

Dysphasie à l'école régulière

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

Version complète

Table des matières

Avant-propos.....	3
1 Informations sur la dysphasie	4
1.1 Définition.....	4
1.2 Prévalence	4
1.3 Cause	4
1.4 Troubles associés.....	4
1.5 Typologie et symptômes	5
1.5.1 Dysphasies d’expression.....	5
1.5.2 Dysphasies réceptives	6
2 Informations sur les répercussions d’une dysphasie	6
3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dysphasiques.....	8
4 Mesures de compensation des désavantages.....	11
5 Sélection de ressources pédagogiques	12

Avant-propos

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

Les répercussions d'une dysphasie peuvent grandement varier d'une personne à l'autre ; il peut y avoir plus de différences en termes de besoins entre deux élèves dysphasiques qu'entre un élève dysphasique et un autre qui ne l'est pas. Réduire l'élève à son trouble porte le danger d'amener l'enseignant¹ à ne pas voir le besoin réel de l'élève et d'inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne porteuse d'une dysphasie (Thomazet, 2012).

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

En plus d'accueillir dans sa classe un élève dysphasique, l'enseignant doit composer avec tous les autres élèves de la classe, certains pouvant aussi présenter d'autres troubles ou déficiences. À travers cette fiche, il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes juste pour l'élève dysphasique, et ceci parallèlement aux aménagements offerts au reste de la classe, mais qu'il offre des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité-classe, dont l'élève dysphasique fait partie. Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour l'élève dysphasique devient plus conséquent, l'enseignant ordinaire devrait bénéficier de l'aide d'autres professionnels du domaine de la pédagogie spécialisée, généralement d'un enseignant spécialisé.

Dans ce cas, l'enseignant ordinaire peut soutenir la démarche de l'enseignant spécialisé en intégrant aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques et aménagements proposés dans cette fiche, qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également aux autres élèves de toute la classe.

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

¹ Afin de faciliter la lecture du présent document, le masculin est utilisé comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

1 Informations sur la dysphasie

1.1 Définition

La dysphasie est un trouble spécifique, primaire, structurel et persistant du développement du langage oral. Elle peut être plus ou moins sévère et se présenter sous diverses formes.

Le trouble est « spécifique » car il touche précisément le domaine du langage oral ; « primaire » car il n'est pas attribuable à une anomalie de l'appareil phonatoire, ni à une déficience intellectuelle ou des facteurs de l'environnement ; « structurel » car il touche les structures mises en jeu lors du traitement de l'information langagière ; et « persistant » car la personne garde à des degrés variables la marque du trouble initial. Le langage de la personne ayant une dysphasie présente non pas des retards mais des caractères déviants et instables dans le temps. La personne dysphasie se trouve en permanence dans la situation d'un étranger apprenant une nouvelle langue et le langage oral n'est jamais vraiment automatisé. Il n'existe pas de consensus scientifique sur la définition de la dysphasie ou des dysphasies mais il semble qu'un accord se dégage sur les symptômes permettant de distinguer cliniquement trois grands types de dysphasie :

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

(plus de détails au chapitre 1.5).

- **Dysphasies mixtes** : troubles d'expression associés à des troubles de la compréhension.

1.2 Prévalence

La prévalence varie selon les critères utilisés mais elle serait de 3 à 7%, dont environ 1% de troubles sévères. Le terme « dysphasie » est réservé aux formes les plus sévères des Troubles Spécifiques du Langage (TSL) qui touchent 1 à 3% de la population.

1.3 Cause

Comme pour l'ensemble des troubles « dys », la cause des dysphasies reste peu connue. Les recherches sont majoritairement orientées vers de fortes composantes génétiques. Les études sur les familles et celles sur les jumeaux en particulier confortent une héritabilité des troubles. D'autres travaux convergent globalement sur la mise en évidence d'anomalies dans les zones cérébrales spécifiquement dédiées au langage.

1.4 Troubles associés

Les dysphasies sont fréquemment associées à d'autres troubles tels que la dyslexie / dysorthographe, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou/et les troubles d'acquisition de la coordination (TAC ou dyspraxie). Des difficultés cognitives ou/et d'orientation dans le temps et/ou l'espace sont également fréquentes.

(plus de détails sous le point « Autres difficultés », chapitre 2).

Les symptômes relevant de la dysphasie peuvent s'enchevêtrer et se cumuler avec ceux des troubles associés. L'analyse, le bilan spécifique et le diagnostic par les spécialistes permettent d'interpréter la nature des différents symptômes.

1.5 Typologie et symptômes

Les manifestations cliniques sont très diverses et certains auteurs contestent qu'une typologie soit utile, voire possible. Toutefois, une classification permet, entre autres, d'évaluer l'impact des stratégies rééducatives et pédagogiques dans tel ou tel profil clinique.

1.5.1 Dysphasies d'expression

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

- **Dysphasie phonologique-syntaxique**

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

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

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

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

Ce trouble se caractérise par les points suivants :

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

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

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

- Défaut d'accès au mot pourtant acquis : impossibilité répétée et ponctuelle à trouver le signifiant (=le nom) d'un objet, d'un concept. Le signifiant est connu et fait partiellement partie du registre lexical de l'enfant mais la récupération est momentanément impossible. Les principales manifestations sont :
 - nombreuses pauses dans le discours ;
 - utilisation de mots indéfinis tels que « chose », « machin », « truc » ;
 - paraphrasie sémantique (par ex. en voyant un chat, l'enfant dit « tigre ») ;
- Le terme de dysphasie mnésique est utilisé dans les cas (plus rares) où le manque de mot se manifeste non seulement sur le versant expressif mais aussi sur celui de la compréhension. L'enfant ne retrouve momentanément plus le sens d'un mot, même s'il s'agit d'un terme familier.

1.5.2 Dysphasies réceptives

Les difficultés se situent principalement au niveau du décodage et traduisent une atteinte des voies faisant remonter l'information au cerveau. Elles se caractérisent par un trouble majeur de la compréhension du langage oral. Ces dysphasies sont de deux types :

- **Trouble de discrimination phonologique**

Ce trouble se caractérise par les points suivants :

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

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

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

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

2 Informations sur les répercussions d'une dysphasie

La dysphasie peut être plus ou moins sévère et se présenter sous diverses formes selon les structures langagières atteintes. Elle ne passe généralement pas inaperçue tant en famille qu'à l'école. Les parents sont souvent alertés par leur enfant qui parle « tard et mal ».

À l'école, on observe une dissociation entre les capacités de compréhension et celles d'expression ainsi qu'entre les compétences langagières et les autres compétences intellectuelles. La dysphasie a donc un retentissement constant sur les apprentissages scolaires élémentaires puisque le langage est l'outil privilégié de la transmission du savoir à l'école. Les difficultés suivantes peuvent être constatées :

- **Langage oral**

- Difficulté à saisir le sens des messages verbaux qui lui sont destinés, même si l'élève peut donner l'apparence contraire, par exemple en imitant ses camarades ;
- Difficulté à décomposer une phrase en unité de mots ;
- Anomalies phonologiques (concernent les sons et leurs organisations à l'intérieur des mots) : complexifications des mots et des énoncés ;
- Anomalies lexicales (se rapportent au vocabulaire de référence) : difficulté ou impossibilité de trouver un mot ; remplacement d'un mot apparenté (par ex. « tasse » au lieu de « verre »)

transformation d'un mot par adjonction ou confusion (par ex. si on lui montre d'abord l'image d'un ballon, il dira « ballon », puis celle d'une fleur, il dira à nouveau « ballon » ou alors « bleur ») ; déplacement ou suppression d'un phonème (par ex. « trambour » au lieu de « tambour » ; « rapapluie » au lieu de « parapluie » ; « lon » au lieu de « lion »), création d'un néologisme, etc. ;

- Anomalies syntaxiques (se rapportent à l'organisation des mots dans la phrase) : non-respect des règles syntaxiques, ce qui rend le langage incompréhensible ; style télégraphique, etc. ;
- Persévérations phonologiques et lexicales (l'élève répète un son ou un mot qu'il vient de dire, comme un écho, par ex. il répète la fin du dernier mot prononcé) ;
- Utilisation d'onomatopées, mimiques, gestes, mimes pour se faire comprendre.

- **Lecture et écriture**

Les relations entre les troubles du développement de l'oral et l'accès à l'écrit sont complexes. En raison de l'importance des processus phonologiques dans l'accès à l'écrit, certains élèves rencontrent de nombreuses difficultés : l'apprentissage peut être lent, laborieux, voire parfois inaccessible.

Pour d'autres, cet apprentissage est possible et représente, paradoxalement, une aide car il offre une modalité d'accès à la phonologie et à la syntaxe différente. L'écrit peut donc être un support pour améliorer l'oral.

- **Mathématiques**

Les activités arithmétiques sollicitent de nombreuses fonctions cognitives qui ne sont pas forcément liées au domaine numérique (par ex. logique, mémoire à long terme, mémoire de travail). Les fonctions langagières sont également impliquées et l'élève, bien que compétent au niveau du raisonnement, peut se trouver en difficultés face aux aspects langagiers de l'énoncé. En effet, le vocabulaire utilisé (par ex. « additionner », « soustraire », « quotient ») et la structure syntaxique, souvent dense et complexe, peuvent le gêner dans sa compréhension et donc la résolution d'un problème (par ex. « Il y a six crayons, *dont* deux gris » ; « Paul a deux livres *de plus que* Pierre » ; « Ils achètent *un* ballon *chacun, dont* un rouge », etc.).

On peut aussi constater des difficultés à nommer les mots-nombres, à les coder en chiffres arabes, à lire de grands nombres en chiffres arabes, à gérer les opérations, à mémoriser les tables de multiplication, ainsi que des difficultés d'abstractions, de temporalité et de mesures (avec les termes « avant », « après », « autant »). Performance diminuées en calcul mental, par contre, bonne compétence en géométrie.

- **Apprentissage d'une seconde langue**

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

- **Fatigabilité accrue**

Pour certains élèves, le manque d'automatisation des tâches mobilise beaucoup d'énergie, occasionnant ainsi un surcroît de fatigue.

- **Autres difficultés**

- **Difficultés cognitives et intellectuelles** : l'élève peut avoir des difficultés d'abstraction (par ex. il comprend mieux ce qu'il peut voir et toucher), de généralisation (par ex. le transfert d'une notion acquise dans un certain contexte à une situation nouvelle est difficile) et de catégorisation des concepts (par ex. la fleur et la marguerite sont perçues comme deux entités distinctes). Il peut aussi avoir des difficultés d'attention soutenue (par. ex. il « décroche » lors

de la lecture d'une histoire), de concentration et de mémorisation (mémoire auditive et de travail limitées).

- **Difficultés motrices** : les difficultés de représentation abstraite de la gestuelle peuvent provoquer des troubles praxiques (défaut d'automatisation de gestes) ainsi que des troubles de la motricité (motricité fine réduite).
- **Difficultés de perception temporelle** : les notions de demain/hier/aujourd'hui peuvent ne pas exister pour l'élève dysphasique, d'où des difficultés avec les changements d'horaire et de planification des activités.
- **Autres difficultés et caractéristiques** : les difficultés liées à la dysphasie peuvent aussi engendrer :
 - une rigidité comportementale face aux imprévus ou un changement d'activité (par ex. l'élève reste figé sur la consigne précédente) ;
 - une focalisation sur le détail ;
 - une lenteur dans le traitement de l'information ;
 - une variation des performances d'une fois à l'autre.
- **Troubles secondaires fréquents**

Les difficultés de l'élève à s'exprimer verbalement ou à comprendre le langage complexe de son entourage peuvent avoir pour conséquence des troubles comportementaux tels que de l'agitation (intolérance à la frustration, colères incontrôlables, etc.), des troubles anxieux ou de l'inhibition (repli, état dépressif, etc.). Plus tard, certains élèves peuvent avoir une mauvaise estime de soi due à un parcours scolaire difficile (échecs dans certains apprentissages).

3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dysphasiques

Bien que les répercussions d'une dysphasie peuvent rendre plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument heureusement pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Aussi peut-il mettre en place différentes stratégies propres à l'aider à mieux surmonter les difficultés qu'il rencontre ; il est en cela l'acteur principal de sa formation. Certaines aides sont du ressort du thérapeute et des parents. Néanmoins, grâce à des pratiques pédagogiques appropriées, l'enseignant peut fortement contribuer à soutenir l'élève atteint d'une dysphasie.

Une bonne compréhension par l'enseignant des difficultés inhérentes au trouble et la mise en place de mesures didactiques adaptées contribuent à diminuer significativement les impacts négatifs induits par le trouble et permet une meilleure actualisation des compétences. La majorité des recommandations suivantes font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes. Leur formalisation et leur systématisation permettent d'alléger la charge cognitive conséquente à ce trouble.

Les mesures pédagogiques décrites ci-après constituent des réponses aux besoins spécifiques des personnes présentant une dysphasie. Nombre d'entre elles peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves présentant ou non des troubles spécifiques (par ex. trouble du déficit d'attention ou dyslexie-dysorthographe) et font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes.

Chaque cas de dysphasie étant unique, les réponses doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, au contexte et au degré scolaire.

- **Acceptation et intégration sociale**
 - **Aider l'élève** c'est avant tout lui porter un regard positif (accepter la différence, valoriser les talents particuliers).
 - **Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves** (pratiques de parrainage, pairage, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.).

- **Conscientiser les autres élèves** : expliquer les difficultés et besoins particuliers de l'élève dysphasique et la raison des aménagements. Lorsque nécessaire, éclaircir les situations suscitant de l'incompréhension (par ex. si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur).
- **Environnement de classe**
 - Diminuer autant que possible les bruits de fond (en atténuant par ex. la résonance des sons parasites).
- **Motivation et expression verbale**
 - Encourager l'élève à participer, à prendre la parole malgré ses difficultés, valoriser ses efforts, l'encourager à mimer ou décrire à l'aide de gestes ou l'aider à reformuler afin qu'il soit bien compris.
 - Laisser la place à une parole spontanée et naturelle et ne pas transformer chaque situation en exercice de rééducation du langage.
 - Laisser le temps à l'élève de s'exprimer (respecter les silences et pauses, ne pas l'interrompre), inciter les échanges verbaux en gérant les tours de parole dans la classe, encourager l'expression.
 - Aider l'élève à trouver ses mots (par ex. par oral, lui apporter le premier son ou la première syllabe du mot qu'il cherche ; lorsqu'il commence à lire et à écrire, lui donner la première lettre). Lorsqu'il ne trouve pas un mot, l'inciter à le décrire, à expliquer à quoi ça sert/ressemble, à donner une définition, voire le mimer. Si nécessaire, reformuler ses propos avec tact et ne pas lui demander de reformuler systématiquement, afin de ne pas le mettre constamment face à ses difficultés.
 - Privilégier le sens du contenu (ce qu'il veut dire) plutôt que la forme (comment il le dit) ;
 - Prendre le temps de le comprendre pour donner de l'importance à sa parole et qu'il y trouve de l'intérêt.
- **Communication**
 - Attirer l'attention de l'élève avant de lui parler. S'assurer d'un contact visuel pour permettre à l'élève de prendre des indices non verbaux.
 - Parler lentement en articulant correctement, en séparant légèrement les mots afin que l'élève perçoive la frontière entre ceux-ci et en accentuant les intonations, mais sans déformer l'inflexion naturelle de la langue et de ce qu'on dit. Ceci est aussi valable lors de l'apprentissage d'une seconde langue (plus de détails sous point « Apprentissages »).
 - Utiliser un vocabulaire connu et concret. Utiliser les mêmes mots ou énoncés verbaux et augmenter le « stock » de mots graduellement. Ceci est également valable lors de l'apprentissage d'une seconde langue (plus de détails sous point « Apprentissages »).
 - Donner une information claire et bien structurée. Préférer des phrases simples, courtes et claires. Donner une seule consigne à la fois. Structuration des questions complexes en plusieurs phrases, ne contenant qu'un seul élément de consigne chacune (une phrase = une idée).
 - Répéter, reformuler et clarifier les consignes lorsque nécessaire.
 - Étayer les instructions ou explications orales par des gestes, indications, images. Par exemple montrer concrètement à l'élève comment faire, illustrer un concept à l'aide d'un schéma, montrer ou dessiner un objet nommé.
 - Écrire les instructions ou explications données oralement (par ex. donner par écrit les instructions pour les devoirs, écrire les termes ou mots clés au tableau, etc.).
 - Lire à l'élève les instructions et consignes écrites.
 - Vérifier régulièrement la compréhension en faisant répéter à l'élève la consigne ou l'explication avec ses mots (souvent quand on demande s'il a compris, l'élève n'ose pas dire non).

- **Organisation du travail**

- Instaurer une routine dans l'organisation de la journée, de la semaine et de la présentation des exercices.
- Prévenir l'élève du déroulement de la journée et des changements d'activité.
- Utiliser des repères visuels : pictogrammes, codes-couleur (cahier, classeur et livre de la même matière avec une pastille de la même couleur), frise chronologique, etc. Affiche par exemple les horaires avec des dessins ou des listes de tâches, à barrer une fois réalisée.
- Encourager l'élève à développer ses propres stratégies d'apprentissage (utiliser par ex. des fiches adaptées pour l'apprentissage du vocabulaire d'une seconde langue, en illustrant la signification des mots par un dessin ou une photo, ou lui faire illustrer et écrire le nouveau mot appris ; toujours lors de l'apprentissage d'une seconde langue, l'encourager à utiliser un enregistreur ou les dictionnaires en ligne lors de ses devoirs, pour permettre une meilleure assimilation de la prononciation ; mettre en évidence les difficultés par un code-couleur).
- Aider à structurer les prises de notes en lui proposant par exemple l'utilisation d'un schéma traditionnel ou heuristique (voir chapitre 5).

- **Présentation des textes écrits**

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

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

- **Apprentissages**

- **Lecture et écriture** : il est important d'adapter le mode d'approche de la lecture aux capacités de l'élève et de faire de nombreux aller-retour entre oral, écrit, pictogrammes et expérimentations (actions, mimes, toucher, ressentis, etc.). Plusieurs approches peuvent faciliter l'apprentissage de l'écriture des élèves dysphasiques (méthode globale ou semi-globale ; méthode syllabique ; méthode Borel-Maissonny (codage gestuel des sons) ; lecture en couleur de Cattegno (chaque phonème a sa couleur) ; etc.). Certaines sont du ressort de l'enseignant spécialisé ou du thérapeute tandis que d'autres peuvent être utilisées par l'enseignant ordinaire. Avec l'aide d'un enseignant spécialisé ou d'un thérapeute, choisir la/les approche(s) la/les plus adaptée(s) à l'élève et la/les mettre en place en classe, lorsqu'elle relève de l'enseignement ordinaire. Le langage écrit pouvant, pour certains, servir à l'apprentissage oral doit être abordé le plus tôt possible.
- **Apprentissage d'une seconde langue** : privilégier des approches multisensorielles lors de l'apprentissage d'une langue. Par exemple, proposer des supports oraux (enregistrement du vocabulaire, livres audios, etc.) et visuels (code-couleur, gestuelle, film, etc.), illustrer les propos par des objets, croquis, photos et schémas, intégrer des jeux et activités ludiques (bingo, memory, jeux de rôle, activités communicatives drôles ou inhabituelles).

4 Mesures de compensation des désavantages

Les personnes présentant un handicap² ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, pour autant que le principe de proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré.

De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation / formation. C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages octroyées ne doivent pas être mentionnées dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin/carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année / de scolarité / de formation, contrairement à la libération des notes³.

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

La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves dysphasiques proposée ci-dessous est non exhaustive. Les mesures choisies doivent en tous les cas être attribuées en fonction de la situation particulière de chaque élève, de son âge et du degré scolaire. Elles doivent faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées et être régulièrement réévaluées, et adaptées si nécessaire.

- **Environnement**
 - Place de l'élève à côté d'un élève calme, loin des fenêtres et au premier rang, de manière à diminuer autant que possible les sources de distraction.
- **Matériel, assistance personnelle**
 - Mise à disposition de l'élève de notes de cours et supports écrits, si possible à l'avance, ou autorisation d'utiliser les notes de cours prises par des tiers.
 - Mise à disposition de l'élève d'un guide d'autocorrection visuel (par ex. l'aide-mémoire de correction Main « Zéro fautes », facilitant la recherche systématique des erreurs à éviter lors de la relecture d'un travail écrit (voir chapitre 5), à condition que les objectifs d'apprentissage soient respectés. L'encourager à élaborer un guide de relecture personnelle adapté à ses propres besoins.
 - Autorisation d'utiliser des logiciels d'aide (voir chapitre 5), à condition que les objectifs d'apprentissage soient respectés.
 - Dans la mesure du possible, aide lors de la lecture des consignes.
- **Adaptation du temps**
 - Autorisation de débiter la préparation de textes longs à l'avance.
 - Pour tenir compte de la fatigabilité et de la lenteur, octroi de pauses supplémentaires ou plus longues (entre des examens, par ex.).
 - Octroi de temps supplémentaire lors des travaux / examens, un tiers temps au maximum pour les examens.
 - Accorder plus de temps à l'accomplissement des travaux sans empiéter sur la récréation.
- **Adaptation de la forme du travail / de l'examen**
 - Présentation alternative des connaissances, soit par oral, soit par écrit selon la problématique.
 - Autoriser les questions de compréhension ou de clarification en cours d'examen, à condition que les objectifs d'apprentissage soient respectés.

² La dysphasie est considérée médicalement comme un trouble mais reconnue légalement comme un handicap, pour autant qu'elle soit diagnostiquée par un professionnel habilité.

³ La libération des notes consiste en la suppression partielle ou totale d'éléments du programme d'une matière et/ou de l'évaluation y relative. À l'heure actuelle, elle est réglementée par les cantons, hormis pour la certification finale au terme d'une formation au secondaire II qui est soumise à des ordonnances fédérales. Une telle pratique doit en tous les cas être basée sur un rapport médical exhaustif et s'appuyer sur un cadre réglementaire.

- Réduction du volume des exercices à effectuer durant le temps imparti (privilégier la qualité à la quantité), pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés. Par exemple écourter un exercice, offrir une présentation ou un mode de réponse allégé (par ex. questionnaires à choix multiples), fixer un temps maximum de devoirs à la maison)

5 Sélection de ressources pédagogiques

- **Sites Internet de l’instruction publique des différents cantons** : informations et ressources à disposition.
- **Site Internet de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (www.csps.ch)** : informations sur la compensation des désavantages et l’intégration / inclusion scolaire.
- **Groupe romand pour enfants « Dys » GRe10 (www.gre10.ch)** : mise à disposition de documents, et outils pour enfants « dys », à l’attention des enseignants.
- **Outils informatiques et pédagogiques**
 - **Choisir un outil approprié**
 - blogs.rpn.ch/api/ : aide pédagogique par l’informatique (API) pour identifier les besoins et trouver une aide technique appropriée.
 - Pour choisir l’outil le plus adapté aux besoins de l’élève mais aussi aux moyens de l’école et de la famille, il est cependant préférable de s’appuyer sur le réseau interdisciplinaire.
 - **Aides à la lecture**
 - Réglages d’accessibilité avec activation de la synthèse vocale (sur tablette numérique ou ordinateur) : Voice Dream (tablette).
 - Polices de caractère adaptées : par exemple OpenDyslexic.
 - Adaptation des textes (LireCouleur sur LibreOffice, AideOdys, Dys-Vocal).
 - **Aide à l’écriture**
 - Prédicteurs de mots (système de prédiction embarqué sur appareils mobiles) : WoDy, WordQ, INKU.
 - Correcteurs : WoDy, Antidote qui comprend également des dictionnaires numériques.
 - Dictionnaires numériques : par exemple Lexibook, Mon dico Junior Larousse.
 - Logiciels d’apprentissage orthographique : par exemple Cogigraphe.
 - Reconnaissance d’écriture : Memo, Calculator, Notes Plus, GoogleTranslate.
 - **Aides à la compréhension et à l’organisation des idées** : schéma heuristique (FreeMind, Mindomo, Popplet).
 - **Guides d’auto-correction des travaux** : par exemple Main « Zéro fautes » www.vd.ch/uploads/media/zero_faute_EW.pdf

Rédaction : Céline Joss Almassri, Géraldine Ayer
Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, CP 3001 Berne
Tél.: +41 31 320 16 60, Fax : +41 31 320 16 61, csps@csps.ch

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

Références bibliographiques

- Académie Grenoble (s.d.). *Les dysphasies* [PDF]. Récupéré de http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/guide_dysphasies_20mars.pdf
- Association Avenir dysphasie Rhône (AAD Rhône) (2006). *Quelques compléments sur certaines méthodes* [PDF]. Récupéré de www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/Quelques_complements_sur_certaines_methodes.pdf
- Becker, E., Sablier, C., Bru, O., & Come, M. (s.d.). Guides pratiques AVS : À vos stylos ! Dysphasie – Expression [Page Web]. Récupéré de <http://guidespratiquesavs.fr/dysphasie-expression/>
- Chagnon, J.-Y., Croas, J., Djénati, G., Taly, V., Weismann-Arcache, C. (2014). *Approche clinique des troubles instrumentaux (dysphasie, dyslexie, dyspraxie)*. Paris : Dunod.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys*. Montréal : Editions Chenelières.
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant du développement typique aux « dys-»* (2^e éd.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Pouhet, A. (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys- Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H... surdouance*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- Ringard, J.-C. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Ministère de l'éducation nationale [PDF]. Récupéré de <http://media.education.gouv.fr/file/95/7/5957.pdf>
- Schelstraete, M.-A., Maillart, C., & Jamart, A.-C. (2004). Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement. In M.-A. Schelstraete et M.P. Noel, *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant* (pp.81-112). Louvain-la-Neuve : Editions EME. Récupéré de <http://orbi.ulg.be/bitstream/2268/8005/1/phono.pdf>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17. Récupéré de www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm
- Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris : Editions TomPousse.