

## RÉSUMÉ :

*Les conceptions actuelles des liens entre le langage, l'apprentissage et le savoir lire et écrire font l'objet de cet article. Celui-ci comprend différents thèmes qui permettent de mettre en évidence les troubles du langage et les troubles de l'apprentissage : le savoir lire et écrire dans l'acquisition du langage, la compréhension du texte et des modes de langage écrit, les "métas" du langage et de la cognition, et comment considérer les aspects cliniques dans le contexte de la salle de classe et au-delà. Un forum inclut les observations émanant de quatre praticiens-chercheurs concernant le statut de la pratique dans les troubles d'acquisition du langage.*

## MOTS-CLÉS :

Troubles de l'Acquisition du Langage - Langage écrit - Métalinguistique - Texte - Rééducation.

Geraldine WALLACH, Ph. D  
Executive Director  
Professor of Communication  
Disorders  
Emerson Collège  
Los Angeles Center  
California - U.S.A.

Katharine BUTLER, Ph. D  
Research Professor  
Communication Sciences and  
Disorders  
Syracuse University  
Syracuse, New-York - USA

*\*Language Learning Disabilities :  
Moving in from the edge.  
"Topics in Language Disorders"  
Vol. 16, Number 1, Nov. 1995*

# LES TROUBLES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE : AU CŒUR DU DÉBAT\*

par Geraldine P. WALLACH et Katharine G. BUTLER

Traduction de Frédérique BRIN

## SUMMARY : *Language Learning disabilities : Moving in from the edge.*

*Current thinking about language, learning, and literacy connections are discussed. A number of themes frame the article to make the relations between language disorders and learning disabilities explicit : literacy as a part of language learning, understanding text and written language modes, the "metas" in language and cognition and maintaining a clinical focus in classroom contexts and beyond. A forum section includes the observations of four researcher-clinicians about the statuts of practice in language learning disabilities.*

## INDEX TERMS :

Language Learning Disabilities - Literacy - Metalinguistics - Text - Therapeutic language intervention.

“Pour réaliser ce numéro de *“Topics in Language Disorders”*, j’oscillais entre l’optimisme et le pessimisme en considérant l’avenir de ce que certains d’entre nous avaient appelé à la fin des années 70 “le mouvement LLD”\*. Les gens étaient divisés lorsqu’il s’agissait de définir le rôle que l’orthophoniste devait et pouvait jouer dans les cas de troubles de l’apprentissage. Ils n’étaient pas d’accord sur “qui” devait faire “quoi” à “qui”, en particulier en ce qui concerne l’intervention du langage (c’est-à-dire lire et écrire). Plus d’une décennie de recherche a suivi et renforcé certains concepts, il devint clair dans ce “Moyen Age” de la formation des années 60 et 70 que la majorité des troubles de l’apprentissage étaient des troubles du langage qui avaient évolué avec le temps\*. Bien que rien n’aille assez vite pour ceux qui, comme nous, nous considérons comme des “rebelle de la LLD”, le message de la nature du fondement langagier des troubles de l’acquisition de la lecture et de l’apprentissage devenait inévitable. Néanmoins, les autorités, parmi d’autres variables toujours d’actualité, gardèrent une séparation artificielle entre la prise en charge du langage écrit et oral. Un administrateur d’éducation spécialisée me dit un jour : “Gerry, toi et ton groupe (d’orthophonistes) vous allez travailler sur les problèmes auditifs de langage et le groupe de Sheila prendra en charge les troubles visuels de langage”. Non seulement les termes “d’auditif” et “visuel” étaient trop simplistes pour bien décrire les systèmes de continuation orale ou écrite mais également la dichotomie qui s’en suivit pour la prise en charge des enfants avait très peu d’intérêt dans le monde réel, un monde où s’inscrit également la maîtrise de l’écrit et de la scolarité.

Dans l’éditorial de ce tout premier numéro de *“Topics in Language Disorders”*\*, j’écrivais que les informations disponibles à l’époque allaient “renverser les anciennes méthodes et les philosophies dans les modes de prise en charge des enfants avec des troubles de l’acquisition du langage et les troubles de la lecture”\*. Je notais également qu’il devenait de plus en plus difficile de séparer l’acquisition précoce du langage de la réussite scolaire. En réfléchissant sur les perspectives de la nouvelle décennie, les objectifs du numéro 1 de *“Topics in Language Disorders”* étaient multiples : tout d’abord, je souhaitais que ce travail reflète un effort pluridisciplinaire. Ensuite, je voulais parvenir à un équilibre entre théorie et pratique. Enfin, je voulais que les lecteurs gardent en tête la possibilité de faire des recherches sur le langage dans la salle de classe. Cependant, j’avais aussi prévenu le lecteur que ce N° 1 de *“Topics in Language Disorders”* susciterait autant qu’il répondrait à diverses questions.

Maintenant, quinze ans plus tard, nous pouvons nous demander si “ce que nous étions” est tellement différent de “ce que nous sommes”. Je sais que j’oscille toujours entre optimisme et pessimisme en ce qui concerne les progrès des problèmes d’apprentissage LLD. Les objectifs du *“Topics in Language Disorders”* pré-cité sont toujours d’actualité. Cependant, nous avons parcouru un long chemin depuis la description de la communication orale et écrite en terme de dichotomie auditive et visuelle. Nous avons également beaucoup évolué, bien au-delà de l’isolement de nos cabinets et de nos centres”.

(préambule de G. Wallach)

## INTRODUCTION

À la fin des années 70, *“Topics in Language Disorders”* naissait. Un des sujets brûlants de la décennie était les difficultés spécifiques d’apprentissage, leur définition étant le sujet de discussions ardentes entre des chercheurs et des praticiens. C’est ainsi que G. Wallach chercha à réunir un groupe pluridisciplinaire d’experts afin de déterminer les sujets les plus actuels et de prédire l’évolution de la décennie qui s’annonçait. Stark et Wallach\* écrivirent le premier article, dans lequel ils identifièrent un nouveau cadre conceptuel pour le champ de “Language Learning Disabilities\*” ou troubles de l’apprentissage du langage.

D’autres, provenant de champs différents tels que la psychologie, la lecture, les troubles de l’apprentissage, et l’orthophonie présentèrent leurs points de vue sur le bilan et la prise en charge, réfléchissant ainsi sur les sujets proposés, qui restent aujourd’hui au cœur de la controverse. Par exemple, la pratique courante cherchant à poser des étiquettes et des catégories sur les enfants, à la suite (sans fin) de batteries de tests étalon-

\**Language Learning Disabilities*  
ou LLD

\*Comité ASHA sur les troubles de  
l’acquisition du langage, 1980

\*1978

\*Wallach, 1980

\*1980

\*LLD

nés stimule toujours autant de débats\*. L'utilisation du terme de troubles de l'apprentissage (qu'ils soient ou non spécifiques) continue à poser des problèmes. Des tentatives répétées pour rendre opérationnelle une définition sont restées sans succès. Des termes comme les troubles de l'apprentissage, le traitement auditif et les troubles de l'attention restent une source de mésentente qui existera sans doute encore au siècle prochain.

La recherche nous a menés loin depuis 15 ans. Les spécialistes du langage ont une base étendue de connaissances qui leur permet de visualiser l'importance centrale du langage au sein de modalités émanant de perspectives diverses. Kamhi et d'autres chercheurs vont réfléchir dans notre "forum" sur les progrès qui ont été faits. Ainsi, en regardant dans le passé pour évaluer où nous en étions, nous pouvons être sûrs d'avoir beaucoup appris sur le langage, l'apprentissage, et le lien avec l'écrit. Nous pouvons également dire que nous comprenons la nature métalinguistique de beaucoup de tâches que nous placions auparavant sous le terme de "traitement perceptuel". Nous avons réalisé l'importance du langage bien au-delà du niveau du son, du mot ou de la phrase. Le discours, parlé ou écrit, ses aspects de compréhension ou d'expression constituent à présent une part importante de nos procédures d'évaluation. Un discours qui "déraille" est un événement fréquent chez les enfants dont l'apprentissage du langage ne se passe pas bien, que ce soit dans la communication orale ou écrite. Déterminer la trajectoire de ce déraillement par rapport au continuum du langage a toujours quelque chose du "coup de dés". Mais après avoir suivi un long chemin pour parvenir à notre compréhension actuelle de l'importance du langage, au centre du succès personnel et scolaire (qu'on le considère sous l'angle de l'oral ou de l'écrit), sommes-nous parvenus au bout de la connaissance nécessaire pour fournir un service adéquat ? Pas encore. En regardant là où nous en sommes, nous pouvons entrevoir la nécessité d'avancer encore pour pouvoir mesurer, en 2010, si nous avons résolu les problèmes particuliers de ceux qui ne parviennent pas à réussir à l'école.

## ALLER DE L'AVANT

Il peut être illusoire de suggérer que les professionnels du XXI<sup>ème</sup> siècle auront abandonné, en ce qui concerne les troubles de l'apprentissage du langage et les difficultés qui y sont liées, l'obsession de ce siècle pour les étiquettes et les catégories artificielles des élèves et de leurs problèmes. En considérant le présent et le futur proche, nous pouvons cependant être rassurés. Nous progressons vers une meilleure compréhension des aspects menant à une évaluation optimale des programmes de prise en charge pour des personnes avec des difficultés d'apprentissage du langage, de la lecture, et l'échec scolaire. Des programmes efficaces basés sur des prises en charge du langage ne sont plus tout à fait, à présent, des "applications des relations spécifiques entre les composantes du langage oral et écrit et de la façon dont ces relations changent tout au long du développement"\* . Des programmes intégrés de prise en charge évoluent grâce à la recherche sur le rôle que le langage écrit joue sur l'acquisition du langage oral. De surcroît, les objectifs de l'intervention et les activités entreprises sont clarifiés par la compréhension croissante des aspects métalinguistiques et métacognitifs de l'apprentissage du langage à travers les âges de la vie. Il y a assurément beaucoup de façons nouvelles de considérer le langage et l'apprentissage à tous les âges et niveaux\*. Parmi les tendances actuelles concernant la théorie et la rééducation des L.L.D., nous nous intéresserons en particulier à l'écrit en tant que partie de l'apprentissage du langage, le texte par rapport au continuum, les "métas" dans le langage et le cognitif et la maintenance d'un point de vue clinique dans le contexte de la salle de classe et au-delà.

### L'écrit en tant que partie de l'apprentissage du langage

"Pourquoi s'occuper de l'écrit lorsqu'on s'intéresse au langage et aux troubles du langage ?"\* . A première vue, la question peut paraître simpliste et ses réponses évidentes par l'éclairage des recherches des deux dernières décennies. Cependant, le processus d'application de la théorie à la pratique tend à être très lent ; par exemple, le rôle que l'orthophoniste doit ou peut jouer est toujours incertain, en ce qui concerne l'évaluation et la prise en charge de l'écrit en général et du langage écrit en particulier\*. Une des ambiguïtés dans la profession d'orthophoniste concernant ce qui doit être fait ou non avec le langage écrit est probablement de notre responsabilité : d'autres peuvent émer-

\*Kamhi et Catts, 1989.

\*Lahey et Bloom, 1994 ; Silliman et Wilkinson, 1944

\*Wallach et Butler, 1994a

\*Wallach et Butler, 1994c

ger de manques dans le cursus de formation, et parfois elles peuvent dériver de consignes fédérales, de l'État ou des établissements scolaires, des directives qui déterminent ce que les orthophonistes ou les enseignants spécialisés peuvent ou ne peuvent pas "faire" avec ou pour les étudiants. De fait, la situation est d'autant plus compliquée par les délimitations rigides des compétences et des rôles des professionnels au sein des écoles (par exemple, les orthophonistes s'occupent du langage oral, les professionnels de la lecture s'occupent de l'enseignement ou de la prise en charge de la lecture et de l'écriture). Néanmoins, il y a plusieurs façons de répondre à la question sur les liens entre l'écrit et le langage oral. Premièrement, comme cela fut suggéré plus haut, l'écrit est un concept large qui est ancré dans les modalités orales et écrites\*. Le langage oral peut être de style "écrit" ; le langage écrit peut avoir un style "oral". Ainsi, l'écrit signifie davantage qu'apprendre à lire et à écrire. Deuxièmement, accéder à la lecture et à l'écriture - au support écrit - signifie accéder à l'apprentissage, à sa propre culture, et à un langage oral plus complexe\*. Troisièmement, le langage oral et le langage écrit représentent une circulation dans les deux sens : le langage oral influence la croissance et le développement du langage écrit et réciproquement\*. Les implications pour le praticien, qui sous-tendent ces trois points, sont de créer des programmes d'intervention qui intègrent la communication écrite et orale. Intégrer dans le sens de développer des plans de prise en charge qui reflètent la prédominance changeante de l'oral et de l'écrit à l'intérieur du quotidien de l'enfant, à différents moments. De plus, afin d'accomplir des programmes innovants, il faut rejeter les modèles théoriques et pratiques traditionnels qui séparent les systèmes visuels et auditifs et encouragent l'enseignement de l'oral et de l'écrit de façon séparée. Il faut également prendre un certain recul par rapport aux programmes et aux philosophies qui prétendent être les "meilleures" et "seules" façons d'enseigner la lecture et l'écriture. Les auteurs du "forum" s'étendront sur ce point plus loin dans cet article. Les professionnels commencent à mettre en place des programmes intégrés en considérant des cadres conceptuels provenant de deux sources parallèles de connaissances : 1) les différences textuelles dans le continuum de la langue et 2) les modes et séquences de langage écrit\*.

### La compréhension du texte et des modes de langage écrit comparés au continuum :

Les professionnels de la lecture et les orthophonistes sont bien à l'aise avec les comparaisons des genres narratifs et descriptifs et les voies de développement de chacun avec toutefois davantage de données à l'heure actuelle sur le genre narratif\*. Les cadres conceptuels discutés par Scott\*\*, d'un point de vue orthophonique, et Temple, Nathan et Burris\*\*\*, d'un point de vue rédactionnel et de l'écriture, nous fournissent de nouvelles voies pour penser et discuter des styles linguistiques. Scott\*\*\*\* répondant à des discussions concernant l'oral et l'écrit, nous rappelle que le discours peut être perçu comme un continuum qui s'étend depuis des genres très informels de communication (comme *tailler une bavette*), jusqu'à parvenir à des types plus formels de communication (comme des discours écrits planifiés/un langage éducatif planifié). Entre ces deux extrêmes - théoriquement à mi-chemin sur ce continuum - on trouve le récit, les journaux intimes et les lettres aux amis. Cette analyse peut être critiquée par la notion selon laquelle le langage a des caractéristiques *formelles et informelles*. Les dimensions personnelles/informelles et impersonnelles/formelles sont présentes dans toutes les modalités. C'est-à-dire que nous pouvons écrire des documents personnels et informels (par exemple une note laissée sur le frigidaire par un membre de la famille, des cartes d'anniversaire, des lettres à des amis proches etc.) ; nous pouvons parler de façon impersonnelle et formelle\* en présentant les styles et séquences de l'écriture précoce (c'est-à-dire les premières rédactions), fournissant des indications que l'on peut appliquer au langage oral. Dans un certain sens, les discussions de ces auteurs sont les mêmes que celles que nous pouvons avoir concernant le langage oral\*. Par exemple, Temple et coll.\*\* notent qu' "on demande aux enfants de jongler avec leurs propres intérêts, ceux de l'audience du sujet et l'objectif lorsqu'ils écrivent". Ils poursuivent en disant que les jeunes écrivent en se mettant en avant ainsi que leurs intérêts et ont des difficultés à cerner ce que le lecteur a besoin de savoir. La maîtrise de l'équilibre instable entre soi-même, l'audience, le sujet et l'objectif se poursuit au lycée et même après\*. Temple et coll. déclinent trois *modes* principaux d'écriture : le mode expressif, le mode poétique,

\*Silliman et Wilkinson, 1994

\*West., Stanovitch et Mitchell, 1993

\*Kamhi, ce numéro

\*Wallach et Butler, 1994c

\*Scott, 1994a ; Scott, 1994 b ; Westby, 1994b

\*\*1994

\*\*\*1993

\*\*\*\*1988b, 1986, 1994

\*Voir Scott, 1988 et 1994 pour des discussions précises, cf Singer, ce numéro. Wallach et Butler, 1994a ; Westby, ce numéro

\*Wallach et Butler, 1994c

\*\*1993

\*Westby, 1995 ; Temple et coll., 1993

et le mode transactionnel. En se développant dans les premières années d'école primaire, lorsque les enfants commencent à rédiger sur papier, les modes expressifs et poétiques sont très utilisés. Dans l'écrit expressif, la personne communique quelque chose de personnel comme la description de ce qu'il ou elle préfère, ou la sensation de tristesse ou de joie, etc. Une des grandes marques de l'écriture expressive est que l'auteur fait directement partie du récit. Par opposition, l'écriture poétique est narrative ; les pièces poétiques sont des histoires sur papier. L'auteur est présent à l'arrière plan dans le mode poétique, mais peut être "visible". En disant "visible", on veut dire que l'auteur fait partie de l'histoire. Cela est particulièrement vrai pour de jeunes enfants qui écrivent. L'écriture transactionnelle est l'écriture de l'explication et de la persuasion. Dans l'écriture transactionnelle, l'auteur explique quelque chose, demande à ce qu'il se passe quelque chose, ou tente de persuader le lecteur de quelque chose. Le sujet est central dans l'écriture transactionnelle ; l'auteur est déplacé à l'arrière-plan.

Les figures 1, 2, 3 et 4 montrent des exemples d'écriture expressive, poétique et transactionnelle chez des enfants d'âge scolaire élémentaire. Les exemples ramènent à l'esprit la gamme de styles et de genres dans le continuum discursif. Ils nous rappellent également de considérer l'auteur en fonction de son ou ses lecteurs (pragmatique de l'écrit) et le rôle des variables personnelles ou impersonnelles dans le discours.

La figure 1 ci-dessous, un exemple purement expressif, nous montre le jeune exprimant à l'écrit ses sentiments sur ce qu'il aime. L'auteur est au centre de l'écrit : JoBeth "contextualise" son écrit en entourant ses mots avec des notes de musique (il s'agit peut-être des paroles d'une chanson). La figure 2, un écrit poétique, nous évoque des parallèles avec les récits à l'oral. Comme Temple et coll.\* l'ont noté, "le récit de la course" inclut des éléments de la structure narrative qui sont familiers aux professionnels qui ont étudié des récits oraux, y compris une introduction (description + action notées, non traduites, en figure 2 page 9), un problème (pouvait-il gagner ?), un dialogue, une solution retardée qui crée le suspense (à propos de qui a gagné) et une réaction. A partir du moment où les enfants ont atteint la fin du CE1 et le début du CE2, Temple et coll.\* notent que l'on peut s'attendre à voir apparaître les éléments suivants dans l'écrit poétique des enfants : introduction du sujet, description, réaction personnelle, les problèmes, dialogues et un langage récitatif (par exemple, il était une fois etc.). Bien entendu, il faut être prudent quant à l'interprétation et l'estimation des connaissances structurelles.

\*1993

\*1993



FIGURE 1 - JoBeth

Temple, C.A., Nathan, R.G., Temple, F., & Burris, N.A. (1993). The beginnings of writing. Needham Hgts, MA.. Allyn & Bacon

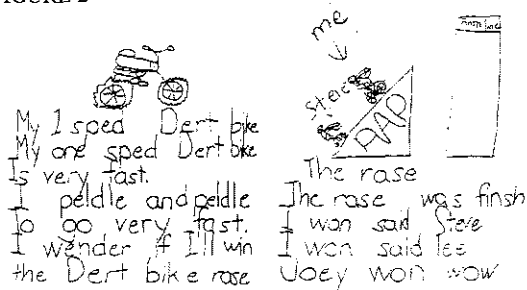
Les figures 3 et 4 passent à l'écriture transactionnelle. La figure 3 montre un récit persuasif dans lequel Andy tente de convaincre ses parents de le laisser aller en ville à bicyclette. C'est une approche bien plus personnelle de la persuasion dans le sens où l'auteur est très présent dans l'écrit et défend son cas de façon informelle. La situation, la personne et le destinataire, les parents d'Andy, ont pu jouer un rôle dans cet exemple d'écrit persuasif plus personnel. Cependant, les jeunes auteurs tendent à produire des écrits persuasifs avec des styles expressifs ou poétiques dans les classes inférieures\*. Ce n'est qu'un peu plus tard dans leur scolarité (entre 10 et 15 ans) que les écrits persuasifs sont des arguments plus développés. Lorsque les enfants atteignent le CM2 et après, les écrits persuasifs contiennent en principe des aspects pour et contre un même argument, et les tentatives de l'auteur sont exposées dans une langue plus recherchée et formelle\*. Il faut remarquer néanmoins dans l'exemple d'Andy sa compréhension de la tâche à accom-

\*Temple et coll.

\*Westby, 1995

plier (convaincre ses parents de quelque chose) sa capacité à garder le sujet (c'est de la persuasion tout au long de l'écrit), l'anticipation des arguments de ses parents, et ses réponses à leur inquiétude\*. La figure 4 (page 10) montre un écrit plus informel. C'est un exemple excellent d'exposé écrit, surtout lorsqu'on considère que l'auteur est en CE2. Temple et Coll.\* notent que cet écrit peut être considéré comme en avance par rapport au niveau de la classe : dans cet écrit sur "l'espace", Paul s'efface en arrière-plan. Le sujet est au centre de l'écrit. Le langage est plus formel que dans les autres écrits présentés. Les explications sont riches et contiennent des détails et des faits qui corroborent le récit. Paul a gardé le sujet et a rempli les conditions de la tâche, qui était d'écrire à propos de quelque chose au sujet duquel les enfants "savaient beaucoup de choses" (là où ils étaient "experts"). Dans l'apprentissage de l'écrit, l'écrit transactionnel (et l'exposé écrit en général) doit être réduit au sujet, comprendre quelques commentaires personnalisés (à moins que l'on ne demande d'exprimer ses opinions sur le sujet), et se développer grâce à la logique et la manipulation de structures linguistiques écrites.

FIGURE 2



Temple, C.A., Nathan, R.G., Temple, F. & Burris, N.A. (1993). *The beginnings of writing*. Needham Hgts., MA. : Allyn & Bacon

En considérant le continuum discursif selon diverses sources et en observant les étapes du langage écrit, nous devenons davantage conscients que le langage écrit et l'oral se rejoignent et se séparent\*. Une expérience précoce de l'écrit, le jeu dramatique, les routines de lecture, la tenue précoce d'un journal intime (cela peut commencer par des gri-bouillages et des écritures inventées), et d'autres périodes pré-requises au développement sont essentiels à l'installation de l'étape où l'on produit ses premiers écrits. Un peu plus loin dans le développement, on peut être tenté de considérer les façons dont les premières rédactions peuvent influencer la croissance et le développement du langage oral. Par exemple, nous connaissons le pouvoir de la lecture sur l'apprentissage du langage oral\*; nous en apprenons davantage sur l'influence de l'écriture sur le langage oral à différents moments du développement\*. Temple et coll.\*\* proposent des possibilités intéressantes d'écrit transactionnel qui pourraient faire pratiquer la gestion du langage expressif et scolaire. Les activités écrites qu'ils décrivent encouragent les enfants à expé-rimenter une variété de rédactions sur le mode transactionnel. Les enfants pratiquent alors en écrivant des passages d'instructions, de persuasion et d'explication (figure 3). Les instructions des enseignants sont à peu près : "écris aux enfants de la ville voisine pour leur expliquer comment on fait du vélo", "essaie de convaincre ta maman de te laisser faire quelque chose qu'elle ne te laisse pas faire normalement" (comme le montre la figure 3) et "écris à propos de quelque chose que tu fais vraiment bien" c'est-à-dire "un domaine dans lequel tu es expert" (comme dans la figure 4, page 10)\*.

FIGURE 3

Dear, Mom and dad. How come I cant ride into town on my bike. I'm careful enough around the block. If a car rides on the right and I'm on the right then I'll stop. And if a cars on the left and I'm on the left I'll stop. And I'll ride on the side of the road

\*Temple et coll., 1993

\*\*1993

\*Kambi, ce numéro

\*West et coll., 1993

\*Scott, 1994

\*\*1993

\*cf Temple et coll., 1993, pour une description complète

\*1995

\*cf Paratore

\*1993

\*Wallach et Butler, 1994c

Westby\* et ses collègues, en suivant des enfants des classes de CM1, 6<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, ont observé l'écrit des enfants en utilisant des instructions différentes selon le support et l'âge et en même temps ont tenté d'élargir les exemples conservés dans les dossiers des élèves\*. Un exemple de la consigne utilisée 1) pour un texte explicatif : "tout le monde a un héros ou quelqu'un qu'il admire particulièrement. Pensez à quelqu'un qui est votre héros ou que vous admirez. Ecrivez une rédaction pour vos camarades de classe en expliquant pourquoi cette personne est votre héros. Pensez à y inclure des détails"; et 2) pour des récits de fiction : "imaginez que vous vous réveillez un matin et que vous ne mesurez qu'une quinzaine de centimètres. Ecrivez le récit de vos aventures de la journée". Westby\* nous rappelle que nous devons faire attention au type d'instructions que nous donnons aux élèves mais ajoute qu'il peut être intéressant de tenter diverses consignes afin d'obtenir des renseignements pertinents sur la façon dont différents enfants à divers âges gèrent divers types de tâches liées à l'écrit. Par exemple, bien que beaucoup d'élèves de Westby aient été capables d'écrire un récit sur le déroulement d'une journée, des récits qui étaient cohérents et intéressants, ils ne parvenaient pas à lier leur récit au sujet imposé (c'est-à-dire le fait de mesurer 15 cm). Dans ce cas, les élèves étaient incapables de se mettre à la place d'une personne de 15 cm. Westby note qu'ils avaient besoin de travailler sur des "scénari" impliquant une personne de 15 cm avant d'être capables de coucher leurs idées sur le papier. Néanmoins, il est clair que l'étude de la rédaction complète l'étude du langage écrit. Comprendre les rôles parallèles et réciproques des systèmes interactifs peut représenter une source immense de connaissance\*.

FIGURE 4

Space  
 The sun was made by gases and dust forming a big cloud one day the cloud started to burn and the dust and gasses get tighter turned in to a ball of fire. This is what the sun is today. In about 5,000,000,000 years it will run out of gas to burn then it will burn up earth and mars then it will get white and very small. A teaspoon of it would weigh about a ton. Then it would turn in to a hole. The Sun is a medium size star. there is no air in space so jets can't fly, but rockets can. When people make rockets they can't make it go so far. they have only gone to the moon.

### Au-delà du langage : les "métas" du langage et de la cognition

Il y a une énorme somme de connaissances sur les aspects métalinguistiques et métacognitifs du développement\*. Même si cet article n'a pas pour but de tenter une revue exhaustive, il est important de noter que la compréhension du "méta" par les professionnels s'est accrue grâce à deux décennies de recherche et de pratique clinique. Beaucoup d'intéressantes suggestions sont apparues dans la littérature sur des étapes du langage oral et écrit sur le plan méta\*. Il est clair que les professionnels doivent se tenir au courant des diverses exigences linguistiques et métalinguistiques que l'on place envers les enfants lorsqu'ils apprennent à maîtriser les divers modes du langage écrit et lorsqu'ils évoluent dans le cursus scolaire. Puisque lire et écrire impliquent la mise en œuvre d'une communication plus consciente et planifiée\*, c'est une provocation de penser que la planification dans la communication jointe à une capacité d'appréciation abstraite du langage fournit les bases du succès linguistique et académique\*.

### Maintenir un point de vue clinique dans le contexte de la salle de classe et au-delà

Le programme comme point de référence.

Qui fait quoi à qui ? le tuteur ou le clinicien ? Se concentrer sur le programme ? Maintenir son identité professionnelle ? Enseigner la structure ? Enseigner le contenu ? Enseigner l'oral ? Enseigner l'écrit ? Collaborer ? Inclure ou exclure ? Ces phrases de style télégraphique posent des questions importantes qui s'adressent aux professionnels s'intéressant aux LLD et à beaucoup d'autres troubles de la communication, de même qu'à l'éducation ordinaire et spécialisée. Ehren\* nous donne d'excellents exemples qui nous aident à comprendre le rôle de l'orthophoniste au sein des écoles. Elle fait une différence entre le "tutoring" et "la prise en charge thérapeutique du langage". Dans le "tutoring", note Ehren\*, "on enseigne le contenu d'un sujet comme les maths, les sciences

\*Van Kleeck, 1994

\*Wallach et Butler, 1994b ; Wong, Butler et Ficzere, 1994 pour des exemples

\*Silliman et Wilkinson, 1994

\*Scott, 1994 ; Silliman et Wilkinson, 1994, Wallach et Butler, 1994 a

\*1994a

et les sciences sociales ; dans la prise en charge thérapeutique du langage, le contenu représente un point de référence pour l'enseignement des capacités langagières et des stratégies nécessaires pour faire face au contenu". Elle continue en précisant que la prise en charge du langage doit avoir un ordre du jour (c'est-à-dire qu'elle doit s'inscrire dans le programme et les référentiels de l'école). Cependant, la prise en charge du langage doit aller au-delà de l'aide aux élèves à accomplir les tâches scolaires et renforcer les connaissances sur un sujet. Une prise en charge du langage appropriée à l'environnement de l'école implique, comme l'indique la notion de "point de référence" de Erhen, la compréhension des capacités linguistiques et métalinguistiques nécessaires à la gestion des notions de sciences sociales, de science et l'histoire, entre autres choses. Par exemple, un chapitre du manuel de sciences de la matière peut être utilisé pour enseigner la complexité du texte explicatif aux élèves\*. Un travail sur les formes syntaxiques complexes, les mots et les phrases qui deviennent "l'indice linguistique" d'un sujet (par exemple, les mots et les phrases comme avant, après, est causé par, etc.) fournit une source enrichissante de matériel de rééducation du langage émanant du programme scolaire\*.

Hennings\* a fait également quelques commentaires intéressants sur la maîtrise de l'histoire. Ses suggestions vont dans le même sens que celles d'Ehren. Hennings\* montre que le fait de travailler sur le texte lui-même (par ex. analyser le choix des mots de l'auteur) peut faciliter la compréhension et l'interprétation de l'histoire. Par exemple, selon Hennings\*, les élèves devraient être dirigés vers des mots et phrases-clés du texte, qui signalent des relations de cause à effet, de temps ou autre - des concepts essentiels pour comprendre le récit. Des expressions comme *par conséquent, fut causé par, les problèmes commencèrent lorsque, donc*, parmi d'autres, disent à l'élève que des relations de cause à effet sont en jeu. *Premièrement, deuxièmement, pendant 10 ans, avant la guerre, après la guerre*, sont, parmi d'autres mots et phrases, des indicateurs de temps\*. Ehren et Hennings seraient d'accord pour dire qu'aider les élèves à apprendre à reconnaître et utiliser les mots et les phrases-clés en utilisant des textes informatifs comme outils va bien au-delà de l'enseignement du sujet. Par exemple, un titre comme "*Découvrir Christophe Colomb : comment l'histoire s'invente*" nécessite une traduction non littérale et alerte le lecteur sur le fait qu'il peut être en train d'examiner des faits historiques en fonction de leur validité et de leur précision. Des discussions sur les titres et ce qu'ils signifient peuvent amener les aspects "oral vers écrit" et "écrit vers oral" à se rejoindre sur un sujet. Ehren\* suggère également, au sein d'une stratégie globale, de rendre les élèves plus à l'aise avec certaines parties de leurs livres comme le sommaire, le glossaire, l'index, les titres de chapitre, etc\*. Et, bien que Ehren et Hennings parlaient d'élèves du secondaire et du lycée, les concepts à la base de la distinction entre être un clinicien et être un enseignant ou un "tuteur" semblent pouvoir s'appliquer à des enfants plus jeunes.

Beaucoup d'excellentes suggestions sont à noter dans les publications, et fournissent des exemples de prise en charge du langage qui complètent les demandes du référentiel\*. Les enseignants doivent avoir fait telle partie du programme à des moments précis. Il est impossible aux orthophonistes ou à d'autres spécialistes travaillant (métaphoriquement parlant) hors de la salle de classe, de se plier aux programmes qui évoluent plus vite que ce que les élèves peuvent suivre. Par conséquent, certains spécialistes doivent trouver des façons d'aider les élèves à développer des stratégies transversales, qui peuvent s'adapter à tous les sujets de la journée.

Ehren\* rappelle aux praticiens qu'ils doivent construire une "généralisation" au sein des séances de prise en charge du langage et des leçons. C'est là que les questions des rôles cliniques (et non éducatif) nous posent problème. Quelques idées mentionnées plus haut (par ex. utiliser les textes comme outils et enseigner "autour" du sujet lui-même) aident à mettre en place cette généralisation dans les séances de prise en charge du langage. En se concentrant sur des stratégies langagières plus précises comme apprendre les mots et phrases-clés transverses, apprendre à utiliser les indices du texte, et comprendre la structure du texte explicatif, on se fixe des cibles plus larges. En utilisant des organisations graphiques et des stratégies de planification sémantique et visuelle, parmi d'autres activités orientées sur le texte imprimé, on peut exposer les élèves à des stratégies d'organisation plus larges.

\*Ehren, 1994b

\*1993

\*1993

\*1993

\*Wallach et Butler

\*1994a

\*voir Ehren, 1994a, p. 411 à 413 pour une liste complète des domaines pour un développement des stratégies en secondaire.

\*par ex. Bos et Anders, 1992 ; Ehren, 1994a ; Gillespie, 1993 ; Silliman et Wilkinson, 1994 ; Wallach et Butler, 1994a

\*1994b



\*1993

Gillepsie\* montre que travailler sur des graphiques et d'autres techniques de visualisation, courants dans le travail de prise en charge du langage aujourd'hui, peut par la même occasion permettre de travailler sur la généralisation. Elle note que les cartes, graphiques et tableaux sont le type dominant apparaissant dans les livres d'école. Travailler sur les organisations graphiques et d'autres techniques de visualisation peut aider les élèves à comprendre et écrire mieux, mais aussi à se sentir plus à l'aise avec la façon dont les représentations graphiques fonctionnent.

### **Le discours revisité : le récit comme un exemple de prise en charge clinique**

Comme on l'a dit auparavant, nous en savons plus sur le récit dans sa forme écrite ou orale que sur le texte explicatif. Mais il reste beaucoup à découvrir sur le récit. L'étude du récit nous a fourni une source riche de matériel d'évaluation et d'intervention. Néanmoins, nous devons avancer avec prudence en ce qui concerne les modalités d'apprentissage. Alors nous continuerons à modifier notre façon de considérer le discours narratif et son application à la pratique clinique. Par exemple, après avoir passé des années à tenter d'utiliser les récits comme un outil pour découvrir comment les enfants organisent l'information, des chercheurs pensent que certaines formes de récit pourraient être moins intéressantes à des fins d'évaluation. McCabe et Rollins\* prétendent que les récits de fiction manquent de validité dans le sens où il leur manque le discours spontané qu'on trouve chez beaucoup d'enfants. D'un autre côté, Hewitt et Duchan\* stipulent que la compréhension de la fiction est demandée à l'école élémentaire et après. Si des demandes particulières de langage sont associées à la fiction alors ne serait-il pas utile d'identifier les marqueurs spécifiques des récits de fiction ? Hewitt et Duchan soutiennent cette opinion. Cependant, ils ajoutent qu'on doit observer attentivement notre utilisation des évaluations de récits faites selon des critères grammaticaux\*. Ils notent que les tâches liées à la grammaire n'aident pas à différencier les enfants avec des troubles du langage des enfants qui se développent normalement, et ajoutent qu'une seule catégorie grammaticale de récits, celle de la réponse interne, peut différencier les enfants avec des troubles du langage des autres\*. Nous encourageant à garder en tête l'objectif clinique, Hewitt et Duchan ajoutent que l'évaluation de tâches grammaticales sur des récits qui nous informent sur la structure sous-tendant toute histoire, (comme si l'on regardait la mécanique d'une histoire) nous donne peu de renseignements, voire aucun, sur la façon dont les enfants comprennent les "intentions" des personnages.

Un autre principe qui nous éloigne de la grammaire du récit en tant que type dominant ou unique d'analyse narrative est que dans d'autres cultures ou d'autres langues, les histoires ont des structures de base différentes même si certains thèmes peuvent être universaux. Des recherches ont démontré qu'il était possible d'étudier la compréhension qu'ont les enfants des marqueurs spéciaux des récits de fiction, non seulement en anglais\* mais aussi dans d'autres langues\*\*. Hewitt et Duchan\*\*\* montrent que les récits nous permettent de ressentir les pensées des autres. Ils notent que ce fut Gec\*\*\*\* qui dit : "la fonction fondamentale des récits chez l'homme n'est pas de rapporter une série d'événements, mais de signaler un recul par rapport aux événements". Avec de tels encouragements, il est fort possible que les spécialistes du langage vont aller au-delà d'une évaluation de productions narratives des enfants à l'intérieur d'une séquence linéaire d'événements pour évaluer comment les enfants peuvent ressentir la fiction de façon subjective selon leur capacité à comprendre les intentions, sentiments et perspectives des personnages.

Finalement, en essayant de regrouper ce qui décrit les récits des américains d'origine, Westby et Roman\* ont recherché dans la littérature (très réduite) afin d'apporter un programme de facilitation au récit dans le système scolaire du sud-ouest. Les enfants de cette école rurale avaient des difficultés avec le programme classique dans lequel, comme dans la plupart des écoles aux Etats-Unis, le contenu est présenté sous une forme hors contexte, et où le discours informatif des enseignants n'est pas directement accessible aux enfants. En utilisant des cassettes vidéo, des livres d'images sans texte et des images représentant des histoires d'amérindiens natifs, ainsi que des histoires sélectionnées pour familiariser les élèves avec les manuels utilisés dans le programme classique, on a relevé des changements importants dans les récits individuels des enfants et du groupe (c'est-à-dire, des histoires contenant des séquences linéaires avec des éléments de cause à effet

\*1994

\*1995

\*Rumelhart, 195 ; Stein et Glenn, 1979

\*Scott, 1988a

\*Galbraith, 1995

\*\*Chun et Zubin, 1990 ; Wiebe, 1990

\*\*\*1995

\*\*\*\*1995

\*1995

et une sorte d'histoire). En établissant ce programme, Westby et Roman\* rejoignent Au\*\* en montrant qu'il est possible de mieux faire correspondre le langage de l'école et le langage à la maison grâce à une approche "additionnelle", c'est-à-dire qui donne aux enfants davantage de connaissances sur le discours narratif classique en incorporant "la culture et le langage propre aux enfants avec ceux plus classiques". Westby s'étend sur ces points. Et, même si nous devons aller encore plus loin, on peut voir que nous avons parcouru un long chemin, se séparant du rôle de tuteur pour atteindre certains des objectifs d'Ehren\*, des buts qui nous encouragent à conserver avant tout une perspective clinique dans notre travail.

## UN FORUM SUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE

En cherchant des réponses à la triade langage, apprentissage et lecture/écriture, nous avons décidé d'explorer les points importants avec certains de nos collègues, toujours en recherche de pointe et formant des professionnels, qui ont passé des décennies à travailler avec des enfants et des adolescents. Un des "pères" ou plutôt "parents" du mouvement LLD, Joël Stark, ouvre le forum en considérant les questions suivantes, posées sans ordre d'importance.

*Les tendances actuelles dans les LLD donnent-elles le ton pour l'avenir ? Quelles sont les questions que nous devrions considérer - des questions qui pourraient nous rendre pessimistes ou optimistes face à ce qui nous attend ? Posons-nous les "bonnes" questions ?*

Les tendances actuelles posent en fait des questions vitales et saines pour le futur. Les méthodes d'évaluations et de rééducation qui sont détaillées par Wallach et Butler\* sont certainement innovantes. Les cliniciens ont su développer un respect fondamental pour les relations entre le langage oral et le langage écrit ainsi qu'une vision plus globale de la remédiation du langage. Cependant, dans le monde réel de l'évaluation et de la rééducation des enfants souffrant de troubles de l'apprentissage du langage\*, le changement est lent. Dans un numéro très récent de *Journal of Learning Disabilities*, l'efficacité des thérapies sensorielles\*, est mise en évidence par des études traitant de domaines stériles tels que l'utilisation de tests standardisés pour identifier des troubles de l'apprentissage\* et grâce auxquels le langage fut mesuré au moyen du Expressive One Word Picture Vocabulary Test-Revised\*, et le Peabody Picture Vocabulary Test-Revised\*\*. Dans la même revue, Kerkman et Pesonen\*\*\* comparent les profils obtenus par des tests neuropsychologiques des enfants souffrant de troubles d'hyperactivité liés à un déficit attentionnel\*\*\*\* et/ou des troubles de l'apprentissage, en utilisant des tests non pertinents que des cliniciens compétents avaient abandonnés il y a plus de 20 ans.

Beaucoup de professionnels continuent à utiliser des procédures d'évaluation et de rééducation obsolètes ; les limites budgétaires obligent à des placements inappropriés ; les enseignants sont dépassés par des modes de fonctionnement et de collaboration exigeants ; les domaines d'intervention se sont élargis ; beaucoup d'universités "fossiles" sont chargées de la formation ; les étudiants reçoivent un ensemble de connaissances théoriques et pratiques ; et des groupes fixés sur un intérêt particulier tentent de faire évoluer la formation dans un sens précis. Alors que la rééducation des enfants avec des troubles de l'apprentissage du langage nécessite une compréhension et une connaissance du système scolaire et des référentiels, la plupart des programmes de rééducation de la parole et du langage sont fixés sur un mode de prise en charge individuelle. Le mouvement élitiste cherchant à "médicaliser" la prise en charge orthophonique avec une tendance à dévaluer la prise en charge par des cliniciens au sein des écoles existe toujours.

Nous devons également considérer tout cela sous un angle financier. Comme l'indiquent Reid, Maag et Vasa (1994), "les troubles d'hyperactivité liés à un déficit attentionnel\* ont passionné le grand public et les professionnels comme jamais depuis l'établissement des troubles de l'apprentissage en tant que catégorie relevant d'une éducation spéciale". Le dysfonctionnement minimal du cerveau\*\* devint les troubles de l'apprentissage\*\*\* et s'appelle maintenant les troubles liés à un déficit attentionnel\*\*\*\*. Je suis constamment perturbé par le grand nombre d'enfants troublés dans leur apprentissage du langage et dont le diagnostic posé mentionne soit "déficit attentionnel", soit "comportement opposant, provocateur". Le problème des troubles de l'apprentissage ou du

\*1995

\*\*1993

\*1994a

Joël STARK

Director, Speech-Language  
Hearing Center, Queens College of  
the City, University of New York,  
Flushing, New York

\*1994b

\*LLD

\*Hoehn et Baumeister, 1994

\*Sikora et Plapinger, 1994

\*EOWPVT-R

\*\*PPTV-R

\*\*\*1994

\*\*\*\*ADHD ou Attention-Deficit  
Hyperactivity Disorder

\*ADHD

\*\*MBD ou Minimal Brain  
Dysfunction

\*\*\*LD ou Learning Disabilities

\*\*\*\*ADD ou Attention Deficit  
Disorder

\*Anger, 1994

\*1994

déficit attentionnel est de plus parasité par l'atmosphère générale d'ennui urbain des jeunes figés devant leur écran vidéo. Un article du New York Times\* appelait "la maladie débiliteuse qu'on appelle jeunesse", en faisant la liste des comportements communs à beaucoup de garçons qui ont été vus très tôt par des professionnels cherchant chez eux un syndrome identifiable.

Mais il reste de l'espoir ! Westby et Cutler\* ont publié une discussion très complète et globale de ce que les cliniciens savaient déjà des relations entre les troubles du langage et les déficits attentionnels. On peut simplement espérer que leurs considérations prophétiques de l'importance des fonctions métacognitives se réalisent, parce que je crois profondément que le manque d'auto-contrôle et les déficits des stratégies d'apprentissage (par exemple : s'organiser, planifier, gérer, évaluer) sont une part importante des troubles de l'apprentissage du langage. Une orientation dans cette direction sera certainement plus efficace que des tentatives pour développer des données normatives pour des adolescents dont les différences culturelles et stylistiques sont effarantes.

Il y a des problèmes supplémentaires, est-ce que des approches complètes du langage sont en train de devenir un opium pragmatique pour les masses par opposition à l'enfant qui a des difficultés avec le langage ? Est-ce que les orthophonistes sont en train de devenir des enseignants de l'art du langage ? Nous occupons-nous trop de formes légères de troubles de l'apprentissage du langage ? Nous faisons-nous les avocats agressifs du rôle crucial de l'entraînement métalinguistique chez des enfants à risque d'âge préscolaire ? Est-ce que les procédures d'évaluation naturelles sont trop complexes pour être fonctionnelles ? Qu'y a-t-il au prochain tournant ? Quand pourrons-nous nous reposer ?

Stark nous force à jeter un regard sévère sur nous-mêmes. Il oscille également entre l'optimisme et le pessimisme, comme nous l'avons mentionné au début de cet article. Stark pose un certain nombre de questions et nous encourage à ajouter des considérations telles que "où en sommes-nous face aux troubles de l'apprentissage du langage" et pourquoi n'avons-nous pas "avancé" autant que nous le souhaiterions vers le XXI<sup>ème</sup> siècle\* ? Launer et Nelson réfléchissent maintenant sur deux de ces questions : le statut des modèles classiques dans la pratique clinique et scolaire et la résurgence d'étiquettes comme les troubles liés à des déficits attentionnels (ADD) et les troubles d'hyperactivité liés à des déficits attentionnels (ADHD). Tout d'abord, nous avons posé cette question à Patricia Launer :

\*Butler et Wallach, 1994

Patricia B. LAUNER, Ph. D.  
Faculty, Department of  
communicative Disorders  
San Diego State University  
San Diego, California

***Les modèles des années 60 des troubles de l'apprentissage du langage sont toujours présents. Par exemple, une prise en charge basée sur les capacités et les recommandations spécifiques à chaque modalité subsistent dans la salle de classe et les centres de ressource malgré des décennies de recherche. On peut voir des dossiers scolaires remplis de "c'est un visuel", "elle a un problème dans l'ordre des mots" et le toujours tristement célèbre "c'est un problème de traitement auditif". Que pouvez-vous dire de ce dilemme lié à la "mentalité années 60" ? Comment pouvons-nous nous éloigner de ces étiquettes qui ont très peu ou rien à voir avec des problèmes concernant le langage, l'apprentissage ou la lecture ?***

\*1967

\*1993

"Dans les années 60, le monde était très dichotomique. Politiquement, vous étiez soit un aigle, soit une colombe. Dans le système scolaire, vous étiez soit "visuel" soit "auditif". Johnson et Myklebust\* ont scindé le domaine de l'évaluation des troubles de l'apprentissage en "capacités perceptives" (habiletés de traitement spécifique, y compris l'attention et la discrimination visuelle de signes) et les "capacités linguistiques" (comme la mémoire verbale, la segmentation, l'intégration et la formulation). Comme Nelson l'indique\*, "les méthodes d'enseignement basées sur ces efforts contournaient les domaines déficitaires plutôt que les attaquer de front. Par exemple, si un enfant avait un problème de capacité de segmentation auditive, et avait des difficultés avec une approche phonétique dans la phase initiale de l'apprentissage de la lecture, la tendance était d'éviter totalement les aspects phonétiques et d'enseigner à l'enfant à lire au moyen d'une approche visuelle basée sur l'appréhension du mot complet"\*\*\*.

\*\*Nelson, 1993, p. 206

\*\*\*Launer et Lahey, 1981

enfants savaient du langage plutôt que vers la façon dont ils le traitaient, surtout lorsque, grâce aux recherches psycholinguistiques, on concevait l'acquisition du langage comme liée fortement à des capacités innées. Bloom et Lahey\* questionnèrent la notion d'efficacité de cette orientation basée sur les "capacités spécifiques", et proposèrent une théorie alternative avec des applications pratiques, basées sur la production linguistique en tant que telle, et ses composantes : le contenu, la forme et l'utilisation.

\*1978

A peu près au même moment, Tallal et Stark\* commencèrent un travail de longue haleine sur le traitement des déficits centraux impliquant des troubles spécifiques du langage, s'intéressant tout particulièrement au traitement des séquences auditives pour détecter et mémoriser de rapides séquences de stimulus. Parallèlement, les audiologistes se préoccupaient de trouver d'autres moyens de mesurer le "traitement auditif central".

\*1976

Puis vinrent des modèles de traitement de l'information qui passèrent d'une conception d'un modèle "bottom-up" à un modèle parallèle "bottom-up/top-down". Le traitement du langage, l'apprentissage et la lecture étaient considérés comme des activités actives et non plus passives. Avec les théories de l'interaction sociale vint la notion que le contexte de facilitation du langage était crucial. Et le premier contexte de socialisation et de communication pour l'enfant est l'école. En trente ans, nous avons beaucoup évolué. Mais nous ne sommes pas allés très loin. Le monde est toujours empreint de la même dichotomie. Dans notre quête sans fin de ce qui est "juste" et "meilleur" pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage du langage, nous sautons sur n'importe quelle théorie qui se présente. Et en nous embarquant, nous laissons tomber tout ce qui a été fait précédemment. Alors nous nous laissons séduire par la pragmatique et l'interaction sociale, et nous oublions la syntaxe et la structure. Nous nous intéressons à la lecture, mais laissons de côté l'écriture. Notre pôle d'intérêt est l'aspect narratif et nous risquons d'omettre le type explicatif du texte, ou autre. Nous nous attachons au langage dans sa globalité et abandonnons la phonétique.

L'approche en noir et blanc des années 60 de l'évaluation et de la rééducation est toujours présente. Et puisque des descriptions prennent tant de temps, d'effort, de "pape-rasse", nous préférons nous cantonner à des étiquettes. Elles sont claires, nettes, mais malheureusement très peu précises, elles ne sont pas détaillées, et elles nous causent davantage de problèmes qu'elles n'en résolvent. Bien que beaucoup de spécialistes des troubles de l'acquisition du langage se préoccupent d'évaluer et de rééduquer en fonction du contexte et des référentiels en usage à l'école, beaucoup parlent toujours de problèmes de mémoire et de segmentation, d'apprentissage visuel ou auditif, et du trouble omniprésent du "traitement auditif". Mais ces étiquettes, bien ancrées historiquement, ne nous disent pas comment aider l'enfant à faire face à sa journée d'école ou comment améliorer ses performances en écriture, en lecture, ou dans d'autres tâches scolaires.

Nous devons considérer l'enfant là où il vit, c'est-à-dire dans la salle de classe. Notre évaluation et notre rééducation doivent être pertinentes par rapport au programme scolaire. Les étiquettes ne nous disent ni comment aider un élève à réussir socialement ni dans son éducation. De fait, elles viennent parfois accompagnées de tant de notions négatives (idées préconçues, attentes erronées), qu'elles n'aident personne. Et puisque les placements hors normes et l'intégration complète dominent aujourd'hui le discours scolaire, les étiquettes signifient de moins en moins de choses.

De plus en plus de rééducateurs interviennent au cœur même de la salle de classe - en individuel, en petits groupes ou même avec la classe entière. Non seulement la composition de la classe a changé (par l'intégration de davantage d'enfants en éducation spéciale dans des classes ordinaires), mais son caractère a également évolué. Notre population est de plus en plus diversifiée. Des années de recherche ont démontré que des tests standardisés sont généralement inadéquats pour des populations hors du format classique. Beaucoup pourraient dire qu'ils sont également inadaptés pour la population ordinaire.

Westby\* a mis en évidence trois approches différentes, applicables à toutes les populations d'élèves avec des troubles d'apprentissage ou de langage : les entretiens ethnographiques, les inventaires d'observations et l'évaluation dynamique. L'entretien ethnographique, basé sur les méthodologies anthropologiques, fournit le moyen d'étudier les points forts et les besoins de l'enfant dans un cadre écologique (naturel) en obser-

\*1994

vant l'enfant en tant que membre d'un groupe "culturel" et en évaluant l'élève dans la perspective de ceux qui appartiennent à cette culture : (par exemple, l'enfant, la famille et l'enseignant). L'objectif des entretiens ethnographiques est de comprendre les situations sociales primaires de l'enfant et comment l'enfant et ceux qui font partie de son environnement perçoivent et comprennent ces situations. Les inventaires et les analyses d'échantillons de travail tentent également d'observer l'enfant dans un environnement naturel. L'observateur considère les exigences de la situation : le comportement et l'utilisation du langage par les autres ; et les façons dont l'enfant utilise le langage, et dans quel but. Dans la salle de classe, cela implique d'observer la capacité de l'élève à comprendre le contenu du programme et des diverses tâches écrites exigées. Cette information peut être obtenue en demandant à l'enseignant de décrire les objectifs, et en évaluant les performances de l'élève dans toute une série de tâches, telles que raconter une histoire, écrire un texte, comprendre des structures de phrases complexes, etc. Une évaluation efficace d'élèves non ordinaires, et même de tous les élèves n'est possible que sur une longue période. Dans l'approche appelée évaluation dynamique\*, on s'intéresse au processus (la façon dont l'enfant apprend) plutôt qu'au produit (ce qui a été appris). Une évaluation dynamique est basée sur les questions et inquiétudes de celui qui adresse l'enfant, et utilise celles-ci pour concevoir une évaluation qui détermine la capacité de l'élève à devenir habile dans chaque domaine prédéterminé (le langage dans l'interaction sociale dans la salle de classe, les capacités spécifiques en lecture et en écriture, etc...).

En comprenant mieux les capacités demandées par les autres dans cet environnement, l'examineur conçoit un mini-programme d'apprentissage qui soutient l'apprentissage de l'élève en donnant des explications sur ce qu'on attend de lui, et en lui offrant des modèles et des aides pour accomplir chaque tâche. Les élèves qui répondent bien à cette approche peuvent progresser régulièrement et efficacement. L'évaluation doit déterminer la facilité avec laquelle l'apprentissage pourra être modifié.

Dans le cas d'élèves de différentes cultures et sociétés, l'évaluation est généralement plus valide et précise si la collecte d'informations et l'analyse sont effectuées dans le cadre d'une collaboration, et ceci correspond aux tendances actuelles au sein des écoles. Ce contexte de collaboration, en se fiant à un échantillonnage de comportements plus diversifié, augmente la validité écologique de nos bilans. En utilisant des perspectives élargies, nous risquons moins la myopie. Les approches ethnographiques nous forcent à coller à des descriptions et à éviter les étiquettes. L'observation de la salle de classe et la collaboration aident à effectuer des bilans valides sur un plan écologique, ce qui mène à des prises en charge plus pertinentes.

L'évaluation de "points précis", comme l'a mentionné Damico\*, est classique dans les tests standardisés. Il montre que ces tests sont inefficaces parce qu'ils partent du principe que le langage peut être découpé en composantes diverses et testé dans un contexte isolé, sans intention de communication. De tels tests sont, de plus, empreints d'une subjectivité culturelle et linguistique, ceci pour diverses raisons, dont l'exigence d'une réponse correcte unique n'est pas des moindres. Ce découpage du langage, et la vision totalement indépendante du contexte, peuvent mener à des jugements, et des étiquettes ne pouvant s'appliquer qu'à une situation spécifique, mais pas forcément au contexte communicatif de l'interaction sociale, surtout dans la salle de classe. Damico suggère l'utilisation d'une approche descriptive de l'évaluation, centrée sur l'efficacité de communication de l'élève dans une variété de contextes. La variété est la clé dans ce cas, et empêche l'attribution d'une étiquette globale (souvent réductrice). Suite à l'analyse descriptive, Damico propose une analyse explicative, durant laquelle une équipe détermine si les difficultés de communication relevées au stade de l'analyse descriptive sont le résultat de facteurs externes comme la diversité culturelle ou linguistique, ou si ces problèmes sont le reflet d'un trouble réel de l'acquisition du langage. Cette approche pluridisciplinaire doit permettre d'éviter des préjugés culturels, linguistiques ou personnels.

Des cliniciens éclairés verront la possibilité d'appliquer cette approche à des élèves ordinaires ou émanant de diverses cultures, et armés d'éléments descriptifs, et explicatifs, ils seront capables d'examiner les facteurs liés à la tâche (par ex. la structure des exigences pour une activité donnée), afin d'éliminer les difficultés et de guider les stra-

\*Feuerstein, 1979

\*1991

tégies de la rééducation et de l'enseignement.

Dans le monde "politiquement correct" où nous vivons, nos élèves sont peut-être des "mal-communicants" ou de "mauvais linguistes". Nous pouvons proposer un bilan authentique\*, et une rééducation pertinente ; nous pouvons éviter de gaspiller un temps précieux sur des éléments non liés au langage qui ne mènent nulle part. En s'approchant du XXI<sup>ème</sup> siècle, il nous faut fournir une prise en charge pertinente, qui cherche à enseigner des stratégies pour réussir en classe, comme celles proposées entre autres par Ehren\*.

Ce synopsis puissant et bien construit de Launer nous emmène à la question difficile posée à Nelson. Elle commence là où Launer termine, renforçant certains points de Launer, ajoutant à l'intervention de Stark, et allant même plus loin :

***Il y a résurgence de ce que Wallach et Butler appellent\* "le jeu de l'alphabet" dans la pratique clinique et éducative. Des abréviations comme "ADD", "ADHD", et "CAP" fourmillent dans la littérature professionnelle et générale, trouvant leur place dans les dossiers cliniques et dans les dossiers scolaires. Pourriez-vous nous éclairer en termes simples sur cette tendance actuelle ?***

Un des avantages de vieillir est que l'on traverse plusieurs périodes couvrant des mouvements contraires du pendule théorique. Garder une perspective historique peut permettre de conserver un recul par rapport à des évidences "nouvellement découvertes", comme le lien évident entre les déficits attentionnels et perceptifs, et les troubles du langage et de la lecture. Une nouvelle génération de professionnels peut être, néanmoins, plus facilement séduite par des explications des troubles du langage et de la lecture comme des déficits de capacités précises qui ne sont liées qu'indirectement aux événements ou activités dans lesquelles ces difficultés apparaissent.

La résurgence des étiquettes orientées vers le médical pour expliquer les problèmes d'échec scolaire des enfants trouve ses racines dans au moins deux directions. Quelques-unes sont liées à des actions politiques impliquant des familles, des enseignants, et des hommes politiques. D'autres trouvent leur origine dans des croyances générées par l'Homme, dont la tendance naturelle est de former des catégories, de chercher des causes, avec l'espoir de trouver des solutions simples aux problèmes complexes.

L'encouragement politique, en ce qui concerne l'étiquette de "trouble d'hyperactivité lié à un déficit attentionnel\*", peut se retrouver en considérant les variations sur le thème de l'enfant qui ne réussit pas à l'école. Le problème est que personne n'est totalement d'accord sur une définition de "réussir à l'école". Les OBJECTIFS 2000, au départ (en 1989) furent une conférence, et depuis 1994, sont codifiés dans The Educate America Act\*. Ces objectifs ont découlé des buts nationaux pour un accès à l'écrit et la réussite à l'école, mais ils n'ont pas défini les moyens pour atteindre ces objectifs. Lorsque des objectifs universaux sont appelés "normes nationales", le résultat recherché est une mise en conformité avec les exigences sur la façon dont les élèves doivent se comporter à l'école. Un tel modèle peut accroître le fait que si un enfant n'est pas conforme, il sera identifié comme ayant des troubles intrinsèques, plutôt qu'une tendance à montrer des variations de modalités d'apprentissage. Dans un article du Time Magazine, à la question de savoir si l'ADHD est un trouble neurologique ou un ensemble de traits de la personnalité, Wallis\* considère la possibilité d'expliquer en partie le problème par le fait que la "société américaine semble avoir évolué vers un système de taille unique pour tous".

Cette possibilité fut illustrée récemment par une de mes amies qui m'appela à propos d'une note qu'elle avait reçue du professeur de son fils en CP. Bien que l'année n'ait commencé que depuis un mois, le message lui indiquait qu'on demandait à ce que son fils soit vu pour un bilan recherchant des troubles ADHD, parce qu'il ne terminait pas à temps les tâches demandées et qu'il parlait souvent au lieu d'écouter. On ne signalait pas par ailleurs de troubles du langage ou de l'apprentissage, et mon amie suggéra que le comportement de son fils représentait peut-être un besoin d'échanges interactifs\*, davantage qu'une étiquette diagnostique.

Certains enfants présentent des difficultés d'attention et d'hyperactivité même dans des situations les plus souples et libres. D'autres présentent des déficits attentionnels de

\*Voir Paratore dans ce numéro

\*1994a

Nickola W. NELSON, Ph. D  
Associate Professor, Département of  
Speech Pathology and Audiology  
Western Michigan University,  
Kalamazoo, Michigan

\*ADHD

\*Loi : Public Law 103-227

\*1994

\*Weaver, 1994

\*Shaywitz, Fletcher et Shaywitz, 1994 ; Westby et Culter, 1994

\*Wallis, 1994

\*voir Van der Lely et Howard, 1993, pour une prise en compte de tels problèmes

\*par ex. Tallal 1978 ; Tallal, Stark, Kallman et Mellits, 1981

\*voir McCroskey et Thompson, 1973 ; Neson, 1976

\*1975

\*CAPD ou Central Auditory Processing Disorder

même que des troubles de l'apprentissage et du langage\*. Personne ne veut omettre les bases biologiques des problèmes aigus et qui peuvent répondre favorablement à des traitements pharmacologiques et éducatifs. Cependant, il est important de reconnaître que des considérations politiques peuvent également influencer les décisions quotidiennes prises pour des enfants\*.

Une autre série de facteurs dans la résurgence des étiquettes en faveur d'une base biologique pour des problèmes de langage et d'apprentissage trouve sa source dans les tendances humaines, comme je l'ai dit, 1) à grouper, trier et étiqueter, 2) à attribuer une relation de causalité à des relations d'association et 3) à chercher des solutions simples à des problèmes complexes. Les étiquettes diagnostiques proviennent de tendances naturelles à remarquer les points communs, et à nommer les choses. Les étiquettes ne sont pas sur le point de disparaître et, selon moi, elles ne le devraient pas. Lorsque des symptômes diagnostiques sont observés et associés, on suppose automatiquement des relations de causalité. Une fois que la relation de causalité est attribuée, comme lorsque des cliniciens présupposent que des troubles de la mémoire à court terme causent des troubles du langage\*, la conclusion qui suit est qu'il est possible de trouver des solutions simples, en traitant les difficultés causales sans prendre en compte l'ensemble du système. Ma quête du Graal (sans résultat) pour une solution simple au problème complexe du trouble de langage m'a rendu consciente de sa complexité.

Mes premières recherches, basées sur une théorie "en tuyau d'arrosage" du traitement du langage, supposaient que le traitement auditif du langage est tout d'abord une activité d'ordination qui commence avec le message oral transmis de façon acoustique et finit par être le traitement cognitif. Selon cette vision en tuyau d'arrosage, le meilleur moyen de s'occuper d'un trouble du langage serait d'identifier la "fuite" au point le plus haut et de colmater le mieux possible avant de s'attendre à beaucoup plus de l'autre côté du tuyau. J'avais été intriguée par les résultats d'une recherche montrant des déficits du traitement rapide de signaux acoustiques\* qui m'ont menée d'abord à explorer la compréhension de la parole avec un débit contrôlé afin de travailler sur le déficit de base dans le traitement auditif de la parole, que j'imaginai à la base de la plupart des troubles du langage. Cependant, mes questions sur la vitesse à laquelle les enfants écoutent\* m'ont vite amenée à considérer la rapidité et la complexité avec laquelle les enseignants parlent. Ces questions en apportèrent d'autres sur les interactions entre les exigences contextuelles et les systèmes individuels. Des efforts pour comprendre le traitement du langage dans des contextes de la vie réelle ont montré que le traitement auditif et linguistique ne peut pas être découpé en sous-systèmes autonomes et séparés de façon satisfaisante.

C'est environ au moment où Topics of Language Disorders fut créé que je découvris l'explication "top-down" de Smith\* sur les processus "de bas niveau", laquelle me fit abandonner la théorie du tuyau d'arrosage et ses implications dans le réseau du traitement du langage ; cela me semble pertinent de penser que des parties du système nerveux central jouent un rôle unique et crucial dans le traitement du langage et dans l'interaction communicative.

Cependant, l'explication de Smith décrivant l'attention comme "des questions posées au cerveau" et la perception comme "ce que le cerveau décide que les réponses doivent être" m'encouragea à développer une vision systématique et constructive du langage qui a été bien plus utile au cours des années que ma théorie du colmatage de fuites. Lorsque quelqu'un me demande aujourd'hui quoi faire avec un trouble du traitement auditif central\* ou bien avec un ADHD, je demande quel est le problème dans la vie courante. Dans le cas de problèmes pratiques quotidiens rebelles à des contextes facilitants, quelle valeur peut-on accorder à une étiquette ? D'un autre côté, si les procédures de diagnostic et l'étiquette donnée aident les professeurs et les parents à comprendre que le système nerveux central de l'élève traite les informations acoustiques différemment, l'étiquette peut se justifier.

L'important n'est pas de donner une étiquette, mais de baser son intervention sur des événements de communication qui encouragent l'application parallèle et intégrée de connaissances linguistiques et communicatives, des capacités et des stratégies. Dans mon expérience, réfléchissant à ce que Launer a dit, de telles actions sont plus réussies que la pratique isolée de capacités individuelles de traitement pour apporter des changements significatifs dans les vies, et c'est cela qui compte.

Pour terminer notre forum, nous avons demandé à Alan Kahmi de nous emmener dans une direction légèrement différente.

***Pourriez-vous tracer, par votre expérience, les progrès observables depuis le premier numéro de Topics in Language Disorders, il y a quinze ans ? Quelle est votre réaction par rapport à ce que certains d'entre nous considèrent comme une confusion et une controverse concernant la nature langagière des troubles de l'apprentissage (et de la lecture) ?***

Je pense qu'un progrès considérable a été fait dans notre connaissance et notre conception de la nature langagière des troubles de l'apprentissage et de la lecture. Ces connaissances ont eu un impact direct sur les rééducations d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage (et de la lecture). Les conceptions précoces de la base langagière des troubles de l'apprentissage voyaient la relation comme une voie à sens unique du langage oral vers le langage écrit. Il est dorénavant largement admis, cependant que la relation entre le langage oral et écrit est réciproque et dynamique ; la nature de la relation évolue également au cours de la période de développement\*. Comme l'indiquent Wallach et Butler\*\* "apprendre à lire et à écrire fait partie intégrante d'apprendre à parler et à comprendre le langage".

Nous avons également beaucoup appris de la relation entre les troubles du langage chez des enfants d'âge préscolaire et les troubles de la lecture durant les années scolaires\*. Bien que tous les enfants d'âge préscolaire avec des troubles du langage n'aient pas de difficultés à apprendre à lire, beaucoup en éprouvent, et certains qui n'ont pas de difficultés à apprendre à lire ont des difficultés à lire pour apprendre\*.

Bien que nous ayons beaucoup appris sur la relation entre les troubles du langage oral et écrit, il règne une confusion importante dans la façon dont les enfants avec des troubles du langage, de l'apprentissage et de la lecture sont catégorisés et étiquetés. Si l'on considère par exemple le dilemme dans lequel je me suis trouvé pour écrire ces quelques paragraphes : on m'a demandé de décrire les bases langagières de l'apprentissage (mots utilisés par Wallach et Butler). N'ayant qu'une page pour répondre, j'ai décidé de m'attacher aux troubles de la lecture plutôt qu'aux troubles de l'apprentissage. Bien que beaucoup de théoriciens et de chercheurs\* ont clamé que ces étiquettes ne comprennent pas des populations distinctes d'enfants, la prolifération d'étiquettes différentes par des groupes différents de professionnels et l'utilisation de ces étiquettes par les médias perpétuent la distinction entre les groupes. Je ne peux que me joindre à Wallach et Butler dans ce qu'ils énoncent implicitement dans cet article ; j'espère que les praticiens reconnaissent que des enfants portant des étiquettes différentes ne sont peut-être pas différents. Un des moyens de s'assurer de cette prise de conscience est de développer chez les praticiens des programmes de rééducation basés sur les besoins de chaque élève.

En considérant la compréhension et la nécessité de se baser sur les besoins de chacun, nous avons posé à Kahmi la question suivante :

***Que doivent connaître les orthophonistes sur les façons dont le langage écrit influence/facilite l'acquisition du langage oral ?***

La réponse simple à cette question est que les orthophonistes doivent tout savoir sur les façons dont le langage écrit influence l'acquisition du langage oral. Comme je l'ai noté plus haut, la relation entre le langage oral et écrit est réciproque et dynamique et des changements interviennent tout au long de la période d'acquisition\*. Ces quinze dernières années, on s'est rendu compte que, dès la naissance, les enfants sont exposés à une variété d'événements écrits\*. De plus, les enfants de moins de trois ans ont montré une conscience de la structure du langage et de sa forme de même que des connaissances spécifiques sur l'écrit (par ex. la connaissance des noms de lettres)\*. Les expériences de l'écrit et les connaissances que l'enfant acquiert à l'âge préscolaire ont un impact significatif sur les capacités de l'enfant à acquérir le langage. Par exemple, la conscience des formes du langage permet aux enfants de penser au langage comme quelque chose qu'on peut analyser, avec lequel on peut jouer (les rimes, les jeux de mots et de sons), et dont on peut parler. La connaissance des lettres et des mots écrits fournit un code de représentation différent qui va améliorer les capacités à produire diverses structures narratives. Voilà juste quelques exemples de la façon dont des expériences précoces et la

Alan KAHMI, Ph. D.  
Associate Professor Department of  
Audiology and Speech Pathology  
Memphis State University,  
Memphis, Tennessee

\*Kahmi et Catts, 1989 ; Wallach et Butler, 1994a

\*\*1994a

\*par ex. Catts, 1993

\*Kahmi et Catts, 1989

\*par ex. Stanovich, 1992 ; Wallach et Butler, 1994b

\*Kahmi et Catts, 1989

\*Van Kleeck, 1990, 1994

\*voir Van Kleeck, 1990, 1994



\*voir Adams, 1990 ; Kamhi et Catts, 1989, Ollila et Mayfield, 1992 ; Wallach et Butler, 1994b

\*\*1994

\*1994

\*\*1988

\*TOALD

\*CELF-R

\*Nagy et Anderson, 1984

\*1986

\*Stanovich, 1986, p. 381

\*Language, Speech and Hearing Services

\*\*avril 1989 et juillet 1991

\*\*\*1987

\*\*\*\*1989, 1994

connaissance de l'écrit peuvent jouer sur le langage oral. L'importance des expériences précoces de l'écrit sur le langage oral a amené à une prolifération des programmes de prise en charge avant l'école intégrant des activités liées à l'écrit avec des procédures pour améliorer le langage oral. Des moyens de promouvoir un apprentissage précoce de l'écrit sont décrits dans plusieurs livres\*. Un article récent de Watson, Layton, Pierce et Abraham\*\* fournit une excellente description d'un programme préscolaire pour des enfants avec des troubles du langage.

Il est généralement admis qu'au cours des années d'école élémentaire, le langage écrit devient plus compliqué que le langage oral. Scott\* a interprété les théories de Biber\*\* comme une démonstration que le langage oral est généralement plus implicite, dépendant de la situation, et plus concret que le langage écrit. Par opposition, les textes écrits sont généralement informatifs, explicites et abstraits (de l'autre côté du continuum). Les caractéristiques linguistiques des textes écrits comprennent la nominalisation, les mots longs, des adjectifs attributs, des relatives et d'autres formes de modification du mot, de coordination des propositions et des passifs. L'évaluation de l'écrit correctement acquis nécessite la connaissance de ces différences structurelles entre le langage oral et écrit. Les cliniciens doivent admettre qu'écrire n'est pas de l'oral écrit (comme Singer le dit plus loin dans son article). Ce serait une erreur de croire que les différences entre le langage écrit et oral montrent que le langage écrit n'influence pas le langage oral. L'influence du langage écrit sur le langage oral doit être conçue tout d'abord dans la compréhension plutôt que dans l'expression. L'influence du langage écrit est également très visible dans des tests normalisés des capacités langagières chez les adolescents et les écoliers, comme le Test of Adolescent Language Development\*, le Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Revised\*, et même le PPVT-R. Afin de bien distinguer les groupes d'âge proches, les tests sont remplis d'items qui sont plus fréquents dans des textes écrits que dans le discours parlé. Il n'est pas exagéré de dire que ces enfants ne peuvent pas être performants dans ces tests s'ils ne savent pas lire.

L'impact de la lecture sur le langage oral est peut-être plus prononcé lorsque l'on considère le vocabulaire. A l'âge préscolaire, les enfants apprennent la majorité de leur vocabulaire par l'interaction verbale. Au CP ou CE1 (ou parfois avant), la lecture devient le facteur déterminant l'accroissement du vocabulaire\*. Il s'en suit que plus les enfants lisent, plus ils auront de vocabulaire. De plus, un meilleur vocabulaire va de paire avec une lecture plus efficace. Ainsi, la quantité de lecture que l'enfant fait devient une variable cruciale non seulement pour déterminer les différences individuelles dans la connaissance du vocabulaire, mais aussi pour déterminer les différences individuelles dans la capacité à lire. Stanovich\* a décrit cette relation de réciprocité en ces termes : "les riches s'enrichissent" et "les pauvres s'appauvrissent". Les enfants qui ont un vocabulaire étendu vont lire davantage, apprendre davantage de significations de mots, et par conséquent mieux lire. Par opposition, les enfants dont le vocabulaire est inadéquat, qui lisent lentement et souvent avec moins de plaisir, vont lire moins et donc accroître leur vocabulaire à une vitesse réduite\*. En résumé, à cause de l'influence du vocabulaire sur la lecture et d'autres aspects du langage, les enfants qui ne lisent pas bien (quelle qu'en soit la raison) vont montrer rapidement des retards lorsqu'on mesure le langage oral, même s'ils n'avaient pas montré de difficultés antérieures d'acquisition du langage.

Et, pour continuer avec Kamhi, nous avons posé cette question :

### ***Quel rôle les orthophonistes devraient-il jouer dans l'évaluation et la rééducation du langage écrit ?***

La reconnaissance du fait que la relation entre le langage écrit et oral est réciproque et dynamique est en désaccord avec la conception d'une prise en charge qui ne s'occupe que des troubles du langage oral. La question n'est donc pas de savoir si les orthophonistes devraient jouer un rôle dans l'évaluation du langage écrit, mais quel est ce rôle ? On a beaucoup écrit ces dernières années sur les modes de collaboration dans le travail. Les départements de Langage, Parole et Audition\* dans les écoles ont réfléchi dans deux forums\*\*, plusieurs articles récents discutent de ces modes de collaboration. Catts et Kamhi\*\*\* et Cirrin\*\*\*\* s'occupent tout spécialement des efforts de collaboration dans le cadre de troubles de la lecture.

Dans mon expérience, en parlant avec des orthophonistes dans tout le pays, deux fac-

teurs contribuent essentiellement à la volonté du thérapeute de jouer un rôle actif dans les difficultés de langage écrit ; la base de connaissances du clinicien et le soutien des autres professionnels et de l'administration. Je pense que la grande majorité des orthophonistes qui ne s'occupent pas des troubles du langage écrit n'ont simplement pas été confrontés à la somme de connaissances de base qui décrit la relation entre les troubles du langage oral et écrit. Beaucoup de ces cliniciens travaillent dans des états comme le Tennessee où, dans les écoles, ils n'ont qu'une maîtrise. Ces cliniciens s'occupent principalement des problèmes de parole et ne seraient pas considérés comme des spécialistes du langage.

Dans un monde idéal, les orthophonistes, les maîtres d'école, les enseignants d'éducation spécialisée et les administrateurs placeraient les besoins de l'enfant au-dessus de tout. La réalité, comme nous le rappellent Wallach et Butler dans cet article, fait qu'un certain nombre de facteurs vont empêcher les orthophonistes et d'autres professionnels de fournir les types de prise en charge qu'ils aimeraient fournir. Par exemple, certains administrateurs peuvent se montrer réticents à la mise en place de programmes de collaboration parce qu'ils ne vont pas dans le sens des lignes de conduite dictées au niveau fédéral ou de l'état. Le manque de ressources financières pour engager un nombre suffisant d'orthophonistes peut également entraver les efforts de collaboration. Des sentiments de territorialité entre les diverses professions peuvent également être un obstacle à une collaboration efficace.

Bien que tout cela puisse sembler insurmontable, il faut admettre que l'on ne peut mettre en place un programme de collaboration pluridisciplinaire en un jour. Cirrin\* propose de commencer avec un élève précis et de développer par la suite. Cela peut prendre environ une année avant que les professionnels soient capables de définir comment ils peuvent travailler ensemble pour répondre aux besoins divers de l'enfant. Lorsque le premier numéro de *Topics in Language Disorders* est paru il y a quinze ans, on parlait peu de ces modes différents de prise en charge et des efforts de collaboration. Aujourd'hui, les programmes de collaboration sont présents dans chaque état du pays. Nous pouvons espérer que dans quinze ans, les obstacles qui empêchent aujourd'hui les cliniciens de mettre en place des programmes de collaboration ne seront que de lointains souvenirs.

\*1989

### Où en serons-nous dans quinze ans ?

Où en serons-nous dans les années 2010 ? Kamhi nous encourage à nous y imaginer. Il nous laisse sur une note optimiste. Mais cherchons-nous encore la vraie réponse aux troubles de l'acquisition du langage ? Serons-nous enchantés ou désillusionnés par les modèles médicaux ? Est-ce que l'intégration sera toujours à la mode ? Est-ce que la technologie mettra en avant dans la rééducation les styles de langage et les nouveaux discours ? Est-ce que l'on s'intéressera toujours autant aux récits en tant qu'instruments de mesure et de guidance au sein des salles de classe ? Aurons-nous à notre disposition des banques de données avec des exemples stratifiés de discours narratifs et explicatifs grâce aux multiples paramètres que nous connaissons dans l'analyse du langage et d'autres que nous n'imaginons pas encore ? La technologie nous permettra-t-elle d'identifier les différences et les troubles au moyen de systèmes activés par la voix, nous permettant de visionner ou d'entendre une cassette audio ou vidéo, de recevoir un document qui non seulement propose un bilan clinique et de recherche mais aussi nous donne les stratégies d'intervention qui correspondent parfaitement aux besoins de l'enfant ?

Est-ce que l'espoir renaît toujours ?

### BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS M.J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- ANGER N. (1994, July 24). The debilitating malady called boyhood. *New York Times*, section 4, p. 1.
- AU K.H. (1993). *Literacy instruction in multicultural setting*. Ft. Worth, TX : Harcourt Brace.
- BIBER D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge, M.A. : Cambridge University Press.
- BLOOM L. & LAHEY M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, NY : Wiley.
- BOS C.S. & ANDERS P.L. (1992). Using interactive teaching and learning strategies to promote text comprehension and content learning for students with learning disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 39 (3), 225-238.
- BUTLER K.G. & WALLACH G.P. (1994). Keeping on track to the twenty-first century. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Ally & Bacon.

- CATTS H. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-959.
- CATTS H. & KAMHI A. (1987). The relationship between reading and language disorders : Implications for the speech-language pathologist. *Seminars in Speech and Language*, 8, 377-392.
- CHUN S.A. & ZUBIN D.A. (1990). Experiential vs. agentive constructions in Korean narrative. *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society*, 16, 81-93.
- CIRRIN F. (1989). Issues in determining eligibility for service : Who does what to whom ? In A. Kamhi & H. Catts (Eds), *Reading disabilities : A developmental language perspective*. Austin, TX : Pro-Ed.
- CIRRIN F.M. (1994). Assessing language in the classroom and the curriculum. In J.B. Tomblin, H.L. Morris & D.C. Spriestersbach (Eds), *Diagnosis in speech-language pathology*. San Diego, CA : Singular Publishing Group.
- DAMICO J.S. (1991). Descriptive assessment of communicative ability in limited English proficient students. In E.V. Hamayan & J.S. Damico (Eds), *Limiting bias in the assessment of bilingual students*. Austin, TX : Pro-Ed.
- EHREN B.J. (1994a). New directions for meeting the academic needs of adolescents with language learning disabilities. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- EHREN B.J. (1994b, June). Ways of implementing strategic approaches in school systems and beyond : Steps in the process. Workshop presented at the Emerson College Language Learning Disabilities Institute, Boston, MA.
- FEUERSTEIN R. (1979). *Dynamic assessment of retarded performance*. Baltimore, MD : University Park Press.
- GALBRAITH M. (1975). Deictic shift theory and the poetics of involvement in narrative. In J. Duchan, G. Bruder & L. Hewitt (Eds), *Deixis in narrative : A cognitive science perspective*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- GEE J. (1991). Memory and myth : a perspective on narrative. In A. McCabe & C. Paterson (Eds), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- GILLEPSIE C.S. (1993). Reading graphic displays : What teachers should know. *Journal of Reading*, 36 (E), 350-354.
- HENNINGS D.G. (1993). On knowing and reading history. *Journal of Reading*, 36 (5), 362-370.
- HEWITT L. & DUCHAN J.F. (1995). Subjectivity in children's fictional narratives. *Topics in Language Disorders*, 15 (4), 1-15.
- HEHN T.P. & BROMEISTER A.A. (1994). A critique of the application of sensory integration therapy to children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (6), 338-350.
- JOHNSON D.J. & MYKLEBUST H. (1967). *Learning disabilities : Educational principles and practices*. New York, NY : Grune & Stratton.
- KAMHI A.G. & CATTS H.W. (1989). *Reading disabilities : A developmental language perspective*. Austin, TX : Pro-Ed.
- KORKMAN M. & PESONEN A. (1994). A comparison of neuropsychological test profiles of children with attention deficit-hyperactivity disorder and/or learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (6), 383-392.
- LAHEY M. & BLOOM L. (1994). Variability in language learning disabilities. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Language Speech, Hearing Services in Schools (1989). *Clinical Forum*, 20 (2), 153-218.
- Language, Speech, Hearing Services in Schools (1991). *Clinical Forum*, 22 (3), 147-155.
- LAUNER P.B. & LAHEY M. (1981). Passages : From the fifties to the eighties in language assessment. *Topics in Language Disorders*, 1 (3), 11-29.
- MCCABE A. & ROLLINS P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45-46.
- MCCROSKEY R.L. & THOMPSON N.W. (1973). A preliminary investigation of comprehension of rate-controlled speech by children with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 621-627.
- NAGY W. & ANDERSON R. (1984). How many words are there in printed school English ? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- NELSON N.W. (1976). Comprehension of spoken language by normal children as a function of speaking rate, sentence difficulty and listener age and sex. *Child Development*, 47, 299-303.
- NELSON N.W. (1993). *Childhood language disorders in context : Infancy through adolescence*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- OLLILA L. & MAYFIELD M. (Eds). (1992). *Emerging literacy : Preschool, kindergarten and primary grades*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Public Law 103-227 (1994, March). Goals 2000 : Educate America Act : *Federal Register* (108 Stat. 125). Washington, D.C. Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.
- REID R., MAAG J.W. & VASA S.F. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder as a disability category : A critique. *Exceptional Children*, 60 (30), 198-214.
- RUMELHART D. (1975). Notes on a schema for stories. In D.G. Brow & A. Collins (Eds), *Representation and understanding : Studies in cognitive science* (pp 211-236). New York, NY : Academic Press.
- SCOTT C.M. (1988A). A perspective on the evaluation of school children's narrative. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19, 61-82.
- SCOTT C.M. (1988b). Spoken and written syntax. In M.A. Nippold (Ed.), *Later language development : Ages 9 to 19*. Austin, TX : Pro-Ed.

- SCOTT C.M. (1989). Problems writers : Nature, assessment, and intervention. In A. Kamhi & H. Catts (Eds), *Reading disabilities : A developmental language perspective*. Austin, TX : Pro-Ed.
- SCOTT C.M. (1994). A discourse continuum for school-age students : Impact of modality and genre. In G. Wallach & K. Butler (Eds). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- SHAYWITZ S.W., FLETCHER J.M., SHAYWITZ B.A. (1994). Issues in the definition and classification of attention deficit disorder. *Topics in Language Disorders, 14* (4), 1-25.
- SIKORA D.M., PLAPINGER D.S. (1994). Using standardized psychometric tests to identify learning disabilities in students with sensorineural hearing impairments. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 352-360.
- SILLIMAN E.R., WILKINSON L.C. (1994). Observing is more than looking. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- SMITH F. (1975). Comprehension and learning : A conceptual framework for teachers. *New York, NY : Holt, Rinehart & Winston*.
- STANOVICH K. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-406.
- STANOVICH K. (1992). Response to Christensen. *Reading Research Quarterly, 27*, 279-280.
- STARK J., WALLACH G.P. (1980). The path to a concept of language learning disabilities. *Topics in Language Disorders, 1* (1), 1-14.
- STEIN N., GLENN C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse comprehension* (Vol. 2). Norwood, NJ : Albex.
- TALLAL P. (1978). Relation between speech perception, language comprehension and speech production in children with specific language delay. *Allied Health and Behavioral Sciences, 1* (2), 220-236.
- TALLAL P., STARK R. (1976). Relation between speech perception and speech production impairment in children with developmental dysphasia. In N.A. Wyke (Ed.), *Developmental dysphasia*. San Diego, CA : Academic Press.
- TALLAL P., STARK R., KALLMAN C., MELLITS D. (1981). A reexamination of some non-verbal perceptual abilities of language-impaired and normal children as a function of age and sensory modality. *Journal of Speech and Hearing Research, 24*, 351-357.
- TEMPLE C.A., NATHAN R.G., TEMPLE F., BURRIS N.A. (1993). The beginnings of writing. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- VAN DER LELY H.K.J., HOWARD D. (1993). Children with specific language impairment or short-term memory deficit ? *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 1193-1207.
- VAN KLEECK A. (1990). Emergent literacy : Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders, 10* (2), 25-45.
- VAN KLEECK A. (1994). Metalinguistic development. In G. Wallach & K. Butler (Eds), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- WALLACH G.P. & BUTLER K.G. (1994a). Creating communication, literacy, and academic success. In G.P. Wallach, K.G. Butler (Eds), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- WALLACH G.P., BUTLER K.G. Eds (1994b). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles & applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- WALLACH G.P., BUTLER K.G. (1994c, November). Written language problems : Reassessing intervention priorities for LLD students. Short course presented at the American Speech-Language-Hearing Association Convention., New Orleans, LA.
- WALLIS C. (1994, July 18). Life in overdrive. *Time*, pp 42-50.
- WATSON L., LAYTON T., PIERCE P., ABRAHAM L. (1994). Enhancing emerging literacy in a language preschool. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 25* (3), 136-145.
- WEAVER C. (1994). Success at last ! : Helping students with attention deficit (hyperactivity) disorders achieve their potential. Portsmouth, NH : Heinemann.
- WEST R.F., STANOVICH K.E., MITCHELL H.R. (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly, 28* (1), 35-50.
- WESTBY C.E. (1994). The effects of culture on genre, structure and style of oral and written texts. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : Some principles and applications*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- WESTBY C.E. (1995, March). U kan red tis : Learning to write. Miniseminar presented at the California Speech-Language-Hearing Association Convention, San Diego CA.
- WESTBY C.E., CUTLER S.K. (1994). Language and ADHD : Understanding the bases and treatment of self-regulatory deficits. *Topics in Language Disorders, 14* (4), 58-76.
- WESTBY C.E., ROMAN R. (1995). Finding the balance : Learning to live in two worlds. *Topics in Language Disorders, 15* (4), 68-88.
- WIEBE J. (1990). Recognizing subjective sentences : A computational investigation of narrative text (Tech Rep. No. 90-03). Buffalo, NY : State University of New York at Buffalo, Department of Computer Science.
- WONG B.Y.L., BUTLER D.L., FICZERE S.A. (1994). Teaching problems learners revision skills and sensitivity to audience through two instructional modes : Student-teacher vs. student-student interactive dialogues. *Learning Disabilities Research and Practice, 9* (2), 78-90.