

## L'identification des difficultés

### Le repérage

**L'enseignant qui s'interroge sur un enfant qui semble ne pas comprendre ou qui se montre silencieux ou très sélectif dans son activité langagière, qui s'inquiète pour un enfant qui parle mais qu'il ne comprend pas, doit se donner les moyens d'affiner sa connaissance de ce dont l'enfant est capable.**

Il existe des questionnaires, élaborés par des orthophonistes ou d'autres spécialistes du développement du langage, qui précisent les zones d'interrogation. (cf DPL3 APESAL)

Il s'agit alors de s'appuyer sur les repères de développement et d'être vigilant auprès de ces enfants.

**La vigilance doit porter sur certains éléments, les indicateurs donnés ci-dessous sont à observer dans différents contextes- aussi bien en classe (apprentissages, jeux libres...) que dans des moments plus informels (dans la cour, à la cantine, etc.) durant lesquels un enfant peut se montrer plus performant.**

Repères de développement	Les indicateurs de vigilance
<p style="text-align: center;"><b>18 mois/3 ans</b></p> <p>Période d'acquisition rapide dans laquelle les noms précèdent les autres catégories, verbes, adjectifs, adverbes, dont l'apparition marque l'évocation des actions, des états, des propriétés ou qualités des objets et des personnes.                      Environ 300 mots vers 2 ans et 500 vers 30 mois.  <i>Vers 20 mois</i>, combinaison de gestes et de mots pour communiquer (par exemple, bibi + pointage pour montrer le biberon).  <i>Entre 18 et 24 mois</i>, combinaison de deux mots (bibi tombé, encore ato, a pu, oto cassée) pour exprimer désir, possession, localisation, qualité des objets.                      Acquisition du prénom.                      Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, préposition, début de la conjugaison).                      En moyenne, phrases de 3 mots à 3 ans (a pu lolo).                      Capacité à entrer dans des petits jeux, à écouter et suivre de courtes histoires.</p> <p style="text-align: center;"><b>3/4 ans</b></p> <p>Vocabulaire de plus en plus abondant ; articulation parfois très approximative.                      Phrases de plus en plus longues et complexes tout en étant correctement architecturées.                      Maniement adapté du JE.                      Commencement de l'utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Enfants de 3 et 4 ans</b></p> <p>L'enfant ne paraît pas comprendre, il ne pose pas de questions et ne donne que peu de signes d'intérêt.                      Il n'utilise que des mots phrases et montre peu ou pas d'évolution dans le courant de l'année.                      Il n'utilise pas le « je » ni le « tu ». Il n'est pas intelligible, et ne dit pas de mots reconnaissables.</p> <p><i>Pour compléter, on essaiera de prendre d'autres informations :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cet enfant réagit-il aux bruits, à la musique ?</li> <li>• le volume de sa voix est-il normal ?</li> <li>• cherche-t-il à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité, mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures ...) ?</li> <li>• regarde-t-il son interlocuteur ?</li> <li>• essaie-t-il de chanter ? Prend-il du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'il ne participe pas activement ?</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>4/5 ans</b></p> <p>Environ 1 500 mots et des phrases de 6 mots et plus.                      Articulation maîtrisée pour l'essentiel.                      Début des récits (centrés d'abord sur des activités propres) ; histoires inventées, petits mensonges.                      Maniement adéquat des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs (<i>plus long, moins lourd...</i>) ; usage de la négation.                      Production de nombreuses questions de forme diverse.                      Tentatives pour adapter son langage à l'interlocuteur.                      Utilisation ludique du langage.                      Début de la conscience phonologique : sensibilité aux syllabes (capacité à « hacher » son langage pour syllaber en jouant) et jeux avec des sons dans certaines conditions.                      Intérêt pour l'écriture ; production de lettres pour signifier quelque chose.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Enfant entre 4 et 5 ans</b></p> <p>L'enfant comprend moins bien qu'il ne parle. Il ne parle qu'en situation.                      Il produit des phrases sans verbes. Il n'utilise pas le « je » ni les autres pronoms sujets usuels.                      Il cherche fréquemment ses mots, son vocabulaire est réduit à des noms.                      Il est peu intelligible (articulation).                      Il évolue peu ou pas malgré un guidage et une aide de l'enseignant.</p> <p><i>Mêmes observations complémentaires que précédemment, en particulier pour ce qui est de la communication.</i></p>

### 5/6 ans

Vocabulaire varié (extension des champs et variété des registres).  
Récits structurés ; expression de la succession des temps avec des moyens lexicaux et avec la conjugaison (sensibilité aux temps même si les formes sont encore erronées).  
Construction de scènes imaginaires (« On dirait que... » avec usage du conditionnel).  
Phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles ; usage correct du « parce que ».  
Attitudes métalinguistiques : explication de mots possibles (début de l'activité de définition) ; recherche de compréhension, questions sur la langue et son fonctionnement ; installation de la conscience phonologique.  
Sensibilité à l'humour, aux jeux de mots.  
Copie possible.

### Enfant de 5 et 6 ans

L'enfant comprend mal ou difficilement (il a besoin de reformulations, de simplifications).  
Il est peu intelligible ou déforme des mots de manière importante et régulière.  
Il ne remplace pas un nom par « il » ou « elle » quand il raconte.  
Il ne produit pas de formes conjuguées pour exprimer le futur ou le passé.  
Il produit essentiellement des énoncés réduits (inférieurs à 4 mots) ou des phrases longues, mais agrammaticales.  
Il ne parvient pas à raconter.  
Il n'exprime pas de notions de temps et d'espace.  
Il ne parvient pas à « jouer » avec les syllabes, encore moins avec les phonèmes.  
Il a des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire.  
Il ne reconnaît que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune.  
Il progresse peu ou pas sur l'année, malgré des aides.

*Pour compléter*, on essaiera de voir si les problèmes relevés affectent de la même façon d'autres domaines que le langage :

- mémorise-t-il la suite des nombres, des itinéraires, des connaissances sur le monde, etc. ?
- dessine-t-il ? Représente-t-il des « scènes » ?
- discrimine-t-il des formes graphiques ?
- réagit-il de manière adaptée à la musique (jeux vocaux, activités instrumentales, danse) ?

### Ces éléments permettent aux enseignants :

- d'affiner leur regard quant aux comportements langagiers de l'enfant, sans se placer en situation formelle d'évaluation ;
- de disposer d'un profil de compétences qui peut servir de base de travail pour un accompagnement personnalisé.

***Des relevés de parole sont difficiles à établir pour l'enseignant mais il peut utiliser un enregistreur et réécouter le langage produit pour mieux en percevoir les composantes. Il peut aussi donner à entendre l'enregistrement à un de ses collègues spécialisés qui pourra l'aider à situer des « petits problèmes » auxquels il peut remédier ou juger qu'une investigation plus approfondie est nécessaire.***

***Dans le cas d'enfants allophones*** qui découvrent le français à l'école maternelle, ils ont commencé à développer leurs compétences dans leur langue maternelle. Cet apprentissage n'est pas préjudiciable à l'apprentissage du français, bien au contraire ; il est facilité si ces enfants possèdent dans leur langue maternelle des usages élaborés de l'oral.

***Ces enfants ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté ; ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades. Il leur reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître. Si cette différence ne peut être réduite en particulier dans le cadre des situations d'échanges de la vie quotidienne de classe, alors il faudra voir ce qui fait obstacle et où peuvent être les sources de difficulté.***

### Les échanges avec les familles

Dès que l'enseignant s'interroge sur le langage de l'enfant, il convient d'alerter la famille sans l'alarmer pour autant. Un entretien permet d'éclairer le comportement langagier hors contexte scolaire : comment s'exprime l'enfant à la maison ? Parle-t-il volontiers ? Cherche-t-il à conserver un langage de tout petit ?

Est-il compréhensible par d'autres personnes que les parents dans le contexte familial ?, etc.

Il s'agit d'abord d'obtenir le concours des parents pour aider l'enfant à progresser, en attirant leur vigilance sur l'importance du langage qui s'échange entre eux et leurs enfants.

À la suite des observations et des entretiens avec la famille, si les difficultés persistent, on discutera à nouveau avec elle pour mettre en place une démarche d'aide particulière.

## La prise en charge des difficultés

La différenciation pédagogique qui inclut la prise en charge des difficultés s'inscrit dans un cadre collectif ; les objectifs peuvent être différenciés pour les élèves mais le collectif peut travailler dans le même domaine d'activités et sur un même objet.

Les activités proposées ainsi que l'organisation de la classe nécessitent :

- que les élèves aient intégré un fonctionnement de classe en ateliers permettant au maître de se consacrer à un groupe : chacun doit savoir ce qu'il a à faire, mais également ce que font les autres (les ateliers sont présentés en grand groupe) ;
- qu'ils aient bien compris les consignes : les consignes sont formulées clairement par l'enseignant et reformulées par les enfants ; l'enseignant s'assure de la bonne compréhension de mots clés tels que trier, classer, ranger.

C'est ici que les activités pédagogiques complémentaires trouvent toute leur place. Une telle organisation permet à l'enseignant d'intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves ayant des besoins de types variables, ayant les mêmes besoins, ou bien des groupes hétérogènes. Le cas échéant, le recours à un enseignant spécialisé ou au psychologue scolaire peut aider à mieux définir les besoins et les modalités d'accompagnement pédagogique.

Si les progrès s'avèrent insuffisants, si des difficultés persistent, des évaluations et des bilans spécifiques doivent être conduits. Les médecins de l'Éducation nationale et/ou le médecin de la protection maternelle et infantile (PMI) sont sollicités avec les psychologues scolaires pour proposer des investigations qui permettront des prises en charge complémentaires à l'action de l'école.

## Retard et troubles

La **confusion entre trouble et retard** est entretenue par le fait que les premiers signes du trouble du langage peuvent s'apparenter à ceux qui manifestent un retard d'acquisition.

Mais, à l'inverse d'un retard simple qui va régresser avec le temps et un étayage bien construit, le trouble se manifeste également par des formes déviantes du langage, une bizarrerie de construction des mots ou des phrases, le non-respect des phases de l'acquisition, et une absence de progrès notables dans le temps, malgré toutes les stimulations apportées.

On parle de retard transitoire chez des enfants qui se développent plus lentement au plan linguistique, mais suivent pourtant le même profil d'évolution que les enfants plus jeunes. Le retard est un décalage chronologique dans l'acquisition d'une fonction, par rapport à des références attendues pour l'âge.

Retard sous-entend rattrapage et évolution vers la normalisation.

Le retard de langage « simple », se résolvant avec l'âge, ne devrait pas persister après six ans.

**Le diagnostic différentiel entre retard simple de langage et trouble spécifique du langage est d'une importance cruciale, étant donné les différences de pronostic et de prise en charge. Il ne relève pas de la compétence des enseignants. On distingue trois étapes dans la démarche diagnostique. (repérage, dépistage, diagnostic)**

### **Les enseignants sont concernés par la première.**

- Le **repérage** d'une difficulté ou la suspicion d'un trouble ; il s'appuie sur l'observation de l'enfant et il relève de la responsabilité de l'école, en collaboration étroite avec les familles. **Les enseignants ont un rôle privilégié** à jouer dans ce repérage :
  - par leur position de proximité avec les enfants dans les classes, ils peuvent **observer** des écarts existant dans la progression du langage d'un enfant au regard de celle du groupe ;
  - ils doivent, avec tact, en **parler aux parents**, leur demander s'ils ont constaté des difficultés particulières et si celles-ci ont des conséquences sur la vie quotidienne. C'est parfois l'occasion pour les parents de signaler qu'un trouble a déjà été diagnostiqué chez un autre membre de la fratrie ;
  - ils apportent une **réponse pédagogique** à la difficulté observée, en adaptant leur enseignement ;
  - ils font **remonter les informations** collectées auprès des personnes susceptibles de conduire l'étape suivante du dépistage.

*Pour aller plus loin : Cf fiche retard-trouble*

Extraits de :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress\\_c1\\_langage\\_fiches-repere\\_456406.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf)

[http://media.education.gouv.fr/file/Langage/41/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_tableaux\\_456413.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf)