

ABORDER LA LANGUE ET LES LANGUES EN MILIEU SCOLAIRE DANS LE CONTEXTE DE TROUBLES DU LANGAGE : LE POINT DE VUE D'UNE LOGOPÉDISTE INDÉPENDANTE

This contribution, which is based on clinical experience, aims to discuss the question of languages (those of the bilingual child, his family and those of the school) in the context of oral and written language disorders treated in speech therapy. This issue will be addressed through an examination of what the bilingual's languages have in common and through the use of metacognitive, and more specifically metalinguistic, thinking. They form specific therapeutic tools, which join data from mainstream education on typical development and pedagogical differentiation.

● Viviane Monney | UniGE



Viviane Monney, logopédiste diplômée (1998), en pratique indépendante à Genève, prend essentiellement

en charge des enfants et adolescents présentant des troubles développementaux du langage et des troubles des apprentissages (langage écrit et mathématiques). Elle est également chargée d'enseignement dans la formation de la Maîtrise universitaire en logopédie de l'Université de Genève.

L'être humain est un être de langage. Il parle, il communique. Cette capacité cognitive éminemment humaine se réalise dans les différentes langues parlées de par le monde.

Pour cette raison, aborder la question du plurilinguisme ou celle des difficultés dans l'apprentissage des langues peut se faire via les éléments structurels et communs aux différentes langues : la compétence langagière.

Cette approche est également cohérente avec la définition même des troubles du langage : on observe en effet les mêmes types de difficultés quelle que soit la langue parlée, et les troubles du langage ont les mêmes répercussions dans les différentes langues parlées par un locuteur plurilingue.

Comme nous le discuterons plus bas, l'approche thérapeutique en logopédie adopte un point de vue différent et plus englobant que celui de l'enseignement de la langue, voire des langues. Ce point de vue, qui prend la forme d'une prise de

recul sur la langue étudiée et sur le langage, peut être qualifié de métacognitif, et plus précisément de métalinguistique. Par son intervention, la logopédiste va amener l'enfant à conscientiser, voire à expliciter, son utilisation du langage et les particularités des différentes langues pratiquées ou côtoyées au quotidien.

Dans cette contribution, nous allons aborder ces points en reprenant brièvement les définitions qui fondent notre réflexion, avant d'entrer dans les spécificités des troubles et de l'intervention logopédique. Nous ferons ensuite le lien avec les implications scolaires des troubles langagiers et les moyens d'action possibles pour soutenir l'apprentissage de la langue et des langues chez les enfants et adolescents en difficulté.

Aborder la question du plurilinguisme ou celle des difficultés dans l'apprentissage des langues peut se faire via les éléments structurels et communs aux différentes langues : la compétence langagière.

La question du plurilinguisme ; langue familiale, langue de l'école

Dans un contexte comme la Suisse, le plurilinguisme apparaît comme évident. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne Genève, ville internationale et de migration : de nombreuses langues se côtoient au quotidien, en plus du plurilinguisme national.

Souvent, les élèves parlent déjà une ou plusieurs autres langues que le français au moment de leur entrée à l'école. Des élèves arrivent parfois aussi à l'école sans parler la langue pratiquée à l'école, soit à l'entrée en 1P, soit plus tard au cours de leur scolarité (situations d'accueil).

Enfin, il est important d'être conscient des nombreux autres contextes et enjeux possibles autour des langues, du langage et de leur maîtrise, à prendre en compte au cas par cas, comme dans les situations de migration forcée ou lorsque se posent des questions de loyauté à la langue et/ou à la culture d'origine, à son ascendance, à ses racines, etc. (Rosenbaum, 1997; Öney & Durgunoglu, 2000).

Pour notre propos, nous allons considérer le cas de figure de l'école genevoise ; l'enfant dispose en général de la langue de l'école, le français, qui est souvent aussi au moins l'une de ses langues dites maternelles. L'étude du français porte donc sur une langue maîtrisée en amont de son enseignement, ce qui n'est le plus souvent pas le cas des langues étrangères enseignées en cours de cursus, comme l'allemand puis l'anglais¹.

Pathologies du langage oral et écrit : répercussions

La majeure partie des enfants suivis en logopédie présentent des difficultés langagières à différents niveaux et dans les modalités orale et/ou écrite du langage. Il n'est alors pas directement question de langue, mais bien de langage, en tant que structure sous-jacente à la compétence de locuteur (de Boysson-Bardies, 2003). Cette distinction permet par ailleurs de poser un diagnostic de troubles du langage (à l'oral ou à l'écrit), qui se distingue des difficultés spécifiques dans l'apprentissage d'une langue seconde (cf. nomenclatures et critères d'octroi SPS²).

Pour les enfants qui présentent un trouble développemental du langage sévère (TDL, encore connu sous le nom de *dysphasie*), l'abord de leur langue ne peut se construire sur des bases structurelles (langagières), qui chez l'enfant à développement typique se développent en général implicitement et au travers du « bain de langage » quotidien dans lequel il évolue. Cette incapacité à construire la langue par simple et naturelle « immersion » sera encore plus marquée chez un enfant TDL en contexte plurilingue, avec des difficultés massives et généralisées dans l'acquisition des différentes langues de son milieu de vie.

Il est donc important dans la prise en charge de véritablement soutenir l'acquisition langagière de l'enfant TDL, par une intervention spécifique et intense, passant par l'explicitation d'éléments qui « vont de soi » chez un enfant au développement typique (par exemple, il sera nécessaire de travailler explicitement les marqueurs de genre avec certains enfants TDL).

¹ Allemand en 5P (8-9 ans), anglais dès la 6P (source et précisions : <https://www.plandetudes.ch>).

² Secrétariat à la Pédagogie Spécialisée, organisme traitant l'octroi des prestations de logopédie sur le canton de Genève

A l'écrit (sur les deux versants, lecture et production), on observe un autre type de difficultés, pouvant cependant être plus ou moins directement relié au trouble langagier à l'oral. Le code écrit présente en effet des contraintes difficiles à surpasser pour les enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages (anciennement et encore communément connus sous les termes de *dyslexie* et de *dysorthographe*, les deux pouvant se manifester en association).

Une de ces contraintes pour ces enfants se situe au plan de la conversion, c'est-à-dire dans le passage des sons (phonèmes) aux graphèmes et inversement. Pour entrer dans l'écrit, l'enfant tout-venant doit intégrer les correspondances oral-écrit de la langue. Contrairement au développement du langage oral, cet apprentissage se fait de manière explicite ; en d'autres termes, l'écrit doit être enseigné.

Pour la lecture (passage du code écrit au sens via des informations langagières fondées sur l'oral, les sons), les compétences dans la manipulation des sons de l'oral sont un prérequis (on parle de conscience phonologique), du moins dans un système alphabétique d'écriture. Ces compétences s'acquièrent assez naturellement chez les enfants au développement typique, alors qu'elles sont déficitaires et marqueur de pathologie chez les enfants en difficulté.

Chez les enfants et jeunes en difficulté avec l'écrit, l'hypothèse théorique majoritaire actuellement met en évidence des difficultés sous-jacentes au niveau des traitements phonologiques et de la mémoire à court terme phonologique (voir par exemple Majerus, 2013), qui contribuent à l'instabilité des acquis en langage écrit chez ces enfants.

On observera ainsi fréquemment une transcription « comme ça s'entend », elle-même fragilisée par des confusions dans les règles de transcription. De ce fait, un enfant en difficulté pourra appliquer une règle sans souplesse à toutes les situations rencontrées : il transcrira par exemple le son /k/ par la lettre C, quel que soit le contexte (ex. macillage pour maquillage), ou il mettra GU devant un A (par exemple « garder »). Ce mouvement de généralisation d'un acquis est un moteur puissant d'apprentissage (Piaget, 1936), mais s'il perdure, c'est un signe de difficulté, voire de pathologie. On parlera alors de surgénéralisation.

Points d'appui : observations, prise de recul, outils et interventions logopédiques

Une des caractéristiques (et particularités) centrales de la prise en soin logopédique est qu'elle porte sur le langage et la communication et se fait par un dialogue entre le thérapeute et le patient, médiatisé par la langue commune aux deux protagonistes. Ce dialogue peut prendre différentes formes selon les sujets et les moments, mais on peut en extraire quelques grandes lignes récurrentes.

Un premier outil courant est la **modélisation** ; le thérapeute donne un modèle de langage, adapté à la fois à la forme attendue mais également aux difficultés spécifiques du patient (cf. Law et al., 2017).

Un autre moyen, qui rejoint les situations d'enseignement, est l'**explication** : explication ponctuelle d'un fait, d'une règle, d'une récurrence dans la langue (par exemple, le pluriel de cheval est chevaux). Ici, la logopédiste sera souvent amenée à aller au-delà de la simple explication du fait ou de la régularité pour préciser davantage des informations habituellement implicites, ou pour **expliquer** (au sens de rendre explicite) une règle d'usage que les enfants sans difficulté infèrent naturellement (exemple : A. (6 ans) qui

le travail de l'oral et de l'écoute seront particulièrement ciblés auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage pour l'étude des langues étrangères

La production d'écrit consiste dans un premier temps à transcrire les sons du langage. Les règles de conversion sont enseignées à l'école ; en français, l'élève apprend la manière de transcrire les 36 phonèmes, mais il sera rapidement confronté à des règles et particularités qu'il s'agira de mémoriser, un son pouvant par exemple correspondre à plusieurs transcriptions dans notre langue à orthographe dite opaque (Fayol et Jaffré, 2014).

dit systématiquement /tjɛn/, issu de l'espagnol, langue de la maison, au lieu de « avoir », attendu en français; dans ce cas, la logopédiste est amenée à verbaliser explicitement le fait que cette tournure n'est pas conforme au français et à entraîner spécifiquement son usage). Avec les enfants en difficulté, un apprentissage davantage basé sur la conscientisation des régularités/règles, ou apprentissage « explicite » (travaux de Ebbels et al., p.ex. in Maillart et al. 2014) est donc indiqué et efficace.

Enfin, une troisième ressource précieuse est l'adoption d'un autre de point de vue avec un questionnement de la production, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : pourquoi dit-on/écrit-on cela de cette manière ? On entre alors dans le **questionnement métalinguistique**, qui s'avère un outil puissant de progression (Da Silva, 2014). Cette troisième ressource est utile non seulement dans sa première visée générale, mais aussi, et peut-être même davantage, dans une perspective individuelle. Ainsi, à la différence d'une approche qui « comptabilise » les erreurs et les corrige (mouvement extérieur d'une personne ou d'un système garant de la rectitude, application relativement rigide d'une règle), on aborde souvent les erreurs en logopédie en les interprétant et/ou en demandant à l'enfant d'explicitier sa production ainsi que sa démarche. On veillera également à lui demander d'explicitier des productions qui ne seraient pas erronées, en particulier autour d'une notion qui aurait été spécifiquement travaillée. On travaille aussi souvent sur un type d'erreur donné, qui apparaît central dans l'utilisation quotidienne du langage, en fonction d'objectifs ponctuels et fonctionnels (ex. à l'oral prêter attention à l'utilisation du genre, qui aura été travaillé en amont comme objectif prioritaire, ou, à l'écrit, mise en place d'un guide de relecture avec des objectifs prioritaires de correction comme les pluriels ou les homophones, afin de diminuer visiblement le nombre d'erreurs). De manière générale enfin, on veillera, à l'oral encore davantage qu'à l'écrit, à privilégier la communication, la transmission (le fond), afin que l'enfant ne perde pas de vue cet objectif premier (voire primal) du langage et garde du plaisir à l'échange et à la production de contenu.

Troubles du langage et apprentissage des langues étrangères à l'école

Les difficultés et ressources abordées jusqu'ici peuvent également être mises en lien avec l'apprentissage des langues étrangères chez les enfants en difficulté. Leurs troubles entravent fréquemment ces nouveaux apprentissages, et ce à différents niveaux : phonologiques, structurels, ainsi que dans le passage à l'écrit (Svensson et Jacobson, 2005; Seymour et al., 2003). Ici à nouveau, travailler en prenant une distance avec l'objet d'étude ainsi qu'avec les difficultés et les erreurs produites est une ressource précieuse.

a) *La piste phonologique pour l'abord des langues étrangères*

Cette première piste d'intervention vise à minimiser l'impact du travers de la surgénéralisation dont il a été question plus haut. En effet, on observe fréquemment chez les enfants en difficulté une tendance à trop s'appuyer sur leurs compétences -souvent déjà laborieusement acquises- pour répondre aux attentes liées à leurs apprentissages, sans être capables de prendre du recul sur les effets de cette stratégie. Un exemple typique en lien avec les langues étrangères est l'application plaquée des règles de conversion/transcription (respectivement la prononciation) du français à la langue étrangère.

Exemples d'erreurs « doubles » à l'écrit, portant sur une généralisation erronée à la langue-cible à partir de l'application directe des règles de transcription du français :

- *spaik* pour « speak »; 1. à l'oral, prononciation erronée du mot anglais (/s p a j k / pour /spi:k/) puis 2. transcription phonétique appliquée de manière rigide à partir du français (mais qui est erronée puisqu'en français la graphie « ai » se prononce /ɛ /)

- *therty-onest* pour thirty-first; 1. le /ə/ de « thirty » est transcrit à partir du « /ə/ - E » français, et 2. le « onest » est surgénéralisé à partir de la terminaison en -st du

premier nombre ordinal en anglais, omettant que, comme c'est d'ailleurs aussi le cas en français, le mot lui-même change.

Au-delà de l'intervention en lien avec le trouble spécifique présenté par l'enfant, l'objectif du travail est de servir les attentes au plan des apprentissages scolaires, dans une visée fonctionnelle pour le jeune.

Les outils de l'explicitation et d'une approche métacognitive, métalinguistique et en l'occurrence métaphonologique seront ici à nouveau de précieux supports pour soutenir les apprentissages des élèves en difficulté.

C'est pourquoi le travail de l'oral et de l'écoute seront particulièrement ciblés auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage pour l'étude des langues étrangères, à l'oral comme à l'écrit, ainsi que dans le passage de l'un à l'autre (versants de l'orthographe et de la transcription).

Avec un jeune, il a par exemple été intéressant de relever que la synthèse vocale de l'application de vocabulaire Quizlet, paramétrée pour le français, prononçait de façon totalement incorrecte le mot *sweatshirt* (i.e. /s v ε a t f i r /)

b) *La piste métalinguistique : comparaison entre les langues*

Toujours dans la visée de l'explicitation et du questionnement métalinguistique, la ressource de la comparaison entre les langues apparaît également comme un bon levier d'apprentissage, non seulement à l'école, mais aussi en logopédie, en reprenant, en mettant en évidence et en approfondissant ces aspects en remédiation individuelle. Au travers du travail des notions utiles pour ses apprentissages en français (que l'on

va considérer malgré tout comme la langue la mieux maîtrisée par l'élève), il va ainsi être possible d'aborder avec le jeune des notions connexes pour les autres langues et vice-versa. La thérapie logopédique va ainsi cibler explicitement et de façon individualisée, donc en lien avec le profil clinique et pathologique du jeune, les points utiles d'approfondissement de certaines notions abordées de manière plus globale en classe.

Exemples :

- chercher dans les langues et leur historique des ressemblances ou des racines communes, mettre en évidence les « faux amis »; cela s'applique aussi bien avec les petits en langage oral qu'avec les plus grands, à l'oral comme à l'écrit et dans la transcription
- noter l'importance de la prononciation dans la langue cible, permettant de soutenir la transcription (par exemple, en anglais, la durée du son est pertinente contrairement au français (ex. *pitch* vs *peach*); d'autre part, on pourra relever les parallèles possibles avec le français, comme les situations ambiguës des homophones pour lesquels ce sera (parfois du moins) le passage à l'écrit qui permettra de lever le doute sur le sens

Collaborations avec l'école et mesures d'aménagement

Au-delà de l'intervention en lien avec le trouble spécifique présenté par l'enfant, l'objectif du travail de la logopédiste, souvent à la fois « local » et approfondi en fonction des profils et besoins individuels, est de servir les attentes au plan des apprentissages scolaires, dans une visée fonctionnelle pour le jeune. La difficulté centrale réside dans la différence des rythmes, celui de l'école étant particulièrement soutenu pour suivre le programme. Dans un deuxième temps, il s'agira aussi de replacer les « pièces du puzzle » de ce qui aura été abordé de manière plus spécifique en logopédie dans la globalité des contenus et attentes scolaires.

Une mesure courante dans les aménagements possibles pour le français et les langues étrangères est de donner accès à des listes de lexiques spécifiques pour chaque discipline, aux outils de référence, ainsi qu'à des supports individualisés de type aide-mémoire, qui sont le plus souvent élaborés en séances de logopédie. Une collaboration entre la logopédiste et les enseignants autour de la construction, de la mise à disposition et de l'utilisation de ces outils est nécessaire pour répondre au mieux aux difficultés de l'enfant sans qu'il soit noyé sous une masse d'informations qu'il ne saurait organiser.

Un autre outil précieux et instructif se situe du côté de l'école, et de l'enseignant en particulier, au niveau de l'analyse didactique des supports d'exercices et d'évaluation, ainsi que des corrections, dans l'idéal de manière individualisée. Nous pouvons ainsi envisager au cas par cas de coordonner l'intervention logopédique et les attentes scolaires autour d'une définition précise des attentes d'évaluation pour l'élève en difficulté, par exemple en ciblant un apprentissage spécifique ou une notion donnée en collaboration directe avec l'enseignant. Il s'agira par exemple de vérifier dans l'exercice ou dans l'évaluation que la notion visée l'est isolément pour permettre au jeune d'appliquer ce qu'il aura pu retenir d'une règle, avec ou sans recours à des outils de référence (mesure de fractionnement des notions à l'évaluation). Par la suite, il s'agira de prendre ce même recul dans la correction, pour interpréter les erreurs produites et, dans un deuxième temps, les expliciter à l'enfant. En d'autres termes, il ne suffit pas pour ces enfants de voir ou de noter eux-mêmes la forme attendue (correction), mais bien d'en discuter à un niveau méta- en (re)mettant en évidence la règle ou la notion travaillée et en (re) faisant référence à ce qui a été étudié à l'école et/ou repris en logopédie.

Ces mesures et aménagements s'ancrent ainsi dans une approche englobante, s'appliquant aussi bien à la langue de l'école qu'aux langues étrangères qui y sont enseignées, et pouvant servir également les élèves ne présentant pas de difficultés, ce qui correspond aux objectifs de l'enseignement dit différencié, appliqué actuellement à l'école selon le PER.

Conclusions

Au final, ce partage d'expérience clinique souligne un cheminement en cours de formalisation autour de l'accompagnement logopédique et scolaire des enfants présentant des troubles du langage dans le contexte de l'apprentissage de la langue de l'école et du milieu de vie ainsi que des langues étrangères inscrites au programme.

Ainsi, les manifestations des troubles du langage, à l'oral comme à l'écrit, permet de fonder une intervention plus structurée et métalinguistique basée sur les caractéristiques du langage et non d'une langue en particulier, tant en thérapie logopédique que dans le cadre scolaire, le tout dans une optique de collaboration entre les personnes, les milieux et les langues fréquentées au quotidien par l'enfant/adolescent, dans une visée fonctionnelle et dynamique.

Bibliographie

- da Silva, Ch.** (2014). Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage. Travail de thèse. Université Sorbonne nouvelle - Paris III et Université de Neuchâtel.
- de Boysson-Bardies, B.** (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris : Odile Jacob
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P.** (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Law, J., Dennis, J. & Charlton, J.** (2017). *Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders*. Cochrane Database of Systematic Reviews. doi : 10.1002/14651858.CD012490
- Maillart, Ch., Desmottes, L., Prigent, G. & Leroy, S.** (2014). Réflexions autour des principes de rééducation proposés aux enfants dysphasiques. *ANAE*, 131, 402-409
- Majerus, S.** (2013). Language repetition and short-term memory : An integrative framework. *Frontiers in Human Neurosciences*, 7(357). doi : <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2013.00357>
- Piaget, J.** (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Öney, B. & Durgunoglu, A. Y. (2000) : Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer. *Actes de congrès, OBEMLA*, Washington DC

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris: Masson

Seymour, Ph., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. In *British Journal of Psychology* 94(2) : 143-174. doi : 10.1348/000712603321661859

Svensson & Jacobson (2005). How persistent are phonological difficulties ? In *Dyslexia*, 12, 3-20

Compléments

- <https://www.plandetudes.ch/web/guest/v/cg/> (consulté le 1.2.2021)
- Revue de l'ARLD *Langages et Pratiques*, 44 (2009) sur le plurilinguisme
- Congrès du CPLOL 2006 sur le thème du plurilinguisme
- Rudd, C. (2012). L'orthophonie face au bilinguisme. In F. Estienne et F. Vander Linden. *Pratiquer l'orthophonie* (pp. 209-216). Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K. & al. (2012) Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6). doi : 10.1111/jcpp.12029
- ELAL d'Avicennes : dossier dans la revue *L'autre* (2018), 19(2).
- Travaux sur la notion d'évaluation dynamique (K. Skorupa, A. Mac Leod, H. Delage etc.)
- Nomenclature des troubles : rapport Catalise et DSM-V Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A. & Greenhalgh T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. In *PLoS One*, 11(7). CATALISE consortium. doi : 10.1371/journal.pone.0158753
Erratum in : *PLoS One*. 2016 Dec 9; 11(12)