

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
rédigé par

Justine Boyer

qui sera présenté au jury en juin 2020

**Création d'un outil d'accompagnement informatisé
pour les enseignants travaillant auprès d'enfants
avec Trouble Développementale du Langage**

MEMOIRE dirigé par

Dr Marie-Pierre LEMAITRE, Neuropédiatre et enseignante au Département d'Orthophonie de
Lille, Lille

Camille STIEVENARD, Orthophoniste et enseignante au Département d'Orthophonie de Lille,
Lille

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier mes deux directrices de mémoire, Mme Lemaitre et Mme Stievenard pour leur confiance et pour m'avoir permis de réaliser ce projet. De plus, j'adresse un immense merci à Mme Loste qui m'a invitée à découvrir la notion de bienveillance à travers un stage orthophonique et deux ateliers parents.

Je remercie grandement Margaux Caron et Noémie Voisin, étudiantes à l'école E-Artsup de Lille, pour leur confiance et leur participation à ce projet orthophonique étudiant.

Mes remerciements vont également à tous les professionnels participant aux entretiens pour leur intérêt et leur partage d'expérience.

Merci à Amandine qui m'a accordé du temps et a contribué à mon choix du métier d'orthophoniste durant mes années lycée.

Merci à tous les membres de l'association Accueil IDF qui par leurs valeurs de générosité et de partage ont influencé définitivement toute ma pratique professionnelle (Cindy, Xavier, Bertrand et bien d'autres).

Enfin j'exprime ces derniers remerciements à mes proches : à mes parents qui m'ont fait confiance et sans qui je n'aurais pu réaliser ces nombreuses années d'études en orthophonie ; à mon frère qui ne cesse d'encourager ma curiosité et mes lectures ; à ma tante pour son attention aimante et sans faille (Marie-Pierre) ; à Marie-Brigitte Boyer, comme revanche sur le système scolaire d'antan, qui aura désormais son nom inscrit dans un document universitaire ; à mes amies lilloises pour leur présence au quotidien dans le grand Nord (Anne, Agathe, Julie, Justine, Lucie, Solène) ; à mes amies d'enfance pour leur fidèle accompagnement à distance et pourtant si sincère et essentiel (Caroline, Coline, Clémence, Daria, Hortense, Margaux) ; à ma chère binôme de prépa à qui rien ne résiste, pour sa chaleur humaine et sa folie (Ophélie) ; et enfin à Nicolas pour les moments partagés qui me donnent encore aujourd'hui tant de force et de joie.

Résumé :

De nombreuses études mettent en évidence l'importance de l'accompagnement parental précoce par l'orthophoniste dans l'évolution des troubles langagiers. A cela s'ajoute aujourd'hui la volonté de l'Education Nationale de relier les acteurs du milieu éducatif et médical. Ainsi, cet accompagnement orthophonique parental pourrait être élargi aux autres interlocuteurs quotidiens tels que le corps enseignant afin d'optimiser les interactions et le développement de l'enfant.

Dans cette perspective, nous souhaitons proposer un outil d'accompagnement bienveillant aux enseignants de cycle 2 d'enfants avec Trouble Développementale du Langage. En effet, l'objectif vise à réduire les difficultés de compréhension, de production et de communication à l'école, et ainsi, à plus long terme, à améliorer le développement langagier, scolaire et psychologique de ces enfants. Pour ce faire, nous avons créé un site internet enrichi par la littérature scientifique et pédagogique ainsi que par douze entretiens semi-dirigés avec des enseignants, des orthophonistes et un parent d'élève. Ce projet comprend d'une part la présentation du cadre théorique des Troubles Développementaux du Langage et de la communication bienveillante ; et d'autre part des stratégies d'adaptation réalisables en classe. Ces éléments sont complétés par des illustrations réalisées par deux étudiantes de l'école E-Artsup. Les résultats semblent démontrer la pertinence de l'outil.

Au vu des récentes recherches en neurosciences et de l'avancée progressive vers l'inclusion scolaire, il semble donc intéressant d'encourager la mise en place de nouveaux modèles éducatifs adaptés et bienveillants.

Mots clés :

Trouble Développementale du Langage, Bienveillance, Enseignant, outil d'accompagnement

Abstract :

Numerous studies highlight the importance of early parental support by the speech therapist in the development of language disorders. In addition to that, the current will of the National Education is to link the actors of the educational and medical fields. Thus, this parental speech and language therapy support could be extended to other daily interlocutors such as the teaching staff in order to optimize interactions and the development of the child. In this perspective, we would like to propose a benevolent support tool to teachers (cycle 2) of children with Developmental Language Disorders. Indeed, the objective is to reduce comprehension, production and communication difficulties at school, and thus, in the longer term, to improve the language, academic and psychological development of these children. In order to do this, we have created a website enriched by scientific and pedagogical literature as well as by twelve interviews with teachers, speech therapists and a student's parent. This project includes on one hand the presentation of the theoretical framework of Developmental Language Disorders and Benevolent Communication and on the other hand the presentation of benevolent strategies feasible in the classroom. These elements have been completed with illustrations made by two students from E-Artsup school. The results seem to demonstrate the relevance of the tool. In the light of recent research in neuroscience and the gradual progress towards inclusive education, it seems interesting to encourage the implementation of new adapted and caring educational models.

Keywords :

Developmental Language Disorder, Benevolence, Teacher, support tool

Table des matières

INTRODUCTION	3
CONTEXTE THEORIQUE, BUTS ET HYPOTHESES	3
.1. TROUBLES DU LANGAGE ORAL	3
.1.1. Définitions.....	3
.1.1.1. Classifications internationales :	3
.1.1.2. Dysphasies et Trouble Spécifique du Langage Oral (TSLO).....	4
.1.1.3. Nouvelle terminologie : Trouble Développementale du Langage.....	5
.1.2. Caractéristiques cliniques de l'enfant avec TDL	6
.1.2.1. Eléments langagiers	6
.1.2.2. Troubles associés	6
.1.2.3. Facteurs de compensation possibles	7
.2. INCLUSION D'UN ENFANT AVEC TDL EN MILIEU SCOLAIRE (ECOLE ELEMENTAIRE).....	7
.2.1. Cadre législatif	7
.2.2. Difficultés rencontrées par l'enfant avec un TDL à l'école élémentaire	9
.2.2.1. Au niveau scolaire	9
.2.2.2. Au niveau social et psychologique	9
.2.3. Aides et adaptations de l'Education Nationale	10
.2.3.1. Dispositifs d'intégration scolaire en milieu ordinaire.....	10
.2.3.2. Formation initiale et sensibilisation des enseignants au handicap.....	11
.2.4. Prise en soin	11
.3. INTERACTIONS ADULTE-ENFANT.....	12
.3.1. Rôle des interactions dans le développement de l'enfant	12
.3.2. Accompagnement de l'entourage de l'enfant.....	12
.3.3. Communication bienveillante	13
.3.3.1. Communication Non-Violente.....	13
.3.3.2. Habilitéés bienveillantes envers les enfants.....	13
.4. NEUROSCIENCES AFFECTIVES ET SOCIALES A L'ECOLE	14
.4.1. Influence de l'empathie sur le développement.....	14
.4.2. Exemples de pédagogies bienveillantes	15
.5. BUTS ET HYPOTHESES	16
METHODE	16
1. POPULATION.....	16
1.1. Population cible.....	16
1.2. Participants aux entretiens préalables	16
1.3. Participants aux entretiens d'évaluation.....	17
2. PROCEDURE.....	18
2.1. Entretiens Préalables	18
2.2. Revue de littérature	18
2.3. Participation à deux ateliers	18
3. ELABORATION DE L'OUTIL INITIAL	19
3.1. Contenu	19
3.2. Illustrations.....	19

4.	EVALUATION DE L'OUTIL INITIAL	20
4.1.	Entretiens d'évaluation.....	20
4.2.	Modifications apportées	20
RESULTATS		20
1.	ENTRETIENS D'EVALUATION	20
1.1.	Concernant la forme de l'outil :	21
1.2.	Concernant le contenu de l'outil :	22
2.	VERSION FINALE DE L'OUTIL	24
2.1.	Modifications réalisées après les évaluations :	24
2.2.	Structure globale :	24
DISCUSSION.....		27
1.	VALIDATION DES HYPOTHESES	27
2.	CRITIQUES METHODOLOGIQUES.....	28
2.1.	Population :	28
2.1.1.	Population cible	28
2.1.2.	Participants aux entretiens	28
2.2.	Procédure :.....	29
2.3.	Elaboration de l'outil initial	29
2.4.	Critiques des résultats.....	29
2.4.1.	Entretiens d'évaluation :.....	29
2.4.2.	Version finale de l'outil.....	30
3.	PERSPECTIVES D'ETUDES.....	30
CONCLUSION		31
BIBLIOGRAPHIE		32
LISTE DES ANNEXES		36
	ANNEXE N°1 : LETTRE D'INFORMATION DE L'ENTRETIEN PREALABLE	36
	ANNEXE N°2 : TRAME DE L'ENTRETIEN PREALABLE	36
	ANNEXE N°3 : SYNTHESE DES ENTRETIENS PREALABLES	36
	ANNEXE N°4 : TRAME DE L'ENTRETIEN D'EVALUATION	36
	ANNEXE N°5 : EXTRAITS DU SITE INTERNET UNE CLASSE POUR TOUS.....	36

Introduction

De nombreuses études mettent en évidence l'importance de l'accompagnement parental précoce dans l'évolution du Trouble Spécifique du Langage Oral de l'enfant. En effet, une attention particulière doit être portée à la qualité et à la quantité des interactions adulte-enfant qui sont compromises à l'arrivée du trouble. Ces échanges verbaux et non-verbaux sont essentiels au bon développement du langage oral et des compétences de communication (Maillart, 2011). Une plaquette d'information à destination des proches a été proposée dans le cadre d'un mémoire orthophonique par Fabienne Marie-Sainte en juin 2018 au sein de l'Université de Lille.

La vie scolaire étant prépondérante dans le quotidien de l'enfant, leurs difficultés s'y expriment grandement. L'étude française de Piquard-Kipffer et de Léonova (2017) réalisée auprès de 73 jeunes dysphasiques de 6 à 20 ans rapporte pour ces enfants des redoublements dès la maternelle, 80,8% de redoublements à l'école primaire et 12,1% au collège. Dans cette même étude, ces taux sont supérieurs à ceux des enfants avec trouble sévère du langage écrit. Le risque d'une souffrance psychologique, telle qu'une baisse de l'estime de soi ou un sentiment d'isolement est également à surveiller. Ainsi, les enseignants pourraient, avec les parents, être acteurs de cet accompagnement positif en classe par le biais de stratégies conversationnelles.

A travers la réalisation de ce mémoire, nous proposons un outil d'accompagnement aux enseignants de cycle 2 vers des stratégies communicationnelles bienveillantes adaptées aux enfants avec Trouble Développementale du Langage.

Dans une première partie, nous définirons les Troubles Développementaux du Langage, leur impact sur la scolarisation des élèves, l'importance des interactions adulte-enfant et les apports des neurosciences affectives et sociales. Dans une seconde partie, nous détaillerons la méthodologie employée dans la conception de cet outil d'accompagnement puis nous exposerons les résultats des entretiens d'évaluation et enfin une discussion critique.

Contexte théorique, buts et hypothèses

.1. Troubles du langage oral

.1.1. Définitions

.1.1.1. Classifications internationales :

Deux grandes classifications internationales définissent les troubles du langage oral : la Classification Internationale des Maladies (CIM 10) révisée en 2008 par l'Organisation Mondiale de la Santé et le Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM 5) publié en 2013 par l'Association Américaine de Psychiatrie.

La CIM 10 présente un chapitre « Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage » comprenant les « Troubles spécifiques de l'acquisition de l'articulation » et « Troubles de l'acquisition du langage » avec la distinction « de type expressif ou de type

réceptif». Ce second groupe correspond à des troubles spécifiques du développement impliquant des capacités de l'enfant en langage oral inférieures au niveau correspondant à son âge mental ; soit, évalué par des tests normés et standardisés, un score inférieur ou égal à deux écarts-types en dessous de la moyenne. Une perturbation de l'articulation peut être présente. La compréhension du langage se situe dans les limites de la normale pour les troubles de type expressif. Les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement.

Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental ou des facteurs de l'environnement. L'Organisation Mondiale de la Santé, évoque également un écart significatif entre les aptitudes langagières et non langagières.

Les troubles spécifiques du développement de la parole et du langage s'accompagnent souvent de problèmes associés, tels des difficultés de lecture et d'orthographe, une perturbation des relations interpersonnelles, des troubles émotionnels et des troubles du comportement.

Le DSM-5 inclut dans sa partie « Troubles de la Communication » les « Troubles du langage » (ou Language Disorder) et les « Troubles phonético-phonologiques » (ou Speech Sound Disorder). Les Troubles du Langage sont définis selon une triade symptomatique : réduction du vocabulaire, altération morphosyntaxique et trouble d'élaboration du discours. Les Troubles Phonético-Phonologiques ou de la phonation regroupent les difficultés phonologiques et articulatoires.

Ces troubles sont définis comme précoces, développementaux, et à retentissements multiples au cours de la vie. Contrairement à la CIM 10, le critère de dissociation avec les performances intellectuelles non verbales n'est pas retenu.

Les scores obtenus à des tests standardisés langagiers permettent d'évaluer la sévérité des difficultés. Aucun seuil de significativité ni de procédure diagnostique de référence ne sont exposés.

.1.1.2. Dysphasies et Trouble Spécifique du Langage Oral (TSLO)

La terminologie étant en pleine évolution, il convient de redéfinir les différents termes de la littérature. En France, contrairement à la conception anglo-saxonne, une différence est faite entre les difficultés transitoires fréquentes et peu sévères, appelées retards de langage et/ou de parole, et les difficultés sévères, persistantes et plus rares, ou dysphasies.

L'utilisation du terme de Trouble Spécifique du Langage Oral (TSLO) est hétérogène. Pour certains, TSLO équivaut au terme anglosaxon Specific Language Impairment (SLI) qui recouvre tout degré de sévérité, soit à la fois la dysphasie et les retards de langage et/ou de parole. Pour d'autres, le terme de TSLO induit la notion de sévérité.

Le diagnostic se doit d'être pluridisciplinaire, ainsi le (neuro)pédiatre, l'orthophoniste, le psychologue et l'ORL sont sollicités.

Selon Schelstraete et Maillart (2012), la dysphasie est un trouble du développement du langage oral se définissant principalement par :

- sa spécificité : garantie par les critères d'exclusion : une déficience intellectuelle, une atteinte sensorielle de type surdité, un retard général du développement, une lésion cérébrale, une cause génétique (syndrome), un trouble envahissant du développement ou un trouble psychoaffectif.

- sa sévérité : d'un point de vue langagier, deux domaines sous le percentile 10 ou -2 Ecart Type aux tests langagiers standardisés et normés sont nécessaires au minimum pour le diagnostic. Les répercussions sont inscrites dans la vie quotidienne.
- sa persistance : le diagnostic peut être posé à partir de 5 ans si le développement reste lent et difficile avec une prise en soin adaptée.

En absence de consensus, le terme TSLO comprend une population très hétérogène en matière de sévérité et ne connaît pas d'étiologie précise. La prévalence des troubles du langage oral à 5 ans est estimée entre 7,4% et 9,92% selon la définition du trouble choisie (Tomblin & al., 1997 ; Norbury & al., 2016). L'association Avenir Dysphasie estime que 2% de la population française sont touchés par la dysphasie.

.1.1.3. Nouvelle terminologie : Trouble Développemental du Langage

Le projet CATALISE phase 2 « Terminologie » dirigé par Bishop (2017) au niveau international puis repris par Maillart (2018) au niveau francophone propose la nouvelle terminologie de Trouble Développemental du Langage.

Les enfants dits avec Trouble Développemental du Langage risquent d'avoir des difficultés langagières avec conséquences significatives sur leur vie quotidienne et leurs apprentissages arrivés à l'âge scolaire (dès 5 ans). Ceci exclut les difficultés dues à un manque d'exposition à la langue ou qui ne nécessitent pas de rééducation spécifique.

Les troubles langagiers peuvent coexister avec d'autres diagnostics (conditions co-occurentes) tels que les troubles attentionnels, comportementaux et émotionnels, la dyspraxie, la dyslexie, les troubles de la parole... Ces co-occurrences peuvent influencer le profil global et la prise en charge et remplacent les conditions d'exclusion utilisées auparavant pour limiter l'accès aux soins.

Le terme « développemental » évoque des difficultés apparaissant au cours du développement et donc ni acquises ni associées à cause biomédicale connue. Cela ne signifie pas que l'enfant sera incapable de développer son langage. De plus, comme dans le DSM-5, un faible niveau d'habiletés non verbales n'empêche pas le diagnostic de TDL. Les facteurs de risque sont environnementaux et biologiques mais la relation causale reste hypothétique.

Il convient cependant de différencier les troubles langagiers dans certaines conditions biomédicales et de préciser leur association complexe (facteurs de différenciation) afin d'assurer une prise en charge spécifique et multidisciplinaire. On parlera alors de « Trouble du Langage dans le cadre de... », par exemple dans un contexte de lésion cérébrale, d'aphasie épileptique acquise de l'enfance, de pathologies neurodégénératives, de la paralysie cérébrale, de la déficience auditive, d'atteintes génétiques (syndromes), de troubles du spectre de l'autisme et de la déficience intellectuelle.

Le retentissement étant décrit comme sévère et persistant en cas de Trouble Développemental du Langage, ceci correspond à des formes sévères du terme anglo-saxon Specific Language Impairment. Ainsi, la dénomination de Trouble Développemental du Langage issue d'un consensus d'experts, est actuellement retenue sur le plan international.

.1.2. Caractéristiques cliniques de l'enfant avec TDL

.1.2.1. Eléments langagiers

Par définition, les Troubles Développementaux du Langage (TDL) représente une catégorie hétérogène. Le projet CATALISE (2018) synthétise l'analyse orthophonique des différents composants langagiers chez les enfants avec TDL. Les difficultés langagières de ces enfants atteignent le versant expressif et réceptif.

- Phonologie : des troubles phonologiques nombreux et persistants avec une inintelligibilité de la parole et une acquisition tardive des différents phonèmes. Les troubles de la métaphonologie en sont une conséquence.
- Syntaxe : des troubles morphosyntaxiques.
- Sémantique : manques du mot (mot produit difficilement ou aléatoirement), représentations lexicales faibles (notamment pour les verbes). On note l'absence d'explosion lexicale à 2 ans.
- Pragmatique : des troubles pragmatiques tels que l'incompréhension des métaphores et des expressions et le manque d'informativité.
- Discours : des difficultés à lier avec cohérence les énoncés et inférences incorrectes.
- Apprentissage verbal et mémoire : difficultés pour des tâches de mémoire à court terme verbale (séquences de mots ou de sons) et pour l'apprentissage implicite des régularités langagières. Ceci n'est pas explicable par des troubles de l'audition, de la discrimination ni par un manque d'exposition à la langue.

De plus, un enfant avec des troubles du langage oral est à risque de rencontrer des difficultés en langage écrit (Maillart 2012). Les facteurs de risque de troubles du langage écrit sont la persistance des troubles du langage oral, leur nature, leur degré de sévérité et le QI non verbal. On note également des facteurs de protection possibles tels que de bonnes compétences en dénomination rapide, en perception catégorielle de la parole, en vocabulaire réceptif, en capacités narratives, en connaissance des lettres et si le niveau d'éducation de la mère est élevé.

.1.2.2. Troubles associés

Des rapports fréquents de comorbidités encouragent à considérer les troubles langagiers dans une perspective plus large et à remettre en cause leur spécificité. Ces études désignent des enfants avec troubles langagiers ne répondant pas tous aux critères de TDL.

La littérature rapporte un nombre important de troubles psychomoteurs tels que le Trouble d'Acquisition de la Coordination chez les enfants avec troubles du langage. Hill en 2001 publie une revue de littérature regroupant 28 études de 1964 à 1998 en concluant sur un lien significatif entre les troubles du langage et praxiques. En 2005, une étude portant sur 70

enfants avec trouble du langage diagnostiqué avant l'entrée à l'école révèle que 52% d'entre eux présentent une déficience motrice (Webster, 2005).

Une synthèse de 21 études réalisée par Vugs en 2013 montre un déficit de la mémoire de travail visuo-spatiale pour les enfants avec troubles langagiers. Ces résultats déficitaires de la mémoire de travail verbale et visuo-spatiale sont confirmés la même année par Vugs dans une étude sur 58 enfants avec TSLO et 58 au développement typique entre 4 et 5 ans. Des difficultés de fonctions exécutives ont également été observées, notamment des problèmes d'inhibition, de flexibilité, de contrôle émotionnel et de planification / organisation.

Tirosh et Cohen (1998) lors d'une étude sur 3208 enfants entre 6 et 11ans note une comorbidité de 45% entre déficits attentionnels et troubles langagiers. Cependant, on peut se demander si ces troubles attentionnels sont secondaires ou primaires.

Ainsi, la co-occurrence forte des troubles langagiers, praxiques et/ou cognitifs est mise en évidence dans la littérature. Campbell et Sharakis-Doyle (2007) suggèrent que la connaissance des troubles associés permettrait un meilleur suivi thérapeutique et scolaire.

.1.2.3. Facteurs de compensation possibles

Parmi les facteurs favorables au développement de l'enfant et à une future prise en soin on relève de bonnes compétences non verbales telles que les capacités visuo-spatiales, les fonctions exécutives, mnésiques et une appétence à la communication. Ces enfants peuvent être des élèves motivés et volontaires face aux apprentissages à condition qu'ils ne soient pas mis en situation d'échec.

.2. Inclusion d'un enfant avec TDL en milieu scolaire (école élémentaire)

.2.1. Cadre législatif

A la suite de longs siècles d'exclusion et de ségrégation, est votée en 1975 l'une des premières lois d'orientation visant à promouvoir une politique globale en faveur des personnes avec handicap, notamment l'égalité de traitement pour tous les enfants. Les domaines sanitaire-social et enseignement sont croisés, on parle alors d'école « intégrative » dans les années 70-90. Le corps enseignant comprend qu'il faut agir sur l'environnement pour améliorer les chances de l'enfant car la situation majeure le handicap.

Les troubles du langage constituent dans certains cas un véritable handicap. La circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002 et son plan d'action s'intéressent tout particulièrement aux enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit.

Les trois objectifs principaux sont les suivants :

- connaître et comprendre ces troubles : prévenir sans stigmatiser, repérer (corps enseignant), dépister (médecin) et diagnostiquer (équipe pluridisciplinaire),
- assurer la continuité des parcours scolaires : scolarité en classe ordinaire privilégiée avec aménagements pédagogiques et réseau d'aides spécialisées (RASED). L'intégration en classe d'intégration scolaire (CLIS) est proposée si nécessaire,

- organiser les réponses : mobiliser des ressources sur le territoire, former les personnels et encourager la recherche.

La loi de 2005 définit la notion de handicap comme toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie, dans un environnement, par une personne, en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles ou mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé « invalidant ». Le droit à la compensation des conséquences du handicap est reconnu. S'ensuivent la création des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) dans le but d'accueillir, d'informer, d'accompagner et de conseiller les personnes avec handicap et leurs proches ; ainsi que la création de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) permettant d'allouer aux personnes avec handicap les ressources nécessaires en fonction des évaluations réalisées par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH. A titre d'exemple, l'Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé (AEEH) aide les familles dans l'éducation et les soins à apporter à leur enfant.

La loi de 2005 fait également obligation d'assurer à l'enfant en situation de handicap une scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile, de garantir une continuité du parcours scolaire et d'assurer l'égalité des chances aux examens.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école affirme que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Le code de l'éducation précise que l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants avec handicap. Les élèves à besoins éducatifs particuliers qui ne relèvent pas du handicap peuvent bénéficier d'une aide à la scolarisation.

Aujourd'hui, « l'école inclusive » est promue par l'Education Nationale, c'est-à-dire adapter l'enseignement ordinaire au niveau des potentialités de l'élève. Ce n'est pas à l'élève de s'adapter à l'école mais à l'école de s'adapter à l'élève. Une transformation complète de l'école est attendue pour la rentrée de 2020 (sous réserve de modifications éventuelles suite aux répercussions du Covid-19), les grands axes sont les suivants :

- un meilleur accompagnement des personnels et des familles : de nouveaux postes d'enseignants ressources, une cellule d'Aide Handicap Ecole, un guide d'auto évaluation de qualité (Qualinclus),
- diversification des modes de scolarisation : davantage d'ULIS et la création d'Unité d'Enseignement Elementaire en Autisme (UEEA),
- préparation à l'insertion professionnelle : renforcement du lien école / entreprise, une attestation de compétences pour les élèves ne pouvant pas accéder au diplôme, un groupe de travail national sur l'aménagement des examens,
- garantie de l'accessibilité numérique des savoirs : répertoire des bonnes pratiques d'accessibilité et d'adaptabilité des ressources numériques, plateforme nationale de ressources pédagogiques pour enseignants,
- ouverture de l'école aux personnels médico-sociaux : création d'un groupe d'expert, meilleure coopération entre les équipes pédagogiques et médico-sociales, démarche Territoire 100% inclusif,
- renforcer l'accompagnement des élèves : près de 11 000 nouveaux postes d'accompagnants, création de pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL), projets périscolaires inclusifs.

.2.2. Difficultés rencontrées par l'enfant avec un TDL à l'école élémentaire

.2.2.1. Au niveau scolaire

Les apprentissages peuvent être entravés différemment selon le domaine atteint chez l'enfant avec Trouble Développemental du Langage. Des difficultés peuvent être rencontrées pour la compréhension de consignes ou l'expression verbale.

Un trouble du développement des compétences linguistiques peut perturber l'accès à la conceptualisation, le raisonnement verbal, les capacités de généralisation et de catégorisation verbale des concepts, ainsi que la perception de l'espace et du temps. De plus, l'enfant est à risque de rencontrer des difficultés en langage écrit (Maillart 2012).

Lors de l'acquisition des habiletés numériques, certains de ces enfants peuvent avoir des difficultés liées au langage oral (lexique numérique, tables de multiplication) et/ou liées à la mémoire de travail auditivo-verbale (calcul mental et raisonnement) (Roy et al. 2017).

À l'école maternelle, environ deux enfants dans chaque classe de 30 élèves souffrent d'un trouble du langage suffisamment grave pour entraver leurs progrès scolaires. (Norbury & al., 2016). Dans cette étude britannique portant sur 12398 enfants de 4 à 5 ans, les participants souffrant de troubles du langage présentaient plus de symptômes élevés de problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux par rapport à leurs pairs et 88 % n'ont pas fait les progrès scolaires attendus. Il n'y avait pas de différences entre les personnes ayant des scores de QI non verbal moyens et faibles en ce qui concerne la sévérité du déficit de langage. Cependant, les enfants avec troubles du langage associés à un diagnostic médical connu comme une déficience intellectuelle présentaient des déficits plus graves à plusieurs mesures.

Selon l'INSERM (2019), un trouble du langage oral est suivi d'un risque de trouble spécifique des apprentissages avec déficit en langage écrit dans plus de 50% des cas. Ce dossier sous la coordination de Yann Mikaeloff souligne l'association fréquente des troubles spécifiques des apprentissages à des difficultés psychologiques et comportementales (anxiété de performance et manque de confiance en soi).

.2.2.2. Au niveau social et psychologique

Avant le diagnostic, l'association Avenir Dysphasie rapporte une communication dégradée provoquant un comportement parfois agressif ou perturbé de l'enfant, une image de soi dévalorisée, un entourage peu compréhensif, une scolarité et un suivi non adaptés. Les familles témoignent que l'annonce du TSLO débouche sur une longue période d'acceptation et de compréhension du trouble.

Une anxiété peut apparaître chez l'enfant confronté régulièrement à l'incompréhension, à l'isolement et à l'échec scolaire. Il est essentiel de prévenir toute forme de souffrance psychologique ou de retrait social.

La communication étant altérée pour ces enfants, principalement sur le versant expressif et pragmatique, les relations sociales sont plus difficiles à entretenir. Howlin et ses collègues (2000) mettent en évidence des difficultés sociales persistantes. En effet sur 20 adultes de 24 ans présentant un trouble du langage oral dit « réceptif » et sévère à 7-8 ans : 10% présentent des difficultés sociales sévères, 65% des problèmes sociaux modérés et 25% un fonctionnement social normal.

A l'âge adulte, l'indépendance et l'orientation professionnelle sont souvent limitées et modifiées par ces troubles.

.2.3. Aides et adaptations de l'Education Nationale

Dans cette section, nous présenterons les dispositifs d'aide à l'intégration des enfants avec TDL proposés par l'Education Nationale.

.2.3.1. Dispositifs d'intégration scolaire en milieu ordinaire

Les outils GEVA et GEVA-Sco permettent de définir un plan personnalisé de compensation et de faciliter la transmission des informations entre les acteurs.

Le Réseau d'Aide Scolaire aux Enfants en Difficulté (RASED) apporte une aide aux enfants en difficulté au sein des écoles primaires ordinaires dans le but de prévenir mais surtout de pallier l'échec scolaire. Les intervenants sont enseignants spécialisés ou psychologues scolaires : aide pédagogique avec un maître E, aide rééducative avec un maître G ou aide psychologique.

Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) sont des structures qui permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap (reconnu par la MDPH) au sein d'établissements scolaires ordinaires. On parle d'ULIS-école.

Le Plan Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) est un dispositif spécifique d'aide, intensive et de courte durée, à destination d'élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun. Il est élaboré par l'équipe pédagogique avec l'élève et sa famille.

Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) est destiné aux élèves dont les difficultés scolaires sont la conséquence d'un trouble des apprentissages. Il est demandé par les parents ou l'enseignant sous avis du médecin de l'Education Nationale, notamment en cas de TDL afin de bénéficier d'adaptations spécifiques.

Si le handicap est reconnu par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), une équipe pluridisciplinaire permet l'élaboration d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) décrivant les besoins spécifiques de l'enfant. L'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) réalise des mises à jour régulières du projet. Le Projet Personnalisé de Scolarisation, sous la responsabilité de l'enseignant référent, permet par exemple l'accès à une aide humaine (AESH) ou matérielle.

L'accompagnement des Elèves en Situation de Handicap (AESH) par un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) œuvre au développement des apprentissages et à la socialisation de l'enfant. Il peut être présent partiellement ou à plein temps en classe.

A cela s'ajoute de nombreux aménagements possibles des examens tels qu'un tiers temps, un ordinateur avec logiciel spécialisé, la présence d'un secrétaire, la nécessité d'être isolé, la dispense partielle d'épreuve LV1...

.2.3.2. Formation initiale et sensibilisation des enseignants au handicap

Les professeurs des écoles sont au service de la réussite de tous les élèves. Ils ont pour compétences de connaître les élèves et les processus d'apprentissage, de prendre en compte la diversité des élèves, d'accompagner les élèves dans leur parcours de formation et d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

La formation initiale des professeurs des écoles nécessite deux ans de préparation au Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) de 1er degré sous un format d'alternance. Dans le cadre de la formation continue, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) proposent des formations accessibles aux enseignants titulaires pour travailler auprès d'élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap. Celles-ci peuvent préparer à des certifications telles que CAPA-SH afin d'enseigner dans des établissements spécialisés.

Le rapport Ringard en 2000 déplore un déficit dans la formation des enseignants concernant la dyslexie et la dysphasie. De nombreux plans d'action tentent de pallier cette insuffisance. Le projet d'une future école « inclusive » pour 2020 comprend des enseignants et des personnels d'encadrement formés et soutenus dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves. L'Education Nationale cite notamment :

- Une formation effective sur la compréhension du handicap et les adaptations scolaires,
- Une plateforme numérique nationale de formation permettant d'accéder facilement aux adaptations scolaires,
- Des enseignants ressources maillés sur le territoire, mobilisables depuis la plateforme,
- Des enseignants référents centrés sur leur mission d'animation et d'appui à la construction des Projets personnalisés de scolarisation (PPS), avec un nombre de suivis plus restreint,
- Le développement de l'interaction entre le secteur médico-social et l'école de la République au sein des établissements scolaires.

La Haute Autorité de Santé (HAS) publie en décembre 2017 un guide de parcours santé ou « Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages » soulignant de nouveau la nécessité d'une meilleure formation des enseignants au repérage et à la mise en place de pédagogies différenciées en cas de troubles du langage et/ou des apprentissages chez l'enfant.

.2.4. Prise en soin

La prise en soin pluridisciplinaire et orthophonique est indispensable pour ces enfants. Elle peut être proposée en établissement médico-social (comme les Instituts Médico-Educatifs ou IME), dans des établissements spécialisés «Troubles du langage et des apprentissages» (par exemple l'établissement Dysphasia à Paris), à domicile ou en école par le biais du Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) ou en cabinet libéral.

.3. Interactions adulte-enfant

.3.1. Rôle des interactions dans le développement de l'enfant

L'environnement, et plus précisément les adultes proches, ont un rôle actif dans le développement langagier. Les échanges conversationnels fournissent à l'enfant des informations sur la langue et ses règles (input langagier), et un feedback sur ses propres productions. Le bien-être et le développement psychologique de l'enfant sont également liés à ses interactions.

Souvent en réaction aux troubles de leur enfant, des modifications des comportements langagiers des parents sont observés telles qu'une baisse de la richesse lexicale, des modèles verbaux, du nombre de commentaires et une augmentation des ordres. S'ensuit une hypospontanéité langagière de l'enfant, réduisant la qualité et le nombre des interactions ainsi que l'apparition d'un cercle vicieux (Maillart 2011). L'orthophoniste peut alors proposer des programmes d'intervention indirecte et précoce pour prévenir un trouble du développement, la détérioration des relations et de l'estime de soi. On parle d'accompagnement parental.

.3.2. Accompagnement de l'entourage de l'enfant

Dans le cadre d'une étude de Maillart (2011), une guidance parentale a été proposée aux parents de quatre enfants entre 2 et 4 ans en difficulté langagière. Cet apprentissage de stratégies visait à enrichir les interactions parents-enfants et à plus long terme à améliorer les compétences de l'enfant. L'entraînement était porté sur des stratégies centrées sur l'enfant (comme se mettre à son niveau), sur des stratégies de promotion de l'interaction (comme encourager l'enfant à poser des questions) et des stratégies de modelage du langage (comme la reformulation). A l'issue de cette étude, chaque parent s'était approprié une technique lui convenant plus de 6 mois après les interventions bien que la longueur et la richesse des énoncés soient restés stables. Ainsi, l'intervention de l'orthophoniste peut modifier les comportements parentaux sur le moyen terme afin d'influencer indirectement et positivement le développement langagier de l'enfant.

La revue de littérature de 18 études réalisée par Roberts et Kayser en 2011 témoigne de l'impact positif de l'intervention orthophonique précoce auprès des parents sur les compétences réceptives et expressives de jeunes enfants.

L'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2008) insiste sur le rôle de clinicien et de collaborateur de l'orthophoniste avec l'entourage de l'enfant. A cela s'ajoute aujourd'hui, la volonté de l'Education Nationale de relier les acteurs du milieu éducatif et médical. Ainsi, cet accompagnement orthophonique parental pourrait être élargi aux autres interlocuteurs quotidiens tels que le corps enseignant afin d'optimiser les interactions et le développement de l'enfant.

.3.3. Communication bienveillante

D'autres auteurs, partisans de la communication bienveillante, proposent des modèles conversationnels visant à restaurer un cercle vertueux dans les échanges et ainsi à favoriser la résolution de conflit et le développement global de l'enfant.

.3.3.1. Communication Non-Violente

Les pionniers de cette approche empathique sont le professeur Carl Rogers, psychologue dit humaniste, et son élève Marshall B. Rosenberg. Ce dernier, docteur en psychologie clinique, présente en 1984 la notion de Communication Non-Violente afin d'améliorer la gestion des conflits et des relations. Son livre *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)* dénonce une communication blessante souvent entachée de jugements moralisateurs, de comparaisons, de refus de responsabilité, de menaces, de reproches et d'exigences ; on parle de « langage aliénant ». Cette démarche implique donc la déconstruction de tout jugement ou évaluation systématique, le développement d'une écoute empathique, l'identification des besoins insatisfaits ainsi que l'acceptation de la responsabilité de ses propres sentiments.

Le processus proposé est composé de quatre grandes étapes :

- observation : observer ce qui se passe réellement lors d'une situation donnée,
- sentiment : dire ce que nous ressentons en présence de ces faits,
- besoin : préciser les besoins à l'origine de ces sentiments,
- demande : exprimer une demande précise et concrète.

.3.3.2. Habiletés bienveillantes envers les enfants

Inspirées de Ginott, enseignant et psychologue clinicien, Faber et Mazlish proposent à travers leurs ouvrages *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent* (2012) et *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école* (2013) des habiletés de communication adulte – enfant. Ces propositions faites à l'adulte visent à accompagner les enfants dans la gestion de leurs émotions, à utiliser de manière adaptée les compliments et les critiques, à susciter la coopération, à remplacer la punition, à encourager l'autonomie et à libérer les enfants de croyances erronées (telles que « Je n'y arriverai jamais. »).

Ces auteures américaines sont rejointes par Filliozat, psychothérapeute française représentante de la parentalité positive et auteure de *Il me cherche : Comprendre le cerveau de votre enfant entre 6 et 11 ans* qui décrypte des comportements des enfants et détaille une approche pour remédier aux conflits.

Les émotions, souvent perçues comme perturbatrices, ne sont ni bonnes ni mauvaises, elles font partie intégrante de notre quotidien et sont le reflet de nos besoins. Il ne s'agit pas de les combattre mais d'apprendre à les reconnaître chez chacun et de les comprendre : c'est l'empathie.

.4. Neurosciences affectives et sociales à l'école

.4.1. Influence de l'empathie sur le développement

Catherine Gueguen, pédiatre spécialisée dans le soutien à la parentalité, s'appuie sur les découvertes des neurosciences affectives et sociales pour confirmer l'impact d'une relation empathique sur le développement du cerveau de l'enfant et ainsi inviter à repenser l'éducation. Dans son livre *Heureux d'apprendre à l'école* (2018), la qualité de la relation enseignant – élève est dite déterminante : elle se veut chaleureuse et de confiance afin de renforcer le sentiment de sécurité, d'encourager le désir d'apprendre et le développement personnel, social et scolaire de l'enfant. Cette condition essentielle est confirmée par la synthèse de 50 000 études de John Hattie (2009), chercheur à l'université de Melbourne : le facteur influençant le plus la réussite de l'élève est l'enseignant lui-même. Cette étude relève l'impact important sur l'apprentissage de la relation de confiance entre enseignant et élève, du feed-back de l'adulte, de la participation active de l'enfant, des stratégies d'apprentissage, de la qualité du cours, des programmes encourageant la lecture et de la formation continue des enseignants.

De nombreuses études recensées dans l'ouvrage de Gueguen évoquent les bienfaits d'une relation proche avec l'élève et du développement des compétences émotionnelles sur l'enseignant lui-même. En effet, ces enseignants éprouvent davantage le sentiment d'accomplissement personnel, de bien-être et d'être compétents. Les enseignants moins proches de leurs élèves présentent plus de signes de burn-out (Milatz, 2015). Les élèves bénéficient de ce changement de pratique : on remarque une plus grande motivation à l'école, une réussite scolaire augmentée (Ruzek, 2016 ; Curby 2013), une meilleure autonomie et la diminution des comportements perturbateurs (Curby 2013). Le développement des fonctions exécutives, soit la planification, le contrôle inhibiteur, la flexibilité et la mémoire de travail est corrélé avec le soutien émotionnel apporté par les adultes (Duval 2016).

Au niveau neurobiologique, l'empathie liée à une relation de qualité se traduit par la sécrétion d'ocytocine (molécule de l'empathie, procure le bien-être et diminue le stress), de dopamine (motivation, créativité), d'endorphines (sensation de bien-être) et de sérotonine (stabilise l'humeur). Plus nous recevons d'empathie (ocytocine), plus nous sommes capables de le transmettre : ceci constitue un cercle vertueux selon Gueguen. De plus, l'ocytocine bloque la production de cortisol responsable du stress.

La science révèle des modifications cérébrales explicables par la neuroplasticité et par l'épigénétique : les compétences émotionnelles et l'attitude soutenante des parents induisent chez l'enfant une augmentation du développement de la substance grise de l'insula postérieure (rôle dans la régulation des émotions) (Matsudaira 2016), une préservation de la substance blanche face au stress (Sheikh 2014) et une augmentation de la taille de l'hippocampe (rôle dans la mémoire, les apprentissages et la régulation des émotions).

A contrario, les éducations punitives et sévères ont des conséquences néfastes : Rebecca Waller (2013) fait le bilan de 30 études montrant l'augmentation de conduites antisociales (agressivité, vol) et insensibles. Le stress engendré par des maltraitances physiques, psychologiques (harcèlement) ou émotionnelles (dévalorisation, humiliation, menaces, compétition, mauvaises notes) peut devenir toxique et aboutir à des modifications

cérébrales diminuant les capacités cognitives d'apprentissage. Les études relèvent des effets délétères sur les substances grise et blanche dans le cortex préfrontal et orbitofrontal (rôle fonctions exécutives, mémoire, régulation des comportements), l'hippocampe (rôle mémoire, attention, apprentissage), l'amygdale (rôle d'identification des émotions), et dans le corps calleux (rôle de communication entre les deux hémisphères et donc dans les fonctions cognitives) (Hart, 2012).

Des zones impliquées dans la compréhension du langage (lobe temporal supérieur et faisceau arqué) sont elles-mêmes altérées par des paroles humiliantes et méprisantes (Tomoda, 2011).

A l'école, le stress peut émerger du regard des autres ou du professeur, des mauvaises notes, de la peur de l'échec, des comparaisons, de la compétitivité, des humiliations... Ces situations peuvent mener vers le décrochage scolaire.

En effet, l'enfant ne peut faire face aux mêmes violences qu'un adulte du fait de l'immatunité des deux systèmes d'adaptation face à ces stimulations : le système neuro-endocrinien et le système nerveux végétatif. Plus le cerveau est jeune, plus il est fragile et vulnérable.

Ainsi, l'auteure souligne qu'il ne suffit pas de demander à l'enseignant de changer sa pratique, il convient de l'accompagner avec une formation complète et de prendre en compte le stress et les exigences relationnelles qu'implique sa profession. Si l'enseignant souhaite développer les compétences émotionnelles et empathiques de ses élèves afin de construire une relation de qualité et favorable aux apprentissages, il convient dans un premier temps d'en être lui-même capable. Cela peut s'apprendre lors de formations comme le montre le travail de Jan Hughes (2012) : certaines interventions peuvent modifier la capacité de réponse empathique de l'enseignant, augmenter le sentiment de sécurité au sein de la classe et diminuer les conflits.

.4.2. Exemples de pédagogies bienveillantes

Les lois naturelles de l'enfant de Céline Alvarez témoigne de son expérience de professeure en classe de maternelle en zone d'éducation prioritaire à Gennevilliers. Durant trois ans (2011-2014), elle a su proposer expérimentation pédagogique bienveillante basée sur les connaissances de Maria Montessori et enrichie des neurosciences cognitives et affectives.

L'auteure prône notamment un environnement social aimant et bienveillant avec un mélange des classes de niveau favorisant la coopération, un lien avec le réel (nature), des explorations spontanées, un accompagnement le plus individuel possible, la motivation endogène, l'autonomie de l'enfant et une protection contre le stress toxique.

L'évaluation des effets de cette démarche n'a pu être mise en place pour l'intégralité de la classe que la première année pour des raisons institutionnelles et méthodologiques. Ainsi, les tests suivants ont été réalisés par un psychologue indépendant et par le Laboratoire Unicog dirigé par Stanislas Dehaene. Malgré la représentativité limitée de cet échantillon (une quinzaine d'enfants), les résultats sont positifs. Ils révèlent chez ses élèves de nombreux progrès cognitifs (notamment des fonctions exécutives telles que le contrôle inhibiteur, la flexibilité et l'attention) et des compétences d'apprentissage au-dessus de la norme (comme la lecture et le numérique). Un impact bénéfique sur l'épanouissement de ces enfants est rapporté par les familles et l'équipe enseignante : comportement calme, autonome, bienveillant, coopérant, et empathique.

L'on peut également s'inspirer des modèles éducatifs de pays scandinaves. En effet, tout comme la Norvège et la Suède, le système danois encourage la cohésion sociale, le consensus, le respect d'autrui et limite l'individualisme (Rausser, 2004). A l'école, l'enseignant est amené à conserver une même classe durant plusieurs années et d'entretenir une relation proche avec ses élèves afin de favoriser les sentiments de sécurité psychologique et sociale, essentiels à l'épanouissement des enfants et aux apprentissages. De plus, seules des appréciations de l'adulte évaluent l'évolution des compétences de l'enfant : les notes ne commencent qu'à l'âge de quatorze ans.

.5. Buts et Hypothèses

Dans le cadre de ce mémoire, nous proposerons un outil d'accompagnement à destination des enseignants de cycle 2 d'enfants avec Trouble Développementale du Langage. Le but de ce projet est avant tout d'informer et de sensibiliser sur ces troubles puis de proposer des stratégies bienveillantes adaptées aux situations scolaires. Ce support informatisé vise à réduire les difficultés de compréhension, de production et de communication à l'école, et ainsi, à plus long terme, à améliorer le développement langagier, scolaire et psychologique de ces enfants.

Nous formulons donc les hypothèses suivantes :

- cet outil apporte des réponses pertinentes et adaptées aux situations scolaires (H1)
- les attentes des enseignants sont satisfaites à la lecture du support (H2)
- les illustrations proposées constituent une aide à la compréhension des stratégies (H3)
- le format d'un site internet est préféré pour la transmission d'informations au format papier ou PDF (H4)

Méthode

1. Population

Dans cette partie nous détaillerons le choix de la population d'étude.

1.1. Population cible

Cet outil est à destination des enseignants de cycle 2 accueillant dans leur classe un enfant avec un Trouble Développementale du Langage en milieu ordinaire ou spécialisé.

1.2. Participants aux entretiens préalables

Pour cette première étape de recueil de stratégies adaptatives, nous avons fait le choix d'inclure différents modes et lieux d'exercice d'enseignement. Les critères d'inclusion sont le

métier d'enseignant de langue francophone et l'exercice de leur profession dans le passé ou encore aujourd'hui en cycle 2. Trois enseignantes répondant à ces critères ont été recrutées grâce à notre réseau professionnel.

Elles exercent chacune cette profession depuis plus de 20 ans et dans trois milieux différents : en milieu scolaire ordinaire dans les Yvelines, en établissement REP + (Réseau d'Education Prioritaire) dans l'Allier et en Institut d'Education Motrice dans les Yvelines. Cette dernière a également suivi une spécialisation de type CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive).

1.3. Participants aux entretiens d'évaluation

Lors de ce recrutement nous avons de nouveau fait le choix d'inclure différents modes et lieux d'exercice des enseignants et orthophonistes afin de constituer un échantillon varié et représentatif. Douze volontaires francophones ont été recrutés grâce à notre réseau professionnel pour réaliser un entretien d'évaluation de l'outil en mars 2020 par téléphone. Ce nombre comprend deux des participants à l'entretien préalable.

A cela peut s'ajouter le retour de sept enseignants ayant été consultés par leurs collègues en amont de l'entretien téléphonique. Leurs avis ont été pris en compte lors de la restitution des résultats. Ainsi, le nombre d'évaluations obtenues de manière directe et indirecte s'élève à dix-neuf.

Nous détaillons ci-dessous le profil des participants aux entretiens d'évaluation.

- Six enseignantes répondant aux critères d'inclusion, soit travaillant ou ayant travaillé en cycle 2 et de langue francophone, ont accepté d'évaluer l'outil :
 - Quatre d'entre elles ont plus de quinze ans d'exercice : l'une travaille en milieu ordinaire en Ardèche, une autre en établissement REP + (Réseau d'Education Prioritaire) dans l'Allier et deux en milieux spécialisés de type Institut d'Education Motrice et Institut Medico-Educatif en Ile de France.
 - Deux participantes sont professeures des écoles stagiaires de Master 2 en Seine-Maritime.Concernant les sept professionnels ayant participé de manière indirecte (consultés par leurs collègues) : ils travaillent pour six d'entre eux dans les Yvelines en milieu spécialisé (IEM) et en milieu ordinaire dans les Hauts-de-France pour ce dernier.
- Cinq orthophonistes francophones exerçant en cabinet libéral ont été interrogées dans le cadre de ce projet dont trois exerçant dans les Hauts-de-France, une dans les Yvelines et une sur l'île de la Réunion. Concernant le nombre d'années d'exercice, il oscille entre la première année post diplôme (pour trois d'entre elles) et jusqu'à treize ans d'expérience professionnelle.
- L'association Avenir Dysphasie France a été contactée et nous a mis en relation avec un parent d'élève dite experte ayant suivi différentes formations pédagogiques en Italie, en Suisse et au Canada. Son évaluation de l'outil a également été recueillie.

2. Procédure

Dans cette partie méthodologique, le recueil de données est explicité.

2.1. Entretiens Préalables

Trois entretiens téléphoniques semi-dirigés ont été réalisés au préalable en novembre 2019 avec des enseignantes (présentées dans la partie *Population 1.2.*) dans le but de recueillir leurs expériences professionnelles, et notamment leurs stratégies adaptatives en classe face à un élève avec Trouble Développementale du Langage.

Une lettre d'information et une trame de l'entretien ont été diffusées en amont aux participants afin de leur laisser la possibilité d'enrichir l'échange par le témoignage de leurs collègues. Ces entretiens ont été anonymisés et synthétisés afin de limiter de risque d'identification des participants. Ces éléments sont consultables en annexe (cf annexes A1, A2 et A3). Ceci respecte les conditions évoquées avec M. Tessier, délégué à la protection des données personnelles au sein de l'Université de Lille, lors d'un rendez-vous en février 2019.

2.2. Revue de littérature

Cette synthèse de données est enrichie par les recommandations gouvernementales de l'Education Nationale, par les ouvrages d'experts pédagogiques et par des recherches dans la littérature neuropsychologique et orthophonique s'appuyant sur l'Evidence Based Practice. L'intégralité des sources étudiées pour alimenter l'outil ont été répertoriées et publiées avec lui.

La littérature portant sur la communication dite bienveillante et les neurosciences affectives et sociales est également étudiée au vu de l'impact positif démontré sur le développement de l'enfant (cf. 4. *Neurosciences affectives et sociales à l'école*).

Des ouvrages issus d'une collaboration entre le corps médical ou orthophonique et des enseignants spécialisés alimentent le contenu de ce mémoire, notamment *Difficultés de langage oral, et si c'était un trouble dys ?* (2017) de Roy, Mazeau et Lodenos.

2.3. Participation à deux ateliers

Aux mois de janvier et février 2020, nous avons pu participer à deux ateliers de formation dits « Ateliers des Parents, enfants de 6 à 12 ans » animés par Paprika Loste, orthophoniste et animatrice d'ateliers de parents.

Ces ateliers ont été créés en 2006 par Sophie Benkemoun, médecin française, rejointe en 2013 par Nadège Larcher, psychologue spécialisée en Développement de l'enfant et de l'adolescent et formatrice en communication bienveillante. Marie-Charlotte Clerf, formatrice, coach parentale et psycho-praticienne Vittoz (thérapie à médiation corporelle) et Bénédicte Vallette d'Osia, socio-politologue et formée à l'enseignement du Mind Mapping (Ecole Française de l'Heuristique), aux intelligences multiples, aux neuropédagogies et à la communication bienveillante participent également à la conception de ces formations.

Nous avons pu assister aux deux premières rencontres intitulées « Planter le décor : pourquoi est-ce parfois difficile entre parent et enfant ? » et « Décrire les émotions : Celles des parents et celles des enfants ». Celles-ci reposent sur la présentation de connaissances de communication bienveillante, notamment de Ginott, et des neurosciences affectives et sociales puis sur des exercices de mise en situation.

3. Elaboration de l’outil initial

A la suite du recueil de données, nous procédons à la conception de l’outil initial d’accompagnement informatisé sous forme de site internet.

3.1. Contenu

Le site hébergeur de notre site internet se nomme Wordpress. Afin de confirmer le respect de propriété intellectuelle sur notre outil, nous avons contacté trois professionnels spécialistes en mars 2020 : Mme Lefranc, juriste au sein du Service Transversal d'Ingénierie Juridique de l'Université de Lille ; M. Briche, juriste au sein de la Maison de la Médiation et du Citoyen de la ville de Lille ; ainsi que Mme Zuberek, conseillère à la Maison de la Médiation-Université de Lille.

Ce support comprend les éléments suivants :

- une page d’accueil présentant l’objectif de l’outil proposé et son sommaire ;
- une partie théorique appelé *Cadre Théorique* divisée en deux : d’une part la présentation du *Trouble Développementale du Langage* soit sa définition, ses manifestations possibles en classe ainsi que ses répercussions sur le développement de l’enfant ; d’autre part une initiation à la *Communication Bienveillante* ;
- des propositions de *Stratégies d’Adaptation* bienveillantes pour les enfants avec Trouble Développementale du Langage en classe réparties en quatre sections : *Dispositifs de l’Education Nationale, Bienveillance en classe, Aide au Langage et Apprentissages* ;
- une présentation des auteurs et illustratrices de l’outil dans la rubrique *Qui sommes-nous* ;
- des liens annexes intitulés *En Savoir Plus* associés à chaque page ;
- et enfin, une *Bibliographie*.

Ce travail comprend une vulgarisation orthophonique et scientifique afin que les données présentées soient accessibles au plus grand nombre.

3.2. Illustrations

Nous avons sollicité deux étudiantes de l’école E- Artsup de Lille pour une collaboration artistique : Margaux Caron et Noémie Voisin. Les illustrations des personnages de Yasmine et

de Jules sont réalisées dans le but de proposer des mises en situation scolaires et de favoriser l'appropriation des stratégies par l'enseignant. Une autorisation d'utilisation de leurs travaux a été signée par chacune des étudiantes.

Les photographies présentes sur le site internet sont extraites du site Unsplash et sont libres de droit d'utilisation. Le nom du photographe est annoté si celui-ci est connu.

4. Evaluation de l'outil initial

4.1. Entretiens d'évaluation

L'évaluation de la première version du support est réalisée à travers des entretiens téléphoniques semi-dirigés de trente minutes environ. A la suite d'un rappel du droit et de la confidentialité, les critiques d'enseignants, d'orthophonistes et d'une mère d'élève (présentées dans la partie *Population* 1.3.) sont recueillies sur un échantillon de 12 personnes en mars 2020. Ceci permet de préciser les besoins, aussi bien au niveau du contenu (comme des questions supplémentaires, des explications obscures ou des difficultés récurrentes) que de la forme (comme davantage d'illustrations ou de clarté dans le texte). Au total, environ huit heures d'entretien téléphonique d'évaluation ont été analysées.

Une lettre d'information et une trame du questionnaire ont été diffusées en amont aux participants afin de leur laisser la possibilité d'enrichir l'échange par le témoignage de leurs collègues (cf annexe A4). Les résultats de ces entretiens ont été anonymisés et synthétisés dans la partie *Résultats* ci-dessous afin de limiter le risque d'identification des participants. Ceci respecte les conditions évoquées avec M. Tessier, délégué à la protection des données personnelles au sein de l'Université de Lille, lors d'un rendez-vous en février 2019.

4.2. Modifications apportées

Des modifications de l'outil sont par la suite réalisées en prenant compte des évaluations obtenues lors des entretiens, elles sont détaillées dans la partie *Résultats* ci-dessous. A la suite de cette actualisation, l'outil prend sa forme finale.

Résultats

1. Entretiens d'évaluation

Dans cette partie, nous présentons une synthèse des évaluations recueillies de manière directe et indirecte auprès des dix-neuf professionnels (trame d'entretien disponible en annexe A4). Ces informations sont organisées en suivant la structure de l'outil, d'une part concernant sa forme et d'autre part concernant son contenu.

Tous les participants enseignants rapportent ne pas avoir été formés ou très brièvement aux troubles du langage oral au cours de leur formation initiale et continue. Une recherche d'informations a eu lieu lors de l'arrivée de ces troubles au sein de leur classe : en effet chacun a pu constater la présence de ces difficultés langagières en milieu ordinaire ou spécialisé. Ces professionnels se sont alors tournés principalement vers l'équipe pédagogique (collègues et RASED), vers des manuels pédagogiques ou encore vers des ressources informatiques telles que le site gouvernemental Eduscol.

1.1. Concernant la forme de l'outil :

Les participants ont été interrogés au sujet de la forme de l'outil soit de sa clarté, de son apparence, de ses illustrations et du vocabulaire employé. Ces résultats sont présentés ci-dessous.

La page d'accueil du site internet est jugée « claire, aérée, épurée, aux couleurs agréables » et suffisamment attrayante pour encourager la lecture de l'outil selon tous les interrogés. Il est proposé par une orthophoniste de mettre davantage en avant les illustrations de Jules et Yasmine.

La présentation du cadre théorique du Trouble Développementale du Langage est qualifiée « claire et synthétique » notamment grâce aux illustrations de Yasmine et Jules désignées comme « essentielles à la compréhension ». Le vocabulaire employé est jugé par tous comme adapté aux enseignants. Ceci révèle le travail de vulgarisation orthophonique et rend accessible ces connaissances. Il est proposé par des orthophonistes de supprimer les termes anglosaxons, d'ajouter un schéma, de réduire la taille des illustrations et d'augmenter la taille de leur police tout au long de l'outil. De plus, il est souligné que les personnages de Yasmine et Jules peuvent sensibiliser l'ensemble de la classe aux troubles du langage et non pas seulement l'enseignant.

L'exposition du cadre théorique de la communication bienveillante est pour la majorité « adaptée, bien écrite et résumée, claire ». Les encadrés récapitulatifs orangés, la police dite « gras » ou « souligné » de certains mots clefs, le maintien d'un thème comme « fil conducteur » et les sous-titres contribuent à la clarté. Cependant, quatre des participants (deux orthophonistes et deux enseignantes) évoquent « un peu trop de théorie », un manque d'exemples ou d'illustrations, et « une partie neurosciences assez dense ». Ces éléments font craindre à une orthophoniste que le lecteur « s'y perde ».

Les propositions de stratégies d'adaptation sont clairement présentées selon l'ensemble des interrogés : « police claire et aérée ». Une « quantité d'informations bien dosée » est évoquée par les participants à l'exception de deux orthophonistes, craignant que cela puisse décourager les lecteurs voire de les culpabiliser dans leur pratique. Une nouvelle fois, la police dite « gras » et « souligné » des mots clefs et les illustrations sont des éléments appréciés par les lecteurs pour la compréhension du texte. Concernant les illustrations de Yasmine et Jules, elles sont adaptées à un public adulte comme enfant et leur nombre est jugé comme suffisant. Il est soumis l'idée de différencier par la couleur les dialogues dits « exemplaires » et ceux « à éviter ». Les sous-catégories proposées ont permis de simplifier les recherches de l'ensemble des participants à l'exception d'une enseignante se disant « embrouillée ». Des modifications lexicales sont proposées par un enseignant telles que le terme de

« punition » à remplacer par celui de « sanction » et le terme de « harcèlement » par celui de « comportement harcelant ». De plus, nous sommes invités à modifier la formulation suivante « Ne pas étiqueter un élève de cancre, clown (...) » pouvant être perçu comme un « jugement de l'enseignant ». En effet, une attention particulière est portée à la forme de transmission de ces propositions pédagogiques : ce travail se veut collaboratif et ne constitue en aucun cas une « leçon orthophonique pour enseignant ».

Le format de site internet est apprécié par l'ensemble des participants, et est préféré au papier ou au PDF, à l'exception d'une enseignante préférant le format papier. Via ce format web, la recherche de données est jugée plus « facile, écologique, accessible, structurée, dynamique et rapide ». Pour favoriser le gain de temps lors d'une recherche spécifique, l'ajout d'une fonction *Rechercher sur le site* est proposée. De plus, une actualisation et un partage facile des données sont rendus possibles, ce qui est apprécié des lecteurs. Un interrogé souligne le caractère non explicite du titre de site, à savoir *Une classe pour tous*. Selon lui, ceci peut freiner son accessibilité et sa diffusion.

Une participante soumet l'idée de séquences vidéos jouées par des comédiens illustrant les troubles du langage et les solutions proposées. D'après elle, ceci permettrait une meilleure compréhension et appropriation des stratégies par les enseignants.

1.2. Concernant le contenu de l'outil :

Les participants ont été interrogés au sujet du contenu de l'outil soit des explications et des réponses proposées aux besoins des enseignants.

Les informations contenues sur la page d'accueil permettent à tous les lecteurs de saisir les enjeux de l'outil, à l'exception d'une participante ne comprenant pas la population cible (« de quel dys s'agit-il »). La quantité d'informations est jugée satisfaisante. Il est proposé d'insister davantage sur la provenance orthophonique de l'outil.

La partie théorique axée sur le Trouble Développementale du langage offre une explication « adaptée aux enseignants, synthétique et exhaustive ». Les attentes de tous les lecteurs sont dites « satisfaites ». Tous les enseignants interrogés précisent retrouver des informations déjà rencontrées ainsi que de nouvelles données telles que les troubles morphosyntaxiques et pragmatiques. Les enseignants de milieu spécialisé semblent davantage sensibilisés aux troubles langagiers que ceux de milieu ordinaire. Une orthophoniste valorise l'évocation des répercussions des troubles sur les versants psychologique et langage écrit. De plus, la présentation proposée facilite la qualification et la catégorisation des troubles langagiers par l'enseignant tels que « trouble lexical de type manque du mot ou bien trouble morphosyntaxique ».

Les notions théoriques concernant la communication bienveillante permettent de sensibiliser les enseignants aux notions d'empathie et de bienveillance ou bien de compléter ses connaissances antérieures selon une majorité d'interrogés. Cependant, deux participants précisent qu'il convient que le lecteur soit déjà sensibilisé et intéressé personnellement pour exploiter ces données. Une enseignante d'Ardèche souligne que selon l'académie d'exercice ces notions sont plus ou moins abordées en formation continue ; cette différence au sein de la profession est également évoquée entre le milieu spécialisé et ordinaire. Les participants déclarent que leurs attentes sur cette page ont été « satisfaites », à l'exception

de deux enseignantes demandant davantage d'éléments pratiques que de théorie. Il est également proposé d'ajouter les coordonnées de formateurs aux notions de bienveillance par région.

Les stratégies d'adaptation proposées sont dites « adaptées aux enseignants » selon l'ensemble des participants et qualifiées « exhaustives, concrètes, essentielles et simples ». Ces propositions sont jugées par tous comme « réalisables en classe ». Quatre interrogées (deux orthophonistes, une enseignante et un parent d'élève) soulignent cependant le temps de préparation que ceci peut nécessiter au sein de certains groupes d'élèves aux conditions variables (classe nombreuse ou à double niveau). D'autres enseignantes déclarent déjà réaliser plusieurs de ces adaptations en classe ordinaire ou spécialisée, en cycle 2 ou en cycle 3. La notion de « métacognition » est un terme nouveau souligné par une enseignante. De plus, une situation de classe définie en amont de la stratégie permet de faire écho à l'expérience du professionnel, par exemple « Quand le message est mal compris, je peux... ». Les attentes des participants concernant les propositions d'adaptations ont été globalement « satisfaites ». Cependant, des précisions orthophoniques et pédagogiques ont été apportées par les interrogés : il a été demandé d'insister sur l'importance du langage écrit et du partenariat parent-enseignant et enseignant-orthophoniste, sur l'utilisation des outils informatiques et correcteurs en classe notamment pour le cycle 3, sur l'aménagement des examens selon le dossier MDPH et sur la nécessité du diagnostic orthophonique. Plusieurs participants soulignent que ces propositions doivent être sélectionnées individuellement par l'enseignant selon les difficultés rencontrées et ne constituent en aucun cas une liste applicable intégralement pour un enfant donné.

Une liste de pistes d'amélioration pour l'outil a été réalisée lors de ces entretiens notamment concernant : les apprentissages pour un enfant sans langage oral, les difficultés de compréhension de l'implicite, la diversité des aide-mémoires, les difficultés en langage écrit, les relations entre les élèves, la gestion d'une classe nombreuse ou à double niveau et apprendre à un élève à dire « je ne comprends/sais pas ».

Une participante évoque un système scolaire français inadapté aux besoins des élèves et insiste sur l'importance d'un changement plus profond de l'école inspiré de modèles étrangers ou d'auteurs tels que Montessori. Ainsi, les propositions de l'outil ne répondent que partiellement aux particularités des enfants selon elle.

Les liens annexes et la bibliographie proposés sur l'outil ont également été évalués. Ceci est jugé comme nécessaire et constitue un atout pour la recherche d'informations notamment lorsque ces liens sont triés par thème. Cependant deux enseignantes déclarent que leur nombre devrait être réduit à deux ou trois afin de les prioriser rapidement. Des ressources numériques supplémentaires (sites internet) ont été proposées par les participants, telles que : le site de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE), langage.quebec, Lutin Bazar, Dyspositif, Allo Ortho, Dysphasie Québec, Discussions parents professeurs et les groupes de discussion Facebook qui leurs sont associés. De plus, afin de compléter l'outil d'accompagnement, sont proposés davantage de liens avec le travail de l'Auxiliaire de Vie Scolaire ou vers d'autres de nouveaux modes de pédagogie. Une rubrique d'échange de témoignages entre enseignants est également évoquée.

Pour finir, l'utilité du site est confirmée par l'ensemble des participants notamment pour sa synthèse exhaustive et claire des troubles langagiers et des stratégies d'adaptation. Deux orthophonistes évoquent sa complémentarité avec les écrits professionnels habituellement transmis aux enseignants.

2. Version finale de l’outil

La version dite finale du support correspond à celle de mai 2020, elle vous est présentée ci-dessous.

2.1. Modifications réalisées après les évaluations :

Dans cette section, nous présentons les modifications réalisées sur l’outil à la suite des entretiens d’évaluation. Ces informations sont organisées en suivant la structure de l’outil.

Concernant la page d’accueil, les illustrations de Yasmine et Jules ainsi que l’origine orthophonique de l’outil ont été mises davantage en évidence. De plus, un lien vers la définition du Trouble Développementale du Langage a été ajouté pour préciser directement la population cible.

La page *Qui sommes-nous* a également été simplifiée. De plus, une nouvelle section *Forum* a été ajoutée au menu principal afin de répondre au besoin d’échanges des enseignants relevé lors des entretiens. La fonction *Rechercher* est présente en bas de chaque page pour encourager toute recherche spécifique.

Le *Cadre théorique* a été retravaillé notamment par la suppression des allusions anglo-saxonnes, l’ajout d’une note sur le diagnostic orthophonique, de deux encadrés orangés récapitulatifs et de deux liens directs vers les stratégies d’adaptation.

Pour une meilleure compréhension du lecteur, des légendes ont été annotées sous chaque illustration de Yasmine et Jules ainsi que la rédaction de davantage de liens entre la théorie et les propositions concrètes. Une augmentation de la taille de police pour quelques illustrations a été effectuée.

Concernant les pages de l’outil traitant des stratégies d’adaptations, les précisions soumises par les participants ont été publiées concernant le vocabulaire employé, l’importance du partenariat enseignant – orthophonique et du langage écrit, les outils informatiques et le dossier MDPH. Une mention a été ajoutée afin de limiter toute surcharge ou culpabilisation de l’enseignant : en effet, les propositions sont à sélectionner selon le profil de l’élève et ne nécessitent pas d’être appliquées en totalité.

2.2. Structure globale :

L’outil a été rendu disponible gratuitement en mai 2020 à l’adresse suivante : <https://uneclassepourtous.wordpress.com/> . Des extraits visuels du site internet vous sont proposés en annexe (cf annexe A5). La structure de l’outil est composée de différents onglets présentés par le menu principal ci-dessous (figure 1).

UNE CLASSE POUR TOUS

Outil d'accompagnement bienveillant pour les enseignants travaillant auprès d'enfants avec un Trouble Développementale du Langage

CADRE THÉORIQUE • STRATÉGIES D'ADAPTATION • QUI SOMMES-NOUS • BIBLIOGRAPHIE • FORUM

Figure 1. En-tête et menu principal de l'outil Une Classe Pour Tous.

- Page d'accueil : présentation de l'objectif de l'outil et son sommaire ;
- *Cadre Théorique* : partie théorique divisée en deux, d'une part la présentation du *Trouble Développementale du Langage* soit sa définition, ses manifestations possibles en classe selon les versants de la compréhension et de l'expression du langage ainsi que ses répercussions sur le développement de l'enfant ; d'autre part une initiation à la *Communication Bienveillante* à travers différents auteurs. Ces données correspondent aux recherches exposées au début de ce mémoire sous forme synthétique et vulgarisée.
- *Stratégies d'Adaptation* : propositions bienveillantes pour les enfants avec Trouble Développementale du Langage en classe réparties en quatre sections :
 - *Dispositifs de l'Education Nationale*,
 - *Bienveillance en classe* :
 1. *L'installation d'un cadre scolaire positif* ;
 2. *Une communication bienveillante* ;
 3. *La gestion des émotions* ;
 - *Aide au Langage* :
 1. *Comprendre* ;
 2. *S'exprimer* ;
 3. *Evaluer* ;
 - *Apprentissages* :
 1. *Langage écrit* ;
 2. *Apprentissage et Mémorisation* ;
 3. *Partenariat avec les parents* ;
- *Qui sommes-nous* : présentation des auteures et illustratrices de l'outil ;
- *Bibliographie*,
- *Forum* : formulaire de contact privé et espace d'échange public.

Des liens annexes sont présents sous l'intitulé *En Savoir Plus* à chacune des pages. Ces données ont été utilisées pour enrichir l'outil ou bien permettent au lecteur d'approfondir ses recherches. La fonction *Rechercher* permet un gain de temps pour une recherche spécifique (figure 2).



Figure 2. Fonction « Rechercher » de l'outil Une Classe Pour Tous.

Tout au long de la lecture, une vingtaine de réalisations des personnages de Yasmine et Jules en classe accompagnent le texte avec une légende explicative et colorée, en voici des extraits ci-dessous (figures 3 et 4).



Figure 3. Proposition de stratégie visant à encourager la coopération dans la classe, illustrée par Noémie Voisin.



Figure 4. Situation d'expansion langagière en classe avec le personnage de Jules, illustrée par Margaux Caron.

Discussion

L'objectif de ce mémoire est de proposer un outil d'accompagnement bienveillant à destination des enseignants de cycle 2 d'enfants avec Trouble Développemental du Langage. Dans cette partie, nous reviendrons sur les hypothèses formulées en amont du projet puis nous critiquerons la méthodologie employée et les résultats obtenus. Enfin, nous proposerons une perspective d'études.

1. Validation des hypothèses

Les résultats obtenus lors des entretiens semi-dirigés suggèrent que les hypothèses sont validées. L'on peut cependant préciser :

- Hypothèse 1 « cet outil apporte des réponses pertinentes et adaptées aux situations scolaires » : les stratégies d'adaptation proposées sont dites « adaptées aux enseignants » selon l'ensemble des participants et qualifiées « exhaustives, concrètes, essentielles et simples ». Ces propositions sont jugées par tous comme « réalisables en classe ». Quatre interrogées (deux orthophonistes, une enseignante et un parent d'élève) déplorent cependant le temps de préparation que ceci peut nécessiter au sein de certains groupes d'élèves aux conditions variables (classe nombreuse ou à double niveau).
- Hypothèse 2 « les attentes des enseignants sont satisfaites à la lecture du support » : les attentes des participants ont été globalement « satisfaites » selon les entretiens

réalisés. Des précisions orthophoniques et pédagogiques ont été apportées par les interrogés et ont été modifiées sur l'outil. L'utilité du site est confirmée par l'ensemble des participants notamment pour sa synthèse exhaustive et claire des troubles langagiers et des stratégies d'adaptation. Deux orthophonistes évoquent sa complémentarité avec les écrits professionnels habituellement transmis aux enseignants.

- Hypothèse 3 « les illustrations proposées constituent une aide à la compréhension des stratégies » : l'intégralité des participants ont confirmé l'utilité des illustrations.
- Hypothèse 4 « le format d'un site internet est préféré pour la transmission d'informations au format papier ou PDF » : le format de site internet est apprécié par l'ensemble des participants, et est préféré au papier ou au PDF, à l'exception d'une enseignante préférant le format papier.

2. Critiques méthodologiques

2.1. Population :

2.1.1. Population cible

La population cible, enseignants de cycle 2, se veut précise pour que les stratégies proposées correspondent au plus près à la réalité des situations scolaires rencontrées par les lecteurs. Cependant, deux enseignants ont témoigné appliquer certaines propositions dans d'autres cycles.

2.1.2. Participants aux entretiens

Dans un premier temps, les participants choisis étaient de milieu ordinaire. Après échanges avec les enseignants de milieu spécialisé ou travaillant en Réseau d'Education Prioritaire, nous les avons inclus à la population. En effet, les stratégies exposées ont été enrichies par le recueil de nouvelles problématiques et stratégies variées face aux difficultés langagières en classe.

On peut évoquer un biais de sélection, notamment concernant le recrutement des participants aux entretiens puisque celui-ci n'est pas aléatoire (réseau professionnel) et l'échantillon n'est pas suffisamment grand pour être représentatif des enseignants français de cycle 2 : ceci influence sa validité. On note une population féminine à l'exception d'un homme enseignant au sein des participants « indirects ». Seules les personnes volontaires et disponibles à cette période ont été retenues dans un contexte de crise sanitaire du Coronavirus en mars 2020. De plus, l'on peut souligner le faible nombre d'années d'exercice pour cinq professionnelles : deux enseignantes stagiaires et trois orthophonistes diplômées un an auparavant. Le nombre de participants à l'évaluation a été défini en amont (entre dix et quinze participants).

2.2. Procédure :

Concernant le recueil de données, l'on peut préciser que l'expérimentation à Genevilliers de Céline Alvarez est méthodologiquement critiquable au niveau scientifique par la réalisation incomplète de tests objectifs à l'issue des trois années d'expérience. En effet, l'évaluation des effets de cette démarche n'a pu être mise en place pour l'intégralité de la classe que la première année pour des raisons institutionnelles et méthodologiques : ceci limite la représentativité de l'échantillon (une quinzaine d'élèves). Il conviendrait de compléter cette expérience en France par un suivi longitudinal d'un nombre plus important d'enfants et avec un groupe contrôle.

De plus, l'absence de consensus terminologique au sujet des troubles langagiers dans la littérature scientifique internationale depuis plusieurs années représente une difficulté dans la recherche d'études d'enfants avec Trouble Développementale du Langage. On pense par exemple à l'ambiguïté de l'interprétation des comorbidités.

2.3. Elaboration de l'outil initial

Le format de site internet a été privilégié dès le début du projet, jugé plus ludique, actuel et accessible au plus grand nombre. Ce support numérique a la possibilité d'évoluer en regroupant plusieurs travaux orthophoniques et pédagogiques : il pourrait par exemple s'étendre vers différents troubles ou niveaux scolaires. Ainsi, ce projet va dans le sens du développement de l'accès numérique à l'information proposé par l'Education Nationale pour les prochaines années. Le choix du titre « Une classe pour tous » évoque la volonté d'inclusion de tous les enfants à l'école ordinaire par le gouvernement dès 2020.

La publication de vidéos n'a pas été possible en l'absence de réponse des auteurs ou pour cause de non-correspondance avec la terminologie actuelle de Trouble Développementale du Langage. On pense notamment à la présentation de la dysphasie en dessin animé par Adrien Honnons avec le soutien de l'ANAE en 2010.

La collaboration avec les étudiantes d'une école artistique de Lille contribue à faire connaître l'orthophonie et son champ de compétence auprès de toute la population. Les deux personnages fictifs ont été choisis afin de représenter la mixité des classes.

2.4. Critiques des résultats

2.4.1. Entretiens d'évaluation :

Lors d'entretiens téléphoniques d'évaluation, nous nous efforçons de la plus grande neutralité. Cependant le cadre semi-dirigé de l'entretien, la prosodie de la voix et la formulation des questions constituent un biais possible.

Le choix du format d'entretien téléphonique semi-dirigé naît d'une volonté d'échange qualitatif et personnalisé avec les professionnels. Toutefois, ceci implique des difficultés lors de l'interprétation, la synthèse et la restitution des données obtenues.

Des illustrations étant en cours de création lors des premiers entretiens du mois de mars, les participants ont été avertis de leurs absences et elles ont été ajoutées pour la seconde partie des interrogés.

2.4.2. Version finale de l'outil

Certains éléments soumis lors des entretiens étaient déjà présents sur le site internet et n'ont pas été modifiés tels que le lien enseignant - parents ou les relations entre camarades. De plus, d'autres demandes n'ont pas été ajoutées en raison de possibles conflits d'intérêt (exemple : coordonnées de formateurs) ou parce ce qu'elles sont considérées comme étrangères au cadre de ce mémoire comme la communication des enfants sans langage oral, le travail des auxiliaires de vie scolaire, les difficultés du langage écrit et les modèles de pédagogies à l'étranger.

Au vu de certaines évaluations soulignant des liens annexes parfois trop nombreux, les références rapportées par les professionnels n'ont pas été ajoutées. Le nouvel espace *Forum* permettra cet échange personnalisé de ressources.

La conservation de quelques termes orthophoniques explicités sur l'outil tels que paraphasie verbale ou phonologique peut faciliter la compréhension de bilans orthophoniques par les enseignants.

Il aurait été intéressant de proposer l'outil plusieurs mois en amont à des enseignants en classe avec des enfants avec Trouble Développementale du Langage afin qu'ils puissent s'approprier et tester les stratégies proposées. Une évaluation d'autres professionnels sur la version finale du site internet aurait également pu compléter la validation du support.

Le référencement de notre outil sur un moteur de recherche est quasiment nulle pour une personne étrangère à son adresse URL exacte. Un meilleur référencement est possible après des milliers de consultations du site internet et la souscription à une option payante du site hébergeur Wordpress. Actuellement, l'outil est gratuit pour son utilisateur tout comme pour son auteur ce qui constitue un atout non négligeable à la diffusion des données.

La version dite finale du mémoire qui vous est présentée correspond à celle de mai 2020. Pour toute connexion au site internet au-delà cette date, des modifications pourront avoir été réalisées par l'auteur.

3. Perspectives d'études

En lien avec les propositions reçues lors des entretiens, différentes perspectives d'études complémentaires sont envisageables, à commencer par la présentation de cet outil à une plus grande cohorte de professionnels pour garantir sa validité. Le choix du format de site internet est une invitation à l'évolution continue de son contenu et de sa forme.

Concernant l'illustration des stratégies d'adaptation, il peut être intéressant de proposer des contenus animés au plus proche du réel tels que des vidéos de saynètes jouées par des comédiens.

La collaboration entre l'élève, les parents, l'orthophoniste et l'équipe pédagogique comprenant au premier plan l'enseignant et l'auxiliaire de vie scolaire, est essentielle au bon développement de l'enfant avec troubles langagiers et pourrait être davantage explicitée et encouragée dans un projet futur comprenant les notions de bienveillance évoquées. On pense par exemple à l'importance de l'explication des troubles d'un élève à ses camarades pour favoriser son intégration et la tolérance. A titre d'exemples et sous réserve de l'approbation des auteurs, des liens pourraient être réalisés vers d'autres mémoires orthophoniques portant l'accompagnement parental (Marie-Sainte, F., 2018) et scolaire auprès d'enfants avec troubles des apprentissages ou pragmatiques (Leger, L. et Humery, F., 2015) et sur l'explication aux camarades d'enfants avec un TSLO (Chaniat, A., 2015).

De plus, le besoin d'accompagnement des enseignants ne semble pas se limiter aux difficultés langagières et pourrait être étendu à d'autres cycles et à d'autres troubles. Pour rappel, nos résultats n'ont pu satisfaire certaines demandes des participants sortant du cadre de ce mémoire comme la communication des enfants sans langage oral, le travail des auxiliaires de vie scolaire, les difficultés du langage écrit et les modèles de pédagogies à l'étranger.

Enfin, les propositions pour une éducation bienveillante gagneraient à s'inspirer davantage de modèles d'éducation étrangers tels que ceux des pays nordiques.

Conclusion

En poursuivant l'objectif du développement de l'inclusion scolaire et de la coordination des soins souhaités par l'Education Nationale dès 2020, nous avons proposé la création d'un outil en ligne enrichi par la littérature scientifique, orthophonique ou pédagogique à destination des enseignants. Ce site internet permet l'accompagnement vers des aménagements bienveillants en classe de cycle 2 afin de réduire les difficultés de compréhension, de production et de communication à l'école des enfants avec Trouble Développementale du Langage. Ce projet comprend d'une part la présentation du cadre théorique des Troubles Développementaux du Langage et de la communication bienveillante ; et d'autre part des stratégies d'adaptation réalisables en classe. Il est rendu attrayant par les illustrations de deux étudiantes de l'école E-Artsup. Nous avons pu valider les hypothèses posées grâce à une enquête qualitative auprès d'enseignants, d'orthophonistes et d'un parent d'élève qui démontre la pertinence et l'intérêt de la création de tels outils pour le corps enseignant. Ces propositions mises en ligne gagneraient à être complétées continuellement par le partage d'expérience des professionnels de santé et de l'éducation. La diffusion à une cohorte plus importante garantirait également sa validité. Dans cette perspective, il semble nécessaire de poursuivre la mise en place de nouveaux accompagnements éducatifs bienveillants et adaptés aux capacités neurodéveloppementales pour tout âge et pour d'autres pathologies. A plus long terme, ces aménagements participeraient à améliorer le développement langagier, scolaire et psychologique des enfants aux besoins spécifiques.

Bibliographie

- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris, France : Editions les Arènes.
- ASHA 2008, Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Technical Report. Repéré à : <https://www.asha.org/policy/tr2008-00290/>
- Avenet, S., Lemaire M.-P., & Vallée, L. (2016). DSM5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64 (2016), 81–92.
- Bishop, D. V. (2004). Specific language impairment : Diagnostic dilemmas. In *Classification of developmental language disorders : Theoretical issues and clinical implications* (pp. 309-326). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, US.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Campbell, W.N., et Sharakis-Doyle, E. (2007). School-aged children with SLI : the ICF as a framework for collaborative service delivery. *Journal of Communication Disorders*, 40 (6), 513-535.
- Chaniat, A. (2015). *Création d'une présentation informatique sur les troubles spécifiques du langage oral sévères et persistants : destinée aux élèves de primaire des classes accueillant un enfant atteint de cette pathologie* (Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Lille, Lille).
- Curby, T. et al. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction ? *Journal of School Psychology*. Vol. 51, n°1, p. 557-569.
- Duval S., et al. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children. *Cogent Education*. vol.3, n°1, art.1207909.
- Faber A., Mazlish E. (2012). *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*. Cap-Pelé, Canada : Editions du Phare.
- Faber A., Mazlish E. (2013). *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école*. Cap-Pelé, Canada : Editions du Phare.

- Filliozat, I. (2014). *Il me cherche : Comprendre le cerveau de votre enfant entre 6 et 11 ans*. France : Editions Jean-Claude Lattès.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris, France : Editions Les Arènes, Robert Laffont.
- Hart, H. et Rubia, K. (2012). Neuroimaging of child abuse : a critical review. *Frontiers in Human Neuroscience*. vol. 6, art. 52.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Haute Autorité de Santé. (2017). *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages*. Repéré à https://www.has-sante.fr/jcms/c_2822893/fr/comment-ameliorer-le-parcours-de-sante-d-un-enfant-avec-troubles-specifiques-du-langage-et-des-apprentissages.
- Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment : A review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36 (2), 149-171.
- Hughes, J.N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment : Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, vol.14, n°3, p. 319-327.
- INSERM. (2019). *Troubles spécifiques des apprentissages*. Repéré à <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages>.
- Leger, L. Humery, F. (2015). *Proposition d'un outil d'aide à l'accompagnement parental et enseignant dans le cadre de la prise en charge des difficultés pragmatiques, chez des enfants/adolescents présentant un Trouble Spécifique du Langage Oral*. (Certificat de Capacité d'Orthophonie). Université de Lille, Lille.
- Maillart, C. et al. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage. Effet à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale. *A.N.A.E. - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*. 112-113.
- Maillart, C., & Schelstraete, M-A. (2012). *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*. Issy les Moulineaux : Elsevier Masson.
- Maillart, C. (2018). Le projet Catalise, Phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *Union Professionnelle des logopèdes francophones-info*, XXXV(2), 4-17.

- Marie-Sainte, F. (2018). *Création d'un outil d'aide à l'accompagnement parental dans le cadre des TSLO sévères* (Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Lille, Lille).
- Matsudaira, I. et al. (2016). Parental praise correlates with posterior insular cortex gray matter volume in children and adolescents. *PLOS ONE*. Vol. 11, n°4, p. 1-11.
- Mawhood, L., Howlin, P., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder : a comparative follow-up in early adult life. I: Cognitive and language outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 41(5), 547-559.
- Milatz, A. et al. (2015). Teacher's relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing : a response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*. vol. 6, n°1949, p. 1-16.
- Nerou-Labre, M. (2015). *L'orientation spatiale chez les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral*. (Diplôme d'État de Psychomotricienne, Faculté de Médecine Toulouse Ranguel, Institut de Formation en Psychomotricité, Toulouse).
- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 1247-1257.
- Oram Cardy, J.E., Tannock, R., Johnson, A. M., & Johnson, C.J. (2010). The contribution of processing impairments to SLI : Insights from attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Communication Disorders*, 43 (2), 77-91.
- Piquard-Kipffer, A., Léonova, T. (2017). Scolarité et handicap : parcours de 170 jeunes dysphasiques ou dyslexiques- dysorthographiques âgés de 6 à 20 ans. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant, ANAE/PLEIOMEDIA*. Repéré à <https://hal.inria.fr/hal-01645096/document>.
- Rauser, F. (2004). L'éducation au Danemark. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36. doi : 10.4000/ries.1550.
- Roberts M. Y., Kaiser A. P. (2011). The effectiveness of parent- implemented language interventions: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Rosenberg M. (2015). *Initiation à la Communication NonViolente, Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : La Découverte.

- Roy A., Mazeau M., Lodenos V. (2017). *Difficultés de langage oral, et si c'était un trouble dys ?*. Paris : Editions Retz.
- Ruzek, E. A., et al. (2016). How teacher emotional support motivates students : the mediating roles of perceived speed relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*. N°12, p.95-103.
- Sgiarovello, L. (2011). *La scolarisation de l'enfant dysphasique en milieu ordinaire: collaboration orthophoniste-professeur des écoles*. (Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Université de Nice Sophia-Antipolis, Nice).
- Sheikh, H. I. et al. (2014). Links between white matter microstructure and cortisol reactivity to stress in early childhood : Evidence for moderation by parenting. *NeuroImage Clinical*. n°6, p. 77-85.
- Tirosh, E., & Cohen, A. (1998). Language deficit with attention-deficit disorder: A prevalent comorbidity. *Journal of Child Neurology*, 13(10), 493-497.
- Tomblin JB, Records NL, Buckwalter P, Zhang X, Smith E, O'Brien M. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1997; 40(6): 1245–1260.
- Tomoda, A. et al. (2011). Exposure to parental verbal abuse is associated with increased gray matter volume in superior temporal gyrus. *NeuroImage*. vol. 54, suppli. 1, p. 280-286.
- Touzin M., Leroux M.-N. (2012). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris : Editions Tom Pousse.
- Vugs, B., Cuperus, J., Hendriks, M., & Verhoeven, L. (2013). Visuospatial working memory in specific language impairment: A meta-analysis. *Research in developmental disabilities*, 34(2013), 2586-2597.
- Vugs, B., Cuperus, J., Hendriks, M., & Verhoeven, L. (2013). Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. *Research in developmental disabilities* 35(2014), 62-74.
- Waller, R. et al. (2013). What are the associations between parenting, callous-unemotional traits, and anti-social behavior in youth ? a systematic review of evidence. *Clinical Psychology Review*, vol.33, n°4, p. 593-608.
- Webster, R.I., Majnemer, A., Platt, R.W., Shevell, M.I. (2005). Motor function at school age in children with a preschool diagnosis of developmental language impairment. *The Journal of Pediatrics*, 146. 80-85.