

Dysphasie à l'école régulière

Informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages

Version complète

Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée
Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique et du Tessin

Version de juillet 2021 © CSPS janvier 2016
Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) :



Table des matières

Avant-propos	3
1 Informations sur la dysphasie	4
1.1 Définition	4
1.2 Prévalence	5
1.3 Cause	5
1.4 Troubles associés	5
1.5 Typologie et symptômes.....	5
1.5.1 Dysphasies d'expression	6
1.5.2 Dysphasies réceptives	7
2 Informations sur les répercussions d'une dysphasie	7
2.1 Langage oral	8
2.2 Répercussions sur les apprentissages scolaires	8
2.3 Répercussions personnelles.....	9
3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dysphasiques	10
4 Mesures de compensation des désavantages	13
5 Sélection de ressources pédagogiques	14

Avant-propos

Certaines difficultés d'apprentissage ou certains obstacles sont communs aux élèves ayant une dysphasie. Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur le fonctionnement des personnes présentant une dysphasie. Toutefois, lors de la lecture de cette fiche, notamment des mesures qu'elle propose aux chapitres 3 et 4, il convient de tenir compte des éléments suivants :

- Les répercussions d'une dysphasie peuvent grandement varier d'une personne à l'autre. Deux élèves ayant une dysphasie peuvent avoir des besoins très différents – d'où l'importance de se renseigner auprès de l'élève concerné, de ses parents et des professionnel-le-s travaillant ou ayant travaillé avec lui. De plus, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Le réduire à son trouble porte le danger d'amener l'enseignant-e à ne pas identifier ni comprendre ses besoins spécifiques et peut inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne porteuse de ce trouble (Thomazet, 2012).

Chaque élève dysphasique aura des besoins qui lui sont propres. Cette fiche doit servir à mieux comprendre les difficultés qu'il peut rencontrer et à donner des pistes pour le soutenir le plus adéquatement possible. Son trouble est ensuite appelé à être relativisé au profit de l'élève en situation, pris dans sa globalité.

- En plus d'accueillir dans sa classe un élève dysphasique, l'enseignant-e doit composer avec les autres élèves de la classe, certains pouvant aussi présenter des troubles ou déficiences. À travers cette fiche, il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes uniquement pour l'élève en question et ceci parallèlement aux aménagements offerts au reste de la classe, mais qu'il offre des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité-classe, dont l'élève dysphasique fait partie. Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour l'élève dysphasique devient plus conséquent, l'enseignant-e régulier-lière peut s'appuyer sur l'aide d'autres professionnel-le-s (enseignant-e-s spécialisé-e-s, logopédistes, etc.) afin d'échanger, analyser les besoins, obtenir des pistes et soutenir d'éventuelles démarches.

L'enseignant-e régulier-lière peut intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques et aménagements proposés dans cette fiche, qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également aux autres élèves de la classe.

Cette fiche propose des mesures de pédagogie différenciée (chapitre 3) et de compensation des désavantages (chapitre 4). Pour mieux comprendre la distinction faite entre les deux, vous pouvez consulter le document d'introduction [« Information sur les fiches à l'intention du corps enseignant- Différenciation pédagogique et compensation des désavantages »](#).

1 Informations sur la dysphasie

1.1 Définition

La dysphasie est un terme habituellement utilisé dans la littérature francophone pour désigner un trouble spécifique, sévère et persistant du développement du langage oral (Bock et al., 2017 ; Leclercq et al., 2012 ; Mazeau et al., 2015).

Dans les pays anglo-saxons, *Specific Language Impairment (SLI)*, traduit en français par *Trouble spécifique du langage oral (TSLO)*, largement utilisée dans la littérature et parmi les chercheur·e·s depuis plusieurs décennies (Mazeau et al., 2014 ; Reilly et al., 2014), est l'appellation la plus courante. Le TSLO est cependant plus large que la dysphasie, puisqu'il « recouvre dans un continuum de sévérité » tant « les troubles de parole et/ou langage transitoires, d'évolution favorable avec une prise en charge adaptée » que « des troubles plus durables et sévères du langage oral », tels que la dysphasie (Avenet et al., 2014a).

Dans les nomenclatures internationales, de nombreuses terminologies se sont succédé en fonction des avancées scientifiques, pour désigner les troubles du langage oral (Avenet et al., 2014b). Les terminologies retenues dans les dernières versions sont, s'agissant du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, celle de *Trouble du langage (TDL)* (DSM-5 ; APA, 2015) et, s'agissant de la dernière version de la Classification internationale des maladies, celle de *Developmental Speech or Language Disorders* (CIM-11 ; WHO, 2018), que l'on peut traduire par *Troubles du développement de la parole et du langage*.

Le terme « dysphasie » n'est pas entendu de la même façon par les praticien·ne·s et concentre beaucoup d'ambiguïté (Avenet et al., 2014b). Il ne peut donc pas être très clairement circonscrit. Toutefois, comme les terminologies des nomenclatures internationales, il désigne une pathologie neurodéveloppementale (Mazeau et al., 2015). C'est pourquoi, le terme de « dysphasie » sera maintenu comme étant équivalent à celui de TDL décrit dans le DSM-5.

Le DSM-5 définit le Trouble du langage selon les critères suivants¹ :

- A. Difficultés persistantes d'acquisition et d'utilisation du langage dans ses différentes modalités (c'est-à-dire langage parlé, écrit, langage des signes ou autre forme) dues à un manque de compréhension ou de production incluant les éléments suivants :
 - 1. Vocabulaire restreint (connaissance et utilisation des mots)
 - 2. Carence de structuration de phrases (capacité d'assembler des mots et de les accorder afin de former des phrases selon les règles grammaticales et morphologiques)
 - 3. Déficience du discours (capacités d'utiliser le vocabulaire et d'associer des phrases pour exprimer ou décrire un sujet ou une série d'événements, ou pour tenir une conversation).
- B. Les capacités de langage sont, de façon marquée et quantifiable, inférieures au niveau escompté pour l'âge du sujet. Il en résulte des limitations fonctionnelles de la communication efficiente, de la participation sociale, des résultats scolaires et du rendement professionnel, soit de manière isolée, soit dans n'importe quelle combinaison.
- C. Les symptômes débutent dans la période précoce du développement²
- D. Les difficultés ne sont pas imputables à un déficit auditif ou à d'autres déficiences sensorielles, à un déficit moteur cérébral ou à une autre affection neurologique ou médicale, et elles ne sont pas mieux expliquées par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou par un retard global du développement (APA, 2015, p. 45-46).

¹ Bien que moins détaillée, la définition des « Troubles du développement du langage et de la parole » dans la CIM-11 rejoint globalement les critères mentionnés dans la définition du « Trouble du langage » dans le DSM-5. La CIM-11 rajoute que les difficultés observées ne sont pas attribuables à des variations linguistiques régionales, sociales ou culturelles / ethniques (WHO, 2018).

² La CIM-11 et le DSM-5 ne mentionnent pas de critère d'âge pour le diagnostic. Toutefois, le DSM-5 précise que « les différences interindividuelles dans les compétences langagières deviennent plus stables, plus exactes et hautement prédictives de l'évolution ultérieure à partir de l'âge de quatre ans » (Bock et al., 2017, p. 170).

Ce n'est pas le retard qui serait typique chez l'enfant dysphasique (les rythmes de développement pouvant être très différents d'un enfant à l'autre), mais le caractère déviant dans le développement du langage (c'est-à-dire qu'il présente des caractéristiques « qu'on ne rencontre normalement à aucun moment du développement typique du langage de l'enfant » – (Mazeau et al. 2015, p. 80). Alors qu'un retard de langage diminue avec le temps et réagit positivement à une intervention, chez l'enfant dysphasique la progression reste lente et la différence par rapport aux normes tend plutôt à augmenter (Monfort et al., 1996, cités par George 2010).

1.2 Prévalence

La prévalence des dysphasies varie selon les critères utilisés, mais elle serait d'un peu plus de 2 % à un peu plus de 7 %, dont selon des estimations, environ 1 % de troubles sévères des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Elle est plus fréquente chez les garçons que chez les filles (Billard, 2004, cité par Guilloux, 2009 ; Billard et al., 1996 ; Gerard, 1985, 1993b ; Stanton-Chapman et al. 2002 ; Tomblin et al., 1997, cités par Bock et al., 2017 ; Mazeau et al. 2005).

1.3 Cause

Les causes des dysphasies restent peu connues. Les études sur les familles et celles sur les jumeaux semblent indiquer une origine génétique dans la genèse d'une partie de ces troubles (Bishop et al., 2006, cités par Mazeau et al., 2014 ; Bock et al. 2017). D'autres travaux convergent globalement sur la mise en évidence d'anomalies dans les zones cérébrales spécifiquement dédiées au langage (de Guibert et al., 2011, cités par Mazeau et al., 2015).

1.4 Troubles associés

Les dysphasies sont fréquemment associées à d'autres troubles, les plus fréquents étant les troubles moteurs (40 à 90 % présenteraient une dyspraxie) et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (20 à 40 %) (Campbell et al., 2007 ; Hill, 2001 ; Oram et al., 2010, cités par Leclercq et al., 2012 ; Vischer et al., 2007 ; Webster et al., 2005, cités par Mazeau et al., 2014). La dyslexie-dysorthographe est également fréquemment associée (Schelstraete, 2012).

1.5 Typologie et symptômes

Les manifestations cliniques de la dysphasie sont très diverses. C'est pourquoi on parle *des* dysphasies plutôt que *de la* dysphasie. Il existe plusieurs classifications pour différencier les types de dysphasies (George, 2010), mais aucune ne fait consensus³. Mazeau et Pouhet (2015), proposent de distinguer cliniquement trois grands types de dysphasies⁴.

- **Dysphasies d'expression** : troubles spécifiques du développement du langage altérant principalement la production verbale.
 - Dysphasie phonologique-syntaxique, la plus fréquente ;
 - Trouble de production phonologique (ou dysphasie phonologique) ;
 - Anomie (ou manque du mot).
- **Dysphasies réceptives** : troubles spécifiques du développement du langage altérant la compréhension verbale, le décodage du message en premier lieu. Plus rares, ces troubles entraînent toujours un trouble expressif secondaire.
 - Trouble de discrimination phonologique ;
 - Surdité verbale.
- **Dysphasies mixtes** : troubles d'expression associés à des troubles de la compréhension.

³ Certains auteurs contestent même qu'il soit possible voire utile d'établir des typologies précises (p. ex. Monfort et al., 2013, cités par Fourn  ret et al., 2018), d'autant plus que celles-ci dépendent de l'approche privilégiée (Fourn  ret et al., 2018).

⁴ Nous avons retenu cette classification car la distinction entre expression et réception est classique et permet de mieux comprendre les symptômes possibles.

(Les sous-chapitres 1.5.1 à 1.5.3 sont tirés de Mazeau et al., p. 82-102)

1.5.1 Dysphasies d'expression

Les difficultés se situent principalement au niveau de l'expression verbale. Ces dysphasies sont de trois types :

- **Dysphasie phonologique-syntaxique**

C'est la plus fréquente des dysphasies qui se caractérise par la présence de trois éléments principaux obligatoires suivants.

- Réduction psycholinguistique : se manifeste par une hypospontanéité du discours, c'est-à-dire un manque d'initiative verbale, une pauvreté et une réduction des productions verbales (phrases minimales), un langage peu fluide ;
- Dys-syntaxie : ce trouble du maniement de la syntaxe se caractérise par un ensemble de productions linguistiques anormales qui contrevient ou enfreint les règles syntaxiques. Par exemple :
 - erreurs, répétitions ou omissions des petits mots fonctionnels donnant un style télégraphique (p. ex. dire « aller bus maison » au lieu de « aller en bus à la maison ») ;
 - erreurs de déterminants (p. ex. « [la] crayon »), pronoms non précisés ou remplacés par des termes flous (p. ex. « [é] cahier » ou « [lé] arrive école ») ;
 - utilisation des verbes à l'infinitif au lieu de les conjuguer, conjugaison inventée (p. ex. « nous allerons ») ;
- Trouble phonologique : trouble qui entrave la constitution du système phonologique et, par conséquent, la construction des représentations phonologiques des mots. En production, le langage est parfois inintelligible en raison de nombreuses altérations phonologiques comme :
 - des déformations (dire « caraval » pour « carnaval », « gogan » ou « togoban » pour « toboggan ») ;
 - une instabilité des productions (le mot « armoire » devient [amwa], [mamwa], [abwa]) ;
 - la présence d'homophones génériques ([bi] pour « bille », « pie ») ;
 - l'absence de certains phonèmes (sons) ou la difficulté à réaliser un enchaînement de phonèmes (p. ex. dire : « o ça » pour « comme ça ») ;
 - des complexifications des productions orales (p. ex. « cartatable » pour « cartable »).

Les altérations sont variables d'une tentative de production à l'autre.

- **Trouble de production phonologique (dysphasie phonologique)**

Ce trouble se caractérise par les points suivants.

- Production phonologique déviante rendant le langage partiellement ou totalement inintelligible. Par exemple :
 - des déformations (dire « cracretol » au lieu de « casserole ») ;
 - des approches phonologiques successives (« tantagne, pancagne, cancagne » pour « campagne ») ;
 - des difficultés à former et structurer les phonèmes (p. ex. l'enfant peut prononcer isolément le phonème, mais peine dans l'enchaînement, la programmation séquentielle des sons), des troubles de l'évocation (manque du mot), l'utilisation d'un mot pour un autre (p. ex. dire « fleur » pour « arbre ») ;
- Relative fluidité du langage : contrairement à la dysphasie phonologique-syntaxique, il n'y a généralement pas ici d'inhibition linguistique.

- **Anomie ou manque du mot (dysphasie mnésique)**

Les éléments suivants sont caractéristiques de ce type de dysphasie, appelé aussi trouble d'évocation lexicale.

- Défaut d'accès au mot pourtant acquis : impossibilité répétée et ponctuelle à trouver le signifiant (= le nom) d'un objet, d'un concept. Le signifiant est connu et fait partiellement

partie du registre lexical de l'enfant mais la récupération est momentanément impossible. Les principales manifestations sont :

- nombreuses pauses dans le discours ;
- utilisation de mots indéfinis tels que « chose », « machin », « truc » ;
- paraphasie sémantique (p. ex. en voyant un chat, l'enfant dit « tigre ») ;
- Le terme de dysphasie mnésique est utilisé dans les cas (plus rares) où le manque de mot se manifeste non seulement sur le versant expressif, mais aussi sur celui de la compréhension. L'enfant ne retrouve momentanément plus le sens d'un mot, même s'il s'agit d'un terme familier.

1.5.2 Dysphasies réceptives

Les difficultés se situent principalement au niveau du décodage et traduisent une atteinte des voies faisant remonter l'information au cerveau. Ces dysphasies sont plus rares, mais également plus graves, car elles compromettent la compréhension du langage oral et ainsi la constitution de la langue. Ces dysphasies sont de deux types :

- **Trouble de discrimination phonologique**

Ce trouble se caractérise par les points suivants.

- Retard de langage : l'enfant commence à parler tardivement, ce qui occasionne souvent une première consultation. Les débuts du langage sont, ou ont été, constitués d'un jargon persistant, généralement fluide. L'enfant est bavard, mais plus ou moins inintelligible du fait de la déformation des mots et du discours peu informatif ;
- Confusion : l'enfant a de la difficulté à distinguer les sons proches, les oppositions de phonèmes ce qui entraîne des confusions de sens qui gênent la communication, par exemple, il va confondre les mots « main », « pain » et « bain ».

- **Surdité verbale (ou agnosie auditivo-verbale)**

Le terme « surdité » peut prêter à confusion. Il est donc important de préciser que les capacités d'audition de l'enfant sont intactes : c'est-à-dire qu'il entend et décode parfaitement la signification des bruits. Les éléments suivants sont constitutifs de ce type de dysphasie.

- Trouble de l'identification des mots oraux : l'enfant est dans l'incapacité de découper un flux de langage en mots donc de donner du sens à un énoncé oral. Dans les cas sévères, l'enfant ne reconnaît pas les mots familiers (p. ex. les prénoms de son entourage) ;
- Absence de langage verbal : l'enfant se désintéresse des conversations autour de lui, ne parle presque pas et ne répète que les quelques mots qu'il a repérés dans un contexte familier.

2 Informations sur les répercussions d'une dysphasie

Les troubles du langage oral chez les enfants dysphasiques sont très hétérogènes, tant au niveau de la sévérité que du profil (Leclercq et al., 2012).

Pour comprendre les difficultés que l'élève dysphasique peut rencontrer à l'école et dans ses apprentissages, il est donc important de se renseigner sur la manière dont le trouble se manifeste chez lui, en tenant compte de l'ensemble des difficultés langagières et non langagières (Leclercq et al. 2021), mais aussi des troubles associés. L'analyse, le bilan spécifique et le diagnostic des spécialistes (neuropsychologues, logopédistes-orthophonistes, etc.) permettent de définir le profil unique de l'enfant et ainsi de comprendre la nature des différents symptômes.

L'élève concerné, ses parents, mais aussi des professionnel-le-s travaillant ou ayant travaillé avec lui (logopédiste, enseignant-e spécialisé-e, etc.) pourront donner des informations précieuses sur ses difficultés bien spécifiques, mais aussi sur ses ressources et points forts. Cette prise d'informations aidera à mettre en place des moyens adéquats pour soutenir l'élève dans ses apprentissages, mais également à comprendre que certains comportements et certaines attitudes

(p. ex. il ne répond pas à une consigne orale ou à une demande expresse) peuvent être la conséquence de son trouble (il n'a pas reçu ou compris la consigne ou la demande).

Les informations ci-dessous exposent les répercussions d'une dysphasie et donnent des pistes de compréhension. Chaque enfant étant unique, les répercussions mentionnées ci-dessous ne sont pas toutes présentes chez tous les enfants.

2.1 Langage oral

La dysphasie ne passe généralement pas inaperçue tant à la maison qu'à l'école. Les parents sont souvent alertés par leur enfant qui parle « tard et mal ». À l'école, on observe une dissociation entre les capacités de compréhension et celles d'expression ainsi qu'entre les compétences langagières et les autres compétences cognitives. Les caractéristiques suivantes peuvent être constatées.

- Difficulté à saisir le sens des messages verbaux qui lui sont destinés, même si l'élève peut donner l'apparence contraire, par exemple en imitant ses camarades ;
- Difficulté à décomposer une phrase en unité de mots ;
- Anomalies phonologiques (concernent les sons et leurs organisations à l'intérieur des mots) : complexifications des mots et des énoncés ;
- Anomalies lexicales (se rapportent au vocabulaire de référence) : difficulté ou impossibilité de trouver un mot ; remplacement d'un mot apparenté (p. ex. « tasse » au lieu de « verre ») ; transformation d'un mot par adjonction ou confusion (p. ex. si on lui montre d'abord l'image d'un ballon, il dira « ballon », puis celle d'une fleur, il dira à nouveau « ballon » ou alors « bleur ») ; déplacement ou suppression d'un phonème (p. ex. « trambour » au lieu de « tambour » ; « rapapluie » au lieu de « parapluie » ; « lon » au lieu de « lion ») ; création d'un néologisme, etc. ;
- Anomalies syntaxiques (se rapportent à l'organisation des mots dans la phrase) : non-respect des règles syntaxiques, ce qui rend le langage incompréhensible ; style télégraphique, etc. ;
- Persévérations phonologiques et lexicales (l'élève répète un son ou un mot qu'il vient de dire, comme un écho, p. ex. il répète la fin du dernier mot prononcé) ;
- Utilisation d'onomatopées, mimiques, gestes, mimes pour se faire comprendre.

2.2 Répercussions sur les apprentissages scolaires

Le langage étant l'outil privilégié de la transmission du savoir à l'école, la dysphasie a donc un retentissement constant sur les apprentissages scolaires.

- **Lecture et écriture**
 - Les relations entre les troubles du développement de l'oral et l'accès à l'écrit sont complexes. En raison de l'importance des processus phonologiques dans l'accès à l'écrit, certains élèves rencontrent de nombreuses difficultés : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut être lent, laborieux.
 - Pour d'autres, cet apprentissage est possible et représente, paradoxalement, une aide car il offre une modalité d'accès à la phonologie et à la syntaxe différente. L'écrit peut donc être un support pour améliorer l'oral.
- **Mathématiques**
 - Les activités arithmétiques sollicitent de nombreuses fonctions cognitives qui ne sont pas forcément liées au domaine numérique (p. ex. logique, mémoire à long terme, mémoire de travail). Les fonctions langagières sont également impliquées et l'élève, bien que compétent au niveau du raisonnement, peut se trouver en difficultés face aux aspects langagiers de l'énoncé. En effet, le vocabulaire utilisé (p. ex. « additionner », « soustraire », « quotient ») et la structure syntaxique, souvent dense et complexe, peuvent le gêner dans sa compréhension et donc dans la résolution d'un problème (p. ex.

« Il y a six crayons, *dont* deux gris » ; « Paul a deux livres *de plus que* Pierre » ; « Ils achètent *un* ballon *chacun, dont* un rouge », etc.).

- On peut aussi constater des difficultés à nommer les mots-nombres, à les coder en chiffres arabes, à lire de grands nombres en chiffres arabes, à gérer les opérations, à mémoriser les tables de multiplication, ainsi que des difficultés d'abstractions, de temporalité et de mesures (avec les termes « avant », « après », « autant »). Bien que les performances puissent être diminuées en calcul mental, elles restent intactes en géométrie.

- **Apprentissage d'une seconde langue**

L'élève dysphasique peut, dans sa langue maternelle, se sentir comme dans une langue étrangère. Il ne dispose pas d'une langue de base sur laquelle s'appuyer dans l'apprentissage d'une seconde langue, c'est-à-dire d'une langue dont le développement a fait partie très tôt d'un processus global associant des aspects linguistiques, mais aussi cognitifs, sociolinguistiques et affectifs. L'apprentissage d'une seconde langue (qui, s'il vient d'un milieu allophone, peut être le français) peut représenter un défi, en raison de l'apprentissage de nouveaux sons. Certaines langues causent généralement plus de difficultés que d'autres, en raison de la richesse des phonèmes (l'anglais p. ex.).

- **Autres répercussions possibles**

Les difficultés langagières peuvent également entraîner des répercussions sur d'autres compétences liées aux apprentissages scolaires.

- Cognition : l'élève peut rencontrer des difficultés d'abstraction (p. ex. il comprend mieux ce qu'il peut voir et toucher), de généralisation (p. ex. le transfert d'une notion acquise dans un certain contexte à une situation nouvelle est difficile) et de catégorisation des concepts (p. ex. la fleur et la marguerite sont perçues comme deux entités distinctes). Il peut aussi avoir des difficultés d'attention soutenue (p. ex. il « décroche » lors de la lecture d'une histoire), de concentration et de mémorisation (mémoire auditive et de travail limitées).
- Motricité : les difficultés de représentation abstraite de la gestuelle peuvent provoquer des difficultés praxiques (dans l'automatisation de gestes) ainsi que de la motricité (motricité fine réduite).
- Perception temporelle : les notions de demain/hier/aujourd'hui peuvent ne pas exister pour l'élève dysphasique, d'où des difficultés avec les changements d'horaire et de planification des activités.
- Autre : elles peuvent aussi engendrer :
 - une rigidité comportementale face aux imprévus ou à un changement d'activité (p. ex. l'élève reste figé sur la consigne précédente) ;
 - une focalisation sur le détail ;
 - une lenteur dans le traitement de l'information ;
 - une variation des performances d'une fois à l'autre.

2.3 Répercussions personnelles

- **Fatigabilité accrue** : le langage oral n'étant jamais vraiment automatisé, l'élève doit constamment mobiliser beaucoup d'énergie (situation de double tâche), ce qui occasionne un surcroît de fatigue.
- **Comportement et estime de soi** : les difficultés de l'élève à s'exprimer verbalement ou à comprendre le langage rapide et complexe de son entourage peuvent avoir pour conséquence des difficultés comportementales telles que de l'agitation (frustration, colères incontrôlables, etc.), des troubles anxieux ou de l'inhibition (repli, état dépressif, etc.). L'impuissance à se faire comprendre et à répondre aux attentes impacte négativement sur son estime personnelle.

3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dysphasiques

Bien que les répercussions d'une dysphasie puissent rendre plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Aussi peut-il mettre en place différentes stratégies propres à l'aider à mieux surmonter les difficultés qu'il rencontre. L'élève va lui aussi développer avec le temps des stratégies qui l'aideront à mieux gérer les situations qui peuvent être difficiles pour lui à l'école. Il est en cela l'acteur principal de sa formation.

Certaines aides sont du ressort du thérapeute et des parents. Néanmoins, grâce à des pratiques et outils pédagogiques appropriés, l'enseignant-e contribue fortement à soutenir l'élève dysphasique. Une bonne compréhension par l'enseignant-e des difficultés inhérentes au trouble et, avec l'aide d'autres professionnel-le-s (logopédiste, enseignant-e spécialisé-e, etc.), la mise en place de mesures pédagogiques et d'aide adaptées permettent de diminuer significativement les impacts négatifs du trouble et d'actualiser les compétences de l'élève, en facilitant les apprentissages. Pour que le soutien soit profitable à l'enfant, il est primordial de veiller à la cohérence de l'accompagnement (p. ex. méthodes d'apprentissage du langage oral, de la lecture et de l'écriture, aides à la communication utilisées, etc.).

La dysphasie pouvant se manifester différemment d'une personne à l'autre, il est important de se familiariser avec les difficultés rencontrées par l'élève afin d'offrir une réponse scolaire adaptée à ses besoins. Les pratiques et outils pédagogiques décrits ci-après, constituent des réponses aux besoins spécifiques des élèves dysphasiques et font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes. Nombre d'entre elles peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves présentant ou non des troubles spécifiques (p. ex. trouble du déficit d'attention, dyslexie-dysorthographe). Ces réponses doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, au contexte et au degré scolaire.

- **Acceptation et intégration sociale**

- Aider l'élève c'est avant tout lui porter un regard positif (accepter la différence) ; valoriser ses talents et ressources particulières (p. ex. souplesse, créativité, persévérance) ;
- Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves (pratiques de parrainage, pairage, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.) ;
- Conscientiser les autres élèves : expliquer les difficultés et besoins particuliers de l'élève dysphasique et la raison des aménagements. Lorsque nécessaire, éclaircir les situations suscitant de l'incompréhension (p. ex. si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur)⁵ ; sensibiliser la classe par des mises en situation (p. ex. « Parle en mélangeant les mots de chacune de tes phrases », « Imagine que tu es au Japon et que tu aimerais te faire comprendre », cf. aussi chapitre 5).

- **Environnement de classe**

- Diminuer autant que possible les bruits de fond (en atténuant p. ex. la résonance des sons parasites) ;
- Placer l'élève à côté d'un élève calme, loin des fenêtres et au premier rang, de manière à diminuer autant que possible les sources de distraction.

- **Communication**

- Attirer l'attention de l'élève avant de lui parler. S'assurer d'un contact visuel ou gestuel pour lui permettre de prendre des indices non verbaux ;
- Parler lentement en articulant correctement, en séparant légèrement les mots afin que l'élève perçoive la frontière entre ceux-ci et en accentuant les intonations, mais sans

⁵ En vertu du respect du droit à la protection des données et de la personnalité (LPD ; 235.1, OLPD ; 235.11, l'accord de l'élève et des parents est nécessaire pour communiquer toute information à des tiers.

déformer l'inflexion naturelle de la langue et de ce qu'on dit. Ceci est aussi valable lors de l'apprentissage d'une seconde langue (cf. point plus bas dans ce chapitre) ;

- Utiliser un vocabulaire connu et concret. Utiliser les mêmes mots ou énoncés verbaux et augmenter le « stock » de mots graduellement. Ceci est également valable lors de l'apprentissage d'une seconde langue ((cf. point plus bas dans ce chapitre) ;
- Transmettre une information claire et bien structurée. Préférer des phrases simples, courtes et claires. Donner une seule consigne à la fois. Structurer les questions complexes en plusieurs phrases ne contenant qu'un seul élément de consigne chacune (une phrase = une idée) ;
- Écrire les instructions ou explications données oralement (p. ex. donner par écrit les instructions pour les devoirs, écrire les termes ou mots clés au tableau, etc.) ;
- Lire à l'élève les instructions et consignes écrites et les répéter, les reformuler et les clarifier lorsque nécessaire ;
- Vérifier régulièrement la compréhension en demandant à l'élève d'expliquer la consigne avec ses mots (souvent quand on demande s'il a compris, l'élève n'ose pas dire non) ;
- Favoriser la communication multisensorielle (gestuelle, visuelle). Par exemple, étayer les instructions ou explications orales par des gestes, indications, images (cf. point suivant), voire mimer le message ; montrer concrètement à l'élève comment faire ; illustrer un concept à l'aide d'un schéma ; montrer ou dessiner un objet nommé ;
- Les supports visuels (pictogrammes, dessins, photos) peuvent s'avérer très utiles comme aide à la communication. Avec le soutien d'un·e enseignant·e spécialisé·e ou d'un·e logopédiste, il est probable que l'élève utilise et apprenne à utiliser certains d'entre eux. L'enseignant·e régulier·ière peut soutenir cette démarche en classe.

• **Présentation des textes écrits**

De manière générale, il est recommandé de mettre à disposition de l'élève des supports écrits de bonne qualité dactylographique, avec une présentation aérée, des caractères sobres et suffisamment grands, en évitant les illustrations inutiles.

- Police : choix d'une police d'écriture sobre, claire et de grande taille (pas de polices avec « sérif »). Certaines polices d'ordinateur conviennent particulièrement bien aux élèves concernés, comme « OpenDyslexic » ou encore « Comic Sans MS », « Arial », etc. Une taille de police 12 (voire 14 à l'école primaire), avec un interligne de 1.5, et si possible, plus d'un espace entre les mots (3 dans l'idéal à l'école primaire) ou entre les lettres faciliteront encore la lecture de l'élève ;
- Mise en évidence d'éléments : souligner les mots clés dans les textes, souligner la négation dans les questions négatives (p. ex. Quel pays ne se trouve pas en Amérique du Sud ?) ;
- Visualisation des tâches à effectuer (plan, schéma, liste des étapes, etc.).

• **Motivation et expression verbale**

- Encourager l'élève à participer, à prendre la parole sans le contraindre. Procéder progressivement, d'abord en tête à tête, puis en petit groupe, finalement en classe s'il se sent prêt ; valoriser ses efforts ; l'encourager à mimer ou décrire à l'aide de gestes ou l'aider à reformuler afin qu'il soit bien compris ;
- L'informer discrètement lorsqu'il redit le même mot plusieurs fois car il n'est pas conscient de ses persévérations ;
- Laisser la place à une parole spontanée et naturelle et ne pas transformer chaque situation en exercice de rééducation du langage ;
- Laisser le temps à l'élève de s'exprimer (respecter les silences et pauses, ne pas l'interrompre), inciter les échanges verbaux en gérant les tours de parole dans la classe, encourager l'expression ;
- L'aider à trouver ses mots (p. ex. par oral, lui apporter le premier son ou la première syllabe du mot qu'il cherche ; lorsqu'il commence à lire et à écrire, lui donner la première lettre). Lorsqu'il ne trouve pas un mot, l'inciter à le décrire, à expliquer à quoi ça sert/ressemble, à donner une définition, voire le mimer. Si nécessaire, reformuler ses propos avec tact et

ne pas lui demander de reformuler systématiquement, afin de ne pas le mettre constamment face à ses difficultés ;

- Privilégier le sens du contenu (ce qu'il veut dire) plutôt que la forme (comment il le dit) ;
- Prendre le temps de le comprendre pour donner de l'importance à sa parole et qu'il trouve de l'intérêt à s'exprimer ;
- Prévoir des activités de courte durée et varier le type d'activité sur un même thème pour prévenir la fatigue.

- **Organisation du travail**

- Instaurer une routine dans l'organisation de la journée, de la semaine (calendrier) et de la présentation des exercices ;
- Prévenir l'élève du déroulement de la journée et des changements d'activité ;
- Utiliser des repères visuels : pictogrammes, codes-couleur (cahier, classeur et livre de la même matière avec une pastille, ou fourrés de la même couleur), frise chronologique, etc. Afficher par exemple les horaires avec des dessins ou des listes de tâches, à barrer une fois réalisée ; prévoir un support visuel pour signaler les événements spéciaux.

- **Apprentissages généraux**

- Varier les modalités d'apprentissage (démonstrations, modélisation, imitation) ;
- Encourager l'élève à développer ses propres stratégies d'apprentissage (utiliser p. ex. des fiches adaptées pour l'apprentissage du vocabulaire d'une seconde langue, en illustrant la signification des mots par un dessin ou une photo, ou lui faire illustrer et écrire le nouveau mot appris ; toujours lors de l'apprentissage d'une seconde langue, l'encourager à utiliser un enregistreur ou un dictionnaire en ligne lors de ses devoirs, pour permettre une meilleure assimilation de la prononciation ; mettre en évidence les difficultés par un code-couleur) ;
- Aider l'élève à pratiquer l'autocorrection de son travail. Par exemple, mettre à disposition un guide d'autocorrection visuel (p. ex. l'aide-mémoire de correction Main « Zéro fautes », facilitant la recherche systématique des erreurs à éviter lors de la relecture d'un travail écrit ; cf. chapitre 5). L'encourager à élaborer un guide de relecture personnelle adapté à ses propres besoins ;
- Aider l'élève à structurer les prises de notes en lui proposant par exemple l'utilisation d'un schéma traditionnel ou heuristique (cf. chapitre 5).

- **Apprentissages de la lecture et de l'écriture**

- Il est important d'adapter le mode d'approche de la lecture aux capacités de l'élève et de faire de nombreux aller-retour entre oral, écrit, pictogrammes et expérimentations (actions, mimes, toucher, ressentis, etc.). Plusieurs approches peuvent faciliter l'apprentissage de la lecture (méthode globale ou semi-globale ; méthode syllabique ; méthode Borel-Maisonny (codage gestuel des sons) ; lecture en couleur de Cattegno (chaque phonème a sa couleur) ; etc.) et de l'écriture (méthode des jetons pour travailler la syntaxe p. ex). Certaines sont du ressort de l'enseignant-e spécialisé-e ou du/de la logopédiste tandis que d'autres peuvent être utilisées par l'enseignant-e régulier-lière. Avec l'aide d'un enseignant-e spécialisé-e ou d'un-e logopédiste, choisir la/les approche(s) la/les plus adaptée(s) à l'élève et la/les mettre en place en classe, lorsqu'elle(s) relève(nt) de l'enseignement régulier. Le langage écrit pouvant, pour certains, servir à l'apprentissage oral, il doit être abordé le plus tôt possible.

- **Apprentissage d'une seconde langue**

- Privilégier des approches multisensorielles lors de l'apprentissage d'une langue. Par exemple, proposer des supports oraux (enregistrement du vocabulaire, livres audios, etc.) et visuels (code-couleur, gestuelle, film, etc.) ; illustrer les propos par des objets, croquis, photos et schémas ; intégrer des jeux et activités ludiques (bingo, memory, jeux de rôle, activités communicatives drôles ou inhabituelles).

4 Mesures de compensation des désavantages

Les personnes en situation de handicap⁶ ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, pour autant que le principe de proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré (CSPS, 2021a).

De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme « la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap » (Jost et al., 2014, p. 35). Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation / formation (CSPS, 2021a). C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages ne doivent pas être mentionnées dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin / carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année / de scolarité (CSPS, 2021b).

Les mesures de compensation des désavantages peuvent consister en l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, l'adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, l'aménagement temporel et l'adaptation de l'espace (CSPS, 2021c).

La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves ayant une dysphasie proposée ci-dessous est non exhaustive. Les répercussions du trouble étant différentes pour chacun, elles doivent en tous les cas être attribuées en fonction de la situation individuelle, notamment de l'âge et du degré scolaire. Elles doivent faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées et être régulièrement réévaluées, et adaptées si nécessaire. Relevons que certains élèves dysphasiques auront besoin d'adaptation des objectifs et bénéficier ainsi d'un projet pédagogique individualisé (PPI). Dans ce cas, les aménagements de l'enseignement et des évaluations dont ils bénéficient n'ont généralement pas le statut formel de mesures de compensation des désavantages, mais s'inscrivent dans le cadre de leur PPI.

- **Matériel, assistance personnelle**

- Mise à disposition de l'élève de notes de cours et supports écrits, si possible à l'avance, ou autorisation d'utiliser les notes de cours prises par un camarade ;
- Autorisation d'utiliser du matériel, des logiciels, programmes ou fonctionnalités spécifiques comme aide à l'usage de la langue orale ou écrite (p. ex. sytlo-lecteur, synthèse vocale, outils d'aide à la lecture, prédicteurs de mots, correcteurs orthographiques, dictionnaires numériques, logiciels d'apprentissage orthographique, etc.) sur tablette, smartphone ou ordinateur, également lors des évaluations / examens, pour autant que les objectifs d'apprentissage soient respectés. L'enseignant·e spécialisé·e est une personne-ressource pour aider au choix du matériel approprié (cf. chapitre 5) ;
- Dans la mesure du possible, aide lors de la lecture des consignes.

- **Adaptation du temps**

- Autorisation de débiter la préparation de textes longs à l'avance ;
- Pour tenir compte de la fatigabilité et de la lenteur, octroi de pauses supplémentaires ou plus longues (entre des examens, p. ex.) ;
- Octroi de temps supplémentaire lors des évaluations / examens (p. ex. un tiers-temps supplémentaire) ou lors des travaux, sans empiéter sur la récréation.

- **Adaptation de la forme du travail / de l'examen**

- Présentation alternative des connaissances, soit par oral, soit par écrit selon la problématique ;
- Varier, voire adapter la structure des travaux et évaluations orales ou écrites. Par exemple simplifier les consignes (p. ex. en évitant les doubles négations), décomposer les consignes multiples, offrir un mode de réponse allégé (p. ex. questions fermées plutôt qu'ouvertes) ;

⁶ La dyspraxie est considérée médicalement comme un trouble, mais est reconnue légalement comme un handicap au sens de l'art. 2 de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand).

- **Adaptations des modalités d'évaluation**

- **Outils informatiques et pédagogiques :**

- **Sensibilisation à la dysphasie :**

- **Autres sites d'information officiels :**

Corrections spécialisées : Elisabeth Weber-Pillonel, Karin Jacot et Stéphanie Pellet, Association Dyslexie(-Dysphasie) Suisse romande (aDsr)
Renate von Davier, responsable du secteur des élèves à besoins spécifiques à la direction générale de l'enseignement secondaire II pour le canton de Genève

Références bibliographiques⁷

Académie Grenoble (s.d.). Les dysphasies. http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/guide_dysphasies_20mars.pdf

American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 ® : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.

Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2014). Troubles spécifiques du langage oral (TSLO) : spécificités et limites étiopathogéniques. *A.N.A.E.*, 6(129), 149-158.

Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2014). Troubles spécifiques du langage oral (TSLO) : historique et problématique de la spécificité. *A.N.A.E.*, 6(129), 159-167.

Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2014). DSM-5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 2(64), 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.12.002>

Becker, E., Sablier, C., Bru, O., & Come, M. (s.d.). *Guides pratiques AVS : À vos stylos ! Dysphasie – Expression*. <http://guidespratiquesavs.fr/dysphasie-expression/>

Bock, N., Serre-Pradère, Robel, L., & Baubet, T. (2017). Regard pédopsychiatrique sur le diagnostic de dysphasie. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(60), 167-196. www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2017-1-page-167.htm

Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport*.

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021a, 26 juillet 2021). *Qu'est-ce que la compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq-compensation-des-desavantages/question-1

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021b, 26 juillet 2021). *Quelle est la différence entre la compensation des désavantages et l'adaptation du plan d'études ou de formation ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-6

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021c, 26 juillet 2021). *En quoi consistent les mesures de compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2

Fourneret, P., & Da Fonseca, D. (2018). *Les enfants Dys*. Elsevier Masson.

George, F. (2010). Prise en charge des dysphasies expressives. In F. George (Ed.), *Actualités dans la prise en charge des troubles DYS* (pp. 47-78). Solal.

Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys*. Editions Chenelières.

Haute autorité de santé. (2018). *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?* www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/guide_tsla_vf.pdf

Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 35-42.

⁷ Cette bibliographie liste les références citées dans le texte ainsi que les autres documents (ouvrages, articles scientifiques, brochures, etc.) consultés lors de l'élaboration des chapitres relatifs aux répercussions, pratiques, outils et mesures de compensation des désavantages (chapitres 2-4).

Leclercq, A.-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. In C. Maillard & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies – De l'évaluation à la rééducation* (pp. 5-33). Elsevier Masson.

Loi fédérale sur la protection des données (LPD), RS 235.1 (1992, 19 juin ; état le 1er mars 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/index.html

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant-du développement typique aux « dys- »* (2^e éd.). Elsevier Masson.

Pouhet, A. (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys-. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H... surdouance*. CRDP de Poitou-Charentes.

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

Reilly, S., Bishop, D. V. M., & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 452-462.

Ringard, J.-C. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Ministère de l'éducation nationale. <http://media.education.gouv.fr/file/95/7/5957.pdf>

Schelstraete, M.-A., Maillard, C., & Jamart, A.-C. (2004). Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement. In M.-A. Schelstraete & M. P. Noel (Eds.), *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant* (pp. 81-112). Editions EME. <http://orbi.ulg.be/bitstream/2268/8005/1/phono.pdf>

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm

Teisseire Bellefont, M. (2018). *Dysphasie, TSLO, trouble développemental du langage ? Une étude épistémologique* [Travail de mémoire, Université Toulouse III – Paul Sabatier]. <http://thesesante.ups-tlse.fr/2368/1/3405A201803.pdf>

Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD), RS 235.11 (1993, 14 juin ; état le 16 octobre 2012). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/index.html

Schelstraete, M.-A. (2012). Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral. In C. Maillard & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies – De l'évaluation à la rééducation* (pp. 71-103). Elsevier Masson.

Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Editions TomPousse.

World Health Organisation (WHO). (2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* (Version 04/2019). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>