.

A l'école de Grivegnée, pour permettre une continuité de l'enseignement, les enseignants utilisent de nombreux repères visuels, qu'ils tentent de transmettre aux enfants depuis la maternelle. Ils continuent à exploiter les mêmes repères visuels et les mêmes codes tout au long de leur enseignement. Ces repères sont mis à la portée de tous les enfants de la classe et sont affichés sur les murs de la classe. Ainsi, on retrouve, dans toutes les classes, le même panneau de météo, un calendrier, les mêmes images explicitant les activités et le déroulement séquentiel d'une journée, en termes d'activités. On retrouve la même façon d'indiquer le jour et la date, les mêmes représentations sous forme de doigts et points pour le comptage, les mêmes photos de gestes représentant les sons et les lettres. Ces repères et ces codes doivent surtout être compris, plutôt que mémorisés.

A l'école du Merlo, l'idée d'utilisation de codes et de repères visuels est la même, mais on essaie de l'individualiser. En général, ces repères sont placés dans une farde personnelle que l'élève doit apprendre à utiliser au mieux, quand il en a besoin, et à les intégrer au plus vite.

Nous savons que la mémorisation et l'utilisation de la mémoire par ces enfants sont problématiques, et qu'une logique leur permettant le passage d'un code à un autre est également difficile. Ceci implique que, pour l'apprentissage du calcul par exemple, il est important, au début, de pouvoir coder et écrire la réponse de l'opération plutôt que de pouvoir réellement dénombrer et réaliser mentalement cette opération. La réalisation mentale de l'opération et le dénombrement vont venir par la suite.

L'apprentissage spontané chez ces élèves est tout à fait limité. Si on ne leur apprend pas certaines choses, ils ne les apprennent pas seuls. Ils ne peuvent exploiter que ce qu'ils connaissent grâce à leur apprentissage. Ils ne peuvent construire un apprentissage que pour des notions qu'ils ont apprises.

En ce qui concerne le langage écrit, on leur apprend selon une méthode très analytique de correspondance geste-graphème. Mais très vite, on leur propose des mots courts, qui peuvent leur permettre d'avoir accès au sens et d'enrichir leur lexique.

Pour l'apprentissage de la lecture, la méthode est analytique et alphabétique. La méthode mimogestuelle et l'analyse du langage écrit sont effectuées de la même manière à l'école de Grivegnée qu'à l'école du Merlo. L'ordre à respecter lors de l'apprentissage d'un nouveau mot, ou pour l'enrichissement du lexique, est le suivant: on présente le mot sous forme écrite avec son image, on effectue le(s) geste(s), puis seulement on le prononce en faisant les gestes; pour finir, on montre l'image et on propose de dire le mot sans devoir passer obligatoirement par la lecture, afin que ce mot entre dans le langage oral de l'enfant.

Un autre moment, auquel on attache une grande importance et beaucoup de temps, est l'orthographe du mot. Ceci se fait par une dictée gestuelle. Les enseignants savent que le graphisme favorise la rétention et la connaissance du mot. Tous déclarent qu'il faut un temps considérable, des répétitions très fréquentes pour qu'un mot soit enfin mémorisé par l'enfant. Ceci demande donc un très long apprentissage et ne peut se faire que très lentement.

L'enseignant a besoin d'un temps de préparation considérable car le cours doit être individualisé pour qu'il soit adapté. Les troubles d'attention des enfants nécessitent également des changements fréquents vers des activités différentes. L'enseignant se voit donc dans l'obligation de préparer ses cours après les heures scolaires; ces préparations sont très importantes et lourdes.

3.3. Obstacles

Les élèves dysphasiques ont d'importants problèmes de mémorisation et d'utilisation de la mémoire; ils ne font pas de transfert, ni de généralisation; ils n'ont pas de raisonnement logique intrinsèque. Il faut donc tout leur apprendre, notamment à raisonner, mais aussi faire de nombreux exercices pour améliorer leur mémorisation, en particulier la mémorisation de séquences et celle de gestes automatiques, qui reste très laborieuse pour eux.

Les paramédicaux présents dans l'école collaborent étroitement avec les enseignants. Ils s'occupent autant d'enfants du types I et II que des enfants en type VIII - classes de langage, et pour ceux-ci, les méthodes utilisées sont différentes de celles qu'on pratique avec des enfants du type I ou II. Il pourrait, dès lors, s'avérer utile, et même bénéfique, que certains paramédicaux ne s'occupent que des enfants des classes de langage, pour éviter le risque de mettre d'autres enfants en désavantage, étant donné que les enfants dysphasiques occupent une grande partie du temps des paramédicaux.

Les professeurs, ainsi que les paramédicaux, expliquent, tous, que la prise en charge des enfants dysphasiques en logopédie et kinésithérapie s'étale sur de nombreuses années.

Une difficulté majeure des élèves dysphasiques est qu'il faut un modèle pour tout, par exemple: nouer ses lacets, faire du vélo. Ils ne possèdent pas de mémoire automatique fonctionnelle et la mémoire procédurale ne s'automatise pas.

Le passage du code de calcul à l'opération réelle reste entravé par le fait que ces élèves éprouvent des difficultés à acquérir le dénombrement et l'invariance du nombre. La différence entre unité, dizaine, et centaine n'est pas comprise.

Etant donné leurs difficultés psychomotrices, l'utilisation de leurs doigts comme code de référence pose également des difficultés.

On se rend compte également que le nombre correspond toujours à un code connu, par exemple, le nombre 1 correspond à un code digital bien précis, 1 sera toujours le pouce et non un doigt quelconque; idem pour les valeurs 2, 3, etc...

Malgré l'utilisation de codes en mathématiques et français, les enfants ne semblent pas nécessairement toujours bien saisir ce qui se passe. Ils sont donc conditionnés aux apprentissages. Ils utilisent ce qu'ils apprennent de manière technique, mais sans vraiment comprendre les étapes. En secondaire, un grand nombre de ces représentations visuelles disparaissent.

Pour que les enfants dysphasiques puissent enregistrer de nouvelles connaissances, il faut répéter fréquemment les données, les informations et les directives. Les devoirs, même en période de congés scolaires, sont indispensables pour que tous les acquis ne s'évaporent pas.

3.4. Moyens de remédiation

A ce stade de la recherche, nous avons donc compris, d'une part, les difficultés des écoles, des enseignants et paramédicaux et, d'autre part, les difficultés des élèves.

Nous pensons qu'une réflexion sur les formations, l'encadrement, le capital période, les heures de travail pour les enseignants et les moyens sont indispensables.

Etant donné la lenteur des acquisitions des enfants, la nécessité de répétitions fréquentes, le facteur temps est indispensable pour une évaluation critique des acquisitions, c'est pourquoi, une telle recherche devrait être poursuivie à plus long terme. Si elle s'avère positive et efficace, les données recueillies pourraient être bénéfiques à un plus grand nombre d'enfants, présentant éventuellement d'autres pathologies ou difficultés.

L'école espère bénéficier d'heures de dérogation pour permettre une prise en charge plus complète des élèves dysphasiques et obtenir également un encadrement paramédical et scolaire plus soutenu.

Afin de permettre les apprentissages, l'école dispose de moyens bien spécifiques. Ainsi, les enfants dysphasiques bénéficient de prises en charge paramédicales, à savoir de la logopédie et de la kinésithérapie. Ces prises en charge paramédicales ont lieu une à deux fois par semaine pour chaque enfant. Néanmoins, les périodes accordées pour les enfants dysphasiques semblent peu suffisantes. Le capital période accordé pour l'entièreté des élèves, type I, II ou VIII - classes de langage, n'est certainement pas suffisant pour tous les élèves. De nombreuses périodes sont accordées aux enfants dysphasiques qui en ont fort besoin, mais ceci se fait bien souvent au détriment des enfants d'autres types (I ou II).

La pédagogie que va utiliser l'enseignant est tout à fait spécifique et adaptée aux difficultés de l'enfant dysphasique. Cet enseignement demande donc une certaine expérience de la part de l'enseignant. Si celui-ci est novice, il va donc falloir le familiariser et le former aux méthodes à utiliser avec les enfants dysphasiques, puis le soutenir.

Il est donc très important de garder les classes de langage restreintes et homogènes. L'institutrice peut alors se partager entre tous les élèves. Si le niveau de la classe est fort hétérogène, cela risque de défavoriser les enfants les plus performants.

De façon très concrète, la demande de l'école est de disposer de plus d'enseignants, afin de constituer davantage de classes pour enfants dysphasiques, à petits effectifs et de disposer d'un nombre suffisant de logopèdes pour les enfants dysphasiques.

Les instituteurs aimeraient également avoir du temps pour repenser leur préparation de cours, car il n'y existe pas de cours tout établis et tout faits pour l'enseignement aux enfants dysphasiques. Les enseignants désirent disposer de temps de rencontres avec les parents.

3.5. Parents

Avec les enseignants, nous avons également dégagé un point important: la souffrance des parents. Les parents pensent que puisque leur enfant a un problème de langage et qu'il suit un enseignement adapté, il finira par parler et n'aura plus de difficultés. Nous savons bien que la dysphasie est un trouble sévère, parfois lourd et que, même si certains de ces enfants finissent par parler correctement, ils gardent souvent des lacunes dans d'autres domaines des apprentissages. Ceci a des implications sur les interactions familiales, leur intégration dans la vie et leur futur métier.

Les enseignants attirent également l'attention sur la collaboration des parents. Les parents devraient apprendre les méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignants en classe, afin qu'ils puissent suivre et aider leur enfant (pour les devoirs, par exemple). La mimo-gestualité devrait être enseignée aux parents qui ont des enfants en maternelle. L'enfant dysphasique a besoin de repères, d'une certaine base pour pouvoir communiquer. Si la base n'est pas commune aux parents et enseignants, cela peut alors perturber l'élève, d'où l'importance d'une collaboration afin d'homogénéiser les méthodes utilisées. Pour ce faire, les enseignants devraient disposer d'un temps de réunions et de rencontres avec les parents.

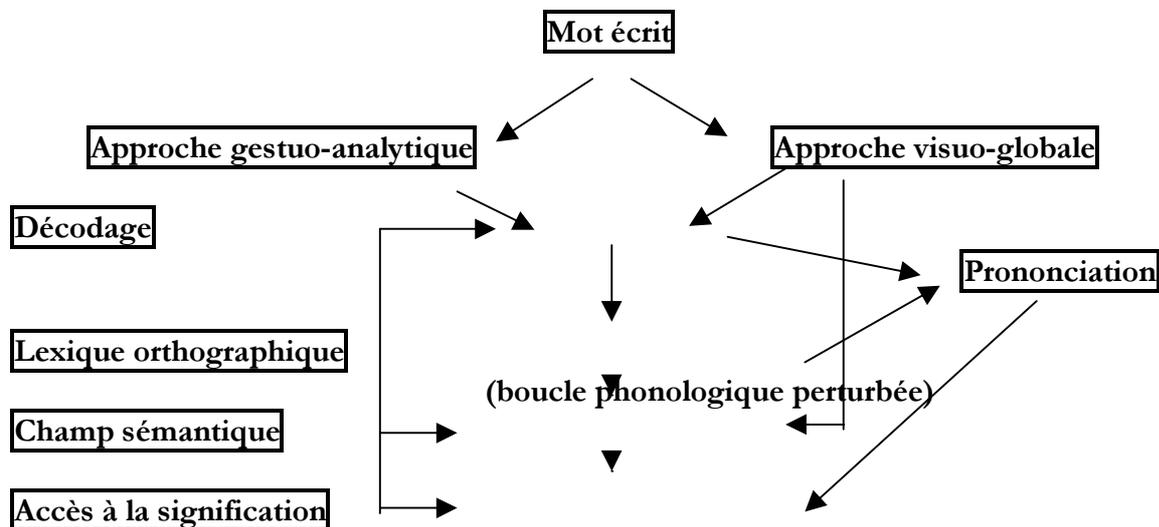
Même au sein de l'école, les enfants dysphasiques se sentent différents des autres enfants de l'institution. Ils ont tendance à se regrouper. Ils ne sont pas des adolescents comme les autres. Une autre grande difficulté pour les enseignants et les psychologues de PMS est l'acceptation d'un handicap à long terme, voire même à vie. Les parents des enfants dysphasiques pensent qu'à un moment donné, leurs enfants deviendront normaux et que, grâce à une méthode d'apprentissage adaptée, leurs troubles du langage vont disparaître.

Il faut clairement leur expliquer que c'est un trouble durable, que le langage peut en effet évoluer, et que, bien souvent, on retrouve des lacunes dans d'autres domaines.

Le fonctionnement normal et facile dans une vie quotidienne habituelle est quasi impossible.

3.6. Proposition d'une hypothèse du processus de lecture¹:

La réalisation et la passation des tâches nous ont permis de systématiser les étapes nécessaires au processus de lecture. Cela a débouché sur la proposition d'une hypothèse qui se veut fonctionnelle.



Explication de l'hypothèse :

En ce qui concerne la lecture, une procédure consiste en un apprentissage du décodage par une approche analytique qui consiste en la correspondance geste-graphème.

Cette approche, si elle est correctement maîtrisée, permet la lecture de mots vus et non vus.

Certains élèves accèdent, en parallèle à la stratégie analytique apprise, et spontanément à l'approche visuo-globale. Cette dernière est basée sur la reconnaissance visuelle globale du mot. Les indices visent à jouer ici un rôle prédominant, alors que l'ordre des lettres peut être complètement ignoré. Cette approche permet une reconnaissance visuelle rapide et donc un décodage plus rapide. Elle a, en revanche, l'inconvénient de ne pouvoir être utilisée qu'avec des mots appris antérieurement. Elle est d'autant moins fiable chez les enfants qui connaissent des troubles de la mémoire les empêchant d'emmagasiner et de stocker de nouveaux et nombreux mots.

Lorsque l'élève accède au décodage, que ce soit par voie gestuo-analytique ou par voie visuo-globale, l'étape suivante consiste à apparier le mot écrit à une représentation orthographique, stockée dans le lexique orthographique.

¹ Modèle classique simplifié représentant les procédures d'adressage et d'assemblage dans la prononciation de mots écrits (Figure 1, BELEC; 1994: 4)

A partir de ce lexique orthographique, certains élèves essaient d'en récupérer le code phonologique correspondant afin d'accéder à la signification.

Lorsque la reconnaissance orthographique a eu lieu, l'élève peut alors l'identifier en faisant appel au champ sémantique. Si le mot cible est présent dans le champ sémantique, l'enfant peut alors accéder à la signification.

Remarques :

Chez les jeunes sujets, dont le lexique orthographique n'est pas encore constitué, on note une tendance à passer directement du décodage, qui à ce stade, ne consiste qu'en une reconnaissance visuelle, partielle du mot, au champ sémantique et puis à la signification.

Le nonaccès à la représentation orthographique peut malheureusement engendrer un non accès à la signification ou un lien erroné entre le mot écrit (représentation orthographique) et sa signification.

Chez un sujet plus âgé, on a constaté que l'enfant passait du décodage au champ sémantique en "brûlant l'étape" du lexique orthographique. Par exemple, cet enfant voit le mot "rat" et dit à la place "souris". L'enfant a donc contourné la voie lexicale orthographique pour se rendre directement au champ sémantique puis au sens.

Finalement, certains enfants arrivent à la signification en ne passant que par le décodage. Par exemple, l'enfant voit le mot "montre" et dit "donne l'heure".

Erreurs de lecture :

Les erreurs de lecture peuvent se situer à tous les niveaux:

1. Approche gestuo-analytique :

- erreurs de conversion geste-graphème: l'enfant gestue un "m" mais écrit "p"
- erreurs dues à une maîtrise insuffisante du code gestuel

2. Approche visuo-globale :

- erreurs de confusions visuelles: l'enfant peut confondre des mots tels que "âme-âne"

Rmq: → seuls des mots vus et appris peuvent être lus

→ cette approche ne nécessite pas de compétence de fusion.

3. Décodage :

- erreurs causées par une impossibilité à fusionner

4. Lexique orthographique :

- les erreurs sont moins fréquentes dans le versant reconnaissance ("quel mot est correct: machine ou méchine") que dans le versant production orthographique ("écrit le mot correspondant à l'image").

Rmq: → les erreurs apparaissent surtout chez les jeunes enfants qui n'ont pas encore pu se constituer un lexique orthographique.

5. Champ sémantique :

La difficulté principale est posée par le champ sémantique restreint qui amène à un mauvais ou un non accès au sens.

5. CONCLUSIONS GENERALES

Nous avons observé que les objectifs recherchés dans l'enseignement des enfants dysphasiques sont les mêmes à l'école de Grivegnée qu'à l'école du Merlo; ceux-ci étant l'acquisition du langage écrit, l'amélioration du langage oral et la poursuite des apprentissages scolaires.

Une des priorités des enseignants et paramédicaux qui s'occupent d'enfants dysphasiques est l'apprentissage du langage écrit pour faciliter le développement du langage oral, à l'inverse des enfants qui développent d'abord spontanément un langage normal puis apprennent à lire et à écrire.

Tout en gardant notre intérêt de recherche à l'esprit, nous nous sommes laissés guider par les demandes des enseignants.

A l'école de Grivegnée, leur inquiétude et leur questionnement portaient sur les moyens, l'encadrement, la formation et les compétences pour répondre aux difficultés des enfants dysphasiques. Pour eux, ces élèves sont d'une grande complexité, puisque leurs difficultés ne se limitent pas qu'au langage, mais également à la mémoire et au raisonnement logique. Regrouper trop d'élèves dysphasiques dans une classe leur semble difficile puisque les élèves dysphasiques ont des niveaux et des formes d'expression très différents.

Afin de cibler les demandes des enseignants et des paramédicaux, nous avons réalisé un questionnaire. Après dépouillement des questionnaires, les conclusions sont: l'accès aux apprentissages doit se faire à partir de situations concrètes, simples et vécues. Les rappels doivent être fréquents et amenés de façon explicite. Cela ralentit l'apprentissage.

Donner cours dans une classe d'enfants dysphasiques demande une grande concentration de la part de l'enseignant qui, possédant un cours structuré, doit pouvoir l'adapter aux besoins des enfants et doit en permanence pouvoir vérifier que chacune des étapes soit bien comprise. Ceci n'est réalisable que dans une classe à effectif restreint et où il y a une certaine homogénéité de niveaux. L'utilisation de canaux visuels et gestuels est prioritaire et renforce toujours le langage oral.

Lorsque l'enfant est petit, il est fortement soutenu par des repères visuels qui peuvent être affichées au mur de la classe ou par l'utilisation de références visuelles personnelles. Ainsi, les cours ont souvent comme supports des schémas visuels, des vidéos ou des dessins. Lorsque l'enfant grandit, on lui propose d'accompagner progressivement ces canaux visuels et gestuels par une oralisation composée de petites phrases courtes, puis un peu plus longues, mais rarement complexes. En secondaire, le message oral est toujours accompagné des messages visuels et gestuels comme en primaire. Du fait que les enfants dysphasiques éprouvent de grandes difficultés de mémorisation, les enseignants pensent qu'il est bon d'utiliser les mêmes références visuelles le plus longtemps possible et qu'il convient de les maintenir au passage du primaire en secondaire.

A l'école secondaire, l'activité pratique est primordiale, car elle a pour but de permettre à l'élève d'acquérir une certaine autonomie, une automatisation, une concentration et une certaine qualification pour l'utilisation d'un matériel bien précis. Le choix d'un métier ou d'une occupation

reste problématique, il est important de leur proposer un stage hors de l'école, susceptible d'éveiller chez eux des aspirations nouvelles pour leur avenir.

Les enseignants estiment qu'ils ont besoin de plus de temps libre pour préparer leurs cours, pour échanger entre eux et pour rencontrer les parents. Ils pensent que les formations leur permettraient de gagner du temps dans la préparation des cours et d'augmenter leur efficacité.

A l'école du Merlo, les demandes des enseignants concernaient les difficultés d'acquisition de la lecture chez certains enfants dysphasiques. Nous avons dès lors suivi ces élèves, l'objectif étant d'émettre des hypothèses quant à leur blocage en lecture, et ensuite d'en discuter avec les enseignants dans le but de trouver des stratégies facilitant cet apprentissage.

A partir de la réalisation des tâches de lecture et l'analyse des erreurs des élèves, nous avons pu établir une hypothèse du processus de lecture et d'accès au sens qui nous permet de mieux comprendre le déroulement des étapes dans le processus de lecture et de préciser quel niveau de ce processus l'élève ne peut franchir.

De l'analyse des erreurs de lecture découlent certaines recommandations:

Pour aider ces enfants à franchir chaque étape de manière fructueuse, il faut:

- Proposer des dictées muettes afin de leur apprendre le code et d'augmenter leur mémoire de travail;
- Inciter à orthographier chaque mot pour qu'il se greffe dans leur lexique orthographique afin que celui-ci ne soit pas uniquement une trace superficielle et fragile, mais qu'il devienne un support de travail;
- Syllaber peut favoriser leur anticipation et une lecture plus rapide. Syllaber permet également de travailler avec des unités morpholinguistiques plus courtes et donc d'éviter de surcharger leur mémoire de travail;
- Syllaber permet d'éviter des erreurs de régularisation (c'est le cas du mot ananas qui pourrait être lu ã - ã - a s'il n'est pas syllabé);
- Essayer d'apprendre à ces enfants à fusionner, tout en sachant que la fusion est une tâche excessivement ardue, afin qu'ils arrivent à décoder des mots non vus et qu'ils ne se basent pas uniquement sur une approche visuo-globale pour la lecture.

Etant donné la lenteur des acquisitions des enfants, la nécessité de répétitions fréquentes, le facteur temps est indispensable pour une évaluation critique des acquisitions. C'est pourquoi, une telle recherche devrait être poursuivie à plus long terme (2 à 3 ans). Si elle s'avère positive et efficace, les données recueillies pourraient être bénéfiques à un plus grand nombre d'enfants, présentant éventuellement d'autres pathologies associées.

Comprendre les difficultés propres à chaque élève et proposer une intervention personnalisée, toujours de longue haleine, donneront une chance d'évolution favorable.

5. BIBLIOGRAPHIE

Klees M: Apprendre à lire sans pouvoir parler dans les dysphasies sévères. A.N.A.E. 1994;6:239-244.

L'imagerie de l'Eveil. Fleurus Enfants. 1991.

La nouvelle imagerie des enfants. Fleurus enfants. 1990.

Mousty Ph., Leybaert J., Alegria J., Content A., Morais J.: BELEC. Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles, Laboratoire de Psychologie Expérimentale, U.L.B. 1994.

Rosenstiehl A.: Les noms. Larousse des tout-petits. 1985.

Szliwowski H., Klees M., Poznanski N., Grammaticos E.: Recherche en Education N°272/97.Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. "Les besoins éducatifs des élèves dysphasiques"

Szliwowski H., Klees M., Poznanski N., Grammaticos E.: Les besoins éducatifs des élèves dysphasiques. Le Point sur la Recherche en Education. Février 1999, 10:37-46.