

Tables des matières

1. Introduction.....	6
2. Cadre théorique.....	8
2.1. Le développement du langage chez l'enfant.....	8
2.1.1. De la naissance à l'entrée à l'école.....	8
2.1.2. Pendant les deux premières années d'école (4-6 ans)	10
2.2. Les troubles de la communication.....	12
2.2.1. Les troubles de l'articulation.....	13
2.2.2. Le bégaiement.....	15
2.2.3. Le retard de parole.....	16
2.2.4. Le retard de langage.....	17
2.2.5. La dysphasie.....	18
2.3. Prise en charge des élèves atteints de troubles du langage oral.....	20
2.4. Pistes pédagogiques pour développer le langage oral.....	22
2.4.1. Les groupes de langage.....	22
2.4.2. Les albums écho.....	23
2.4.3. Les albums à oraliser.....	24
2.4.4. Histoire à mettre dans l'ordre chronologique.....	24
2.4.5. Les jeux de catégorisation.....	25
2.4.6. Les paires distinctives.....	25
2.4.7. Les comptines.....	26
2.5. Pistes pédagogiques pour aider les élèves avec un trouble du langage oral.....	26
2.5.1. Pendant les moments de langage collectif.....	27
2.5.2. Pendant les moments de langage individuel.....	27
2.5.3. Pendant les moments en petit groupe.....	28
2.6. Questions de recherche.....	28

3. Méthodologie	29
3.1. Échantillon.....	29
3.2. Les outils de recherche.....	29
3.2.1. Le questionnaire.....	29
3.2.2. Méthode de dépouillement des questionnaires.....	30
3.2.3. L'entretien.....	31
3.2.4. Analyse des entretiens.....	31
4. Résultats des questionnaires	32
4.1. Ressentis des enseignantes sur ces troubles.....	32
4.1.1. Ressources des enseignantes.....	33
4.1.2. La formation de base.....	34
4.1.3. Représentations des enseignantes.....	35
4.1.4. Besoins des enseignantes.....	37
4.2. Connaissances théoriques des enseignantes sur ces troubles.....	38
4.2.1. Le bégaiement.....	39
4.2.2. Le retard de parole et de langage.....	39
4.2.3. La dysphasie.....	41
4.2.4. L'importance de la formation continue et des ouvrages lus.....	43
4.3. Pratiques mises en place.....	44
5. Analyse des entretiens.....	47
5.1. La formation de base.....	47
5.2. Lien théorie – pratique.....	48
5.3. Ressources.....	50
6. Discussion.....	52
6.1. Ressentis des enseignantes sur ces troubles.....	53
6.2. Connaissances des enseignantes sur ces troubles.....	55

6.3. Pratiques mises en place.....	56
7. Conclusion.....	58
7.1. Réponse à la question de recherche.....	58
7.2. Limite de la recherche.....	58
7.3. Perspectives futures.....	59
8. Bibliographie	60
8.1. Références bibliographiques.....	60
8.2. Sites web consultés.....	61
9. Annexes	

1. Introduction

Les troubles du langage oral sont de plus en plus présents dans notre société. Comme le disent Cheminal et Echenne (1996) du Service de neuropédiatrie du CHU de Montpellier, ces pathologies doivent être connues et reconnues par les enseignants car elles sont durables et ont un impact sur la vie scolaire et sociale de l'enfant et nécessiteront des adaptations tout au long de la scolarité. À l'école, de plus en plus d'élèves vont chez des logopédistes. Ceux-ci sont d'ailleurs très occupés et il peut y avoir des délais d'attente très longs (jusqu'à un an dans la région lausannoise).

En plus de cela, il est important pour les enseignants de savoir comment aider ces élèves en attendant qu'ils puissent être pris en charge. Surtout, il est important de les repérer le plus tôt possible car la rééducation sera alors meilleure.

J'ai choisi de faire mon mémoire sur les troubles du langage oral car, après avoir fait le module d'approfondissement au semestre 5 sur ce thème, je me suis rendu compte que je connaissais très peu ces troubles auparavant. Cela vient peut-être du fait que je n'ai pas eu d'élèves dans mes classes de stage avec des troubles du langage oral sévères.

Après cette constatation, je me suis alors demandé ce que savaient les étudiants sortant de la HEP et qui n'avaient pas suivi ce module sur cette problématique.

L'objectif de ce mémoire est d'évaluer si ces troubles du langage oral sont suffisamment connus par les enseignants afin qu'ils puissent les repérer. Un autre objectif serait de savoir si l'expérience professionnelle ou la formation continue ont un effet sur la reconnaissance de ces troubles et sur les dispositifs à mettre en place pour aider ces élèves.

Afin de savoir si l'expérience joue un rôle dans la connaissance de ces troubles, j'ai décidé de comparer des enseignants "fraîchement" sortis de formation (1 à 2 ans d'expérience) et des enseignants avec plus de 10 ans d'expérience dans des classes enfantines (1-2 HarmoS).

C'est pour cela que mon analyse portera sur :

« Les connaissances et les pratiques des enseignants vis-à-vis des troubles du langage oral dans les classes enfantines (1-2 HarmoS) »

La première partie du mémoire posera un cadre théorique concernant le développement du langage oral chez les enfants. Car, selon Egaud (2001), c'est en comparant le développement du langage normal avec le développement du langage d'un élève que l'on peut supposer un trouble du langage oral. Puis, j'exposerai les différents troubles du langage susceptibles d'être présents dans les deux premiers degrés de la scolarité. Finalement, je mettrai en avant les différentes prises en charge et pistes pédagogiques pour ces enfants.

Dans un deuxième temps je présenterai la méthodologie, en particulier les outils de recherche utilisés. Ensuite, viendront l'analyse et la discussion des résultats. Pour terminer, une conclusion fera la synthèse de ma recherche et mettra en avant les limites et les perspectives futures.

2. Cadre théorique

Comme le souligne Sauvage (2005), la maîtrise du langage oral est indispensable pour atteindre les objectifs d'apprentissage de l'entier de la scolarité et ce quelles que soient les disciplines enseignées. En plus de cela, l'oral est un objectif en soi et il servira de base pour l'entrée dans l'écrit. C'est donc un apprentissage important qui a lieu dès l'entrée à l'école.

Pour définir les signes évocateurs des troubles du langage, il faut les comparer avec le développement normal du langage de l'enfant. Je vais donc commencer par décrire le développement du langage oral puis j'exposerai les différents troubles présents dans la première moitié du cycle 1.

Selon Danon-Boileau (2011), il y a deux versants dans le langage oral :

- Expressif : c'est tout ce qui concerne l'articulation, la phonologie, le vocabulaire, la morphosyntaxe.
- Réceptif : c'est la perception des sons (discrimination et catégorisation), la conscience phonologique et la compréhension (lexique, phrases)

Les deux versants ne peuvent être complètement indépendants mais pour mon mémoire, je me baserai sur le versant expressif, car c'est la plupart du temps par l'expression que les enseignantes remarquent les difficultés au niveau du langage oral. De plus, dans les deux premières années scolaires, les troubles touchent essentiellement la partie expressive du langage.

2.1. Le développement du langage chez l'enfant

Le développement du langage oral est un processus spontané. Il s'acquiert au fur et à mesure que l'enfant grandit et grâce aux interactions que celui-ci a avec son entourage. Le développement est favorisé par la motivation de l'enfant pour la communication orale et par le plaisir qu'il en retire (Sauvage, 2005).

2.1.1. De la naissance à l'entrée à l'école

Le développement du langage oral a une grande variabilité interindividuelle.

Selon Egaut (2001), de la naissance à dix mois, l'enfant est dans une période prélinguistique. Tout d'abord, le nourrisson s'exprime par vocalisations. Vers trois mois, une conduite

particulière apparaît. Danon-Boileau (2011) l'appelle « chacun son tour ». L'enfant vocalise puis il se tait pour que sa mère lui réponde et ainsi de suite. Cela mime en quelque sorte une conversation.

Aux alentours de six mois et jusqu'à dix mois, le bébé commence à répéter des syllabes. Il babille. Ces syllabes sont soit dupliquées (tatata), soit différentes (batopa). Cette production diffère des vocalises car elle contient des traits prosodiques et la forme syllabique de la langue maternelle. Les enfants ne babillent pas tous de la même manière. Cela dépend de leur langue maternelle. Par exemple, en français, les élèves babillent en émettant des syllabes "consonnes-voyelles".

Aux alentours de un an, l'enfant commence à produire des séquences proches de mots. Il peut dire "papa", "mama". Ces premiers mots apparaissent sous deux types de productions. Premièrement, les protomots (encore, non, apu, ...). Selon Gralpeois (2007) médecin conseiller technique de l'Inspection Académique de la Vendée : "les protomots sont des vocalisations produites par l'enfant de façon relativement fréquente et régulière. Elles peuvent être considérées comme phonétiquement stables et elles fonctionnent comme des unités verbales porteuses de signification". Mais la signification n'est comprise seulement dans un contexte spécifique. Deuxièmement, il y a les onomatopées (vroum, meuh,...).

Puis vient la période linguistique qui est séparée en deux moments.

Premièrement, entre 12 et 18 mois au niveau lexical, l'enfant commence à utiliser des mots isolés pour nommer des objets. L'enfant développe son vocabulaire grâce aux personnes qui l'entourent, par répétition puis par mémorisation à long terme.

Après l'émission du premier mot, le répertoire lexical va s'accroître lentement. Puis, entre 18 et 20 mois il y a une augmentation considérable du vocabulaire. On appelle ce moment : l'explosion lexicale.

Ensuite jusqu'à 36 mois, les enfants apprennent plusieurs mots par jour et leur répertoire passe de quelques dizaines de mots à plusieurs centaines. Par contre, les mots peuvent être encore déformés jusque vers 3 ans (Florin, 1999).

Deuxièmement, entre 17 et 24 mois au niveau syntaxique apparaît l'utilisation du mot-phrase. Par exemple, si l'enfant dit : "dodo", cela peut vouloir dire " il y a un lit" ou " mon frère dort" ou encore "je vais au lit" (Delahaie, 2004). Puis l'enfant devient capable de former des énoncés à deux mots.

Entre 2 et 3 ans, c'est l'explosion grammaticale (Egaut 2001). L'enfant utilise des pronoms, des mots de liaison, conjugue les verbes (présent, passé composé, futur aller (je vais faire, je

vais manger). L'apprentissage de la grammaire se fait chez l'enfant de manière implicite par rapport aux règles et formes qu'il aura généralisées. Par exemple, il dira : « vous faites » car on dit « vous parlez », « vous entendez ».

Vers 3 ans, la longueur des phrases augmente ainsi que leur complexité et l'enfant commence à utiliser le « je ». À 4 ans, la parole est supposée être totalement intelligible.

2.1.2. Pendant les deux premières années d'école (4-6 ans)

Selon Boisseau (2005), lors de son entrée à l'école, l'enfant a un certain niveau de langage.

Ce niveau s'évalue en fonction de trois aspects :

1. La syntaxe qui contient les pronoms, le système des temps, les complexités syntaxiques ainsi que les prépositions.
2. Le vocabulaire (richesse, variété du vocabulaire)
3. L'articulation, la reconnaissance et la production des sons et des mots.

Sauvage (2005) met en évidence que les élèves arrivent à l'école avec des niveaux très différents. L'hétérogénéité est grande. Beaucoup de facteurs entrent en compte. Cette hétérogénéité peut dépendre du milieu dans lequel a été élevé l'enfant, des échanges qu'il a déjà eus avec ses parents et ses pairs ou du caractère de l'enfant. Il est important pour l'enseignant de savoir comment se construit le langage chez l'enfant afin de pouvoir apporter une aide efficace et des feedbacks adaptés à l'enfant en fonction de son développement.

Comme le dit Boisseau (2005), au niveau de la syntaxe la plupart des enfants de 4 ans arrivent très bien à faire des phrases simples (pronom (Pn) + groupe verbal (GV)), car cette forme se construit aux alentours des 3 ans. Ils arrivent progressivement à faire usage de l'ensemble des pronoms (ex : je, tu, il, elle, ils, elles, nous, vous) et ils ont construit un premier système à trois temps (ex : présent/passé composé/futur aller). Certaines prépositions sont déjà en place (ex : à, de, sur, sous, avec, devant, ...)

En parallèle de la forme Pn + GV, l'élève a aussi acquis la forme présentatif + groupe nominal (ex : c'est Fanny, y'a des crocodiles).

Pendant toute la première moitié du cycle 1, les marques temporelles vont se développer. Le système à trois temps va se développer et les enfants vont généraliser progressivement les formes du passé de ce système, ce qui va leur permettre d'utiliser l'imparfait, le plus-que-parfait et le futur aller dans l'imparfait (ex : j'allais attraper). Dans certaines situations

imaginaires, ils produisent aussi des conditionnels et le futur aller se transforme en futur simple. Durant l'année des 4 ans, les complexités syntaxiques vont venir s'ajouter aux phrases simples. Les complexités qui apparaissent en premier sont "parce que", "pour + infinitif" et "qui relatif". Puis plus tard vient s'ajouter "pour que", "comme", "quand", "si", "le gérondif". Ces complexités s'amorcent bien avant que l'élève soit capable de différencier les temps des verbes.

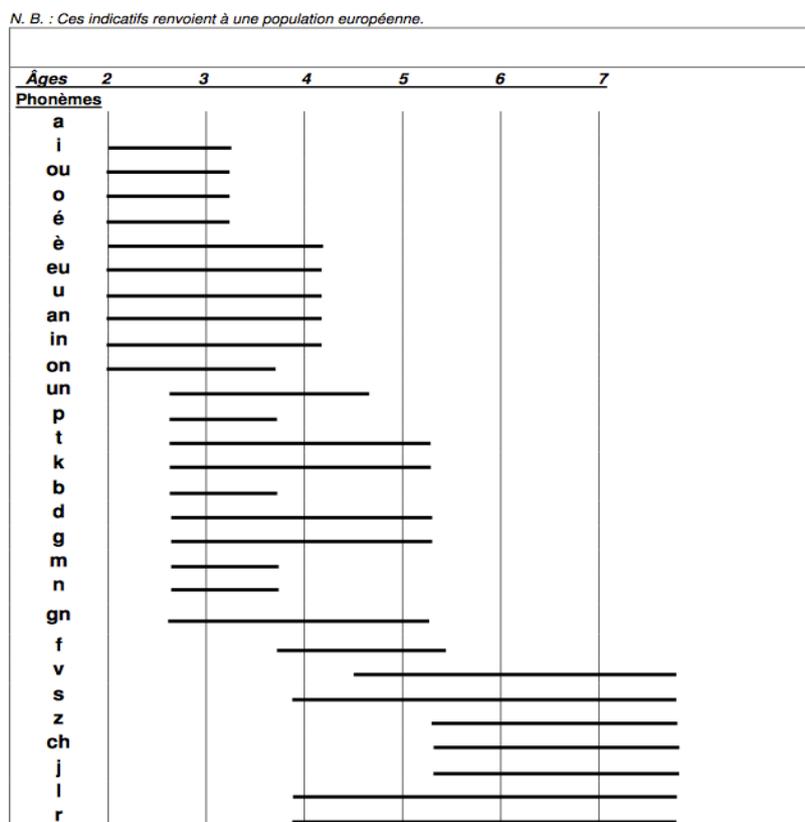
À 5 ans, les complexités sont plus difficiles à acquérir car elles concernent les connecteurs tels que les questions indirectes et les relatives en "que" et "où". La forme interrogative apparaît.

L'articulation est un aspect très important du langage oral. Plus tôt l'enseignant donne à l'élève des moyens pour résoudre des problèmes d'articulation, plus rapide sera l'entrée dans la communication et plus ceux-ci seront faciles à corriger.

À 4 ans, il peut encore y avoir quelques problèmes au niveau de l'articulation par rapport à des sons difficiles à prononcer qui se ressemblent fortement (cf. tableau 1).

Par exemple : /ch/ et /j/ ou /f/ et /v/ se ressemblent car c'est seulement la vibration des cordes qui fait la différence. La position de la bouche et de langue est la même.

Tableau 1 : l'acquisition des phonèmes d'après Rondal (1979)



Ces indications ne sont pas figées, le développement dépend de chaque enfant. Si un enfant, à quatre ans ne prononce pas encore le /f/ il n'est pas nécessaire de s'inquiéter immédiatement. Par contre, si à six ans cela n'est toujours pas acquis, alors il faudrait envisager de voir un logopédiste.

2.2. Les troubles de la communication

J'ai intitulé cette partie "les troubles de la communication" car d'après le cinquième manuel diagnostique statistique des troubles mentaux (APA, 2013), le terme de "trouble de la communication" caractérise une difficulté persistante au niveau de la communication verbale et non verbale et cela sans qu'elle ne puisse être expliquée par une déficience intellectuelle.

Pour la suite, j'utiliserai le terme "trouble du langage oral" car celui-ci est plus couramment utilisé par les enseignants.

Dans cette partie, je présenterai les troubles du langage oral que les enseignants peuvent rencontrer dans les deux premières années d'école.

Avant de commencer, je voudrais mettre en avant que j'ai choisi de parler de *logopédiste* et non pas d'*orthophoniste* car le terme *logopédiste* est le terme utilisé en Suisse. *Orthophoniste* est utilisé en France et au Canada mais la profession est la même.

2.2.1. Les troubles de l'articulation

Au niveau des troubles de l'articulation, les spécialistes ne sont pas tous du même avis. Les logopédistes se distinguent des spécialistes en neuropsychologie et des spécialistes en psychologie par rapport à la définition de ces troubles. Les spécialistes en neuropsychologie se basent plus sur les fonctions cognitives cérébrales (Bon, 1999) alors que les logopédistes s'occupent des problèmes de la communication au niveau du flux langagier, de la voix (Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée)

D'après Borel-Maisonny (citée par Romagny, 2008) qui est la créatrice de l'orthophonie française, les troubles de l'articulation sont « le fait d'une erreur mécanique constante et systématique pour un phonème déterminé ; erreur qui ne saurait être causée par une incapacité neurologique ni par une malformation organique ni par une déficience sensorielle ». Toujours d'après Borel-Maisonny (citée par Romagny, 2008), les troubles de l'articulation peuvent aussi être liés à l'incapacité pour un enfant de différencier deux sons. Il ne fait pas la différence entre un [p]/ [b] ou [o]/ [on] et les utilise l'un pour l'autre. Il ne sait pas les articuler et donc les mélange quand il parle. Ces enfants ont des difficultés avec les phonèmes qui se ressemblent. Ils remplacent souvent /k/ par /t/ ou /t/ par /c/.

Par contre, d'après Rondal (1999) et Gérard (2011) qui sont tous les deux des spécialistes de la neuropsychologie, il existe deux types de trouble de l'articulation. Les troubles phonétiques (organiques) et les troubles phonologiques (fonctionnels). Il en est de même pour la professeure en psychologie Florin (1999).

A) Les troubles phonétiques surviennent lorsqu'un enfant n'est pas capable de produire correctement un ou plusieurs phonèmes de sa langue maternelle d'un point de vue moteur, à un âge où il devrait pouvoir le produire.

Les troubles phonétiques peuvent avoir différentes causes. Ils peuvent être dus à des problèmes d'audition. L'audition est très importante pour développer un langage normal. Pour apprendre quels sont les phonèmes utilisés pour communiquer, l'enfant a besoin de l'audition et il en est de même pour qu'il puisse les reproduire. C'est en entendant ses propres productions qu'il pourra se corriger en fonction des productions

des adultes. Il y a donc des risques plus importants pour les enfants avec un problème auditif d'avoir un trouble phonétique de l'articulation.

Si l'enfant a des atteintes structurales de l'appareil phonatoire, notamment au niveau des dents, des lèvres, de la langue ou du palais, cela peut poser des problèmes d'articulation. Par exemple, en l'absence de certaines dents, le son peut être mal prononcé. On peut remarquer cela lorsque les enfants perdent une ou plusieurs dents en même temps. L'articulation de certains sons peut être difficile pendant un certain temps mais ce n'est pas pour cela que l'enfant a un trouble de l'articulation. Dans ce cas, cela est alors transitoire.

Les enfants ayant eu des lésions cérébrales peuvent aussi être touchés par ce trouble. Ces troubles phonétiques résultent donc pour la plupart d'un problème anatomique ou physiologique.

B) Les troubles phonologiques ou difficultés phonologiques quant à eux ne concernent pas la production de sons isolés. Ce qui fait défaut, c'est l'usage que l'enfant fait des sons pour former des mots. Les enfants présentant ces troubles simplifient les mots, en suppriment une partie.

Contrairement aux troubles phonétiques, les troubles phonologiques ne relèvent pas de trouble de l'audition, de lésions cérébrales ou d'atteintes de l'organe phonatoire. L'enfant ne parvient pas à atteindre les différentes étapes de l'acquisition des phonèmes de la même manière que les autres.

Par exemple, lorsqu'un enfant prononce le phonème /s/ en projetant sa langue entre ses dents, l'enfant présente un trouble articulatoire. Si cette manière de produire ce son arrive lorsque l'enfant a trois ans, cela peut être encore acceptable, mais à cinq ans ça ne l'est plus.

Il est nécessaire pour les enseignants de faire la différence entre ces troubles phonologiques de l'articulation et le retard de parole. Si un enfant présente un trouble de l'articulation de nature phonologique, le phonème qui pose problème ne peut pas être prononcé correctement même séparément. Alors qu'avec un retard de parole l'enfant peut prononcer chaque phonème séparément. Mais lorsque celui-ci se trouve dans un mot, il sera mal prononcé.

Je reviendrai plus loin sur le retard de parole. Continuons avec le bégaiement.

2.2.2. Le bégaiement

Selon Wingate en 1964 (cité par Rondal, 1999), le bégaiement est une perturbation de la fluidité de l'expression orale. Il se caractérise par des répétitions ou des prolongations involontaires qui se manifestent fréquemment et ne sont pas facilement contrôlables. Le bégaiement apparaît lorsque l'enfant parle avec une autre personne en situation de communication et non pas quand il joue seul (par exemple avec des playmobil®).

De Chambrier et Zourou Renault (2013) ont mis en avant qu'il est très difficile d'identifier les causes du bégaiement mais plusieurs facteurs peuvent le déclencher.

Premièrement, le bégaiement apparaît le plus souvent vers 3 ou 4 ans et touche plus les garçons que les filles. On ne peut pas encore expliquer pourquoi.

Ensuite il y a des facteurs favorisant le bégaiement. Il est possible que si les exigences parentales sont trop fortes ou si la pression est trop élevée, que ce soit à la maison ou à l'école, ou si l'enfant a un tempérament volontaire, perfectionniste ou qu'il est anxieux, cela puisse favoriser le développement d'un bégaiement.

Il y a des événements dans la vie de l'enfant qui peuvent déclencher un bégaiement. Ce n'est pas avec un seul événement que le trouble va se développer mais avec plusieurs facteurs. Ces événements peuvent être de toutes sortes. Un déménagement, la naissance d'un autre enfant, la séparation des parents, un accident, un décès, ...

Selon Rondal (1999), il y a plusieurs types de dysfluidités dans le bégaiement.

A) Lorsque le bégaiement est principalement composé de répétitions, la dysfluence est appelée bégaiement clonique. L'enfant peut répéter soit un mot en entier plusieurs fois, soit seulement un syntagme ou une syllabe.

L'enfant ajoute souvent des mots en début de phrase comme « ben », « euh, ... L'enfant peut aussi se raviser. C'est-à dire que l'enfant va faire des modifications à l'intérieur de la phrase s'il bloque sur un mot. Par exemple : moi aussi j'..., donne les moi.

B) Quand le bégaiement est constitué principalement de blocages, on appelle cette dysfluence bégaiement tonique. Ces blocages sont des temps de pause. Pendant ces blocages, il y a du silence et on peut remarquer sur le visage des tensions. La durée d'un blocage varie en fonction des personnes mais n'excède pas cinq secondes.

L'enfant peut aussi faire des prolongations de sons. En prononçant un mot, il butera sur un phonème. Par exemple pour dire « maman », il dira « mmmmmmmaman » et pour « papa » il dira « pppppppapa ». Les prolongations surviennent pour la majorité en début de mot et comme pour le blocage, elles ne durent pas plus de cinq secondes.

Finalement l'enfant va couper les mots. Par exemple, « je fais du vé-lo ».

Selon de Chambrier et Zourou Renault (2013), les symptômes du bégaiement n'apparaissent pas au hasard. Les bégues bégaiement plus sur les longs mots que sur les courts et plus sur des mots qui ont du contenu comme les verbes, les adjectifs. Alors que sur les propositions, les articles, cela n'arrive que rarement car ce sont des mots courts.

De plus, il existe des conditions où la dysfluence des bégues augmente. Par exemple, des situations comme parler au téléphone, parler devant un public, parler devant une personne représentant l'autorité, raconter des blagues, vont faire augmenter le bégaiement. Le bégue va essayer d'éviter ces situations autant que possible. Le comportement d'évitement est un des symptômes du bégaiement ainsi que le risque d'isolement et de mutisme.

Toujours selon Rondal (1999), à l'école le bégaiement amènera plusieurs effets secondaires. Étant donné son trouble, la majorité des enfants risque de peu parler. Les enfants vont parler si on le leur demande ou s'ils ont besoin de quelque chose. Cela reste dans un but presque purement utilitaire. L'enfant va tout faire pour cacher son trouble. On observe fréquemment qu'il ne répondra pas aux questions, fera semblant d'avoir un trou de mémoire.

La plupart du temps, le bégaiement disparaît sans intervention. Si ce n'est pas le cas, il existe plusieurs thérapies pour aider les enfants souffrant de bégaiement comme la relaxation, les psychothérapies, un travail sur le rythme et le débit de la parole avec un logopédiste.

2.2.3. Le retard de parole

Selon Egaud (2001), c'est un trouble phonologique transitoire. La difficulté est purement phonologique au niveau de la programmation de la parole. Contrairement au trouble de l'articulation, l'enfant est capable de prononcer chaque phonème séparément mais n'arrive pas à prononcer correctement un mot. Par contre, l'ordre des mots dans la phrase est respecté. Selon l'inspection académique de Haute-Savoie (2003), l'enfant va déformer les mots. Par exemple, il va dire "cocholat" pour "chocolat" ou "tacalogue" pour "catalogue".

Egaut (2001) met en avant que ces enfants font aussi des simplifications (abe pour arbre), des inversions (touré pour troué) ou des substitutions de phonèmes (tassé pour cassé). Cela peut durer seulement quelques mois mais aussi quelques années.

2.2.4. Le retard de langage

Selon Danon-Boileau (2011), le retard de langage simple touche essentiellement la partie syntaxique du développement du langage. Le langage sera acquis dans un ordre normal mais avec un décalage. Ce décalage peut être de quelques mois et peut ensuite durer une voire deux années. L'enfant parlera très peu ou mal entre deux et six ans. L'apparition du premier mot arrivera vers deux ans au lieu d'apparaître entre 12 et 18 mois. L'enfant sera peu intelligible. Voici un exemple tiré de l'ouvrage de M. Delahaie (2004) : "la brosse moi va prendre" pour "j'ai pris la brosse »

Delahaie (2004) met en évidence un autre type de retard de langage. Dans d'autres cas, le retard de langage peut être accompagné d'un retard de parole. À ce moment-là, le déficit est phonologique et syntaxique. Le trouble est alors plus sévère. Le déficit est phonologique car l'enfant va faire des simplifications, des inversions au sein des mots comme pour le retard de parole. Le déficit est syntaxique car les phrases sont simples, sans complexité syntaxique, certains temps de verbe ne seront pas utilisés. La syntaxe sera incorrecte car l'enfant n'arrive pas à associer les mots en phrase et à manipuler les composantes grammaticales. Ce type de retard de langage ressemble à de l'agrammatisme. L'agrammatisme fait partie de l'aphasie de Broca. Les aphasies se développent lorsqu'il y a des lésions au niveau du cerveau (Lanteri, 1995). Ce qui est différent du retard de langage car les troubles du langage ne sont pas dus à des lésions.

Voici un autre exemple tiré de l'ouvrage de M. Delahaie (2004) : "pri a bro a tab moi" pour "j'ai pris la brosse sur la table"

Cheminal et Echenne (1996) ajoute que le lexique mental sera aussi limité au niveau de la quantité. L'acquisition des nouveaux mots sera plus difficile. Ce trouble touche essentiellement l'expression. Si la compréhension est touchée, l'enfant comprendra des mots isolés mais la compréhension de phrases sera difficile. Ce trouble se résorbe en général avant six ans mais il peut avoir un effet sur les apprentissages scolaires.

Le retard de langage ne doit pas être confondu avec une dysphasie de développement. J'explique plus précisément au point 2.2.5 les différences entre ces deux troubles.

Les troubles ci-dessus (trouble de l'articulation, bégaiement, retard de parole, retard de langage) peuvent être corrigés et disparaître après un traitement.

En revanche, le trouble suivant est durable et la perturbation qu'il entraîne est significative de la structuration du langage parlé. Sauvage (2005) dit que ce trouble va mettre l'élève en difficulté pour l'apprentissage de l'écriture. Celui-ci va donc perturber sa vie sociale mais aussi scolaire.

2.2.5. La dysphasie

Romagny (2008), met en avant que ce trouble apparaît chez des enfants qui n'ont pas de pathologie neurologique gênant la communication orale, qui entendent bien, qui veulent communiquer et qui sont d'une intelligence normale.

De plus, il n'est pas attribuable à des facteurs socio-économiques, à des différences culturelles, à un manque de motivation ou à un enseignement inadéquat.

Tout d'abord, selon M. Delahaie (2004), la dysphasie se définit comme un trouble sévère et durable de l'acquisition du langage oral chez un enfant indemne de trouble neurologique, sensoriel ou psychiatrique.

Il existe deux grandes formes de dysphasie : l'expressive et la réceptive. La dysphasie expressive est plus fréquente (George, 2007). Pour la dysphasie expressive, l'enfant a principalement de la difficulté à utiliser le langage oral mais la compréhension se situe au même niveau que pour le développement normal. Pour la dysphasie réceptive, l'enfant a des difficultés à comprendre le langage. De ce fait, l'utilisation du langage est elle-aussi altérée.

En plus de ces deux formes, des chercheurs ont fait des classifications plus précises des dysphasies. Il en existe plusieurs (Crosson, 1985 ; Mazeau, 1999 ; Rapen & Allen, 1983). Chaque classification est faite selon certains critères. Je n'en parle pas plus en détail ici, car cela est plus compliqué et ce n'est plus le travail de l'enseignante de distinguer avec précision le type de dysphasie des élèves mais celui de la logopédiste.

Contrairement au retard de langage qui suit le développement normal du langage mais avec un décalage, les enfants présentant une dysphasie ont un langage déviant. Cela signifie que le développement de leur langage est différent du développement normal.

Dans les deux premières années scolaires, on ne peut pas encore dire qu'un enfant est dysphasique car le diagnostic ne peut être posé par un logopédiste qu'à partir de 6 ans. En

revanche, on peut déjà suspecter une future dysphasie afin que celle-ci soit prise rapidement en charge. Les marqueurs ci-dessous aident à distinguer un retard de langage d'une dysphasie. Delahaie (2004) reprend les marqueurs de déviance de la dysphasie tels que mis en avant par Gérard (2002).

La présence de trois marqueurs suffit à poser un diagnostic de dysphasie pour un logopédiste. Les six marqueurs sont les suivants :

- 1) Les troubles de l'évocation lexicale : l'enfant manque de mot (ex. : incapacité à nommer une image) ou met du temps pour dénommer.
- 2) Les troubles de l'encodage syntaxique : le trouble se traduit par une dyssyntaxie (non respect de l'ordre syntaxique) ou un agrammatisme. L'agrammatisme est une perte de la capacité à construire correctement des phrases en utilisant les règles de grammaire ou les marques syntaxiques.
- 3) Les troubles de la compréhension verbale : l'enfant ne comprend pas bien alors que son stock lexical est normal.
- 4) L'hypospontanéité verbale : l'enfant s'exprime peu et ses productions sont pauvres.
- 5) La dissociation automatico-volontaire : l'enfant peut produire certains mouvements au niveau phonologique mais ne peut les faire sur commande ou en situation dirigée.
- 6) Le trouble de l'informativité. L'enfant n'arrive pas à donner d'informations précises verbalement mais aime communiquer.

Egaut (2001) ajoute que les enfants présentant une dysphasie aiment en principe communiquer mais leur langage n'est pas toujours intelligible. Afin de remédier à cela, ils utilisent beaucoup de gestes et de mimiques car ils se rendent compte de leur trouble contrairement aux enfants qui présentent un retard.

Les enfants présentant une dysphasie ont aussi fréquemment des troubles associés. Ceux-ci les différencient aussi d'un retard de langage. Ces troubles associés peuvent être de nature différente. Delahaie (2004) met en évidence ces différents troubles. Il peut y avoir des difficultés au niveau de la motricité fine. Les enfants présentant une dysphasie peuvent avoir un certain degré de maladresse d'écriture. Il peut aussi y avoir un comportement altéré. Il peut être physique (hyperkinésie qui est un état d'hyperactivité) ou psychique (irritabilité, intolérance à la frustration).

Une autre différence expliquée par Monfort (cité par George, 2007) : "un retard de langage diminue avec le temps et réagit de façon très positive à une intervention langagière alors qu'un

enfant dysphasique ne progresserait que très lentement et la différence absolue en regard aux normes de son âge tendrait plutôt à augmenter".

2.3. Prise en charge des élèves atteints de troubles du langage oral

Comme dit précédemment, pour repérer un trouble du langage oral, il faut comparer le niveau de langage de l'enfant avec le développement normal du langage.

Voici une grille d'observation du langage oral créée par le groupe départemental de pilotage sur les troubles du langage de l'académie de Grenoble pour aider les enseignants à repérer les élèves qui pourraient être atteints d'un trouble du langage sévère (retard de langage, retard de parole, dysphasie).

Grille d'aide à l'observation du langage oral de l'enfant entre 4 et 6 ans¹

Age	Attendus en production	Attendus en compréhension	Signes d'alerte
De 4 à 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> - parle spontanément - questionne sans cesse - joue avec les mots, en invente - utilise le passé et le futur - TOUS LES SONS sont acquis : <i>ch, j, s</i> et <i>z</i> peuvent être acquis plus tard. - accorde les noms avec les adjectifs - peut utiliser la langage de l'évocation - adapte son discours à son interlocuteur 	<ul style="list-style-type: none"> - comprend les questions: (<i>comment, quand</i>) - utilise les notions de nombre, de différence: <i>pareil/pas pareil</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -comprend moins bien qu'il ne parle -n'est pas ou peu intelligible -phrases sans verbe ou mal construites -cherche fréquemment ses mots.
De 5 à 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - fait des phrases complexes avec des expansions : <i>alors, et puis, ensuite...</i> - conjugue les verbes correctement. - utilise toutes les notions de temps et d'espace: <i>demain, après, au milieu, le dernier..</i> - raconte de façon claire et ordonnée - maîtrise le tableau articulatoire <i>ch, j, s</i> et <i>z</i> - fait preuve d'une bonne conscience phonologique (rimes, comptage syllabes, suppression syllabes) 	<ul style="list-style-type: none"> - comprend toutes les consignes notamment les relatives introduites par « <i>que</i> » - s'intéresse au sens des mots - comprend les notions de " <i>manque</i>", de " <i>différence</i>" 	<ul style="list-style-type: none"> - manifeste des troubles de la compréhension - est peu intelligible ou déforme des mots de manière importante. - évolue pas ou peu sur l'année. - ne conjugue pas les verbes. - produit des énoncés réduits (inférieurs à 4 mots). - n'utilise pas de pronom « <i>qui</i> » - n'exprime pas de notions de temps et d'espace - est en décalage évident par rapport aux autres

Ce tableau aide l'enseignant à évaluer le niveau des élèves en comparaison avec les attentes en fonction de l'âge. De plus, dans ce tableau il y a les attentes en production et en compréhension et les signes d'alertes sont en relation directe avec ces attentes. Il sera donc plus facile pour les enseignants de repérer ces difficultés en langage oral.

¹ <http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/tout74.pdf>

Selon le cours de de Chambrier et Zourou Renault (2013), voici les différentes étapes qui amènent à la prise en charge d'un enfant dont on suspecte un trouble du langage oral.

Une fois que l'enseignant pense qu'un élève est en difficulté de langage, il peut demander de l'aide à d'autres professionnels pour que ceux-ci viennent observer l'élève en question et vérifier que le repérage est bien identique pour tous (doyen, collègue, ...). Il est important de penser aux PPLS (Psychologue, Psychomotricienne, Logopédiste en milieu Scolaire) qui sont à disposition pour observer.

Ensuite, il est nécessaire de discuter avec les parents du repérage fait par plusieurs personnes tout en leur expliquant que c'est un repérage et non un diagnostic. Les parents ont peut-être aussi remarqué les difficultés de leur enfant et sont des partenaires indispensables pour l'aider dans ses difficultés. Il est important de rassurer les parents et l'enfant, les soutenir, car ils peuvent avoir l'impression d'être démunis face au trouble.

Pour faire le diagnostic, il faut faire un bilan auprès d'un logopédiste. Pour ce bilan, ce sont les parents qui doivent contacter un logopédiste. Une fois que ce bilan a été fait et qu'il débouche sur un diagnostic avéré, le trouble de l'enfant sera reconnu. Le logopédiste va rendre le bilan aux parents et à l'enfant, en principe sans la présence de l'enseignant. Les parents décident s'ils veulent commencer un traitement. L'enseignante reçoit les informations du logopédiste avec l'accord des parents.

Pour aider les parents et les élèves, il existe des associations. Par exemple, pour le bégaiement, il existe une association l'APB (Association Parole Bégaiement)² dont le siège principal est en France mais il existe des contacts dans la région de la Suisse Romande. Cette association fournit des informations sur le bégaiement, les thérapies qui existent. Elle fait des actions de prévention auprès des parents de jeunes enfants, des professions de la santé et de l'éducation et elle porte assistance aux personnes bègues et à leur entourage. Pour la dysphasie, il existe l'association avenir dysphasie France et dysphasie.ch

Ensuite il faut fixer les horaires des rencontres hebdomadaires avec le logopédiste, l'enseignant et les parents. Les enfants présentant des troubles importants vont probablement avoir des rendez-vous chez un logopédiste plusieurs fois par semaine. Afin de ne pas surcharger l'élève en dehors de l'école, il serait bénéfique pour l'élève que l'enseignant soit

² <http://www.begaielement.org>

souple et laisse l'élève aller à un rendez-vous pendant les horaires scolaires, mais cela est à évaluer cas par cas.

Ensuite la coordination entre les différents professionnels sera importante. Il faut coordonner le traitement logopédique, le travail en classe et un probable soutien pédagogique. Il n'est pas possible ni nécessaire de se rencontrer toutes les semaines. La communication passe donc par le téléphone ou les e-mails.

Par la suite, des réseaux, fixés en accord avec tous les intervenants (parents, enseignants, logopédiste, doyen), seront en général mis en place afin de parler de la situation de l'enfant, de son développement et de la suite des activités à mettre en place avec l'élève. Dans ces réseaux, il n'y a pas de hiérarchie. Chaque professionnel est au même niveau, chacun parle lorsque quelque chose le concerne. En revanche, la conduite du réseau est souvent gérée par le professionnel qui est le plus concerné par la situation et c'est donc souvent l'enseignante qui conduit le réseau.

2.4. Pistes pédagogiques pour développer le langage oral

Selon Boisseau (2005), dans le cadre d'activités destinées spécifiquement à développer le langage oral, il est important de mobiliser deux types d'objectifs : les objectifs de quantité et les objectifs de qualité.

Pour les premiers, il est important que tous les élèves puissent prendre la parole le plus souvent possible en grand groupe. Il faut porter attention à ce que ça ne soit pas toujours les mêmes qui parlent. Laisser de la place aux faibles parleurs est primordial. Les relances de l'enseignant sont ici très importantes.

Pour les seconds, l'enseignant joue un rôle fondamental avec des feedbacks. C'est grâce à ces feedbacks que les élèves vont faire des phrases plus complexes, que leur vocabulaire va s'enrichir et que l'articulation va s'améliorer.

Voici quelques pistes pédagogiques utilisées pour développer le langage oral des élèves.

Pour cette partie, je me base principalement sur l'ouvrage de Philippe Boisseau « Enseigner la langue orale en maternelle » (2005).

2.4.1. Les groupes de langage

À quatre ou cinq ans, il est possible de développer une situation de production orale dans un grand groupe en faisant attention à ce que la plupart des élèves prennent la parole. Mais la

plupart du temps, en grand groupe, c'est l'enseignant qui a le plus de temps de parole et il est souvent difficile d'interagir avec chaque élève.

L'efficacité d'une situation de production de l'oral est alors plus productive lorsqu'elle se développe dans un petit groupe, car chaque participant aura plus de prises de parole et d'interactions.

Pour cette raison, l'enseignant peut mettre en place, dans la classe, des groupes de langage. C'est-à-dire que l'enseignant prend un groupe d'élèves avec lui afin de discuter autour d'une situation pendant que les autres mènent des activités plus autonomes. Grâce aux relances, aux feedbacks de l'enseignant, les élèves développent la syntaxe, le vocabulaire et l'articulation donc la qualité de leurs productions. Il y a aussi une augmentation considérable de la quantité de leurs productions. Il est nécessaire que l'enseignant reformule ce que disent les enfants en y ajoutant si nécessaire des complexités syntaxiques mais sans en faire une forme oralisée de la langue écrite.

Pour les élèves les moins expérimentés au niveau langagier, ces petits groupes sont très productifs. Ils leur permettent de faire l'expérience d'interactions positives dont ils n'ont pas forcément pu bénéficier en dehors de l'école.

2.4.2. Les albums écho

Les albums échos sont des albums créés à partir de photos d'un enfant ou d'un groupe d'enfants en pleine activité. Pour chaque photo, l'enseignant fait verbaliser l'élève par rapport à ce qu'il voit. L'enseignant note les productions de l'élève au plus près de ce qu'il dit. Une fois la phrase définitive choisie par l'élève, l'enseignant va écrire sous chaque photo les énoncés de l'élève en les complexifiant un petit peu (un niveau au dessus des possibilités de l'enfant sur le moment) et en ayant en tête l'idée de la zone proximale de développement de Vygotski. Une fois que l'album est fini, il est à disposition à la bibliothèque et l'élève s'entraîne à raconter son album. Le fait de complexifier l'énoncé va aider l'élève à mettre en place et à diversifier les pronoms, les prépositions, le temps des verbes, les complexités.

Ces albums permettent à l'enseignant d'avoir le meilleur feed-back possible pour aider l'enfant à améliorer ses tentatives grâce aux traces écrites sous chaque photo. L'enseignant a pu réfléchir à ces traces sans la présence de l'élève et en tenant compte des tentatives spontanées de celui-ci.

Ces traces écrites sont une sorte d'aide mémoire pour l'enseignant. Ce n'est pas un texte figé. À force de raconter son album, l'élève s'améliore. L'enseignant peut alors voir l'évolution de la production de l'élève.

Cette mise en place est aussi individuelle, ce qui permet à l'enseignant de savoir où en est chaque élève.

2.4.3. Les albums à oraliser

Il y a deux types d'albums à oraliser.

Premièrement, inspirés par Evelyne Charmeux (1975 ; citée par Boisseau, 2005), les albums oralisés préparent à la lecture. Lorsque l'enseignant lit une histoire, le texte qu'il lit est spécifique de la langue écrite. Ces albums visent à habituer les élèves aux spécificités de la langue écrite afin que plus tard ils aient déjà entendu la forme écrite. C'est donc la compétence de compréhension qui est développée et non pas la compétence de production.

Laurence Lentin (1973 ; citée par Boisseau, 2005) a mis en évidence un autre type d'albums à oraliser. Ce second type propose des « textes de l'oral ». Cela signifie que le texte que l'on raconte a les spécificités de l'oral. Ce type d'album vise l'amélioration des compétences de production des élèves. Car après une ou deux présentations de l'album par l'enseignant, celui-ci fait restituer l'histoire aux élèves afin de les entraîner au récit oral autonome.

Comme dit auparavant pour les albums échos, la construction de la phrase à l'oral doit être juste un peu au-delà des compétences syntaxiques des élèves pour qu'ils puissent s'améliorer. Les objectifs de la complexification de l'énoncé sont les mêmes que pour les albums échos.

Pour ce deuxième type d'album, l'enseignant peut le créer lui-même (cela a déjà été expérimenté en France (Boisseau, 2005) mais il en existe déjà dans le marché, intitulé "oralbums" (Éditions Retz). Cela fonctionne aussi très bien avec les livres sans parole ou une histoire que l'enseignant raconte oralement plutôt que de la lire.

2.4.4. Histoire à mettre dans l'ordre chronologique

L'enseignant peut commencer par utiliser les images pour l'album écho et demander aux élèves de mettre les images dans l'ordre chronologique, puis d'expliquer ce qu'il se passe au fur et à mesure. Puis l'enseignant peut amener des histoires de 4-5 images où l'élève doit d'abord réfléchir à la suite logique pour ensuite l'expliquer.

Cette activité permet de travailler sur les prépositions ainsi que les connecteurs de phrases (d'abord, ensuite, après, pour finir). Elle permet aussi de travailler sur les complexités

syntaxiques, car l'élève doit expliquer l'ordre qu'il a choisi. Par exemple, le chien monte sur la table pour manger l'os.

Grâce aux questions de l'enseignant (qu'est-ce qui s'est passé, avant/après ?), cette activité travaillera le système à trois temps.

2.4.5. Les jeux de catégorisation

Pour travailler le vocabulaire, l'enseignant peut faire des jeux de catégorisation.

Les élèves devront hiérarchiser les noms en fonction des concepts, en s'aidant d'images. Par exemple, dans le concept « meubles » il y a les noms : table, chaise, banc, armoire, etc. Les élèves peuvent aussi trouver les intrus dans un groupe de mots.

À travers ces activités, l'élève pourra hiérarchiser, structurer son lexique et enrichir son vocabulaire. Le moyen d'enseignement Catégo (Cèbe, Goigoux, Paour, 2004) peut être utilisé pour ces jeux.

De plus, les élèves doivent expliquer pourquoi ils hiérarchisent de cette manière, ce qui va impliquer des phrases comprenant des complexités syntaxiques de causalité (parce que).

2.4.6. Les paires distinctives

Ce travail sur les paires distinctives est très important pour des élèves présentant des troubles phonologiques de l'articulation.

Cette stratégie est utilisée plus souvent pour l'acquisition des consonnes mais fonctionne aussi très bien pour les voyelles.

Pour cette stratégie, l'enseignant présente aux élèves des paires d'images, puis les nomme. Ensuite il demande à un élève : qui a "ville" ? et l'élève doit répondre "moi j'ai "ville". L'enseignant donne l'image par rapport au mot dit par l'élève. Donc si l'élève prononce mal il ne reçoit pas la bonne carte. Puis l'enseignant demande : qui a "fil" ?

Ici, on enlève le déterminant afin que l'élève se base sur la différenciation que l'enseignant veut V – F et non pas la différenciation du déterminant LA-LE qui est plus facilement repérable.

Pour cette activité, l'enseignant fait travailler les élèves sur deux plans. D'abord sur la conscience phonologique, car l'enfant doit distinguer le V du F afin de savoir s'il a bien la carte du mot que l'enseignant a dit. Puis cela fait travailler l'articulation car il doit prononcer correctement V ou F.

L'enseignant doit se concentrer sur l'articulation parfaite du son travaillé ou sur la meilleure articulation que l'enfant puisse produire en fonction de ses difficultés.

Grâce à un imagier, il est possible de faire plusieurs paires distinctives en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

2.4.7. Les comptines

Pour travailler l'articulation et la reconnaissance des sons, les comptines sont très efficaces pour l'appropriation des sons complexes. Il existe une quantité de comptines créées en fonction des difficultés articulatoires que peuvent rencontrer les enfants.

Pour travailler l'articulation des sons et des mots, il faut travailler au niveau de la réception et au niveau de la production. Il ne faut pas seulement faire réciter des comptines mais en faire écouter.

Grâce aux comptines, l'enseignant pourra choisir de travailler un son particulier pour toute la classe sans stigmatiser les élèves en difficultés. De plus, cela sera bénéfique pour tout le groupe pour développer son articulation.

Exemple de comptines (Boisseau, 2005) :

J'ai un peu faim,	Une petite fille
Je mangerais bien	À la vanille
Un gros garçon	Et deux jumelles
Aux cornichons,	Au caramel.

2.5. Pistes pédagogiques pour aider les élèves avec un trouble du langage oral

Toutes les activités décrites ci-dessus vont aussi aider les élèves en difficulté. Mais il y a d'autres activités et interventions de l'enseignant qui sont plus spécifiques à des élèves présentant des troubles du langage oral. Les activités proposées ci-dessous sont prises du cours BP53-i de la haute école pédagogique de Lausanne donné par de Chambrier et Zourou Renaut (2013).

Lorsque dans une classe un élève a un problème de langage, il est important que les autres élèves comprennent que l'enfant parle moins bien, mais que ce n'est pas de sa faute et qu'il

n'est pas moins intelligent que les autres. L'enseignant peut sensibiliser les autres élèves aux difficultés que vit leur camarade. Cela en accord avec l'élève et sa famille.

2.5.1. Pendant les moments de langage collectif

Pour ces moments, il faut qu'un climat de confiance ait été établi par l'enseignant. Bien sûr, c'est important pour tous les élèves mais ça l'est encore plus pour des élèves en difficulté en langage oral. S'il y a un risque de moquerie de la part des autres élèves, l'élève en difficulté risque de se bloquer et ne plus vouloir intervenir.

Ceci va énormément gêner le développement de son langage déjà en retard. Les règles de vie doivent être très claires.

Il faut faire attention à veiller à la prise de parole de chaque élève afin d'éviter les écarts entre les plus bavards et les plus timides.

Il faut aussi solliciter les élèves qui sont en difficulté dans le langage oral mais sans les mettre en échec. Par exemple, en les sollicitant lors de réponses courtes plutôt que lorsqu'il faut argumenter. Il est aussi possible d'inciter l'élève à utiliser des gestes pour s'exprimer afin qu'ils puissent être compris par le plus grand nombre.

Il faut se concentrer sur ce qu'il veut dire et non pas sur comment il le dit. On peut lui prêter des mots mais sans tout dire à sa place.

Si l'élève s'est mal exprimé ou que son discours n'était pas compréhensible pour les autres élèves, l'enseignant peut reformuler. Mais il ne faut pas insister pour que l'élève répète afin de ne pas le mettre mal à l'aise face aux autres élèves.

Afin de développer le lexique, il est utile de fixer un thème à la discussion. Cela aidera les élèves à se concentrer sur un certain vocabulaire, sur certains mots spécifiques au thème. Cela permettra aussi aux élèves en difficulté de mieux comprendre de quoi on parle.

2.5.2. Pendant les moments de langage individuel

Ces moments peuvent être mis en place plusieurs fois par jour, à des moments reconnaissables par l'élève. Il n'est pas nécessaire que cela prenne beaucoup de temps. Il est préférable de faire de courts moments plusieurs fois pendant la journée car l'enfant saura mieux se concentrer 3 fois 5 minutes plutôt qu'une fois 15 minutes. Il faut essayer que ces moments deviennent des rituels pour l'élève.

Il est important aussi que les sujets soient variés et si possible qu'ils proviennent de l'élève lui-même. Par ces moments, l'enseignant va amener l'élève à illustrer son message, son

raisonnement, sa démarche afin que l'élève dispose d'un outil pour communiquer et pour qu'on puisse bien le comprendre.

En présence de l'enfant présentant un trouble du langage, il est important de ne pas lui dire : "vas-y", "concentre-toi", "fais un effort". Cela ne va pas aider l'élève car il n'a pas de contrôle sur son trouble. De plus, l'élève est sûrement déjà en train de faire des efforts mais cela ne se remarque pas lors de son énoncé. Ensuite, lui donner des conseils comme « respire », « calme-toi » ne vont pas aider. Surtout, il faut éviter les messages non verbaux qui montrent l'embarras. Donc il ne faut pas lever les yeux au ciel, soupirer ou croiser les bras, car cela va mettre l'élève mal à l'aise et va le bloquer, car il sent l'embarras de l'enseignant.

2.5.3. Pendant les moments en petit groupe

Ces moments ont un lien direct avec les groupes de langage. Comme dit plus haut, ce dispositif est extrêmement intéressant au niveau du vocabulaire, de l'articulation et de la syntaxe.

Pour les élèves en difficulté, ils sont d'autant plus intéressants étant donné qu'ils prennent plus la parole et qu'ils sont moins stressés pour répondre. Ceci est dû au fait qu'il y a moins d'enfants qui attendent la réponse. En grand groupe, l'enseignant ne peut pas rester trop longtemps sur une réponse d'un seul élève au risque de perdre l'intérêt du groupe en entier. Dans les petits groupes, l'élève en difficulté aura plus de temps pour répondre et pour être aidé par l'enseignant.

2.6. Questions de recherche

Comme vu plus haut, le développement du langage oral est très important.

De plus, on peut remarquer que la thématique des troubles du langage oral est vaste et qu'il y a beaucoup de connaissances à avoir pour pouvoir les repérer.

À travers ce mémoire, je souhaiterais pouvoir répondre à plusieurs questions : quelles sont les connaissances des enseignants sur le langage oral et ses troubles ? Ont-ils des ressources à disposition ? Quelles pratiques mettent-ils en place pour développer le langage oral et pour aider les élèves en difficulté ? Y a-t-il une différence entre les connaissances et les pratiques des enseignants novices et ceux plus expérimentés ? Est-ce que le repérage des troubles du langage oral se fait par la pratique ? Quelle est la place de la théorie ?

Maintenant que j'ai posé les bases théoriques, je vais passer à la partie expérimentale.

3. Méthodologie

Ma recherche se base sur trois points principaux. Premièrement, les ressentis des enseignants par rapport à leurs ressources, à leur formation, et à leurs représentations des enfants atteints d'un trouble du langage oral. Deuxièmement, les connaissances des enseignants sur le développement du langage oral chez l'enfant et sur les troubles du langage oral. Troisièmement, les pratiques des enseignants, ce qu'ils mettent en œuvre pour aider les élèves atteints de ces troubles.

3.1. Échantillon

Mon échantillon se compose de dix enseignantes ayant une à deux années d'expérience dans l'enseignement et de dix enseignantes dont l'expérience varie entre 10 et 32 ans. Toutes les enseignantes enseignent au jour d'aujourd'hui en 1-2 HarmoS.

Les enseignantes viennent de 12 établissements différents de tout le canton de Vaud et ont toutes suivi leur formation de base à la Haute école pédagogique ou à l'École Normale.

3.2. Les outils de recherche

3.2.1. Le questionnaire

Le questionnaire est le premier outil que j'ai choisi pour répondre à la question de recherche.

Le questionnaire est séparé en quatre parties. (cf. annexes 2)

La première partie est informative. Elle me permet de pointer les connaissances des répondantes sur les troubles du langage oral, à savoir si elles ont fait des lectures ou suivi une formation continue ou encore si elles ont déjà eu dans leur classe un élève présentant un trouble. Voici le type de questions de la partie 1 : "avez-vous déjà suivi une formation continue ?" ou "Avez-vous déjà eu des élèves atteints de troubles du langage oral dans vos classes ? Si oui, y a-t-il plus ou moins 5 ans ? Quel-s type-s de troubles présentai-ent-il-s ?".

La deuxième partie se base sur les ressentis et les représentations des enseignantes par rapport à leurs connaissances et leurs pratiques face à des élèves présentant des troubles du langage oral. Pour cette partie, ce sont des questions en éventail qui leur sont proposées. Les enseignantes avaient cinq possibilités de réponses : "tout à fait d'accord", "plutôt d'accord", "plutôt en désaccord", "en désaccord" et "sans opinion" (échelle de Lickert).

Pour construire la deuxième partie du questionnaire, je me suis basée sur les ressources que pouvaient avoir les enseignantes afin de savoir quelles étaient les plus utilisées. J'ai mis en avant la formation de base pour savoir si elle était une ressource. Puis, les dernières questions se basent sur les ressentis des enseignantes face à un élève présentant un trouble du langage oral.

Voici deux exemples de questions provenant de la deuxième partie du questionnaire : "l'équipe du PPLS de mon établissement est disponible pour répondre à mes questions sur les troubles du langage oral" ou "ma formation de base m'a donné des outils pour prendre en charge de manière adéquate les élèves présentant un trouble du langage oral".

La troisième partie est basée sur les connaissances théoriques concernant les troubles du langage oral.

Pour cette troisième partie, les questions étaient aussi en éventail et les possibilités de réponses étaient les mêmes que dans la deuxième partie : les enseignantes devaient donner leur degré d'accord quant aux affirmations données.

Pour construire la troisième partie du questionnaire, je suis partie des cinq troubles du langage pouvant être présents chez des enfants des deux premières années d'école obligatoire. Pour chaque trouble, j'ai choisi entre trois et quatre questions. Voici quelques exemples tirés de la partie 3 : "Si un enfant entend mal, cela n'affectera pas son articulation." ou "Le stress fait augmenter les dysfluences du bégaiement." ou encore "Tous les enfants qui présentent une dysphasie sont scolarisés en classes spéciales ou en institutions spécialisées."

La dernière partie permet de mettre en évidence les pratiques utilisées par les enseignantes pour développer le langage oral de leurs élèves et pour aider les élèves en difficulté. Cette quatrième partie contient des questions ouvertes. Par exemple : "quels moyens ou activités mettez-vous en place pour développer le langage oral chez vos élèves ?".

3.2.2. Méthode de dépouillement des questionnaires

Une fois les questionnaires récoltés, j'ai inséré les données dans Excel sous forme de tableau pour les questions fermées où les enseignantes devaient simplement cocher une case. Pour les questions ouvertes, j'ai fait une analyse de contenu. J'ai à nouveau entré les données dans Excel et fait des graphiques. Étant donné que les réponses étaient parfois très variées, j'en ai regroupées certaines en fonction de différents critères.

Pour chaque tableau et chaque graphique, j'ai séparé les réponses des nouvelles enseignantes de celles des enseignantes expérimentées.

3.2.3. L'entretien

Il est connu que le questionnaire a ses limites. Même si cela ne devrait pas être la cas (Quivy & Campenhoudt, 2006), dans mon questionnaire la compréhension de certaines questions pouvait être différente en fonction de chaque personne. J'ai donc décidé de faire six entretiens, trois dans chaque groupe. Pour chaque entretien, les questions étaient différentes. J'ai créé les questions en fonction des réponses données dans les questionnaires afin d'affiner certaines réponses.

Avec ces entretiens, je cherche à mieux comprendre les réponses des enseignantes.

3.2.4. Analyse des entretiens

J'ai fait une analyse de contenu de ces entretiens. J'ai pris les informations qui me semblaient importantes et les ai mises en avant tout en les liant aux résultats déjà obtenus dans les questionnaires.

4. Résultats des questionnaires

Comme pour le questionnaire, j'ai séparé les résultats en trois parties. Les ressentis des enseignantes sur ces troubles, les connaissances des enseignantes sur ces troubles et les pratiques enseignantes mises en place.

Tout d'abord, j'ai apprécié que les enseignantes répondent très rarement « sans opinion » aux questions même si certaines pouvaient être personnelles. Ceci m'a permis d'avoir une bonne vision de leurs ressentis.

J'ai pu remarquer que les nouvelles enseignantes répondaient rarement aux deux extrêmes de l'échelle, c'est-à-dire aux affirmations par "tout à fait d'accord" et "en désaccord" (24%). Les enseignantes plus expérimentées ont un pourcentage un peu plus élevé (41%).

4.1. Ressentis des enseignantes sur ces troubles

J'ai séparé les résultats en quatre sous-parties. Premièrement, je parlerai des ressources des enseignantes puis de l'importance de la formation. Je continuerai par les représentations des enseignantes sur les enfants présentant des troubles du langage oral et je finirai par les besoins des enseignantes.

Tout d'abord, sur les 20 enseignantes interrogées, six d'entre elles (30%) disent ne pas être suffisamment "au clair" sur les troubles du langage oral pour pouvoir les détecter chez leurs élèves. Quatre sont de nouvelles enseignantes et deux sont des enseignantes plus expérimentées.

Sur les quatre enseignantes novices, l'une d'entre elles a lu des prospectus donnés par la logopédiste de son établissement. Apparemment, cela ne l'a pas forcément aidé à mieux identifier les troubles du langage oral. Une autre enseignante a elle aussi lu des ouvrages sur la dysphasie. Les deux dernières n'ont pas lu d'ouvrage, n'ont pas fait de formation continue et n'ont eu qu'un ou deux élèves avec un trouble du langage dans leur classe.

Concernant les deux enseignantes plus expérimentées et qui ont répondu ne pas être "au clair" sur les troubles du langage oral, ces deux enseignantes n'ont pas fait de formation continue. L'une des deux a lu quelques articles sur Internet et l'autre n'a pas lu d'ouvrage sur cette thématique. Elles ont déjà eu des élèves présentant des troubles du langage oral dans leur classe.

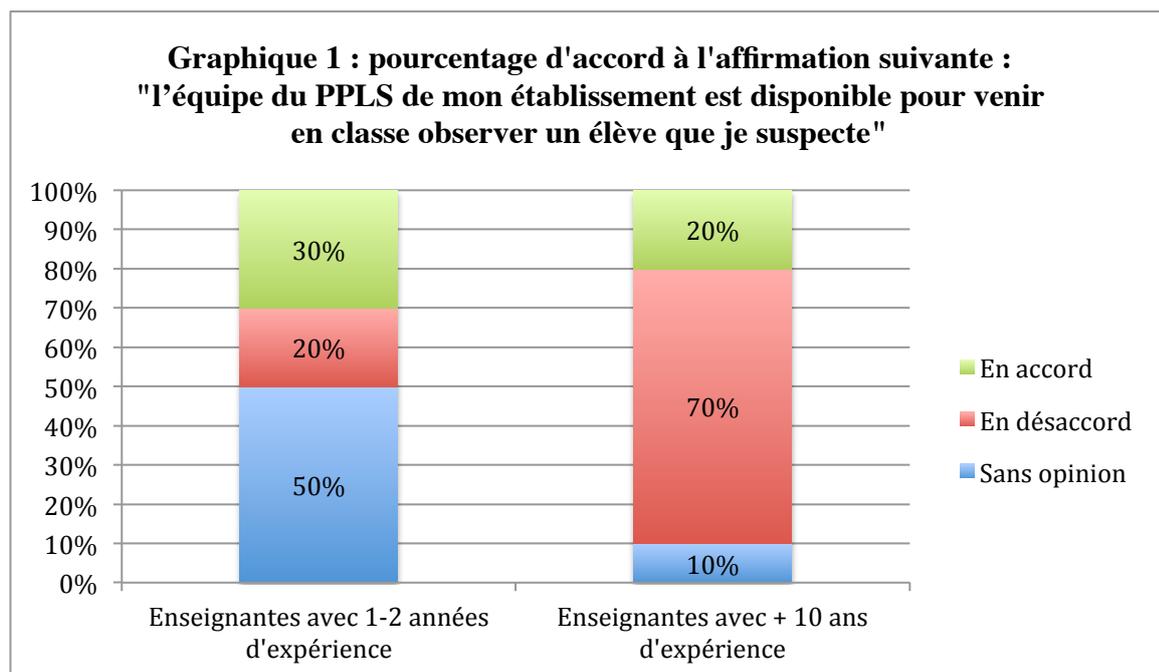
Ces six enseignantes disent quand même avoir assez de ressources pour les aider.

Il est intéressant de mettre en avant que certaines enseignantes novices ne pensent pas avoir des connaissances suffisantes sur le développement normal du langage oral (50%). Certaines disent même avoir des connaissances suffisantes sur les troubles du langage mais pas sur le développement (30%).

4.1.1. Ressources des enseignantes

Par rapport aux ressources, on peut remarquer que les PPLS sont disponibles pour répondre aux questions des enseignantes pour 80% des interrogées (les deux groupes avaient le même pourcentage).

Contrairement à cela, chez les enseignantes expérimentées, pour l'affirmation "l'équipe du PPLS de mon établissement est disponible pour venir en classe observer un élève que je suspecte", il est clair que cela ne se fait pas (70% sont en désaccord). Pour les enseignantes novices, la moitié d'entre elles sont sans opinion (cf. graphique 1).

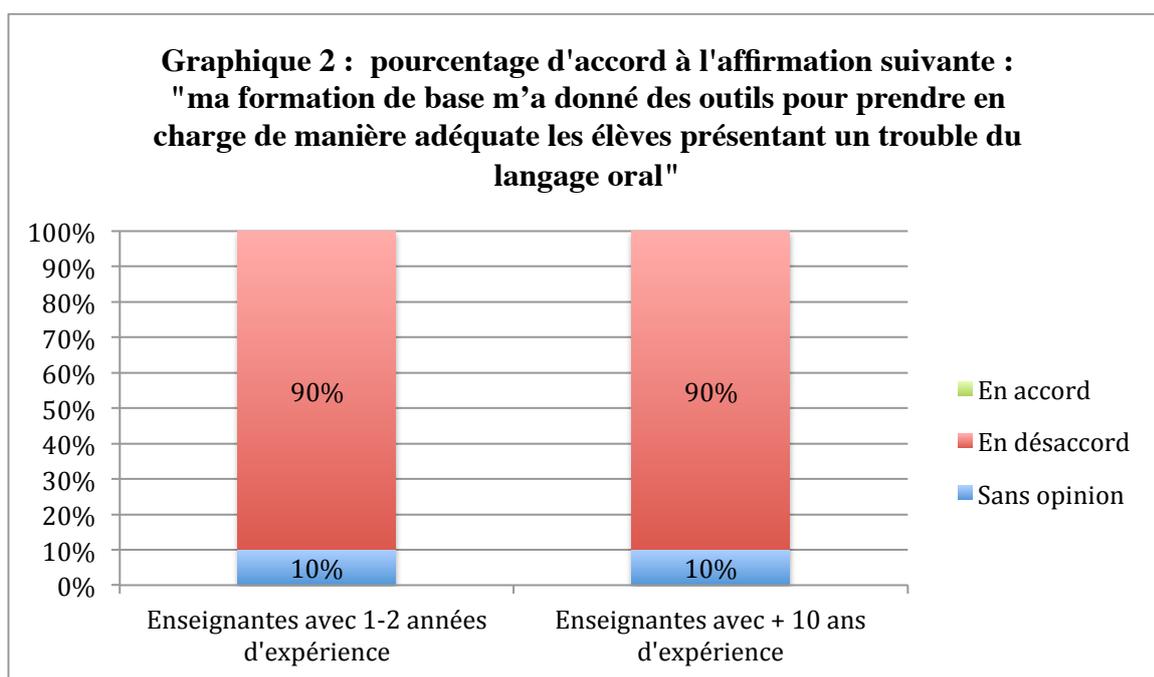


En ce qui concerne les ressources à disposition, les enseignantes novices se tournent autant vers une collègue (50%) que vers de la documentation (50%).

Les enseignantes plus expérimentées ne sont que 30% à avoir une collègue qui peut les aider et 60% d'entre elles ont dû se renseigner par elles-mêmes avec des ouvrages.

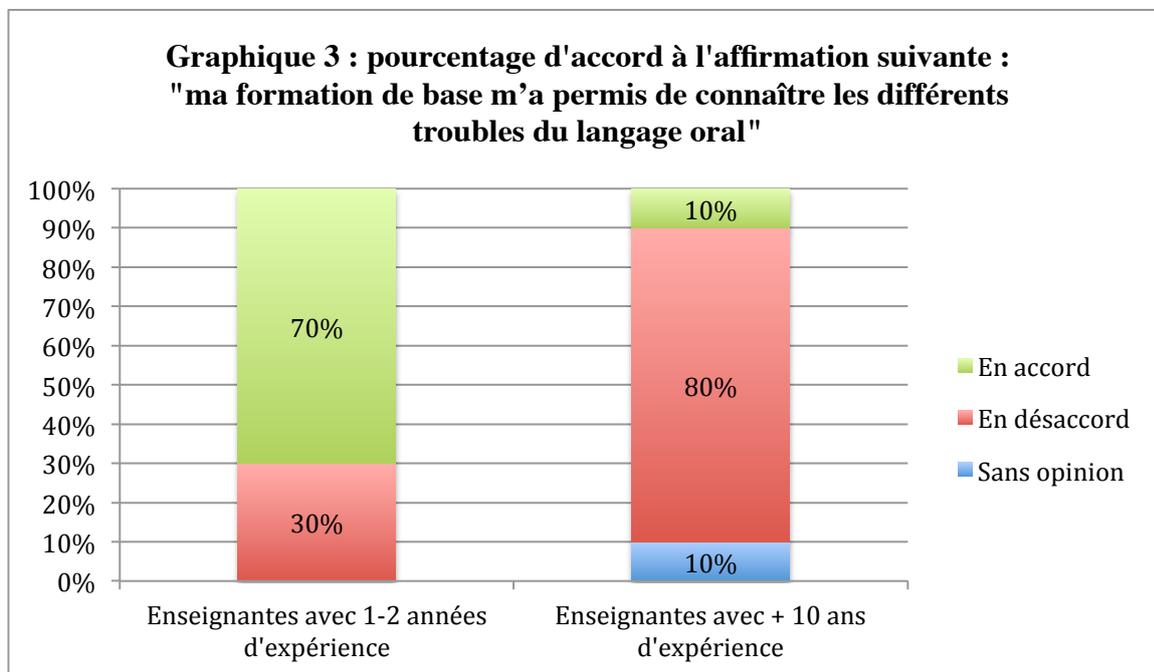
4.1.2. La formation de base

Par rapport à la formation de base, que ce soit la Haute École Pédagogique ou l'École Normale, les enseignantes ont répondu négativement à l'affirmation "ma formation de base m'a donné des outils pour prendre en charge de manière adéquate les élèves présentant un trouble du langage oral". Chez les enseignantes de plus de 10 ans d'expérience, 90% sont en désaccord, le 10% restant est sans opinion. Pour les jeunes enseignantes, les résultats sont identiques (cf. graphique 2).



L'outillage donné par la formation de base ne semble pas suffisant pour aider les enseignantes. En revanche, avec le graphique suivant (cf. graphique 3), on peut remarquer que les enseignantes novices commencent à acquérir de nouvelles connaissances sur les troubles.

Pour l'affirmation "Ma formation de base m'a permis de connaître les différents troubles du langage oral", les enseignantes expérimentées sont encore une fois en désaccord à 80%. Les jeunes enseignantes sont, quant à elles, 70% à être d'accord avec cela (cf. graphique 3)



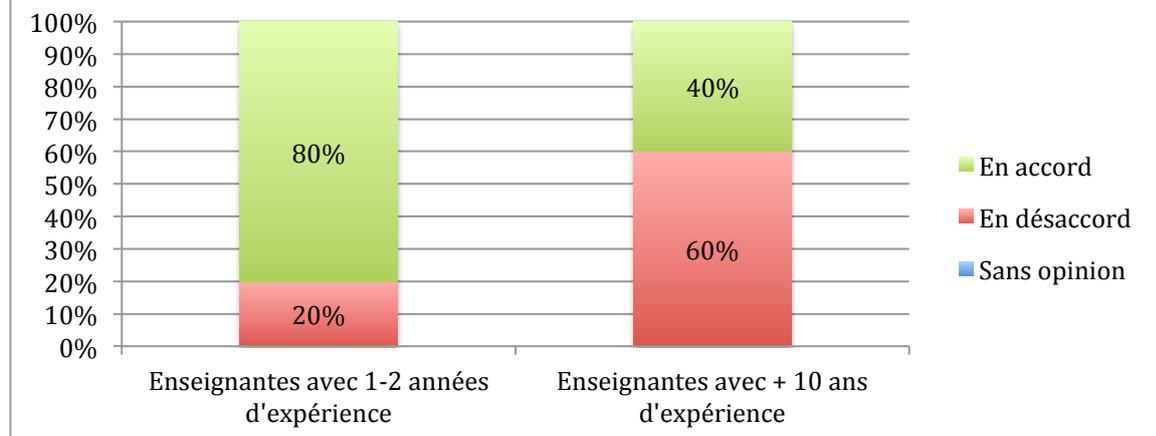
Pour la formation continue, seulement 30% des enseignantes expérimentées disent en avoir besoin alors que seulement 20% d'entre elles en ont déjà fait une. Au contraire, la formation continue est un besoin pour 80% des jeunes enseignantes.

4.1.3. Représentations des enseignantes

Par rapport aux représentations des enseignantes sur les enfants ayant des troubles, il me semble déjà primordial de mettre en avant que toutes les enseignantes sont d'accord avec le fait que le repérage des troubles du langage oral est un devoir de l'enseignante.

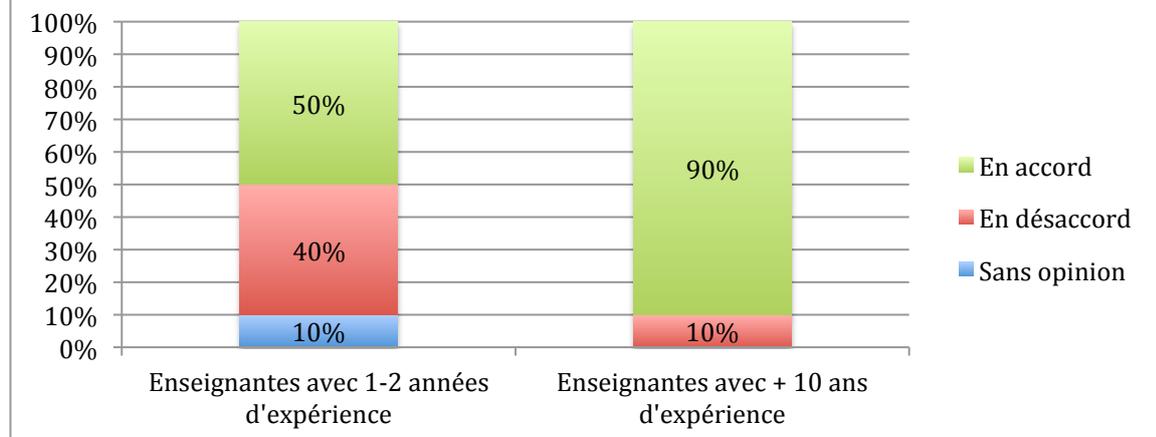
Ensuite, pour la plupart des enseignantes novices (80%), enseigner à des élèves atteints d'un trouble du langage oral est un challenge alors que cela l'est seulement pour une partie des plus expérimentées (40%) (cf. graphique 4). Sur les 80% des enseignantes novices qui sont d'accord avec cette affirmation, une seule n'a jamais eu d'enfant atteint de trouble du langage oral dans sa classe.

**Graphique 4 : pourcentage d'accord à l'affirmation suivante :
"enseigner à des élèves atteints d'un trouble du langage oral est
un challenge"**



En ce qui concerne l'affirmation : "Il m'arrive de ne pas comprendre mes élèves présentant un trouble du langage oral", seulement 50% des jeunes enseignantes disent ne pas comprendre leurs élèves alors que chez les plus expérimentées, 90% mentionnent ne pas toujours les comprendre (cf. graphique 5). Sur les dix enseignantes novices, une seule n'a jamais eu d'enfants avec des troubles du langage dans sa classe et c'est cette enseignante qui a répondu "sans opinion".

**Graphique 5 : pourcentage d'accord à l'affirmation suivante :
"il m'arrive de ne pas comprendre mes élèves présentant un
trouble du langage oral"**

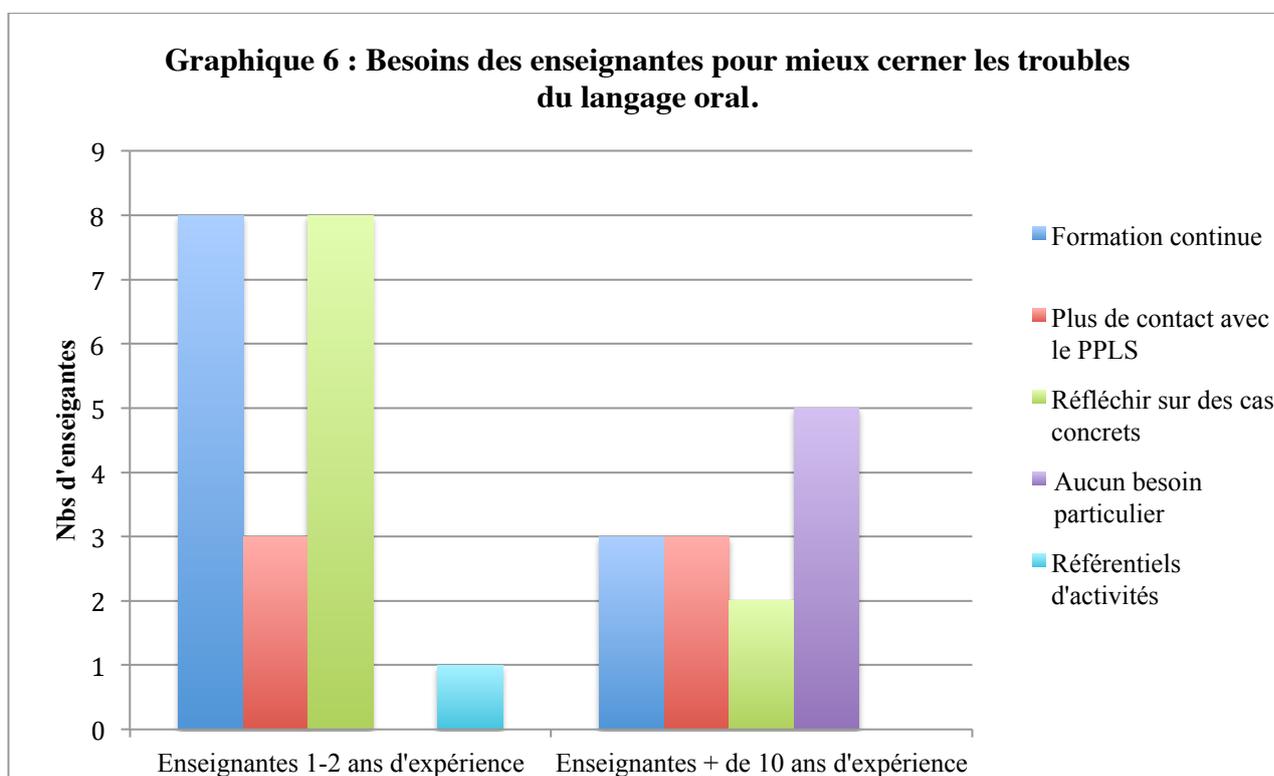


Pour l'affirmation "Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience.", les avis sont plutôt équivalents. Chez les enseignantes novices, 30% sont d'accord avec cela. Chez les enseignantes plus expérimentées, 20% sont d'accord.

4.1.4. Besoins des enseignantes

Pour finir, voici les différents besoins des enseignantes pour les aider à mieux cerner les troubles du langage (cf. graphique 6).

Il est important de dire ici que les enseignantes ont pu noter plusieurs besoins. C'était une question ouverte. Il est souvent ressorti chez les enseignantes novices qu'elles avaient besoin d'une formation continue avec des cas concrets.



Par rapport aux données récoltées, je peux constater que les enseignantes plus expérimentées ont moins de besoins que les nouvelles enseignantes (cf. graphique 6).

La moitié des enseignantes expertes n'ont pas de besoin. Alors que toutes les novices en ont. Par contre, si l'on considère seulement les cinq expertes ayant des besoins, 60% d'entre elles feraient une formation continue et aimeraient plus de contact avec les PPLS. Si l'on compare

avec les novices qui sont 80% à avoir besoin d'une formation, la différence n'est pas si importante.

Par contre, la différence de demande entre les deux groupes d'enseignantes se remarque principalement avec le besoin "réfléchir sur des cas concrets", cas sur lesquels les enseignantes peuvent se baser lorsqu'elles suspectent un élève de leur classe. Seulement 40% des expertes disent en avoir besoin alors que 80% des novices le mettent en avant.

4.2. Connaissances théoriques des enseignantes sur ces troubles

À nouveau, les enseignantes avaient des réponses en éventail de type échelle de Lickert pour répondre à ces questions.

Comme pour leurs ressentis, les nouvelles enseignantes ont répondu plus souvent "plutôt d'accord" ou "plutôt en désaccord" (52%), excepté pour les trois questions sur le bégaiement et sur deux affirmations très catégoriques, que les enseignantes expertes (33%).

Les enseignantes plus expérimentées ont par contre plus souvent répondu "sans opinion" (14%) par rapport aux novices (8%).

Dans le questionnaire, il y avait 17 questions pour la troisième partie. Il y avait donc 170 réponses par groupe.

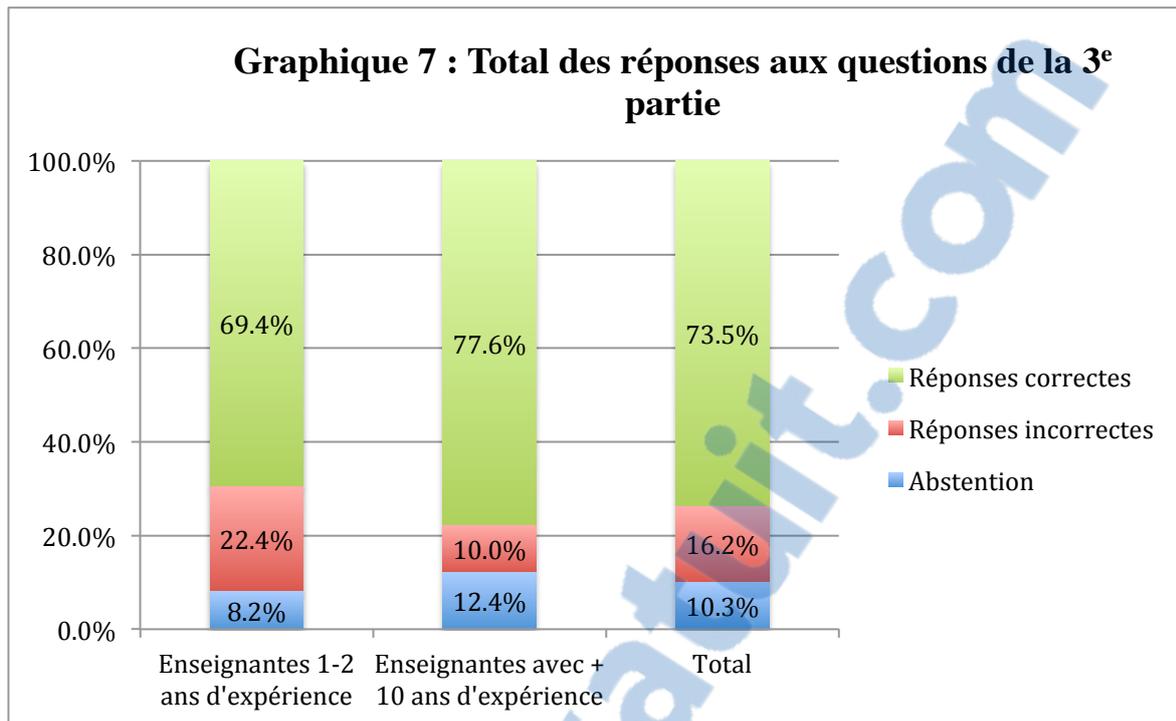
Pour sept questions, les réponses correctes étaient "tout à fait d'accord" et "plutôt d'accord". Pour l'analyse des résultats, j'ai groupé ces deux réponses, c'est-à-dire que tout ce qui était dans "tout à fait d'accord" et "plutôt d'accord" est correct pour ces sept questions.

Pour les dix autres questions, les réponses correctes étaient "plutôt en désaccord" et "en désaccord". À nouveau, pour l'analyse des résultats, j'ai groupé ces deux réponses, c'est-à-dire que tout ce qui était dans "plutôt en désaccord" et "en désaccord" est correct pour ces dix questions.

Au total sur toutes les réponses, 77,6% (132/170) des réponses sont justes chez les enseignantes ayant plus de 10 ans d'expérience et 10% des réponses sont fausses. Il y a eu 12,4% d'abstention.

Chez les enseignantes de un à deux ans d'expérience, 69,4% (118/170) d'entre elles ont raison. Pour le reste, 22,4% ont répondu faux et 8,2% se sont abstenus (cf. graphique 7).

La différence est peu marquée.



Maintenant, je vais "décortiquer" chaque trouble l'un après l'autre.

4.2.1. Le bégaiement

Les nouvelles enseignantes sont plus "au clair" sur le bégaiement que sur les autres troubles. Toutes les enseignantes de ce groupe ont répondu correctement aux trois questions sur le bégaiement. Et aucune n'a répondu sans opinion.

Pour les enseignantes expertes, aucune ne répond faux mais trois sont sans opinion.

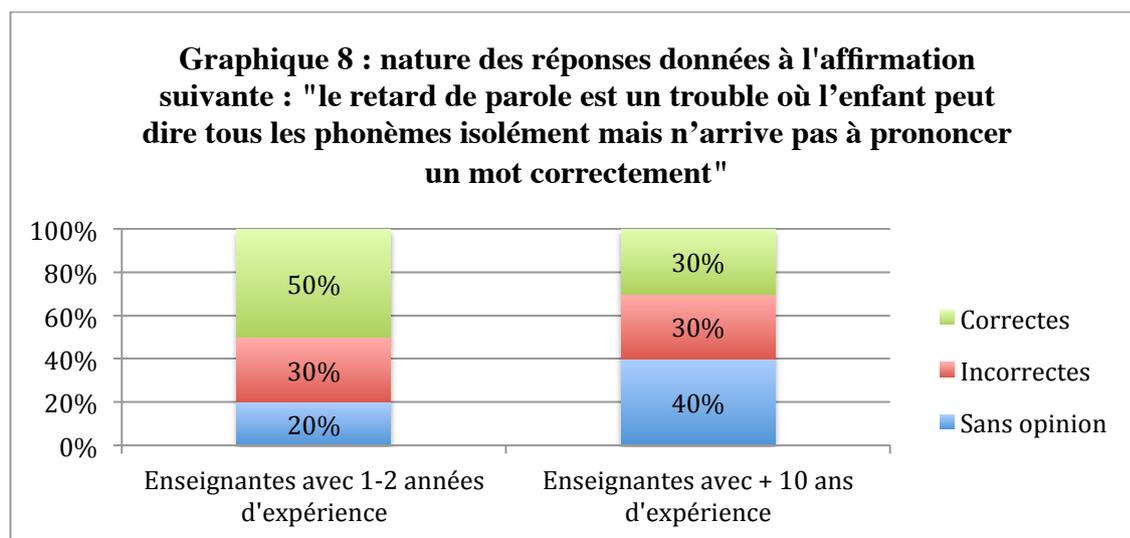
Pour ces questions, les enseignantes novices répondent par les extrêmes de l'échelle (tout à fait d'accord ou en désaccord) à 80%. Pour les expertes, si je prends en compte les 27 bonnes réponses et laisse de côté celles qui ont répondu "sans opinion", 77% d'entre elles se trouvent dans les extrêmes. Les deux groupes sont donc très sûrs de leurs réponses.

4.2.2. Le retard de parole et de langage

Pour le retard de parole, 45% des enseignantes donnent une bonne réponse sur les trois questions. Il y a donc plus de la moitié des enseignantes qui répondent incorrectement.

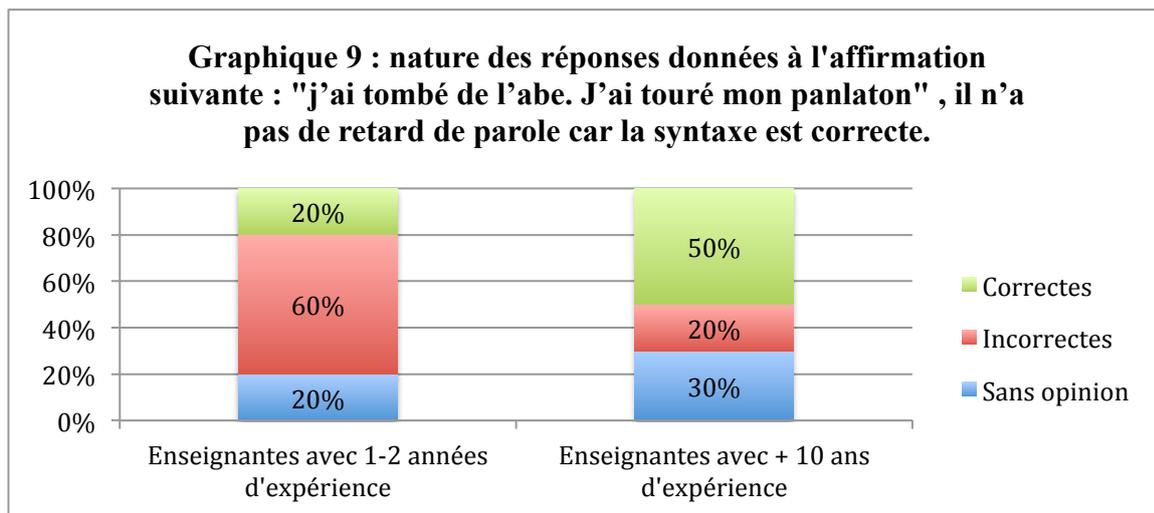
En ce qui concerne le retard de langage, sur trois questions, les deux groupes ont des pourcentages très différents. Pour les expertes, il y a 86% de bonnes réponses. Chez les novices, seulement 50% des réponses sont correctes.

Les nouvelles enseignantes répondent plus souvent correctement aux questions purement théoriques. Pour la question "Le retard de parole est un trouble où l'enfant peut dire tous les phonèmes isolément mais n'arrive pas à prononcer un mot correctement.", 50% des enseignantes novices répondent correctement alors que seulement 30% des plus expérimentées répondent juste (cf. graphique 8).

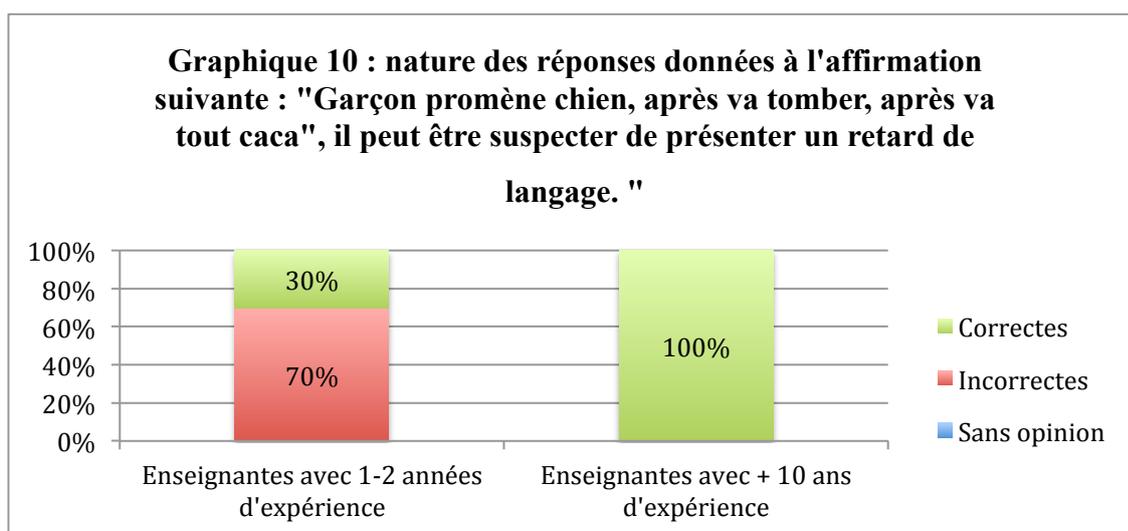


Par contre, sur les questions où je donne un exemple concret de ce que peut dire un enfant avec un retard de langage ou un retard de parole, le pourcentage de réponses correctes est plus bas chez les novices que chez les expertes.

Pour la question « Si un enfant dit : "j'ai tombé de l'abe. J'ai touré mon panlaton", il n'a pas de retard de parole car la syntaxe est correcte", 60% des enseignantes avec 1 à 2 ans d'expérience répondent incorrectement (plutôt d'accord), 20% n'ont pas d'opinion et 20% donnent la bonne réponse (en désaccord). Les enseignantes expertes répondent correctement à 50% (cf. graphique 9).



Pour la question "si un élève de 5 ans dit : "garçon promène chien, après va tomber, après va tout caca", il peut être suspecter de présenter un retard de langage", 70% des novices répondent incorrectement alors que 100% des enseignantes plus expérimentées répondent correctement (cf. graphique 10).

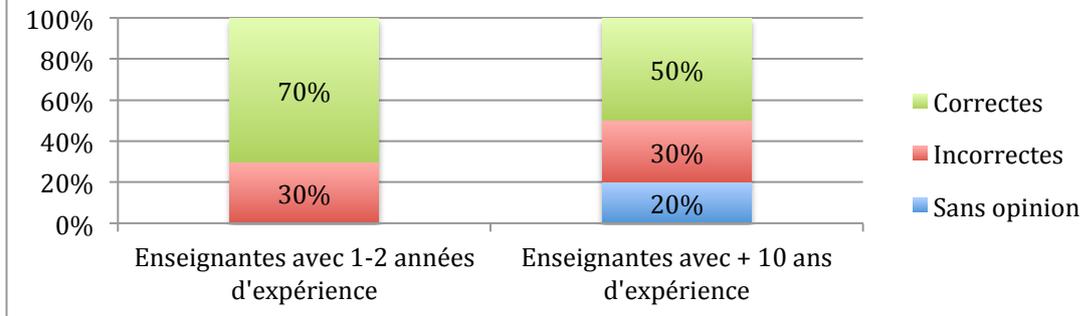


4.2.3. La dysphasie

Pour la dysphasie, le pourcentage de bonnes réponses des deux groupes est de 77,5% sur quatre questions.

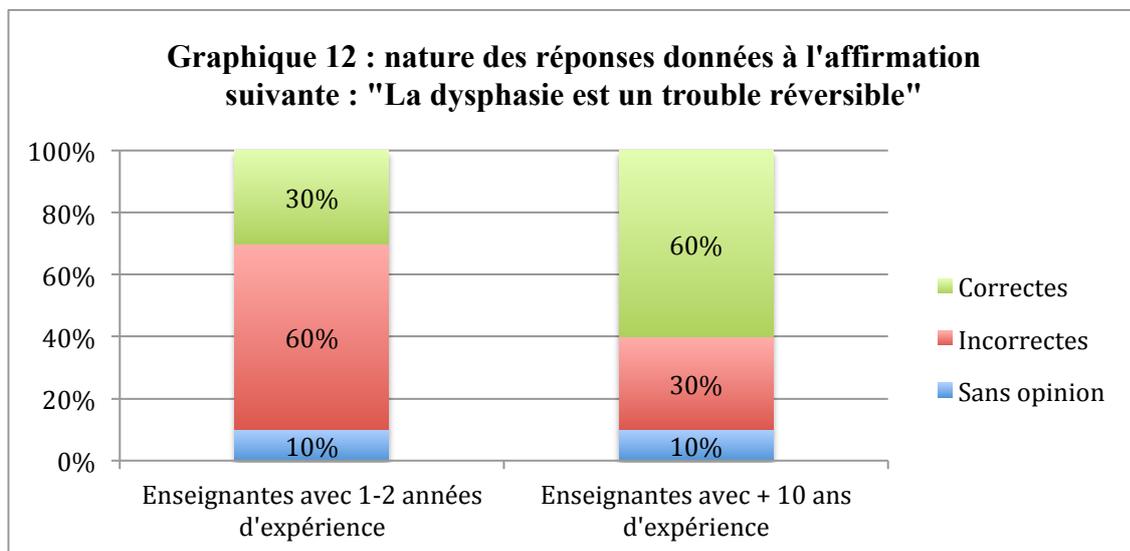
Comme dit plus haut, les nouvelles enseignantes répondent mieux aux questions théoriques et il en est de même pour la question "Comme pour le retard de langage, les élèves dysphasiques ont un simple décalage avec le développement normal du langage", où 70% des nouvelles enseignantes répondent correctement contre 50% pour les plus expérimentées (cf. graphique 11).

Graphique 11 : nature des réponses données à l'affirmation suivante : " comme pour le retard de langage, les élèves dysphasiques ont un simple décalage avec le développement normal du langage. "



Pour la question "la dysphasie est un trouble réversible", les résultats sont plutôt incorrects. Chez les nouvelles enseignantes, le pourcentage de réponses incorrectes est élevé. Celles-ci répondent faux à 60% (cf. graphique 12). Pour les expertes, le pourcentage est meilleur mais il y a quand même 30% de réponses fausses.

Graphique 12 : nature des réponses données à l'affirmation suivante : "La dysphasie est un trouble réversible"



Il est important de mettre en avant que toutes les enseignantes interrogées savent que les enfants présentant une dysphasie ne vont pas forcément dans des institutions spécialisées (100%).

4.2.4. L'importance de la formation continue et des ouvrages lus

Sur 20 enseignantes, seulement quatre ont suivi une formation continue sur la thématique des troubles du langage oral. Deux enseignantes dans chaque groupe.

En comparant les réponses des enseignantes ayant suivi une formation continue et celles qui n'en ont pas suivie, l'analyse des résultats montre qu'il n'y a pas beaucoup de différences, c'est-à-dire que les enseignantes ayant suivi une formation continue n'ont pas un meilleur pourcentage de bonnes réponses dans la troisième partie du questionnaire que les enseignantes n'ayant pas suivi de formation.

Une enseignante novice et une enseignante expérimentée ont eu 70% de réponses correctes en ayant suivi une formation continue.

La deuxième enseignante avec plus d'expérience et ayant suivi une formation a répondu à sept questions correctement (41%). Pour toutes les autres, elle ne s'est pas positionnée (sans opinion). Je ne peux donc pas comparer ses résultats aux autres enseignantes.

Par contre, une enseignante interrogée ayant deux années d'expérience et en cours de formation pour obtenir le master en éducation spécialisée a un pourcentage de bonnes réponses supérieur aux autres enseignantes (88%) dans la partie 3 du questionnaire.

Il en est de même pour les enseignantes ayant lu des ouvrages. Les lectures ne sont pas une ressource très privilégiée par les enseignantes interrogées. Six enseignantes expérimentées et quatre jeunes ont déjà lu des ouvrages.

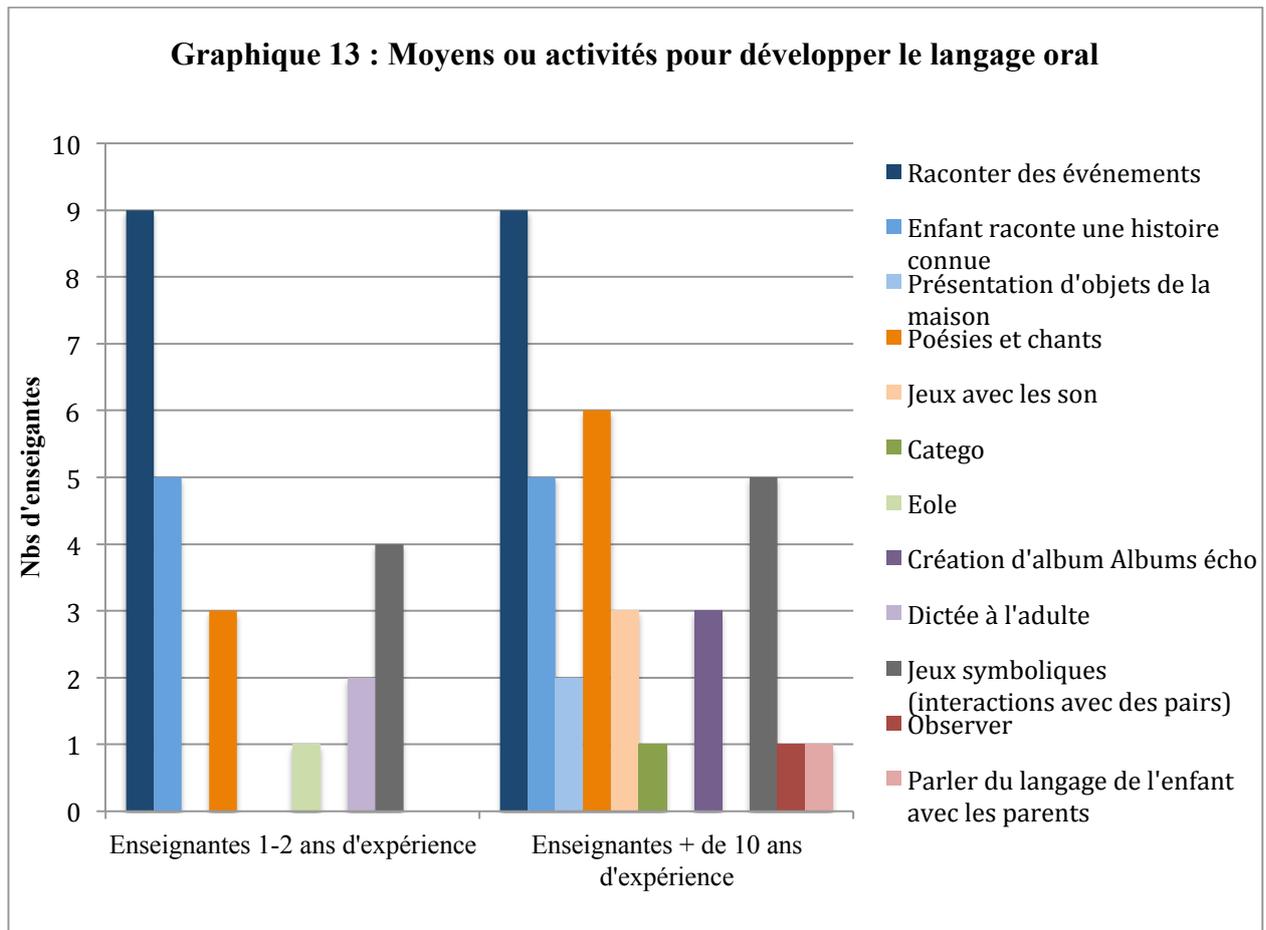
Chez les quatre enseignantes novices, le fait d'avoir lu des ouvrages ne semblerait pas les aider à répondre aux questions théoriques de la troisième partie du questionnaire. Sur les quatre enseignantes, deux ont eu 64% de bonnes réponses et deux ont eu 70%.

Chez les six enseignantes plus expérimentées et ayant lu des ouvrages, le taux de bonnes réponses varie entre 76 et 82%. Celui-ci n'est donc pas ou pas beaucoup plus élevé que la moyenne.

Les deux enseignantes avec le meilleur pourcentage de bonnes réponses sont l'enseignante étant en formation pour le master en enseignement spécialisé avec 88% de réponses correctes. L'autre est une enseignante ayant 12 ans d'expérience qui a lu des ouvrages mais qui n'a pas suivi de formation continue. Elle a déjà été confrontée à environ sept élèves ayant des troubles du langage oral (88% de réponses correctes).

4.3. Pratiques mises en place

Ce graphique (cf. graphique 13) montre les différentes activités que les enseignantes ont proposées elles-mêmes pour développer le langage oral de leurs élèves en classe. Elles n'avaient pas d'activités déjà énumérées.



Tout d'abord, avec ce graphique, la première chose que je remarque est que les enseignantes expertes (10) proposent plus de moyens et d'activités que les plus jeunes (6).

Pour mieux lire le graphique, j'ai groupé les différents types d'activités. Tout d'abord, il y a les activités qui se font en collectif où les élèves racontent ou expliquent quelque chose (raconter des événements, raconter une histoire connue, présenter un objet de la maison). C'est donc des activités qui travaillent la syntaxe, le vocabulaire. Ces activités sont les plus énumérées par les enseignantes, quel que soit le groupe.

Ensuite, il y a encore des activités qui font travailler les sons. Ceci se fait par la répétition. Les enfants font la même chose que la maîtresse (poésie, chants, jeux avec les sons).

Puis viennent les moyens d'enseignement comme Catégo, Eole et des activités où l'élève est le plus souvent seul avec l'enseignant (albums écho, dictée à l'adulte). À nouveau, ces activités font travailler le vocabulaire et la construction de la phrase (syntaxe).

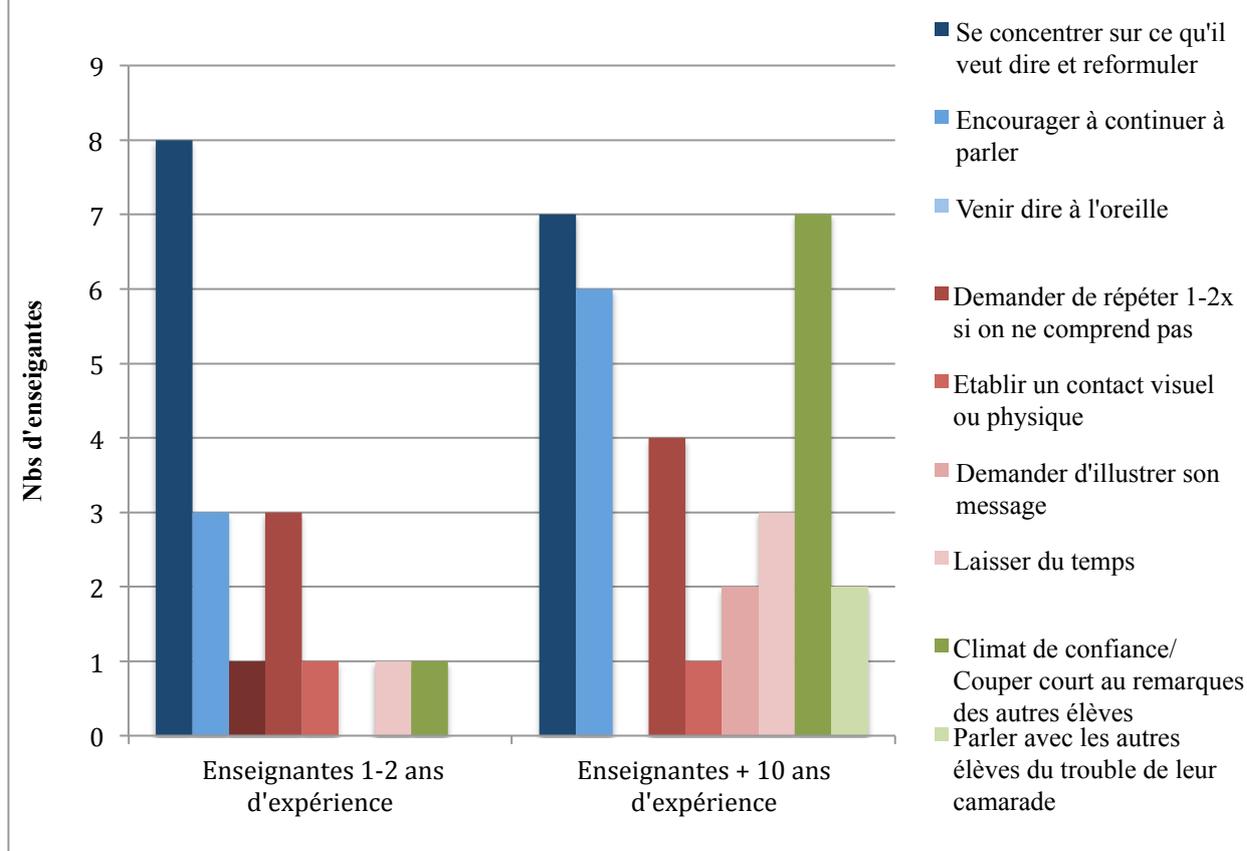
Puis, la relation avec les pairs est mise en avant à travers les jeux symboliques. Ici, le but principal est que l'enfant ait du temps pour parler, pour s'exprimer, car on ne peut pas développer son langage si on ne parle pas.

En dernier, et ceci est très peu ressorti, c'est la nécessité d'observer et le fait de parler avec les parents.

La majorité des enseignantes de chaque groupe a proposé des activités pour développer le langage oral mais n'a pas mentionné les moyens. Une seule enseignante a mis en avant la nécessité d'observer les élèves pour ensuite prévoir les activités qui seront en lien avec les difficultés des élèves. Il faut savoir s'ils ont des lacunes au niveau du vocabulaire, au niveau de la syntaxe ou de l'articulation. C'est cette même enseignante qui a abordé la question des parents et l'importance de collaborer avec eux.

Le graphique suivant (cf. graphique 14) montre les différentes aides apportées aux élèves atteints des troubles du langage oral. Ce graphique montre que les enseignantes expertes ont seulement une aide en plus (8) que les enseignantes novices (7). En revanche, certaines aides chez les novices sont très peu utilisées (quatre aides sont utilisées par une seule enseignante).

Graphique 14 : aides pour les élèves présentant un trouble du langage oral pendant les collectifs



J'ai aussi groupé les différentes propositions des enseignantes.

Tout d'abord, il y a les aides où c'est à l'enseignant de s'engager (se concentrer sur ce qu'il dit, encourager). Puis, il y a les outils que les enseignantes utilisent et donnent à l'élève pour lui permettre de parler par lui-même (dire à l'oreille, contact physique, illustrer, laisser du temps). Pour finir, plusieurs enseignantes, plus particulièrement des expertes, ont mis en avant l'importance du respect des élèves entre eux.

Chez les jeunes enseignantes, le fait de laisser du temps et d'instaurer un climat de confiance en classe a été mis en avant par une seule et même personne. Cette enseignante qui propose ces deux aides est l'enseignante étant en formation pour l'obtention du master en enseignement spécialisé. Plusieurs enseignantes expertes ont proposé ces aides.

Suite aux questionnaires, je me suis entretenue avec six enseignantes, trois dans chaque groupe. Voici les résultats supplémentaires récoltés lors des entretiens.

5. Analyse des entretiens

Je vais analyser les entretiens par rapport à trois points qui sont ressortis des six entretiens.

D'abord, je parlerai de la formation de base, que ce soit la Haute École Pédagogique ou l'École Normale. Puis je parlerai du lien théorie – pratique et je finirai par discuter des ressources.

5.1. La formation de base

Tout d'abord, par rapport au fait que la formation de base a permis aux enseignantes de connaître les différents troubles, les deux groupes d'enseignantes ne sont pas du même avis. Pour rappel, les enseignantes novices sont d'accord avec cette affirmation à 70% contre 10% pour les expertes.

Il y a une raison à cela. Les enseignantes expertes que j'ai interviewées disent ne pas se souvenir d'avoir eu de cours sur les troubles du langage oral. Cela simplement car il y a 10, 15, 20 ans, les troubles du langage oral étaient encore trop peu connus.

Voici un extrait de l'entretien avec une enseignante ayant 15 ans d'expérience :

"- C. D : Je me souviens pas avoir eu quoi que ce soit d'approfondi. On a peut-être eu une fois. Mais à l'époque, on parlait très peu des dys. Vaguement de dyslexie mais très peu. [...] Oui, ça date de 15 ans et le dys est devenu beaucoup plus présent dans les discours plus tard.

- M : Donc vous vous souvenez pas dans votre formation de base avoir eu des cours ?

- C. D. : Non et je suis un peu dyslexique et ça me joue encore des tours. Donc je suis un peu sensibilisée à ça, donc je m'en souviendrais. Et vraiment dans la formation de base, j'ai aucun souvenir d'avoir vu quoi que ce soit là dessus." (cf. annexe 5)

Par contre, aujourd'hui, les troubles du langage oral sont présentés en formation mais cela ne semble pas forcément suffisant. Ils sont donc connus mais pas forcément repérables par les enseignantes novices.

Voici un extrait d'une enseignante ayant une année d'expérience qui met en avant le manque de connaissance et la difficulté pour les novices de repérer ces troubles :

"- M. H. : Je différencie pas les différents troubles du langage. Après on a vu dans un cours les différents problèmes de prononciation de mots, tout ce qui était schlintement, zozotement,

inversions des lettres mais c'était vraiment les problèmes de prononciation, d'articulation. [...] On survole vraiment ces troubles. En trois ans, ça m'a pas marqué vraiment qu'on nous ait beaucoup parlé de ces troubles du langage. On a parlé beaucoup de l'acquisition du langage et de l'acquisition de l'écrit mais pas beaucoup de ce qui est trouble, problème dans le langage oral. [...]

- M : Donc tu penses qu'il y a quand même un manque au niveau de la formation de base par rapport au repérage de ces troubles ?

- M. H. : Oui oui par rapport au repérage c'est ça, parce que les troubles sont décrits dans les cours, ils nous décrivent les différents troubles mais c'est le repérage qui est difficile car il nous manque quelque chose de concret sur lequel s'appuyer. Après je sais que chaque cas, chaque enfant est différent mais ce serait plus facile pour nous si on avait un exemple pour chaque trouble." (cf. annexes 3).

5.2. Lien théorie – pratique

Pour toutes les enseignantes interrogées, la théorie tient une place plus ou moins importante dans le repérage des troubles du langage. Pour certaines enseignantes expertes, elle est simplement une base et ensuite c'est la pratique qui prend le relais.

"- M : Alors la première question. Pour la question « Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience », vous avez répondu « plutôt en désaccord », pourquoi ? Quelle place a la théorie pour vous dans ces troubles du langage ?

- C. D : Pour moi j'ai mis plutôt en désaccord parce que je pense que si on a aucune connaissance des troubles du langage, c'est difficile de les identifier. C'est pas que j'étais pas d'accord. Je suis d'accord que ça s'acquiert principalement par la pratique pour autant qu'on ait quand même une base de connaissances de ce que c'est la dysphasie. Je pense que c'est les deux liés mais c'est sûr que c'est beaucoup par l'expérience, par les situations qu'on a dans nos classes. " (cf. annexe 5).

Pour d'autres, la théorie est plus importante bien qu'il y ait toujours besoin des deux côtés, pratique et théorique.

"- M : Pour ta formation de base, tu te souviens plus, mais est-ce que tu dirais que tu as appris sur le tas grâce à la pratique ou c'est la théorie ?

- C. G : Non j'ai quand même appris en théorie. La pratique ça suffit pas, il faut la théorie. Il faut savoir ce qu'est un trouble du langage.

- M : Justement pour la question : Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience, tu as répondu "plutôt en désaccord".

- C.G : Non justement, il faut un mélange entre la théorie et la pratique. Il faut savoir pourquoi. Par exemple, quand on parle aux parents il faut savoir de quoi on parle." (cf. annexe 4).

Pour les trois enseignantes novices, la théorie est importante mais d'après leurs dires, la pratique va vraiment leur permettre de mieux comprendre ces troubles du langage.

Voici un exemple de S. A. :

- S.A. : "La théorie c'est joli mais quand on voit pas exactement comment l'enfant va parler par rapport à tel ou tel trouble du langage, ce sera difficile de s'imaginer. On nous explique dans des livres comment l'élève va prononcer. C'est théorique, ça ne m'aide absolument pas à me rendre compte en réalité comment ça peut se passer pour un enfant. Je pense qu'au contraire quand on a quelque chose d'auditif qu'on peut vraiment entendre et qu'on nous dit ce que tu entends là, c'est tel trouble du langage, là c'est plus clair.

- M : Là la question était très catégorique mais la théorie on en a quand même besoin ?

- S. A. : Non, la théorie on en a quand même besoin, car j'aurais pas pu apprendre tout ce que j'ai appris sans la théorie. La théorie c'est quand même utile mais je pense que par la pratique ou par la théorie qui, je dirais, est vivante et ben à ce moment là c'est utile. Vraiment des cas précis qu'on puisse se rendre compte en étudiant la théorie. Et je pense vraiment qu'on l'acquiert surtout avec l'expérience, avec ce qu'on voit sur le terrain." (cf. annexe 6)

Un autre exemple d'une jeune enseignante :

"Je pense que oui, il faut les deux, la pratique et la théorie. Donc, moi j'ai un an d'expérience dans ma classe et je peux dire que c'est plus concret déjà de repérer un peu les troubles.

- M : Plus concret si on a de la théorie ?

- M. H. : Oui faut avoir de la théorie sur laquelle s'appuyer pour être plus au clair pour se repérer et voilà.

- Marie : Mais donc la théorie c'est bien mais tu penses que c'est plus important la théorie ou la pratique ou la théorie et la pratique c'est équivalent ?

- M. H. : je pense que la théorie est moins importante, enfin elle est importante mais la pratique et l'expérience permettront plus facilement de repérer les troubles parce que la théorie c'est la théorie, c'est moins concret." (cf. annexe 5)

5.3. Ressources

Pour les enseignantes novices avec qui je me suis entretenue, il a bien été mis en évidence que les collègues étaient une ressource essentielle pour elles.

Une enseignante a particulièrement mis ce point en avant.

Voici un extrait de l'entretien de S. A. : "Je pense que la première personne à qui j'en parlerai, serait ma collègue plus expérimentée qui a déjà vu beaucoup plus de choses que moi. Vu qu'elle côtoie aussi les élèves à la récréation, qu'elle puisse me dire ce qu'elle observe. Lui demander comment elle procéderait et à ce moment-là voir la suite avec la logopédiste." (Cf. annexe 6).

L. H., une autre enseignante novice, a aussi mis en avant que les collègues étaient une ressource qui était plus rapidement à disposition pour répondre à ses questions : " Par contre, étant donné que je vois mes collègues à midi ou en fin d'après-midi tous les jours, il est plus simple de leur parler en premier à elles, car elles sont plus rapidement atteignables." (cf. annexes 7).

En ce qui concerne les enseignantes expertes, l'une d'entre elles a parlé de la collaboration avec sa collègue de duo. Elle met en évidence qu'avoir une autre collègue dans la classe lui permet de discuter avec elle sur les différentes difficultés des élèves.

Voici un extrait de l'entretien de C. D. : "Mais ce qui change aussi ici, moi je travaille en duo. La personne en duo fait un jour par semaine et aussi les cours de français intégrés, donc on est les deux en classe. Là, j'ai ce complément de regard sur les élèves. Et je pense que si on est seule en classe c'est différent les besoins que si on est deux enseignants, car là on a vraiment des moments en co-enseignement, on échange aussi sur les élèves, donc les besoins sont différents." (cf. annexe 5).

Lors de ces entretiens, la relation avec les professionnels du PPLS a été mise en avant. Pour les six enseignantes interrogées, le PPLS de leur établissement cette année, est plutôt disponible pour discuter de situations d'élève.

Voici un exemple de l'entretien de M.H. : "on a un entretien et ils (les professionnels du PPLS) viennent en classe en dehors des heures de cours et on discute sur des élèves pas encore suivis. Et je peux les appeler à tout moment, j'ai leurs coordonnées. Je peux leur demander des conseils par rapport à un enfant." (cf. annexe 3).

Par contre, une enseignante ayant travaillé dans plusieurs établissements met en avant que le PPLS n'est pas disponible partout de la même manière. Voici ce que C.D. a dit : "C'est que

j'ai d'abord travaillé 12 ans dans un autre établissement avant de travailler ici. [...]. Mais quand j'ai commencé là-bas, les PPLS ne venaient pas. C'était même une situation très complexe. Il y avait très peu de collaboration entre PPLS et enseignants. Ils souhaitaient pas."

Dans certains établissements, des rendez-vous sont fixés en début d'année pour que les enseignantes puissent exposer une situation à toute l'équipe du PPLS, c'est-à-dire l'infirmière, la logopédiste, l'assistante sociale et la psychologue sociale. Le nombre de rendez-vous est différent en fonction des établissements.

Voici deux extraits tirés de deux entretiens différents. M.H. dit : "Alors j'ai mis sans opinion car je ne savais pas comment ça fonctionnait dans mon établissement et je me suis renseignée et comme je disais avant ils viennent pas en classe. Mais on a deux entretiens par année avec eux" (cf. annexe 3).

C. G. explique : "Alors y a quatre rendez-vous dans l'année où tout le PPLS vient et on peut présenter une situation. Mais on peut, entre-deux, écrire un mail ou téléphoner. Il faut pas attendre ces rendez-vous pour parler si on a un problème" (cf. annexe 4).

6. Discussion

L'enseignant joue un rôle important dans le repérage des troubles du langage oral et dans la prise en charge des élèves atteints de ces troubles. C'est pourquoi il est nécessaire que les enseignants aient des connaissances. C'est aussi la raison pour laquelle l'objectif de ce mémoire est de mettre en avant les connaissances des enseignants. L'autre objectif est de savoir si le niveau des connaissances varie en fonction de l'expérience professionnelle.

Je cherche à répondre à plusieurs questions telles que : quelles sont les connaissances des enseignants sur le langage oral et ses troubles ? Ont-ils des ressources à disposition ? Quelles pratiques mettent-ils en place pour développer le langage oral et pour aider les élèves en difficulté ? Y a-t-il une différence entre les connaissances et les pratiques des enseignants novices et ceux plus expérimentés ? Est-ce que le repérage des troubles du langage oral se fait par la pratique ? Quelle est la place de la théorie ?

L'analyse des questionnaires et des entretiens a permis de mettre en avant des éléments de réponses.

Tout d'abord, par rapport aux représentations des enseignantes, il est ressorti que celles-ci utilisent différentes ressources. Les professionnels du PPLS sont la ressource la plus utilisée. En revanche, la formation continue a très peu de succès. Pour les enseignantes novices, la formation de base leur a permis de connaître ces troubles contrairement aux expertes qui ne se souviennent pas avoir eu de cours sur ces troubles. Pour toutes les enseignantes, la formation de base ne leur a pas permis de pouvoir repérer les troubles du langage.

Ensuite, les connaissances des enseignantes, qu'elles soient novices ou expertes, sont plutôt bonnes étant donné que le taux de bonnes réponses pour la partie théorique est de 73,5%. La différence entre les novices et les expertes est seulement de 8,2%. Ce n'est pas un écart important.

Les enseignantes ont plusieurs pratiques différentes pour développer le langage oral. En revanche, celles-ci sont peu diversifiées. De plus, les activités proposées sont des activités qui demandent peu d'aménagements de la part de l'enseignante. Les expertes ont proposé plus d'activités que les novices.

Comme entendu dans les entretiens, la théorie est une base nécessaire. Sans elle la pratique ne peut pas faire évoluer nos connaissances.

Comme pour l'analyse des résultats, j'ai séparé ce chapitre en trois parties. Tout d'abord les ressentis des enseignantes, ensuite les connaissances des enseignantes et je finirai par les pratiques.

6.1. Ressentis des enseignantes sur ces troubles

Tout d'abord, le fait que des enseignantes se disent au clair sur les troubles du langage mais pas sur le développement de celui-ci, cela me questionne. En sachant que le repérage des troubles du langage oral passe par la comparaison entre le développement normal du langage et le développement du langage de l'enfant en question, sur quelles bases s'appuient-elles pour repérer un trouble ?

Une réponse m'a été donnée par une enseignante novice. Elle dit qu'elle compare le langage de l'enfant avec son propre langage. Cela m'a un peu étonnée étant donné qu'on ne peut pas demander la même chose à un enfant de quatre ou cinq ans que ce que l'on demande à un adulte. Cela peut aussi montrer qu'elle n'a pas forcément les moyens pour combler son manque de connaissances.

Par rapport aux données récoltées sur la formation de base, les enseignantes sont conscientes de la nécessité d'avoir une base théorique mais il est mis en avant particulièrement dans les entretiens qu'il faut savoir ce qu'un enfant est capable de produire. Il est important d'avoir des exemples de production. Les vidéos seraient un très bon exemple. Dans un module de base de la formation HEP pour le Bachelor of arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, une vidéo est visionnée pendant un cours sur un enfant dysphasique et sur un enfant bègue. Il serait aussi utile d'avoir des exemples pour les autres troubles afin de bien les différencier.

Le cours spécifique sur les troubles du langage oral était un module à choix. Avoir un cours spécifique aux troubles du langage oral pourrait être une solution aux difficultés des enseignantes novices si celui-ci était un module obligatoire.

Quelles que soient les années d'expérience des enseignantes, il a été dit l'importance de faire des allers-retours entre la théorie et la pratique.

Et d'après ce qui a été mis en avant par les enseignantes récemment diplômées de la HEP, dans la formation de base, il manque de ces éléments pratiques concrets.

Les enseignantes expertes quant à elles ont moins besoin de « réfléchir sur des cas concrets ». Cela vient peut-être du fait que les enseignantes qui ont plus de dix ans d'expérience ont eu des cas concrets dans leurs classes. Grâce à ceux-ci, elles ont maintenant des indices qui leur permettent de pouvoir repérer les élèves pouvant avoir un trouble du langage oral.

Concernant les PPLS et leur disponibilité à venir en classe, il m'a été dit, lors de mes deux entretiens avec des enseignantes de Lausanne, que les professionnels du PPLS n'avaient pas le droit de venir en classe. J'ai vérifié cela avec une logopédiste d'un établissement scolaire de Lausanne et il m'a été confirmé qu'elle ne venait pas en classe car elle aurait besoin de l'accord de tous les parents. En plus, elle n'aurait tout simplement pas le temps et la demande devrait venir des parents eux-mêmes.

En revanche, les enseignantes interrogées en entretien m'ont clairement dit qu'elle pouvait passer un coup de téléphone lorsqu'elles avaient une question ou envoyer un mail tant que le nom de l'enfant restait anonyme.

En plus de ces correspondances par téléphone, certains établissements agencent des rendez-vous entre les enseignantes et le PPLS plusieurs fois dans l'année. Dans un établissement de Lausanne cela se fait quatre fois par année. Dans une ville de la Côte, cela se fait deux fois par année.

En revanche, la relation avec les PPLS n'est pas toujours égale dans chaque établissement. Comme l'a dit C.D. (cf. annexe 5, p. XIII), certains PPLS ne souhaitent pas avoir de contact spécifique avec les enseignantes. Donc, si des enseignantes novices se retrouvent dans des établissements comme celui décrit par C.D., cela risque de leur compliquer encore plus la tâche si elles n'ont pas assez de connaissances pour aider leurs élèves par elles-mêmes. Car comme vu dans les résultats, pour les enseignantes, le PPLS est une ressource importante.

Il est peut-être important de mettre en avant que les enseignantes savent quelles sont leurs ressources et les utilisent si elles en ont besoin. Aucune d'entre elles ne reste seule à réfléchir sur ce qu'il faut faire. Elles cherchent de l'aide que ce soit chez les collègues, vers le PPLS, dans des ouvrages.

Par contre, la formation continue est une ressource très peu utilisée. Il n'est pas toujours facile de s'investir dans une formation continue. Celle-ci demande du temps. Il est possible que pour cette raison, peu d'enseignantes la choisissent. De plus, il y a beaucoup de cours proposés en formation continue et ils parlent tous de problématiques différentes que les enseignantes peuvent rencontrer dans leurs classes. Le trouble du langage oral n'est pas la seule problématique qui nécessite une formation continue.

Les enseignantes ne se sentent pas impuissantes face à des élèves présentant des troubles du langage oral. Bien sûr, pour certaines, c'est un challenge. Spécialement pour les enseignantes novices qui répondent à 80% qu'enseigner à des enfants atteints de trouble est un challenge.

Mais cela ne veut pas dire qu'elles soient découragées et qu'elles ne savent pas comment gérer ces élèves. Elles se rendent compte que ce n'est pas forcément facile mais elles sont confiantes quant au fait qu'elles ont les ressources et les connaissances nécessaires pour les aider. Cela se remarque spécialement dans les entretiens quand je leur ai demandé si elles se sentaient démunies (cf. annexe 3, p X). Les trois enseignantes novices ont dit ne pas se sentir démunies.

6.2. Connaissances des enseignantes sur ces troubles

Par rapport au fait que les enseignantes répondent plus souvent "plutôt d'accord" ou "plutôt en désaccord", on pourrait penser ici que les enseignantes ne sont pas toujours sûres de leurs réponses. Elles vont donc vers des réponses un peu plus neutres. Cela peut aussi être dû au fait d'avoir peur de se tromper et de répondre totalement à côté.

Comme dit plus haut, les enseignantes pensent "être plutôt au clair" sur leurs connaissances des troubles du langage. Exactement 70 % se disent suffisamment au clair sur les troubles du langage oral.

Les résultats obtenus dans la troisième partie du questionnaire montrent qu'environ 78 % des réponses sont correctes pour les enseignantes expérimentées et 70% pour les plus jeunes. Pour les enseignantes interrogées pour cette recherche, on peut dire que leurs connaissances sont correctes.

Les enseignantes novices mettent en avant que leurs connaissances vont se développer avec la pratique, au fur et à mesure de leur expérience (cf. annexe 6, p XVI). À nouveau, une formation dans le cursus de base pourrait être un moyen d'éviter de se former "sur le tas" le jour où un élève de leur classe sera atteint d'un trouble du langage.

Par rapport aux connaissances, il est ressorti dans les entretiens que les enseignantes novices avaient des ressources. Par contre, une novice a expliqué que lorsqu'elle se retrouve en face d'un parent, cela se complique car elle n'est pas sûre d'elle (cf. annexe 7, p. XIX). Cela peut laisser supposer que la base de connaissances acquises lors de la formation de base n'est pas suffisante pour expliquer aux parents les difficultés que peut avoir leur enfant.

6.3. Pratiques mises en place

Sur les vingt enseignantes, une seule a aussi mis en évidence l'observation des enfants lors de différentes activités et la relation avec les parents. Pendant l'entretien, je lui ai demandé de revenir sur la relation avec les parents et en quoi cela l'aidait.

Voilà ce qu'elle m'a répondu : "Je pense que les parents en souffrent aussi. Je l'ai vécu alors j'ai peut-être un autre regard que les autres collègues. Les parents, ce sont des partenaires. Si la relation avec les parents est bonne, l'enfant ne peut qu'être mieux. Si l'enfant voit que la famille et l'école sont en accord avec les décisions prises, ça ne peut que l'aider. Alors que si à l'école, l'enseignante travaille d'une manière qui ne plait pas à ses parents, il va moins s'investir dans le travail et se sentir mal. C'est important qu'on se mette d'accord." (cf. annexe 6).

Comme je le mettrai en avant plus bas, les enseignantes n'ont peut-être pas compris ce que je sous-entendais par "moyens" dans la question "Quels moyens ou activités mettez-vous en place afin de développer le langage oral de vos élèves ?".

De ce fait, il se pourrait que les autres enseignantes ne se soient pas positionnées par rapport aux moyens mais aient seulement pris en compte les activités pour développer le langage oral car je pense que toutes les enseignantes utilisent l'observation et parlent avec les parents des difficultés de l'enfant.

Ensuite, si l'on compare les activités proposées par les participantes avec les activités proposées dans les ouvrages, on remarque que celles des enseignantes sont moins diversifiées (cf. graphique 13, p. 42).

Les enseignantes utilisent des activités et des aides qui demandent peu de matériel, peu de choses à préparer à l'avance et peu de changement au niveau de la gestion de classe.

Elles prennent aussi des activités de moyens d'enseignement où le matériel est déjà fait.

L'ouvrage de Boisseau (2005) pourrait être une première ressource pour avoir une panoplie d'activités spécifiques au langage oral qui demande seulement quelques ajustements. Si l'on pense au groupe de langage (cf. p. 20-21), cette activité demande surtout des changements au niveau de la gestion de classe, mais permet d'intégrer l'enfant en difficulté avec les autres et de ne pas le stigmatiser. Il y a cependant des obstacles à ce dispositif. Pour le mettre en place, il faut amener les élèves à être autonomes pendant un certain temps pour que l'enseignante puisse être avec le petit groupe, sans être constamment interrompue. Cela peut prendre du temps en fonction de la classe. L'enseignante ne peut pas du jour au lendemain changer toute la dynamique de la classe pour mettre en place ces groupes de langage. Il faut démarrer

l'année avec une gestion de classe adaptée au dispositif. De plus, le fait que les enseignantes ne le font pas vient peut-être aussi du fait que ce dispositif n'est pas encore très connu, malgré le fait que Boisseau l'ait mis en avant dans son ouvrage en 2005.

Au niveau des aides apportées aux enfants en collectif (cf. graphique 14, p. 44), les enseignantes ont des aides qui correspondent à ce qui est dit dans la littérature.

Une seule revient beaucoup et ne devrait pas forcément être utilisée. C'est le fait de faire répéter l'enfant car cela peut le "bloquer" de devoir répéter spécialement devant toute la classe.

En revanche, les enseignantes novices ne mettent pas en avant le fait d'avoir un climat de confiance et de couper court aux remarques des autres camarades (10%). Je pense qu'elles ont dû oublier de le mentionner dans le questionnaire mais qu'elles le font sûrement sans qu'elles ne s'en rendent compte car c'est un aspect important pour aider l'élève en difficulté à se sentir bien dans la classe.

7. Conclusion

7.1. Réponse à la question de recherche

L'objectif de ce mémoire était d'identifier si les enseignantes avaient des connaissances suffisantes pour détecter les troubles du langage oral chez leurs élèves et si l'expérience jouait un rôle par rapport à cela. Compte tenu des résultats, le total des bonnes réponses est plutôt bon (73,5%). L'écart obtenu entre les bonnes réponses des jeunes enseignantes et celles des plus expérimentées est peu important (8,2%).

Chaque groupe interrogé a ses propres connaissances, qu'elles soient plus théoriques ou plus pratiques. Il est ressorti que les jeunes enseignantes se sentaient mal outillées pour pouvoir repérer les troubles de leurs élèves. Par contre, elles ont des ressources à leur disposition pour les aider.

En ce qui concerne les pratiques, les deux groupes utilisent le même type d'activité mais les enseignantes expertes ont un peu plus de diversité. Par contre, les pratiques énumérées sont peu variées comparativement à ce que l'on peut trouver dans la littérature.

Ensuite, d'après les résultats, la formation continue n'est pas prisée et en plus de cela les personnes ayant suivi une formation continue n'obtiennent pas de résultats supérieurs aux autres. Il en est de même concernant les personnes ayant lu des ouvrages.

En ce qui concerne la place de la théorie par rapport à la pratique, cette dernière a une grande importance pour les enseignantes. La théorie quant à elle est nécessaire mais pas autant que la pratique.

7.2. Limite de la recherche

Tout d'abord, pendant l'analyse des résultats, j'ai remarqué que les deux extrêmes de mon échelle de Lickert n'étaient pas identiques. J'ai mis "tout à fait d'accord" à l'un des extrêmes alors qu'à l'autre j'ai mis seulement "en désaccord". Pour être plus juste par rapport à mon échelle, j'aurais dû mettre "tout à fait en désaccord". Je ne pense pas que cela aurait forcément changé mes résultats, mais étant donné que les enseignantes novices répondaient déjà rarement par les extrêmes, il est possible qu'en mettant "tout à fait en désaccord", les réponses aux extrêmes auraient été encore plus rares.

Ensuite, je pense que la tournure de certaines questions a pu biaiser certains résultats.

Par exemple, pour l'affirmation : "Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience", le "ne s'acquiert que" peut signifier que la théorie ne sert à rien. Cela induit une prise de position radicale. Les réponses auraient peut-être été différentes si la question avait été tournée de cette manière : "l'expérience et la pratique jouent un rôle important dans le repérage des troubles du langage oral".

Il en est de même pour la question : "quels moyens ou activités mettez-vous en place afin de développer le langage oral de vos élèves ?". Le terme "moyens" peut être interprété de différentes manières. Certaines enseignantes ont pu penser aux différents moyens d'enseignement, d'autres aux moyens utilisés comme par exemple l'observation. D'autres encore auraient pu ne pas comprendre ce que je sous-entendais par "moyens", donc n'ont mis que des activités. Le questionnaire n'a pas été pré-testé. Ces différentes interprétations auraient pu être évitées si cela avait été le cas.

Concernant les entretiens, les enseignantes interrogées sont bien conscientes que ce qu'elles disent va être retranscrit et sera dans les mains de professeurs de la HEP. Comme le dit Quivy & Campenhout (2006), le contexte est important et doit être pris en compte. Les enseignantes n'ont donc peut-être pas osé dire tout ce qu'elles voulaient ou pensaient, étant donné le contexte de l'entretien.

En plus de cela, étant donné que je n'ai que dix enseignantes dans chaque groupe, il ne m'était pas possible de faire des généralisations.

7.3. Perspectives futures

Par ce mémoire, je voulais voir si les enseignantes sorties de formation manquaient de connaissances sur les troubles du langage oral et les comparer à des enseignantes plus expérimentées. Le fait de vouloir un groupe avec des enseignantes de une ou deux années d'expérience seulement a fait diminuer le nombre d'enseignantes. J'ai eu de la peine à trouver des enseignantes qui correspondaient aux critères.

Il aurait été intéressant d'avoir plus d'avis. Pour cela, il pourrait être possible d'augmenter le nombre d'années d'expériences jusqu'à quatre chez les novices.

Ou alors dans une toute autre recherche, la restriction au niveau des années d'enseignement pourrait être enlevée et cela permettrait de voir de manière plus générale quelles sont les connaissances globales des enseignantes 1-2 HarmoS sur la thématique des troubles du langage oral.

8. Bibliographie

8.1. Références bibliographiques :

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC : American Psychiatric Association
- Barléon, C. & Gentilhomme, C (2008). *Démarches et outils pour les langage oral/construire et progresser*. Strasbourg : Éditions CRDP d'Alsace.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Éditions Retz.
- Danon-Boileau L., (3^e édition, 2011). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris : P.U.F. « Que sais-je? ».
- de Chambrier, A-F & Zourou Renaut, F. (2013) Cours BP53AP-i, semestre 5, Haute école pédagogique, Lausanne.
- Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant ; de la difficulté au trouble*. Edition INPES.
- Egaut, Dr., (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit, les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon : CRDP.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage oral*. Paris : Dunod.
- George, F. (2007). Les dysphasies. *Rééducation orthophonique*, 230, 15-20.
- Lanteri, A (1995). *Restauration du langage chez l'aphasique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Martin, K. (adaptation de Ch-L Gérard) (2011). *Cet enfant a-t-il un problème de langage ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Quivy R. & Can Campenhoudt I. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Romagny, D.-A, (2008) *Repérer et accompagner les troubles du langage: outils pratiques, mesures pédagogiques, adaptatives et rééducatives*. Lyon : Chronique sociale.
- Rondal, J. & Seron, X (1999). *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège : Édition Pierre Maraga.
- Sauvage, J. (2005). *L'oral à l'école Maternelle*. Paris : L'Harmattan

8.2. Sites web consultés :

http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_CR_Boisseau.pdf

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

http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_val_bon/txt.htm

<http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/tout74.pdf>

<http://www1.sites.fse.ulaval.ca/indisse/intervention/activites/>

<http://dubegaiementdansmaclasse.wordpress.com/accueil/interets-de-lintervention-precoce/>

<http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Formations-et-professions-pour-les-professionnel-le-s-en-pdagogie-spcialise/Logopdie/page33968.aspx>

9. Annexes

Annexe 1

Questionnaire :

Chère collègue,

Pour commencer, merci de prendre de votre temps pour répondre à ce questionnaire.

Mon mémoire se base sur les représentations des enseignants sur les troubles du langage oral en 1-2Harmos.

J'ai décidé de faire mon mémoire sur cette thématique car il me semblait, pour ma part, que la formation HEP ne mettait pas assez en évidence la problématique de ces troubles. La formation de base propose un cours sur le langage en 3^{ème} année mais le thème des troubles n'est abordé seulement pendant deux cours et deux séminaires. Ensuite, un cours sur les troubles du langage oral est proposé mais celui-ci n'est pas obligatoire car c'est un module à choix.

J'ai donc voulu savoir comment les autres enseignants se sentent face à cela et s'il y a des différences entre les enseignants avec plus de dix ans d'expérience et les nouveaux enseignants.

Dans mon mémoire et donc dans ce questionnaire, quand je parle de trouble du langage oral cela regroupe les différents troubles les plus fréquents qui peuvent être présents chez des élèves de 1-2Harmos. Il s'agit donc des troubles de l'articulation, du bégaiement, du retard de parole, du retard de langage et de la dysphasie.

Pour les questions avec les réponses « oui – non » vous pouvez mettre un « x » à l'intérieur du petit carré.

Pour les tableaux, vous pouvez répondre aux questions en mettant simplement un « x » dans la case du tableau qui vous convient.

Pour les questions à développer vous pouvez simplement écrire sur les lignes.

Répondre au questionnaire ne devrait pas vous prendre plus de 5 minutes.

Il me serait profitable d'avoir les questionnaires de retour pour le 17 octobre par courriel à l'adresse marie.bochatey@vd.educanet2.ch. Si cela n'est pas possible, merci de me le dire et nous fixerons un autre délai.

Pour compléter cette étude basée sur ces questionnaires, je compte mener quelques entretiens. Je pourrais donc être amenée à vous recontacter. Je vous remercie de noter vos coordonnées en fin de questionnaire si vous acceptez d'être potentiellement interviewée.

Au plaisir de recevoir vos réponses.

Merci encore pour votre collaboration.

Marie Bochatey
Etudiante HEP

1. Données personnelles

1. 1. Nombre total d'années dans la profession enseignante : ... ans

1.1.1 En 1-2HarmoS :

1.1.2 En 3-4HarmoS :

1.1.3 Autres degrés :

1. 2. Quelle est votre formation de base ?

1. 3. Avez-vous déjà suivi une formation continue sur les troubles du langage oral ?

Oui Non

Si oui laquelle et en quelle année :

1.4. Avez-vous déjà lu des articles/ouvrages concernant les troubles du langage oral ?

Oui Non

Si oui, sur quelle thématique en particulier (ex. : bégaiement, dysphasie...) :

1.5. Avez-vous déjà eu des élèves présentant un ou des trouble(s) du langage oral dans vos classes ?

Oui Non

Si oui combien :

Y'a-t-il plus ou moins de 5 ans :

Quel-s type-s de troubles présentai-ent-il-s :

1.6. Avez-vous une formation supplémentaire (autre que formation continue) ayant un lien avec le langage oral ?

Oui Non

Si oui, laquelle :

2. Ressentis face aux élèves présentant des troubles du langage oral.

2.1. Donnez votre degré d'accord ou de désaccord selon les affirmations suivantes :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Sans opinion
Je suis suffisamment « au clair » sur le développement du langage oral chez les jeunes enfants.					
Je suis suffisamment « au clair » sur les différents troubles du langage oral pour pouvoir les détecter chez mes élèves.					
L'équipe du PPLS de mon établissement est disponible pour répondre à mes questions sur les troubles du langage oral.					
Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience.					
J'ai un/une collègue qui peut me renseigner sur les troubles du langage oral.					
J'ai dû me renseigner par moi-même (articles, ouvrages) sur les troubles du langage oral.					
J'ai assez de ressources (PPLS, collègues, documents) pour m'aider face aux difficultés rencontrées par mes élèves.					
Ma formation de base m'a donné des outils pour prendre en charge de manière adéquate les élèves présentant un trouble du langage oral					
J'ai besoin de faire une formation continue sur cette thématique.					
L'équipe du PPLS de mon établissement est disponible pour venir en classe observer un élève que je suspecte.					
Je pense qu'enseigner à des élèves atteints de troubles du langage oral est un challenge.					
J'ai tendance à perdre patience face à des élèves ayant des troubles du langage oral.					
J'aurais besoin d'une aide en classe lorsqu'un élève présente un ou des troubles de langage oral.					
Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne concerne pas le travail de l'enseignant.					
Ma formation de base m'a permis de connaître les différents troubles du langage oral.					
Il m'arrive de ne pas comprendre mes élèves présentant un trouble du langage oral.					

2.2. Quels seraient vos besoins pour mieux cerner les troubles du langage oral ?

3. Connaissances sur les troubles du langage oral

3.1. Selon vous :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Sans opinion
Le trouble de l'articulation peut avoir comme origine une atteinte structurale de l'appareil phonatoire (dents, langue, palais).					
Si un enfant entend mal, cela n'affectera pas son articulation.					
Si, à 5 ans, un enfant prononce incorrectement le phonème /s/, il est possible qu'il présente un trouble de l'articulation.					
Le bégaiement est un trouble irréversible.					
Le bégaiement est causé par des problèmes physiques.					
Le stress fait augmenter les dysfluences du bégaiement.					
Le retard de parole est un trouble où l'enfant peut dire tous les phonèmes isolément mais n'arrive pas à prononcer un mot correctement.					
Le retard de parole peut durer quelques mois et même quelques années mais il est transitoire.					
Si un enfant dit : « j'ai tombé de l'abe. J'ai touré mon panlaton. », il n'a pas de retard de parole car la syntaxe est correcte.					
Si un enfant a un retard de langage, il présente aussi forcément un trouble de l'articulation.					
Les élèves avec un retard de langage présente exclusivement un déficit syntaxique c'est-à-dire des difficultés à ordonner les mots dans la phrase.					

Tous les enfants qui présentent une dysphasie sont scolarisés en classes spéciales ou en institutions spécialisées.					
Si un élève de 5 ans dit : « garçon promène chien, après va tomber, après va tout caca », il peut être suspecter de présenter un retard de langage.					
La dysphasie est un trouble réversible					
Comme pour le retard de langage, les élèves dysphasiques ont un simple décalage avec le développement normal du langage.					
Tous les enfants présentant une dysphasie n'aiment pas communiquer.					
Les élèves dysphasiques peuvent confondre des mots car ceux-ci se ressemblent phonologiquement (bille pour fille) ou sémantiquement (voiture pour camion).					

4. Les pratiques mises en place avec les élèves

4.1. Quels moyens ou activités mettez-vous en place afin de développer le langage oral de vos élèves ?

4.2. Comment reprenez-vous les erreurs faites à l'oral par les élèves ?

4.3. Que faites vous pour aider les élèves avec des troubles du langage oral lors des moments collectifs ?

Merci d'avoir pris de votre temps pour répondre à ce questionnaire.
 Veuillez noter vos coordonnées sur la page suivante si vous acceptez potentiellement d'être interviewée.

Coordonnées :

Nom, prénom :

Adresse de domicile :

Etablissement scolaire :

Numéro de téléphone :

Annexe 2

Tableau de données enseignantes :

Enseignantes 1-2	Années dans la profession	Formation continue	Ouvrages lus	Nbs d'élèves ayant eu des troubles du langage	Formation supplémentaire
S. A.	1	Oui (2014)	Oui (divers)	1 (articulation)	Non
M. H.	1	Non	Non	1 (zozotements)	Non
C. P.	1	Non	Non	Non	Non
L. H.	2	Non	Oui (dysphasie)	2 (bégaiement, retard de langage)	Non
S. F.	2	Non	Non	1 (dysphasie)	Non
V. A.	1	Non	Non	1 (dysphasie)	Non
O. A.	1	Non	Non	1 (bégaiement)	Non
S. M.	2	Non	Oui (bégaiement et retard de langage)	4 (retard langage, dysphasie)	Non
C-C. R.	1	Non	Oui (retard langage)	1 (suspicion dysphasie)	Non
L. M.	2	Oui (2013)	Non	3 (dysphasie, retard de parole)	Oui (Master en enseignement spécialisé)

Enseignantes + 10	Années dans la profession	Formation continue	Ouvrages lus	Nbs d'élèves ayant eu des troubles du langage	Formation supplémentaire
H. L.	10	Non	Non	10 (bégalement, articulation, retard de langage)	Non
V. F.	23	Non	Oui	6 (bégalement, retard langage)	Non
C. D.	15	Oui (2007)	Oui (surdité)	6 (retard de langage, bégalement, articulation)	Oui (Codeuse-interprète en LPC (langage parlé complété))
M. B	32	Non	Oui (surdité)	Beaucoup (articulation, retard de langage)	Non
M. L.	17	Non	Oui (dysphasie)	9 (retard de langage, bégalement)	Non
E. S.	12	Non	Non	7 (articulation, retard de langage)	Non
C. G.	23	Oui (2010)	Oui (dysphasie)	1 à 4 chaque année	Non
D. D	10	Non	Oui	6 (bégalement, articulation)	Non
N. M	10	Non	Non	2 (dysphasie, articulation)	Non
C. R.	21	Non	Non	15 (articulation, dysphasie)	Non

Annexe 3

Entretien 1 (enseignante novice) :

- M : Pour la question « Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience », tu as répondu « plutôt en désaccord », peux-tu me dire pourquoi ? Et penses-tu que la théorie est aussi nécessaire ?
- M. H. : Je pense que oui, il faut les deux, la pratique et la théorie. Donc moi j'ai un an d'expérience dans ma classe et je peux dire que c'est plus concret déjà de repérer un peu les troubles.
- M : Plus concret si on a de la théorie ?
- M. H. : Oui faut avoir de la théorie sur lesquelles s'appuyer pour être plus au clair pour se repérer et voilà.
- Marie : Mais donc la théorie c'est bien mais tu penses que c'est plus important la théorie ou la pratique ou la théorie et la pratique c'est équivalent ?
- M. H. : je pense que la théorie est moins importante enfin elle est importante mais la pratique et l'expérience permettront plus facilement de repérer les troubles parce que la théorie c'est la théorie, c'est moins concret.
- M : Tu peux me parler par rapport à ça du fait que tu as mis que t'avais besoin de cas concret dans une formation continue.
- M. H. : Par exemple, prenons n'importe quel trouble du langage. Enfin, s'il y a une formation continue, ce serait bien qu'ils soient décrits avec la théorie et qu'il y ait aussi des cas concrets pour nous montrer comment les repérer. Qu'ils nous donnent des indices pour nous dire que tel enfant a ce trouble là car il prononce ce mot comme ça.
- M : Donc des exemples de productions ?
- M. H. : voilà
- M : Donc vraiment lier cette théorie à la pratique ?
- M. H. : Oui voilà faire des allers-retours entre la théorie et la pratique.
- M : À nouveau, tu as répondu plutôt en désaccord pour la question je suis suffisamment « au clair » sur les différents troubles du langage oral pour pouvoir les détecter chez mes élèves ». Par contre tu as répondu tout à fait d'accord pour la question « Ma formation de base m'a permis de connaître les différents troubles du langage oral ». Donc si je comprends bien, ta formation t'a permis de connaître les troubles du langage mais pas de pouvoir les détecter ?
- M. H. : Oui c'est ça et la formation nous a beaucoup parlé des troubles du langage écrit et moins du langage oral donc. En même temps c'est plus facile de se baser pour repérer quelque chose à l'écrit qu'à l'oral vu qu'il y a un support écrit. Moi je suis pas assez au clair par rapport à tout ce qui est langage oral. Je saurais pas dire si c'est retard de langage ou autre.
- M : Donc tu différencies pas alors c'est ça ?
- M. H. : Oui je différencie pas les différents troubles du langage. Après on a vu dans un cours les différents problèmes de prononciation de mots tout ce qui était schlintement, zozotement, inversions des lettres mais c'était vraiment les problèmes de prononciation, d'articulation.
- M : En fait tu les connais de nom mais est ce que tu connais les caractéristiques des troubles ?
- M. H. : Non non. On survole vraiment ces troubles. En 3 ans, ça m'a pas marqué vraiment qu'on nous ait beaucoup parlé de ces troubles du langage. On a parlé beaucoup de l'acquisition du langage et de l'acquisition de l'écrit mais pas beaucoup de ce qui est trouble, problème dans le langage oral.
- M : Donc tu les connais de nom mais pas forcément leur caractéristiques et surtout comment ils sont produits par les élèves.
- M. H. : Oui voilà.

- Marie : Donc tu penses qu'il y a quand même un manque au niveau de la formation de base par rapport au repérage de ses troubles ?
- M. H. : Oui oui par rapport au repérage c'est ça, parce que les troubles sont décrits dans les cours ils nous décrivent les différents troubles mais c'est le repérage qui est difficile car il nous manque quelque chose de concret sur lequel s'appuyer après je sais que chaque cas, chaque enfant est différent mais ce serait plus facile pour nous si on avait un exemple pour chaque trouble.
- M : Par rapport à ça encore est-ce que tu te sens peut-être démunie par rapport à ça ? Ou tu penses que tu as des ressources que ce soient tes collègues, ton PPLS.
- M. H. : Oui oui on a toujours des ressources dans mon établissement. On s'entend très bien avec les collègues je peux toujours leur demander si j'ai un doute. Il y a aussi les PPLS que j'ai rencontrés. En fait, ils interviennent pas en classe mais on a un entretien et ils viennent en classe en dehors des heures de cours et on discute sur des élèves pas encore suivis. Et je peux les appeler à tout moment, j'ai leurs coordonnées. Je peux leur demander des conseils par rapport à un enfant. Donc oui je me sens un peu démunie mais je peux toujours avoir de l'aide.
- M : Justement par rapport à ce PPLS j'avais posé la question : le PPLS est dispo pour venir observer un élève en classe. Tu as répondu sans opinion ? As-tu déjà demandé si cela était possible? En aurais-tu déjà eu besoin ?
- M. H. : Alors j'ai mis sans opinion car je ne savais pas comment ça fonctionnait dans mon établissement et je me suis renseignée et comme je disais avant ils viennent pas en classe. Mais on a deux entretiens par année avec eux
- Marie : Mais toi est-ce que tu penses que ce serait utile qu'ils viennent en classe ou ça te suffit les téléphones ?
- M. H. : Non ce serait bien qu'ils viennent en classe car on leur rapporte des observations mais c'est aussi compliqué d'observer un enfant attentivement alors que y en a 20 autres à côté qui réclament de l'attention. Donc je pense que ce serait pas mal qu'ils viennent eux en classe, qu'ils observent eux et je pense qu'ils savent quoi observer. C'est bien beau de me dire d'observer mais voilà je vais l'observer déjà pas pendant longtemps mais je sais pas exactement ce qu'il faut observer. Donc ce serait bien mais c'est pas vraiment possible.
- M : Ok merci beaucoup.

Annexe 4

Entretien 2 (enseignante experte) :

- M : Pour la question « je suis suffisamment au clair sur les différents troubles du langage oral », tu as mis sans opinion ? C'est parce que tu ne savais pas où te situer ou ... ?
- C. G. : En fait pour moi c'était trop vague. Je ne comprenais pas vraiment la question. Disons que sur certains je suis au clair et sur d'autres moins du coup j'ai mis « sans opinion »
- M : Ok. Si je te reformule et je dis : « je pense avoir assez de connaissances pour pouvoir détecter les troubles du langage chez mes élèves ».
- C. G. : Oui alors là c'est plus clair.
- M : Donc du coup, où te situerais-tu ?
- C. G. : Dans plutôt d'accord.
- M : Ok mais après ça dépend quels troubles, on en connaît toujours mieux certains.
- C. G. : Exactement. C'est ça clairement.
- M : Et par rapport à la formation de base, tu avais mis deux fois sans opinion par rapport à la formation de base.
- C. G. : Oui alors c'est y a trop longtemps. J'arrive pas à me souvenir ce que ma formation m'a appris. Je me souviens pas si on a vu ces aspects. J'arrive pas à dire ce qui est du pré-requis, qu'est-ce que j'ai appris à l'école normale et ce que j'ai appris après. Mais après y a 24 ans on en parlait pas quasiment.
- M : Et par rapport aux questions théoriques, quand tu as mis sans opinion, c'est parce que tu hésitais ou tu savais pas ?
- C. G. : Alors oui si je relis c'est que je savais pas et j'ai pas été chercher les réponses en répondant.
- M : Oui c'était pas le but d'aller chercher l'info car trouver une information, je pense que ça, on y arrive tous.
- C. G. : Voilà quand je savais j'ai répondu et sinon j'ai pas répondu. Là où j'ai répondu c'est que j'étais sûre.
- M : Alors, dans la question : quels seraient vos besoins pour mieux cerner les troubles du langage oral ? Tu penses donc que tu as toutes les ressources à dispositions pour pouvoir aider tes élèves ?
- C. G. : J'ai suivi beaucoup de cours sur le langage, suivi des forums et j'ai une fille qui a eu des troubles du langage donc je l'ai vécu de l'intérieur. Donc je ne sais pas si une formation m'apporterait encore quelque chose. Je pense que j'ai d'autres besoins.
- M : D'autres besoins que sur le langage ?
- C. G. : Oui voilà. Peut-être ce que j'aimerais apprendre c'est quand est-ce qu'on doit signaler. Je suis capable d'entendre les difficultés de chacun de mes élèves. Je suis capable de savoir si c'est des sons, de l'articulation, de la syntaxe. Si c'est très grave je signale tout de suite mais quand c'est des petites difficultés, je suis souvent embarrassée je sais pas si le problème va passer ou pas. Maintenant ma politique, vu qu'il y a tellement d'attente, j'en parle assez vite aux parents et leur propose de les mettre sur la liste d'attente et si ça s'arrange on peut toujours s'enlever. Je sais pas si c'est la bonne chose à faire mais voilà. C'est plus sur cet aspect là que j'aurais des besoins.
- M : Pour ta formation de base, tu te souviens plus mais est-ce que tu dirais que tu as appris sur le tas grâce à la pratique ou c'est la théorie ?
- C. G. : Non j'ai quand même appris en théorie. La pratique ça suffit pas, il faut la théorie. Il faut savoir ce qu'est un trouble du langage.

- M : Justement pour la question : « Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience », tu as répondu « plutôt en désaccord ».
- C. G. : Non justement, il faut un mélange entre la théorie et la pratique. Il faut savoir pourquoi. Par exemple, quand on parle aux parents il faut savoir de quoi on parle.
- M : Donc aujourd'hui, tu ne te sens pas démunie face à des enfants atteints de troubles du langage ?
- C. G. : Non je me sens pas démunie mais je peux conseiller facilement et j'attends pas pour signaler.
- M : Par rapport au PPLS, j'avais demandé si le PPLS était dispo pour venir observer un élève en classe. Tu as répondu en désaccord.
- C. G. : Oui je crois que c'est pas possible à Lausanne. La logopédiste n'a pas le droit. Il faut l'accord de tous les parents. Et de toute manière, ils ont pas le temps. Mais on peut les appeler pour discuter anonymement d'un élève.
- M : Donc ici, les PPLS sont facilement accessibles ?
- C. G. : Alors y a quatre rendez-vous dans l'année où tout le PPLS vient et on peut présenter une situation. Mais on peut entre-deux écrire un mail ou téléphoner. Il faut pas attendre ces rendez-vous pour parler si on a un problème.
- M : Tu dis ne pas avoir besoin d'une aide en classe. Pourquoi cela ne te semble pas nécessaire ?
- C. G. : Ben si c'est que des troubles du langage non.
- M : Tu ne t'es jamais dit : là il aurait besoin de quelqu'un.
- C. G. : S'il y a des troubles associés. Si c'est juste un retard de parole mais que le reste va bien. Je vois pas le besoin s'il comprend.
- M : S'il arrive à faire par mimétisme.
- C. G. : C'est difficile de dire « oui, j'ai besoin » ça dépend des situations. Par exemple, si j'ai un élève en chaise roulante, là je me dis comment je vais faire pour les toilettes, les sorties, etc. Ça dépend aussi de l'attitude de l'enfant.
- M : Alors tu es là seule qui a mis en avant le lien avec les parents.
- C. G. : Je pense que les parents en souffrent aussi. Je l'ai vécu alors j'ai peut-être un autre regard que les autres collègues. Les parents, ce sont des partenaires. Si la relation avec les parents est bonne, l'enfant ne peut qu'être mieux. Si l'enfant voit que la famille et l'école sont en accord avec les décisions prises, ça ne peut que l'aider. Alors que si à l'école, l'enseignante travaille d'une manière qui ne plait pas à ses parents, il va moins s'investir dans le travail et se sentir mal. C'est important qu'on se mette d'accord.
- M : Le fait d'observer aussi tu es la seule à l'avoir mis en avant. Après, je pense que c'est un oubli mais dans les résultats, c'est pas ressorti.
- C. G. : L'observation c'est la base. Et je voulais dire par rapport aux aides, des fois, ça m'est arrivé que je demande trois ou quatre fois car je comprends pas. Et des fois je demande de l'aide aux autres. Je demande : est-ce que quelqu'un a compris ? Parce que des fois eux ils sont meilleurs.
- M : Oui des fois on sait pas pourquoi ils se comprennent entre eux mais nous on les comprend pas.
- C. G. : voilà peut-être c'est plus proche, ils sont passés par des difficultés semblables. Le plus important c'est qu'il se décourage pas, qu'il ait toujours envie de parler.
- M : Par rapport au duo, je voulais savoir si tu penses que toi ça t'aide pour comparer vos observations et donc que vous avez moins besoin du PPLS.
- C. G. : même ma collègue qui est toute seule, on discute ensemble car on voit les élèves de l'autre donc on peut aussi s'aider. Après j'ai quand même besoin d'un contact avec le PPLS,

avoir le regard d'un professionnel. Et faut-il encore que ce soit un duo qui fonctionne. Mais quand ça fonctionne c'est très enrichissant.

Annexe 5

Entretien 3 (enseignante experte) :

- M : Alors la première question. Pour la question « Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience », vous avez répondu « plutôt en désaccord », pourquoi ? Quelle place a la théorie pour vous dans ces troubles du langage ?

- C. D. : Pour moi j'ai mis plutôt en désaccord parce que je pense que si on n'a aucune connaissance des troubles du langage c'est difficile de les identifier. C'est pas que j'étais pas d'accord. Je suis d'accord que ça s'acquiert principalement par la pratique pour autant qu'on ait quand même une base de connaissances de ce que c'est la dysphasie. Je pense que c'est les deux liées mais, c'est sûr que c'est beaucoup par l'expérience, par les situations qu'on a dans nos classes.

- M : Par rapport à ça, si j'ai bien compris, la formation continue que vous avez suivie ne vous a pas forcément servi ?

- C. D. : Si

- M : Il me semble que vous avez dit que le cours sur la dyslexie et la dysorthographe, il aurait dû faire parti de la formation initiale et qu'il aurait dû avoir des repères plus clairs.

- C. D. : Ce que je voulais dire c'est qu'elle m'a beaucoup servi et que ça, ça aurait du faire partie de la formation initiale. Que ce cours là si je l'avais eu au départ, ça m'aurait beaucoup aidée.

- M : Donc il vous a donné des repères plus clairs ?

- C. D. : Oui.

- M : Ok. Ensuite vous dites que votre formation de base ne vous a pas permis de connaître les troubles du langage, par contre vous dites être au clair sur ceux-ci. Cela veut-il dire que vous avez appris sur le tas lorsque vous avez commencé à enseigner ?

- C. D. : En partie mais c'est aussi parce que j'ai une formation de codeuse-interprète en LPC qui est dans la surdité. Alors c'est pas les troubles du langage mais dans les étapes du développement du langage j'ai des connaissances qui n'ont rien à voir avec mon cursus d'enseignante.

- M : Donc votre formation à côté vous a parlé du développement du langage chez les enfants sourds ou en général ?

- C. D. : En général et en particulier chez les enfants sourds. Donc c'est vrai que y'a des étapes du langage que je connais mieux que des collègues.

- M : Donc c'est plus facile pour vous de repérer les difficultés.

- C : Oui mais après c'est aussi des situations que j'ai eues en classe. C'est toujours un va et vient entre la théorie et des situations d'élève.

- M : Par rapport au PPLS, j'avais posé la question : « le PPLS est dispo pour venir observer un élève en classe » Vous avez répondu en désaccord. Avez-vous déjà demandé si cela était possible ? En auriez-vous déjà eu besoin ?

- C. D. : Alors ce qu'il y a, c'est que j'ai d'abord travaillé 12 ans dans un autre établissement avant de travailler ici. Donc maintenant j'ai moins de besoin car j'ai plus d'expérience. Mais quand j'ai commencé là-bas les PPLS ne venaient pas. C'était même une situation très complexe, il y avait très peu de collaboration entre PPLS et enseignants. Ils souhaitaient pas.

- M : Donc même tout ce qui était discuté sur un élève...

- C. D. : c'était compliqué et ici c'est très différent. J'étais un peu empruntée de répondre. Si c'était y'a 5 ans c'est clairement non. Maintenant si je commençais aujourd'hui je pense que je pourrais mieux discuter et poser mes questions. Après il me semble qu'à Lausanne les PPLS n'ont pas le droit de venir en classe. En tout cas les psy n'ont pas le droit.

- M : Ok, je me renseignerai.

- C. D. : En tout cas là où j'étais avant c'était hors de question. On n'intervient pas en classe sans l'accord des 20 parents d'élèves. Ça dépend aussi des PPLS.

- M : Et vous pensez que c'est quelque chose que vous auriez eu besoin ou dont vous auriez besoin plus tard ?

- C. D. : oui mais peut-être plus psy que logo. C'est-à-dire que pour moi c'est plus facile de faire des observations sur un trouble du langage et de pouvoir poser mes questions à la logo dans un deuxième temps donc j'aurais moins besoin qu'elle vienne observer le langage d'un élève. Alors qu'en psy, quand on est sur le comportement, y a des choses qui se jouent, qui sont beaucoup plus latentes et moins observables et c'est plus là que j'aurais eu besoin d'un deuxième regard.

Mais ce qui change aussi ici moi je travaille en duo. La personne en duo fait un jour par semaine et aussi les cours de français intégrés, donc on est les deux en classe. Là, j'ai ce complément de regard sur les élèves. Et je pense que si on est seule en classe c'est différent les besoins que si on est deux enseignants car là on a vraiment des moments en co-enseignement, on échange aussi sur les élèves donc les besoins sont différents.

- M : D'accord. Justement je reviens à l'aide en classe. Vous dites ne pas avoir besoin d'une aide en classe pour un élève ayant des troubles du langage oral. Pourquoi cela ne vous semble pas nécessaire ?

- C. D. : Ben des conseils sur comment le suivre par la logo oui si besoin. Pour l'instant, j'en ai pas eu besoin. Je ne suis pas opposée à l'idée. Mais je me suis jamais sentie dans une situation démunie pourtant j'ai eu pas mal de situations. J'ai eu des échanges téléphoniques avec le PPLS sur ce que je faisais, ce qu'ils faisaient.

- M : Vous vous êtes jamais dit : « là il aurait besoin de quelqu'un à côté de lui. »

- C. D. : Non mais on est en infantine. Mais peut-être j'imagine pour un primo arrivant en quatrième primaire il y a peut-être une autre... Là on a beaucoup de non francophones et au final c'est pas pareil. Mais dans la démarche du début où ils font par mimétisme, ils peuvent aussi communiquer sans parler, on se comprend donc non j'ai jamais eu besoin d'aide pour des troubles du langage. Je réfléchis bien pour pas dire de bêtises. Les aides que j'ai eues c'est plus des troubles du comportement ou des retard de développement.

- M : Ok

- C. D. : Je pense que c'est la dynamique ou de toute façon on fonctionne avec des enfants non francophones.

- M : Étant donné que tu travailles avec des élèves allophones, est-ce d'autant plus difficile pour toi de détecter un trouble car celui-ci peut être dû au fait que ce n'est pas sa langue.

- C. D. : Pour certains enfants pour qui on a pu croire que c'était simplement un retard dû au fait qu'il parle pas français, ça se détecte juste un peu plus tard. Mais quand on a l'impression qu'il y a un souci on saute pas sur les parents au mois de septembre. Là j'ai deux situations cette année où je me pose la question d'un bilan logo. Pour une, maintenant que le français commence à se mettre en place on a des doutes et on va demander aux parents comment elle parle dans sa langue.

- M : Je voulais justement venir à ça. Quel était le lien avec les parents ?

- C. D. : Alors moi jusqu'en octobre en général, je laisse aller.

- M : Pour les élèves pas forcément allophones vous faites pareil ? Je demande car sur les 20 enseignantes seulement une enseignante a mis en avant la relation avec les parents.

- C. D. : Alors ça ce n'est pas rassurant. Je sais pas comment on fait sans les parents pour le langage.
- M : Par rapport à la formation de base, vous avez mis en désaccord par rapport au fait qu'elle vous a donné les outils et qu'elle vous a fait connaître les troubles du langage oral.
- C. D. : Je me souviens pas avoir eu quoi que ce soit d'approfondi. On a peut-être eu une fois. Mais à l'époque on parlait très peu des dys. Vaguement de dyslexie mais très peu.
- M : C'était encore trop peu connu ?
- C. D. : Oui ça date de 15 ans et le dys est devenu beaucoup plus présent dans les discours plus tard.
- M : Donc vous vous souvenez pas dans votre formation de base avoir eu des cours ?
- C. D. : Non et je suis un peu dyslexique et ça me joue encore des tours. Donc je suis un peu sensibilisée à ça donc je m'en souviendrais. Et vraiment dans la formation de base, j'ai aucun souvenir d'avoir vu quoi que ce soit là dessus.
- M : Je verrai avec les autres enseignantes mais c'est souvent revenu les mêmes réponses que vous par rapport à la formation de base J'ai tout ce qu'il me faut donc merci beaucoup.
- C. D. : En tout cas, pour les questions plus pointues, je me suis dit qu'il fallait que je replonge dans la théorie.

Annexe 6

Entretien 4 (enseignante novice) :

- M : J'avais une première question : tu dis être suffisamment au clair sur les troubles du langage oral mais pas sur le développement du langage alors qu'il est dit que les troubles du langage sont directement liés au développement du langage. Car pour pouvoir supposer un trouble, il faut le comparer avec le développement normal du langage.

Donc est-ce que t'arrives à m'expliquer : si tu n'es pas au clair sur le développement du langage comment sais-tu qu'un élève a un trouble du langage ?

Comment fais-tu pour pouvoir aller dire à une logopédiste : « je suspecte qu'il a tel trouble car j'ai vu ça et il devrait être capable de ça » ?

- S. A. : Tout d'abord, je dirais que si on veut supposer un trouble du langage oral, il faut déjà regarder par rapport à nous parce que la première chose sur laquelle on se fie c'est quand même notre langage. Et quand on voit qu'un élève parle pas de la même manière de parler qu'un adulte, à ce moment-là on peut déjà supposer un trouble du langage.

Ensuite quand on était à la HEP, on a eu, je trouve, beaucoup plus de cours qui nous ont appris sur les troubles du langage que sur le développement du langage. Moi, j'avais suivi une formation qui parlait du développement du langage mais juste sur un tout petit bout au niveau des lettres qui étaient apprises suivant à quel âge. C'est-à-dire qu'il fallait pas qu'on s'inquiète si une lettre n'était pas acquise à tel âge ou tel âge. Donc c'est plus par rapport à ça que je pourrais voir un trouble du langage. C'est en comparant avec un adulte.

- M : Ok donc si tu suspectes un trouble du langage chez un élève tu diras à la logopédiste « il parle comme ceci alors que les autres parlent comme cela ? »

- S. A. : Alors je lui dirais : j'ai remarqué que l'enfant parlait comme ceci ou cela en notant des exemples par rapport à ce qu'il dit. Ensuite de ça, je regarderais encore dans des livres voir si moi je peux déjà être plus au clair pour dire à la logopédiste. Mais après, c'est effectivement elle qui pourra dire, quand elle verra l'enfant, dire le trouble. Moi, je suis enseignante pas logopédiste. Moi, je peux voir qu'il y a un trouble, voir avec la logopédiste, appeler la logopédiste par téléphone voir ce qu'elle en pense. Lui dire par voix et lui demander si ce serait important qu'il voit un logopédiste.

-M : Tu as répondu plutôt d'accord à la question « le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience ». Donc je voulais savoir pourquoi penses-tu que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience ?

- S. A. : La théorie c'est joli mais quand on voit pas exactement comment l'enfant va parler par rapport à tel ou tel trouble du langage ce sera difficile de s'imaginer. On nous explique dans des livres comment l'élève va prononcer. C'est théorique, ça ne m'aide absolument pas à me rendre compte en réalité comment ça peut se passer pour un enfant. Je pense qu'au contraire quand on a quelque chose d'auditif qu'on peut vraiment entendre et qu'on nous dit ce que tu entends là c'est tel trouble du langage, là c'est plus clair.

- M : Là la question était très catégorique mais la théorie on en a quand même besoin ?

- S. A. : Non, la théorie on en a quand même besoin car j'aurais pas pu apprendre tout ce que j'ai appris sans la théorie. La théorie c'est quand même utile mais je pense que par la pratique ou par la théorie qui, je dirais, est vivante et ben à ce moment là c'est utile. Vraiment des cas précis qu'on puisse se rendre compte en étudiant la théorie. Et je pense vraiment qu'on l'acquiert surtout avec l'expérience, avec ce qu'on voit sur le terrain.

- M : D'accord. Ensuite pour la question « J'ai besoin de faire une formation continue sur cette thématique. », tu as répondu « plutôt en désaccord ». Par contre tu dis avoir besoin de

cas concrets avec des vidéos. Où penses-tu pouvoir avoir accès à ces cas concrets si ce n'est pas dans une formation continue ?

- S. A. : Alors tout d'abord pour parler des formations continues j'ai envie de dire qu'il faut faire des formations qui nous intéressent. Avoir l'impression de recommencer à faire des cours pleinement HEP, ça ne m'intéresse pas. Je préfère me tourner vers des choses que je ne connais pas encore pour mes élèves pour apprendre des choses nouvelles et pas du tout pour parler du langage alors qu'on peut parler à des logopédistes, qu'on peut demander à des collègues sur ce qu'eux voient aussi et demander à eux comment il procéderaient. Maintenant, faire un cours vraiment sur le langage alors que j'en ai eu à la HEP et que ça ne m'a pas plus apporté que ça, ça ne m'intéresse pas. Du moins pas pour l'instant.

- M : Tu as mis que tu proposais aux élèves de venir te parler à l'oreille. Pour quelles raisons, leur proposes-tu de venir te dire quelque chose à l'oreille pendant le collectif ?

- S. A. : Si par exemple, un enfant avec un trouble du langage oral a des fois peur du regard des autres, je préfère qu'il essaie même avec un trouble difficile. Je préfère qu'il dise qu'à moi et après moi je l'aide à dire correctement plutôt qu'il ne parle jamais devant les autres. Je préfère lui donner confiance pour qu'ensuite on dise ensemble au groupe.

- M : Mais donc après il n'y a pas seulement toi qui explique au groupe ?

- S. A. : Non j'essaie de l'inciter à parler car je suis là pour l'inciter à parler et l'encourager au maximum.

- M : Par rapport aux moments collectifs, tu dis que les enfants répètent ce que disent leurs camarades. Par exemple, si toi tu n'as pas compris. Les enfants comprennent-ils mieux leurs camarades que l'enseignante ? Qu'ils se comprennent mieux entre eux ?

- S. A. : Oui parce que des fois, ils ont leur propre langage. Des choses qu'on va pas toujours comprendre alors qu'entre eux ce sera très facile pour eux bizarrement de se comprendre. J'ai pu remarquer que des fois je comprenais pas et les élèves disaient « on a compris maîtresse ».

- M : Ok. J'avais demandé si le PPLS est dispo pour venir observer un élève en classe. Tu as répondu sans opinion. As-tu déjà demandé si cela était possible ? En aurais-tu déjà eu besoin ?

- S. A. : Du fait que j'ai rencontré les personnes du PPLS récemment de mon établissement, je n'ai pas vraiment pu leur demander car je n'ai pas eu besoin. Aucun élève n'a eu du besoin par rapport à un trouble du langage. Après moi je suis pas sûre qu'ils viennent voir mais je pense qu'avoir un téléphone avec la logopédiste et expliquer son trouble et si ce n'est pas clair, envisager qu'elle vienne si son emploi du temps le permet.

- M : Donc ton PPLS serait d'accord pour tout ce qui est téléphone. Par contre pour venir en classe, tu penses qu'elles seront plutôt fermées ?

- S. A. : fermées pas du tout. Pour le téléphone, je sais que c'est possible, j'ai déjà pu. Mais je ne suis pas sûre qu'elles aient des disponibilités car elles prennent des élèves pendant les heures d'école.

- M : Tu penses que ce serait un plus pour toi dans le futur si le PPLS venait en classe pour t'aider dans ta « suspicion » ?

- S. A. : Oui ça pourrait être un plus mais je pense que la première personne à qui j'en parlerais serait ma collègue plus expérimentée qui a déjà vu beaucoup plus de choses que moi. Vu qu'elle côtoie aussi les élèves à la récréation, qu'elle puisse me dire ce qu'elle observe. Lui demander comment elle procéderait et à ce moment-là voir la suite avec la logopédiste.

- M : Une dernière question. Pour les questions sur ta formation de base, tu as répondu les deux fois « plutôt en désaccord » par rapport au fait que ta formation de base t'avait donné les outils. Je voulais savoir si cette problématique avait pas été assez mise en avant ou si toi tu penses qu'il te manque quelque chose ou si t'as un manque mais que tu as les ressources nécessaires ?

- S. A. : Donc déjà oui on a eu des cours sur les troubles du langage. Après est-ce qu'on a eu assez de cours durant trois ans, j'en suis pas sûre. On n'a jamais assez de rien quand on est enseignante.

Je pense que c'est quelque chose qui manque. Après ça dépend à quel niveau. Vu que je suis en 1-2P, J'en aurais plus besoin que des personnes en 5-6.

- M : Pourquoi ils en auraient moins besoin ?

- S. A. : C'est en premier lieu nous qui voyons les troubles du langage donc après quand ils sont suivis par une logopédiste, ça devient différent. Donc ils n'ont plus besoin de le repérer. C'est là que je me dis qu'on aurait peut-être eu plus besoin. Mais oui je pense qu'il y a un manque par rapport à ça, que ce soit dans les troubles ou le développement du langage.

- M : Mais est-ce que tu te sens démunie ?

- S. A. : J'ai des ressources dans mes cours HEP mais je vais pas ressortir mes cours et relire.

- M : Quand je parle de ressources, je pense aussi aux collègues et PPLS

- S. A. : Mes collègues oui mais les cours à la HEP non. Il faudrait sur educanet une fiche récapitulative des différents troubles. Je pense que ce serait bien pour beaucoup de monde. Je pense que mes collègues sont des ressources solides sur lesquelles je peux m'appuyer.

- M : Ok, merci beaucoup

- S. A. : De rien.

Annexe 7

Entretien 5 (enseignante novice) :

- M : Tu dis ne pas avoir assez de connaissances pour repérer les troubles du langage chez tes élèves mais que ta formation t'a permis de connaître les troubles.

Est-ce que cela veut donc dire que tu as eu la théorie mais que tu as de la peine à la mettre en pratique?

- L. H. : Oui exactement. Je sais à peu de choses près ce que sont les troubles mais après je ne connais pas comment les enfants produisent exactement en fonction de leur trouble.

- M : Que te manque-t-il pour réussir à mieux repérer ces troubles ?

- L. H. : Je sais que c'est difficile à mettre en pratique lors de nos cours à la HEP mais concrètement il me faudrait voir des vidéos d'enfants qui parlent et qu'on fasse des arrêts sur images pour nous montrer comment le trouble se manifeste. Quelles sont les réactions à avoir ou ne pas avoir face aux différents troubles.

- M : Tu dis que "tu dis à l'élève que tu ne le comprends pas », cela ne le bloque-t-il pas? Penses-tu que c'est mieux de dire « je ne comprends pas » plutôt que de laisser passer en faisant semblant d'avoir compris ?

- L. H. : Je sens quelques fois de la frustration chez cet élève dans le fait de ne pas arriver à se faire comprendre mais d'un autre côté, je ne trouve pas non plus que la bonne solution soit de faire semblant de le comprendre. Cela le conforterait dans sa manière de s'exprimer. En gros, je n'ai pas d'effort à faire puisqu'on me comprend. Je cherche avec l'enfant et quand je n'arrive pas à le comprendre malgré mes questions alors je lui dis que je suis désolée mais je ne le comprend pas.

- M : Pour la question : le PPLS est dispo pour venir observer un élève en classe. Tu as répondu plutôt en désaccord.

As-tu déjà demandé si cela était possible?

- L. H. : Oui, j'ai déjà demandé mais cela est toujours compliqué étant donné que le service est surchargé.

- M : En aurais-tu déjà eu besoin ?

- L. H. : Oui j'en aurais bien eu besoin pour une situation. J'aurais voulu avoir l'avis d'un spécialiste pour savoir si je faisais bien de m'alerter ou pas et s'il faut envisager un bilan.

- M : Penses-tu que cela te serait utile ?

- L. H. : Oui, un avis d'un spécialiste permet de voir la situation d'un autre angle. Ça peut permettre d'obtenir des pistes qu'on avait peut-être pas envisagées ou pensées.

- M : Penses-tu que les troubles du langage ne sont pas assez mis en évidence dans la formation de base ?

Non, pas suffisamment. On en a abordé certains plus en particulier que d'autres. Nous avons eu des cours sur la dyslexie mais pas sur le retard de langage ou le bégaiement par exemple. Ou alors, très rapidement évoqués.

- M : Te sens-tu démunie par rapport au repérage de ces troubles ?

- L. H. : Démunie n'est pas le terme car je sais vers qui me tourner si j'ai des questions ou besoin de conseils. Par contre je ne me sens pas assez solide face à ces troubles pour en parler avec aisance lors d'entretiens avec les parents.

- M : Penses-tu avoir assez des ressources (PPLS, collègues, ouvrages) pour pouvoir t'aider lorsque tu as des doutes ?

- L. H. : Oui, je sais que bien qu'elles soient débordées, mes collègues ou le service PPLS peuvent répondre à mes questions. Par contre, étant donné que je vois mes collègues à midi ou en fin d'après-midi, il est plus simple de leur parler en premier à elles car elles sont plus rapidement atteignables.

Annexes 8

Entretien 6 (enseignante experte) :

- M : Vous dites que votre formation ne vous a pas permis de connaître les troubles du langage par contre vous dites être au clair sur ceux-ci.

Cela veut-il dire que vous avez appris sur le tas lorsque vous avez commencé à enseigner ?

- M. B. : Je me souviens pas avoir eu de cours sur les troubles du langage oral. Il y a 32 ans que j'ai fini ma formation, il était donc encore très peu question de ces troubles. Donc, je pense qu'au fur et à mesure des années et des situations d'élèves en difficulté en oral, je me suis formée.

- M : Donc vous vous êtes formée par vous-même ?

- M. B. : je pense que je peux dire un peu ça.

- M : Pour la question « Je pense que le repérage des troubles du langage oral ne s'acquiert que par la pratique et ne se développe qu'avec l'expérience », vous avez répondu « plutôt en désaccord », pourquoi ? Pensez-vous que la théorie est aussi nécessaire ?

- M. B. : Alors oui la théorie est nécessaire. Je l'ai pas forcément eue lors de ma formation mais j'ai quand même lu des ouvrages concernant ce thème. Sinon, en aucun cas j'aurais réussi à aider mes élèves et à repérer leurs troubles.

- M : Donc, pour vous, pour les troubles du langage oral, la théorie et la pratique sont toutes les deux aussi importantes ou l'une est plus importante que l'autre ?

- M. B. : Je dirais que les deux sont importantes mais étant donné mon parcours je dirais que la pratique m'a le plus aidée. Bien sûr, j'ai eu besoin de la théorie mais ce qui m'a fait prendre confiance en moi, c'est la pratique ou plutôt disons l'expérience.

- M : Ok merci. Pour la question : le PPLS est dispo pour venir observer un élève en classe. Vous avez répondu plutôt en désaccord. Avez-vous déjà demandé si cela était possible ?

- M. B. : alors je sais que cela ne se fait pas trop par manque de temps.

- M : En auriez-vous déjà eu besoin ?

- M. B. : Oui je pense que dans certaines situations, cela aurait rendu plus facile de communiquer avec le PPLS sur l'élève avant de faire un bilan. Je veux dire que ça m'aurait aidée moi pour en parler aux parents car la logopédiste qui serait venue aurait pu me donner des observations et peut-être des moyens de communiquer mieux aux parents les difficultés de leur enfant. Car certains se bloquent avant même d'aller voir là-bas.

- M : Donc pensez-vous que cela serait utile ?

- M. B. : Oui tout à fait.

- M : Pour vous, en quoi enseigner à un élève atteint d'un trouble du langage oral est-il un challenge ?

- M. B. : Oui surtout s'il y a un problème de compréhension. Si l'élève parle juste pas très bien, il peut toujours réussir surtout en infantine où il peut faire comme les autres. Après, la communication est difficile donc ça peut mettre l'enfant en retrait ce qui n'est pas très bon pour lui. Donc il faut faire attention à plusieurs choses, mettre en place des activités où il peut être mis en avant pour montrer ses compétences et faire monter son estime de soi.

- M : Par contre, vous dites ne pas avoir besoin d'une aide en classe pour un élève ayant des troubles du langage oral. Pourquoi cela ne vous semble pas nécessaire ?

- M. B. : Oui c'est un challenge mais ça veut pas dire que je peux pas le relever sans une aide dans ma classe. Et comme je viens de dire, on peut facilement adapter les activités en infantine, on est plutôt libre.

- M : Très bien, merci.