

Université Abderrahmane Mira- Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences Sociales

Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention d'un diplôme de Master
en Psychologie Clinique

Thème

**L'impact du bégaiement sur la scolarisation des
enfants**

- étude de douze cas-

Présenté par :

YOUNSI Katia

ZEROUAL Yasmine

Encadré par :

Mme BOUCHERMA Samia

Année Universitaire 2014/2015

Remerciements

Au cours de la rédaction de ce mémoire et des recherches qui en sont à l'origine, nous avons eu la chance de bénéficier de nombreux soutiens. Il nous est particulièrement agréable d'exprimer notre gratitude et nos remerciements à tous ceux qui, par leur enseignement, leur soutien et leurs conseils, nous ont aidés à sa réalisation.

Notre gratitude va d'abord à Mme *Boucherma Samia*, qui a encadré ce mémoire tout au long de cette année, qui nous a guidée et encouragée avec une bienveillance jamais démentie. Nous tenons également à vous témoigner notre sincère reconnaissance pour vos conseils avisés, et la confiance que vous nous avez accordée, nous a permis de mener à bien ce projet et d'évoluer dans notre réflexion psychologique.

À Mr *Djouder Samir* et Mr *Benkarrou Fiadh* pour avoir accepté d'être parmi les membres de jury.

À Mr *Djouder Karim* lecteur attentif de ce travail, pour ses remarques constructives, pour ses encouragements, son assistance morale et sa lecture attentive de notre travail, pour son aide précieuse, sa présence bienveillante et son amitié nous ont guidés et accompagnés tout au long de ce cheminement.

Nous témoignons notre reconnaissance aux enfants et à leurs enseignants pour nous avoir accordé du temps, et pour répondre à nos questions. Sans eux ce travail n'aurait jamais pu aboutir. Merci pour votre participation, votre enthousiasme et vos retours positifs, La richesse de leur témoignage nous a permis de mieux comprendre la situation de l'enfant bègue à l'école primaire. Sans oublier les parents de ces enfants pour avoir acceptés de réaliser des entretiens avec leurs enfants.

Nous remercions également l'orthophoniste rencontré durant l'élaboration de ce mémoire,
Aarab Amina pour son accueil chaleureux et qui a eu la gentillesse de mettre à notre
disposition son cabinet pour le temps des entretiens. Merci à elle de nous avoir mise en lien
avec ses patients.

Ces remerciements ne seraient pas complets si on n'adressait pas un mot de reconnaissance à
nos familles et à nos amies d'ici ou d'ailleurs pour leurs encouragements, leur soutien ou tout
simplement leur gentillesse.

À nos parents, pour leurs encouragements incessants, pour leur infini soutien, leur aide et leur
implication particulière dans la réalisation de ce mémoire.

Enfin, nous nous remercions mutuellement d'avoir supporté les humeurs et les défauts de
chacune !

Katia Younsí
&
Yasmine Zeroual

« La meilleure façon de savoir ce qu'il y a en haut de l'escalier, c'est parfois de le monter »

Antoine Bello

ABREVIATION

- **A.C.F.P.B** : association pour la construction d'une fondation pour le bégaiement.
 - **APB** : association parole bégaiement.
 - **BAC** : baccalauréat.
 - **BEM** : brevet d'enseignement moyen.
 - **CEM** : centre d'éducation moyen.
 - **CIM- 10** : classification international des maladies.
 - **CLIS** : Classe pour l'intégration scolaire.
 - **DSM IV** : manuel diagnostique statistique des troubles mentaux.
 - **E.R.A.S.M** : Easy relax approche smooth mouvement.
 - **EPSP** : l'Etablissement public de santé de proximité.
 - **HDJ** : unité d'enseignement au sein des hôpitaux de jour.
 - **IME** : des institues médico-éducatifs.
 - **IPS** : instructeurs du plan de scolarisation.
 - **OMS** : Organisation Mondial de la Santé.
 - **UDS** : unité dépistage scolaire.
 - **UPI** : unité pédagogiques d'intégration.
-

SOMMAIRE

CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

Abréviation.

Liste des tableaux, figures et schémas.

| | |
|---|---|
| INTRODUCTION..... | I |
| I. Problématique..... | 1 |
| II. Les hypothèses..... | 5 |
| II.1. L'hypothèse principale..... | 5 |
| II.2. Les hypothèses opérationnelles..... | 5 |
| III. Définitions des concepts clefs..... | 5 |
| IV. Objectif de l'étude..... | 6 |

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : LE BEGAIEMENT

Préambule

| | |
|---|----|
| 1. Définitions selon différents auteurs..... | 9 |
| 2. Manifestation du bégaiement..... | 14 |
| 3. Le comportement du bègue..... | 17 |
| 4. Les troubles associés..... | 25 |
| 5. Attitudes et comportements parentaux face au bégaiement..... | 26 |
| 6. Prévalence, début et développement..... | 29 |
| 7. Etiologie du bégaiement..... | 31 |
| 8. Diagnostique et évaluation..... | 37 |
| 9. La prise en charge orthophonique..... | 40 |

Conclusion du chapitre

CHAPITRE II : LA SCOLARISATION

A) L'ECOLE

| | |
|----------------|----|
| Préambule..... | 48 |
|----------------|----|

| | |
|--|----|
| 1. Définition de l'école..... | 48 |
| 2. Historique de l'école Algérienne..... | 49 |
| 3. Le système éducatif Algérien..... | 52 |
| 4. Le rôle de l'école et de l'enseignant..... | 55 |
| 5. Motivation et apprentissage..... | 56 |
| 6. La place de l'orale dans les enseignements de l'école primaire..... | 58 |
| 7. L'importance de la lecture au primaire..... | 58 |
| 8. Méthodes et pratique d'enseignement de la lecture..... | 62 |
| 9. Modèle d'enseignement directe ou modèle transmissif..... | 65 |
| 10. Les interactions enseignant, enseigné..... | 66 |
| 11. Les facteurs de la réussite élève et enseignant..... | 67 |
| 12. Les difficultés d'apprentissage primaire..... | 71 |
| 13. L'estime de soi et échec scolaire..... | 72 |

B) LE BEGAIEMENT ET L'ECOLE

| | |
|---|----|
| Préambule..... | 74 |
| 1. Les difficultés rencontrées par l'élève..... | 75 |
| 1.1. Difficultés propres au contexte scolaire..... | 75 |
| 1.2. Difficultés liées aux tâches scolaires orales..... | 76 |
| 1.3. Autres difficultés scolaires..... | 80 |
| 1.4. Difficultés psychologiques et développement perturbé de l'estime de soi..... | 81 |
| 2. Les solutions apportées aux difficultés de l'élève bègue..... | 82 |
| 3. Des solutions dans des situations spécifiques..... | 88 |
| 4. L'aspect psychologique..... | 91 |
| Conclusion du chapitre..... | 93 |

| |
|------------------------|
| PARTIE PRATIQUE |
|------------------------|

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

| | |
|--|----|
| Préambule..... | 96 |
| 1. La démarche de la recherche et la population d'étude..... | 96 |
| 1.1. La démarche de la recherche..... | 96 |

| | |
|---|-----|
| 1.2. Le groupe de recherche..... | 100 |
| 1.3. Les techniques de recherches..... | 103 |
| 1.4. Recueil, analyse et le traitement des données..... | 108 |
| 1.4.1. Le recueil des données..... | 108 |
| 1.4.2. Analyse et traitement des données..... | 108 |
| 1.5. L'attitude du chercheur..... | 109 |
| 1.6. Difficultés rencontrées..... | 109 |
| Conclusion du chapitre..... | 110 |

CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES HYPOTHESES

| | |
|--|-----|
| Préambule..... | 112 |
| 1. Présentation et analyse des données des entretiens..... | 112 |
| 2. Discussion des hypothèses..... | 156 |
| Conclusion..... | 160 |
| Perspectives..... | 161 |

Bibliographie.

Annexes.

Glossaire.

Liste des tableaux :

| Tableau N° | Titre | page |
|-------------------|---|-------------|
| 1 | Tableau récapitulatif de notre population d'étude | 101 |
| 2 | Tableau récapitulatif des caractéristiques de leurs enseignants | 102 |

Liste des figures :

| Figure N° | Titre | Page |
|------------------|---|-------------|
| 1 | développement des compétences dynamiques d'un élève | 57 |
| 2 | Cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire | 64 |

Liste des schémas :

| Schéma N° | Titre | page |
|------------------|---------------------------------------|-------------|
| 1 | La théorie de l'iceberg du bégaiement | 24 |
| 2 | Le cercle vicieux de l'enfant | 79 |

INTRODUCTION

Introduction

Le bégaiement est un trouble sur lequel des interrogations incessantes se font quotidiennement : quelle est son origine ? Dans quelles circonstances se manifeste-t-il ? Qu'est-ce qui fait que les personnes réagissent différemment devant leur bégaiement ?

L'école est le premier lieu de socialisation de l'enfant : il sort du cadre familial et doit se confronter à ses pairs. Il s'agit d'une étape importante dans la vie d'un enfant, au cours de laquelle il développera ses connaissances scolaires et apprendra à vivre en société. Or, on constate souvent qu'à cette période, le bégaiement est déjà bien installé. Il est visible, audible et peut perturber les relations avec autrui.

Les élèves qui bégaiement vont avoir une scolarité plus difficile que les autres puisqu'il y a de nos jours une grande partie de l'instruction scolaire qui se fait à l'oral.

Les individus atteints de bégaiement vont avoir une tendance « naturelle » à la timidité et au repli sur eux-mêmes pour se protéger du mépris des autres.

Les enfants atteints de bégaiement sont victimes de moquerie en lien avec leur différence, ils sont souvent renfermés : leur difficultés d'expression troublent leur confiance en eux et les poussent à se replier sur eux-mêmes. Les élèves touchés par le bégaiement ont une scolarité difficile puisqu'une grande partie de l'instruction scolaire se fait à l'oral depuis quelques années. Il s'avère souvent difficile pour ces élèves de s'exprimer à l'oral et d'autant plus lorsqu'ils doivent prendre la parole devant plusieurs personnes. Les élèves sont souvent interrogés oralement, que ce soit pour répondre à une question de l'enseignant, à lire à haute voix pour la classe, ou encore à réciter une poésie. Cette prédominance de l'oral est souvent encore plus importante dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Les élèves seront jugés, notés, sur leurs aptitudes à s'exprimer à l'oral et ce nouvel engouement pour l'oral peut donc influencer leur réussite scolaire.

Pour ce mémoire, il nous a donc semblé pertinent de travailler sur ce que le bégaiement pose comme problème à l'enfant et sur le rôle que pouvait avoir l'école à ce niveau.

Notre recherche se divise en deux parties :

I)-La partie théorique contient deux chapitres :

Premier chapitre : ce chapitre est consacré aux différentes descriptions du bégaiement et de ses manifestations. Et en étudiant les différentes étiologies proposées à ce jour, les attitudes et comportements réactionnels les plus courants des parents face au bégaiement de leur enfant, ainsi sa prise en charge.

Deuxième chapitre : nous intéresseront à l'univers de l'école, sa définition, son rôle, présentation du système éducatif algérien, et l'importance de la lecture au primaire. Et dans le même chapitre il y'aura aussi une partie où il sera question du bégaiement à l'école. Nous évoquerons plus précisément des situations où le bégaiement met l'enfant dans des situations difficiles et le confronte aux différents obstacles dans son établissement scolaire.

II)-Partie pratique

Concernant la partie méthodologique, nous l'avons incluse dans la partie pratique de la recherche. La démarche clinique a été privilégiée par le recours à l'outil le plus couramment utilisé, à savoir un entretien clinique semi-directif avec les enfants et avec leurs enseignants. En suite, dans la seconde partie, nous avons procédé à l'exposition des données des entretiens que nous avons réalisés auprès des enfants présentant un bégaiement et auprès de leurs enseignants, suivis de l'analyse et discussion des hypothèses. Nous avons clôturé notre recherche avec une conclusion générale et la liste bibliographique.

I. Problématique

La maîtrise du langage est un élément fondamental du développement de la personnalité de l'enfant, de sa réussite scolaire, de son intégration sociale et de sa future insertion professionnelle. Il existe plusieurs troubles de langage, on peut citer le bégaiement qui est notre thème de recherche, notamment aucune personne n'aime bégayer, quand un enfant bégaie, certains mots sont difficiles à dire. Parfois, il a l'impression que sa gorge est bloquée et qu'il ne peut pas sortir ce qu'il veut dire. Ou il répète le début d'un mot plusieurs fois. Quand il fait un grand effort pour continuer à parler, il peut parfois réussir à passer l'obstacle ; mais le plus souvent le fait de s'efforcer ne fait qu'empirer les choses. Il sent de la tension dans son estomac et il doit faire tout un tas de gestes bizarres avec sa bouche et son visage pour continuer à parler.

Les personnes qui entendent qu'il bégaie ne savent pas quoi en penser. Souvent, ils essaieront de l'aider et parfois cela marchera. Mais souvent cela ne fera que rendre la situation plus délicate. Les gens qui ne bégaient pas trouvent généralement le bégaiement difficile à comprendre. Ils veulent aider, mais ils n'ont aucune idée de ce qu'ils devraient faire.

L'enfant quand il joue seul dans sa chambre et parle à voix haute, n'est plus contraint. Quand il parle à un bébé ou à un animal de compagnie, il n'a généralement pas de problème, il se sent calme et confiant et il ne bégaie presque pas. Quand il chante, les mots sortent de manière fluide.

Toutes les personnes sont différentes. Elles font certaines choses bien et d'autres moins bien. Certains enfants courent très vite; d'autres sont moins rapides. Certains enfants sont bons en calcul ou en dessin; d'autres trouvent cela difficile. C'est la même chose avec la parole. Certaines personnes trouvent cela facile, ils n'ont jamais de problème. Mais pour les personnes qui bégaient, la parole est un véritable problème et obstacle.

Certains enfants ne bégaient pas quand ils sont en colère ; pour d'autres, être furieux va empirer leur bégaiement. Certains enfants bégaient beaucoup à l'école et peu chez eux. D'autres sont fluides à l'école et bégaient beaucoup plus chez eux. De nombreux enfants bégaient moins ou plus du tout durant les vacances. Mais beaucoup parlent plus facilement lorsqu'ils vont à l'école et bégaient beaucoup plus durant les vacances. Les enfants qui sont

fatigués ou malades ont tendance à bégayer plus, mais il y en a aussi qui bégayaient moins quand ils sont malades ou fatigués.

Chaque enfant a sa manière de parler. L'un parle lentement, un autre rapidement. Certains enfants parlent doucement, d'autres parlent fort. Tout le monde a une façon spéciale de parler et chaque enfant a sa propre manière de bégayer.

Lorsque l'enfant est plus âgé, un suivi orthophonique direct pourra être envisagé, toujours avec une forte implication de la famille. Il prendra différentes formes selon les spécificités de l'enfant (son langage, ses difficultés à l'école, son comportement).

L'enfant à cet âge n'est pas toujours très motivé malgré les moqueries et l'incompréhension rencontrées à l'école.

Le bégaiement est un trouble de la communication qui provoque des sentiments de frustration et de dévalorisation, voire de honte. Le bégaiement est un trouble assez fréquent (8% des enfants) qui apparaît la plupart du temps (80%) au moment de l'élaboration du langage (*Véronique A Boucand, 2010*). Ce trouble est un trouble moteur qui touche l'écoulement de la parole, il est indépendant du langage mais peut perturber l'échange en fonction de sa sévérité. Certains enfants ont un très bon niveau de langage et d'autres peuvent avoir un retard. 8 enfants sur 10 vont récupérer spontanément, pour les deux autres le trouble risque de devenir chronique.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes fixés pour objectif de nous interroger sur le bégaiement des enfants scolarisés, de ce fait la scolarisation est le moyen essentiel de l'apprentissage de l'enfant, bien que la maîtrise de la langue orale et écrite constitue l'enjeu central de toute scolarité et, au-delà, un élément essentiel de l'exercice de la citoyenneté. Le développement de compétences langagières et linguistiques est un facteur déterminant dans l'élaboration des processus de communication et de conceptualisation. Il fait, à ce titre, l'objet d'une attention particulière de la part des parents, ainsi que des professionnels, enseignants en particulier, concernés par l'éducation du jeune enfant. En effet, toute difficulté persistante présentée par un élève en ce domaine est susceptible d'induire des conséquences dommageables sur son développement personnel et scolaire. C'est la raison pour laquelle, dès l'école maternelle, la manifestation de difficultés requiert la vigilance et un ajustement de l'action pédagogique.

L'Association Parole Bégaiement (A.P.B) définit le bégaiement comme « un trouble de la communication affectant la parole, mettant plus ou moins gravement le sujet qui en souffre en situation de handicap ».

Si nous nous en référons au Dr François le Huche, le bégaiement est une tentative dramatique de maîtrise dynamique et structurelle de l'acte de parole en réponse à la défaillance de la relation d'altérité lors de la parole implicative.

Perkins, grand clinicien américain et personne bègue, écrivait en 1990 : « Définir le bégaiement comme un problème de fluence... c'est ignorer la personne, c'est oublier les sentiments qu'il éprouve à son propre égard, c'est ignorer la signification du bégaiement dans sa vie; c'est ignorer le rôle de « bain marie » que joue le bégaiement maintenant le handicap dans de nombreux cas; c'est renforcer l'idée que si un sujet bégaie, c'est forcément les bégayages dont un clinicien doit s'occuper » (*AM. Simon, 2010*).

Le bégaiement est initialement un trouble de la fluence verbale s'aggravant au fil du temps en trouble de la communication. Ainsi, pour le Dr Marie-Claude Monfrais-Pfauwadel en 1994, le bégaiement en est « au départ un trouble moteur de l'écoulement de la parole qui est alors produite avec plus d'effort musculaire, dans un contexte d'inversion du réflexe normal de décontraction ». En 2000, l'auteure ajoute : « ce trouble s'aggrave secondairement sur les comportements de communication du sujet qui en est atteint, de ce fait provoquant chez lui une souffrance psychologique ; il s'ensuit pour l'interlocuteur une désorganisation gênante de l'intelligibilité du discours » (*Monfrais-Pfauwadel, M-C., 2000*).

La phoniatre appréhende le bégaiement comme un trouble de la globalité de la communication qui ne se limite pas à son aspect le plus apparent de désordre de l'élocution. Ce trouble ne se résume pas à ses aspects les plus audibles et les plus visibles; il peut entraîner aussi d'importantes répercussions psychologiques.

Tout au long de la scolarité, il est nécessaire de veiller aux conditions (temps, supports, etc.) et aux critères d'évaluation pour les élèves porteurs de troubles du langage. Afin d'éviter que ne s'installe un vécu global d'échec chez ces élèves, on s'attachera à distinguer, dans leurs productions, les acquisitions réelles dans les différentes disciplines et l'impact des troubles sur la qualité de l'expression. Souvent l'enseignant ignore la souffrance engendrée par ce trouble, s'il connaît la difficulté de son élève, souvent il ne sait pas comment y réagir : il s'interroge

sur la conduite à avoir, cela peut même le mettre très mal à l'aise face à son élève, lui faire perdre sa spontanéité.

Les habilités de communication sont importantes dans l'établissement et le maintien de relations sociales satisfaisantes. Les enfants ayant un trouble de langage sont donc plus susceptibles de développer des problèmes sociaux engendrés par la marginalisation et l'isolement auxquels leur affection les accule. Les enfants bègues auront, peu ou prou, des difficultés à s'intégrer à la communauté des enfants.

L'élève qui bégaie dit souvent s'être senti pénalisé en raison de son trouble : des notes plus mauvaises, une image plus dévalorisée que celles méritées : il a le sentiment de n'être ni compris ni écouté, celui aussi d'être exclu par ses camarades.

En effet, l'école est stimulante, mais peut aussi occasionner du stress et des émotions à l'enfant et est donc propice à l'augmentation de ses bégaiements, et L'échec scolaire a des conséquences psychologiques et psychoaffectives qui peuvent être graves chez l'enfant. Les conduites d'échec peuvent alors se multiplier, et les attitudes de repli, voire l'agressivité, se développer.

Or il est essentiel que l'enseignant sache que ses interventions ont une importance majeure pour cet élève : informé sur son trouble, dès le début de l'année, son soutien, son attention seront la garantie que l'élève ne sera pas sanctionné en raison de son bégaiement, et qu'il ne subira pas, de l'environnement, camarades ou personnel scolaire, de moqueries ou de remarques blessantes. Tout ça peut le traumatiser pour de longues années, tel que les souvenirs à l'école.

Le bégaiement a un impact sur la scolarisation des enfants, et c'est cet impact qui constitue l'objet de notre recherche, et notre problématique globale peut être formulée à travers les questions suivantes :

- Quel impact pourrait-il avoir le bégaiement sur la scolarisation de l'enfant ?
- Le bégaiement entrave le bon déroulement de la scolarité de l'enfant, quelles sont les difficultés auxquelles il peut faire face ?

II. Les hypothèses

II.1. Hypothèse générale :

- ❖ Le bégaiement impacte la scolarisation de l'enfant.

II.2. Hypothèses opérationnelles :

- ❖ L'enfant bègue développe une relation de retrait (isolement).
- ❖ L'enfant bègue présente des difficultés dans l'épreuve orale.

III. Définition des concepts clés

III.1. Définition de bégaiement :

Un trouble du rythme de la parole dans lequel l'individu sait exactement ce qu'il veut dire mais est incapable de le dire en raison d'une répétition involontaire audible ou silencieuse, des prolongations dans l'énonciation de certains éléments courts de la parole, à savoir : les sons, les syllabes et les mots monosyllabiques.

❖ Définition opérationnelle :

Donc le bégaiement comporte quatre traits essentiels :

- La répétition de mots, de syllabes, de sons.
- Le blocage
- La prolongation
- La pause

III.2. Définition de scolarisation :

La scolarisation se définit comme un temps d'apprentissage scolaire, dispensé par un enseignant de l'éducation. Les lieux de la scolarisation peuvent être divers : établissement scolaire dits « ordinaire » (de l'école maternelle à l'université) enseignement adapté, classe pour l'intégration scolaire (CLIS) et unités pédagogiques d'intégration (UPI), unité d'enseignement au sein des hôpitaux de jour (HDJ) ou des instituts médico-éducatifs (IME).

❖ **Définition opérationnelle :**

- La motivation, il s'agit de l'engagement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées.
- L'apprentissage dont les enfants ont besoin qu'on leur enseigne à comprendre, à interpréter et à utiliser les symboles de la langue écrite.
- L'éducation.

IV. Objectif de l'étude :

Notre travail a pour objectif d'étudier l'impact du bégaiement sur la scolarité de l'enfant. Nous voulons aussi savoir dans quel état se trouve l'enfant qui bégaie au sein de son école. Beaucoup de personnes (enfants, adultes, famille, professeurs...) ne se rendent pas compte des difficultés réelles que peuvent engendrer un tel trouble sur l'enfant et sur sa scolarité. C'est pourquoi nous aimerions en connaître davantage sur l'impact du bégaiement sur la scolarité et la personnalité des enfants.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE I :
LE BEGALEMENT

« On ne naît pas bègue, on le devient »

Anne-Marie Simon. (2007)

Préambule

Anne-Marie Simon met en évidence une définition du bégaiement en utilisant le point de vue du locuteur bègue. Ainsi « bégayer signifie la perte du contrôle de la parole, de la spontanéité, du contact avec l'interlocuteur, en bref la perte d'une réelle communication ». Pour cette orthophoniste, « on peut dire qu'on n'est pas bègue d'emblée mais qu'on le devient ». Anne-Marie Simon écrit à ce propos : « *On ne naît pas bègue, on le devient* ».

Les sons se répètent en cascade, les syllabes se prolongent, les mots se télescopent, la parole est bloquée puis expulsée... voilà le bégaiement. Alors, si le 22 Octobre est synonyme de la célébration de la journée mondiale du bégaiement, c'est aussi une journée importante qui permet aux non bégayants de prendre conscience, voir connaissance de ce mal être qui touche une bonne partie de la population mondiale, dès le plus jeune âge. C'est dans cette optique que nous allons commencer par définir ce qu'est le bégaiement, connaître sa répartition dans le monde, sa fréquence, mais aussi ses manifestations, les origines et les thérapies qui peuvent atténuer voir soulager le bégaiement.

1. Définitions selon différents auteurs

Plusieurs auteurs tentent de définir cette pathologie si complexe, ainsi Aristote, d'après Van Hout et Estienne (*Van Hout A et Estienne F, 2002*), est un des premiers à définir le bégaiement Sa définition est toujours d'actualité et est la suivante :

« Quand la langue est déliée, elle est capable de former toutes sortes de sons ; ce n'est pas le cas quand elle n'est pas assez mobile et que les organes sont trop lents pour donner suite au besoin de parler. Ainsi, chez le petit enfant, les personnes âgées, celles qui sont ivres, ils ne sont pas maîtres de leurs mouvements. On observe trois sortes de difficultés :

- Le cas où la force n'est pas suffisante pour former certains sons déterminés mais où les autres sont bien formés (retard de parole).
- Le cas où certains sons, certaines syllabes manquent (retard de langage).

- Dans le troisième cas (bégaiement), le terme de souffrance revient en plus de l'altération de la parole – bégaiement – celle où la personne est incapable de s'exprimer de manière cohérente et de réaliser rapidement des liens entre les sons, les syllabes et les mots, bien qu'elle puisse exprimer tous les sons.

L'âme est animée d'un mouvement exagéré ; le besoin de parler est plus grand que la capacité de le faire et la langue n'est alors plus au service de la pensée. L'excitation de l'âme entraîne un refroidissement des mots et de l'endroit où ils se produisent ainsi qu'un engourdissement de l'organe interne de la parole. Celle-ci s'arrête sur cet obstacle et sur le mot. La force qui l'anime et son mouvement ne sont plus de même nature que lorsqu'elle ne rencontre pas d'obstacle. La personne peut alors modifier indifféremment le mouvement de la langue quand il s'agit de prononcer un autre son et un autre mot avant que le premier mot n'ait été atteint ; et ceci ne devient possible que lorsqu'un autre mouvement sera initié car les mouvements de la langue et de la respiration restent emportés dans l'élan de leur premier mouvement sans pouvoir être infléchi vers un autre but. Le mouvement de la parole reste figé dans une direction et il se répète. Il ne peut se dégager de cette position que lorsque l'autre mot visé aura été atteint. Les personnes qui souffrent de ce trouble appelé bégaiement souffrent aussi de mélancolie. Elles sont excitées par les images et leur âme reste en mouvement dans une mesure dépassant la normale. Cela rend impossible la formation des perceptions et la conception des pensées, c'est-à-dire la compréhension qui signifie « faire s'arrêter l'âme ».

Le dictionnaire d'Orthophonie (2004) présente le bégaiement de la manière suivante : « Trouble fonctionnel de l'expression verbale affectant le rythme de la parole en présence d'un interlocuteur. Il s'inscrit donc dans le cadre d'une pathologie de la communication. Les accidents qu'il entraîne dans le déroulement de la parole sont très variables d'un sujet à l'autre : répétitions de syllabes, prolongements de sons, blocages, spasmes respiratoires, syncinésies de la face et du cou. Il n'existe actuellement aucune certitude sur l'étiologie de ce trouble. Beaucoup d'hypothèses ont été avancées, allant des malformations organiques à l'origine psychologique en passant par l'hérédité ou la gaucherie contrariée. La tendance actuelle favorise l'hypothèse de facteurs multiples en différenciant des facteurs favorisants liés à l'enfant ou liés à son environnement, des facteurs déclencheurs et des mécanismes de chronicisation. Ce trouble affecte 1% de la population, trois garçons pour une fille et débute le plus souvent entre 3 et 7 ans. »

Après cette définition générale sur le bégaiement, le dictionnaire d'Orthophonie présente différentes formes de bégaiement : le bégaiement clonique, le bégaiement physiologique, le bégaiement tonico-clonique et le bégaiement tonique. Cependant, ces terminologies ne sont plus employées ni à utiliser : actuellement, on parle uniquement de bégaiement et de disfluences.

La personne bègue est aussi présentée de la manière suivante dans ce dictionnaire : « personne dont la parole présente des troubles du débit et du rythme dès lors qu'elle s'adresse à un interlocuteur. Les situations de bégaiement varient d'une personne à l'autre (souvent chanter une chanson est possible), et ont des conséquences également variables sur l'intégration sociale et professionnelle des personnes bègues. »

D'autres dictionnaires présentent le bégaiement de la façon suivante : Dans le nouveau petit Robert de la langue française (2009), le bégaiement est toujours décrit comme un « trouble de la parole se manifestant par la répétition saccadée d'une syllabe ou d'un mot (bégaiement clonique) ou par un blocage empêchant l'émission d'un mot (bégaiement tonique) » : comme nous l'avons dit, ces terminologies ne sont plus à prendre en considération mais il faut parler de bégaiement et de disfluences. De la même façon, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales parle du bégaiement comme d'un « trouble de la parole d'origine nerveuse et psychologique, se manifestant par une mauvaise articulation des sons, la répétition saccadée d'une même syllabe et des hésitations dans la phonation ». Ces deux définitions sont réductrices puisque l'aspect « trouble de la communication » n'est pas explicité. Dans le dictionnaire, le bégaiement est toujours un trouble de la parole.

Ajuriaguerra explique que le bégaiement est « un trouble de la réalisation du langage qui se caractérise par des répétitions ou des blocages entraînant une rupture du rythme et de la mélodie du discours » (*Ajuriaguerra, 1958*).

Selon W. Starkweather, le bégaiement est une « parole produite de façon intermittente avec un effort excessif » (Starkweather W., 1990). M.C Monfrais-Pfauwadel, ajoute que ce symptôme se traduit « par un trouble de l'écoulement fluide des formes sonores en situation de communication » (*Monfrais-Pfauwadel M.C., 1986*).

Quant à A.M Simon « Pour le locuteur bègue, bégayer signifie la perte du contrôle de la parole, de la spontanéité, du contact avec l'interlocuteur, en bref la perte d'une réelle communication » (*Simon A.M., 1993*).

Et deux autres définitions ne se basant pas sur son étiologie mais sur les caractéristiques du bégaiement en tant que phénomène de parole sont souvent citées. Ce sont celles fournies par l'Organisation Mondiale de la Santé (1977) et celle proposée par Wingate (1964) :

L'Organisation Mondiale de la Santé définit le bégaiement comme « un trouble du rythme de la parole dans lequel l'individu sait exactement ce qu'il veut dire mais est incapable de le dire en raison d'une répétition involontaire, d'une prolongation ou de l'arrêt d'un son ».

Cela tend à mettre en avant la relation entre l'altération de la fluence verbale et la difficulté, voire l'impossibilité momentanée, pour le locuteur bègue de contrôler les gestes de la parole.

La définition de Wingate (1964), également connue comme la « définition standard », est plus large : « Le terme "bégaiement" signifie : la perturbation de la fluence de l'expression verbale caractérisée par des répétitions involontaires audibles ou silencieuses ou des prolongations dans l'énonciation de certains éléments courts de la parole, à savoir : les sons, les syllabes et les mots monosyllabiques. Ces perturbations surviennent fréquemment ou sont importantes et ne sont pas contrôlables. Parfois, ces perturbations sont accessoirement accompagnées d'activités impliquant l'appareil phonatoire, des parties du corps liées ou non ou des expressions langagières stéréotypées. Les perturbations en question paraissent liées à une sorte de « lutte pour parler » (*Jean. A Rondal et Xavier Seron, 2000*).

Nous nous intéresserons aux définitions les plus usuelles proposées par la nosographie internationale et la littérature médicale.

Le bégaiement dans le DSM IV-TR. Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM IV) définit le bégaiement dans le chapitre des troubles de la communication. Les critères diagnostiques de la version actuelle du DSM-IV-TR sont les suivants :

- Perturbation de la fluence normale et du rythme de la parole (inappropriée pour l'âge du sujet), caractérisée par la survenue fréquente d'une ou plusieurs des manifestations suivantes :
 - répétitions de mots ou de syllabes ;
 - prolongations de sons ;

- interjections ;
 - paroles entrecoupées (par exemple, les pauses dans un mot) ;
 - blocages audibles ou silencieux (pauses dans le cours du discours, comblées par autre chose ou laissées vacantes) ;
 - circonlocutions (pour éviter les mots difficiles en leur substituant d'autres mots) ;
 - la production de certains mots est accompagnée de tensions physiques excessives;
 - répétition de mots monosyllabiques entiers (par exemple, « *je-je-je-je le vois* »).
- La perturbation de la fluence de la parole interfère avec la réussite scolaire et professionnelle, ou avec la communication sociale. S'il existe un déficit moteur affectant la parole ou un déficit sensoriel d'élocution, les difficultés d'élocution dépassent celles habituellement associées à ces conditions (*D.S.M.IV, 1996*).

Le bégaiement dans la Classification Internationale des Maladies, version 10. Le bégaiement est classé par le CIM-10 sous le chapitre des troubles mentaux et du comportement, dans le groupe des troubles du comportement et des troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence. Il est codé F98.5 avec cette description : « Le bégaiement est caractérisé par des répétitions ou des prolongations fréquentes de sons ou de syllabes ou de mots, ou par des hésitations ou des pauses fréquentes perturbant la fluence verbale. On ne parlera de troubles que si que si l'intensité de la perturbation gêne de façon marquée la fluence verbale. »

Si nous nous en référons au Dr François le Huche, (*Le Huche F, 1998*). Le bégaiement est une tentative dramatique de maîtrise dynamique et structurelle de l'acte de parole en réponse à la défaillance de la relation d'altérité lors de la parole implicatrice. François Le Huche appréhende le bégaiement à trois niveaux :

- « *L'étage supérieur* », dit symptomatique : forme tonique, clonique, tonico-clonique et le bégaiement par inhibition caractérisé par des temps de suspension du discours. Des mouvements accompagnateurs peuvent concomitamment se manifester dans le comportement d'effort et de lutte, tels les syncinésies, les tics faciaux, la dilatation des ailes du nez, la perte du contact visuel, les gestes conjuratoires, les rires nerveux, les

conjonctions d'appui et les embrayeurs inappropriés, les rougeurs et hypersudations, etc.

- « *L'étage intermédiaire* » des six malfaçons comportementales ou distorsions fondamentales qui caractérisent le comportement physique et mental de la personne bègue:
 - inversion du réflexe normal de détente au moment des difficultés de parole ;
 - perte du caractère automatique et spontané de la parole implicatrice ;
 - perte du comportement tranquillisateur, c'est-à-dire perte de la possibilité de faire état de ses difficultés de parole ;
 - perte de la possibilité de s'appuyer sur le discours d'autrui ;
 - perte de l'auto-écoute ;
 - altération de l'expressivité globale.

- « *L'étage profond* » qui concerne les facteurs psychologiques et les prédispositions héréditaires de la personne.

En effet, il est important de préciser que le trouble n'apparaît que dans un contexte de relation avec autrui : « pour bégayer, il faut être deux » (*Dumont A, 2004*).

En résumé, le bégaiement est une perturbation du rythme et de la fluence de la parole, c'est un trouble de la communication puisqu'il n'existe qu'en présence d'autrui. Les notions de lutte et de souffrance sont également très présentes dans cette pathologie. Les définitions du bégaiement sont nombreuses et variées et mettent toutes en évidence une ou plusieurs caractéristiques de cette pathologie, à savoir le trouble de la parole, le trouble du langage, et le trouble de la communication. Toutes les définitions exposées jusqu'à présent reflètent le point de vue de l'interlocuteur sur le bégaiement.

Intéressons nous un instant aux signes du bégaiement.

2. Manifestation du bégaiement

Il existe une grande variabilité dans les manifestations de ce trouble, ce trouble se manifeste de plusieurs façons dans la production de la parole. Les accidents de parole ou bégayages

peuvent s'exprimer sous différentes formes que nous nous proposons de les décrire en partant de la disfluece la moins sévère à la plus sévère :

L'une des caractéristiques apparentes les plus connues est certainement *la répétition*. C'est sur cette caractéristique que se basent souvent les imitations et les moqueries à propos des bégues. Beaucoup de bégues répètent des parties de mots (sons et syllabes), des mots entiers ; ou même de courtes phrases. Les répétitions de parties de mots survient quasiment toujours sur le début des mots. Les répétitions affectant les sons terminaux ou les syllabes finales des mots n'ont été observées que dans peut de cas et sont rares. Les répétitions peuvent être accompagnées d'une certaine tension mais ce n'est pas toujours le cas. Le nombre de fois qu'un son, qu'une syllabe, qu'un mot ou qu'un syntagme est répété peut varier mais n'excède généralement pas cinq fois.

Exemple :

- des répétitions de sons [b-b-b-bateau] à la place de [bateau]
- des répétitions de syllabes [sou-sou-souris] à la place de [souris]
- des répétitions de mots [je, je, je...] à la place de [je]

Un autre symptôme apparent du bégaiement est *le blocage*. Un blocage survient lorsque une position articuloire est maintenue par une contraction musculaire spasmodique et que la parole est ainsi arrêter. Contrairement aux répétitions, les blocages sont davantage un symptôme visible du bégaiement qu'un symptôme audible. Au cours du blocage, il y a un silence pendant lequel la tension qui y est associée est visible. Les blocages font parfois référence à des «temps de pauses». Tout comme la répétition des parties de mot, les blocages surviennent principalement et quasi exclusivement en début de mot. Les sons les plus affectés par les bocages sont les consonnes occlusives. La durée des blocages peut varier mais d'une manière générale, ils ne durent pas plus de cinq secondes.

Exemple :

- [une... pomme] à la place de [une pomme]

Les blocages peuvent s'observer sur des voyelles en début de mot ou des consonnes du type [p], [t], [k] ou encore les [l] et les [r]. Au moment du déblocage, brusquement la phrase jaillit

en une explosion sonore. D'après A. Dumont « ce phénomène semble lié à un serrage excessif de la glotte qui empêche la production du son » (Dumont A, 2004).

Lorsqu'une contraction musculaire spasmodique survient durant la production d'une voyelle ou d'une consonne constrictive, une autre caractéristique apparente du bégaiement est présente : *la prolongation*. Dans une prolongation, la posture articuloire est maintenue de telle manière que le son est prolongé. Cette prolongation peut durer quelques secondes, mais habituellement pas plus de cinq seconde. De nouveau, tout comme dans la répétition de paries de mots ou dans les blocages, les prolongations ne surviennent pratiquement jamais en fin de mot. F. Le Huche explique « qu'il s'agit le plus fréquemment de voyelles qui s'allongent démesurément durent parfois plusieurs secondes, en même temps souvent que la voix monte ». Ces perturbations peuvent affecter des consonnes dites *continues* comme les [s], les [ch], les [v] ou encore les [j] ou les [l]. Elles peuvent également toucher des consonnes dites *occlusives sonores* comme le [b] ou le [d]. (Le Huche F, 1998).

Exemple :

- [mmmaman] à la place de [maman]

Une autre caractéristique du bégaiement est *la pause* : F. Le Huche (1998) décrit ce phénomène comme une pause de quelques secondes où la voix, le souffle et le geste semblent suspendus. Le corps tout entier paraît figé mais, d'après lui, on peut observer de légers signes révélant une tension intérieure importante.

Selon C. Dinville, « toutes ces anomalies peuvent exister aussi chez les non-bègues et leur donner un langage hésitant, imparfait. Mais cette gêne apparente ne détermine pas de blocages. Tandis que chez les sujets bègues, toute formulation imprécise, maladroite, incorrecte, déclenche un état de tension musculaire qui aboutit à des blocages et à des inhibitions plus ou moins importantes » (C. Dinville, 1980).

D'après l'A.C.F.P.B, (Bijleveld H et al, 1994) on peut qualifier la parole d'un enfant comme à risque lorsqu'il y a présence :

- de répétitions supérieures à 3 qui atteignent l'intégrité du mot : répétition du premier phonème, d'une syllabe ou de mots monosyllabiques ;
- de prolongations audibles qui forment la majorité des disfluences observées ou des prolongations inaudibles ou blocages ;
- d'une perte du contact visuel, c'est un élément important du diagnostic.

La plupart des auteurs s'accordent pour dire que le bégaiement recouvre une multitude de facettes et qu'aucun n'est identique. On parle d'ailleurs souvent de «bégaiements » au pluriel.

Il est à noter que tous les sons sont susceptibles d'être bloqués, répétés ou allongés. Quoiqu'il en soit, ces disfluences provoquent généralement le clivage de la syllabe dans laquelle elles figurent. Il est à noter encore que les personnes bègues semblent avoir plus de difficultés au début des énoncés.

Parallèlement à ces accidents de parole, à ces perturbations du langage et de la communication, nous observons des signes accompagnateurs. Ces signes sont de plusieurs ordres. Certains signes sont synchrones avec le bégaiement c'est-à-dire qu'ils ont lieu en même temps que les bégayages ou disfluences : ce sont les syncinésies. Les autres sont asynchrones et observables avec et sans le bégaiement : ce sont les signes neurovégétatifs, les signes de tension ou encore les comportements de camouflages et d'évitements. Ces signes appartiennent au bégaiement et sont également des perturbations de la communication. Nous allons développer cette notion de signes accompagnateurs ci-dessous.

3. Le comportement du bègue

Le comportement de la personne bègue est perturbé et modifié par son bégaiement. Ces perturbations agissent sur le comportement moteur, gestuel comme sur le comportement psychique, mental. Nous allons donc développer, dans un premier temps, les signes observables du bégaiement puis nous nous intéresserons aux comportements et attitudes liés au bégaiement. Et nous intéresseront aussi aux troubles associés, que nous aborderons plus tard, désignent la présence d'autres pathologies comme la dysgraphie venant s'ajouter à la pathologie du bégaiement.

3.1. Comportement accompagnateurs

Les répétitions, les blocages, et les prolongations sont parfois accompagnés de comportements non verbaux, il s'agit des signes également appelés « secondaires », donc les perturbations de l'élocution s'accompagnent toujours de signes physiques visibles : « *un bégaiement, cela se regarde et cela se voit autant que cela s'entend* » (Monfrais-Pfauwadel M.C, 2000).

Au commencement d'un Bégaiement, le sujet peut, lorsqu'il parle, ne pas avoir conscience du problème ; la conscience du trouble, ainsi que l'appréhension par anticipation, peuvent apparaître plus tard. Le sujet peut essayer d'éviter le bégaiement par des moyens linguistiques (p. ex., en modifiant la vitesse du discours, en évitant certaines situations faisant appel à la parole, comme téléphoner ou parler en public, ou en évitant certains mots ou certains sons).

Ces comportements non verbaux sont :

- **Les syncinésies** : elles sont la diffusion de l'effort musculaire de parole à d'autres muscles que ceux qui sont nécessaires à sa production. Elles affectent le plus souvent les muscles de la face. Ces syncinésies peuvent prendre la forme de clignements d'yeux, de mouvements oculaires ou de mouvements de rejet en arrière de la tête, du tronc, des bras. Elles sont à différencier des tics car elles n'apparaissent que lors du mouvement dont elles sont une propagation involontaire.
- **La dilatation des ailes du nez** : ce phénomène est un des signaux d'alerte les plus précoces du bégaiement chez le jeune enfant. Initialement, la dilatation des ailes du nez est un symptôme du syndrome de détresse respiratoire. Elle se produit dès que le sujet bègue a l'intention de prendre la parole, c'est-à-dire dès que l'idée de parler déclenche un sentiment d'angoisse chez lui.
- **La perte du contact visuel** : en temps normal, dans l'interaction verbale, on regarde son interlocuteur 30 à 40% du temps de parole lorsqu'on parle et 40 à 50% du temps lorsqu'on écoute. La perte du contact visuel représente donc un véritable handicap pour la personne bègue. Maintenir un contact visuel lors de l'interaction permet au locuteur de vérifier sur le visage de son interlocuteur s'il l'entend ou le comprend bien.

- **Les gestes conjuratoires** : ils consistent à claquer des doigts, taper du pied, écrire le mot dans l'espace. Le sujet bègue les utilise comme un moteur, il semble penser que ces gestes facilitent la mise en route de l'émission sonore parce qu'ils se sont révélés efficaces une fois ou deux. De ce fait, la personne bègue va automatiser l'utilisation de ces gestes conjuratoires par peur que sans eux, ça ne fonctionne plus.
- **Les rires nerveux** : ces rires d'embarras peuvent s'immiscer dans la parole du sujet bègue, surtout chez les adolescents, ils traduisent un sentiment de honte important.
- **Les conjonctions d'appui** : du type *donc, là, comme, que, et puis, ben* etc. Elles permettent au bègue d'éviter de faire une pause, il les redoute car elles sont synonymes d'un éventuel redémarrage difficile. F. Le Huche utilise une métaphore très appropriée : « on a l'impression que le sujet les utilise comme les pierres d'un gué sur lesquelles il prendrait appui pour traverser la rivière, comme si la parole était un acte périlleux ne tolérant pas le moindre faux pas ». (*Le Huche F, 1998*).
- **Les stéréotypies verbales** : ce sont des syllabes, mots, ou segments de phrases, toujours les mêmes, répétés de façon involontaire qui n'enrichit pas le sens.
- **Les évitements de mots ou de situations de parole** : il y a des mots ressentis comme bégogènes, le sujet bègue sait qu'il va bégayer ou éprouver beaucoup de difficulté pour articuler tel mot. Cette attitude réactionnelle va entraîner des modifications dans le choix du mot qui vont rendre le discours moins signifiant, et surtout éloigné de la pensée première du sujet. M.C Monfrais-Pfauwadel préconise la méfiance : « *Une personne bègue qui parle bien n'est pas forcément en train de dire ce qu'elle a envie de dire* » (*Monfrais-Pfauwadel M.C, 2000*).

Cet ensemble de comportements observables (non verbaux) ne sont jamais attendus par la personne bègue. Ils apparaissent ainsi de manière involontaire.

3.2. Les réactions internes liées au bégaiement

Les réactions internes liées au bégaiement sont toutes les attitudes et traits du comportement. Ce sont souvent des attitudes réactionnelles handicapantes au bégaiement qu'il faut repérer le plus tôt possible pour éviter la construction d'une personnalité de bègue chez le sujet. Une distinction fondamentale existe et semble importante à rappeler. Bégayer signifie bégayer, tandis que être bègue signifie avoir des attitudes réactionnelles handicapantes qui sont responsables des difficultés de communication de la personne.

Les attitudes et traits du comportement psychologique sont divers : sentiment d'échec et désir d'échec, sentiment d'infériorité et de supériorité, introversion, agressivité, crainte des désastres, honte, culpabilité, dévaluation de soi-même et des autres, aggravation des conflits existants, techniques de désengagement, techniques d'évitement, gestes de camouflages, délais d'émissions, anticipation négative, hyper-investissement pour le langage, difficultés linguistiques, utilisation du bégaiement comme arme, deuil du bégaiement. Ce sont des attitudes et comportements réactionnels au bégaiement, qui sont très liés les uns avec les autres. Nous allons développer brièvement les caractéristiques de ces comportements psychologiques pour Van Hout et Estienne (*Van Hout A et Estienne F, 2002*).

Le sujet bègue est caractérisé par l'ambivalence. C'est pourquoi il ressent un sentiment d'échec. Tout en recherchant l'échec, il a une demande d'aide mais en ayant en tête le fait que cela ne sera pas possible. L'ambivalence caractéristique de la personne bègue se retrouve également dans l'existence d'un sentiment d'infériorité en même temps que l'existence d'un sentiment de supériorité. Le sentiment d'infériorité naît de la souffrance du bègue et de la réalité de ne pas pouvoir s'exprimer comme tout le monde. Il se sent alors différent et insuffisant dans sa parole. De ce sentiment d'infériorité par rapport à sa parole, la personne bègue souffre énormément. Mais parallèlement elle ressent un sentiment de supériorité causé par cette différence. C'est la valeur séparatiste du trouble. Etant donné que le sujet bègue est en grande souffrance, il se crée le sentiment d'être élu par sa différence et sa souffrance, ce qui lui donne une raison d'être comme cela, de le rester et d'accepter cette différence.

L'hyper-investissement langagier observable chez beaucoup de personnes bègues est aussi un signe d'ambivalence dans le comportement du patient bègue. En effet, celui-ci a à la fois très peur de parler et de bégayer mais sa préoccupation principale est de parler le plus possible. Son objectif à atteindre est de s'entraîner à bien parler. La relation de communication est alors perturbée puisque le sujet bègue monopolise la parole par son hyper-

investissement pour la forme du langage et non pour le fond de celui-ci. La pragmatique se trouve alors altérée, et le discours du bègue devient un monologue dans lequel l'autre n'a pas sa place : le sujet bègue se focalise sur la forme de ce qu'il dit.

L'introversion entretient l'anxiété. Ce trait comportemental dû au bégaiement favorise le repli sur soi ainsi que la honte, la culpabilité d'être bègue. L'agressivité quant à elle, est dirigée contre le sujet bègue lui-même ou contre l'autre. Elle alimente les conflits existants, ce qui majore la culpabilité et l'anxiété ainsi que la dévaluation de soi-même et des autres.

D'après Van Ripper, mentionné dans l'ouvrage de Rondal, (*Rondal J A, 1989*), le continuum gêne, honte et culpabilité s'ajoute à la crainte du sujet bègue que quelque chose de déplaisant va se produire. Ainsi, la personne bègue répète, hésite, bloque ou exécute des gestes inappropriés comme elle l'avait prévu. La gêne, la honte puis la culpabilité s'installent alors. Dans les moments de solitude, le sujet bègue revit ses difficultés et espère à chaque fois qu'il pourra bientôt aller mieux et parlera mieux grâce à de nouvelles thérapies. Mais de manière inévitable, il se met à douter. Cela renforce sa crainte des moments de communication à venir et le cycle vicieux recommence. Ces réactions émotionnelles donnent alors naissance à des situations d'actes de parole manqués qui sont intolérables pour la personne bègue. En effet, celle-ci interprète ses actes de parole manqués, qui ne sont pas étranges en soi, comme des erreurs signifiant son infériorité pour ses interlocuteurs. S'installe alors un conflit intrapsychique et l'ambivalence caractéristique du sujet bègue qui se considère comme une personne normale ayant cependant des difficultés pour parler.

Les techniques de désengagement ont lieu pendant le discours du sujet bègue qui constate un bégaiement ou qui craint le risque de bégayer. Il se désengage alors du discours et de la communication de plusieurs manières. Par exemple, il est fréquent que le sujet bègue se désengage d'une conversation en regardant ailleurs. Il peut aussi commencer une phrase sans pouvoir la terminer et passer directement à une autre ou encore transformer son propos comme s'il s'était trompé. Des gestes de désengagement comme le fait de dire « non » ou de faire semblant d'avoir oublié ce qu'il voulait dire peuvent également être utilisés. Il est fréquent chez l'enfant bègue d'observer des techniques de désengagement ayant recours à la blague ou à l'autorité. En effet, face à une situation difficile ou dans laquelle il a énoncé une erreur, l'enfant bègue ne pourra manifester son erreur mais il se défera de cette situation en disant « C'est une blague » ou encore « C'est la maîtresse qui l'a dit ». Le sujet bègue a recours à la blague non pas dans le but de faire rire mais pour se désengager d'une situation incontrôlable. Il l'utilise ainsi comme un moyen de défense.

Ces techniques de désengagement sont une manière d'éviter une situation ou une chose qui fait peur et qui pourrait risquer de faire bégayer. Dans les techniques d'évitement, cela peut être un évitement de son, un évitement de mot, un évitement de situations ou encore un évitement de thèmes ou de personnes. La personne bègue peut alors feindre une surdité, un problème de compréhension, une maladie ou une fatigue importante afin d'éviter certaines situations. De plus, ces évitements sont majorés lorsque le sujet bègue a à utiliser le téléphone. Dans la majorité des cas, il évitera alors la chose en ne décrochant pas, en faisant semblant de ne pas avoir entendu sonner, en évoquant un problème de réception de ligne téléphonique : néanmoins, certaines personnes bègues préfèrent utiliser le téléphone car cela leur permet de ne pas avoir d'interlocuteur direct.

Rejoignant l'évitement, l'anticipation négative consiste en une appréhension et une anticipation des éventuelles difficultés que la personne bègue peut rencontrer dans son discours. Cette appréhension entraîne de la peur, ce qui est responsable de modifications dans son discours. Par exemple, elle changera de mot au dernier moment puisqu'elle anticipe la possibilité de bégayer sur le mot d'origine. Dans certains cas, c'est un mot sémantiquement différent qui sera dit, ce qui rendra alors la compréhension du discours difficile tout en altérant la qualité de la communication avec son interlocuteur.

Les attitudes et comportements réactionnels au bégaiement sont aussi présents dans les gestes : les gestes de camouflages.

Les délais d'émissions correspondent au temps s'écoulant entre la pensée, la mise en mot et la production de la pensée par les mots. Chez le sujet bègue, il n'y a pas de délai de détente. Les pauses sont réalisées avec des tensions qui peuvent être musculaires, laryngées, ainsi que de l'apnée de la peur, de l'angoisse. La personne bègue n'aime pas le délai et ne réalise pas de bonnes pauses. En effet, le délai est subi et laisse la possibilité à l'autre d'intervenir. Cela couperait alors le sujet bègue dans son idée, sa pensée ou cela l'empêcherait de libérer son énergie s'il ne peut terminer sa phrase lui-même.

Des difficultés linguistiques sont présentes dans le bégaiement. elles sont de l'ordre de la difficulté d'abstraction, de synthèse, d'organisation de la chronologie du discours et de la pensée, d'organisation de la grammaire et de la syntaxe également, ainsi que des difficultés d'attention, d'évocation, d'idéation, de disponibilité lexicale et de richesse du vocabulaire se matérialisant dans le discours du patient bègue par un manque du mot et une imprécision du mot.

En effet, il est fréquent de voir le sujet bègue utiliser son bégaiement comme une arme ou un mécanisme de défense. Du fait de la souffrance qu'elle ressent, la personne bègue rencontre des difficultés à se sortir de son bégaiement. Parfois, l'entourage peut percevoir la pérennité du bégaiement et ses variations fluctuantes comme une manière pour la personne bègue de se venger de souffrir autant de son bégaiement. Or, ce n'est pas le cas ; le sujet bègue a du mal à abandonner son bégaiement car celui-ci réalise une emprise et induit une souffrance importante.

La souffrance est aussi responsable d'une difficulté parfois à faire le deuil de son bégaiement. Ainsi, le patient bègue souhaite se débarrasser de son bégaiement qui le fait souffrir mais il est angoissé à l'idée de perdre son bégaiement. En effet, il se vit essentiellement comme ayant deux personnes en lui, une qui bégaie et une qui ne bégaie pas dans les moments fluides. Quitter son bégaiement c'est se retrouver face à l'inconnu, à l'autonomie et à la nouveauté. Cela peut entraîner une peur de perte de son identité et de son statut. Le bégaiement étant tellement présent dans la vie de la personne que l'idée de devoir s'en séparer fait naître des angoisses et des questionnements sur ce qu'il va rester de sa personnalité.

En faisant le tour des attitudes et comportements réactionnels handicapants du bégaiement, nous nous rendons bien compte que le problème posé par le bégaiement va au delà des simples bégayages et qu'il y a toute une partie invisible et immergée du problème à prendre en compte dans la rééducation, afin de rétablir l'ensemble des fonctions du langage et de la communication.

Nous pouvons alors parler de la théorie de l'iceberg du bégaiement, théorie développée en 1970 par Joseph Sheehan et relatée dans l'ouvrage de Monfrais-Pfauwadel (*Monfrais-Pfauwadel, 2000*) Celui-ci déclara que : "le bégaiement est comme un iceberg, avec seulement une petite partie au-dessus de la ligne de flottaison et une bien plus grande partie en-dessous". Cette théorie apporte une analogie représentative de l'importance de l'émotionnel dans la pathologie du bégaiement qui est invisible pour les autres contrairement aux éléments visibles du bégaiement que sont les bégayages et gestes d'évitement ou de camouflages.

La théorie de l'iceberg représente le bégaiement par un iceberg. La partie émergée de l'iceberg représente tout ce qui est audible et visible dans le bégaiement. Cela correspondrait seulement à 10 % du problème du bégaiement. Les 90 % restants sont représentés par la partie immergée de l'iceberg et donc par les éléments invisibles du bégaiement. Cela regroupe alors

tous les aspects émotionnels comme la peur, la honte, la culpabilité, l'anxiété, le désespoir, l'isolement, le refus (*Pelisson Cyrielle, 2013*).

Cette théorie est intéressante puisqu'elle donne de l'importance à tous les éléments immergés qui sont à prendre en compte dans la prise en charge du bégaiement. De plus l'analogie avec l'iceberg permet de comprendre la notion d'équilibre présente dans le bégaiement. En ne s'occupant que de la partie visible, le risque de rechute sera important et le bégaiement réapparaîtra. Cette théorie met donc l'accent sur l'importance de travailler la totalité des éléments caractéristiques du bégaiement. Elle permet aussi d'illustrer la diversité des bégaiements : chaque bégaiement est unique, il existe autant de bégaiements que de personnes bègues. Ces variations concernent la sévérité, l'importance de l'émotionnel ou encore la motivation du patient à vouloir changer son comportement.



Schéma 1 : la théorie de l'iceberg du bégaiement

4. Les troubles associés

Dans 40% des cas de bégaiement nous retrouvons des troubles associés de diverses natures. Cela va de la maladresse motrice à la dysgraphie, voire dyspraxie ; du retard de parole et/ou de langage à la précocité intellectuelle selon Vidal-Giraud (*Vidal-Giraud H, 2002*) des troubles du comportement. Ces troubles associés demandent une prise en charge indépendamment de la prise en charge du bégaiement, en sachant que la priorité est le bégaiement, notamment chez le jeune enfant.

Pour Anne-Marie Simon, citée dans l'ouvrage de De Weck et Marro (*De Weck G et Marro P, 2010*), les enfants touchés par le bégaiement présentent aussi une dysharmonie évolutive dans leur développement. Des décalages sont observables entre les divers domaines de développement. Comme nous l'avons cité ci-dessus, sur le plan langagier, ces enfants ont souvent un développement langagier très rapide ou à l'inverse très lent et retardé.

Ainsi la présence de troubles associés langagier au bégaiement amène à se poser des interrogations sur le type de troubles du langage. Le bégaiement serait souvent associé à un trouble du développement du langage et/ou un trouble phonologique, d'après une idée fortement répandue. D'après les travaux de Nippold (2004) mentionnés par De Weck et Marro, beaucoup d'enfants bégayant présenteraient un trouble du langage et ce de façon plus fréquente que les enfants non bégues. Cependant Yairi et collaborateurs (2001), dont les travaux ont été relatés par De Weck et Marro, ont trouvé que les performances langagières sur les plans lexicaux, syntaxiques et morphologiques des enfants bégues étaient similaires à celles des enfants non bégues. Ces deux travaux contradictoires peuvent s'expliquer de la manière suivante : les capacités langagières des enfants bégues sont conformes à celles des enfants non bégues, cependant certains enfants possèdent des troubles du langage comme peuvent en posséder des enfants non bégues. (*De Weck G et Marro P, 2010*).

Sur le plan de la phonologie, il semblerait que les enfants bégues aient parfois des retards dans le développement des capacités phonologiques. Une dysharmonie entre les capacités linguistiques et les capacités phonologiques pourrait être responsable d'un déséquilibre pouvant être à l'origine d'un bégaiement. Néanmoins, comme pour la co-occurrence entre troubles du langage et bégaiement, la co-occurrence entre troubles phonologiques et bégaiement reste à confirmer. Toutefois, ces observations et travaux exigent de porter une attention particulière à la présence ou non d'autres troubles du langage, lors du bilan d'un

enfant présentant un bégaiement. Ceci permettra alors d'orienter l'enfant si besoin vers une seconde prise en charge orthophonique pour ces troubles du langage et/ou de la phonologie.

5. Attitudes et comportements parentaux face au bégaiement

F. Estienne (1975) explique que : « le milieu familial peut agir négativement s'il fait remarquer à l'enfant ses difficultés, s'il se moque de l'enfant en détresse verbale, s'il le traite de bègue (moqueries qui peuvent venir des frères et sœurs, des camarades), s'il le fait parler trop vite, s'il imite la façon de parler de l'enfant et surtout s'il ne donne pas à cet enfant la possibilité de constituer son langage ». Effectivement, face à ces réactions négatives, l'enfant va naturellement faire des efforts pour « bien parler » mais ce sont justement ces efforts qui vont ancrer le bégaiement. A ce sujet, S. et F. Le Huche (1992) disent que le bégaiement ne naît pas dans la bouche de l'enfant mais dans l'oreille de ses parents.

5.1. Attitudes réactionnelles nocives

La plupart des parents ont souvent des attitudes peu adaptées pour aider l'enfant, selon F. Le Huche et A.M Simon (1994) : « il semble de plus en plus évident que les processus de chronicisation prennent leur source dans la réaction de lutte et de déni de l'enfant vis-à-vis de son propre trouble, réaction elle-même liée à l'attitude de l'entourage devant l'apparition du trouble ». F. Le Huche (1998) a répertorié les attitudes nocives que les parents ont tendance à adopter naturellement face au trouble de leur enfant :

- **Les reproches, les moqueries et les appels à la volonté** : « fais un peu attention quand tu parles et arrête de bégayer comme ça ! », « Redis-moi ça correctement s'il-te-plaît ! Quand tu veux, tu sais très bien parler comme il faut ». L'attitude de reproche peut aussi se manifester par un froncement de sourcils, un soupir de lassitude ou d'exaspération... Ces attitudes orientent l'enfant vers l'effort de parole et le poussent donc au bégaiement chronique.
- **Les conseils** : calme-toi, respire, prépare ta phrase, prends ton temps, parle moins vite, articule ; dépêche-toi... Ces conseils orientent la parole de l'enfant vers une perte de son caractère automatique et spontané, la parole devient anormalement volontaire et contrôlée. D'après J. Fraser-Gruss, plus l'enfant essaie de se corriger, plus il a du mal, la

réaction de son entourage devient du coup plus défavorable, un cercle vicieux se crée où l'enfant prend l'habitude de parler d'une façon qu'il n'a pas l'impression de maîtriser.

- **La fausse indifférence** : ne pas prêter attention aux accidents de parole, faire comme s'ils n'existaient pas. Cette réaction engendre un non-dit qui va prendre une importance démesurée dans l'esprit de l'enfant. F.P Murray parle de « la conspiration du silence », pour le bègue, le silence implique la notion de faute. La fausse indifférence amène l'enfant à développer un sentiment de culpabilité par rapport à ce trouble que ses parents préfèrent ignorer. Ces comportements renforcent la tendance de l'enfant à lutter avec sa parole, ils sont donc à proscrire. Egaleme nt, d'autres comportements, mais cette fois de communication, peuvent accroître le risque de chronicisation chez le jeune enfant bègue. (*Mélissa Ghacir, 2011*).

5.2. Traits linguistiques des parents d'enfants bègues

Les comportements de communication des parents lors des échanges avec leur enfant bègue ont été étudiés afin de définir s'ils avaient ou non un impact sur le bégaiement.

Riley G.D et Riley J ont mené une étude dans des familles dont un des enfants était bègue, chez 53% d'entre elles, les comportements qui provoquaient les bégayages de l'enfant étaient:

- La conversation à un rythme trop rapide ;
- L'insuffisance de temps de silence entre les échanges pour que l'enfant puisse organiser sa pensée ;
- Des interruptions de l'enfant quand il s'efforce de parler ;
- L'expression à l'enfant de leur impatience dans l'attente de sa réponse.

En effet, le débit de parole est une variable souvent incriminée dans les études, selon Starkweather et Gottwald (1990), le débit accéléré des parents nuit à la fluidité de la parole de l'enfant. De même, Meyers et Freeman ont montré que les parents d'un enfant bègue lui parlent plus vite et ont un débit souvent trop rapide. Ils considèrent que des parents qui parlent avec un débit supérieur à 190 mots/minute ou font des pauses trop brèves donnent à l'enfant un modèle décalé pouvant provoquer la disflue nce, ancrer ou faire persister le bégaiement. Ils

ajoutent que ces parents formulent trop de questions à la suite, élaborent des phrases trop longues, donc trop complexes.

S. Le Huche (1992) compare ce langage trop élevé par rapport aux capacités de l'enfant à une échelle dont on aurait scié les premiers barreaux.

En plus du modèle asynchrone que fournissent souvent les parents d'enfants bègues, il peut exister des exigences parentales trop élevées accompagnées de pressions temporelles trop importantes. (*Mélissa Ghacir, 2011*).

5.3. Exigence parentales et pression temporelle

Les exigences parentales peuvent concerner l'hygiène, la politesse, l'ordre, la réussite scolaire, le niveau de langage... A. Dumont (2004) explique « qu'attendre de son enfant un langage parfait ou complet, alors que celui-ci n'a que 3 ans et demi, est une utopie qui peut s'avérer coûteuse en frustration et en amertume. ». Effectivement, un environnement demandant un niveau linguistique trop élaboré, à un moment où les compétences de programmation et de production de la parole sont encore immatures, ne peut qu'accentuer la notion d'effort fourni par l'enfant et tendre à pérenniser le bégaiement.

Une pression temporelle trop conséquente peut se traduire par des emplois du temps surchargés d'activités, un trop plein d'excitations. Le rythme est trépidant, il faut constamment se dépêcher sans prendre en compte que le rythme de l'enfant n'est pas le même que celui qui régit le monde adulte. Sa vision du futur étant très limitée, il doit être guidé sereinement et non pas avoir l'impression d'être bousculé et d'évoluer dans l'insécurité. Les changements trop rapides empêchent l'enfant de se construire des repères rassurants. Conture (1990) souligne le rôle néfaste de ces rythmes familiaux trop agités, trop programmés et excitants pour l'enfant. Il dit que l'horloge des parents et celle de l'enfant ne marchent pas ensemble. C.W Dell (1991) illustre parfaitement cette surcharge temporelle en précisant l'emploi du temps de cet enfant : « Lorsque nous avons demandé aux parents comment étaient organisées ses journées, nous avons pu noter que sa journée commençait à 6h30 du matin, et comportait des activités programmées presque en continu jusqu'à l'heure du coucher (19h). En plus de l'école, il suivait le catéchisme plusieurs après-midi par semaine. Il devait apprendre par cœur des passages de la Bible et des psaumes. Il participait à des réunions d'enfants et à d'autres activités organisées par l'église. Il prenait des leçons de musique et devait travailler son instrument. Il prenait des leçons de natation et faisait partie d'un club ».

Ces pressions éducatives et temporelles entraîneraient une surcharge cognitive et émotionnelle chez l'enfant. Elles créent un décalage important entre ce que les parents attendent de leur enfant et ses capacités réelles.

L'intérêt de comprendre et d'investiguer le fonctionnement familial semble évident car la participation des parents à la lutte contre le bégaiement va être indispensable.

De plus, la pérennisation de ce trouble anéantirait toute chance de l'éliminer intégralement, il est donc essentiel d'entreprendre une intervention la plus précoce possible.

6. Prévalence, début et développement

Généralement, la prévalence du bégaiement, c'est-à-dire le nombre de personnes présentant ce trouble à un moment donné, est estimée à environ 1%. Il y a, cependant, un certain nombre de facteurs qui influencent la prévalence et semblent prédisposer une personne à bégayer. Un de ces facteurs est le sexe. Et jusqu'aux années 80, le rapport de quatre sujets masculins pour un sujet féminin était le plus couramment cité dans les études américaines. Les études plus récentes montrent que l'écart tend à diminuer au fil des années, actuellement le rapport serait de trois garçons pour une fille. Donc plusieurs études ont montré que le bégaiement est plus fréquent chez les garçons que chez les filles, avec une proportion de 3 pour 1. L'âge est un autre facteur. (*Jean. A Rondal, et Xavier Seron, 2000*).

Selon Andrews, la prédominance des garçons ne s'explique pas uniquement par une prédisposition innée, il évoque une meilleure capacité de récupération chez la fille en raison de son développement de capacités métalinguistiques plus précoce. Cette prépondérance chez les garçons ne se constate qu'après l'âge de 3 ans. (*Andrews G, 1983*).

La prévalence du bégaiement est plus élevée chez les enfants de moins de 12 ans et décroît chez les écoliers les plus âgés. Selon certaines études, 5% de très jeunes enfants ont bégayé au moins 6 mois. La prévalence du bégaiement chez les adultes est inconnue. (*Jean. A Rondal, et Xavier Seron, 2000*).

Le bégaiement semble donc dépendre du sexe. De nombreuses hypothèses ont été avancées concernant l'éducation, le niveau d'exigence parentale plus élevé pour un garçon...Quoi qu'il en soit, l'écart s'atténue entre les deux sexes et le pourcentage de filles bègues ne cesse de croître.

Le bégaiement est également plus fréquent dans certaines familles. La présence de bégaiement chez des parents au premier degré est trois fois plus fréquent que dans la population en

générale. Le bégaiement est aussi plus fréquent chez les jumeaux, les enfants bilingues, les enfants avec un retard de parole et de langage, chez les enfants retardés mentaux et chez les enfants avec lésion cérébrale. Par contre, dans les cas de perte auditive, le bégaiement est moins fréquent que dans la population en général.

Le début du bégaiement est probablement progressif dans la majorité des cas. Cependant, les enfants montrant un début soudain existent. Le symptôme qui inquiète généralement les parents est la répétition de sons et de syllabes. D'autres symptômes, comme les blocages et les prolongations, sont beaucoup moins fréquents dans le bégaiement débutant. Ce qui ne veut pas dire que cela n'arrive jamais. Puisque que le bégaiement au stade initial consiste presque exclusivement en répétitions, il n'est pas toujours facile de voir s'il s'agit d'un bégaiement naissant ou d'une disfluence développementale normale de la petite enfance. Au moment où leur capacité de production de la parole et leur compétence linguistique se développent encore, la plupart des jeunes enfants passent par une période de disfluences normales (parfois appelées bégaiement physiologique) et un véritable début de bégaiement n'est pas toujours claire. Ce qui semble distinguer les répétitions du bégaiement naissant de celles des disfluences normales est plus particulièrement la fréquence de ces répétitions ainsi que le nombre de fois qu'une syllabe ou un son est répété. Dans le bégaiement naissant, les répétitions ainsi que le nombre de répétitions de sons ou de syllabes ont tendance à être fréquentes. Les blocages et les prolongations ne sont certainement pas des disfluences normales bien qu'ils peuvent apparaître occasionnellement. La différence entre un bégaiement débutant et une disfluence normale réside également dans la fréquence d'apparition et la sévérité (c'est-à-dire la durée) des symptômes. De manière générale les enfants qui présentent un bégaiement naissant ne sont pas conscients de leur disfluence. Dès lors, chez les jeunes bégues, on n'observe pas de comportements d'évitement ni de symptômes secondaires du bégaiement.

Les informations relatives au début du bégaiement reposent essentiellement sur le témoignage des parents. La période entre 2 et 5 ans est la plus privilégiée à l'installation du bégaiement, néanmoins, il peut apparaître à tout âge entre 2 ans et la puberté.

Une récente étude de Yairi (1997) démontre que le bégaiement commence dans l'enfance et à plus de 75% avant 3 ans. (*Jean. A Rondal, et Xavier Seron, 2000*).

Selon l'étude de L. Rustin, portant sur 209 enfants bègues, l'âge moyen de début de bégaiement se situe à 3 ans, 6 mois. 27% des sujets ont commencé à bégayer avant 3ans, 68% entre 3 et 7 ans et 5% après 7 ans. (*Rustin L, 1991*).

A.M Simon explique que « la période d'acquisition la plus intensive de la parole et du langage est celle qui coïncide le plus fréquemment avec le développement d'un bégaiement ». (*Simon A.M, 1999*).

Cet âge d'apparition peut être un facteur déterminant du pronostic de chronicisation du bégaiement, en effet il existe une relation entre la précocité du trouble et sa sévérité (*Yairi et Ambrose, 1992*). Yairi écrit également qu'on observe généralement une baisse du trouble dans les 2 ou 3 mois qui suivent son début mais qu'ensuite il se chronicise progressivement dans les 14 à 18 mois suivants.

Comme il se développe pendant la petite enfance, le bégaiement évolue avec le temps. Le bégaiement d'un jeune enfant est radicalement différent de celui d'un adulte bègue.

Nous avons à présent une idée claire de ce qu'est le bégaiement mais une question subsiste : quelles sont les causes de son apparition ?

7. Etiologie du bégaiement

Bien que nous sachions que certains facteurs prédisposent au bégaiement et que certains facteurs jouent un rôle dans la précipitation et le maintien du bégaiement, l'étiologie du bégaiement est toujours, dans une large mesure, un sujet de débat.

De nombreuses théories sur l'origine du bégaiement ont été formulées dans le passé, beaucoup d'entre elles sont aujourd'hui dépassées. Parmi les explications historique du bégaiement figure par exemple, celle que le bégaiement est une punition de dieu. Selon le physicien grec Hippocrate (V^e siècle avant jésus christ), le bégaiement comme d'autres troubles de la parole, est le résultat d'une perturbation des quatre « humeurs ». Aristote (IV^e siècle avant jésus christ) et beaucoup d'autres disciples après lui croyaient que le bégaiement était causé par une anomalie de la langue. De même des défauts du palais ou de la luvette ont été considérés comme une cause de bégaiement. Ce qui suit est une petite sélection des quelques théories influentes les plus répandues de ces dernières années .une excellente revue des théories les plus significatives du vingtième siècle sur les causes du bégaiement peut être

trouvée dans Shames et Rubin (1986). Pour des théories plus anciennes, on verra Eldrige (1968).

Une théorie sur l'origine du bégaiement, datant de la première partie de ce siècle, reçoit de nouveau un intérêt considérable ces dernières années. Il s'agit de celle d'Orton(1928) et de Travis (1931,1978) leur théorie, connue comme la théorie de la dominance cérébrale, est basée sur les muscles de la parole ont une innervation bilatérale : les muscles de la parole reçoivent des impulsions de chacun des hémisphères cérébraux. A fin que la parole soit fluente, les impulsions allant du cerveau vers les muscles de la parole doivent être synchronisées, ce qui est uniquement possible si l'un des hémisphères, le gauche, chez la plupart des droitiers, prend le contrôle. Selon Orton et Travis, il y a chez les bègues un manque de dominance cérébrale créant des troubles du rythme dans les impulsions motrices des muscles bilatéraux de la parole.

Orton et Travis supposent que, chez les personnes non bègues, l'hémisphère gauche est dominant pour le langage et également pour les aspects moteurs de la parole. Ils postulent également une relation directe entre la préférence manuelle et la dominance hémisphérique, ce qui leur permet de faire l'hypothèse d'une relation entre le bégaiement et la préférence manuelle. Dans les années vingt, on croyait généralement qu'un grand nombre de bègues étaient gauchers, ambidextre, ou encore avaient été forcés dans leur enfance à devenir droitiers. La théorie d'Orton et Travis pourrait actuellement expliquer cette hypothèse. Elle expliquait, en effet, pourquoi un grand nombre de bègues étaient ambidextres. L'ambidextrie était considérée comme une preuve d'un manque de dominance cérébrale. La théorie expliquait aussi pourquoi les enfants gauchers pouvaient commencer à bégayer après avoir été forcés à changer leur préférence manuelle. L'entraînement des enfants gauchers à l'utilisation de leur main droite renforcerait, comme on l'a supposé, leur hémisphère non dominant. Ce qui aurait éventuellement pour résultat de créer deux hémisphères rivaux et de force égale. Qu'un grand nombre de bègues soient gauchers pourrait également s'expliquer par la théorie de la dominance cérébrale : les gauchers commenceraient à bégayer à la suite de pressions exercées par une société à dominante droitrière pour qu'ils utilisent exclusivement la main droite.

La théorie d'Orton et Travis a été très populaire. Quand on a montré que les bègues ne différaient pas des non bègues au niveau de la préférence manuelle et que les thérapies basées sur la théorie de la dominance cérébrale étaient inefficaces, la théorie a été rejetée.

Une autre théorie importante formulée au milieu de ce siècle, et peut être la théorie la plus largement acceptée, est celle de Wendell Johnson, connue comme la théorie «dignosogénique» ou «sèmantogénique » (Johnson et al 1942) Johnson était d'avis que le bégaiement se développe quand les disfluences normales de l'enfant (bégaiement physiologique) sont diagnostiqués comme bégaiement, si quelqu'un (habituellement les parents) interprète les disfluences normales de l'enfant comme du bégaiement, l'enfant commencera à vouloir éviter ces disfluences. Plus il essaiera, plus son discours sera disfluent. Ceci accentue le rôle des parents dans les causes de disfluences chez l'enfant, un cercle vicieux s'installe et le bégaiement se développe progressivement. Selon Johnson, le bégaiement commence alors dans l'oreille des parents et non dans la bouche de l'enfant, une hypothèse importante de cette théorie est qu'au départ, les enfants bègues et non bègues ne diffèrent pas sur le plan des disfluences. Johnson a récolté des données sur un groupe important d'enfant bègues et non bègues. Dans chaque cas, des informations détaillées ont été obtenues lors d'entretiens avec les parents sur les phénomènes de parole qui ont été interprétés comme du bégaiement. Johnson a trouvé que les mêmes disfluences étaient apparues dans chaque groupe d'enfants et que ces deux groupes ne pouvaient pas être distingués sur base des disfluences. Le réexamen des données de Johnson et les nouvelles études sur les disfluences des bègues débutants (Yairi et Lewis, 1984) ont montré que, chez les bègues débutants, on trouve plus fréquemment des disfluences au niveau du mot (répétition de sons et de syllabes) alors que chez les non bègues, on trouve plus fréquemment des répétitions de mots et de syntagmes. De nos jours, il n'y a probablement plus que quelques cliniciens ou chercheurs qui accepteraient que le diagnostic parental soit la cause du bégaiement chez un enfant. Cependant l'importance de facteurs psychosociaux au début, le développement et la persistance du bégaiement ainsi que l'implication des parents sont des causes reconnues dans beaucoup de théories contemporaines.

Un autre axe de recherche a cherché l'origine du bégaiement dans l'hérédité. Les indications sur la contribution de facteurs hérités au bégaiement viennent de trois sources. Premièrement, on a montré à plusieurs reprises des indices de bégaiement dans les familles. Comme nous l'avons déjà souligné ci avant, on estime que l'incidence du bégaiement dans la parenté au premier degré des bègues est trois fois plus élevée que dans la population générale. En second lieu, les études comparatives sur les jumeaux monozygotes (qui partagent tous leurs gènes) et dizygotes (qui partagent seulement la moitié de leurs gènes) montrent une plus grande concordance dans le premier groupe que dans le second. Troisièmement, les études sur

les antécédents familiaux d'enfants bègues adoptés suggèrent que le bégaiement est davantage lié au fait qu'un des parents biologique bégayait qu'au fait que les parents adoptifs bégaiant.

Bien qu'il y ait des indications sérieuses sur le rôle que peut jouer l'hérédité dans le bégaiement plusieurs questions restent sans réponse à l'heure actuelle. En effet, le monde de transmission n'est pas encore clair. En général, les études familiales du bégaiement se basent sur de simples règles Mendéliennes d'héritabilité telles que la transmission liée au sexe, la transmission autosomale dominante ou récessive. D'un autre côté, la fréquence du trouble en fonction du sexe suggère fortement une influence du sexe dans l'héritabilité. Cependant, établir s'il existe un ou plusieurs «gènes du bégaiement», et dans ce cas pouvoir les localiser précisément, est encore impossible. Peut-être les études génétiques pourront-elles, dans un proche avenir, permettre de répondre à ces questions. Quoi qu'il en soit, les recherches sur l'héritabilité du bégaiement ont conduit à des hypothèses intéressantes. Cox (1988), par exemple, suppose que les gènes pouvant être impliqués sont importants dans la latéralisation hémisphérique qui s'établit dans la petite enfance. Cette hypothèse se marie très bien avec les observations de patterns de dominance cérébrale anormale décrite plus haute. (Jean. A Rondal, Xavier Seron, 2000).

En règle générale, il est admis qu'il existe des facteurs génétiques, psychologiques, prédisposant, favorisant et déclenchant :

7.1. Facteurs génétique

La cause du bégaiement n'est pas connue mais certains facteurs semblent jouer un rôle dans l'installation du trouble, notamment l'hérédité. Bien que l'on ne puisse incriminer un gène en particulier, l'hypothèse d'une origine génétique du bégaiement semble plausible. Selon M.C Monfrais Pfauwadel : « il existe des familles à risques non seulement de bégayer mais d'avoir un certain type de bégaiement ». (*Rey-Lacoste J, 1997*).

En effet, l'étude des familles indique que le facteur génétique est un élément déterminant dans l'apparition du trouble. D'après A.M Simon : « La présence d'un parent bègue au premier degré multiplie par 2 ou 3 le risque d'être bègue soi-même ». (*Simon A.M, 1999*).

Par ailleurs, Kidd à travers son étude, a montré qu'un père bègue risquait d'avoir 22% de ses fils bègues contre 9% de ses filles alors qu'une mère bègue courait un risque plus important de voir 39% de ses fils bègues et 17% de ses filles. Cette affirmation a finalement été contestée par Ambrose et Yairi (1993). (*K.K Kidd, 1984*).

Webster (1991) a réalisé une étude sur 169 personnes bègues, les résultats prouvent que dans 66% des cas, il y avait dans leur famille un parent bègue. Ambrose (1993) démontre également, à l'aide de son étude sur 69 sujets d'âge de la maternelle, qu'un enfant qui commence à bégayer à 42% de risque d'avoir une personne bègue dans sa famille directe et 72% dans sa famille élargie. (*Webster W.G., Poulos Marie G*). De plus, la prédominance masculine incite également à envisager la responsabilité du facteur génétique.

Enfin, une étude sur les jumeaux démontre que chez les jumeaux homozygotes 58% à 63% des paires étaient bègues, alors que chez les jumeaux hétérozygotes, le pourcentage n'était que de 13% à 19%. Il existe donc un développement du trouble plus fréquent chez les jumeaux qui partagent le même patrimoine génétique. (*Howie P.M, 1991*).

Selon F. Estienne : « Le bégaiement ne peut s'expliquer que par la conjonction de différents facteurs ». Effectivement, on parle d'un autre agent explicatif du bégaiement qui concernerait le développement psychologique de l'enfant. (*Estienne, 1975*).

7.2. Facteurs psychologique

Les auteurs restent frileux sur ce versant, F. Le Huche (1998) explique qu'un mauvais déroulement dans l'un des deux stades du développement de l'enfant : le stade oral et le stade anal pourrait avoir un lien avec l'apparition du bégaiement, sans en être la cause unique.

Il aborde également les processus de séparation nécessaires au développement normal de l'enfant, des ruptures et des failles peuvent s'opérer lors de cette évolution et devenir synonymes de traumatisme.

De son côté, Glauber signale l'importance du rôle de la mère et de son interaction avec l'enfant dans l'origine du bégaiement. Il existe une véritable liaison entre les premiers apprentissages du langage et une relation perturbée avec la mère. (*Glauber I P, 1958*).

D'autres auteurs, comme Anzieu évoque une attitude de surprotection chez la mère qui pourrait être nocive et génératrice du bégaiement. (*Anzieu A, 1977*).

En somme, la plupart des auteurs s'accordent pour dire que les facteurs psychologiques sont indéniablement liés au bégaiement, mais cette pathologie est trop complexe pour affirmer qu'ils en sont la cause ou la conséquence.

7.3. Facteurs prédisposant

Au-delà des axes d'approche cités ci-dessus, on peut se pencher sur un autre type de réflexion explicative. Ne peut pas devenir bègue qui veut. Il existe des facteurs qui prédisposent au bégaiement, ce sont des facteurs constitutionnels à l'enfant :

- un fonctionnement neuromusculaire pouvant altérer la latéralisation hémisphérique, les processus auditifs centraux ou les processus moteurs ;
- des facteurs linguistiques entraînant une perturbation dans l'acquisition du langage et de la parole ;
- le bilinguisme semblerait rendre plus difficile l'accès aux compétences linguistiques en n'activant qu'une seule zone du langage dans le cerveau ;
- un fonctionnement psychique particulier dû à des carences au niveau de l'élaboration psychique et de la mentalisation.

Il est clair qu'aucun de ces facteurs ne suffit à lui seul pour expliquer l'installation du trouble. En complément de ces facteurs prédisposant, il existe des facteurs dits « favorisants » qui sont intimement liés à l'environnement de l'enfant. F. Le Huche (1998) explique que le bégaiement « répond non pas à une cause mais à des facteurs multiples. Facteurs favorisants qui préparent le terrain. Facteurs déclenchant qui précipitent la chose ».

7.4. Facteurs favorisants

Ils sont donc rattachés à l'environnement de l'enfant, principalement familial. Il s'agit des exigences parentales :

- Exigences quant à la qualité de parole ;
- Pression temporelle (rythme soutenu des activités) ;
- Visées éducatives excessives (apprentissage, hygiène, politesse, ordre...) ;
- Communication familiale limitée.

Ces facteurs concernent également l'entente au sein de la fratrie, les problèmes relationnels pouvant conduire à des attitudes de repli à risques de favoriser un bégaiement.

De même, un changement de nourrice ou d'école, assorti de difficultés de socialisation, peut constituer un terrain favorable à l'installation du trouble.

Les facteurs favorisants constituent une menace et une scène privilégiée où le bégaiement peut apparaître. D'autres facteurs sont répertoriés, ce sont les facteurs déclenchant, ceux qui engendrent littéralement l'apparition du bégaiement.

7.5. Facteurs déclenchant

Ce sont des événements ponctuels, parfois banals, qui sont ressentis par l'enfant comme traumatisants. Si tel événement bouleverse les habitudes de l'enfant, il peut être synonyme de contrainte et dans ce cas, susciter l'installation d'un bégaiement.

Les facteurs déclenchant prennent la forme d'événements de la vie quotidienne :

- Déménagement ;
- Naissance d'un puiné (changement de lit) ;
- Mise à l'école ;
- Séparations ;
- Tout traumatisme affectif (deuil, conflits parentaux...) ;
- Toute source de tensions ;
- Accident.

Pour conclure, il n'existe pas « une » cause universelle du bégaiement mais c'est la combinaison d'une kyrielle de facteurs qui caractérise la genèse de cette pathologie si complexe. Il existe d'autres facteurs ou critères qui permettent d'apprécier le risque de chronicisation d'un bégaiement naissant. Il est donc primordial d'être attentif à ces signes afin d'agir le plus rapidement possible.

8. Diagnostique et évaluation

On se base sur les disfluences pour diagnostiquer le bégaiement, on dit que l'on peut parler de fluence chez l'enfant lorsqu'il émet deux mots. Cependant, sur quels critères peut-on se

baser pour parler de disfluences ? En effet, on sait que la parole ordinaire n'est pas totalement fluente.

De nombreux auteurs ont tenté de définir les éléments permettant de poser le diagnostic de bégaiement. Van Riper (1971), se base sur plus de deux répétitions par centaine de mots pour parler de bégaiement tandis que Conture (1990) évoque plus de trois disfluences pour cent mot. Pour Adam (1991), il faut soit plus d'1% de disfluences sur des segments courts (inférieurs au mot) soit plus de 5% de disfluences sur des mots entiers ou des propositions.

Aussi, suivant la rencontre avec l'une ou l'autre de ces personnes, un sujet sera considéré comme « personne bègue » ou pas.

Outre le nombre de disfluences, certains se basent sur le lieu de la répétition ou du blocage. Ils observent si les accidents se trouvent en début, milieu ou fin de mot, s'il s'agit plutôt de répétition de syllabes, de mots ou de proposition, etc. Ces critères permettent-ils réellement de diagnostiquer un bégaiement. En effet, dans le cas d'un bégaiement masqué, appelé aussi syndrome de la parole bégayée, on n'entend pas ou peu d'accidents de parole. Et ne se limite pas au pourcentage de disfluences. Cela inclut également la façon dont les personnes réagissent devant leurs accros.

Le clinicien doit lister les symptômes présents ainsi que leur ampleur. Il devra évaluer la sévérité du trouble et essayer de formuler un pronostic. Pour être capable de faire cela, une récolte importante de données, Par le biais d'informations formelles et informelles sur le patient, est requise. Dans la plupart des cas, cependant, le clinicien explorera le problème au cours d'une interview avec le patient et des personnes significatives de son entourage

Dans une interview avec le patient et ses proches (les parents dans le cas d'un enfant) des informations sur différents aspects du trouble doivent être collectées, on devra s'informer sur l'objet de la plainte, le début et le développement du trouble, l'impact sur les activités quotidiennes du patient, la manière dont le patient vit avec ce trouble, l'existence de toute thérapie antérieure ainsi que sur la perception qu'a le patient des problèmes et sur ses attentes. De plus l'interview devra inclure des questions sur le développement général, sur le développement de la parole et du langage, sur l'histoire familiale en matière de problèmes de parole et de langage ainsi que sur l'histoire scolaire, vocationnelles, sociale et médicale du patient.

Afin de déterminer la présence d'un trouble de la fluence et ses caractéristiques éventuelles il est nécessaire d'observer le comportement de parole du patient cela peut être fait au cours d'une conversation libre avec le patient ou en écoutant parler le patient un certains temps sur un sujet donné. Avec les enfants, on peut utiliser la «stocker probe technique». Dans cette technique, on pose au patient un certain nombre de questions sur des objets familiers. Les questions sont présentées au hasard et différent au niveau de la créativité requise pour y répondre. Pour répondre aux questions les plus faciles, par exemple, il suffit de répéter les mots contenu dans la question. Les questions les plus difficiles exigent que l'enfant construise une histoire à propos de l'objet montré.

En plus du langage spontané en évaluera également la fluence au cours d'une tâche de lecture, chez les patients qui présentent une grande quantité de comportements d'évitement, en substituant des mots à d'autres ou en produisant des circonlocution, la fréquence de bégaiement augmentera normalement pendant la lecture. D'un autre côté, plusieurs lectures successives du même passage tendent normalement à faire diminuer le nombre de mots bégayés. Cette tendance est connue sous le nom «d'effet d'adaptation» et a initialement été rapporté par Johnson et Knott (1937). Ces chercheurs ont également noté que les bègues tendent à bégayer sur les mêmes mots lorsqu'ils lisent le même matériel plusieurs fois de suite. Cette tendance est appelée «l'effet de conscience».

Lors de l'évaluation d'un trouble de la fluence, il est également impératif de déterminer si la fréquence des disfluences augmente ou diminue sous certaines conditions. On demandera au patient de chanter, de parler plus lentement que d'habitude et de parler avec un feed-back auditif masqué ou retardé. On pourra également demander au patient d'avoir une conversation téléphonique, de parler en rythme avec un métronome ou de chuchoter.

Il est conseillé d'enregistrer les échantillons de parole, et de préférence sur bande vidéo, en vue d'analyses quantitatives et qualitatives futures. Par le biais d'analyses quantitatives, on essaiera d'arriver à une estimation de la sévérité du trouble. Pour ce faire, un certain nombre d'instrument existent, le plus répandu étant probablement le «stuttering severity instrument» de G.D. Riley (1972). Cet instrument permet d'assigner un indice de sévérité à un comportement de bégaiement par le calcul de la fréquence du bégaiement, de sa durée et de l'apparition de signes physique concomitants. Les scores pour chacun de ces trois aspects sont totalisés et reports sur un index de sévérité global allant de «très léger», «léger», «modéré», «sévère» à «très sévère».

- **Diagnostic différentiel** : des difficultés de parole peuvent être associées à un déficit auditif, à un autre déficit sensoriel ou à un déficit moteur affectant la parole. Dans les cas où les difficultés de parole dépassent celles habituellement associées à ces conditions, on peut porter un diagnostic simultané de Bégaiement. Le Bégaiement doit être distingué des altérations normales de la fluence qui surviennent souvent chez les jeunes enfants, et qui comportent des répétitions de mots entiers ou de phrases (p. ex., « je veux, je veux de la glace »), des phrases incomplètes, des interjections, des pauses vacantes, et des remarques accessoires. Si ces difficultés deviennent plus fréquentes ou plus complexes à mesure que l'enfant grandit, le diagnostic de Bégaiement devient plus vraisemblable. (*D.S.M.IV, 1996*).

9. La prise en charge orthophonique

S'il est fréquent et banal que les enfants bégaiant entre deux et trois ans, il faut s'inquiéter si cela continue. Car il faut savoir que plus le trouble est pris tôt, meilleures sont les chances de réussite du traitement. Dès l'apparition de difficultés persistantes, il est donc primordial de consulter un orthophoniste, qui pourra proposer les démarches adaptées.

L'objectif de la rééducation orthophonique est de rendre au bégue ce moyen de communication qu'est la parole, en instaurant des modifications, des prises de conscience. Afin de progresser, le patient doit désapprendre les comportements inadaptés qu'il a mis en place, telles des stratégies pour contourner son bégaiement, mais également prendre conscience de sa capacité à ne pas bégayer.

L'orthophoniste doit aider le patient à trouver les moyens de changer son attitude vis à vis de son bégaiement, à ne pas se construire une identité de bégue.

Dans un premier temps, le patient définit les moments, les conditions, puis les manifestations de son bégaiement. L'orthophoniste explique ensuite les mécanismes corporels de la phonation et ceux qui entrent en jeu dans le bégaiement. Puis, il propose au patient les différentes méthodes qui existent pour apprivoiser, atténuer le bégaiement. Enfin, avec le patient, ils font en sorte d'assurer et d'effectuer un transfert progressif, solide et durable des acquis dans le quotidien du patient.

Ce type de prise en charge nécessite un rapport de confiance primordial qui s'instaure dès le bilan. Il faut également répondre à une demande de rééducation de bégaiement le plus rapidement possible afin que l'attente soit minimale.

Le premier principe de la rééducation est, selon Hippocrate (*Godfrain-Massemin, 2009-2010*), de ne pas nuire : « *savoir ce qu'il ne faut pas faire doit précéder le savoir de ce qu'il faut savoir faire.* »

L'objectif est que la communication devienne de nouveau agréable pour le patient bégue. On travaillera l'expression verbale, mais aussi l'expression non verbale. Il est très important de ne pas fixer les objectifs en termes de temps : le patient doit comprendre que les changements ne dépendent que de lui et s'opéreront au(x) moment(s) où il l'aura décidé.

La rééducation vise également à consolider une attitude communicative positive et à préparer le patient et son entourage à une rechute éventuelle, lors de moments de stress ou de fatigue, afin que chacun soit impliqué et devienne un partenaire à part entière de la rééducation.

Pour la rééducation du bégaiement, comme pour toutes pathologies de l'enfant, il est donc essentiel de mettre en place un accompagnement pour l'entourage du patient en l'impliquant et en lui proposant des modifications à instaurer au quotidien. Il faut veiller à ne surtout pas pointer le bégaiement.

9.1. Déroulement d'une prise en charge

- **Avant 5 ans** : le bégaiement peut être associé à un retard de parole et/ou de langage, un trouble d'articulation. Cependant, cibler le trouble d'articulation ne doit pas être la priorité. À cet âge-là, la fréquence des séances de rééducation dépend des besoins de l'enfant, mais se résume souvent à la guidance parentale qui est essentielle, surtout au début. En effet, d'une part, le simple fait de consulter un professionnel peut permettre de rassurer et soulager l'enfant, et donc de diminuer le bégaiement ; d'autre part une information auprès de la fratrie et des parents aidera à éviter une chronicisation du bégaiement.

Les multiples manifestations du bégaiement peuvent être travaillées grâce à différents supports : la respiration et le schéma corporel, le rythme, le contact oculaire, les exercices vocaux et gestuels, le mime, les notions spatio-temporelles...

Il faut aussi prévenir les comportements d'évitement ou de lutte et toujours penser à surveiller le contact visuel. Avec certains enfants, verbaliser leur gêne ou leur appréhension pourra être bénéfique. Tout se fera sous forme ludique et gratifiante.

- **Entre 6 et 11 ans** : la rééducation du bégaiement chez l'enfant d'âge scolaire implique une prise en charge régulière et directe. C'est à cette période qu'elle est la plus difficile car les manifestations du bégaiement y sont encore simples et le vécu communicatif n'a pas encore eu trop d'influence sur le locuteur bègue. Ainsi, on peut éviter une forme chronique de bégaiement et donner au patient un niveau de fluidité verbale élevé, voire normal. C'est une période difficile car l'enfant a conscience de ses difficultés. Le bégaiement est installé, chronicisé, mais l'enfant n'est pas du tout demandeur d'un changement. Il préfère le cacher, parce qu'il en a honte. À ce moment, ce sont principalement les parents qui demandent la rééducation, car il y a plus d'exigences à l'école et de la part des parents.

L'accompagnement parental est toujours aussi important. Il faut rassurer les parents, les déculpabiliser et leur donner des pistes.

Il faut également établir un rapport de confiance avec l'enfant et lui montrer ce que l'on sait du bégaiement, pour lui prouver qu'on peut l'aider. Il faut arriver rapidement à des représentations concrètes et arrêter de cacher ce bégaiement, avec des jeux comme « le bégaiement c'est comme... », afin de lui faire verbaliser ce qu'il ressent. On doit l'aider à retrouver une estime et une confiance en soi.

Pour cela, on peut utiliser divers moyens qui favorisent la fluidité de la parole, et qui sont des aides ponctuelles pour éviter les blocages de répétition : la relaxation, le Tic-tac/Kiss Cool, le parler robot, le parler tout doux, la psalmodie, la patate chaude, la sur-articulation, les deux doigts, l'index, les deux mains, la lecture voix dans la voix, les jeux de rôle, les mimes, l'évocation, la pragmatique ; et méthodes : le parler rythmé, l'E.R.A.S.M. (Easy Relax Approche Smooth Movement).

9.2. Différentes méthodes de rééducation

- **Méthodes instrumentales** : l'utilisation d'un geste ou d'un instrument (métronome...) pour rythmer artificiellement la parole. L'effet régulateur est immédiat, mais cesse dès que l'on arrête la machine.
- **Méthodes motrices** : l'objectif est de rendre la parole la plus fluide possible, de façon naturelle, telle la méthode de Webster (*Godfrain-Massemin, 2009-2010*), « precision

fluency shopping », qui est un apprentissage en milieu protégé, voire isolé, d'une manière de parler très ralentie et très liée. Son effet est limité sur la durée.

Cette méthode a été reprise par Monfrais-Pfauwadel (*Monfrais-Pfauwadel, 1981*) dans le « parler méthodique ». Il s'agit d'une technique de conditionnement basée sur la respiration (lutter contre la constriction des cordes vocales) et qui consiste à allonger la première syllabe, avec un travail sur le phrasé qui valorisera les voyelles. Cette méthode demande un entraînement intensif.

- **Méthodes de modification des disfluences bègues :** elles visent à faire prendre conscience au patient de ce qu'il fait avec sa parole pour lui permettre de la contrôler : elles visent à la réassurance.

Par exemple, utilisée si besoin, la méthode E.R.A.S.M. (Easy Relax Approche Smooth Movement) ou « parler relax », qui a pour objectif de remplacer un conditionnement mal adapté par un autre plus adapté. Avec cette méthode, la transition entre les deux premiers phonèmes va se faire dans un mouvement plus doux, plus détendu et un peu plus lent. L'accent quant à lui va être porté sur la transition et non sur le premier phonème. L'E.R.A.S.M est pratiqué progressivement sur des mots, des fragments de phrases, puis sur des phrases, et cela dans une implication graduelle du sujet dans ce qu'il dit.

Il existe également le bégaiement volontaire, le bégaiement inverse, le parler rythmé, le parler robot, le parler tout doux, la patate chaude, l'index, les deux doigts, le tic-tac, les deux mains, la lecture voix dans la voix, le téléphone.

- **Les psychothérapies :** elles abordent la verbalisation des affects entre l'inconscient, le préconscient et le conscient, ce qui est très difficile pour les bègues, car cela demande un travail sur soi (émotions, sentiments, vécu refoulés, etc.).

La psychanalyse peut être une aide importante, mais elle ne constitue pas un moyen direct de travailler sur le bégaiement en tant que symptôme. Elle est un moyen de travailler sur la reconstruction de la personnalité et ne convient pas à tous.

- **Les thérapies comportementales :** elles consistent en une exposition progressive à la situation anxiogène. Les situations anxiogènes auront été finement et clairement délimitées auparavant par le patient. Elles seront ensuite hiérarchisées selon le degré

d'anxiété générée, envisagées mentalement, puis vécues en jeu de rôle et enfin vécues réellement.

- **La méthode à visée langagière et pragmatique :** comme Starkweather (Godfrain-Massemin, 2009-2010), elle prône la conversation comme thérapie.
- **La relaxation :** il s'agit d'une technique adjuvante, elle n'a pas d'action directe sur les muscles phonatoires. Elle porte sur la réconciliation du vécu corporel, sur un ré-étayage sensoriel.
- **L'auto-rééducation :** elle peut exister mais elle est très difficile dans la mesure où, s'il n'y a pas d'aide extérieure, le sujet ne peut avoir d'autre regard que le sien. Une manière de faire consiste, pour le sujet, à pratiquer une graduation du bégaiement pour parvenir à une réduction des signes anxiogènes, pour arriver à une insensibilisation au stress.
- **La dramathérapie :** il s'agit davantage de jeux de rôles, d'interprétations et de directions d'acteurs, par le biais de scènes ou de sketches. Jouer un rôle offre la possibilité de s'exprimer et permet d'accéder à la catharsis, mais il s'agit aussi de travailler à agir sur l'autre pour diriger des acteurs. Les « acteurs patients » explorent leurs propres émotions, mais aussi le pouvoir de la parole sur autrui et l'art de la rendre efficace.
- **L'art-thérapie :** elle correspond à toute thérapeutique utilisant comme médiateur une expression artistique : danse, peinture, dessin, collage, modelage, théâtre, musique, chant, création de masques, marionnettes, contes...
- **Les thérapies de groupe :** Les thérapies familiales : Il s'agit d'une prise en charge commune des enfants et de leurs parents. Les objectifs pour les enfants sont les interactions dans la communication, un meilleur contrôle de la fluence par l'observation des autres et l'amélioration des attitudes vis-à-vis de sa parole et de soi-même. Pour les parents, les objectifs sont de les informer, les conseiller, leur apprendre à observer leur enfant et changer leurs attitudes vis-à-vis de celui-ci. Les groupes de parole : Ils consistent à regrouper plusieurs patients d'âge équivalent (adultes, adolescents, enfants) autour d'un ou deux thérapeutes. Ils se pratiquent également en stages d'une semaine.

L'apport du groupe est toujours très porteur, mais il n'est pas facile de les constituer de par le faible nombre de patients. les groupes de self help : Ici ce sont des sujets bègues qui se rencontrent pour s'entraider et échanger sur leur vécu.

- **Les méthodes pragmatiques** : certaines se déroulent lors d'un stage intensif de sept jours. Cette méthode ne prend pas en considération les causes du bégaiement, c'est un travail sur le rythme interne, de manière systématique et exclusive, un véritable déconditionnement et reconditionnement de leur comportement. Afin de permettre l'acquisition de leur nouveau réflexe, les stagiaires sont tenus de garder le mutisme le plus complet en dehors des exercices. La méthode est basée sur la contraction musculaire du bras pour s'affirmer, dominer l'autre, puis les contractions diminuent. cette méthode montre ses limites dans le quotidien, car si le bègue ne se contrôle pas en situation de stress quotidien, le bégaiement réapparaît.
- **La sophrologie** : elle est voisine de l'hypnose. Il s'agit d'un état de conscience particulier dans lequel le sujet devient accessible à la suggestion. À priori, cette méthode est difficile à gérer face au bégaiement.
- **La méthode du Docteur Le Huche** : elle s'appuie sur le principe des six malfaçons. Le Huche (Le Huche, 1992) définit trois objectifs concernant la parole : diminuer la tension, rétablir la variabilité et ne plus éviter le regard. Il préconise une démarche progressive : commencer par la relaxation les yeux ouverts qui évite ainsi l'apparition d'une éventuelle anxiété due à la fermeture des yeux, et permet de la différencier des autres méthodes de relaxation. Puis, travailler le souffle, l'articulation, la projection et le chant. Passer ensuite à la lecture expressive et, enfin, à l'expression scénique.
- **La métaphore de l'iceberg** : c'est une théorie développée par Sheehan (*Sheehan, 1970*), qui consiste en une figure métaphorique du bégaiement. Dans cette théorie, il faut maîtriser l'invisible pour réussir l'apparent. Le bégaiement est illustré par un iceberg : au-dessus de la ligne de flottaison se trouvent les aspects les plus manifestes du bégaiement (ce qui se voit, s'entend...), et au-dessous on trouve le « cœur de la glaciation » (honte, angoisse, tension, frustration, auto-dépréciation, impuissance, chagrin...).

- **Le transfert à la vie quotidienne** : il est basé sur la notion de contrat. Celui-ci est établi entre le patient et le thérapeute. Il porte sur l'application des moyens de modification de la parole, sur les buts de communication, et sur l'application et l'entretien de talents et d'habiletés communicationnelles. Il faut établir avec le patient une liste hiérarchisée de situations de parole selon l'anxiété anticipée.

Conclusion du chapitre

En guise de conclusion de ce chapitre, on peut dire que le bégaiement émerge chez les enfants âgés de deux à cinq ans, lors du processus de l'acquisition du langage. Les causes du bégaiement ne sont pas encore connues et semblent découler de facteurs multiples.

Sachez que le bégaiement est encore un tabou social et un handicap pour ceux qui bégaiant. Il est important de connaître l'origine de ce bégaiement et la prise en charge dépend de chaque cas, car chaque personne est différente de l'autre, comme de nombreuses personnes ont réussi à surmonter cette problématique, alors rien n'est impossible, tout est une question d'une bonne prise en charge et de la motivation de la personne.

Retenons cette citation : « *Le bégaiement est avant tout un trouble profond de la communication humaine affectant l'individu bègue dans sa possibilité de créer une relation entre lui et les autres lorsqu'il utilise les formes sonores du langage pour communiquer* » (M.-C. Monfrais- Pfauwadel, 2000).

Il reste à savoir, c'est ce que nous allons traiter dans le deuxième chapitre de cette première partie.

*CHAPITRE II : LA
SCOLARISATION*

« Il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. »

Citation de Hannah Arendt

A) L'ECOLE

Préambule

Aujourd'hui, dans la plupart des pays du monde, c'est l'école qui assure l'éducation de tous les enfants. Cette école pour tous est publique, obligatoire et gratuite pour que tous les enfants puissent y accéder. L'apprentissage des langages à l'école - dire, lire, écrire - constitue une condition indispensable de la réussite scolaire. Il est important de se rappeler que la parole est une tâche très complexe. Enfants varient dans leur développement du langage parlé comme ils le font dans leur capacité à apprendre à lire, écrire et faire des mathématiques. Il est maintenant largement admis que certains enfants sont tout simplement pas "prêt" à lire en première année, tandis que d'autres apprennent à lire avant qu'ils n'entrent à l'école. Donc, aussi, certains enfants parlent facilement et «parfaitement» au cours de leurs années préscolaires, tandis que d'autres sont encore en développement lentement et normalement pendant les premières années du primaire.

Parole et du langage sont essentielles à la réussite scolaire et l'apprentissage. La langue est la base de la communication. Lire, écrire, gestes, écoute et expression orale sont toutes les formes de langage. L'apprentissage se fait à travers le processus de la communication. La capacité de communiquer avec des pairs et des adultes dans le cadre de l'éducation est essentiel pour un étudiant de réussir à l'école.

1. Définition de l'école

Que signifie et d'où vient le mot école? Il est moins facile de répondre à cette question qu'on ne serait porté à le croire. Le mot grec scholê désignait le loisir, le repos, la cessation des fatigues physiques, et, par extension, le moment propice à l'activité de l'esprit, à la lecture, aux arts. De ce sens primitif il était aisé de passer à celui de lieu d'étude, de lecture, d'exercice intellectuel. Ce fut aussi le sens du latin schola ; mais la preuve que l'idée première subsistait

se retrouve dans le mot latin ludimagister, littéralement « maître de jeu », qui est l'une des expressions employées pour désigner le maître d'école. Ainsi, pour les Romains comme pour les Grecs, l'école a été tout d'abord conçue comme un lieu d'agréable repos : l'étude leur semblait un jeu au regard des rudes occupations de la vie extérieure. (<http://www.inrp.fr>).

2. Historique de l'école Algérienne

Avant 1830 : on dénombrait près de 3000 écoles coraniques, ainsi que de nombreuses mosquées et zaouïas où était dispensé un enseignement dont l'objectif consistait dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue arabe et surtout des versets du livre saint : le Coran. C'était une culture basée sur la mémoire faite de gloses et de commentaires, pauvre en œuvres originales et dont la vertu d'accueil et d'assimilation était pour ainsi dire inexistante. Mais c'était une culture authentiquement nationale à laquelle ne manquait peut-être qu'un courant vivifiant pour échapper à la sclérose qui atteignait à cette époque l'ensemble du monde arabo-musulman et reprendre conscience d'elle-même.

- De 1830 à 1880 : pendant la période coloniale, l'enseignement dispensé en arabe et en français poursuivit un double objectif :
 - réaliser une conquête culturelle circonscrite à une minorité;
 - élever le niveau intellectuel des masses au moyen d'une langue étrangère, sans pour autant que celle-ci puisse devenir un instrument de perturbation sociale ou d'émancipation politique.

D'où une série de mesures tendant à la fois à récupérer l'enseignement de l'arabe et à étendre l'enseignement du français, tout en réglementant étroitement l'accès des élites locales à la culture française de haut niveau universitaire.

Les écoles et les mosquées qui prodiguaient l'enseignement arabe furent fermées (5 mosquées sur 112 subsistent à Alger) ; mais dès 1836 la première école maure française fut créée à Alger. Jusqu'en 1860. Une trentaine de classes nouvelles en 1864, dix écoles en 1865-66, une école normale à Alger, réservée aux élèves européens, puis une autre à Constantine en 1876. A la fin de cette période, soit un demi-siècle après la conquête, on ne compte que 16 écoles arabes françaises avec un effectif de 3172 élèves. L'enseignement des écoles dites "indigènes" était donné en arabe et en français. Il s'adressait presque exclusivement aux

garçons. Les écoles réservées aux européens admettaient quelques élèves algériens en très petit nombre ; un enseignement particulier leur était réservé dans les cours d'initiation.

(Robert Mélet, 1975).

- De 1880 à 1920 : quelques jalons sont à retenir :
 - 1889 : une Commission spéciale publie le plan d'études de l'enseignement des indigènes qui définit l'instituteur comme un agent de civilisation élémentaire plutôt qu'un maître d'école au sens ordinaire du mot.
 - 1892 : un décret définit la portée et les fins de l'enseignement donné dans les écoles indigènes et la politique de scolarisation des filles.
 - 1899 : le Certificat d'études primaires, à titre indigène, est instauré.

Rythme des créations :

- 1892 : 124 écoles, 218 classes : 12 263 élèves

- 1907 : 272 écoles, 575 classes : 32 517 élèves dont 2540 filles, taux de scolarisation est 4%.

(Robert Mélet, 1975.)

- 1908 : le deuxième Plan de scolarisation. Il prévoyait la construction, de 60 écoles auxiliaires confiées à des moniteurs en supplément des 22 écoles primaires normales. Le rythme des créations ne dépasse pas 52 classes par an au lieu des 82 prévues par le plan d'ensemble. Dès mars 1914 le recrutement des moniteurs est arrêté.

- De 1920 à 1962 : après la guerre, le nouveau départ fut très lent : 48 750 élèves seulement en 1922. L'enseignement féminin avait fait quelques progrès (de 3798 élèves en 1920 à 8155 en 1930), mais les écoles de filles étaient plutôt des écoles d'enseignement ménager.
- De 1923 à 1941 : le rythme de scolarisation plafonnera à 4000 élèves en plus tous les ans (soit l'ouverture de 50 classes en moyenne), 1923 : 51 040 élèves, 1941 : 117 586 élèves.

Sous cette appellation nouvelle, on reprenait la vieille formule de 1908, celle des écoles auxiliaires. Le programme de ces centres comprenait des notions très sommaires d'enseignement général et un enseignement professionnel pratique adapté aux diverses régions. L'enseignement était confié à un moniteur auxiliaire. Sur les 300 centres prévus, 40 seulement purent ouvrir leurs portes. Cette expérience fut arrêtée par le débarquement des troupes alliées en Afrique du Nord, le 8 novembre 1942.

Pendant cette période, l'enseignement libre de la langue arabe allait connaître une grande impulsion. Des écoles libres pour l'enseignement de la langue arabe au niveau élémentaire et quelques instituts d'enseignement moyen virent le jour.

- 1944 : le troisième plan de scolarisation

Ce Plan qui se voulait plus hardi que les précédents s'étalent sur 20 ans et ambitionne de réaliser au cours de cette période la scolarisation totale :

- population algérienne : 7 500 000 habitants

- enfants scolarisés : 110 000

- enfants non scolarisée : 1 250 000

La création des classes devait passer progressivement de 400 à 2500 par an. L'obligation scolaire est instituée en Algérie, applicable au fur et à mesure de la réalisation du programme. Création d'un cadre spécial d'instituteurs dans lequel peuvent être admis les titulaires du BEM, De la 1ère partie du BAC ou du diplôme d'étude des Médersas. L'accent fut mis sur la création des écoles de filles (54% des créations en 1946). (*Robert Mélet, 1975*).

En 1942, le CEPE à titre indigène est supprimé. En 1949 la fusion des deux enseignements fut décidée officiellement.

La situation scolaire au début de l'indépendance : 400 000 enfants scolarisés, 1 million restait à scolariser. Après le départ massif de 20 000 enseignants français, l'Algérie ne disposait plus que de : 2500 instructeurs, 1000 instituteurs et 5 inspecteurs de l'enseignement primaire. (*Rober Melet., 1975*).

Les responsables de l'éducation nationale allaient être confrontés à des problèmes d'une très grande complexité : remise en état des locaux détruits pendant la guerre d'indépendance, recrutement massif de maîtres pour enseigner les deux langues, arabe et français, refonte des horaires et des programmes.

Le système éducatif algérien commence alors à s'édifier: en vue de son adaptation au contexte nouveau résultant de l'indépendance. Il se fonde sur des principes qui font à l'école algérienne l'obligation de "se démocratiser sans cesse", "d'être le creuset générateur d'une culture nationale authentique" et "de se doter chaque jour davantage de l'esprit scientifique et technique".

- Dès 1962-63, la première remise en question et l'unification des programmes fut entreprise par une Commission qui avait pour objectifs :
 - la création et la rénovation d'un enseignement de l'histoire et de la géographie de l'Algérie, du Maghreb et du Monde Musulman.
 - L'allègement et la simplification dans les autres disciplines.

3. Le système éducatif Algérien

3.1. L'enseignement préscolaire

Il est destiné aux enfants âgés de 5 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes dans certaines écoles primaires, dans des jardins d'enfants ou des classes enfantines. C'est un enseignement de compensation qui prépare les enfants à l'entrée à l'école de base et a objectif d'aider ces derniers à acquérir leur autonomie, des attitudes et des compétences qui leur permettront de construire les apprentissages fondamentaux. (*Imène Benharkat, 2012*).

3.2. L'enseignement de base

Il est obligatoire pour tous les élèves âgés de 6 à 16 ans et se répartit en :

3.2.1. L'enseignement primaire : (les écoles primaire)

Dont la durée de cinq ans sera sanctionnée par un examen régional qui permettra l'accès à l'enseignement moyen. Cet examen qui sera applicable pour la première fois en cette année scolaire 2007/2008 est l'équivalent de l'examen d'entrée en sixième de l'ancien régime.

Son objectif principal sera de développer toutes les capacités de l'élève en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques.

3.2.2. L'enseignement moyen : (CEM)

Il constitue la dernière phase de l'enseignement de base et a pour but d'assurer pour chaque élève un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification, lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active. Contrairement à l'enseignement primaire les disciplines sont assurées par des enseignants différents.

Il se déroule en quatre années et il est sanctionné par le Brevet d'Enseignement Moyen (BEM). Les élèves admis seront orientés vers l'enseignement secondaire. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation continue, soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize ans révolus.

3.2.3. L'enseignement secondaire

Il se déroule en trois ans; la première année correspond au tronc commun : lettres, sciences et technologie. Il a pour objet, outre la poursuite des objectifs généraux de l'école de base, le renforcement des connaissances acquises, la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves et les besoins de la société. De même qu'il favorise soit l'insertion dans la vie active, soit la poursuite des études en vue d'une formation supérieure. Il se subdivise en :

- Enseignement secondaire général et technologique dont la mission principale est de préparer l'élève à poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur. Il est organisé en 9 filières et sanctionné par le baccalauréat. Ces filières sont :
 - Les lettres : Lettres et sciences humaines, Lettres et langues étrangères, Lettres et sciences islamiques.
 - Les Sciences : Sciences de la nature et de la vie, Sciences exactes, Gestion et économie.
 - Technologie : Génie civil, Génie mécanique, Génie électrique.

- Pour ce qui est de l'enseignement secondaire technique, il a pour but la préparation des jeunes à l'occupation d'emplois dans les secteurs de production et à des formations supérieures. Il est organisé en 6 filières et sanctionné par le baccalauréat technique. Ces filières sont :
 - La fabrication mécanique.
 - L'électronique.
 - L'électrotechnique.
 - Le bâtiment et travaux publics.
 - La chimie.
 - Les techniques de comptabilité.

En dehors du redoublement, les élèves non admis au Bac ont la possibilité, soit de postuler à la formation continue ou à la formation professionnelle, soit de rejoindre la vie active.

Le passage d'une année à une autre se fera sur la base des résultats obtenus aux épreuves communes au niveau de l'établissement et de l'avis du conseil des enseignants. Si l'élève ne réussit pas à ces épreuves il redoublera afin de rattraper son retard scolaire et consolider ses acquis pour pouvoir continuer sa scolarité au niveau supérieur.

3.2.4. L'enseignement spécialisé

Le Ministère de l'éducation Nationale a créé deux dispositifs pour traiter les difficultés d'apprentissages constatées chez les élèves. Il s'agit du rattrapage et de l'enseignement d'adaptation.

Le rattrapage concerne les élèves qui ont des problèmes d'acquisition ou qui manifestent des difficultés jugées "légères" dans une ou plusieurs activités d'apprentissages fondamentaux. Par contre l'enseignement d'adaptation est destiné aux élèves qui souffrent d'un retard scolaire profond et global. L'éducation des élèves handicapés est prise en charge par le secteur de la protection sociale.

3.2.5. Les écoles privées

Depuis le début des années 1990, le secteur privé a commencé à se développer dans le domaine de l'enseignement algérien. Le décret exécutif N°04-90 du 24 mars 2004 fixe les

conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement. (*Imène Benharkat, 2008*).

4. Le rôle de l'école et de l'enseignant

4.1. Le rôle de l'école

L'accès à la culture se réalise en premier lieu par l'éducation et la formation. Dans ce cadre, l'école a une place importante. D'une part, elle est un lieu d'apprentissage pour les jeunes ; d'autre part, elle est un lieu de sociabilité et d'échanges.

L'école transmet également des savoir-faire et des savoir-être, des attitudes. Le règlement à respecter, les exemples donnés par les adultes, les valeurs véhiculées, les échanges d'idées, les matières artistiques qui peuvent être abordées, les efforts pour aider l'élève à développer son sens critique... Voilà divers exemples montrant que l'école permet la rencontre avec de nombreux éléments culturels. L'école est aussi un lieu de rencontre entre élèves ! C'est même le premier lieu de sociabilité pour les jeunes. C'est un lieu où s'affichent les styles, la façon de parler, les pratiques de consommation, les pratiques d'initiation, les références médiatiques, etc. L'école devient ainsi un lieu de partage et de diffusion des modèles culturels.

Reconnaissance généralisée du rôle de l'école comme centre d'activités socioculturelles et d'intégration à la collectivité.

4.2. Le rôle de l'enseignant

Son rôle est de créer " les conditions d'une réelle activité intellectuelle des élèves".

4.2.1. Un rôle complexe

L'enseignant est avant tout pour les élèves le représentant du savoir; il s'agit donc pour lui d'être le moins partie prenante dans les discussions, sans perdre de vue que son objectif est d'aboutir à une connaissance scientifique la moins approximative possible.

Selon J-C Allain (échos d'écoles, 2001), l'enseignant doit développer "une éducation au débat dont il est le maître d'œuvre" où dans l'idéal les élèves se poseraient des questions entre eux. Le maître est donc au centre des discussions pour provoquer des échanges entre élèves, pour les stimuler, les guider, les aider, être à leur écoute, tout en laissant les élèves être en situation de questionnement et de recherche. (Anne-Laure, Carré, 2005).

4.2.2. Organiser la communication

"Favoriser la communication, c'est faire en sorte que les élèves s'écoutent mutuellement." (André Giordan, 1999). L'enseignant doit donc organiser les échanges, c'est-à-dire distribuer la parole, rappeler les consignes, rappeler la question à débattre, mettre en attente une question, résumer les points d'accord.

Il anime mais participe aussi à la discussion, il pose des questions aux élèves en les encourageant à s'interroger sur la pertinence et la cohérence de leurs propos. Ses interventions permettent également d'enrichir le questionnement des élèves.

Le maître infléchit la discussion, pour cela il doit écouter et relever la moindre parole, la moindre question qui pourrait faire repartir le questionnement. (Anne-Laure, Carré, 2005)

5. Motivation et apprentissage

La motivation est une variable importante dans tout apprentissage. Il s'agit de l'engagement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées. Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes reproduisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la pertinence du comportement. (Vallerand et Thill, 1993).

Les compétences « dynamiques » que Leclercq (1998) présente dans sa « pyramide des compétences » (figure 1 : développement des compétences dynamiques d'un élève) montre à quel point la motivation est à la base de tout autre apprentissage. La motivation repose sur des compétences appelées compétences dynamiques.

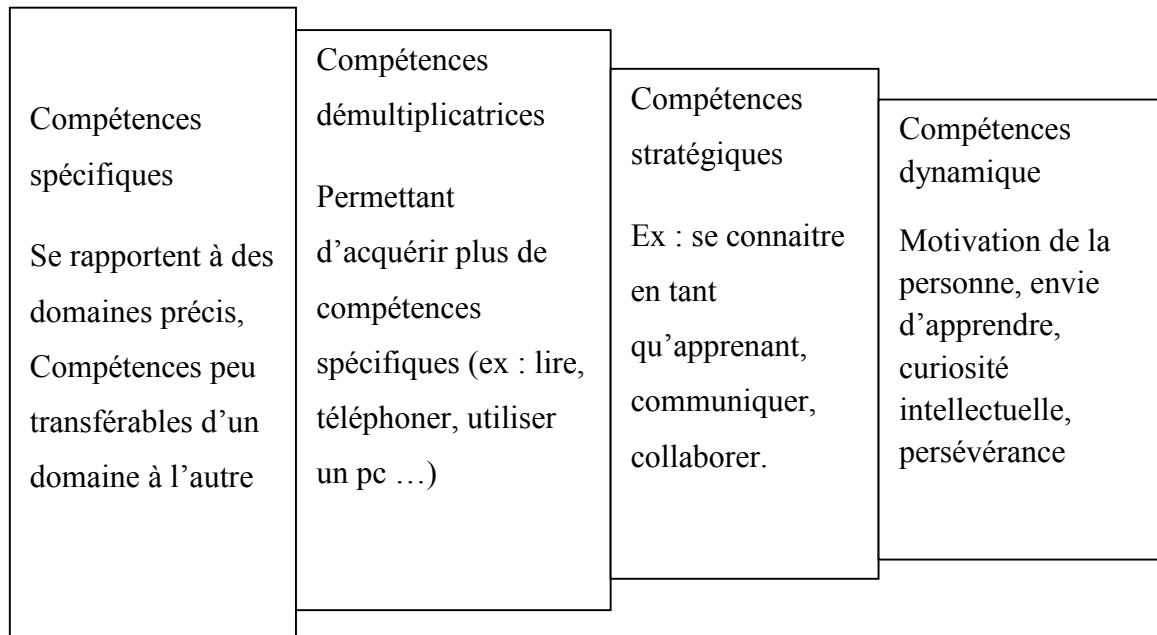


Figure 1 : Développement des compétences dynamiques d'un élève.

La motivation en contexte scolaire est définie comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (*Viau 1997*).

La motivation peut être comprise comme « un état de stimulation qui, à l'égard d'un processus d'apprentissage s'actualise sous la forme d'une disposition à apprendre. Le principe de motivation se situe au cœur d'une triple interaction entre le sujet qui apprend, l'objet à apprendre et la situation d'apprentissage : son actualisation peut tenir principalement à la personne qui apprend, mais aussi à la nature de l'objet à apprendre et à la configuration de la situation, ces deux derniers cas devant être rapportés à la personne de l'apprenant » (*Vogel, 1995*).

Concernant les facteurs motivationnels vis-à-vis de l'objet d'apprentissage, Vogel en détermine trois :

- Les facteurs immédiats liés à la situation, qui déclenchent un comportement visant un but précis,

- Les motifs persistants liés à la personnalité,
- Des facteurs liés à une attitude d'appréciation par rapport au contenu précis d'apprentissage.

Pour Vogel «la motivation oriente le processus d'apprentissage, la réussite de l'apprentissage dépendant pour une part de la nature des motifs et surtout de l'intensité de la motivation, c'est-à-dire à la disposition à apprendre »

6. La place de l'orale dans les enseignements de l'école primaire

"Oral pour apprendre" et "oral à apprendre" sont difficilement dissociables à l'école primaire et le classement opéré par les enseignants comme par les inspecteurs pour répondre à la demande qui leur était faite se révèle souvent fragile. Des activités de lecture à haute voix ou de lecture dialoguée, des moments de récitation qui relèvent évidemment de la pratique du langage oral mais que leur proximité de l'écrit fait considérer comme des moyens pour consolider l'apprentissage de la lecture. L'accent a tellement été mis sur l'idée que la lecture est une activité visuelle que peu d'enseignants considèrent qu'elle puisse être en relation avec la parole vive et que le destin d'un texte puisse être l'oralisation plutôt que la lecture silencieuse. De même, nombreux sont les maîtres et les observateurs qui considèrent les échanges destinés à "élaborer" une notion (la notion de tolérance par exemple) comme un usage instrumental du langage oral visant un apprentissage notionnel alors qu'il s'agit d'abord d'apprendre à partager, dans une discussion, des opinions, des jugements, des hypothèses ou des raisons. On distingue deux dimensions de l'usage de la parole, conduisant l'une à construire des savoirs ou des savoir faire, l'autre à créer par un usage raisonné et normé du dialogue un consensus partiel qui permet de "vivre ensemble".

7. L'importance de la lecture au primaire

L'acquisition de la lecture se fait progressivement, à partir du développement des compétences langagières de base jusqu'au stade de la lecture autonome. La communication orale, autrement dit la capacité de s'exprimer et d'écouter les autres, est indispensable à la réussite en lecture. Quelle que soit leur culture, les enfants apprennent leur langue maternelle

grâce à l'observation et à l'écoute de leur entourage, lorsqu'ils interagissent avec les membres de leur famille et autres proches. Il s'agit là en général d'un phénomène tout à fait naturel.

Si apprendre à parler va de soi, il n'en va pas de même pour l'apprentissage de la lecture. Les enfants ont besoin qu'on leur enseigne à comprendre, à interpréter et à utiliser les symboles de la langue écrite. C'est d'ailleurs l'un des objectifs essentiels des premières années de scolarisation.

La maîtrise de la lecture est la base même du rendement de l'élève tout au long de sa scolarité. Or, la période sensible pour l'apprentissage de la lecture se situe entre quatre et sept ans. Les enfants qui apprennent à lire au cours des premières années du primaire sont dès lors fin prêts à lire pour apprendre et pour se distraire. Par contre, les enfants qui éprouvent des difficultés en lecture jusqu'en 3^{ème} année sont sérieusement défavorisés. Ces enfants ont du mal à se maintenir au même niveau que leurs camarades en lecture et ils prennent également du retard dans d'autres matières. Il leur arrive souvent d'avoir une piètre estime de soi et, arrivés à l'adolescence, leur taux de décrochage scolaire est nettement supérieur à la moyenne. Les difficultés en lecture de certains enfants sont un constat d'échec davantage pour le système éducatif que pour eux-mêmes.

7.1. Les stades d'acquisition de la lecture

L'acquisition de la lecture se fait en plusieurs stades. Bien que les spécialistes de la lecture les qualifient et les décrivent de différentes façons, ces stades sont pour ainsi dire les mêmes.

Au premier stade, que nous appellerons *la pré-lecture*, les enfants ne lisent pas vraiment, mais font semblant. Il se produit à ce stade une prise de conscience de ce que sont la lecture et ses mécanismes. Les enfants réalisent que les choses que l'on dit peuvent être mises par écrit par une personne et reprises verbalement par une autre.

Au stade suivant, celui de la lecture *débutante*, les enfants commencent à prêter attention à la façon dont les lettres et les mots imprimés représentent les sons et les mots de la langue parlée. À ce stade, leur préoccupation est de comprendre les correspondances entre les lettres ou combinaisons de lettres et les sons de la langue.

Pour pouvoir aider les élèves à cette étape de leur apprentissage, les enseignantes et enseignants doivent bien mesurer ce qui fait la complexité du système alphabétique et aborder ces aspects de la manière la plus simple possible.

Arrive enfin le stade de la lecture *courante*, celui où, grâce à une reconnaissance rapide des mots, les élèves accèdent à une bonne compréhension du texte lu. Il s'agit à ce stade de donner aux élèves maintes occasions de lire des textes familiers, structurés et intéressants, qui leur permettent d'accéder à une lecture efficace, autrement dit rapide et sans effort. À force de lire, les enfants acquièrent une fluidité grâce à laquelle lire devient une source de plaisir et d'information.

Il appartient au personnel enseignant de se servir de livres qui donnent aux élèves le goût de les regarder, de les tenir et de s'intéresser à leur contenu. De cette façon, le personnel enseignant peut transmettre aux élèves le goût de la lecture et ainsi créer les conditions favorables à leur progression d'un stade de l'acquisition de la lecture à un autre.

7.2. La lecture comme moyen d'apprentissage

Les premières années, l'enseignement met l'accent sur l'importance de l'apprentissage de la lecture, mais, avec le temps, son thème dominant devient l'importance de *lire pour apprendre*. C'est pourquoi lire pour apprendre est l'une des raisons de toute lecture et ce qui lui donne, entre autres, sa valeur. Avant que les enfants puissent lire pour apprendre, il faut les aider à devenir des lectrices et des lecteurs engagés et réfléchis. Il s'agit de leur fournir un enseignement explicite de la compréhension et des habiletés de la pensée afin de leur permettre de repérer et de se rappeler les informations importantes du texte.

Il convient aussi de les aider à faire le rapprochement entre les informations d'un texte et leurs connaissances antérieures, afin de leur permettre de bâtir et d'approfondir leur compréhension des écrits (2003).

La facilité et la vitesse du passage de la phase *d'apprentissage de la lecture* à la phase *lire pour apprendre* dépendent de plusieurs facteurs, entre autres :

- la stimulation langagière de l'élève avant son entrée à l'école, par des livres et la lecture d'histoires, la conversation et les occasions de poser des questions et d'y répondre ;
- la qualité et la durée de l'enseignement de la lecture qui lui a été dispensé durant ses premières années de scolarité ;
- les interventions précoces et spécifiques dont l'élève a pu bénéficier, le cas échéant, en cas d'éventuels risques d'échec de son acquisition de la lecture ;
- le soutien continu de sa famille et de son entourage.

7.3. La stimulation de la lecture

S'il est vrai que certains enfants apprennent à lire à un jeune âge sans avoir passé beaucoup de temps sur les bancs de l'école, il serait faux de croire que ce phénomène se produit uniquement à cause d'une éventuelle exposition à des livres de « bonne » qualité. La plupart des enfants ont besoin d'un enseignement formel, en plus d'une exposition fréquente à des livres qui leur conviennent, avant de pouvoir déchiffrer le code complexe de la langue écrite et d'être aussi à l'aise en lecture qu'à l'oral.

Pour être efficace, l'enseignement doit offrir aux élèves une stimulation visuelle, auditive et kinesthésique, bref, transformer la lecture en une expérience animée et entraînante. Un bon programme d'enseignement en salle de classe incorpore l'enseignement direct et systématique, des exercices de modelage et d'entraînement, la lecture fréquente de textes variés, une évaluation continue, une rétroaction au moment opportun, sans oublier l'éloge des progrès des élèves. Par la participation active au processus de lecture, les élèves utilisent au mieux leur bagage croissant de connaissances et leurs compétences pour lire avec facilité et compréhension. Au fil du temps se développe une habileté grandissante à lire des textes de plus en plus complexes et à résoudre les problèmes lorsque le texte n'est pas clair. Les élèves sont capables de réfléchir au contenu d'un texte et de communiquer ce qu'ils en ont retenu et de porter un jugement sur leur lecture.

7.4. L'établissement de base solide

Il est préférable que l'apprentissage de la lecture débute tôt, avant même l'entrée à l'école. Les enfants qui ont l'occasion de participer à des activités d'expression orale et qui sont exposés à de l'information écrite dès leur plus jeune âge, que ce soit à la maison, à la garderie, dans un programme préscolaire, au jardin d'enfants ou à la maternelle, en tirent un avantage indéniable. L'enfant pourrait par exemple :

- observer des personnes qui lisent;
- écouter la lecture à haute voix de toutes sortes de livres et en parler par la suite;

- regarder, manipuler et faire semblant de lire des livres familiers, des abécédaires, des poèmes, des comptines;
- faire le récit mimé d'histoires, répéter des histoires familières et chanter des chansons;
- reconnaître les concepts associés à l'écrit (par exemple un livre a un recto et un verso);
- repérer les diverses formes que prend l'écrit dans le milieu ambiant (par exemple affiches routières, emballages des produits alimentaires);
- reconnaître que les mots sont formés de sons et organiser ces sons dans le cadre de jeux de rimes, de substitution, d'allitération, etc.

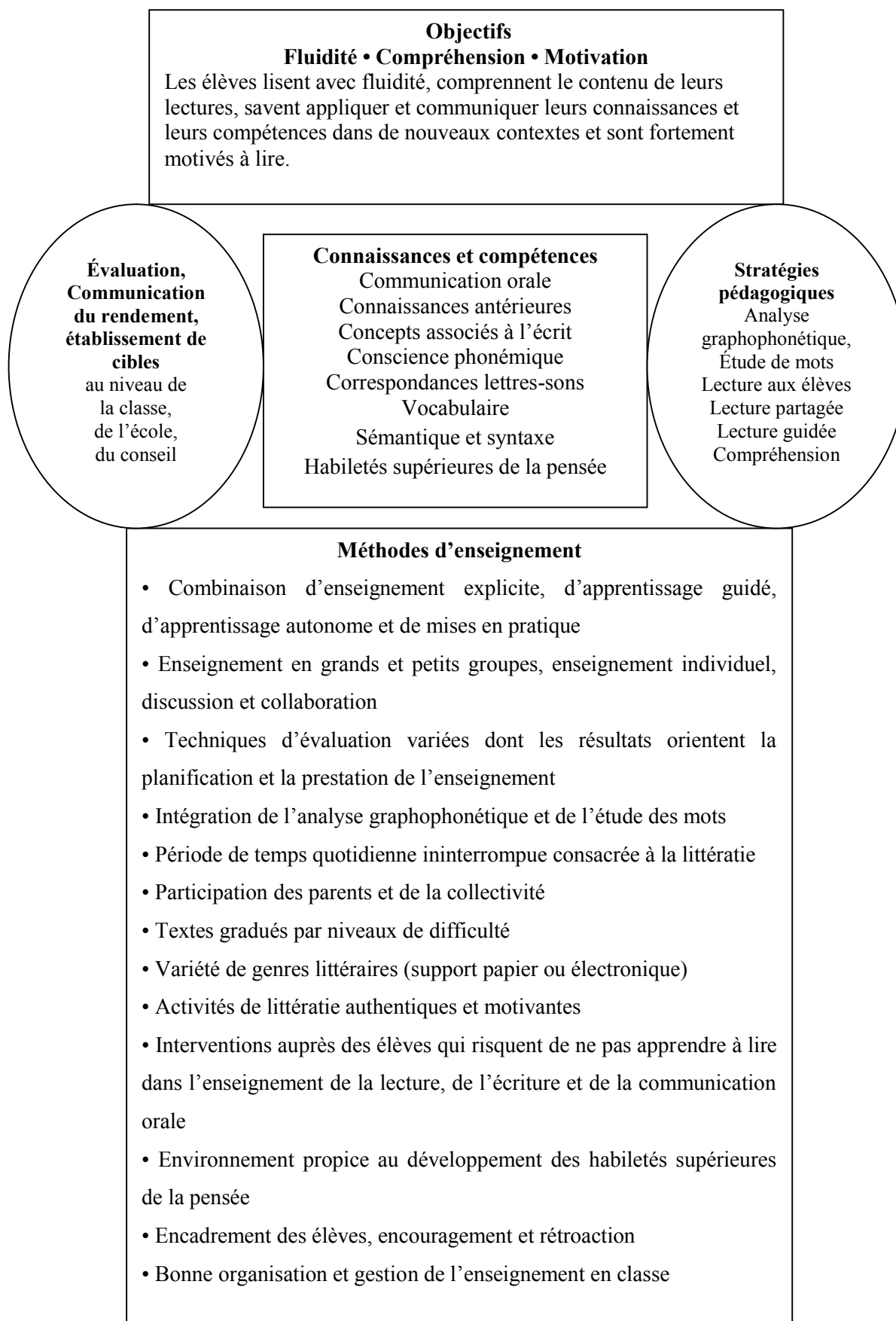
Toutes ces activités servent à enrichir le vocabulaire des enfants et à développer et à améliorer leurs compétences en communication orale, de même qu'à leur donner le goût de la lecture.

8. Méthodes et pratique d'enseignement de la lecture

Le cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire (*figure 2 : Cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire*) énumère plusieurs méthodes d'enseignement susceptibles de favoriser le rendement en lecture des jeunes enfants. Ces méthodes procurent aux enseignantes et aux enseignants les conditions nécessaires pour offrir un enseignement explicite qui tient compte des besoins particuliers de chaque élève et du groupe d'élèves. Ces méthodes, qui sont évoquées tout au long du présent rapport, comprennent :

- le recours à la fois à l'enseignement direct, à l'apprentissage guidé, à l'apprentissage autonome et aux mises en pratique;
- l'enseignement en grands et en petits groupes, l'enseignement individuel, la discussion et la collaboration;
- des méthodes d'évaluation variées dont les résultats orientent la planification de l'enseignement du programme et de l'enseignement;
- l'intégration de l'analyse graphophonétique et de l'étude des mots dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture ainsi que dans la communication orale;
- l'aménagement d'une période quotidienne ininterrompue consacrée à la littérarité;
- la participation des parents et de la collectivité;

- le recours à des textes de qualité et à niveaux de difficulté gradués;
- l'utilisation de textes de différents genres littéraires et de textes documentaires, sur support papier ou électronique;
- des expériences de littérarité authentiques et motivantes;
- des interventions auprès des élèves qui risquent de ne pas apprendre à lire;
- un milieu scolaire propice au développement des habiletés supérieures de la pensée;
- l'encadrement et l'encouragement des élèves ainsi que la rétroaction;
- une bonne organisation et gestion de l'enseignement en salle de classe.

Figure 1 : Cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire.

9. Modèle d'enseignement directe ou modèle transmissif

Cette forme classique d'enseignement, nous l'avons tous connue, et plusieurs enseignants la pratique ou la pratiquerons tous à un moment donné de leur carrière. L'enseignant fait cours : il expose et explique à l'ensemble des élèves un point du programme. Il transmet des connaissances à des élèves écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de classe. C'est donc autour de la prestation de l'enseignant (faire cours) que s'organise la classe.

9.1. Travail de l'enseignant

Le travail de l'enseignant est centré sur les exigences de la discipline à enseigner, l'enseignant effectue un double travail:

- chez lui, de transposition didactique pour rendre le savoir savant enseignable, de mise en progression en fonction des programmes ;
- en classe, de transmission quand il fait cours :
- dire les choses clairement ;
- commencer par le début, exposer les choses de manière progressive ;
- organiser un parcours d'acquisitions.

9.2. l'efficacité de ce model

Pour être efficace a ce model requiert des élèves :

- attentifs qui écoutent ;
- relativement motivés ;
- déjà familiarisés avec ce mode de fonctionnement scolaire ;
- qui ont les pré-requis nécessaires pour capter le discours de l'enseignant ;
- qui ont un mode de fonctionnement assez proche de celui de l'enseignant, pour que le message puisse passer par émission-réception ;
- qui ont une autonomie d'apprentissage suffisante pour faire par eux-mêmes un travail d'appropriation ;
- qui travaillent régulièrement.

9.3. Remarque sur ce model d'apprentissage

Tous reçoivent le même contenu au même rythme, les choses avancent au rythme imposé par l'enseignant, les rythmes d'apprentissage des élèves ne sont pas ou peu pris en compte, il permet d'avancer plus vite dans le travail scolaire par rapport au programme, mais parfois au détriment de ce que les élèves peuvent comprendre et assimiler, et il induit une forme de passivité, une dépendance à l'égard de l'enseignant et limite l'engagement de l'élève dans l'apprentissage, le développement de son esprit critique, surtout si l'élève (malentendu possible) écoute l'enseignant sans vraiment écouter le cours.

10. Les interactions enseignant, enseigné

La relation entre un élève et son enseignant est un facteur clé de la réussite scolaire, particulièrement chez les plus jeunes. Or, la qualité de celle-ci varie en fonction du sexe, de la situation économique et du comportement des enfants. L'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais dépend également de la capacité de l'enseignant à construire une relation de confiance avec ses élèves, en tenant compte de leur univers émotionnel, ainsi que du sien.

Les échanges entre les élèves et l'enseignant sont les plus nombreux, l'enseignant étant considéré comme le référent. Pendant les moments collectifs ce type d'interaction est privilégié, mais il peut être intéressant de travailler individuellement avec un élève ou en petit groupe dans un atelier de langage.

Le Petit Larousse définit le mot relation dans ses multiples facettes: nous avons retenus deux d'entre elles, et dans un autre sens. À la première définition, nous ajouterons car cela nous amène à examiner la question du rapport existant entre l'élève et l'enseignant. Cette question nous entraîne sur le terrain de la logique qui calcule ces relations, en étudie les genres et les caractéristiques. Dans le cas de la relation enseignant, enseigné, qu'est-ce qui caractérise cette relation? Cette relation apparaît à la fois utilitaire, imposée, fortuite, passagère mais souvent marquante, ambiguë, médiatisée et à double niveau.

Cette relation est essentiellement de type *utilitaire* c'est-à-dire qu'elle existe dans un but extérieur aux personnes. Les deux sont là pour atteindre des objectifs d'apprentissage prédéfinis de l'extérieur et non parce qu'ils visent la relation en soi.

Cette relation est *imposée* puisque ni l'enseignant ni les élèves ne se sont choisis mais doivent apprendre à vivre ensemble quelques heures par semaine durant un nombre déterminé de semaines.

Cette relation est *fortuite* car c'est un hasard qui a fait que ce professeur-là se retrouve avec ces élèves-là.

Cette relation demeure *passagère* et de courte durée. Par contre, même passagère, elle peut se révéler *marquante* pour certains individus. Qui n'a pas dans sa mémoire un professeur qui a eu une influence considérable sur certains choix de vie ou même plus profondément sur un idéal secret à atteindre ?

Cette relation se révèle *ambigüe* car ni le professeur ni les élèves n'ont de lignes très claires quant aux limites de l'évolution de la relation qu'ils vont vivre ensemble. On a vu d'ailleurs combien ces limites varient selon les époques, l'écart des âges entre les deux partis et les conceptions prévalant quant au statut de l'un et des autres. Cette relation se trouve également entièrement *médiatisée* puisqu'elle se tisse autour d'une matière à enseigner et à apprendre.

Enfin, cette relation se situe sur un *double niveau*.

D'abord, au niveau cognitif, puisque l'objectif premier est de réussir les apprentissages au programme. Ensuite, au niveau affectif, puisque l'apprentissage est imprégné d'affectivité et que, pour paraphraser certains auteurs (*Aspy et al, 1991*). Il est évident que toutes ces caractéristiques inhérentes à la relation maître-élève sont intimement reliées entre elles et qu'on pourrait en ajouter d'autres encore, comme le fait qu'il s'agisse d'une relation allant du à l'individu enseignant. C'est à partir de ce groupe que le professeur va établir une relation qui va elle-même développer des ramifications vers les individus.

Il s'agit donc d'un contexte relationnel bien spécifique où la relation est construite au quotidien, entre des gens qui ne se sont pas choisis, autour d'un objet central qui est la matière au programme.

11. Les facteurs de la réussite élève et enseignant

Pour que la communication réussisse et arrive à atteindre ses objectifs, il faut veiller à:

- Écouter son interlocuteur (l'élève) (écoute active) ;
- Reformuler son discours ;
- Observer son interlocuteur ;
- Pratiquer le questionnement ;

- Être attentif ;
- Prendre en considération la culture de l'autre.

11.1. L'écoute

L'écoute c'est faire preuve de concentration pour comprendre le sens des sons entendus, mémoriser, interpréter, réagir. Ce n'est pas du tout entendre car il est plus profond et plus significatif, en fait entendre c'est tout simplement : percevoir une suite de sons sans aucune valeur significative et affective.

L'écoute est relativement absent de nos préoccupations .écouter c'est :

- Comprendre : la relation élève-enseignant ne s'établit qu'à la condition essentielle d'une écoute mutuelle et permanente .ceci suppose une attitude compréhensive.
- Accueillir le discours de l'autre : se concentrer sur ses propos, en extraire les idées principales, ne pas en refuser certains aspects.
- Etre ouvert a l'inattendu : il faut contrôler ses émotions pour éviter qu'elles ne déforment le message de l'interlocuteur.
- Accepter la différence : c'est prendre en compte le système de référence de l'autre ne pas refuser les valeurs de l'autre.
- Etre attentif au langage du corps : sa posture, ses expressions, ses mimiques, ses gestes.

11.2. La reformulation

La reformulation c'est le fait de redire en d'autres termes et d'une manière plus concise et plus explicite ce que l'autre vient d'exprimer et s'assurer que le sens du message a bien été compris.

Il est nécessaire à signaler que reformuler ce n'est pas répéter car la reformulation nécessite une certaines qualités est certains caractéristiques de la part de l'enseignant.

La reformulation sert a:

- reconnaître les sentiments ou les significations que l'élève vient de présenter, on les reconnaît aussi bien par le verbal que le non verbal,
- Donner au locuteur le temps de développer son point de vue,
- Montrer le degré de compréhension,
- Relancer et accompagner.

11.3. L'observation

Nous pouvons relever une infinité de renseignements et d'indicateur sur notre interlocuteur (élève) à travers l'observation, comme aussi ; ses comportements, ses réactions peuvent nous émettre une image au préalable sur ce qu'il ressent, ce qu'il pense... par ce que en générale le corps a un langage très spécifique et un élève qui a des difficultés au niveau de communication, son corps illustre ça, et à ce niveau on parle d'une non harmonie entre le corps et le langage.

Dans une situation de communication le degré d'attention accordé aux gestuelle est plus important que celui accordé aux mots ou bien aux ton de la voix :

- L'observation de la position du corps : un corps penché en avant donne l'attention que la personne est très attentive, au contraire un corps penché en arrière illustre une attitude de méfiance de la part de mon élève.
- L'observation des bras : ils peuvent donner une signe d'acceptation lorsqu'ils sont ouverts et dirigés vers l'extérieur, ou à l'inverse ils peuvent donner un signe de refus lorsqu'ils sont croisés et dirigés vers l'intérieur.
- L'observation des mains : les mains posées tranquillement, et qui sont légèrement entrouverts montrent une belle maîtrise personnelle, inversement, un léger tremblement des mains peut traduire un certains stress.
- L'observation du visage : c'est à ce niveau que s'expriment le plus les émotions.
- L'observation des yeux : l'observation des mouvements des yeux peut nous renseigner sur le système de perception de notre élève.

11.4. Le questionnement

Pour guider sa communication, construire un raisonnement et proposer des solutions. Le questionnement apparaît comme étant le moyen idéal pour réaliser tout ça, donc lors de communication avec son élève l'enseignant doit savoir choisir le moment, la question et la façon de la poser.

Le questionnement permet d'avancer dans l'entretien et d'approfondir la connaissance de l'élève, par ce que généralement même la meilleure écoute permet rarement de tout comprendre, comme aussi le fait de laisser l'autre s'exprimer ne suffit pas toujours à lui permettre de bien s'exprimer.

11.5. L'empathie

L'empathie peut être définie comme étant : la capacité de se projeter en se mettant à la place de l'élève dont le but de le bien comprendre, savoir ce qu'il ressent, et généralement vivre sa situation.

Tous ce qu'on a vu jusqu'à maintenant du l'écoute vers le questionnement passant par l'observation et la reformulation sont des outils incontournable de l'enseignant dans sa relation avec l'élève. Mais il ne suffit pas à garantir le succès, la réussite d'une situation de communication avec un élève passe obligatoirement par l'instauration d'un climat de confiance, par le fait de porter une attention exclusive au élève et s'adapter a ses spécificités culturelles, et ne pas opter pour une standardisation pour tous les élèves, car chaque élève doit être considéré comme un individu unique.

Pour réussir l'instauration du climat de confiance il faut tenir compte des différences de culture qui sont conditionnées par plusieurs facteurs tels que :

- le niveau d'instruction,
- le milieu socioculturel,
- le niveau socioéconomique,
- l'âge.

Et face a ces différences il faut adopter une attitude de :

- ouverture : être ouvert aux idées nouvelles et aux différences interindividuelles,
- flexibilité : adaptations aux élèves et aux situations,
- tolérance : être tolérant au niveau des attitudes, des valeurs, et la façon d'agir,
- créativité : variation des moyens d'agir et de communiquer.

Généralement l'élève est toujours prêt à collaborer avec son enseignant mais l'enseignant a son tour doit fournir le maximum d'effort a fin de mieux satisfaire les besoins de son élève.

Les établissements scolaires doivent s'intéresser aujourd'hui et plus que jamais à la communication avec leurs élèves. Ajoutant que les élèves aujourd'hui sont plus sensible au facteur communicatif et à la considération issue de cette dernière.

12. Les difficultés d'apprentissage primaire

Il n'existe pas de profil type de l'enfant en difficulté, il peut se trouver confronté à de multiples problèmes.

- **la dyslexie** : la lecture ne s'acquiert pas naturellement comme le langage, elle résulte d'un apprentissage. Il s'agit du premier apprentissage complexe présenté à l'enfant, celui-ci doit comprendre la signification de signes codifiés et les intégrer. Différentes fonctions mentales et sensori-motrices doivent être opérationnelles, afin que l'enfant comprenne la lecture et devienne capable d'en maîtriser les mécanismes. Néanmoins, un certain nombre d'enfants, intelligents, sans déficits sensoriels, ont de grandes difficultés à apprendre à lire. Ces enfants persistent à inverser les syllabes, déformer des mots ou des phrases, et leurs difficultés de lecture s'étendent souvent à l'orthographe.

Il existe plusieurs formes de dyslexie, les dyslexies profondes (blocage quasi complet du système de reconnaissance des mots écrits), les dyslexies de surface (les sujets lisent environ un mot sur deux) et les dyslexies phonologiques (les enfants identifient les mots par adressage, la lecture est donc approximative) et les formes mixtes (l'enfant n'utilise ni le contexte, ni l'amorce du mot).

- **la dysorthographe** : c'est un trouble de l'apprentissage de l'orthographe. Ce trouble peut être isolé mais le plus souvent il est associé à la dyslexie. Elle vient parfois révéler tardivement une dyslexie négligée.
- **la dyscalculie** : elle se traduit par un échec dans l'apprentissage des premiers éléments de calcul et un échec dans la capacité à manier un petit nombre de façon adéquate. Elle est associée à des difficultés d'organisation spatiale, dans l'addition par exemple l'enfant ne sait pas par où commencer.
- **la dysgraphie** : c'est un trouble de l'écriture, indépendant de tout déficit neurologique ou intellectuel. Les difficultés graphiques qui apparaissent sont souvent dues à une contraction musculaire exagérée, liée à des perturbations d'origine émotionnelle. L'écriture est penchée, ne respecte pas les lignes et devient illisible.

- **la dyspraxie** : elle résume une perturbation majeure du schéma corporel et de la représentation spatiale, sans atteinte neurologique objective. Elle se traduit par une maladresse gestuelle, par un échec d'apprentissage de la lecture et du calcul, et des troubles affectifs dont la gravité est variable. Elle est souvent difficile à dissocier de la déficience motrice grave.
- **la dysphasie** : est un déficit spécifique du langage caractérisé par des problèmes graves de la compréhension et/ou de l'expression du langage parlé, en l'absence de perte auditive, de déficience mentale ou d'un trouble émotionnel. Il y a également différents types de dysphasie allant de la dysphasie légère transitoire à la dysphasie sévère persistante.

13. L'estime de soi et échec scolaire

La définition de l'estime de soi repose sur la notion " d'auto-évaluation ". L'individu va considérer ses résultats, ses capacités, ses qualités selon un système de valeurs et de normes personnelles.

L'estime de soi désigne le sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il est, ou plus exactement de ce qu'il pense être.

Elle est perçue comme un indicateur de bien-être psychologique. Le besoin de s'estimer est un élément fondamental tout au long de la vie, il se développe dès l'enfance au travers des interactions avec les parents, les enseignants, les camarades. En effet, « On évalue sa propre image de soi au travers du regard de ceux qui nous entourent. Elle exprime dans quelle mesure chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne » (*Bariaud et Bourcet, 1994*).

Tout enfant qui vit une difficulté particulière est plus à risque d'avoir une faible estime de lui-même. C'est avec l'aide de ses parents qu'il apprendra à s'aimer, à avoir confiance et à se respecter malgré ses limites et ses difficultés.

- **Comment renforcer l'estime de soi chez l'enfant ?**

Ce sont de petits gestes au quotidien qui font la différence. Voici quelques suggestions :

- saluez les bons coups et les bons comportements de votre enfant;
- assurez-vous qu'il vive des succès dans d'autres sphères que la communication et valorisez ces succès (ex : le féliciter pour un bricolage qu'il a fait);
- encouragez-le à réaliser seul une activité adaptée à ses capacités et félicitez-le lorsqu'il réussit;
- passez des moments d'échange dans des activités qui ne requièrent pas nécessairement de parler (ex : jeu de chatouilles, jeux moteurs);
- dédramatisez les erreurs;
- cajolez-le et dites lui souvent que vous l'aimez;
- évitez de comparer votre enfant aux autres et d'avoir des exigences trop élevées pour lui;
- assurez-vous de renforcer aussi les messages verbaux de votre enfant, même s'il bégaye.

PS : Prendre conscience de vos exigences envers votre enfant. S'il sent que vous aimeriez un enfant « parfait » et qu'il doit toujours faire de son mieux, il peut vivre un sentiment d'échec et un manque de confiance en lui peut naître. Soyez tolérants en raison de son âge, de sa différence, de ses intérêts et de son rythme particulier. (Marie-Aude Mercier, 2012)

L'échec scolaire est fréquemment couplé à une destruction de l'estime de soi. Il s'agit avant tout d'un affaiblissement du sentiment d'efficacité personnelle, jugement porté sur les capacités personnelles. Il agit sur l'efficacité de l'apprentissage, contribuant ainsi à l'accumulation d'échecs. A compétences égales, un faible sentiment d'efficacité réduit les chances de réussite. La conviction d'être incompetent peut rendre les élèves incapables de certains apprentissages ou performances, parce qu'ils persévèrent moins et qu'ils utilisent leur potentiel cognitif à gérer leurs états émotionnels parasites. Les échecs alimenteront à leur tour une dégradation du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi. Confrontés à des échecs scolaires successifs, l'élève pourra aller jusqu'au désinvestissement de l'école, qui ne lui permet pas de se construire une image positive de lui-même. Certains jeunes trouvent, dans ce comportement d'échec ou dans les autres sphères qu'ils investissent, des éléments

positifs leur permettant de se construire une estime d'eux-mêmes, basée sur d'autres dimensions que celles privilégiées par l'école. Pour ces jeunes, le décrochage ferait ainsi partie d'une stratégie consciente ou inconsciente de recomposition de l'estime de soi. Ce type de décrochage est sans doute moins préoccupant que celui qui n'entraîne pas une mobilisation identitaire alternative et que la déstructuration de l'estime de soi même, si elle n'aboutit pas à un décrochage scolaire.

Par ailleurs, les élèves en manque d'affirmation de soi vivent la difficulté et l'échec comme une menace de leur intégrité et se sentent dépassés par les événements. A force d'être confrontés à des attentes qui dépassent leur potentiel, ils finissent par baisser les bras. Des exigences en décalage avec leur potentiel ne constituent plus des défis stimulants qui leur permettent de dépasser des obstacles, mais risquent de provoquer un sentiment d'impuissance, de la démotivation et une dévalorisation de soi.

La bonne ou mauvaise réussite scolaire joue un rôle important dans l'estime de soi. D'après différents travaux, on constate que l'échec scolaire entraînerait une baisse de l'estime de soi et parallèlement des sujets présentant une image de soi négative obtiendraient des résultats inférieurs à leurs capacités intellectuelles.

B) LE BEGAIEMENT ET L'ECOLE

Préambule

Le bégaiement peut le faire souffrir à la maison comme à l'école, même si généralement il parle peu de ses difficultés à ses parents. Il peut aussi être gêné dans ses apprentissages et perdre confiance en lui.

Le bégaiement chez l'enfant peut être source de problèmes scolaires si aucun accompagnement n'est entrepris par son entourage ou si ce trouble de langage n'est pas identifié. Le bégaiement peut perdurer ou au pire s'accroître, avec des conséquences plus ou moins graves, pouvant même handicaper sa vie professionnelle. Dans la majorité des cas, la scolarité est une étape difficile dans la vie d'un enfant ne pouvant pas parler sans bégayer. Il

lutte à sa manière contre un trouble qu'il ne comprend pas. Tirailé entre l'envie d'être comme les autres et ses sentiments de honte et de culpabilité, l'enfant peut perdre confiance. Il s'affirmera avec beaucoup de difficulté dans la société faisant tout pour ne pas prendre la parole en public.

1. Les difficultés rencontrées par l'élève

L'enfant bègue connaît, de par son trouble, un certain nombre de difficultés dans sa vie quotidienne. Si l'environnement familial peut aider l'enfant à apprivoiser son bégaiement, l'élève peut rencontrer des difficultés spécifiques propres au contexte de l'école. Ces difficultés sont liées aux tâches scolaires, notamment à celles mettant en jeu l'oral, et dans une moindre mesure à l'écoute. Mais elles peuvent aussi être d'ordre psychologique, et jouer sur l'image de soi de l'élève.

Il est important de rappeler que l'élève bègue possède les mêmes capacités qu'un élève dit « normal ». Il ne présente pas de retard dans le développement de la parole, réussit plutôt bien en classe notamment à l'écrit, et peut même présenter des signes de précocité intellectuelle. Ils se sentent pénalisés en raison de leur trouble. Leurs notes sont plus mauvaises que ce qu'ils pensent mériter, et leur image d'élève est dévalorisée. Souvent, ils sont incompris, non écoutés, ou exclus par leurs camarades. Dans ce contexte, les conduites d'échec peuvent se multiplier. Les élèves réagissent alors soit par un repli sur eux-mêmes, soit par de l'agressivité.

Pour mieux appréhender les difficultés des élèves présentant ce trouble, il est également utile de rappeler que la personne bègue ressent une réelle souffrance psychologique, cela est d'autant plus vrai pour un enfant.

1.1. Difficultés propres au contexte scolaire

Le cadre de la classe concentre en lui-même un certain nombre de facteurs aggravants du bégaiement avec notamment une hiérarchie, représenté par le professeur des écoles et des pairs, représentés par les camarades de classe qui forment un public devant lequel l'élève devra s'exprimer à l'oral et donc être jugé.

Les contraintes liées aux temps, le fait de devoir répondre de manière rapide et impromptue à des questions, le désir de réussir, de ne pas être différent sont autant de sources de difficulté supplémentaires pour l'élève qui bégaie.

Certaines exigences du contexte scolaire constituent également un défi de taille pour ces enfants. La manipulation de structures de phrases complexes, élaborer une idée, argumenter, initier un échange, donner son opinion sont autant d'éléments qui vont altérer la fluidité de l'élève, qui devra mobiliser plusieurs ressources en même temps et pourra donc moins contrôler sa parole.

Enfin, la relation avec les autres élèves, les moqueries, la mise à l'écart, phénomènes propres au contexte scolaire et à la vie en collectivité représentent des difficultés d'ordre psychologique.

1.2. Difficultés liées aux tâches scolaires orales

Le bégaiement entraîne chez l'élève des difficultés face aux tâches orales et aux situations qu'elles impliquent, comme:

- les situations chargées émotionnellement (présentations orales, récitation),
- les situations demandant une participation orale rapide et précise,
- les moments où l'élève doit attendre son tour pour parler, lors des questions orales, des débats ou de l'appel.

En effet, l'élève bègue vit souvent dans la hantise de dévoiler son bégaiement. Il préférera ne pas participer ou répondre à côté, quitte à passer pour un idiot plutôt que de se trahir. Des commentaires tels que « je ne sais pas » ou un refus de répondre peuvent alors être le reflet du malaise ressenti par l'élève.

Souvent, l'élève qui bégaie va se livrer à un exercice difficile en adoptant des stratégies afin de contourner ses difficultés et ne pas se trahir lors des situations de prise de parole. Ces mécanismes d'évitements consistent à substituer les mots qui bloquent par d'autres mots ayant un sens proche. Ou bien, à utiliser des phrases types comme : « Je veux dire... », « C'est vrai que... » Permettant une pause pour organiser ses mots. Ces techniques demandent une grande concentration, si bien que petit à petit, le sens des phrases disparaît au profit de la forme. La communication est alors altérée car l'élève est uniquement concentré sur son objectif propre : camoufler son bégaiement.

Ces stratégies sont plus ou moins développées en fonction de la prise au sérieux et du traitement du bégaiement. En règle générale, parler devient alors une stratégie et un effort. Pour l'élève qui bégaie, participer à une discussion avec ses camarades, intervenir durant un

échange en classe ou rebondir sur les propos du professeur des écoles lui est très difficile voire impossible.

Parler pour ne rien dire d'utile n'a pas de sens pour un élève bègue car pour lui communiquer se réduit au strict minimum, à l'indispensable. Bien entendu, ce type de comportement entraîne inévitablement des perturbations et des difficultés face au travail scolaire.

Nous allons maintenant détailler certaines situations orales pour mettre en avant leurs difficultés particulières.

1.2.1. Participation orale

Les situations demandant une participation orale rapide et précise sont source de précarité pour l'élève bègue qui va réduire sa participation orale en classe au minimum. Répondre à une question se fait en général sous la contrainte et très rarement de manière volontaire. Souvent l'élève bègue préfère ne pas répondre même s'il connaît la réponse. Sous la contrainte, ses phrases pourront avoir des tournures étranges, induites par les mécanismes d'évitements.

Par exemple : un élève qui bute sur le nom d'un personnage par exemple « Mr Dupont » le présentera de manière alambiquée « Monsieur le héros » pour éviter de prononcer le mot qui risquerait d'accrocher.

Des mots « pauses » peuvent également parasiter ses phrases et leur donner des tournures inappropriées comme par exemple « Malgré, la petite fille, soudain, joue dehors... ». Du point de vue des apprentissages et en fonction de la tâche demandée, le professeur des écoles peut penser que cet élève semble avoir des difficultés à construire des phrases correctes et qu'il n'a pas acquis les structures grammaticales de bases. Dans d'autres cas lorsque l'élève est interrogé, la réponse va mettre du temps à venir et cette lenteur sera prise pour un problème de compréhension, d'inattention.

1.2.2. Lecture à voix haute

La lecture met l'élève face à son bégaiement sans possibilité de le cacher. En effet cet exercice demande de retranscrire exactement le texte à l'oral et en public. Les mécanismes d'évitement ne peuvent être mis en place, l'élève bègue ne pourra pas mettre en place de

substitution de mots sans se trahir. Il se sent seul face à son bégaiement, il n'a plus d'échappatoire et risque de se dévoiler face à l'enseignant et à la classe.

Les élèves suivis et entourés feront face, ceux qui sont dans le déni utiliseront différentes stratégies pour y échapper : lecture inaudible, faux trous de mémoire en poésie... etc. Ce comportement risque de faire passer l'élève pour un mauvais lecteur.

Dans le cas d'une récitation d'un texte, il est possible que l'élève ne bégai pas, à plus forte raison s'il est dans un climat de confiance par rapport à la classe. Dans cette situation les contraintes communicatives sont moindres car il ne s'agit pas d'un échange. Le fait de ne pas avoir à articuler sa pensée et formuler ses phrases lors de la récitation constitue un facteur facilitant. Cela sera d'autant plus vrai si l'enfant est suivi sur le plan thérapeutique : il pourra alors contrôler sa parole et utiliser de manière optimale les techniques apprises.

1.2.3. L'exposé oral

Cet exercice est redouté et source de stress pour nombres d'élèves « normaux ». Pour l'élève bègue l'exposé oral relève du défi, voire du cauchemar. C'est en effet un exercice qui réunit de nombreux facteurs aggravants. Le stress, l'anxiété, le fait de parler devant un auditoire, le fait d'être jugé sur sa prestation orale, la volonté de réussir sont autant de facteurs qui risquent d'augmenter la fréquence des disfluidité. Même l'élève qui suit une thérapie aura sans doute du mal à mettre en application les techniques nécessaires. La situation de l'exposé oral met beaucoup de pression sur la personne qui bégai, parce que dans ce cas, toute l'attention est portée sur l'acte de parler.

Le schéma si de-sous représente le cercle vicieux dans lequel l'enfant qui bégai se trouve lors des prises de parole

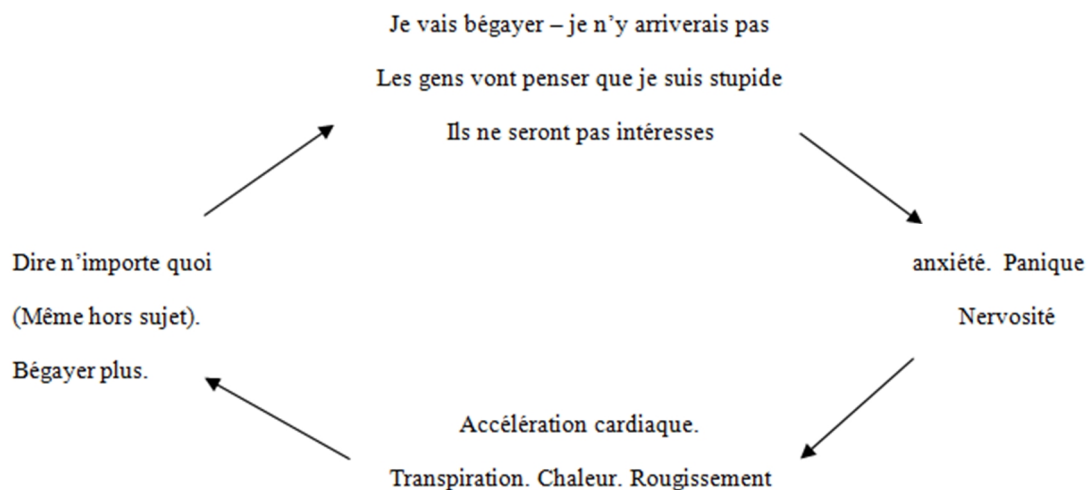


Schéma 1 : Le cercle vicieux de l'enfant

1.2.4. Parler à un professeur, au directeur, à la secrétaire, etc.

Parler à quelqu'un d'autorité engendre un stress important, stress qui peut susciter une augmentation des moments de bégaiement. Plus on en est conscient, plus on peut agir pour réduire ce stress en se mettant à la hauteur de l'élève, en lui offrant un bon contact visuel, en lui montrant qu'on a tout notre temps pour l'écouter, etc.

1.2.5. Poser des questions en classe

Il peut être difficile pour l'élève qui bégaie de poser des questions en classe. En discutant avec l'élève, il est possible de l'encourager à poser ses questions pendant les cours ou en individuel, selon ce qu'il croit favorable pour faciliter sa parole et favoriser sa compréhension. Il est à noter que le but n'est pas d'éliminer des tâches scolaires pour l'élève qui bégaie, mais plutôt de réduire le stress lié à ces situations.

1.3. Autres difficultés scolaires

1.3.1. Appel et gestion de la pression de l'attente

Cette tension surgit quand l'élève attend pour parler c'est un moment d'incertitude et de grande anxiété. Au sein de la vie de la classe ces moments sont très fréquents, l'enseignant les provoque involontairement en faisant l'appel ou lorsque l'élève attend son tour de parole. La peur de bégayer va mobiliser toute l'énergie de l'élève bègue, peut lui faire perdre ses moyens et surtout le fil de l'activité.

En ce qui concerne l'appel, une difficulté supplémentaire s'ajoute puisque certains enfants bègues ne peuvent pas prononcer de manière fluide certains sons présents dans leur nom et/ou leur prénom. C'est une source majeure de stress parce qu'ils ne peuvent, dans ce cas, substituer ce mot par un autre.

1.3.2. Difficultés face à l'écoute

En brisant les fondements de la communication, les mécanismes de substitutions altèrent également l'écoute de l'élève car celui-ci ne se concentrera que sur la forme de sa propre parole et oubliera que la communication est un échange.

La parole orale a peu de sens pour l'élève bègue qui privilégie la forme au détriment du sens, obnubilé par la façon dont il doit dire les choses au détriment du contenu de son message. Son attention étant centrée sur les moyens de faire face s'il est interrogé, ce qui est en train de se dire au sein de la classe n'est pas pris en compte, il n'écoute pas.

1.3.3. La place de l'interlocuteur

Selon la place de son interlocuteur l'élève bègue peut avoir plus ou moins de difficultés à s'exprimer. Si l'élève ressent de la moquerie, du mépris, ou de l'impatience cela ne fera qu'amplifier ses difficultés de communication.

Ainsi le comportement de l'interlocuteur face à l'enfant bègue va influencer la fluidité de celui-ci.

1.4. Difficultés psychologiques et développement perturbé de l'estime de soi

Les difficultés psychologiques, qui ne sont pas à l'origine du bégaiement mais en sont la conséquence, peuvent être exacerbées dans le contexte scolaire. Que ce soit parce qu'il sera confronté aux moqueries et aux remarques ou parce qu'il aura tendance à se replier sur lui et à s'isoler des autres, l'enfant bègue, dans un environnement scolaire qui ne prendrait pas en compte ses particularités, risque de rencontrer de réels problèmes dans son développement psychologique.

Le bégaiement et ses mécanismes sont mal connus, notamment au sein du corps enseignant. Il souffre encore de stéréotypes populaires comme « *cet enfant bégaye...c'est qu'il est très timide, cela lui passera en grandissant* ». Ces stéréotypes sont renforcés par la littérature qui place toujours le personnage bègue dans le registre comique. Le docteur François Le Huche note d'ailleurs que cet aspect comique tient principalement au fait que le personnage bègue donne l'impression d'être le seul à ne pas reconnaître l'existence de son bégaiement : il est dans le déni. (*Le Huche F, 2005*).

Généralement, le bégaiement n'est donc pas pris au sérieux comme un trouble réel de la parole et de la communication pouvant avoir des conséquences sur le développement psychologique et sociale de l'enfant.

La psychologie de l'enfant qui bégaye est complexe, mais il est important de comprendre que les manifestations de repli sur soi et d'isolement sont des *conséquences* du bégaiement.

Cela tient tout d'abord aux caractéristiques du bégaiement lui-même.

En luttant de plus en plus contre ses bégaiements, l'enfant va augmenter sa tension psychomotrice. Mais cela va engendrer une intensification de son bégaiement auquel il va répondre par une intensification de sa lutte. Cette escalade va finir par rendre la situation insupportable pour l'enfant qui va développer au fur à mesure un sentiment d'échec et de frustration profond qui peut, au fil du temps, réduire à néant son estime de soi.

Enfin dans le cadre scolaire, comme dans tout contexte de vie en collectivité, l'enfant confronté à ses pairs risque de subir des moqueries. L'élève peut réagir par de l'indifférence

ou se montrer agressif, mais comme tout enfant victime de discrimination, cela contribuera à dégrader son estime de soi déjà fragilisée et le marginaliser un peu plus.

L'entourage proche de l'enfant ne doit pas nier ces problèmes qui peuvent devenir une entrave au bon développement psychologique de l'enfant. C'est ainsi que les adultes bègues décrivent souvent un grand sentiment de solitude autour de leur trouble. Elles ont l'impression d'être seules à le ressentir et de ne pouvoir le faire partager à personne. Le bégaiement s'accompagne souvent d'une réelle souffrance psychologique qui doit être prise en compte.

2. Les solutions apportées aux difficultés de l'élève bègue

Les difficultés rencontrées par l'enfant qui bégaye sont nombreuses, mais certainement pas insurmontables. Le bégaiement n'est plus une fatalité ni un tabou, et aujourd'hui, de nombreuses thérapies, qui mêlent pratiques spécifiques et travail psychologique, peuvent apprendre à l'enfant (ou à l'adulte) à mieux vivre avec ce trouble, à l'appivoiser et à guérir.

La prise en charge est précoce et plus l'enfant aura la possibilité de guérir. En effet, pour 3 enfants sur 4, le bégaiement disparaîtra spontanément vers l'âge de 5-6 ans ou à l'adolescence. Mais rien ne permet de dire, malgré les recherches, quels sont les facteurs déterminant cette disparition spontanée. Partant du principe qu'un suivi par un spécialiste et la mise en œuvre d'une thérapie ne peuvent être nocifs, les orthophonistes encouragent la prise en charge le plus tôt possible du bégaiement. Un enfant peut alors être suivi dès l'âge de 2 ans.

Bien entendu, ce sont souvent les parents qui décèlent le bégaiement de leur enfant, mais ce n'est pas toujours le cas et il est donc primordial que dès la petite section, l'enseignant soit vigilant et soit capable de déceler un enfant à risques.

2.1. Comment reconnaître un enfant à risque

Dès l'école maternelle, le professeur des écoles peut repérer un comportement qui diffère de celui des autres élèves, notamment :

- si l'enfant bute souvent sur les mots, montre des signes particuliers d'effort pour s'exprimer et que cela n'est ni un trouble d'articulation ou un simple retard de langage

- si son regard se détourne quand il prend la parole
- si l'enfant craint plus que les autres de s'exprimer en groupe
- si l'enfant est trop sage, parle peu ou pas, presque en retrait ou au contraire agressif

L'enseignant devra être particulièrement attentif. Il est parfois difficile de déceler un élève qui bégaie, notamment si celui-ci maîtrise parfaitement ses techniques de contrôle de fluidité (en cas de suivi thérapeutique) ou si il a développé des stratégies d'évitement. En plus des comportements déjà mentionnés, il devra s'intéresser :

- à l'élève qui répond peu à l'oral et évite de parler
- à celui qui présente des difficultés de lecture à l'oral mais qui semble n'avoir aucun problème de compréhension lors d'une lecture silencieuse
- à celui qui construit des phrases de manière insolite
- à celui qui présente un débit rapide
- à celui qui utilise fréquemment des sons pour initier ses segments.

Il est nécessaire d'évoquer les difficultés que l'on a pu constater en classe avec les parents. Il peut y avoir deux possibilités. Dans un cas, les parents peuvent ne pas s'être rendus compte des problèmes de disfluidité de leur enfant et il peut alors être utile de leur conseiller de prendre contact avec un orthophoniste. Dans l'autre cas, les parents sont au courant et l'enfant a été suivi ou l'est encore par un spécialiste. Dès lors, l'enseignant peut se renseigner auprès d'eux et solliciter leur accord, notamment pour pouvoir discuter ouvertement de son problème avec lui.

Il peut aussi, le cas échéant, prendre contact avec l'orthophoniste qui suit cet élève, pour se faire expliquer les techniques développées par l'élève pour contrôler sa fluidité et savoir quelles attitudes adopter.

En effet, tous les élèves bègues ne se ressemblent pas. Certains ne sont pas gênés par leur bégaiement et l'acceptent, d'autres souffrent énormément de leur trouble. L'enseignant devra donc adapter son comportement à son élève, adopter une attitude bienveillante dans le respect de son élève.

Même si chaque cas est différent, il existe un certain nombre de mesures pratiques qui peuvent être mises en place en classe afin de pallier aux difficultés rencontrées par les élèves bègues.

Nous allons tout d'abord voir quelles sont les attitudes à adopter de façon générale vis-à-vis de l'élève qui bégaie, afin de l'intégrer au mieux dans la classe ; puis nous verrons quelles solutions adapter dans les principales situations qui mettent l'élève bègue en difficulté. Et enfin, nous évoquerons les aspects psychologiques.

2.2. Des solutions générales à mettre en place

Intégrer l'élève au mieux dans la classe, aborder en classe le sujet du bégaiement.

2.2.1. Intégrer l'élève qui bégaie

Il est important que l'enseignant ait à l'esprit que les élèves qui bégaient ne présentent aucun déficit intellectuel. Mais, plus que d'autres, ils auront besoin de l'attention bienveillante et discrète de l'enseignant.

Celui-ci doit être conscient que ses interventions auront une importance majeure pour cet élève. Il vaut mieux qu'il soit informé sur son trouble dès le début de l'année, son soutien sera la garantie que l'élève ne sera pas sanctionné à cause de son bégaiement et qu'il ne subira pas de l'environnement (camarades, personnel scolaire) moqueries ou remarques blessantes. Cela ne posera pas de problème si les parents de l'enfant sont conscients du bégaiement et si l'élève est suivi en dehors de l'école. Ce sera plus problématique si les parents n'en sont pas conscients, comme nous l'avons vu précédemment.

L'enseignant, moins impliqué affectivement que les parents, sera mieux à même de répondre à la souffrance de l'enfant bègue, s'il est vraiment mal à l'aise avec son trouble, en réagissant de façon adaptée dans les situations quotidiennes d'échange permises par la classe.

Pour des élèves assez matures, à moins que ceux-ci n'aient aucun sentiment négatif quant à leur bégaiement, la solution la plus adéquate est de dialoguer directement avec l'élève concerné. Cet entretien va permettre à l'enseignant d'adapter son aide selon les circonstances et de s'adapter au mieux aux besoins spécifiques de l'élève. En effet, selon la psychologie de l'enfant, son degré de confiance en soi, les attitudes seront différentes : certains vont vouloir

éviter à tout prix de parler en public tandis que d'autres auront un fort désir de communiquer avec les autres.

Cet entretien permettra également de sortir du silence qui entoure souvent ce trouble encore considéré comme mineur ou tabou notamment en France. Elève et enseignant pourront choisir les modalités d'enseignement qui pénaliseront le moins l'élève. Ils pourront réfléchir ensemble, par exemple, sur les situations les plus stressantes, les moments et la manière de travailler à l'oral, les méthodes utilisées par l'élève pour contrôler sa dysfluidité...

Pour les élèves les plus jeunes, l'enseignant peut montrer son soutien en expliquant à l'enfant, par exemple, que lorsque l'on parle, tout comme lorsque l'on apprend d'autres choses, on fait des erreurs. Il peut lui dire qu'il arrive à tout le monde de bégayer ou de bloquer sur des mots. Si l'élève est suivi, il devra lui rappeler que l'on apprend en pratiquant et c'est donc en parlant qu'il pourra mettre en pratique ses techniques de fluidité.

Dans tous les cas, l'enseignant devra montrer à l'élève qu'il sait ce qu'est le bégaiement, qu'il sait que parfois il aura parfois des difficultés particulières et qu'il ne sera pas sanctionné pour cela. Ceci est important car que les élèves qui bégaiement sont souvent surpris que les enseignants n'aient pas été informés sur leur trouble et ses conséquences dans la vie scolaire.

Par cette attitude, l'enseignant assurera d'emblée l'élève de son soutien et pourra donc l'aider à se construire une image positive et confiante.

En même temps, il faudra éviter que l'élève bègue soit traité de manière trop différenciée, ce qui l'exclurait du groupe classe et l'isolerait. Cet élève doit avoir les mêmes responsabilités que ses camarades. Souvent, en effet, l'élève préférera qu'on le traite avec un pied d'égalité. L'enseignant devra donc faire preuve d'une bienveillance discrète. De la même manière, il n'est pas nécessaire d'exagérer l'importance du bégaiement si l'élève ne souhaite pas trop que l'on s'y attarde.

2.2.2. Améliorer la communication en classe

La communication à l'école, d'une manière générale, représente un défi important pour l'enfant qui bégaié. Il faudra donc, dans le cadre de la conduite de la classe, veiller au confort et au plaisir dans les interactions communicatives. Dans le cadre de l'élaboration des règles de vie de la classe et du « vivre ensemble », il sera nécessaire d'aborder le thème de la communication et de réfléchir, avec le groupe classe, aux règles permettant à chacun de s'exprimer dans le respect de l'autre. Des règles de base telles que « lever le doigt avant de parler », « ne pas interrompre un élève qui parle », « ne pas finir une phrase à la place de quelqu'un »... devront être particulièrement explicitées et respectées.

2.2.3. Aborder en classe le sujet du bégaiement de l'élève

Les difficultés rencontrées par l'élève qui bégaié ne doivent pas être un tabou et il sera nécessaire de sensibiliser les autres élèves aux difficultés vécues par l'enfant bègue. En effet, c'est souvent parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'est le bégaiement qu'ils vont être amenés à rejeter l'enfant qui bégaié ou se moquer de lui.

Mais il ne faut pas parler du bégaiement de l'élève sans sa permission (et celle de ses parents) ou à son insu. Le mieux est de proposer à l'élève bègue, s'il le souhaite, de parler à sa classe de ses difficultés d'élocution. Le professeur des écoles pourra alors l'aider à préparer une présentation orale. Cet exposé pourra prendre place dans le cadre du « vivre ensemble » et de l'éducation civique, par exemple, au cours d'un débat sur les différences individuelles et le fait que chacun a ses forces et ses faiblesses. L'élève pourra faire une présentation des causes et des manifestations du bégaiement, des thérapies et des techniques de contrôle qui existent. Cela lui permettra de « renseigner » les autres sur son bégaiement au lieu de s'en « excuser ». Cela contribuera également à faire de la classe un lieu de confiance mutuelle où tout un chacun ne craint pas de se faire juger et se sent respecté en tant que membre du groupe. Dans ce cas, il peut être très intéressant de faire venir une personne ressource (orthophoniste, par exemple) pour venir parler du bégaiement.

C'est sans doute une idée très intéressante à mettre en œuvre car elle implique la participation active et valorisante de l'élève bègue.

2.2.4. Variabilité du bégaiement

C'est un phénomène très caractéristique du bégaiement, et de la même façon que l'entourage proche se doit d'y faire attention, l'enseignant, devra être attentif à la variabilité du bégaiement, notamment pour un même sujet, au cours du temps.

En effet, certaines journées sont plus propices au maintien de la fluidité, tandis que d'autres, pour diverses raisons telles que la fatigue, la maladie, l'anticipation d'un événement à venir, sont moins favorables. Dans ce cas, il vaut mieux être compréhensif et permettre à l'élève de s'adonner à des activités moins verbales. Lors de journées plus favorables, par contre, il faudra lui fournir plusieurs occasions de parler afin d'accroître son sentiment de confiance en lui et de contrôle sur sa parole. Montrer son appui en le valorisant quand il s'exprime de manière fluide est fortement conseillé.

2.2.5. L'enseignant en tant qu'interlocuteur

Le bégaiement, parce qu'il est un trouble de la communication, demande de la part de l'interlocuteur des attitudes spécifiques qui permettront d'améliorer son échange avec la personne bègue. Dans le cadre de la classe, l'enseignant reste l'interlocuteur privilégié et devra veiller tout particulièrement à suivre les conseils suivants lors de ses interactions avec l'élève qui bégaie.

En ce qui concerne l'écoute, lorsque l'élève parle :

- démontrer de l'intérêt pour ce qu'il dit en maintenant le contact visuel direct avec lui de manière à l'écouter de la manière la plus attentive possible
- avoir une expression et un comportement détendus et naturels
- être patient et ne pas adopter une attitude gênée
- laisser l'élève s'exprimer en s'abstenant de l'interrompre, de terminer ses phrases ou de dire le mot qu'il recherche

- éviter les suggestions simplistes telles que « ralentis », « respire », « réfléchis avant de parler »
- ne pas lui suggérer des techniques telles que claquer des doigts ou de substituer un mot facile à un mot difficile
- si un élève commence une phrase avec difficulté, répéter ce qu'il a dit précédemment ; cela permettra de vérifier son propos et en même temps, réduira la fixation négative, dans son esprit, de ce moment de bégaiement
- ne jamais faire semblant d'avoir compris ce que l'élève a dit si ce n'est pas le cas ; dans cette situation, être honnête et dire « je ne t'écoutais pas assez attentivement, redis-moi ce que tu voulais dire » ; cela aura aussi pour effet de concentrer l'attention de l'élève sur ce qu'il a dit (et non sur la façon dont il l'a dit).

Lorsque l'enseignant s'adresse à l'élève :

- avoir l'air détendu et adopter un débit lent pour diminuer la pression exercée sur l'enfant ; c'est beaucoup plus efficace que de demander à l'élève de ralentir son débit
- ne jamais donner une impression de hâte ou d'impatience en parlant
- éviter de changer brusquement de sujet en parlant ou de s'interrompre fréquemment parce que ce sont des signes d'empressement.

3. Des solutions dans des situations spécifiques

Nous avons vu précédemment que des situations spécifiques, notamment orales, étaient particulièrement mal vécues par les élèves bègues. Nous allons à présent voir quels outils mettre en place pour faciliter la tâche des élèves.

Afin d'adapter au mieux sa pédagogie, l'enseignant peut aussi demander à l'élève quels facteurs de stress peuvent nuire à la fluidité de sa parole (appel, questions orales, débats, exposés...).

3.1. Appel

Comme nous l'avons déjà expliqué, la situation de l'appel est un moment qui génère souvent de l'anxiété chez les élèves bègues, d'autant plus si ils ont du mal à prononcer leur nom. Cette situation concerne plus les cycles 2 et 3, l'appel n'existant pas de manière formalisée en maternelle. Pour les plus grands, il est possible d'adapter les modalités de

l'appel, en variant l'ordre et les modes de prises de parole, en évitant l'utilisation de l'ordre alphabétique surtout si le nom de l'élève est en fin de liste.

3.2. Questions orales

Nous avons vu qu'il faut éviter de poser des questions impromptues et sous tension. Le fait d'exiger une réponse rapide de la part de l'élève bègue nuit à sa fluidité. Selon le niveau de classe et selon l'élève, on peut lui proposer de répondre tout d'abord à une question qui demande une réponse d'un mot, puis d'une phrase. Quand on sent que l'élève est prêt, il est possible de lui demander de répondre à une question qui exige une réponse plus longue. On sera sans doute moins exigeant, notamment en cycle 2, quant à l'élaboration de la phrase réponse à l'oral. L'important est de faire comprendre à l'élève bègue que ce qui compte ce n'est pas tant la façon dont on dit les choses que ce que l'on dit ; l'enseignant doit avoir constamment cette idée à l'esprit lorsqu'il pose une question orale à un enfant bègue.

Le fait de préparer les réponses à l'écrit (par exemple dans une séance de lecture compréhension) pourra aider l'élève qui bégaie. Mais bien entendu, pour ne pas donner l'impression de mettre en place un traitement de faveur, c'est à toute la classe que l'on peut demander de préparer la réponse aux questions au brouillon...

Le professeur doit veiller à ce que l'élève bègue ne refuse pas toute intervention orale et l'interroger lorsque c'est lui qui en fait la demande et qu'il lève la main.

3.3. Exposés oraux

C'est sans doute, avec la lecture à voix haute, l'une des situations les plus stressantes mais il faut encourager l'enfant bègue à participer. En effet, s'il évite ces situations, cela risque de renforcer de mauvaises habitudes de communication et l'inciter au refus de la prise de parole. Par ailleurs, lorsque l'élève est suivi, il peut bâtir sa confiance en ses capacités en vivant des situations qui vont lui permettre de mettre concrètement en pratique les techniques de fluidité tout en coupant court aux interprétations subjectives qui alimentent sa peur (par exemple : « je n'y arriverai pas... » « tout le monde va rire de moi »...).

Toutefois, l'enseignant doit être conscient que tout exposé oral entraîne un surcroît d'anxiété et de stress chez l'élève quel qu'il soit et cela sera d'autant plus préjudiciable pour un élève qui bégaie. Il est donc primordial de faire preuve de flexibilité et de compréhension en permettant à l'élève d'affronter ces situations à son rythme. Concrètement, l'enseignant pourra :

- permettre à l'élève d'affronter progressivement son auditoire. L'élève peut d'abord pratiquer sa présentation face à des personnes proches (parents, frères et sœurs...), puis devant l'enseignant et quelques amis choisis, puis, finalement, devant toute la classe.
- convenir à l'avance du moment où l'élève devra passer devant la classe. Si plusieurs groupes sont prévus, si l'élève se sent prêt, il est préférable de le faire passer en premier, afin de diminuer la pression de l'attente, génératrice d'anxiété.
- permettre à l'élève de prendre son temps, parce qu'une parole souple et un débit lent sont de mise pour le maintien de la fluidité. Il faut à tout prix éviter d'ajouter une pression temporelle à l'élève lors de son exposé.
- encourager l'élève à privilégier la qualité du contenu en lui proposant de se préparer au mieux. Le fait de connaître parfaitement son sujet lui permettra de mobiliser les ressources nécessaires au maintien de sa fluidité lors de sa prise de parole.
- lui permettre de se constituer de petites fiches qui rassemblent les points essentiels de sa présentation
- lui donner la possibilité d'utiliser, éventuellement, des codes aide-mémoire (autocollants, bracelets...) pour lui permettre d'utiliser ses techniques de fluidité et lui rappeler discrètement d'en faire usage.

3.4. Lecture à voix haute

Beaucoup d'élèves qui bégaient sont parfaitement capables de lire à voix haute de manière satisfaisante, surtout s'ils sont encouragés à s'entraîner à la maison. Mais d'autres, cependant, vont bégayer de manière importante lors d'une lecture à voix haute.

Toutefois, il faut savoir que de nombreux élèves bègues parviennent à lire avec fluidité s'ils le font à l'unisson avec un autre enfant. L'une des solutions consiste donc à proposer à l'élève de lire avec quelqu'un d'autre. Proposer à la classe entière, parfois, de lire à deux, permettra

en outre à l'élève bègue de ne pas se sentir « à part ». Progressivement, il va acquérir confiance en lui et sera capable de lire à voix haute seul.

3.5. Evaluation

Lors de l'évaluation de la prestation orale d'un élève bègue, il faut bien entendu adapter ses critères. Il est possible d'éclairer son jugement de la connaissance que l'on a du potentiel verbal de l'élève dans d'autres situations. Il est intéressant de l'observer dans des contextes où la tension est diminuée (jeux, cour de récréation, activité libre...). Il faut s'attacher à privilégier l'évaluation de la qualité du contenu et ne pas s'attarder aux difficultés propres à l'élocution.

Il est primordial de féliciter l'élève, lorsqu'il participe à des activités orales, notamment pour la qualité du contenu présenté. Il faut le féliciter pour ce qu'il a dit et non pour la façon dont il l'a dit. Par ailleurs, le valoriser pour sa volonté d'avoir relevé le défi d'un exposé oral sera un facteur positif supplémentaire dans la construction de son image de soi.

4. L'aspect psychologique

Il est important que l'enseignant se soucie de certains aspects psychologiques, notamment en matière d'image de soi et de confiance en soi, ces perceptions de soi pouvant être sérieusement perturbés par le bégaiement.

4.1. Comment réagir aux moqueries

Bien entendu, l'enseignant ne doit tolérer aucune discrimination de la part des élèves de sa classe et de l'école mais aussi de la part des autres membres du personnel scolaire.

Les moqueries sont source de frustration et d'humiliation pour l'enfant qui bégaie et peuvent entraîner un repli sur soi, une mise à l'écart ou au contraire une réaction d'agressivité comme nous l'avons vu précédemment. Il est donc nécessaire d'intervenir dès que les premières manifestations apparaissent comme pour tout incident de ce type. L'enseignant doit faire part de son soutien à l'élève et l'inviter à faire part de tout incident négatif à ce sujet.

4.2. Aspects psychologiques

L'enseignant est amené à être confronté à divers handicaps. Pour certains d'entre eux (handicaps physiques notamment), la raison pour laquelle l'enfant ne peut être comme les autres ou ne peut rivaliser avec ses camarades paraît souvent évidente. Les particularités émotionnelles et psychologiques de ces handicaps peuvent être rationalisées par l'enfant lui-même. Ce n'est pas le cas pour le bégaiement.

L'enfant qui bégaie ne comprend pas toujours pourquoi il ne lui est pas possible de parler régulièrement avec fluidité. Son désir d'être comme les autres peut aiguïser ses sentiments de honte et de culpabilité vis-à-vis de son bégaiement. Il peut aussi vouloir réagir aux attentes des adultes qui l'entourent (parents, enseignants...) en mettant en place des comportements d'évitement. Ces comportements se rencontrent d'ailleurs souvent chez les enfants plus âgés qui bégaient et redoublent d'effort pour que leur bégaiement ne soit pas décelable.

L'élève qui bégaie a le sentiment de n'être ni compris ni écouté et aussi d'être exclu par ses camarades.

Si l'on ne prête pas attention à la souffrance que peut parfois ressentir cet élève, il peut se retrouver en situation d'échec et multiplier les attitudes de repli et d'agressivité, et cela dès la petite enfance.

L'un des traits importants de la psychologie des enfants (mais aussi souvent des adultes) qui bégaient est le fait qu'ils ont l'impression que leur bégaiement occupe la majeure partie de leur personnalité, que c'est la seule chose que les autres remarquent. Tout se passe comme s'ils ne se définissaient que comme « bègue ».

Comme nous l'avons vu précédemment l'entourage de l'enfant bègue occupe donc un rôle primordial. C'est l'entourage, qui va expliquer à l'enfant que même s'il est affecté par le problème du bégaiement, celui-ci ne doit pas l'envahir. Le contrôle de sa parole ne doit pas faire ombre à la place qu'occupent ses qualités, ses talents et sa personnalité.

L'entourage est là pour lui rappeler qu'il existe de nombreuses personnes qui peuvent lui fournir de l'aide, de manière à ce qu'il puisse apprendre à vivre quotidiennement avec son trouble.

Bien sûr, l'enseignant fait partie de cet entourage et il sera important de valoriser l'élève qui à force de travail et de discipline parvient à contrôler sa fluidité.

Conclusion du chapitre

Le bégaiement reste un phénomène peu connu dans le cadre scolaire. Les enseignants peuvent donc se sentir démunis face à l'élève qui bégaie, parce qu'aujourd'hui encore, le bégaiement n'est considéré que comme un trouble du langage parmi d'autres.

Or, le bégaiement ne constitue ni un trouble de l'articulation, ni un retard de langage. Il n'est pas non plus lié à une timidité excessive ou à une insuffisance intellectuelle. C'est un phénomène à part entière, d'une réelle complexité parce qu'il touche une fonction primordiale de l'être humain : la communication. En ce sens, il se trouve à l'intersection du langage et de la psychologie, s'il se manifeste par des accidents de parole parfois assez spectaculaires, parfois presque indécélables, il a des conséquences importantes sur la vie d'un individu et peut engendrer une réelle souffrance psychologique.

Les enfants qui bégaient luttent contre une condition qu'ils subissent avec difficulté. Certains facteurs vont déterminer l'amplitude avec laquelle le bégaiement affectera leur existence d'adulte : ce sont notamment la confiance en soi, l'image de soi, la liberté avec laquelle l'enfant aura pu s'exprimer dans différents environnements et sa propre attitude face à son bégaiement. L'enseignant aura une influence considérable sur l'attitude de l'enfant face à son bégaiement et s'il sait adopter la meilleure attitude possible, il pourra aider l'enfant dans la construction de son image de soi. Ainsi, ce n'est pas seulement à un élève bègue que s'adresse l'enseignant, mais à un adulte en devenir, qui, grâce à son aide, pourra être capable de s'assumer en tant qu'individu à part entière et ne pas se définir seulement comme un « bègue ». Le bégaiement n'est pas une fatalité.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE III :
METHODOLOGIE DE
LA RECHERCHE

Préambule

L'étape de la pré-recherche est cruciale. Durant celle-ci, le chercheur tente de se familiariser de la façon la plus complète possible avec son sujet.

- A quelle population s'adresse l'enquête?
- Quelles sont les caractéristiques de cette population ?

Il faut rechercher toutes les données pertinentes sur la population et sa composition, chercher les données d'enquêtes déjà réalisées auprès de cette population ou des populations similaires, que ce soit sur le même sujet ou sur un sujet relié. Sur le plan théorique, une recherche documentaire sert à tracer un portrait du contexte dans lequel s'insérera l'étude, ce qui permet de mieux cibler le projet.

Dans ce chapitre, nous commencerons par présenter l'ensemble des étapes suivies pour la réalisation du thème de notre recherche intitulée « l'impact du bégaiement sur la scolarisation des enfants », puis exposer l'outil dont nous ferons usage le long de notre travail, nous allons souligner les critères de sélection de notre population d'étude, puis, nous joindrons nos entretiens utilisés afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses. Et enfin nous allons aborder les difficultés rencontrées lors de la réalisation de notre recherche.

Notre recherche est constituée de douze (12) enfants, ainsi leurs enseignants, notre pratique s'est étalée sur une durée de deux (02) mois, et les entretiens duraient avec chacun des enfants entre 30 minutes à 40 minutes. Et entre 45 minutes à 1 heure avec leurs enseignants.

1. la démarche de la recherche et sujet d'étude

1.1. La démarche de la recherche

1.1.1. La pré-enquête

Elle est considérée comme étant une étape capitale, durant cette dernière, le chercheur tente de se familiariser avec son sujet et avec le terrain afin d'élaborer son guide d'entretien et de formuler ses hypothèses de recherche.

La pré-enquête est l'une des étapes les plus importantes dans toutes les recherches en sciences humaines et sociales car elle permet de recueillir des idées et des informations

concernant le thème de recherche, d'avoir des renseignements sur le terrain, concernant la population visée. Elle permet aussi de cerner le thème de recherche, de vérifier sa faisabilité.

Elle est appelée phase exploratoire, d'ordre documentaire ou supposant un déplacement sur le terrain. Elle doit conduire à construire la problématique autour de laquelle s'épanouira la recherche, dans une stratégie de rupture épistémologique permanente. (Cario. R, 2000, p113)

Notre prés-enquête en relation avec notre thème de recherches c'est effectuée comme suit :

Puisque notre thème d'étude est « l'impact du bégaiement sur la scolarisation de l'enfant », et dans le but de revoir notre question de départ, et afin d'arriver à une question de recherche, nous avons réalisé notre prés-enquête au niveau de deux établissements, EPSP et UDS, où nous avons pu rencontrer notre population d'étude.

On a commencé notre recherche par l'EPSP et vu que le nombre de cas pour effectuer notre recherche été insuffisant, on a complété ce nombre dans le deuxième établissement l'UDS. Après l'obtention d'accès à ces deux établissements.

Ces deux établissements nous ont doté d'affectation nous permettant d'observer des enfants d'âge scolaires atteints du bégaiement qui sont de différentes écoles. Donc nous avons pris contact avec ces enfants auxquelles nous avons précisé l'objet de notre recherche, nous nous sommes déplacés chez plusieurs écoles de Bejaia pour pouvoir rencontrer leurs enseignants, afin de justifier nos hypothèses. Donc nous avons rapproché plus de personnes afin d'obtenir les informations liées à notre étude et élaborer un guide d'entretien final.

Durant l'entretien libre avec nos enquêtés, nous laissons le sujet s'exprimer librement sans l'orienter ou l'interrompre dans son discours. Nous intervenons uniquement pour relancer ou recadrer l'entretien tenant compte de la nature de notre sujet d'enquête qui est « l'impact du bégaiement sur la scolarisation des enfants ».

Dans la recherche il n'y a pas de demande formulée par les personnes qui participent à la recherche, celle-ci est inversée ; c'est-à-dire que c'est le chercheur qui va vers les personnes avec une demande bien précise. C'est lui qui provoque la relation, qui conduit à l'entretien, afin d'obtenir des informations concernant la thématique de sa recherche.

En parallèle, nous avons effectué une recherche bibliographique et procédé à la collecte des données théoriques afin de constituer notre corpus théorique.

- Nous avons élaboré un guide d'entretien à l'aide de notre cadre théorique.

- Nous trouvons utile de souligner que les enquêtes effectuées auprès des enfants, ainsi que de leurs enseignants sont faites avec leur consentement libre et éclairé. Ces derniers ont accepté de se prêter à une investigation qui comporte un ou plusieurs entretiens cliniques.

Dans le but de vérifier les hypothèses, nous avons commencé notre enquête en adoptant une démarche clinique que l'on peut définir comme suit:

1.1.2. La méthode clinique

C'est une méthode pertinente dans notre recherche car elle prend en compte les exigences de référence à la singularité de l'individu, elle s'intéresse aussi à la dimension concrète des situations et à la dynamique et à la genèse de celui-ci.

Son but est de comprendre le fonctionnement et l'état psychique de l'individu à travers sa genèse.

Il s'agit pour le psychologue, à travers cette méthode, de comprendre une personne dans sa propre langue, dans son propre univers et en référence à son histoire. (*Chahraoui, Benony.2003*).

La méthode clinique fait recours aux entretiens, les échelles d'évaluations, les tests, etc.

1.1.3. Définition de la méthode clinique

Selon D. Lagache(1949), la méthode clinique est l'étude des faits ou des événements psychologiques qu'ils soient normaux ou pathologiques, et ceci indépendamment de sa cause, connue ou supposée. Cette méthode consiste à s'accommoder à la manière d'être l'original de l'autre. Avec cette méthode on peut utiliser des tests, des échelles d'observation, le dessin, le jeu et l'entretien clinique. Dans notre recherche, on a opté pour l'entretien que nous allons définir dans ce qui va suivre.

La méthode clinique fait appel à l'étude de cas, avec laquelle nous pouvons décrire la situation actuelle du sujet, en tenant compte de son histoire, mais aussi elle prend en compte des relations de ce dernier avec autrui.

- **Etude de cas**

« L'étude de cas fait partie des méthodes descriptives, elle consiste en une observation approfondie d'un individu ou d'un groupe d'individu, l'étude de cas est naturellement au cœur de la méthodologie clinique et les cliniciens y font souvent référence, c'est une méthode pratiquée déjà par les premiers psychologues » (*Chahraoui et Benony, 2003, P.124*)

Cette méthode permet par le moyen de recueil de données, la compréhension de la personne totale en situation et en interaction.

C'est-à-dire l'étude de cas permet une observation approfondie d'un individu dans sa singularité et ses interactions avec autrui ou d'un groupe d'individus en interaction, en se référant à la méthode clinique.

1.1.4. Présentation du lieu de la recherche

Notre recherche a été effectuée au sein de deux établissements : à l'EPSP et l'UDS.

L'établissement public de santé de proximité (EPSP) de Bejaia (IHDDADEN), est créé dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle carte sanitaire qui est régit par la circulaire N 24 du 20 septembre 2007 travail en coordination avec le C.H.U Khelil Amrane et abrite plusieurs spécialités à savoir : la chirurgie générale, infantile, chirurgie orthopédique, O.R.L, O.P.H pédiatrie, maxillo-faciale, activités de soins : activités psychiatrique, consultation spécialisé.

Unité Dépistage Scolaire (UDS) de la wilaya de Bejaia. Il accueille les personnes scolarisées, qui présentent de différents troubles (difficulté scolaire, problème de santé, l'énurésie, phobie scolaire et l'échec scolaire... etc.) dans le but de leur offrir de l'aide et assurance selon leur besoin.

La prise en charge est assuré par une équipe pluridisciplinaire, qui est formée d' :

- Un président
- Deux psychologues cliniciens
- Une orthophoniste
- Secrétaire pédagogique
- Un dentiste

- Un médecin généraliste
- Un infirmier

1.2. sujet de recherche

1.2.1. Présentation du sujet de recherche

Nous avons rencontré douze (12) enfants bègues pour notre étude sur le bégaiement chez l'enfant d'âge scolaire, ces enfants sont scolarisés dans différents établissements primaires de Bejaia. Ces enfants sont âgés de 7 à 11 ans, de sexes différents.

On a réalisé avec eux des entretiens, dans le but de confirmer ou d'infirmier si le bégaiement a un impact sur leur scolarisation.

Nous avons inclus les enfants mais aussi les enseignants dans notre étude, afin de rencontrer leurs enseignants, on est obligés de déplacer à leurs écoles.

Il faut souligner que durant notre recherche nous avons utilisé la langue kabyle avec notre sujet de recherche.

1.2.2. La sélection de notre groupe de recherche

• Les critères de sélection de notre groupe de recherche

- Notre recherche est constituée de jeunes enfants scolarisés, leurs âges varient entre 07 à 11ans.
- Tous les enfants sont bègues
- Notre
-
- d'étude est constituée de sexes différents.

PS : afin de respecter leur intimité et le secret professionnel, nous avons changé les prénoms de ces enfants, donc les prénoms que nous avons utilisés ne sont pas leurs véritables prénoms.

Tableau N° 1 : Tableau récapitulatif de notre population d'étude :

| Prénom | Age | Sexe | Niveau scolaire | Lieu de prise en charge | Formes de bégaiement |
|--------|--------|----------|---------------------------------|-------------------------|--|
| Farida | 10 ans | Féminin | 5 ^{ème} année primaire | UDS | Répétitions de sons et de syllabes |
| Anis | 7 ans | Masculin | 1 ^{ère} année primaire | UDS | Des blocages et des prolongations |
| Lila | 9 ans | Féminin | 4 ^{ème} année primaire | EPSP | Répétitions de sons et de syllabes |
| Sarah | 9 ans | Féminin | 4 ^{ème} année primaire | EPSP | Répétition de mot et des pauses |
| Hakim | 9ans | Masculin | 4 ^{ème} année primaire | UDS | Répétitions de sons |
| Amine | 8 ans | Féminin | 2 ^{ème} année primaire | EPSP | Répétitions de syllabe et de pauses |
| Massi | 11 ans | Masculin | 5 ^{ème} année primaire | UDS | Prolongations de mots et de sons et des pauses |
| Rayan | 8 ans | Masculin | 2 ^{ème} année primaire | EPSP | Répétitions, des interjections et des blocages |
| Dani | 10 ans | Masculin | 5 ^{ème} année primaire | UDS | Répétitions de mots et de blocage |
| Nadjim | 10 ans | Masculin | 5 ^{ème} année primaire | EPSP | Prolongations, des interjections et des mots |
| Salim | 9 ans | Masculin | 3 ^{ème} année primaire | EPSP | Répétitions de syllabes et de mots |
| Mayes | 10 ans | Masculin | 5 ^{ème} année primaire | EPSP | Répétitions et des blocages |

PS : Les classes des enseignants, leur ancienneté, le nombre d'enfants dans leur classe ainsi que le nombre d'élèves bègues déjà eu dans leur classe varient suivant l'expérience des professeurs. Nous allons regrouper ces éléments dans un tableau. Comme pour les enfants bègues que nous avons rencontrés, nous avons changés leurs prénoms, ces enseignants on ne leur donne pas des noms, on les nomme enseignant de l'enfant.

Tableau N° 2 : récapitulatif des caractéristiques de leurs enseignants.

| Enseignant de l'enfant | classe | ancienneté | Nombre d'enfants dans la classe |
|-------------------------------|---------------------------------|-------------------|--|
| Enseignant de Farida | 5 ^{ème} année primaire | 10 ans | 28 élèves |
| Enseignante d'Anis | 1 ^{ère} année primaire | 19 ans | 30 élèves |
| Enseignante de Lila | 4 ^{ème} année primaire | 08 ans | 29 élèves |
| Enseignante de Sarah | 4 ^{ème} année primaire | 25 ans | 27 élèves |
| Enseignant de Hakim | 4 ^{ème} année primaire | 18 ans | 29 élèves |
| Enseignante d'Amine | 2 ^{ème} année primaire | 15 ans | 31 élèves |
| Enseignante de Massi | 5 ^{ème} année primaire | 13 ans | 25 élèves |
| Enseignante de Rayan | 2 ^{ème} année primaire | 20 ans | 32 élèves |
| Enseignante de Dani | 5 ^{ème} année primaire | 30 ans | 28 élèves |
| Enseignante de Nadjim | 5 ^{ème} année primaire | 20 ans | 26 élèves |
| Enseignant de Salim | 3 ^{ème} année primaire | 33 ans | 31 élèves |
| Enseignante de Mayes | 5 ^{ème} année primaire | 15 ans | 32 élèves |

1.3. Les techniques de recherches

L'entretien clinique nous permettra d'avoir des informations sur les personnes. Sa particularité réside dans le fait qu'il constitue un processus de communication sans visée diagnostic ou thérapeutique.

Dans ce qui va suivre nous allons tenter de définir notre moyen d'investigation et de souligner son utilité dans notre recherche.

1.3.1. L'entretien clinique

L'entretien clinique est l'outil préconisé qui nous permet d'accéder à des informations subjectives (histoire de vie, représentations, sentiments, émotions, expérience) témoignant de la singularité et de la complexité d'un sujet.

1.3.2. Définition de l'entretien

Le Petit Robert définit le terme entretien comme une « action d'échange de paroles avec une ou plusieurs personnes ». (2005. p149).

Les deux interlocuteurs n'occupent pas des positions symétriques ; l'un vient demander quelque chose à l'autre qui ne demande rien dans l'entretien clinique. Le clinicien est présent comme interlocuteur vivant et bienveillant, le but fondamental est de laisser parler le client (Chahraoui et Benoney, 1999, P.17).

L'entretien clinique peut être aussi défini comme suit : « ...il représente un outil indispensable pour accéder aux informations subjectives des patients (biographie, émotions, croyances, souvenir)... » (Chahraoui, et Benoney, 2003, p.141.)

Cependant l'entretien de recherche n'a, ni visée diagnostique, ni visée thérapeutique. Mais il n'est pas pour autant dénué de but, il correspond en fait à un plan de travail du chercheur.

L'entretien de recherche concerne un caractère rigoureux et profond.

L'entretien clinique de recherche ne se distingue pas des entretiens d'évaluation et thérapeutique au niveau de la conduite de l'entretien. Des aspects techniques et de l'attitude clinique à adopter mais il se distingue des entretiens d'évaluation et des entretiens thérapeutiques sur trois points :

- son objectif n'est pas thérapeutique ni dans le but d'établir un diagnostic, mais il vise l'accroissement des connaissances dans un domaine particulier choisi par le chercheur.
- l'entretien clinique de recherche est produit à l'initiative du chercheur. C'est lui qui est en position de demande contrairement à l'entretien thérapeutique où il y a une demande. Cela signifie que l'intérêt n'est pas immédiat pour ce sujet.
- dans l'entretien de recherche clinique, le chercheur n'est pas à l'écoute de ce que suscite en lui la souffrance du sujet mais le clinicien doit être attentif à ce qu'il provoque, induit chez le sujet. (*Chahraoui , Benony.1999*)

L'objectif principal de l'entretien clinique est l'activité et le fonctionnement psychique de la personne dans sa globalité et son individualité, c'est une manière aussi d'appréhender et de comprendre le fonctionnement psychologique d'un sujet, en mettant l'accent sur son vécu et ses relations, il constitue selon *Chahraoui(2003)* l'un des meilleurs moyens pour accéder aux représentations subjectives.

1.3.3. L'entretien semi-directif

Dans l'entretien semi-directif, le chercheur développe une attitude plus active dans ses Interventions ; à savoir s'inscrire dans une démarche de semi-directivité en posant des questions au moment opportun dans le but de faciliter l'expression.

L'entretien semi directif est un guide d'entretien avec plusieurs questions préparées mais non formulées d'avance, donc le chercheur pose une question puis laisse le sujet s'exprimer librement mais seulement sur le thème proposé sans l'interrompre, car l'aspect spontané des associations est moins présent dans ce type d'entretien dans la mesure où le clinicien est moins présent dans ce type d'entretien et propose un cadre qui permet au sujet de dérouler son récit (*Chahraoui et Benony, 2003, p.143*).

Le clinicien sait où il veut amener son interlocuteur, quelles thématiques il veut lui voir aborder. L'idée est déjà en tête face à son interlocuteur. Les notions importantes qui l'ont conduit à décider de cet entretien, ou au moins les modalités de celui-ci, et dont l'abord constitue un objet majeur de l'entretien (*Mareau, 2011, p.45*) même si les questions peuvent être ouvertes. On doit orienter le discours de l'interlocuteur vers les thématiques que l'on prédéfinit. Chaque question a pour objectif d'aborder ou de préciser certains aspects qui font

l'intérêt du clinicien ou du chercheur. Alors c'est l'intérêt qui détermine à présent l'entretien et non pas seulement la parole libre de l'interlocuteur comme dans l'entretien ouvert.

C'est donc la consigne qui délimite le sujet mais à partir de cette délimitation tout dans l'entretien est pris en compte. (Chiland C.2006).

1.3.4. Objectif de l'entretien semi directif avec les enfants et leurs enseignants

- **Il ya eu interrogation des enfants :**

Afin de connaître les difficultés qu'un enfant pouvait rencontrer à l'école du fait de son bégaiement, la population d'enfants recherchés devait répondre à certains critères : avoir entre 07 et 11 ans, être scolarisé dans une école primaire et présenter un bégaiement.

Cependant 12 enfants ont accepté, avec l'accord de leurs parents, de nous rencontrer et de répondre aux questions posées.

- **Les enseignants ont aussi été interrogés :**

Nous avons souhaité nous entretenir avec les enseignants car ils sont les mieux placés pour répondre convenablement aux questions proposées. Les enseignants et enseignantes des enfants que nous avons interrogés ont accepté de nous rencontrer et de répondre aux questions.

L'expérience professionnelle des enseignants varie de 8 à 33 ans.

- **Nous avons décidé de ne pas interroger les parents :**

Il n'est pas possible de penser l'enfant sans ses parents. Les parents ont un poids considérable au niveau de la prise en charge du bégaiement de l'enfant, mais aussi au niveau de sa scolarité. De plus, dans le cas du bégaiement, il aurait été intéressant de chercher quelles étaient les attentes des parents au niveau scolaire.

Cependant, nous avons décidé de ne pas les inclure dans ce mémoire, en tous les cas, de ne pas les rencontrer, en effet, il nous a semblé important de cibler le sujet. Aussi, l'école et le bégaiement étant nos priorités, nous avons préféré prendre contacte avec les enfants et leurs

enseignants puisqu'ils sont les principaux acteurs au sein de l'école, les plus présents au sein de l'établissement.

Bien sûr, nous avons expliqué aux parents quel était le sujet de notre mémoire et pour quelles raisons nous travaillons sur le bégaiement. Nous avons aussi pris en considération l'acceptation ou non des parents de rencontrer leurs enfants et les enseignants de leurs enfants.

1.3.5. présentation des axes du guide d'entretien

L'entretien de recherche est toujours associé à un guide d'entretien plus ou moins structuré, « il s'agit d'un ensemble organisé de fonctions d'opérateurs et d'indicateurs, qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer » (Chahraoui, K, et Benony. H, 2003).

Selon (Blanchet. A, Gotman. A, 2007) « c'est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en question d'enquête (pour les interviewés). Le degré de formalisation du guide est fonction de l'objet d'étude, de l'usage de l'enquête et du type d'analyse que l'on projette de faire ».

Le guide d'entretien contient cinq Axes. Chaque axe contient plusieurs questions soit principale ou secondaire, elles nous permettent de recueillir un maximum d'information sur le sujet ; les questions posées sont soit directives ou semi-directives, elles répondent plus précisément notre but de recherche, les questions seront posées soit en langues française, arabe, ou kabyle. Tout dépend la langue maternelle, du niveau d'instruction du sujet interrogé.

Notre guide d'entretien comporte cinq axes, chaque axe contient des questions correspondant à notre thème de recherche. Nous l'avons proposé comme suit :

➤ **Entretien avec l'enfant :**

Identification

Objectif : relever les renseignements généraux sur l'enfant pour pouvoir s'approcher de lui.

Axe I : Renseignements sur le trouble de l'enfant et sa prise en charge

Objectif : Il nous semble important de connaître l'âge d'apparition du bégaiement, et sa différence selon la personne et le lieu.

Axe II : socialisation du sujet et ses relations avec ses camarades de classe, ainsi de son enseignant

Objectif : savoir si la relation avec ses camarades peut avoir un impact sur la communication en classe. Les problèmes relationnels constituent un facteur favorisant du bégaiement.

Axe III : les difficultés liées au bégaiement à l'école

Objectif : connaître les difficultés que peut rencontrer l'enfant en classe.

Axe IV : Difficultés liées aux tâches scolaires orales

Objectif : savoir si le bégaiement influence sur sa présentation orale, s'il participe, et s'il pose des questions pendant le cours.

➤ **Entretien avec l'enseignant :**

Axe I : Informations concernant l'enseignant de l'enfant

Objectif : Recueillir des informations générales sur le sujet et sur sa carrière.

Axe II: dépistage du bégaiement de l'enfant au sein de l'école

Objectif : dépistage précoce afin de présenter une prise en charge précoce.

Axe III : Difficultés propres au contexte scolaire concernant l'élève bègue de l'enseignant

Objectif : repérer les difficultés scolaires de l'enfant à l'aide de son enseignant.

Axe IV : comportement de l'enseignant

Objectif : connaître le comportement de l'enseignant envers l'élève bègue pendant le cours.

1.3.6. Consigne de l'entretien

- Pour l'enfant : « *On travaille sur les enfants bègues d'âge scolaire, on aimerait te poser quelques questions, à toi et à ton enseignant, tout ce que nous allons dire restera entre nous* ».
- Pour l'enseignant : « *on travail sur les enfants d'âge scolaire, nous avons posé des questions à votre élève dans le lieu de sa prise en charge, et on aimerait vous poser quelques questions sur lui, tout ce que nous allons dire durant cet entretien restera confidentiel et on vous garantit l'anonymat* ».

1.4. Recueil, analyse et traitement des données

1.4.1. Le recueil des données

La collecte des données était par le biais d'un entretien semi directif. Ce dernier a été effectué au sein de lieu de prise en charge (l'UDS ou l'EPSP) de chaque enfant sélectionné et pour les enseignants a été effectué a leurs établissement où un accueil chaleureux nous a été réservé à chaque fois.

Les enfants avec lesquelles nous nous sommes entretenus, semblaient un peu méfiante et réticente, en particulier les enseignants, et au bout de quelques minutes ils ont commencé à se mettre à l'aise.

Durant nos entretiens, nous avons pris des notes concernant les discours produits par les enfants de notre population et nous avons recueilli des informations subjectives concernant le trouble du sujet.

1.4.2. L'analyse et le traitement des données

Après avoir recueilli des informations concernant notre population, nous allons procéder à l'analyse de ces dernières en nous référant à notre cadre théorique. L'analyse sera une analyse qualitative des données, cette dernière nous aidera à appréhender la situation de notre population.

1.5. L'attitude du chercheur

Ce genre d'entretien permet au patient une certaine liberté d'expression. Une fois la consigne est donnée, l'investigateur doit être attentif face au sujet. Il évite de parler et surtout de l'interroger au cours de ces associations. Il encourage cependant la parole de ce dernier d'une manière neutre (la neutralité bienveillante) par des oui, par mimiques, des gestes. Il doit en effet se laisser mener pendant un temps au rythme de l'autre adopté un module selon les contenus de son discours. Une attitude systématiquement mettre de l'investigateur peut être aussi nuisible qu'une activité d'intervention pour certains et même pour évoquer le sentiment d'abandon chez l'autre, par contre les interventions répétées de la part du clinicien peuvent être vécues comme intrusion, c'est pour ça que le patient doit trouver une attitude qui convient. (p. Marty, 1990, P 19).

Dans le cadre de la recherche, le chercheur doit faire preuve de neutralité et d'objectivité. On était face à des silences qu'on devait savoir gérer, ce dernier fait partie de la communication, parfois, il peut exprimer des choses que les mots ne disent pas, ces personnes peuvent avoir besoin d'un laps de temps pour remettre de l'ordre dans leurs idées, leurs émotions, et aussi il peut s'agir simplement de silence pour réfléchir afin de continuer à associer.

Parfois quand on trouvait nécessaire on relançait le sujet avec des encouragements ou des reformulations

Devant les expressions émotionnelles des enfants (larmes silencieuses, chagrin...) nous avons fait preuve de compassion vis-à-vis de celles-ci.

1.6. Les difficultés rencontrées

Tout au long de notre recherche, nous avons rencontré plusieurs difficultés et obstacles parmi lesquels on peut citer :

- 1- Le manque d'ouvrages au sein de notre université de Bejaia.
- 2- la difficulté de rentrer en contact avec des enfants.
- 3- le refus de quelques enfants et d'enseignants d'effectuer avec nous la recherche, ou le désistement lors de l'entretien.
- 4- difficultés aussi de se déplacer aux écoles des enfants que nous avons rencontrés pour pouvoir entretenir avec leurs enseignants.

Conclusion du chapitre

En conclusion, Il est important de souligner, qu'on ne peut pas aboutir à un résultat dans une recherche scientifique sans avoir recours à une méthodologie et des méthodes d'investigations bien précises.

Au cours de notre recherche, on a eu recours à l'une des méthodes descriptives, qui est l'étude de cas. nous nous sommes entretenus avec les enfants dans le but d'avoir des informations sur son leur bégaiements et surtout comment ils le vivent à l'école, et en deuxième lieu nous avons effectué un entretien avec les enseignants des ces enfants qui a pour visée de recueillir des informations sur leur bégaiement au sein de l'école, L'entretien semi-directif nous a permis d'accéder à des informations subjectives (histoire de vie, représentations, sentiments, émotions, expériences) témoignant de la singularité et de la complexité d'un sujet.

*CHAPITRE IV :
PRESENTATION,
ANALYSE ET
DISCUSSION DES
HYPOTHESES*

Préambule

Dans ce présent chapitre, nous allons procéder en premier lieu à la présentation des données et l'analyse des entretiens de nos douze (12) cas effectués avec les enfants et leurs enseignants, et en fin en dernier lieux nous allons procéder à la discussion de nos deux hypothèses soit en les affirmant ou infirmant.

1. Présentation et analyse des données des entretiens

1.1. Présentation du 1^{er} cas : Farida

➤ Entretien avec l'enfant

• Information générales du cas

Farida est âgée de 10 ans, elle est troisième d'une fratrie de 4 enfants (2 garçons et 2 filles). Elle est scolarisée en quatrième année primaire. Son père est un ouvrier à l'usine, et sa mère est femme au foyer. Elle est prise en charge au sein de l'UDS. Elle continue toutes les semaines à suivre ses séances d'orthophonie.

1.1.1. Présentation et analyse de l'entretien

Le contact avec elle à été possible et riche en abordant ses principales difficultés liées à sa situation, elle s'est présentée active, sage et surtout pas timide.

Au cours de l'entretien Farida utilise un discours très riche. Elle parle sans lui poser la question, elle a beaucoup de choses à dire, et elle est précise dans ses réponses.

Durant l'entretien nous avons remarqués qu'elle a des répétitions de syllabes, avec des symptômes moteur comme : des clignements des paupières.

Farida nous a parlé du début de son bégaiement, elle nous informe : « *sqewqiwey imi seiy semmus iseggasen* », « *je bégaie quand j'avais 5 ans* ». Et elle va chez l'orthophoniste depuis 2 ans, c'est quand elle avait 8 ans. Elle confirme que ça été facile d'y aller chez l'orthophoniste, elle dit : « *acku dayen i yiğğan ad semey lehđuriw, imawlaniw dayen nehuniyi iwakken ad ruhey yer lurtufunist* », « *parce qu'elle améliore mon langage, elle m'aide, et mes parent m'ont dit qu'il faut voir une orthophoniste pour améliorer mon*

langage ». Farida pense que son bégaiement est différent à l'école et à la maison, comme le précise : « *deg wexxam ittafey imaniw wala deg uɣrbaz, deg uɣrbaz šhussuyey i ɛeggu akk d tugdi ad iɛayren inelmaden nniden* », « *il est différent, c'est plus compliqué à l'école à cause de la crainte, de l'inquiétude, de la fatigue... et à l'école à chaque fois que je veux parler j'ai peur de la réaction des autres, je me sens bien à l'aise à la maison* », Farida a toujours peur de parler devant ses camarades à cause de son bégaiement qui s'aggrave de plus en plus à l'école, et qui lui pose problème à ne pas être à l'aise durant toute sa journée.

Farida avoue qu'elle n'aime pas l'école, elle dit : « *ur həmley ara ad ruhey yer uɣrbaz, acku deg uɣrbaz šhussuyey i tugdi ad iɛayren inelmaden nniden* », « *non je n'aime pas aller à l'école, parce que j'ai toujours peur des critiques de mes camarades de classe* », parce que pour elle, ses camarades qui l'entourent, l'observent et regardent tout ce qu'elle fait ou dit : le moindre de ses gestes, le moindre de ses propos, la moindre de ses actions, ce qui la poussé à ne pas aimer l'école. En parlant de ça, Farida montre que quelques élèves se moquent d'elle, elle déclare : « *llan wigad iyi teayaren* », « *oui quelques uns se moquent de moi* ». Par la suite nous avons demandé à Farida si sa relation se passe bien avec son enseignant et ses camarades, là la réponse est contrastée, elle révèle que ça se passe plus bien avec son enseignant et moins bien avec ses camarades, elle dit : « *lameena ccixiw isqum yessi* », « *ma relation avec mon enseignant est bonne, il essaie toujours de m'aider* », elle ajoute : « *lameena llan yemdukkaliw iyi teayaren yal as* », « *mais avec mes camarades ça se passe mal, ça dépend j'ai des amis qui se foutent de moi tout le temps* », c'est une élève qui établit aussi bien de bonnes relations avec son enseignant qu'avec ses camarades. Elle nous confirme qu'elle n'a pas parlé à son enseignant à propos de son bégaiement, elle dit : « *ur sehdiɣey ara i ccixiw yef usqewqew inu acku yezra iymanis* », « *non je n'ai pas parlé, il le sait déjà, il a remarqué* », son enseignant le sait et il la remarqué, donc c'est une raison de plus pour ne pas en parler, elle évite tout sujet en relation avec son bégaiement.

Durant l'entretien elle révèle qu'elle ne demande pas des explications à son enseignant, elle annonce : « *ur ttakkey ara isteqsyen i ccixiw axaɣer tnaħcamey, yerna ugadey ad ɗsen fellu imdukkaliw* », « *non je ne demande pas parce que à chaque fois que j'ai envie de parler j'ai peur, je panique, ils se moquent de moi et je suis très timide en classe et même en récréation* ». Farida ne dit pas ce qu'elle a envie de dire, et elle préfère se taire plutôt que d'exposer ce qui lui fait honte. Farida montre que son bégaiement ne la gêne pas en classe, elle dit : « *daxel uɣrbaz ur ten-yettağğa ara ccix ad ieyren, maca deg berra, ttqamayey iyimaniw axaɣer teayareniyi. dayi ishussuyey belli diri win ig sqewqiwen* », « *dans la classe il ya toujours*

l'enseignant qui nous surveille, je me sens en sécurité, par contre en récréation je préfère rester toute seule dans mon coin, ya quelques-uns qui se moquent de moi, et c'est là que je sens vraiment que le bégaiement me gêne beaucoup ». Elle développe une relation de retrait, elle a tendance au repli et à l'isolement. Elle nous montre aussi qu'elle bégaye plus souvent en lisant à haute voix, et parfois lorsqu'elle répond à une question, ou en récitant une poésie. Farida déclare qu'elle ressent une pression à l'école, elle précise : *« J'ai toujours peur de parler »* elle a toujours peur de dialoguer, de s'exprimer, d'ouvrir la bouche, peur des jugements des autres, elle a peur que ses camarades se moquent d'elle, *« annectagi maçi d lebyiw, lukan ufiy ad iliy akka am wiyad »*, *« mais ce n'est pas de ma faute, j'aimerais faire un travail parfait comme les autres, mais je n'arrive pas, je te dis ce n'est pas de ma faute ».* Farida trouve que son enseignant parle normale, elle explique : *« ccixiw yessefham akken ig laq, maca d nekkini ur zmirey ara ad iniy kra imeslayen »*, *« mon enseignant parle lentement, je comprends même très bien, ce qui est difficile pour moi est la prononciation des mots ou des phrases en répétant plusieurs fois, je n'aime pas ça du tout »*, malgré ses compétences, Farida n'arrive pas à s'exprimer librement et de façon fluide. Elle préfère ne pas répondre à une question, elle dit : *« ur d-ttaray ara yef isteqsyen, maca imdukkaliw ur zran ara belli ur yelli d lebyiw »*, *« je ne réponds pas, de peur que mes camarades se moquent de moi ils ne comprennent pas que ce n'est pas de ma faute ».* Elle préfère ne pas parler que bégayer. A la fin de l'entretien Farida nous montre qu'elle a beaucoup de difficulté à faire la lecture, elle dit : *« acku ur ssawdḍey ara ad iniy imeslayen akken ig laq nebla ma teawadeyasen »*, *« parce que ça m'arrive de répéter sans cesse les mots ou les phrases, les mots se bloquent, ils ne sortent pas de ma bouche ».* Son bégaiement l'empêche de bien formuler les mots, ainsi ça perturbe sa situation pendant la lecture.

➤ **Entretien avec son enseignant**

• **Information sur l'enseignant de Farida**

Il y a 10 ans qu'il est dans l'enseignement, il a 28 élèves dans sa classe, ça lui déjà arrivé d'avoir eu des bégues dans sa classe, mais il ya de ça 3 ou 4 ans en arrière. Pour lui le bégaiement c'est quand un enfant parle et faire répéter son mot ou sa phrase plusieurs fois, il pense qu'en générale le bégaiement apparait dans l'enfance, mais il concerne aussi les adultes. Comme il a une élève dans sa classe, une élève qui bégaie, il s'est renseigné un petit peu sur le sujet pour qu'il puisse faire face à ce sujet, à cette personne.

1.1.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignant de Farida

Au cours de l'entretien l'enseignant été sûre de lui, il est expansif.

Au début de l'entretien, il nous a dit qu'il s'est bien rendu compte du bégaiement de Farida « *ça se vois* ». L'enseignant de Farida déclare qu'il a déjà parlé à son élève de son bégaiement, il dit : « *oui j'ai déjà parlé à mon élève (Farida) en privé, à chaque fois j'essaie de la rassuré, et je ne la force pas parce qu'il ne faut pas forcer un enfant qui bégaie, si non ça va encor compliqué pour elle, il faut lui donner le temps de s'exprimer. Après j'ai conseillé à ses parent de l'emmener voir une orthophoniste, ça pourrai l'aider beaucoup parce qu'il ne faut pas prendre le bégaiement à la légère c'est une pathologie très complexe qu'on doit prendre au sérieux, alors dans une école normale comme la notre je ne sais pas si on pourra faire quelque chose, il faut des spécialistes pour ça pour aider la personne à s'en sortir* ». Il s'est avéré qu'elle aime bien son école, sa class, il assure : « *je le sais, je le sens, mai elle a toujours cet angoisse de la moquerie des autres* ».

L'enseignant de Farida nous montre que parfois ça se passe difficile et parfois non, il dit : « *ça se passe pas facile en classe, il faut savoir gérer tout ça, l'enseignant faut qu'il sache comment gérer entre le malade et ses camarades (normaux), il faut expliquer aux autres aussi que le bégaiement c'est un handicap qui se soigne* ». L'enseignant de Farida nous avère que sa parole ne fluctue pas toute la journée mais ça lui arrive par moment. Durant l'entretien L'enseignant de Farida a montré qu'elle n'est pas bien intégrée en classe, car il dit : « *elle se met à l'écart de peur qu'on lui pose des questions* ». Il ajoute aussi : « *qu'elle ne prend pas souvent la parole* », son bégaiement la dévalorise, elle s'isole, et elle préfère se taire au lieu de faire savoir aux autres n'est pas idiote. L'enseignant de Farida nous a avouée sur le comportement des autre élèves à son égard, qu'au début il y'avais beaucoup de moqueries de la part de ses camarades, il n'ya aucun respect entre eux, ils lui ont attribués même un pseudonyme (la fille bègue), il souligne : « *j'ai expliqué à mes élèves, voilà qu'il ne faut pas faire ça, ce n'est pas bien da la blessé parce que c'est une personne comme une autre, qu'elle a des sentiments, mais je les comprends parce que eux aussi il ne comprennent pas que c'est un handicap, alors il faut leurs expliquer un petit peut* ». Il avoue que quand il utilise quelques termes comme dépêche-toi, Farida deviens nerveuse, et ça lui dérange, il dit : « *Bien sur, même beaucoup* ».

En revenant au comportement de l'enseignant, il nous montre qu'il ne parle pas vite, il dit : « *non je ne parle pas vite, j'essaie de parler que tout le monde comprenne* ». Et il réussit souvent à se détacher du bégaiement, et à se concentrer à ce qu'elle dit, il se concentre toujours au contenu du message. Ce qui est difficile pour lui, c'est de la voir en difficulté, et il ne s'est jamais senti mal à l'aise par rapport au bégaiement de Farida.

Synthèse :

Selon l'analyse des données de l'entretien recueilli avec l'enfant, on a remarqué chez ce dernier des éléments relevant une relation de retrait, ce qui justifie son impact sur sa scolarisation. Elle se sent humilié par son bégaiement, et réellement gênée dans son quotidien. Alors elle a une perception plus négative d'elle-même et s'ensuivra un manque de confiance en elle. Elle a tendance au repli, à l'isolement, qui sont les conséquences des moqueries des autres élèves, le bégaiement n'aide pas Frida à s'intégrer dans la classe ni à prendre la parole. Son bégaiement ne favorise pas un bon déroulement de sa scolarité et entrave sa relation avec ses camarades de classe.

1.2. Présentation du 2^{ème} cas : Anis

➤ Entretien avec l'enfant

• Information générales du cas

Anis est âgé de 7 ans, il est en première année primaire, Anis à un frère jumeaux, avec qui il s'entend bien, et il n'a pas d'autres frères et sœurs. Son père est un infirmier, sa mère est une esthéticienne. Anis aime l'école, est un élève brillant et intelligent. Son bégaiement est apparu de manière brutale. D'après sa maman du jour au lendemain, il ne pouvait plus aligner trois mots, ce qui a poussé ses parents tout de suite à consulté la pédiatre, craignant un problème neurologique. Après, elle les a conseillés de consulter rapidement un orthophoniste. Pris en charge au sein de l'UDS.

1.2.1. Présentation et analyse de l'entretien

L'entretien a été effectué avec Anis en présence de sa mère. On a remarqué qu'elle est trop stressé et même elle commence sérieusement à s'inquiéter pour son fils, elle n'arrive pas à accepter l'apparition du bégaiement de son fils, sa l'angoisse vraiment.

Durant l'entretien Anis s'est présenté timide, n'est pas trop communicatif, on a remarqué qu'il a des blocages et des prolongations avec des évitements de mots, et des grimaces.

Sa mère nous a parlé de son bégaiement, et qu'il a commencé à bégayer cette année après les vacances de quinze jours (les vacances de l'hiver), elle annonce : « *mon fils a commencé à bégayer juste après les vacances d'hiver, de quinze jours de cette année, et ça fait pas longtemps, donc depuis le départ de son enseignante pour un congé de maladie, ils ont eu la remplaçante de son enseignante. Et c'est là qu'il a commencé à bégayer* ». Anis nous dit que c'est la deuxième séance d'aller voir l'orthophoniste. Et ça lui a été facile d'y aller, il déclare : « *je n'ai pas refusé, et je n'ai pas peur de mon orthophoniste, et parce qu'à chaque fois elle me donne des jouets et elle joue toujours avec moi* ». Anis avoue qu'il ne bégaye pas à la maison, mais des fois à l'école, il déclare : « *sqewqiwey deg uyerbaz maca maçi yal as* », « *je bégaye à l'école mais pas toujours* ». Après avoir fait un effort pour savoir plus sur la vraie raison d'apparition de son bégaiement il ajoute : « *as imi id bbin ccin nnađen, yennayay d win ur iheftēn ara la leson ines ur sed nettak ara araz* », « *quand ils ont changé l'enseignante, elle nous a dit celui qui n'apprend pas une leçon on ne lui donne pas " tableau d'honneur "* ». Il s'inquiète souvent de ne pas réussir.

Il nous révèle qu'il aime bien son école et même sa classe, et sa mère aussi elle dit : « *il n'a jamais pleuré pour aller à l'école* ». Il nous montre que les autres élèves se moquent de lui, car il dit : « *mara ad uyaley axxam, qarey as i yemma teayareniyi warrac deg uyerbaz.tikwal tettrayey axater ur zriy ara dacu ara xedmey, zran belli maçi akka i lliy zik* », « *oui, mes camarades de classe se moquent de moi, je sais qu'ils m'aiment pas, et quand je rentre à la maison je dis toujours à ma maman que mes amis se moquent de moi à l'école et des fois je pleure parce que je ne sais vraiment pas quoi faire, ils ne me connaissent pas comme ça... je n'étais pas comme ça* ». Concernant sa relation à l'école, il dit : « *sey sin yemdukkal hemleniyi, hemleyten acku ur d itsayaren ara. tacixetiw deyen hemleyt mac tin id yuyalen deg wemkanis ur tehmiley ara* ». « *j'ai seulement deux amis, j'aime bien jouer avec eux, ils m'aiment, parce que eux ne se moquent pas de moi. Et j'aime beaucoup mon enseignante, mais j'ai pas aimé la remplaçante* ». Il se confie seulement à ses deux amis par peur d'être humilié par les autres élèves devant tout le monde. Durant l'entretien il déclare qu'il n'a jamais parlé à son enseignante de son bégaiement, mais c'est elle qui a parlé à son papa, et après le père a dit à sa mère, il explique : « *tacixetiw tennays i baba yef usqewqew inu, baba innayas i yemma* », « *mon enseignante a parlé à mon papa, et papa a parlé à ma mère* ».

Quand il ne comprend pas quelque chose en classe, il demande à son enseignante de lui expliquer, il dit : « *qareyas i tcixetiw mara ur fhimey ara lhadja* », « *je dis à mon enseignante que je n'ai pas compris* », il ne présente pas de problème pour demander à son enseignante quelque chose. Il nous confirme que le bégaiement le gêne seulement quand l'enseignante lui demande de faire une tâche, et il n'est pas honte de soi-même, il dit : « *marad ad neffey yer westeəfu, hemley ad urarey akk d sin yemdukkaliw, ur tturarey ara d w gad nnađen acku tnaħcamey* », « *en récréation j'aime beaucoup jouer avec mes deux amis que j'aime, mais je ne joue pas avec les autres camarades parce que j'ai honte... des fois je reste seul* ». Anis a honte de son bégaiement dès qu'il se trouve dans un groupe d'amis, il nous fait savoir qu'il ressent une pression notamment quand il doit se lever au tableau pour une présentation, il fait attention aux regards des autres sur lui-même quand il doit parler. Par la suite nous avons demandé à Anis s'il se sent toujours pressé par les tâches qu'on lui demande, et il explique : « *je pense que je me sens pressé dans certaines matières par exemple : à l'oral, répondre à une question ou... écrire au tableau* », il se sent pressé à l'oral, car il a peur de bégayer sur les mots qu'il va dire devant toute la classe.

En parlant de ses difficultés liées aux tâches scolaires orales, il nous dit qu'il aime la lecture et il lit à chaque fois que son enseignante lui demande de lire, il dit : « *deg tazwara useggas ur sqewqiwey ara, maca tura mara ad yarey sqewqiwey ur zriy ara iwacu* », « *au début de l'année je ne bégayais pas et... là maintenant je bégaie quand je lis, et je ne sais pas pourquoi je bégaie* ». Anis nous confirme que parfois il bégaie seulement quand il ne connaît pas la réponse, il dit : « *marad ad rrey yef usteəsi ur sqewqiwey ara, maca mara ur ssiney ara lejwab sqewqiwey* », « *quand je réponds à une question je ne bégaie pas, mais lorsque je ne connais pas la réponse, et là je commence à bégayer* ». Et quand il récite une poésie il ne bégaie jamais. Il ya des explications à ça, par exemple, le rythme prédéterminée pourrait aider les bégues. Il peut s'exprimer librement et de la situation tout en récitant un poème. Récitant des poèmes est facile. Il s'est avéré que quand il bégaie en lisant à haute voix, son enseignante lui demande d'arrêter et elle demande à l'autre de continuer la lecture, il avoue : « *ur hemley ara mara ad iyiteseħbes tcixetiw mara ad yarey d atteğ wyad ad kemlen, yarey s temyiwla iwakken ad fakkey ur sqewqiwey ara* », « *je n'aime pas lorsque mon enseignante me demande d'arrêter, et elle demande aux autres de continuer, je n'aime pas ça. Et pourtant je n'étais pas comme ça. J'essaie de lire rapide, j'ai toujours hâte de finir la lecture pour que je ne bégaie pas* ». Il lit rapidement, afin d'éviter quelques mots. Il trouve aussi que son enseignante parle lentement, il n'a pas de difficulté à suivre son enseignante. Vers la fin Anis nous confirme

qu'il répond à une question, si seulement son enseignante lui demande de répondre, et si elle ne lui demande pas il ne répond pas, et il ne lève pas sa main pour répondre même s'il connaît la réponse. Ce qui explique qu'Anis ne prend pas souvent la parole en classe. Une fois son enseignante lui a dit en public : « *yelha imi id teyared yas tesqewqiweq* », « *c'est bien que tu oses participer malgré ton handicap* ». Depuis cette réflexion il n'a plus osé prendre aussi spontanément la parole durant ses cours. Il est généralement très, voire trop, concentré, puisqu'il est capable d'appréhender et d'anticiper les bégayages, en utilisant un autre terme pour contourner la difficulté (évitement).

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante d'Anis**

L'enseignante d'Anis, enseigne depuis 19 ans, elle a 30 élèves dans sa classe, durant les années passées a eu plusieurs élèves bègues. Pour elle les enfants bègues se sont des enfants qui parlent vite mais qui n'y arrivent pas.

1.2.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante d'Anis

L'enseignante d'Anis a accepté de nous donner un peu de son temps pour l'entretien que nous avons mené avec elle.

Durant l'entretien elle s'est montrée qu'elle est compréhensive, qu'elle est à l'écoute de ce que nous voulons savoir sur le cas d'Anis.

Au cours de l'entretien elle nous dit qu'elle s'est rendu compte du bégaiement d'Anis, juste après son retour a remarqué qu'Anis commence à bégayer. Puis Anis devait prononcer un discours à l'école et un de ses camarades de classe se moquaient de lui. « *Après cela, je suis également devenu concerné et à contacté ses parents. J'ai pris contacte avec ses parent pour comprendre la cause du bégaiement* ». Lors de l'entretien, elle précise qu'il aime bien son école, et surtout sa classe, il est toujours actif.

D'après elle, Anis était normale au début de l'année, mais après les vacances scolaire (vacances d'hiver) qui a due au changement de situation (remplaçante), maintenant il devient de plus en plus solitaire, il se met à l'écart petit à petit, et il préfère se taire plutôt que de

partager ses idées en bégayant. Parce qu'il perd confiance en soi, il se sent frustré. A la question : « *la parole de l'enfant fluctue-t-elle au cours de la journée ou de la semaine ?* », l'enseignante d'Anis, réponds : « *oui, en fin de semaine il est plus fatigué* ». On peut donc noter qu'elle associe le bégaiement plus marqué d'Anis avec la fatigue de la fin de semaine. Elle précise qu'Anis est bien intégrer en classe, mais ce qui lui fait peur c'est son bégaiement qui ne va pas l'aider à s'intégrer comme il a été au par avant. Pendant l'entretien l'enseignante d'Anis déclare qu'il prend moins la parole qu'avant en classe, elle dit : « *il prend la parole, mais là il essaie toujours de rester silencieux, on le voit qu'il est un peu perturber, puis il commence à se stresser* », à cause du regard de ses camarades et de leurs taquineries. Elle rajoute : « *même le comportement de ses camarades lui fait souffrir* ». Ces termes : dépêche-toi, plus vite, allez ! Sont parfois présents en classe, bien qu'alors l'enseignante d'Anis les utilise, à ce propos Anis ne réagit pas à ces termes par peur d'être remarqué par l'enseignante et les autres camarades, il accepte ces terme même s'il ne les supporte pas.

Par la suite l'enseignante d'Anis explique qu'elle parle lentement en classe, et elle s'attache d'abord à la façon dont Anis s'exprime et ensuite à ce qu'il dit. Le plus difficile pour elle c'est de voir Anis en difficulté, comme ça lui arrive des fois à ne pas savoir comment réagir. En fin l'enseignante d'Anis ne s'est jamais senti mal à l'aise par rapport au bégaiement d'Anis, elle ne s'énerve pas quand il bégaie.

Synthèse :

D'après les réponses données à l'entretien d'Anis et de son enseignante, on remarque que l'apparition du bégaiement d'Anis empêche la communication avec ses pairs, et même avec son enseignante, ainsi sa relation avec eux est perturbée. Et son isolement aggrave de plus en plus son handicap.

1.3. Présentation du 3^{ème} cas : Lila

➤ Entretien avec l'enfant

- Information générales du cas**

Lila est âgée de 9 ans, elle est en quatrième année primaire. C'est la troisième d'une fratrie de 3 enfants (2 fille, 1 garçon), son père est technicien, sa mère femme au foyer. Elle est prise en charge à l'EPSP.

1.3.1. Présentation et analyse de l'entretien

Au début de l'entretien Lila s'est présentée avec une forte timidité, stable et calme, le contact a été possible mais marqué par un renforcement de notre part afin d'atteindre nos objectifs.

Durant l'entretien notre sujet utilise un discours ample. Elle était à l'aise. Son bégaiement se caractérise par des répétitions de sons et de syllabes qui s'accompagnent de signes secondaires (non verbaux) : la perte du contact visuel, une dilatation des ailes du nez, et même des sueurs.

Au cours de l'entretien Lila nous affirme qu'elle bégaiant depuis la deuxième année primaire. Elle nous dit qu'elle voit une orthophoniste depuis le début de l'année de sa troisième année, et cela n'a pas été difficile pour elle, elle révèle : *« non ce n'a pas été difficile d'y aller chez l'orthophoniste, parce que ça me permet de sortir avec papa et après qu'on est sortis de chez l'orthophoniste il m'achète quelque chose comme le chocolat, les bonbons »*. Lila nous montre que son bégaiement est différent à l'école et à la maison, elle annonce : *« oui, je crois que c'est différent parce que à l'école je bégaiant trop parce que... parce que je suis mal à l'aise »*. Elle ajoute : *« je me sens pas bien quand mes camarades rient, mais à la maison je ne bégaiant pas trop parce que maman m'aide à améliorer ce que je dis, me dit toujours de répéter pour que je le dise bien, aussi à la maison se moquent pas de moi »*. Sa maman lui a expliqué qu'elle n'est pas la seule à subir des moqueries.

Nous avons demandé à Lila si elle aime aller à l'école, elle a répondu par : *« non, je n'aime pas aller à l'école parce que mes camarades se moquent de moi, à chaque fois que je veux parler ils rient »*. Elle a peur d'aller à l'école pour ne pas vivre ce genre de moquerie. Que d'être bègue c'est un petit peu dur parce que au début y a certaines moqueries. Lila nous révèle que ça se passe mal à l'école car elle dit : *« quand l'enseignante me pose une question je n'arrive pas à répondre parce que j'ai peur qu'ils se moquent de moi, et l'enseignante me frappe après parce que je n'ai pas donné de réponse »*. Elle a cette peur de parler en faisant une faute devant toute la classe. Durant l'entretien elle nous confirme qu'elle n'a jamais parlé

de son bégaiement avec son enseignante, elle dit : « *non, parce qu'elle n'a pas cherché à comprendre* ».

Lila nous avoue qu'elle ne dit jamais à son enseignante qu'elle n'a pas compris, elle annonce : « *non, je ne demande pas des explications en classe parce que je n'arrive pas à m'exprimer bien* », son bégaiement l'empêche de s'exprimer. Lila nous déclare qu'il y a des situations où le bégaiement la gêne beaucoup, et surtout quand elle lit à haute voix, et ses camarades la regardent bizarrement, puis elle se met à l'écart. Elle ressent toujours une pression à l'école parce qu'elle rêve toujours de faire un travail parfait comme les autres mais elle n'arrive toujours pas, Lila se sent tout le temps pressé de finir ses tâches.

Elle nous confirme qu'elle bégaie lorsqu'elle répond à une question, elle déclare : « *oui je bégaie, parce que quand l'enseignante me pose une question, mes camarades me regardent tous pour voir comment je répons et je panique et je bégaie* ». En fin on a demandé à Lila si elle trouve que son enseignante parle vite, répond : « *non* », et si elle ne répond pas à une question si elle connaît la réponse, a répondu : « *oui* », elle préfère être punie que répondre à une question qu'elle connaît. La méchanceté et les moqueries de ses camarades allait même jusqu'à se priver de la parole, préfère se taire.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante de Lila**

L'enseignante de Lila, enseigne depuis 8 ans, elle a 29 élèves dans sa classe. Elle a déjà eu des enfants bègues au début de sa carrière, le premier élève qu'elle a eu, était un peu déstabilisé car elle ne connaissait pas très bien le sujet mais par la suite elle s'est renseignée auprès des orthophonistes afin de mieux s'habituer au cours auprès d'elle, ainsi ses camarades doivent s'adapter.

1.3.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante de Lila

Durant l'entretien, l'enseignante de Lila a été communicative, confiante, et très ouverte.

Elle a été prévenue par sa collègue qui avait eu Lila l'année d'avant en lui expliquant sa situation, ce qui a poussé l'enseignante de Lila à convoquer les parents et l'enfant en question, pour la rassurer elle lui a expliqué comment ça va dérouler l'année scolaire, mais rassurer

également les parents pour leur prouver qu'elle peut aider leur enfant malgré ce handicap. D'après son enseignante, Lila n'aime pas vraiment son école, et surtout sa classe, parce qu'elle n'a jamais été à l'aise, elle se sent toujours humilié par son bégaiement. L'humiliation fait alors son quotidien.

Pendant l'entretien l'enseignante de Lila a avoué que ça se passe normale à l'école, elle explique « *la relation est tellement dégoûtante au début* » elle rajoute : « *Lila est timide, elle appréhende la réaction de ses camarades mais au fils du temps elle a ses propres repère et maintenant tout va bien* » elle déclaré qu'elle a remarqué que sa parole change d'un moment à l'autre, elle explique : « *tout dépend des matières... quand je l'interroge sans avoir levé la main son bégaiement est plus fort mais lorsque elle connait la réponse on voit qu'elle est plus sur d'elle, et son bégaiement on l'entend moins* », son bégaiement diminue petit à petit lorsqu'elle est sûr d'elle. Elle nous révèle que Lila n'est pas bien intégrer dans sa classe. Elle reste dans son coin et elle se met à distance. Durant l'entretien elle nous informe aussi que Lila est une fille timide qui prend la parole que lorsqu'elle l'interroge ou quand elle est vraiment sûr de sa réponse. Elle rajoute que ses camarades de classe parfois ils finissent ces phrases : « *je les coupes car ce n'est pas à eux de le faire* ». Si personne ne lui parle, elle ne parle jamais, et elle a moins confiance en elle. L'enseignante de Lila nous rassure que parfois pendant les activités oraux, elle utilise ces termes (dépêchez-vous ! On a plus de temps ! Plus vite) elle nous dit : « *il faut bien se dire que j'ai un enfant qui bégaie donc il faut qu'il soit en quelque sorte comme les autres* », et ça gêne beaucoup Lila. Elle décrit aussi la relation de Lila avec les autres élèves : « *à la rentrée des classes j'ai pris une matinée avec mes élèves pour leur expliquer qu'ils ont une camarade qui bégaies et j'ai posé des questions sur ce thème, j'ai fais un échange avec eux, j'ai essayé de répondre à leur questions* ». Les moqueries concernant le bégaiement sont à considérer et à éviter comme toutes les autres, il est souvent suffisant d'expliquer à la classe que les moqueries en général ne peuvent être acceptées, donner plusieurs exemples car les enfants ne se moquent pas que du bégaiement. Chacun est différent, Lila c'est le bégaiement qui la rende particulier, mais chacun à une particularité. Elle rajoute que le bégaiement touche plusieurs personne il ne faut surtout pas laisser croire une enfant à cause de ce handicap qu'elle ne peut pas réaliser des choses.

En parlant du comportement de l'enseignante de Lila, pense qu'il faut toujours s'adapter au personne qui sont en face de nous, et lorsque un élève lui dis qu'elle va trop vite elle réduit son locution afin qu'il comprenne tout ce qu'elle leur dit. Elle a révélé qu'elle reste focaliser sur ce que Lila veut dire, elle nous dit que c'est une chose d'assez difficile pour eux les

enseignants car il faudrait garder l'attention sur les autres élèves afin qu'ils ne se sentiraient pas délaissés et qu'il faut bien savoir gérer ces deux choses. Le plus difficile pour elle c'est de voir l'enfant en difficulté.

Synthèse :

L'entretien avec Lila révèle que son bégaiement a une certaine influence sur sa scolarité, spécialement à l'oral. Et elle est souvent sujette aux moqueries, ce qui rend difficile sa vie à l'école. Elle fait tout pour éviter des situations qui peuvent lui faire parler.

Quant à l'entretien effectué avec son enseignante, celle-ci prouve que Lila présente des difficultés dans l'épreuve orale.

1.4. Présentation du 4^{ème} cas : Sarah

➤ Entretien avec l'enfant

• Information générales du cas

Sarah est âgée de 9 ans, c'est une fille unique. Elle est en quatrième année primaire, c'est une bonne élève. Sa mère est enseignante au CEM, et son papa est décédé après avoir eu un accident de voiture. Sarah après avoir vu beaucoup de psychologues, sa mère a décidé de suivre ses séances d'orthophonie au sein de l'EPSP.

1.4.1. Présentation et analyse de l'entretien

On remarque que Sarah s'est présentée sereine, détendue et raisonnable dans ses pensées, pas trop timide, et elle comprend rapidement les questions. Elle pense avec sérieux et de façon plus logique.

On observe chez Sarah une répétition de mot entier, et des pauses de quelques secondes. Sans ignorer son comportement qui est perturbé et modifié par son bégaiement qui s'accompagne de signes physiques. On observe Les conjonctions d'appui (donc, heu, alors...), Des spasmes respiratoires et des sueurs.

Sarah confirme qu'elle bégaiée dès la première année primaire, elle dit : « *j'ai des blocages, ça m'arrive de prononcer des mots plusieurs fois* ». Notre sujet nous confirme qu'elle voit

l'orthophoniste chaque samedi depuis un an, elle dit qu'elle lui donne des exercices de concentration, elle l'encourage, elle l'aide et elle lui donne des conseils pour la motivée. Au début ça lui été pas difficile d'y aller chez l'orthophoniste car elle dit : « *maman ma expliqué que l'orthophoniste va me soutenir pour dépasser mes difficultés scolaire* ». Sara trouve que son bégaiement est très différent à l'école et à la maison, elle assure : « *je ne bégaie jamais à la maison, ça m'arrive de bégayé juste à l'école* ».

Pour elle trouve l'école un meilleur endroit où elle apprend beaucoup de chose, elle annonce : « *j'aime l'école pour étudier, et je veux devenir médecin* ». Sarah nous assure que les élèves se moquent d'elle, en disant : « *oui, mes camarades se moquent de moi en classe quand l'enseignante sort, ils rient et me disent tu ne sais pas lire, et ça me fait mal. Je ne pleure pas en classe mais quand je rentre à la maison je pleure* ». Elle part en courant la larme à l'œil, emportant avec elle la honte et une certaine lâcheté, ou alors elle s'impose avec la colère en elle et la volonté d'en découdre. Elle ne peut pas ignorer les moqueurs parce que ce qu'ils disent la dérange trop. Elle se sent à l'aise à l'école, c'est son endroit préféré où elle aime passer ses journées, avec sas camarades et son enseignante, car elle déclare : « *j'aime bien mon enseignante, et même mes copine, je me sens alaise* ». Durant l'entretien Sarah nous informe qu'elle n'a pas discuté à son enseignante de son bégaiement car elle dit : « *l'enseignante a remarqué... elle a seulement parlé avec ma mère et après elle ma emmené chez une orthophoniste* ».

A ce propos nous avons demandé à Sarah si elle intervienne en classe lorsqu'elle ne comprend pas quelque chose, et répond : « *oui je demande des explication à ma camarade mais plus souvent à mon enseignante* ». Concernant sa situation à l'école, on trouve que le bégaiement la gêne beaucoup et le met dans une situation de stresse, d'angoisse, de honte et beaucoup de pression, car elle dit : « *cela me gêne et j'ai peur ... je suis timide, j'ai peur de l'enseignante lorsque je fais une faute* », elle développe une peur de parler. Malgré son bégaiement, Sara ne ressent aucune pression à l'école lorsque l'enseignante lui demande de réaliser un travail, et même au regard des autres élèves sur elle quand elle doit répondre à une question, au contraire elle essaie de bien répondre et avoir une bonne note, elle dit : « *je m'en fiche du regard des autres élèves, mais ce qui me dérange c'est seulement quad ils rient de moi* », elle tien à donner une bonne image d'elle. Elle nous montre aussi qu'elle ne se sent jamais pressé par les tâches que l'enseignante lui demande de faire.

Sara nous avère qu'elle bégaye lorsqu'elle fait la lecture à haute voix, de temps en temps il lui arrive de bégayer lorsqu'elle répond à une question, alors que quand elle récite une poésie elle ne bégaye pas si elle la pris par cœur, mais si c'est le cas contraire, elle nous assure qu'elle bégaye. Sara trouve que son enseignante parle normale, elle dit : « elle nous explique bien les leçons ». Donc elle arrive à suivre son enseignante pendant tout le cours, et elle comprend. A la fin de l'entretien Sara nous montre qu'elle répond à une question si seulement été sûr de sa réponse, sinon elle ne lève pas la main.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante de Sarah**

L'enseignante de Sarah, est dans l'enseignement depuis 25 ans, elle a 27 élèves dans sa classe, elle a déjà eu des élèves bègues dans les années précédente et c'est ce qui lui a permet d'avoir une idée sur le bégaiement, pour elle le bégaiement c'est un problème de paroles qui met l'enfant dans une situation d'angoisse et de honte.

1.4.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante de Sarah

Durant l'entretien l'enseignante de Sarah s'est montrée compréhensive et communicative.

Pendant l'entretien l'enseignante de Sarah nous informe qu'elle s'est rendu compte du bégaiement de Sara dès la première année, elle déclare : « *je me suis rendu compte de son bégaiement et surtout quand je lui demande de lire... là elle transpire et respire mal, toujours pressé de lui demander d'arrêter la lecture... enfaite son problème c'est la lecture, et c'est ça qui ma poussé a parlé avec la maman de Sara, et elle m'avait dit aussi qu'elle voit une psychologue* ». Elle a déclaré que Sara aime bien son école, car elle dit : « *mon élève aime son école et même sa classe* ».

Pendant l'entretien, elle nous montre que Sara est une bonne élève, ainsi sa relation avec elle et avec même ses camarades est parfaite. C'est une élève qui fait beaucoup d'efforts et elle a toujours de bonnes notes. Elle est très intuitive, elle déborde d'imagination, elle réfléchit très vite, toutes les choses qui se présentent à elle, elle les analyses, visualise le contenu avant d'en apprendre l'utilité réelle. Elle explique que la parole de Sara change au

cours de la journée, il y a des moments où elle ne bégaye pas, et il y a des moments où elle bégaye, quand elle lui demande de lire ou de passer au tableau, elle a remarqué qu'elle respire fort. L'enseignante de Sarah trouve que Sara est bien intégrée en classe, car elle répond : « *Sara est une élève qui a confiance en soi, elle ne se met pas à distance, et elle ne s'éloigne pas des ses pairs, et elle est très motivée* ». Lors de l'entretien Mme Samia déclare qu'elle prend la parole en classe, mais pas tout le temps, car elle dit : « *elle ne parle pas souvent* ». Mme Samia nous rassure que personne ne rient d'elle, mais quand elle sort et dès qu'elle rentre en classe Sara lui réclame, et elle lui dit que les élèves se moquaient d'elle quand elle est sorti. Et elle ne lui dit pas dépêche-toi ou plus vite au contraire elle l'écoute et l'attend jusqu'à ce qu'elle fini sa lecture. Précise : « *je ne lui demande jamais d'arrêter, et il ne faut pas humilier un élève* ».

En parlant du comportement de l'enseignante face aux difficultés que vit Lila en classe, l'enseignante de Lila se détache du bégaiement de Sara, elle essaie toujours de se concentrer sur ce qu'elle dit. Ce qui est le plus difficile pour elle c'est de voir l'enfant en difficulté. Et elle ne se sent jamais mal a laise par rapport au bégaiement de Sara, au contraire elle lui donne le temps et elle lui dit toujours bientôt ton tour pour qu'elle se prépare afin d'éviter la perturbation de sa respiration.

Synthèse :

À travers les données que nous avons recueillies durant notre entretien avec Sara, on constate que celle-ci n'a pas de problèmes pour y aller à l'école, mais on rappelle que la scolarité est une étape difficile pour elle parce qu'elle ne pouvait pas parler sans bégayer, elle a toujours le sentiment de honte quand elle parle en public à cause des rires de ses camarades. On peut dire que son bégaiement impacte et nuit au bon déroulement de sa scolarité.

En ce qui concerne l'analyse des données de l'entretien fait avec son enseignante, on constate que cette dernière a prouvé que Sara présente des difficultés à l'oral à cause de son bégaiement.

1.5. Présentation du 5^{ème} cas : Hakim

➤ Entretien avec l'enfant

- **Information générales du cas**

Hakim est âgé de 9 ans, le cadet d'une fratrie de 4 enfants (1 fille et 3 garçons), Hakim est en quatrième année primaire. Ses résultats scolaires et entre 5 et 6 de moyenne, il ne fait aucun effort à l'école, et n'accorde pas de valeur au travail scolaire. Il est peu motivé, un enfant qui aime seulement jouer au ballon. Son père ne travaille pas, sa mère est vendeuse et employée de magasin. Il est hypersensible, pris en charge au sein de l'UDS.

1.5.1. Présentation et analyse de l'entretien

Au cours de l'entretien Hakim s'est présenté très timide, pas trop stressé, courtois, discret, inhibé et il n'est pas rapide au moment de ses réponses.

Au premier moment Hakim ne voulait pas en parler, mais avec les 10 à 15min qui ont passés, il s'est adapté à nous, mais pas trop. Si Hakim a des difficultés à s'exprimer spontanément sur le sujet, ce peut être dû au bégaiement mais aussi au fait que l'école ne soit pas un sujet agréable pour lui. On observe qu'il a un bégaiement avec des répétitions de sons en accompagnement de symptômes moteurs, on signale des désengagements laryngés (taper du pied, de la main, claquer des doigts), une fuite du regard et surtout des clignements des paupières.

Hakim nous confirme que ça fait pas longtemps qu'il bégaié, il confirme : « *aseggas ayi i bdiy sqewqiwey, tikkelt tamezwarut i bdiy asqewqew lliy deg wexxam asmi ig sker baba cwal, yal as d imenyyen.* », « *j'ai commencé à bégayer cette année, il y a quelque mois de ça, et la première fois qui m'est arrivé c'était à la maison et surtout quand mon père fait la bagarre, je bégaié trop* ». Il ajoute : « *baba ur id-ihedder ara yidi, yal as d cwal d imenyyen.* », « *papa ne me parle jamais, il fait tout le temps des bagarres à la maison* ». Il se soucie de la manière dont les autres le traitent. Il a besoin d'être accepté par les autres. C'est sa première séance chez l'orthophoniste, il dit « *usiyd yer lurtufunist axaṭer d yemma id yennan* », « *je suis venu parce que c'est ma maman qui m'a demandé ça* ». Il ajoute « *ur ḥemley ara ad ruḥey axaṭer ur ḥemley ara ṭebbat, gma isqewqiw nezzeh, maca ihla iymanis* », « *Je n'ai pas voulu y aller parce que je n'aime pas les médecins, en plus de ça j'ai un frère qui bégaié plus que moi, il s'est guéri tout seul sans voir le médecin* ». Hakim assure n'avoir ressenti aucune différence quand

il bégaié à la maison et à l'école, il souligne : « *akken isqewqiwey deg uyerbaz isqewqiwey de wexxam* », « *mon bégaiement est pareil* ». Mais à l'école il essaie perpétuellement de cacher son bégaiement pour ne plus être sujet de moquerie.

Notre sujet révèle qu'il aime son école et sa classe, il annonce : « *hemley ad ruhey yer uyerbaz, maca ugadey ad iëayren imdukkaliw* », « *j'aime bien y aller à l'école, mais j'ai peur que mes camarades de classe se moquent de moi* ». Il a cette peur des rires des autres sur lui. Pour Hakim trouve que ses camarades se moquent de lui comme le précise : « *mara ad neffey yer westeefu, teayareiyi warrac mara ad sqewqiwey* », « *en récréation quand je commence à parler je vois mes camarades de classe se moquaient* », et ça lui fait très mal de les entendre rire, il est sensible aux moqueries de ses camarades, il rajoute : « *...deg uyerbaz ur ttaḍsan ara axaṭer ur hedrey ara zdat n tcixetiw* », « *...mais en classe ils ne rient pas parce que je ne parle jamais devant l'enseignant* ». Il ne veut pas que son enseignant soit au courant de son bégaiement. Il préfère se taire pour être accepté, que de lutter contre lui et contre tous les autres. En parlant de sa relation avec son enseignant et ses camarades, on peut dire qu'elle change, répond : « *... tikwal hemley ad qimey yidsen, tikwal xaṭi* », « *... ça dépend des jours, il y a des jours où je m sens bien avec eux, il y a des jours non* », il ajoute : « *tikwal imdukkaliw ur d i yettaḡan ara ad hedrey* » « *des fois mes camarades ne me laissent pas parler* » ils parlent toujours à sa place et souvent lui coupent la parole. Sa timidité lui empêche de parler de son bégaiement à son enseignant, alors que l'enseignant ne lui a jamais parlé de son bégaiement, car il ne l'a pas remarqué. Il a du mal à évoquer son bégaiement et à envisager des changements. Il préfère l'ignorer, le nier, plutôt qu'en parler car cela reviendrait à devoir s'y confronter.

Hakim nous confirme qu'il ne demande rien en classe, il dit : « *ma yella ur fhimey ara kra ur steqsayey ara imdukkaliw ney tacixetiw; ur hemley ara ad steqsiy wigad meqren* », « *je ne demande pas à l'enseignant que je n'ai pas compris ni à mes camarades... je ne demande pas à l'enseignant parce que je n'aime pas parler avec les grands* ». Il ne demande à personne parce qu'il a toujours cette honte qui l'empêche de faire ce qu'il veut, et de s'exprimer. Et parfois il évite même certaines situations. En fin très souvent, il affirme bloquer silencieusement en donnant l'impression à son interlocuteur qu'il réfléchit, ou bien il fait semblant qu'il est malade, là Hakim fait preuve d'évitement, il est lent, il réfléchit, se précipite, il hésite, donc cherche à se débarrasser de la personne à qui il parle. Notre sujet révèle avoir déjà eu des pressions à l'école par exemple : pendant l'enseignant lui demande de réaliser un travail, il déclare : « *ur hemley ara mara ad iyid testeysi cixetiw...* », « *je n'aime*

pas du tout quand l'enseignant me demande quelque chose... », Parce qu'il est déférent des autres camarades et il pense à chaque fois qu'il ne fera jamais un travail parfait comme les autres. Et il se sent toujours pressé par les tâche qu'il doit faire, car il précise : *« ur hemley ara ad krey yer utablu axaṭter ugadey ad sqweqwey... »*, *« je n'aime pas du tout aller au tableau parce que j'ai peur de bégayer... »*. Il a cet angoisse de peur, et des fois il a hâte de finir ses exercice pour sortir et rentrer à la maison afin d'éviter les moqueries des autres. D'après les dires, les faits et gestes de l'enfant, on s'aperçoit, on remarque que dans toutes les choses qu'il effectue manuellement, il est pressé d'avoir terminé, il voit et il imagine d'abord le résultat, l'apparence, avant d'en construire le départ, il est anxieux du résultat final.

Hakim lit très bien, puisque nous lui avons donné un livre pour nous lire un paragraphe, et nous avons remarqué qu'il lit très bien, mais il lui arrive de bégayer par moment, sans oublier que lorsqu'il a fait la lecture sa main été moite et tremblait de peur et d'anxiété, même lors de récitation de poésie, il ne bégaie jamais. Et malgré son bégaiement Hakim essaie toujours de parler mieux et il fait des efforts pour qu'il puisse parler comme tous ses camarades, il explique *« mara ad iyid testeḡsi tcixetiḡ, thegḡiy imaniḡ, tmyizey besseḡ kifkif »*, *« quand l'enseignant me donne une question, je me prépare et je réfléchis à ce que je dis, mais c'est toujours la même chose »*. Il n'a jamais parlé sans bégayer et de façon fluide, malgré qu'il réfléchit avant de parler. Il ajoute : *« ur fehmeḡ ara mara ad heddeḡ tcixetiḡ, tikwal ur selley ara ayen id qqar »*, *« je ne comprends pas quand l'enseignant parle, des fois je n'entends pas ce qu'il dit »*. Il ne réclame presque jamais lorsqu'il n'entend pas la voix de l'enseignant. A la fin de l'entretien Hakim a avéré qu'il ne répond pas à une question en classe même s'il connaît la réponse, il baisse ses yeux pour ne pas être interrogé. Il a toujours peur que les garçons rient de lui. Ainsi il prétend ignorer une réponse alors qu'il la connaît.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignant de Hakim**

L'enseignant de Hakim, enseigne depuis 18 ans. Il a 29 élèves dans sa classe, il a déjà eu deux élèves qui bégaiant en 2009. L'enseignant de Hakim à peu de connaissances sur le bégaiement, car il ne s'est pas renseigné sur ce trouble.

1.5.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignant de Hakim

Durant l'entretien l'enseignant de Hakim s'est montré compréhensif et très attentif. En premier lieu il ne s'est pas rendu compte du bégaiement de Hakim, parce qu'il parle peu en classe. Ce qui a laissé l'enseignant de Hakim à ne pas parler avec les parents de son élève.

Il n'a pas fait attention au bégaiement de Hakim, parce qu'il parle très peu à l'école, c'est pour cela qu'il ne l'a pas remarqué. C'est pour cette cause là qu'il n'a pas convoqué ses parents. Et aussi il aime bien son école, il souligne : « *mais malheureusement son bégaiement l'empêche de réaliser ses rêves* ». Au cours de l'entretien l'enseignant de Hakim déclare que la relation en classe est normale vis à vis de ses camarades, il ne présente aucune moquerie en classe parce qu'il ne parle presque jamais par peur de se moquer de lui, contrairement en récréation il reçoit chaque jour des harcèlements, Il dit aussi que sa parole se fluctue en fin de journée à cause de la fatigue. Il révèle que Hakim n'est pas bien intégré en classe, car il dit : « *déjà il ne parle pas souvent, ensuite ne participe pas, mais je ressens au fond de moi qu'il veut participer comme tout les autres et avoir de bonnes notes, malheureusement ne prend pas souvent la parole en classe* ». C'est cette peur de bégayer en classe qui a laissé Hakim à ne pas s'exprimer en toute liberté. En parlant du comportement des autres, d'après l'enseignant de Hakim on découvre qu'ils ne le respectent pas surtout en dehors de la classe, et ils voient toujours cette dissemblance qui est entre eux. On a demandé à l'enseignant de Hakim s'il utilise quelques termes qui peuvent gêner Hakim comme : dépêche-toi ou bien plus vite, il explique : « *des fois j'utilise ces termes et je ressens que cela gêne l'enfant en exprimant sa réaction par des froncements de sourcils* ».

En parlant du comportement de Mr Mohamed, on prouve qu'il parle d'une façon que tout le monde comprenne puisque ce qui est le plus important c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent. Il se concentre sur ses propos, en extrayant les idées principales, on montre qu'il est toujours attentif au langage du corps : sa posture, ses expressions, ses mimiques, ses gestes.

Synthèse :

À travers les données que nous avons pu avoir durant notre entretien avec Hakim, on a constaté que celui-ci préfère se taire au lieu de s'exprimer, il essaie au maximum de cacher son bégaiement aux autres, surtout à son enseignant. D'après l'entretien mené avec son enseignant, on a constaté que Hakim vit dans l'isolement, dues à son bégaiement ce qui est dommageable à sa scolarité.

1.6. Présentation du 6^{ème} cas : Amine

➤ Entretien avec l'enfant

• Information générales du cas

Amine est âgé de 8ans, il est en deuxième année primaire pour la deuxième fois, c'est l'aîné d'une fratrie de 3 enfants (2 filles, 1 garçon), à l'âge de 9 mois, il a fait des crises de convulsion sans fièvre (3 fois dans un mois). Son père est entrepreneur de gaz, et sa mère architecte. Il a vu une dizaine de psychologue et d'orthophoniste, mais là il suit sa prise en charge au sein de L'EPSP.

1.6.1. Présentation et analyse de l'entretien

Au cours de l'entretien, Amine s'est montré agité, il s'est présenté avec une incapacité de répondre à nos questions, donc il s'est montré méfiant à notre égard, et il ne répondait que brièvement et en remuant, il a quelques réticences à en discuter avec nous. Il s'énerve facilement. On observe chez Amine des répétitions de syllabe et des pauses tendue enchaîné avec des hésitations, mot non achevé, et sur tout des rires nerveux.

Il a commencé à bégayer à l'âge de trois ans. C'est sa huitième séance chez l'orthophoniste, pour lui ça lui été difficile d'y aller chez, « *ur hemley ara amtiqnni* », « *je n'aime pas ce lieu* ». Notre sujet révèle que son bégaiement est présent à l'école et à la maison, il ne trouve aucune déférence. Il dit : « *akken isqewiwey de uyerbaz isqewqiwey deg wexxam* », « *c'est la même chose* », à la maison sa maman lui corrige toujours les mots, mais il n'essaie pas de parler correctement et de façon fluide.

Amine nous confirme qu'il déteste son école et il va à l'école juste pour l'atmosphère qui l'entoure, et pour s'amuser avec ses amis, il dit : « *truħuy kan yer lakul iwakken ad urarey d warrac* », « *je vais à l'école pour l'ambiance des enfants* ». Il n'a pas envie d'y aller à l'école, pas envie de faire ses devoirs, l'école peut être une source d'angoisse pour lui, et il est peut-être inhibé. Il déclare que ses camarades ne se moquent plus de lui. Pour lui il est comme tout les autres enfants, il s'en fout complètement de son bégaiement, et il n'a pas honte, il insiste : « *tturarey akk d inelmaden nnayden, yerna ur ttaḍsan ara felli* » « *je joue avec mes amis, et en plus ils ne rient jamais* », parce qu'à chaque fois que quelqu'un essaie de se moquer de lui, il lui répond : « *kecini dayen ur telhiḍ ara* », « *tu n'es pas parfait non plus, tu sais* », En effet,

l'enfant s'identifie à ses camarades et lutte pour leur être semblable, et avec le temps ses amis sont habitués à son trouble, puis se moquent plus de lui. Il essaie toujours de parler mieux. Il a raconté qu'une fois quelqu'un se moquait de lui, il répondait, « *dayen kan inemxalaf nekki yidek* », « *C'est juste une des différences entre toi et moi* ». Dans cette situation ça pousse le moqueur à se demander ce que pouvait bien être les autres différences, et souvent ils arrêtent de se moquer. Sa situation à l'école se passe bien, sa relation est merveilleusement bien avec ses camarades de classe, il annonce : « *hemley akk imdukkaliw ig yaren yidi, hemley mara ad neffey yer westeefu ney mara anruh aneč* », « *je les aime, et j'aime quand on soit tous réunis en récréation, sur tout le moment d'aller manger à la cantine* ». La relation est ennuyeuse avec son enseignante, parce qu'il n'aime pas les études, et il ne peut pas supporter son enseignante pendant toute la journée. Il établit de bonnes relations avec ses camarades qu'avec son enseignante. Amine a raconté qu'il n'a jamais parlé à son enseignante de son bégaiement, car sa maman a déjà fait une remarque à l'enseignante sur son trouble pour ne pas lui parler de son bégaiement devant toute la classe, et il trouve cela n'est pas intéressant.

En classe il intervient son enseignante s'il n'a pas compris quelque chose, parce qu'il lui arrive parfois à chercher à comprendre, il explique : « *qareyas i tcixetiw ur fhimey ara ney tikwal qareyasen i yemdukkaliw* », « *je dis à mon enseignante que je n'ai pas compris, des fois à mes camarades de classe* ». Amine trouve que son bégaiement ne le gêne pas en récréation, ni en classe, ni à la cantine comme nous l'avons mentionné en haut, il ne fait pas d'importance à son bégaiement, il lutte contre son bégaiement, et il n'est pas du tout honte de ce handicap. Il rajoute qu'il ressent une pression à l'école, il rêve toujours de faire un travail parfait comme tous les autres camarades de classe, mais malheureusement il ne fait pas d'efforts, il n'aime pas accomplir de petites tâches, il est souvent indécis. Il n'est pas toujours pressé par les tâches qu'il doit faire.

Lors de l'entretien on a demandé à Amine s'il bégaié en lisant à haute voix, il a répondu par oui, il ajoute : « *...ur tnaħcamey ara mara ad yarey* ». « *...et je ne suis pas timide lorsque je lis un texte* ». Il bégaié parfois quand il récite une poésie. Il trouve que son enseignante parle normale, il arrive à se concentrer aux explications de son enseignante. A la fin de l'entretien Mohamed amine déclare qu'il répond aux questions de l'enseignante s'il connaît la réponse, il n'est pas gêné par son trouble, il dit : « *marā ayid steqsi tcixetiw, tmyizey aṭas iwakken asderrey lejwab* », « *quand l'enseignante m'interroge je me concentre pour répondre* ».

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante d'Amine**

L'enseignante d'Amine, est dans l'enseignement depuis 15 ans, elle garde 31 élèves dans sa classe. Il se trouve qu'elle n'a pas beaucoup de connaissance sur le bégaiement, elle sait seulement que c'est un trouble du rythme, du débit de l'expression oral. Et elle n'a jamais essayé de se renseigner sur ce trouble.

1.6.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante d'Amine

Au cours de l'entretien l'enseignante d'Amine s'est montrée compréhensive et souriante, elle a répondu à nos questions malgré qu'elle a peu de connaissance sur le bégaiement.

Elle a commencée a parlé sur le bégaiement d'Amine en disant qu'elle l'a remarqué, mais elle ne lui a jamais parlé sur ça. L'enseignante d'Amine nous assure qu'il n'aime pas son école, pas par peur de se moquer de lui quand il bégaie, mais parce qu'il n'aime pas faire ses devoirs, elle explique : « *Amine est fainéant* ».

Elle s'est avérée que tout se passe bien à l'école avec l'enfant de son côté affectif, car elle explique : « *je vois mon élève se sent bien avec ses camarades de classe... il n'a aucun complexe* ». Elle nous confirme que sa parole fluctue au cours de la journée, et varie d'une journée à l'autre, donc elle profite où l'enfant bégaie moins pour le faire parler davantage. Elle nous révèle qu'il est bien intégré en classe, elle explique : « *parce que j'ai déjà demandé aux élèves de ne pas le laisser seul dans son coin* », et aussi elle l'a placé au centre de ses camarades afin qu'il ne se sent pas isolé de ses camarades. Mais il se débrouille, il n'a jamais resté seul dans un coin. L'enseignante d'Amine a déclaré qu'il prend la parole en classe, il parle avec ses amis mais quand elle l'interroge « *il me répond de temps en temps, des fois il s'en fou complètement* ». Pendant notre entretien l'enseignante d'Amine assure que les autres élèves le respecte en classe et même à la cour. Malgré son bégaiement Amine ne se sent jamais seul et humilié par ses camarades, comme elle le précise : « *personne ne lui manque de respect* ». Face à ces termes : dépêche-toi ! Aller vite ! Mohamed ne se met jamais en colère, il ne réagit jamais contre ces termes : « *il se fiche du regard des autres* ».

En parlant du comportement de l'enseignante d'Amine, elle parle des fois vite, et parfois ne s'attache pas au contenu du message, elle se concentre au bégaiement d'Amine et non pas au contenu du message. Ce qui est difficile pour elle, c'est de ne pas savoir comment réagir face

à son bégaiement, alors qu'elle ne se sent jamais mal à l'aise par rapport au bégaiement d'Amine.

Synthèse :

D'après cette analyse, on constate que la relation d'Amine est probablement normale, il se comporte le plus normalement du monde vis à vie de ses camarades. Le bégaiement d'Amine n'est pas un obstacle pour sa scolarité, il est plutôt bien dans sa tête. Concernant ses camarades, ils n'ont aucun jugement envers lui, on constate aucune moquerie, aucune remarque le gêne, une relation amicale tout à fait normale, malgré son bégaiement. Il ne s'isole pas et il ne se met pas au repli sur soi. Quant à l'entretien de son enseignante on peut dire qu'il représente des difficultés à l'oral.

1.7. Présentation du 7^{ème} cas : Massi

➤ Entretien avec l'enfant

• Information générales du cas

Massi est âgé de 11ans, il est en cinquième année primaire pour la deuxième fois, il est le dernier d'une fratrie de 3 garçons. Il est bilingue, il parle l'arabe, le kabyle et beaucoup plus le français. Son père est entraîneur de football, sa mère Pharmacienne. Pris en charge au sein de l'UDS.

1.7.1. Présentation et analyse de l'entretien

L'entretien avec lui été riche. Massi a beaucoup de chose à dire. Nous avons eu l'impression que chacune de ses réponse été probablement réfléchi.

Au cours de l'entretien Massi s'est présenté sage, intelligent et très Cultivé et réfléchit très bien aux réponses qu'il nous donne pendant l'entretien. Et il est très à l'aise.

On observe que Massi a des prolongations de mots, de sons, et des pauses, avec des mots d'appui (donc, heu, alors...), et une dilatation des ailes du nez.

Au début Massi nous raconte qu'il bégaié depuis qu'il est petit à l'âge de 4 ans, il voit son orthophoniste depuis l'âge de 8 ans et demi, il dit : « *bien, je me sens à l'aise ici* ». Durant l'entretien Massi nous confirme qu'il bégaié à la maison qu'à l'école : « *parce qu'à la maison je parle plusieurs langues... quand je mélange entre les langues je bégaié fort* ».

Massi nous révèle qu'il n'aime pas son école et c'est un cauchemar pour lui d'y aller à l'école, il nous explique : « *parce que les enfants me frappent chaque jours... ils me jettent des cailloux* », ils lui disent tu bégaié comme un canard. Il nous rassure que les élève de sa classe se moquent bien de lui et le provoquent en lui disant « *le bègue... le bègue ...* ». En parlant de sa relation avec l'enseignante n'est pas bonne, avec les camarades non plus il ne se sent pas à l'aise devant eux, il explique : « *à chaque fois que je passe au tableau, la maitresse me réprimande sur ma façon de parler* », et là l'anxiété monte et lorsqu'il bégaié elle le punit en lui disant d'aller immédiatement au coin. Il rajoute : « *quand je parle, mes camarades se froncent leur sourcils, ou ils soupirent* » et ils lui disent toujours « *Quoi ? Quesque tu as dit ?* » « *Tu peux répéter ?* », Massi trouve que ces questions sont tellement blessantes pour lui. Savoir qu'on va se moquer de lui s'il commet des erreurs ajoute encore aux difficultés liées à son trouble. De plus, cela ne lui permet pas de créer des liens d'amitié avec les autres élèves de sa classe, il ne sera donc pas dans une situation de sécurité affective optimale. Cependant il se met à l'écart. Il n'a jamais parlé de son bégaiement à son enseignante. Parce qu'il s'éloigne progressivement de ses camarades et même de son enseignante.

Notre sujet n'arrive pas à demander des explications à son enseignante, il précise : « *je ramène le mot au bout de ma langue mai il ne sort jamais, je ne veux plus bégayer* », parce que ça l'empêche de s'exprimer en classe. Notre sujet nous confie que sa situation à l'école, pendant la récréation, il est tellement stressé, il dit : « *à la cour par exemple quand je dis à un amis passe-moi le ballon, je bégaié* » ou « *quand je leur demande : Quesque on va jouer ? Je bégaié aussi* », il se sent stressé dans ces situations. Son bégaiement l'empêche de faire pleine de choses à l'école, ce qui le rend triste. Lors de l'entretien Massi nous confirme qu'il ressent une pression, « *surtout lorsque l'enseignante me change de place en dirai que je sui nul par rapport aux autres* », il a toujours voulu faire un travail parfait et même très parfait. Massi, affirme qu'il se sent pas trop pressé, si le travail est écrit : « *je prends mon temps et je ne panique pas du tout* », si c'est l'oral il panique et il bute sur les mots, il a des expressions de panique quand il parle, « *et là je me sen pressé* », il a toujours hâte de sortir de la classe pour éviter les activités qu'on lui demande.

En classe ça lui arrive souvent de bégayer en lisant à haute voix : « *c'est gênant ça me dérange et ça dérange aussi les autres* », contrairement lorsqu'il récite une poésie ne bégai jamais, la poésie ralentit son rythme de parole qui est caractérisé par la longueur des pauses, et à la distance temporelle entre deux syllabes accentuées. Massi nous explique qu'il a toujours cette peur de répondre à une question, « *mais quand même je réponds parce que je n'aime pas quand les camarades répondent à ma place* ». A la fin de notre entretien avec Massi, il déclare qu'il ne répond pas aux questions, il dit : « *ça m'arrive des fois de ne pas répondre à une question parce que je sais que je vais bégayer sur quelque mot en répondant à une question* », il évite les rires des autres, il préfère ne pas répondre parce qu'il trouve ça gênant et frustrant quant il parle.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante de Massi**

L'enseignante de Massi, est dans l'enseignement depuis 13 ans, elle a 25 élèves dans sa classe, elle a déjà eu des élèves qui souffrent de troubles du langage, et beaucoup plus du bégaiement. Pour elle c'est un trouble qui se manifeste par des difficultés à prononcer des mots et à prononcer des phrases, généralement sont des mots répétés.

1.7.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante de Massi

On a remarqué que L'enseignante de Massi s'est présenté souriante, à l'aise et très honorable.

Durant l'entretien, elle nous assure qu'elle s'est rendu compte du bégaiement de Massi dès le premier contact, et elle nous explique l'importance de l'accompagnement parental dans des cas pareils, elle a parlé avec ses parents pour mieux comprendre son cas.

L'enseignante de Massi a décrit sa relation avec Massi, ainsi ses camarades d'une relation normal et simple, mais elle a remarqué qu'au début, les autre élèves se moquaient de lui « *mais j'ai leur ai expliqué c'est quoi le bégaiement et de quoi s'agit-il* », au file du temps ils se sont habitués à son état, elle rajoute : « *Massi est un enfant très intelligent* », d'après elle, il est bien intégré en classe malgré que son bégaiement l'empêche des fois de bien s'exprimer.

L'enseignante de Massi nous révèle que sa arrive des moments où la parole de Massi fluctue au cours de la journée, elle dit : « *des fois Massi répond très bien et parle couramment sans bégayer et des fois sa lui arrive de bégayer pendant toute la journée* », elle remarque aussi que Massi prend difficilement la parole et s'il arrive à participer il fournit des efforts à répondre sans bégayer, en compagnie de crispations du visage, de la mâchoire, et un froncement de sourcils.

Pendant l'entretien L'enseignante de Massi nous rassure qu'elle fait de son mieux pour aider Massi en le motivant à travailler en classe, de ne pas prendre son bégaiement comme un obstacle, elle rajoute aussi qu'elle ne se sent jamais mal à l'aise à propos de son bégaiement, car elle est consciente et que c'est plus fort que lui, « *il faut aussi être à l'écoute de ce que l'enfant veut dire* ». Et le plus difficile pour elle c'est de voir l'enfant en difficulté, « *car cette période de scolarisation est la plus importante dans la vie de l'enfant* ». L'enseignante de Massi elle nous informe que sa méthode de travail est basée sur le calme dans la classe pour que tout le monde puisse suivre et comprendre, et elle explique plusieurs fois pour que le message soit clair et compris par tous les élèves. Pour elle, le bégaiement de Massi n'a jamais été une barrière, elle se détache facilement, elle fait tout pour faire sentir à Massi qu'il est un élève normal comme tous les autres élèves de sa classe ou de son école.

Synthèse :

En analysant les données retenues en abordant les questions de cet entretien avec Massi, on constate que Massi n'a pas de problèmes pour y aller à l'école, mais son bégaiement lui cause un empêchement de réaliser certain activité sur tout à l'oral.

Pour l'analyse de l'entretien effectué avec l'enseignante de Massi, celui-ci démontre qu'il y'a une présence de difficulté que Massi présente pendant la lecture et l'épreuve orale.

1.8. Présentation du 8^{ème} cas : Rayan

➤ Entretien avec l'enfant

- Information générales du cas**

Rayan est âgé de 8ans, il est en deuxième année primaire, il est le fils unique de sa famille. Son père est un plombier sanitaire et sa mère couturière à domicile. Il as vu un psychologue, puis il la orienté vers un orthophoniste. Maintenant il suit sa prise en charge au sein de l'EPSP.

1.8.1. Présentation et analyse de l'entretien

Au début de l'entretien Rayan s'est montré discret, Ses mains étaient moites, ses genoux commençaient à trembler, il transpirait et il était incapable de se concentrer sur nos questions. Il a pris du temps pour s'adapter à nous, il répond fréquemment, On a observé principalement des répétitions, des interjections, et des blocages, avec un débit très haché. Rayan présente des symptômes moteur, des comportements d'effort plus au moins importants, on souligne des clignements des paupières, des hésitations, et des évitements de mots.

La maman de Rayan été présente elle nous confirme qu'il a commencé à bégayer a l'âge de 3ans et demi. Pour lui aller voir un orthophoniste c'est des piqures que le médecin va lui donner, il éprouve une difficulté d'y aller chez l'orthophoniste. Et sa maman l'oblige à chaque fois de venir voir son orthophoniste.

Rayan a enfin commencé à parlé avec nous, et ça lui été difficile de se confié à nous, il nous parle de son école et qu'il aime bien y'aller, il trouve que c'est l'endroit le plus idéal où il peut passer sa journée, il nous décrit son école, ses amis, ce qui le met à l'aise le plus, c'est que ses camarades de classe ne se moquent plus de lui, il déclare que son orthophoniste lui a dit comment il peut gérer cela, elle lui a dit qu'il peut le prendre avec humour et ils ont cherché ensemble comment il peut réagir... une fois, il a dit à un garçon qui se moquait : : « *Ah, aqlik amakken d apiruki, ilaqak lakaj.* ». « *Ah, quel beau perroquet ! Je devrais t'acheter une cage.* ». Il ne s'est plus moqué de lui pendant longtemps. Un jour il a recommencé mais il lui a dit autre chose et ça l'a calmé.

Lors de l'entretien Rayan a avoué que des fois il trouve des difficultés quand il ne comprend pas quelque chose, donc il se trouve dans l'obligation de demander à son camarade de classe, il dit : « *ticki ur fhimey ara lhaja steqsayey imdukkaliw , mi mara ad steqsiy tacixetiw ayaxir* » « *je demande à chaque fois à mon camarade mais ya pas mieux qu'à mon enseignante* » après un instant, il rajoute : « *beseh tnehcamey attesteqiy... ttugadey, ur zriy ara iwacu*», « *mais j'arrive toujours pas à lui demander je ne sais pas pour quoi... je crois que... Jai peur* ». Le bégaiement peut amener l'enfant à vivre diverses émotions : surprise,

frustration, embarras, colère, et même la peur, etc. Rayan nous raconte que la situation qui le gêne le plus est, celle quand il ne connaît pas la réponse il précise : « *mara ur siney ara lejwab, itagadey yerna sqewqiwey, tnehchamay* », « *quand je ne connais pas la réponse je panique et je bégaye je ressens un sentiment de honte et d'handicape* ». Quand il se trouve dans une situation où il doit répondre devant toute la classe, de là, son bégaiement découle de la timidité, et entraîne un renfermement sur soi. Il est trop timide dans ces situations, et a du mal à s'exprimer correctement. Rayan déclare que son bégaiement lui pose un problème, alors que sa ne pose pas de problèmes a son entourage il nos dit « *yiwwen ur d iyi gi ad hussey kra yef usqewqewinu* », « *personne ne ma fais ressentir quelque chose à propos de mon cas* », il rassure aussi que son bégaiement change qu'il est déférent il trouve aussi que il est plus fort à l'école au moment où il se sent en pression de réaliser une tâche particulièrement il n'arrive pas à suivre parce qu'il trouve quelle parle vite.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante de Rayan**

L'enseignante de Rayan, a une expérience de 20 ans, elle a 32 élèves dans sa classe , elle a eu des élèves qui bégaiant les années précédente ,d'après elle le bégaiement est un trouble de la parole relativement fréquent, qui se manifeste sous différentes formes, et qui peut être traité par l'orthophoniste, à l'aide d'exercices de rééducation spécifiques. Elle s'est renseigné au près d'une orthophoniste pour qu'elle puisse trouver des méthodes pour aider l'élève pendant le cours.

1.8.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante de Rayan

Au cours de notre entretien avec l'enseignante de Rayan, elle s'est montré très ouverte à notre sujet et compréhensive, elle nous assure qu'elle s'est rendu compte du bégaiement de Rayan depuis sa première année. Elle nous explique que Rayan est un garçon très intelligent qui aime son école et ses camarades de classe, malgré son trouble elle a remarqué qu'il fait des efforts à l'école, elle a discuté avec ses parents à propos de son cas elle a essayé de les rassuré et leur expliquer qu'elle fera de son mieux pour l'aider en classe.

Lors de l'entretien l'enseignante de Rayan, a déclaré que « *Rayan est très bien intégré dans sa classe mais des fois il s'isole quand il me répond à une question en bégayant* », elle ressent

à ce moment que son estime de soi diminue, mais quand il participe il répond en bégayant parce que là il n'est pas sûr de lui et de sa réponse, elle confirme que sa parole change au cours de la journée et tout dépend des situations.

L'enseignante de Rayan déclare qu'elle n'a jamais fait sentir Rayan qu'elle est mal à l'aise par rapport à son bégaiement, au contraire elle le motive et l'encourage. Elle dit que le plus difficile pour elle c'est de voir Rayan en difficulté malgré ses compétences, mais elle nous rassure qu'elle essaye de faire comprendre à Rayan que son bégaiement n'a jamais été un obstacle pour étudier, réussir et réaliser ses rêves, elle rajoute : « *j'essaye toujours d'être claire et expliquer aux élèves le plus doucement possible pour que tout le monde puisse me suivre et comprendre* ». L'enseignante de Rayan pense qu'elle peut mettre des choses en place par rapport au cas de Rayan sans cela nuire le reste de la classe, à partir de l'activité qu'elle organise chaque jeudi qui se compose des pièces théâtrales, des petites recherches par exemple : le corps humain, les personnages historiques, l'environnement... et cela permet à tous les élèves de participer y compris Rayan, afin de dépasser ses complexes et surtout ses peurs.

Synthèse :

En analysant les réponses données à l'entretien de Rayan et de son enseignante, on découvre que Rayan ne s'isole pas, et aucun de ses camarades ne l'a encore rejeté à cause du bégaiement. Il n'éprouve pas de relation de retrait. Mais son seul et vrai handicap lié à ce bégaiement est la lecture. Il l'est très difficile, voire impossible de lire, lors d'une présentation orale ou quand il s'agit de répondre à une question il éprouve une certaine peur de répondre, et de participer.

1.9. Présentation du 9^{ème} cas : Dani

➤ Entretien avec l'enfant

- Information générales du cas**

Dani est âgé de 10 ans, il est en cinquième année primaire. Le premier d'une fratrie de 3 enfants (2 filles et 1 garçon) son père est boulanger, et sa mère enseignante d'anglais dans une école secondaire. Il est pris en charge au sein de l'UDS.

1.9.1. Présentation et analyse de l'entretien

Pendant l'entretien Dani s'est présenté calme et timide, il a des répétitions de mot et de blocages, on remarque que quand il bégaié il devient rouge et avec beaucoup de sueurs.

Au début de l'entretien Dani nous explique que son bégaiement a commencé vers l'âge de 4 ans, il suit sa prise en charge depuis 2 ans. C'est sa maman qui l'a emmené chez un docteur : il a vu qu'il avait beaucoup de mal à parler sans bégayer et a dit qu'il devait aller chez une orthophoniste. Sa maman lui a dit qu'elle allait l'amener chez un autre docteur, en lui expliquant que c'est une orthophoniste pour l'aider à parler mieux qu'avant. Pour lui il n'a aucun problème d'y aller voir l'orthophoniste car il dit : « *parce que je veux guérir* » Dani trouve que son bégaiement est totalement différent, il est moins à l'école qu'à la maison, parce qu'à l'école il n'est pas à l'aise ce qu'il a poussé à parlé peut et moins bégayer, contrairement à la maison. Il rajoute : « *je bégaié que quand je lis* », à l'école, le bégaiement le gêne pour lire mais qu'à la maison le bégaiement le gêne pour parler. On suppose qu'il ne bégaié pas à l'école quand il parle et il ne bégaié pas à la maison quand il lit.

Notre sujet révèle qu'il n'aime pas son école, c'est son endroit le plus détesté, il annonce : « *parce que j'ai peu de copains* » il se sent seul. Dani nous montre que les autres élève se moquent bien de lui, il précise « *Dans mon école les camarades se moquent de moi un peu dans la cour et presque souvent dans ma classe.* », ils lui disent toujours cette phrase à chaque fois qu'il prend la parole : « *Comment, j'ai rien compris ?* ». Alors la maîtresse leur avait dit de s'excuser devant toute la classe, et ça l'a soulagé. Pour lui ça se passe mal à l'école, Au moment où il se met à parler, sa parole commence à bloquer et à ce moment précis, il se sent très mal et différent par rapport aux autres élèves, ce qui est la raison de s'asseoir seul dans son coin et s'isoler, et à se sentir seul, comme le précise : « *je suis différents des autres, eux ne bégaié pas et moi je suis bègue, c pour ça que je ne reste pas avec eux* », les camarades de sa classe font preuve de rejet envers lui, tout comme envers son handicap en général. Lors de l'entretien Dani nous explique qu'il a déjà parlé de son bégaiement à son enseignante, en lui disant qu'il ne sait pas pourquoi bégaié-t-il, il déclare : « *l'enseignante ma déjà poser la question pourquoi je bégaié et j'ai lui répondu que je ne sais pas* », il se détournent de son

émotions, pour ne pas en parler de son bégaiement, ne se laisse plus s'exprimer, et ça amplifie son trouble et provoque des difficultés dans les relations qu'il entretient avec les autres.

Au cours de l'entretien Dani souligne qu'il ne demande jamais des explications à son enseignante parce qu'il évite de parler avec elle par peur de bégayer devant tous les camarades de classe, « *Je bégaie lorsque je pose une question à mon enseignante* » il ne parle que quand il est sûr de ne pas bégayer. « *Je bégaye beaucoup, ça m'énerve, ça me dérange et ça me fait encore plus bégayer* ». Il est presque toujours très stressé quand il doit parler. Parfois, il préfère se taire. Dani nous révèle qu'il y a des situations à l'école où le bégaiement le gêne beaucoup, en classe il n'arrive pas à parler correctement, à l'oral il ne participe jamais, et il est exclu de tout jeu sur la cour, quand les amis l'ignore ça le gêne beaucoup « *je me sens gêné par mon bégaiement, je ne fait rien parce que je bégaie tout le monde me déteste parce que je ne parle pas comme eux* ». Il veut ressembler à ses pairs et recevoir leur approbation, alors que son bégaiement l'empêche d'aller en récréation. Lors de l'entretien Dani déclare qu'il a toujours la volonté de faire un travail vraiment parfait, il ressent une pression surtout à l'oral quand il ne répond pas parfaitement ou il n'arrive pas à présenter quelque chose comme il se doit, toutes ces tâches orales l'empêchent de se sentir à l'aise à l'école. Il trouve que son enseignante parle clairement, et ça aide Dani à suivre son enseignante. Il nous précise qu'il se sent généralement pressé en classe lorsque l'enseignante lui dit dépêche-toi, fait vite... etc. « *je me sens pressé lorsque l'enseignante me demande de dépêcher surtout à l'oral* ».

La lecture à haute voix est un handicap pour lui, « *quand l'enseignante fait lire à tour de rôle un paragraphe à haute voix, je panique en attendant mon tour* » ça l'est particulièrement difficile pour lui de lire à haute voix parce qu'il regarde toujours les autres s'ils ne rient pas de lui. Les moments les plus difficiles pour Dani sont les présentations en public ou simplement quand il faut répondre à une question en classe « *je bégaie lorsque l'enseignante m'interroge soudainement* », le moment de la récitation d'une poésie « *je ne bégaie plus* », son bégaiement disparaît lors de la récitation d'une poésie, par rapport au rythme de sa parole. Par la suite nous avons demandé à Dani s'il ne répond pas à une question même s'il connaît la réponse, il explique que pour ne pas répondre à une question trop compliquée, Dani utilise, dans certains cas, comme réponse « *je réponds par : je ne sais pas* » il préfère avoir cette image d'« idiot » plutôt que de souffrir du regard et des réactions de l'autre.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante de Dani**

L'enseignante de Dani, est dans l'enseignement depuis 30 ans, elle a 28 élèves dans sa classe. Elle a déjà eu des élèves bègues durant les années précédentes, elle décrit le bégaiement comme un trouble de la parole, une répétition des syllabes des blocages sur un mot.

1.9.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante de Dani

Pendant l'entretien, l'enseignante de Dani nous déclare qu'elle s'est rendu compte du bégaiement de Dani depuis le début de l'année, elle nous dit « *j'ai remarqué son bégaiement lors d'une séance de lecture* ». Elle a parlé avec sa maman pour savoir plus sur son cas, elle rajoute que Dani c'est un garçon très timide, il s'isole, sa relation avec ses camarades de classe est très limitée. Au cours de l'entretien elle nous révèle que Dani est un enfant qui fréquente rarement les autres, il n'aime pas l'école par ce que elle pense qu'il ne se sent pas à l'aise, c'est l'endroit où il est obligé de communiquer de parlé et s'exprimer, pour lui c'est difficile.

L'enseignante de Dani confie qu'il ne participe pas pendant le cours, ce qui le pousse à l'interroger et cela provoque chez lui une panique qui augmente son bégaiement avec des évitements du regard, elle nous assure que sa parole fluctue durant la journée elle dit « *lors de la lecture il bégaie et transpire comme s'il ressent beaucoup de pression* », surtout quand elle lui donne un travail, mais quand il récite une poésie son bégaiement diminue peu à peu. En plus de ça, elle nous informe qu'au début, les élèves se moquaient de lui et après j'ai leur demander de s'excuser auprès de lui et qu'ils doivent l'aider pour surmonté son handicap.

L'enseignante de Dani explique qu'elle se sent mal à l'aise par rapport au bégaiement de Dani, mais elle essaie de l'aider, car elle dit : « *j'aimerais bien s'il arrive à se débarrasse de cet handicap... je fais tout pour qu'il participe et parle en classe comme tous ses camarades* ». Alors que lui analyse et comprend tous les sujets énoncés, plus rapidement que ses pairs, mais ça se vois pas. Le plus difficile pour elle c'est de ne pas savoir comment réagir face à des situations où il se bloque vraiment. Elle trouve qu'à chaque fois quelqu'un lui fais la remarque qu'elle va vite, elle reprend et elle se contrôle, elle essaye d'aller doucement, elle rajoute que des fois elle utilise des mots comme plus vite, ainsi elle remarque que Dani est très agité à ces termes et que ça le gêne. L'enseignante de Dani nous assure qu'elle arrive a se

détaché difficilement du bégaiement, et elle fait des efforts pour se concentrer au contenu du message. De sa part elle essaie de motiver et d'encourager les élèves en difficulté, en plus de sa « *je ne fais pas de différence entre les élèves, pour moi c'est la meilleure façon où l'élève ne se sent pas délaissé* ».

Synthèse :

D'après l'analyse des réponses que nous avons eues à l'entretien de Dani et l'entretien de son enseignante, On trouve que le problème de Dani se manifeste beaucoup plus à l'école, se qui cause son isolement et le repli sur soi.

1.10. Présentation du 10^{ème} cas : Nadjim

➤ Entretien avec l'enfant

• Information générales du cas

Nadjim est âgé de 10 ans, il est 3^{ème} d'une fratrie de 4 enfants (2 garçons et 2 filles). Il est scolarisé en cinquième année primaire. Ses parents sont divorcés, son père travail au Sud, et sa mère boulanger. Il est pris en charge au sein de l'EPSP.

1.10.1. Présentation et analyse de l'entretien

L'entretien avec Nadjim été riche en abordant ses principales ennuis à l'école.

Durant l'entretien il été sage et très soucieux, on a observé principalement des prolongations, des interjections et des blocages. Nadjim accompagne sa parole de froncements de sourcils et de clignements de paupières. Il parle lentement avec une intensité faible.

Le bégaiement de Nadjim s'est déclaré dès la maternelle mais a évolué de façon intermittente. Le premier épisode a duré 15 jours, à l'âge de deux ans, suite à un changement de nourrice. Cette période correspond également à la séparation de ses parents. Puis des périodes de rémission et de reprise se sont succédé. Le bégaiement est ainsi réapparu à 4 ans suivi de quelques séances d'orthophonie, puis à 9 ans en début de quatrième année. D'après lui ça lui été difficile d'y aller voir l'orthophoniste, il dit : « *deg tazwara ur tethamaley ara* ». « *au début je la supporte pas* ». Nadjim trouve qu'il bégaié à la maison qu'à l'école : « *sqewqiwey*

aṭas deg wexxam, cwyā deg uyerbaz ». « je bégaié beaucoup à la maison et un peut à l'école ». Nadjim est touché par la séparation de ses parents. A l'école, y'en a qui ne l'entendent jamais bégayer parce qu'il ne parle pas, donc voilà c'est passé un peu sous silence. « *deg wexxam id ssefrayey imeslayen axir* », « À la maison, c'est quand même très net ».

Au cours de l'entretien Nadjim nous confirme qu'il aime son école, et même sa classe. Mais malheureusement il subit beaucoup de moqueries de ses camarades de classe, ils lui disent toujours : « *ur tessineḍ ara atheḍreḍ* ». « tu ne sais pas parler ». Il peut finir par manquer de confiance en lui ; c'en est aussi une conséquence presque indissociable. Sa relation à l'école se passe mal avec les autres élèves, *il a beaucoup de mal dans la société. Surtout quand son bégaiement est très prononcé.* Nadjim est arrivé au point où il refuse de s'exprimer en public, et aussi de s'éloigner de jour en jour de ses camarades et même de son enseignante. Nadjim nous déclare qu'il n'a jamais parlé de problème à son enseignante, il dit : « *ur sehḍirey ara ...yerna ur cliēy ara* ». « je ne lui ai pas parlé... en plus je m'en fou ». On lui a fait comprendre que s'il arrive à lui parler un jour c'est uniquement pour son bien, et elle va l'aider sur tout au moment de la lecture.

Au moment de l'entretien Nadjim a révélé qu'il ne demande pas des explications auprès de son enseignante, il préfère plutôt demander à son camarade : « *uqbel asefkey asteqsi i tcixetiw, ad heggiy awaleniw uqbel d waseneiwdey aṭas n tikwal* » « pour demander à l'enseignante des explications je dois d'abord préparer mes phrases et les répéter plusieurs fois dans ma tête ». Il rajoute : « *ttuyaley d azeggay mara ur zmirey ara ad fakkey imeslayeniw* ». « je rougis facilement quand je sens que ce que je veux dire ne sort pas ». Là il développe une timidité qui l'empêche de s'intervenir en classe. Pour lui le bégaiement le gêne beaucoup plus en classe qu'en récréation, son sentiment de honte et d'embarras l'incite à dissimuler son handicap en éludant des mots et en évitant certaines situations. Nadjim démontre qu'il ressent une pression à l'école surtout à l'oral au moment où il doit faire un travail parfait comme tous les autres camarades, il explique : *ur d hedrey ara akken iwata deg uyerbaz, icewliyi usqewqewinu* » « parce que je m'exprime moins bien en classe... je suis dérangé par mon bégaiement » ses difficultés et les symptômes augment de façon significatives sous la pression de l'incertitude, du temps, du stress ou de la fatigue. Nadjim se sent toujours pressé par les activités qu'on lui demande, il se plaint de vertige, de mal de tête ou de mal de ventre lorsqu'il est dans une situation où il doit réaliser son travail.

Durant l'entretien Nadjim déclare qu'il bégaie souvent lorsqu'il lit, il explique : « *mara ad yarey, skerkirey di lehḍur* ». « *quand je lis je fais toujours des répétitions de mots* ». Et il a toujours peur de la présentation oral surtout lorsqu'il s'agit de faire un **exposé** devant toute la classe, « *ttuyaley d azeggay, ttergigiḍ, itruḥuyi nnefs* » « *je rougis, je tremble, j'ai le souffle coupé* » et son cœur qui bat la chamade. Il ressent une forte anxiété et une grande crainte à faire une présentation devant toute la classe. Pour lui cette peur se transforme en terreur qui le bloque et l'empêche de parler en classe. A ce propos nous avons demandé à Nadjim s'il bégaie lorsqu'il répond aux questions de son enseignante, il souligne : « *sqewiwey, meqaar ayaxir ur dedrey ara* » « *oui...oui, je bégaie, et je préfère ne pas parler, c'est mieux pour tout le monde* » il préfère se taire que bégayer, il lui arrive parfois de s'appuyer sur des petits mots ou des pressions pour mettre à distance ses bégayages. Il nous démontre qu'il bégaie en récitant une poésie, Nadjim malgré son bégaiement suit son enseignante et il la trouve qu'elle parle normale, a la fin il nous précise qu'il ne répond pas souvent aux questions de son enseignante, il explique : « *tikwal kan id ttarray yef yesteqsyen, sebba d asqewqew, tugdi n yemdukkaliw* » « *je réponds rarement a ses questions... a cause de mon bégaiement... j'ai honte de mes camarades* », il ne participe rarement en classe, mais il nous prouve qu'il fait tout son possible pour parler de façon fluide.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante de Nadjim**

L'enseignante de Nadjim est dans sa carrière depuis 20 ans, elle a 26 élèves elle a évidemment rencontré des jeune enfants qui manifeste des obstacles de parole et de langage, que le bégaiement est un problème de langue, répétition involontaire de paroles, pour elle la présence des parents est très importante a l'égard de leur enfant.

1.10.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante de Nadjim

Durant l'entretien avec l'enseignante de Nadjim, elle nous dit qu'elle ne s'est pas rendue compte instantanément du bégaiement de Nadjim, mais avec le temps elle a remarqué son isolement et son repli sur sois, sur tout quand elle leur demande qui veux lire ou qui va répondre a des questions, se qui la poussé à parlé avec la mère de Nadjim pour savoir plus sur son cas, elle lui a bien expliqué sa situation et elle lui a dit qui il consulte une orthophoniste.

Mais dernièrement elle se sent qu'il aime bien sa classe et son école car les autres élèves de sa classe commencent à s'habituer à son cas.

Lors de l'entretien l'enseignante de Nadjim nous assure que la relation de Nadjim avec ses camarades est très limitée, elle a remarqué qu'il n'est pas un enfant sociable, il fréquente rarement les autres à cause des moqueries qu'il endure chaque jour. Sa timidité a influencé sa scolarisation, elle nous informe aussi que Nadjim bégaié trop en classe sur tout lorsque son tour arrive pour lire, ou quand elle lui demande de répondre à une question elle remarque un sentiment de honte, de la peur, et par crainte de bégayer il remplace et évite de prononcé quelques mots. D'après elle, Nadjim est mal intégré car son bégaiement l'isole et le met dans une situation de honte. Elle rajoute que Nadjim n'intervient jamais en classe, il ne prend jamais la parole, une grande partie de la participation oral est nécessaire et ce sera presque causé d'anxiété et la peur chez lui. Elle nous déclare qu'il n'a pas confiance en lui aussi sa timidité augmente dans ces situations.

L'enseignante de Nadjim nous explique que le plus difficile pour elle c'est de le voir en difficulté, et de ne pas savoir comment réagir face à la peur, à la colère, à la douleur de s'exprimer, l'humiliation et la frustration, et elle n'a jamais fait sentir Nadjim qu'elle est mal alaise à propos de son bégaiement, et qu'elle se concentre sur le contenu du message en lui montrant qu'elle s'intéresse à ce qu'il dit, et non pas comment il le dit, et qu'elle est intéressé par ses idées. Elle rajoute « *je fais de son mieux pour l'aider à surmonter cet obstacle à l'école* » puisqu'il passe la plus grande partie de son temps à l'école, elle assure que la prise en charge orthophonique est vraiment obligatoire

Synthèse :

D'après l'analyse des réponses que nous avons obtenu à l'entretien de Nadjim et de son enseignante on constate que son bégaiement impacte sa scolarité, et entrave le bon déroulement de sa scolarisation. Nadjim est isolé et humilié par son bégaiement, ainsi il l'empêche de prendre la parole en classe.

1.11. Présentation du 11^{ème} cas : Salim

➤ Entretien avec l'enfant

- **Information générales du cas**

Salim est âgé de 9 ans, il est en 3eme année primaire, il est l'ainé d'une fratrie de 2 enfants (1 fille et 1 garçon), Salim a des allergies, il n'arrive pas à bien respirer par le nez. Son père est un boucher, et Sa mère femme au foyer. Pris en charge au sein de l'EPSP.

1.11.1. Présentation et analyse de l'entretien

Au cours de l'entretien Salim s'est présenté calme, douteux et un peu discret. Il bégaié en répétant des syllabes et des mots plus les prolongations. Accompagné avec des clignements des paupières et une fuite du regard et des spasmes de respiration.

Au début de l'entretien Salim nous a parlé du commencement de son bégaiement « *sqewqiwey seg imi lliy mezzyey* », « *je bégaié depuis que je suis tout petit* » il est bègue depuis qu'il avait 6 ans sans raison apparente, sa c'est empirer à l'âge de 8 et 9 ans. Il voit son orthophoniste une fois par semaine, et ça lui été totalement facile d'y aller « *lurtufunist tefhem aybelinu, yerna tesshefatiyi lehwayeğ d lealitent* », « *l'orthophoniste a compris mon problème ! En plus, on fait de chouettes activités* ». L'orthophoniste la rassurée en expliquant que beaucoup d'autres enfants bégayaient et aujourd'hui, sont tous guéris. Il nous confie qu'il bégaié surtout à l'école, mais à la maison il n'a pas de problèmes. Son bégaiement accroître à l'école qu'à la maison.

Lors de l'entretien, Salim nous révèle qu'il a peur d'aller à l'école, il déclare : « *ur hemley ara ad ruhey yer uyerbaz, yerna ur hemley ara kra n yemdukkaliw* », « *je n'aime pas du tout aller à l'école, et je n'aime pas aussi certain camarades* ». Parfois, à l'école, les autres enfants rient de lui « *ur hemley ara timeiyra nsen* », « *Je ne supporte pas les moqueries de mes ami* », il aimera bien qu'un jour, ceux qui se moquent de lui s'arrêtent et réalisent ce que c'est le bégaiement, les enfants lui lancent des cailloux et le frappent car il est bègue. Concernant sa relation avec les autres élèves à l'école, il dit : « *yal as ur tiliy ara mliħ yidsen* ». « *je ne suis jamais était bien ou à l'aise avec eux* ». Il nous révèle qu'il se sent toujours isolé et dérangé beaucoup plus par les moqueries de ses camarades. Alors qu'avec son enseignant se sent à l'aise parce qu'il le comprene, c'est ce qui a encouragé Salim à lui parler de son problème. Il s'est avéré qu'il se sent différent de ses camarades de classe, alors qu'en dehors de la classe il est plus à l'aise, il dit : « *shussuyey mxalafey yef wyađ mara ad iyid yini ccix ad yrey, axater sqewqiwey* », « *je me sens différent seulement lorsque mon*

enseignant me demande de lire un texte, parce que je bégaie, je n'arrive pas à parler normalement comme mes camarades ».

A partir de la question « *demandes-tu des explications à ton enseignant ?* » il répond par « *ala* », « *non* » il ne lui demande pas de lui expliquer s'il n'a pas compris un cours, il explique : « *mara ad steqsiy tacixetiw, ttaḍsan felli yemdukkaliw yerna teayareniyi* », « *quand je donne une simple question à mon enseignant la majorité des camarades de ma classe se rigolent et se moquent de moi* », il présente des difficultés pour s'exprimer, et de participer en classe, parce qu'il a honte de soi-même. Notre sujet trouve qu'il y a des situations où le bégaiement le gêne beaucoup, « *asqewqewinu itqelliqiyi mara ad byuy ad hedrey* », « *Mon bégaiement m'énerve quand je dois parler* » ses mots bloquent, il parle difficilement, certains copains se moquent de lui, et il n'arrive pas à dire tout ce qu'il voudrait dire. Ça le met en colère quand son mot ne sort pas. Salim nous confirme qu'il ressent une pression à l'école et surtout lorsqu'il doit réaliser les exercices à temps, « *byiy ad hedrey akka am wyad, besseḥ ur zmiroy ara* » « *j'ai toujours envie de présenter une expression orale parfaite... mais je ne suis pas comme les autres* » il ne comprend pas pourquoi il ne lui est pas possible de parler régulièrement avec fluidité. De plus, son désir d'être comme les autres enfants aiguise ses sentiments d'insécurité, de honte et de culpabilité relatifs à son bégaiement. Salim a déclaré qu'il se sent toujours pressé par les tâches qu'il doit accomplir, surtout à l'oral.

Durant l'entretien, il nous avoue qu'il bégaie souvent quand il fait la lecture, il déclare : « *on ad neyar kul yiwwen s ddala ines, mara ad yaweḍ ddala inu, ur zmiroy ara ad bduy* » « *on devait lire chacun son tour un texte à l'oral devant toute la classe. Lorsque c'est mon tour, je coince dès le premier mot* » la pression étant montée à son maximum, il sent derrière son dos les ricanements de ses camarades de classe ce qui accentue sa panique n'arrange en rien dans l'amélioration de sa lecture. Il est anxieux, s'exprimer en plein classe est compliqué pour lui. Il attend désespérément l'intervention de son enseignant pour faire stopper ce bruit provocant. Il est en lutte à la fois contre le mot qu'il bégaie et les moqueries. Dans ces moments-là il se sent très seul et attend un quelconque soutien. Pendant l'entretien Salim nous révèle que son enseignant parle vite, et des fois ça lui arrive de hausser sa voix sur eux. Et « *mara ad iyidfk ccix asteqsi, ur zmiroy ara ad asedrrey lejwab* » « *surtout lorsque mon enseignant me donne une question, et là je ne répons jamais à ses question* », il rajoute : « *tettuy yerna truḥuniyi lehḍur* ». « *J'oublie des mots, et je perds des mots* ». Salim préfère que la classe rigole de sa mauvaise réponse plutôt que de risquer d'accrocher sur le mot qu'il va bégayer. Son

bégaïement l'empêche de s'exprimer comme il le souhaite, il a vraiment peur quand il prend la parole en classe.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignant de Salim**

L'enseignant de Salim enseigne depuis 33 ans, il a 31 élèves dans sa classe, il a déjà eu beaucoup d'élève qui bégaient durant ces antérieures années, ce qui a laissé l'enseignant de Salim à savoir ce que c'est le bégaiement. Pour lui c'est un trouble caractérisé par une difficulté de la communication et de la parole.

1.11.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignant de Salim

L'enseignant de Salim a accepté de nous parler sur le cas de son élève (Salim), sans hésitation, il s'est présenté compréhensif, attentif et souriant.

Au début l'entretien, l'enseignant de Salim nous a parlé sur le bégaiement de Salim, et qu'il s'est rendu compte dès le premier contact, il dit : « *j'ai bien remarqué son bégaiement, en fait c'est facile de le détecter* ». Dans tous les cas, il a demandé aux parents s'ils ont remarqué quelque chose et s'ils en ont déjà parlé avec un professionnel. Si ce n'est pas le cas, je dois les conseiller de « *les orienter selon la rubrique, vers qui orienter l'enfant* ». L'enseignant de Salim nous informe qu'elle a remarqué qu'il « *n'aime pas son école ni ses camarades de classe* », puisqu'il surgit qu'ils se moquent de lui pendant la séance de la lecture mais elle a interdit ce comportement à l'égard de ses camarades de classes, sa le met en pression il ne continue jamais la lecture. Elle rajoute que Salim est un enfant qui ne fréquente pas les autres, même à la cour, il s'isole il ne joue jamais avec les autres par peur d'entendre des mots fâcheux sur son bégaiement, elle a remarqué aussi que il bégaie durant toute la séance mais sa diffère de temps en temps, il est très fort ce qui concerne les questions orales, puisque elle l'interroge à chaque fois car il ne prend jamais la parole. L'enseignant de Salim nous révèle que des fois quand elle leur demande de réaliser des activités dans un temps très court, elle remarque une inquiétude surtout si c'était à tour de rôles, Salim même s'il connaît la réponse mais son bégaiement le perturbe totalement, il a des expressions de peur ou de panique quand il essaie de prononcer certains mots.

Pendant l'entretien, elle rajoute qu'elle ne parle jamais vite en classe et qu'elle explique plusieurs fois, elle a déclaré aussi qu'elle arrive facilement à se détacher du bégaiement de Salim et de se concentrer sur le message transmis, et toutefois de l'aider en lui parlant lentement et en prenant le temps de l'écouter attentivement. Elle avoue que pour elle le plus difficile c'est ne plus savoir comment réagir elle se sent mal à l'aise au bégaiement de Salim en disant « *Je me sens mal à l'aise en l'écouter, mais je maintiens tout de même un contact visuel avec lui : je lui montre ainsi que je porte de l'intérêt à ce qu'il me dit.* ». Elle rajoute « *J'ai un comportement naturel lorsque je l'écoute* ». L'enseignant de Salim nous dit qu'elle essaye de réduire quand c'est possible les situations de communication stressantes au près de Salim, mais jamais au point de l'isoler des activités ou de lui demander de mieux parler. Cela ajoutera de la pression inutile lorsqu'il voudra s'exprimer et ainsi, augmentera ses occasions de bégaiement ou d'hésitation.

Synthèse :

D'après la concordance des réponses données à l'entretien, on décèle que le bégaiement de Salim a une influence sur sa scolarité. Il a du mal à s'exprimer, son bégaiement devient de plus en plus gênant en classe, jusqu'à ne plus prendre la parole. Il a beaucoup de mal à communiquer avec ses amis.

1.12. Présentation du 12^{ème} cas : Mayes

➤ Entretien avec l'enfant

• Information générales du cas

Mayes est âgé de 10 ans, écolier en cinquième année primaire. L'aîné de deux sœurs. Son père propriétaire d'une station de pompe à essence et sa mère, couturière à domicile. Il est pris en charge au sein de l'EPSP.

1.12.1. Présentation et analyse de l'entretien

Durant l'entretien Mayes s'est présenté calme, timide, franc. On a observé principalement des blocages, des interjections, et des répétitions, avec un débit très haché. Mayes présente une posture raide quand il parle et des tics tels que des pincements de lèvres.

Au cours de l'entretien Mayes nous a parlé du début de son bégaiement, il déclare : « j'ai commencé a bégayé à l'âge de 3 ans et demi. L'avantage chez lui, c'est qu'il ne bégaié pas à chaque phrase. « *sqewqiwey mara iliy ferhey mlih ney hezney* » « *Je bégaié généralement quand je suis en colère, en joie* ». C'est l'émotion qui le pousse à bégayer. Il va chez l'orthophoniste depuis un an. En effet cela été facile d'y aller voir une orthophoniste et d'être pris en charge. L'objectif de début de rééducation concerne donc l'amélioration de sa parole à l'école, en lecture à voix haute et en poésie. Il bégaié de moins en moins, à la maison comme à l'école...mais ça revient parfois. Il est quand même moins stressé et ose beaucoup plus à parler. À la maison, quand il bégaié, son frère lui fait un signe de ralentir. « *iteawaniyi atas* » « *Ça m'aide beaucoup* » il fait une mini-pause et il continue à parler plus relax. Il est beaucoup plus calme quand il parle. Le stress part, même quand il bégaié.

Pendant l'entretien Mayes nous confirme qu'il aime son école, car il dit : « *iwakken ad yrey... ad seuy atas n yumdukkal* » « *c'est pour étudier et avoir beaucoup... beaucoup d'amis* ». Son bégaiement ne l'empêche pas d'y aller à l'école, il n'a pas de mal à se faire des amis. En plus de ça ses camarade ne se moquent pas de lui grâce à son orthophoniste, il a expliqué : « *iwakken ur di teayaren ara, xedmey-asend lixpusi yef usqewew* », « *l'une des façons que j'ai trouvé pour en finir avec les moqueries a été de faire un exposé en classe sur le bégaiement* ». Il est vraiment heureux de ne plus rien avoir à cacher, grasse à son orthophoniste qui lui a dit de demander à l'enseignante qu'il accepte ça.

Sa relation avec sas camarades de classe n'est plus exécration, il précise : « *tura yiwwen ur di yeteayar, hemleniyi akkit* », « *maintenant personne ne se moquent de moi, ils m'aiment tous* ». Les moqueries au sein de la classe ont disparus. Ses camarades de classe prennent même la défense de Mayes si les autres élèves se moquent de lui dans la cour de l'école. Il se sent beaucoup plus heureux depuis qu'il a fait cette présentation. Mayes nous dit qu'il a parlé de son bégaiement à son enseignante lors de la présentation d'exposé qu'il a fait.

Durant l'entretien Mayes révèle qu'il demande des explications beaucoup plus à son camarades de classe, il précise : « *maru ur fhimey ara lhağa qareyasen i yemdukkaliw* », « *quand je ne comprends pas un exercice, je dis toujours a mon camarade de m'expliquer ce qu'elle a dit notre enseignante* », Mayes préfère demander des explications à son camarades au lieu à son enseignante, parce qu'il est un peu timide, il rajoute : « *ttuyaley d azeggay mara ad ashedrey i tcixetiw* », « *je rougie quand je parle à mon enseignante* ». Il nous confirme que son bégaiement ne le gêne plus jamais à l'école, en récréation ne l'empêche pas de jouer avec

les autres camarades. Mayes nous précise qu'il ressent aucune pression à l'école, et des fois se sent pressé par les activités qu'on lui demande en classe, il dit : « *tikwal, mači yal as* », « *pas toujours mais ça m'arrive* ».

Lors de l'entretien Mayes nous montre qu'il bégaiement en lisant à haute voix, mais ce qui est bien pour lui c'est que ça ne lui pose plus de problème. En classe il aime beaucoup participer malgré son bégaiement il participe bien pendant le cours, et quand il répond à une question ne bégaiement pas souvent, il explique : « *mara ad sqewqiwey, ad thawaley dayen, ar melmi itid ufiy* », « *quand je sens que je commence à bégayer, je persiste jusqu'à ce que je me fasse comprendre* » à plus forte raison qu'il est dans un climat de confiance par rapport à la classe. Mayes est moins stressée quand il devait parler et il bégaiement moins mais parfois ça revient. Il est à l'aise pendant la lecture, il n'a pas honte. Mayes prouve qu'il ne veut pas se laisser abattre par son bégaiement. Mais l'agoraphobie prend souvent le dessus. « *yiwwen was deg uyerbaz, ugiy ad yrey axater ugadey ad dsen felli yemdukkaliw* », « *une fois, en classe de troisième année, j'ai refusé de passer un contrôle de récitation parce que j'avais peur que mes camarades rient de moi* ». Des fois ça lui arrive de ne pas suivre son enseignante à cause de la fatigue de la fin de journée, il annonce : « *llan wussan anda ishussuyey s eeggu* », « *il y a des jours où je me sens très fatigué* ». A la fin de l'entretien il nous avoue qu'il réponds aux questions de son enseignante, il dit : « *ttarrayed lejwab mara ad iyid steqsi tcixetiw,ur tsedhiy ara s usqewqewinu* », « *je réponds quand m'interroge en classe, et je n'ai plus honte de mon bégaiement* ». Malgré son bégaiement, il fait des efforts pour être le meilleur de la classe, il essaie toujours de parler de façon fluide. Le bégaiement concerne avant tout la parole à l'école, mais Mayes dit cependant qu'il participe bien en classe.

➤ **Entretien avec l'enseignant**

• **Information sur l'enseignante de Mayes**

Enseignante de mayes est dans l'enseignement depuis 15 ans, elle a 32 élèves dans la classe, elle a déjà eu des élèves bègues durant les années précédente, elle s'est renseignés au près des orthophonistes et pour elle, le bégaiement comme étant un trouble de la parole qui se manifeste par la répétition d'une syllabe ou d'un mot.

1.12.2. Présentation et analyse de l'entretien de l'enseignante de Mayes

L'enseignante de Mayes s'est rendu compte du bégaiement de Mayes dès les premiers cours, elle nous assure qu'elle a parlé avec Mayes sur ce sujet puisque personne ne souhaite voir son élève développer un problème particulier, elle nous dit qu'elle a discuté également avec ses parents pour savoir leur avis à propos du cas de leur fils, elle rajoute : « *Mayes c'est un enfant très intelligent qui aime son école* ».

L'enseignante de Mayes déclare que ça se passe très bien à l'école, elle précise : « *il ne se sent pas humilié par son bégaiement, il ne s'éloigne jamais de ses camarades, et même je ne l'ai jamais vu isolé* ». Il y a vraiment des périodes en fait où il va se sentir très bien, et sa parole va être géniale et il n'y pensera même plus. Et d'autres moments où ça va complètement l'obséder et il ne pensera plus qu'à ça. Elle trouve que son élève est bien intégré en classe, elle précise : « *Mayes ne se met pas à l'écart* ». Son bégaiement lui cause un sentiment de honte, mais après ça il m'a demandé de faire, si je le souhaite, un exposé à la classe sur le bégaiement, afin que cela soit à lui d'expliquer à ses camarades ce qu'est le bégaiement et comment il vit son trouble. Cet exposé traite des généralités sur le bégaiement, il était très fier de l'avoir fait et ses camarades ont mieux compris sa problématique. Ce qui a lui permet de s'approcher de ses camarades de classe et améliorer sa relation avec eux, même avec elle ainsi il fait des efforts pour participer, et surtout prendre parole en classe. Donc une intervention comme celle là dans sa classe a permis de stopper ces moqueries et même de créer une solidarité des autres élèves envers Mayes. Elle rajoute aussi qu'il a repris confiance en lui et son bégaiement a diminué car il lui arrive des jours où il ne bégaye jamais et pour elle c'est un bon signe. L'enseignante de Mayes nous informe que des fois il arrive à Mayes de paniquer et stresser « *lorsque je lui demande de terminer son travail rapidement, ou quand je lui demande de se dépêcher* », là elle remarque qu'il n'arrive pas à se contrôler, et ça le gêne.

Revenant au comportement de l'enseignante de Mayes, elle nous révèle qu'elle ne parle jamais vite quand elle explique pendant le cours, et quand elle parle avec Mayes elle arrive facilement à se détacher du bégaiement elle se concentre sur le contenu de message pour ne pas faire sentir Mayes de sa difficulté de transmettre le message, et « *à chaque fois je fais de mon mieux pour que Mayes participe et exprime mieux* », elle a déclaré que le plus difficile pour elle c'est de le voir en difficulté, à la fin de l'entretien l'enseignante de Mayes nous montre qu'elle se sent à l'aise par rapport au bégaiement de Mayes, et ça ne lui pose pas de problèmes.

Synthèse :

En analysant l'entretien de Mayes et de son enseignante on constate que Mayes n'est pas gêné par son bégaiement, ça ne lui pose pas de problème au sein de l'école, puisqu'il ne se considère pas comme un bègue, Mayes a tout fait pour garder la maîtrise de soi, il ne s'isole pas et il participe beaucoup en classe sans crainte. Il réagit normalement, il ne montre pas de gêne ou de honte face à la personne qui a du mal à s'exprimer.

2. Discussion des hypothèses

L'objectif tracé dans notre présente recherche est d'identifier si le bégaiement impacte et nuit au bon déroulement de la scolarité de l'enfant.

Pour la réalisation de notre recherche, on s'est entretenus avec 12 enfants scolarisés ayant un bégaiement.

Pour pouvoir scruter nos hypothèses, on s'est appuyés sur un outil qui a fait ses preuves dans le domaine de la recherche en psychologie et qui est l'entretien clinique semi-directif.

Notre entretien comporte deux parties : La première partie est effectuée avec l'enfant et celui-ci a comme objectif de confirmer le développement d'une relation de retrait et la présence de difficulté dans l'épreuve orale. La seconde partie de notre entretien est faite avec l'enseignant dans le but de savoir plus sur l'enfant et si le bégaiement impacte sa scolarisation.

➤ Première hypothèse

La première hypothèse qui stipule que l'enfant bègue développe une relation de retrait (isolement) se trouve confirmée avec quatre cas :

- ✓ Farida
- ✓ Anis
- ✓ Hakim
- ✓ Dani

Pour ne pas s'attarder à revoir tous ces sujets, nous avons choisi Farida comme un cas illustratif.

Farida est une fille âgée de 10 ans, élève en quatrième année primaire, troisième d'une fratrie de 4 enfants. Suite à notre investigation faite auprès de Farida et de son enseignant, les données recueillies révèlent qu'avec le bégaiement qu'elle endure, elle développe une relation de retrait.

On le constate à travers son attitude de retrait, Farida est renforcée par ses sentiments d'insécurité, honte, culpabilité et frustration et s'isole, ce qui est le même cas pour les autres (Anis, Hakim et Dani), leur isolement les conduit à développer un retrait social, qui est due aux moqueries des autres camarades. Certaines moqueries présentent un obstacle pour la scolarité de Farida.

De ce fait, on peut répondre à notre première hypothèse que le fait qu'un enfant bègue d'âge scolaire est face à de nombreuses difficultés, le bégaiement perturbe sa situation scolaire comme sa relation avec les autres élèves. Il est nécessaire de tirer l'enfant vers le haut, de ne pas le laisser s'enfermer dans un fonctionnement de repli sur soi. C'est un devoir de l'école et de l'enseignant de valoriser l'enfant quand il le faut.

➤ **Seconde hypothèse**

Cette seconde hypothèse qui affirme que l'enfant bègue présente des difficultés dans l'épreuve orale, se confirme avec les cas suivants :

- ✓ Lila
- ✓ Sarah
- ✓ Amine
- ✓ Massi
- ✓ Rayan
- ✓ Nadjim
- ✓ Salim

Pour illustrer cette confirmation, nous avons choisi le cas de Salim comme sujet qui présente des difficultés à l'oral.

L'importance du langage oral au primaire, comme dans la suite de la scolarité, pose un problème pour Salim ainsi que pour tous les autres cas (Lila, Sarah, Amine, Massi, Rayan et Nadjim), ils utilisent des stratégies pour éviter de bégayer en classe.

Le bégaiement affecte Salim au niveau de sa participation en classe, en particulier dans un exercice oral. De plus, lors d'activités orales telles que la récitation d'une leçon, la lecture à haute voix, ou un exposé devant toute la classe. Sa participation et la compréhension du message est donc mise de côté. Il préférera ne pas participer ou répondre à une question, quitte à passer pour un idiot plutôt que de se trahir.

À travers les entretiens effectués avec les douze enfants, on a confirmé les deux hypothèses citées en haut, ce qui démontre le bégaiement peut nuire gravement à la scolarité de l'enfant. Et lorsque un enfant est victime de bégaiement et souvent renfermé, sa difficulté d'expression trouble sa confiance en lui, le pousse à se replier sur lui-même.

CONCLUSION

Conclusion

Le choix d'un sujet de recherche sur le bégaiement lors de cette dernière année d'étude est une sorte d'évidence. Nous avons certainement opté pour travailler sur ce trouble car nous l'avons côtoyé dans notre entourage familial, comme dans notre entourage scolaire.

Donc cette recherche s'est voulue être une étude de l'impact de bégaiement sur la scolarisation des enfants d'âge scolaire, notamment savoir si l'enfant bègue développe une relation de retrait, mais aussi s'il présente des difficultés à l'épreuve orale. Notre groupe de recherche est constitué de douze (12) enfants bègues scolarisés, tous issus des écoles différentes.

Notre question de départ était :

Quel impact pourrait-il avoir le bégaiement sur la scolarisation de l'enfant ? Quelles sont les difficultés auxquelles il peut faire face ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons recouru à l'entretien clinique semi-directif, nous avons pu mettre en lumière les différentes difficultés liées au bégaiement des enfants d'âge scolaire.

Travailler sur les difficultés d'un enfant qui bégaié à l'école nous a permis de mieux comprendre quels impacts pouvaient avoir les autres sur ce dernier. Le bégaiement est un trouble qui se manifeste dans le rapport à l'autre et qui affecte la communication. Les disfluences du locuteur mettent mal à l'aise l'interlocuteur. A l'école, les interlocuteurs de l'enfant sont ses camarades de classe et également son enseignant. Les réactions de ces derniers, parfois mal à l'aise devant le trouble, peuvent mettre l'enfant qui bégaié dans une position de grande souffrance : perte de l'estime de soi, dévalorisation, repli sur soi et la honte. La première expérience de la vie de l'enfant en société ne sera donc pas plus agréable puisque cette dernière l'exclut, se moquent ouvertement de lui, dès son plus jeune âge.

Cela nous a conduits à mieux connaître les comportements et les réactions possibles de l'élève en classe. Certains ne participent pas pour éviter de mettre à jour leur trouble. Il est d'ailleurs surprenant de constater à quel point le bégaiement influence les comportements et les attitudes de ces jeunes : préférer passer pour un « idiot » plutôt que de répondre aux questionnements de l'enseignant, préférer feindre un mal de tête pour aller à l'infirmerie plutôt que de lire un texte. Ils se focalisent et fournissent beaucoup d'efforts pour éviter de mettre à jour leur trouble et sont en vigilance constante.

L'enseignant peut éprouver certaines difficultés lorsque l'un de ses élèves bégaié, non seulement parce qu'il est un interlocuteur, mais également parce qu'il a des responsabilités auprès de l'élève et du groupe en classe. En tant qu'interlocuteur, il risque d'avoir des réactions néfastes envers le bégaiement de l'enfant. De plus, il doit gérer la classe de telle sorte que l'enfant soit bien intégré et inculquer à tous les élèves des savoirs. Cependant, ses objectifs sont ceux d'un éducateur et pas d'un thérapeute. Son rôle n'est pas de libérer l'enfant de son bégaiement. D'ailleurs, les enseignants ne peuvent pas être au fait de tous les troubles susceptibles d'être à l'école (nous citons entre autre: dyslexie, dysorthographe, trouble de l'attention, trouble de l'audition, etc.) et donc du bégaiement. Cela explique pourquoi ils manquent de connaissances sur ce trouble.

L'école est le lieu d'apprentissage et d'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir-être. Elle se doit de donner à tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, la possibilité d'appréhender de la meilleure façon possible, la vie en société.

Perspectives

Tout au long de notre recherche, nous avons constaté que le bégaiement a un impacte et nuit au bon déroulement de la scolarité de l'enfant.

Ce mémoire marque un premier pas sur notre réflexion sur le bégaiement. Mais il nous reste encore beaucoup d'éléments à comprendre et à approfondir notre recherche sur ce trouble.

Il serait intéressant de poursuivre ce travail en réfléchissant à des adaptations possibles à l'école et en observant si elles engendrent un réel effet sur le bégaiement de l'enfant et sur son état d'esprit. On pourra aussi observer la place des parents et des frères et sœurs dans la scolarité de l'enfant qui bégaié.

LA LISE

BIBLIOGRAPHIQUE

Bibliographie

Ouvrages :

A

- 1- Aspy D, Roebuck F. (1991). On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultat de recherche sur l'éducation humaniste. Montréal, canada : Actualisation.
- 2- Association American Psychiatric. (2003). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, trad. franç, 4^e éd. Rév. Masson, Paris.
- 3- Anzieu A. (1977). Le corps fantasmatique du bègue, in Psychanalyse et langage. Paris: Dunod.

B

- 4- Bensalah, A. (1997). Pour une linguistique du bégaiement. Paris : l'Harmattan.
- 5- Bijleveld H, Le Huche F, Simon A.M. (1994). Prévention du bégaiement chez le jeune enfant. Association pour la construction d'une fondation pour le bégaiement, Groupe Pasteur mutualité.
- 6- Blanchet A, Gotman A. (2007). L'enquête et ses méthodes, l'entretien. 2^e éd, paris : Armand colin.
- 7- Blanchet A, Gotman A. (2012). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Paris : A. Colin (2ème édition).

C

- 8- Chahraoui KH, Benony H. (2003). Méthode, évaluation et recherche en psychologie clinique. Paris : Dunod.

9- Chevrie-Muller C, Narbona J. (2007). Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques. Elsevier Masson.

D

10- Dell C.W. (1991). L'enfant bègue et sa rééducation. Masson.

11- Dépelteau F. (2000). LA démarche d'une recherche en science humaines. Bruxelles : De Boeck.

12- Dinville C. (1980). Le bégaiement, symptomatologie, traitement. Paris : Masson.

13- Dumont A. (2004). Bégaiement. Solar.

14- Dumont A, Julien M. (2004). Le bégaiement. Paris : Solar.

15- De Weck G, Marro P. (2010). Les troubles du langage de l'enfant. Description et évaluation. Paris : Masson.

E

16- Estienne F. (1975). Le langage et l'enfant. Jean-Pierre Delarge. Editions universitaires, Paris.

G

17- Gayraud-Andel M, Poulat M P. (2011). Le bégaiement. Comment le surmonter. Paris: Odile Jacob.

18- Guidere M. (2005). Méthodologie de recherche. Paris: Ellipses.

J

19- Jean. A Rrondal. (1989). Trouble du langage, diagnostic et rééducation. Mardaga.

20- Jean. A Rrondal, Xavier Seron. (2000). troubles du langage. Bases théorique, diagnostic et rééducation. Mardaga.

K

- 21- K.K Kidd. (1984). *Stuttering as a genetic disorder*. In Curlee RF & Pekins W.H (Ed): *Nature and Treatment of Stuttering: New directions*. College-Hill. CA. San Diego.

L

- 22- Le Huche, F. (1998). *Le bégaiement, option guérison*. Paris : Albin Michel.
- 23- LE HUCHE F. et S. (1992). *Bégaiement*. A.D.R.V.
- 24- Lavarde. A.M 2008, *guide méthodologique de la recherche en psychologie*.

M

- 25- Mareau CH.et all. (2005). *Réussir son 1ercycle de psychologie*. Bruxelles : Studyrama.
- 26- Monfrais-Pfauwadel M.C. (1986). *Etre bègue*. Paris : Le Hameau.
- 27- Monfrais-Pfauwadel M.C. (1981). *Respirer, Parler, Chanter*. Paris : Le Hameau.
- 28- Monfrais-Pfauwadel M.C. (2000). *Un manuel du bégaiement*. Collection le monde du verbe, Solal, Marseille.

O

- 29- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). *CIM-10 / ICD-10 Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement : critères diagnostiques pour la recherche*. Paris : Masson, 2000.

R

- 30- Rey-Lacoste J. (1997). *Le bégaiement, approche plurielle*. Collection d'Orthophonie. Masson.

31- Rober Melet. (1975). L'inspection des écoles primaires en Algérie. Paris.

S

32- Simon A.M. (1993). Attitudes gauchies chez la personne bègue. Glossa.

33- Simon A.M. (1999). Prévention du bégaiement et des risques de chronicisation : paroles de parents *Collection Bégaiement: pratiques thérapeutiques*, Edition, Ortho.

34- Starkweather W. (1990). Stuttering prevention. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

35- Stratégie de lecture au primaire, 2003.

V

36- Vallerand R, Thili E. (1993). introduction à la psychologie de la motivation. Québec. Editions études vivantes.

37- Van Hout A, Estienne F. (2002). Les bégaiements : Histoire, psychologie, évaluation, variétés, traitements. Paris : Masson.

38- Viau, Rolland. (1997). la motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck Université.

39- Vogel Klaus. (1995). l'interlangue, la langue de l'apprenant, Toulouse, PUM.

40- VIDAL-GIRAUD H. (2002). Bégaiement et précocité.

W

41- Webster W.G., Poulos Marie G., Family History as a Basis for subgrouping People who Stutter.

Thèses :

- 42- Anne-Laure, Carré. (2005). « Les sciences et la maîtrise du langage à l'école primaire ». IUFM de Bourgogne.
- 43- de Cordoue H, et Etcheverry J., (2010) « les bégaiements intériorisés : une parole sous contrôle » en orthophonie. Université de Nantes.
- 44- Ghacir M. (2011), « Étude des facteurs d'efficacité de l'accompagnement parental dans un trouble de bégaiement réalisée auprès de sept familles », médecine, école d'orthophonie. Université Henri Poincaré de Nancy.
- 45- Cyrielle P. (2013), « Humour et bégaiement : Perception, compréhension et utilisation de l'humour chez l'enfant bègue ».médecine, école d'orthophonie. université Nice Sophia Antipolis.

Dictionnaires :

- 46- Brin F., Courrier C., Lederlé E., Masy V., (2004), Dictionnaire d'orthophonie. Ortho édition, Isbegues.
- 47- Le nouveau Petit Robert de la langue française (2009), Paris.

Articles :

- 48- Ajuriaguerra, et al. (1958) « Trouble dans la réalisation du langage dans le cadre d'une pathologie de la relation ». La Presse Médicale.
- 49- Andrews G. (1983). *Journal of Speech and Hearing Disorders*.
- 50- Godfrain-Massemin. (2011). Cours magistral, Droit et Santé.

- 51- Howie P.M. (1991). « *Concordance for Stuttering in monozygotic and dizygotic twin pairs. In Healey C: Readings on Research in Stuttering. Longman* ».
- 52- Rustin L. (1991). *Parents, Families and the Stuttering Child*. Far Communication, Kibworth.
- 53- Wingate M.E. (1964). *A standard definition of stuttering*. Journal of Speech and Hearing Disorders, 29, 484-489.
- 54- Fraser-Gruss J. : *Mon enfant bégaié-t-il ?*, Speech Fondation of America.
- 55- ANDREWS G.: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1983.
- 56- Simon AM., « *La construction bègue : de l'enfance à l'âge adulte. Importance de la prévention* », Orthophoniste, Octobre 2010. [consulté le 27/11/2014].
- 57- Véronique Aumont Boucand, (2010). *Le bégaiement de l'enfant petit, 2 à 6ans*. (PDFhttp://begaieement-orthophonie.fr/medias/article_APB.pdf). [consulté le 14/11/2014 à 11h30].
- 58- Marie-Aude Mercier, (2012). *Si votre enfant bégaié, guide pour les parents recommandations pour soutenir le jeune enfant qui commence à bégayer*. [Consulté le 7/11/2014].
- 59- Imène Benharkat, (2012). *le système éducatif algérien* [consulté le 23-01-2015].

Sites internet :

- 60- A.P.B., (Association Parole Bégaiement) Groupe de travail. <http://www.begaieement.org/> [consulté le 14-03-2015].
- 61- <http://begaieement.org/> [consulté le 28-03-3015].
- 62- <http://goodbye-begaieement.fr> [consulté le 2-04-2015].
- 63- <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/> [consulté le 7-04-2015].
- 64- <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2616>. [consulté le 26-01-2015].

GLOSSAIRE

A

Auto-évaluation : Méthode selon laquelle les élèves évaluent eux-mêmes leurs progrès en matière d'acquisition de connaissances, d'habiletés ou de procédés se rapportant aux attentes du curriculum.

Attentes : les connaissances et les compétences que les élèves devraient acquérir et démontrer dans leurs travaux en salle de classe et les activités permettant d'évaluer leur rendement.

B

Bégaiement transitoire : phase de bégaiement ne durant pas dans le temps, l'état de l'individu va évoluer.

Bégayages : selon (Gayraud-Andel et Poulat, 2011), il s'agit d'« un accident de parole de qualité bègue, c'est-à-dire, produit avec plus de tonicité et/ou une rupture de rythme ». Désigne aussi tout ce qui est accompagné d'efforts et de mouvements manifestes de bégaiement, y compris de (c'est ce dont on parle généralement en employant le terme bégaiement).

Bègue : individu atteint de bégaiement.

Blocages : ils sont associés à une tension importante des organes de la parole (larynx, langue, dents, lèvres) dont la durée peut être plus ou moins longue. Les blocages engendrent une pression sous-glottique accrue donnant lieu à une explosion du phonème lors de la décontraction. L'évitement de certains phonèmes produisant des blocages peut dans une certaine mesure remanier la structure syntaxique du discours. Désigne aussi l'arrêt involontaire au niveau du passage de l'air, de la voix ou du mouvement des articulatoires.

C

Comportements accompagnateurs : ces troubles associés correspondent notamment à la perte du contact visuel, à des tensions du visage (mâchoire, cou notamment) ou encore à des phénomènes respiratoires.

Comportements secondaires : Comportements qui se manifestent naturellement pour mettre fin au moment de bégaiement ou l'éviter. Ils comprennent les comportements d'évitement et de fuite ainsi que les mouvements associés à la tension musculaire.

Compréhension : Habileté à saisir le sens des mots écrits ou parlés.

Concepts associés à l'écrit : Connaissance de la façon dont la langue s'exprime par écrit. Ces concepts incluent le mouvement directionnel (à savoir que l'arabe se lit de droite à gauche, le français et l'anglais se lisent de gauche à droite et du haut vers le bas), la distinction entre les lettres et les mots (à savoir que les lettres forment des mots et que les mots sont séparés par des espaces), les lettres majuscules et la ponctuation, les signes diacritiques (par exemple les accents) et les caractéristiques communes à tous les livres (telles que la mention du titre et du nom de l'auteur ou l'existence d'un recto et d'un verso).

Contractions musculaires : ces mouvements sont souvent associés aux manifestations audibles du bégaiement et peuvent permettre d'amorcer la parole ou au contraire l'interrompre. Il s'agit de mouvements brusques et involontaires pouvant toucher l'ensemble du corps et se manifestant par la crispation du visage et/ou de la mâchoire, la fermeture brusque des yeux, le tremblement des lèvres, une dilation des ailes du nez, une tension des membres (bras par exemple).

D

Disfluence (de la parole) : problème dans le rythme de la parole, se réfère aux accidents de parole ordinaires de tout enfant qui commence à parler et qui ne sont pas forcément des bafouillages. On emploie aussi ce terme de manière plus générale à la place de disfluidité. Les

disfluences comme les hésitations et les répétitions sont présentes chez les locuteurs non bègues. Ce qui les distingue des disfluences typiquement bègues, c'est la tension et la fréquence d'apparition qui y sont associées.

E

Étude des mots : Méthode d'enseignement qui donne aux élèves l'occasion de s'exercer à reconnaître des mots courants, afin de pouvoir les lire de façon spontanée (automatisation de la reconnaissance des mots), de même que d'acquérir des stratégies de résolution de problèmes afin de réussir à lire des mots partiellement ou entièrement nouveaux (enrichissement du vocabulaire visuel).

Évaluation : Processus qui consiste à recueillir, à enregistrer et à analyser des informations sur les connaissances et les habiletés des élèves et à leur donner une rétroaction descriptive pour les aider à améliorer leur apprentissage et à juger de la qualité du rendement.

Évitements : il s'agit de procédés utilisés par les personnes qui bégaiement pour éviter les éventuels blocages ou répétitions. On trouve parmi eux le recours aux mots d'appui, aux circonlocutions. Cette difficulté à exprimer ce qu'il veut dire et ces évitements fréquents éloignent les locuteurs bègues de ce qu'ils veulent vraiment dire, leur faisant perdre pour reprendre le terme de Le Huche (1998), « le caractère spontané de la parole ».

F

Fluence (de la parole) : rythme de la parole.

Fluidité : Habileté à reconnaître les mots et à lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression.

I

Intervention : Programme d'appui à l'enseignement conçu pour les élèves ayant des besoins particuliers et élaboré à la suite d'une évaluation diagnostique.

L

Langue maternelle : La première langue qu'un enfant apprend.

Lecture autonome : Méthode d'enseignement où les élèves choisissent des textes qu'ils connaissent ou qu'ils ne connaissent pas pour en faire la lecture de façon indépendante ou avec un partenaire.

M

Mots d'appui : ce sont des mots ou des conjonctions permettant à la personne qui bégaiie de se ménager des pauses au cours de la parole, tout en évitant des reprises difficiles. Ils constituent une stratégie compensatoire permettant de masquer les difficultés et de conserver aussi son tour de parole. Parmi ces mots d'appui, on trouve des interjections comme "euh" des conjonctions (mais, et alors, et puis, donc, etc.) ou des petits mots comme "c'est-à-dire".

O

Orthophoniste : le rôle de l'orthophoniste est de prévenir, repérer et traiter les troubles de la voix, de la parole et du langage chez les enfants et les adultes. Son but est de concevoir et de mettre en œuvre des programmes de rééducation.

P

Phoniatre : le phoniatre étudie les troubles de la voix.

Prévalence : La prévalence du bégaiement est le pourcentage de la population qui est touché par une maladie ou un trouble précis (bégaiement) à un moment donné.

Prolongations de sons : désigne l'étirement involontaire des sons/phonèmes individuels à l'intérieur d'un mot. Elles sont caractérisées par un allongement du temps de production d'un phonème (voyelles, occlusive ou fricative). Selon Bensalah (1997), « on peut les mettre en

parallèle avec les tensions car ce sont des formes d'explosion audibles et provoquées par une tension laryngée. Leur production permet en quelque sorte une détente de la tension laryngée».

Psychanalyse : exploration de la vie psychique consciente et inconsciente.

Psychothérapie : rapport humain dans un but thérapeutique. La thérapie doit permettre au patient de mieux se connaître, de surmonter ses difficultés pour diminuer ses souffrances et obtenir un bien-être.

R

Répétitions de phonèmes, de syllabes, de mots ou de segments de phrases : se sont des répétitions involontaires, les répétitions peuvent être de nature différente : elles portent soit sur des phonèmes, soit sur des syllabes ou des mots et entraînent une rupture du rythme de la parole associée à une tension. Elles apparaissent quel que soit le moment de la production avec une prédominance en début de mot. Si les répétitions semblent inhérentes au bégaiement, l'absence d'accident de parole ne signifie pas absence de bégaiement (la souffrance ressentie n'est pas forcément proportionnelle à la quantité de disfluences).

Rime : Présence de sons identiques à la fin de mots différents. Les activités de rimes mettent en évidence les différences et les ressemblances entre les sons.

S

Symptôme : signe avant-coureur d'un trouble, d'une maladie

ANNEXES

Annexe I : guide d'entretien

A) Entretien avec l'enfant :

Identification

- L'âge actuel :ans
- Sexe : Masculin - Féminin
- Le rang dans la famille :
- Nombre de la fratrie :
- Niveau scolaire :

Objectif : relever les renseignements généraux sur l'enfant pour pouvoir s'approcher de lui.

Axe I : Renseignements sur le trouble de l'enfant et sa prise en charge

- Depuis quand bégaies-tu ?
- Depuis quand vas-tu chez l'orthophoniste ?
- Etait-il difficile d'y aller ?
- Est-ce que ton bégaiement est différent à l'école et à la maison ?

Objectif : Il nous semble important de connaître l'âge d'apparition du bégaiement, et sa différence selon la personne et le lieu.

Axe II : socialisation du sujet et ses relations avec ses camarades de classe, ainsi de son enseignant

- Est-ce que tu aimes aller à l'école ?
- Est-ce que les élèves se moquent de toi ?
- Comment cela se passe à l'école ? (relation avec l'enseignant(e), avec les camarades de classe, avec les autres élèves de l'école...)
- Est-ce que tu as parlé de ton bégaiement avec ton enseignant(e) ?

Objectif : savoir si la relation avec ses camarades peut avoir un impact sur la communication en classe. Les problèmes relationnels constituent un facteur favorisant du bégaiement.

Axe III : les difficultés liées au bégaiement à l'école

- Quand tu ne comprends pas quelque chose, est-ce que tu demandes des explications à l'enseignant(e) ? si non, à ton camarade de classe ?
- Est-ce qu'il y a des situations à l'école où le bégaiement te gêne beaucoup : comme aller en récréation, aller à la cantine...?
- Est-ce que tu ressens une certaine pression à l'école ? (réaliser les exercices à temps, volonté de faire un travail parfait, regard des autres sur toi quand tu dois répondre à une question...)
- Est-ce que tu te sens toujours pressé par les activités que l'on te demande ?

Objectif : connaître les difficultés que peut rencontrer l'enfant en classe.

Axe IV : Difficultés liées aux tâches scolaires orales

- T'arrive-t-il de bégayer en lisant à haute voix ?
- Est-ce que tu bégais lorsque tu réponds à une question ?
- T'arrive-t-il de bégayer en récitant une poésie ?
- Est-ce que tu trouves que ton enseignant(e) parle vite ?
- Est-ce que tu ne réponds pas à une question en classe même si tu connais la réponse ?

Objectif : savoir si le bégaiement influence sur sa présentation orale, s'il participe, et s'il pose des questions pendant le cours.

B) Entretien avec l'enseignant :

Axe I : Informations concernant l'enseignant de l'enfant

- Enseignant de l'enfant
- Classe
- Depuis quand enseignez-vous ? (Ancienneté)
- Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?
- Est-ce que vous avez déjà eu d'autres élèves qui bégayaient ?
- Quelle connaissance avez-vous du bégaiement ?
- Est-ce que vous vous êtes renseignés sur ce trouble ?

Objectif : Recueillir des informations générales sur le sujet et sur sa carrière.

Axe II: dépistage du bégaiement de l'enfant au sein de l'école

- Êtes-vous rendu compte du bégaiement de votre élève? si non, pourquoi ?
- Avez-vous discuté avec l'enfant ou avec la famille de ce trouble ?
- Est-ce qu'il aime son école ? sa classe ?

Objectif : dépistage précoce afin de présenter une prise en charge précoce.

Axe III : Difficultés propres au contexte scolaire concernant l'élève bègue de l'enseignant

- Comment ça se passe avec l'enfant ? Entre l'enfant et les autres élèves ?
- Est-ce que sa parole fluctue au cours de la journée ?
- Est-ce qu'il est bien intégré en classe ?
- Prend-t-il la parole en classe ?
- Quel est le comportement des autres élèves de la classe à son égard ?
- Comment réagit l'enfant face à ces termes : dépêchez-vous ! On a plus de temps ! plus vite ?
- Est-ce que vous sentez que cela gêne l'enfant ?

Objectif : repérer les difficultés scolaires de l'enfant à l'aide de son enseignant.

Axe IV : comportement de l'enseignant

- Est-ce que vous parlez vite en classe ?
- Est-ce que vous réussissez à vous détachez du bégaiement et à vous attachez au contenu du message ?
- Qu'est ce qui est le plus difficile : voir l'enfant en difficulté ?
 - Ne pas savoir comment réagir ?
 - Rester concentré sur le contenu du message ?
- Est-ce que vous vous sentez mal à l'aise par rapport au bégaiement de l'enfant ?
Si oui, est ce au point de ne plus interroger l'élève ? De ne plus mettre en place certaines activités (théâtre, exposé...)?

Objectif : connaître le comportement de l'enseignant envers l'élève bègue pendant le cours.

Annexe II : guide d'entretien en Kabyle

A) Entretien avec l'enfant :

Identification

- L'âge actuel :ans
- Sexe : Masculin Féminin
- Le rang dans la famille :
- Nombre de la fratrie :
- Niveau scolaire :

Axe I : Renseignements sur le trouble de l'enfant et sa prise en charge

- Seg melmi itesqewqiweḍ ?
- Seg melmi itetruhuḍ yer lortofonist ?
- Iwæer lḥal ixakken atruḥeḍ ney xaṭi ?
- Asqewqew inek deg uyerbaz imxalaf akk deg wexxam ?

Axe II : socialisation du sujet et ses relations avec ses camarades de classe, ainsi de son enseignant

- Tḥemleḍ attruḥeḍ yer uyerbaz ney xaṭi ?
- Teayarenk inelmaden deg uyerbaz ney xaṭi ?
- Amek iteshussuyeḍ keči d ccix-inek, akk d inelmaden ig yaren yidek ney d wigad igllan deg uyerbaz anda iteyarḍ ?
- Temeslayeḍ yef usqewqew inek keči d ccix inek ney xaṭi ?

Axe III : les difficultés liées au bégaiement à l'école

- Ticki ur tefḥimeḍ ara lḥaja, testeqsayeḍ ccix inek ney imdukkal ik ig yaren yidek ?
- ayweqt ur k-itteεjab ara lḥal mara attesqewqiweḍ; mara attebyuḍ atefyeḍ ney mara atruḥeḍ atečeḍ ?

- Tesħussuyeđ ur k-itteċjab ara lħal mara ur tettefakkađ ara ligzirsis inek, ney mara attebyuđ atxedmeđ ayen iweqmen ney mara ak-id Ƨallayen imdukkal-ik ?
- Tesħussuyeđ belli ur k-id ikeffu ara lweqt ?

Axe IV : Difficultés liées aux tâches scolaires orales

- Tesqewqiweđ mara ad yaređ s ssuđ aelayan ?
- Tesqewqiweđ mara ad rređ yef isteqsyen ?
- Tesqewqiweđ mara ad yređ tamedyazt ?
- Itbanaked ccix inek yetyawal di lehđur ?
- Yella ayweqt ur d tarađ ara yef isteqsyen yas tesneđ lejwab ?

B)Entretien avec l'enseignant :

Axe I : Informations concernant l'enseignant de l'enfant

- Enseignant de l'enfant
- Classe
- Melmi i tebdid tesyarayed ?
- Aċħal i teseid inelmaden deg la clas inek ?
- Teseid inelmaden nnađen ig sqewqiwen ?
- D acu n tikiwin i teseid yef usqewqew ?
- Tnudađ kra n tikkelt yef usqewqew ?

Axe II: dépistage du bégaiement de l'enfant au sein de l'école

- Tefkid as azal i wesqewqew ayi ney xađi ?
- Tmeslayeđ yef wesqewqew ayi d weqcic akk d imawlan-is ney xađi ?
- lħemmel ayerbaz-ines, imdukkal-is ig yaren yides ney xađi ?

Axe III : Difficultés propres au contexte scolaire concernant l'élève bègue de l'enseignant

- Amek i tettemɛamaled ak d weqcic? amek ig ittemɛamal netta d yemdukkal-is ?
- Tettemxalaf lhedra ines deg was ney xaṭi ?
- Yewfa iman-is gar yemdukkal-is ney xaṭi ?
- Yettmeslayed deg uyerbaz ney xaṭi ?
- Amek i temɛamalen yides inelmaden nnaḍnin ?
- Amek i d liḥala ig ttili weqcic mara attesyesbed ?
- Teshed annectagi ur tiḥemmel ara weqcic ?

Axe IV : comportement de l'enseignant

- Tettyawaled deg lehḍur ney xaṭi ?
- Tfehmed ayen ig bya ad yini weqcic ig sqewqiwen ney xaṭi ?
- D acu ikem iceyben s waṭas : mara atezred aqcic yewḥel ?
- Mara ur tezriḍ ara amek ara atuqmed ?
- Atefkeḍ azal i wayen ig bya ad yini ?
- Asqewqew agi dayen ikem yeḡḡan ur testahlad ara ney xaṭi ?
- Ma yelle ih, dayen ikem yeḡḡan ur testeqsayed ara aqcic? Ney dayen ikem yeḡḡan attekseḍ kra temsal ?

Résumé

Ce mémoire traite du bégaiement chez l'enfant d'âge scolaire et plus particulièrement, des difficultés liées au bégaiement à l'école (en classe).

Avoir un bégaiement et être écolier est loin d'être évident. Cela ne signifie pourtant pas être en échec à l'école. Néanmoins, la scolarité de l'enfant est mise à mal par les conséquences de son bégaiement n'est pas qu'un trouble moteur : il affecte la communication et donc les rapports entre les individus. L'enfant peut être exclu par ses pairs, subir des moqueries, etc. ces situations douloureuses, peuvent entraîner des difficultés chez l'enfant à s'épanouir, à se construire, à avoir une bonne estime de lui-même. De plus, le rôle de l'école est d'instruire les enfants. Ils subissent donc de nombreuses pressions : réussite, finir les devoirs à temps, etc. les demandes, en particulier à l'oral, sont appréhendées par l'enfant car elles le mettent en échec et le dévalorisent. L'école, premier lieu de socialisation, ne permet donc pas à l'enfant d'avoir une bonne image de la société.

A l'école, les parents délèguent la responsabilité de leur enfant à l'enseignant. Il est le référent de la classe et doit leur inculquer des savoirs, savoir-faire, savoir-être. Or, on constate que l'enseignant a peu de connaissances sur le bégaiement. Il rencontre donc, lui aussi des difficultés : être patient, écouter ce que l'enfant a à dire, gérer les réactions des autres élèves.

Mots clés :

Bégaiement ; Enfant ; Ecole ; Relation ; Identité ; Pression

Abstract:

This thesis deals with stuttering in children of school age and in particular the difficulties linked to stuttering in school (in class).

Stuttering is a real issue for pupil in the classroom among his peers. This doesn't mean failure in studies. Nonetheless, stuttering makes it difficult for child schooling, which is real a spastic trouble: it affects the communication between individuals. The child might be isolated by his peers, and/or might be a subject of mockery...etc. situations that hinder the development of the child in terms of studies and gaining good self esteem. Moreover, the role of school is to instruct and educate children. They subsequently, undergo some constraints: pass their exams, do their home work and finish their assignments on time. Oral, activities in particular, are apprehended by the child since this brings to the surface his disorder of speech. The school, the first milieu of socialization, does not offer to the child a good image of the society.

At school, parents put the responsibility of the child on the teacher's shoulder. He makes the reference and example for his pupils and has to inculcate knowledge, skills and competences (the how-to do, how to be). Yet, we found that the teacher has less knowledge on stuttering. He also faces many challenges be patient, be attentive while listening to child, manages reactions of the other students.

Keywords:

Stuttering; child; School; relationship; identity; pressure