

# L'INTERACTION COMMUNICATIVE CHEZ LES ENFANTS A DIFFICULTES SPECIFIQUES : mise au point d'un modèle pédagogique

par **Mercè ROC PENARANDA**  
et **Bégona URQUIA MARTINEZ**

**M. ROC-PENARANDA**  
Professeur à l'École Normale  
de l'Université Autonome  
de Barcelone  
Edificio Walden 7  
Piso 12, Parta 12  
St. Just Desvern  
08021 BARCELONA - ESPANA

**B. URQUIA-MARTINEZ**  
Directrice du Centre  
et Professeur-Thérapeute du  
Centre Expérimental  
Centre d'Éducation Spécialisée  
ALPI, Avenida de Can Serra s/n.  
L'Hospitalet de Llobregat (Barcelone)

*Cristina CRISTOBAL a été notre  
collaboratrice en tant qu'orthopho-  
niste du Centre.*

## 1. Justification du modèle pédagogique

En septembre 1982, ayant constitué une équipe de professionnels - instituteurs, psychologues et orthophonistes - en étroite collaboration avec J. FIJALKOW de l'Université de Toulouse-Le Mirail, nous intéressant aux processus qu'implique la construction de la langue écrite chez des enfants à différents stades d'évolution, montrant divers types de déficits, et scolarisés dans des filières spéciales, nous avons démarré une expérience à la recherche d'un modèle pédagogique qui apporterait réponse à notre sujet d'inquiétude : la grande difficulté que suppose pour ces enfants l'apprentissage de la langue écrite à partir de méthodes traditionnelles.

Le tableau I en est le reflet et correspond à l'année scolaire 81-82, au mois de mars, dans un Centre d'Éducation Spécialisée d'une ville proche de Barcelone, comptant 500.000 habitants et appartenant à un milieu socio-culturel défavorisé. Les données du tableau I révèlent un faible pourcentage d'enfants accédant au domaine de la langue écrite.

Ces résultats, confrontés d'une part à d'autres expériences et faits vécus par des professionnels de l'enseignement, et d'autre part aux travaux réalisés par J. FIJALKOW\* en Israël, nous ont amenés à nous demander : N'y a-t-il pas une pédagogie qui, s'appuyant sur de véritables situations fonctionnelles de lecture, éveillerait en chaque enfant une curiosité réelle pour s'approprier le sens de ce qui est écrit ? Ne serait-il pas possible de créer des situations pédagogiques dans lesquelles découvrir ce qui est écrit ou produire un écrit devienne significatif, qui établissent avec le texte écrit une complicité intellectuelle qui active et réveille sa curiosité et mette en marche un monde magique qui fait partie du contexte mental de chaque enfant ?

Si nous partons du principe que les situations pédagogiques préparées par les adultes en vue de faciliter l'apprentissage de leurs élèves doivent s'inscrire dans un contexte interdisciplinaire, le premier aspect à considérer est le suivant : dès le début de toute activité, l'ensemble des personnes qui forment le cadre scolaire - instituteurs, orthophonistes, psychologues... - doivent privilégier l'utilisation du langage oral et écrit comme moyen de communication, l'usage qui en sera fait répondant à des fonctions ou finalités spécifiques. Ainsi, nous devons parler de situations pédagogiques véhiculées par le langage écrit et ayant des fonctions spécifiques quant à la communication.

L'intérêt pour les fonctions du langage est relativement nouveau. Les chercheurs des années 50 se sont presque exclusivement attachés à l'aspect formel de la langue (l'ordre dans lequel apparaissent les structures syntaxiques, les erreurs les plus fréquentes, etc.). Dans les années 60, les linguistes ont surtout fait des recherches sur les aspects ayant trait au contenu sémantique de la langue. Ces dernières années, des auteurs comme HALLIDAY (1973-75), THOUGH (1972), BRITTON (1972) et BLOOM et LAHEY (1978) ont analysé la langue selon un point de vue nouveau : sans oublier les aspects formel et sémantique, ils ont axé leurs recherches sur la motivation et sur l'utilisation que le sujet qui communique fait du langage.

Donc, un des aspects rénovateurs du modèle pédagogique que nous proposerions est

\* FIJALKOW J. - Enseigner à lire/écrire, en milieu défavorisé, une expérience-innovation au cours préparatoire en Israël. Repères, 1979.

l'utilisation de différents types de discours\* (expressif, informatif, narratif, incitatif et ludique), véhiculés par des textes écrits répondant à différentes fonctions de la communication et devant être explorés individuellement par les enfants. Chacun doit affronter la tâche de découvrir ce que propose chaque texte, en se formulant des questions visant à en détecter le sens et là le rôle de l'instituteur et des autres spécialistes de l'éducation (orthophonistes, psychologues...) sera d'aider les enfants à combiner des indices de type sémantique, conceptuel, syntaxique, morpho-syntaxique et grapho-phonétique, en fonction du texte qu'ils lisent et de la réalisation d'un projet dérivé de la lecture qui répondra à une organisation déterminée du modèle de discours.

Notre hypothèse est que le type de discours et l'objectif qui est poursuivi par la lecture - soit la recherche d'une information précise, soit la lecture d'une recette de gâteau, soit celle d'une poésie, etc - vont influencer sur le choix des stratégies au moment de l'exploration du texte en question. Ainsi, pour un texte répondant à un modèle informatif, ayant pour objectif précis la recherche d'information, le sujet qui effectuera la lecture se rendra compte qu'il n'est pas nécessaire de la lire en entier pour trouver ce qu'il cherche. Pour un écrit à caractère incitatif, dans lequel il s'agit d'apprendre à construire un puzzle, ou d'apprendre les règles d'un jeu ou d'exécuter des consignes (dessiner, peindre, etc.), la stratégie de lecture sera différente vu que le lecteur devra explorer tout le texte, élément par élément, pour saisir la tâche à réaliser.

Notre travail se base sur les apports de K. GOODMAN (1970) et de F. SMITH (1975) qui ont permis une nouvelle vision de l'acte de lecture, le considérant comme un ensemble de processus perceptifs et cognitifs en constante interaction, déterminés par les caractéristiques inhérentes au lecteur et au texte. En conséquence, il ne peut y avoir une seule et unique manière d'aborder la lecture de différents textes. Ainsi, pour un même lecteur, il existera différentes stratégies selon les objectifs poursuivis dans la lecture et selon le matériel textuel.

## 2. Le démarrage de notre expérience

### Les caractéristiques de l'échantillon



L'expérience que nous allons décrire a démarré dans une classe de 8 enfants de 6 et 7 ans dont les Q.I. d'après le test de TERMAN-MERRILL (L.) étaient compris entre 60 et 78 et qui présentaient pour la plupart (87 %) des problèmes de langage (difficultés à structurer les phrases) et des troubles de la parole (dyslalie généralisée, multiple et simple).

Pepe	Troubles de la parole : dyslalie multiple.
Carmen	Troubles de la parole : dyslalie simple, rhotacisme et sygmatisme, la parole étant un peu infantilisée.
Paco	Bégaiement.
Juan	Importants problèmes de langage, déstructuration totale : charabia incompréhensible. Troubles de la parole : dyslalie généralisée. Dysphonie.
Manolo	Problèmes dans le développement et l'acquisition du langage : dyslalie généralisée.
Lucia	Difficultés de structuration du langage. Troubles de la parole : dyslalie multiple.

### Pourquoi ? Qu'est-ce qui nous a motivées à démarrer cette expérience ?

Après une étude et un suivi longitudinal pendant 10 ans sur des enfants à déficits, un des faits qui nous a le plus frappés était non seulement leur difficulté d'apprendre mais aussi l'âge tardif auquel ils parvenaient à lire et à écrire, comme on peut voir dans le tableau que nous avons élaboré sur la population scolaire de l'année scolaire en question (v. tableau I).

Comme on peut le constater, peu nombreux sont ceux qui parviennent au niveau de la lecture nécessaire pour pouvoir suivre l'E.G.B. (Education Générale de Base, équivalent de l'Ecole Primaire et du Collège), et il y en a beaucoup d'autres qui jusqu'à 10-11 ans, à des niveaux intellectuels de 65 ou plus, n'ont pas encore commencé à lire de mots à partir de pratiques traditionnelles. Nous nous demandons s'il n'y aurait pas une manière

plus efficace, plus spontanée et moins pénible d'y arriver. Ne serait-il pas possible, en outre, de commencer cet apprentissage plus tôt, et d'en faire pour ces enfants un véritable instrument d'intégration ?

Nous devons faire remarquer qu'au cours de ces 5 années de recherche le groupe initial s'est modifié vu qu'à mesure que les enfants atteignaient l'objectif (et ce, de plus en plus jeunes), ils commençaient leur E.G.B. dans d'autres classes, les places vacantes étant alors occupées par de nouveaux élèves ayant des caractéristiques très similaires.

Donc, pour ce type de population, et nous appuyant sur la théorie exposée plus haut, nous avons conçu un modèle pédagogique qui contribuerait à favoriser l'apprentissage de la langue dans toute sa complexité, par le biais d'un processus interactif qui permettrait l'acquisition progressive des codes linguistiques.

		Tableau 1 : LECTURE								
		Syll.				Mot	Phrase	Parag.	Texte	L.C.
Voy.	Con.	D.	I.							
N	A									
5	5	2	0	0	0	0	-	-	-	-
5	6	3	3	2	0	1	-	-	-	-
8	7	4	1	0	0	0	-	-	-	-
7	8	4	2	2	1	1	-	-	-	-
4	9	4	1	1	1	1	1	-	-	-
4	10	4	1	3	0	3	-	-	-	-
3	11	2	2	2	1	2	2	1	-	-
3	12	2	2	2	1	2	1	-	-	-
2	13	1	1	1	1	1	1	1	-	-
2	14	1	1	1	1	1	1	-	-	-
3	15	2	1	1	1	1	1	-	-	-
7	16	7	7	7	7	7	7	5	3	2

N = Nombre de sujets

A = Age

**Niveau de lecture :** (ce que les sujets sont capables de produire).

Voy = Lecture de voyelles

Con = Lecture de consonnes

Syll. = Lecture de syllabes

D = directes

I = inverses

Mot = Lecture de mots

Phrase = Lecture de phrases

Parag. = Lecture de paragraphes

Texte = Lecture de textes

LC = Niveau de Lecture Compréhensive nécessaire à l'accès à tous les types d'informations écrites dans les livres destinés aux enfants du cours préparatoire.

### 3. Le modèle pédagogique

Comment le transférer à la pratique quotidienne ? La première chose dont on doit tenir compte c'est que, comme le montre notre conception interactive de la construction de l'écrit, il est important que l'écrit soit présent toute la journée dans la vie scolaire de l'enfant, en tant que contexte significatif et que fonction ayant du sens à ses yeux. Dans ce but nous avons confectionné des écrits significatifs pour les enfants, écrits qu'ils se verraient obligés de lire pour intercommuniquer ou agir au cours de la journée scolaire : des écrits qui s'accrochent à des tableaux pour inscrire la date, la météorologie,

l'emploi du temps, le travail de chaque instant, le menu et les services que chaque élève doit effectuer (arroser les plantes, effacer le tableau, distribuer les craies, ranger les livres de contes...).

D'autre part, et étant donné que, comme nous l'avons signalé, il y a beaucoup d'enfants qui présentent des troubles de la parole, nous consacrons les dix premières minutes de la journée à cet aspect-là, suivant les indications de l'orthophoniste, en réalisant des exercices bucco-phonatoires et respiratoires. L'instituteur qui s'est au préalable mis d'accord avec le psychologue et l'orthophoniste, peut proposer aux enfants, selon les cas, un centre d'intérêt d'une durée qui est habituellement de 3 semaines ; d'autres fois ce sont les enfants eux-mêmes qui suggèrent le thème de travail, selon leurs propres intérêts.

Le thème est annoncé et est inscrit dans un cahier de correspondance (qui reste toujours à la disposition de l'enfant et dans lequel on fait toutes sortes d'annotations ; son objectif est d'établir et de faciliter la communication entre le milieu scolaire et le milieu familial). Plus tard ce sera l'enfant qui y inscrira les messages.

Le jour suivant, avec le matériel apporté par chaque élève (photos, livres, magazines, sur le thème dont il est question) on établit un dialogue-conversation à partir duquel les enfants expriment leurs vécus relatifs au sujet. Le professeur les transcrit au tableau. Lorsque les enfants auront avancé dans leur apprentissage ils les transcriront eux-mêmes.

Cette situation pédagogique a pour objectif de favoriser la lecture et l'écriture de TEXTES EXPRESSIFS. Ces textes ont pour nous une fonction liée à la manifestation et à l'expression de sentiments. Par ce type de production nous essayons de mettre l'enfant en contact avec diverses fonctions de la communication (interactionnelle, imaginative, informative).

L'instituteur, en opérant la transcription, est conscient de la nécessité de faire apparaître sur le tableau différentes structures syntaxiques qui peuvent offrir une information complémentaire sur le thème en cours. Il est important que les enfants se rendent compte que tout ne tient pas sur le tableau, mais qu'au cours de l'année scolaire, ils y verront écrit ce qu'ils auront exprimé.

Les enfants qui présentent des difficultés de structuration des phrases, atteindront, à partir de ce type de communication interactive, des modèles linguistiques complexes.

Puis les enfants lisent individuellement et silencieusement pendant quelques minutes. Ils vont ensuite au tableau un par un pour lire avec le professeur, ce qui les amène à effectuer un déplacement physique de gauche à droite. Si l'enfant ne connaît pas un mot, le professeur demande au reste de la classe si quelqu'un veut l'aider et si un élève donne une réponse, l'apprenti lecteur la répète. Si personne ne sait, c'est le maître qui lira et ils continueront. Le professeur, pendant la lecture, aide au moyen de questions favorisant les stratégies d'anticipation.

Nous avons constaté qu'au début des sessions, il n'y a pas ou presque pas de mot que les enfants sachent lire, mais il est courant d'observer de la même manière que pour la langue parlée que l'enfant sait désigner là où il met telle ou telle autre chose. Ceci nous conduit à considérer qu'il faut faciliter ce type de désignation, que ce soit dans ces premiers temps de l'acquisition de la langue écrite ou bien dans les comportements linguistiques qui reflètent un plus haut degré de difficulté.

Une fois qu'ils ont tous lu le texte et que le maître a pu se rendre compte des différents niveaux d'acquisition, nous proposons une situation de jeu linguistique consistant à effacer les mots que l'enfant devra reproduire verbalement ou par écrit, ou les deux à la fois. Par cette situation de jeu nous cherchons à ce que, bien qu'au début la mémoire puisse jouer un rôle important, dans des moments postérieurs ce soit le contexte qui aide l'apprenant lecteur à savoir quel mot a été effacé. Une fois ceci terminé, l'élève copie le texte du tableau sur une feuille de papier et fait un dessin se référant au contenu.

Pour faciliter l'organisation du travail en classe, on invite les enfants qui ont fini les premiers à se diriger vers le « coin lecture » pour y lire les livres que nous avons auparavant sélectionnés autour du centre d'intérêt.

Pour la session suivante, l'instituteur, en étroite collaboration interdisciplinaire avec le psychologue scolaire et l'orthophoniste, élabore un TEXTE INFORMATIF. Ce type de message vise à faire connaître des faits à un interlocuteur qui les ignore.

Les textes informatifs sont, par exemple, les contenus du programme du premier cours d'E.G.B., des nouvelles du journal, des magazines, des archives, des annuaires, des atlas, des dictionnaires, des manuels scolaires...

L'information se transmet par une multitude de canaux mais nous ferons référence à deux propositions pour utiliser la fonction informative :

- recevoir une série de données transmise par un émetteur
- sélectionner dans un texte écrit l'information répondant à des questions préalables.

Il nous semble important d'ajouter que la structure du texte informatif doit aussi comprendre des définitions, des classifications, des énumérations et des actions, ce qui aide, par un processus interactif de communication, à structurer le langage des enfants présentant des difficultés.

La complexité et la longueur du texte élaboré sont fonction du niveau de développement des enfants. Quant à la façon de l'aborder dans les situations d'enseignement-apprentissage, la pratique quotidienne nous a montré qu'on obtient de meilleurs résultats si le texte est présenté sous forme de segments (3 ou 4 lignes) écrits au tableau. Les étapes que nous suivons pour le présenter aux enfants sont les suivantes :

Au cours de la première session on écrit au tableau le titre et le premier segment de texte qui correspond au paragraphe des définitions. Pendant la deuxième session les élèves lisent le titre et le paragraphe qui se réfère aux informations organisées en fonction de classifications et d'énumérations. Dans une troisième session, on montre aux enfants le titre et le segment qui explicite des actions. Une quatrième session nous permet d'avoir une vision globale du thème puisqu'on travaille le texte dans sa totalité. La manière d'y arriver est de l'écrire sur un grand panneau que plus tard nous disposerons dans un endroit visible de la classe et à portée des enfants pour lesquels cela va constituer une banque de données à laquelle ils peuvent avoir accès chaque fois qu'ils le désirent ou en ont besoin. Ils pourront le consulter soit pour élaborer un texte, soit pour y rechercher une réponse à une information qu'on leur demande, ceci les aidant à résoudre les conflits cognitifs qui se présentent à eux.

Au cours des sessions qui suivent nous nous occupons des TEXTES INCITATIFS. Au moyen de ce type d'écrit on cherche à convaincre l'interlocuteur d'agir ou bien d'opérer un changement d'attitude ou de comportement. Ce type de texte invite à faire, à dire ou à suivre une consigne, une règle, une loi ; il suggère de répondre à une invitation ; il guide, oriente, etc.

Une des fonctions qu'il privilégie est celle qui favorise les aspects interactifs de la communication écrite à finalité sociale ; ainsi on peut utiliser des messages incitatifs pour communiquer avec les personnes qui nous entourent.

Les élèves à difficultés construisent à partir de ces textes des stratégies et des capacités qu'ils peuvent utiliser pour la lecture du texte incitatif en question et pour la production d'un écrit, de complexité variable, que nous ajoutons à chaque fois qu'il s'agit d'aborder cet aspect du langage écrit. D'autre part, ce type de texte va permettre à l'instituteur et à l'orthophoniste, à la fois de se rendre compte des difficultés spécifiques de chaque apprenti-lecteur et de savoir comment intervenir dans le développement progressif des structures linguistiques.

La meilleure façon de réaliser les textes-consignes consiste à présenter, dans le sens de la largeur, à l'élève une feuille vierge 21 x 27. On écrit la consigne devant lui sur cette feuille en se plaçant derrière lui et en lisant simultanément à haute voix quand il s'agit d'un apprenant qui en est à ses débuts ; si l'enfant est plus avancé il découvre tout seul.

Le texte incitatif, de par sa nature, débouche sur la réalisation d'un travail très différencié et adapté au niveau de maturité et d'évolution de chaque enfant, du fait, qu'il permet d'élaborer des consignes qui renferment à la fois des différences sémantiques, morphologiques et syntaxiques marquées.

Comment l'élève réalise-t-il le travail ? En premier lieu il doit faire une lecture silencieuse et, une fois qu'il a terminé, appeler l'instituteur. Si la lecture a été correcte, l'enfant exécute la consigne. Si la lecture n'a pas été correcte le maître et l'élève doivent découvrir ensemble cette consigne afin de pouvoir l'exécuter. Une fois la consigne exécutée, l'élève requiert une nouvelle intervention du maître, qui lui dit : «Qu'est-ce que tu viens de faire ? Nous l'écrivons sur la feuille ?»

Il y a alors trois options, selon le niveau de l'enfant :

- 1 - L'instituteur écrit le texte pour que l'enfant le copie.
- 2 - L'enfant recourant à la banque de données dont il dispose, construit le texte, avec l'aide de l'instituteur.
- 3 - L'enfant produit son écrit.

Il existe une autre activité linguistique. Elle s'effectue par le biais du TEXTE LUDIQUE. L'objectif de celui-ci est d'éprouver du plaisir à jouer avec le langage. Il trouve son expression dans les chansons, les poésies, les devinettes, etc. Ces textes, toujours liés au centre d'intérêt en cours, permettent de mettre en jeu la créativité, l'imagination et l'anticipation.

Pour mettre en pratique ce genre de texte, il faut l'écrire au tableau. Aux niveaux plus avancés, nous donnons habituellement à chaque enfant le texte écrit sur une feuille 21 x 27 suivant le procédé indiqué pour les textes expressif et informatif. Dans un dernier temps, il s'agit pour l'enfant de le copier et de réaliser un dessin en illustrant le contenu.

Le TEXTE NARRATIF mérite un traitement spécial. Ce type de matériel écrit correspond au genre littéraire narratif (contes, fables, légendes, etc.). Il éveille chez le lecteur la fantaisie et l'imagination en s'appuyant sur une fonction de création et de projection.

Ce que nous nous proposons avec ce type de texte c'est la création d'un climat de plaisir favorisant une attitude d'intérêt et de curiosité quant à la suite de l'histoire, dès que l'instituteur arrête sa lecture et invite soit un enfant soit toute la classe à en deviner la suite.

On facilite la lecture de contes liés au centre d'intérêt qui nous occupe en invitant continuellement l'enfant, dès le titre, à formuler des hypothèses sur le contenu du récit, interrompant la lecture aux moments propices à créer un climat d'intérêt et de curiosité qui permette à l'enfant d'anticiper et de formuler de nouvelles hypothèses et ainsi de suite jusqu'à la fin. On demande enfin aux enfants de reconstruire l'histoire oralement, de faire un dessin sur une des scènes et de composer un petit texte.

D'autres fois, à partir de cinq ou six dessins peints par les élèves eux-mêmes, on confectionne un conte pour chaque enfant et le texte qu'on y ajoute est en harmonie avec le degré de développement linguistique de chaque apprenant.

L'interaction communicative qui s'établit à partir de ce modèle littéraire enrichit l'expression orale des enfants, active leur imagination et favorise la communication chez ceux qui présentent plus de difficultés.

Une fois arrivés là, c'est-à-dire, au moment où l'enfant a vécu l'expérience du thème qu'on est en train de traiter et qui a été abordé de façons diverses et complexes, nous présentons aux élèves une série de fiches qui vont leur permettre d'organiser les contenus et d'intégrer les concepts qui correspondent au programme. Ces fiches vont, d'autre part, les aider à comprendre et à reconnaître l'information et aussi à anticiper le sens de la phrase et à structurer leur pensée. Les fiches qui remplissent la mission que nous venons de signaler sont :

- a) Des exercices où il s'agit de compléter des phrases ;
- b) Des exercices où il s'agit de répondre à des questions spécifiques ;
- c) Des exercices où il s'agit d'ordonner des phrases ;
- d) Des exercices de correspondances.

Pour résumer le centre d'intérêt nous opérons une exploration finale qui consiste à présenter à nouveau à chaque enfant un texte informatif ayant pour en-tête un modèle incitatif du genre : «- Soulignez ce que vous connaissez» et dont le but est d'observer le niveau de lecture atteint par chaque apprenant.

## 4. Résultats

Si nous nous en remettons au tableau de la population scolaire pour l'année 1982 (voir Tableau 1), nous voyons qu'il y avait très peu d'enfants à déficits qui parvenaient à atteindre un niveau de lecture suffisant pour suivre l'E.G.B. En pourcentage, ils représentaient 3,7 % de la population et ils étaient déjà très âgés, atteignant souvent la limite d'âge d'enseignement obligatoire. Un autre aspect à prendre en considération est qu'à cette époque-là les enfants à Q.I. entre 60 et 78 étaient au nombre de 23.

Après l'application de notre modèle pédagogique qui, comme nous l'avons expliqué, s'est fait graduellement et ne s'est réalisé dans toutes les classes qu'à partir de l'année 86-87, nous avons refait en octobre 87, un tableau avec la population du moment. Nous devons signaler qu'elle compte des enfants qui viennent de commencer leur scolarité et qui n'ont encore eu aucun contact avec l'écrit. Sur cette population il y a 28 enfants dont le Q.I. est compris entre 60 et 78 (alors que dans le tableau de 1982 il y en avait 23) et le reste des enfants présente un Q.I. allant de 59 à 30.

**Tableau 2 : LECTURE**

	N	A	Syll.		Mot	Phrase	Parag.	Texte	L.C.
			Voy.	Con.					
	1	5			0	-	-	-	-
	0	6							
	1	7			1	-	-	-	-
	1	8			1	-	-	-	-
	8	9			8	5	1	-	-
	7	10			6	5	4	2	-
	9	11			8	8	6	5	1
	4	12			4	4	4	3	3
	16	13			11	7	4	4	3
	5	14			4	4	2	2	2
	5	15			4	3	1	1	1
	3	16			3	3	3	3	3

L'analyse comparative des populations scolaires de notre centre en 82 et en 87 met en relief les données suivantes :

	1982		1987	
	N	%	N	%
L.C.	2	3,7	13	21,6
Lecture de textes	3	5,6	20	33,3
Lecture de paragraphes	7	13,6	25	41,6
Lecture de phrases	14	26	39	65
Lecture de mots	20	37,7	50	83,3

Les différences sont significatives. Par ailleurs, actuellement, en plus des 5 groupes-classes pour lesquels on continue d'appliquer le modèle expérimental et qui correspond à un cycle maternel, il existe deux cours d'E.G.B. de niveaux différents ; dans l'un il y a des élèves de 12 à 16 ans qui font leur Cours Moyen I et leur Cours Élémentaire I et II et dans d'autres des élèves de 10 à 12 ans qui font leur Cours Préparatoire.

Qu'est-il advenu des 8 enfants avec lesquels nous avons démarré notre expérience en septembre 82 ?

Pepe : 12 ans est en CE II  
 Carmen : 12 ans est en CE II  
 Paco : 12 ans est en CE II  
 Juan : 10 ans est en CP  
 Manolo : 11 ans est en CP  
 Lucia : 11 ans est en CP

Pepe, Carmen et Paco ont commencé leur Cours Moyen I\* en janvier 88.

Quant aux deux enfants qui restent, une fillette est passée à un autre centre pour des raisons de proximité et une autre est toujours dans le groupe préparatoire.

En ce qui concerne les enfants arrivés par la suite :

David : 10 ans fait son C.P.  
 Sergio : 10 ans fait son C.P.  
 Julio : 11 ans fait son C.P.  
 Carlos : 10 ans fait son C.P.  
 Serafin : 10 ans fait son C.P.

Ces deux derniers sont entrés dans le groupe à l'âge de neuf ans.

Actuellement le groupe expérimental est composé de sept enfants, qui sont, d'une part, la fillette du groupe initial et six autres qui suivent une évolution très positive. Deux d'entre eux entreront cette année-ci au C.P.

\* En Espagne, le C.M.I (4ème d'E.G.B.), dans le cas d'une scolarité normale, est dispensé aux enfants de 9 ans.

Quelle évolution a suivi l'apprentissage linguistique dans ce groupe d'enfants ? (voir le niveau initial de la population expérimentale, tableau 1).

**Pepe :** Il subsiste seulement une difficulté pour le phonème /F/ due à l'existence d'une composante neurologique (hémiplégié gauche) qui complique la coordination motrice de la langue.

**Carmen :** La dyslalie a disparu.

**Paco :** Le bégaiement persiste.

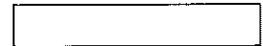
**Juan :** Le langage est bien structuré et bien organisé puisqu'il utilise des phrases complètes. Dyslalie corrigée. La dysphonie persiste.

**Manolo :** On n'observe pas de difficultés dans la parole et quant au langage, on est arrivé à une structure et à une organisation correctes.

**Lucia :** Il subsiste seulement une difficulté pour le phonème /F/, qu'elle gutturalise mais elle est en progrès et a surmonté ses difficultés de structuration du langage.

Il ressort de ces données que les progrès en ce qui concerne l'acquisition et la structuration de la langue orale se sont considérablement accrus, vu la caractéristique des déficiences de ces élèves ; il en est de même en ce qui concerne les difficultés de la parole, les troubles qui persistent étant ceux qui dépendent d'états émotionnels complexes ou de facteurs neurologiques qui entrent en jeu dans la coordination et le contrôle musculaires.

## 5. L'intervention de l'orthophoniste



Du point de vue orthophonique - qui vise à aborder les déficits du langage et de la parole en corrigeant des difficultés diverses telles que la compréhension, la structuration, l'expression, l'articulation, etc. dont souffrent les enfants qui arrivent au centre - cela suppose non seulement une révision du cadre théorique mais aussi une pratique thérapeutique différente.

Alors qu'au début de la recherche on parlait du principe qu'il existait des conditions préalables de type psycho-linguistique sans lesquelles on ne pouvait pas travailler les déficits du langage et de la parole, de fait si on n'arrivait pas à un certain stade de développement dans les domaines cités l'enfant demeurait avec ses difficultés.

En adoptant un point de vue interactif nous constatons que l'acquisition du langage s'appuie sur un support visuel qui permet que les exercices bucco-phonatoires aient une correspondance immédiate réelle et fonctionnelle. Le graphisme se convertit en référent des mouvements articulatoires, ce qui donne un sens aux mouvements qu'on est en train d'effectuer devant le miroir ; ils cessent de ce fait d'être de simples répétitions automatiques. En apprenant à lire petit à petit, l'enfant automatise la position type du phonème et corrige son déficit : il établit un circuit de feed-back entre l'orthophonie, la langue orale et la langue écrite ; la difficulté que représente l'usage des introducteurs de complexité disparaît : la langue écrite devient le support qui aide à structurer la langue orale, même si l'usage que l'enfant en fait part de son schéma individuel intériorisé.

Le travail de l'orthophoniste acquiert, dans notre modèle pédagogique, une nouvelle dimension et ses fonctions se déroulent de manières différentes selon les caractéristiques du groupe-classe :

- A - Exercices de groupe
- B - Sessions individuelles
- C - Sessions d'acquisition de la langue écrite (Orthophonie)
- D - Cantine (heures des repas).

A - Chaque groupe, tous les jours pendant à peu près dix minutes, fait avec l'orthophoniste une série d'exercices sur les mouvements articulatoires et ainsi les quelques enfants qui se refusent à les faire en sessions individuelles participent quand même du fait qu'ils les voient faire par leurs camarades, les acceptant ainsi de meilleur gré et les transformant en activité ludique. Les exercices sont planifiés d'après les difficultés praxiques et ont pour objet d'améliorer la coordination et le mouvement des organes bucco-phonatoires qui sont le substrat de la parole.

B - Au cours des sessions individuelles on travaille de manière spécifique les difficultés orthophoniques, c'est-à-dire les difficultés de coordination phono-respiratoire, le con-

trôle du voile du palais, la respiration, la mobilité de la langue, etc. Puis, suite à ces exercices, on propose à l'élève un texte écrit qu'il a déjà travaillé au préalable au sein du groupe-classe ; ainsi, en lisant, l'enfant exécute à nouveau les positions-types des phonèmes, transformant ces phonèmes en langage, en pensée et en communication.

C - Pour les déficits plus graves, là où le langage doit être stimulé, étant à peine développé, tout juste naissant (mot-phrase, holophrase), le travail thérapeutique se fait au sein de la classe, tout le groupe en même temps, avec la collaboration de l'instituteur ; on introduit le groupe à la langue écrite et on insiste sur l'articulation au cours de la lecture. On a pu constater une augmentation de l'expression orale chez ceux qui ne parlaient pas, c'est-à-dire qu'on obtient un charabia chez certains et on voit l'apparition de mots chez d'autres et d'une manière générale, un intérêt pour la langue écrite et l'envie de communiquer en essayant d'imiter la langue écrite. L'articulation s'améliore et l'acquisition de la structure des phrases apparaît peu à peu. Globalement l'enfant acquiert le langage à partir d'une interaction entre les codes oraux et les codes écrits dans un contexte communicatif.

D - Pendant les heures des repas, on observe et corrige les mécanismes de déglutition de solides et de liquides, de même que la mastication chez les enfants pour qui les réflexes de succion persistent ou chez ceux qui mastiquent mal par mauvaise habitude. Ceci joue un rôle important dans l'articulation, plus tard, des phonèmes.

## 6. Conclusions

A partir de l'évaluation des résultats obtenus, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

- a) Quand un enfant présente des difficultés de parole, on favorise l'interaction communicative entre l'oral et l'écrit. Les stimulations qui, dans ce cas, sont visuelles, auditives et cognitives, font que la pensée, la perception, la mémoire et le langage se développent, permettant à l'élève d'utiliser des structures de plus en plus complexes, à différents niveaux cognitifs et linguistiques.
- b) Un enfant présentant les difficultés décrites au cours de ce compte-rendu, apprend dès le début de son apprentissage et très naturellement que les codes oraux sont continus tandis que les codes écrits sont séparés en éléments, mais que codes oraux et codes écrits sont les deux côtés d'une seule médaille.
- c) Notre modèle d'interaction communicative facilite l'activité du système de représentation qu'a l'enfant au niveau oral et écrit dans un contexte significatif, lié à l'univers de ses connaissances. Ceci influe positivement sur la production d'écrit à un niveau syntaxique et sémantique et améliore l'orthographe d'usage.
- d) Il se crée un circuit de feed-back entre le langage oral et le langage écrit. Dans ce circuit, le langage écrit dans une pratique pédagogique similaire à celle que nous venons de présenter, où il est vécu et présent quotidiennement, favorise la structuration des codes linguistiques oraux.
- e) Les introducteurs de complexité (prépositions, conjonctions et adverbes), difficilement assimilables et utilisables par les enfants à problèmes dans le cadre d'une pratique orthophonique traditionnelle, sont investis facilement dans le cadre de notre modèle pédagogique, parce qu'ils sont saisis dans leur contexte significatif réel.
- f) L'articulation de la parole progresse étant donné qu'aussi bien l'orthophoniste que l'instituteur travaillent sur des situations vraiment fonctionnelles du langage, donnant de ce fait à l'enfant la possibilité de s'appuyer sur des indices visuels et auditifs dès le début de l'apprentissage.
- g) Les enfants sont plus motivés quant à l'apprentissage. Ils arrivent à acquérir la langue

écrite plus rapidement et plus solidement que quand ils suivent une pratique plus traditionnelle.

- h) Cette pratique est un facteur d'intégration pour les enfants à difficultés spécifiques, à l'intérieur du cadre scolaire ordinaire.
- i) La langue conçue de cette manière coïncide avec la vision magique que l'enfant se fait du monde.

## Bibliographie



- BLOOM L., LAHEY M., *Language development and disorder*. New York : Weley, 1978.
- BRITTON J., What's the use ? A schematic account of language function. In A. Cashman et E. Grugeon (Eds), *Language in education*. Londres : Routledge and Kegan Paul, 1972.
- FIJALKOW J., Enseigner à lire/écrire, en milieu défavorisé, une expérience-innovation au cours préparatoire en Israël. Repères, 1979. (Reproduit in Downing F. et Fijalkow J., *Lire et raisonner*, Toulouse - Privat, 1984.
- GOODMAN K.S. - Compréhension-Centered reading. *Claremont reading conference yearbook*, 1970, 34, (125-135).
- HALLIDAY M.A.K., *Exploration in the functions of language*. London, Butler et Tanner, 1973.
- SMITH F. *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : HRW, 1979. (Edition originale en langue anglaise, 1975).
- THOUGH J., *Focus on meaning : Talking to some purpose with young children*. London : George Allen et Unwin, 1974.
- VALIQUETTE J., *Les fonctions de la communication, au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, Etudes et documents, 1979.