

# Trouble développemental du langage (anciennement dysphasie)

**Fiche J**



# Trouble développemental du langage (anciennement dysphasie) à l'école régulière

**Informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages**

Version complète



CONFÉRENCE INTERCANTONALE  
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE  
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)  
Sous mandat de la Conférence intercantionale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP)

## Rédaction

Géraldine Ayer, collaboratrice scientifique CSPS

## Corrections spécialisées

Elisabeth Weber-Pillonel, Karin Jacot et Stéphanie Pellet, 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  
Estelle Ardanouy, logopédiste post-doctorante, Robianne Deroubaix, logopédiste et Charlotte Darras, directrice,  
Centre de la Cédille, Genève

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS  
Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne  
Tél. +41 31 320 16 60, [cspc@cspc.ch](mailto:cspc@cspc.ch)

Version de décembre 2024 © SZH/CSPS Janvier 2016

Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/):



# Table des matières

<b>Avant-propos .....</b>	<b>4</b>
<b>1 Informations sur le trouble développemental du langage (anciennement dysphasie) .....</b>	<b>5</b>
1.1 Définition.....	5
1.2 Prévalence.....	6
1.3 Cause .....	6
1.4 Troubles associés.....	6
1.5 Symptômes .....	6
<b>2 Informations sur les répercussions d'un TDL .....</b>	<b>7</b>
2.1 Langage oral .....	7
2.2 Répercussions sur les apprentissages scolaires .....	7
Lecture et écriture .....	8
Mathématiques .....	8
Apprentissage d'une seconde langue .....	8
Autres répercussions possibles .....	8
2.3 Répercussions personnelles.....	9
<b>3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves ayant un TDL.....</b>	<b>9</b>
3.1 Acceptation et intégration sociale .....	9
3.2 Environnement de classe .....	10
3.3 Communication .....	10
3.4 Présentation des textes écrits .....	10
3.5 Motivation et expression verbale.....	10
3.6 Organisation du travail .....	11
3.7 Apprentissages généraux.....	11
3.8 Apprentissages de la lecture et de l'écriture.....	11
3.9 Apprentissage d'une seconde langue .....	12
<b>4 Mesures de compensation des désavantages.....</b>	<b>12</b>
4.1 Matériel, assistance personnelle .....	12
4.2 Adaptation du temps .....	12
4.3 Adaptation de la forme du travail / de l'examen .....	13
4.4 Adaptations des modalités d'évaluation .....	13
<b>5 Sélection de ressources pédagogiques.....</b>	<b>13</b>
5.1 Outils informatiques et pédagogiques .....	13
5.2 Sensibilisation au TDL .....	13
5.3 Autres sites d'information officiels .....	13
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>14</b>

## Avant-propos

Certaines difficultés d'apprentissage ou certains obstacles sont communs aux élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL, anciennement dysphasie). Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur le fonctionnement des personnes présentant un TDL. 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 éléments suivants.

- Les répercussions d'un TDL peuvent grandement varier d'une personne à l'autre. Deux élèves ayant un TDL peuvent avoir des besoins très différents – d'où l'importance de se renseigner auprès de l'élève concerné, de ses parents et des personnes professionnelles travaillant ou ayant travaillé avec lui. De plus, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Le réduire à son trouble porte le danger d'amener l'enseignante ou enseignant à ne pas identifier ni comprendre ses besoins spécifiques et peut inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne porteuse de ce trouble (Thomazet, 2012). Chaque élève avec un TDL aura des besoins qui lui sont propres. Cette fiche doit servir 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 avec un TDL, l'enseignante ou enseignant doit composer avec les autres élèves de la classe, certains pouvant aussi présenter des troubles ou déficiences. À travers cette fiche, il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes uniquement pour l'élève en question 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 ayant un TDL fait partie. Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour l'élève ayant un TDL devient plus conséquent, l'enseignante ou enseignant régulier peut s'appuyer sur l'aide d'autres personnes professionnelles (enseignantes ou enseignants spécialisés, logopédistes, etc.) afin d'échanger, analyser les besoins, obtenir des pistes et soutenir d'éventuelles démarches.
- L'enseignante ou enseignant régulier peut intégrer 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 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 du corps enseignant - Différenciation pédagogique et compensation des désavantages »](#).

# 1 Informations sur le trouble développemental du langage (anciennement dysphasie)

## 1.1 Définition

La dysphasie est un terme habituellement utilisé dans la littérature francophone pour désigner un trouble spécifique, sévère et persistant du développement du langage oral (Bock et al., 2017 ; Leclercq et al., 2012 ; Mazeau et al., 2015). Ce terme n'est pas entendu de la même façon par les praticiennes et praticiens et concentre beaucoup d'ambiguité (Avenet et al., 2014b). Il ne peut donc pas être très clairement circonscrit. Toutefois, comme les terminologies des nomenclatures internationales, il désigne une pathologie neurodéveloppementale (Mazeau et al., 2015).

Dans les pays anglo-saxons, *Specific Language Impairment (SLI)*, traduit en français par *Trouble spécifique du langage oral (TSLO)*, largement utilisée dans la littérature et parmi les chercheuses et chercheurs depuis plusieurs décennies (Mazeau et al., 2014 ; Reilly et al., 2014), était l'appellation la plus courante. Le TSLO est cependant plus large que la dysphasie, puisqu'il « recouvre dans un continuum de sévérité » tant « les troubles de parole et/ou langage transitoires, d'évolution favorable avec une prise en charge adaptée » que « des troubles plus durables et sévères du langage oral », tels que la dysphasie (Avenet et al., 2014a). De plus, selon Ebbels (2014), il ne reflète pas les réalités cliniques (cité dans Bishop et al. 2017).

Dans les nomenclatures internationales, de nombreuses terminologies se sont succédé en fonction des avancées scientifiques, pour désigner les troubles du langage oral (Avenet et al., 2014b). Les terminologies retenues dans les dernières versions sont, s'agissant du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, celle de *Trouble du langage (TL)* (DSM-5 ; APA, 2015) et, s'agissant de la dernière version de la Classification internationale des maladies, celle de *Trouble du développement du langage (TDL)* (CIM-11 ; WHO, 2018).

Le DSM-5 définit le Trouble du langage selon les critères suivants<sup>1</sup>.

- A. Difficultés persistantes d'acquisition et d'utilisation du langage dans ses différentes modalités (c'est-à-dire langage parlé, écrit, langage des signes ou autre forme) dues à un manque de compréhension ou de production incluant les éléments suivants : (1) un vocabulaire restreint (connaissance et utilisation des mots) ; (2) une carence de structuration de phrases (capacité d'assembler des mots et de les accorder afin de former des phrases selon les règles grammaticales et morphologiques) ; (3) une déficience du discours (capacités d'utiliser le vocabulaire et d'associer des phrases pour exprimer ou décrire un sujet ou une série d'évènements, ou pour tenir une conversation).
- B. Les capacités de langage sont, de façon marquée et quantifiable, inférieures au niveau escompté pour l'âge du sujet. Il en résulte des limitations fonctionnelles de la communication efficiente, de la participation sociale, des résultats scolaires et du rendement professionnel, soit de manière isolée, soit dans n'importe quelle combinaison.
- C. Les symptômes débutent dans la période précoce du développement<sup>2</sup>.
- D. Les difficultés ne sont pas imputables à un déficit auditif ou à d'autres déficiences sensorielles, à un déficit moteur cérébral ou à une autre affection neurologique ou médicale, et elles ne sont pas mieux expliquées par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou par un retard global du développement (APA, 2015, p. 45-46).

En 2016, de nombreux spécialistes internationaux se sont réunis et ont abouti à un consensus sur le choix d'un terme approprié. Ce consensus CATALISE a abouti à la dénomination de *Developmental Language Disorder*, traduit en français par *Trouble Développemental du Langage* (Bishop et al., 2017). Cette dénomination est donc celle qui remplace l'ancienne dysphasie, ou encore l'ancien Trouble

<sup>1</sup> La définition des « Troubles du développement du langage » dans la CIM-11 rejoint globalement les critères mentionnés dans la définition du « Trouble du langage » dans le DSM-5. La CIM-11 rajoute que les difficultés observées ne sont pas attribuables à des variations linguistiques régionales, sociales ou culturelles / ethniques (WHO, 2018).

<sup>2</sup> La CIM-11 et le DSM-5 ne mentionnent pas de critère d'âge pour le diagnostic. Toutefois, le DSM-5 précise que « les différences interindividuelles dans les compétences langagières deviennent plus stables, plus exactes et hautement prédictives de l'évolution ultérieure à partir de l'âge de quatre ans » (Bock et al., 2017, p. 170).

Spécifique du Langage Oral. CATALISE a permis de distinguer le Trouble Développemental du Langage (TDL) qui est un trouble primaire et qui n'a pas de cause identifiée, du Trouble du Langage associé à une condition biomédicale X (X étant une cause identifiée, comme une lésion cérébrale, une déficience intellectuelle, un trouble du spectre autistique, etc.) Nous utiliserons dans ce document la nouvelle terminologie de TDL pour être en accord avec le consensus international.

## 1.2 Prévalence

La prévalence d'un TDL varie selon les critères utilisés, mais elle serait d'environ 7 %, (Norbury et al., 2016). Si on ajoute les troubles du langage associés à une condition biomédicale, on atteint 9.3 %. Elle est plus fréquente chez les garçons que chez les filles (Billard, 2004, cité par Guilloux, 2009 ; Billard et al., 1996 ; Gerard, 1985, 1993b ; Stanton-Chapman et al., 2002 ; Tomblin et al., 1997, cités par Bock et al., 2017 ; Mazeau et al., 2005).

## 1.3 Cause

Les causes du TDL restent peu connues. Les études sur les familles et celles sur les jumeaux semblent indiquer une origine génétique dans la genèse d'une partie de ces troubles (Bishop et al., 2006, cités par Mazeau et al., 2014 ; Bock et al., 2017). D'autres travaux convergent globalement sur la mise en évidence d'anomalies dans les zones cérébrales spécifiquement dédiées au langage (de Guibert et al., 2011, cités par Mazeau et al., 2015).

## 1.4 Troubles associés

Le TDL est fréquemment associé à d'autres troubles, les plus fréquents étant les troubles moteurs (40 à 90 % présenteraient un trouble développemental de la coordination motrice) et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (20 à 40 %) (Campbell et al., 2007 ; Hill, 2001 ; Oram et al., 2010, cités par Leclercq et al., 2012 ; Vischer et al., 2007 ; Webster et al., 2005, cités par Mazeau et al., 2014). Le trouble spécifique des apprentissages du langage écrit (ou dyslexie-dysorthographie) et le trouble spécifique d'apprentissages en mathématiques (ou dyscalculie) sont également fréquemment associés (entre 48 et 87 %) (Schelstraete, 2012). Les troubles du comportement sont également souvent associés aux enfants ayant un TDL (Brassard & Schelstraete, 2015).

## 1.5 Symptômes

Les manifestations cliniques du TDL sont très diverses. Ce trouble affecte à différents degrés plusieurs composantes du langage, et ce au niveau de l'expression (production verbale) et/ou de la réception (compréhension verbale). Les difficultés se manifestent généralement sur les plans suivants.

- Phonologique : l'enfant peut avoir des difficultés dans la production des sons. Sa parole est parfois inintelligible en raison de nombreuses altérations phonologiques. Il peut peiner à distinguer les sons proches, les oppositions de phonèmes ce qui entraîne des confusions de sens qui gênent la communication.
- Lexical et sémantique : il peut peiner à associer un mot avec sa signification, à produire des mots même quand il en connaît le sens (manque du mot), à employer le mot juste, à retenir les nouveaux mots, à reconnaître les synonymes, à comprendre des mots abstraits ou qui représentent des domaines spatio-temporels (p. ex., « la plupart », « la semaine prochaine »).
- Morphosyntaxique : il peut utiliser des structures de phrase inhabituelles, par exemple dans l'ordre ou la construction des mots, faire des erreurs de déterminants (féminin pour masculin ou inversement), répéter ou omettre des petits mots fonctionnels, utiliser les verbes à l'infinitif ;
- Pragmatique : il peut avoir des difficultés à adapter son langage et à comprendre différentes notions en fonction du contexte linguistique et social (pourquoi et comment communiquer), avoir des difficultés à comprendre l'ironie ou le second degré.
- Discours : il peut peiner à produire un discours, à raconter une histoire. Par exemple, il peut manquer d'initiative verbale, faire des phrases minimales, avoir un langage peu fluide, un vocabulaire restreint, utiliser des mots indéfinis (p. ex., « truc », « machin ») ou imprécis (« tigre » pour désigner un chat). Il peut également avoir de la peine à comprendre un discours (phrases et mots complexes).

## 2 Informations sur les répercussions d'un TDL

Les troubles du langage oral chez les enfants ayant un TDL sont très hétérogènes, tant au niveau de la sévérité que du profil (Leclercq et al., 2012) qui, chez une même personne, évolue avec le temps (Conti-Ramsden et al., 1997).

Pour comprendre les difficultés que l'élève ayant un TDL peut rencontrer à l'école et dans ses apprentissages, il est donc important de se renseigner sur la manière dont le trouble se manifeste chez lui, en tenant compte de l'ensemble des difficultés langagières et non langagières (Leclercq et al., 2021), mais aussi des troubles associés. L'analyse, le bilan spécifique et le diagnostic des spécialistes (neuropsychologues, logopédistes-orthophonistes, etc.) permettent de définir le profil unique de l'enfant et ainsi de comprendre la nature des différents symptômes.

L'élève concerné, ses parents, mais aussi des professionnelles et professionnels travaillant ou ayant travaillé avec lui (logopédiste, enseignante ou enseignant spécialisé, etc.) pourront donner des informations précieuses sur ses difficultés bien spécifiques, mais aussi sur ses ressources et points forts. Cette prise d'informations aidera à mettre en place des moyens adéquats pour soutenir l'élève dans ses apprentissages, mais également à comprendre que certains comportements et certaines attitudes (p. ex., il ne répond pas à une consigne orale ou à une demande expresse) peuvent être la conséquence de son trouble (il n'a pas reçu ou compris la consigne ou la demande).

Les informations ci-dessous exposent les répercussions fonctionnelles du TDL et donnent des pistes de compréhension. Chaque enfant étant unique, les répercussions mentionnées ci-dessous ne sont pas toutes présentes chez tous les enfants.

### 2.1 Langage oral

Un enfant avec un TDL ne passe généralement pas inaperçu tant à la maison 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 cognitives. Les caractéristiques suivantes peuvent être constatées.

- Difficulté à saisir le sens des messages verbaux (notamment les consignes complexes contenant plusieurs informations) 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 (p. ex., « tasse » au lieu de « verre ») ; transformation d'un mot par adjonction ou confusion (p. 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 (p. 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.
- Perséverations phonologiques et lexicales (l'élève répète un son ou un mot qu'il vient de dire, comme un écho, p. ex., il répète la fin du dernier mot prononcé).
- Recours très fréquent à la communication non verbale (utilisation d'onomatopées, mimiques, gestes, mimes) pour se faire comprendre.

### 2.2 Répercussions sur les apprentissages scolaires

Le langage étant l'outil privilégié de la transmission du savoir à l'école, le TDL a donc un retentissement constant sur les apprentissages scolaires.

## **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 de la lecture et de l'écriture peut être lent, laborieux.
- 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. Même si certains enfants réussissent à atteindre un niveau de fluence de lecture correct, la compréhension écrite reste déficiente.

## **Mathématiques**

- Les activités arithmétiques sollicitent de nombreuses fonctions cognitives qui ne sont pas forcément liées au domaine numérique (p. 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 (p. ex., « additionner », « soustraire », « quotient ») et la structure syntaxique, souvent dense et complexe, peuvent le gêner dans sa compréhension et donc dans la résolution d'un problème (p. 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 »). Bien que les performances puissent être diminuées en calcul mental, elles restent intactes en géométrie.

## **Apprentissage d'une seconde langue**

L'élève avec un TDL peut, dans sa langue maternelle, se sentir comme dans une langue étrangère. Il ne dispose pas 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, p. ex.). Concernant les élèves allophones, notons que le fait que parler une autre langue à la maison que la langue de scolarisation ne majore pas leurs difficultés qui sont dans tous les cas présentes.

## **Autres répercussions possibles**

Les difficultés langagières peuvent également entraîner des répercussions sur d'autres compétences liées aux apprentissages scolaires.

- Cognition : l'élève peut rencontrer des difficultés d'abstraction (p. ex., il comprend mieux ce qu'il peut voir et toucher), de généralisation (p. ex., le transfert d'une notion acquise dans un certain contexte à une situation nouvelle est difficile) et de catégorisation des concepts (p. ex., la fleur et la marguerite sont perçues comme deux entités distinctes). Il peut aussi avoir des difficultés d'attention soutenue (p. ex., il « décroche » lors de la lecture d'une histoire), de concentration et de mémorisation (mémoires auditive et de travail limitées).
- Motricité : les difficultés de représentation abstraite de la gestuelle peuvent provoquer des difficultés praxiques (dans l'automatisation de gestes) ainsi que de la motricité (motricité fine réduite).
- 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.
- Autre : elles peuvent aussi engendrer :
  - une rigidité comportementale face aux imprévus ou à un changement d'activité (p. 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.

## 2.3 Répercussions personnelles

- Fatigabilité accrue : le langage oral n'étant jamais vraiment automatisé, l'élève doit constamment mobiliser beaucoup d'énergie (situation de double tâche), ce qui occasionne un surcroit de fatigue.
- Comportement et estime de soi : les difficultés de l'élève à s'exprimer verbalement ou à comprendre le langage rapide et complexe de son entourage peuvent avoir pour conséquence des difficultés comportementales telles que de l'agitation (frustration, colères incontrôlables, etc.), des troubles anxieux ou de l'inhibition (repli, état dépressif, etc.). L'impuissance à se faire comprendre et à répondre aux attentes impacte négativement sur son estime personnelle.

## 3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves ayant un TDL

Bien que les répercussions d'un TDL puissent rendre plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument 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. L'élève va lui aussi développer avec le temps des stratégies qui l'aideront à mieux gérer les situations qui peuvent être difficiles pour lui à l'école. 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 et outils pédagogiques appropriés, l'enseignante ou enseignant contribue fortement à soutenir l'élève ayant un TDL. Une bonne compréhension par l'enseignante ou enseignant des difficultés inhérentes au trouble et, avec l'aide d'autres personnes professionnelles (logopédiste, enseignante ou enseignant spécialisé, etc.), la mise en place de mesures pédagogiques et d'aide adaptées permettent de diminuer significativement les impacts négatifs du trouble et d'actualiser les compétences de l'élève, en facilitant les apprentissages. Pour que le soutien soit profitable à l'enfant, il est primordial de veiller à la cohérence de l'accompagnement (p. ex., méthodes d'apprentissage du langage oral, de la lecture et de l'écriture, aides à la communication utilisées, etc.) et de le mettre en place dans toutes les contextes (école, maison, chez la ou le thérapeute).

Un TDL pouvant se manifester différemment d'une personne à l'autre, il est important de se familiariser avec les difficultés rencontrées par l'élève afin d'offrir une réponse scolaire adaptée à ses besoins. Les pratiques et outils pédagogiques décrits ci-après, constituent des réponses aux besoins spécifiques des élèves dysphasiques et font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes. Nombre d'entre elles peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves présentant ou non des troubles spécifiques (p. ex., trouble du déficit d'attention, dyslexie-dysorthographie). Ces réponses doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, au contexte et au degré scolaire.

### 3.1 Acceptation et intégration sociale

- Aider l'élève c'est avant tout lui porter un regard positif (accepter la différence) ; valoriser ses talents et ressources particulières (p. ex., souplesse, créativité, persévérance).
- 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 ayant un TDL et la raison des aménagements. Lorsque nécessaire, éclaircir les situations suscitant de l'incompréhension (p. ex., si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur)<sup>3</sup> ; sensibiliser la classe par des mises en situation (p. ex., « Parle en mélangeant les mots de chacune de tes phrases », « Imagine que tu es au Japon et que tu aimerais te faire comprendre », voir aussi chapitre 5).

---

<sup>3</sup> En vertu du respect du droit à la protection des données et de la personnalité (LPD ; 235.1, OLPD ; 235.11, l'accord de l'élève et des parents est nécessaire pour communiquer toute information à des tiers.

## 3.2 Environnement de classe

- Diminuer autant que possible les bruits de fond (en atténuant p. ex., la résonance des sons parasites).
- Placer 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.

## 3.3 Communication

- Attirer l'attention de l'élève avant de lui parler. S'assurer d'un contact visuel ou gestuel pour lui permettre 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'infexion naturelle de la langue et de ce qu'on dit. Ceci est aussi valable lors de l'apprentissage d'une seconde langue (voir point plus bas dans ce chapitre).
- Éviter le second degré, les jeux de mots, les métaphores ou prendre le temps de les expliquer.
- 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 (voir point plus bas dans ce chapitre).
- Transmettre une information claire et bien structurée. Préférer des phrases simples, courtes et claires. Donner une seule consigne à la fois. Structurer les questions complexes en plusieurs phrases ne contenant qu'un seul élément de consigne chacune (une phrase = une idée).
- Écrire les instructions ou explications données oralement (p. ex., donner par écrit les instructions pour les devoirs, écrire les termes ou mots clés au tableau, illustrer par un dessin, etc.).
- Lire à l'élève les instructions et consignes écrites et les répéter, les reformuler et les clarifier lorsque nécessaire. Cependant, veiller à ne pas les reformuler si elles sont claires et précises, afin d'éviter que l'élève doive à nouveau analyser le contenu dans sa nouvelle forme.
- Favoriser la communication multisensorielle (gestuelle, visuelle). Par exemple, étayer les instructions ou explications orales par des gestes, indications, images (voir point suivant), voire mimer le message ; montrer concrètement à l'élève comment faire ; illustrer un concept à l'aide d'un schéma ; montrer ou dessiner un objet nommé.
- Les supports visuels (pictogrammes, dessins, photos) peuvent s'avérer très utiles comme aide à la communication. Avec le soutien d'une enseignante ou enseignant spécialisé ou d'une ou un logopédiste, il est probable que l'élève utilise et apprenne à utiliser certains d'entre eux. L'enseignante ou enseignant régulier peut soutenir cette démarche en classe.

## 3.4 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 sans empattement. 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 la négation dans les questions négatives (p. ex., Quel pays ne se trouve pas en Amérique du Sud ?).
- Visualisation des tâches à effectuer (plan, schéma, liste des étapes, etc.).

## 3.5 Motivation et expression verbale

- Encourager l'élève à participer et à prendre la parole. Procéder progressivement, d'abord en tête à tête, puis en petit groupe, finalement en classe s'il se sent prêt ; valoriser ses efforts ; l'encourager à mimer, décrire à l'aide de gestes ou l'aider à reformuler afin qu'il soit bien compris.
- L'informer discrètement lorsqu'il redit le même mot plusieurs fois, car il n'est pas conscient de ses perséverations.

- 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.
- L'aider à trouver ses mots (p. 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. Lui faire des propositions de réponses lors de questions ouvertes. 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 trouve de l'intérêt à s'exprimer.
- Prévoir des activités de courte durée et varier le type d'activité sur un même thème pour prévenir la fatigue.

### **3.6 Organisation du travail**

- Instaurer une routine dans l'organisation de la journée, de la semaine (calendrier) 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, ou fourrés de la même couleur), frise chronologique, etc. Afficher, par exemple, les horaires avec des dessins ou des listes de tâches, à barrer une fois réalisée ; prévoir un support visuel pour signaler les événements spéciaux.

### **3.7 Apprentissages généraux**

- Varier les modalités d'apprentissage (démonstrations, modélisation, imitation).
- Encourager l'élève à développer ses propres stratégies d'apprentissage (utiliser p. 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 un dictionnaire en ligne lors de ses devoirs, pour permettre une meilleure assimilation de la prononciation ; mettre en évidence les difficultés par un code-couleur).
- Aider l'élève à pratiquer l'autocorrection de son travail. Par exemple, mettre à disposition un guide d'autocorrection visuel (p. 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). L'encourager à élaborer un guide de relecture personnelle adapté à ses propres besoins.
- Aider l'élève à structurer les prises de notes en lui proposant, par exemple, l'utilisation d'un schéma traditionnel ou euristique (voir chapitre 5).

### **3.8 Apprentissages de la lecture et de l'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 la lecture méthode syllabique ; méthode Borel-Maisonny (codage gestuel des sons) ; lecture en couleur de Cattegno (chaque phonème a sa couleur) ; etc.) et de l'écriture (méthode des jetons pour travailler la syntaxe, p. ex). Certaines sont du ressort de l'enseignante ou enseignant spécialisé ou de la ou du logopédiste tandis que d'autres peuvent être utilisées par l'enseignante ou enseignant régulier. Avec l'aide d'une enseignante ou un enseignant spécialisé ou d'une ou un logopédiste, choisir la / les approche(s) la / les plus adaptée(s) à l'élève et la/les mettre en place en classe, lorsqu'elle(s) relève(nt) de l'enseignement régulier. Le langage écrit pouvant, pour certains, servir à l'apprentissage oral doit être abordé le plus tôt possible.

### 3.9 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 en situation de handicap<sup>4</sup> 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 (CSPS, 2021a).

De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme « la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap » (Jost et al., 2014, p. 35). Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation / formation (CSPS, 2021a). C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages ne doivent pas être mentionnées dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin / carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année / de scolarité (CSPS, 2021b). 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 (CSPS, 2021c).

La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves ayant un TDL, proposée ci-dessous est non exhaustive. Les répercussions du trouble étant différentes pour chacun, elles doivent en tous les cas être attribuées en fonction de la situation individuelle, notamment de l'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. Relevons que certains élèves dysphasiques auront besoin d'adaptation des objectifs et bénéficient ainsi d'un projet pédagogique individualisé (PPI). Dans ce cas, les aménagements de l'enseignement et des évaluations dont ils bénéficient n'ont généralement pas le statut formel de mesures de compensation des désavantages, mais s'inscrivent dans le cadre de leur PPI.

### 4.1 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 un camarade.
- Autorisation d'utiliser du matériel, des logiciels, programmes ou fonctionnalités spécifiques comme aide à l'usage de la langue orale ou écrite (p. ex., stylo-lecteur, synthèse vocale, outils d'aide à la lecture, prédicteurs de mots, correcteurs orthographiques, dictionnaires numériques, logiciels d'apprentissage orthographique, etc.) sur tablette, smartphone ou ordinateur, également lors des évaluations / examens, pour autant que les objectifs d'apprentissage soient respectés. L'enseignante ou enseignant spécialisé est une personne-ressource pour aider au choix du matériel approprié (voir chapitre 5).
- Dans la mesure du possible, aide lors de la lecture des consignes.

### 4.2 Adaptation du temps

- Autorisation de débuter 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, p. ex.).
- Octroi de temps supplémentaire lors des évaluations / examens (p. ex., un tiers-temps supplémentaire) ou lors des travaux, pour autant que cela ne réduit pas les objectifs visés.

---

<sup>4</sup> Le TDL est considéré médicalement comme un trouble, mais est reconnu légalement comme un handicap au sens de l'art. 2 de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand).

## 4.3 Adaptation de la forme du travail / de l'examen

- Présentation alternative des connaissances, soit par oral, soit par écrit selon la problématique.
- Adaptation de la structure des travaux et évaluations orales ou écrites. Par exemple, simplifier les consignes (p. ex., en évitant les doubles négations), décomposer les consignes multiples, offrir un mode de réponse allégé (p. ex., questions fermées plutôt qu'ouvertes).
- 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.
- Autorisation de poser des questions de compréhension ou de clarification en cours d'évaluation / d'examens oraux ou écrits.

## 4.4 Adaptations des modalités d'évaluation

- Privilégier le fond (ce que l'élève sait ou a compris) sur la forme (la manière de l'exprimer oralement ou par écrit).

# 5 Sélection de ressources pédagogiques

## 5.1 Outils informatiques et pédagogiques

- [Api CERAS](#), aides pédagogiques 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).
- [CellCIPS](#), centre de compétences pour l'éducation numérique proposant des outils d'aide.
- [Le cartable numérique](#), plateforme de Christine Jaccard et Marie-Noël Délèze proposant des outils informatiques d'aide en classe pour les élèves en situation de handicap ainsi qu'une bibliothèque d'ouvrages scolaires facilement exploitables numériquement.
- [Dyspositif](#), association donnant accès à de nombreux contenus pédagogiques, notamment pour les élèves ayant un TDL.
- [ESCALADE](#), programme d'intervention pour adolescentes et adolescents ayant un TDL, également disponible sur [Youtube](#).
- [Let me talk](#), application qui permet de communiquer par pictogrammes, images ou photos, classés par catégories.
- [Methododys](#), site proposant de multiples ressources pour les élèves dys.
- Programmes d'aide à l'organisation et à la compréhension des idées [Mindomo](#), [Pearltrees](#) et [Popplet](#).

## 5.2 Sensibilisation au TDL

- L'histoire de Léo, [vidéo pédagogique](#) réalisée par Adrien Honnons.
- La petite casserole d'Anatole d'Isabelle Carrier, [vidéo pédagogique](#) et [film d'animation](#)

## 5.3 Autres sites d'information officiels

- Instruction publique des différents cantons : informations et ressources à disposition.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée : informations sur la [compensation des désavantages](#).
- [Association Dyslexie suisse romande](#) : informations, documentation, conseil et soutien en lien avec la dysphasie (ou le TDL).

## Références bibliographiques<sup>5</sup>

- Académie Grenoble (s.d.). *Les dysphasies.* [http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/guide\\_dysphasies\\_20mars.pdf](http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/guide_dysphasies_20mars.pdf)
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 ® : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.
- Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2014). Troubles spécifiques du langage orale (TSLO) : spécificités et limites éthiopathogéniques. *A.N.A.E.*, 6(129), 149-158.
- Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2014). Troubles spécifiques du langage orale (TSLO) : historique et problématique de la spécificité. *A.N.A.E.*, 6(129), 159-167.
- Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2014). DSM-5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 2(64), 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.12.002>
- Becker, E., Sablier, C., Bru, O., & Come, M. (s.d.). *Guides pratiques AVS : À vos stylos ! Dysphasie - Expression.* <http://guidespratiquesavs.fr/dysphasie-expression/>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bock, N., Serre-Pradère, Robel, L., & Baubet, T. (2017). Regard pédopsychiatrique sur le diagnostic de dysphasie. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(60), 167-196. <https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2017-1-page-167.htm>
- Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport.*
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021a, 26 juillet 2021). *Qu'est-ce que la compensation des désavantages ?* <https://www.csp.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq-compensation-des-desavantages/question-1>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021b, 26 juillet 2021). *Quelle est la différence entre la compensation des désavantages et l'adaptation du plan d'études ou de formation ?* <https://www.csp.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-6>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021c, 26 juillet 2021). *En quoi consistent les mesures de compensation des désavantages ?* <https://www.csp.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2>
- Conti-Ramsden, G, Crutchley, A, Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *J Speech Lang Hear Res*, 40(4), 765-77. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.765>
- Fournier, P., & Da Fonseca, D. (2018). *Les enfants Dys.* Elsevier Masson.
- George, F. (2010). Prise en charge des dysphasies expressives. In F. George (Ed.), *Actualités dans la prise en charge des troubles DYS* (pp. 47-78). Solal.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys.* Editions Chenelières.

<sup>5</sup> Cette bibliographie liste les références citées dans le texte ainsi que les autres documents (ouvrages, articles scientifiques, brochures, etc.) consultés lors de l'élaboration des chapitres relatifs aux répercussions, pratiques, outils et mesures de compensation des désavantages (chapitres 2-4).

Haute autorité de santé. (2018). *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?* [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/guide\\_tsla\\_vf.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/guide_tsla_vf.pdf)

Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 35-42.

Leclercq, A.-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. In C. Maillard & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies – De l'évaluation à la rééducation* (pp. 5-33). Elsevier Masson.

Loi fédérale sur la protection des données (LPD), RS 235.1 (1992, 19 juin ; état le 1er mars 2019). <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/index.html>

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant- du développement typique aux « dys- »* (2<sup>e</sup> éd.). Elsevier Masson. Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>

Pouhet, A. (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys- . Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H... surdouance*. CRDP de Poitou-Charentes.

Pouhet, A. (2016). *Questions sur les dys : des réponses*. Tom Pousse.

Reilly, S., Bishop, D. V. M., & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 452-462.

Ringard, J.-C. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Ministère de l'éducation nationale. <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 & M. P. Noel (Eds.), *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant* (pp. 81-112). Editions EME. <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. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm>

Teisseire Bellefont, M. (2018). *Dysphasie, TSLO, trouble développemental du langage ? Une étude épistémologique* [Travail de mémoire, Université Toulouse III – Paul Sabatier]. <http://thesesante.ups-tlse.fr/2368/1/3405A201803.pdf>

Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD), RS 235.11 (1993, 14 juin ; état le 16 octobre 2012). <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/index.html>

Schelstraete, M.-A. (2012). Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral. In C. Maillard & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies – De l'évaluation à la rééducation* (pp. 71-103). Elsevier Masson.

Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Editions TomPousse.

World Health Organisation (WHO). (2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* (Version 04/2019). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>