

## **Troubles du langage et de la communication : quelle prise en compte dans l'enseignement-apprentissage des langues ?**

**Coordination :** Joëlle ADEN (Université Paris-Est Créteil, IMAGER, EA3958)

### **Calendrier :**

Publication de l'appel à communications : février 2017

Propositions d'articles à la coordonnatrice et au rédacteur en chef : 10 avril 2017

Réponse de la coordinatrice et du rédacteur en chef : 30 avril 2017

Retour des tapuscrits : 15 juillet 2017

Comité de lecture : septembre 2017

Retour des textes finalisés : 15 janvier 2018

Publication du numéro : mars 2018

Contacts : Joëlle ADEN [joelle.aden@gmail.com](mailto:joelle.aden@gmail.com)

Pascal LENOIR [pasc.lenoir@wanadoo.fr](mailto:pasc.lenoir@wanadoo.fr)

### **Orientation du numéro :**

Les troubles du langage et de la communication occupent aujourd'hui une place de plus en plus importante dans le débat scolaire et l'on commence depuis peu à prendre la mesure des difficultés, parfois insurmontables, auxquelles sont confrontés certains enfants et adolescents dans leurs apprentissages langagiers. Mais où fixer les limites entre des difficultés et des « troubles » ? Quel est l'impact des idées reçues sur ces questions au travers des discours de vulgarisation ? Ne court-on pas le risque de voir des dyslexiques partout ? Peut-on enseigner une langue vivante à des enfants malentendants ? Qu'ils soient confrontés à des difficultés liées à la perception des sons, à l'organisation de la syntaxe, de la pensée, à la maîtrise de l'écriture ou à la relation à autrui comme dans les troubles autistiques ou certains troubles moteurs, ces élèves « différents » nous rappellent qu'enseigner c'est accueillir la diversité des apprenants, et nous invitent à remettre en question une didactique adossée à des compétences et des progressions normées et standardisées.

Deux facteurs nous amènent, pour la première fois dans l'histoire des *Langues Modernes*, à ouvrir un dossier sur cette question :

### **Le mouvement de l'école dite inclusive**

En à peine dix ans, de 2006 à 2015, « le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé avec l'accueil de 278 978 élèves porteurs d'un handicap à la rentrée 2015 »<sup>1</sup>. La loi de 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* traduit un mouvement sociétal porteur d'une éthique humaniste qui, appliqué à l'école, amène les enseignants de langues, au même titre que leurs collègues des autres disciplines, à accueillir dans leurs classes des enfants dyslexiques, dysphasiques, dysorthographiques, dyspraxiques, des enfants présentant des troubles autistiques, de la vision ou de l'audition. Or tous ces « troubles » sont directement en lien avec les compétences langagières et linguistiques que les enseignants de langues doivent développer chez leurs élèves : discrimination sonore, compréhension écrite et orale, prononciation, lien graphie-phonie, mémorisation orthographique, communication verbale et non verbale, interaction, médiation, etc. Sans connaissances sur ces questions, comment faire pour apporter à ces élèves une attention et une attitude appropriées, pour adopter des outils adaptés ?

**Le développement exponentiel des recherches sur les troubles spécifiques du langage** en linguistique, en psychologie cognitive, en neurosciences ou en médecine ont mis au jour des mécanismes biologiques qui sous-tendent les écarts à la norme quant à la capacité de certains enfants à reconnaître des sons ou des signes graphiques, à maîtriser leur attention ou leurs

<sup>1</sup>. [education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#Scolarisation\\_des\\_jeunes\\_sourds](http://education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#Scolarisation_des_jeunes_sourds)

microgestes. En 2007, L'INSERM<sup>2</sup> a publié un bilan des données scientifiques sur la question qui met en avant l'origine neuro-développementale des troubles « dys », tout en reconnaissant cependant, qu'ils « ne proviennent pas d'une déficience avérée qu'elle soit sensorielle, motrice ou mentale, d'un traumatisme ou d'un trouble envahissant du développement ». Pour l'Organisation Mondiale de la Santé la dyslexie se caractérise par « une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate.»<sup>3</sup> Alors que les chercheurs peinent à situer des frontières entre le « normal » et le « handicap » et à comprendre les interactions entre les critères biologiques et environnementaux de ces phénomènes cognitifs, l'enseignant, seul dans sa classe, navigue à vue. Si les troubles du langage, de l'audition ou de la communication ne sont pas des « maladies » alors, il serait vain de chercher à les éradiquer et tout à fait contreproductif de mettre à part ou de stigmatiser les enfants qui perçoivent et organisent leur pensée différemment.

### **Poser la question autrement**

Ce que nous appelons des « troubles » sont des modes différents de percevoir le réel, de se relier à son environnement et aux autres et à soi. Les mots « trouble » ou « handicap » révèlent la focalisation normative qui prévaut dans le monde éducatif et qui ne tient pas compte de la diversité du Vivant. Enseigner les langues en s'appuyant sur un socle de compétences et de connaissances repérés, c'est donner à chacun des moyens partagés pour se comprendre et communiquer pour agir et inventer ensemble, mais viser un socle commun ne signifie pas uniformiser. Ainsi, plutôt que de chercher à conformer tous les enfants à des modes de perception auxquels ils n'ont pas accès, ne serait-il pas intéressant de proposer des environnements didactiques dans lesquels chacun peut s'épanouir et apprendre de l'autre ?

### **Dans ce numéro, nous chercherons :**

- à faire un tour d'horizon sur les connaissances disponibles sur la question,  
- à recenser des pratiques qui existent déjà  
- et à faire un état des lieux de recherches susceptibles d'apporter des éclairages et des outils utiles aux enseignants de langues. Parmi les questions qui se posent, les suivantes ne sont pas exhaustives :

- Certaines langues vivantes sont-elles plus faciles à apprendre pour les enfants présentant ces difficultés de perception ? L'on sait, par exemple, que le degré de transparence des correspondances graphèmes-phonèmes est un élément facilitateur pour les élèves dyslexiques. Avec plus de mille graphèmes pour quarante phonèmes, la langue anglaise est l'une des plus difficiles à apprendre pour les francophones alors que l'espagnol ou l'allemand sont plus accessibles. Une étude comparative sur des enfants français et italien dyslexiques (INSERM, 2001) révèle que, même si ces derniers montrent tous des patterns d'activité cérébrale identiques, les enfants italophones ont de meilleurs scores de lecture que les autres, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'italien comporte seulement 33 graphèmes pour 25 phonèmes, donc une charge cognitive moindre pour l'apprentissage.
- Que nous disent les neurosciences cognitives sur la perception sensorielle des langues et la plasticité neuronale ?
- Les études les plus répandues s'intéressent à ces troubles dans les langues basées sur des alphabets latins mais qu'en est-il pour d'autres langues, par exemple les langues tonales ?
- Les enfants bilingues, qui parlent, entendent d'autres langues dans leur environnement proche ont-ils plus de difficultés ou plus de facilité en fonction de ces autres langues ? Dans quelle mesure et comment prendre en considération ces autres langues dans la classe ?

---

<sup>2</sup>. [www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/73](http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/73)

<sup>3</sup>. [apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#/F81](http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#/F81)

- Quand l'enseignant accueille un enfant déjà pris en charge, quels liens établir avec les collègues des autres disciplines, les parents, les personnels accompagnants ? Quelle contribution les enseignants de langues peuvent-ils apporter au diagnostic de certains de ces troubles ?
- Comment adapter les outils tels que les baladeurs, l'utilisation de certaines polices d'écriture, pictogrammes, gestes, etc. ? Cette adaptation ne serait-elle pas susceptible d'aider tous les élèves, notamment ceux qui cachent leurs difficultés par des stratégies de compensation invisibles pour l'enseignant ?
- L'on sait aujourd'hui que le corps et les émotions jouent un rôle primordial dans l'entrée dans les langues et dans la relation, peut-on envisager des stratégies facilitatrices s'appuyant sur le langage non verbal ?
- Donner une place au corps et/ou à l'imaginaire peut néanmoins être un élément insécurisant pour des enfants qui présentent des troubles moteurs ou relationnels, comment rassurer sans contraindre et prendre en compte ces formes d'hétérogénéité ?
- Des activités artistiques, comme la musique, la danse, le théâtre ou l'art plastique, qui engagent le corps tout entier et l'imaginaire dans la perception ne pourraient-elles pas faciliter l'apprentissage en croisant toutes les fonctions langagières dans l'action ?
- Comment faire travailler ensemble des enfants sourds et des enfants entendants ? Que peuvent-ils s'apporter mutuellement ? Quelle place donner à la langue des signes ?
- Peut-on imaginer des stratégies et des activités collaboratives qui permettent aux élèves d'agir ensemble en utilisant toutes les formes de langage, en partant de celles dans lesquelles ils sont le plus à l'aise pour arriver aux langues de façon moins douloureuse ?