

# **L'estime de soi chez un élève dysphasique**

---

Master en enseignement spécialisé - Volée 1114

**Mémoire de Master d'Aurélie Diethelm**

**Sous la direction de Francesco Arcidiacono**

**Bienne, avril 2014**



# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>III</b>
<b>RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS.....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTES DES FIGURES.....</b>	<b>V</b>
<b>LISTES DES GRAPHIQUES.....</b>	<b>V</b>
<b>LISTES DES ANNEXES .....</b>	<b>V</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1.1 QUESTIONS DE DÉPART .....	4
1.2 CONTEXTE THÉORIQUE .....	5
1.2.1 <i>L'estime de soi</i> .....	6
1.2.2 <i>La dysphasie</i> .....	9
1.2.3 <i>La médiation artistique et culturelle</i> .....	12
1.2.4 <i>La pédagogie de projet</i> .....	13
1.3 QUESTION DE RECHERCHE: SA CONSTRUCTION ET SA DÉFINITION .....	15
1.3.1 <i>L'enfant dysphasique dans la relation à l'autre</i> .....	15
1.3.2 <i>Les apprentissages à l'école pour un enfant dysphasique</i> .....	16
<b>2. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>18</b>
2.1 POPULATION ET CADRE .....	18
2.2 INSTRUMENTS DE MESURE .....	19
2.3 CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE.....	21
<b>3. RÉSULTATS.....</b>	<b>22</b>
3.1 PRÉSENTATION DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES .....	23
3.1.1 <i>L'estime de soi et le lien étroit avec la réussite scolaire</i> .....	24
3.1.2 <i>L'effort que la prise de parole demande</i> .....	28

3.1.3	<i>Les sentiments que procure la prise de parole</i> .....	31
3.1.4	<i>La dysphasie perçue et ressentie</i> .....	33
3.1.5	<i>L'écoute: les répercussions d'une médiation artistique et culturelle</i> .....	36
3.2	<b>ANALYSE DES DIMENSIONS OBSERVÉES</b> .....	37
3.2.1	<i>L'estime de soi chez l'enfant dysphasique</i> .....	37
3.2.2	<i>L'impact de la médiation artistique et culturelle sur l'expression orale</i> .....	38
3.2.3	<i>L'impact du projet et de la médiation sur la confiance en soi</i> .....	39
3.2.4	<i>Les répercussions d'une médiation artistique et culturelle dans une classe</i> .....	40
<b>4.</b>	<b>DISCUSSION</b> .....	<b>42</b>
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>48</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>51</b>

## **Remerciements**

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Francesco Arcidiacono pour son accompagnement tout au long de la rédaction de ce mémoire. Sa disponibilité et ses conseils ont permis de mener à terme ce travail.

Je tiens à remercier tous les professionnels qui ont participé d'une manière ou d'une autre à l'élaboration de ce mémoire et notamment, Marie-France Paillard Dind, logopédiste, pour ses échanges sur la dysphasie qui ont permis de clarifier mes propos.

Je tiens à remercier mes élèves ainsi que mes proches : mon mari, Nicolas Diethelm pour son soutien, ma maman, Fiorella Bürgi pour ses nombreuses relectures et ma tante Patricia Wyssmüller pour la relecture finale et ses commentaires qui ont permis de finaliser le mémoire.

## **Résumé et mots clés**

Ce mémoire s'interroge sur l'enseignement de l'expression orale destiné à des enfants dysphasiques ainsi que sur les répercussions de leur dysphasie sur l'estime de soi afin de permettre à ces enfants de progresser et de pouvoir se valoriser. Un travail a été conduit dans deux classes spécialisées afin de vérifier si l'utilisation de la médiation artistique et culturelle a des répercussions favorables sur l'expression orale des élèves dysphasiques ainsi que sur leur estime de soi.

La grande tendance que montrent les résultats est qu'un travail utilisant la médiation artistique et culturelle articulée dans une pédagogie de projet encourage la prise de parole des enfants dysphasiques. La pédagogie de projet permet une mise en contexte des activités facilitant ainsi la compréhension des tâches demandées qu'elles soient orales ou écrites.

**Mots clés :** estime de soi, dysphasie, médiation artistique et culturelle, pédagogie de projet, expression orale

## Listes des figures

Figure 1 : La construction de soi.....	7
Figure 2 : Compétences scolaires et estime de soi.....	8

## Listes des graphiques

Graphe 1 : 1) Je suis content(e) de ma vie.....	24
Graphe 2 : 2) Je suis content(e) de moi.....	25
Graphe 3 : 12) Je peux dire les matières où je suis fort(e).....	26
Graphe 4 : 14) J'arrive aussi bien que les autres à faire le travail demandé.....	26
Graphe 5 : 6) J'ose aller vers des inconnus demander un renseignement.....	28
Graphe 6 : 18) J'ose demander à mon enseignant(e) d'expliquer une deuxième fois une consigne.....	28
Graphe 7 : 16) Je suis stressé(e) quand je dois raconter mon week-end.....	31
Graphe 8 : 21) Je suis stressé(e) quand je dois parler devant la classe.....	31
Graphe 9 : 3) Je voudrais être quelqu'un d'autre.....	33
Graphe 10 : 11) J'accepte mes difficultés dues à mon handicap.....	33
Graphe 11 : 13) Je me compare aux autres.....	35
Graphe 12 : 22) Quand je parle, les copains m'écoutent.....	36
Graphe 13 : Distribution des 12 questions traitées.....	45
Graphe 14 : Distribution de l'intégralité des questions.....	46

## Listes des annexes

Annexe I : Lettre destinée aux parents.....	53
Annexe II : Autorisation des parents.....	54
Annexe III : Questionnaire vierge.....	55
Annexe IV : Bibliographie des contes et ouvrages utilisés.....	57
Annexe V : Quelques illustrations des travaux d'élèves.....	59



## **Introduction**

Cette recherche s'intéresse tout particulièrement à l'estime de soi des enfants dysphasiques dans un contexte scolaire ainsi qu'aux moyens d'enseignement pouvant favoriser l'expression orale. En effet, un élève dysphasique éprouve des difficultés à manier la langue française et à en comprendre toutes les subtilités. Les diverses dysphasies peuvent toucher le versant réceptif du langage ou expressif ou encore les deux. Dans ce mémoire, l'utilisation de la médiation artistique et culturelle est explorée afin d'amener une autre façon d'aborder l'expression orale en classe. Cette médiation apporte une autre dimension à l'enseignement. Les images, les contes sont utilisés comme supports pour développer le langage de manière contournée. L'expression artistique telle que la peinture fera partie d'une base de travail pour amener les élèves à s'exprimer premièrement de manière non verbale sur une feuille et deuxièmement de manière verbale pour expliquer, raconter leur peinture.

Cet intérêt pour la médiation artistique et culturelle est venu à la suite de plusieurs interrogations sur la dysphasie. Passablement de blocages sont présents dans ce handicap, dans l'échange avec les autres. L'enfant dysphasique est constamment amené à fournir un effort pour comprendre ou s'exprimer. Ces enfants peuvent être comparés à une personne qui est dans un pays étranger dont elle ne connaît que très peu la langue. Elle doit fournir un effort soutenu pour essayer de comprendre et de s'exprimer. De ce fait, comment peut-elle améliorer ses capacités sans en avoir assimilé correctement les bases? L'utilisation de dessins, de schémas peut dans un premier temps pallier ce moyen d'expression défaillant, donc pourquoi ne pas essayer son utilisation à l'égard des enfants qui se trouvent en difficultés avec le langage oral?

Pour apporter encore une touche plus fine au décodage de ce langage, la prise en compte du contexte dans lequel un énoncé est exprimé peut favoriser sa compréhension. Par conséquent, l'utilisation de la médiation artistique et culturelle a été naturellement mêlée avec une pédagogie de projet. Cette dernière relie les apprentissages à un même thème à travers des activités concrètes et porteuses de sens. Elles amènent l'élève à être acteur de la construction de ses savoirs ainsi qu'un certain enthousiasme de leur part. La motivation est essentielle pour se réconcilier avec la réussite et une bonne estime de soi. De ce fait, cette recherche expérimente un travail utilisant la médiation artistique et culturelle insérée dans une pédagogie de projet pour voir si cette manière d'enseigner

favorise les apprentissages de l'expression orale des enfants dysphasiques ainsi que les répercussions sur leur estime de soi.

Cette étude a été conduite dans l'école spécialisée du Ceras (centre régional d'apprentissages spécialisés) à La Chaux-de-Fonds sur deux classes. Cette institution accueille des élèves venant de tout le canton de Neuchâtel mais également du canton de Berne et du Jura. Les élèves qui suivent leur scolarité au Ceras ont principalement des troubles spécifiques des apprentissages (TSA) ou des troubles envahissants du développement (TED) ou encore des infirmités motrices.

La fondation du Centre régional d'apprentissages spécialisés, Berne, Jura, Neuchâtel anciennement la fondation du Centre IMC (infirmité motrice cérébrale) neuchâtelois et jurassien a changé de nom à la rentrée scolaire 2005. Ce changement de nom est dû à l'élargissement de la mission et à l'évolution de la population accueillie. En effet, les élèves infirmes moteurs cérébraux sont en minorité. De ce fait, les tâches du personnel se sont peu à peu modifiées. Il n'y a plus besoin d'autant d'éducateurs, étant donné que les élèves sont plus autonomes dans les soins personnels d'hygiène. Par conséquent, les élèves actuels sont externes. La Fondation comporte deux institutions : l'école spécialisée du Ceras et l'antenne de formation professionnelle du Ceras. Cette école est rattachée à l'office de l'enseignement spécialisé, qui lui-même dépend du service de l'enseignement obligatoire et du département de l'éducation et de la famille. Actuellement, l'école spécialisée du Ceras comporte une école ainsi que deux unités ambulatoires en lien avec les classes ordinaires du canton de Neuchâtel. L'école compte onze classes.

Ce mémoire est rédigé de la manière suivante. Dans la première partie, les notions théoriques nécessaires à la compréhension de cette recherche sont explicitées. De ce fait, le concept de l'estime de soi faisant référence à la théorie de l'attachement est développé afin de percevoir d'où pourraient venir les failles d'une faible estime de soi. Ensuite, une partie sur la dysphasie est exposée comportant une explication de ce trouble ainsi que des difficultés éprouvées dans les divers domaines du langage. Les différentes sortes de dysphasies sont catégorisées et expliquées selon la classification de Mazeau (2005) et l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Par ailleurs, la médiation artistique et culturelle ainsi que la pédagogie de projet sont explicitées afin de comprendre leur utilité dans un enseignement amenant un travail en expression orale de manière contournée.

La deuxième partie est consacrée à la méthodologie de cette étude comportant une description de l'échantillonnage et du cadre dans lequel la recherche a été conduite. Un temps est réservé à l'explication de l'instrument de mesure utilisé pour cette étude ainsi que le déroulement de la démarche. Le choix de la méthodologie est également expliqué dans cette partie.

La présentation et l'analyse des résultats constituent la troisième partie de ce mémoire. Les résultats des questionnaires ont été travaillés pour les présenter de manière concise en illustrant les réponses au moyen de graphes. Par la suite, ces résultats ont été mis en lien avec les concepts théoriques traités dans ce mémoire.

La discussion forme la quatrième partie. Elle est en lien avec le chapitre des résultats. Cette dernière reprend les éléments qui sont ressortis à la suite de cette étude et dont ces derniers peuvent être utiles à chaque enseignant ayant des élèves dysphasiques en classe.

Ce mémoire se termine par une conclusion développant les thèmes suivants : une mise en lien des résultats de cette étude avec la question de recherche, une auto-évaluation critique de la démarche ainsi que des pistes et des réflexions pour les futures recherches.

# 1. Problématique

Au cœur de ce mémoire, il y a un intérêt spécifique pour l'estime de soi des enfants dysphasiques en milieu scolaire et sur les méthodes d'apprentissages qui peuvent favoriser l'utilisation de l'expression orale. Pour présenter dans le détail la problématique choisie, cette section est ainsi structurée: un premier chapitre avec des questionnements initiaux sur ces enfants à qui le langage peut faire défaut et les pénalise dans leurs apprentissages; un deuxième chapitre présentant les éléments théoriques tels que l'estime de soi, la dysphasie, la médiation artistique et culturelle ainsi que la pédagogie de projet; la présentation de la question de recherche compose le troisième chapitre.

## 1.1 Questions de départ

L'école spécialisée du Ceras accueille des élèves qui ne peuvent plus suivre une scolarité ordinaire. Ces enfants ont tous vécu des échecs à répétition dans leur ancienne classe. À force, ces élèves peinent à entrer dans les apprentissages de peur d'être de nouveau confrontés à un nouvel échec. Les manières les plus fréquentes de réagir des élèves sont le déni des difficultés ou l'auto-dévalorisation.

*Cette fois, l'autodévalorisation fait place aux peurs d'effondrement, d'abandon, de morcellement, de perte d'unité, de vide intérieur. On comprend alors très vite, en voyant ces enfants fonctionner intellectuellement, combien l'instrument lui-même, que ce soit la mémoire, les repères psychomoteurs, la concentration et même le maniement du langage peuvent être perturbés, voire endommagés, par l'arrivée de ces peurs. (Boimare, 2005, p. 73)*

Les enfants dysphasiques doivent constamment fournir un effort pour essayer d'être compris et de comprendre leur interlocuteur. Leur estime de soi est souvent mauvaise, car leurs difficultés à s'exprimer les péjorent sur le plan social et à l'école sur le plan intellectuel. Est-ce que des progrès en expression orale peuvent influencer sur l'estime de soi des enfants dysphasiques? Ces enfants ne peuvent pas apprendre ni reprendre confiance si l'enseignement est basé sur l'expression orale. Néanmoins, les élèves ont besoin de s'exprimer suffisamment pour améliorer leur niveau d'expression

orale. Comment améliorer l'expression orale d'un enfant dysphasique étant donné que cela fait partie de son handicap?

*Pour que ces enfants puissent se servir normalement de leurs capacités intellectuelles quand ils apprennent, il faut leur donner les moyens, grâce à la culture, de côtoyer et d'affronter ces craintes réveillées par la situation d'apprentissages et tenter d'en faire les ressorts de la pensée. (Boimare, 2005, p. 74)*

La médiation culturelle permet au moyen de la culture de confronter indirectement les enfants aux apprentissages en travaillant par la symbolique, le plaisir et la motivation. Il existe également la médiation artistique. Cette dernière donne la possibilité aux élèves d'exprimer leurs ressentis à travers un dessin, un objet, une image qui sont chargés en symboles. Il est important que les élèves puissent mettre en forme leurs craintes, leurs peurs les plus archaïques dans le registre symbolique afin de les atténuer. La médiation artistique amène-t-elle les enfants dysphasiques à s'exprimer davantage?

## ***1.2 Contexte théorique***

Quatre parties constituent ce contexte théorique: l'estime de soi, la dysphasie, la médiation artistique et culturelle ainsi que la pédagogie de projet.

Le premier sous-chapitre commence par une explication de la théorie de l'attachement. Elle est la base pour comprendre la construction de l'estime de soi. Chaque personne a besoin de retours positifs pour s'attribuer une valeur. En second, il expose l'estime de soi en milieu scolaire. À l'école, les diverses remarques que reçoivent les élèves sur leur travail influencent sur leur estime de soi qui a elle-même un effet sur leurs compétences.

Le deuxième sous-chapitre explique la dysphasie. Ce trouble du langage oral spécifique, sévère, qui persiste et ne se voit pas physiquement handicapé parfois lourdement les individus atteints de dysphasie dans leurs échanges sociaux. Cette partie expose aussi les différentes atteintes du langage et les difficultés qui y sont liées.

La médiation artistique et culturelle forme le troisième sous-chapitre composé d'une première partie avec une présentation générale de la médiation avec des

définitions et les origines de ce concept avant d'expliciter la médiation artistique et culturelle.

Le quatrième sous-chapitre est consacré à la pédagogie de projet avec également des définitions et des explications par rapport à ce concept.

### **1.2.1 L'estime de soi**

En 1890, le psychologue américain William James définit pour la première fois le concept de l'estime de soi. James (2003/1892) décrit ce dernier, comme un processus qui se situe à l'intérieur de l'esprit en relation directe avec les réactions de l'entourage depuis la naissance. Selon Hanse (2009), l'estime de soi résulte de la valeur qu'un individu s'attribue dans les divers domaines de compétences. Ce processus d'évaluation débute dès les premiers instants après la naissance et se modifie avec le développement cognitif de la personne.

L'estime de soi fait référence à la valeur qu'une personne s'accorde. Chez l'être humain, sa propre valeur se construit à partir de la valeur que les autres lui octroient. Dès les premières heures de notre vie, les échanges mère - enfant sont importants, car ce sera la base de sa valeur pour le nouveau-né. La métaphore de Winnicott (1975/1971) montre combien le nouveau-né a besoin de l'autre pour se développer: «avant de se voir, l'enfant se voit dans les yeux de sa mère le regardant» (Guédeney, 2011, p. 130). Par ailleurs, cet auteur présente la théorie de l'attachement comme les racines de l'estime de soi. Un enfant a besoin d'une personne qui l'élève capable de pouvoir répondre à ses besoins. Si chaque fois que cette personne répond correctement aux besoins d'attachement du bébé, celui-ci trouve chez l'autre une personne digne de confiance. Ainsi, il développe son sentiment de compétence comme étant lui-même une personne digne d'intérêt et d'amour s'attribuant une certaine valeur. Cette base est nécessaire pour développer son estime de soi. Grâce à son caregiver (personne qui prend soin de quelqu'un), l'enfant se sent en sécurité dans son environnement pour partir à la découverte du monde. Il n'a pas peur de prendre des risques pour apprendre et grandir. Lors de son développement, l'enfant devra faire face à des échecs, il est important pour lui que les personnes qui l'entourent le soutiennent et lui retournent une image positive de lui. Le caregiver dans ces moments négatifs aide l'enfant à contrôler son stress et à rassembler ses ressources pour surmonter le problème. Toutefois, si le caregiver est

dans l'incapacité de donner un environnement sécurisant à l'enfant et de répondre de manières adéquates à ses besoins, ce dernier ne doit compter que sur ses propres ressources. Un bébé ne pouvant penser que ses parents ont tort n'osera plus s'exprimer pour leur demander de répondre à ses besoins. Il finira par faire tout ce qu'il peut allant jusqu'à taire ses besoins vitaux pour acquérir une valeur aux yeux de ses parents. Plus il se prive, plus ses parents sont contents de lui. Dans de telles circonstances, l'enfant ne peut s'affirmer. Finalement, à un moment donné, les besoins vitaux du bébé font resurgir et amener une réaction encore plus forte des parents. À l'âge adulte, cet enfant ne pourra pas concevoir qu'une autre personne puisse l'aimer sans rien attendre en échange.



Figure 1: La construction de soi  
(Couzon & Nicouland-Michaux, 2011, p. 24)

Comme vu au-dessus, chaque personne s'accorde une valeur. Cette dernière varie en fonction de l'idéal que chacun se fixe de lui et de l'amour sans faille que ses proches lui ont apporté lors de son enfance. Les actions effectuées avec le soutien des proches permettent de gagner en confiance (figure 1). Selon Couzon & Nicouland-Michaux (2011), l'enfant intériorise grâce à l'amour inconditionnel de ses parents que sa valeur n'est pas liée à ses réussites. Si la famille ne peut apporter cet amour, l'enfant le cherchera vers d'autres personnes telles des enseignants, des amis, des connaissances.

En effet, un enfant a besoin d'être guidé pour apprendre. Celui-ci a besoin de se sentir compétent, d'avoir confiance en lui. D'une part, la théorie de l'attachement démontre bien que la confiance est une base pour pouvoir se confronter seul aux nouveaux apprentissages.

D'autre part, le désir d'apprendre est étroitement lié à l'estime de soi, à la capacité qu'a l'enfant à exprimer ses besoins, ses envies et ses difficultés. L'estime de soi a une place importante à l'école où l'enfant est confronté régulièrement à de nouvelles notions. Il se questionne constamment s'il est capable d'effectuer ou non la

tâche demandée. S'il pense avoir les capacités, il va tout mettre en œuvre pour relever le défi. Par contre, s'il ne se sent pas compétent, il ne va pas essayer de se mettre en péril et il fuira le problème. L'enfant qui se sent apte a de meilleures chances de réussite qu'un élève compétent, mais qui se sent nul.

En milieu scolaire, l'estime de soi dépend de la motivation de chacun ainsi que de l'engagement et la persévérance dans une tâche pour accéder à son objectif. Lorsque celui-ci est atteint, cela procure un sentiment d'efficacité et de fierté et l'individu garde ou améliore son estime de soi.

Selon Siaud-Facchin (2008), «la motivation correspond à un projet personnel: ça me concerne, c'est mon projet » (p. 259). Dans un projet, il y a un objectif final. Ce dernier demande des efforts pour parvenir à l'atteindre. La motivation permet de ne pas baisser les bras et de continuer à fournir des efforts pour y parvenir. Le schéma (figure 2) montre que la motivation est la base de l'engagement et de la persévérance d'une activité afin de parvenir à atteindre son but. Les sentiments éprouvés après cette réussite sont de la fierté et de l'efficacité. Ils permettront à l'enfant d'avoir un retour positif sur ce qu'il a fait et de gagner en confiance et en estime de soi. Ce sentiment de compétence l'aidera à affronter un nouveau défi.

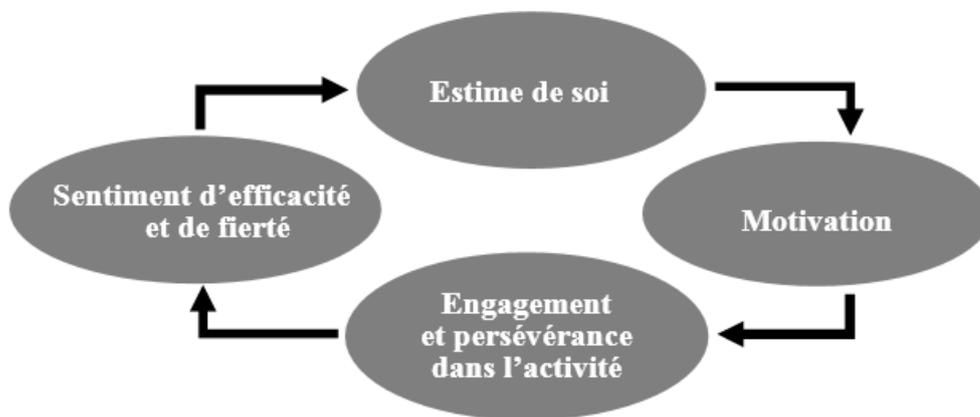


Figure 2: Compétences scolaires et estime de soi (Duclos, Laporte & Ross, 2002, p. 76)

Toutefois, des problèmes de motivation peuvent apparaître chez un enfant dysphasique, car le peu de réussite l'amène à perdre confiance en lui et à moins se risquer. Selon Siaud-Facchin (2008), la réussite amène la réussite, car elle procure un sentiment de plaisir que la personne recherchera à éprouver à nouveau. Pour sa part, l'enfant dysphasique ne connaissant que trop peu cette sensation dans les apprentissages

scolaires tentera plutôt de stopper ses échecs. C'est pourquoi il est important pour l'enseignant dans un premier temps de le remettre dans une spirale de réussite avant de le confronter à des défis plus risqués.

### **1.2.2 La dysphasie**

Le langage est un outil «qui permet la traduction de la pensée en mots» (Mazeau, 2005, p. 111). Le cerveau de l'être humain est biologiquement programmé pour développer le langage. Cependant pour les dysphasiques, la partie innée de l'équipement linguistique est touchée par un trouble structurel perturbant l'utilisation du code du langage. La maîtrise de l'oral est un savoir-faire social, la prise de parole pour toute personne n'est pas quelque chose de simple. Prendre la parole en classe même pour un élève sans difficulté est une tâche compliquée. Selon Guilloux (2009), les élèves qui prennent la parole ont déjà des compétences pour communiquer. Ceux qui ne le font pas parce qu'ils éprouvent des difficultés sont désavantagés pour progresser sur le plan des habiletés langagières.

«La dysphasie n'est pas la conséquence d'un problème affectif ou psychologique, mais elle gêne l'insertion sociale et familiale de l'enfant, perturbe ses relations avec les autres et peut entraîner des troubles du comportement» (Varraud & Alis, 1995, p. 112). Un enfant dysphasique a le désir de communiquer; les aspects relationnels et sociaux sont investis de façon appropriée, mais la forme linguistique du message est déformée. Il est constamment dans l'impossibilité de traduire en mots, en phrases ou en discours sa pensée souvent intacte.

Les domaines psychoaffectifs et psychorelationnels sont touchés par la dysphasie (Guilloux, 2009). L'anxiété est présente chez l'enfant dysphasique, il a peur de ne pas réussir à s'exprimer de sorte à se faire comprendre. Il peut être marginalisé voire rejeté par ses pairs. En classe, il sera souvent sur la défensive.

Devant faire face à des échecs répétés, les élèves dysphasiques développent souvent une faible estime de soi. Cela peut entraîner chez eux un manque à persévérer ou une renonciation à effectuer la tâche d'apprentissage. Ce manque d'estime de soi peut occasionner des épisodes dépressifs. Pour l'enfant dysphasique, c'est dur de faire face à toutes ses frustrations. Il peut alors réagir de deux manières différentes soit de

manière agressive en répondant par des gestes au lieu que par des mots ou soit en s'isolant.

Les enfants dysphasiques ont envie de communiquer et d'établir des relations avec les autres. Dans leur tête, leur pensée est très claire. Cependant quand les paroles sortent de leur bouche, elles sont hachées et souvent confuses. Cela rend la compréhension difficile pour leur interlocuteur. Mais nos paroles peuvent être également difficiles à comprendre pour eux. Dans ces cas-là, les échanges peuvent finir sur un malentendu. Ils sont vite fatigables, car ils doivent produire un effort considérable pour rester dans la conversation.

Les atteintes du langage varient d'un enfant dysphasique à l'autre. De ce fait, il est important de respecter le développement de chacun d'eux. Pour utiliser le langage, l'enfant mobilise de multiples compétences dans les domaines phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. L'enfant dysphasique peut éprouver des difficultés dans un ou plusieurs de ces domaines (Touzin & Leroux, 2011).

La phonologie fait référence à la parole, l'articulation exacte des mots qui sont composés de plusieurs sons agencés dans un ordre précis. L'enfant dysphasique peut éprouver des difficultés à discriminer et à produire des sons et à en respecter l'ordre.

Le lexique est constitué de l'ensemble des mots de la langue que l'enfant apprend au fur et à mesure qu'il grandit. Un mot a une ou plusieurs définitions et un sens précis en fonction de son contexte. L'enfant dysphasique peine à retenir les mots exacts. Son stock lexical est déficitaire. Il utilise certains mots à la place d'autres, car ils se prononcent presque la même chose. Il nomme plusieurs objets de la même manière. Il cherche ses mots.

La syntaxe dicte les règles pour la construction d'une phrase. L'enfant dysphasique ne respecte pas les formes de conjugaison, les accords, l'ordre des mots dans une phrase.

La pragmatique fait référence aux codes sociaux du langage. L'enfant dysphasique a des difficultés à respecter le tour de parole, à dire clairement ses intentions. Il a de la peine à comprendre les consignes.

Par conséquent, il existe autant de dysphasie que d'enfants atteints de ce trouble. Néanmoins, Mazeau (2005) propose la classification suivante:

- **les dysphasies réceptives** qui comportent la surdité verbale et le trouble de la discrimination phonologique,
- **les dysphasies expressives** qui englobent la dysphasie phonologique-syntaxique avec ou sans manque du mot et la dysphasie phonologique où prédomine le trouble de production (de programmation) phonologique,
- **les dysphasies globales** ou mixtes touchant l'ensemble des voies langagières,
- **les dysphasies mnésiques ou lexicales-syntaxiques** ainsi que **les dysphasies sémantico-pragmatiques** sont plus rares.

Les dysphasies réceptives sont caractérisées par des difficultés à différencier et reconnaître les sons ainsi que pour découper la syntaxe d'une phrase afin d'en retirer une signification. Il traite l'information qui lui est communiquée de manière globale. De ce fait, pour ce type de dysphasie, les supports visuels (gestes, mimiques, images) les aident à comprendre une parole. Lorsque l'enfant s'exprime, il peine à choisir les bons mots et des confusions dans les sons et les mots sont fréquentes. Cependant, son débit est fluide.

Dans la dysphasie phonologique-syntaxique, il s'exprime en un minimum de mots, le vocabulaire est limité, les verbes sont utilisés avec des formes simples. La production de sons est très laborieuse. L'apprentissage de l'écrit demande beaucoup de temps et de travail. La compréhension n'est pas touchée hormis dans des énoncés dont la syntaxe est élaborée de manière complexe.

Pour les dysphasies globales ou appelées aussi dysphasies mixtes, autant le versant réceptif que le versant expressif sont touchés par les difficultés. De ce fait, des caractéristiques des deux dysphasies décrites ci-dessous peuvent apparaître dans ces dysphasies.

Afin de percevoir les différences entre toutes ces dysphasies, la dysphasie lexicale-syntaxique ou appelée également dysphasie mnésique et la dysphasie sémantique-pragmatique vont également être brièvement décrites. Lors d'une atteinte de la dysphasie lexicale-syntaxique, l'enfant parle peu. L'accès au lexique est problématique, il se manifeste par un manque du mot. Souvent, quand l'enfant doit répondre à une question, il ne trouve pas ses mots ou le mot exact qu'il veut dire. Il a la réponse sur le bout de la langue. Il s'exprime très peu, quand il le fait, il utilise des phrases courtes et souvent des phrases calquées. La compréhension de notions abstraites

lui pose des problèmes ainsi que de longues phrases. La mise en contexte est nécessaire pour qu'il puisse comprendre et s'exprimer.

La dysphasie sémantico-pragmatique est pour sa part diagnostiquée plus tardivement parce que la production des sons et la construction de la phrase ne sont pas déficitaires. L'enfant parle au moyen de phrases qu'il répète telles qu'il les a entendues. Les phrases sont structurées avec une bonne syntaxe. Par contre, ces dernières manquent de liens entre les événements, l'ordre chronologique du récit n'est pas respecté. L'enfant ne parvient pas à se conformer aux règles de communication. L'humour lui est difficilement accessible. Ses difficultés de compréhension se remarquent, car généralement il répond de manière inadaptée aux questions. L'enfant a peu conscience de ses difficultés.

À partir de cela, l'OMS distingue trois sortes de dysphasies: les troubles spécifiques de l'acquisition de la parole (troubles phonologiques), les troubles d'acquisition du langage de type expressif (la façon dont l'enfant parle), et les troubles d'acquisition du langage de type réceptif (la compréhension de l'enfant quand une personne lui parle). La dysphasie expressive est la plus fréquente.

La classification de l'OMS utilise les termes de troubles spécifiques du développement de la parole et du langage pour exprimer la dysphasie. Dans ces troubles, les modalités d'acquisition du langage sont altérées dès le début du développement. «Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental ou des facteurs de l'environnement» (Michel, 2012).

### **1.2.3 La médiation artistique et culturelle**

Le concept de médiation est défini en psychologie cognitive comme «l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habilités, procédures d'action, solutions)» (Raynal & Rieunier, 1997, p. 220).

En psychologie des apprentissages, le concept de médiation s'appuie sur les développements théoriques de Vygotskij (1985/1934) concernant la zone proximale de développement. D'une part, une personne a des connaissances qu'elle peut mobiliser de manière autonome et d'autre part les réflexions qu'elle peut mettre en œuvre seulement

avec l'aide d'autrui. Vygotskij (1985/1934) désigne la première extrémité, le niveau de développement actuel et la seconde extrémité, le niveau de développement potentiel. La zone proximale de développement est entre les deux:

*Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone de proche développement. (p. 270)*

Lorsqu'une autre personne plus expérimentée étaye sa pensée, il arrive à exécuter le travail. Cette zone est une phase de maturation des connaissances.

Dans les apprentissages scolaires, l'enseignant fait office de médiateur avant de mettre l'élève seul à une tâche. Le moment où il est seul, lui permet de conceptualiser les notions et construire ses connaissances.

Lors de la médiation culturelle, le support utilisé est la culture. Cette dernière est revisitée par les contes et les mythes. Selon Boimare (2005), l'utilisation de la métaphore permet d'aborder les préoccupations et les inquiétudes de l'enfant. Il peut les mettre en forme dans le registre symbolique afin de les atténuer.

D'après Cologne (2010), «les constructions imaginaires (sculptures, peinture, contes et légendes) permettent au sujet de s'y projeter, mais également d'appriivoiser cette autre réalité venue de l'extérieur, voir l'introjecter, l'incorporer, la conscientiser et la transformer» (p. 94). L'accès à la dimension symbolique est nécessaire dans les apprentissages. L'enfant doit être stimulé à faire ces liens afin de ne pas rester dans le personnel et de pouvoir s'ouvrir vers l'universel.

La médiation artistique pour sa part s'appuie sur des images (dessins, peintures, etc.). Le principe est le même que pour la médiation culturelle, la différence est dans le support utilisé. «Au même titre que l'écrit ou l'oral, l'image constitue le troisième pilier de la langue et de la communication, fonctionnant avec ses propres codifications et pourtant indissociable des autres formes de discours» (Beaudoin, 2000, p. 94).

#### **1.2.4 La pédagogie de projet**

D'après le dictionnaire *Antidote 8*, un projet est: «ce que l'on a l'intention de faire, ce que l'on veut atteindre». Proulx (2004) relève que l'intention est en corrélation

avec l'action et pas toujours avec un désir, « [...] cette intention porte sur un objet ou sur un état du monde que l'on souhaite voir changer ou voir apparaître » (p. 9). Chaque personne a une vision de l'état actuel et de l'état final de son projet comportant également les diverses étapes à travers lesquelles elle doit passer pour arriver à son but.

La notion de projet apparaît au XVIII<sup>e</sup> siècle avec le philosophe et l'écrivain Jean-Jacques Rousseau. En 1762, il fit part de ses réflexions sur l'éducation dans l'ouvrage *ÉMILE ou de l'éducation* (2009/1966). Il donne une nouvelle place à l'enfant, le considérant comme un être autonome à même de pouvoir faire de son plein gré des découvertes. La tâche de l'enseignant nécessite de proposer des conditions favorables pour apprendre.

Plus tard, l'américain John Dewey (1968/1947) apporte un éclairage théorique à la pédagogie de projet avec son principe «Learning by doing», apprendre en faisant (p. 23). Il met en avant le goût de l'enfant à apprendre par des activités qui demandent de sa part une prise d'initiatives. Il prône une pédagogie basée sur des activités concrètes et porteuses de sens pour l'apprenant afin qu'il soit partie prenante de la construction de son savoir.

Plusieurs pédagogues et philosophes reprennent ce concept entre autres Célestin Freinet, pédagogue français. Sa pédagogie est en lien avec la vie courante et les intérêts des élèves avec des activités concrètes, par exemple la création d'un journal. Les élèves forment une communauté d'apprenants. Lors de décisions, les élèves se réunissent pour en débattre. L'instituteur supervise la séance pour qu'elle se passe bien et intervient qu'en cas de nécessité.

Actuellement, la pédagogie de projet est une approche active des apprentissages. L'enseignant suscite l'intérêt des élèves en les plaçant en position de demandeurs pour qu'ils veuillent apprendre. Le but est que les enfants soient acteurs dans la construction de leurs savoirs. Le professeur est présent comme médiateur entre les apprentissages et les élèves. Cette pédagogie propose des activités concrètes, pas seulement des apprentissages théoriques, mais également des apprentissages pratiques. Chaque élève interagit avec ses pairs et son environnement en apportant ses compétences pour la réalisation finale du projet. L'instituteur choisit un thème qui amène une ouverture sur la connaissance de soi, des autres et du monde.

En effet, Arpin et Capra (2001) décrivent l'apprentissage par projets comme:

*une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement et qui invite l'enseignante à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objectifs de connaissance que sont les savoirs à acquérir. (p. 7)*

### **1.3 Question de recherche: sa construction et sa définition**

Ce chapitre reprend les thèmes abordés dans le contexte théorique en le rapportant à l'enfant dysphasique. Le premier sous-chapitre développe la complexité du handicap dans les échanges sociaux. La préoccupation des apprentissages et des méthodes d'enseignement pour un enfant dysphasique constitue le deuxième sous-chapitre.

#### **1.3.1 L'enfant dysphasique dans la relation à l'autre**

Quand un bébé veut entrer en relation, il pleure et fait du bruit pour attirer l'attention de ses parents. Un enfant commence rapidement à parler en observant les personnes de son entourage. Quand l'enfant dit des mots, les adultes le félicitent et l'amènent à échanger toujours davantage. Dans notre société, il est difficile d'envisager un autre moyen de communication, car énormément de choses passent par la parole. La maîtrise de l'oral est un savoir-faire social, les personnes qui prennent la parole ont déjà des compétences à communiquer. Ceux qui ne le font pas parce qu'ils éprouvent des difficultés sont désavantagés pour progresser sur le plan des habiletés langagières. Ils seront moins sollicités. C'est pourquoi il est important pour l'enfant dysphasique de mettre tous les autres moyens de communication que nous connaissons en place comme support au langage. L'enseignant ainsi que les parents peuvent compléter leur parole avec des gestes, donner des informations sur leur état mental en accentuant les mimiques du visage, l'intonation de la voix pour permettre de comprendre l'état émotionnel. Les images utilisées sous forme de dessin ou de carte avec des pictogrammes peuvent être utilisées comme support pour des exercices ou la planification de la journée.

*Ne pas avoir acquis la même facilité d'échanger verbalement que ses copains constitue un frein aux échanges. Il faut donc encourager le jeune dysphasique, l'accompagner vers les autres pour qu'il prenne confiance en lui et dépasse sa peur d'entrer en relation avec les autres. (Touzin & Leroux, 2011, p. 74)*

Dans cet extrait, les auteurs constatent que les échanges sont plus compliqués et que l'enfant a besoin d'être accompagné, quand le bagage du langage n'est pas bien rempli. Pour l'enfant, il y a cette peur de ne pas être compris et régulièrement, cela le bloque encore plus. Son interlocuteur doit être patient et lui laisser le temps de s'exprimer. Pour la plupart des personnes, il est plus facile de prendre la parole devant un groupe restreint et connu. Par contre, beaucoup de personnes perdent cette aisance devant une grande assemblée et ressentent de l'anxiété. Un élève dysphasique a cet effroi même devant une seule personne, il a peur de ne pas réussir à se faire comprendre. La communication est une épreuve constante pour lui. Les enfants ne sont pas toujours tendres entre eux. S'il n'y a pas un travail de respect au sein de la classe, les autres élèves vont exclure l'enfant dysphasique, car ils ne comprennent pas ses réactions inappropriées aux propos échangés.

### **1.3.2 Les apprentissages à l'école pour un enfant dysphasique**

Tout élève a besoin de constater ses progrès pour voir que ses efforts ont servi à construire son savoir. L'enseignant doit montrer à ses élèves ce qu'ils savent faire et ce qu'ils doivent encore apprendre. Les élèves dysphasiques ont besoin d'un cadre adapté pour faire des progrès. Certains aménagements sont possibles à mettre en place même dans une classe ordinaire. Les élèves en difficultés ont besoin de plus de temps pour arriver à assimiler le problème et à le résoudre. L'enseignant peut soit raccourcir l'exercice ou faire le même exercice en leur laissant plus de temps. Des feuilles bien structurées et aérées leur facilitent la compréhension, cette adaptation peut être profitable également pour d'autres élèves. Cependant, certains ajustements sont plus difficiles à gérer avec un grand groupe, tels que le travail différencié ou des explications personnalisées. Afin qu'un élève progresse, il doit être placé en situation de réussite. Il est difficile dans une classe ordinaire que l'enfant dysphasique avec son retard accumulé se compare positivement aux autres élèves et qu'il ne se trouve pas en situation d'échec.

*Un enfant désire naturellement apprendre et il est curieux de savoir-faire. Quand il se pense incompetent à exécuter un travail ou à fournir les résultats attendus par son entourage, il peut se dévaloriser gravement et perdre rapidement confiance en lui. (Touzin & Leroux, 2011, p. 106)*

Afin qu'un enfant dysphasique progresse en expression orale, il est important de lui laisser la possibilité de s'exprimer en classe. Il faut lui donner également son temps de parole. Mais il peut être difficile d'attendre sans qu'un son sorte de sa bouche. Toutefois si l'enseignant montre à l'élève dysphasique qu'il est écouté et qu'il a le temps de formuler sa réponse, celui-ci sera moins stressé et petit à petit il osera s'exprimer quand on lui donnera la parole. Un enfant dysphasique a besoin de support pour s'exprimer.

Boudinet (2002), après avoir expérimenté l'apprentissage de l'art par l'art avec des élèves qui peinaient «à utiliser le langage comme un outil de réflexion et de construction de soi et du savoir» (p. 15), ressort trois éléments: la sortie du système, la dialectique métaphore/pertinence, l'intentionnalité métalangagière. Premièrement, quand le langage fait défaut, il faut utiliser un autre moyen d'expression non verbale (par exemple la peinture) afin de prendre de la distance avec ce système langagier. Deuxièmement, ce système pictural engendre à travers ses techniques et ses schémas spécifiques la métaphore. Elle permet de redonner du sens au système langagier. Troisièmement, l'utilisation d'une médiation non verbale et métaphorique aide à rétablir un discours sur un objet. En effet, l'objet existe et l'élève se l'approprié, il est capable de l'expliquer à d'autres personnes. Il en conclut qu'à la fin de ce processus, le langage artistique ouvre sur une possibilité de penser et de réfléchir le langage verbal. Les compétences acquises peuvent être transférées vers d'autres domaines telles que la structuration de la langue et l'expression orale.

À partir de ces réflexions découle la question de recherche suivante:

La pratique de l'expression orale à l'aide de la médiation artistique et culturelle a-t-elle des répercussions positives sur l'estime de soi des enfants dysphasiques?

Ce travail de mémoire se propose de répondre à cette question au travers d'une étude empirique menée avec des élèves dysphasiques d'une école spécialisée. La présentation du cadre méthodologique ainsi que des analyses conduites et la discussion des résultats constituent la suite de ce mémoire.

## 2. Méthodologie

L'étude a été conduite dans le but de vérifier si la médiation artistique et culturelle ainsi qu'une pédagogie de projet peuvent amener plus facilement les élèves dysphasiques à s'exprimer et à développer leur estime de soi. Une méthodologie de type qualitatif a été utilisée pour ce travail.

La présentation de la méthodologie comporte trois chapitres. Le premier chapitre explique l'environnement ainsi que la population concernée par cette étude. Le second chapitre présente les instruments de mesure utilisés pour cette étude qualitative et les étapes de la démarche. Le troisième chapitre donne une argumentation pour le choix de la méthodologie mise en pratique.

### 2.1 Population et cadre

Cette recherche s'effectue dans deux classes de l'école spécialisée du Ceras. La première classe compte neuf élèves de 12 à 15 ans avec les diagnostics suivants:

- un élève ayant une dyslexie-dysorthographe,
- un élève ayant une dyspraxie verbale et visuo-spatiale (difficultés en lien avec la planification motrice),
- une élève ayant une épilepsie et une dysorthographe à prédominance visuelle,
- une élève ayant un syndrome vélo-cardio-facial et une dyslexie-dysorthographe,
- une élève ayant un syndrome de Dravet Borderline (syndrome épileptique) et une dysphasie lexicale-syntaxique,
- deux élèves ayant une dysphasie phonologique-syntaxique et une dyslexie-dysorthographe,
- une élève ayant une dysphasie lexicale-syntaxique sévère touchant tant la compréhension que l'expression,
- une élève ayant une dysphasie mixte.

Dans la seconde classe, elle est composée de neuf élèves de 10 à 12 ans qui ont les diagnostics suivants:

- une élève ayant un trouble envahissant du développement,
- une élève ayant une infirmité motrice cérébrale et des troubles neuropsychologiques massifs ainsi qu'une surdité moyenne à grave à l'oreille droite,

- deux élèves ayant une dyslexie-dysorthographe et un trouble de l'attention,
- trois élèves ayant une dysphasie mixte et une dyspraxie,
- une élève ayant une dysphasie phonologique-syntaxique,
- une élève ayant une dysphasie lexicale-syntaxique massive, dyslexie-dysorthographe et un déficit d'attention.

En tout, l'échantillonnage compte dix-huit élèves dont dix élèves dysphasiques. Trois sortes de dysphasies sont présentes dans cette recherche dont la dysphasie phonologique-syntaxique qui regroupe trois élèves, la dysphasie lexicale-syntaxique qui compte aussi trois élèves et la dysphasie mixte qui pour sa part a quatre élèves.

Dans la première classe, le projet est conduit deux jours par semaine et dans la deuxième classe, une fois par semaine sur environ dix semaines. Cependant, il est nécessaire de tenir compte de certains aléas lors de cette période. Certaines journées sont consacrées à des projets institutionnels comme la découverte des métiers comportant une journée de stage et une journée «Terre des hommes» pour sensibiliser les élèves aux enfants exploités et au travail des rues. Toutefois, ces deux activités concernent la première classe où le projet est conduit deux jours par semaine.

## ***2.2 Instruments de mesure***

Cette étude qualitative tente de vérifier si la médiation artistique et culturelle peut amener plus facilement les élèves dysphasiques à s'exprimer et à développer leur estime de soi. Les instruments de mesure utilisés pour cette recherche sont des questionnaires sur l'estime de soi, les derniers rapports des psychologues et des logopédistes, ainsi que des observations et des prises de notes de l'enseignante.

La démarche de recherche est coupée en trois temps. Le premier temps, pendant une période de deux semaines, les élèves sont pris un par un pour remplir un questionnaire sur l'estime de soi, en présence de l'enseignante. Ce dernier s'inspire des questionnaires de Poletti et Dobbs (2001) ainsi que celui d'André et Lelord (2002). Il est constitué de trois parties afin de voir s'il y a des différences par rapport à leur estime de soi en milieu scolaire ou non et en ciblant des questions sur l'expression orale. La première partie comporte sept questions d'ordre général sur l'estime de soi. Huit questions ciblées sur l'environnement scolaire forment la deuxième partie et pour la troisième partie, les sept questions sont en lien avec l'expression orale. La version intégrale du questionnaire est

en annexe. Les bilans des psychologues, des logopédistes et des enseignants sont décortiqués afin de garder seulement des rubriques concernant l'expression orale et l'estime de soi. Le deuxième temps, sur une période de deux mois, un travail utilisant la médiation artistique et culturelle est conduit. Le thème choisi pour ce travail est les aborigènes d'Australie, car leur culture et leurs contes sont remplis de symboles. Les peintures, les sculptures, les chants et les danses des aborigènes racontent la vie de leurs ancêtres lors de la création du monde à travers des symboles secrets. Ce travail consiste à lire de contes à connotation symbolique, à créer des œuvres artistiques telles que des peintures, des dessins, des sculptures, etc., et à s'exprimer sur les lectures<sup>1</sup> et les créations. Par exemple, les élèves décrivent une peinture et ils doivent ensemble retrouver la bonne histoire du tableau. Le reste du temps, cette médiation est mise en relation avec une pédagogie de projet, entre autres pour les mathématiques. Les principales activités conduites dans le cadre d'une pédagogie de projet sont des problèmes faisant intervenir plusieurs opérations et des calculs de masses. Ces derniers se présentent sous deux formes. Dans le premier type d'activités, les élèves partent à la chasse pour nourrir leur tribu. Par groupe tout au long de la journée, un élève tire une carte et lance deux ou trois dés en fonction de la grandeur de l'animal. Les dés permettent de donner la quantité de viande en grammes ou kilogrammes. Il positionne les dés (unité, dizaine et centaine). Il note son résultat obtenu au tableau. Si un élève tire son totem, il pioche une autre carte. Les élèves prennent leur ration journalière en fonction des aliments écrits au tableau. Pour la deuxième forme d'exercices utilisée dans la classe des plus âgés étaient des histoires avec plusieurs questions. Le problème mettait en forme une journée de chasse de leur tribu. Les élèves devaient tenir compte de leur totem et celui des autres camarades (l'animal totem de l'élève ne peut être chassé par lui). Un jeu de stratégie appelé *Boomerang*<sup>2</sup> a également été mis en place. Le troisième temps, les élèves sont pris un par un pour remplir une nouvelle fois le questionnaire. Le point est fait avec les logopédistes pour voir les changements observés sous forme écrite ou orale.

---

<sup>1</sup> Elles développent les thèmes suivants : l'acceptation de soi, de la différence, l'entraide, le partage, etc.

<sup>2</sup> Le but est de capturer le plus d'animaux en choisissant le bon terrain de chasse et de savoir s'arrêter pour garder des boomerangs pour les tours suivants.

### ***2.3 Choix de la méthodologie***

Étant donné les problèmes d'expression orale et de compréhension des enfants dysphasiques, le questionnaire et les rapports écrits semblent être le plus adaptés pour évaluer leur estime de soi. Un questionnaire écrit a été privilégié plutôt qu'un entretien qui est basé sur des échanges oraux, car ce dernier mettrait directement les élèves dysphasiques en situation d'échec. Les élèves dysphasiques risquent de se bloquer, de ne pas dire quand ils ne comprennent pas. De ce fait, l'entretien ne serait pas significatif de la pensée des élèves dysphasiques qui à la place de répondre, diraient qu'ils ne savent pas. Pour sa part, le questionnaire permet aux élèves de prendre question par question. Dans ce cas, la mémoire de travail n'est pas surchargée par les informations orales. Compte tenu des différences de niveau de compréhension, de lecture entre les deux classes, les élèves sont pris un à un et les questions sont vues et au besoin explicitées à l'aide d'un exemple.

Le choix de prendre deux classes permet d'avoir un plus grand échantillonnage et de pouvoir analyser l'impact de la médiation artistique et culturelle sur des enfants ayant divers handicaps. Le but n'est pas de marginaliser les élèves dysphasiques ni de travailler l'expression orale tel que le proposent les moyens officiels. Au contraire l'utilisation de la médiation artistique est de travailler leur expression orale sans qu'ils s'en rendent compte, de s'exprimer et de s'affirmer au sein d'un groupe. Les échanges au sein de la classe avec tous les élèves permettent des discussions plus riches et également que les élèves ayant une aisance à l'oral relancent la discussion à la place de l'enseignante.

Le thème des aborigènes d'Australie n'a pas été pris au hasard. Les peintures et les mythes qui appartiennent à la culture aborigène sont remplis de symboles. Les contes aborigènes véhiculent des valeurs de base dont plusieurs se rapportent également à toutes les autres cultures et ils ne sont pas connus. La peinture fait intervenir de nouvelles techniques et une manière différente de véhiculer les savoirs de génération en génération. La nécessité se fit ressentir de mettre en contexte les tableaux aborigènes utilisés avec les élèves en présentant certains aspects de cette autre culture. De là découle naturellement l'envie de mêler l'utilisation de la médiation artistique et culturelle avec une pédagogie de projet afin que les élèves s'immergent un peu dans la culture aborigène et qu'ils prennent connaissance d'une autre manière de vivre dans le monde.

### 3. Résultats

Ce chapitre est constitué de deux parties. La première partie présente les résultats des questionnaires des élèves ayant une dysphasie. Les réponses ont été triées et elles ont été regroupées en cinq catégories qui forment les sous-chapitres suivants:

- l'estime de soi et le lien étroit avec la réussite scolaire,
- l'effort que la prise de parole demande,
- les sentiments que procure la prise de parole,
- la dysphasie perçue et ressentie,
- l'écoute : les répercussions d'une médiation artistique et culturelle.

Une démarche inductive a été mise en place pour essayer de condenser les dimensions émergentes des thèmes abordés dans le questionnaire. Un premier tableau regroupant les réponses du premier et du second questionnaire a été réalisé afin d'avoir une première vue d'ensemble de tous les résultats. Après, en fonction des réponses, les résultats ont pu être regroupés dans les cinq catégories mentionnées ci-dessus. La première catégorie reprend ce lien qui lie leur estime de soi avec la réussite scolaire. Pour un élève dysphasique, la prise de parole lui demande toujours un effort, cependant ce dernier est perçu différemment en fonction de l'interlocuteur, cela constitue la deuxième catégorie. Certains facteurs ont un rôle dans les sentiments qu'un élève dysphasique éprouve en prenant la parole, cela constitue la troisième catégorie. La quatrième catégorie a été choisie, car cette recherche s'intéresse à des enfants dysphasiques à leur manière de percevoir et de ressentir leur handicap. La cinquième catégorie est ressortie d'une évolution entre les deux questionnaires après le travail effectué avec la médiation artistique et culturelle.

La deuxième partie reprend les concepts du cadre théorique développés dans ce mémoire pour les mettre en relation avec les observations faites en classe, les échanges oraux ou écrits avec les thérapeutes et les résultats obtenus lors des questionnaires. L'analyse des dimensions observées est séparée en quatre sous-chapitres qui correspondent aux catégories mentionnées.

### ***3.1 Présentation des réponses aux questionnaires***

Pour l'analyse des questionnaires, seulement certaines affirmations ont été retenues et vont être développées en raison de leur pertinence. Le choix a été établi de la manière suivante. Les questions ont été toutes reportées sur un tableau. Ensuite, les questions ont été regroupées pour finalement présenter en détail 12 questions. Le premier critère de sélection a été de prendre seulement les questions qui étaient parfaitement comprises de tous les élèves afin que les résultats puissent être comparés entre eux. Le deuxième critère était de sélectionner les affirmations basées sur l'expression ou la compréhension orale. Les élèves choisis pour l'analyse sont les élèves ayant une dysphasie. Les données nécessaires qui seront prises en compte pour l'analyse des résultats sont certaines différences entre les deux classes, en plus de la différence d'âge. La classe qui bénéficiait du projet deux jours par semaine a déjà eu un projet similaire de plus petite envergure l'année précédente, la composition de cette classe est par ailleurs restée la même pour cette année. Tandis que pour la seconde classe, un tel projet était conduit pour la première fois et les élèves ne connaissaient pas l'enseignante au début de l'année.

Pour chaque tableau, le titre correspond à une affirmation du questionnaire. Les chiffres sur l'axe horizontal représentent les dix élèves. Afin de pouvoir relever les différences entre les deux classes, les chiffres de 1 à 5 symbolisent les élèves âgés de 12 à 15 ans qui ont bénéficié du projet deux jours par semaine et les chiffres de 6 à 10 les écoliers âgés de 10 à 12 ans qui n'ont eu qu'un jour par semaine. Les chiffres sur l'axe vertical sont les valeurs de satisfaction allant de pas du tout d'accord à totalement d'accord en fonction de l'affirmation (1 = --, 2 = -, 3 = 0, 4 = +, 5 = ++).

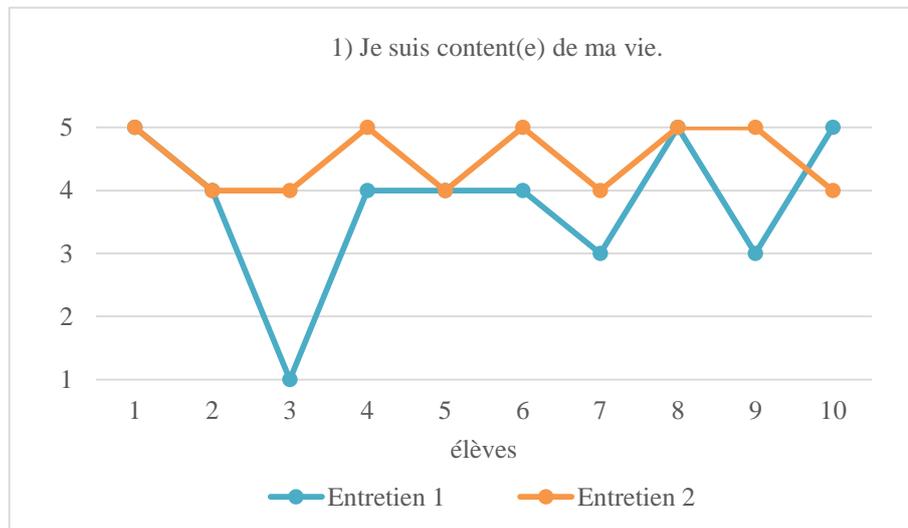
Lors des passations des questionnaires, un élément est ressorti qu'il n'est pas évident pour les élèves dans certaines questions de différencier les points positifs; 4 (d'accord) et 5 (tout à fait d'accord) ainsi que les points négatifs; 1 (pas du tout d'accord) et 2 (pas d'accord).

En outre, le travail recourant à la médiation artistique et culturelle a également permis de mettre des termes sur les sensations et les blocages que les élèves peuvent ressentir quand ils doivent prendre la parole ou quand une personne connue ou inconnue leur pose une question. Les sensations diffèrent d'une situation à une autre. Ils ont réfléchi, pris du recul par rapport à leur manière de s'exprimer et de rentrer en relation

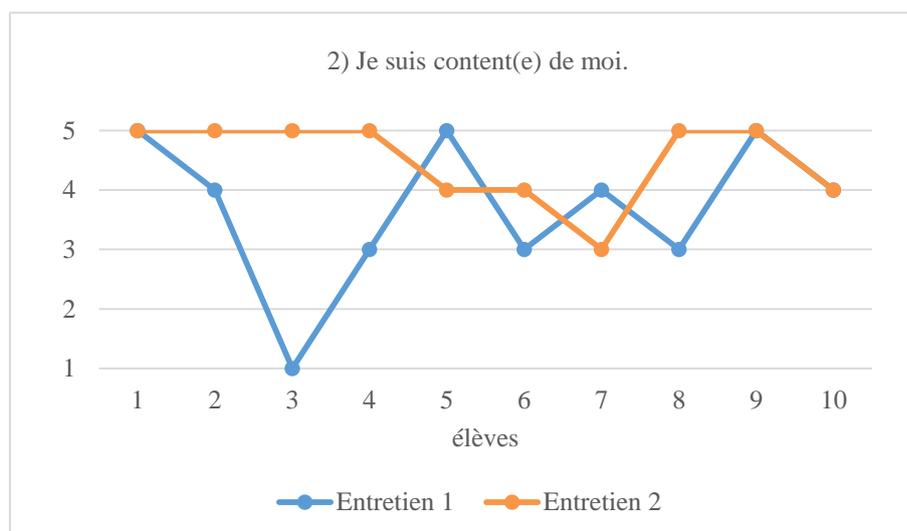
avec les autres. Leurs réponses lors du deuxième entretien étaient régulièrement plus précises, l'échelle de satisfaction a été mieux comprise. De ce fait, certaines questions comme la question numéro 6 (J'ose aller vers des inconnus demander un renseignement) peuvent varier un minimum. La première fois, les élèves ont répondu pour la plupart en prenant compte de l'action et de leur capacité à l'effectuer. Par contre, la seconde fois, ils ont tenu compte également de leur gêne. C'est pourquoi certains résultats peuvent varier d'une catégorie sans pour autant qu'il y ait eu une régression.

### 3.1.1 L'estime de soi et le lien étroit avec la réussite scolaire

Les quatre graphes ci-dessous traitent les questions du contentement de leur vie et d'eux-mêmes dans sa globalité ainsi que dans un environnement scolaire, les matières où ils ont de la facilité et leur perception dans leur manière d'effectuer une tâche en comparaison aux autres.



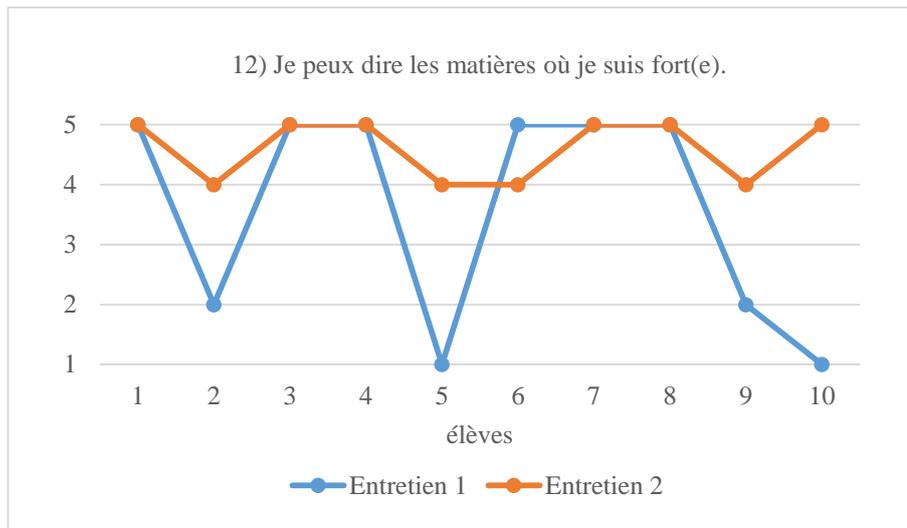
Graph 1 : 1) Je suis content(e) de ma vie.



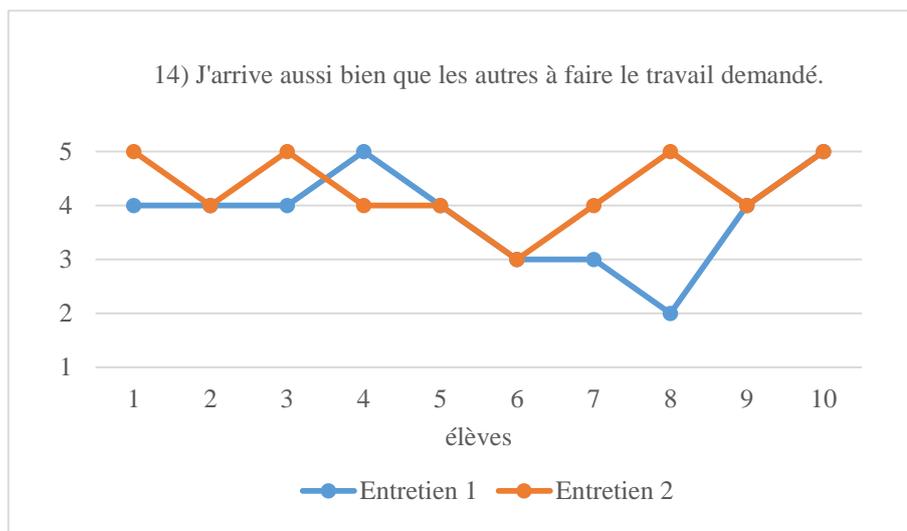
Graphe 2 : 2) Je suis content(e) de moi.

Pour la majorité des élèves, la première affirmation est d'ordre général. Leurs réponses tenaient compte des amitiés, des activités scolaires ainsi que de leur famille et leur vie extrascolaire. En revanche, lors de la deuxième question qui est également d'ordre général, les élèves ont répondu en ne tenant compte que de leurs capacités scolaires faisant référence à des exercices où ils ont été évalués et où ils ont pu se comparer aux autres. Un élève a mis une croix dans la colonne neutre et a argumenté sa réponse en disant: «Je mets ici (3), car je n'ai pas bien réussi ma dictée cette semaine». Est-ce que la satisfaction de soi dépend obligatoirement de la réussite ou de l'échec scolaire? Un échec peut-il avoir assez d'influence pour faire basculer tout le reste dans le négatif?

Les deux affirmations suivantes sont pour leur part uniquement basées sur des activités scolaires. Quatre élèves ne peuvent pas dire la matière où ils sont forts avant le projet et après ils améliorent nettement leurs réponses. Lors du projet, une entraide mutuelle entre les élèves s'est créée et les capacités de chacun étaient mises en valeur et reconnues par l'enseignante ou par ses pairs. Les élèves ont pris conscience en plus de leur faiblesse qu'ils avaient également des forces personnelles dont les autres camarades pouvaient en bénéficier. Le travail sur le beau amène les élèves à oser relever des défis même dans leurs difficultés.



Graphe 3 : 12) Je peux dire les matières où je suis fort(e).



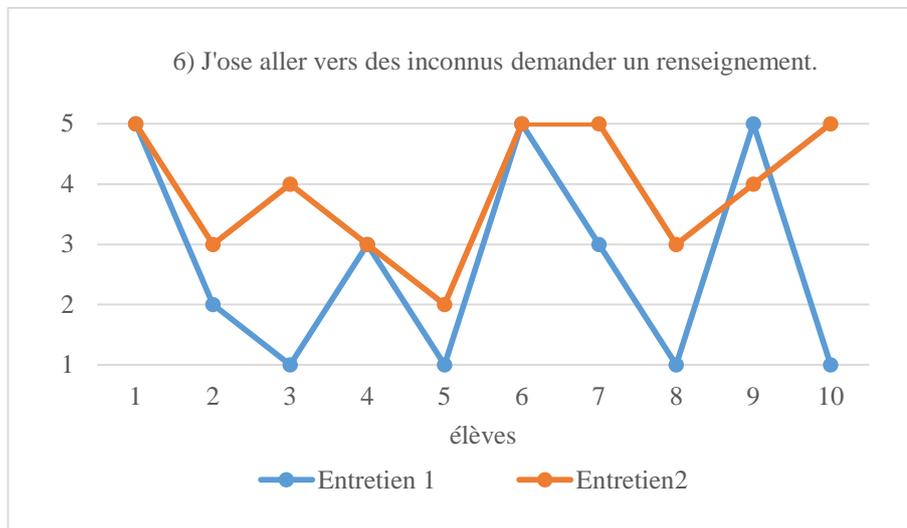
Graphe 4 : 14) J'arrive aussi bien que les autres à faire le travail demandé.

Dans les questions 2, 12 et 14, tous les élèves sauf l'élève 1 ont répondu à une ou deux questions de manière neutre ou négative précédant la réalisation du projet. Après le travail, seulement deux élèves ont une réponse neutre dans l'une des trois questions. Les enfants dysphasiques savent qu'ils ont des difficultés et parfois cela prend le dessus sur leur perception de leurs capacités réelles. Lors du premier entretien, six élèves peuvent distinguer les matières où ils sont forts, la moitié de ces mêmes élèves ont donné des réponses dans les colonnes: neutre ou pas d'accord quand ils

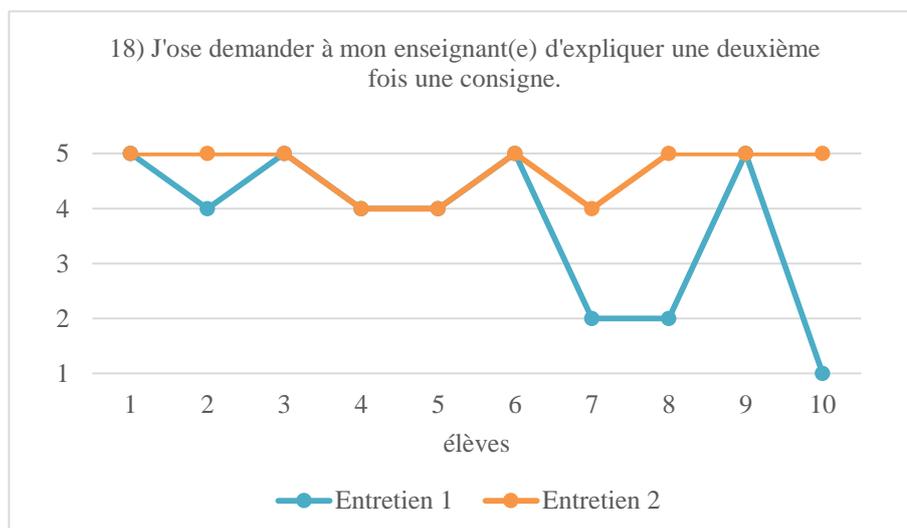
devaient répondre s'ils arrivaient aussi bien que les autres à effectuer le travail. Ils n'osent pas relever qu'ils ont des compétences, car pour les matières où ils sont à l'aise, ils ne disent pas qu'ils arrivent à effectuer le même travail aussi bien voir mieux que les autres. De nouveau, dans les arguments que les élèves donnent, ces derniers sont en comparaison avec leurs difficultés et rarement avec leurs forces.

### 3.1.2 L'effort que la prise de parole demande

Les deux questions suivantes abordent le risque que demande la prise de parole envers un inconnu ou une personne connue comme un enseignant.



Graphe 5 : 6) J'ose aller vers des inconnus demander un renseignement.



Graphe 6 : 18) J'ose demander à mon enseignant(e) d'expliquer une deuxième fois une consigne.

Pour le graphe 5, les élèves sont à des stades différents pour aller demander un renseignement à un inconnu. Certains enfants sont à l'aise avec cette tâche tandis que pour d'autres, cela relève d'un grand défi. Par exemple pour l'élève 5, le fait de dire bonjour à un adulte de l'institution était déjà compliqué, donc aller seule chercher du matériel dans la classe d'à côté était inenvisageable. Le projet et l'utilisation de la médiation artistique et culturelle impliquent que chacun prenne sa place. Dans un cadre certes sécuritaire, l'enfant doit se lancer, essayer, prendre confiance et finalement pouvoir reproduire cela dans un autre cadre inconnu. Cette élève a réussi à aller seule demander une clé sans personne à ses côtés. Elle est encore anxieuse, mais elle peut le faire. Le progrès n'est pas flagrant sur le graphe, mais il est bien réel. L'élève 3 a également des difficultés à s'exprimer avec une personne dont la relation de confiance n'est pas établie. Le fait de travailler avec des supports sur lesquels elle peut s'appuyer l'a aidé à prendre confiance en elle, à oser se lancer dans la prise de parole.

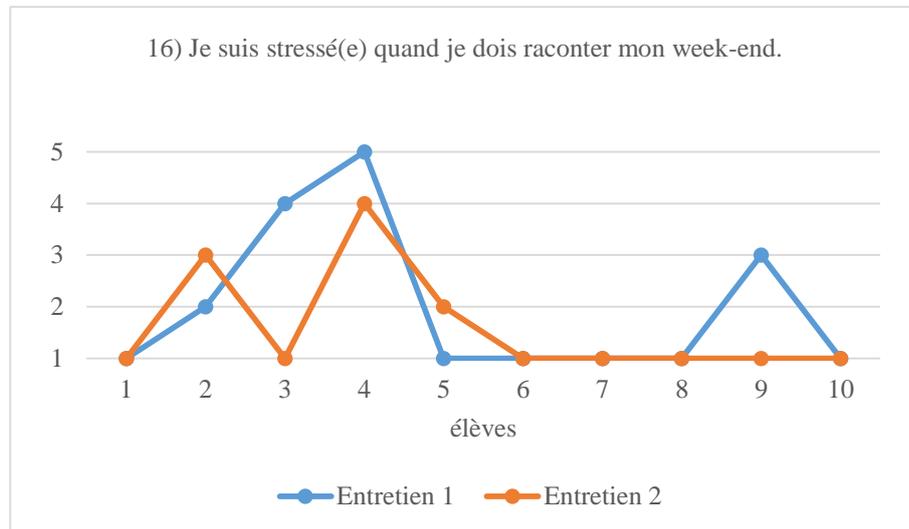
Sur le graphe 6, trois élèves n'osent pas tellement solliciter leurs enseignants même un élève de l'échantillonnage ne demande pas du tout aux enseignants de lui expliquer une seconde fois une consigne. Quelques élèves ont besoin d'un temps d'adaptation pour apprendre à connaître l'adulte et ses réactions. La relation de confiance peut prendre du temps. Le premier questionnaire a été rempli en automne. Les élèves ont vu moins d'une dizaine de fois l'enseignante qui intervient une fois par semaine dans la classe. Les élèves éprouvent encore une certaine gêne envers elle. La confiance se construit petit à petit au fil du temps. Elle peut expliquer en partie ses premiers résultats. Néanmoins, les résultats lors du deuxième entretien montrent des notes de 4 à 5. La preuve en est que les élèves peuvent s'exprimer dans la majorité du temps lorsqu'ils ne comprennent pas une explication.

Les élèves 4 et 5 sont restés au même stade. Pourtant, ce sont des élèves qui évoluent constamment. Leurs progrès entre l'année passée et après le projet sont remarquables. Quand ils sont arrivés en classe, ils s'exprimaient peu et ils préféraient fuir la discussion au lieu de devoir prendre la parole. Ils étaient incapables de dire bonjour en regardant la personne dans les yeux. La relation de confiance a mis du temps à s'installer. De plus, cette dernière est un élément essentiel pour que les élèves puissent exprimer leurs besoins et progresser. L'environnement et le cadre de la classe sont suffisamment sécurisants afin que lors du projet, ces deux élèves aient pu exprimer librement leurs savoirs sans avoir peur d'être jugés.

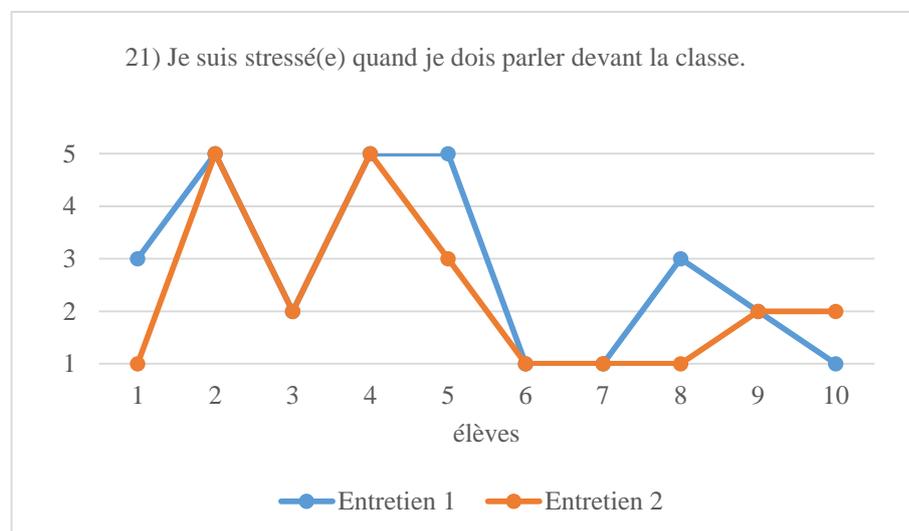
En comparant le graphe 5 avec le graphe 6, les courbes montrent que plus de la moitié des élèves dysphasiques expriment une gêne ou une difficulté à demander un renseignement à un inconnu. Si cette personne devient quelqu'un qu'ils côtoient régulièrement, les résultats montrent que dans ce cas-là, la prise de parole est une tâche moins ardue qu'ils arrivent même très bien à effectuer. Les réponses des élèves dysphasiques montrent toutes qu'ils désirent comprendre et qu'ils peuvent demander des explications supplémentaires pour mener à bien un travail qui leur est demandé.

### 3.1.3 Les sentiments que procure la prise de parole

Les deux graphes ci-dessous traitent de la notion de stress que peut amener la prise de parole, le fait de s'exprimer, de présenter un exposé ou de participer de manière spontanée à une discussion.



Graph 7 : 16) Je suis stressé(e) quand je dois raconter mon week-end.



Graph 8 : 21) Je suis stressé(e) quand je dois parler devant la classe.

Dans le graph 7, les plus jeunes écoliers (6 à 10) n'ont aucun stress quand ils doivent raconter leur week-end, tandis que pour les élèves plus âgés (1 à 5) qui se trouvent en période d'adolescence, les réponses sont plus partagées. La classe composée

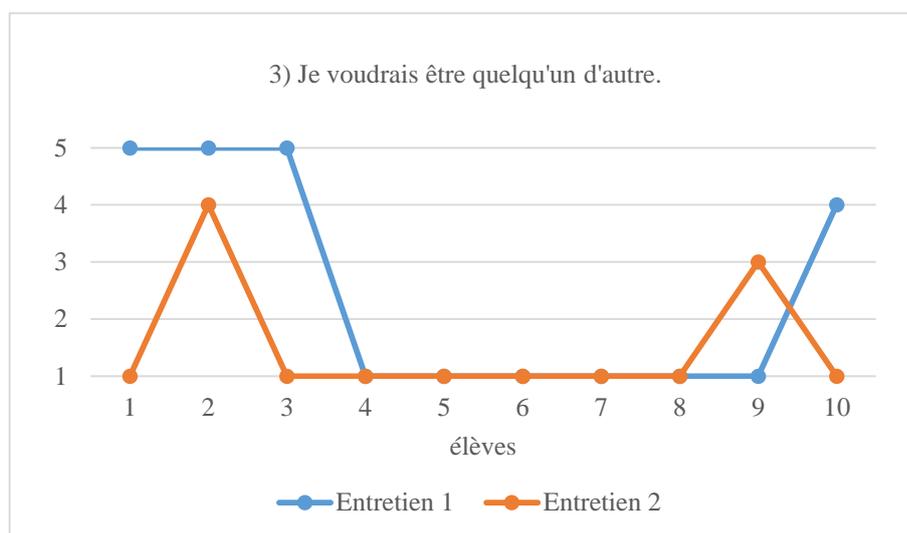
des plus jeunes apprenants aime raconter leur week-end, ils demandent ce moment. Par contre, une différence est observable dans les prises de parole des élèves adolescents, elles sont plus spontanées. Parfois, ils désirent partager leur week-end et d'autres fois non. L'accueil est plus bref, il n'y a pas forcément un temps défini pour raconter le week-end. En revanche, il y a beaucoup plus de questionnements de leur part et des discussions sur des sujets d'actualités qui apparaissent spontanément et qui amènent à des débats. Avec l'âge, il y a aussi une certaine pudeur qui s'installe.

Pour les graphes 7 et 8, lors du projet, l'expression orale a été travaillée au travers d'activités. Les élèves étaient plus impliqués dans des activités d'expressions créatrices et langagières où ils étaient amenés indirectement, mais régulièrement à prendre la parole. Cet entraînement aide à avoir moins peur de s'exprimer et d'oser dire son point de vue pendant les discussions. Auparavant, les activités d'expression orale n'étaient pas aussi fréquentes. Par conséquent, certains élèves ont pu avoir des résultats un peu plus élevés dans le premier questionnaire, car ils n'avaient pas forcément des points de repère pour des exercices langagiers. La seule activité sur laquelle les plus jeunes élèves ont pu se baser est celle consacrée à raconter leur week-end. Lors de ces échanges, d'une part la prise de parole est souvent facultative et d'autre part ils pratiquent cette activité depuis plusieurs années.

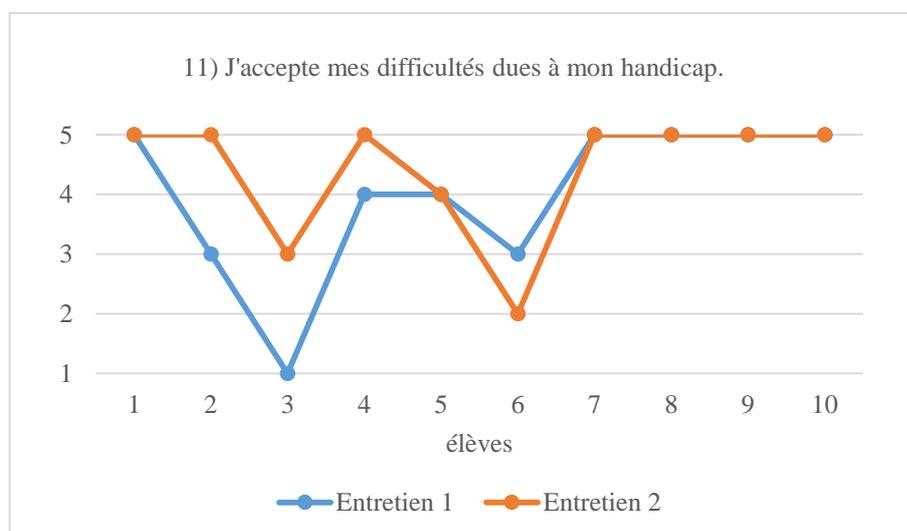
Les deux élèves (2 et 4) relèvent qu'ils ressentent une certaine nervosité quand ils doivent prendre la parole devant la classe avec le reste du groupe qui les écoute. Cependant, le fait de devoir s'exprimer devant un groupe ne les bloque pas du tout. Les observations faites lors des discussions montrent qu'ils se débrouillent même nettement mieux que certains élèves qui selon leur réponse n'éprouvent aucun stress. Ils s'expriment volontiers lorsqu'ils prennent la parole, leur voix est posée et claire. En revanche, ce sont deux élèves prêts à proposer leurs services et aider les autres personnes. Elles sont assez sensibles et anxieuses et elles ressentent le stress de manière plus physique que les autres, cela expliquerait peut-être leurs résultats.

### 3.1.4 La dysphasie perçue et ressentie

Les trois graphes suivants abordent la question de l'envie d'être ou non une autre personne, la notion d'acceptation du handicap et la comparaison avec les autres.



Graphique 9 : 3) Je voudrais être quelqu'un d'autre.



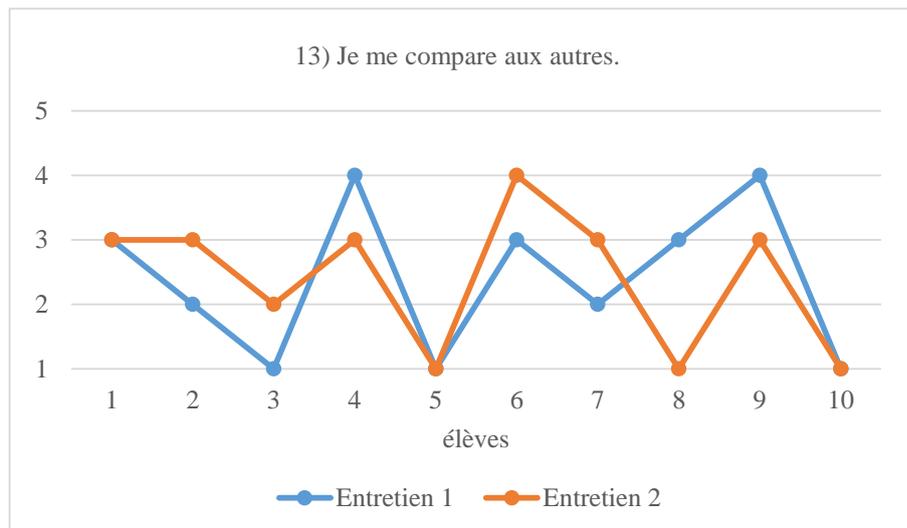
Graphique 10 : 11) J'accepte mes difficultés dues à mon handicap.

Le graphique 9 montre que seulement quatre élèves lors du premier questionnaire aimeraient être quelqu'un d'autre. Le reste qui représente plus de la moitié ne voudrait absolument pas changer. D'où l'envie de comparer cette question avec celle de l'acceptation du handicap, l'envie d'être quelqu'un d'autre est-elle liée à la dysphasie?

Dans le graphe 10, les élèves 2 et 3 se situent dans les items: neutre et pas du tout d'accord. Cela relève qu'il y avait encore de la marge pour que leur dysphasie soit acceptée au quotidien. Pour l'élève 2, le deuxième entretien montre que la dysphasie est acceptée. Malgré cette acceptation, l'envie d'être quelqu'un d'autre est très présente. Tandis que pour l'élève 3, elle ne veut plus du tout être quelqu'un d'autre, par contre la dysphasie n'est pas totalement acceptée. Dans le cas de l'élève 2, l'acceptation du handicap lui a permis d'avancer d'un petit pas, mais un travail encore non négligeable est à effectuer pour que la personne remarque ses qualités et ses défauts afin que finalement elle s'accepte comme elle est. Par contre, pour l'élève 3, c'est le contraire, elle ne désire plus changer, néanmoins le handicap n'est pas totalement accepté, mais cette réponse permet de cibler le travail qu'il reste à effectuer avec elle.

Pour l'élève 9, elle reconnaît avoir une dysphasie. En revanche, elle voudrait être une personne sans difficulté. Elle relève que la dysphasie la met parfois dans des situations problématiques. Dans ce cas-là, les deux questions sont étroitement liées.

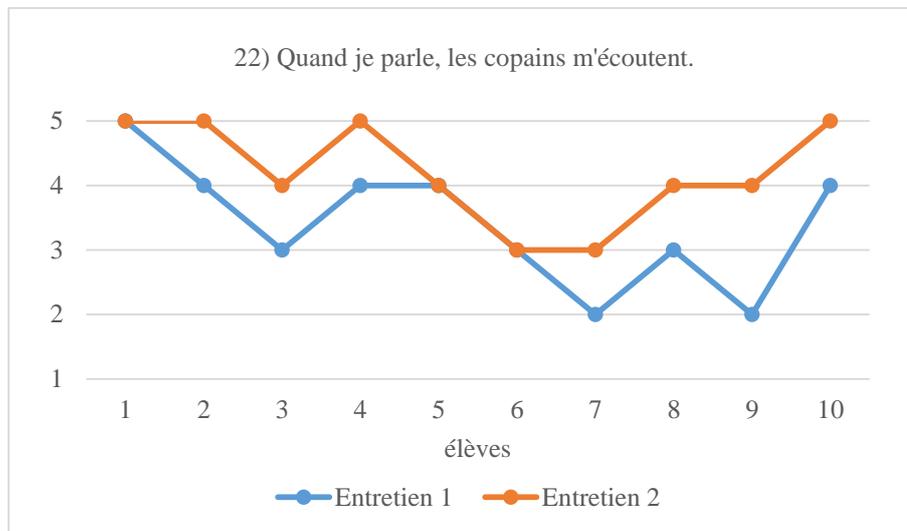
Dans la question 11, le mot «handicap» a provoqué plusieurs réactions. Entre autres pour la plupart d'entre eux ce mot ne les concerne pas. Ils ne sont pas mentalement ou physiquement atteints, donc ils ne sont pas handicapés. De ce fait, ce terme a dû être explicité et il a fallu leur montrer qu'il correspondait à une définition plus large que celle qu'ils s'en faisaient. La question aurait pu être formulée différemment, car il est vrai qu'actuellement, les termes utilisés sont plutôt situation de handicap. En effet, c'est la situation dans laquelle la personne se trouve qui peut ou ne pas être handicapante. Passé cette explication, le deuxième entretien montre que sept élèves acceptent leur dysphasie. L'acceptation est tout un processus qui passe par une prise de conscience de ses difficultés et lors de cette phase, il est parfois trop tôt d'accepter cela. Pour l'élève 6, elle se trouve dans cette situation, elle a pris conscience des difficultés qu'engendrait sa dysphasie, mais il est encore trop dur d'accepter sa situation. L'élève 3 commence à accepter dans certaines situations, mais pour sa part, la dysphasie reste encore régulièrement handicapante dans le décryptage des discussions informelles et dans la manière d'échanger.



Graphe 11 : 13) Je me compare aux autres.

Le graphe 11 fait intervenir la comparaison aux autres. La comparaison sociale a des conséquences importantes sur l'estime de soi. L'image que la personne a d'elle-même prend en compte le contexte social dans lequel elle évolue. Cette image se construit au travers des retours des autres. Le graphe montre bien que rares sont les élèves qui échappent à la comparaison sociale, seulement deux élèves disent ne pas du tout se comparer aux autres. Sinon, le reste des élèves se comparent légèrement ou moyennement par rapport aux autres. Aucun élève n'a répondu tout à fait d'accord. La comparaison avec d'autres personnes peut avoir des effets positifs ou des effets négatifs sur l'estime de soi en fonction de la personne avec laquelle un élève se compare. C'est un fait que le projet a conduit les élèves à se mettre en avant au risque d'être comparés ou de se comparer aux autres. Néanmoins, les élèves connaissent souvent leurs points faibles, mais le travail a permis qu'ils se comparent et qu'ils remarquent également les domaines où ils sont forts.

### 3.1.5 L'écoute: les répercussions d'une médiation artistique et culturelle



Graphes 12 : 22) Quand je parle, les copains m'écoutent.

Les résultats du premier entretien montrent que dans la première classe, les élèves font preuve d'une meilleure écoute entre eux. Personne n'a mis un point négatif. Tandis que pour la deuxième classe, quatre élèves ont donné une réponse dans un intervalle de pas d'accord à neutre, l'écoute est visiblement moins bonne.

Dans les observations lors des discussions, la plupart des plus jeunes élèves ont de la peine à attendre leur tour pour s'exprimer, ils ont besoin de dire les choses au moment où ils les ont en tête. Par conséquent, ils n'attendent pas que l'autre personne ait fini son discours pour prendre la parole. Ils doivent encore trouver des techniques de mémorisation pour garder en tête une idée afin de la retransmettre au bon moment. Les élèves plus âgés ont assimilé le fonctionnement d'une discussion. Ils respectent le tour de parole de chacun et ils commencent tous à sentir quand ils peuvent la prendre spontanément lors d'un silence, même si parfois il arrive qu'un élève oublie ce qu'il voulait dire. Le travail de la médiation artistique a permis à chacun de progresser. Les élèves s'appuyaient sur les peintures ainsi que la culture et les histoires qui avaient été étudiées en classe. Au fil des activités, ils renaient des symboles et pouvaient en s'appuyant sur l'image retransmettre au reste de la classe seulement les éléments importants.

Après le travail sur l'expression orale qui indirectement fait intervenir un important travail d'écoute dû aux nombreuses discussions et présentations, montre qu'il

y a des répercussions positives sur l'écoute des uns des autres. L'évolution est relevée dans les deux classes. Ils ont également pris conscience que s'ils veulent exiger que leurs camarades les écoutent, ils doivent aussi immobiliser leur esprit pour les écouter à leur tour.

### ***3.2 Analyse des dimensions observées***

Les quatre sous-chapitres qui constituent la partie de l'analyse sont l'estime de soi chez l'enfant dysphasique, l'impact de la médiation artistique et culturelle sur l'expression orale, l'impact du projet et de la médiation sur la confiance en soi et les répercussions d'une médiation artistique et culturelle dans une classe.

Les observations pendant le travail effectué en classe, les échanges oraux ou écrits avec les thérapeutes, mais surtout les résultats récoltés lors des questionnaires sont mis en relation avec les concepts développés dans le cadre théorique de ce mémoire.

#### **3.2.1 L'estime de soi chez l'enfant dysphasique**

D'après les questionnaires, les résultats montrent que l'estime de soi chez un enfant dysphasique est rapidement liée aux capacités scolaires même lors de questions générales. Ils ont besoin de références notées et de traces visibles telle la dictée pour dire s'ils sont contents d'eux. L'être humain construit son image en se comparant aux autres à travers les retours de ses proches, de ses camarades et de ses enseignants. La personne a besoin d'effectuer des activités où il pourra se comparer afin qu'il y trouve sa valeur en fonction des autres. Ainsi, en classe la comparaison peut être bénéfique pour autant que l'enseignant veille à valoriser les qualités de chacun afin que tous les élèves aient conscience de leur valeur. La pédagogie de projet procure des bienfaits sur l'estime de soi, car chacun contribue pour atteindre le même but. Les diversités d'activités permettent que tous les élèves à un moment ou un autre aident un de ses camarades. Cet enseignement adapté aux besoins de l'enfant dysphasique peut modifier la perception qu'il a de lui. L'apprentissage utilisant une pédagogie de projet a une importance dans la spirale de l'estime de soi et les compétences scolaires comme vues dans la figure 2 de Duclos, Laporte & Ross (2002). Le projet implique toute la classe. L'élève est motivé, il se donne les moyens d'atteindre son but, également pour ne pas

décevoir ses copains. Les élèves s'entraident et le groupe est mobilisé pour un même objectif. De là, naît une motivation commune à atteindre un objectif. La médiation artistique et culturelle pour sa part apporte une aide à l'enfant de manière contournée pour lui permettre d'atteindre son but. Une cohésion de groupe se crée. L'enfant sent qu'il a des compétences, car il est parfois amené à aider un camarade, les compliments et les échanges de services deviennent habituels au sein de la classe. Lorsque certains objectifs sont atteints, le sentiment de fierté apparaît et ces réussites permettent de garder une certaine persévérance dans les tâches plus complexes afin d'arriver au but ultime.

### **3.2.2 L'impact de la médiation artistique et culturelle sur l'expression orale**

Au fil des activités utilisant la médiation artistique et culturelle, les élèves s'expriment de plus en plus. Ils apprennent et retiennent des notions qu'ils peuvent retransmettre un autre jour. Au début, il y a de la gêne, les échanges ne sont pas encore des discussions élaborées. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant ou ils présentent leur image en restant dans la description. Au fil du temps, les discussions prennent forme, les élèves commencent à argumenter, à imaginer ce que l'image représente pour eux. L'interprétation pouvant être différente d'une personne à l'autre, cela ouvre sur des échanges.

Selon Beaudoin (2000), l'image communique un message, au même titre que l'écrit ou l'oral. L'art aborigène a ses codifications qui se transmettent de génération en génération. Parfois, il est nécessaire de prendre de la distance avec le moyen de communication qui fait défaut: le langage, pour qu'à travers une médiation artistique et culturelle, les élèves se réconcilient avec la parole. L'image existe, l'enfant se l'approprie et il est capable de retransmettre ce qu'il voit (Boudinet, 2002). Cet autre moyen de communication permet de se comprendre et de reprendre confiance pour finalement oser prendre la parole pour communiquer.

La médiation culturelle donne un support aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer dans un cadre donné de leurs traumatismes. Les contes amènent et transmettent des valeurs de la culture, les histoires les interrogent. La culture aborigène raconte des histoires sur le respect, l'acceptation de soi, etc. Elles reprennent des questionnements que les élèves se posent au quotidien. En liant la culture à la médiation

artistique, le moyen de communication est modifié. L'enfant dysphasique peut à nouveau entrer en communication avec l'autre sans être encombré par la parole. En découvrant, un autre moyen d'expression, certains élèves s'exprimant peu à cause de leur dysphasie ont commencé à communiquer au travers de billets écrits. La trace étant plus facilement déchiffrable, une élève a commencé à utiliser l'écrit comme moyen de communication lorsqu'elle ne trouvait pas les mots pour exprimer son problème. Au début, la réponse de l'enseignante ou de ses camarades était formulée par écrit et elle a fini par une réponse orale pour aboutir sur plus d'échanges oraux. Cette élève sait qu'elle a cet outil comme moyen de ressources. L'image et les supports écrits leur ont permis de structurer leurs discours. Lors d'une présentation, parfois certains mots écrits peuvent permettre de ne rien oublier.

### **3.2.3 L'impact du projet et de la médiation sur la confiance en soi**

La confiance en soi et envers l'autre est une notion qui est ressortie très fortement lors des analyses des résultats. Dans la théorie de l'attachement (Guédeney, 2011) une base pour pouvoir se confronter seul aux nouveaux apprentissages est la confiance en soi. Un élève dont le travail est valorisé gagne en confiance et en estime de soi et ce sentiment de compétence lui permettra de se risquer. Cependant, cet effort sera fourni seulement si le risque n'est pas trop grand. Quand l'élève constate qu'il est sur la bonne voie, il va se mobiliser pour trouver la réponse. Par contre, si la tâche lui semble inatteignable, il la fuira.

Les enfants dysphasiques souffrent ou ont souffert de cette non-reconnaissance de leur travail fourni. Selon Langlois (2002), les activités d'expression où «l'enfant se donne à voir» permettent aux enseignants de redonner des retours positifs (p. 42). L'enfant grâce à la mise en valeur de ses travaux gagnera en narcissisme et cela lui permettra d'accéder aux savoirs. L'auteur nomme ces activités comme un outil pédagogique privilégié pour les élèves s'accordant une faible valeur d'eux-mêmes. Dans cette recherche, les activités d'expression utilisées sont la peinture et les discussions à travers les contes. La symbolique de ces activités permet à l'enfant de mettre en scène ses peurs et ses blocages ainsi que ses désirs.

Les activités autour du projet ainsi que de la médiation artistique et culturelle ont fait naître une cohésion dans la classe. Les élèves forment plus un simple agrégat de

personnes, mais la classe est devenue un système. Les élèves interagissent entre eux, ils sont unis par un même objectif. Les élèves se sentent plus en sécurité avec des camarades qui sont présents comme alliés faisant preuve d'empathie les uns envers les autres.

### **3.2.4 Les répercussions d'une médiation artistique et culturelle dans une classe**

Lors de cette recherche, le travail était basé sur l'apport que peut avoir la pratique de la médiation artistique et culturelle en classe sur l'expression orale. Les résultats montrent des tendances favorables, toutefois les résultats ne passent pas d'une estime de soi catastrophique à une estime de soi excellente. Khalifa (2008) relève que la médiation culturelle n'aboutit pas toujours à un succès avec certains enfants, car elle demande un certain nombre d'années d'expérience pour pratiquer correctement cette dernière. Les répercussions d'un tel travail peuvent prendre du temps à apparaître.

La médiation artistique et culturelle apporte une autre dimension à l'enseignement. Dans l'enseignement ordinaire, l'enseignant parle la plus grande majorité du temps et les élèves l'écoutent. Avec l'utilisation de la médiation artistique et culturelle, l'élève est amené à s'investir dans ses apprentissages, à prendre la parole. Il est acteur à part entière de la construction de son savoir. L'apprenant s'exprime constamment non seulement en laissant des traces à travers des productions écrites, des peintures, mais aussi de manière orale, en décrivant une image, en argumentant son choix, en prenant position. L'élève s'affirme davantage.

Les exercices utilisant cette médiation travaillent non seulement l'expression orale, mais également l'écoute et toutes les règles de communication. Les élèves ont dû apprendre à s'écouter et à contenir leur pulsion dans la prise de parole. Lors des exercices, tous les élèves avaient droit à la même durée de parole, de manière que les élèves les plus bavards ont dû apprendre à aller à l'essentiel et les moins loquaces à remplir de parole leur espace. Quand la relation de confiance est établie avec les autres membres du groupe ainsi que l'élève sait qu'il ne risque aucune moquerie de la part des autres, le silence n'est plus pesant, mais un espace de réflexion ou la construction de la pensée s'élabore afin de pouvoir la sortir en mots.

Pour acquérir de bonnes compétences dans une matière, l'élève a besoin de s'exercer plusieurs fois. En effet, à force d'entraînements, les élèves prennent de

l'assurance. Ils peuvent mettre leur énergie dans leur réflexion pour construire leur discours et la peur du jugement s'estompe au fil du temps. Les autres élèves encouragent même la prise de parole, ils se taisent et écoutent. Suite au travail, les élèves ont relevé une meilleure écoute de la part de leurs camarades quand ils parlent.

## 4. Discussion

La première partie de ce chapitre revient sur le schéma des compétences et de l'estime de soi (Duclos, Laporte & Ross, 2002, p. 76) - Fig. 2 dans ce mémoire - pour tenter de comprendre le fonctionnement d'un enfant dysphasique dans ses apprentissages ainsi que certaines méthodes d'enseignement qui peuvent l'aider à se réconcilier avec ces derniers dans le but de développer son expression orale. Ensuite, les éléments dont l'enseignant doit tenir compte dans la mesure du possible pour pratiquer dans sa classe une médiation artistique et culturelle imbriquée dans une pédagogie de projet sont énumérés ainsi que les répercussions positives de cette autre manière d'enseigner.

La seconde partie de ce chapitre présente deux graphiques de distribution des réponses: le premier reprenant les douze questions traitées dans l'analyse et le second exposant l'intégralité des affirmations du questionnaire afin de les comparer et de voir les différences entre les deux graphes.

La dernière partie de ce chapitre conclut sur l'estime de soi en milieu scolaire et l'implication involontaire ou volontaire des enseignants à y contribuer.

Le schéma de la Fig. 2 montre une spirale : la personne est motivée, elle persévère dans l'activité. Quand elle a atteint son objectif, elle ressent un sentiment d'efficacité et de fierté. De ce fait, le retour sur sa tâche est positif et la personne gagne en confiance et en estime de soi. Mais l'enfant dysphasique est souvent en marge de cette spirale ou du moins, il peine à tourner dans le bon sens. Il est plus régulièrement à contre sens, car ses échecs répétés le démotivent. Par conséquent, il préfère ne pas essayer afin de ne pas décevoir et à cet instant, un sentiment d'inefficacité apparaît. L'estime de soi est blessée. Le premier des éléments qui est ressorti de manière très forte est le besoin de confiance. Si l'élève connaît son interlocuteur et qu'il sait que ce dernier aura une attitude bienveillante, il osera se lancer. Par contre, avec un inconnu dont l'enfant ne peut savoir à l'avance sa réaction, il aura plus peur de s'exprimer et de ne pas être compris, car dans ce cas, il faudra à nouveau fournir un effort pour s'exprimer une seconde fois. Mais, les observations en classe montrent également qu'au sein de la classe, l'élève dysphasique s'exprimera plus facilement quand le groupe est à l'écoute et à une attitude bienveillante. Par conséquent, l'élève se permettra d'essayer, car il sait que le regard que portent les autres enfants sur lui ne sera pas modifié après sa

prise de parole. Les élèves, peu importe leurs difficultés, ont besoin de répétitions pour assimiler un savoir, pour apprendre à s'écouter les uns et les autres également. Plus un enfant dysphasique osera s'exprimer, meilleure sera sa marge de progression.

Au début du projet, les élèves ont eu besoin de temps pour s'approprier cette nouvelle manière de procéder dans la classe. Les élèves qui avaient déjà eu un travail au moyen de la médiation artistique et culturelle dans leur classe ont vite fait des liens avec les activités effectuées l'année précédente, cela a suscité une certaine curiosité de leur part. Par contre, pour cette étude, la médiation a été englobée dans une pédagogie de projet. Les observations montrent que l'impact de cette méthode d'enseignement est plus pertinent quand les activités du projet et de la médiation peuvent être effectuées plusieurs jours par semaine. En effet, les activités donnent un certain rythme à la semaine et les élèves peuvent se souvenir d'une fois à l'autre de ce qui se passe. Cependant, si les activités sont effectuées une fois par semaine, la notion de projet perd un peu de son sens pour les élèves. Cette différence s'est ressentie entre les deux classes. De ce fait, dans l'idéal, un projet est conduit sur plusieurs semaines de manière intensive. Ainsi, une à deux fois par semaine, un moment est consacré à une lecture d'un conte ou à la présentation d'une peinture, une activité basée indirectement pour travailler l'expression orale. Le reste du temps est mis à profit pour les activités autour du thème pour ce mémoire par exemple les aborigènes d'Australie avec des problèmes de mathématiques, des jeux de logiques, de l'expression écrite et passablement de temps pour l'expression artistique.

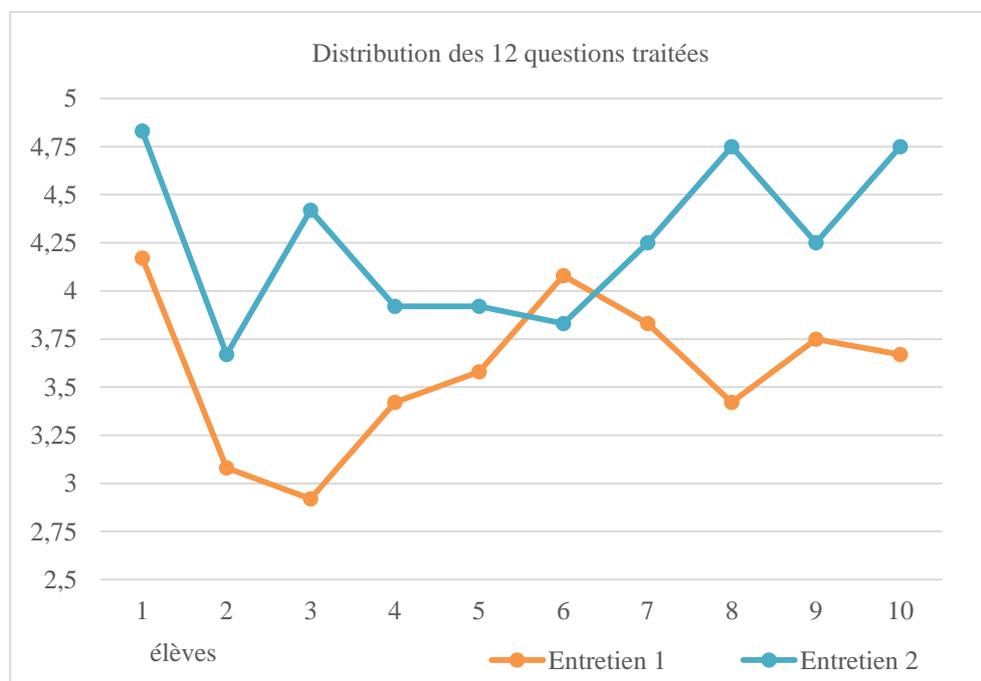
Le projet suscite de la part des élèves l'envie d'apprendre de nouvelles notions, car ils ont besoin des nouvelles connaissances pour résoudre un problème. Par conséquent, l'élève est d'accord de prendre du temps et de fournir un effort intellectuel pour assimiler cette nouvelle notion afin de progresser. Les élèves sont plus actifs et créatifs dans la construction de leurs connaissances. L'enseignant est là comme une personne qui accompagne l'élève. Ses pairs peuvent être une ressource dans telle ou telle matière. L'élève devient lui-même une personne avec des ressources à partager. Les thérapeutes ont relevé la nécessité pour certains élèves de passer par des activités concrètes pour expérimenter le problème et se l'approprier. Le concret permet de donner du sens à ce que l'enfant est en train de faire et de découper les étapes du problème pour finalement généraliser cette procédure dans d'autres situations.

De plus, la médiation artistique et culturelle a permis de reprendre un processus d'apprentissage de l'expression orale. Dans un premier temps, les élèves se sont exprimés de manière non verbale afin de renouer avec un moyen d'expression pour petit à petit arriver à s'exprimer oralement. Leurs peintures leur donnaient un support sur lequel ils pouvaient s'appuyer pour exprimer des mots, de courtes phrases. Cette démarche prend du temps, mais l'évolution de la structuration des phrases et l'enrichissement du vocabulaire sont constants. Cet outil permet de travailler l'expression orale. Les élèves dysphasiques ont également leur espace pour s'exprimer et progresser sans qu'ils s'en rendent compte. Pour eux, ils répondent seulement aux exigences que demande l'exercice sans s'apercevoir qu'ils doivent utiliser le langage. À ce moment-là, la pensée et le langage des élèves dysphasiques sont comme en fusion. Le décalage est nettement moins présent dans ce type d'activités que lorsqu'ils doivent répondre à une question posée par l'adulte. Par contre, étant donné qu'ils sont amenés à s'exprimer davantage au sein de la classe, la gêne de prendre la parole s'estompe au fil des activités et les élèves peuvent se concentrer plus sur le contenu de leur discours que sur cette crainte de devoir prendre la parole qui les bloque complètement. Certains élèves dysphasiques qui ne s'exprimaient pas tellement en classe ont eu le désir de parler davantage avec ses pairs en voyant l'intérêt que leur portaient les autres personnes. La sensibilité des dessins de chacun a ouvert sur des échanges sur les sentiments, les différences, les forces et les faiblesses de tous de manière bienveillante. La médiation artistique et culturelle a permis indirectement de travailler sur les émotions ainsi que sur les valeurs qui constituent une personne. Chaque individu en a des différentes ce qui fait que chacun est unique. Néanmoins, cela n'empêche pas de respecter les spécificités de tous afin de pouvoir vivre en harmonie dans un système tel que la classe.

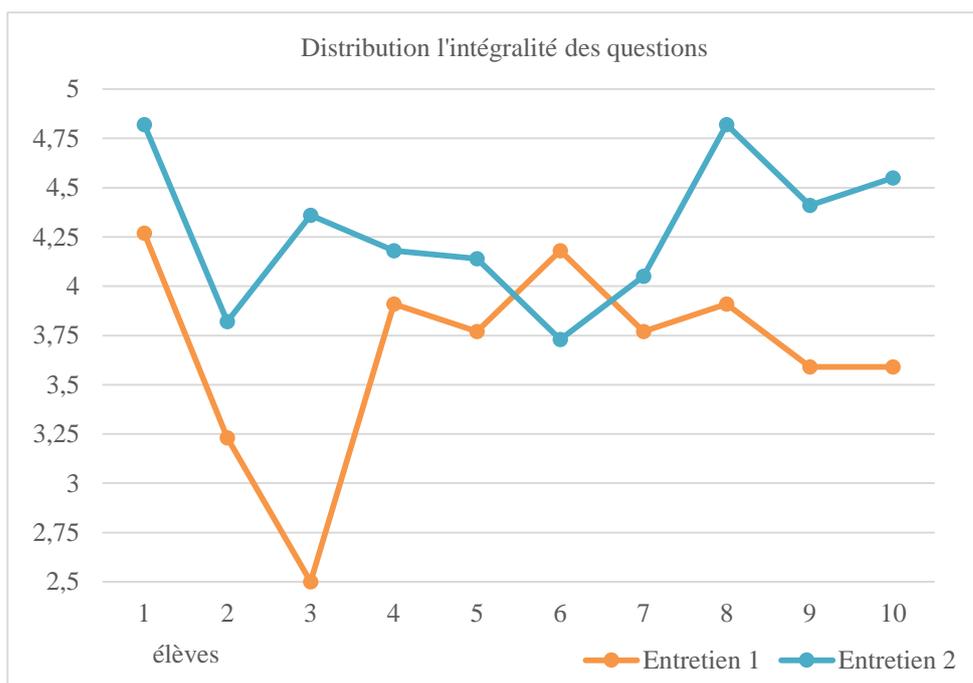
De toute évidence, le fait de pratiquer dans une classe la médiation artistique et culturelle en lien avec une pédagogie de projet a une incidence favorable sur l'ambiance de la classe, les élèves s'entraident au lieu de se moquer de leurs camarades. Les échanges entre les élèves sont plus sains, ils ont au moins un sujet de conversation qui les soude et un travail qui appartient à leur classe. Les valeurs de chaque élève sont reconnues, ils peuvent mieux déchiffrer les intentions et les réactions des autres. Une remarque d'un camarade peut être constructive sans que l'autre personne la prenne comme une attaque. Les points de vue sont discutés et parfois, son meilleur ami ou sa

meilleure amie peut avoir un avis divergeant sans pour autant que ce dernier ou cette dernière ne se parle plus. Les élèves s'expriment plus librement et ils s'écotent. Les élèves ne répètent plus ce que le précédent élève a dit. Au besoin, ils complètent les propos de leur camarade, mais ils ne l'accusent plus d'avoir eu la même idée. Leur sensibilité sur l'utilisation des mots est différente au lieu de dire: «Rohhh, c'est ce que je voulais dire». Ils diront plutôt: «Je pense la même chose que toi». Sur le fond, ces deux phrases sont identiques. Par contre, elles ne le sont pas sur la forme. Dans la première affirmation, le ton accuse involontairement l'autre de lui voler ses mots. De ce fait, l'élève exprime son agacement de ne pas avoir pu lui donner cette réponse. La personne qui l'a donnée peut, à ces mots, se sentir agresser par ces termes et mal interpréter le fond de la pensée de l'autre élève. En revanche, dans la seconde phrase, les deux élèves partagent une idée commune, il n'y a pas d'ambiguïté, l'interprétation est plutôt positive. Les liens entre les élèves sont resserrés.

Les deux graphes ci-dessous présentent une distribution de questions. Le graphe 13 montre des 12 questions traitées et le graphe 14 expose une distribution de l'intégralité des affirmations du questionnaire.



Graphe 13: Distribution des 12 questions traitées



Graphe 14: Distribution de l'intégralité des questions

Lors de la première passation des questionnaires, 6 élèves ont des résultats plus faibles dans le graphe 13 qui prend en compte seulement les 12 questions. Quand les résultats sont mélangés avec des questions plus générales sur l'estime de soi, ces derniers sont un peu plus élevés, à part pour une élève qui avait répondu très négativement aux questions d'ordre général. L'élève 6 a des résultats inversés. Dans la présentation des résultats, certains éléments d'interprétation sont ressortis entre autres que les questions ont pu être mieux comprises la seconde fois et que de ce fait, l'élève a pu avoir une interprétation plus nuancée. Dans les deux graphes, la différence entre le premier et le second entretien est inférieure à 0,5 (graphe 13: 0,25 et graphe 14: 0,45). Seulement quelques questions peuvent inverser la tendance. L'élève a répondu plus négativement à deux questions en fonction du ressenti par rapport à une incompréhension d'une consigne orale et d'un discours d'un camarade. Ces questions touchent directement les difficultés de compréhension dues à sa dysphasie. Dans le chapitre présentant les résultats, les valeurs du graphe 10 pour la question 11 (j'accepte mes difficultés dues à mon handicap) relèvent que cette élève a pris conscience des difficultés qu'engendre sa dysphasie, mais qu'elle n'est pas encore totalement prête à l'accepter. Cette élève lors du premier entretien m'a dit: «Quand je ne comprends pas, je

ne suis pas nulle, c'est que je ne comprends pas, ce n'est pas la même chose». Parfois, cette phrase peut vite être oubliée, si bien qu'il est important de recevoir régulièrement des retours positifs afin de les graver dans la tête de tous les enfants dysphasiques.

De ce fait, une bonne estime de soi n'est pas acquise pour toute la vie et cette dernière peut varier d'un milieu à l'autre. En revanche, les résultats du questionnaire ainsi que les remarques faites par les élèves lorsqu'ils remplissaient ces derniers montrent que pour les enfants scolarisés, l'école est un des milieux qui contribue fortement à sa construction. Beaucoup d'élèves s'attribuent leurs valeurs en fonction des résultats scolaires. Ils s'accrochent sur des éléments mesurables. Après l'environnement familial, l'école est l'endroit où les enfants y passent le plus de temps, de sorte qu'elle prend une place importante dans leur vie et elle joue un rôle dans l'estime de soi des élèves qui la côtoient. L'instituteur et les camarades vont donner des retours positifs ou négatifs à l'enfant qui vont lui permettre de se comparer et de se donner de la valeur. L'enseignant doit avoir en tête, qu'il le veuille ou non, que son comportement a des incidences sur les élèves. Une cohésion de groupe favorise le bien-être des élèves au sein de la classe et une meilleure estime de soi. La valorisation des travaux effectués, les encouragements les améliorent également. La confiance permet de faire des remarques constructives qui amènent l'enfant à persévérer dans la tâche demandée et finalement d'atteindre l'objectif. L'enseignant doit avoir en tête qu'un élève qui éprouve des difficultés à l'école aura tendance à se trouver nul et peinera à prendre de la distance par rapport aux échecs et aux réussites scolaires. L'élève a besoin de temps pour se sentir capable surtout quand il ne croit plus en lui. À ce moment-là, certains changements dans la manière d'enseigner et le fait de ne pas négliger le bien-être de la personne au sein du groupe permettent de redonner de la valeur à chacun.

## Conclusion

Dans cette partie finale du mémoire, les trois points suivants vont être développés: une mise en lien des résultats de cette étude avec la question de recherche, une autoévaluation critique de la démarche et des pistes ainsi que des réflexions pour de futures recherches.

La question de recherche de ce travail était:

La pratique de l'expression orale à l'aide de la médiation artistique et culturelle a-t-elle des répercussions positives sur l'estime de soi des enfants dysphasiques?

À la suite de ce travail, les résultats montrent que l'utilisation de la médiation artistique et culturelle permet de poser un cadre sécuritaire au sein de la classe dont l'enfant dysphasique bénéficie pour s'exprimer. Les supports ainsi que la symbolique des contes lui permettent de s'appuyer sur ces derniers pour structurer les paroles de sa pensée. Par conséquent, elle favorise l'expression orale, car l'élève voit qu'il peut répondre aux exigences comme un autre élève et cela le motive à persévérer.

Toutefois, les observations et les échanges avec les thérapeutes relèvent que les répercussions sur l'estime de soi ne sont pas seulement dues à la médiation artistique et culturelle, mais également grâce à la pédagogie de projet qui donne du sens aux diverses activités. La mise en contexte permet de réconcilier la pensée d'un enfant dysphasique avec la parole. Par exemple, pour un enfant dysphasique la mise en contexte est comme un décodeur, les mots reprennent leur place. La pédagogie de projet permet également à l'élève de s'inscrire dans un groupe et de contribuer à la réussite d'un but commun. Le fait de constater que chacun a des ressources à faire valoir auprès des autres redonne rapidement un peu de valeur à la personne.

D'une part, la médiation artistique et culturelle et d'autre part la pédagogie de projet ont amené les enfants dysphasiques à rétablir «l'estime de soi comme une juste adéquation entre l'amour du moi (autrement dit le narcissisme) et l'idéal du moi» (Langlois, 2002, p. 41). Dans d'autres termes, ce travail a permis aux élèves de se percevoir dans leur globalité en tenant compte de toutes leurs spécificités et non seulement comme le résultat d'une évaluation et de réajuster leur perception à leur vraie valeur.

Les principales difficultés et limites de cette recherche étaient de pouvoir consacrer du temps pour cette étude en parallèle aux nombreuses activités institutionnelles en cette période approchant de Noël, ainsi que l'utilisation des rapports de la psychologue et des logopédistes. Les activités d'une pédagogie de projet s'insèrent normalement sur toute la semaine. Cependant, cette recherche devait tenir compte du temps de travail de l'enseignante ce qui a réduit drastiquement les interventions. Les observations montrent que l'impact sur les élèves est plus pertinent quand les activités sont conduites au minimum deux fois par semaine, les élèves se rappellent mieux les activités effectuées d'un jour à l'autre. Les élèves restent dans cette dynamique de groupe positive et les conflits entre les élèves diminuent. Une durée de deux mois est passablement courte pour effectuer la méthodologie. Les élèves ont eu besoin d'au moins deux voire trois semaines pour la classe qui avait le projet une fois par semaine pour entrer dans cette nouvelle manière d'apprendre. Suite à cela, au fil des activités, les élèves progressaient et commençaient à monter leurs connaissances qu'apportait l'utilisation de la médiation artistique et culturelle ainsi que la pédagogie de projet. Boimare (2005) relève bien que certains enfants ont besoin de ce détour pour apprendre au travers d'un travail de nourrissage où à ce moment-là les nouvelles notions sont amenées. Comme le souligne Khalifa (2008) «C'est là qu'il va trouver le terreau pour comprendre le sens des apprentissages» (p. 212).

Au vu du niveau de confidentialité des rapports, ces derniers ont été utilisés pour nommer correctement le diagnostic de chaque élève. Les rapports des logopédistes ont été employés pour éclaircir le diagnostic posé au départ et les diverses difficultés qui se cachent sous les différentes dysphasies. De ce fait, ils n'entrent que très peu comme supports afin de rester en accord avec le code éthique de l'institution. Par contre, l'utilisation des remarques des logopédistes a été davantage utilisée dans le chapitre des résultats.

Dans le courant de ces deux mois, les élèves ont eu également l'occasion de visiter l'exposition *Sky and desert* qui se tenait au musée de la Grange de Môtiers afin de voir de vraies toiles peintes par des aborigènes d'Australie et de voir les diversités qui existent. Les élèves ayant deux fois par semaine le projet ont créé un kamishibai reprenant le conte du «lungkata» (l'histoire de leur totem de classe). Les élèves ont eu envie de partager cette histoire avec les plus jeunes de l'école. Les élèves ont formé des groupes de trois et ils se sont organisés pour trouver une période où chaque élève était

disponible ainsi que la classe qui les accueillait, pour la lecture du kamishibai. De ce fait, après les vacances de Noël, les élèves sont allés lire leur kamishibai. Ils se sont entraînés à le lire et à se préparer à donner d'éventuelles clarifications sur le vocabulaire de l'histoire, mais également à répondre à d'éventuelles questions de curiosité de certains élèves sur la culture aborigène. Une suite qui pourrait être envisagée pour ce travail est de monter une exposition avec les dessins des élèves explicités par des légendes.

Pour la suite de cette recherche, il serait bien de maintenir à raison de deux fois par semaine, l'utilisation de la médiation afin de maintenir l'élève dans un processus où il est amené à organiser sa pensée et l'exprimer au groupe. Une fois pourrait être consacrée à la lecture d'un conte suivi d'une discussion et la seconde fois, une activité serait prévue où l'élève s'exprimerait dans un premier temps par la peinture et ensuite, il la partagerait avec le reste du groupe.

Pour conclure ce mémoire, une citation de Khalifa (2008) qui exprime clairement quel procédé utilise la médiation artistique et culturelle ainsi que la pédagogie de projet pour amener les élèves en difficultés à se réconcilier avec les apprentissages en les amenant de manière détournée à utiliser leur esprit :

*Une fois que l'on a intéressé l'enfant, il faut après, le nourrir, l'entraîner à penser, faire marcher le fonctionnement intellectuel. Après, il faut le faire parler, voir comment il passe du langage d'évocation à celui où il se raconte lui-même. À l'étape suivante, il commence à mieux classer, à établir une chronologie plus rigoureuse. Puis, il arrive au palier qui est le plus important soit le langage argumentaire, c'est-à-dire qu'il est capable de tenir compte des autres, d'enchaîner plusieurs arguments. Ce qui est fort, c'est lorsque l'on commence à voir les enfants tenir compte de ce qui a été dit auparavant, de le reprendre, de le critiquer pour rajouter un élément, c'est cela le langage argumentaire. C'est une étape essentielle, il y a comme un moment fondateur de ce que j'appelle la machine à penser (p. 204).*

## Bibliographie

- André, C., & Lelord, F. (2002). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Arpin, L., & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Beaudoin, C. (2000). Le beau et l'image, un enjeu pédagogique ? In C. Monti & J. Solvès (Eds.), *L'Art pour quoi faire* (pp. 88-100). Paris : Autrement.
- Boimare, S. (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. *Enfance & Psy*, 28(3), 69-77.
- Boudinet, G. (2002). Apprendre l'art et apprendre par l'art. Des langages esthétiques à la construction d'une parole apprenante. *Art et Thérapie*, 80/81, 14-23.
- Cologne, S. (2010). Corps, jeu et émotion dans un groupe thérapeutique à médiation artistique. *Enfances & Psy*, 49, 89-99.
- Couzon, E., & Nicoulaud-Michaux, A. (2011). *S'estimer pour réussir*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin (Ed. orig. 1947, Experience and Education, États-Unis : Editions Kappe Delta Pi. Heidelberg College).
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23(2), 129-144.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino « dys ». Limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Hanse, B. (2009). Estime de soi et pédagogie de projet. *VST – Vie sociale et traitements*, 103(3), 68-73.
- James, W. (2003). *Précis de psychologie*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond (Ed. orig. 1892, Psychology. The Briefer Course, États-Unis : Henry Holt and Company).
- Khalifa, M. (2008). *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre*. Paris : L'Harmattan.

- Langlois, A. (2002). Restauration, estime de soi et désir d'apprendre. Expression symbolique et narcissisme. *Art et Thérapie*, 78/79, 40-45.
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson.
- Michel, P. (2012, 28 août). Classifications. [Page Web]. Accès : <http://enfant-dysphasie.fr/dysphasie/spip.php?article6>
- Poletti, R. & Dobbs, B. (2001). *L'estime de soi. Un bien essentiel*. Bernex : Éditions Jouvence.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*. Paris : E.S.F.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Emile ou de l'éducation*. Paris : GF Flammarion (Ed. orig. 1966).
- Siaud-Facchin, J. (2008). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris : Tom Pousse.
- Varraud, M., & Alis, V. (1995). *L'apprenti parleur*. Paris : Ed. Jacques Grancher.
- Vygotskij, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales (Ed. orig. 1934, *Myšlenie i reč' Psichologičeskie issledovanija*, Moscou : Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo).
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard. (Ed. orig. 1971, *Playing and reality*, New York : Psychology Press).

# Annexe I : Lettre destinée aux parents



École spécialisée

unité scolaire,  
éducative  
et de traitement

unité ambulatoire  
de langage

unité ambulatoire  
de traitement

La Chaux-de-Fonds, le 19 septembre 2013

Chers Parents,

Dans le cadre de ma dernière année de formation en enseignement spécialisé, je dois conduire un travail de recherche afin de rédiger un mémoire professionnel. J'ai décidé de mener cette dernière dans mon environnement de travail avec vos enfants afin d'affiner encore ma pratique professionnelle et d'avoir un enseignement le plus adapté aux besoins des élèves.

Pour pouvoir effectuer ce travail, j'ai besoin de votre autorisation, car je désire soumettre des questionnaires à vos enfants. Les thèmes abordés dans le questionnaire sont les relations avec les camarades ainsi que les rapports quant à une tâche scolaire. Le but est d'améliorer les échanges au sein d'une classe. Ces derniers seront rendus anonymes dans le travail écrit selon le code éthique de la recherche dans les Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin. Je suis à votre disposition si vous avez des questions.

Merci de me retourner l'autorisation au plus vite si possible avant le 24 septembre 2013.

Je vous adresse mes meilleures salutations.

Coordonnées de l'enseignante:

aurelie.diethelm@rpn.ch

076/410.16.35

L'enseignante : Le sous-directeur

socio-pédagogique :

A. Diethelm

A. Gams

École spécialisée

unité scolaire,  
éducative et de traitement  
unité ambulatoire  
de langage  
unité ambulatoire  
de traitement

direction et administration

11, rue du 12-Septembre  
2300 La Chaux-de-Fonds  
Tél. +41 32 967 97 17  
Fax +41 32 967 97 18  
E-mail: es.ceras@ne.ch

antenne thérapeutique  
du Littoral

8, rue de Neuchâtel  
2054 Peseux  
Tél. +41 32 730 52 92  
Fax +41 32 730 52 92  
E-mail: es.ceras@ne.ch

CCP: 12-423568-7

www.ceras.ch

Centre régional d'apprentissages spécialisés  
Berne | Jura | Neuchâtel

## Annexe II : Autorisation des parents



### Autorisation de participation au travail de recherche pour le mémoire professionnel

#### Master en enseignement spécialisé MAES

Année scolaire 2013 - 2014

Je, soussigné-e, prénom, nom	
Adresse	
Téléphone, mail	
J'autorise que mon enfant participe au travail de recherche pour le mémoire de fin d'année de son enseignante dans le cadre de son Master (formation en enseignement spécialisé)	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Nom de l'élève	
Remarque éventuelle	

Lieu et date	
Signature	

**Merci de rendre ce formulaire avant le 24 septembre 2013**

## Annexe III : Questionnaire vierge



### Questionnaire : Exprime-toi.

Ce questionnaire est destiné à une étude. Cette dernière est menée dans le cadre d'un mémoire professionnel en enseignement spécialisé. Le but est d'améliorer les échanges entre individus d'une même classe et les rapports à une tâche scolaire.

Merci de le remplir en donnant librement ton opinion personnelle, l'anonymat te sera garanti selon le code éthique de recherche en fonction dans les Hautes Écoles Pédagogiques.

#### Significations des symboles :

- ++ Tout à fait d'accord
- + D'accord
- 0 Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

#### Maintenant, pense à ta dernière semaine.

EN GÉNÉRAL	++	+	0	-	--
1. Je suis content(e) de ma vie.					
2. Je suis content(e) de moi.					
3. Je voudrais être quelqu'un d'autre.					
4. Je voudrais être différent(e).					
5. Je pense avoir de la chance par rapport aux autres enfants.					
6. J'ose aller vers des inconnus demander un renseignement.					
7. Je peux rester moi-même en compagnie d'autres personnes.					

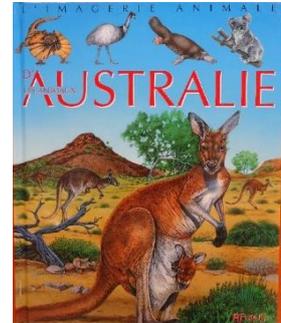
EN CLASSE	++	+	0	-	--
8. J'admets facilement mes erreurs.					
9. J'admets souvent mes erreurs.					
10. J'accepte les félicitations de mes enseignant(e)s.					
11. J'accepte mes difficultés dues à mon handicap.					
12. Je peux dire les matières où je suis fort(e).					
13. Je me compare aux autres.					
14. J'arrive aussi bien que les autres à faire le travail demandé.					
15. Les copains me respectent.					

EN EXPRESSION ORALE	++	+	0	-	--
16. Je suis stressé(e) quand je dois raconter mon week-end.					
17. Je me sens nul(le) quand je ne comprends pas mes copains.					
18. J'ose demander à mon enseignant(e) d'expliquer une deuxième fois une consigne.					
19. Je me sens nul(le) quand je ne comprends pas une consigne orale.					
20. Je sais faire rire les autres élèves.					
21. Je suis stressé(e) quand je dois parler devant la classe.					
22. Quand je parle, les copains m'écoutent.					

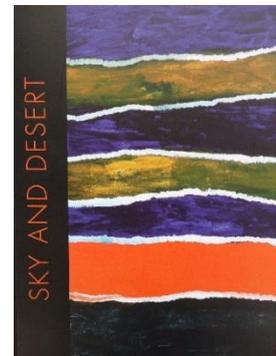
**Merci !**

## Annexe IV : Bibliographie des contes et ouvrages utilisés

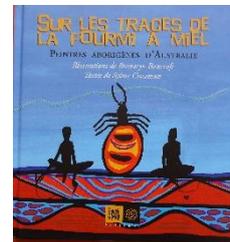
Beaumont, E. (2002). *Les animaux d'Australie*. Paris : Fleurus



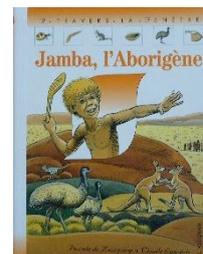
Burkhardt-Felder, T. (2013). *Sky and Desert*. Môtiers : Fondation Burkhardt-Felder Arts et Culture



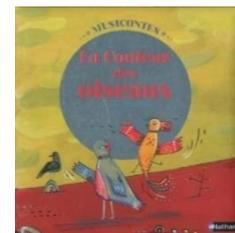
Crossman, S. (2012). *Sur les traces de la fourmi à miel. Peintres aborigènes d'Australie*. Montpellier : Indigène Editions.



De Bourgoing, P. & Lapointe, C. (2001). *Jamba, l'Aborigène*. Coppet : Calligram.



Kerba, M. (2011). *La couleur des oiseaux*. Paris : Nathan.



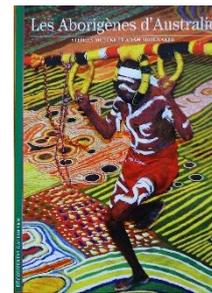
Langlois, A. (2006). *La petite fille qui voulait voir le désert*. Paris : Père Castor Flammarion.



Langlois, A. (2003). *10 contes d'Australie*. Paris : Flammarion Jeunesse.



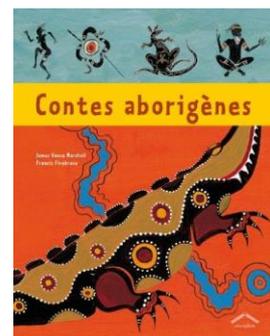
Muecke, S. & Shoemaker, A. (2002). *Les Aborigènes d'Australie*. Paris : Gallimard.



Norac, C. (2004). *Le petit sorcier de la pluie*. Paris : L'école des loisirs.



Vance Marshall, J. (2010). *Contes aborigènes*. Paris : Circonflexe.



## Annexe V : Quelques illustrations des travaux d'élèves

Les totems des élèves 1 à 5 :



élève 1



élève 2



élève 3



élève 4

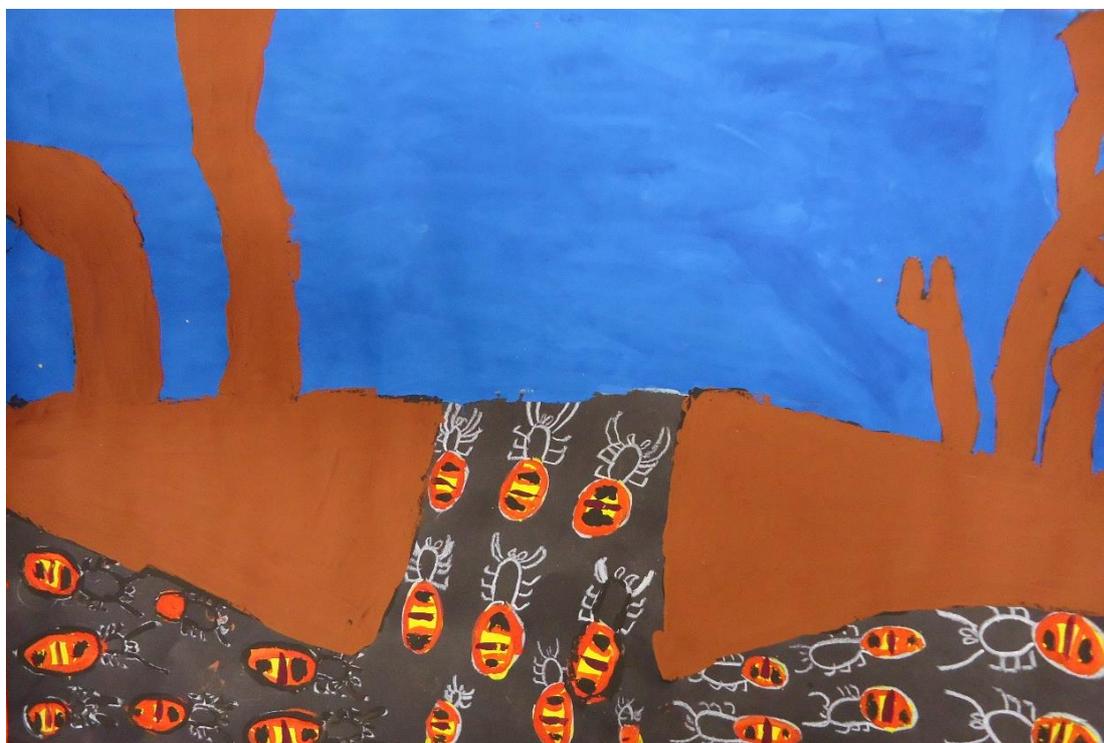


élève 5

Les peintures des élèves 1 à 5 :



élève 1



élève 2



élève 3



élève 4



élève 5

Les totems des élèves 6 à 10 :



élève 6



élève 7



élève 8



élève 9



élève 10

Les peintures des élèves 6 à 10:



élève 6



élève 7



élève 8



élève 9



élève 10