

Table des matières

1	INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE	6
2	DÉVELOPPEMENT THÉORIQUE	7
2.1	Troubles spécifiques : définitions générales	7
2.2	Troubles dysphasiques	8
2.2.1	<i>Types de dysphasies et exemples</i>	9
2.2.2	<i>Dysphasies expressives</i>	9
2.2.2.1	Dysphasie phonologique-syntaxique	9
2.2.2.2	Dysphasie phonologique	10
2.2.2.3	Dysphasie mnésique ou lexico-syntaxique	10
2.2.2.4	Dysphasie sémantique pragmatique	11
2.2.3	<i>Dysphasies réceptives</i>	11
2.2.4	<i>Troubles associés</i>	12
2.3	Conséquences sur les apprentissages en classe	12
2.4	Les lois	13
2.4.1	<i>En Suisse</i>	13
2.4.2	<i>Dans le canton de Fribourg</i>	14
2.5	Pratiques d'individualisation de l'enseignement	15
2.5.1	<i>Les différents modèles et visions sur les élèves à besoins éducatifs particuliers</i>	17
2.5.2	<i>Les mesures de soutien</i>	19
2.5.3	<i>Le principe de compensation des désavantages</i>	22
3	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	23
3.1	Contexte et population	25
3.2	Codage	26
4	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	27
4.1	Représentations	27
4.2	Symptômes et conséquences	29
4.3	Types de soutien et mesures compensatoires	32
4.4	Besoins	35
5	DISCUSSION DES RÉSULTATS	38
5.1	Représentations	38
5.2	Symptômes et conséquences	40
5.3	Types de soutien et mesures compensatoires	42
5.4	Besoins	44
6	CRITIQUES DE NOTRE RECHERCHE	47

7	CONCLUSION	48
8	BIBLIOGRAPHIE	50
9	ANNEXES	54
9.1	Lois.....	54
9.1.1	<i>LHand</i>	54
9.1.2	<i>Loi scolaire fribourgeoise</i>	55
9.1.3	<i>Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire</i>	56
9.2	Protocole d'entretien	58
9.3	Retranscriptions des entretiens.....	60
9.3.1	<i>Entretien E1</i>	60
9.3.2	<i>Entretien E2</i>	72
9.3.3	<i>Entretien E3</i>	84
9.3.4	<i>Entretien E4</i>	99
9.3.5	<i>Entretien E5</i>	110
9.4	Tableaux des présentations des résultats.....	120
9.4.1	<i>Représentations</i>	120
9.4.2	<i>Symptômes et conséquences</i>	122
9.4.3	<i>Types de soutien et mesures compensatoires</i>	125
9.4.4	<i>Besoins</i>	130
9.5	Déclaration sur l'honneur	133

1 Introduction et problématique

Pour notre travail de Bachelor, nous avons comme première intention de nous intéresser aux élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, nous portons un intérêt commun et particulier pour ce thème. C'est pourquoi nous nous sommes, par la suite, focalisés sur les élèves présentant des troubles spécifiques du langage oral que l'on nomme dysphasies. Nous avons choisi ce type de troubles car parmi les troubles dys_, ceux-ci font partie des moins connus par le grand public. De plus, le nombre de recherches sur ce sujet est limité en comparaison avec celles portant sur la dyslexie. De ce fait, nous avons voulu éclaircir nos connaissances afin de nous permettre d'avoir une réflexion adéquate et plus approfondie pour nos futures pratiques professionnelles.

Ce travail est divisé en trois grandes parties. La première est consacrée à la théorie où nous développons des concepts qui nous semblent adéquats pour la suite. Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats de nos entretiens et une discussion de ceux-ci constitue la troisième partie.

Encore de nos jours, les dysphasies sont peu communes sur les bancs de l'école. Généralement, lorsque nous parlons de dysphasies, bien que les enseignants déduisent que c'est un dysfonctionnement, ils ne parviennent pas à expliquer quel type de troubles il s'agit. Compte tenu de ce fait et en raison du manque d'information sur les mesures de soutien pour les élèves dysphasiques en classe, nous avons décidé d'approfondir davantage cette thématique. Pour que notre recherche soit plus riche, nous nous sommes focalisés sur les représentations des enseignants ayant déjà accompagné un élève dysphasique. Ensuite, nous avons ciblé plus particulièrement les mesures mises en place par ces enseignants de même que leurs besoins suite à cette expérience avec l'élève.

Nous pouvons imaginer que les enseignants peuvent se sentir en difficulté lorsqu'ils se retrouvent avec un élève présentant ce type de troubles. Des questionnements ou des craintes peuvent survenir dans ces moments-là. Toutes ces réflexions nous ont conduits à la formulation de la question de recherche suivante :

« Mesures compensatoires pour des élèves dysphasiques: représentations et besoins des enseignants? »

Afin de compléter notre problématique, d'autres questions nous sont parvenues a posteriori. Voici les interrogations sur lesquelles nous nous sommes basés pour l'analyse :

- Quelles sont les représentations des enseignants au sujet des troubles dysphasiques ?
- Quels symptômes et conséquences ont-ils remarqués ?
- Quels sont les types de soutien et mesures compensatoires mis en place en classe pour ces élèves ?
- Quels sont les besoins des enseignants après avoir eu cette expérience ?

Après avoir présenté notre problématique, nous développons dans le prochain chapitre le cadre théorique sur lequel nous nous référons jusqu'à la discussion des résultats.

2 Développement théorique

2.1 Troubles spécifiques : définitions générales

Les troubles spécifiques se caractérisent par un ou plusieurs dysfonctionnements des fonctions cognitives. Lorsque nous parlons de fonctions cognitives, cela ne touche pas à l'intelligence de la personne, c'est-à-dire, le fonctionnement cognitif global. Il existe cinq types de dysfonctionnements qui touchent (Caisse National de Solidarité pour l'Autonomie [CNSA], 2014) :

- le développement du langage oral. Exemple : les dysphasies
- le développement du geste et des fonctions visuospatiales. Exemple : les dyspraxies
- l'acquisition du langage écrit. Exemple : les dyslexies et dysorthographies
- les activités numériques. Exemple : les dyscalculies
- le développement des processus attentionnels et des fonctions exécutives (TDA/H)

Les dysfonctionnements se trouvent dans un ou plusieurs secteurs des fonctions cognitives. Il existe 2 niveaux se rapportant aux troubles spécifiques du langage (Pouhet, 2011). Le bas niveau concerne la base des apprentissages tels que parler, écrire, lire et compter. Ici, l'individu est en interaction avec son environnement, il cherche à comprendre les messages et y agit en conséquence. Ce niveau utilise les fonctions sensori-gnosiques et practo-motrices. Chez les enfants présentant des troubles spécifiques du langage, ces éléments ne sont pas automatisés, ce qui engendre des situations de double tâche et amène, par exemple, à un manque de concentration. Les atteintes de bas niveau péjorent alors les processus de haut niveau, niveau de contrôle des gestions des ressources, ce qui représente des exercices plus complexes tels qu'analyser et/ou comprendre.

En d'autres termes, les enfants qui présentent un trouble dys_ ne font pas les choses automatiquement à l'école. Si l'enseignant ne fait pas attention, l'enfant fait face à des situations de double tâche. Par exemple, il est dans l'impossibilité de lire et de comprendre ou écouter et écrire en même temps. Il se fatigue plus, il a de la peine à s'organiser et il aura donc besoin d'un étayage comme une aide extérieure humaine afin qu'il puisse bénéficier de stratégies pour aller plus vite et automatiser des procédures. Si l'adulte n'y prête pas assez d'attention, la double tâche provoque une saturation cognitive précoce et elle peut engendrer le découragement de l'enfant (Pouhet et Cerisier-Pouhet, 2015).

2.2 Troubles dysphasiques

Pour ce travail, nous nous intéresserons plus particulièrement aux troubles dysphasiques.

Le terme « dysphasie » est originaire du grec ancien, plus précisément des mots « dys » qui signifie difficulté et de « phasie » qui est relatif aux différents troubles de la parole (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL], 2012). Les dysphasies touchent le langage oral. Elles occasionnent un ou plusieurs dysfonctionnements des structures cérébrales dédiées à l'élaboration du langage oral. Nous pouvons comparer une personne dysphasique à un étranger qui apprend une nouvelle langue, cependant son langage oral ne s'automatise jamais vraiment (Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée [CSPS], 2016). Il ne faut en aucun cas

associer les troubles dysphasiques avec une anomalie des organes phonatoires, avec un déficit intellectuel, ou avec des acteurs environnementaux (Pouhet, 2016). Il ne s'agit également pas d'un manque éducatif, d'une déficience auditive ou d'une lésion cérébrale (Bock et al., 2017). Les recherches des causes sur les dysphasies ne sont pas encore suffisamment développées. Néanmoins, ces recherches mettent en évidence des malformations dans les zones cérébrales, plus particulièrement celles consacrées au langage. Il existe d'autres travaux qui se focalisent sur la génétique. En effet, ces troubles pourraient être héréditaires (CSPS, 2016). En ce qui concerne les prévalences de la dysphasie, elle toucherait environ 1% de la population, mais varie jusqu'à 3%, selon les chercheurs (Gérard, 1985, cité dans Bock et al., 2017).

2.2.1 Types de dysphasies et exemples

Pouhet (2011) présente deux grands types de dysphasies : les dysphasies expressives et les dysphasies réceptives. Nous nous baserons sur la classification de Gérard (1993) pour les différentes sortes de dysphasies.

2.2.2 Dysphasies expressives

2.2.2.1 *Dysphasie phonologique-syntaxique*

Cette dysphasie est la plus répandue de toutes. Dans ce trouble spécifique, la compréhension est plus développée que la production. Le discours de l'enfant est restreint, peu compréhensible et la participation verbale est réduite. Nous pouvons remarquer différents traits spécifiques lors des productions de l'élève (Gérard, 1993). Le premier est une altération qui gêne l'organisation du système phonologique et qui touche aux représentations phonologiques des mots. Quand l'enfant parle, il est très difficile de le comprendre à cause des altérations phonologiques telles que des déformations qui ne sont pas forcément en lien avec le principe de simplification. Le second concerne la syntaxe et son encodage. En effet, celui-ci est désorganisé et les énoncés produits par l'enfant sont agrammaticaux. Le troisième trait met en avant des gestes, des mimiques que l'enfant utilise en tant que stratégies pour compenser dans la communication avec son entourage. Pour le dernier aspect, le lexique de l'enfant est profondément réduit (Gérard, 1993). Voici un exemple, tiré de Rodi

(2016), d'un enfant de quatre ans et demi. D'un point de vue syntaxique, il manque entre autres un déterminant et l'auxiliaire être. D'un point de vue phonologique, la double consonne finale de « parc » est substituée par [t] :

Adulte : Oh c'est un parc !
Enfant : Y a [pat] !

2.2.2.2 Dysphasie phonologique

L'enfant a des difficultés dans le contrôle des phonèmes et leurs enchaînements. Il a aussi des difficultés à dire un mot correctement. Il est peu intelligible (Gérard, 1993). Cependant, l'enfant atteint de dysphasie phonologique parlera de manière plutôt fluide. Il a de la peine à former et ordonner les phonèmes. Cela veut dire qu'il a de la peine à répéter un mot correctement et il peut complexifier la façon de dire les sons. L'enfant est souvent conscient de ses difficultés et de ses erreurs, ce qui le pousse à esquiver la situation verbale ou à construire des conduites d'approches, c'est-à-dire essayer de se faire comprendre par d'autres moyens (ibid.). Voici un exemple, tiré de Rodi (2016), d'un enfant de quatre ans et neuf mois. Nous remarquons de nombreuses transformations phonologiques touchant les mots :

Enfant : Ah ouais ça té miou miou
Adulte : C'était le chat, ouais
Enfant : né né grrr sa né roro na é roro [onomatopées]

2.2.2.3 Dysphasie mnésique ou lexico-syntaxique

Ce type de dysphasie met en avant le manque de mot de l'enfant. Surtout lors de longs énoncés, nous pouvons remarquer la présence de dyssyntaxie ou de paraphrasie (utilisation d'un mot par un autre) qui gênent le discours (Gérard, 1993). Ce type de dysphasie affecte autant la production que la compréhension (de Weck & Marro, 2010). Voici un exemple typique de manque de mot :

Adulte: Un cube est carré, un ballon est...

Enfant: Tom ça (comme ça) (plus gestes circulaires du bras)

Adulte : Oui c'est comme ça, alors on dit, un ballon est...

Enfant : Co, comme, comme une bille.

[...]

Adulte : C'est R, R, R....

Enfant : C'est (r)ond ! (Aimard, 1994, cité dans de Weck et Marro, 2010, p.59-60)

2.2.2.4 Dysphasie sémantique pragmatique

L'enfant peine à faire passer une information. Ses propos sont incohérents car il a des difficultés à trouver le bon mot ou la bonne formule adaptés au contexte (Gérard, 2004). Il utilise des formules plaquées (Gérard, 1993). Autrement dit, il emploie des phrases entendues et apprises par cœur puis les ressort mais pas forcément dans le bon contexte. Par ailleurs, il crée des nouveaux mots (néologisme) et/ou répète exactement le même mot ou le même énoncé qu'il entend sans vraiment le comprendre. Voici deux exemples d'enfants de cinq ans, tirés de Rodi (2016):

Ex. 1 : Adulte : Mais c'est une catastrophe !

Enfant : catastrophe ! [*Écholalie*]

Ex. 2 : Adulte : Tu les connais ces lettres toi ?

Enfant : Oui mais arrête de faire ton bébé quoi! [*Formule plaquée*]

2.2.3 Dysphasies réceptives

Ces troubles touchent principalement la compréhension du langage. Cependant, les troubles de compréhension orale du langage engendrent toujours des troubles de l'expression langagière (Pouhet, 2016). Les difficultés se trouvent dans le décodage du langage oral. L'enfant peine à attribuer une signification sur une unité verbale, mais a tendance à utiliser la lecture labiale comme stratégie compensatoire. Pour faciliter la compréhension, l'enseignant peut aussi favoriser les supports visuels (Gérard, 1993).

2.2.4 Troubles associés

Comme chaque enfant est différent, il est nécessaire d'effectuer un bilan spécifique afin de comprendre les symptômes propres à l'individu. Il se peut que des enfants aient une association de plusieurs troubles spécifiques cognitifs, appelés multidys_. C'est-à-dire, en plus d'une dysphasie, il pourrait présenter une dysorthographe et/ou une dyslexie (Pouhet, 2016). S'agissant de difficultés cognitives et intellectuelles, nous pouvons retrouver certains éléments appartenant au TDA/H, telles que des difficultés d'attention, concentration et mémorisation, mais spécifiquement pour les activités qui impliquent des opérations langagières. Certains enfants peuvent développer des difficultés motrices (dyspraxie et déficit de la motricité fine). Ils peuvent également rencontrer des difficultés de perception dans l'espace et le temps. L'individu peine à se représenter le passé, le présent et le futur. Il manque de flexibilité lors de changements d'horaire et peine à structurer mentalement une planification (CSPS, 2016)

2.3 Conséquences sur les apprentissages en classe

Selon Pouhet (2011), nous devrions remarquer le problème des dysphasies expressives déjà à la maison ou à la maternelle, à l'âge de 3-4 ans, avec un retard d'émission des premiers mots. Pour les dysphasies réceptives, l'enfant entend, mais ne comprend pas les consignes orales si elles ne sont pas courtes, simples et exemplifiées ou avec des consignes visuelles. L'enfant examine souvent le visage de son interlocuteur pour apercevoir un signe non-verbal et réalise la tâche par imitation de ses camarades. Afin de comprendre au mieux le discours, il tente d'apercevoir des signes non-verbaux en se basant sur le contexte. L'enfant parle peu, il a tendance à faire des écholalies (répétitions de mots ou de phrases énoncés par un interlocuteur).

Etant donné que chaque cas est différent, notamment lié à la gravité du trouble, nous pouvons trouver des symptômes sous diverses formes en classe. En voici quelques exemples (CSPS, 2016) :

- Langage oral :

- difficultés d'expression : décomposition d'une phrase à plusieurs mots, organisation et ordre des sons dans les mots, utilisation d'un vocabulaire restreint, écholalie, problèmes de syntaxe, utilisation d'onomatopées, de mimes et de gestes
- difficultés de compréhension : difficultés à capter les informations orales
- Lecture / écriture : forte corrélation entre l'oral et l'écrit due au processus phonologique dans l'apprentissage de l'écriture qui est lent et demandant beaucoup d'énergie. Cependant la lecture et l'écriture peuvent être une piste pour améliorer l'oral
- Langue étrangère : l'élève peut déjà se trouver dans une situation de langue étrangère avec sa langue maternelle. Ainsi, l'apprentissage d'une langue seconde peut paraître insurmontable comme il n'a pas de base stable dans sa propre langue
- Fatigabilité : les situations de double tâche et la difficulté de les automatiser engendrent une grande fatigue

La principale conséquence que l'enfant peut rencontrer se situe dans le développement social. En effet, d'après Pouhet (2011), l'enfant peine à s'exprimer verbalement et est souvent dépassé par la rapidité et la complexité du langage. Cette circonstance provoque chez l'enfant des frustrations, des colères et il se sent incompris. Par conséquent, elle génère souvent un repli sur soi. A le temps, l'estime de soi est touchée.

2.4 Les lois

2.4.1 En Suisse

La loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, RS 151.3, 2002) vise à diminuer, prévenir, voire annuler toutes inégalités qui touchent les personnes en situation de handicap (RS 151.3, art. 1, al. 1). L'al. 2 de ce même article met en avant la participation à la vie de société des personnes en situation de handicap, en les aidant à devenir plus indépendantes dans l'établissement de contacts sociaux et dans la vie professionnelle. L'article 20, al. 1 et 2 de cette loi fédérale expliquent que les cantons doivent s'assurer que les enfants

et les adolescents en situation de handicap puissent intégrer une école ordinaire en adaptant l'enseignement à leurs besoins éducatifs spécifiques.

2.4.2 Dans le canton de Fribourg

Depuis 2016, une nouvelle loi scolaire est en vigueur. L'article 35, al. 1 (LS /RSF 411.0.1, 2014) spécifie que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont soutenus grâce à des mesures pédagogiques appropriées qui peuvent être individuelles, collectives ou aussi une organisation spécifique des enseignements. L'al. 3 de ce même article met en avant que les possibilités intégratives sont privilégiées aux solutions séparatives. Ces aspects doivent se produire dans le respect du bien-être de l'enfant et en prenant en compte son environnement et l'organisation scolaire. En ce qui concerne les enfants dysphasiques, avec l'entrée en vigueur de cette nouvelle loi scolaire, ils peuvent, comme d'autres enfants, avoir recours à des mesures de compensation ou d'aménagements pédagogiques particuliers. Les troubles spécifiques sont considérés comme des handicaps car ils entravent l'autonomie de la personne.

Dans le règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS 411.0.11, 2016) du canton de Fribourg, les élèves peuvent bénéficier à l'art. 85 d'un appui pédagogique pour une durée limitée. Ils peuvent également bénéficier d'une mesure d'aide ordinaire (MAO) de pédagogie spécialisée, art. 86 b), ils peuvent en user quand les difficultés qu'ils rencontrent sont rapportées à un trouble spécifique d'apprentissage ou du développement certifiés par une personne agréée. L'élève en situation de handicap gêné dans son développement et qui est dans l'incapacité de participer à l'enseignement ordinaire, peut profiter d'une mesure d'aide renforcée (MAR) de pédagogie spécialisée, art. 87 c).

En ce qui concerne les compensations des désavantages, l'art. 89 (RLS 411.0.11, 2016), il est précisé que les mesures peuvent être octroyées pour des élèves en situation de handicap ou ayant un trouble fonctionnel attestés par un spécialiste agréé. Ce même alinéa propose des compensations spécifiques durant le temps de classe ainsi que sur le temps des examens quand l'élève est en mesure d'acquérir

les objectifs du PER. L'al. 3 de ce présent article, indique que le principe de proportionnalité concernant les mesures de compensation doit être respecté.

2.5 Pratiques d'individualisation de l'enseignement

Afin de prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins, il existe trois niveaux de pratiques d'enseignement.

La différenciation pédagogique : cette pratique consiste à ajuster son enseignement afin de parvenir à la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'élève. On respecte le rythme d'apprentissage des élèves en définissant des objectifs dans une progression. La différenciation peut être appliquée pour tous les élèves (Rodi, soumis). Pour l'élève, cette pratique permet de diminuer les risques d'échec scolaire ou les décrochages. Autant pour l'élève en difficulté que pour un élève doué, elle favorise le développement, maintient l'estime de soi et par conséquent assure la motivation dans les apprentissages. La différenciation amène l'enseignant à être plus disponible pour aider les élèves ayant besoin d'aide ou de soutien (Leroux et Paré, 2016).

L'adaptation : il est également possible de retrouver le terme « d'accommodation » ou encore « d'accommodement » selon les auteurs. Si les mesures de différenciation ne suffisent plus, il est nécessaire de s'intéresser à des mesures plus spécifiques. Le type de soutien sera différent pour chaque élève en difficulté. Le but de cette pratique est de répondre aux besoins particuliers dus à une difficulté précise.

Rodi (soumis) précise que l'adaptation se fait dans l'aménagement du contexte d'apprentissage pour une activation optimale des processus d'acquisition. Pour ce faire, il faut analyser minutieusement les compétences et les difficultés de l'enfant en prenant en compte quatre axes :

- L'axe temporel : un élève ayant des troubles spécifiques du langage oral traite les activités langagières plus lentement à cause d'une fatigabilité. L'enseignant doit donc faire une adaptation temporelle en donnant à l'enfant du temps supplémentaire ou segmenter la tâche en plusieurs parties ou encore en diminuant la quantité de travail afin de garder la qualité d'apprentissage et d'atteindre les objectifs attendus.

- L'axe de l'autonomie : elle permet à l'élève d'être plus autonome dans les tâches quotidiennes et scolaires. Cette adaptation implique par exemple l'usage de moyens tels que des outils spécifiques à disposition (répertoire, guides de relecture, outils informatiques, ...).
- L'axe de la compréhension : dû aux troubles spécifiques, une lenteur des processus peut toucher le niveau de compréhension (texte, consigne orale, etc.). C'est pourquoi la reformulation, l'utilisation de supports visuels ou des pictogrammes peuvent l'aider et améliorer son autonomie.
- L'axe fonctionnel (communication des connaissances de l'élève): durant une évaluation par exemple, l'élève ayant des troubles spécifiques du langage est sous stress, ce qui l'amène à une fatigabilité plus accentuée. Ainsi, il rencontre des difficultés liées aux dysfonctionnements des processus de bas niveau. Il ne peut donc pas transmettre ses connaissances qu'il a réellement. La forme de l'évaluation peut être adaptée de manière à ce que l'élève puisse vraiment communiquer ses connaissances et que l'enseignant puisse réellement évaluer ses compétences en enlevant les handicaps que génèrent les dysfonctionnements. (QCM, dictée à trous, diminution de quantité d'éléments à traiter, ...).

Leroux et Paré (2016) ajoutent que cette approche permet à l'élève en difficulté de parvenir aux mêmes objectifs scolaires ainsi que de participer aux mêmes activités que ses camarades.

La modification : en principe, lorsqu'on a recours à la modification, l'élève a un problème cognitif ou un retard de développement et ne parvient pas à atteindre les objectifs minimaux. Il a donc besoin que l'on établisse des exigences scolaires différentes qui sont discutées et validées préalablement par l'autorité scolaire compétente. Des choix d'objectifs et de contenus d'apprentissage sont élaborés par l'ensemble du réseau de l'enfant en fonction de ses besoins et de ses compétences afin de respecter son rythme d'apprentissage (Rodi, soumis). Avec le soutien d'une équipe multidisciplinaire, l'enseignant est responsable d'inclure l'élève dans la classe ordinaire même si cet élève suit un programme individualisé. La modification permet aux élèves concernés de progresser et d'apprendre même s'ils n'atteignent pas totalement les exigences du Plan d'Etudes Romand (PER). De plus, en les intégrant

dans une classe ordinaire, les élèves développent des habiletés sociales en prenant en compte les différences de chacun (Leroux et Paré, 2016).

2.5.1 Les différents modèles et visions sur les élèves à besoins éducatifs particuliers

Il faut d'abord exposer la vision qu'ont les gens d'un enfant « handicapé », appelé aujourd'hui un enfant à besoins éducatifs particuliers (BEP). Il existe trois modèles différents (Harris et Enfield, 2003).

Le modèle individuel et médical : c'est le premier et le plus ancien modèle, mais il persiste toujours. On dit que le problème est la personne handicapée. La cause de l'incapacité provient de l'individu et elle est inscrite à l'intérieur de la personne. On essaie donc de rendre l'individu normal, on essaie de le soigner en donnant des médicaments ou alors il est assisté par divers professionnels et est mis dans des établissements spéciaux.

Le modèle caritatif : les gens ressentent de la pitié pour la personne handicapée. On pense aussi que le problème vient de la personne et les gens pensent qu'elle est courageuse et brave. On a envie de s'occuper d'elle.

Le modèle social : on remet en question les aspects de l'environnement qui va permettre une plus grande participation sociale de la personne. On considère que le handicap est avant tout l'organisation de la société. Si la société change pour la personne handicapée, elle se sentira moins handicapée. Voici quelques exemples d'aménagements : rampes, ascenseurs, accès aux personnes handicapées. Ici, ce n'est pas la personne qui est handicapée mais la société qui est handicapante.

Il existe un autre modèle qui découle du modèle social de Harris et Enfield (2003). C'est l'approche bio-psycho-sociale. Cette perspective a été d'abord pensée par le médecin - psychiatre Georges Libman Engel dans son article « *The need for a new medical model : a challenge for biomedicine* » (1977). Fougeyrollas (2017) reprend cette dernière sous le nom de Modèle de Développement Humain – Processus de Production du Handicap (MDH – PPH). Ce modèle prend en compte les dimensions biologiques, psychologiques et sociales de la personne. Il explique que le handicap se base sur l'interaction entre :

- Les facteurs personnels : ils sont caractérisés par l'âge, le sexe, la culture ainsi que l'état des aptitudes (capacités) et du système organique (corps).
- Les facteurs environnementaux : ils se définissent par l'environnement dans lequel évolue la personne. Ces facteurs prennent en compte les aspects sociaux (relations interpersonnelles et système dans lequel il vit) et physiques (situation géographique ou aménagement des territoires). Nous parlons de facilitateur quand l'environnement de l'individu favorise l'interaction entre les facteurs personnels et les habitudes de vie. Au contraire, nous parlons d'obstacles quand l'environnement gêne l'interaction entre les facteurs personnels et les habitudes de vie.
- Les habitudes de vie : elles se rapportent aux activités courantes auxquelles l'individu participe ainsi que le rôle social qu'il occupe. Si l'individu jouit entièrement des activités courantes et de son rôle social, celui-ci bénéficie d'une situation de participation sociale. Or, la situation de handicap se réfère à une diminution de l'élaboration des habitudes de vie (Réseau International sur le Processus de Production du Handicap [RIPPH], 2017).

La vision biopsychosociale s'intègre dans la conception de l'inclusion scolaire. C'est-à-dire que l'école s'adapte et réfléchit pour accueillir les enfants BEP. L'école pourrait accueillir tout le monde. La diversité des enfants est prise en compte. Il n'y aurait plus d'écoles spécialisées. Tout le monde aurait sa place à l'école ordinaire.

Pour arriver à la pédagogie de l'inclusion, les gens du terrain doivent être prêts aux efforts qu'il faut faire pour un renouvellement pédagogique qui concerne principalement la gestion des différences au sein d'une classe ordinaire. Afin que la nouvelle dimension pédagogique soit efficace, il faut avoir une planification et des interventions de qualité. De cette sorte, le système d'éducation pourra profiter de ces modifications pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves (Rousseau et al, 2006).

Actuellement, dans le canton de Fribourg, il y a un enseignement en commun entre les enfants BEP et les « normaux » dans une classe ordinaire. D'ailleurs, la loi scolaire stipule que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (LS 411.0.1, 2014). De plus, dans le règlement d'exécution de la nouvelle loi scolaire fribourgeoise art. 83 al. 1, il est spécifié que « Ils [les enseignants] différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur

enseignement accessible à tous les élèves». (RLS 411.0.11 2016). C'est pourquoi, nous pouvons parler d'une école intégrative à visée inclusive.

2.5.2 Les mesures de soutien

D'abord il faut savoir que les troubles dys_ sont des dysfonctionnements durables. Il est cependant possible, aujourd'hui, de contourner les problèmes et limiter les effets de ces troubles. Pouhet (2016) nous présente trois formes d'aménagements existants.

Rééducations et remédiations : le but est d'améliorer voire supprimer les symptômes. Nous visons la normalisation et nous approchons d'une « guérison ». Ici, c'est l'élève qui doit s'adapter et changer. Cette manière de penser et de faire reflète le modèle médical présenté par Harris et Enfield (2003) qui expliquent que le problème est la personne handicapée. La cause de l'incapacité provient de l'individu et est inscrite à l'intérieur de la personne. Nous essayons donc de rendre l'individu normal, de le soigner en donnant des médicaments ou la personne est assistée par divers professionnels et est mise dans des établissements spéciaux.

Adaptations de l'environnement : afin que le handicap soit diminué, nous adaptons ou modifions l'environnement qui entoure l'élève. L'adaptation pédagogique consiste à améliorer ou modifier les conditions d'apprentissage de l'enfant. Cette conception renvoie au modèle social qui remet en question les aspects de l'environnement permettant une plus grande participation sociale de la personne. Nous considérons que le handicap est avant tout du ressort de l'organisation de la société. Si la société change pour la personne handicapée, elle se sentira moins handicapée.

Palliatifs et contournements : c'est le principe de compensation. L'élève fait autrement pour avoir accès aux savoirs. Cette aide se rapporte à la pratique d'adaptation où l'enseignant met en place la compensation des désavantages.

Le Centre suisse de pédagogie spécialisé (CSPS, 2016) explique qu'afin de répondre au mieux aux besoins des enfants dysphasiques, l'enseignant doit adapter ses pratiques professionnelles. La pédagogie différenciée permet à l'élève de mieux surmonter ses difficultés et allège la charge cognitive qu'entraîne ce trouble.

Normalement, ces mesures pédagogiques devraient faire partie des pratiques quotidiennes d'un enseignant. Pour ce faire, l'enseignant a besoin de comprendre les difficultés liées à ce trouble et ainsi mettre en place les mesures adéquates pour l'élève.

D'après Pouhet (2011), l'enseignant a le devoir d'expliquer aux autres élèves les difficultés et les besoins de leur camarade dysphasique dans le but d'une bonne intégration dans la classe. Ce geste permettra d'éviter une éventuelle incompréhension lors de mesures particulières établies en faveur de l'élève en question. Il est également possible d'organiser un système de parrainage ainsi que de porter un regard positif sur l'enfant en valorisant, par exemple, ses qualités particulières. Ensuite, pour maintenir la motivation de l'élève, l'enseignant peut l'encourager à participer, même s'il doit mimer ou utiliser les gestes pour se faire comprendre. Il faut lui laisser le temps de s'exprimer, sans le corriger constamment. Concernant la communication, l'enseignant veille à avoir un contact visuel avec l'élève afin qu'il puisse bénéficier de certains indices non-verbaux. Lors des explications, il est nécessaire de parler lentement, en articulant et d'utiliser un vocabulaire simple. Il convient également de faire des phrases courtes et claires et utiliser des supports visuels ou des gestes. Pour s'assurer que le message soit bien passé, l'enseignant fait reformuler la consigne par l'élève avec ses propres mots. De plus, il doit porter une attention particulière sur la présentation des textes écrits pour faciliter la lecture. Les écrits doivent être sobres, suffisamment grands. Il est aussi possible de mettre des mots en évidence. Finalement, pour approcher l'apprentissage de la lecture, il existe des méthodes telles que Borel-Maisonny, qui peuvent être bénéfiques pour un élève dysphasique car les gestes sont favorisés. Ces différents moyens peuvent être discutés avec un thérapeute de façon à trouver la meilleure approche (ibid.).

Concernant ce que propose le canton de Fribourg sur les mesures de soutien, le site friportail (Portail pédagogique fribourgeois, mise à jour le 24 août 2017) présente des éléments pour compenser et soulager les troubles dysphasiques. Il est conseillé d'instaurer une routine dans l'organisation de la journée, dans la semaine et dans la présentation des exercices. De cette manière, l'enfant sait ce qu'il doit faire à tel moment et lorsqu'il y a un changement d'activité, il peut effacer ou tracer la tâche qui vient de se terminer. Le menu du jour peut être représenté avec des pictogrammes,

etc. Si nous relions ces aides présentées avec les axes proposés dans l'adaptation des pratiques d'individualisation de l'enseignement, ces soutiens s'intégreraient dans l'autonomie et la compréhension. Les éléments présentés ci-dessus sont également des aspects que Pouhet (2011) mentionne. Il est important que l'élève développe des stratégies d'apprentissage, notamment pour l'apprentissage d'une seconde langue, en lui proposant des fiches adaptées avec des images ou en utilisant des dictionnaires en ligne pour la prononciation (ibid.).

Il existe aussi d'autres moyens, tels que des aides informatisées (Portail pédagogique fribourgeois, mise à jour le 24 août 2017). En effet, nous retrouvons des applications sur tablettes (assistant Parole) ou sur iPad (LetMeTalk) qui permettent à l'enfant d'appuyer sur des icônes pour créer des phrases courtes. Une voix électronique lit ensuite la phrase. L'enfant peut aussi utiliser un ordinateur et si besoin, peut modifier les fiches, les exercices en les agrandissant et en espaçant les lignes pour rendre plus lisible grâce aux couleurs. Il existe également la synthèse vocale qui est un appareil permettant de transformer un texte écrit à l'oral. Ces idées s'intègrent dans les moyens augmentatifs qui diminuent l'effet de double tâche et agissent alors sur l'axe de l'autonomie. Une autre idée serait de partager un cloud avec l'enseignant dans lequel celui-ci met préalablement les documents de cours pour que l'élève puisse en prendre connaissance avant la leçon. Des jeux pour ordinateurs sont également proposés pour développer entre autres l'apprentissage de l'orthographe. Ces aides se rapportent à l'axe de l'autonomie. Nous pouvons également utiliser un dictionnaire orthographique qui permet à l'enfant de contrôler les mots et lire une définition simplifiée de ceux-ci. Il existe également une autre option qui est la vidéo. En effet, elle permet à l'enfant de revoir et d'écouter plusieurs fois une séquence. L'enfant peut également la ralentir. Les explications orales deviennent plus concrètes grâce aux gestes, aux indications, aux images, etc. Ces outils s'insèrent autant dans l'axe de l'autonomie que dans l'axe de la compréhension.

Le blog Aides Pédagogiques par l'Informatique (API, consulté le 19 janvier 2018) propose également une multitude d'outils. Il met à disposition des moyens pédagogiques qui facilitent les apprentissages dans un domaine. Ce site suggère des applications pour toutes sortes de tablettes, ordinateurs avec un guide

d'installation et d'utilisation. Le site soumet également des livres audios avec le degré Harmos pour les élèves dys_. Il donne des conseils pour les enseignants, les parents et l'entourage de l'enfant pour favoriser ses apprentissages et son développement. Il met aussi en lien des formations pour les enseignants et les parents concernant l'utilisation de ces outils informatiques.

2.5.3 Le principe de compensation des désavantages

Les compensations des désavantages sont des mesures individuelles dont les enfants ayant un trouble fonctionnel peuvent bénéficier. Elles sont établies dans le but de compenser les désavantages qu'engendrent le handicap (Obligatorische Schule - Scolarité Obligatoire [OSSO], mise à jour le 13 décembre 2017) et parvenir aux objectifs d'apprentissage dans les différentes disciplines comme les autres élèves (Rodi, soumis). Les compensations des désavantages doivent être adaptées pour chaque élève qui en bénéficie. Le CSPS (2016) explique que les mesures dépendent de la situation, du degré scolaire et de l'âge de l'élève. Nous retrouvons déjà plusieurs mesures dans certaines pratiques de différenciation telles que l'aménagement de la classe, l'adaptation du temps de travail ou la forme de travail. Cependant, il en existe d'autres comme du matériel spécifique (ordinateurs, logiciels), une assistance personnelle (enseignant(e)s spécialisé(e)s). Ces mesures sont également valables pour les évaluations sans qu'il y ait d'indications spécifiques dans le bulletin scolaire. Pour l'octroi des mesures de compensation des désavantages, l'élève doit être diagnostiqué et attesté par un spécialiste externe. Ainsi, les parents, avec le soutien de l'enseignant, remplissent le formulaire pour la demande. Il s'agit de la fiche 127A (OSSO, mise à jour le 13 décembre 2017).

Cette fiche demande les coordonnées de l'élève, de ses parents et la situation scolaire de l'élève. Un rapport du/des spécialistes est demandé, suivi du motif de la demande avec le diagnostic, la situation d'apprentissage, les aménagements déjà mis en place, si l'élève a des objectifs adaptés ou non. Plus bas, on y demande des exemples de mesures de compensation des désavantages proposés par les enseignants et les parents.

Après le dépôt de la demande, une analyse du cas sera faite pour déterminer l'octroi ou le refus des mesures de compensation des désavantages. Si la direction d'établissement accepte la demande, une planification des mesures de compensation des désavantages sera procédée et un réseau l'évaluera (Portail pédagogique fribourgeois, mise à jour 24 août 2017).

Nous pouvons donc remarquer que le canton propose quelques aides pour les enseignants ayant des élèves dysphasiques dans la classe. Ce ne sont pas toujours des éléments très concrets, mais il existe quelques pistes d'actions pour les élèves et les enseignants pour les soutenir. Il faut également relever que ces aides proposées touchent principalement les axes de l'autonomie et de la compréhension relevées dans la pratique d'adaptation.

Nous sommes maintenant au terme de la partie théorique de notre recherche. Cette section nous a permis de mettre en avant les éléments et les concepts dont nous avons besoin pour la suite du travail dans le cadre méthodologique. Nous présentons à présent notre procédure de recherche.

3 Cadre méthodologique

Nous avons choisi la méthode qualitative car elle nous semble plus adéquate pour notre travail de recherche. Nous préférons nous concentrer sur certaines thématiques et les détailler lors d'entretiens semi-directifs plutôt que recueillir des informations à grande échelle. L'entretien semi-directif permet également d'avoir un contact direct avec la population cible ainsi que de rebondir sur certains aspects à développer davantage.

Nous avons récolté les représentations et les besoins des enseignants sur les troubles dysphasiques. Il faut préciser que nous avons cherché des enseignants titulaires ayant eu une expérience avec un élève dysphasique en classe. Comme les dysphasies sont des troubles du langage peu rencontrés et peu connus, il n'est pas aisé de trouver des enseignants ayant eu un élève présentant ce type de trouble. En effet, Gérard (2004) explique que seulement 1 enfant sur 100 présenterait des troubles du langage oral.

Dans le but de préparer au mieux nos entretiens semi-directifs, nous avons construit un protocole d'entretien dans lequel nous avons formé des questions en lien avec notre cadre théorique ainsi que nos trois domaines d'intérêts suivants :

- Connaissances et représentations des enseignants sur les dysphasies
- Formes de mesures de compensations appliquées
- Besoins des enseignants dans les mesures compensatoires

Dans ces trois domaines, nous avons aussi préparé des questions de relance permettant de garder le fil rouge de l'entretien ainsi que de rediriger les interviewés si nécessaire. Avant de nous rendre aux entretiens, nous avons imaginé quelques réponses que les enseignants pourraient nous faire part, en formulant trois hypothèses :

1. Avoir connaissance des représentations des enseignants

Concernant les conceptions des enseignants face à ce trouble, nous supposons qu'ils sont conscients que c'est un trouble touchant le langage oral ou la compréhension selon le type de dysphasie. Nous pensons qu'avant d'avoir ce type d'élève en classe, ils ne connaissaient pas ce déficit. Ils définissent ce dernier uniquement par leur expérience vécue.

2. Formes de mesures de compensation appliquées

Selon les cas, nous pensons que les enseignants établissent principalement une différenciation au niveau des consignes (courtes, simples et touchant le visuel). En outre, ils leur laissent plus de temps dans les activités. Nous supposons également qu'auparavant un(e) enseignant(e) spécialisé(e) sortait principalement l'élève de la classe pour travailler individuellement. Mais de nos jours, les intervenants tels que les enseignant(e)s spécialisé(e)s ou un enseignant de classe de soutien/itinérant (ECS/I) restent de plus en plus en classe afin de favoriser l'intégration à visée inclusive.

3. Besoins des enseignants dans les mesures compensatoires

Nous imaginons que les enseignants manquent d'informations avant et pendant la prise en charge de cet enfant, et ne connaissent pas l'existence

des moyens à disposition. Ils aimeraient recevoir des idées et des pistes d'action pour répondre aux besoins de l'enfant. De plus, ils désireraient davantage de soutien en classe par une tierce personne.

3.1 Contexte et population

Afin d'avoir des données pour répondre à la problématique de notre recherche, nous avons, comme dit précédemment mené des entretiens semi-directifs. Cinq enseignants du canton de Fribourg ont été interviewés et chacun a eu une expérience avec au moins un enfant dysphasique en classe. Pour des raisons d'anonymat, les enseignants ont tous un numéro qui leur est attribué ainsi qu'un nom d'emprunt. Chaque élève ou autre intervenant cités lors des entretiens ont également reçu des prénoms d'emprunt. Le tableau ci-dessous présente nos différents entretiens avec le nombre d'années d'enseignement de chaque enseignant, le degré dans lequel l'élève dysphasique était/est dans la classe de l'enseignant ainsi que la donnée informant quand l'enfant était/est dans cette classe. Pour des motifs pratiques, le terme « enseignant » est utilisé au masculin dans notre travail.

Enseignants	Années d'enseignement	Degré d'enseignement	Année avec l'enfant dysphasique en classe
Enseignant n°1	23 ans	3H	Il y a 2 ans
Enseignant n°2	7 ans	4H/7H	1 an et cette année
Enseignant n°3	17 ans	3H	Il y a 3 ans
Enseignant n°4	12 ans	5H	Cette année
Enseignant n°5	33 ans	3H	Plus de 10 ans

Tableau 1: Informations sur les enseignants

Précisions :

L'enseignant n°2 a eu un élève l'année passée en 4H et a un autre élève cette année en 7H. L'élève de l'enseignant n°4 est le même que l'élève qui était en 4H l'année passée chez l'enseignant n°2. Nous avons gardé le même nom d'emprunt pour cet élève.

3.2 Codage

Afin de trier les données relatives à nos entretiens, nous avons commencé par relire nos transcriptions pour dégager certaines tendances entre les textes. Lors de ce tri, nos premières catégories ressortaient à travers les domaines d'intérêts (connaissances et représentations des enseignants sur les dysphasies, formes de mesures de compensation appliquées, besoins des enseignants dans les mesures compensatoires) ainsi que dans notre protocole d'entretien. De plus, nous avons extrait une nouvelle catégorie qui ressortait passablement durant nos entretiens. Il s'agit des symptômes et des conséquences de ces troubles spécifiques perçus par les enseignants. Pour finir, seize sous-thèmes ont découlé de nos quatre thématiques. Nous proposons ci-dessous, un tableau qui permet de visualiser de manière globale nos différentes catégories. Nous nous basons sur ce tableau pour présenter nos résultats et l'analyse des données.

Représentations	Symptômes et conséquences	Types de soutien et mesures compensatoires	Besoins
Définition	Langage oral	Informations et aides reçues avant l'accueil de l'enfant	Manques
Troubles associés	Organisation de la pensée	Intervenants	A modifier/refaire

Connaissances avant l'expérience	Apprentissages	Mesures : niveau différenciation	
Réactions/sentiments face à ce trouble	Fatigabilité	Mesures : niveau adaptation	
	Comportements	Actions infructueuses	

Tableau 2: Catégories pour l'analyse

4 Présentation des résultats

A travers ce chapitre, nous exposons les données qui nous semblent pertinentes et en lien avec les catégories présentées dans le chapitre précédent. Dans un premier temps, nous résumons les dires des enseignants. Dans un deuxième temps, nous présentons quelques exemples.

4.1 Représentations

Concernant les définitions données par les enseignants, nous pouvons remarquer que chacun d'eux évoque que c'est un trouble en rapport avec le langage oral.

E1 : « Alors, ce que j'en sais, c'est que c'est un trouble du langage oral, que c'est pas juste une histoire de prononciation, c'est quelque chose de plus complexe au niveau de l'acquisition du langage. »

E2 : « C'est un trouble du langage oral, si j'ai bien compris [rire]. »

Seul l'enseignant 2 a su énoncer un type de dysphasie tandis que les autres n'ont pas pu répondre à cette question. De plus, seul l'enseignant 3 relate le fait que les troubles spécifiques ne sont pas en lien avec les capacités cognitives de l'élève.

E2 : « Ces trucs phonologiques, là Pierre* l'année passée, je savais. Peut-être un truc phonologique-syntaxique, un truc du genre, mais...je me souviens plus. »

E3 : « C'est quelque chose qui était relativement handicapant et puis pas directement mis en lien avec ses capacités cognitives. »

Les enseignants 1 et 3 précisent que ces troubles sont durables. En outre, aucun enseignant n'aurait pu définir ce trouble avant leur expérience.

E1 : « C'est quelque chose qui va pas s'arrêter »

E3 : « C'était en fait en lui. C'était pas soignable, c'est quelque chose avec lequel il devait vivre, un trouble avec lequel il devait vivre et puis trouver les outils pour progresser. »

Les enseignants 4 et 5 comparent les troubles dysphasiques avec d'autres troubles dys_.

E4 : « Moi avant que je le rencontre et que j'ai eu plus de précision, j'assimilais ça pas mal avec la dyslexie. »

E5 : « J'en avais entendu parlé, mais quand on y est pas confronté, c'est vrai que je connais mieux la dyslexie ou les dyspraxies [rire]. »

Cependant seul l'enseignant 2 explicite qu'il existe des associations de troubles spécifiques.

E2 : « il peut avoir apparemment des troubles associés comme la dyslexie, j'ai appris »

Si nous nous focalisons sur les réactions et sentiments face à la nouvelle, nous pouvons principalement ressortir des questionnements et parfois des peurs.

E1 : « C'était plutôt des interrogations en me disant « ah ben tiens, je connais pas ça, comment on va faire pour gérer ça ? » ».

E4 : « un petit peu démuni, surtout que j'ai 25 élèves et je me disais « est-ce que j'aurai du soutien pour eux ? » pour lui enfin précisément. »

4.2 Symptômes et conséquences

En ce qui concerne le langage oral, nous pouvons remarquer que chaque élève a des difficultés propres. Selon les enseignants 1, 2, 3 et 4, les élèves ont plus de peine avec la formulation et la prononciation. Pour l'enseignant 5, c'est le vocabulaire qui manque.

E2 : « Donc vraiment de la peine [...] à me raconter des choses, du temps à faire ses phrases. »

E2 : « Et puis cette année, celui qui est en 7H, alors c'est beaucoup plus flagrant, déjà parce qu'il prononce mal. Audrey il dit « Augret ». Il y a vraiment un problème de prononciation. »

E3 : « il venait à mon bureau et m'avait dit : « eh quoi ? eh quoi ? » et puis je lui avait dit : « Ben dessine-moi le mot. » et puis voilà j'avais de la peine à voir le dessin. Et il m'avait dit : « pahaplui, pahapluie, pahute ». Et puis il parlait comme ça. »

E4 : « c'était la formulation ou l'expression vraiment qui l'embêtait. »

E5 : « c'était un vocabulaire très très pauvre. Et puis, il arrivait pas à ressortir les mots tout de suite. Il lui fallait chaque fois expliquer. Il m'expliquait ce qu'il voulait et on essayait de donner le mot exact. »

L'enseignant 1 dit que pour son élève, parler n'est pas un problème, même s'il a des difficultés à s'exprimer, il continue. Par contre, pour les enseignants 2 et 3, les élèves s'expriment très peu à l'oral.

E1 : « Mais il avait envie de parler par contre. Il avait toujours pas mal envie de raconter des choses. »

E2 : « Il s'exprime très peu à l'oral. »

E3 : « même dans des situations simples, agréables et faciles, il communiquait très peu. C'est assez surprenant. »

Les enseignants 2, 4 et 5 parlent des consignes et sont d'accords sur le fait que les élèves ont de la peine à les suivre.

E2 : « Et puis la compréhension orale des consignes, ça pouvait poser pas mal de problèmes. »

E4 : « et pis être assez présent quand-même au moment de la transmission de la consigne, surtout s'il y a une situation de stress où il la captera pas tellement »

L'organisation de la pensée est un élément sur lequel tous les enseignants sauf le 3 affirment que les élèves ont des difficultés.

E1 : « Quand il voulait raconter quelque chose, c'était compliqué d'organiser sa pensée, de raconter un événement que ce soit d'une manière chronologique et donc c'était assez confus quand il racontait quelque chose. »

E2 : « il lui fallait du temps pour me raconter quelque chose, pour mettre les idées dans l'ordre. »

Pour la fatigabilité en lien avec les doubles tâches et les efforts demandés aux élèves, les enseignants 1 et 4 s'entendent quant aux difficultés que rencontrent les élèves pour les gérer.

E1 : « il se fatiguait assez vite disons, il en avait vite marre, je pense que ça lui demandait tellement d'effort. »

E4 : « et pis au niveau de la fatigabilité, ça c'est quelque chose qui m'a fait prendre conscience que je devais vraiment être attentif »

Concernant le comportement perçu par les enseignants, nous pouvons observer que chaque élève réagit de manière différente. Pour les enseignants 2 et 3, les élèves deviennent plus ou moins agressifs ou se replient sur soi quand ils sont contrariés, tandis que l'élève de l'enseignant 1 commence à fabuler pour tenter de cacher ou atténuer les dysphasies.

E2 : « Il s'exprime très peu à l'oral. Du coup, il est facilement dans des conflits où il tape parce qu'il sait bêtement pas s'expliquer. »

E3 : « ils devaient dessiner. [...] Et lui il voulait pas, il voulait dessiner à la main. [...] Et comme je lui ai dit non et que je lui ai demandé de prendre son matériel et aidé. Dès que je suis parti, il s'est mis sous la table, s'est tourné, s'est mis en tailleur et a plus bougé. Et quand je suis allé discuter, il m'a plus parlé, il est devenu rouge, vraiment sanguin quoi, tendu. [...] Ça ça s'est reproduit plusieurs fois, à la gym par exemple lorsque c'est moi qui faisais les groupes. »

E1 : « pour camoufler un petit peu, cet enfant il avait tendance à fabuler. Il racontait son truc pis tout à coup ça partait dans des trucs. Il se faisait des délires. »

Les enseignants 2, 3, 4 et 5 mettent en avant que leur élève dysphasique avait des facilités en mathématiques.

E4 : « Après, oui quand même, parce qu'alors les maths, il sera beaucoup plus souvent en situation de réussite, vraiment, on sent qu'il est meneur, leader et pis dans son attitude, je dirais, dans les travaux de groupes ou l'approche de la langue, [...]. Les maths, je le sens très souvent hyper motivé »

E5 : « Vu que c'était un enfant qui était vraiment bon en mathématiques »

4.3 Types de soutien et mesures compensatoires

Concernant les renseignements reçus, nous remarquons que tous les enseignants ont pensé à demander des informations auprès des logopédistes. Les enseignants 1, 2 et 4 ont également échangé avec l'enseignant de l'année précédente. L'enseignant 3 n'a cependant appris que plus tard, lors d'un entretien avec les parents, qu'il avait un élève dysphasique.

E1 : « la logopédiste elle m'avait donné un dossier sur la dysphasie, elle m'avait aidée un petit peu à ce niveau-là »

E4 : « D'abord par l'enseignante qui m'a transmis *Pierre. Et encore plus précisément avec la logopédiste. »

E3 : « Et le moment où ça m'a frappé, c'est lors de l'entretien que j'ai eu avec les parents, où les parents m'ont dit : « Il faut savoir, cet enfant est dysphasique.» »

Les enseignants 1, 3 et 5 ont précisé qu'ils se sont renseignés davantage.

E3 : « on nous donne pas beaucoup d'informations quoi. Il faut s'informer, sur friportail, on trouve des documents qui expliquent ce que c'est la dysphasie, on peut aller lire sur internet, on peut aller voir chez un enseignant, enfin on peut aller demander à la logopédiste, c'est ce que j'ai fait, pour m'expliquer ce que c'était précisément. »

E5 : « Après on va chercher. On va chercher des livres, on parle avec la logo, l'enseignante spécialisée. »

A propos des intervenants, tous les élèves dysphasiques étaient suivis par une logopédiste, certaines étaient indépendantes, d'autres travaillaient dans l'établissement. Certains élèves bénéficiaient encore d'autres spécialistes tels qu'un psychomotricien ou enseignant spécialisé.

E2 : « Leo, qui est en 7H maintenant il a la logo scolaire. Mais il sort de la classe»

E5 : « il était dans une sorte de programme d'intégration. Donc c'est-à-dire qu'il a commencé avec une enseignante spécialisée avec le maximum d'unités. Il était suivi en logo et en psychomotricité. »

Les enseignants 1, 2 et 3 disent avoir collaboré avec la logopédiste de l'école et avoir reçu des conseils de celle-ci. L'enseignant 4 a parlé avec la logopédiste privée qui lui a fait part du formulaire des compensations des désavantages. L'enseignant 5 a collaboré avec un enseignant spécialisé présent en classe.

E3 : « Non, enfin, la logopédiste m'a proposé quelques petites choses oui. Déjà elle m'expliquait ce qu'elle faisait avec lui, donc ça c'était intéressant. Ça m'aidait aussi à comprendre des subtilités »

E5 : « ouaip on collaborait beaucoup, savoir ce qu'on faisait, ce qui allait être fait, où lui en était, ce que moi je pouvais lui demander en classe. Donc c'est vrai qu'on échangeait chaque fois avant ou après. Ça, ça prend un petit peu de temps si on veut vraiment le suivre. »

En ce qui concerne les mesures mises en place par les enseignants, beaucoup d'éléments se rejoignent. D'abord, les enseignants 2, 4 et 5 ont relevé la façon de donner les consignes. Ils veillent à faire des phrases courtes et simples.

E4 : « Ce qui est des longues consignes orales, alors ça c'est très difficile pour lui de les capter. »

E5 : « Alors moi j'attirais chaque fois le regard. Déjà juste pour qu'il se dise « Attention consigne ! » [...] Et puis je lui faisais reformuler la consigne. Donc finalement ça aidait aussi les autres [rire]. »

Tous les enseignants mentionnent l'utilisation ou la variation des supports visuels.

E2 : « Alors ce que j'ai eu cette année, mais c'est pas à cause de cet élève-là. Mais j'ai pas mal réclamé notamment à cause de Pierre l'année passée. C'est une visualiseuse et un beamer »

E4 : « Par contre dans l'apprentissage, il y a peu de choses, à part le support visuel mais avec toute la classe [...] On a une visualiseuse donc j'essaie vraiment de favoriser ça. »

Les enseignants 1 et 5 utilisent les gestes et l'enseignant 2 parle aussi des mimes notamment dans les langues étrangères. Le parrainage, la dictée à l'adulte et les pictogrammes sont également évoqués plusieurs fois.

E5 : « Moi j'utilisais la méthode gestuelle à l'époque. Je pense que ça l'a aussi aidé. »

E2 : « Encore une fois pas que pour lui, mais j'estime que lui il peut en profiter plus que les autres. Donc oui on m'a dit d'être beaucoup plus visuelle, oui mimer. »

E2 : « Un temps j'avais aussi des copains à lui qui faisaient ses assistants »

E4 : « Donc on est passé à la dictée à l'adulte et là, j'ai pu vraiment voir que c'était très riche dans sa tête. »

E5 : « J'ai cheminé avec lui, donc quand je voyais qu'il fallait plus de temps, je lui donnais plus de temps. S'il fallait des petits pictos, je mettais des petits pictos, s'il fallait des images...voilà je m'adaptais. »

Dans le but d'alléger ou de réduire la fatigabilité, les enseignants 1, 3, et 4 expliquent qu'ils diminuent, modifient ou divisent parfois les exercices. En d'autres termes, ils les adaptent. L'enseignant 3 spécifie l'adaptation pour les devoirs.

E1 : « des petites choses qui permettaient de... qui s'épuise pas et puis finalement, essayer de lui alléger 2-3 choses [...] puis après de dire « ça je

lâche un petit peu, c'est peut-être moins important à ce moment-là » donc c'était des allègements dans ce sens-là. »

E4 : « Dans la durée aussi, si on se rend compte que la concentration ne va plus. C'est que ça demande un immense coût cognitif de faire tout ça, donc être conscient de ça pis dire « on morcèle et ça on fait un peu plus tard » »

E3 : « c'est que j'ai différencié les devoirs, donc il avait pas les mêmes devoirs que les autres. Il avait beaucoup de devoirs avec les étiquettes, placer les étiquettes, moins d'écrit »

Ce même enseignant relève aussi qu'il mettait les qualités de son élève en avant quand il en avait l'occasion.

E3 : « Il était un peu renforcé dans des situations où il pouvait se mettre en avant. Donc j'ai essayé de le mettre en valeur, face aux autres élèves, principalement en maths. »

Aucun des élèves dysphasiques concernés n'avait d'objectifs personnalisés.

E2 : « comme les objectifs sont les mêmes, c'est clair que quand j'évalue l'oral en anglais, en allemand, je suis obligée de le considérer plus ou moins comme les autres. [...] Donc ça c'est clair que je peux pas être complètement objective. »

E5 : « Il faisait les mêmes évaluations. Il avait plus de temps et il avait l'aide de l'enseignante en tout cas en 1ère primaire »

4.4 Besoins

En ce qui concerne les manques constatés par les enseignants, ils sont très variables. Les enseignants 1 et 3 trouvent qu'un enseignant spécialisé ou d'appui seraient bénéfiques pour l'élève et le reste de la classe et pour recevoir des conseils, des astuces, etc..

E1 : « avoir un enseignant [spécialisé], qui soit dans la classe à un certain moment où on fait un certain type d'apprentissage ou comme ça et puis dire et ben voilà, elle essaie d'organiser cet apprentissage pour lui, [...] de nous apprendre aussi une manière de faire différente, de proposer autre chose, d'essayer autre chose, ce serait utile. »

E3 : « Ce serait intéressant de soulager 2 unités par semaine peut-être ou comme ça, avec un enseignant d'appui qui n'est pas spécialement une enseignante spécialisée mais auxquelles on pourrait donner cet élève enfin, plus d'autres même, mais pour travailler, pour décharger la classe. »

Les enseignants 2, 3, 4 et 5 trouvent que le matériel doit être modifié, donc avoir plus de supports spéciaux pour les élèves dysphasiques ou avoir en classe des objets tels qu'une visualiseuse ou des tablettes pourraient être favorables pour les apprentissages.

E2 : « Du soutien en tant que tel non, mais peut-être du matériel. Clairement, je pense qu'une visualiseuse ou un truc du genre, c'est vraiment utile. »

E2 : « Je serais curieuse de voir comment une tablette serait exploitable en classe. Je sais pas si c'est utile ou pas. »

E3 : « Il y a des logiciels qui sont pertinents, qui peuvent être installés sur un ordinateur, pis peut être mis sur un portable »

E4 : « il faudrait peut-être vraiment axer sur du support visuel, à tel moment la visualiseuse ou une liseuse . »

E5 : « Maintenant on a la chance, on a les tablettes [rire] donc j'utiliserais plus ça...avant il y avait pas donc.... c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qu'on peut avoir...travailler sur l'iPad et puis voilà. »

Un aspect également présent dans les réflexions des enseignants 1, 2, 3 et 5, est le fait qu'ils n'ont souvent pas assez de temps pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers car il y a les autres élèves qui demandent aussi du travail.

E2 : « les dysphasiques, ils ont peu d'outils fournis par leur logo et c'est vrai qu'avec une classe de 18, 20, 25 de mettre en place des outils individualisés, puis les utiliser après c'est long et peu réaliste parce qu'il y a les autres. »

E5 : « On a pas assez de temps pour ces enfants. Si on prend le temps, on arrive pas à être présent pour les autres et puis c'est pas juste. »

Pour les éléments à modifier ou à refaire, les enseignants 1, 2 et 4 sont d'accords pour favoriser le visuel plutôt que l'auditif avec ces élèves en utilisant par exemple des pictogrammes, une visualiseuse, etc..

E1 : « favoriser aussi du visuel et pas forcément de l'auditif parce que c'est pas toujours le meilleur canal »

E2 : « Chez des plus petits, je pense que j'utiliserais plus d'images, des pictogrammes et ce genre de choses. »

Pour l'enseignant 3, il devrait avoir un meilleur suivi de l'élève entre les différents acteurs, c'est-à-dire entre les enseignants actuels et les précédents, entre l'enseignant titulaire et les parents, la logopédiste et/ou l'enseignant spécialisé, et dans son cas avec l'hôpital.

E3 : « il y aurait le fait d'avoir un suivi sur les dossiers des enfants. [...] Mais c'est vrai que c'est important d'avoir au moins les dossiers, soit de l'hôpital, soit les diagnostics enfin etc. Et pis je me rends compte que, généralement il passe, mais il y a pas toujours un suivi parfait. »

L'enseignant 2 se pose la question s'il faut adapter les objectifs dans les langues étrangères.

E2 : « Chez les plus grands, pour l'instant, je suis toujours pas [rire] au clair parce que c'est encore en cours. Mais sur tout ce qui est objectifs adaptés dans les langues étrangères. »

L'enseignant 4 explique qu'il serait beaucoup plus présent, proche et attentif dès le départ avec un élève dysphasique.

E4 : « je pense qu'au moment où de l'analyse a priori d'une activité où on sait que ça va être chargé cognitivement, je pense que j'aurais déjà été simplement un peu plus proche physiquement ou pour le rassurer, je pense que chez lui ça, ça fait beaucoup »

Pour finir, l'enseignant 5 serait intéressé par une formation continue en lien avec les dysphasies.

E5 : « je suivrais peut-être une formation plus axée là-dessus. Ça c'est sûr. »

5 Discussion des résultats

Après avoir présenté les résultats, nous allons établir des liens entre nos données récoltées lors des entretiens et le cadre théorique. Il faut savoir que nous avons également ressorti chez les enseignants des tendances non-évoquées dans la partie théorique. Dans les informations recueillies pendant les interviews, nous ressortons des similitudes ainsi que des divergences. Comme nous avons organisé cinq entretiens, nous sommes conscients qu'avec cette analyse, nous ne pouvons pas nous permettre de généraliser nos constatations pour tous les enseignants ayant eu un élève dysphasique en classe. Dans ce chapitre, nous nous basons sur la même structure que le précédent. Nous abordons les sous-catégories qui nous semblent les plus pertinentes et intéressantes à développer. Les moins traitées sont comprises dans les autres.

5.1 Représentations

Malgré le fait que la majorité des enseignants ont spécifié avoir eu recours à des documents reçus par la logopédiste ou autres, ils n'ont pas de définitions émanant des théories. Leurs définitions se basent essentiellement sur leurs vécus avec ces élèves en classe étant donné que la majorité n'avait presque pas de connaissances sur les troubles dysphasiques avant l'expérience. De ce fait, chaque enseignant a

une représentation diverse sachant que tous les enfants présentent des profils différents des dysphasies (Bock, 2017). Nous remarquons tout de même que les définitions données restent superficielles. En effet, tous les enseignants évoquent que c'est un trouble en lien avec le langage oral, mais personne ne ressort que ce sont des dysfonctionnements des fonctions cognitives et des troubles cognitifs spécifiques (CNSA, 2014). Ces troubles spécifiques ne touchent pas le fonctionnement cognitif global, c'est-à-dire l'intelligence (ibid.). Cette affirmation n'a été soulignée que par l'enseignant 3. La majorité des enseignants a néanmoins mentionné que leurs élèves ont de bonnes capacités en mathématiques. Cela sous-entend qu'ils sont conscients que ces troubles spécifiques ne touchent pas les capacités cognitives. Seul l'enseignant 2 a su mettre un nom sur le type de dysphasie mais n'a pas pu en expliquer davantage.

Il peut y avoir des confusions chez les enseignants 4 et 5 étant donné qu'ils reconnaissent comparer les dysphasies avec d'autres troubles dys_ plus connus. Pouhet (2016) précise qu'en plus d'une dysphasie, un enfant peut présenter d'autres troubles spécifiques comme une dyslexie. Une combinaison de plusieurs troubles dys_ est appelée multidys_ ou troubles associés. Cette donnée évoquée par l'enseignant 2 révèle qu'il est conscient de l'existence d'associations de troubles.

L'enseignant 1 est conscient que les troubles spécifiques sont durables. L'enseignant 3 l'évoque également, cependant il utilise le terme « soignable » qui renvoie à une représentation d'une maladie. Ainsi, de Weck et Marro (2010) stipulent que « la plupart des maladies guérissent grâce à des traitements médicaux et/ou des interventions chirurgicales ». Or, les troubles spécifiques sont durables, et ne peuvent être « guéris », donc ce ne sont en aucun cas des maladies.

Après quelques questionnements et craintes de la part des enseignants, ces derniers se sont renseignés auprès des logopédistes pour acquérir plus de connaissances sur le sujet. A contrario, l'enseignant 3 était plutôt rassuré en apprenant la nouvelle car il n'a été informé que plus tard par les parents. Certains, comme l'enseignant 5, ont notamment lu des textes sur ce thème pour en savoir davantage. A travers cette explication, nous pouvons en déduire que ce sont les enseignants qui doivent faire les démarches pour en connaître davantage.

Pour résumer, les définitions des enseignants s'appuient sur leur expérience et ces derniers ne relèvent que peu d'éléments théoriques. Nous remarquons un flou dans les conceptions des enseignants dû aux comparaisons avec d'autres troubles dys_. Nous pensons cependant qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un bagage théorique conséquent. Ce qui importe le plus, c'est d'être capable de mettre en place les mesures adéquates qui répondent aux difficultés propres à l'élève puisqu'il existe différentes manières d'être dysphasique. Nous pouvons imaginer qu'il est normal d'avoir des craintes et questionnements au début car la prévalence de ces dysfonctionnements reste peu élevée. Par la suite, chaque enseignant s'est renseigné auprès des logopédistes et autres.

5.2 Symptômes et conséquences

D'après les descriptions des élèves par les enseignants, nous constatons que la majorité des enfants ont des difficultés plus ou moins similaires. Cependant, dues à l'intensité variable des troubles et aux différences interindividuelles, les conséquences sont diverses. En effet, tous les enseignants excepté le 5 parlaient de problèmes de prononciation et de formulation. Ces informations ne nous permettent pas de nous diriger vers un type de dysphasie précis car elles restent vagues. Nous pouvons tout de même déduire que ce sont plutôt des dysphasies expressives étant donné qu'elles touchent la formulation. L'enseignant 5 nous spécifie néanmoins que son élève peinait à trouver ses mots. Ceci nous fait penser à une dysphasie mnésique selon la classification de Gérard (1993) qui définit ce type principalement par un « manque de mot ». Ne connaissant pas et n'ayant pas pris tous les facteurs en considération, cette interprétation ne peut toutefois pas être confirmée.

Concernant les conséquences, Pouhet (2011) indique que, dû à ses troubles du langage oral, l'enfant parle peu. Cette déclaration a été également énoncée par les enseignants 2 et 3. L'enseignant 1 raconte pourtant que les troubles de son élève ne l'empêchaient pas de s'exprimer pour autant. Nous nous interrogeons si cette indication ne serait pas en lien avec la personnalité de l'enfant. Ainsi, pour cet enfant, ses troubles ne sont probablement pas des obstacles pour communiquer. Dans le cadre théorique, la difficulté d'intégrer les consignes orales est évoquée. Les enfants présentant notamment des troubles dysphasiques de types réceptifs, peinent à

suivre les consignes orales si elles ne sont pas courtes, simples et exemplifiées avec du visuel (ibid.). Dans le contexte scolaire, cette difficulté est également présente dans les dysphasies expressives, ceci étant dû à la fatigabilité provoquée par le traitement du matériel verbal. Certains enseignants tels que les 2, 4 et 5 relèvent cette problématique et en sont conscients. L'enseignant 4 ajoute que, lors des évaluations, l'élève, en situation de stress, a tendance à saturer au moment de la transmission de la consigne. Cette difficulté liée à la consigne peut être également mise en relation avec la situation de double tâche. Le fait de devoir suivre des consignes orales demande à l'enfant, non seulement d'assimiler les informations, et en plus de les comprendre. Ce processus n'est pas automatisé chez l'enfant dysphasique ce qui entraîne plus de fatigue et des difficultés à s'organiser (Pouhet et Cerisier-Pouhet, 2015). Les enseignants ne l'explicitent pas telle quelle, mais témoignent de la fatigabilité que la double tâche engendre comme le CSPS (2016) le relève. Quatre enseignants sur cinq constatent que lorsque les élèves tentaient de s'exprimer, il leur était compliqué de mettre les idées dans l'ordre et d'organiser leur pensée. Nous pensons que cela est également une conséquence de la double tâche (Pouhet et Cerisier-Pouhet, 2015). De Weck et Marro (2010) précisent que les difficultés de planification du discours sont des symptômes durables des dysphasies. En effet, même si la pensée est bien organisée, les opérations de production perturbent la formulation. Ces symptômes s'intitulent troubles discursifs.

En ce qui concerne le comportement des élèves perçus par les enseignants dû à leurs troubles spécifiques, nous pouvons remarquer qu'ils divergent. En effet, l'enseignant 2 mentionne à plusieurs reprises que son élève « est facilement dans des conflits où il tape parce qu'il sait bêtement pas s'expliquer ». Cette situation renvoie au développement social de l'enfant. Pouhet (2011) affirme que, dû aux difficultés à s'exprimer verbalement, l'enfant rencontre des frustrations qui peuvent l'amener à devenir violent. L'enseignant 3 avance une autre forme de comportement que Pouhet (2011) évoque également. Il s'agit du repli sur soi. L'élève de cet enseignant a intériorisé sa colère sans bouger et en gardant le silence. L'élève de l'enseignant 1, quant à lui, avait tendance à fabuler en racontant des histoires à ses camarades. Ceci nous fait penser aux troubles psycholinguistiques que l'enfant peut présenter (Gérard, 1993). L'élève peut parfois être incohérent dans ses discours.

En résumé, malgré que les symptômes paraissent plus ou moins similaires, les conséquences, elles, sont dissemblables. Nous remarquons que les troubles spécifiques influencent la communication de l'enfant, mais il arrive que la personnalité de l'enfant l'emporte. En outre, nous nous rendons compte que la double tâche est une conséquence commune présente chez les personnes ayant des troubles dys_. Celle-ci engendre ensuite d'autres conséquences spécifiques liées aux troubles dysphasiques. Concernant le comportement de l'enfant dû aux troubles, nous pouvons constater qu'il correspond clairement aux propos de Pouhet (2011). En effet, des formes de violence ainsi que le repli sur soi ont été plusieurs fois énoncés.

5.3 Types de soutien et mesures compensatoires

Lors du tri de données des entretiens, nous nous sommes rendu compte de deux tendances qui ont émergé dans les types de soutien. La première se rapporte à un soutien pour l'enseignant et la seconde, à un soutien pour l'élève. En d'autres termes, si l'enseignant bénéficie de conseils, de renseignements et d'astuces qui répondent à ses questionnements, ses mesures de soutien seront plus réfléchies et pertinentes. Nous avons réalisé que, dans tous les entretiens, ce sont les enseignants qui ont dû faire les premières démarches pour répondre à leurs questionnements. En effet, ils se sont tous automatiquement tournés vers un(e) logopédiste. Certains se sont renseignés chez l'enseignant de l'année précédente et d'autres se sont davantage informés avec des documents écrits. L'enseignant 3 évoque aussi la possibilité de se renseigner sur le site friportail, or personne ne l'a fait.

Les principaux spécialistes intervenus sont des logopédistes. Nous avons constaté que, bien qu'ils soient principalement présents pour l'élève, ils peuvent aussi être un soutien pour l'enseignant. En effet, la majorité d'entre eux disent avoir reçu des conseils et des astuces de la part de ces intervenants. Nous avons toutefois été étonnés qu'il n'y ait eu qu'un seul enseignant spécialisé parmi les cinq professeurs interviewés. De plus, cet enseignant spécialisé est intervenu en classe dans la plus ancienne de nos situations, c'est-à-dire, il y a une dizaine d'années. Quant aux quatre autres enseignants, aucun n'a bénéficié de ce même type d'appui. Nous

pensions que les situations seraient inversées du fait qu'aujourd'hui, avec l'idée de l'intégration scolaire, les enseignants spécialisés interviennent plus régulièrement en classe en collaborant avec l'enseignant titulaire. Cette interprétation se base sur le règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS 411.0.11, 2016) qui stipule que les élèves présentant un trouble spécifique d'apprentissage peuvent bénéficier d'une mesure d'aide ordinaire (MAO) de pédagogie spécialisée, art. 86 b). Par ailleurs, la Loi Scolaire (LS 411.0.1, 2014) spécifie que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives ». C'est pourquoi, nous nous attendions à avoir plus d'intervenants de type ECS/I en classe.

A propos des soutiens pour l'élève, il est apparu que dans les pratiques d'individualisation de l'enseignement ce sont principalement la différenciation et l'adaptation qui sont ressorties. Tous les enseignants ont intégré la différenciation dans leurs pratiques. Toutes les démarches mises en place par les enseignants interrogés peuvent aussi se rapporter à une pratique d'adaptation. La consigne est l'élément le plus relevé dans les entretiens. Ils ont tous porté une attention particulière lors de celle-ci en essayant de faire des phrases courtes et simples. L'utilisation de supports visuels, les gestes, la reformulation, les pictogrammes ainsi que le système de parrainage ont également été soulevés. Toutes ces pratiques s'intègrent dans l'axe de la compréhension proposé par Rodi (soumis) qui permet d'aider et améliorer l'autonomie de l'élève. Les enseignants 1 et 5 parlent de l'utilisation de la méthode gestuelle pour l'apprentissage de la lecture. L'enseignant 1 précise qu'il utilise la méthode Borel-Maisonny que Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) proposent également. L'enseignant 3 raconte qu'il utilisait « un logiciel pour permettre d'écrire plus grand, de changer les tailles et les couleurs ». Ces outils s'insèrent dans l'axe de l'autonomie qui permet à l'élève d'être plus indépendant dans les tâches quotidiennes et scolaires (Rodi, soumis). L'axe fonctionnel permet principalement à l'élève de communiquer les connaissances qu'il a réellement en adaptant le travail afin qu'il se sente moins fatigué et moins en situation de stress. La dictée à l'adulte ainsi que la diminution de travail citées par plusieurs enseignants se rapportent à cet axe. L'enseignant 4 nous montre d'ailleurs qu'il est conscient que son élève a des idées riches, mais peine à les transmettre. C'est pourquoi la dictée à l'adulte est ici un bon moyen pour mettre des mots sur ses connaissances réelles. Dans le but de réduire la fatigabilité, la majorité des enseignants allège le travail de

différentes manières. Ils disent diminuer, modifier ou morceler les exercices étant donné que les élèves présentant des troubles spécifiques du langage prennent plus de temps à traiter les informations. L'enseignant 3 applique cette pratique aussi pour les devoirs. Ce type de soutien se rapporte à l'axe temporel (ibid.). Avec du recul, nous pouvons constater que les enseignants mettent en place des pratiques touchant les quatre axes. Cependant, les conseils que nous retrouvons sur certains sites comme friportail ou API, n'apparaissent que peu chez les enseignants interviewés. De plus, ces aides proposées ne concernent que l'axe de l'autonomie et de la compréhension.

En ce qui concerne les mesures de compensation des désavantages, il faut savoir qu'elles n'existent que depuis peu de temps. Seul l'enseignant 4 nous en fait part. Nous pouvons tout de même relever qu'une grande partie des mesures mises en place par les enseignants peuvent s'intégrer dans les mesures de compensation des désavantages, mais ils n'en sont pas forcément conscients.

Pour synthétiser, nous avons remarqué qu'il existe deux tendances qui ont émergées dans les soutiens. La première, se rapportant à l'enseignant, s'agit des renseignements et astuces reçus principalement des logopédistes. La seconde se rapporte à l'élève. Les principaux intervenants sont des logopédistes contrairement à nos attentes qui se tournaient plutôt vers les enseignants spécialisés. Concernant les soutiens mis en œuvre pour les élèves dysphasiques, la consigne est le premier élément sur lequel tous les enseignants s'entendent. Ils ont rapidement compris qu'il fallait toucher un autre canal que l'ouïe. De manière générale, les enseignants traitent tous les axes présentés dans la pratique d'adaptation. Certaines des pratiques adoptées s'insèrent dans les mesures des compensations des désavantages même si les enseignants n'en n'étaient pas forcément conscients car elles n'étaient pas encore instaurées.

5.4 Besoins

Globalement, nous avons remarqué que les besoins des enseignants varient. Cette constatation vient probablement du fait que chaque enfant présentant des troubles dysphasiques a des symptômes propres selon la gravité des troubles (Rodi, soumis).

Il faut également savoir que les besoins peuvent varier selon la manière qu'ont les enseignants de travailler.

Trois enseignants expriment leurs besoins d'être davantage soutenus en classe, notamment pour avoir un point de vue différent et partager les responsabilités. Dans le cadre des mesures d'aides ordinaires (MAO), il est possible, selon le principe de proportionnalité de solliciter un enseignant spécialisé afin de répondre aux besoins de l'élève, de la classe et de l'enseignant titulaire (OSSO, 2017). Ayant des cas différents, certains enseignants ne ressentent pas le besoin d'avoir un intervenant en classe.

En ce qui concerne les outils à disposition, la majorité des enseignants mentionnent le besoin d'avoir plus de technologie en classe. Les enseignants 2 et 4 ont eu la possibilité d'installer une visualiseuse et un beamer en classe pour l'élève dysphasique. Finalement toute la classe a pu en bénéficier. Ces enseignants ont également fait une demande pour disposer d'une tablette pour l'élève en question, mais cela ne s'est pas réalisé. L'enseignant 3 évoque d'autres moyens technologiques tels que l'ordinateur et des logiciels spécialement conçus pour les enfants présentant des troubles spécifiques. Ces outils se rapportent à certains dispositifs que le canton propose. Le site friportail (Portail pédagogique fribourgeois, mise à jour le 24 août 2017) suggère des éléments pour compenser et soulager les troubles dysphasiques. Par exemple, il met en avant des applications sur tablettes, des programmes sur l'ordinateur qui permettent à l'élève de modifier la forme de l'exercice, des jeux en lien avec l'apprentissage de l'orthographe, etc.. En prenant du recul, nous réalisons d'une part que les enseignants ressentent un réel besoin d'avoir des outils informatiques et d'autre part qu'ils n'ont pas connaissance de tous les programmes existants pour les enfants dysphasiques. Cela démontre que les enseignants ignorent en partie ce qui existe et ce qui est à disposition. L'enseignant 2 évoque les grandes difficultés de son élève de 7H pour les langues étrangères. En effet, il se pose la question s'il était possible d'adapter les objectifs dans ces matières surtout pour la suite et le cycle 3. Le CSPS (2016) explique que l'enfant est comme en situation d'apprentissage d'une langue seconde avec sa langue maternelle. Pouhet (2016, p.103) ajoute que « les personnes dysphasiques, dont une grande partie conservera une maîtrise difficile de leur langue maternelle, risquent, pour la

très grande majorité d'entre elles, d'avoir un accès très compliqué à une autre langue vivante. ». Il est donc concevable pour un enseignant de s'inquiéter des objectifs de ces disciplines pour un élève dysphasique. Cependant, si nous imaginons modifier les objectifs, nous ne sommes plus au niveau de l'adaptation, mais nous nous retrouvons dans la modification (Leroux et Paré, 2016). Cette idée ne rentrerait donc pas dans les mesures de compensation des désavantages.

Nous exposons, à présent, les points qui nous semblent intéressants et pertinents, relevés par les enseignants. Tout d'abord, la majorité disent que favoriser le visuel plutôt que l'auditif semble plus efficace. Ensuite, l'enseignant 4 mentionne l'importance d'avoir une certaine proximité avec l'élève afin qu'il se sente plus confiant et en sécurité. Quant à l'enseignant 3, il propose de tenir un dossier de suivi permettant d'avoir un fil rouge dans la durée entre les différents acteurs accompagnant l'enfant. Il serait effectivement possible d'introduire cette idée dans un projet de mesures compensatoires dans lequel la communication assurerait la continuité. La collaboration interdisciplinaire permettrait aussi d'adapter le projet aux besoins de l'enfant. Enfin, l'enseignant 5 suggère la possibilité de participer à des formations continues sur les élèves présentant des troubles spécifiques.

Pour conclure, il faut prendre en compte que les besoins des enseignants sont différents selon les troubles dysphasiques de l'enfant ainsi que leurs intensités. Avoir un intervenant en classe pour soutenir l'élève et pour alléger le travail de l'enseignant, a été ressorti plusieurs fois, mais tous les enseignants ne l'approuvent pas. De plus, nous remarquons clairement que les enseignants ont besoin davantage de technologie en classe, notamment pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. Par exemple, la demande d'une visualiseuse s'est avérée utile. L'existence de différents logiciels, programmes et applications semble encore mal connue par les enseignants. La question des objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère chez un élève dysphasique a également été évoquée par un enseignant. Il faut cependant savoir que la révision des objectifs changerait le niveau des pratiques d'enseignement de l'adaptation à la modification.

6 Critiques de notre recherche

Concernant les limites de notre travail de recherche, nous nous sommes rapidement rendu compte, lors de la présentation des résultats, que notre protocole d'entretien ne traite pas suffisamment les mesures compensatoires. En effet, nous n'avons que peu d'informations de la part des enseignants sur ce sujet. Nous expliquons cela par le fait que les enseignants n'ont pas reçu suffisamment d'informations. Toutefois, il faut savoir que les projets de compensation des désavantages n'existent que depuis peu. Il aurait été certainement plus judicieux d'effectuer un tel travail une fois que ce concept sera plus ancré et connu sur le terrain. De cette sorte, nous aurions pu recueillir davantage de points de vue et de renseignements. Il nous était également difficile d'analyser les symptômes décrits par les enseignants car nous ne connaissions pas tous les facteurs liés à l'enfant. Dans l'idéal, il aurait fallu analyser tous les facteurs en les intégrant dans une vision biopsychosociale.

Quant aux forces de ce travail de recherche, nous avons récolté des informations qui nous paraissent pertinentes pour notre analyse. De plus, nous sommes satisfaits d'avoir trouvé cinq enseignants ayant eu l'expérience d'un élève dysphasique. Cependant, nous restons conscients que nous ne pouvons pas généraliser nos interprétations avec ce nombre d'enseignants étant donné qu'il existe une grande variété de troubles dysphasiques.

Notre travail permet de souligner les mesures évoquées dans les écrits pour les comparer à celles ressorties sur le terrain. Nous avons pu mettre en évidence le manque d'informations et les besoins des enseignants lorsqu'ils ont un élève dysphasique en classe. Ce travail permet aux enseignants de recueillir des renseignements quant à la définition des dysphasies, des difficultés rencontrées en classe dues aux troubles ainsi que différentes pistes d'action imaginables. Pour aller plus loin, nous proposerions des formations continues sur les troubles spécifiques du langage dans lesquelles les enseignants sont informés des divers outils, sites et projets de mesures de compensation des désavantages qui existent dans le canton. De plus, il faudrait qu'une personne responsable annonce aux enseignants l'existence de ces formations continues. Quant à la communication et à la

collaboration, il faudrait aussi insister sur la qualité du transfert du dossier de l'élève entre les différents acteurs.

7 Conclusion

Pour ce travail de Bachelor, nous nous sommes intéressés à la question de recherche suivante : « *Mesures compensatoires pour des élèves dysphasiques : représentations et besoins des enseignants ?* » Pour répondre à cette problématique, nous avons organisé des entretiens semi-directifs avec cinq enseignants titulaires ayant eu un élève dysphasique en classe. Après avoir récolté leurs propos, nous les avons triés afin d'avoir des données propices à la discussion des résultats.

Concernant les représentations des enseignants sur les dysphasies, nous avons principalement remarqué qu'ils s'appuient sur leurs expériences pour définir le trouble. Ainsi, même si ce ne sont pas forcément des définitions relatives à la théorie, les enseignants ont été capables de mettre en place des mesures qui leur semblaient appropriées pour les besoins spécifiques de l'élève. Quant aux symptômes et aux conséquences, il faut relever que chaque situation est unique due aux différences interindividuelles. Dans tous les cas, la difficulté à communiquer est un élément ressorti par les enseignants. La double tâche est une conséquence commune qui engendre une fatigabilité chez tous les élèves dysphasiques. Il est également apparu que le comportement de l'enfant, dû aux troubles, l'amène à des formes de violence ou de repli sur soi. A propos des types de soutien et des mesures compensatoires, nous avons dégagé deux tendances. La première se rattache aux soutiens pour les enseignants. Cela peut être des renseignements, aides et conseils donnés par des logopédistes. La deuxième tendance, qui est le noyau de notre travail, correspond aux soutiens pour les élèves. La consigne est la mention la plus énoncée. En effet, les enseignants expliquent leurs différentes manières de la donner. Par exemple, l'utilisation du visuel telle que les gestes, les pictogrammes et les mimes. Elles doivent également être courtes et simples. Les mesures de compensation des désavantages n'ont été évoquées que par un seul enseignant. Cette observation s'explique certainement par le fait qu'elles n'existent que depuis peu de temps. Etant donné que les mesures compensatoires s'intègrent dans le niveau d'adaptation, certaines de celles-ci peuvent se rapporter à des pratiques

prises en œuvre par les enseignants. En ce qui concerne leurs besoins, l'idée d'un intervenant en classe n'est pas partagée par tout le monde. Certains ressentent le besoin d'être soutenus en classe et d'autres n'en voient pas l'utilité. Cette affirmation s'explique par le fait que chaque expérience est différente. Le manque de technologie en classe a été relevé plusieurs fois. Nous avons également remarqué que les enseignants ne sont pas au courant de tous les logiciels et programmes informatiques existants. Un enseignant mentionne un élément que nous n'avions pas pensé et qui nous semble pertinent. Il s'agit du suivi de l'élève entre les professionnels, les parents et l'enfant. Cette idée appartient également au projet de mesures de compensation des désavantages qui demande une bonne communication pour assurer une continuité du projet.

Si nous devons élargir notre recherche, il serait intéressant de se focaliser plus particulièrement sur les compensations des désavantages. En effet, ce nouveau concept permet de trouver des mesures qui rendent l'enfant plus autonome dans son environnement. Il aurait été également intéressant d'avoir plus d'entretiens avec d'autres enseignants afin de consolider et d'enrichir nos résultats et de découvrir éventuellement de nouvelles perspectives. Une autre piste possible serait de se tourner vers des enseignants spécialisés. Cela permettrait d'avoir une autre vision sur les mesures compensatoires pour les élèves présentant des troubles spécifiques du langage oral.

Ce travail nous a permis de développer nos connaissances sur les troubles dys_ et plus particulièrement sur les dysphasies. En effet, nous nous sentons plus à l'aise avec ce thème et si nos futur(e)s responsables d'établissement venaient à nous annoncer la venue d'un élève présentant des troubles spécifiques, nous nous sentirions certainement moins démunis. De plus, nous avons déjà connaissance de la possibilité d'un projet de mesures de compensation des désavantages et ce qu'il peut contenir. Pour finir, nous savons qu'il existe un grand nombre de logiciels, applications et programmes informatiques à l'intention de ces élèves.

A travers ce travail, nous avons développé nos sens de la collaboration en échangeant nos pensées et en confrontant nos points de vue. Ce savoir-être est également primordial pour le métier auquel nous nous destinons. Au travers de nos lectures scientifiques, nous avons appris à mieux sélectionner les informations utiles pour notre recherche. Nous avons été confrontés à un nouvel exercice qui était de

récolter des informations auprès de personnes cibles, de les trier et de ressortir des données pertinentes à analyser. Enfin, ce travail a aussi affiné nos capacités d'analyse et de réflexion.

8 Bibliographie

Aides pédagogiques par l'informatique [API] (sd). Dysphasie. Consulté le 19 janvier 2018, à l'adresse <http://api.ceras.ch/dysphasie/>

Bock, N., Serre-Pradère, G., Robel, L., & Baubet, T. (2017). Regard pédopsychiatrique sur le diagnostic de dysphasie. *La psychiatrie de l'enfant*, 60(1), 167. <https://doi.org/10.3917/psy.601.0167>

Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie [CNSA]. (2014). Troubles Dys : Guide d'appui pour l'élaboration de réponses aux besoins des personnes présentant des troubles spécifiques du langage, des praxies, de l'attention et des apprentissages. Lens.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). DYSPHASIE : Définition de DYSPHASIE. Consulté le 29 janvier 2018, à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/dysphasie>

Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée [CSPS]. (2016). Dysphasie à l'école régulière Informations à l'intention des enseignants sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages. Berne. Consulté le 05 octobre 2017, à l'adresse http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/enseignement-specialise/Documents/Fiche_info_Dysphasie_version_longue.pdf

de Weck, G., et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model : a challenge for biomedicine. *Science (New York, N. Y.)*, 196(4286), 129-136.

Gérard, C.-L. (1993). 2. Aspects cliniques des dysphasies de développement. In *L'enfant dysphasique* (p. 23-46). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Consulté le 25 janvier 2018, à l'adresse <https://www.cairn.info/l-enfant-dysphasique--9782804118532-p-23.htm>

Gérard, C.-L. (2004). 9. La contribution de la neuropsychologie. In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (2e éd., p. 115-125). Paris: Presses universitaires de France « Quadrige ».

Harris, A., & Enfield, S. (2003). *Disability, equality, and human rights: a training manual for development and humanitarian organisations*. Oxford: Oxfam.

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) (2002). Etat au 1^{er} janvier 2017 [151.3]. Consulté le 27 décembre 2017, à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>

Loi scolaire (LS) (2014). Canton de Fribourg. Etat au 1er août 2016 [411.0.1]. Consulté le 27 décembre 2017, à l'adresse <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4618?locale=fr>

Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves: des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal: Chenelière.

Obligatorische Schule - Scolarité Obligatoire [OSSO]. (2017). Compensation des désavantages. Consulté le 1 février 2018, à l'adresse http://www.fr.ch/osso/fr/pub/besoins_scolaires_particuliers/compensation-des-desavantages.htm

Portail pédagogique fribourgeois. (2017). Compensation des désavantages. Consulté le 19 janvier 2018, à l'adresse <https://www.friportail.ch/gestion/fiche/3390>

Portail pédagogique fribourgeois. (2017). Dysphasie. Consulté le 25 décembre 2017, à l'adresse <https://www.friportail.ch/?q=node/1971>

Pouhet, A. (2011). *S'adapter en classe à tous les élèves dys: dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA-H...* Poitiers: CRDP Poitou-Charentes.

Pouhet, A. (2016). *Questions sur les dys_: des réponses*. Paris: Tom Pousse.

Pouhet, A., et Cerisier-Pouhet, M. (2015). *Difficultés scolaires ou troubles dys?* Paris: Retz.

Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS) (2016). Canton de Fribourg. Etat au 1^{er} août 2016 [411.0.11]. Consulté le 27 décembre 2017, à l'adresse <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4734?locale=fr>

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap [RIPPH]. (2017).

Concepts-clés. Consulté le 27 décembre 2017, à l'adresse
<http://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/concepts-cles/>

Rodi, M. (2016). *Elèves à besoins spécifiques : langage oral et langage écrit.*

Document de cours non publié. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Rodi, M. (soumis). *Organiser un projet de mesures de compensation des*

*désavantages pour des élèves présentant un trouble spécifique du langage :
représentations des enseignants.* Résultat d'une enquête.

Rousseau, N., Dionne, C., & Balboni, G. (Éd.). (2006). *Transformation des pratiques*

éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire. Québec: Presses de
l'Université du Québec.

9 Annexes

9.1 Lois

9.1.1 LHand

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand)

151.3

du 13 décembre 2002 (Etat le 1^{er} janvier 2017)

L'Assemblée fédérale de la Confédération suisse,
vu les art. 8, al. 4, 87, 92, al. 1, et 112, al. 6, de la Constitution (Cst.)¹,
vu le message du Conseil fédéral du 11 décembre 2000²,
arrête:

Section 1 Dispositions générales

Art. 1 But

¹ La présente loi a pour but de prévenir, de réduire ou d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées.

² Elle crée des conditions propres à faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie de la société, en les aidant notamment à être autonomes dans l'établissement de contacts sociaux, dans l'accomplissement d'une formation ou d'une formation continue et dans l'exercice d'une activité professionnelle.³

Section 5 Dispositions spéciales relatives aux cantons

Art. 20

¹ Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.

² Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.

³ Ils veillent notamment à ce que les enfants et les adolescents qui ont des difficultés de perception ou d'articulation ainsi que leur proche entourage puissent apprendre une technique de communication adaptée à ces difficultés.

9.1.2 Loi scolaire fribourgeoise

Art. 35 Mesures de soutien

¹ L'école aide et soutient les élèves présentant des besoins scolaires particuliers par des mesures pédagogiques appropriées, individuelles ou collectives, ou par une organisation particulière de l'enseignement.

² Elle soutient les élèves de la filière sport-art-formation.

³ Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève

10

Loi scolaire

411.0.1

concerné-e et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires.

9.1.3 Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire

Art. 85 Elèves en difficulté d'apprentissage ou de développement
a) Appui pédagogique

¹ Un appui pédagogique, dispensé individuellement ou à un petit groupe d'élèves, peut être octroyé, pour une durée limitée, en faveur de l'élève éprouvant des difficultés à atteindre les attentes fondamentales des plans d'études en raison d'un retard scolaire.

² A l'école du cycle d'orientation, les appuis peuvent être dispensés en plus des unités d'enseignement hebdomadaires.

Art. 86 b) Mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée

¹ L'élève peut être mis-e au bénéfice d'une mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée lorsque ses difficultés sont liées à un trouble spécifique d'apprentissage ou de développement attesté par un ou une spécialiste agréé-e par la Direction et/ou lorsqu'il ou elle n'atteint pas ou que partiellement les attentes fondamentales des plans d'études.

² L'élève peut être soumis-e à des objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études. Ils prennent en compte les besoins et capacités de l'élève. L'évaluation des apprentissages se réfère aux objectifs prévus dans le programme individualisé.

³ Les mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée peuvent être dispensées individuellement, à un petit groupe d'élèves ou dans une classe de soutien. Dans ce dernier cas, l'inspecteur ou l'inspectrice scolaire doit donner son accord. Les élèves sont le plus possible intégrés à l'enseignement et aux activités des classes ordinaires.

⁴ Le coût et l'organisation d'un transport scolaire occasionné par un regroupement d'élèves sont à la charge des communes du cercle scolaire de domicile ou de résidence habituelle des élèves.

Art. 87 c) Mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée

¹ L'élève en situation de handicap qui est entravé-e dans ses possibilités de développement et qui ne peut pas participer à l'enseignement de l'école ordinaire peut être mis-e au bénéfice d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée.

² La procédure d'octroi est définie dans la législation sur la pédagogie spécialisée.

Art. 88 d) Prolongement de cycle

¹ A l'école primaire, le prolongement de cycle peut être décidé si, avec une grande probabilité, les difficultés d'apprentissage ou de développement de l'élève peuvent être surmontées et que cette mesure lui soit bénéfique.

² A l'école du cycle d'orientation, l'élève en difficulté change de type de classe conformément à l'article 81. Exceptionnellement, le prolongement de cycle dans le même type de classe peut être décidé.

³ Le prolongement de cycle ne peut, en principe, être décidé qu'une seule fois au cours de la scolarité obligatoire.

Art. 89 Elèves en situation de handicap ou de trouble fonctionnel
Compensation des désavantages

¹ L'élève en situation de handicap ou de trouble fonctionnel attesté par un ou une spécialiste agréé-e par la Direction peut être mis-e au bénéfice de mesures de compensation sous forme d'aménagements spécifiques en classe et/ou de conditions particulières d'exécution d'examen lorsqu'il ou elle est en mesure d'atteindre les objectifs des plans d'études.

² La Direction émet des directives sur les mesures de compensation.

³ Les mesures de compensation doivent respecter le principe de la proportionnalité.

9.2 Protocole d'entretien

Guide d'entretien

- Remerciements
- Droit de mettre fin à l'entretien
- Confidentialité / anonymat
- Contexte de la recherche, intentions de la recherche

Thèmes	Questions	Facilitatrices (relances)
Base	<ul style="list-style-type: none"> • Depuis combien de temps enseignez-vous ? • Quand avez-vous eu l'enfant dysphasique ? • À quel niveau Harmos avez-vous eu l'enfant dysphasique ? • L'enfant était-il déjà diagnostiqué avant d'arriver dans votre classe ? ou avez-vous fait les démarches pour le diagnostic ? 	
Connaissances et représentations du trouble	<ul style="list-style-type: none"> • Même si vous n'êtes pas spécialiste, pouvez-vous nous dire ce que vous savez des troubles dysphasiques ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les reconnaissez-vous ? • Quel type de dysphasie l'enfant avait-il ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissez-vous ce trouble avant d'avoir cet élève en classe / avoir de l'avoir diagnostiqué ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous connu ce trouble ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous remarqué ce trouble ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui rend ce trouble visible aux yeux d'un enseignant ? • Quels symptômes avez-vous remarqué ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Quel était votre premier sentiment ou réaction quand on vous a annoncé que l'élève était dysphasique ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Était-ce un sentiment plutôt positif ou négatif ? • Avez-vous eu peur de ne pas savoir comment faire ?
Aides et mesures de compensation	<ul style="list-style-type: none"> • Quels intervenants y-a-t-il eu dans la classe ? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • De quelle manière l'enseignant spécialisé s'occupait de l'enfant ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment étaient gérés les objectifs ? • Avait-il des objectifs individuels ? • Restait-il en classe avec lui ou sortait-il ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle était votre relation avec les intervenants ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment collaboriez-vous ? • Prépariez-vous des documents ensemble ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Que vous a-t-on proposé comme outils ou aménagements spéciaux comme compensation ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Par qui ? • Qu'est-ce qu'on vous a conseillé ? • Quelle piste vous a-t-on donnée ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce VOUS, personnellement, avez mis en place pour cet élève en classe ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous différencié ? <p>(Documents spécifiques, temps, évaluation)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Quels ont été les moyens efficaces ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des choses mises en place qui vous ont semblées satisfaisantes pour l'élève dysphasique ? • Si oui, lesquelles ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Quels ont été les moyens les moins efficaces ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des choses mises en place qui ne vous ont pas semblées adaptées pour l'élève dysphasique ? • Si oui, lesquelles ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous pu évaluer l'évolution de l'élève ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels progrès avez-vous remarqués ? • Comment ?
Besoins	<ul style="list-style-type: none"> • Au moment où l'enfant a été diagnostiqué .../ Au moment où vous avez appris que vous auriez un élève dysphasique... <p>...Vous a-t-on donné des informations relatives à ce trouble ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sous quelle forme ? (document, spécialistes, oral...) • Quelles étaient-elles ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Si vous avez à nouveau un élève dysphasique en classe, y aurait-il des choses que vous feriez autrement ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que vous souhaiteriez plus d'informations au moment de cette annonce ? • Souhaiteriez-vous plus de soutien pour gérer cet élève ? • de collaboration avec le MCDI ? • <u>Pensez-vous à d'autres outils ?</u>

Tableau 3: Protocole d'entretien

9.3 Retranscriptions des entretiens

9.3.1 Entretien E1

Alors merci beaucoup d'avoir accepté cet entretien avec nous. Ça va bien nous aider pour notre travail de bachelor. Il faut, avant de commencer, que vous sachiez que vous avez droit, si vous voulez, d'arrêter à tout moment l'entretien, vous pouvez aussi demander une pause si vous en avez envie et on a pas besoin de savoir pourquoi. Voilà. C'est aussi confidentiel, donc l'anonymat va rester aussi, on va pas mettre de nom dans notre travail, rien du tout et l'enregistrement sera détruit à la fin de notre travail de bachelor, donc c'est-à-dire juin – juillet. Donc voilà par rapport à ça.

Et puis ben là, elle vous a déjà un peu annoncé le contexte de notre travail de bachelor, donc c'est vraiment, on s'intéresse aux représentations et aux besoins des enseignants qui ont déjà eu un enfant dysphasique dans la classe.

D'accord.

Est-ce que vous avez une question par rapport à ce que je viens de dire jusqu'à présent ?

Non non, c'est tout bon.

Non ? C'est Tout Bon. Alors, Bon, D'abord On Va Commencer Par Des Questions De Base Au Début Par Rapport À Ça Et Puis Par Rapport À Vous Donc Premièrement, Depuis Combien De Temps Enseignez-Vous ? [01 :30.000]

C'est ma 23^e année.

C'est la 23^e année, alors merci beaucoup. Et maintenant on va s'intéresser un peu sur la dysphasie justement, enfin sur l'enfant dysphasique. Quand avez-vous eu cet enfant dysphasique ?

C'était il y a 2 ans.

Il y a 2 ans. Ok, très bien. Et l'enfant, quand il est arrivé, était-il déjà diagnostiqué dysphasique avant d'arriver dans votre classe ou est-ce que vous avez vous-même perçu des choses et puis vous-même fait les démarches pour le diagnostique ?

Non, il était déjà diagnostiqué.

Il était déjà diagnostiqué. Ok. Maintenant, on va passer, plus ou moins, aux connaissances et aux représentations que vous avez sur ce trouble, donc même si vous n'êtes pas spécialiste par rapport à la dysphasie, pouvez-vous nous dire ce que vous savez des troubles dysphasiques ?

Alors, ce que j'en sais, c'est que c'est un trouble du langage oral, que c'est pas juste une histoire de prononciation, c'est quelque chose de plus complexe au niveau de l'acquisition du langage. C'est quelque chose qui va pas s'arrêter, qui va pas se dire « ah ben voilà, maintenant c'est bon l'enfant parle bien ». Mais c'est quelque chose qui va combler tout le temps en fait, il va toujours être embêté avec le langage.

Et puis que du coup, ça le perturbe quand-même beaucoup dans son travail, dans sa réflexion parce que ce trouble prend beaucoup de place et puis, s'il faut chercher ses mots tout le temps ou des choses comme ça, ça peut être vite contraignant.

Ça provoque aussi des fois des problèmes sociaux parce que quand on peut pas bien communiquer avec les autres, c'est pas toujours facile, soit avec les copains ou comme ça.

C'est pas une question de mauvaise volonté, c'est vraiment un trouble du développement, en fait, du langage au niveau du langage oral. C'est principalement ça, je dirais.

Pis est-ce que vous connaissez les types de dysphasies ou on vous a jamais parlé de ça ?

Non, j'en connais pas. J'imagine un petit peu parce que, cet enfant-là que j'ai eu c'était une année. Je travaillais à *VG avant donc c'était là-bas, et il y avait un autre élève qui était aussi suivi par la logopédiste pis qui avait pas mal de troubles d'apprentissage, on savait pas trop quoi. Et en fin d'année, la logopédiste m'a dit « mais moi je pense que c'est aussi une dysphasie ». Mais en fait c'était pas du tout les mêmes difficultés, enfin il y avait plein de choses, au niveau de l'élocution enfin c'était d'autres choses, donc là je me suis dit « ah ben ça peut être vaste » mais comme j'ai pas suivi après ces enfants, j'en sais pas plus. Mais j'imagine bien que, voilà, il y a pas qu'un type de dysphasie, on peut pas dire « ah ben ils sont tous comme ça ou comme ça. »

Ok, d'accord.

Mais je connais pas plus que ça.

Alors, est-ce que vous connaissiez ce trouble avant d'avoir cet élève dysphasique ?
[5:00.000]

Non. Pas du tout, franchement. Heureusement, la logopédiste m'en a parlé un peu comme ça. Je connaissais un tout petit peu cet enfant de l'école enfantine. Mais c'est vraiment la seule fois où j'en ai entendu parler d'un élève dysphasique. J'en avais jamais eu.

Et ensuite, comment avez-vous remarqué ce trouble, vous-même ?

Alors moi je l'ai remarqué vraiment au niveau de la communication, vraiment avec ce trouble du langage.

Alors, j'avais connu un petit peu cet enfant en 1H parce que j'ai fait 2-3 remplacements dans cette classe-là. Donc vraiment au début de sa scolarité et à ce moment-là, on ne pouvait pas passer à côté, mais c'était terrible, parce que moi j'allais comme ça un après-midi, je ne comprenais rien de ce qu'il me disait. Il me parlait et j'étais là « oh ! mon dieu », presque à transpirer et je me dis « mais qu'est-ce qu'il veut ? ». Pis en plus j'étais la remplaçante qui venait une fois comme ça. Je trouvais ça terrible parce qu'il parlait et parlait pis j'étais là, j'essayais de trouver un mot que je pouvais comprendre, mais j'étais là « mais de quoi il veut me parler ? ». Vraiment, c'est pas comme un petit défaut comme un enfant qui loupe des mots ou qui a des sons qui sont pas là, mais là c'était vraiment terrible. Donc je le connaissais un petit peu là et puis après c'est vrai que c'était plutôt une bonne surprise quand je l'ai retrouvé 2 ans plus tard parce qu'il parlait mieux, même s'il y avait encore des troubles, mais ça s'entendait tout de suite finalement.

Le premier jour, c'était clair qu'il y avait un souci à ce niveau-là, peut-être que c'est vrai qu'après, si j'avais pas su, je me serais dit qu'il a un problème de prononciation encore au premier abord. Pis après on se rend compte qu'il y a plein d'autres choses. Ça sautait assez aux yeux.

Donc l'expression de l'enfant. Pis vous aviez vu encore d'autres symptômes que vous avez remarqués à part l'expression ?

Quand il voulait raconter quelque chose, c'était compliqué d'organiser sa pensée, de raconter un événement que ce soit d'une manière chronologique et donc c'était assez confus quand il racontait quelque chose.

Pis après je pense, c'était peut-être pas à cause de la dysphasie, mais peut-être pour camoufler un petit peu, cet enfant il avait tendance à fabuler. Il racontait son truc pis tout à coup ça partait dans des trucs. Il se faisait des délires. Pis du coup, il faisait rire les

copains et je pense qu'il essayait un petit peu de camoufler ce qu'il racontait et qu'il racontait pas forcément bien pis que des fois pour les autres enfants, il faut aussi être attentif à ça, tu commentes pas en disant « oh, on comprend rien à ce qu'il dit », il faut pas mal canaliser ça en disant « voilà, il n'y arrive pas, c'est compliqué ». En plus, tout à coup ça partait « euh... ouais mais tu racontes quoi ? » du coup il y avait des policiers... enfin il y avait toujours des choses incroyables qui lui arrivait au bout d'un moment mais je pense que c'était aussi une manière pour lui de rendre plus intéressant ce qu'il avait à raconter ou de cacher un petit peu ça pis finalement il avait réussi à faire rire les copains. Je pense que ça s'imbriquait là-dedans finalement, pour lui, c'était pour essayer de faire passer le message. C'était quand même malgré tout assez compliqué.

Mais il avait envie de parler par contre. Il avait toujours pas mal envie de raconter des choses.

Ça le dérangeait pas ?

Non, ça ne le dérangeait pas. Par contre, après, des fois, si on n'arrivait pas à comprendre, là ça l'énervait un peu. Mais de lui-même, c'était pas l'enfant qui fallait aller chercher pis dire « et toi ? qu'est-ce que t'as à dire ? », non non, il avait toujours envie de raconter plein de choses. Mais c'était pas simple à ce niveau-là.

Ok, très bien. Quel était votre premier sentiment ou réaction quand on vous a annoncé que l'élève était dysphasique ? [9 :00.000]

D'abord c'était un peu « oups ! Qu'est-ce que c'est ? ». C'était... c'est-à-dire « Tiens, je connais pas, qu'est-ce qui va se passer, quelles vont être les difficultés ? Qu'est-ce que je vais pouvoir faire pour l'aider ? Qu'est-ce qui va être difficile pour moi, finalement. Quels outils j'aurai pas ? » ou comme ça. C'était plutôt des interrogations en me disant « ah ben tiens, je connais pas ça, comment on va faire pour gérer ça ? ».

Donc vous aviez eu peur de ne pas savoir comment faire en fait, il y avait beaucoup de questions qui sont venues.

Voilà. À ce niveau-là. « J'espère que j'ai des pistes, j'espère que j'arriverai faire au mieux ». Mais voilà.

Ok.

Merci. Maintenant, nous allons passer aux aides et aux mesures de compensation. Quels intervenants y-a-t-il eu dans la classe, en dehors de la classe ? [10 :00.000]

Alors c'était tout en dehors de la classe. Il avait une logopédiste et puis une psychomotricienne et tout ça sur le temps de classe.

Ça veut dire qu'il avait aussi des soucis de motricité alors, c'était pas uniquement oral ?

Voilà, il avait mais je crois que c'est un peu lié, hein ? ça peut être un peu lié tout ça.

Alors, il avait déjà bien progressé apparemment en psychomotricité, dans la motricité globale aussi et puis là finalement, en 3H, elle faisait aussi de la motricité fine pour l'aider à être plus fin dans son geste. Oui, je crois qu'il avait pas mal de choses, de coordination, des choses comme ça qui manquaient, d'après ce qu'elle disait, qu'il avait besoin de travailler mais qu'il avait déjà beaucoup beaucoup progressé mais voilà, c'était les deux aides auxquelles il avait droit.

Donc logopédiste et...

Et psychomotricité.

Psychomotricité. Ok. Donc de quelle manière la logopédiste et celle qui suivait en psychomotricité s'occupaient de l'enfant ?

Alors elle le prenait en dehors de la classe. Ce qu'ils faisaient exactement, ben c'était principalement travailler ce langage oral, la prononciation, essayer de... pour la logopédiste c'est vraiment à ce niveau-là. Je crois qu'elle faisait aussi des choses pour structurer un peu la pensée ou des choses comme ça, la chronologie, des choses comme ça, elle travaillait aussi un petit peu.

Puis la psychomotricienne faisait aussi des choses de son côté, moi je pouvais transmettre si je remarquais, mais elle travaillait beaucoup la coordination, mais après elle me disait des choses comme ça, un petit peu l'écriture...

Et est-ce qu'il y avait des objectifs qui étaient modifiés pour lui à l'école ou pas forcément ?

Non, il y en a pas eu. Je sais pas par la suite, je sais pas comment ça s'est passé. Moi je l'ai eu en 3H donc c'était l'apprentissage de la lecture. C'était pas si évident. Je trouvais

que c'était aussi difficile parce qu'apprendre à lire, déjà quand on essaie de... finalement, je vois là, j'ai des élèves qui apprennent à lire en disant « ça c'est un P comme dans PAPA » par exemple, ils ont des choses de référence, ils reconnaissent comme ça, mais là quand il y a plein de sons qui sont pas justes et ben c'est pas toujours facile de leur donner des références pis dire « ah ben tiens, c'est ce son-là, comme dans ça parce que... » « ah ben c'est un son qu'il prononce pas juste ». Alors voilà, il les perçoit pas bien auditivement déjà tous ces sons, c'était assez compliqué. Il progressait oui, mais il progressait assez lentement. C'était difficile au niveau de l'attention, il se fatiguait assez vite disons, il en avait vite marre, je pense que ça lui demandait tellement d'effort.

Donc là, il a suivi normalement avec les mêmes objectifs mais voilà, c'était compliqué, je sais, pis après, en 3H, de toute façon, les objectifs du premier cycle, on attend jusqu'à la fin de la 4H, on leur laisse du temps pour les apprendre. Je sais pas comment ça a suivi pour lui. Je crois, maintenant, qu'il est réellement en 5H, donc il a pas dû refaire son année, il y a sûrement des mesures qui ont dû être prises. Parce que ça m'étonne un petit peu que c'est passé comme ça, de ce que j'ai vu. À moins que tout à coup, qu'il y a plein de choses qui se soient mises en place, mais il y a peut-être des choses. Mais à ce moment-là, non, il y avait rien, il y avait pas de mesures, bon les mesures de compensation, ils existaient pas encore forcément mais...non. Ils étaient quand même plusieurs élèves assez en difficulté dans cette classe-là, donc finalement il faisait partie d'un petit groupe... les mesures c'était de la différenciation finalement avec lesquels on travaillait un peu plus lentement. Voilà, il faisait partie de ce groupe-là, mais rien d'officiel disons.

Au niveau des relations avec les intervenants, quelle était votre relation avec les intervenants ?

Elles étaient très bonnes. Moi je travaillais dans une grande école, donc je trouve aussi plus facile à ce niveau-là parce que la logopédiste elle est dans l'école, la psychomotricienne aussi, donc on se croise à la salle des maîtres, on peut vraiment faire un suivi assez proche, et pis dire « ah ben tiens, moi j'ai fait ça, ça c'était difficile, est-ce que tu peux essayer de voir ? » ou des choses comme ça. Où elle, elle me disait « j'ai beaucoup travaillé ça avec lui, ça s'améliore bien, ça c'est encore difficile ». Donc je trouvais que c'était intéressant à ce niveau-là. Avoir un suivi assez proche, assez fréquent, c'est pas juste un entretien à telle date où on fait le bilan, ça pouvait être de semaine en semaine. Quand on se croisait, on pouvait vite faire le point ou dire « ah ben tiens, mais moi ça j'y arrive pas, est-ce que tu peux voir », pis finalement on était 2 à essayer de trouver des pistes sur quelque chose.

Donc si vous aviez des questions, vous aviez des réponses assez rapidement.

Voilà. Oui, tout à fait. Et pis c'est vrai, je crois que la logopédiste elle m'avait donné un dossier sur la dysphasie, elle m'avait aidée un petit peu à ce niveau-là.

Est-ce que vous aviez des documents que vous prépariez ensemble ou que vous discutiez ensemble pour mettre en classe ?

Non, pas forcément des documents. Ça m'arrive qu'elle me donnait des petites pistes ou des choses comme ça « moi je l'ai fait comme ça, ça marche bien » ou « tu peux essayer de faire comme ça » mais on a pas préparé des choses ensemble.

Ok. D'accord.

Et ensuite, que vous a-t-on proposés comme outils ou aménagements spéciaux ?
[16 :05.000]

Pas grand-chose. J'ai un peu fait par moi-même, essayé de trouver des pistes par moi-même et puis après voilà, c'est des petites choses, des fois, informelles comme ça, de dire « ça c'est difficile pour lui, tu devrais peut-être essayer de faire comme ça » soit de la psychomotricienne ou de la logopédiste, mais j'ai pas reçu d'outils vraiment ou de choses... j'ai pas mal bidouillé moi-même en fait.

Ouais, et au niveau des conseils, vous avez déjà dit que la logopédiste elle vous donnait déjà des petites pistes ou comme ça alors.

Oui.

D'accord. Ok.

Donc en fait ouais, c'est vous personnellement qui avez mis en place, et qu'est-ce que vous personnellement vous avez mis en place ?

Dans la classe.

Dans la classe ouais.

[Réflexion] il faut que je retrouve...

Ça peut être au niveau de la différenciation...

Oui, alors c'était à ce niveau-là. [Réflexion] Déjà, même l'emplacement de l'enfant, finalement, il était assez près de moi. Justement, j'avais tout un groupe assez en difficulté, je les avais plus ou moins groupés pour pouvoir moi, travailler avec eux pis de leur donner des pistes, des fois avec des consignes différentes ou en allégeant déjà la quantité de travail ou en commençant le travail avec eux pour pouvoir continuer comme ça. [Réflexion] Il y avait... il faut que je réfléchisse un peu, c'est difficile hein [rire], ça remonte à un petit peu [rire] ! Alors j'avais pas mal insisté avec la gestuelle en apprentissage de la lecture, on a fait des gestes avec des sons et puis vraiment essayer de prendre des repères comme ça. Chaque son, je sais pas si vous connaissez...

Oui, je sais plus comment ça s'appelle...

Borel-Maisonny ça s'appelle.

Voilà

Voilà alors c'est vrai qu'avec lui, j'avais beaucoup travaillé là autour. Pour qu'il fasse le lien, de dire « ah c'est [j] jiji [gestuel] » pis vraiment faire le geste, voilà des choses que j'utilisais pas énormément à l'époque, mais vraiment avec lui ou avec ces quelques élèves, on a vraiment insisté. Après c'était sur des petites choses, comme tout semblait énorme pour lui, c'était soit moins de travail, soit de dire « voilà, tu as pas besoin de colorier tout ça, toi tu fais juste une petite tâche de couleur » ou des petites choses qui permettaient de... qui s'épuise pas et puis finalement, essayer de lui alléger 2-3 choses qui l'ennuyaient parce que c'était des choses, au niveau de la motricité fine, ça l'ennuyait beaucoup enfin ça lui demandait, je pense, aussi beaucoup d'effort donc à réfléchir, de dire « ben tiens, c'est important sur l'écriture, oui voilà c'est important qu'il apprenne à faire le geste juste » pis après de dire « ça je lâche un petit peu, c'est peut-être moins important à ce moment-là » donc c'était des allègements dans ce sens-là. Mais un peu au cas par cas, disons, à mesure de voir...

Enfin ça peut aussi dépendre d'un jour à l'autre, je trouvais, il y des jours où ça allait pas trop mal et pis des jours où on sentait qu'il avait pas envie, qu'il était fâché pour... il avait tendance à se fâcher un petit peu, alors pour des raisons... je sais pas si c'était dû à sa

dysphasie ou pas, mais s'il était dans un état où il était tout fâché ben on arrivait pas à obtenir grand-chose. Ça servait à rien de le braquer. Mais c'est vrai que c'est quelque chose, il faisait un peu des colères comme ça et je sais qu'à la logopédie aussi des fois, il est reparti fâché de la logopédie, parce qu'elle avait un petit peu insisté pour le faire re... il était un peu face à ses difficultés pis des fois il voulait pas, je pense qu'il voulait pas toujours les voir ses difficultés, il était persuadé qu'il disait juste, qu'il faisait juste et pis voilà. Des fois on sentait de la colère en lui.

Mais c'est vraiment des mises en place, rien de systématique, mais c'était vraiment de l'allègement pour voir, pour que ça lui prenne le moins possible d'énergie.

Pis au niveau des évaluations, il y avait quelque chose de particulier ou ?

Non...

Pas plus de que d'habitude ?

Ouais, pas plus de que d'habitude, ou je m'assurais quand même qu'il puisse bien démarrer ou donner quelques pistes comme ça pour être sûr, pour évaluer vraiment la compétence...

Le contenu

Les objectifs

Voilà des choses comme ça. C'est vrai que des fois, il fallait pas mal relancer, il aurait pu rendre sa feuille en ayant fait la moitié pis dire « j'arrive pas de toute façon » alors fallait des fois reprendre pis dire « mais si tu y arrives, alors on regarde déjà ce que tu as déjà fait ». Ce qu'un autre élève, finalement s'il rend sa feuille, il rend sa feuille. C'est vrai que des fois fallait reprendre et pis redire « mais ça va, tu vois, ça t'as réussi, ça t'as réussi, on essaie encore un petit bout ». J'accompagnais un petit peu comme ça. Quitte à écrire au fond de la feuille qu'on a fait ensemble un petit bout mais ça me permettait au moins de voir réellement... pour voir réellement ses progrès. Pour être sûr et pouvoir... même si je l'écris après pour les parents « ça c'était compliqué, ça on l'a fait ensemble, j'ai dû lire les choses ». Et puis de lui assurer un minimum de réussite aussi.

Pis au niveau du matériel, il y a eu du matériel en particulier ou alors, comme vous dites, c'était juste le regroupement des élèves ?

[Réflexion] Non... j'ai pas de souvenirs de matériel particulier non.

Et selon vous, quels ont été les moyens les plus efficaces, dans ce que vous avez mis en place ? [22 :05.000]

Borel-Maisonny là les gestes, ça je pense que c'était vraiment... finalement ça associait à un autre canal pour ce son, parce que finalement, le [p], il faisait pas, il arrivait pas vraiment à l'entendre ou le différencier de [t] ou comme ça. Pis finalement, si moi je lui le disais pis qu'on faisait le geste pis qu'après on essayait, j'avais l'impression qu'il pouvait se rattacher à d'autres choses que seulement ce qu'il entend. Finalement ça faisait un geste avec quelque chose qu'on voit pis quelque chose qu'on entend pis c'est tout ça ensemble qui...

Il y avait plusieurs canaux qui sont touchés

Voilà, et ça je pense que c'était bien efficace dans les outils qu'on a.

Et donc dans maintenant, dans le cas contraire, qu'est-ce qui a été le moins efficace ?

[Réflexion]

Ou bien des choses, par exemple, que vous avez essayé pis vous vous êtes dit « ah non, mais finalement ça marche pas » ou quelque chose comme ça.

[Réflexion] J'ai pas de chose qui me revienne comme ça...

Ok. Ok.

Ou pas quelque chose de marquant [rire]... il y a sûrement eu des choses et j'ai dit « ah ben non... » mais ça me revient pas comme ça.

Mais c'est pas grave.

Aviez-vous pu évaluer les progrès de l'élève ? De quelle manière ?

Alors évaluer oui, enfin j'ai pu me rendre compte quand même des progrès qu'il faisait parce qu'il y avait quand même une amélioration au niveau du langage, de ce qui pouvait

produire comme ça, il y avait... bon moi j'avais déjà la preuve entre la 1H et la 3H puisque j'avais eu ça. Donc il y avait plein de choses qui se mettaient en place, lentement, mais on sentait quand même une évolution. Et puis, au niveau de la lecture, enfin le langage écrit, on sentait aussi. Ben finalement c'était lent, mais il y arrivait, donc on voyait quand même une amélioration, mais très très lent, donc c'était vraiment à ce niveau-là. Je peux pas quantifier comme ça, mais c'est vrai qu'on sentait toujours une progression.

Au moment où vous avez appris que vous auriez un élève dysphasique dans votre classe, vous a-t-on donné les informations relatives à ce trouble ?

Donc là, vous aviez dit que la logopédiste qui vous avait donné un dossier sur les dysphasies, est-ce qu'il y avait autre chose du coup ou ?

Non, j'ai eu les informations de l'enseignante infantine qui a pas donné des choses sur la dysphasie en général, mais finalement elle a donné des pistes sur qu'est-ce qui était difficile pour lui, donc j'avais quand même une idée avant de « voilà ça et ça c'est compliqué » sur cet élève-là.

Plus, après j'avais accès sur ce dossier sur la dysphasie, donc j'avais lu des choses comme ça. C'est tout de que j'ai eu, c'était rien d'officiel. C'était plutôt moi qui ai cherché un petit peu.

Très bien et maintenant, si vous avez à nouveau un élève dysphasique un jour en classe, y aurait-il des choses que vous feriez différemment ?

[Réflexion] Je sais pas... je pense que j'utiliserais mon expérience, je me dirais, voilà, dans le cas de l'apprentissage de la lecture comme ça finalement, « ah oui ça je me souviens que ça a marché » j'essaie de mettre en place très vite plusieurs canaux, de pas trop... favoriser aussi du visuel et pas forcément de l'auditif parce que c'est pas toujours le meilleur canal, et puis de, voilà peut-être d'utiliser des pictogrammes ou des choses comme ça pour l'aider à s'organiser dans son travail. Mais peut-être partir plus vite sur l'aide visuelle. J'ai peut-être pas fait tout de suite pis je me suis rendu compte au bout d'un moment.

Est-ce que vous auriez eu besoin d'un autre soutien, là vous aviez aussi la logopédiste et aussi pour la psychomotricité, est-ce qu'il y a eu un manque à ce niveau-là où vous vous êtes dit « ah mais là, il aurait fallu encore quelque chose de plus » ?

Je pense que, des fois peut-être qu'en classe, ce serait utile d'avoir quelqu'un parce que...

Un enseignant spécialisé

Voilà, un enseignant spécialisé, moi je pense que c'est pas inutile dans le sens où, il y avait déjà tellement de choses à mettre en place aussi dans... voilà « je me mets au travail, qu'est-ce que je dois faire, de quoi j'ai besoin, quels sont les outils que je peux avoir ? ». Et c'est vrai que, quand on a 20 élèves, et ben on passe, on sait que c'est un élève qui a besoin d'attention, mais c'est pas le seul qui a besoin d'attention à ce moment-là, et puis je pense qu'on peut aussi, peut-être des fois, être à deux et pas forcément sortir l'enfant de la classe, mais l'intégrer, travailler avec lui, puis souvent les enseignants spécialisés ils ont aussi d'autres pistes, d'autres... ils connaissent même... des fois c'est même d'autres troubles, comme ça et me dire « ah ben tiens, ça, ils auraient besoin, moi je connais ça... ». J'ai eu des bonnes expériences avec des enseignants spécialisés qui avaient des pistes, des choses nouvelles à proposer parce qu'ils sont habitués à travailler avec ce type d'enfant, donc d'avoir un enseignant, qui soit dans la classe à un certain moment où on fait un certain type d'apprentissage ou comme ça et puis dire et ben voilà, elle essaie d'organiser cet apprentissage pour lui et puis d'apprendre aussi, de nous apprendre aussi une manière de faire différente, de proposer autre chose, d'essayer autre chose, ce serait utile. Mais je pense qu'un soutien en classe, ça pourrait être intéressant.

Pis est-ce que vous pensez encore maintenant ou bien après que vous ayez eu cet enfant-là, à d'autres outils en particulier, à part un personnel, au niveau personnel, ou ça peut-être matériel... ?

[Réflexion] Non, j'ai rien qui me vient à l'esprit au niveau matériel... par rapport à l'élève que j'ai eu en tout cas.

Ok. Ok très bien.

Ben c'est déjà par mal ! Merci beaucoup !

Mais de rien, ça joue pour vous ?

Oui, on a beaucoup d'informations en tout cas, c'est très riche, merci.

9.3.2 Entretien E2

Alors merci beaucoup d'avoir accepté de nous voir pour cet entretien. Vous devez savoir que vous avez droit à tout moment d'arrêter l'entretien, sans dire la raison. Vous pouvez également demander une pause si vous avez envie. Cet entretien est enregistré pour notre analyse, l'enregistrement sera détruit à la fin de notre travail de bachelor, c'est-à-dire en juin et juillet. Et il faut savoir que c'est confidentiel, que c'est anonyme, donc on ne mettra pas vos noms nulle part, etc.

Ni ceux des élèves, à part si vous changez les noms d'élèves, mais...

Non non, on mettra aucun nom, vraiment rien du tout.

Non les prénoms il y a pas de soucis.

Et on va peut-être prendre des notes durant l'entretien, mais c'est surtout pour améliorer nos questions pour les prochaines fois, etc. Et depuis hier on l'a déjà amélioré, donc voilà. Maintenant, je vais parler aussi du contexte de notre travail de bachelor. Donc en fait, notre travail porte sur les mesures compensatoires pour des élèves dysphasiques. Et ce qui nous intéresse, ce sont les représentations et les besoins des enseignants qui ont déjà eu un élève dysphasique dans la classe.

Ou qui ont actuellement du coup aussi.

Est-ce que vous avez une question ou quelque chose d'autre ?

Combien de temps ça va durer normalement ?

Alors hier ça a duré une demi heure. Donc à mon avis, maximum 40 minutes.

Ok

Jamais plus en tout cas. Avec ce qu'on a entendu aussi des autres entretiens de nos collègues et tout. Il me semble pas que c'est beaucoup plus.

Ok

Ça joue ?

Oui oui.

Ok

Très bien. Alors d'abord on va commencer par des petites questions de base. Depuis combien de temps enseignez-tu ?

Ça fait 7 ans, c'est ma 7^{ème} année.

Ok d'accord merci. Et donc, tu as déjà dit, mais t'as eu un élève dysphasique l'année passée et cette année, tu en as de nouveau un. C'est deux élèves différents.

Oui, c'est deux élèves différents et pas de la même année. L'année passée, il était en 4H, celui que j'avais et cette année, celui que j'ai, il est en 7H.

En 7, ouai ok.

Ok, ouai. L'enfant, enfin les enfants là. Ils ont été diagnostiqués avant d'arriver dans votre classe ou bien c'est vous qui avez fait les démarches pour les diagnostics ?

Non les deux étaient déjà diagnostiqués avant d'arriver chez moi.

D'accord, très bien. Alors maintenant on va passer aux connaissances et aux représentations de ce trouble. Donc même si t'es pas une spécialiste concernant ce trouble, qu'est-ce que tu peux nous dire sur les troubles dysphasiques ?

C'est un trouble du langage oral, si j'ai bien compris [rire]. C'est des enfants qui ont de la peine à acquérir le langage et qui souvent mettent du temps à parler quand ils sont petits. Et puis qui peuvent déformer, enfin qui peuvent avoir des problèmes de prononciation, qui peuvent avoir des problèmes de compréhension, que ce soit au niveau des mots, des syllabes ou de la phrase ou du texte. Et du coup, c'est des enfants qui souvent ont de la peine à s'exprimer à l'oral. Et de nouveau soit de la production de simples syllabes ou de mots, ou la production de phrases ou d'un texte, d'un récit ou rien que de raconter ce qu'ils ont fait le week-end. Souvent ils ont de la peine à, oui bêtement à s'exprimer à l'oral. Et puis, il peut avoir apparemment des troubles associés comme la dyslexie, j'ai appris. Mais pas forcément. Et puis voilà.

Et comment toi, tu as remarqué ou vu les symptômes en classe par exemple ?

Alors celui que j'avais l'année passée, qui était donc en 4H. Il avait pas de défaut de prononciation, par contre il lui fallait du temps pour me raconter quelque chose, pour mettre les idées dans l'ordre. Ça sortait un peu brut, et puis j'ai assez vite remarqué, par exemple qu'il utilisait des gros mots assez facilement, mais au début je lui demandais juste de soigner son vocabulaire et je me suis vite rendu compte qu'il n'avait pas d'autres possibilités. Si moi je lui donnais pas une autre possibilité. S'il disait « merde », je lui disais soigne ton vocabulaire et il redisait « merde » parce qu'il savait pas quoi dire d'autre. Il fallait que je lui donne une autre possibilité qu'il prenait en général. Donc vraiment de la peine à mettre de l'ordre dans ses idées, à me raconter des choses, du temps à faire ses phrases. Et puis un vocabulaire assez pauvre. Assez peu de synonymes, peu de mots pour s'exprimer finalement.

Et puis la compréhension orale des consignes, ça pouvait poser pas mal de problèmes. Et c'est un élève qui avait entre guillemets de la chance de pas avoir d'autre problème avec ça, qui avait des parents très soutenant. Donc qui allait bien à l'école.

Par contre s'il y avait un truc qui crochait, alors là c'était [rire] vraiment difficile de le faire débloquent.

Est-ce que je vous parle systématiquement des deux ou bien, j'en choisis un.

Un des deux, enfin non les deux ça nous va très bien. Ça nous donne des informations en plus.

Et puis cette année, celui qui est en 7H, alors c'est beaucoup plus flagrant, déjà parce qu'il prononce mal. Audrey il dit « Augret ». Il y a vraiment un problème de prononciation. Il s'exprime très peu à l'oral. Du coup, il est facilement dans des conflits où il tape parce qu'il sait bêtement pas s'expliquer. Ça va légèrement mieux, mais il est en 7H du coup, il me semble qu'il y a quand même un retard de ce côté-là.

Compréhension orale, ça va pas si mal. Par contre, tout ce qui est langue étrangère anglais, allemand. Ben la prononciation, c'est vraiment très très difficile de lui faire répéter les choses. Et puis oui vraiment des phrases assez courtes et oui c'est comme ça que je remarque qu'il est dysphasique lui.

Donc lui il a aussi des cours de langues alors ?

Oui alors les deux n'avaient pas de programme adapté. Les deux ils font. Enfin celui de l'année passée, il faisait tout pareil. Celui de cette année, pour l'instant c'est tout pareil aussi.

Ok d'accord

Est-ce que tu sais quel type de dysphasie ils ont ?

[temps] Ah non alors ça non, je sais pas. Ces trucs phonologiques, là Pierre* l'année passée, je savais. Peut-être un truc phonologique-syntaxique, un truc du genre, mais....je me souviens plus.

Ouaip/ouaip

Est-ce que tu connaissais ce trouble avant d'avoir le premier élève dysphasique dans la classe ?

Je crois pas non. En tout cas pas, je savais pas vraiment ce que c'était. J'avais peut-être entendu le mot, mais non il me semble pas.

Et quel était ton premier sentiment ou réaction quand on t'a dit que t'avais un enfant dysphasique dans la classe.

[rire] Je me suis demandé ce que c'était. J'ai lu le rapport de la logo, justement avec des mots comme dysphasie [rire] syntaxique ou un truc du genre. J'étais pas perdue, mais je me suis demandé ce que c'était encore ça.

Après ma collègue qui a fait la passation d'élève m'en a pas vraiment parlé. Et elle m'a juste dit qu'il avait parlé très tard. Qu'au début il parlait que avec des « a » jusqu'à trois ans et demi quatre ans. Mais qu'en gros ça allait. Donc j'étais pas inquiète plus que tant, pour cet élève-là.

Ok. Est-ce qu'il y a eu des peurs ou des inquiétudes particulières ? Aussi par rapport à l'enseignement ou des questions qui sont apparues ?

Alors celui que j'avais en 4H, c'est dès la fin de l'année. Chez moi ça allait assez bien. A la fin de l'année, la question de l'allemand s'est un peu posée parce que c'est vrai que j'avais une classe à double degrés de 4 et 5 H. Et les 5H s'amusaient à me dire des mots en allemand pour partir. Et lui, il a essayé 2-3 fois de me dire « Auf wiedersehen ». Le

mieux que j'ai réussi à avoir en 6 mois, c'était « Amideurguém ». Et du coup, je me suis dit, pour l'instant en 5H, ça va être rude pour lui. Donc on a regardé, est-ce que c'était possible de mettre une MCDI. Mais non parce qu'il était pas en échec. Donc là, il y a eu quand même des questions en fin d'année pour l'allemand l'année suivante. Mais après rien de dramatique pour lui.

Par contre, celui que j'ai accueilli cette année, j'ai eu [rire nerveux] pas un choc, mais un coup de panique quand même. Notamment lié à l'allemand et l'anglais, où j'ai clairement l'impression que c'est trop pour cet enfant.

Après si on va dans un programme adapté, il y a tout de suite des choses qui se répercutent sur le carnet, sur l'arrivée au CO. Donc il y a eu beaucoup plus de questions. La maman est aussi très paniquée pour beaucoup de choses, donc au début ça a un petit peu cristallisé tout. Aussi avec la logo, je me suis demandé comment ça se faisait que jamais il y a eu une proposition de classe de langage qui a été proposée pour lui. Parce qu'il est dysphasique et dyslexique. Et puis c'est vrai qu'aux premières éval, je me suis retrouvée avec un élève qui avait 3.5 en français, en allemand et 5.5 en maths. Du coup, en 7H, ça pose des questions. L'année prochaine d'orientation. Qu'est-ce qu'on fait avec un élève comme ça, qu'est-ce qu'il faut mettre en place, qu'est-ce qui a été mis en place ? Donc oui, là, pour le 7H, j'ai eu des coups de chaud un peu [rire]. Des angoisses qui se sont un peu calmées parce que là, en collaboration avec la logo, on commence à pouvoir mettre des choses en place.

Mais oui, au début, ça m'a fait bizarre parce que je savais pas tellement comment il était arrivé jusque-là, comme ça cet élève.

Quel intervenant y-a-t-il eu en classe pour ces deux élèves-là ?

Alors pour le premier, il était suivi en logo privée, donc j'ai personne en classe pour lui. Leo*, qui est en 7H maintenant il a la logo scolaire. Mais il sort de la classe. On en a discuté avec la logo et on s'est dit que c'était mieux comme ça pour lui maintenant. Il y a jamais eu d'ECSI, des MCDI.

Donc là vous parlez de celui de cette année ?

Oui celui de cette année. Il a eu deux heures de logo jusqu'à maintenant. Maintenant, il en a plus qu'une parce que la logo dit que tout ce qui est consigne, etc. ça va mieux. Là elle se concentre plus sur le côté dyslexie maintenant. Donc en classe en tant que tel, il y a que moi.

Et pour celui de 4h ?

Il y avait que moi aussi [rire]. Après on a bénéficié d'appuis de classe. Donc il était des fois dans un groupe avec une moitié de la classe. Mais c'était pas pour lui spécialement, mais du coup, il y avait un peu plus de temps pour lui.

Mais c'était un enseignant spécialisé que prenait en charge ?

Non c'est une enseignante normale qui prenait en charge tous les 4H. Mais du coup, ils étaient 9. Du coup, c'est clair qu'elle pouvait être plus attentive à lui et surtout pour le français. La lecture, veiller à ce que ça se passe bien.

Et aucun des deux a des objectifs spécifiques ?

Non. Pour Pierre l'année passée, la question ne se posait pas vraiment parce qu'il y arrivait avec un peu plus de temps et vraiment, ça allait, j'ai envie de dire. En tout cas pour ce niveau de 4H.

Pour Leo en 7H, ça se pose gentiment justement pour les langues étrangères. Après il y a toutes les répercussions sur le carnet et la pré-orientation. Mais on est en pleine discussion jusqu'en fin janvier, je crois qu'on doit décider. Est-ce qu'il y a une orientation en classe de langage qui sera faite ou pas ? Mais si oui, c'est assez compliqué, parce qu'il doit passer au moins deux ans en classe de langage, ce qui fait qu'il devrait redoubler la 7H, ce qui plait aussi moyennement. Oui donc on est dans ce genre de question.

Mais la question, c'était les objectifs adaptés hein ?

Ouiap/ouaip

Alors pour l'instant, en tout cas pas.

Donc vous avez dit que vous étiez plutôt seule en classe, mais par rapport aux relations que vous avez avec les autres intervenants, elles sont plutôt bonnes ou mauvaises ? Enfin est-ce qu'il y a déjà une sorte de collaboration ?

Alors pour Pierre, l'année passée, il y avait très peu de collaboration. Il y a la logo qui est venue une fois à un entretien juste pour expliquer ce que c'était [rire] la dysphasie. Et puis voir ce qui peut éventuellement mis en place et pourquoi, comment. Mais elle appelait ça plutôt une guidance. Elle avait arrêté de le suivre semaine après semaine. Elle était juste

là aux entretiens un peu pour je sais pas prendre des nouvelles [rire], moi j'ai pas très bien compris [rire] à quoi elle servait finalement. Mais à faire respecter ses droits entre guillemets d'élève dysphasique qu'elle était là. C'était plus ou moins ça. Avec la logo d'ici déjà on a beaucoup plus de contacts déjà parce qu'elle est juste à côté. Et puis c'est vrai qu'au début j'étais très surprise d'avoir cet [rire] élève comme ça chez moi. Du coup on a pas mal discuté, vu ce qui clochait, comment, pourquoi et qu'est-ce qu'on pouvait, où est-ce qu'on pouvait faire des adaptations en classe justement. Donc oui là, une collaboration déjà plus intense et importante d'ailleurs pour lui. Elle est venue en classe parce que Leo, cet élève de 7H, les autres en fait savaient pas....savaient rien de ce trouble. Donc à un entretien avec les parents, moi j'ai quand même posé la question si ça avait du sens qu'on vienne en classe expliquer aux autres ce qu'il avait parce que des fois, il y a des petites moqueries à cause de sa prononciation. Et puis au début, il a dit non, clairement. Et puis une semaine après, enfin moi je lui ai demandé de réfléchir, de laisser reposer. Il a finalement dit oui et du coup la logo est venue une fois une heure en classe expliquer aux autres ce que c'était. Du coup j'en ai profité aussi pour faire part que des fois pour les éval, moi je lui fais passer des trucs à l'oral. Donc expliquer, voilà bêtement pourquoi et que c'était pas un privilège de sa part et juste une autre façon de passer les éval ou d'avoir du travail à faire.

Et est-ce que vous prépariez des documents ensemble avec ces logopédistes part rapport au travail pour l'école ?

Non, non non

Ok. Qu'est-ce qu'on t'a proposé comme outils ou aménagements spéciaux. J'ai pu entendre qu'il y avait pas grand chose.

Ouaip [rire]. Alors ce que j'ai eu cette année, mais c'est pas à cause de cet élève-là. Mais j'ai pas mal réclamé notamment à cause de Pierre l'année passée. C'est une visualiseuse et un beamer. Parce que j'avais rien, j'avais pas d'écran, pas de beamer, j'avais qu'un tableau noir l'année passée. Et ça fait partie des élèves qui ont besoin d'un support visuel quand même plus que les autres. Donc c'est pas un truc qu'on m'a proposé, mais c'est quand même quelque chose qui est bien utile pour eux, je trouve. Pas que pour eux d'ailleurs, et après pour Leo des agrandissements. Après, c'est pas forcément en lien avec sa dysphasie, c'est plutôt en lien avec sa dyslexie. Mais il y a ça.

Après autant avec Pierre qu'avec Leo, ce qui a été convenu, c'est plutôt une attention particulière au moment des consignes. Eventuellement des pictogrammes. Mais c'est vrai

que si en 4H, on peut facilement les mettre en place, en 7H...c'est quand même un peu plus délicat. Aussi par rapport aux autres. Donc ça j'ai jamais utilisé, en tout cas en 7H, si ce n'est des fois en anglais, en allemand. Mais ça ils sont déjà sur les consignes. Donc j'essaie d'insister là-dessus, de mimer les consignes. Encore une fois pas que pour lui, mais j'estime que lui il peut en profiter plus que les autres. Donc oui on m'a dit d'être beaucoup plus visuelle, oui mimer. Faire des phrases courtes pour les consignes, mais on m'a pas proposé mille trucs. Après il y a la logo qui voulait regarder éventuellement pour une tablette, pour avoir des choses à faire de manière informatique. Mais ça s'est jamais concrétisé pour l'instant.

Et ça c'était l'année passée ou cette année ?

Déjà l'année passée on m'a parlé de ça et cette année de nouveau. Pas la même logo, mais les deux fois c'est venu sur le sujet. Mais les deux fois, ça s'est pas concrétisé. Voilà, c'est un peu pauvre hein ? [rire]

Non non, mais on vous a conseillé de faire tout ça ? Ou il y a déjà des choses que vous avez dites ici que vous avez vous-même mis en place ?

Bon du moment que j'ai appris que c'était un trouble du langage oral, ça me paraissait assez logique [rire] d'essayer de passer pour des images ou des choses plus visuelles. Ça de toute manière. Donc après, est-ce qu'on me l'a conseillé ou est-ce que j'y ai pensé toute seule honnêtement je sais plus. En tout cas, c'est toujours un truc récurrent d'être expressive [rire] et tout ça. Ah oui, il y a encore le, ce qu'on m'a clairement dit, c'est le temps en plus. Ça se voit au quotidien que ça peut aider. Après de faire des phrases courtes, c'est des choses que j'ai dû apprendre à la HEP, que j'ai dû oublier et ça aide à repenser. Je sais pas si je suis en train de répondre à la question....

Oui , oui [rire de tous] vous avez parlé du temps et au niveau des évaluations ? Vous nous avez parlé de ces notes qui sont de deux fois 3.5, un 5.5 en maths. Mais est-ce que vous différenciez aussi des fois les évaluations ?

Alors au niveau du contenu et des objectifs non. Pour l'instant, on s'est vraiment mis d'accord entre les parents et la logo qu'on voulait garder son carnet, entre guillemets normal. Et du coup que pour ça, il fallait garder les objectifs et donc le contenu des éval. Maintenant, dans la forme, il y a ces versions agrandies, éventuellement plus de temps, mais c'est pas dit qu'il l'utilise. Il rend assez rapidement souvent même. Et puis, au coup

par coup, je différencie certains trucs. Certains exercices, je les fais plus passer à l'oral qu'à l'écrit. Quand il doit expliquer des choses, ça peut paraître paradoxal parce qu'il est dysphasique, mais [rire] vu qu'il est aussi dyslexique, c'est [rire] un doux mélange où il faut trouver un équilibre. Et des choses par exemple, une fois en histoire, il devait dessiner quelque chose et expliquer son dessin. Là il y arrive quand même mieux à l'oral. Alors avec du temps, où il a déjà lu la question, il sait de quoi on va parler. C'est pas juste il arrive comme ça et c'est une surprise. Mais des fois, pour lui c'est quand même plus facile de structurer à l'oral.

Ensuite, ce qu'on a décidé. Mais ouaip, c'est de nouveau plus en lien avec la dyslexie en fait. Il avait un texte toujours pour cette éval d'histoire à lire à la maison la veille au soir. Pour qu'il soit pas préterité dans la compréhension de lecture. Donc que ce soit déjà, entre guillemets débroussaillé, et puis qu'après il ait à se concentrer sur le contenu de son éval en lien avec ce texte.

Donc au coup par coup, je fais des adaptations, mais plus sur la forme que sur le contenu. Oui le contenu, pour l'instant, il a vraiment eu la même chose.

J'essaie, enfin, après justement comme les objectifs sont les mêmes, c'est clair que quand j'évalue l'oral en anglais, en allemand, je suis obligée de le considérer plus ou moins comme les autres. Après je vais pas écouter chaque phonème pour voir si il prononce bien le « Th » en anglais ni quoi que ce soit. Je fais peut-être quelque chose de plus global. Parce que sinon, je peux lui mettre 0 sur 7 assez vite. Donc ça c'est clair que je peux pas être complètement objective. Mais j'essaie quand même de voir si les objectifs sont atteints, vu que les objectifs sont les mêmes.

Quels ont été les moyens les plus efficaces ? Dans ce qu'on t'a proposé, dans ce que toi tu as mis en place ?

Alors je pense pour Leo, cette année, la visualiseuse elle est vraiment bien. Je vois si on fait un exercice ensemble, si on lit une consigne ensemble, lui il suivra beaucoup plus là haut que sur son livre à lui. Donc moi ça me permet de mettre une règle ou le doigts pour qu'il sache où on est. Et ça je pense qu'il profite vraiment de ça. Ça doit être le plus efficace. Après c'est mon évaluation [rire].

Et qu'est-ce qui aurait été le moins efficace ?

Du temps en plus, parce qu'il l'utilise pas forcément... bon j'ai une classe lente, du coup [rire], ça fausse peut-être un peu la donne, mais [temps] S'il utilise plus de temps, ilnon, en fait il est pas. Ça l'aide pas beaucoup.

Est-ce que t'a pu évaluer l'évolution des élèves ? De quelle manière ? Comment ? Quoi ? Au niveau du programme ?

Oui, au niveau global ou au niveau de la dysphasie ?

Oui globalement, si on regarde vraiment depuis le début de l'année jusqu'à la fin de l'année, quels sont les progrès ?

[Réflexions] ça c'est difficile comme question [rire]. Pour celui qui était en 4H, c'était très clair au niveau de la lecture orale qu'il y avait quand même pas mal de progrès.

Et après, j'ai envie de dire les progrès que les autres font aussi. Enfin maths, sciences, enfin ce genre de choses, il était assez dedans.

Au niveau de la structuration de son discours, c'était moins pire [rire]. Mais c'était pas encore du même niveau que ses copains quand même.

Après Leo cette année, [temps] j'ai constaté qu'il était déjà moins dans des conflits et qu'il commence au tout début de l'année et l'année passée, je le voyais chez le voisin, donc je sais que c'était pareil. S'il était pris dans un conflit, en général il tapait. C'était jamais de sa faute et il pleurait dès qu'on lui demandait une explication.

Puis là, cette année, moi j'ai essayé de travailler avec lui bêtement le « tu dois apprendre à dire stop » parce que je me dis vu qu'il est pas copain avec l'oral, je comprends qu'il tape finalement. Déjà ça. Bon c'est pas toujours de la faute des autres [rire], mais ça ça a peut-être rien à voir avec la dysphasie. Et puis, d'apprendre à s'expliquer où j'essaie de lui faire comprendre que pleurer en 7H...c'est bon quoi... on peut juste s'expliquer et qu'il va pas être puni forcément. Et puis il commence gentiment à pouvoir résoudre des conflits tout seul. Je l'ai plus autant vers moi : « il m'a fait ci, il m'a fait ça ». Un temps j'avais aussi des copains à lui qui faisaient ses assistants, qui venaient « Leo, il a eu ça et puis on lui a fait ça ». Et puis du coup lui, il était en retrait par rapport à ce qui c'était passé avec lui et puis à force de lui demander à lui : « Qu'est-ce que t'as fait ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? ». Il commence justement à pouvoir utiliser l'oral pour se défendre, pour dire stop. Donc de ce côté-là, je sens du progrès.

Ensuite maths, il progresse normalement. La lecture de consignes et les consignes orales, moi j'ai pas vu d'énormes progrès, mais la logo me dit que ça va vraiment mieux. Et puis en classe, moi ça va assez bien, ces consignes.

Par contre, la maman prétend qu'à la maison, c'est horrible, elle doit tout lui expliquer. Et on soupçonne avec la logo que ça a plus à voir avec le lien affectif qu'il a avec sa maman qu'avec sa dysphasie en tant que tel.

Et puis, anglais, allemand. Là par contre, les progrès sont plus difficiles à voir. Mais la maman me dit pareil. J'ai l'impression des fois qu'il fait un pas en avant, deux en arrière. Là ce matin, il a dû faire un oral d'anglais, la moitié des mots étaient allemand, enfin c'était vraiment très brouillon et il a de la peine à retenir cet oral. Et ça c'est difficile de voir des progrès significatifs sur le long terme. Sur une-deux semaines oui, puis après [bruit de lèvres] ça passe.

D'accord, maintenant on va passer aux besoins. Au moment où t'as appris que t'aurais un enfant dysphasique, à part justement le rapport de la logopédiste, qu'est-ce qu'on t'a donné comme informations relatives à ce trouble ?

Pas grand chose justement [rire]. Jusqu'à l'entretien avec les parents et la logo où là, on m'a vraiment expliqué ce que c'était. Mais bon, ça a peut-être à faire avec le fait que c'était une logo privée. Avec ma collègue à côté, dès que j'ai eu Leo, dans les deux premières semaines, on en a discuté. Donc c'est pour ça.

Si tu avais de nouveau un élève dysphasique en classe, y-aurait-il des choses que tu ferais différemment ?

Ça dépend un peu de l'âge. Chez des plus petits, je pense que j'utiliserais plus d'images, des pictogrammes et ce genre de choses. L'année passée, j'ai pas vraiment exploité ça comme j'aurais pu. Chez les plus grands, pour l'instant, je suis toujours pas [rire] au clair parce que c'est encore en cours. Mais sur tout ce qui est objectifs adaptés dans les langues étrangères. Ça je pense qu'il y a une réflexion à mener clairement. Parce que ça a moyennement du sens, je trouve, enfin ça dépend des projets.

Est-ce que tu aimerais plus de soutien pour toi, pour gérer un élève avec ce trouble ?

Du soutien en tant que tel non, mais peut-être du matériel. Clairement, je pense qu'une visualiseuse ou un truc du genre, c'est vraiment utile. Eventuellement que la logo mette en place des pictogrammes, des outils utilisables en classe. Je vois chez les dyslexiques, ça marche pas si mal. J'en ai deux qui ont une main pour se corriger et je sens que les dysphasiques, ils ont peu d'outils fournis par leur logo et c'est vrai qu'avec une classe de 18,20,25 de mettre en place des outils individualisés, puis les utiliser après c'est long et peu réaliste parce qu'il y a les autres.

Tandis que si les outils étaient déjà mis en place à côté et qu'on a plus qu'à les faire expliquer et puis les utiliser, je pense que ça vaudrait le coup pour les élèves.

Et puis, est-ce que vous auriez vous des outils ou besoins particuliers par rapport à un matériel ? Est-ce que tu penses à un matériel précis ou pas forcément ?

Je serais curieuse de voir comment une tablette serait exploitable en classe. Je sais pas si c'est utile ou pas. Mais je peux imaginer qu'en tout cas, ça peut être une ressource intéressante.

Donc dans les nouvelles technologies ?

Oui

Et puis sinon un enseignant spécialisé qui viendrait en classe ou quelque chose comme ça. Tu vois pas trop d'utilité ?

Je pense au cas par cas. C'est clair qu'un enseignant spécialisé, il peut les aider, mais c'est plus le rôle d'une logo, je pense, vu que c'est un trouble du langage qui est quand même très spécifique. Donc éventuellement une logo, mais après il y a des moments clés comme les consignes ou ce genre de choses, mais c'est tellement des petits moments par-ci par-là que je sais pas si ça a du sens que quelqu'un soit vraiment là pour cet élève en classe. Je sais pas une leçon, deux leçons par semaine alors que finalement, ça aurait du sens qu'elle soit là 5 minutes toutes les deux heures, j'en sais rien. Donc moi j'ai pas un grand besoin d'avoir quelqu'un pour lui en classe là maintenant. A part, peut-être encore une fois pour les langues étrangères et pour les petits, pour le moment où ils apprennent à lire à l'oral. Ça je pense que oui, c'est des leçons où ça pourrait tout à fait être imaginable.

Ok alors merci beaucoup pour cet entretien. On a terminé.

De rien.

9.3.3 Entretien E3

Alors merci beaucoup d'avoir accepté de nous voir pour cet entretien. Vous devez savoir que vous avez le droit à tout moment de le stopper sans donner de raison et vous pouvez également demander une pause si vous avez envie. Cet entretien est enregistré comme vous pouvez le voir pour l'analyse. L'enregistrement sera détruit à la fin de notre travail de bachelor, donc ça veut dire entre juin et juillet. C'est confidentiel, anonyme et nous ne mettrons aucun nom dans notre travail de bachelor. Peut-être qu'on va prendre des notes durant l'entretien pour améliorer nos questions au fur et à mesure du temps. Concernant la mise en contexte, ça porte sur les mesures compensatoires pour les élèves dysphasiques. Et on s'intéresse aux représentations et aux besoins des enseignants. Est-ce que vous avez une question ?

Non, je vous laisse poser les questions.

D'accord, très bien, alors d'abord on va poser 2-3 questions de base, donc depuis combien de temps enseignez-vous ?

Alors j'ai enseigné 17 ans dans des classes primaires, en commençant par des 8H jusqu'aux 3H. A peu près 3 ans en 8H, 3 ans en 5-6 et puis une dizaine d'années en 3-4H.

Quand est-ce que vous avez eu l'enfant dysphasique ?

Alors cet enfant, je l'ai eu il y a 3 ans en 3H.

En 3h, d'accord. L'enfant, quand vous l'avez eu, il a été diagnostiqué avant d'arriver dans votre classe, ou bien est-ce que c'est vous qui avez fait les procédures après pour le diagnostic ?

L'enfant n'a pas été diagnostiqué au niveau scolaire, mais il a été diagnostiqué quelques années plus tôt. Peu après sa naissance. C'est-à-dire quasiment la 3-4^{ème} année. Peu après sa naissance, enfin plutôt 4 ans plus tard par l'hôpital qui a mentionné que l'enfant avait des difficultés et puis il était dysphasique.

Donc c'est les parents qui ont fait les démarches ou c'est quelqu'un d'autre qui a remarqué ?

Non c'est les parents qui ont fait les démarches et puis le diagnostic a été posé, un document a été fabriqué, qui m'a été donné par les parents quelques années plus tard quand il est arrivé chez moi.

Ok, maintenant on va passer aux questions concernant la connaissance et les représentations du troubles. Donc même si vous êtes pas un spécialiste à propos des troubles dysphasiques, que pouvez-vous nous dire ce que vous savez des troubles dysphasiques ?

Par expérience par rapport à cet enfant-là, c'était des troubles pour lesquels on ne pouvait pas se dire qu'il était fainéant ou qu'il montrait pas de l'enthousiasme ou quoi que ce soit. C'était en fait en lui. C'était pas soignable, c'est quelque chose avec lequel il devait vivre, un trouble avec lequel il devait vivre et puis trouver les outils pour progresser. C'est quelque chose qui était relativement handicapant et puis pas directement mis en lien avec ses capacités cognitives. Par exemple, c'est un enfant qui avait des grandes capacités cognitives, qui était relativement doué en fait. Mais qui arrivait pas à s'exprimer soit au niveau écrit, soit au niveau du langage oral, soit au niveau de la lecture. Ce qu'il voulait dire, en fait ne sortait pas de sa bouche comme ça devrait pour qu'il soit compris. Et puis c'était principalement les difficultés qu'il y avait là.

Et vous savez quel type de dysphasie l'enfant avait ?

Non, j'ai pas d'autre information.

Ok, connaissiez-vous ce trouble dysphasique avant d'avoir cet élève dysphasique en classe ?

Aussi poussé que ça non. Je pense que j'ai eu un enfant, il y a 10 ans qui avait certainement le même trouble que ça, mais on m'en avait pas parlé [rire]. Et puis, je pense que j'ai pas perçu cette difficulté-là. Mais j'en ai pas eu d'autre de cette force-là durant ma carrière.

Comment avez-vous connu ce trouble ? Donc c'est vraiment à ce moment-là ?

Ce trouble, en fait je l'ai connu quand il est arrivé, je me suis dit : « comment ça se fait qu'avec cet élève-là, je dois faire différemment ? Je le comprends pas très bien et surtout pourquoi il a ces crises. » Plus que simplement avoir des difficultés à se faire comprendre,

il réagissait au niveau de son comportement d'une manière différente. Et le moment où ça m'a frappé, c'est lors de l'entretien que j'ai eu avec les parents, où les parents m'ont dit : « Il faut savoir, cet enfant est dysphasique. »

Mais ça veut dire qu'on vous l'a pas annoncé avant qu'il vienne en classe avec vous ?

Non, cet enfant est arrivé en août-septembre en classe. Voilà j'ai eu un moment pour l'observer et j'ai fait venir les parents surtout parce qu'il avait des problèmes, des difficultés de comportements assez particulières. Et c'est là qu'ils m'ont montré le document de l'hôpital, montrant qu'il avait justement un diagnostic. Et c'est là qu'on a commencé à discuter de ses difficultés, que les parents m'ont expliqué qu'est-ce que c'était la dysphasie. Je me suis informé en terme de lecture, etc..

Et puis vous avez parlé de crises. Est-ce que vous pouvez développer celles-ci ?

Alors les premières crises qu'il a eues et qui étaient un peu surprenantes pour moi, c'est quand on allait faire du dessin. Les enfants étaient à table, ils avaient reçu une grande feuille, ils devaient dessiner. C'était un dessin plutôt type entre parenthèses technique avec des règles et des compas. Et lui il voulait pas, il voulait dessiner à la main. Il était pas tout à fait dans ce cours-là. Et comme je lui ai dit non et que je lui ai demandé de prendre son matériel et aidé. Dès que je suis parti, il s'est mis sous la table, s'est tourné, s'est mis en tailleur et a plus bougé. Et quand je suis allé discuter, il m'a plus parlé, il est devenu rouge, vraiment sanguin quoi, tendu. Puis petit à petit, il s'est calmé et je lui ai posé une nouvelle feuille et après il a dessiné normalement avec les équerres et tout. Ça ça s'est reproduit plusieurs fois, à la gym par exemple lorsque c'est moi qui faisais les groupes. Il était pas d'accord du groupe alors il partait dans un coin de la salle, se mettait face au coin et bougeait plus. Et puis si j'allais vers lui pour discuter, il se retournait et était à la limite de déjà me frapper ou m'accoster quoi. Donc c'était assez spécial. Et c'était pas du tout un enfant qui me provoquait ou quoi que ce soit, mais lorsqu'il y avait des choses qui lui plaisaient pas et qui auraient plu certainement à la majorité des enfants, réagissait fortement. C'est ça qui m'a mis en fait sur la piste de quelle est la problématique et puis ayant discuté avec les parents. Ils m'ont dit qu'à un moment donné, lorsque l'enfant n'était pas d'accord avec certaines choses, comme il avait de la peine à le verbaliser, ou du moins à se faire comprendre de ses parents ou des autres enfants, il le faisait comprendre d'une manière physique, soit en se cachant ou soit parfois en agressant, mais ça c'était plus rare, d'autres enfants.

Est-ce qu'il y avait d'autres symptômes ? Là vous avez parlé surtout du comportement, c'est ce que vous avez remarqué en premier. Par la suite, est-ce qu'il y avait d'autres symptômes qui vous ont fait dire que c'était un élève dysphasique ?

Oui alors les premiers symptômes que j'ai vus, c'est ça. Après effectivement lorsqu'il a commencé à écrire des petits mots, c'était absolument illisible. Il y avait des lettres qu'il avait écrites juste, même parfois dans le bon sens avec les orientations et tout. Mais il manquait des sons, des sons complexes, des lettres étaient inversées. Et quand il venait me parler, il parlait très peu. Les premiers mois on s'inquiète pas tellement en 3H, mais au bout d'un moment, même dans des situations simples, agréables et faciles, il communiquait très peu. C'est assez surprenant. Alors c'est vrai qu'après quand il venait me demander un mot, par exemple de vocabulaire, il venait à mon bureau et m'avait dit : « eh quoi ? eh quoi ? » et puis je lui avait dit : « Ben dessine-moi le mot. » et puis voilà j'avais de la peine à voir le dessin. Et il m'avait dit : « pahaplui, pahapluie, pahute ». Et puis il parlait comme ça. Moi je comprenais pas tout de suite. Mais chaque fois qu'il disait un mot, il manquait une lettre, un son, une voyelle, etc.. Et c'était assez constant.

Ce qui s'est passé, c'est que moi j'ai remarqué que les autres élèves le comprenaient, mieux que moi parce qu'ils avaient déjà vécu pas mal d'années avec lui. Et puis dans le vocabulaire des enfants « pahapluie, plahaüte », il y a pas mille solutions quoi. C'est soit parapluie, soit parachute. Dans leur langage, il y avait plein de choses où ils arrivaient communiquer.

Mais dès qu'on a abordé des thèmes plus complexes, c'était très difficile à sortir le bon mot, à lire aussi. Ecrire c'était quelque chose de quasiment impossible. Et puis si on allait pas gentiment, il s'arrêtait. Je veux dire, c'était pas un comportement, il se mettait sur la table, mais il écrivait pas. Ou il lisait pas, ou il parlait pas.

Quel était votre premier sentiment ou réaction quand on vous a annoncé que l'enfant était dysphasique ?

C'était plutôt soulageant pour moi en tant qu'enseignant. De me dire, on a mis un mot sur cet enfant. Quand on m'a donné le diagnostic de l'hôpital, je me suis dit il y a déjà des gens qui ont vu qu'il y avait des difficultés chez cet enfant. Les parents étaient très au clair que leur enfant avait ce souci-là. Ça c'était le premier sentiment et le deuxième sentiment, c'était qu'il va falloir pour savoir comment faire. Et puis peut-être, ouaip gentiment c'est devenu une certaine colère par rapport à ce qui s'était passé avant.

Enfin je crois que vous parlez plutôt du côté des enseignants. C'est à dire cet élève est en 3H. Il y a quelque chose qui s'est passé à l'hôpital, et puis 2 ans où je sais pas ce qui s'est passé en fait.

Donc en fait les enseignants précédents, ils ont pas du tout parlé de ce cas-là ?

Non, ils m'ont dit qu'il avait un problème de langage, qu'il avait un bilan, qu'il était suivi un peu en logopédie, mais deux unités par semaine, et donc voilà. Arrivé en 3H, on rentre dans la lecture et dans l'écriture, on a plus de langage. Disons que ce qui m'a le plus énervé, c'est le fait que depuis le diagnostic de l'hôpital, il y ait pas eu je sais pas qui, un superviseur, un suivi, quelque chose qui soit mis en place.

Maintenant nous allons passer aux aides et mesures compensatoires. Donc vous avez parlé de logopédiste, je crois. Et quel intervenant y-a-t-il eu encore dans la classe ?

Il y a eu la logopédie qui a commencé assez vite, avant à l'école enfantine. 2 unités par semaine, pas tellement plus. Ensuite, il y a eu une MCDI qui a travaillé un petit moment avec lui et puis aussi avec d'autres élèves pour faire un travail de groupe. Les difficultés n'étaient pas vraiment connues, donc on se disait que peut-être il y avait autre chose à travailler. Et puis en fin de 3H, moi j'ai fait des démarches pour avoir plus de soutien, mais il a fallu du temps. Donc les démarches sont arrivées plus tard, en 4H. Il a fallu beaucoup de temps pour faire les démarches. Il y avait pas d'autre aide parce que les autres aides possibles en ce temps-là c'était soit on aurait voulu un enseignant spécialisé, mais on peut pas l'avoir comme ça. Il faut faire des démarches. Là il y a une conseillère pédagogique qui est venue une fois pour voir comment cet enfant progressait et voir des pistes. Et puis après on partait plutôt sur des mesures de classe de langage par exemple. Et puis maintenant, on pourrait partir sur d'autres mesures qui n'existaient pas il y a 3 ans. Des mesures de compensation des désavantages par exemple. Il y aurait peut-être eu quelque chose là à faire. Peut-être travailler sur le bulletin scolaire, etc.. Mais tout ça, à part la classe de langage, n'étant pas une aide spécialisée. Ça reste de la différenciation, de la compensation des désavantages et en tant qu'enseignant, c'était peut-être ça le plus dur. Alors pas tout de suite en voyant le diagnostic, mais par la suite en disant maintenant on sait. Je me suis informé, j'ai lu, les parents m'ont expliqué. Qu'est-ce que je mets en place. Au niveau de la classe, alors j'ai commencé à plus différencier pour lui par rapport au texte en écrivant plus gros, en couleur. J'ai vu la logopédiste qui m'a dit aussi qu'il y avait un logiciel pour permettre d'écrire plus grand, de changer les tailles, les couleurs. En ce temps-là, c'était ça, mais après mis à part de restreindre la différenciation ce que l'on

demande, par rapport à l'écrit peut-être demander moins d'écrit mais plus axer sur l'oral. Il y avait pas d'autre alternative.

D'accord oui. Donc vous avez parlé de la mcdi, et de quelle manière elle s'occupait de l'enfant ?

Alors là, pendant quelques temps, elle a fait une unité dans la classe pour l'aider à travailler sur une consigne que je donnais ou rentrer dans un exercice. Peut-être à simplifier l'exercice. Et puis après, elle l'a pris individuellement pour travailler avec lui. Mais elle arrivait au même constat que moi, que malgré tout, elle arrivait à travailler certaines choses, par exemples en mathématiques, c'est un enfant qui calculait plus vite que les autres. Alors si je lui demandais d'écrire, il était ralenti à cause de l'écriture, mais si je lui mettais un quadrillage avec 100 chiffres, Enfin 1-2-3 jusqu'à 100. Et je lui posais une question 8x8, il mettait le doigt sur les bonnes cases. Très rapidement, plus rapidement que d'autres. Son QI d'ailleurs était très élevé. Le problème, c'est que si c'était lui qui devait dire le nombre, prendre la parole, écrire le nombre, ça marchait pas. Donc en maths par exemple, parce que comme ça on se disait pas trop de retard en maths en parenthèses.

Et puis en français elle travaillait principalement sur les sons qui n'étaient pas acquis en 3H. Des simples quoi, distinguer des « fe » des « le », c'était pas très clair pour lui alors elle travaillait là-dessus et ainsi de suite quoi. Mais la progression était extrêmement lente quoi. En fin de 3^{ème}, il avait pas du tout, entre parenthèses les acquis nécessaires pour passer en 4H. Mais causés par sa difficulté de pouvoir s'exprimer.

Donc au niveau des objectifs, il arrivait à suivre, vous dites dans la plupart des branches, mais en français justement il avait des objectifs plutôt individuels ?

Oui alors ce que j'ai fait, c'est-à-dire qu'en français par exemple, il lisait pas l'entier du texte. Peut-être que je lui faisais lire qu'une partie parce qu'il y avait quand même pas mal de mots qu'il lisait, des petits sons, des petits mots. Il lisait qu'une partie, il y avait des exercices qu'il faisait pas parce que c'était trop complexe. Par exemple, l'écriture libre par rapport à un thème, il arrivait pas écrire un mot quoi. Mais il m'alignait des lettres, mais j'arrivais pas les lire de toute manière. Donc soit il essayait de m'expliquer de le dessiner car je le comprenais mieux à l'oral qu'à l'écrit. Et puis j'arrivais à lui mettre des points par rapport à l'aspect créatif, ou rester dans le thème, etc.. Mais ça faisait très peu de points. Et puis au fond de l'évaluation, je mettais que tout n'avait pas été fait, mais c'était en tenant compte de ses difficultés.

Il avait pas les acquis en fin de 3H, mais il est passé en 4H. On a pas discuté du fait de redoubler ou prolonger ce demi-cycle. Il a eu encore un accompagnement, et puis après on a fait une demande pour une orientation en classe de langage avec le document de la fiche 125 et des réseaux etc.. Mais ça c'était en début. Enfin on a commencé un peu avant en 3H, mais c'est en début de 4H que ça a vraiment commencé.

Donc c'était pour une mesure d'aide renforcée ?

Une MAR en fait. Ce que je voulais moi au départ, c'était une enseignante spécialisée qui vienne dans la classe et qui travaille avec lui. Mais je pouvais pas demander une enseignante spécialisée, l'inspecteur ne pouvait pas me dire : « Ok il vient, il y a un enseignant spécialisé ». C'était pas possible. Les appuis c'était pas possible. J'aurais peut-être pu en avoir, mais pas un enseignant spécialisé. Plus tard, je me suis dit, ce qui aurait pu être encore utile, c'est d'inviter une conseillère pédagogique de l'enseignement spécialisé, qui vienne. Peut-être que ça m'aurait ouvert un peu plus de portes.

Mais la demande des parents, c'était aussi ça. D'avoir quelqu'un dans la classe qui soit spécialisé. Moi la seule chose que j'ai pu leur proposer, c'est une orientation en classe de langage. Ça a été fait et puis ça a été bénéfique. Mais une orientation en classe de langage, ça demande d'avoir le diagnostic, donc ça c'était bon, celui de l'hôpital, ça demande d'avoir l'avis de la logopédiste, c'était bon. De l'enseignant et des parents, etc. Le petit bémol, c'est qu'une classe de langue on sort l'élève de la classe, on le met à l'extérieur. Donc c'était quelque chose de peu accepté, ou peu accepté par l'élève ou par les parents au départ. Et puis finalement après pas mal de discussions, ça a été accepté. Et puis en janvier la demande a été posée, et l'année suivante, sans aucune discussion, il est passé en classe de langage. Cet élève a fait deux ans en classe de langage et ensuite il a rejoint le cursus normal. Donc on l'a prolongé d'une année en fait. Et puis il poursuit maintenant avec les compétences qu'il a développées. Mais avec relativement les mêmes problématiques par rapport à l'écrit, mais plus de problématique par rapport à son comportement. Car il semblerait qu'il a trouvé des outils au niveau du langage pour éviter à chaque fois de se murer et réagir fortement. Mais effectivement, on voit que c'est un handicap et qu'il devra vivre avec ça toute sa vie.

Ok. Et dans ce que vous, vous avez mis en place, quels sont les moyens qui auraient été les plus efficaces ?

Dans ce que j'ai mis en place ou dans ce que j'aurais voulu ?

Dans ce que vous avez mis en place.

D'accord. Dans ce que j'ai mis en place, il y avait un truc qui marchait bien, c'est que, il y a des élèves, après c'est un mystère, ils comprenaient bien ce qu'il disait. Après moi je comprenais pas tout quand il parlait. Ils me disaient qu'ils comprenaient. Voilà, et souvent je leur demandais, d'aller me raconter à 1-2 élèves, pis les élèves disaient « ah mais il est venu vous dire ça, ça, ça, ça » pis ça semblait coller. Surtout pour des recherches de mots, de vocabulaire. Ça, ça marchait assez bien.

Un autre truc qui marchait, c'est quand il devait écrire des mots, il venait me demander, et pis il faisait des dessins, de son mot, « parapluie » ou j'en sais rien, pis moi je lui écrivais sur une étiquette le mot « parapluie » pis il repartait avec l'étiquette, pis il avait à copier le mot. Ça, ça marchait bien, pis il adorait faire ça en fait. Donc c'était un job, mais il faisait ça volontiers. Pis il avait après son mot avec les dessins qu'il avait fait à côté, pis il gardait ces étiquettes quoi. Pis il pouvait les réutiliser de temps en temps.

Ce qui a bien marché c'est le travail au niveau de la lecture, il y avait des petites cartes où il y avait le mot, pis derrière il y avait le mot écrit en lié, en imprimé avec la séparation des syllabes avec les couleurs. Ça, ça avait bien marché. C'était un système de cartes, chaque semaine, ben finalement je l'avais introduit avec toute la classe. Pis ces cartes il pouvait les prendre à la maison, il pouvait les travailler, les retourner. Avant, on était plus sur de la mobilisation par image du mot, mais pour pas mal de mots qui sont courants, c'était efficace, parce qu'il avait une grande mémoire, et en tout cas, quand il lisait, il arrivait à les repérer et les lire tout de suite. Pour l'écrit, c'était autre chose. Ça, ça avait bien marché.

Je pense, ça l'a réconforté, que quand il devait écrire des textes spontanés ou selon des thèmes, ben qu'il puisse venir me les raconter, j'essayais de comprendre voire de dessiner pis je lui écrivais le texte. La dictée à l'adulte, ça on a fait souvent. Et puis ça marchait bien.

Au niveau des maths, ben il était doué. Donc je favorisais un peu certaines activités où il était mis à contribution et pis il se débrouillait bien. Il y avait des activités de maths où il fallait jouer avec les dizaines et les unités, pour les 4H, certains, c'était un peu vaseux encore, mais lui il maîtrisait. Et pis dans le jeu, il me semble qu'il y avait un rôle où il fallait être banquier, pis il fallait distribuer des pièces. Mais il y avait pas besoin de dire grand-chose, mais il faut gérer les pièces. Alors souvent de le mettre dans la responsabilité du banquier, à distribuer des pièces ce qu'il faisait juste à chaque fois, ben c'était intéressant. Il était un peu renforcé dans des situations où il pouvait se mettre en avant. Donc j'ai essayé de le mettre en valeur, face aux autres élèves, principalement en maths.

Et puis, il y a aussi un truc qui était assez surprenant, mais que j'ai trouvé génial, c'est qu'il avait un esprit ou une aura, je sais pas, qui faisait qu'il était très apprécié des filles. Alors il était assez mignon et peut-être que c'était à son avantage. Mais les filles l'aimaient bien, les filles de la classe, pis elles jouaient volontiers avec lui, enfin ils étaient en 3-4H quoi, mais à l'extérieur, ils se couraient après etc. Et puis ça aussi, j'ai aussi essayé de faire, que ça soit maintenu quoi. Enfin autant que les garçons, mais disons qu'il était vraiment bien apprécié dans la classe, parce que je pense qu'il avait un visage un peu, clownesque ou taquin et puis quand il parlait et que certains enfants comprenaient, et puis même, dans certaines situations de jeu, il y avait pas besoin de parler beaucoup. Ben là aussi, j'essayais de favoriser ça.

Donc c'est peut-être des petites choses, mais en termes d'intervention, ça demande quand-même de penser à ça. La même chose pour les groupes, il était très mauvais perdant, clairement mauvais perdant. Mais il adore le foot par exemple, mais s'il était pas dans l'équipe qui gagne, c'était « je bouge plus » quoi. Donc voilà, à un moment il perdait pis c'était mal... Mais j'essayais quand-même de le mettre en avant, le fait qu'il était bon au foot, et puis dans les équipes, il y avait le rôle du capitaine parfois, etc. quoi. Mais j'ai surtout joué sur ça parce qu'il en avait marre d'être à l'école. Parce qu'au terme de la 3^e, ben il voyait bien qu'il arrivait pas à lire pendant que les autres arrivaient lire, il arrivait pas écrire, enfin tout ce qui était du français, c'était, au niveau de la production orale et la production écrite, c'était une catastrophe, c'est clair. Il était absolument en dessous du acquis. Enfin, comme je l'ai dit avant, si je vais piocher, pis de lui demander d'expliquer, je voyais bien qu'il maîtrisait plein de choses, mais il arrivait pas à les formuler.

Et la chose encore, c'est que j'ai différencié les devoirs, donc il avait pas les mêmes devoirs que les autres. Il avait beaucoup de devoirs avec les étiquettes, placer les étiquettes, moins d'écrit. Pis il avait les lettres à faire, par exemple, des lettres à faire ou des mots à copier ou l'écriture c'est ce qu'il faisait. Mais il avait moins, du style vers la 4H, quand il y a peut-être des fiches, où il y a des petits verbes à écrire etc. ça lui prenait beaucoup de temps, même au niveau de la copie. Donc les fiches étaient divisées par 2 ou par 3, je traçais 2 exercices pis il en faisait qu'un. Ça marche très bien avec les parents. Pis avec les autres élèves, il y avait pas de problème.

D'accord. Et maintenant, au contraire, les moyens qui auraient été les moins efficaces.

Les moins efficaces ? [Rire]

Ouais

[Rire] Ce que j'ai fait ? J'ai fait des choses pas efficaces mais... [Réflexion] Bon les moyens pas efficaces, je pense c'est de se dire que c'est un enfant comme les autres et pis qu'on va laisser comme ça quoi. Après, moins efficace, je pense qu'il aurait pas fallu multiplier les soutiens. Là il y avait la MCDI, il y avait la logo, ben pas plus quoi. Ouais, pas plus de soutien. Parce qu'il aimait bien être dans la classe, être avec ses copains. Ce qui aurait pas été efficace [Réflexion]

Ou bien quelque chose que vous avez essayé de faire et pis que vous vous êtes dit « ouais finalement, non, ça amène à rien », quelque chose que vous avez pensé, essayé de le faire mais que vous vous êtes dit que finalement c'était pas efficace.

Ça allait pas de l'avant ou bien...

J'ai essayé en pensant positif, de le mettre des fois dans des groupes avec d'autres élèves qui avaient d'autres difficultés et pis ça c'était pas le bon truc. Parce que lui, il avait des difficultés quand on l'écoute, mais en fait il était très fort [rire]. Donc ça allait mieux quand il était encore avec des élèves forts. Pis en plus il était plus fort qu'eux. Vous voyez comment ? Pis en plus il était très compétitif, donc avec les élèves plus faibles, il avait pas les moyens de les aider, pis il en avait marre de voir qu'ils comprenaient pas. Pis ça, ça cassait à chaque fois quoi. Donc ça, c'était pas une bonne idée.

[Réflexion] Peut-être une chose que j'ai moins fait c'est, qui était pas génial, c'est plutôt la relation avec les parents. C'était difficile de comprendre comment aider l'enfant pis en même temps comment aider les parents, j'avais pas compris que les parents étaient aussi en grosse difficulté avec leur enfant. Pis qu'à un moment donné, ils attendaient un énorme soutien de ma part, et pis j'ai cru que je pouvais en donner plus [rire], et pis ben non quoi. Je pouvais faire plein de choses mais un moment donné, on est limité quoi. Vraiment. Et puis même si on se dit qu'au niveau professionnel, on fait plein de choses, pour les parents, on est limité. L'école n'apporte pas assez. Donc en fait, le fait de ne pas trop envisager ou de promettre des choses enfin laisser penser que... il y a des choses qui vont aller mieux, il y a des choses qui va apprendre... euh non quoi. À un moment donné, on se retrouve en 2H, et il y a des choses qui sont pas sues quoi.

Ouais, par rapport à votre question, j'ai pas d'autres ...

Ok, d'accord. Donc vous avez dit qu'il y avait quand même plein d'aspects qui étaient pas acquis à la fin de la 3h, pour aller plus loin, surtout en ce qui concerne l'expression et tout ça. Est-ce que vous avez pu quand-même constater et évaluer une évolution dans ces aspects-là, chez l'élève ?

Il y avait une progression dans la lecture, ben c'est vrai qu'il y avait plus de mots qu'il arrivait à lire, sur des mots petits quoi. « pour, mais, et, je, tu » Mais dès qu'on est sur un mot de 3 syllabes ou plus, c'était difficile.

Il y avait une progression, mais il prenait une année de retard par année qui avançait quoi. Après il y a eu une évolution sur son comportement. En maths, il y avait une progression, on voit qu'il maîtrisait bien hein, c'était super, il avait entre 5 et 5.5 en fin de 4H. Et pis, il avait cette moyenne-là aussi parce que je lui lisais les consignes. Je l'aidais dans la phrase réponse, par exemple. Mais, niveau mathématiques pis tout le reste, il se débrouillait très bien. Donc oui, au niveau progression ben, c'est pas mal le français qui lui posait problème. La formulation des données, les explications, ouais enfin voilà. Déjà qu'en 3-4H, c'était peu problématique, mais par la suite, je pense que ça devient assez problématique.

Ok.

Il y a juste, une question, je crois qu'on l'a pas posée, mais vous nous avez dit, donc, tout ce que vous avez mis en place, il y a énormément de choses, mais est-ce que la logopédiste ou le mcdi vous ont proposé des outils d'aménagement ou quelque chose de spécial pour la compensation aussi ?

Non, enfin, la logopédiste m'a proposé quelques petites choses oui. Déjà elle m'expliquait ce qu'elle faisait avec lui, donc ça c'était intéressant. Ça m'aidait aussi à comprendre des subtilités, pas seulement en théorie mais vraiment lui, effectivement « ça, ça aide ou ça, ça aide pas », donc elle m'a proposé des petites choses. Des choses qu'il pouvait prendre en classe et pis qui l'aidaient, mais des choses toutes bêtes. Simplement, des schémas pour distinguer des *P* et les *B*, enfin qu'on pouvait aussi donner à d'autres enfants. Pis tout d'un coup, il y en avait de plus en plus, pis j'ai vu que ça l'aidait. Des choses qu'on pouvait mettre sur le cartable, il avait de la peine aussi à savoir de quel côté on commençait à écrire, enfin des petites choses, donc plein d'éléments de ce type-là. Après tout ce qui était de l'écriture, un logiciel aussi qui permettait qu'il aille lire à l'ordinateur, et puis on peut facilement écrire plus grand ou plus petit, mais c'était en soit assez basique.

Vous savez comment il s'appelle ce logiciel ?

Ouais non, ça je sais pas. Mais c'était assez basique comme logiciel. La MCDI, non, elle était plutôt déprimée par le niveau de difficulté [rire]. Donc elle, elle avait pas beaucoup de

proposition à me faire. Mais je pense qu'avec le recul maintenant, il y avait beaucoup plus de choses qui pourraient être mises en place.

Ok, on peut passer à la suivante.

Ok. Au moment où vous avez appris que vous aurez un élève dysphasique dans la classe, donc à part ce que les parents vous ont dit, ces aspects-là, quelles informations relatives vous ont été données sur ce trouble ?

Ben très peu, parce qu'en tant qu'enseignant, on nous donne pas beaucoup d'informations quoi. Il faut s'informer, sur friportail, on trouve des documents qui expliquent ce que c'est la dysphasie, on peut aller lire sur internet, on peut aller voir chez un enseignant, enfin on peut aller demander à la logopédiste, c'est ce que j'ai fait, pour m'expliquer ce que c'était précisément. Après on peut se renseigner mais personne nous donne quoi, il faut aller chercher, ça c'est sûr. Après il faut être honnête, du point de vu de la formation, on a pas les mêmes formations à l'école normale que maintenant. Pis en même temps, ça fait longtemps. Pis il y a des choses qui ont été aussi découvertes au niveau des sciences. Donc très peu d'informations.

Ouais c'était donc principalement par la logopédiste, puis par les parents. Les parents qui m'ont aussi donné, en disant « ben voilà, il y a un livre sur la dysphasie » donc voilà, je l'ai lu et pis j'ai lu un peu des choses-là. Disons qu'on a eu un aspect où c'est beaucoup de choses théoriques, des compréhensions etc., mais après, avoir vraiment l'élève en classe, c'est autre chose à mettre en œuvre quoi.

Et maintenant, si vous aviez, enfin, si vous étiez pas re, si vous aviez à nouveau un élève dysphasique en classe, y aurait-il des choses que vous feriez autrement ?

Oui, disons qu'il y aurait déjà, je vais parler en tant qu'enseignant et pas en tant que RE, d'une part, il y aurait le fait d'avoir un suivi sur les dossiers des enfants. On se passe les classeurs entre enseignants, pis des fois on se passe que les bulletins scolaires qui passent. Pis des fois, il y a un classeur épais comme ça avec tous les commentaires pis on sait plus trop où les garder de ce que l'enseignant d'avant a écrit. Mais c'est vrai que c'est important d'avoir au moins les dossiers, soit de l'hôpital, soit les diagnostics enfin etc. Et pis je me rends compte que, généralement il passe, mais il y a pas toujours un suivi parfait. Donc je pense qu'il faudrait centraliser tout de suite, sur la fribox, ou ailleurs enfin centraliser les dossiers pour que les enseignants puissent avoir ça. Parce que c'est pas si institutionnalisé autant que ça, pis pas assez en mode, ce qui fait qu'on perd du temps. Pis

quand on va au premier entretien avec les parents, pis que, ben il nous manque la moitié des infos. Après, entre parenthèse, il y a aussi des parents qui nous donne pas les infos parce qu'ils ont peur, ils ont pas envie. Donc déjà ça.

Je pense qu'il faudrait avoir la classe de langage, mais je dirais d'abord de contacter une conseillère pédagogique de l'enseignement spécialisé du SESAM, pis je pense que ça, ça serait essentiel, de la faire venir, de voir qu'est-ce qui pourrait être amené. Ça serait de se battre un peu plus en tant qu'enseignant pour avoir un enseignant spécialisé. Alors bon, ça fait 3 ans donc il y a pas mal de choses qui ont changé maintenant. Parce que les enseignants spécialisés ont des formations différentes. Les SESI sont aussi bien en tant qu'enseignants spécialisés enfin etc. Donc ce serait pouvoir avoir une enseignante spécialisée, par exemple, une SESI ou une MCDI qui puisse venir peut-être un peu plus dans la classe. Je pense que ça en tant que RE, ben on peut trouver des solutions. Où les enseignantes spécialisées, ben je sais pas, si il y a un enfant qui est malade ben il vient une heure voir déjà un enfant et organiser un moment ou enfin on peut faire des choses comme ça. Mais c'est plus de la petite cuisine au niveau de l'établissement. Mais je pense que ça a son importance, pis en tant qu'enseignant, on a pas accès directement à ça.

L'autre aspect, ce serait de mettre en place des mesures de compensation des désavantages. Ça c'est aussi quelque chose qui est sorti cette année en janvier, c'est un nouveau document entre parenthèse, une nouvelle procédure. Et ça, ça serait intéressant pour ces élèves. On va dire assez rapidement, parce qu'avec ça, on pourrait, par exemple demander un soutien avec des personnes ressources fritic pour pouvoir bénéficier d'un travail avec des logiciels. Je pense que là, il y a quelque chose d'efficace, enfin j'ai vu ça dans les cercles que j'ai maintenant. Il y a des logiciels qui sont pertinents, qui peuvent être installés sur un ordinateur, pis peut être mis sur un portable, avec laquelle il peut travailler, qui permettent de cliquer sur le mot, de faire que le mot il apparaisse en... enfin il est parlé, qu'on l'entend. Enfin, il y a vraiment des logiciels extraordinaires qui sortent, mais on a pas ça dans la classe. En fait, ça vient maintenant. Et pis là de faire appel à ces personnes de profession MITIC, ça j'avais pas pensé du tout, d'ailleurs je savais même pas que ça existait à ce niveau-là, je savais que les logopédistes, ils avaient des logiciels et tout, que des enseignants achetaient des trucs aussi. Mais je savais pas que des personnes proposaient ça. Et pis ça, ça pourrait faire partie des compensations des désavantages. Pis ce document-là, et pis cette mise en œuvre, en se disant « ben les compensations des désavantages, ben voilà, pour cet enfant c'est de lui proposer un ordinateur portable avec un logiciel, avec un accompagnement par une personne de ressource MITIC, pendant un certain temps, avec une possibilité d'employer pour des évaluations, pour ci, pour ça, mais peut-être pour la maison, et puis de notifier, sur une feuille, de notifier aussi les différenciations qu'on peut mettre en place. Peut-être ça a

moins d'importance pour un élève de 4H mais pour un élève plus âgé, qui passe au CO etc., ça, ça a son importance. Mais je pense que là, il y a vraiment un outil intéressant.

Pis l'autre aspect, effectivement, moi je trouve assez injuste, un peu dégoûtant quoi [rire], le fait que pour être pris, reconnu comme enfant ayant une MAR, qui peut être reconnu par le SESAM, il y a évidemment passablement d'enfants qui sont proposés et que le SESAM accepte, évidemment il y en a beaucoup qui sont suivis. Mais ça prend du temps, et je trouve dommage qu'il faille attendre de faire la 125 jusqu'au 31 janvier, d'attendre les résultats en juin et d'être suivi l'année prochaine ou bien directement en classe de langage pour cet élève. Parce que, peut-être, que s'il y avait une enseignante spécialisée qui avait été libérée, je sais pas, une enseignante spécialisée itinérante, spécialisée dans les enfants dysphasiques et puis qui puisse avoir... voilà, ce serait une chose intéressante. Ce serait intéressant pour dépanner au début. Et je pense que la procédure-là, elle est trop longue quoi. Surtout pour ces enfants, il y a des enfants où l'accès est plus rapide. Mais cet enfant dysphasique, je trouve assez compliqué, parce que c'est pas toujours facile de distinguer quel est sa difficulté, de fait qu'il a vraiment des grosses capacités cognitives et pis qu'on est vraiment super embêté en tant qu'enseignant quoi.

Le dernier point peut-être ce serait des appuis quoi. Les REs ont quand-même des enveloppes d'appui, donc je pense qu'ils ont l'urgence, plus pour l'enseignant, car les enseignants ont la difficulté tout d'un coup avec cet élève-là et pis dépensent beaucoup d'énergie. Ce serait intéressant de soulager 2 unités par semaine peut-être ou comme ça, avec un enseignant d'appui qui n'est pas spécialement une enseignante spécialisée, mais auxquelles on pourrait donner cet élève enfin, plus d'autres même, mais pour travailler, pour décharger la classe.

Donc vous diriez aussi que l'enseignant il faudrait qui se tourne aussi vers le re, pour demander des soutiens, enfin ce qui pourrait faire.

Ouais, je pense que c'est essentiel. Ou si c'est juste pour lui demander, vers qui il doit s'adresser, ben moi je lui dirais « ben voilà, concerte-toi avec les mesures du SESAM, etc. la logopédiste enfin plein de monde ». Mais en tant qu'enseignant, si on en a jamais eu, et là je parle pour les enseignants de mon âge [rire], c'est difficile de trouver des outils. Peut-être que des plus jeunes qui sortent de la HEP, et qui ont une formation différente etc., mais encore faut-il y penser parce que voilà, quand on en a 25... Mais je pense que oui, le RE il est là, en tout cas pour l'orienter vers quelqu'un qui est connaisseur. En tant que RE, l'avantage c'est qu'on a plus d'élève donc on a le temps de penser à ça [rire] et aux ressources, pis quand on est enseignant, on est vraiment à penser à enseigner, pis les ressources, peut-être de l'extérieur, c'est pas toujours facile à les avoir si on a pas eu

l'expérience de le faire une fois. On a pas le recul toujours pour pouvoir se dire « en analysant la situation, cet enfant-là, qu'est-ce qu'il sait, qu'est-ce qu'il sait pas, qu'est-ce ça pourrait être » donc d'avoir le soutien d'un RE ou quelqu'un d'extérieur, ça me paraît utile oui.

Ok, d'accord, merci beaucoup, est-ce que vous avez encore quelque chose à rajouter ou une question ?

Non, c'est bon, pas nécessairement.

Ok, ben merci beaucoup pour toutes ces informations.

9.3.4 Entretien E4

Ok. Alors merci beaucoup d'avoir accepté pour nous voir pour cet entretien. Vous devez savoir que vous avez le droit à tout moment de le stopper, sans donner de raison et vous pouvez également demander une pause si vous en avez envie.

Cet entretien il sera enregistré pour l'analyse. L'enregistrement il sera détruit quand nous aurons terminé notre travail de bachelor, c'est-à-dire entre juin-juillet.

Il faut savoir que c'est confidentiel, anonyme donc on mettra aucun nom dans notre travail, autant le vôtre ou qu'un élève ou quoi que ce soit.

Nous allons peut-être prendre des notes aussi durant l'entretien, c'est surtout pour améliorer si tout d'un coup, il y a quelque chose à améliorer dans nos questions ou bien voilà.

Et concernant maintenant le contexte de notre travail, alors ça va porter sur les mesures compensatoires pour des élèves dysphasiques et c'est surtout sur les représentations et les besoins des enseignants.

Voilà.

Ouais, vous vous êtes à la HEP ?

Oui. Ouais en dernière année.

C'est déjà pointu alors. Je croyais que vous étiez axés dans la logopédie vu que vous avez rencontré *Martine Pâche.

Non. Oui.

Parce qu'elle enseigne aussi à la hep.

Voilà c'est ça.

Ah oui elle aussi est enseignante ouais, ah alors je comprends mieux.

Elle enseigne tout ce genre de chose à la hep.

Ouais pis on a aussi des cours là dessus.

Ah ouais.

Ok, est-ce que vous avez encore une question ?

Non, c'est bon.

Très bien, alors on va commencer avec 1-2 questions de base. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

12 ans et demi.

12 ans et demi. 12 et demi hein ?

Ouais.

Ah, je savais pas si c'était 2 ans et demi ou 12 et demi.

Non, 12 ans.

Et quand avez-vous eu l'enfant dysphasique ?

Ben ça fait 6 mois donc septembre de la rentrée de cette année.

Et à quelle année enseignez-vous ?

5H, cette année, avec lui.

Donc quand l'enfant est arrivé dans votre classe, il était déjà diagnostiqué hein ?

Oui.

Donc maintenant on va passer aux représentations et aux connaissances sur ce trouble. Alors même si vous êtes pas un spécialiste sur tout ce genre de choses, pouvez-vous nous dire ce que vous savez des troubles dysphasiques ?

Ah ouais. On va dire que c'est un trouble du langage [réflexion] qui fait qu'il y a des connexions qui se font peut-être difficilement. Moi avant que je le rencontre et que j'ai eu plus de précision, j'assimilais ça pas mal avec la dyslexie, enfin j'avais peu de représentations concrètes. Et pis maintenant, j'ai pu remarquer plutôt que c'était lié ben

peut-être à l'acquisition du vocabulaire ou d'orthographe. Beaucoup à la production orale, ça alors je savais pas, mais c'est vraiment là-dessus qu'elle a mis l'accent quand on a eu le réseau. Ça pour moi c'était assez une découverte et chez lui c'est assez frappant, dès qu'il doit se mettre en production écrite et orale c'est là qu'il y a des difficultés. Je dirais que c'est là que moi j'ai eu des apprentissages là-dessus, je pensais vraiment pas que c'est là-dessus qu'on devait mettre l'accent.

Ok. Et est-ce que vous savez de quel type il a ou connaissez-vous des types de dysphasie ?

Non, alors pas du tout.

D'accord, ok.

Ok. Est-ce que vous connaissiez ce trouble avant d'avoir cet élève en classe ?

Seulement l'expression « dysphasie » mais non. Je pense que vous m'auriez posé cette question il y a 6 mois, je pense que j'aurais dit, vraiment presque rien.

Et donc, vous avez connu ce trouble vraiment parce que vous avez cet élève dans la classe.

Oui.

Ok.

D'abord par l'enseignante qui m'a transmis *Pierre. Et encore plus précisément avec la logopédiste. On a eu un réseau très tôt. Les parents ont eu la bonne idée de très vite nous contacter en sachant que c'était pas si facile à cerner. Pis du coup on a eu un réseau peut-être, je pense fin septembre ou octobre, vraiment assez tôt.

Qu'est-ce qui rend visible, enfin ce trouble visible, à vos yeux. Comment vous avez remarqué ce trouble ?

Alors chez lui, il y a presque rien sauf en situation d'évaluation. Donc je crois qu'il le gère vraiment bien socialement et tout ça et s'il m'en avait pas parlé j'aurais pas pu faire attention et c'est ce moment où les évaluations, alors là c'est impressionnant, il est

vraiment très stressé, il a peur de faire faux donc il vient très vite, il était au bord des larmes souvent de sentir qu'il y avait beaucoup à gérer, je crois que c'est vraiment à ces moment-là, il a l'impression qu'il a beaucoup de trucs à faire en même temps et qu'il sait pas trop par où commencer, qu'il arrivera pas. Après le simple fait de le recadrer, de dire « ben t'as le droit de faire ça en premier, et ensuite ça ». A ce moment-là, ça se voit vraiment mais autrement, chez Pierre, même l'allemand, les inquiétait beaucoup les parents ils étaient très inquiets. C'est le début de l'allemand en 5H et ça se voit peu, vraiment peu.

Donc dans les travaux, en général ou comme ça, il y a peu...

Ouais vraiment très peu. Et puis il y a une situation alors ouais. On a fait un concours d'écriture et au moment d'écrire, le texte était super pauvre et en discutant avec lui, il avait plein d'idées. Donc on est passé à la dictée à l'adulte et là, j'ai pu vraiment voir que c'était très riche dans sa tête mais que c'était la formulation ou l'expression vraiment qui l'embêtait. Mais je dirais que c'est vraiment pas très très frappant chez lui. Ce que j'ai compris, c'est pas forcément comme ça chez tout le monde.

Quel était votre premier sentiment ou réaction quand on vous a annoncé que vous aurez un élève dysphasique en classe ?

J'étais un petit peu démuni, surtout que j'ai 25 élèves et je me disais « est-ce que j'aurai du soutien pour eux ? » pour lui enfin précisément. Mais l'enseignante d'avant m'avait dit que ça demandait pas une énorme attention, enfin qu'elle arrivait quand-même pas mal à le gérer. Mais c'est clair que ça m'a inquiété au niveau plutôt du temps que j'aurai pour lui quoi.

Donc est-ce que vous aviez des questions ou des interrogations quand vous avez appris justement que...

Ah oui oui. Enfin j'étais content que j'ai eu vite un contact avec les parents, ils m'ont fait un petit topo en disant comment il est mais vraiment quelques lignes par e-mail. J'étais vraiment content d'avoir assez vite un rapport avec des spécialistes et des logopédistes.

Et maintenant on va plutôt passer dans les aides et mesures de compensation. T'avais encore quelque chose toi ?

Non.

Non. Alors quels intervenants y a-t-il eu dans la classe jusqu'à présent ?

Donc pour lui ?

Oui. Ou hors de la classe.

Alors jusque-là, je sais pas ce qu'il a eu d'autre comme ça de tête. Mais je peux retrouver, mais si c'est vraiment important. Mais si vous avez envie de savoir...

Pis actuellement.

Alors actuellement. Il y a eu que ce rapport avec cette logopédiste qui est en dehors du temps de classe. Pis je crois même que c'était par le biais privé qu'ils sont arrivés chez elle mais ça je suis pas sûr parce que normalement on a une logopédiste ici, donc je pense que c'est par le privé qu'ils sont arrivés. Et moi ça a représenté un échange d'e-mail et un entretien. Il y a rien eu d'autres interventions. Et pis les parents voilà, mais même... un entretien normal quoi. Vraiment il y a rien eu de plus.

Il y a pas eu d'autres intervenants, même pendant les cours, où il le prend en dehors ou comme ça ?

Non, pas du tout. Par contre il la voit régulièrement, mais ça n'intervient pas sur les heures scolaires.

Donc c'est en dehors des heures scolaires qu'il voit la logopédiste.

Oui.

Et de quelle manière la logopédiste s'occupe de l'enfant ?

Justement, ça il faudrait que je vérifie.

Bon, ça c'est un peu plus difficile pour vous vu que finalement c'est un logopédiste privé, donc vous avez pas forcément contact.

Oui voilà, privé, ça je suis pas sûr si le déclencheur ça été par l'école. J'aurais dit que... [recherche dans ses feuilles]. Mais je peux regarder après si vous voulez, j'ai les autres papiers là-bas.

Pas de soucis.

Non, là j'ai pas plus d'informations.

Vous avez pas plus de contact alors avec cette logopédiste.

Non. Après je sais pas si ça vous parle mais je pense, elle, elle m'a envoyé un projet de mesures compensatoires. Pis moi je devrais remplir, alors ça c'est ma RE qui m'en a parlé mais j'ai pas encore fait le papier officiel qui va donner droit à tout ça. Donc elle, c'était son avis et pis maintenant les RE doivent vraiment tout avaliser et signer derrière. C'est pour ça qu'elle m'a dit que je dois faire ce formulaire.

Et pis ce formulaire, vous savez lequel c'est.

Le 125A je crois.

125a. Ok ouais d'accord. Donc alors vous travaillez pas vraiment beaucoup en collaboration avec la logopédiste.

Non. Vraiment peu alors.

Alors là, vous m'avez dit qu'elle vous a proposé donc des mesures compensatoires. Vous arrivez à nous en citer quelques unes ?

Oui, elle a dit surtout celles que je voyais chez lui, dès qu'il y avait beaucoup de choses à faire en même temps, je sais pas, dans les évals, des fois on leur donne 4 exercices pis ils gèrent le temps. Plutôt aller sur 1 à 1 ou 2 éventuellement et pis être assez présent quand-même au moment de la transmission de la consigne, surtout s'il y a une situation de stress où il la captera pas tellement, donc c'est à ce moment-là qu'elle me conseillait de faire.

Dans la durée aussi, si on se rend compte que la concentration ne va plus. C'est que ça demande un immense coût cognitif de faire tout ça, donc être conscient de ça pis dire « on morcèle et ça on fait un peu plus tard ».

Favoriser la dictée à l'adulte comme j'avais un peu fait intuitivement, elle m'a conseillé. Et il y aurait éventuellement des logiciels qui permettraient ça qui dicteraient pas à l'adulte, mais un logiciel qui transcrirait ses mots.

Le coaching aussi ça j'aurais pas pensé, j'ai parlé d'une fois où ça s'est bien passé avec un élève pis elle m'a dit « ah ben justement ça c'est quelque chose qui peut vraiment bien marcher avec un élève très performant », qu'on sent que socialement ça lui va aussi, que ça pourrait être une solution de faire l'activité à 2 dans l'idée que l'autre l'aide à formuler...

Du parrainage

Ouais voilà. Donc ça c'était une des mesures possibles.

Et qu'est-ce que vous, personnellement, vous avez mis en place pour cet élève en classe, est-ce que vous avez fait quelque chose ?

Ben ça se limite surtout au moment de l'évaluation. Vraiment, il y a des choses plus précises qui sont mises en place, comme je disais avant, donc décroiser, morceler, on va dire comme ça, chaque activité. Être plus présent pour lui et pis au niveau de la fatigabilité, ça c'est quelque chose qui m'a fait prendre conscience que je devais vraiment être attentif, quand il a des signes d'agitation ou de dire « ben voilà, on laisse un moment pis on reprend plus tard ».

Par contre dans l'apprentissage, il y a peu de choses, à part le support visuel, mais avec toute la classe, je le fais, j'ai pris l'habitude parce que l'année passée, j'avais 5 élèves en logo, pis du coup j'ai pris cette habitude-là. On a une visualiseuse donc j'essaie vraiment de favoriser ça. Mais précisément pour lui, c'est pas énormément de choses en tout cas, pour l'instant.

Et pis cette dictée à l'adulte, éventuellement, pour des moments précis.

Selon vous, maintenant, quels sont les moyens vraiment les plus efficaces ? Ben justement, dans l'évaluation, qu'est-ce qui est le plus efficace pour cet enfant ?

Qu'il y ait pas trop de tâches multiples en fait. Pis là j'ai encore relu avant aussi, elle disait aussi de ne pas lire à haute voix. On se rend pas compte que lire à haute voix, c'est déjà un immense boulot pour lui, pis en plus il doit comprendre donc qu'il y ait vraiment le plus de tâches, on va dire uniques quoi, simplifiées. Je pense que ça, c'est vraiment ce que je retiens pour lui.

Souvent aussi, le rassurer en fait. Les moments d'évals, c'est là qu'il est le plus stressé, alors que c'est les mêmes situations que d'habitude, mais tout simplement de lui réexpliquer, alors qu'il est très au clair lui, mais simplement lui dire « ben, oui c'est juste comme t'as fait », chez lui, ça suffit déjà beaucoup. Mais je pense que c'est lié à la personnalité aussi, plus qu'au trouble, mais en tout cas chez lui, ça a vraiment beaucoup effet.

Maintenant, au contraire, les moyens les moins efficaces.

Alors la pression, genre le secouer, ça c'est, ça le met hors de lui, il perd tout ses moyens. Chez certains enfants, ça peut tout d'un coup dire « ben maintenant il reste 5 minutes, tu y vas », alors lui, c'est vraiment un truc qui lui fait perdre.

S'entêter à reformuler de la même manière, enfin des fois, on a l'impression d'être clair pis on dit « ben je t'ai déjà dit, c'est comme ça ». Ben ça c'est vraiment pas efficace parce que s'il a pas compris la première fois ben il va pas changer d'angle.

Ce qui est des longues consignes orales, alors ça c'est très difficile pour lui de les capter. Ouais ça c'est ce qui me vient à l'esprit.

Et, avez-vous pu déjà en quelques mois, évaluer l'évolution de l'élève ?

Au niveau des progrès, éventuellement, par rapport à ses difficultés finalement.

Alors clairement dans la gestion des évals, enfin clairement, je veux dire assez clairement, mais ça c'est plus ma réaction je dirais, avant j'avais peut-être pas cerné qu'est-ce qui se tramait, qu'est-ce qu'il y avait vraiment derrière, et pis ça, je le sens beaucoup plus rassuré maintenant, très vite rassuré. Il suffit juste d'une petite réponse et c'est parti. Mais dans les apprentissages, alors j'ai de la peine à voir. Bon là on est dans la 2^e période d'éval, peut-être en voyant les évals, vraiment détaillées, j'aurais plus d'indices mais, comme ça, d'observations, non il y a pas de chose si flagrante.

Il y a des différences entre les maths et le français, ou les langues ? Est-ce que vous avez déjà remarqué ça ou pas ?

[Réflexion] il faut que je réfléchisse mais... ben l'allemand, j'étais vraiment étonné parce que ça se voit pas tellement. Après, oui quand même, parce qu'alors les maths, il sera beaucoup plus souvent en situation de réussite, vraiment, on sent qu'il est meneur, leader et pis dans son attitude, je dirais, dans les travaux de groupes ou l'approche de la langue,

oui quand-même. Les maths, je le sens très souvent hyper motivé et pis chez lui ça se sent par le... il est très bruyant, il parle plus fort quand il est vraiment tout impliqué, pis du coup ça c'est vrai que ça arrive plus souvent dans les maths oui. Dans le français, il sera beaucoup plus discret un peu à dire qu'il est peut-être un petit moins compétent, enfin moins sûr. Non ça c'est vrai que ça, ça se ressent quand-même bien.

D'accord. Donc au moment où on vous a dit que vous aurez un élève dysphasique, que vous a-t-on donné comme informations encore relatives à ce trouble, à ce qui a déjà été fait ?

De ce que l'enseignante m'avait dit, je pense qu'elle m'a fait un petit résumé, genre de qu'est-ce que c'était ce trouble, donc les difficultés dans l'expression langagière, l'expression orale. Je crois que tout de suite après, elle m'a dit « mais ça demandait pas une immense mise en place ». Dans la classe, il s'en sort bien, je crois qu'il était assez autonome et qu'il arrivait bien à gérer ça. Par rapport à l'allemand, elle m'avait attiré l'attention, vu qu'il y a beaucoup de choses qui passent par l'oral, ça allait peut-être être difficile. Mais autrement, voilà, ça se limitait à peu près à ça.

Est-ce qu'il y aurait encore d'autres personnes qui vous auraient informé sur ce sujet là ?

Alors moi j'ai pas fait le pas, mais je pense que ma collègue logo aurait fait tout à fait... elle aurait pu me décrire un peu plus le trouble, mais je crois pas que je me suis renseigné plus que ça, en fait je crois que ça m'inquiétait pas tant que ça.

Et maintenant, bon, vous avez déjà cet élève-là mais est-ce que, si on vous annonçait que vous auriez un nouvel élève dysphasique en classe, y aurait-il des choses que, dès le départ, vous auriez fait différemment ?

Bon ça fait que 6 mois que vous l'avez mais...

Ouais, mais je pense que, vu qu'il gère monstre bien, j'ai pas tout de suite vu ses petites difficultés qui restaient un peu cachées comme ça, donc je pense qu'au moment où de l'analyse a priori d'une activité où on sait que ça va être chargé cognitivement, je pense que j'aurais déjà été simplement un peu plus proche physiquement ou pour le rassurer, je pense que chez lui ça, ça fait beaucoup, et pis après se dire, vu que c'est des buts un peu plus précis, de dire « tu fais déjà ça jusqu'à telle heure » et peut-être cloisonner avec le temps aussi. Ça je le fais maintenant et pis il vit dans une situation où il est un peu en

confiance, mais au début je pense pas, donc je crois que c'est des petites choses qui auraient fait qu'il aurait été plus vite en confiance et de me dire « là j'arrive pas ». Parce que c'est vrai que ça c'est une des ses forces, il arrive assez bien à dire « là ça va pas », il le dit avec ses mots à lui mais, à dire « là c'est trop ou c'est difficile », et au début peut-être pas vu qu'on se connaît moins bien. Ça j'aurais peut-être été un peu plus attentif, au niveau proximité ouais, tout de suite être plus disponible.

Pis est-ce que vous penseriez que ce serait nécessaire, bon maintenant vous me dites, enfin, cet élève-là c'est pas un cas très grave, mais est-ce que vous auriez eu le sentiment d'avoir besoin d'un soutien, d'un intervenant dans la classe ?

Non, alors non.

Non. D'accord et d'autres outils, est-ce que vous pensez à d'autres outils qui seraient efficaces ?

Alors franchement là, alors c'est des mots, c'est du jargon, j'ai dû relire quelques fois pour vraiment entrer, mais il y a à chaque fois l'analyse de la difficulté et des pistes concrètes, chaque fois. C'est pas un simple constat, vraiment il y a chaque fois des pistes et qu'on peut comprendre. C'est pas, ben dictée à l'adulte, c'est dit clairement. [En lisant les feuilles] « Des tâches de présentation orale sont difficiles donc évitez autant que faire ce peu. ». Après elle a dit, lecture à haute voix faut vraiment, je trouve que là, elle a été très claire. Et au moment de l'entretien, elle a aussi rebondi chaque fois que je lui disais un exemple en disant « ben voilà, ça c'est une bonne piste » ou bien elle m'en donnait d'autres. Donc dans son approche à la spécialiste logopédiste, là vraiment, c'était exemplaire. Pis encore une fois, c'est peut-être un élève qui a ces troubles, mais qui les gère pas si mal. Ça demande peut-être moins un soutien plus que ça. Non là je crois que c'est assez dans le tire ce qu'elle a fournit comme aide.

Et vous, est-ce que vous pensez à d'autres outils éventuellement ? Matériel ou autres ?

Oui, alors ça ça pourrait être intéressant ouais. Oui. Peut-être des exemples de fiches qui ont été spécialement adaptées pour un élève ou d'une leçon type qui va vraiment spécialement l'aider. Ça, ça pourrait être oui. Quand je pense au canevas qu'on faisait, ben dans le matériel, peut-être qu'ils détaillent vraiment « ben voilà, à tel moment clé, il faudrait peut-être vraiment axer sur du support visuel, à tel moment la visualiseuse ou une liseuse ». Voilà, ça, ça pourrait être peut-être un exemple.

Est-ce que vous avez encore d'autres informations à nous donner que vous pensez ?

Il me semble pas, il me semble qu'on a fait le tour.

Ok.

Ok. Pour moi aussi c'est tout bon.

Ben merci alors.

Mais avec plaisir.

C'est déjà la fin. Merci pour toutes ces informations.

Ben merci à vous, il y a pas de soucis.

9.3.5 Entretien E5

Alors merci beaucoup d'avoir accepté de nous voir pour cet entretien. Vous devez savoir que vous avez droit à tout moment d'arrêter l'entretien, sans dire la raison. Vous pouvez également demander une pause si vous avez envie. Cet entretien est enregistré pour notre analyse, l'enregistrement sera détruit à la fin de notre travail de bachelor, c'est-à-dire en juin et juillet. Et il faut savoir que c'est confidentiel, que c'est anonyme, donc on ne mettra pas vos noms nulle part. Ou bien si vous dites un nom, on le change pour le travail. Maintenant, je vais parler aussi du contexte de notre travail de bachelor. Donc en fait, notre travail porte sur les mesures compensatoires pour des élèves dysphasiques. Et ce qui nous intéresse, ce sont les représentations et les besoins des enseignants qui ont déjà eu un élève dysphasique dans la classe. Est-ce que vous avez une question ?

Non, mais je me réjouis de répondre aux vôtres [rire de tous]

Ok très bien. Alors d'abord on va commencer par des questions un peu de base. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

C'est ma 33^{ème} année.

33^{ème} année. Ok d'accord très bien. Et donc quand avez-vous eu l'enfant dysphasique ?

Plus de 10 ans. La date exacte, je m'en souviens plus.

Et en combienième primaire était-il ?

Alors j'avais une classe à un degré. Et il a commencé en 1^{ère}.

1^{ère} primaire. Ok. Et l'enfant quand il est arrivé dans votre classe, il était déjà diagnostiqué ou est-ce que les démarches ont été faites pendant qu'il était dans votre classe ?

Non il a été diagnostiqué à l'école enfantine et quand il a commencé dans ma classe, il était dans une sorte de programme d'intégration. Donc c'est-à-dire qu'il a commencé avec une enseignante spécialisée avec le maximum d'unités. Il était suivi en logo et en psychomotricité.

Maintenant, on va passer aux connaissances et aux représentations du trouble. Donc même si vous êtes pas une spécialiste a propos de ce trouble, que pouvez-vous nous dire, ce que vous savez a propos de ces troubles dysphasiques ?

D'accord c'est celui que je l'ai vu une fois, et c'était pour cet élève [rire]. Donc j'ai pas d'expérience dans ce domaine. Je sais que c'est un trouble qui touche l'oral. Et puis pour cet enfant en particulier, ça touchait l'acquisition du vocabulaire

D'accord. Est-ce que vous savez par hasard, le type de dysphasie ?

C'était une dysphasie.....c'était la....le terme exact, je le sais plus. Il mémorisait pas le vocabulaire, les noms courants. Il n'arrivait pas à donner du sens aux noms. Il lui fallait la représentation visuelle. Mais c'était quelque chose de léger. Je pense que c'est la dyslexie, il y a différents degrés. Et il avait besoin d'un appui spécialisé, mais ...c'était pas le plus haut degré de dysphasie.

Et est-ce qu'il avait un autre trouble ou bien c'était juste la dysphasie ?

Alors il était suivi en psychomotricité aussi donc je pense qu'au niveau manuel...je me souviens pas bien, mais j'imagine que dans l'espace et aussi la notion du temps, ça je me rappelle. Il était suivi par le psychomotricien. Et en logo pour travailler la notion de phrases.

Connaissiez-vous ce trouble avant d'avoir cet élève dysphasique en classe ?

J'en avais entendu parler, mais quand on y est pas confronté, c'est vrai que je connais mieux la dyslexie ou les dyspraxies [rire]. Dysphasie, c'est vrai que je m'y suis vraiment intéressée vraiment là. Car j'étais ouaip obligée pour progresser.

Donc comment avez-vous connu ce trouble ? Vous l'aviez déjà entendu oui, mais... ?

Quand j'ai fait l'école normale, c'était moins connu... tous les dys, c'était moins connu donc on avait une formation vraiment limite à ce niveau.

Ma connaissance de la dysphasie, ça m'a vraiment fait peur quand j'ai su que j'aurais cet enfant. Pour moi, c'était par exemple un adulte, qui du jour au lendemain, suite à un choc perdait les mots et je voyais ça vraiment comme insurmontable. Et puis finalement, je me suis.... en cheminant avec lui. Je me suis rendu compte qu'il comprenait bien. Il avait un

langage.... si on veut basique, mais pour autant qu'on lui donne des outils, il progressait comme les autres. Et à partir de là, pour moi j'avais un regard, bon j'ai toujours été très ouverte aux différences. J'ai pas mis la pression sur lui. On en a parlé avec les autres, il était super accepté...pour moi c'était important qu'il soit bien à l'aise dans le groupe pour lui. C'est un enfant qui était très timide, ça je me souviens bien. Et puis au fil des deux ans, il s'est vraiment ouvert.

Et il allait tellement bien, qu'à la fin de la 2^{ème} primaire, on a arrêté l'appui spécialisé. Il a suivi après une scolarité normale en ayant plus que la logopédie.

D'accord, comment avez-vous, vous remarqué ce trouble chez l'enfant ?

Alors je le voyais spécialement dans l'apprentissage de la lecture parce qu'il mettait pas de sens sur des mots vraiment courant. Pour lui était, je sais pas moi, tout était des (fruits ?).... c'était un vocabulaire très très pauvre. Et puis, il arrivait pas à ressortir les mots tout de suite. Il lui fallait chaque fois expliquer. Il m'expliquait ce qu'il voulait et on essayait de donner le mot exact. Et puis après ces mots étaient repris avec l'enseignante spécialisée.

Autrement ça se voyait surtout en maths par les consignes. Vu que c'était un enfant qui était vraiment bon en mathématiques, mais je devais à chaque fois m'assurer du vocabulaire et il fallait simplifier. Et le faire expliquer ce qu'il avait compris lui et puis ce qu'on allait lui demander.

Surtout les mots. C'est les mots qui lui manquaient et puis....bon il avait de la chance d'avoir une maman qui le suivait vraiment bien au niveau du vocabulaire, qui l'ouvrait aussi un petit peu. Elle allait voir des expositions à Paris, enfin elle lui expliquait les choses. Et ça je pense que c'était une chance pour lui.

Donc votre premier sentiment quand on vous a annoncé que vous auriez cet élève en classe ou réaction, c'était de la peur donc ?

J'ai eu de la peur, mais après...benune autre expérience avec un autre enfant, j'ai eu un enfant différent sans appui à l'époque. J'ai eu un enfant trisomique. Passé la différence, finalement ça va mieux. Et puis il fallait lui apprendre à lire. J'ai toujours trouvé très...très chouette. Mais au premier abord, c'est vrai que ça fait un peu peur quand on connaît pas... Après ça me ferait moins peur maintenant parce que je sais qu'il y a des tas de formations.

Quel intervenant y-a-t-il eu en classe ?

Il avait l'enseignante spécialisée. Comme il était dans un programme d'intégration, il avait le maximum d'unités. Donc c'est vrai que pour le français, pour l'apprentissage de la lecture, elle était toujours là. On avait fait en sorte qu'elle soit là pour les unités de lecture.

Donc dans la classe ?

Oui ou alors soit elle était en classe et puis moi, je lui disais ce qu'on faisait ou soit elle sortait. Il y avait les deux. C'était plutôt elle qui gérait l'avancée en lecture. C'est vrai qu'en 1^{ère} primaire, c'est pas vraiment moi qui lui ai appris à lire. C'est plutôt l'enseignante spécialisée.

Le processus pour l'accompagnement de l'enfant, enfin le soutien a été fait avant qu'il soit dans votre classe vous avez dit ?

Oui et en sachant. Moi j'utilisais la méthode gestuelle à l'époque. Je pense que ça l'a aussi aidé.

Pour l'apprentissage de la lecture ?

Pour l'apprentissage de la lecture.

Ok. De quelle manière l'enseignante spécialisée s'occupait de l'enfant ?

En individuel ou bien en groupe. Si elle venait pour une activité de groupe, elle restait à côté, elle lui expliquait à chaque fois ce qui était nouveau pour lui. Ou alors elle préparait à l'avance et puis il venait en classe quand on faisait l'activité.

Est-ce qu'il y avait des objectifs individuels, particuliers pour lui ou il suivait les objectifs comme les autres ?

Alors il était évalué, enfin il avait un carnet spécial aussi, donc ça lui enlevait un peu cette pression. Il faisait les mêmes évaluations. Il avait plus de temps et il avait l'aide de l'enseignante en tout cas en 1^{ère} primaire parce qu'en 2^{ème} primaire, elle touchait plus les évaluations et il allait aussi bien que les autres.

Et quelle était votre relation avec l'enseignante spécialisée ?

Alors ça demande... ouaip on collaborait beaucoup, savoir ce qu'on faisait, ce qui allait être fait, où lui en était, ce que moi je pouvais lui demander en classe. Donc c'est vrai qu'on échangeait chaque fois avant ou après. Ça ça prend un petit peu de temps si on veut vraiment le suivre.

Est-ce que vous prépariez des documents ensemble pour les leçons ?

Alors, pour autant que je m'en souviene, je lui préparais... je lui donnais ce que je faisais et puis elle, elle adaptait. Mais il faut dire que c'était un enfant qui n'avait pas de trouble au niveau de la phonologie. Et de l'articulation.

C'était plutôt dans la compréhension ?

Ouaip

Que vous a-t-on proposé comme outils ou aménagements spéciaux comme compensation ?

Rien !! Parce que ça n'existait pas [rire de tout le monde] Voilà la réponse est vite faite. Ça fait pas longtemps qu'on parle des mesures compensatoires... ce qui est un bien ! Mais non ça n'existait pas.

D'accord on ne vous a rien proposé ?

Non, c'est l'enseignante qui... voilà.

Donc avec l'enseignante spécialisée...

Voilà, là j'avais la chance d'avoir une enseignante spécialisée, mais par exemple, pour l'enfant trisomique, j'avais aucune enseignante spécialisée. Il était dans ma classe et voilà...uh cocotte et [rire].....c'est pour ça que je dis que c'est une chance.

Et puis alors qu'est-ce que vous, personnellement vous avez mis en place pour cet enfant dysphasique ?

Ben, j'ai découvert. J'ai cheminé avec lui, donc quand je voyais qu'il fallait plus de temps, je lui donnais plus de temps. S'il fallait des petits pictos, je mettais des petits pictos, s'il fallait des images...voilà je m'adaptais.

Est-ce qu'il y avait des différenciations que vous avez faites en particulier, par exemple au niveau des fiches ou du temps ou l'emplacement ?

C'était adapté, il faisait moins. Je lui demandais moins même si l'objectif, c'était le même, pour lui donner vraiment le temps de pas le stresser non plus. Qu'il ait le sentiment d'arriver comme les autres. Mais ça voilà, il fallait faire...c'était un peu au jour le jour. On prépare l'activité pour le lendemain et on se dit « Ben tien, ça il faut faire... »

Quels ont été selon vous les moyens les plus efficaces dans ce que vous avez mis en place ?

Je pense que l'aide de l'enseignante spécialisée et je crois que c'est la collaboration avec les parents qui était excellente. C'était surtout ça. Après le reste... ça fait loin. Tout est un petit peu confus

Je comprends tout à fait.

Je vois très bien l'enfant, mais...

Et puis est-ce que vous arrivez à trouver au contraire, ce qui aurait été le moins efficace ?

Moi je trouve que ça dépend aussi de l'enseignant à l'époque. J'aurais pu le laisser au fond de la classe... et puis il faisait ce qu'il pouvait.

Mais sans diminuer l'objectif on peut y arriver. Ça dépend beaucoup de l'enseignant, même encore aujourd'hui, de la sensibilité.

Et est-ce que vous avez essayé quelque chose ? Ou avec l'enseignante spécialisée et puis que finalement, ça a pas marche pour cet élève par exemple ?

J'ai pas le sentiment de ça, parce qu'on a pu arrêter [rire] à la fin de la 2^{ème} primaire parce qu'il avait acquis tous les objectifs. J'ai pas en tout cas de sentiment d'échec, au contraire.

Et puis vous avez dit que c'était plutôt dans la compréhension. Et dans la compréhension des consignes, est-ce que vous faisiez quelque chose de spécial ?

Alors moi j'attirais chaque fois le regard. Déjà juste pour qu'il se dise « Attention consigne ! » et puis après j'avais aussi des petits pictos. Et puis je lui faisais reformuler la consigne. Donc finalement ça aidait aussi les autres [rire].

Ah ben oui bien sûr oui exactement.

Au profit de tous

Voilà. Et puis, ça marque moins la différence parce qu'une fois, ça pouvait être lui et aussi un camarade, de temps en temps. C'est vrai qu'on profite. Mais ça prend du temps et puis là, il y avait un degré [rire].

Quand il y a des enfants différents, je trouve que c'est difficile dans les classes à 2 degrés.

C'est sûr, il y a encore plus de différence.

On a pas assez de temps pour ces enfants. Si on prend le temps, on arrive pas à être présent pour les autres et puis c'est pas juste.

Avez-vous pu évaluer l'évolution de l'élève ? Les progrès qu'il a fait ?

Ah oui ça...il évoluait positivement et il a jamais régressé. Et puis quand on a pris la décision de stopper l'aide spécialisée, ben...c'est preuve qu'il a bien progressé.

Donc particulièrement au niveau du vocabulaire, comme vous dites ?

Ça justement, c'est pour ça que je dis qu'au niveau de la dysphasie, il devait pas avoir une dysphasie sévère parce qu'il arrivait avec les semaines. On voyait les mots qu'on lui expliquait, après 2-3 fois, c'était bon, il les retenait et il arrivait à les utiliser.

Bon, il avait aussi une bonne mémoire, mais c'est des mots qui paraissaient courants et puis finalement, il les connaissait pas.

Ouai ça avait pas de sens pour lui.

Donc vous dites que c'est dans le vocabulaire et dans la compréhension aussi ?

Voilà, il fallait chaque fois s'assurer que le vocabulaire était connu pour comprendre la consigne. C'est ça qui prenait un petit peu de temps et ça j'ai appris avec les semaines. Très bonne expérience.

Ah d'accord ouaip

Tout bénéfice.

Maintenant on va passer aux besoins que vous auriez. Au moment où on vous a annoncé que l'élève était dysphasique, que vous a-t-on donné comme information relative à ce trouble ?

Rien...après j'ai eu... je me rappelle que les enfants en intégration...c'était au tout début de l'intégration dans les classes. On était allé au Guintzet et on avait eu une information un peu générale. Mais pas sur les troubles, plutôt sur l'organisation, sur les réseaux qui allaient être mis en place.

Donc si on compare par rapport à aujourd'hui, ça serait le sesam alors ?

Ouai

Ouai. Donc une présentation de cette.....

Je me rappelle qu'il y avait la présentation de l'institut lui-même. Après du concept puisque c'était dans les premières volées.

Donc vous étiez invitée parce que vous aviez eu cet enfant-là ?

Convoquée [rire]. Une invitation obligatoire.

C'est là que j'ai rencontré le responsable aussi et puis que j'ai appris le nom de l'enseignante spécialisée...voilà.

On vous a donné peut-être encore d'autres documents par la suite ?

J'ai pas souvenir. Après on va chercher. On va chercher des livres, on parle avec la logo, l'enseignante spécialisée. Mais non, j'ai pas souvenir.

Donc vraiment par le biais de la logo et de l'enseignante spécialisée ?

Oui et j'ai une sœur dans l'enseignement spécialisé donc ça aide aussi [rire].

Ouaip c'est sûr.

Ok et à présent, si vous aviez à nouveau un élève dysphasique en classe, y aurait-il des choses que vous feriez différemment ?

.....[temps]...je réfléchirais peut-être plus aux outils dès le départ qui lui faudrait vraiment pour progresser. Et peut-être que j'organiserais la classe autrement. Bon là on a tous 2 degrés à S. .

Comment par exemple ?

Quels outils ?

Maintenant on a la chance, on a les tablettes [rire] donc j'utiliserais plus ça...avant il y avait pas donc.... c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qu'on peut avoir...travailler sur l'iPad et puis voilà. Je l'utiliserais plus et puis....non parce.....

Après je suivrais peut-être une formation plus axée là-dessus. Ça c'est sûr.

Est-ce qu'un soutien dans la classe, pour gérer l'élève serait nécessaire ?

Ah, j'ai pas pensé à ça alors oui bien sûr. Moi je trouve quand il y a un enfant même dyslexique ou dyspraxique, c'est bien d'avoir des unités d'appui, l'aide d'une enseignante spécialisée. Ça....[rire]

Surtout quand il y a 2 niveaux.

Oui c'est sûr.

Et puis peut-être plus dans les petites classes parce qu'on est moins disponible, il faut être partout donc....c'est pour ça, je dis peut-être que je gérerais la classe autrement certainement.

Est-ce que vous pensez aussi à d'autres outils ? Là on a parlé d'un intervenant, vous parlez des tablettes qui pourraient aussi bien aider. Est-ce qu'il y aurait d'autres outils ?

Peut-être que si j'avais plus de temps, j'aurais fabriqué des fichiers... plus de jeux de pour le vocabulaire.

Alors nous on a terminé. Est-ce que vous vous avez encore quelque chose à rajouter ?

Non, je sais pas si je vais être très utile ? [rire]

Non on a beaucoup d'informations. Merci en tout cas pour votre expérience.

Pour cet entretien, c'était très intéressant.

9.4 Tableaux des présentations des résultats

9.4.1 Représentations

Enseignant 1	<p>« Alors, ce que j'en sais, c'est que c'est un trouble du langage oral, que c'est pas juste une histoire de prononciation, c'est quelque chose de plus complexe au niveau de l'acquisition du langage. »</p> <p>« C'est quelque chose qui va pas s'arrêter »</p> <p>« Mais en fait c'était pas du tout les mêmes difficultés »</p> <p>« Mais j'imagine bien que, voilà, il y a pas qu'un type de dysphasie »</p> <p>« C'était plutôt des interrogations en me disant « ah ben tiens, je connais pas ça, comment on va faire pour gérer ça ? ». »</p>
Enseignant 2	<p>« C'est un trouble du langage oral, si j'ai bien compris [rire]. »</p> <p>« C'est des enfants qui ont de la peine à acquérir le langage et qui souvent mettent du temps à parler quand ils sont petits. »</p> <p>« Et puis qui peuvent [les enfants] déformer, enfin qui peuvent avoir des problèmes de prononciation, qui peuvent avoir des problèmes de compréhension, que ce soit au niveau des mots, des syllabes ou de la phrase ou du texte. »</p> <p>« il peut avoir apparemment des troubles associés comme la dyslexie, j'ai appris »</p> <p>« Ces trucs phonologiques, là Pierre* l'année passée, je savais. Peut-être un truc phonologique-syntaxique, un truc du genre, mais....je me souviens plus. »</p> <p>« Je me suis demandé ce que c'était. J'ai lu le rapport de la logo, justement avec des mots comme dysphasie [rire] syntaxique ou un truc du genre. J'étais pas perdue, mais je me suis demandé ce que c'était encore ça »</p> <p>« Par contre, celui que j'ai accueilli cette année, j'ai eu [rire nerveux] pas un choc, mais un coup de panique quand même. Notamment lié à l'allemand et l'anglais, où j'ai clairement l'impression que c'est trop pour cet enfant. »</p>
Enseignant 3	<p>« C'était en fait en lui. C'était pas soignable, c'est quelque chose avec lequel il devait vivre, un trouble avec lequel il devait vivre et puis trouver les outils pour progresser. »</p> <p>« C'est quelque chose qui était relativement handicapant et puis pas directement mis en lien avec ses capacités cognitives. »</p> <p>« Mais qui arrivait pas à s'exprimer soit au niveau écrit, soit au niveau du langage oral, soit au niveau de la lecture. Ce qu'il voulait dire, en fait ne sortait pas de sa bouche</p>

	<p>comme ça devrait pour qu'il soit compris. »</p> <p>« C'était plutôt soulageant pour moi en tant qu'enseignant. De me dire, on a mis un mot sur cet enfant. »</p>
Enseignant 4	<p>« Ah ouais. On va dire que c'est un trouble du langage [réflexion] qui fait qu'il y a des connexions qui se font peut-être difficilement. Moi avant que je le rencontre et que j'ai eu plus de précision, j'assimilais ça pas mal avec la dyslexie. »</p> <p>« j'ai pu remarquer plutôt que c'était lié ben peut-être à l'acquisition du vocabulaire ou d'orthographe. Beaucoup à la production orale, ça alors je savais pas »</p> <p>« Seulement l'expression « dysphasie » mais non. Je pense que vous m'auriez posé cette question il y a 6 mois, je pense que j'aurais dit, vraiment presque rien. »</p> <p>« un petit peu démuni, surtout que j'ai 25 élèves et je me disais « est-ce que j'aurai du soutien pour eux ? » pour lui enfin précisément. »</p> <p>«Mais c'est clair que ça m'a inquiété au niveau plutôt du temps que j'aurai pour lui quoi. »</p>
Enseignant 5	<p>« D'accord c'est celui que je l'ai vu une fois, et c'était pour cet élève [rire]. Donc j'ai pas d'expérience dans ce domaine. Je sais que c'est un trouble qui touche l'oral. Et puis pour cet enfant en particulier, ça touchait l'acquisition du vocabulaire »</p> <p>« Alors il était suivi en psychomotricité aussi donc je pense qu'au niveau manuel »</p> <p>« J'en avais entendu parler, mais quand on y est pas confronté, c'est vrai que je connais mieux la dyslexie ou les dyspraxies [rire]. »</p> <p>C'était une dysphasie.....c'était la....le terme exact, je le sais plus. Il mémorisait pas le vocabulaire, les noms courants. Il n'arrivait pas à donner du sens aux noms. Il lui fallait la représentation visuelle. »</p> <p>« Mais c'était quelque chose de léger. Je pense que c'est comme la dyslexie, il y a différents degrés. »</p> <p>« J'ai eu de la peur, mais après...benune autre expérience avec un autre enfant, [...]. Mais au premier abord, c'est vrai que ça fait un peu peur quand on connaît pas..... »</p>

Tableau 4: Représentations des enseignants

9.4.2 Symptômes et conséquences

Enseignant 1	<p>« Alors moi je l'ai remarqué vraiment au niveau de la communication, vraiment avec ce trouble du langage. »</p> <p>« Quand il voulait raconter quelque chose, c'était compliqué d'organiser sa pensée, de raconter un événement que ce soit d'une manière chronologique et donc c'était assez confus quand il racontait quelque chose. »</p> <p>« Mais il avait envie de parler par contre. Il avait toujours pas mal envie de raconter des choses. »</p> <p>« C'était difficile au niveau de l'attention, il se fatiguait assez vite disons, il en avait vite marre, je pense que ça lui demandait tellement d'effort. »</p> <p>« essayer de lui alléger 2-3 choses qui l'ennuyaient parce que c'était des choses, au niveau de la motricité fine, ça l'ennuyait beaucoup enfin ça lui demandait, je pense, aussi beaucoup d'effort donc à réfléchir »</p> <p>« Pis après je pense, c'était peut-être pas à cause de la dysphasie, mais peut-être pour camoufler un petit peu, cet enfant il avait tendance à fabuler. Il racontait son truc pis tout à coup ça partait dans des trucs. Il se faisait des délires. Pis du coup, il faisait rire les copains »</p> <p>« des fois, si on arrivait pas à comprendre, là ça l'énervait un peu. »</p>
Enseignant 2	<p>« Alors celui que j'avais l'année passée, qui était donc en 4H. Il avait pas de défaut de prononciation, par contre il lui fallait du temps pour me raconter quelque chose, pour mettre les idées dans l'ordre. »</p> <p>« Ça sortait un peu brut, et puis j'ai assez vite remarqué, par exemple qu'il utilisait des gros mots assez facilement, mais au début je lui demandais juste de soigner son vocabulaire et je me suis vite rendu compte qu'il n'avait pas d'autre possibilité. »</p> <p>« Donc vraiment de la peine à mettre de l'ordre dans ses idées à me raconter des choses, du temps à faire ses phrases »</p> <p>« Et puis la compréhension orale des consignes, ça pouvait poser pas mal de problèmes. »</p> <p>« Et puis cette année, celui qui est en 7H, alors c'est beaucoup plus flagrant, déjà parce qu'il prononce mal. Audrey il dit « Augret ». Il y a vraiment un problème de prononciation. »</p> <p>« Par contre, tout ce qui est langue étrangère anglais, allemand. Ben la prononciation, c'est vraiment très très difficile de lui faire répéter les choses. Et puis oui vraiment des phrases assez courtes et oui c'est comme ça que je remarque qu'il est dysphasique lui. »</p> <p>« Il s'exprime très peu à l'oral. Du coup, il est facilement dans des conflits où il tape parce qu'il sait bêtement pas s'expliquer. »</p>



	<p>« Puis là, cette année, moi j'ai essayé de travailler avec lui bêtement le « tu dois apprendre à dire stop » parce que je me dis vu qu'il est pas copain avec l'oral, je comprends qu'il tape finalement. »</p>
Enseignant 3	<p>« mais au bout d'un moment, même dans des situations simples, agréables et faciles, il communiquait très peu. C'est assez surprenant. »</p> <p>« il venait à mon bureau et m'avait dit : « eh quoi ? eh quoi ? » et puis je lui avait dit : « Ben dessine-moi le mot. » et puis voilà j'avais de la peine à voir le dessin. Et il m'avait dit : « pahaplui, pahapluie, pahute ». Et puis il parlait comme ça. »</p> <p>« Mais chaque fois qu'il disait un mot, il manquait une lettre, un son, une voyelle, etc.. Et c'était assez constant. »</p> <p>« Après effectivement lorsqu'il a commencé à écrire des petits mots, c'était absolument illisible. Il y avait des lettres qu'il avait écrites juste, même parfois dans le bon sens avec les orientations et tout. Mais il manquait des sons, des sons complexes, des lettres étaient inversées. »</p> <p>« Mais dès qu'on a abordé des thèmes plus complexes, c'était très difficile à sortir le bon mot, à lire aussi. Ecrire c'était quelque chose de quasiment impossible. Et puis si on allait pas gentiment, il s'arrêtait. Je veux dire, c'était pas un comportement, il se mettait sur la table, mais il écrivait pas. Ou il lisait pas, ou il parlait pas. »</p> <p>« Je le comprends pas très bien et surtout pourquoi il a ces crises. » Plus que simplement avoir des difficultés à se faire comprendre, il réagissait au niveau de son comportement d'une manière différente. »</p> <p>« ils devaient dessiner. [...] Et lui il voulait pas, il voulait dessiner à la main. [...] Et comme je lui ai dit non et que je lui ai demandé de prendre son matériel et aidé. Dès que je suis parti, il s'est mis sous la table, s'est tourné, s'est mis en tailleur et a plus bougé. Et quand je suis allé discuter, il m'a plus parlé, il est devenu rouge, vraiment sanguin quoi, tendu. »</p> <p>« Ça ça s'est reproduit plusieurs fois, à la gym par exemple lorsque c'est moi qui faisait les groupes. Il était pas d'accord du groupe alors il partait dans un coin de la salle, se mettait face au coin et bougeait plus. Et puis si j'allais vers lui pour discuter, il se retournait et était à la limite de déjà me frapper ou m'accoster quoi. »</p> <p>« Ils [parents] m'ont dit qu'à un moment donné, lorsque l'enfant n'était pas d'accord avec certaines choses, comme il avait de la peine à le verbaliser, ou du moins à se faire comprendre de ses parents ou des autres enfants, il le faisait comprendre d'une manière physique, soit en se cachant ou soit parfois en agressant, mais ça c'était plus rare, d'autres enfants. »</p>
Enseignant 4	<p>« On a fait un concours d'écriture et au moment d'écrire, le texte était super pauvre et en discutant avec lui, il avait plein d'idées. Donc on est passé à la dictée à l'adulte et là, j'ai pu vraiment voir que c'était très riche dans sa tête mais que c'était la formulation ou l'expression vraiment qui l'embêtait. »</p> <p>« Alors chez lui, il y a presque rien sauf en situation d'évaluation [...] alors là c'est impressionnant, il est vraiment très stressé, il a peur de faire faux donc il vient très vite, il</p>

	<p>était au bord des larmes souvent de sentir qu'il y avait beaucoup à gérer, je crois que c'est vraiment à ces moment-là, il a l'impression qu'il a beaucoup de trucs à faire en même temps et qu'il sait pas trop par où commencer, qu'il arrivera pas. »</p> <p>« quand il a des signes d'agitation ou de dire « ben voilà, on laisse un moment pis on reprend plus tard ». »</p> <p>« Après, oui quand même, parce qu'alors les maths, il sera beaucoup plus souvent en situation de réussite, vraiment, on sent qu'il est meneur, leader et pis dans son attitude, je dirais, dans les travaux de groupes ou l'approche de la langue, [...]. Les maths, je le sens très souvent hyper motivé et pis chez lui ça se sent par le... il est très bruyant, il parle plus fort quand il est vraiment tout impliqué »</p> <p>« Dans le français, il sera beaucoup plus discret un peu à dire qu'il est peut-être un petit moins compétent, enfin moins sûr. Non ça c'est vrai que ça, ça se ressent quand-même bien. »</p>
Enseignant 5	<p>« c'était un vocabulaire très très pauvre. Et puis, il arrivait pas à ressortir les mots tout de suite. Il lui fallait chaque fois expliquer. Il m'expliquait ce qu'il voulait et on essayait de donner le mot exact. »</p> <p>« C'est les mots qui lui manquaient »</p> <p>« je le voyais spécialement dans l'apprentissage de la lecture parce qu'il mettait pas de sens sur des mots vraiment courant. »</p> <p>« Autrement ça se voyait surtout en maths par les consignes. Vu que c'était un enfant qui était vraiment bon en mathématiques, mais je devais à chaque fois m'assurer du vocabulaire et il fallait simplifier. Et le faire expliquer ce qu'il avait compris lui et puis ce qu'on allait lui demander. »</p>

Tableau 5: Symptômes et conséquences

9.4.3 Types de soutien et mesures compensatoires

Enseignant 1	<p>« la logopédiste elle m'avait donné un dossier sur la dysphasie, elle m'avait aidée un petit peu à ce niveau-là »</p> <p>« j'ai eu les informations de l'enseignante infantine qui a pas donné des choses sur la dysphasie en général »</p> <p>« C'était plutôt moi qui ai cherché un petit peu. »</p> <p>« Alors c'était tout en dehors de la classe. Il avait une logopédiste et puis une psychomotricienne et tout ça sur le temps de classe. »</p> <p>« la logopédiste elle est dans l'école, la psychomotricienne aussi, donc on se croise à la salle des maîtres, on peut vraiment faire un suivi assez proche »</p> <p>« Ça m'arrive qu'elle [la logopédiste] me donnait des petites pistes »</p> <p>« Ils étaient quand même plusieurs élèves assez en difficulté dans cette classe-là, donc finalement il faisait partie d'un petit groupe... les mesures c'était de la différenciation finalement »</p> <p>« Déjà, même l'emplacement de l'enfant, finalement, il était assez près de moi. »</p> <p>«des petites choses qui permettaient de... qui s'épuise pas et puis finalement, essayer de lui alléger 2-3 choses [...] pis après de dire « ça je lâche un petit peu, c'est peut-être moins important à ce moment-là » donc c'était des allègements dans ce sens-là. »</p> <p>« C'est vrai que des fois fallait reprendre et pis redire « mais ça va, tu vois, ça t'as réussi, ça t'as réussi, on essaie encore un petit bout ». »</p> <p>« même si je l'écris après pour les parents « ça c'était compliqué, ça on l'a fait ensemble, j'ai dû lire les choses ». »</p> <p>« Borel-Maisonny là les gestes, ça je pense que c'était vraiment... finalement ça associait à un autre canal pour ce son »</p> <p>« il y avait rien, il y avait pas de mesures, bon les mesures de compensation, ils existaient pas encore forcément mais...non. »</p>
Enseignant 2	<p>« Jusqu'à l'entretien avec les parents et la logo où là, on m'a pas vraiment expliqué ce que c'était. »</p> <p>« Avec ma collègue à côté, dès que j'ai eu Leo*, dans les deux premières semaines, on en a discuté. »</p> <p>« Alors pour le premier, il était suivi en logopédie privée, donc j'ai personne en classe pour</p>

	<p>lui »</p> <p>« Leo, qui est en 7H maintenant il a la logo scolaire. Mais il sort de la classe »</p> <p>« Des angoisses qui se sont un peu calmées parce que là, en collaboration avec la logo, on commence à pouvoir mettre des choses en place »</p> <p>« Avec la logo d'ici déjà on a beaucoup plus de contacts déjà parce qu'elle est juste à côté. »</p> <p>« la logo est venue une fois une heure en classe expliquer aux autres ce que c'était. [...] Donc expliquer, voilà bêtement pourquoi et que c'était pas un privilège de sa part et juste une autre façon de passer les éval ou d'avoir du travail à faire »</p> <p>« j'ai essayé de travailler avec lui bêtement le « tu dois apprendre à dire stop » parce que je me dis vu qu'il est pas copain avec l'oral, je comprends qu'il tape finalement »</p> <p>« Un temps j'avais aussi des copains à lui qui faisaient ses assistants »</p> <p>« Après autant avec Pierre qu'avec Leo, ce qui a été convenu, c'est plutôt une attention particulière au moment des consignes. Eventuellement des pictogrammes. Mais c'est vrai que si en 4H, on peut facilement les mettre en place »</p> <p>« Encore une fois pas que pour lui, mais j'estime que lui il peut en profiter plus que les autres. Donc oui on m'a dit d'être beaucoup plus visuelle, oui mimer. Faire des phrases courtes pour les consignes »</p> <p>« Alors ce que j'ai eu cette année, mais c'est pas à cause de cet élève-là. Mais j'ai pas mal réclamé notamment à cause de Pierre l'année passée. C'est une visualiseuse et un beamer »</p> <p>« comme les objectifs sont les mêmes, c'est clair que quand j'évalue l'oral en anglais, en allemand, je suis obligée de le considérer plus ou moins comme les autres. [...] Donc ça c'est clair que je peux pas être complètement objective. »</p> <p>« Après si on va dans un programme adapté, il y a tout de suite des choses qui se répercutent sur le carnet, sur l'arrivée au CO. Donc il y a eu beaucoup plus de questions. »</p>
Enseignant 3	<p>« Et le moment où ça m'a frappé, c'est lors de l'entretien que j'ai eu avec les parents, où les parents m'ont dit : « Il faut savoir, cet enfant est dysphasique. » »</p> <p>« on nous donne pas beaucoup d'informations quoi. Il faut s'informer, sur friportail, on trouve des documents qui expliquent ce que c'est la dysphasie, on peut aller lire sur internet, on peut aller voir chez un enseignant, enfin on peut aller demander à la logopédiste, c'est ce que j'ai fait, pour m'expliquer ce que c'était précisément. »</p> <p>« Il y a eu la logopédie qui a commencé assez vite, avant à l'école infantine. 2 unités par semaine, pas tellement plus. Ensuite, il y a eu une MCDI qui a travaillé un petit</p>

	<p>moment avec lui et puis aussi avec d'autres élèves pour faire un travail de groupe. »</p> <p>« Non, enfin, la logopédiste m'a proposé quelques petites choses oui. Déjà elle m'expliquait ce qu'elle faisait avec lui, donc ça c'était intéressant. Ça m'aidait aussi à comprendre des subtilités »</p> <p>« alors j'ai commencé à plus différencier pour lui par rapport au texte en écrivant plus gros, en couleur. J'ai vu la logopédiste qui m'a dit aussi qu'il y avait un logiciel pour permettre d'écrire plus grand, de changer les tailles, les couleurs. »</p> <p>« il lisait pas l'entier du texte. Peut-être que je lui faisais lire qu'une partie »</p> <p>« Donc soit il essayait de m'expliquer de le dessiner car je le comprenais mieux à l'oral qu'à l'écrit. »</p> <p>« Après moi je comprenais pas tout quand il parlait. Ils [les élèves] me disaient qu'ils comprenaient. Voilà, et souvent je leur demandais, d'aller me raconter à 1-2 élèves »</p> <p>« il venait me demander, et pis il faisait des dessins, de son mot, « parapluie » ou j'en sais rien, pis moi je lui écrivais sur une étiquette le mot « parapluie » pis il repartait avec l'étiquette, pis il avait à copier le mot »</p> <p>« que quand il devait écrire des textes spontanés ou selon des thèmes, ben qu'il puisse venir me les raconter, j'essayais de comprendre voire de dessiner pis je lui écrivais le texte. La dictée à l'adulte, ça on a fait souvent. »</p> <p>« Il était un peu renforcé dans des situations où il pouvait se mettre en avant. Donc j'ai essayé de le mettre en valeur, face aux autres élèves, principalement en maths. »</p> <p>« Mais j'essayais quand-même de le mettre en avant, le fait qu'il était bon au foot, et puis dans les équipes, il y avait le rôle du capitaine parfois, etc. quoi. »</p> <p>« c'est que j'ai différencié les devoirs, donc il avait pas les mêmes devoirs que les autres. Il avait beaucoup de devoirs avec les étiquettes, placer les étiquettes, moins d'écrit »</p> <p>« Moi la seule chose que j'ai pu leur proposer, c'est une orientation en classe de langage. Ça a été fait et puis ça a été bénéfique. [...] Le petit bémol, c'est qu'une classe de langue on sort l'élève de la classe, on le met à l'extérieur.»</p>
Enseignant 4	<p>« D'abord par l'enseignante qui m'a transmis *Pierre. Et encore plus précisément avec la logopédiste. »</p> <p>« Alors moi j'ai pas fait le pas, mais je pense que ma collègue logo aurait fait tout à fait... elle aurait pu me décrire un peu plus le trouble, mais je crois pas que je me suis renseigné plus que ça, en fait je crois que ça m'inquiétait pas tant que ça. »</p> <p>« Alors actuellement, il y a eu que ce rapport avec cette logopédiste qui est en dehors du temps de classe [...] Il y a rien eu d'autres interventions. »</p>

	<p>« Donc on est passé à la dictée à l'adulte et là, j'ai pu vraiment voir que c'était très riche dans sa tête. »</p> <p>« Par contre dans l'apprentissage, il y a peu de choses, à part le support visuel mais avec toute la classe [...] On a une visualiseuse donc j'essaie vraiment de favoriser ça. »</p> <p>« On se rend pas compte que lire à haute voix, c'est déjà un immense boulot pour lui »</p> <p>« Après je sais pas si ça vous parle mais je pense, elle, elle m'a envoyé un projet de mesures compensatoires. »</p> <p>« ET PIS CE FORMULAIRE, VOUS SAVEZ LEQUEL C'EST ? Le 125A je crois. »</p> <p>« pis être assez présent quand-même au moment de la transmission de la consigne »</p> <p>« Dans la durée aussi, si on se rend compte que la concentration ne va plus. C'est que ça demande un immense coût cognitif de faire tout ça, donc être conscient de ça pis dire « on morcèle et ça on fait un peu plus tard » »</p> <p>« Le coaching aussi »</p> <p>« Ce qui est des longues consignes orales, alors ça c'est très difficile pour lui de les capter. »</p>
Enseignant 5	<p>« c'était au tout début de l'intégration dans les classes. On était allé au Guintzet et on avait eu une information un peu générale. Mais pas sur les trouble, plutôt sur l'organisation, sur les réseaux qui allaient être mis en place. »</p> <p>« Après on va chercher. On va chercher des livres, on parle avec la logo, l'enseignante spécialisée. »</p> <p>« il était dans une sorte de programme d'intégration. Donc c'est-à-dire qu'il a commencé avec une enseignante spécialisée avec le maximum d'unités. Il était suivi en logo et en psychomotricité. »</p> <p>« c'est pas vraiment moi qui lui ai appris à lire. C'est plutôt l'enseignante spécialisée. »</p> <p>« ouaip on collaborait beaucoup, savoir ce qu'on faisait, ce qui allait être fait, où lui en était, ce que moi je pouvais lui demander en classe. Donc c'est vrai qu'on échangeait chaque fois avant ou après. Ça, ça prend un petit peu de temps si on veut vraiment le suivre. »</p> <p>« je lui donnais ce que je faisais et puis elle [l'enseignante spécialisée], elle adaptait. »</p> <p>« Moi j'utilisais la méthode gestuelle à l'époque. Je pense que ça l'a aussi aidé. »</p> <p>« J'ai cheminé avec lui, donc quand je voyais qu'il fallait plus de temps, je lui donnais plus de temps. S'il fallait des petits pictos, je mettais des petits pictos, s'il fallait des</p>

	<p>images...voilà je m'adaptais. »</p> <p>« Alors moi j'attirais chaque fois le regard. Déjà juste pour qu'il se dise « Attention consigne ! » [...] Et puis je lui faisais reformuler la consigne. Donc finalement ça aidait aussi les autres [rire]. »</p> <p>« Il avait plus de temps [durant les évaluations] et il avait l'aide de l'enseignante en tout cas en 1ère primaire parce qu'en 2ème primaire, elle touchait plus les évaluations et il allait aussi bien que les autres. »</p>
--	--

Tableau 6: Types de soutien et mesures compensatoires

9.4.4 Besoins

Enseignant 1	<p>« un enseignant spécialisé, moi je pense que c'est pas inutile »</p> <p>« quand on a 20 élèves, et ben on passe, on sait que c'est un élève qui a besoin d'attention mais c'est pas le seul qui a besoin d'attention à ce moment-là, et puis je pense qu'on peut aussi, peut-être des fois, être à deux »</p> <p>« avoir un enseignant, qui soit dans la classe à un certain moment où on fait un certain type d'apprentissage ou comme ça et puis dire et ben voilà, elle essaie d'organiser cet apprentissage pour lui »</p> <p>« avoir un enseignant, qui soit dans la classe [...] de nous apprendre aussi une manière de faire différente, de proposer autre chose, d'essayer autre chose, ce serait utile. »</p> <p>« Mais je pense qu'un soutien en classe, ça pourrait être intéressant. »</p> <p>« je pense que j'utiliserais mon expérience, je me dirais, voilà, dans le cas de l'apprentissage de la lecture comme ça finalement, « ah oui ça je me souviens que ça a marché » j'essaie de mettre en place très vite plusieurs canaux »</p> <p>« favoriser aussi du visuel et pas forcément de l'auditif parce que c'est pas toujours le meilleur canal »</p> <p>« voilà peut-être d'utiliser des pictogrammes ou des choses comme ça pour l'aider à s'organiser dans son travail »</p> <p>« Mais peut-être partir plus vite sur l'aide visuel. »</p>
Enseignant 2	<p>« Du soutien en tant que tel non, mais peut-être du matériel. Clairement, je pense qu'une visualiseuse ou un truc du genre, c'est vraiment utile. »</p> <p>« les dysphasiques, ils ont peu d'outils fournis par leur logo et c'est vrai qu'avec une classe de 18,20,25 de mettre en place des outils individualisés, puis les utiliser après c'est long et peu réaliste parce qu'il y a les autres. »</p> <p>« Je serais curieuse de voir comment une tablette serait exploitable en classe. Je sais pas si c'est utile ou pas. »</p> <p>« Chez des plus petits, je pense que j'utiliserais plus d'images, des pictogrammes et ce genre de choses. »</p> <p>« Chez les plus grands, pour l'instant, je suis toujours pas [rire] au clair parce que c'est encore en cours. Mais sur tout ce qui est objectifs adaptés dans les langues étrangères. »</p>

Enseignant 3	<p>« depuis le diagnostic de l'hôpital, il y ait pas eu je sais pas qui, un superviseur, un suivi, quelque chose qui soit mis en place. »</p> <p>« Une MAR en fait. Ce que je voulais moi au départ, c'était une enseignante spécialisée qui vienne dans la classe et qui travaille avec lui. »</p> <p>« l'inspecteur ne pouvait pas me dire : « Ok il vient, il y a un enseignant spécialisé ». C'était pas possible. Les appuis c'était pas possible. J'aurais peut-être pu en avoir, mais pas un enseignant spécialisé."</p> <p>« Il y a des logiciels qui sont pertinents, qui peuvent être installés sur un ordinateur, pis peut être mis sur un portable, avec laquelle il peut travailler, qui permettent de cliquer sur le mot, de faire que le mot il apparaisse en... enfin il est parlé, qu'on l'entend. Enfin, il y a vraiment des logiciels extraordinaires qui sortent mais on a pas ça dans la classe. »</p> <p>« Ce serait intéressant de soulager 2 unités par semaine peut-être ou comme ça, avec un enseignant d'appui qui n'est pas spécialement une enseignante spécialisée mais auxquelles on pourrait donner cet élève enfin, plus d'autres même, mais pour travailler, pour décharger la classe. »</p> <p>« Plus tard, je me suis dit, ce qui aurait pu être encore utile, c'est d'inviter une conseillère pédagogique de l'enseignement spécialisé, qui vienne. Peut-être que ça m'aurait ouvert un peu plus de portes. »</p> <p>« il y aurait le fait d'avoir un suivi sur les dossiers des enfants. [...] Mais c'est vrai que c'est important d'avoir au moins les dossiers, soit de l'hôpital, soit les diagnostics enfin etc. Et pis je me rends compte que, généralement il passe, mais il y a pas toujours un suivi parfait. »</p>
Enseignant 4	<p>« Peut-être des exemples de fiches qui ont été spécialement adaptées pour un élève ou d'une leçon type qui va vraiment spécialement l'aider. »</p> <p>« il faudrait peut-être vraiment axer sur du support visuel, à tel moment la visualiseuse ou une liseuse . »</p> <p>« je pense qu'au moment où de l'analyse a priori d'une activité où on sait que ça va être chargé cognitivement, je pense que j'aurais déjà été simplement un peu plus proche physiquement ou pour le rassurer, je pense que chez lui ça, ça fait beaucoup »</p> <p>« Ça je le fais maintenant et pis il vit dans une situation où il est un peu en confiance mais au début je pense pas, donc je crois que c'est des petites choses qui auraient fait qu'il aurait été plus vite en confiance et de me dire « là j'arrive pas ». »</p> <p>« Ça j'aurais peut-être été un peu plus attentif, au niveau proximité ouais, tout de suite être plus disponible. »</p>
Enseignant 5	<p>« QUE VOUS A-T-ON PROPOSÉ COMME OUTILS OU AMÉNAGEMENTS SPÉCIAUX COMME COMPENSATION ? Rien !! Parce que ça n'existait pas [rire de tout le monde] Voilà la réponse est vite faite. Ça fait pas longtemps qu'on parle des mesures compensatoires....ce qui est un bien ! Mais non ça</p>

<p>n'existait pas. »</p> <p>« On a pas assez de temps pour ces enfants. Si on prend le temps, on arrive pas à être présent pour les autres et puis c'est pas juste. »</p> <p>« je réfléchirais peut-être plus aux outils dès le départ qui lui faudrait vraiment pour progresser. Et peut-être que j'organiserais la classe autrement »</p> <p>« Maintenant on a la chance, on a les tablettes [rire] donc j'utiliserais plus ça...avant il y avait pas donc.... c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qu'on peut avoir...travailler sur l'iPad et puis voilà. »</p> <p>« Après je suivrais peut-être une formation plus axée là-dessus. Ça c'est sûr. »</p> <p>« Peut-être que si j'avais plus de temps, j'aurais fabriqué des fichiers....plus de jeux de pour le vocabulaire. »</p>
--

Tableau 7: Besoins des enseignants

9.5 Déclaration sur l'honneur

Par la présente, nous attestons que le travail rendu est le fruit de notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

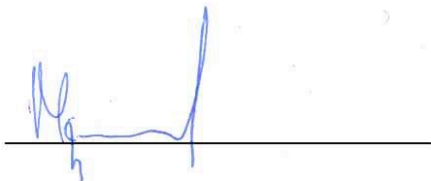
Nous certifions que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Nous sommes conscients que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

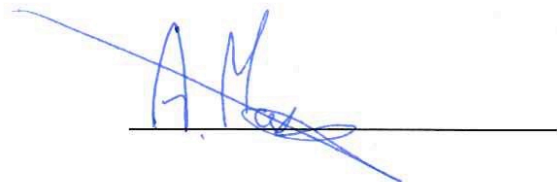
Au vu de ce qui précède, nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 27 mars 2018

Lieu, date



Mélanie Girard



Adrian Maurer