



Quelques points de vigilance

Concernant le développement langagier d'enfants normalement scolarisés

La confusion entre trouble et retard est entretenue par le fait que les premiers signes du trouble du langage peuvent s'apparenter à ceux qui manifestent un retard d'acquisition. Mais, à l'inverse d'un retard simple qui va régresser avec le temps et un étayage bien construit, le trouble se manifeste également par des formes déviantes du langage, une bizarrerie de construction des mots ou des phrases, le non-respect des phases de l'acquisition, et une absence de progrès notables dans le temps, malgré toutes les stimulations apportées.

On parle de retard transitoire chez des enfants qui se développent plus lentement au plan linguistique, mais suivent pourtant le même profil d'évolution que les enfants plus jeunes. Le retard est un décalage chronologique dans l'acquisition d'une fonction, par rapport à des références attendues pour l'âge. Retard sous-entend rattrapage et évolution vers la normalisation. Le retard de langage « simple », se résolvant avec l'âge, ne devrait pas persister après six ans.

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

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

Les indicateurs de vigilance donnés ci-dessous sont à observer dans différents contextes (apprentissage, jeux libres, etc.)

Enfants de 3 et 4 ans

L'enfant ne paraît pas comprendre, il ne pose pas de questions et ne donne que peu de signes d'intérêt.

Il n'utilise que des mots phrases et montre peu ou pas d'évolution dans le courant de l'année. Il n'utilise pas le « je » ni le « tu ». Il n'est pas intelligible, et ne dit pas de mots reconnaissables.

Pour compléter, on essaiera de prendre d'autres informations :

- cet enfant réagit-il aux bruits, à la musique ?
- le volume de sa voix est-il normal ?
- cherche-t-il à communiquer par d'autres moyens que le langage (mimiques, gestualité, mais aussi formes agressives : coups de pied, morsures, griffures ...) ?
- regarde-t-il son interlocuteur ?
- essaie-t-il de chanter ? Prend-il du plaisir dans les moments dédiés à ces activités même s'il ne participe pas activement ?

Enfant entre 4 et 5 ans

L'enfant comprend moins bien qu'il ne parle. Il ne parle qu'en situation.

Il produit des phrases sans verbes. Il n'utilise pas le « je » ni les autres pronoms sujets usuels.

Il cherche fréquemment ses mots, son vocabulaire est réduit à des noms.

Il est peu intelligible (articulation).

Il évolue peu ou pas malgré un guidage et une aide de l'enseignant.

Mêmes observations complémentaires que précédemment, en particulier pour ce qui est de la communication.

Enfant de 5 et 6 ans

L'enfant comprend mal ou difficilement (il a besoin de reformulations, de simplifications).

Il est peu intelligible ou déforme des mots de manière importante et régulière.

Il ne remplace pas un nom par « il » ou « elle » quand il raconte.

Il ne produit pas de formes conjuguées pour exprimer le futur ou le passé.

Il produit essentiellement des énoncés réduits (inférieurs à 4 mots) ou des phrases longues, mais agrammaticales.

Il ne parvient pas à raconter.

Il n'exprime pas de notions de temps et d'espace.

Il ne parvient pas à « jouer » avec les syllabes, encore moins avec les phonèmes.

Il a des difficultés à mémoriser des comptines, des chants, des poèmes, une histoire.

Il ne reconnaît que très peu de lettres de l'alphabet, voire aucune.

Il progresse peu ou pas sur l'année, malgré des aides.

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

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

Concernant le développement moteur de l'enfant

Quelques repères dans les apprentissages

On peut résumer très schématiquement une série d'étapes dans le développement moteur de l'enfant mais il n'est pas toujours facile de différencier les fortes variations individuelles de celles qui pourraient justifier une vigilance accrue ou nécessiter un diagnostic extérieur. Ainsi pour l'exemple de la marche, on distingue une fourchette d'acquisition ordinaire de la marche entre 12 et 18 mois. On ne pourra parler de retard d'acquisition de la marche qu'après l'âge de 18 mois. Chaque enfant suit son propre rythme. Certains parleront plus tard que d'autres mais auront acquis la marche très vite, ou l'inverse.

Dès 2 ans, l'enfant sait sautiller, sauter à pieds joints sur place. Il danse, peut essayer de taper dans un ballon ou grimper sur une chaise. On peut souvent observer le début des comportements de course à partir de cet âge. Vers 2 ans, l'enfant doit s'aider de l'appui de la rampe pour monter un escalier et ne parvient pas à alterner la pose des pieds. Autour de 3 ans, il parvient généralement à monter et descendre les escaliers comme un adulte, selon les modalités de la marche usuelle.

Se tenir sur un pied n'est souvent possible, et de manière brièvement stabilisée, qu'à partir de 5 ans, époque à laquelle les sauts enchainés à un seul pied commencent à être maîtrisés. Être capable de se propulser sur une draine, de pédaler sur un tricycle puis un vélo se construit, par l'expérimentation, entre 3 et 4 ans. Dans son désir de faire de nouvelles expériences motrices, l'enfant n'a pas forcément conscience du danger. C'est pourquoi, à cet âge, il faut toujours être vigilant.

Au niveau du graphisme, à 2 ans, l'enfant maîtrise un premier mode de saisie d'un crayon et peut réaliser des gribouillages circulaires. Autour de 3 ans, la rotation de la main autour du poignet s'affine. L'enfant commence à acquérir une pince

pouce / index qui lui permet de dessiner des traits, des boucles, des cercles et des croix. La coordination oculo-manuelle s'organise peu à peu. Elle rendra progressivement possible, par la suite, les gestes d'écriture. A 3 ans, l'enfant n'a pas encore de main préférentielle. Il va donc tantôt utiliser l'une ou l'autre main. Cette première étape d'exploration est normale et ne doit pas être une source d'inquiétude. En effet, ce n'est qu'à partir de l'âge de 5 ou 6 ans que, le plus souvent, la préférence manuelle s'établit.

Quelques points de vigilance

Les enfants entrent à l'école maternelle avec des vécus très différents. L'enseignant est une des personnes qui connaît le mieux l'enfant, dans la durée, hors du milieu familial. Il est à même de l'observer, au quotidien, dans des situations et des contextes très différents. Il peut ainsi mettre en relation ses observations qui peuvent porter sur le plan moteur, comportemental, relationnel ou émotionnel. Celles-ci peuvent tout autant concerner des moments de vie en classe que des temps spécifiques.

L'attention de l'enseignant sera attirée sur les comportements moteurs de l'enfant qui se traduisent par une agitation excessive, une hyperactivité, des difficultés manifestes de coordination motrice, voire des régressions dans le développement. Il doit mettre en relation ces observations avec la dimension cognitive sous-jacente, qui peut parfois se manifester sous des formes variées : impossibilité à maintenir son attention, désorganisation, impulsivité. Ces informations sont à croiser avec celles qui relèvent des aspects sociaux et relationnels : retrait fréquent du groupe, caractère répétitif ou stéréotypé des réponses, difficulté à instaurer un contact corporel ou à se risquer à entrer dans la situation, agressivité. La dimension émotionnelle est toujours importante et se manifeste souvent par des conduites d'évitement, une anxiété, un sentiment d'insécurité, une inhibition ou un faible intérêt systématique vis-à-vis des situations proposées.

En cas de doute, les enseignants peuvent être amenés à solliciter des membres du RASED ou des partenaires de l'école pour envisager des évaluations plus fines. C'est à eux d'identifier précisément si l'enfant présente ou non un retard psychomoteur ou des troubles éventuels. Ces professionnels disposent de repères développementaux précis qui leur permettent de comparer les acquisitions et possibilités d'un enfant par rapport à celles d'un enfant au développement dit « ordinaire ». Un retard dans un domaine particulier n'est pas forcément significatif d'un trouble important et ne génère pas nécessairement de la difficulté scolaire. Il est souvent recommandé de s'interroger sur l'intégrité de l'audition et de la vision de l'enfant qui peuvent expliquer la source de certains comportements observés.

Concernant l'apprentissage du nombre et des quantités

Comprendre la notion de quantité implique pour l'enfant de concevoir que la quantité n'est pas la caractéristique d'un objet mais d'une collection d'objets. L'enfant fait d'abord appel à une estimation perceptive et globale. Progressivement, il passe de l'apparence des collections à la prise en compte des quantités. La comparaison des collections et la production d'une collection de même cardinal qu'une autre sont des activités essentielles pour l'apprentissage du nombre...

Stabiliser la connaissance des petits nombres demande des activités nombreuses et variées portant sur la décomposition et recomposition des petites quantités.

La construction des compétences visées par le programme s'appuie sur quatre principes :

- s'intéresser au cardinal du nombre ;
- pratiquer des tâches en amont et en parallèle du dénombrement : comparer, décomposer, compléter des collections pour faire émerger des procédures et se les approprier ;
- se construire des représentations mentales des quantités pour créer des groupements d'objets et des relations entre les nombres ;
- mettre en relation différents contextes d'activités numériques (rituels, comptines, albums à compter, jeux...).

Les compétences visées vont ainsi se structurer à partir de l'élaboration progressive des procédures et de leur stabilisation, de la mise en mots de ces procédures à travers un accompagnement langagier du maître rigoureux et exigeant et de l'entraînement systématique et régulier au travers d'activités et de jeux.

Assez vite les enfants vont être capables d'estimer des quantités, puis ils vont progressivement les comparer, les décomposer et les recomposer, les énumérer pour enfin les dénombrer.

L'élaboration et la mise en œuvre de ces procédures sont des étapes de la construction du nombre qui témoignent du parcours de progrès de l'enfant.

Ce parcours n'est ni linéaire ni identique pour tous.

Aussi, l'accompagnement de l'enfant sur le chemin du nombre nécessite une observation attentive de son activité dans les situations proposées par le maître et l'adaptation de ces propositions.

Au terme de situations réitérées de manipulation et de structuration, l'attention de l'enseignant pourra être attirée par la difficulté récurrente de l'enfant à :

- construire une collection témoin (par exemple avec les doigts) de même quantité qu'une collection donnée (cardinal inférieur ou égal à 5) ;
- comparer deux collections :
 - » soit en associant par correspondance terme à terme les objets des deux collections ;
 - » soit en construisant une collection témoin (par exemple avec les doigts) à partir d'une des deux collections et en la comparant à l'autre collection ;
- utiliser l'énumération pour dénombrer des collections de 10 objets au plus, fixes ;
- constituer une collection de cardinal inférieur ou égal à 5 (les quantités sont proposées oralement par l'enseignant) ;
- connaître la suite orale des nombres jusqu'à 10 ;
- utiliser le nombre pour retrouver un objet dans une collection rangée de 10 éléments au maximum (numéroter et avoir recours au nombre pour désigner le rang occupé par l'objet).