



HAL
open science

Repérage des troubles du langage oral par les enseignants de maternelle : réévaluation de leurs connaissances en ce domaine

Camille Lemière

► **To cite this version:**

Camille Lemière. Repérage des troubles du langage oral par les enseignants de maternelle : réévaluation de leurs connaissances en ce domaine. Médecine humaine et pathologie. 2009. hal-01890408

HAL Id: hal-01890408

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01890408>

Submitted on 8 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

**REPÉRAGE DES TROUBLES DU LANGAGE ORAL PAR LES
ENSEIGNANTS DE MATERNELLE :
RÉÉVALUATION DE LEURS CONNAISSANCES EN CE DOMAINE**

MÉMOIRE

présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONIE

par

Camille LEMIERE

Juin 2009

JURY

Président : Monsieur P. VERT, Professeur
Rapporteur : Monsieur M. HASSLER, Orthophoniste
Assesseur : Monsieur D. LELARGE, Enseignant à l'I.U.F.M.

Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord remercier les membres de notre jury : Monsieur le Professeur VERT pour avoir accepté de présider à la réalisation et la soutenance de ce mémoire, Monsieur HASSLER pour en avoir accepté la direction, Monsieur LELARGE pour nous avoir guidée dans la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions ensuite l'inspecteur d'académie pour nous avoir permis de réaliser ce travail, les écoles qui ont accepté de participer, les enseignants pour l'intérêt porté à notre travail et le temps qu'ils ont pris pour répondre à nos questions.

Nos remerciements vont également à nos parents pour leur confiance et leur soutien tout au long de ces années d'études, à Clémence pour ses relectures et à Thibault pour son aide et sa patience.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	5
PARTIE I : LE CADRE THÉORIQUE DE CE TRAVAIL.....	6
1. Le développement du langage.....	7
1.1. Les compétences du nourrisson.....	7
1.2. La recherche de la relation.....	7
1.3. Les premiers mots.....	8
1.4. Les combinaisons de mots.....	10
1.5. En résumé.....	10
2. Les troubles du langage oral.....	12
2.1. Le trouble d'articulation.....	12
2.2. Le retard de parole.....	13
2.3. Le retard de langage.....	13
2.4. Le bégaiement.....	14
2.5. La dysphasie.....	15
3. Relations entre langage oral et langage écrit.....	16
4. Prévention et dépistage des troubles du langage.....	18
5. La formation des maîtres.....	20
5.1. Les différentes évolutions de ces dernières années.....	21
5.2. Et demain ?.....	23
PARTIE II : LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR CE TRAVAIL.....	25
1. Objectifs de cette enquête.....	26
2. Hypothèses.....	26
3. Méthodologie suivie.....	27
3.1. Choix de la population enquêtée.....	27
3.2. Choix de l'outil enquêteur.....	27
3.3. Contact avec l'inspecteur d'académie.....	28
3.4. Envoi du questionnaire.....	28

4. Questionnaire.....	29
5. Réponses.....	30
6. Présentation de la population.....	31
PARTIE III : LE TRAITEMENT DES RÉSULTATS RECUEILLIS.....	36
1. Formation.....	37
1.1. Formation initiale.....	37
1.2. Formation continue.....	38
1.3. Pratique professionnelle.....	40
1.4. Enseignant et orthophoni(st)e.....	42
2. Langage oral.....	45
2.1. Le langage oral.....	45
2.2. Les troubles.....	48
2.3. Les outils d'évaluation.....	54
3. Études de cas.....	56
3.1. Résultats obtenus en 1994.....	56
3.2. Résultats obtenus en 2009.....	56
3.3. Comparaison.....	58
3.4. Pour conclure.....	59
4. Synthèse des résultats obtenus.....	60
CONCLUSION.....	62
REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES.....	64
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	66
LISTE DES TABLEAUX.....	67
ANNEXES.....	69

Introduction

Encore aujourd'hui nous pouvons remarquer, lors des stages réalisés pendant nos études, la présence en cabinet orthophonique d'enfants suivis pour des pathologies de langage écrit découlant de troubles du langage oral antérieurs et non pris en charge. Notre formation d'orthophoniste nous apprend non seulement à rééduquer ces différents troubles mais elle nous sensibilise également à leur prévention et à leur dépistage. C'est dans cette idée de repérage précoce que s'inscrit ce mémoire.

Nous avons cherché à savoir si les enseignants de maternelle, intervenants privilégiés auprès des enfants, ont les connaissances nécessaires à un repérage des troubles du langage oral.

La formation initiale accorde-t-elle maintenant plus d'importance à ces troubles que lors des précédentes recherches ? La formation continue est-elle une réponse suffisante aux interrogations des enseignants ? Quels outils sont à leur disposition ? Et qu'en est-il des relations entre enseignants et orthophonistes ? C'est à toutes ces questions que nous allons tenter de répondre.

Dans une première partie, nous nous attarderons sur le langage oral, son développement et ses troubles, ainsi que sur l'importance du dépistage et son importance dans les textes de l'Éducation Nationale. Puis dans une deuxième partie, nous expliquerons la démarche développée pour la réalisation de cette étude. Enfin dans la dernière partie de ce travail, nous analyserons les résultats obtenus afin de voir s'ils confirment ou infirment les hypothèses formulées précédemment.

Partie I :

Le cadre théorique de ce travail

Le langage est ce qui fait l'originalité de l'espèce humaine. C'est un instrument de communication qui participe également au fonctionnement de la pensée. Mais cette capacité à parler, à s'exprimer oralement (puis à l'écrit par la suite) nécessite un certain temps d'acquisition.

1. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

1.1. Les compétences du nourrisson

Le nourrisson naît sans langage. Il n'est pourtant pas cette « ardoise vierge » décrite par Aristote dans l'Antiquité. Cette croyance que le nourrisson ne serait qu'un petit être vide jusqu'à ce qu'y soit transférée la connaissance a perduré pendant des siècles. Et pourtant le cerveau du bébé est loin d'être vide : dès la naissance, le petit enfant est capable de percevoir les sons qui constituent la parole. Il a déjà la possibilité d'extraire ces sons, de les reconnaître et de les organiser. Des études, citées par de Boisson-Bardies¹ (1996), ont montré la préférence du nourrisson « pour la voix de sa mère² ainsi que pour sa langue maternelle³ ». Cela s'explique par le fait qu'il a été bercé par celles-ci au cours de son développement in utero.

Si ses capacités réceptrices sont d'ores et déjà fonctionnelles, le nourrisson dispose également de capacités productrices. Il s'exprime par divers bruits (cris, pleurs, bruits de bouche) et il va très vite comprendre que ses productions entraînent une certaine réponse de la part de l'adulte (nourriture, change,...).

1.2. La recherche de la relation

Dès le second mois, le petit enfant poursuit un objectif communicationnel réel : entrer en relation avec l'adulte en vue d'en obtenir quelque chose. Cette communication, qui n'est encore que rudimentaire, ne va faire que se développer à partir de ce moment. Les

1 DE BOISSON-BARDIES, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants ?*. Paris : Odile Jacob.

2 MEHLER, J., BERTONCINI, J., BARRIÈRE, M., JASSIK-GERSHENFELD, D. (1978). Infant recognition of mother's voice. *Perception*, 7, 491-497.

3 MEHLER, J., JUSCZYK, P.W., LAMBERTZ, G., HALSTED, N., BERTONCINI, J., AMIEL-TISON, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.

productions du nourrisson, qui n'étaient jusqu'alors que des sons végétatifs ou réactionnels traduisant malaise ou bien-être, vont peu à peu se transformer en vocalisations et jeux de gorge.

Entre 2 et 5 mois, ces vocalisations n'apparaissent qu'en position couchée, aussi la production sonore est-elle limitée à des sons laryngés. Mais progressivement, cette activité va devenir volontaire, le petit enfant va chercher à élargir sa gamme sonore et il va même être capable de moduler sa voix. Les parents vont assister à la création par leur enfant de différents jeux vocaux lui servant à manipuler la hauteur de la voix (il va pousser des cris plus ou moins aigus), le volume de la voix ou les différents organes de la phonation (bouche, langue, lèvres).

Ce meilleur contrôle vocal va, vers le sixième mois, permettre au nourrisson d'imiter les schémas vocaux simples qui lui sont donnés par l'adulte. Une fois cette capacité d'imitation établie, elle sera régulièrement enrichie au cours des mois qui vont suivre. Ces différents jeux d'imitation, de répétition vont aider l'enfant à se familiariser avec la prosodie de sa langue maternelle et le rendre de plus en plus apte à produire des effets sonores variés ainsi qu'à agencer les différents articulateurs nécessaires à ses productions.

Ce qui n'était encore que des gazouillis va se transformer en un réel babillage, souvent autour de 7 mois. C'est là une étape très importante dans le développement de la parole : ce n'est pas encore le langage des adultes, mais cela commence à y ressembler. L'enfant produit des syllabes (unité rythmique de base de toute langue) qui respectent les contraintes de sa langue maternelle. C'est le babillage canonique : l'enfant répète des séries de syllabes de formes assez proches. Après un certain temps, ce babillage va se diversifier (variation des voyelles et des consonnes utilisées dans une même production par exemple).

Dès 10 ou 12 mois, chaque enfant manifeste ses propres préférences pour certaines configurations et n'éprouve pas systématiquement l'envie d'explorer toutes les articulations possibles.

1.3. Les premiers mots

L'enfant a maintenant un an. Non seulement il a extrait des formes de l'environnement linguistique qui lui a été proposé et commencé à contrôler son articulation,

mais maintenant il va également associer ces sons à des événements, personnes ou objets : c'est l'apparition des premiers mots. Ces mots sont des « *morceaux de réalité auxquels sont associés certaines séquences de sons* »⁴. Cette association se fait d'autant plus facilement grâce aux réactions de l'adulte qui croit reconnaître tel ou tel mot même si sa phonologie n'est que partiellement respectée.

L'enfant doit apprendre les mots de sa langue et pour chaque mot, à quoi il correspond : c'est l'établissement du lien entre « signifié » et « signifiant ». Cet apprentissage des mots, compris puis produits, est long et assez lent au début mais il s'accélère autour de deux ans. Voici le développement du vocabulaire tel qu'il est décrit par RONDAL :

Âge	Nombre de mots
10 mois	1
12 mois	3
15 mois	19
19 mois	22
21 mois	118
2 ans	272
2 ans et demi	446
3 ans	896
3 ans et demi	1222
4 ans	1540
4 ans et demi	1870
5 ans	2072
5 ans et demi	2289
6 ans	2562

4 RONDAL, J.-A. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. 3e édition, Liège : Mardaga.

Ce tableau détaille le nombre de mots compris aux différents âges. Il est beaucoup plus difficile de détailler de la même façon le nombre de mots produits. Toujours d'après Rondal, il faut estimer que le « vocabulaire de production est inférieur de moitié environ au vocabulaire de compréhension ».

1.4. Les combinaisons de mots

Entre 18 et 24 mois, l'enfant devient capable de combiner deux mots pour créer un seul énoncé. Cet énoncé pourra avoir différents sens selon l'intonation utilisée tandis que les deux mots resteront toujours dans le même ordre.

Ce n'est qu'autour de 30 mois que ces productions de plusieurs mots vont augmenter en nombre et se diversifier. Le langage se développe pour s'apparenter de plus en plus à celui des adultes mais il reste rudimentaire : les mots grammaticaux sont absents et les propos concernent seulement l'action immédiate.

Ce langage va pourtant s'étoffer au fil des mois grâce aux recherches et à la progression naturelle de l'enfant mais aussi grâce aux interventions (modèles, propositions de nouvelles structures, corrections) des différents adultes de son environnement. Il sera entièrement constitué seulement vers l'âge de 5-6 ans : les constructions grammaticales et syntaxiques employées sont alors correctes, l'enfant utilise des marqueurs de temps et ses récits sont maintenant ordonnés.

1.5. En résumé

- De 0 à 2 mois : l'enfant perçoit les sons de sa langue et s'exprime par des sons végétatifs.
- Dès 2 mois jusqu'à 5 mois : apparition des premières vocalisations et jeux de gorge, l'activité de production sonore devient volontaire.
- Dès 6 mois : jeux d'imitation et de répétition des propositions simples de l'adulte, mise en place de la prosodie.

- Vers 7 mois : véritable babillage canonique (langage qui ressemble de plus en plus à celui des adultes dans sa forme).
- Autour de 12 mois : premiers mots.
- De 12 à 18 mois : mot-phrase.
- Entre 18 et 24 mois : combinaisons de 2 mots.
- À partir de 30 mois : les productions vont augmenter en terme de nombre de mots et se diversifier pour se rapprocher de plus en plus du langage des adultes.
- Vers 5-6 ans : le langage est entièrement constitué.

Pour conclure sur le thème de l'acquisition du langage, il est important de garder à l'esprit que :

- les adultes de l'entourage ont un rôle important à jouer car l'enfant a besoin d'interactions pour avancer.
- le développement du langage s'inscrit dans le développement global de l'enfant, les différents plans (moteur, langagier, cognitif) sont indissociables et donc tous sont à prendre en compte.
- le rythme d'acquisition est différent d'un enfant à l'autre, même à l'intérieur d'une fratrie, et il peut paraître lent sans être pathologique pour autant.

2. LES TROUBLES DU LANGAGE ORAL

Ces troubles peuvent se diviser en 2 groupes distincts :

- les troubles développementaux : comme le retard de langage par exemple
- les troubles acquis : l'aphasie de l'enfant

Nous ne nous intéresserons ici qu'aux troubles développementaux, les troubles acquis dépassant le cadre de ce travail.

2.1. Le trouble d'articulation

L'articulation, c'est la réalisation des sons de la parole par le passage de l'air venant des poumons dans les organes phonateurs et les résonateurs de la bouche et du nez. La réalisation de ces sons correspond à une suite de mouvements bien précis et c'est la perturbation de cette série de mouvements qui va constituer un trouble.

Le trouble d'articulation est « *une erreur systématique et permanente dans l'exécution du mouvement qu'exige la production d'un phonème* »⁵. Soit l'enfant omet totalement le phonème cible, soit il opère une substitution de ce phonème, soit il produit un bruit faux en lieu et place de la consonne/voyelle normalement émise. Un trouble d'articulation concerne le plus souvent les phonèmes qui demandent des mouvements rapides et précis : les consonnes ; les voyelles sont quant à elles rarement touchées.

Chez le jeune enfant, autour de 3 ans, il y a un décalage entre la capacité à reconnaître les sons et la capacité à les reproduire. Le lecteur pourra trouver en annexe un tableau décrivant le développement de la prononciation. Mais entre 3 et 5 ans, la prononciation sera de plus en plus assurée pour se rapprocher de celle des adultes. Un trouble articulaire est à relativiser en fonction de l'âge de l'enfant : c'est la persistance du défaut dans la prononciation, du non-changement d'un mouvement faux qui va constituer un trouble d'articulation. Ce trouble se retrouve souvent dans le cadre d'un retard de parole/langage mais il peut exister de manière isolée et il a différentes étiologies possibles :

- organique : la mauvaise prononciation est due à une altération des structures

5 BRIN, F. et col. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.

intervenant dans l'articulation (lèvres, langue, articulé dentaire, voile du palais)

- fonctionnelle ou motrice : le mouvement adapté à la bonne émission du son n'est pas encore découvert
- perceptive : l'enfant n'entend pas la structure phonétique telle qu'elle lui est pourtant proposée, il discrimine mal deux phonèmes qui se ressemblent ou il souffre d'une baisse de l'audition

2.2. Le retard de parole

Le retard de parole traduit une difficulté à combiner les phonèmes pour arriver aux mots. Souvent l'enfant est capable de produire le phonème correctement de façon isolée mais il va le déplacer ou le déformer à l'intérieur du mot alors que la syntaxe et la mélodie de la langue sont préservées. Cette altération n'est ni systématique ni permanente mais plutôt irrégulière et inconstante, cela dépend du mot produit et de son contexte phonologique. Cette altération est appelée retard de parole quand elle intervient dans les productions verbales de l'enfant à partir de 4 ans. Quand les transformations de la chaîne parlée sont trop nombreuses, elles rendent le discours de l'enfant inintelligible et les conséquences sur sa communication et son comportement sont d'autant plus importantes.

En dehors de l'immaturité psychologique, les origines du retard de parole sont des causes fonctionnelles : difficultés de perception auditive, difficultés motrices diverses, mémoire immédiate perturbée, mauvaise structuration du temps et de la chronologie des sons, attention labile.

2.3. Le retard de langage

Pour les enfants atteints de retard de langage, les difficultés ne se situent plus dans la production des mots mais dans la constitution grammaticale de la phrase. Très souvent s'ajoutent à ces difficultés un trouble d'articulation et un retard de parole. Le langage de ces enfants est désorganisé et manque de structure : cela va de l'absence totale de phrases à la simple juxtaposition de mots sans conjugaison, sans pronoms personnels et sans outils

grammaticaux (ni préposition, ni article) ou au jargon (langage reconnu seulement par l'enfant). La compréhension peut sembler meilleure que l'expression mais en fait, elle reste la plupart du temps inférieure à celle des autres enfants du même âge.

Il est difficile de dire pourquoi le langage d'un enfant ne se développe pas comme il devrait le faire. Pour certains, le retard est simplement chronologique et va se combler avec le temps : le développement du langage, tout en respectant les étapes habituelles, ne serait que plus tardif et plus lent mais il n'en est pas toujours ainsi et nous ne pouvons être sûr de ce caractère transitoire qu'a posteriori.

Si un déficit important des capacités métaphonologiques persiste, il est alors prédictif de futures difficultés d'acquisition du langage écrit.

2.4. Le bégaiement

Le bégaiement reste un trouble difficile à expliquer et à rééduquer. Les chercheurs estiment qu'un facteur génétique existe : un enfant naît avec le risque de devenir bègue, pourtant le bégaiement est un trouble qui s'installe au fil du temps. L'OMS⁶ l'a défini comme suit : « *trouble du rythme de la parole dans lequel l'individu sait ce qu'il veut dire mais en est incapable en raison de répétitions, prolongations ou arrêts de sons involontaires* ». Il s'agit d'un trouble de la communication, le bégaiement n'apparaît que dans la relation à autrui, qui se divise en plusieurs catégories :

- le bégaiement clonique : caractérisé par des répétitions de sons ou de syllabes, notamment au début des mots,
- le bégaiement tonique : caractérisé par des blocages empêchant l'émission de sons ou de mots, puis la parole reprend jusqu'à un nouveau blocage,
- le bégaiement tonico-clonique : le discours comporte à la fois des répétitions et des blocages.

Le bégaiement toucherait 1 % de la population mondiale, dans la proportion suivante : 3 garçons pour 1 fille. Environ 5 % des jeunes enfants bégayent pendant au moins 6

6 Organisation Mondiale de la Santé

mois mais pour les $\frac{3}{4}$ d'entre eux le bégaiement disparaît spontanément. La guidance parentale joue un rôle primordial dans la rééducation de ce trouble.

2.5. La dysphasie

Contrairement aux troubles précédemment décrits, il ne s'agit plus ici d'un trouble fonctionnel mais bien d'un trouble structurel du langage sévère et durable, en dehors de toute lésion organique ou de toute autre étiologie. Ce terme recouvre un échantillon de symptômes extrêmement large pouvant affecter aussi bien l'expression que la compréhension. La diversité des atteintes, des cas individuels a entraîné la proposition par différents auteurs de plusieurs classifications symptomatologiques. Celles-ci ne représentent les difficultés de l'enfant qu'à un moment donné : il va évoluer, ses difficultés vont changer et donc il va pouvoir passer d'un sous-groupe à un autre. Nous pouvons tout de même proposer la classification de GERARD⁷ :

- syndrome phonologique syntaxique
- trouble de production phonologique
- dysphasie réceptive
- dysphasie lexicale syntaxique
- dysphasie sémantique-pragmatique

Cette classification permet de voir quels sont les pans du langage les plus atteints mais il est rare qu'un enfant rentre totalement dans ce type de cases : il existe autant de dysphasies que de dysphasiques.

7 GÉRARD, C.L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris : Éditions universitaires.

3. RELATIONS ENTRE LANGAGE ORAL ET LANGAGE ÉCRIT

Jusqu'au CP⁸, seules les capacités en langage oral comptent même si les enfants sont déjà confrontés au langage écrit par des exercices de graphisme, les livres qu'ils regardent à l'école ou chez eux et les mots qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne (Boulangerie, Pharmacie ou ce qui est écrit sur leur boîte de céréales du matin). L'année de CP constitue le véritable point de départ de l'apprentissage du langage écrit dans son intégralité : lecture et écriture.

Cet apprentissage se base sur un certain nombre d'habiletés ou pré-requis normalement acquis précédemment ou en cours d'acquisition :

- connaissance et capacités de reconnaissance des lettres : apprentissage de l'alphabet, des lettres (pour permettre une identification visuelle des mots), de leur nom et du bruit qu'elles font,
- conscience phonologique : c'est la capacité à percevoir la chaîne parlée comme une suite d'unités segmentables, les phonèmes, et qui va permettre une identification auditive des mots,
- capacités métaphonologiques : c'est pouvoir manipuler, effectuer des opérations sur ces unités minimales de la parole.

Ces habiletés peuvent être perturbées par des troubles du langage oral et suivant l'importance de ces perturbations, l'apprentissage du langage écrit va lui aussi être entravé : difficultés à déchiffrer et/ou à comprendre les mots. Ainsi un enfant souffrant d'un trouble du langage oral aura des difficultés à :

- accéder au sens des mots puisque nombre d'entre eux n'appartiennent pas à son lexique (déficit des vocabulaires actif et passif). Nous pouvons noter ici l'importance du vocabulaire : en effet plus il s'accroît, plus l'enfant connaît de mots qui se ressemblent et plus il est rendu sensible à la précision des représentations phonologiques.
- accéder au sens des structures complexes car ce qui n'est pas compris à l'oral n'est pas obligatoirement mieux compris à l'écrit.

Le lien est donc étroit entre langage oral et lecture mais il en est de même avec l'écriture et l'orthographe : il est difficile d'écrire un mot qui n'est pas correctement perçu auditivement (mauvaise segmentation, inversion,...). Rappelons ce qui est avancé par F. COQUET⁹ : « *la composante déficit des capacités métaphonologiques est prédictive de difficultés d'acquisition du langage écrit* ».

Les mémoires de REYDELLET¹⁰ et de JAGUENEAU et COUTURIER-MOREAU¹¹ illustrent l'existence de ce lien oral-écrit dans les difficultés de l'enfant sans qu'il soit possible toutefois de le qualifier de lien de cause à effet. En effet, un trouble du langage oral n'est pas toujours suivi de difficultés écrites et celles-ci peuvent être d'importance variable. Cependant, d'après leurs conclusions, il est possible d'affirmer que tout trouble du langage oral influence la scolarité, et à plus long terme l'orientation professionnelle.

Cela apparaissait déjà dans l'étude longitudinale sur un échantillon d'enfants testés avec le TDP 81¹² menée par des étudiantes en orthophonie¹³ : 75 % des sujets à risque et « non-traités » (absence de rééducation) sont considérés comme en échec scolaire. Les résultats sont comparables pour les enfants classés en « situation pathologique » et « non-traités » : retard de langage, difficultés en lecture, perturbation de l'expression écrite,... D'où l'importance d'un repérage et d'une prévention précoce afin d'éviter de telles conséquences.

9 ROUSSEAU, T. et col. (2004). *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition

10 REYDELLET, C. (2002). *Devenir et comparaison d'enfants avec troubles du langage oral avant 6 ans*. Mémoire d'orthophonie, Tours.

11 JAGUENEAU, C., COUTURIER-MOREAU, D. (2004). *Devenir d'enfants ayant présenté des troubles du langage oral entre 4 et 6 ans*. Mémoire d'orthophonie, Tours.

12 Test de Dépistage Précoce des troubles instrumentaux de la parole et du langage oral chez l'enfant de 3 ans 6 mois à 5 ans 6 mois.

13 BINAT-HACHET, D., COUVEY, C., LANDAS-NOET, L. (1989). *Devenu scolaire de 560 enfants de moyenne section de maternelle testés e 1983 par le TDP 81*. Mémoire d'orthophonie, Lille.

4. PRÉVENTION ET DÉPISTAGE DES TROUBLES DU LANGAGE

La prévention se divise en trois stades bien distincts décrits par l'OMS :

1. **Prévention primaire** : elle regroupe toute intervention par information, par éducation précoce, par guidance parentale ou par formation des personnels concernés. Dans le domaine de la santé en général, il s'agit de diminuer l'incidence d'une maladie donnée dans une population mais pour l'orthophoniste, il s'agit d'empêcher l'apparition d'un trouble.
2. **Prévention secondaire** : elle vise à réduire l'évolution d'une maladie. Pour l'orthophoniste, il peut alors intervenir dans le repérage et le dépistage précoce des troubles du langage.
3. **Prévention tertiaire** : elle consiste à diminuer les incapacités consécutives à la maladie. L'orthophoniste a une action rééducative auprès de la personne, après évaluation de ses troubles par un bilan.

Une intervention précoce dans le cadre d'un trouble du langage oral (ou même de tout autre trouble) est aisément justifiable : éviter l'installation définitive d'un « défaut » dans la parole de l'enfant et limiter les conséquences sur sa vie scolaire, professionnelle et sociale future. Pourtant ce n'est qu'avec les travaux de FERRAND dans les années 1970 et 80 que la prévention orthophonique a réellement débuté.

Ses travaux ont aboutit à la création du TDP 81 : test de dépistage précoce permettant de mettre en évidence des difficultés, celles-ci restant à confirmer par un bilan orthophonique. La passation de ce test est assurée par des orthophonistes.

Par la suite d'autres travaux à visée préventive ont vu le jour :

- ◆ ERTL 4 : Épreuve de Repérage des Troubles du Langage au cours du bilan médical de l'enfant de 4 ans (3 ans 9 mois à 4 ans 6 mois), B. ROY et C. MAEDER (1992), passation faite par le médecin scolaire
- ◆ DPL3 : Dépistage et Prévention Langage à 3 ans, COQUET F., MAETZ B. (1997), destiné aux enseignants et médecins
- ◆ ERTLA6 : Épreuve de Repérage des Troubles du Langage et des Apprentissages pour

les enfants de 6 ans (fin de grande section de maternelle et début du CP), B. ROY et C. MAEDER (2000), passation faite par le médecin scolaire

- ◆ PER 2000 : révision du TDP 81, même tranche d'âge que celui-ci et passation par l'orthophoniste
- ◆ Dialogoris : outil destiné aux professionnels de la petite enfance et médecins (de PMI, scolaires, pédiatres), ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F. et ROY S. (2003)
- ◆ Questionnaire Langage et Comportement 3 ans ½ : CHEVRIE-MULLER C. (1999), passation par les enseignants
- ◆ Plaquette « Objectif langage » : élaborée par le syndicat des orthophonistes de Meurthe et Moselle, elle est distribuée dans les maternités aux jeunes parents par les étudiants en orthophonie.

Cette liste n'est pas exhaustive, de nombreuses autres initiatives à plus ou moins grande échelle (plan local, départemental, régional) existent. Ne sont répertoriés ici que les travaux les plus connus et les plus utilisés dans le département de Meurthe et Moselle (puisque cette enquête n'a été adressée qu'aux enseignants de maternelle de ce département).

Il n'est pas étonnant qu'une telle foule de documents et d'outils aient vu le jour dans le but de dépister des troubles du langage oral. Cela s'explique par la volonté nationale de réduire l'impact des troubles du langage oral sur la scolarité tant sur un plan financier (coût d'un redoublement par exemple) que social : des troubles importants peuvent amener l'enfant à l'échec scolaire et celui-ci peut conduire dans le pire des cas à l'échec professionnel et à l'exclusion sociale.

Nous ne voulons pas affirmer que tous les troubles du langage oral provoquent systématiquement l'échec scolaire mais nous voulons faire apparaître clairement qu'ils en constituent un facteur de risque non négligeable. Et dans ce cadre de pensée, les orthophonistes ne sont pas les seuls professionnels à avoir compris l'intérêt de la prévention précoce pour une meilleure prise en charge des enfants souffrant de ces troubles. L'Éducation nationale a elle aussi fait de grands pas en avant.

5. LA FORMATION DES MAÎTRES

F. BERAT et L. CONRAUX¹⁴ avaient pu noter dans leur mémoire l'absence de réponses d'enseignants issus de l'IUFM¹⁵, en raison du peu de temps passé depuis leur création.

Prévus par la loi Jospin (1989), les IUFM remplacent à partir de 1990 les Écoles Normales pour les instituteurs, les centres pédagogiques régionaux pour les professeurs de lycées et collèges, et les écoles normales nationales d'apprentissage pour les professeurs de l'enseignement professionnel. Cette création visait à rapprocher les enseignants du primaire et ceux du secondaire en uniformisant leur recrutement : après la licence. C'est aussi dans le cadre de ce rapprochement que le terme de « professeur des écoles » a progressivement remplacé celui d'« instituteur ».

À l'intérieur de cette administration, la formation des maîtres s'organise en 2 ans, après l'obtention du concours d'entrée : la première année est une préparation au concours de professeur des écoles et la seconde est une année de stage qui donne aux étudiants le statut de fonctionnaire stagiaire et leur titularisation se fait en fin d'année à la lumière des résultats obtenus aux différentes évaluations. Vous pourrez trouver en annexe une partie du descriptif de la formation pour l'année 2007-2008 tel qu'il est consultable sur le site de l'académie de Lorraine.

Si nous nous attardons un peu sur ce descriptif des cours suivis par les étudiants de l'IUFM, nous pouvons remarquer que le module de cours 5 (« Repères sur le développement du langage oral ») donne lieu à 6 heures de cours. La notion de trouble est elle-même abordée dans le module 2 : il contient la mention « Troubles du langage », mais il s'intitule plus largement « Lecture : enseignement et apprentissage » et dure 16 heures. Ces modules appartiennent tous deux au premier semestre de la première année.

14 BERAT, F. ; CONRAUX, L. (1994). Repérage des troubles du langage oral par les instituteurs de maternelle. Mémoire d'orthophonie, Nancy.

15 Institut Universitaire de Formation des Maîtres

5.1. Les différentes évolutions de ces dernières années

Le rapport de J.C. RINGARD, remis au gouvernement et présenté en juin 2000, fait état de 5% d'enfants en échec scolaire en raison de troubles du langage oral et/ou écrit (chiffre établi en prenant appui sur les données de la littérature). À cette occasion, plusieurs axes de travail ont été proposés :

- développement d'actions de prévention et de repérage dès la maternelle
- systématiser le dépistage précoce : intervenir à 4 ans et 6 ans
- mieux diagnostiquer et améliorer la prise en charge des enfants et adolescents
- informer davantage et renforcer les partenariats interministériels (Santé et Éducation Nationale)
- *« intensifier la formation des personnels de manière pluricatégorielle et pluridisciplinaire »* : cela veut dire *« Intégrer, pour les professionnels de santé, pour les travailleurs sociaux et pour les professionnels de l'enseignement, dans le cursus de formation, une information sur les troubles du langage oral et écrit »* dans le cadre de la formation initiale. Dans le cadre de la formation continue : *« conduire des actions de formation commune pour les personnels de santé et personnels de l'enseignement et d'encadrement », « exiger que tous les cahiers des charges des P.A.F.¹⁶ élaborés par les Recteurs, à l'adresse des Directeurs d'I.U.F.M., offrent des formations 1er et 2nd degrés sur les difficultés et les troubles du langage oral et écrit en particulier pour des enseignants spécialisés et non spécialisés », « apporter une aide aux enseignants en ressources pédagogiques, documentaires et de formation ».*

Ce rapport est suivi d'une circulaire en février 2002, sensée mettre en œuvre le plan d'action Ringard, introduite comme suit :

« La maîtrise de la langue orale et écrite constitue l'enjeu central de toute scolarité et, au-delà, un élément essentiel de l'exercice de la citoyenneté. [...] En effet, toute difficulté persistante présentée par un élève en ce domaine est susceptible d'induire des

16 Plan Académique de Formation

conséquences dommageables sur son développement personnel et scolaire. C'est la raison pour laquelle, dès l'école maternelle, la manifestation de difficultés requiert la vigilance et un ajustement de l'action pédagogique. [...] Lorsque l'ensemble des signes d'alerte manifestés par un élève laisse à penser que les difficultés qu'il rencontre peuvent être en rapport avec des troubles spécifiques du langage oral ou écrit, il est indispensable de mobiliser les compétences d'une équipe pluridisciplinaire capable d'approfondir les examens et d'établir, dans les meilleurs délais, un diagnostic fiable. Les enfants porteurs de tels troubles nécessitent en effet une prise en charge précoce et durable, parfois tout au long de leur scolarité. »

Cette circulaire, devant permettre de meilleurs repérage, dépistage et prise en compte des troubles spécifiques du langage, propose un plan d'action avec trois objectifs prioritaires :

- connaître et comprendre les troubles : actions de prévention ; repérer, dépister et diagnostiquer en augmentant la couverture nationale des dépistages à 4 et 6 ans et développement de la communication pluridisciplinaire.
- assurer la continuité des parcours scolaires : privilégier une scolarité en milieu ordinaire grâce à une meilleure information des enseignants pour une meilleure appréhension des impacts des difficultés ; limiter quand cela est possible la durée du séjour en établissement spécialisé ; adapter l'évaluation des compétences.
- organiser les réponses : en organisant la mobilisation de ressources sur différents niveaux (départemental, régional) ; l'intégration de nouveaux pans de formation dans la formation initiale des enseignants ; l'accroissement des offres de formation continue.

Plus récemment encore, F. FILLON affirme dans son projet de loi « d'orientation pour l'avenir de l'école » (2005) : *« l'école maternelle se distingue de l'école élémentaire par la pédagogie qu'elle met en œuvre. C'est d'abord par l'expérience sensible, l'action, et la recherche autonome que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales. L'école maternelle contribue à former la personnalité de l'élève et à construire une première structuration du langage. Elle doit aussi s'efforcer de repérer*

les déficiences, troubles et handicaps pour en permettre une prise en charge précoce. Les élèves de grande section consolident les apprentissages de l'école maternelle en même temps qu'ils se préparent aux premiers apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire. »

Tout le monde semble donc d'accord pour dire l'importance du repérage dès l'école maternelle d'un enfant suspecté de troubles du langage. Cela transparaît dans le programme officiel du ministère de l'Éducation Nationale : « ***L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. [...] L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage*** ». Cet objectif est normalement atteint par un travail conjoint sur plusieurs plans : s'approprier le langage ; découvrir l'écrit ; devenir élève ; agir et s'exprimer avec son corps ; découvrir le monde ; percevoir, sentir, imaginer, créer. Se trouve en annexe la partie du programme officiel ayant trait au langage oral.

5.2. Et demain ?

Mais nous pouvons nous demander si ces avancées positives vont pouvoir continuer dans les années à venir. En effet, plusieurs décisions gouvernementales abordées dans la loi Fillon déjà citée, sans être tout à fait négatives, laissent planer certaines incertitudes :

– recul progressif de l'âge d'accueil à l'école maternelle à 3 ans, hormis dans les ZEP¹⁷ : « ***L'école maternelle précède la scolarité obligatoire. L'accueil des enfants de deux ans reste assuré en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé.*** » .

– masterisation de la formation des maîtres : évolution qui semble bénéfique et pourtant, à la veille de cette masterisation, le contenu de la formation reste on ne peut plus flou.

¹⁷ Zone d'Éducation Prioritaire

– diminution du personnel attaché aux RASED¹⁸ : actuellement, les enseignants attachés au RASED s'occupaient individuellement des enfants qui leur étaient signalés par les enseignants responsables de la classe.

Cependant, tablant sur l'évolution, depuis les précédentes enquêtes, de la formation (initiale et continue) des maîtres grâce à une meilleure prise en compte de l'importance du langage oral, de la prévention dès la maternelle et une meilleure appréhension des difficultés que peuvent entraîner des troubles du langage, la suite de notre travail consistera à mettre en place une méthodologie permettant de vérifier cette hypothèse.

18 Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

Partie II :
La méthodologie utilisée pour ce
travail

1. OBJECTIFS DE CETTE ENQUÊTE

Frédérique BÉRAT et Line CONRAUX ont conclu en 1994 à l'insuffisance de la formation initiale comme de la formation continue dans le domaine du développement et de la pathologie du langage oral. D'après leurs conclusions, seule l'expérience se révélait être favorable au bon repérage des troubles de langage oral par les enseignants.

Ce mémoire a pour but de montrer une évolution des connaissances des enseignants de maternelle depuis cet état des lieux. Cette évolution consisterait en une amélioration de la formation initiale avec l'évolution de celle-ci (personne, dans la population du mémoire précédemment cité, n'avait été formé à l'IUFM) et de la formation continue ainsi que des outils proposés aux enseignants pour leur permettre de repérer des troubles du langage oral plus facilement.

2. HYPOTHÈSES

Notre hypothèse principale est que l'importance grandissante accordée au langage oral ces dernières années, et au sein même de l'Éducation Nationale, se serait traduite par des plages horaires supplémentaires dédiées à ce domaine dans les IUFM et des stages d'information et de formation plus développés et plus souvent proposés au personnel enseignant. Cette supposition se base sur l'élaboration d'un certain nombre de mesures mises au point par le ministère de l'Éducation Nationale et notamment décrites dans les différentes lois et circulaires détaillées précédemment.

De meilleures connaissances dans le domaine du langage oral permettraient alors aux enseignants de repérer d'éventuels troubles chez un enfant, afin d'arriver à une prise en charge précoce lui évitant l'échec scolaire si les troubles sont importants et gênent ses apprentissages. En outre, une meilleure connaissance des troubles du langage oral permettrait aux enseignants de mieux comprendre les difficultés auxquelles l'enfant se trouve confronté et donc de mieux s'y adapter.

3. MÉTHODOLOGIE SUIVIE

3.1. Choix de la population enquêtée

Le choix des enseignants s'est presque imposé de lui-même puisque ce sont les personnes qui passent le plus de temps auprès des enfants, après les parents. En outre leur statut leur permet d'être plus objectifs que ces derniers en ce qui concerne l'évolution des enfants et surtout de leur langage. Un enseignant va suivre un enfant sur une année scolaire entière et parfois plusieurs : cela lui permet de remarquer une stagnation dans les apprentissages ou même un changement de comportement liés à des difficultés scolaires.

Il nous semblait important également d'orienter notre enquête en direction des enseignants qui interviennent auprès des enfants les plus jeunes, soit les enseignants de maternelle, de la toute petite section à la grande section. Cette période est importante car il est indispensable de détecter d'hypothétiques troubles du langage oral avant l'entrée dans le langage écrit afin de ne pas rendre cette étape plus complexe qu'elle ne l'est déjà.

3.2. Choix de l'outil enquêteur

Notre choix s'est vite porté sur le questionnaire auto-administré : c'est l'outil qui permet de toucher un maximum de personnes en un minimum de temps. L'élaboration de ce questionnaire a pris du temps : nous avons tout d'abord cherché à savoir si l'utilisation d'un questionnaire était une démarche viable. L'outil « questionnaire » est régulièrement utilisé dans le cadre de mémoires d'orthophonie, bien au-delà du cadre du langage oral, mais ne donne pas toujours les résultats escomptés. Nous avons donc essayé de voir quelle forme générale avait les questionnaires ayant reçu le plus de réponses de la population visée pour nous en inspirer.

Mais la construction d'un questionnaire « idéal » reste illusoire : tout dépend du public concerné, du temps dont les personnes disposent pour répondre et de quantités d'autres paramètres. Cette démarche d'efficacité nous a tout de même permis de cibler beaucoup plus précisément qu'au départ les questions que nous voulions poser, ce que nous voulions véritablement savoir et a donc permis d'en éliminer certaines autres, inutiles.

À la fin de notre questionnaire nous avons décidé d'ajouter dans leur forme initiale les études de cas présentées par F. BERAT et L. CONRAUX afin de constater une éventuelle évolution des réponses fournies par les enseignants de maternelle en comparaison avec celles qu'ils avaient fournies lors de cette première étude.

3.3. Contact avec l'inspecteur d'académie

Avant même que ce questionnaire soit finalisé, nous avons pris contact avec l'inspecteur d'académie pour savoir si une telle démarche requerrait des autorisations particulières. L'inspecteur a été informé du cadre de ce travail et nous a autorisée à poursuivre notre démarche, cependant il ne nous y a pas encouragée. Monsieur l'inspecteur nous a fait part du temps limité dont dispose les instituteurs pour répondre à notre travail en raison des nombreuses démarches qu'ils ont déjà à effectuer pour le compte du ministère de l'Éducation nationale et pour l'inspection académique. Nous comprenons bien sa réponse et le remercions pour nous avoir tout de même permis de continuer.

3.4. Envoi du questionnaire

Une première version de ce questionnaire a été envoyée au début du mois de janvier, de manière électronique, à cinq écoles du département choisies au hasard dans l'annuaire académique afin d'avoir l'avis des enseignants sur sa faisabilité. Les réponses à cet envoi, peu nombreuses, n'ont pas révélé de contre-indications majeures à la diffusion de ce questionnaire.

Après quelques révisions de la part des membres du jury, la version finale a été envoyée quelques jours plus tard à toutes les autres écoles maternelles du département, en étant accompagnée d'une lettre de présentation. Cette version finale, qui se trouve en annexe, a également été envoyée de manière électronique puisque cela nous était possible et dans le but d'obtenir un maximum de réponses.

4. QUESTIONNAIRE

Le questionnaire final est composé de quatre parties distinctes :

- Présentation : question 1 à 10

Le questionnaire est anonyme cependant nous avons demandé à connaître différentes données telles que le sexe ou l'année de naissance des personnes enquêtées. Les réponses de cette première partie servent à donner une image des personnes et à les répartir en différents groupes.

- Formation : question 11 à 22

Ce volet apporte un éclairage sur la formation, initiale et/ou continue, reçue par les enseignants concernant le langage oral, son développement ainsi que les différents troubles qui existent.

- Langage oral : question 23 à 39

Ici, nous nous intéressons plus particulièrement à ce que représente le langage oral pour la personne interrogée : comment elle le pratique en classe, a-t-elle déjà été confrontée à des troubles de langage oral et comment elle réagit dans ce cas.

- Études de cas

Elles sont au nombre de six, et sont visibles en annexe comme le reste du questionnaire. Pour chaque cas, il est demandé à l'enseignant s'il estime ou non y avoir besoin d'un bilan orthophonique et pourquoi. Ces corpus fictifs ont été élaborés comme suit :

- *Marion, 5 ans et 2 mois, grande section* : trouble d'articulation isolé nécessitant un bilan orthophonique.
- *Romain, 4 ans et 1 mois, moyenne section* : retard massif de langage nécessitant un bilan orthophonique.
- *Caroline, 5 ans et 6 mois, grande section* : trouble d'articulation isolé nécessitant un bilan orthophonique.
- *Pauline, 3 ans et 2 mois, petite section* : aucun trouble, bilan orthophonique inutile.
- *Justine, 4 ans et 3 mois, moyenne section* : retard de parole nécessitant un bilan orthophonique.

- *Pierre, 5 ans et 4 mois, grande section* : trouble d'articulation isolé nécessitant un bilan orthophonique.

5. RÉPONSES

En raison du peu de réponses qui nous étaient revenues à la fin du mois de février (date limite de renvoi) et conscientes du temps limité dont les enseignants disposent, nous avons décidé d'envoyer une lettre de rappel aux écoles avec une nouvelle date butoir : les enseignants avaient jusqu'à la mi-mars pour nous répondre.

Suite à ce premier rappel, les réponses sont restées peu nombreuses. Nous avons décidé d'envoyer un dernier rappel laissant cette fois aux enseignants jusqu'à fin avril pour répondre tout en précisant que toutes les réponses seraient acceptées, même celles qui arriveraient après cette date.

Au final :

- quelques écoles nous ont écrit pour nous prévenir qu'elles ne répondraient pas à ce questionnaire
- quelques enseignants nous ont écrit pour nous dire qu'ils n'avaient pas le temps de répondre à ce questionnaire tout en nous fournissant des réponses à certaines questions à l'intérieur même de leur message
- 1 questionnaire reçu partiellement complété (la personne n'a répondu qu'aux deux premiers volets)
- 18 questionnaires reçus entièrement complétés

De manière à nous conformer à nos hypothèses basées sur une évolution de la formation des enseignants, depuis de précédentes enquêtes, les rendant capables de mieux repérer les élèves en difficultés, nous avons décidé de traiter les réponses obtenues en divisant la population entre les personnes formées à l'École Normale (groupe A) et celles formées à l'IUFM (groupe B).

6. PRÉSENTATION DE LA POPULATION

Les réponses au volet « Présentation » vont nous permettre de nous faire une image de la population d'étude. Commençons par la répartition des personnes enquêtées selon leur lieu de formation puisqu'il s'agit de notre critère de comparaison, même si cette information n'est que la question 4 de notre questionnaire.

TAB 1 : Répartition de la population selon le lieu de formation (question 4)

A : nombre de personnes formées à l'École Normale	B : nombre de personnes formées à l'IUFM
11	8

Presque la moitié des personnes qui nous ont répondu ont été formées à l'IUFM : nous allons donc pouvoir constater ou non, toujours en gardant à l'esprit que le faible nombre de réponses ne nous permettra pas la généralisation de nos affirmations, l'évolution de la formation enseignante.

Les tableaux qui suivent respectent l'ordre d'apparition des questions.

Hormis une personne, tous les enquêtés nous ont fourni une année de naissance. Si nous mettons ces données sous forme de tableau, cela donne ce qui suit :

TAB 2 : Répartition de la population selon le critère de l'âge (question 1)

	Année de naissance	Nombre de personnes ayant répondu
A	1955	1
	1956	1
	1957	2
	1958	3
	1961	1
	1963	1
	1964	1
B	1966	1
	1967	1
	1973	1
	1975	1

	1976	1
	1977	1
	1978	1
	1979	1

Ce tableau met en lumière les différents profils que nous allons rencontrer dans la suite du questionnaire : personnes a priori en fin de carrière, qui ont de l'expérience, et des personnes plus jeunes qui en ont forcément moins.

Si l'on veut maintenant répartir ces personnes suivant leur sexe, cela donne le tableau suivant :

TAB 3 : Répartition de la population selon le critère du sexe (question 2)

	Hommes	Femmes
A	2	9
B		8

Cette répartition est intéressante au sens où les hommes et les femmes peuvent avoir des représentations et des approches différentes face aux enfants et aux situations auxquels ils sont confrontés chaque jour. Mais cette répartition ne fait que refléter la féminisation de la profession, d'autant plus en ce qui concerne les enseignants de maternelle.

TAB 4 : Répartition selon la/les section(s) enseignée(s) (question 3)

Sections	Nombre de personnes	
	A	B
Toute petite section uniquement	2	
Petite section uniquement	1	
Grande section uniquement		1
Toute petite et petite sections	2	2
Petite et moyenne sections	2	1
Moyenne et grande sections	2	2
Toute petite, petite et moyenne section	1	
Toute petite, petite, moyenne et grande sections		1
Toute petite, petite et grande section	1	
Grande section et CP		1

Ce tableau permet de se rendre compte de la diversité qui existe dans l'exercice de la profession et des différents points de vue qui peuvent en découler : les attentes étant différentes en petite et en grande section par exemple.

TAB 5 : Période de formation de la population (question 5)

A	B
7 : entre 1975 et 1979	8 : entre 1996 et 2000
4 : entre 1980 et 1984	

Ce tableau permet de voir que l'écart est grand entre les 2 groupes mais qu'à l'intérieur de ces groupes, il est très restreint. Ainsi la formation reçue a certainement été sensiblement la même à l'intérieur de ces mêmes groupes.

TAB 6 : Nombre d'années exercées dans l'enseignement (question 6 et 7)

	Nombre d'années exercées :	
	Au sein de l'Éducation Nationale	En classe de maternelle
A	25	20
	26	25
	26	25
	29	20
	29	27
	30	20
	31	13
	31	24
	32	20
	32	31
	34	27
B	7	4
	8	2
	8	2
	9	5
	10	1
	10	3
	10	8
	13	13

Ce tableau montre l'expérience des enseignants : le groupe A est logiquement plus expérimenté que le groupe B. Nous pouvons noter que certaines personnes ont enseigné presque uniquement en maternelle.

TAB 7 : Lieu d'implantation de l'école et population (question 8 et 9)

		A	B
Implantation :	Urbaine	9	3
	Péri urbaine		1
	Rurale	2	4

Population scolaire plutôt :	Favorisée		1
	Équilibrée	7	6
	Défavorisée	4	1

Nous voyons ici que les deux groupes estiment enseigner à une population plutôt équilibrée. Quant à l'implantation des enseignants, elle est majoritairement urbaine pour le groupe A et plus partagée pour le groupe B.

TAB 8 : Structures existantes extérieures à la classe (question 10)

	A	B
A.P.E. ¹⁹	2	4
Soutien	2	2
RASED	6	3
Pas de structures au sein de l'école mais possibilité d'intervention (du RASED notamment)	1	2
Absence de structures au sein de l'école	3	
Absence de réponse		1

Ce tableau nous permet de dire que dans la majorité des cas, des structures d'aides à l'élève peuvent être mises en place en cas de problème. L'enseignant peut, la plupart du temps, avoir recours à des intervenants extérieurs.

Pour conclure cette présentation, nous pouvons dire que malgré son petit nombre, la population d'étude manifeste une diversité dans plusieurs critères : l'âge, l'expérience, les classes enseignées, la zone d'exercice et la population enseignée. Nous espérons maintenant que cette diversité amènera des réponses variées dans la suite de l'enquête. Les résultats des questions suivantes sont exposés dans une troisième partie.

¹⁹ Aide Personnalisée à l'Élève

Partie III :

Le traitement des résultats recueillis

Dans cette dernière partie, nous allons nous attacher à la transcription des résultats obtenus et à leur analyse. Précisons qu'il ne s'agit en aucun cas de « corriger » les réponses fournies : leur analyse nous servira seulement à juger de la vraisemblance ou non de nos hypothèses de travail, détaillées plus haut.

1. FORMATION

1.1. Formation initiale

TAB 9 : Réponses aux questions 11 et 12

Le texte en italique correspond aux précisions apportées par certains enseignants.

	Dans votre formation initiale, avez-vous suivi des enseignements sur le développement du langage oral et sur ses troubles ?	
	Oui	Non
A	2	8
	<i>1 : 6h sur le développement de l'enfant</i>	
B	1	4
	<i>1 : 3h sur le développement de l'enfant</i>	
	<i>2 : 12h sur le développement de l'enfant</i>	

Une minorité du groupe A affirme avoir reçu des enseignements concernant le langage oral. Quant au groupe B, dont nous pensions constater une meilleure formation, la moitié seulement répond oui à cette même question. À l'intérieur même de cette réponse, nous pouvons constater d'énormes disparités dans les volumes horaires annoncés.

Cette première question semble d'ores et déjà invalider en partie notre hypothèse de travail : la formation des enseignants concernant le langage oral n'aurait donc pas évolué comme nous nous attendions à le constater. Les quotas horaires ont tout de même augmenté puisque certains enseignants affirment avoir reçu 12 heures d'enseignement sur ce thème mais l'importance de notre population d'étude ne nous permet pas de généraliser cette réponse à l'ensemble des personnes formées à l'IUFM. Notons également que les 12 heures mentionnées par le groupe B sont plus compatibles avec ce qui est dit dans la plaquette de formation de l'IUFM que la réponse « 3 heures ».

À la question 13 (« Avez-vous jugé le contenu de ces enseignements suffisant ? »), les 7 personnes qui avaient répondu oui précédemment, répondent maintenant par la négative. L'enseignante du groupe B ayant suivi 3 heures d'enseignement sur le développement de l'enfant précise qu'alors qu'elle enseignait en CP, elle a trouvé « très difficile de faire la différence entre dyslexie et difficultés « ordinaires » de lecture ».

À la question 14, l'ensemble des personnes estiment que la formation en ce domaine devrait être obligatoire et développée. Certains précisent même :

- « une formation pointue prenant en compte les travaux récents de chercheurs et incluant des échanges avec des orthophonistes »
- « indispensable étant donné que le langage est la base de tous les enseignements »
- « tous les enseignants devraient être un minimum formés pour les difficultés langagières de leurs futurs élèves ».

1.2. Formation continue

TAB 10 : Réponses à la question 15

	Avez-vous effectué des stages de formation continue concernant le langage oral ?	
	Oui	Non
A	10	1
B	4	4

La majorité des personnes enquêtées ont effectué des stages de formation continue. Mais comme précédemment, le groupe B se partage de façon régulière dans les deux catégories tandis que la presque totalité du groupe A a effectué des stages de formation continue. Là encore, la réponse du groupe B ne va pas dans le sens des hypothèses que nous avons posées mais gardons à l'esprit que leur exercice professionnel étant plus court, tous n'ont peut-être pas encore eu l'occasion de réaliser ces formations.

Dans la question suivante, nous avons demandé quels étaient les objectifs et le contenu général de ces formations. Les réponses ont été les suivantes :

- Maîtrise du langage et problèmes de langage
- La communication orale
- Idées de situations langagières pratiques à mettre en place en classe
- L'orthophoniste : qui est-il et quand le contacter
- Développement du langage oral au moyen des albums jeunesse
- Activités pour favoriser le langage
- Animation sur le lexique et intervention d'une orthophoniste sur les « dys »
- Activités pour développer le langage, pour favoriser son acquisition et organisation pédagogique pour aider les enfants en difficultés
- Stage d'accueil des 2 ans à l'école maternelle
- Développer le langage oral et écrit

À la question « ont-ils complété votre formation initiale et de quelle façon ? », les réponses semblent mitigées : la satisfaction n'est pas toujours là, les pistes fournies sont jugées insuffisantes mais les idées, les informations et les réflexions parfois à plusieurs professionnels sont toujours intéressantes.

Ces premières réponses vont à l'encontre de ce que nous espérions constater : la formation initiale ne semble pas avoir beaucoup évolué dans son ensemble et laisse les enseignants démunis dans certains cas. Quant aux stages de formation continue, ils n'apportent pas toujours des réponses suffisantes aux demandes des enseignants qui les ont suivis.

1.3. Pratique professionnelle

TAB 11 : Réponses à la question 17

Nous avons choisi d'effectuer dans ce tableau un regroupement des réponses similaires.

En quoi votre pratique professionnelle a-t-elle enrichi votre connaissance de l'activité langagière chez l'enfant et des troubles qui peuvent être dépistés ?	
A	B
L'expérience et l'écoute quotidienne des enfants aident à repérer les problèmes et à en chercher les raisons.	La pratique permet de mieux dépister les élèves en situation difficile.
Avec l'expérience, on se rend compte de ce que l'on peut attendre d'un enfant à un âge donné.	La pratique amène une meilleure connaissance des troubles et de l'évolution normale du langage.
De meilleures connaissances théoriques permettent de mieux appréhender, de mieux cibler et aussi de mieux expliquer aux parents.	La formation personnelle permet de compléter ses connaissances.

Ce tableau illustre l'aide que peut apporter l'expérience au groupe A. Mais la pratique du groupe B, même si elle ne peut être qualifiée d'« expérience », constitue déjà une aide non négligeable : la pratique professionnelle permet de mieux se rendre compte de ce qu'on peut attendre d'un enfant à un âge donné. Cela étant, il est alors plus facile de juger des difficultés manifestées par certains : troubles liés à la prononciation, au vocabulaire ou à la structure des phrases. Ceux qui ont pu rencontrer des orthophonistes précisent que cela les a éclairés concernant le cas de tel ou tel enfant. De plus, tous reconnaissent l'importance de la formation théorique dans le domaine langagier.

Cependant, malgré leurs efforts et le renforcements des activités de langage au quotidien, certains enseignants estiment que dans leur classe les enfants souffrant de difficultés de langage sont de plus en plus nombreux (précision apportée par une enseignante du groupe A). L'importance du nombre d'enfants en difficulté va dépendre de l'implantation et de la population de l'école : l'école de cette enseignante est installée en zone urbaine (« quartier HLM ») où la population est plutôt défavorisée. C'est sans doute là l'explication de son impression d'augmentation des élèves en difficultés.

Avec la question 18 (« Dans votre pratique actuelle, vous référez-vous à des théories sur l'acquisition du langage oral »), nous voulions savoir si les enseignants utilisent des théories précises et lesquelles.

TAB 12 : Réponses à la question 18

	Oui	Non	Absence de réponse
A	6	4	1
B	2	4	2

Quant à savoir de quelles théories il s'agit, c'est plus difficile à dire car les réponses sont plutôt floues à ce sujet. La notion de bain de langage est la plus fréquemment citée. Les travaux de P. Boisseau²⁰ sont mentionnés, tout comme les travaux édités chez La Cigale et l'ouvrage *Prévention des difficultés du langage*²¹, paru aux éditions Accès.

Pour ceux qui reconnaissent ne se référer à aucune théorie particulière sur l'acquisition du langage oral, ils affirment tout de même constituer un bain de langage stable pour leurs élèves. Beaucoup rapportent de nombreux temps d'échange : où chacun raconte, où l'on parle de ce que l'enfant vit... D'autres temps sont consacrés aux sons et à leur manipulation ou à la lecture d'album par exemple.

Enfin, ce tableau nous montre qu'une majorité du groupe A se réfère à des théories tandis qu'il ne s'agit que d'une minorité dans le groupe B.

TAB 13 : Réponses à la question 19

	Utilisez-vous des méthodes d'apprentissage ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	5	4	2
B	3	3	2

20 Retraité, Philippe Boisseau a été instituteur, rééducateur, puis inspecteur de l'éducation nationale, inspecteur professeur au Centre national d'études et formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée (CNEFASES de Beaumont-sur-Oise) et coordinateur de la formation des maîtres de soutien.

Il est l'auteur, au CRDP de Haute-Normandie, de :

L'Évaluation de l'expression orale, avec André Raffestin, 1989.

Introduction à la pédagogie du langage, maternelle, tome 1, 1996.

Introduction à la pédagogie du langage, maternelle, tome 2, 1997.

Introduction à la pédagogie du langage, maternelle, version abrégée, 2001.

Pédagogie du langage pour les 3 ans, avec Monique Vidalie, 2003.

21 M. CONSCIENCE, J.B. SCHNEIDER. *Construction du Langage à l'école maternelle : prévention des difficultés de langage de 3 à 6 ans.*

Comme précédemment, savoir de quelles méthodes il s'agit n'a pas été simple, les réponses n'étant pas toujours très claires. Au final, les méthodes mentionnées sont les suivantes :

- la méthode des Alphas
- Phono : GS et CP, Développer les compétences phonologiques, Roland GOIGOUX, 2004, éditions HATIER
- Catégo : apprendre à catégoriser, Maternelle toutes sections, Sylvie CÈBE et Roland GOIGOUX, 2008, éditions HATIER
- Phonoludo : éditions La Cigale
- les signes de Mme BOREL-MAISONNY

Pour les autres, ils précisent que s'ils n'utilisent pas de méthode particulière, c'est parce qu'en fait ils ont développé leur propre méthode : ils parlent de travail phonologique sur la base de comptines spécialement créées à cet effet, de travail sur photos avec les enfants ou sur imagiers ainsi que des activités d'éveil scientifique et sensoriel, et sur des histoires. Une personne précise également l'importance du travail en « *co-éducation* » avec les parents.

1.4. Enseignant et orthophoni(st)e

TAB 14 : Réponses à la question 20

Le texte en italique correspond aux précisions apportées par certains enseignants.

	Des orthophonistes sont-ils intervenus lors de votre formation initiale ou avez-vous reçu des enseignements concernant l'orthophonie ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	1 : <i>2h pendant un stage</i>	9	1
B		8	

Concernant le groupe A :

- un enseignant précise qu'il a rencontré des orthophonistes lors d'un stage interprofessionnel et qu'il est en relation avec l'orthophoniste de son quartier
- deux enseignants ont assimilé formation initiale et formation continue et

précisent :

- « 6 heures en 20 ans » concernant les dysfonctionnements du langage chez les jeunes apprenants (repérage de ces dysfonctionnements, aide pour les enseignants à les comprendre et à les intégrer différemment dans leur pratique de classe)
- « 6 heures d'animation-conférence avec une orthophoniste l'année dernière » : listing des différents problèmes de langage

Pour le groupe B, deux enseignantes apportent des précisions :

- l'une a assisté à des réunions organisées par des orthophonistes à l'intention des enseignants
- l'autre a eu l'occasion de rencontrer les orthophonistes qui suivaient des élèves de sa classe de CP.

TAB 15 : Réponses à la question 21

Le tableau suivant est le fruit du regroupement des réponses similaires fournies par les enseignants.

Pour vous, qu'est-ce que l'orthophonie ?	
A	B
Moyen de prévention des troubles du langage oral et écrit et de rééducation de ces troubles.	Personne spécialiste du langage formée pour aider les personnes ayant des difficultés langagières de tous ordres et rééduquer leurs troubles.
Rééducation du langage mais aussi d'un certain nombre de troubles liés au langage et à la structuration de l'espace et du temps « pour accéder au dire, lire, écrire, compter (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie,...) ».	Il s'agit d'une aide plus individuelle « (<i>devant nos classes surchargées</i>) » pour les enfants qui ont des difficultés langagières, de logique, d'apprentissage dans des domaines très particuliers.
Thérapie des troubles de la communication liés à la voix, la parole et au langage oral et écrit. Elle concerne également les problèmes de déglutition et de motricité bucco-faciale.	Rééducation langagière et remédiation en lecture, toute une partie de votre travail concerne aussi le développement de la pensée logique.
Remédier à un trouble du langage pour lequel les enseignants ne sont pas compétents.	Aide pour les troubles de langage et spatio-temporels.

Deux enseignants du groupe B n'ont pas répondu à cette question.

Notons que la vision qu'ont les deux groupes sur l'orthophonie est presque identique. Seules la déglutition et la motricité bucco-faciale, citées dans le groupe A, ne sont pas mentionnées par le groupe B. Cela semble être un pan méconnu de l'orthophonie à l'inverse des troubles du raisonnement, domaine pourtant investi beaucoup plus récemment.

TAB 16 : Réponses à la question 22

Le tableau suivant est le fruit du regroupement des réponses similaires fournies par les enseignants.

Pour quelles raisons conseillerez-vous de faire appel à un orthophoniste ?	
A	B
C'est un professionnel beaucoup plus à même de résoudre les problèmes de langage; de plus il est parfois utile que l'enfant puisse voir une autre personne que son enseignant.	Difficultés de prononciation (mauvais positionnement de la bouche), d'articulation, non maîtrise du langage.
Problèmes articulatoires, absence de communication verbale, langage incompréhensible, problèmes de compréhension, bégaiement, débit, organisation de la phrase.	Retard de langage, confusions de sons persistantes, bégaiement.
Pour aider un élève à progresser, pour aider à cerner le problème d'un enfant, pour apporter à la famille une guidance parentale complémentaire à celle de l'école.	En cas de mauvaise prononciation qui ne passe pas vers 5-6 ans, en cas de confusions de sons persistantes, en cas de difficultés de passage à l'écrit.
Quand à 3 ans un enfant ne parle pas ou ne sait toujours pas faire une petite phrase simple correcte.	
Pour que l'enfant reçoive l'aide individualisée que l'école ne peut lui apporter ou lorsque l'aide en classe n'est pas efficace.	
Lorsque je sens que je ne pourrai pas trouver moi-même de solution aux problèmes de langage de l'enfant.	
Retard de langage, de parole, difficultés de compréhension, d'attention, confusions de sons.	

Le groupe A semble aborder dans ses réponses la communication au sens large : prononciation, articulation mais aussi envie de communiquer. Ce désir de communication n'apparaît pas dans les réponses du groupe B. Hormis cela, tous les enseignants font attention aux problèmes de bégaiement, de confusions de sons et de retard dans la maîtrise du langage.

Tous les enseignants qui ont répondu à ce questionnaire connaissent l'orthophonie, ils savent plus ou moins bien ce qu'elle recouvre mais tous savent dans quels cas il serait bon que l'enfant bénéficie d'une visite chez l'orthophoniste. Nous verrons dans les questions suivantes s'ils réagissent vraiment de cette façon.

2. LANGAGE ORAL

Dans ce volet du questionnaire, nous avons voulu savoir quelles représentations du langage ont les enseignants, l'importance qu'il occupe dans leur pratique,...

2.1. Le langage oral

TAB 17 : Réponses à la question 23.

	Dans votre classe :		
	Le langage est certes présent dans toutes les activités, notamment :	Le langage est une activité spécifique :	Les deux réponses précédentes à la fois :
A		2	11
B			8

L'ensemble des enseignants considère donc que le langage est une activité spécifique tout en étant présente dans toutes les autres. Pour eux, il est clair que le langage oral constitue la base de tous les autres enseignements.

TAB 18 : Réponses à la question 24.

Selon vous, quelles sont les aptitudes ou pré-requis indispensables à l'acquisition du langage oral ?	
A	B
« <i>Que les parents parlent déjà correctement aux enfants et prennent le temps, petits, de leur lire des histoires, de leur parler</i> » : rôle déterminant de la famille (bain de langage permanent : parler à son enfant, l'éveiller, jouer avec lui).	Modèle donné à l'enfant par l'entourage familial et scolaire, au point de vue de la prononciation, du lexique et de la syntaxe, imprégnation familiale.

Bonne mobilité des muscles entourant la bouche et la langue, possibilité de répéter après l'adulte, absence de problèmes auditifs et visuels.	Être disponible pour les apprentissages et pour cela il faut que les besoins fondamentaux des enfants soient comblés (stabilité familiale, sécurité, amour ...).
L'envie et la volonté de communiquer, l'attention, l'écoute et la confiance en soi, capacité d'observation de ceux qui parlent (adultes et/ou enfants), structuration de l'espace-temps.	Bonne audition et motivation pour communiquer avec autrui.
Climat affectif sécurisant.	Absence de problèmes physiologiques (audition,...).

Précisons qu'un enseignant du groupe A et un du groupe B n'ont pas répondu à cette question.

La comparaison inter-groupe montre des réponses similaires. La majorité des enseignants, dans les deux groupes, met en relief l'importance du bain de langage et des stimulations de l'entourage. L'intégrité physique et physiologique est envisagée par moins de personnes, comme nous avons pu le constater précédemment, tout comme l'intégrité affective.

TAB 19 : Réponses à la question 25.

	Quelles compétences langagières attendez-vous d'un enfant quittant votre classe pour la classe supérieure ?		
	Fin de petite section	Fin de moyenne section	Fin de grande section
A	S'exprimer de manière compréhensible.	Savoir justifier, expliquer, commenter	Structure langagière correcte acquise
	Capacité à entrer en communication avec l'adulte ou le copain, savoir se faire comprendre, comprendre ce qui est lu, reconnaître les héros d'une histoire, comprendre des consignes simples.	Pouvoir dire seul comptines et chansons, comprendre les consignes simples, prendre plaisir à expliquer aux autres ce qu'on a fait, comprendre une histoire adaptée et pouvoir la raconter à partir d'images, commencer à repérer les syllabes des mots.	Faire des phrases complexes, avoir acquis un bon vocabulaire, participer à des débats et savoir donner son avis, argumenter, savoir inventer une histoire avec une suite logique d'événements.
	Utiliser « je » et faire des phrases simples, savoir raconter un livre avec ses propres mots en le feuilletant.	Faire des phrases un peu plus complexes, savoir raconter une histoire lue, participer à une conversation, échanger des idées.	

B	Faire une petite phrase simple compréhensible pour demander, répéter,...	S'exprimer plus et plus longuement, prendre la parole facilement.	Phrases correctes et cohérentes, qualité du contenu.
	Parler spontanément, répondre à une question, savoir se faire comprendre.	Faire des phrases de plus en plus complexes.	Complexité des phrases, utilisation des connecteurs de temps, liens logiques.
	Oser prendre la parole pour s'exprimer ou dire des petites comptines, commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs, utiliser « je » pour parler de soi, répondre aux sollicitations de l'adulte, reformuler avec aide quelques éléments d'une histoire, répondre à des questions simples sur un texte, avoir acquis le vocabulaire (de la classe, des thèmes étudiés,...).		Relater un événement vécu, raconter une histoire qui a été lue, réciter une poésie, expliquer une méthode, décomposer un mot en syllabes, percevoir qu'un mot ou une syllabe est composé de plusieurs sons.
			Vocabulaire assez riche, bonne reconnaissance des sons pour entrer facilement dans la lecture, capacité à raconter une histoire, connue ou inventée.

Pour A comme pour B :

- les exigences au niveau de la petite section sont principalement : l'utilisation du « je », le fait d'être compréhensible et le désir de communication.
- pour la moyenne section : communication encore plus présente et langage plus complexe, plus élaboré.
- pour la grande section : structure langagière correcte, phrases complexes, maîtrise du temps et du récit.

Nous pouvons noter l'intérêt porté à l'intelligibilité de l'enfant dès la petite section : il est prioritaire que l'enfant puisse se faire comprendre des autres, qu'il ait envie de communiquer.

2.2. Les troubles

TAB 20 : Réponses à la question 26.

	Pensez-vous que des troubles du langage puissent être détectés dès la maternelle ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	10		1
B	7		

Les enseignants n'ont donc aucun doute sur la possibilité de repérer des troubles dès la maternelle. À la question « par qui » ce repérage est possible, les intervenants suivants nous ont été cités : parents, enseignants, ATSEM²², RASED, médecin, médecin scolaire, médecin PMI²³, orthophonistes.

Une enseignante a même ajouté qu'une « *visite-bilan de l'orthophoniste* » à l'entrée de la grande section serait fort utile au dépistage de certains troubles avant que l'enfant puisse en pâtir dans sa scolarité.

TAB 21 : Réponses à la question 27

	Pensez-vous qu'ils puissent faire l'objet d'une rééducation orthophonique ?	
	Oui	Non
A	10	1
B	7	

La presque totalité des enseignants est donc d'accord pour dire que si des troubles sont repérables dès la maternelle, ils peuvent également être rééduqués.

La personne ayant répondu non est enseignante en toute petite et petite sections, elle précise qu'à ce moment c'est encore un peu tôt pour entamer une rééducation : à ce stade, elle préfère parler avec la famille, et l'évaluation du langage se fera plutôt l'année suivante en moyenne section.

22 Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

23 Protection Maternelle et Infantile

TAB 22 : Réponses à la question 28.

	Pensez-vous qu'il existe un rapport entre la maîtrise du langage oral et l'acquisition du langage écrit ?	
	Oui	Non
A	11	
B	7	

L'existence de ce rapport est bien perçue. Quant à savoir quel est ce rapport, nous avons obtenu différentes pistes de réponses :

TAB 23 : Rapport entre langage oral et langage écrit.

A	B
« <i>Tant que l'oral n'est pas maîtrisé les difficultés avec l'écrit sont nombreuses</i> » : il faut distinguer les sons pour distinguer leurs différentes écritures.	« <i>Difficile d'intégrer le langage écrit quand le langage oral est pauvre : problèmes de compréhension, de vocabulaire,...</i> »
Plus l'oral est maîtrisé, plus le vocabulaire est étendu, plus cela favorise la compréhension.	« <i>Mauvaise prononciation = parfois mauvaise transcription écrite.</i> »
« <i>La maîtrise de l'oral constitue les soubassements du langage écrit : des difficultés à l'écrit font souvent suite à des difficultés au niveau du langage oral, du repérage dans l'espace et le temps et de la compréhension.</i> »	« <i>Savoir parler est un pré-requis nécessaire à l'apprentissage de la lecture.</i> » « <i>Et il faut avoir une culture orale conséquente pour pouvoir écrire des textes cohérents, des histoires avec une syntaxe correcte.</i> »
« <i>Rapport entre niveau de langage et structuration de la pensée qui va permettre l'acquisition de l'écrit.</i> »	« <i>Dès la maternelle, l'acquisition du langage s'effectue entre un va-et-vient oral/écrit.</i> »

Le fait que la maîtrise du langage oral est nécessaire à une bonne acquisition du langage écrit est perçu par tous les enseignants mais de façon plus ou moins précise : alors même que la phonologie, les capacités métaphonologiques sont travaillées, ces termes n'apparaissent pas.

TAB 24 : Réponses à la question 29.

	Avez-vous rencontré des enfants présentant des problèmes de langage oral ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	10		1
B	6	1 : « <i>trop peu d'expérience en maternelle</i> »	

La presque totalité des enseignants s'est trouvé confrontée à des enfants avec des problèmes de langage oral : cela justifierait aisément une formation accrue en ce domaine afin que les enseignants ne se sentent pas démunis face à des problèmes importants.

TAB 25 : Pour les personnes qui ont répondu oui.

	Si oui,		
	de quelle nature ?	quelles en étaient les causes ?	quelle attitude avez-vous adoptée ?
A	Problèmes de vocabulaire, d'articulation		Orientation vers le CMP ²⁴ ou l'orthophoniste
	Problèmes mécaniques, affectifs, psychologiques		Orientation vers l'orthophoniste
	Diverses	Bilinguisme, maladie, ...	Orientation vers des spécialistes
	Absence de langage, bilinguisme, problèmes d'articulation	Milieu social défavorisé	Suivi en CMP ou CMPP ²⁵ , orthophonie
	Retard de langage, de parole, bégaiement,...		Discuter avec les parents, conseiller un bilan orthophonique
	Toutes natures		Renvoi à des spécialistes, vérifier l'audition
	Difficulté à entrer en communication, bégaiement, mauvaise articulation	Déficience, manque de stimulations ou violence familiale	Soutien de l'enfant au sein de la classe et conseiller un bilan orthophonique
	Problèmes d'articulation, mutisme, problèmes de syntaxe		Conseiller un bilan orthophonique
	Mutisme, bégaiement, retard de parole/langage	Antécédents familiaux, négligence éducative, surdité, choc psychologique	Discuter avec les parents, renvois vers des spécialistes
	Mutisme, bégaiement, mauvaise articulation...		Soutien, groupes de langages,...

24 Centre Médico-Psychologique

25 Centre Médico-Psycho-Pédagogique

B	Mauvaise prononciation, mauvaise syntaxe	Absence de correction de la part de la famille, absence de modèle	Associer un geste à un son, reprise des tournures syntaxiques et de la prononciation
	Mauvaise prononciation		Laisser parler l'enfant, y être attentif
	Prononciation, manque de parole		Suivi par un orthophoniste et stimulations en classe
	De toute sorte		Conseiller un bilan orthophonique
	Prononciation, absence de langage		Pour la prononciation, reprise de l'enfant et bilan orthophonique s'il n'y a pas d'évolution ; si l'enfant ne parle, d'abord intervention du RASED
	Zozotement, absence de langage		Intervention RASED, conseiller un bilan orthophonique

TAB 26 : Réponses à la question 30.

	Ces enfants ont-ils bénéficié d'une prise en charge et par qui était assurée cette prise en charge ?		
	Oui	Non	Absence de réponses
A	11 : orthophonie, CMP, RASED, psychomotricien, psychologue, pédopsychiatre		
B	5 : orthophonie, CMP		2

Face à un enfant manifestant des troubles du langage oral, les enseignants conseillent aux parents dans la majorité des cas une visite à un spécialiste (médecin, orthophoniste,...). Ce tableau nous montre que dans tous les cas, les enfants signalés qui avaient besoin d'un suivi ont été suivis par le professionnel concerné. Nous pouvons remarquer le psychologue et le pédopsychiatre qui n'apparaissent que dans le groupe A.

TAB 27 : Réponses à la question 31.

	Si vous aviez à évaluer le langage oral d'un enfant en situation de communication, qu'observeriez-vous dans sa production ?	
	A	B
Articulation	6	3
Voix (débit, intensité, ton)	1	
Vocabulaire	4	3
Présence ou non de phrases	2	2
Emploi du je	3	
Structure des phrases, syntaxe	6	2
Communication (recherchée ?, aisée ?)	2	4
Cohérence et pertinence des propos	3	2
Compréhension	2	2
Pouvoir apprendre un texte et le restituer		1

Nous pouvons noter qu'une seule personne s'attache à la qualité de la voix : cela s'explique peut-être par le fait qu'elle a déjà été confrontée au bégaiement.

Il est difficile de faire ici une comparaison entre le groupe A et le groupe B, car peu d'enseignants travaillent avec les mêmes niveaux, les mêmes sections et leurs attentes sont donc différentes. Nous voyons tout de même que les différents aspects du langage (articulation, vocabulaire et structure) sont considérés par les enseignants mais finalement assez peu d'entre eux s'intéressent à la compréhension.

TAB 28 : Réponses à la question 32.

	Pensez-vous pouvoir repérer chez vos élèves un problème de langage oral ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	7	2	2
B	5		2

Donc la majorité des enseignants, pour le groupe A comme pour le groupe B, s'estime capable de repérer des troubles de langage oral chez leurs élèves.

Pour les enseignants du groupe A qui ont répondu non, les deux réponses sont justifiées différemment :

- l'une précise que ses élèves sont encore trop petits (enseignante de petite section de maternelle)
- l'autre affirme que c'est par manque de formation sur le sujet

Les justifications des enseignants ayant répondu oui sont également différentes les unes des autres :

- pour le groupe A, la réponse oui est justifiée par le fait qu'un enfant ayant des difficultés à l'oral en a souvent dans d'autres domaines et il est en retard par rapport aux autres enfants : le fait que l'enfant fasse partie du groupe-classe permet la comparaison avec les autres et cela sur la durée. L'expérience et l'aide qu'elle apporte dans l'observation des enfants sont mentionnées.

- pour le groupe B, les enseignants disent ne pas être toujours sûrs, ils suspectent seulement car d'une part ils ne sont pas assez formés pour être certains de l'existence d'un trouble, d'autre part le jeune âge de leurs élèves les freine pour parler de trouble. L'importance de l'expérience est également mentionnée.

En réponse à la question 33 (« Quels indicateurs vous font suspecter un trouble du langage oral », le groupe B ne mentionne que le manque de communication et les problèmes d'articulation. Le groupe A cite d'autres facteurs en plus de ceux-ci : hyperactivité, rapport aux autres (violence, rejet), articulation qui rend l'enfant incompréhensible, mauvaise compréhension de la parole et des consignes données, peu d'appétence à la communication, l'élocution.

Les réponses fournies à la question 34 (« Que faites-vous lorsque vous suspecter un trouble chez un de vos élèves ») sont similaires dans les deux groupes :

- A : discussion avec les collègues au sein de l'école, avec les collègues du RASED, signalement au médecin ou à l'infirmière de PMI, discussion avec les parents

auxquels est conseillée une visite chez l'ORL²⁶, l'orthophoniste. Avant d'en arriver là, l'enseignant a déjà adapté sa pratique pour essayer de corriger les difficultés de l'enfant.

– B : discussion avec les collègues, les collègues du RASED et les parents auxquels est conseillée une visite chez le pédiatre/médecin de famille pour en parler et qui décidera d'un bilan orthophonique.

2.3. Les outils d'évaluation

TAB 29 : Réponses à la question 35.

	Connaissez-vous des outils d'évaluation du langage oral ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	4 : <i>Phonoludo, DPL 3, QLC, évaluations nationales, évaluations RASED, ERTL4</i>	3	4
B	4 : <i>Catégo, Phonoludo, grilles d'observation</i>	3	

TAB 30 : Réponses à la question 36.

	Utilisez-vous des outils d'évaluation du langage oral ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	5	3	3
B	4	2	1

TAB 31 : Réponses à la question 36 (lesquels) et 37.

Les réponses à la question 37 ont parfois été données à la question précédente, nous avons décidé de mettre dans le tableau suivant les outils utilisés et leurs concepteurs.

Outils et concepteurs	
A	B
Enseignants qui construisent leurs propres outils	Enseignants qui construisent leurs propres outils

²⁶ Oto-rhino-laryngologiste

Évaluations gouvernementales	Grilles d'observation disponibles sur internet
DPL3	Évaluations conçues par les conseillers pédagogiques
Évaluations nationales	Les programmes (Éducation Nationale)
Évaluations RASED	

TAB 32 : Réponses à la question 38.

	Ces outils vous semblent-ils suffisants ?		
	Oui	Non	Absence de réponse
A	1	2	8
B	3 : « ils sont <i>évolutifs</i> »		4

TAB 33 : réponses à la question 39.

	Quel est éventuellement leur principal défaut ?	
	Réponse	Absence de réponse
A	- Situations trop artificielles - Difficultés d'application	9
B	- Laborieux quand la classe est importante - Pistes de remédiation inexistantes	5

Dans ces dernières questions, nous avons pu remarquer l'augmentation du nombre de personnes n'ayant pas répondu : cela s'explique peut-être par une certaine lassitude de la part des enquêtés. Il est tout de même possible de dire que, dans l'ensemble, les enseignants ont connaissance d'outils qui pourraient les aider à évaluer le langage oral de leurs élèves et qu'ils les utilisent. Les outils « gouvernementaux » (programmes, évaluations nationales,...) sont utilisés mais les enseignants n'hésitent pas non plus à construire leurs propres outils. Ces derniers sont sans doute conçus dans l'espoir d'être plus utilisables que les outils gouvernementaux jugés difficilement applicables en classe par certains enseignants.

3. ÉTUDES DE CAS

Dans cette dernière partie du questionnaire, il était demandé aux enseignants de dire pour chaque cas, fictif, décrit si l'enfant a besoin d'un bilan orthophonique ou non. Rappelons que ces études de cas sont visibles dans le questionnaire présenté en annexe. Notre objectif, en les présentant de la même manière que la première fois en 1994, était de constater s'il y avait eu ou non une évolution des réponses.

3.1. Résultats obtenus en 1994

En 1994, BERAT et CONRAUX faisaient état des résultats suivants :

- les troubles d'articulation (Marion, Caroline et Pierre) sont bien orientés (bilan orthophonique) par 69,5 % des enseignants
- Pauline (aucun trouble) est bien orientée (pas de bilan) par 78 % des enseignants
- le retard de langage (Romain) est orienté vers un bilan par seulement 27 % des enseignants
- le retard de parole (Justine) est orienté vers un bilan orthophonique par 44 % des enseignants

Dans cette partie de leur mémoire, elles ont analysé les données recueillies en terme de bonnes ou de mauvaises réponses : en effet, elles ont construit ces corpus de façon à ce que tous les enfants décrits aient besoin d'un bilan orthophonique hormis Pauline (trop jeune pour que l'on puisse parler de troubles).

3.2. Résultats obtenus en 2009

➔ TAB 34 : Marion, 5 ans et 2 mois, grande section

	Selon vous, y-a-t-il besoin d'un bilan orthophonique ?	
	Oui	Non
A	10	1
B	5	2 (pas encore)

➔ TAB 35 : Romain, 4 ans et 1 mois, moyenne section

	Selon vous, y-a-t-il besoin d'un bilan orthophonique ?	
	Oui	Non
A	7	4
B	5	2 (d'abord Rased)

➔ TAB 36 : Caroline, 5 ans et 6 mois, grande section

	Selon vous, y-a-t-il besoin d'un bilan orthophonique ?	
	Oui	Non
A	11	
B	3	4 (pas tout de suite)

➔ TAB 37 : Pauline, 3 ans et 2 mois, petite section

	Selon vous, y-a-t-il besoin d'un bilan orthophonique ?	
	Oui	Non
A	1	10
B		7

➔ TAB 38 : Justine, 4 ans et 3 mois, moyenne section

	Selon vous, y-a-t-il besoin d'un bilan orthophonique ?	
	Oui	Non
A	6	5 (pas encore)
B	2	5 (pas encore)

➔ TAB 39 : Pierre, 5 ans et 4 mois, grande section

	Selon vous, y-a-t-il besoin d'un bilan orthophonique ?	
	Oui	Non
A	10	1 (d'abord RASED)
B	5	2 (pas tout de suite)

3.3. Comparaison

Pour pouvoir confronter les résultats, nous avons dû regrouper les corpus de Marion, Caroline et Pierre et transformer nos données en pourcentage. Cela donne le tableau ci-dessous :

TAB 40 : Comparaison des résultats.

	Pourcentage d'enseignant ayant fourni la bonne orientation :	
	1994	2009
Troubles d'articulation	69,50%	81,50%
Absence de trouble	78,00%	94,40%
Retard de langage	27,00%	66,70%
Retard de parole	44,00%	44,40%

Une évolution certaine est visible depuis l'enquête précédente : toutes les catégories ont été mieux orientées.

Pour continuer notre comparaison entre École Normale et IUFM, il est nécessaire de réaliser un nouveau tableau :

TAB 41 : Comparaison entre A et B.

	Pourcentage d'enseignant ayant fourni la bonne orientation :	
	A	B
Trouble d'articulation	93,90%	61,90%
Absence de trouble	90,90%	100,00%
Retard de langage	63,60%	71,40%
Retard de parole	54,50%	28,60%

Vus ainsi, les résultats apportent de nouvelles informations. Le groupe A obtient de meilleurs résultats que les enseignants de 1994 quel que soit le trouble concerné. Il n'en est pas de même pour le groupe B.

En ce qui concerne les troubles d'articulation, les résultats sont légèrement inférieurs, mais tous les enseignants qui n'ont pas préconisé de bilan orthophonique précisent qu'ils souhaitent laisser encore un peu de temps à l'enfant pour voir comment il évolue ou préfère faire intervenir le RASED avant de conseiller l'orthophoniste.

Dans le cas de Pauline, qui ne souffre d'aucun trouble, tous ont eu conscience de la normalité de son expression en raison de son jeune âge : ici, leurs résultats sont meilleurs qu'en 1994 et même que ceux du groupe A.

Pour le retard de langage (Romain), là encore les résultats sont meilleurs qu'en 1994 et que ceux du groupe A. La majorité des enseignants semble avoir pris conscience du manque de construction du langage de cet enfant.

Le retard de parole (Justine) est, lui, plus difficilement repéré : le pourcentage obtenu par le groupe B est nettement inférieur à 1994 et à celui du groupe A. Sans vouloir laisser les difficultés de l'enfant perdurer, la majorité des enseignants préfère lui laisser encore un peu de temps pour voir comment elle évolue et conseiller l'orthophoniste seulement dans le cas où il n'y aurait pas d'évolution.

3.4. Pour conclure

L'étude de ces corpus nous permet d'affirmer que l'expérience joue un rôle dans la capacité à repérer des troubles du langage chez les jeunes enfants, étant donné les bons résultats obtenus par le groupe A. Nous pensons que les « moins bons » résultats du groupe B, notamment dans le retard de parole, ne s'expliquent pas forcément par une expérience plus réduite mais peut-être par le jeune âge de l'enfant. Beaucoup d'enseignants expliquent dans leurs commentaires qu'ils trouvent l'enfant jeune, qu'il peut encore évoluer spontanément et donc ils préfèrent lui laisser encore un peu de temps. Leur choix n'est donc pas issu d'une méconnaissance ou d'une absence de prise de conscience des problèmes de l'enfant. D'ailleurs, certains précisent qu'en l'absence d'évolution de sa part, ils signaleront l'enfant avant la fin de la moyenne section afin de ne pas compliquer davantage ses apprentissages futurs.

4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS

À l'issue de ce questionnaire, nous ne pouvons pas conclure à une évolution de la formation initiale avec le passage de l'École Normale à l'IUFM. Les étudiants sortants de l'IUFM font état, comme les personnes formées à l'École Normale, d'un grand manque de formation et d'information sur le sujet du développement de l'enfant, de son langage et des troubles existants. Quant à la formation continue, même si des stages semblent être régulièrement proposés puisque la majorité des enseignants enquêtés y ont participé, les thèmes abordés ne correspondent pas toujours aux besoins des enseignants et ils n'en sont que partiellement satisfaits.

L'absence d'intervention d'orthophonistes au cours de la formation initiale est également criante : des interventions de ce genre seraient intéressantes pour pouvoir expliquer aux enseignants quand il est nécessaire de faire appel à ce professionnel de santé. En outre, ces interventions semblaient être encouragées par le gouvernement. Malgré ce manque, les enseignants sont bien au courant des domaines d'intervention de l'orthophoniste : cela s'explique sans doute par le fait que nombre d'enseignants ont au moins un élève qui s'y rend et qu'ils ont parfois l'occasion de discuter avec cet autre professionnel.

Les enseignants savent la plupart du temps dans quels cas ils devront conseiller aux parents une visite chez l'orthophoniste : ils savent l'importance du langage oral pour tous les autres apprentissages, ils perçoivent son lien avec le langage écrit et ils ont déjà été confrontés à des troubles du langage. Ils n'ont aucun doute sur le fait que ces troubles puissent être repérés dès la maternelle et rééduqués. Même s'ils affirment leur manque de formation et d'information dans ce domaine, ils s'estiment tous capables de repérer des troubles du langage oral chez leurs élèves indépendamment de leurs années d'expérience dans le métier, que ce soit dans les classes de maternelle ou non.

À propos de ce repérage des troubles, les études de cas nous montrent que tous ne sont pas égaux : les troubles d'articulation comme le retard de langage sont plutôt bien repérés (le nombre de bonnes réponses obtenues en 2009 est supérieur à celui obtenu en 1994). Ce n'est pas le cas du retard de parole qui est moins bien cerné par les enseignants formés à l'IUFM. Mais gardons à l'esprit le côté artificiel de cet exercice : en dehors de tout contexte, il est difficile de poser un avis sur les productions d'un enfant. De plus, de nombreux enseignants ont fait part des informations qui leur manquaient afin de répondre plus

facilement à la question posée : l'enfant est-il né en fin d'année, énoncé trop court pour porter un jugement, à quel moment de l'année scolaire se situe-t-on,... Il y a donc une différence entre les enseignants les plus expérimentés et ceux qui le sont moins mais le rôle de l'expérience n'est pas aussi prégnant que l'on aurait pu le penser.

Conclusion

Ce mémoire visait à constater une évolution de la formation des enseignants depuis l'enquête menée en 1994. Afin de réaliser ce nouvel état des lieux, nous avons réalisé un questionnaire auto-administré destiné aux enseignants de maternelle des écoles du département de Meurthe-et-Moselle.

Bien que peu nombreuses, les réponses obtenues nous permettent de tirer les conclusions suivantes :

- en dépit des textes ministériels allant dans le sens d'un repérage précoce et d'une amélioration des enseignements reçus par le personnel de l'Éducation Nationale, la formation initiale des enseignants ne semble pas avoir évolué de façon significative,

- la formation continue n'apporte pas toujours des réponses suffisantes aux questions que se posent les enseignants, et elle n'induit pas d'importantes variations dans la capacité à repérer les troubles,

- malgré un manque important de formation et d'information sur ce sujet, la majorité des enseignants enquêtés s'estime capable de repérer des troubles du langage oral chez leurs élèves.

En 1994, BERAT et CONRAUX avaient conclu que seule l'expérience professionnelle est favorable au bon repérage des troubles, nos conclusions ne vont pas tout à fait dans ce sens : c'est là la seule différence remarquable. Le fait que la majeure partie des enseignants pensent être capable de repérer des troubles du langage oral s'explique peut-être par le fait que tous y ont déjà été confrontés. Ainsi tous les enseignants ont connaissance de l'orthophonie et de l'orthophoniste et n'hésitent pas à conseiller une visite chez un spécialiste aux parents en cas de véritable besoin pour leur enfant. C'est là un point important en terme de prise en charge précoce.

Si nous ne pouvons conclure à la véracité de nos hypothèses, nous pouvons tout de même affirmer qu'avec la systématisation des campagnes de dépistage nationales à 4 et 6 ans et la prise de conscience effective des enseignants de l'importance du repérage et de la mise en place d'une prise en charge précoce des troubles, le nombre d'enfants non détectés

devrait considérablement diminuer.

Il reste à savoir si les pouvoirs publics vont consentir à continuer de soutenir les efforts en ce sens. Il faudra également surveiller l'évolution de l'école dans les prochaines années si les orientations actuelles (disparition de l'accueil dès 2 ans à la maternelle,...) sont véritablement appliquées.

Repères bibliographiques

- BERAT, F., CONRAUX, L. (1994). *Repérage des troubles du langage oral par les instituteurs de maternelle*. Mémoire d'orthophonie, Nancy.
- BERTONCINI, J. (1994). *L'enfance du langage*. Fontenay-Saint Cloud : éditions Fontenay-Saint Cloud.
- BINAT-HACHET, D., COUVEY, C., LANDAS-NOET, L. (1989). *Devenu scolaire de 560 enfants de moyenne section de maternelle testés e 1983 par le TDP 81*. Mémoire d'orthophonie, Lille.
- BRIGAUDIOT, M., DANON-BOILEAU, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : PUF.
- BRIN, F. et col. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- CHEVRIE-MULLER, C., NARBONA, J. (2007). *Le langage de l'enfant*. 3e édition. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- DE BOYSSON-BARDIES, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants ?*. Paris : Odile Jacob.
- DEI CAS, P. (1994). *L'orthophonie, une inconnue ?*. Mémoire d'orthophonie, Lille.
- ESTIENNE, F., PIERART, B. (2006). *Les bilans de langage et de voix*. Belgique : Masson.
- FLOQUET, G. (2004). *Etat des connaissances des enseignants de maternelle sur les troubles du langage oral*. Mémoire d'orthophonie, Nancy.
- GÉRARD, C.L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris : Éditions universitaires.
- GUILLET, Y. (1987). *Enquête auprès des enseignants*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.
- JAGUENEAU, C., COUTURIER-MOREAU, D. (2004). *Devenir d'enfants ayant présenté des troubles du langage oral entre 4 et 6 ans*. Mémoire d'orthophonie, Tours.
- KAIL, M., FAYOL, M. (2000). *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.
- KREMER, J.M., LEDERLE, E. (2007). *L'orthophonie en France*. 5e édition. Vendôme : PUF.
- KREMER, J.M. (2005). *Troubles du langage*. Paris : éditions Josette Lyon
- LAUNAY, C., BOREL-MAISONNY, S. (1975). *Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant*. 2e édition. Paris : Masson.
- LENTIN, L. (1976). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. 12e édition. Aubenas : ESF.

- MEHLER, J., BERTONCINI, J., BARRIÈRE, M., JASSIK-GERSHENFELD, D. (1978). Infant recognition of mother's voice. *Perception*, 7, 491-497.
- MEHLER, J., JUSCZYK, P.W., LAMBERTZ, G., HALSTED, N., BERTONCINI, J., AMIEL-TISON, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- PIAGET, J. (1975). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIERART, B.& coll. (2005). *Le langage de l'enfant, Comment l'évaluer ?*. Belgique : De Boeck.
- REYDELLET, C. (2002). *Devenir et comparaison d'enfants avec troubles du langage oral avant 6ans*. Mémoire d'orthophonie, Tours.
- RONDAL, J.A. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. 3ème édition. Liège : Mardaga.
- ROULIN, D.M. (1980). *Le développement du langage*. Québec : éditions La liberté.
- ROUSSEAU, T. et col. (2004). *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- SOUCHARD, J. (2005). *Le langage à l'école maternelle*. Mémoire d'orthophonie, Tours.
- TROGNON, E. (2004). *Système éducatif et orthophonistes : étude des relations et des représentations. Quel partenariat ?*. Mémoire d'orthophonie, Nancy.
- VALERY, L. (1997). *A propos de l'orthophonie*. Mémoire d'orthophonie, Nice.

Sites internet :

- <http://www.lorraine.iufm.fr/index.php>
- <http://www.education.gouv.fr/>

Liste des sigles et abréviations

A.P.E. : Aide Personnalisée à l'Élève

A.T.S.E.M. : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

C.M.P. : Centre Médico-Psychologique

C.M.P.P. : Centre Médico-Psycho-Pédagogique

C.P. : Cours Préparatoire

D.P.L.3 : Dépistage et Prévention Langage à 3 ans

E.R.T.L.4 : Épreuve de Repérage des Troubles du Langage au cours du bilan médical de l'enfant de 4 ans

E.R.T.L.A.6 : Épreuve de Repérage des Troubles du Langage et des Apprentissages pour les enfants de 6 ans

I.U.F.M. : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

O.M.S. : Organisation Mondiale de la Santé

O.R.L. : Oto-rhino-laryngologiste

P.A.F. : Plan Académique de Formation

P.M.I. : Protection Maternelle et Infantile

Q.L.C. : Questionnaire Langage et Comportement 3 ans ½

R.A.S.E.D. : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

T.D.P. 81 : Test de Dépistage Précoce des troubles instrumentaux de la parole et du langage oral chez l'enfant de 3 ans 6 mois à 5 ans 6 mois.

Z.E.P. : Zone d'Éducation Prioritaire

Liste des tableaux

TAB 1 : Répartition de la population selon le lieu de formation (question 4)	31
TAB 2 : Répartition de la population selon le critère de l'âge (question 1)	31
TAB 3 : Répartition de la population selon le critère du sexe (question 2)	32
TAB 4 : Répartition selon la/les section(s) enseignée(s) (question 3)	33
TAB 5 : Période de formation de la population (question 5)	33
TAB 6 : Nombre d'années exercées dans l'enseignement (question 6 et 7)	34
TAB 7 : Lieu d'implantation de l'école et population (question 8 et 9)	34
TAB 8 : Structures existantes extérieures à la classe (question 10)	35
TAB 9 : Réponses aux questions 11 et 12	37
TAB 10 : Réponses à la question 15	38
TAB 11 : Réponses à la question 17	40
TAB 12 : Réponses à la question 18	41
TAB 13 : Réponses à la question 19	41
TAB 14 : Réponses à la question 20	42
TAB 15 : Réponses à la question 21	43
TAB 16 : Réponses à la question 22	44
TAB 17 : Réponses à la question 23.	45
TAB 18 : Réponses à la question 24.	45
TAB 19 : Réponses à la question 25.	46
TAB 20 : Réponses à la question 26.	48
TAB 21 : Réponses à la question 27	48
TAB 22 : Réponses à la question 28.	49
TAB 23 : Rapport entre langage oral et langage écrit.	49
TAB 24 : Réponses à la question 29.	49
TAB 25 : Pour les personnes qui ont répondu oui.	50

TAB 26 : Réponses à la question 30.	51
TAB 27 : Réponses à la question 31.	52
TAB 28 : Réponses à la question 32.	52
TAB 29 : Réponses à la question 35.	54
TAB 30 : Réponses à la question 36.	54
TAB 31 : Réponses à la question 36 (lesquels) et 37.	54
TAB 32 : Réponses à la question 38.	55
TAB 33 : réponses à la question 39.	55
TAB 34 : Marion, 5 ans et 2 mois, grande section	56
TAB 35 : Romain, 4 ans et 1 mois, moyenne section	57
TAB 36 : Caroline, 5 ans et 6 mois, grande section	57
TAB 37 : Pauline, 3 ans et 2 mois, petite section	57
TAB 38 : Justine, 4 ans et 3 mois, moyenne section	57
TAB 39 : Pierre, 5 ans et 4 mois, grande section	57
TAB 40 : Comparaison des résultats.	58
TAB 41 : Comparaison entre A et B.	58

Annexes

Le développement de la prononciation selon Rondal	II
Plan de formation 2007 – 2008 des professeurs des écoles à l’IUFM de Lorraine	III
Extrait du programme officiel de l’Éducation Nationale concernant le langage oral	VII
Lettre de présentation envoyée aux enseignants	IX
Questionnaire	X
Extrait du livret d'évaluation personnelle pour la classe de grande section	XV

Le développement de la prononciation selon Rondal :

		AGES										
		2	3	4	5	6	7					
S O N S	a	■	■									
	i	■	■									
	ou	■	■									
	o	■	■									
	é	■	■	■								
	è	■	■	■								
	eu	■	■	■								
	u	■	■	■								
	an	■	■	■								
	in	■	■	■								
	on	■	■	■								
	un		■	■	■							
	p		■	■								
	t		■	■	■	■						
	k		■	■	■	■						
	b		■	■								
	d		■	■	■	■						
	g		■	■	■	■						
	m		■	■								
	n		■	■								
	gn		■	■	■	■						
	f				■	■						
	v						■	■	■	■	■	■
	s				■	■	■	■	■	■	■	■
	z						■	■	■	■	■	■
ch						■	■	■	■	■	■	
j						■	■	■	■	■	■	
l				■	■	■	■	■				
r				■	■	■	■	■				

Rondal précise que le début du grisé correspond à l'âge auquel le son est correctement prononcé par environ 50 % des enfants et la fin à l'âge auquel le son est acquis par la majorité des enfants.

Les extraits ci-dessous sont tirés du plan de formation 2007 – 2008 des professeurs des écoles à l'IUFM de Lorraine, consultable sur le site de l'académie.

Le plan de formation de la première année : architecture générale

SEMESTRE 1		heures étudiant	travail global	SEMESTRE 2		heures étudiant	travail global
Préparation aux épreuves d'admissibilité				Préparation aux épreuves d'admission			
FORMATION A L'INSTITUT				FORMATION A L'INSTITUT			
PARCOURS COMMUN				PARCOURS COMMUN			
UF 1 Français				UF 7 L'Ecole, valeurs, enjeux, place de l'élève			
modules d'enseignement	68	120	module d'enseignement : le pôle de l'élève dans la classe	24	36	140	
module disciplinaire de pratique pédagogique	10	15	module d'enseignement : le pôle de l'école dans la société	45	68		
module de préparation à l'épreuve écrite	8	12	ateliers de préparation à l'entretien	12	36		
ateliers d'entraînements à l'épreuve écrite	12	18	validation sur présentation orale				
165							
UF 2 Mathématiques				UF 8 Langue vivante étrangère			
modules d'enseignement	76	130	module de formation	30	30	75	
module disciplinaire de pratique pédagogique	10	15	ateliers avec assistants de langue et autoformation	15	45		
module de préparation à l'épreuve écrite	10	15	validation sur prestation orale				
160							
UF 3 Education artistique - tronc commun				UF 9 Education physique et sportive			
module de formation en musique	12	18	module de formation et atelier de préparation physique	30	60	75	
module de formation en arts visuels	12	18	module disciplinaire de pratique pédagogique	10	15		
36				validation sur prestation			
validation sur production dans une des disciplines							
UF 4 Histoire-Géographie ; Sciences et Technologie							
module d'enseignement en histoire et géographie	36	54					
module d'enseignement en sciences et technologies	36	54					
108							
validation sur entraînements à l'écrit							
PARCOURS PERSONNALISE				PARCOURS PERSONNALISE			
UF5A Personnalisation de la formation :				UF 5B Personnalisation de la formation :			
préparation à la majeure HG ou ST				préparation au volet culturel de l'épreuve orale d'entretien			
module d'enseignement en HG ou ST	12	24	atelier de préparation en autonomie et accompagnement	24	60	139	
module disciplinaire de pratique pédagogique	10	15	module disciplinaire de pratique pédagogique	10	15		
ateliers d'entraînements à l'épreuve écrite	10	12	ateliers TICE	27	40		
51				ateliers de préparation à l'oral	12		
validation sur entraînements à l'écrit				validation sur présentation du projet			
FORMATION EN SITUATION PROFESSIONNELLE				FORMATION EN SITUATION PROFESSIONNELLE			
Module d'analyse de situation pédagogique				Modules d'analyse de situation pédagogique			
UF 6 L'école, la classe, les choix du maître (cycle 3)				UF 10 Les spécificités de l'école maternelle (cycle 1)			
module d'analyse de situations professionnelles en cycle 3	12	24	module d'analyse de situations professionnelles en cycle 1	12	24	84	
atelier d'analyse de situations professionnelles en cycle 3	12	18	atelier d'analyse de situations professionnelles en cycle 1	12	18		
stage en cycle 3	24	36	stage en cycle 1	24	36		
ateliers pré et post stages en cycle 3	4	6	ateliers pré et post stages en cycle 1	4	6		
84				validation sur écrit professionnel en lien avec une discipline du concours			
validation sur écrit professionnel en lien avec une discipline du concours							
UF 11 L'élève et les contextes d'apprentissage (cycle 2)							
module d'analyse de situations professionnelles en cycle 2	12	24					
atelier d'analyse de situations professionnelles en cycle 2	12	18					
stage en cycle 2	24	36					
ateliers pré et post stages en cycle 2	4	6					
84				validation sur écrit professionnel en lien avec une discipline du concours			
604				1201 heures		597	

3.1.1 Les unités du parcours commun au premier semestre

3.1.1.1-UF 1 : Français (98h)

Programme de français (extrait des textes officiels ministériels)

« Langue et discours, langage oral et langage écrit (l'ensemble des notions sur le discours doit s'appuyer sur une compréhension minimale des distinctions énonciation et énoncé, système d'énonciation, langage, métalangage, qui ne sont pas au programme de l'école primaire).

Repères sur le développement du langage oral (langage d'action, langage d'évocation).

Les dimensions fonctionnelles et culturelles de l'écrit, les usages scolaires de l'écriture.

L'acte de lecture : aspects psychologiques et sociologiques.

L'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture) dans les différents cycles de l'école primaire.

La lecture des textes littéraires.

Système phonologique du français.

Système orthographique du français.

Morphologie du français, syntaxe dans la phrase et dans le texte.

Le lexique (points de vue sémantique et morphologique).

Écriture, production de textes, textes utilisés dans les différents champs disciplinaires de l'école primaire.

Les troubles du langage. »

Modules d'enseignements

Module 1 : **lecture**, sociologie de la lecture et littérature de jeunesse (14 h)

« *L'acte de lecture : aspects sociologiques.* »

La lecture comme pratique culturelle et sociale.

Les sociabilités de la lecture.

Enjeux et objectifs de la littérature de jeunesse à l'école,

« *La lecture des textes littéraires.* »

Présentation et analyse d'albums et de romans pour la jeunesse.

Perspectives didactiques, stratégies pour comprendre les textes littéraires, débats interprétatifs, lecture en réseaux, ...

N.B. : Afin que chaque étudiant puisse choisir en connaissance de cause pour le concours l'une des trois options proposées, ce module aura lieu en début d'année, avant les inscriptions au concours.

Initiation – sensibilisation à la littérature de jeunesse, en vue de préparer éventuellement cette option au concours

Module 2 : **lecture** : enseignement et apprentissage du C 1 au C 3 – (16 h)

« *L'acte de lecture : aspects psychologiques.* »

« *L'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture) dans les différents cycles de l'école primaire.* »

« *Troubles du langage.* »

Théories et méthodes,

dimensions linguistique, psychologique, langagière et métacognitive, démarches et manuels.

Troubles du langage et des apprentissages de la lecture.

Module 3 : **production d'écrits** (12 h)

« *Les usages scolaires de l'écriture.*

textes utilisés dans les différents champs disciplinaires de l'école primaire. »

Produire différents types d'écrits.

La production d'écrits dans les trois cycles de l'école primaire.

Analyse de manuels de production d'écrits.

Module 4 : **étude de la langue** (20 h)

« *Langue et discours, énonciation et énoncé, système d'énonciation, langage, métalangage. Morphologie du français, syntaxe dans la phrase et dans le texte.* »

« *Système phonologique du français.* »

« *Système orthographique du français.* »

« *Le lexique (points de vue sémantique et morphologique).* »

Notions liées à la cohérence textuelle.

Grammaire de texte – grammaire de phrase.

Système orthographique du français.

Enseignement/apprentissage de l'orthographe.

Lexique.

Analyse de démarches et de manuels d'O.R.L. (orthographe, lexique, grammaire).

Module 5 **didactique de l'oral** (6h)

« *Repères sur le développement du langage oral (langage d'action, langage d'évocation).* »

Pour une didactique de l'oral à l'école primaire.

Apprendre l'oral, l'oral pour apprendre.

□ **module disciplinaire de pratique pédagogique en lien avec la classe** (10 h)

Observations de pratiques d'enseignement dans les classes

Ou, à défaut, à partir de documents filmés

□ **préparation aux écrits** (20h)

Module de préparation à l'épreuve écrite (8 h)

Principes et contraintes de la synthèse au concours.

Entraînement à l'épreuve.

Ateliers d'entraînements à l'épreuve écrite (12 h)

Deux écrits de quatre heures sur table dans les conditions du concours.

Deux comptes-rendus de deux heures à la suite des entraînements concours.

Le plan de formation de la deuxième année : architecture générale

PROPOSITION DE MAQUETTE pour PLAN DE FORMATION PE2 2007-2008 dans le cadre de la SEMESTRIALISATION

1er SEMESTRE (septembre à janvier)

2e SEMESTRE (février à juin)

UNICS de CODMAT

heures de formation en PE2	heures de stage en PE2	Charge en heures de travail
----------------------------	------------------------	-----------------------------

UNICS de CODMAT

heures de formation en PE2	heures de stage en PE2	Charge en heures de travail
----------------------------	------------------------	-----------------------------

NB1 : Les 30 lundis de stage filé (180h) sont réparties sur 3 UF :
 17 lundis au 1er semestre (dont 13 sur l'UF2 d'un des 3 cycles, 2 sur l'UF1A et 3 sur l'UF1A)
 13 lundis au 2e semestre (dont 6 sur l'UF1A et 7 sur l'UF1A)

UF 21A	Gestes professionnels et compétences réflexives (A)				
	Développement des compétences pratiques d'organisation pédagogique de la classe et d'utilisation des outils de la classe		50		100
	Développement des compétences réflexives sur les pratiques de classe				
	Stage en responsabilité filé		12		18
			50	12	118

Evaluation UF21A : sur écrits professionnels à partir de situations de stage en responsabilité

UF 21B	Gestes professionnels et compétences réflexives (B)				
	Développement des compétences pratiques d'organisation pédagogique de la classe et d'utilisation des outils de la classe		30		60
	Développement des compétences réflexives sur les pratiques de classe				
	Stage en responsabilité filé		36		54
			30	36	114

Evaluation UF21B : sur écrits professionnels à partir de situations de stage en responsabilité

NB2 : Les UF 22, 23 et 24 sont intervertibles en fonction de la répartition chronologique des trois cycles de l'école primaire sur les 3 périodes de stage en responsabilité sur les 2 semestres (stage filé, 1er stage massés R3 et 2e stages massés R3) pour chaque professeur stagiaire

UF 22	Enseignement au cycle des apprentissages premiers. De l'enfant à l'élève				
	Développement des compétences d'enseignement dans le cycle des apprentissages premiers (contenus didactiques et gestion de la classe)		80		160
	Stage de pratique accompagnée		18		24
	Stage en responsabilité filé		80		120
			80	98	304

Evaluation UF22 : sur écrits professionnels à partir de situations de stage en responsabilité

UF 23	Enseignement au cycle des apprentissages fondamentaux. maîtrise des codes				
	Développement des compétences d'enseignement dans le cycle des apprentissages fondamentaux (contenus didactiques et gestion de la classe)		80		160
	Stage de pratique accompagnée		18		24
	Stage en responsabilité groupé (2e R3)		80		120
			80	98	304

Evaluation UF23 : sur écrits professionnels à partir de situations de stage en responsabilité

UF 24A	Enseignement au cycle des approfondissements. (A) Savoirs et démarches vers le collège				
	Développement des compétences d'enseignement dans le cycle des approfondissements (contenus didactiques et gestion de la classe)		30		60
	Stage de pratique accompagnée		18		24
	Stage en responsabilité groupé (1er R3)		80		120
	Enseigner une langue vivante (atelier)		12		24
			42	18	228

Evaluation UF24A : sur écrits professionnels à partir de situations de stage en responsabilité

UF 24B	Enseignement au cycle des approfondissements. (B) Savoirs et démarches vers le collège				
	Développement des compétences d'enseignement dans le cycle des approfondissements (contenus didactiques et gestion de la classe)		50		100
	Stage en responsabilité filé		12		18
	Enseigner une langue vivante (atelier)		8		16
			58	12	134

Evaluation UF24B : sur écrits professionnels à partir de situations de stage prat. acc. et resp.

UF 25	Connaissance de l'école / institution				
	"Connaître l'école, son environnement et ses partenaires" (séminaire en circonscription)		24		60
			24	0	60

Evaluation UF25 : sur synthèse séminaire

UF 26A	Personnalisation de la formation (A)				
	approfondir un domaine de dominante et/ou développer une polyvalence		20		40
	pratiquer une discipline culturelle ou artistique		12		18
			32	0	58

Evaluation UF26A : sur production ateliers

UF 26B	Personnalisation de la formation (B)				
	approfondir un domaine de dominante et/ou développer une polyvalence		20		40
	pratiquer une discipline culturelle ou artistique		8		12
			28	0	52

Evaluation UF26B : sur production ateliers

UF 27A	Travail d'Etude et de Recherche				
	Méthodologie du TER		6		12
	Construction du TER				60
	Stage en responsabilité filé		12		18
			6	12	90

Evaluation UF27A : validation du projet de TER

UF 27B	Travail d'Etude et de Recherche				
	Construction du TER		3		80
	Présentation du TER				6
	Stage en responsabilité filé		30		45
			3	30	131

Evaluation UF27B : soutenance du TER

TOTAUX	210	140	798	223	176	795
---------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------

Extrait du programme officiel de l'Education Nationale concernant le langage oral :

S'APPROPRIER LE LANGAGE

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase).

La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser).

Échanger, s'exprimer

Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé.

Ils redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés.

Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.

Comprendre

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant.

Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre.

Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familier ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

Progresser vers la maîtrise de la langue française

En manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français. À la fin de l'école maternelle, ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et produisent des phrases complexes. Ils composent progressivement des unités plus larges que la phrase : un énoncé, de très courts récits, des explications.

Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du

vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste. Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;
- formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;
- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

Mlle LEMIERE Camille
156 rue du maréchal Oudinot
54000 Nancy
Tél : 06 78 71 46 12
email : caml926@hotmail.com

Nancy, le 16 décembre 2008,

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en dernière année d'études d'orthophonie à Nancy. Pour pouvoir être diplômée, je dois élaborer un mémoire à soutenir devant un jury en fin d'année scolaire.

La formation que nous, étudiants, recevons en orthophonie nous rend conscients de la collaboration nécessaire entre enseignants et orthophonistes. Aussi il m'a semblé intéressant de réaliser un mémoire concernant le dépistage, en maternelle et par les enseignants, des troubles du langage oral.

Si j'ai choisi les enseignants de maternelle, c'est qu'en dehors des parents vous êtes les personnes qui passez le plus de temps avec les enfants. Aussi vous êtes amenés à suivre l'évolution des enfants, qu'elle soit générale ou qu'elle concerne le langage plus particulièrement.

Vous trouverez donc ci-joint un questionnaire qui me servira à étudier les moyens (techniques, théoriques et expérimentaux) dont vous disposez pour repérer chez vos élèves des troubles du langage oral.

Ce questionnaire restera anonyme et le traitement des réponses se fera de manière globale. Il est à renvoyer **avant le 15 février 2009** à l'adresse électronique suivante : caml926@hotmail.com .

Votre participation étant le point de départ à l'élaboration de mon travail, sachez que je vous suis par avance infiniment reconnaissante de consacrer de votre temps pour y répondre.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes sentiments les meilleurs.

Camille Lemièrè

Questionnaire adressé aux enseignants de maternelle

Remarque : Ce questionnaire est anonyme et les données recueillies seront analysées de manière collective.

Présentation

1. Date de naissance :
2. Sexe :
3. La/les sections auxquelles vous enseignez :
4. Où avez-vous effectué votre formation :
5. Quand :
6. Depuis combien d'années travaillez-vous pour l'Éducation nationale :
7. Depuis combien d'années exercez-vous en classe de maternelle :
8. Où votre école est-elle implantée (en zone rurale, en milieu urbain, autres précisions...) :
9. Estimez-vous que votre population scolaire est socialement
 - a) équilibrée ?
 - b) favorisée ?
 - c) défavorisée ?
10. Existe-t-il une structure extérieure à la classe (RASED, soutien, APE...) au sein de l'école, si oui laquelle :

Formation

11. Dans votre FORMATION INITIALE, avez-vous suivi des enseignements sur le développement du langage oral et sur ses troubles :
12. Si oui, quels en étaient le contenu et le volume horaire approximatif :
 - a) prévention : (... heures)
 - b) développement de l'enfant : (... heures)
 - c) pathologie (retard de parole, bégaiement, ...) : (... heures)
 - d) autres : (... heures)
13. Avez-vous jugé le contenu de ces enseignements suffisants :
14. Estimez-vous que la formation que vous avez suivie en ce domaine devrait être obligatoire et même développée ou bien optionnelle :
15. Avez-vous effectué des stages de FORMATION CONTINUE concernant le langage oral :
16. Si oui :
 - a) quels en étaient les objectifs et le contenu général :
 - b) ont-ils complété votre formation initiale, si oui de quelle façon :
17. En quoi votre pratique professionnelle a-t-elle enrichi votre connaissance de l'activité langagière chez l'enfant et des troubles qui peuvent être dépistés :

18. Dans votre pratique actuelle, vous référez-vous à des théories sur l'acquisition du langage oral, si oui lesquelles (développement spontané, bain de langage, interactions sociales...) :
19. Utilisez-vous des méthodes d'apprentissage, si oui lesquelles :
20. Des orthophonistes sont-ils intervenus lors de votre formation initiale ou avez-vous reçu des enseignements concernant l'orthophonie ? Si oui, quel était le contenu de ces interventions et leur volume horaire approximatif :
21. Pour vous, qu'est-ce que l'orthophonie ?
22. Pour quelles raisons conseilleriez-vous de faire appel à un orthophoniste ?

Langage oral :

23. Dans votre classe :
- le langage est certes présent dans toutes les activités, notamment :
 - le langage est une activité spécifique ?
 - les deux réponses précédentes à la fois ?
24. Selon vous, quelles sont les aptitudes ou pré-requis indispensables à l'acquisition du langage oral :
25. Quelles compétences langagières attendez-vous d'un enfant quittant votre classe pour la classe supérieure :
- en fin de petite section :
 - en fin de moyenne section :
 - en fin de grande section :
26. Pensez-vous que des troubles du langage oral puissent être détectés dès la maternelle, et si oui par qui :
27. Pensez-vous qu'ils puissent faire l'objet d'une rééducation orthophonique :
28. Pensez-vous qu'il existe un rapport entre la maîtrise du langage oral et l'acquisition du langage écrit, si oui lequel :
29. Au cours de votre expérience en maternelle, avez-vous rencontré des enfants présentant des problèmes de langage oral, si oui :
- de quelle nature :
 - quelle(s) en étai(en)t la/les cause(s) :
 - quelle attitude avez-vous adoptée :
30. Ces enfants ont-ils bénéficié d'une prise en charge parallèle (médicale, paramédicale) et par qui était assurée cette prise en charge en général (orthophoniste, psychomotricien,...) :
31. Si vous aviez à évaluer le langage oral d'un enfant en situation de communication, qu'observeriez-vous dans sa production :
32. Pensez-vous pouvoir repérer chez vos élèves un problème de langage oral et pourquoi :

33. Quels indicateurs vous font suspecter un trouble du langage oral :
34. Que faites-vous lorsque vous suspectez un trouble chez un de vos élèves :
35. Connaissez-vous des outils d'évaluation du langage oral, si oui lesquels :
36. Utilisez-vous des outils d'évaluation du langage oral, si oui lesquels :
37. Par qui ces outils sont-ils conçus (vous-mêmes, éducation nationale, RASED, circonscription, revues professionnelles, recherche universitaire, orthophonistes, ...) :
38. Ces outils vous semblent-ils suffisants, pourquoi :
39. Quel est éventuellement leur principal défaut :

Études de cas :

Voici des cas fictifs. Y-a-t-il ou non besoin, d'après vous, d'un bilan orthophonique ? Pourquoi ?

A. Marion, 5 ans et 2 mois, grande section

Enfant : Hier, j'ai été aux troumfs (*Schtroumpfs*) et j'ai mangé plein de gâteaux !

Adulte : Et tu as bu quelque chose avec ton gâteau ?

Enfant : Oui, j'ai bu du tirop (*sirop*) à la fraide (*fraise*). Et puis, j'ai vu le do (*zoo*), y avait plein d'animaux.

Adulte : Qu'est-ce que tu as vu comme animaux ?

Enfant : Des tinges (*singes*), des tigres, des terpents (*serpents*) et pis... je me touviens (*souviens*) plus quoi encore. Après j'ai été jouer tur (*sur*) les jeux.

Adulte : Qu'est-ce qu'il y avait comme jeux ?

Enfant : J'ai fait le toboggan et pis auti (*aussi*) la luge.

Adulte : Sur l'herbe ou sur la neige ?

Enfant : Ben, tur (*sur*) l'herbe !

Commentaires :

B. Romain, 4 ans et 1 mois, moyenne section

Enfant : Vroum, vroum, voitu (*voiture*) boum !

Adulte : Oh, ta voiture a eu un accident ?

Enfant : Oui, voitu (*voiture*) cassée. A foncé le mur !

Adulte : Ah bon, ta voiture a foncé dans le mur !

L'enfant prend une casserole dans la dinette.

Enfant : Oh, ça le même maman, ça !

Adulte : Ta maman a une casserole comme celle-là ?

Enfant : Fait à manger dedans.

Commentaires :

C. Caroline, 5 ans et 6 mois, grande section

Enfant : Mon trayon (*crayon*), il est tassé (*cassé*) ! C'est Torinne (*Corinne*) ti (*qui*) l'a étrasé (*écrasé*).

Adulte : Ce n'est pas grave, reprends-en un autre dans le pot.

Enfant : Oui, mais en plus elle m'a fait plein de taches sur mon tahier (*cahier*), c'est pu (*plus*) ma topine (*copine*).

Commentaires :

D. Pauline, 3 ans et 2 mois, petite section

Enfant : Maîtresse (*maitresse*), egade (*regarde*) ce que j'ai fait !

Adulte : Oui, c'est bien Pauline, tu as fait une jolie peinture. Tu peux m'expliquer ce que tu as peint ?

Enfant : Ici, c'est une maison avec des abes (arbres) et pis ya (*là*), c'est des fieu (*fleurs*).

Adulte : Et là, qu'est-ce que c'est ?

Enfant : Ya (*là*), c'est des yapins (*lapins*) qui cou (*courent*) dans l'èbe (*herbe*).

Commentaires :

E. Justine, 4 ans et 3 mois, moyenne section

Enfant : J'ai été me pomener (*promener*) dans la forêt. I (*il*) faisait crès (*très*) froid mais j'avais un gros mankeau (*manteau*) et une gros (*grosse*) nessarpe (*écharpe*). J'ai vu une madane (*madame*) qui n'avait trois chiens et i (*ils*) jouaient ave (*avec*) les po (*pommes*) de pin. Su (*sur*) l'ima (*image*) là, les abres (*arbres*) i (*ils*) sont pas pareils que ma forêt de ma maison. I (*ils*) sont pas bio (*beaux*) ceux-là.

Commentaires :

F. Pierre, 5 ans et 4 mois, grande section

Enfant : Le petit sien (*chien*) il est parti parce que le monsieur il est messant (*méchant*) et il a fait peur au petit sien (*chien*) ! Mais il est parti se casser (*cache*) dans sa nisse (*niche*). Il a attendu et pis (*puis*) le messant (*méchant*) monsieur, il est parti. Alors le petit sien (*chien*) il est sorti de sa nisse (*niche*) et il a été zouer (*jouer*).

Commentaires :

Extrait du livret d'évaluation personnelle pour la classe de grande section :

- Répond par oui ou par non sans remuer la tête
- Tient compte des interventions de l'adulte
- Prononce toutes les syllabes d'un mot
- Écoute les autres et participe à un échange
- Répète une phrase courante de douze mots
- S'exprime avec des phrases correctes, un vocabulaire précis
- Comprend une histoire et la reformule correctement
- Restitue environ 10 poésies et 10 chansons
- Raconte un conte connu avec appui sur des illustrations, interroge à propos de l'écrit et fait des hypothèses sur son sens
- Identifie et relie différents écrits à leur utilisation (album, journal, cahier, affiche, recette, publicité,...)
- Cherche à lire seul : livres, revues, texte au tableau, affiches, titres...
- Sait répondre à des questions concernant une histoire entendue
- Propose une amélioration d'un texte collectif
- Sait reformuler un passage lu par l'enseignant
- Dicte individuellement un texte à l'adulte
- Sait segmenter et dénombrer les syllabes oralisées d'un mot
- Détecte les sons et produit des rimes
- Tient et utilise correctement crayon, stylo, feutre, pinceau,...
- Maîtrise et verbalise les graphismes de base
- Reproduit des modèles en respectant méthode, formes et trajectoires
- Écrit son prénom en cursive
- Copie une ligne de texte en écriture cursive
- Met en relation ce qui s'entend et ce qui s'écrit
- Localise les mots dans une phrase écrite (lue par l'adulte)
- Connait le nom des lettres de l'alphabet
- Propose une écriture d'un mot simple

LEMIERE Camille

Repérage des troubles du langage oral par les enseignants de maternelle : réévaluation de leurs connaissances en ce domaine.

Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2009

RÉSUMÉ :

Depuis de nombreuses années, la prévention en orthophonie se développe. C'est également le cas au niveau de l'Éducation Nationale depuis la remise du rapport Ringard en 2000 qui a entraîné son rapprochement avec le Ministère de la Santé. Nous avons voulu savoir si les différentes mesures préconisées à cette occasion et même avant avaient entraîné une meilleure formation du personnel enseignant : nous voulions constater une évolution en comparaison des résultats obtenus par Bérat et Conraux en 1994. Notre hypothèse était que l'évolution de la formation initiale et continue des enseignants leur permettrait un repérage efficace des enfants manifestant des troubles du langage oral. Pour cela nous avons réalisé un questionnaire auto-administré à destination des enseignants de maternelle des écoles du département. Même si les réponses obtenues sont peu nombreuses, elles nous permettent néanmoins d'affirmer que la formation n'a pas significativement évolué ces dernières années alors que le besoin des enseignants et leurs demandes en ce domaine sont indiscutables. Malgré cela, ils s'estiment tout de même capables de repérer dans leur classe des élèves manifestant des difficultés en langage oral.

MOTS CLÉS :

Enseignement
Langage
Oral

Orthophonie
Prévention
Troubles

JURY :

Président	:	Monsieur P. VERT,	Professeur
Rapporteur	:	Monsieur M. HASSLER,	Orthophoniste
Assesseur	:	Monsieur D. LELARGE,	Enseignant à l'I.U.F.M.

DATE DE SOUTENANCE :

Vendredi 12 juin 2009