

Influence de l'entrée dans l'écrit sur le développement du langage oral chez les enfants dysphasiques

Claire Dumont

▶ **To cite this version:**

Claire Dumont. Influence de l'entrée dans l'écrit sur le développement du langage oral chez les enfants dysphasiques. Education. 2012. dumas-00758694

HAL Id: dumas-00758694

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758694

Submitted on 29 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Claire DUMONT

soutenu le : **06/07/ 2012**

pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Psychologie

INFLUENCE DE L'ENTREE DANS LE LANGAGE ECRIT SUR LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL CHEZ LES ENFANTS DYSPHASIQUES.

Mémoire dirigé par :

Anne-Lise DOYEN Maître de conférence en psychologie, IUFM Orléans Centre Val de Loire – Université d'Orléans

JURY :

Andres Merchan Maître-Formateur, Directeur du centre de formation IUFM d'Orléans, -Université d'Orléans, Président du jury

Anne-Lise DOYEN Maître de conférence en Psychologie, IUFM Centre Val de Loire - Université d'Orléans.

Remerciements

Je souhaite adresser ici mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Ils s'adressent en premier à Madame Anne-Lise Doyen, ma directrice de mémoire, pour m'avoir orientée et guidée dans mon travail ainsi que pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacrés.

Merci à Monsieur Julien Tillet et à Madame Céline Chatelin, enseignants de la classe d'inclusion scolaire, pour m'avoir accueillie dans leur classe ainsi que pour toutes les informations et conseils qu'ils m'ont donnés durant cette année universitaire.

Je tiens à remercier aussi Marie Delorme, étudiante MEEFA pour son aide ainsi qu'à mon père sans qui je n'aurais pu aller jusque là.

Table des matières

Introduction……5

1. Partie théorique ……..7
   1.1) La dysphasie……7
      1.1.1) Histoire et terminologie……7
      1.1.2) Définition…… 8
      1.1.3) Etiologie des dysphasies……10.
      1.1.4) Classification des dysphasies……12
      1.1.5) Dépistage ……..13
      1.1.6) Prise en charge……13

   1.2) Les modèles d'apprentissage de la lecture……15
      1.2.1) Modèles ne prenant pas en compte les connaissances linguistiques implicites……16
      1.2.2) Modèles prenant en compte les connaissances linguistiques implicites……20
      1.2.3) Lien entre langage oral et langage écrit……23

2. Formulation du problème de recherche et hypothèse……..25

   2.1) Formulation du problème de recherche……25

   2.2) Hypothèse……25

3. Méthodologie……26
   3.1) Outils méthodologiques…… 26
   3.2) Préparation du recueil……27
   3.3) Posture du chercheur…… .28
   3.4) Choix du terrain……28
   3.5) Echantillon……28

3.6) Temporalité……..29

4. Présentation des résultats……30
   4.1) Niveau en lecture……30
   4.2) Résultats généraux……32
   4.3) Cas des trois élèves……37

5. Analyse des résultats……..38
   5.1) Niveau de lecture……38
   5.2) Analyse générale……40
   5.3) Cas des trois élèves……41
   5.4) Discussion……41.

6. Conclusion……44.

Bibliographie……..46

Annexes ……49

Résumé……62.

Introduction :

D'après le rapport de monsieur Jean- Claude Ringard (2000), effectué à la demande du ministère de l'éducation nationale près de 2% des enfants scolarisés seraient atteints d'un trouble dysphasique. Cette pathologie, trop peu connue, est donc assez fréquente. On trouve des chiffres pouvant varier significativement, d'une part entre pays (les critères retenus n'étant pas toujours les mêmes et ici nous nous intéresserons au cas de la France), d'autre part entre la dysphasie qui représenterait 1/10ième des troubles spécifiques du développement du langage et le trouble du langage chez l'enfant (constituant une proportion de 8 à 10 % de la population d'âge préscolaire (Silva, 1987)), la limite étant parfois floue entre les deux.

Or de nombreux chercheurs ont mis en évidence les difficultés que pouvaient connaitre ces enfants, particulièrement à l'école primaire. Un plan d'action a donc été établi, celui-ci s'articulant autour des cinq axes suivants : « Prévenir dès la maternelle », « Identifier les enfants porteurs de troubles spécifiques du langage oral et écrit », « Améliorer la prise en charge des enfants mais aussi des adolescents », « Intensifier la formation des personnels de manière pluri-catégorielle et pluridisciplinaire, en formation initiale et continue», « Renforcer le partenariat institutionnel santé/éducation nationale ».

Le but est d'améliorer au maximum les conditions d'enseignement pour les enfants soufrant d'un trouble du langage tout en conseillant les enseignants concernés. On peut alors se demander dans qu'elle mesure l'école peut accompagner ces enfants malgré leur pathologie. Plus précisément cela m'a amené à me questionner sur la possibilité d'une amélioration du langage oral grâce à l'acquisition du langage écrit. Il me faudra cependant analyser dans quelle mesure cet apprentissage du langage écrit est possible chez les enfants dysphasiques. L'expression « langage écrit » incluant la lecture et l'écriture.

Mon travail s'est focalisé sur l'évolution du langage oral chez des enfants dysphasiques en lien avec leur entrée dans l'apprentissage de l'écrit.

La première phase de ce mémoire sera composée de trois parties ; tout d'abord je présenterai la dysphasie en abordant entre autre sa définition, ses classifications, son étiologie et sa prise en charge. Dans un deuxième temps j'évoquerai les modèles d'apprentissage de la lecture, puis je chercherai à savoir ce qui, théoriquement, dans le langage écrit pourrait aider les enfants dysphasiques à améliorer leur langage oral.

Dans la seconde phase de mon travail, après avoir exposé mon problème de recherche et mes premières hypothèses, j'aborderai la méthodologie. Les parties suivantes seront consacrées à la présentation et l'analyse des résultats.

1) Partie théorique

1.1) La dysphasie

1.1.1) Historique et terminologie

Etymologie : Le terme dysphasie est formé du préfixe « dys » venant du grec ancien δυσ-, *dys*- qui exprime une idée de difficulté, de mauvais état et de la racine du verbe grec φημί *fèmi* (« dire ») qui a donné *phatique* provenant du grec φάτις *fatis* (« parole »). Le mot dysphasie a donc étymologiquement le sens de mauvais langage ou parole difficile. Le terme audimutitité (Ajuriaguerra et al ., 1958), d'origine québequoise n'est plus utilisé actuellement.

Le terme dysphasie est apparu dans les années 1960 (Ajuriaguerra et al, 1963) mais le trouble du langage avait déjà été repéré par quelques chercheurs. Il a été décrit pour la première fois au début du XIX^{e} siècle par le docteur Gall qui a décrit des enfants d'intelligence apparemment normale mais s'exprimant avec difficulté bien que semblant comprendre. Il insiste déjà sur le fait que ce problème ne vient pas d'une malformation des organes vocaux, ni d'une déficience auditive (Jakubowick, 2003). Plusieurs études vont alors être menées sur le sujet en France et en Angleterre. Le terme d'aphasie acquise a précédé celui de dysphasie, on l'utilisera dans la seconde moitié du XIX° dans la formulation « aphasie congénitale » qui sera remplacée par « aphasie développementale expressive »(Benton, 1964 ;Einsenson, 1972) et « aphasie développementale réceptivo-expressive » pour permettre la différentiation entre les deux catégories. Le remplacement du préfixe « a » par le préfixe « dys» est révélateur d'une évolution dans la vision de la maladie, la dysphasie étant alors bien définie comme une déviance alors que le «a » évoque une absence. Bien que le terme dysphasie soit le plus usité, un certain nombre de publications scientifiques emploie le terme « dysphasie de développement » (I. Soares-Boucaud, N. Labruyère, S. Jery, N. Georgieff, 2009)

On retrouve dans les publications anglo-saxonnes le terme « « specific language impairment » (SLI) ». Enfin, plus spécifiquement, le ministère de l'Education Nationale classe la dysphasie dans les troubles spécifiques des apprentissages et la nomme « trouble spécifique du langage oral » (TSLO)

1.1.2) Définition

Il existe de nombreuses définitions du terme dysphasie mais les idées principales sont communes à chacune d'entre elles. La dysphasie doit (dans tous les cas) être inscrite dans l'ensemble des perturbations développementales qui gênent l'enfant dans sa construction d'être social et affectif. D'après Stéphanie Bellouard-Masson(2010), la définition le plus usitée de la dysphasie est «un trouble du développement du langage oral, un déficit primaire, sévère et durable, qui affecte la structure du langage. »

Déficit primaire : Selon la circulaire n°2002-024 :

« Ces troubles sont considérés comme primaires, c'est-à-dire que leur origine est supposée développementale, indépendante de l'environnement socioculturel d'une part, et d'une déficience avérée ou d'un trouble psychique d'autre part ».

Trouble sévère et durable : La plupart des chercheurs (Touzin, 2004, 2008) s'accordent pour dire que la dysphasie n'est pas un simple retard de langage, même si parfois la frontière en est floue du fait d'un continuum au sein des troubles du langage. On dit que ce trouble est sévère car il perdure au delà de six ans, il n'est donc pas transitoire.

Qui affecte la structure du langage : Le langage ne se développe pas selon les étapes normales du développement langagier. Un trouble structurel s'oppose aux troubles fonctionnels. Ces derniers consistent en des difficultés dans l'utilisation de l'appareil bucco-phonatoire par exemple, ou dans des retards de paroles réversibles. Les troubles structurels comportent de véritables déviances.

Je donnerai maintenant la définition que l'on peut trouver sur le site intégrascol (un site destiné aux enseignants et aux professionnels de l'éducation amenés à accueillir des enfants malades et/ou handicapés) qui insiste sur l'aspect spécifique de la dysphasie.

« La dysphasie est un trouble spécifique du développement de la parole et du langage entrainant l'échec d'une acquisition normale du langage réceptif et /ou expressif et ne résultant pas d'une déficience intellectuelle, ni d'un déficit sensoriel, ni d'un trouble autistique de la communication et de la relation. »

C'est-à-dire que ce trouble survient en l'absence de pathologie neurologique évidente, de déficience mentale, de trouble auditif ou visuel, de l'appareil bucco-phonatoire ou de privation sociale ou psychoaffective, comme vu précédemment avec la définition de « déficit primaire ». On verra par la suite que le caractère spécifique de ce trouble du langage n'élimine pas la présence de nombreux troubles associés. Marc Monfort (2006) revient sur le terme de trouble spécifique en ce qui concerne la dysphasie, l'origine de celle-ci étant identifiée par l'exclusion d'autres étiologies plus générales. Il pense que l'on doit relativiser cette définition au vu du fait que le langage est très important pour le développement cognitif, affectif, social et instrumental ; il le justifie en montrant la prévalence chez les enfants dysphasiques d'une longue liste de troubles qui couvrent ces aspects développementaux. De plus la question de cette spécificité pose le problème d'une étiologie propre et différenciée et c'est d'ailleurs le point qui va être abordé dans le paragraphe suivant.

Cependant la dysphasie peut se définir d'une manière positive en se basant sur la spécificité des symptômes, c'est-à-dire en s'intéressant aux anomalies du développement du langage oral (voire Gérard 2003). C. Gérard distingue comme marqueur de déviance : les troubles d'évocation lexicale, les troubles d'encodage syntaxique (agrammatisme, dyssyntaxie), les troubles de la compréhension verbale, l'hypospontanéité verbale, les troubles de l'informativité, la dissociation automatico-volontaire. Certains symptômes touchant à la fois le versant expressif et réceptif du langage oral sont communs à un grand nombre de dysphasies comme les difficultés de conscience phonologique.

En résumé, la dysphasie est le plus souvent définie par exclusion, le diagnostic ne pouvant être posé qu'après avoir éliminé un certain nombre d'autres pathologies comme, par exemple, le manque d'efficience mentale. On peut cependant nuancer cette définition par exclusion avec l'étude récente de quelques rares cas présentant une superposition de handicaps (par exemple dysphasie et surdité (Monfort et Juarez 1996). Pour plus de clarté, je ne porterai pas mon attention sur la sommation de troubles ajoutés, qui pose d'autres problèmes méthodologiques. D'ailleurs la dysphasie est une pathologie ne se définissant que de manière évolutive car avant 6 ans il est délicat, voire impossible, de la caractériser de façon certaine (Bellouard – Masson, 2010).

1.1.3) Etiologie des dysphasies

La question de l'étiologie n'intervient pas directement dans le plan de rééducation, c'est pourquoi celle-ci reste encore mal connue aujourd'hui. Cependant, tous les spécialistes s'accordant à dire que le dépistage le plus précoce possible est favorable (nous détaillerons par la suite pourquoi), il n'est donc pas inutile de s'intéresser dans les grandes lignes aux éléments qui peuvent être une aide au dépistage. Si on part du postulat précédent qu'il n'existe pas une dysphasie mais bien des dysphasies alors il est légitime se poser la question d'une étiologie unique à la dysphasie ou de diverses étiologies plus ciblées en fonction du trouble.

On évoque souvent le facteur génétique mais celui-ci n'expliquerait que 20 à 30% des cas de dysphasies. Plusieurs études ont été menées sur l'importance des facteurs familiaux et génétiques dans l'étiologie des troubles spécifiques du développement du langage oral. Les études familiales menées sur le thème des troubles du langage oral apportent des résultats en faveur d'une implication des facteurs génétiques. Les membres d'une famille d'enfants présentant un trouble du langage présentent statistiquement plus de difficultés langagières que les membres de la famille d'un enfant n'en ayant pas (Rice et coll. 1998) Cependant la simple ressemblance familiale ne permettant pas d'affirmer une transmission génétique, il faut pour cela procéder à des études en génétique moléculaire dont l'objectif est « de

détecter et localiser des régions chromosomiques impliquées par un trait »(Doyen, 2007). A l'heure actuelle on admet que les troubles du langage ne sont pas issus d'un gène unique à effet majeur mais de plusieurs régions chromosomiques probablement en interaction avec des facteurs environnementaux (Doyen, 2007). De plus il serait bénéfique de mieux définir les catégories de « troubles spécifiques du langage » en fonction des processus qui sont atteints, Bishop et coll ont travaillé sur ce thème en 1995. « En conclusion l'histoire familiale des troubles ou difficultés langagières semble avoir des effets statistiques nets sur le développement du langage chez les enfants issus de ces familles. » (A-L Doyen, p278)

Enfin le poids des facteurs génétiques ne doit pas faire oublier l'importance de l'environnement puisque la proximité génétique est corrélée à la proximité environnementale dans l'espèce humaine (A-L Doyen,2007)

Il est intéressant d'aborder globalement la question pour mieux situer la nature de ce trouble sévère du langage. De manière générale, le faible poids de l'enfant à la naissance et l'existence de convulsions fébriles sont deux grandes causes médicales susceptibles d'engendrer des troubles du langage. Cependant, même pour les spécialistes, la difficulté d'identification des causes de la dysphasie en opposition à celles des autres troubles du langage (TSL) reste importante. Une autre difficulté consiste en la grande hétérogénéité des outils psychométriques utilisés (spécialement pour l'évaluation du langage) ainsi qu'en la diversité des âges des sujets au moment de l'examen. D'après Deltour (1998) on note une seule étude de Raz et ai., 1995 qui fait état d'un déclin de l'efficience verbale lorsque des lésions surviennent dans l'hémisphère gauche. Je ne rentrerai pas ici dans une définition des différents types de lésions cérébrales qui, d'après plusieurs études, peuvent entrainer à des degrés divers des déficits dans la compréhension des phrases, dans la mémoire verbale, etc. De plus certains chercheurs considèrent que la présence de lésions n'est pas compatible avec le diagnostique de dysphasie. Pour résumer, on chiffre la prévalence des troubles sévères du langage d'origine neurologique à environ deux pour cent de la population tout venant (je reviendrai sur les différentes statistiques abordant la question de la dysphasie ultérieurement). Il faudrait alors y ajouter le pourcentage des autres étiologies plus rares comme les méningites et les ictères nucléaires.

Bien qu'il n'y ait pas de consensus en ce qui concerne l'étiologie mais également la terminologie, on note tout de même un accord sur le classement des différentes sous catégories du trouble dans les dysphasies réceptives et expressives.

1.1.4) Classification des dysphasies

Comme pour la définition du terme dysphasie, il n'existe pas qu'un seul classement des différents sous groupes de la pathologie. On distingue dans un premier temps les dysphasies réceptives et les dysphasies expressives.

Le SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) propose la classification suivante : dans le cas des dysphasies réceptives, les enfants n'arrivent pas à comprendre le message. Ce problème peut venir de l'analyse de l'intonation et des éléments non-verbaux, d'une non ou mauvaise segmentation de la chaîne parlée, d'une difficulté à accéder à la signification des mots pleins ou de l'analyse de la syntaxe. La surdité verbale correspond à l'atteinte des capacités de décodage, l'enfant a du mal à individualiser les mots dans le flux de parole. Une autre possibilité de trouble réceptif est le trouble de la discrimination phonologique, les enfants ne différenciant alors pas les phonèmes proches ou non.

Le trouble se trouve au niveau de l'encodage pour les dysphasies de type expressif. La dysphasie phonologique concerne les enfants qui ont du mal à choisir les bons phonèmes et à les combiner correctement. Souvent les enfants peuvent les prononcer de façon isolée mais pas en les enchainant. La dysphasie phonologique-syntaxique peut avoir des degrés de sévérité variés et toucher plusieurs niveaux de traitement. La dysphasie mixte est une forme plus rare et assez grave car elle concerne à la fois le versant expressif et le versant réceptif. Il existe également la dysphasie mnésique (le trouble se situe au niveau sémantique et syntaxique) et la dysphasie sémantique –pragmatique (enfants qui n'arrivent pas à formuler correctement leurs phrases).

En terme de synthèse il apparait que les dysphasies phonologico-syntaxiques sont les plus courantes (R. Cheminal, B.Echenne, 1997). On doit de même retenir que

chez chaque enfant, voire chez un même enfant à des âges différents, il existe de multiples combinaisons des symptômes ; il faut donc être attentif à l'évolution des symptômes et agir en conséquence.

1.1.5) Le dépistage

Comme nous l'avons dit précédemment le dépistage doit se faire le plus tôt possible car l'enfant dysphasique a un vrai désir de communication qu'il ne peut assouvir du fait de son trouble sévère. Ce manque d'expression ou de compréhension peut entrainer une grande souffrance due à l'impossibilité d'exprimer ses envies, ses émotions, ses besoins et favoriser chez l'enfant une mauvaise image de soi. Ce dépistage permet de commencer au plus tôt la rééducation. Notons qu'il n'est jamais trop tard pour poser un diagnostique de façon à pouvoir expliquer les difficultés de l'enfant, et parfois de l'adolescent, à son entourage et à lui-même.

Les médecins, psychologues, neuropédiatres, orthophonistes, psychomotriciens, enseignants, ergothérapeutes tiennent un rôle dans le dépistage de la maladie. Compte tenu du caractère développemental du trouble, chaque spécialiste peut dans son domaine faire un repérage efficace. Enfin les enseignants, en contact quotidien avec les enfants, peuvent observer leur comportement langagier ainsi que l'évolution des apprentissages scolaires qui s'avèrent également un bon indice pour le repérage.

1.1.6) La prise en charge

La loi du 11 févier 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées affirme une volonté de scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire au plus près du domicile ; pour cela le principe du PPS (Projet Personnel de Scolarisation) a été mis en place pour les élèves concernés (http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html). Cependant l'enseignement dans des structures spécialisées tient encore une place importante : le choix d'orientation se fait en fonction du

diagnostique et de la sévérité du trouble. On pourrait penser qu'un trouble aussi sévère du langage ne permet pas aux enfants dysphasiques de suivre une scolarité « complète ». A-M Robert-Jahier montre que ce n'est pas le cas, à la condition d'un environnement scolaire bienveillant et souvent en prenant plus de temps que pour la moyenne des enfants sans difficultés particulières.

La dysphasie est un trouble de langage complexe et encore méconnu malgré le nombre de personnes touchées par ce trouble. Tout enseignant peut un jour avoir à travailler avec un élève dysphasique, il est donc bénéfique de connaître certains aspects de ce trouble afin d'adapter au mieux son enseignement.

Il faut après avoir évoqué les principaux aspects de la dysphasie, s'intéresser aux modèles de l'apprentissage de la lecture, afin d'identifier les liens existant entre langage oral et langage écrit.

1.2) Les modèles d'apprentissage de la lecture.

« La psychologie cognitive s'intéresse à la lecture depuis plus de cent ans. Mais c'est surtout depuis 25 ans qu'elle a fait des progrès considérables dans la connaissance des processus de la lecture, grâce essentiellement aux nouvelles théories du langage et du fonctionnement cognitif et à l'utilisation de méthodologies expérimentales qui ont recours aux possibilités offertes par l'informatique. » (J Morais 1996, O.N.L. - *Regards sur la lecture et ses apprentissages*)

Comprendre les troubles de l'apprentissage du langage écrit nécessite un minimum de connaissances sur les modèles d'acquisition de la lecture ; ici notre sujet ne porte pas directement sur les difficultés des enfants dysphasiques à apprendre à lire (un certain nombre d'entre eux étant diagnostiqué dyslexique par la suite) mais recherche en quoi les troubles de langage oral, et de manière plus générale le langage oral, sont liés à l'apprentissage du code écrit. De cette façon nous pourrons émettre des hypothèses sur les éléments de l'apprentissage du code écrit pouvant avoir un effet bénéfique sur les productions orales des enfants dysphasiques. Comme nous l'avons vu plus haut, il s'agit plus de dysphasies que de la dysphasie, les réponses apportées varieront donc probablement en fonction du type de troubles de l'enfant.

L'objectif final de l'acte de lire étant bien celui de la compréhension (E. Demont, J.E, Gombert, 2004) plusieurs modèles ont été proposés afin de définir les processus par lesquels la compréhension d'un texte est possible. Dorénavant on ne discute plus le passage obligé par l'apprentissage du code alphabétique afin de devenir lecteur expert. Une distinction est faite entre deux grandes composantes du traitement de l'écrit, la première se rattachant au déchiffrement des mots et la seconde à l'accès au sens du texte, c'est-à-dire à la compréhension de celui-ci. Le niveau de reconnaissance des mots implique une certaine automatisation afin que le lecteur puisse porter son attention sur les aspects de plus haut niveau conduisant à la compréhension ; en effet plus le coût attentionnel porté au déchiffrage des mots est faible, plus l'attention est disponible pour les processus de compréhension (E.Demont, E. Gombert, 2004).Les modèles évoqués ici concernent l'apprentissage normal de la lecture. La lecture étant une activité complexe, un nombre important de processus cognitifs entre en jeu, les modèles s'opposant souvent par la coordination

évoquée entre les processus. On distingue de même les modèles portant plus spécifiquement sur la reconnaissance des mots écrits (appelés aussi modèles d'accès au lexique mental) et les modèles, plus rares car souvent assimilés au langage oral, s'intéressant aux mécanismes de base de la compréhension.

Je présenterai les modèles en deux grandes catégories dont la distinction se fait sur la prise en compte ou non des connaissances linguistiques implicites de l'apprenant.

1.2.1) Modèles sans prise en compte des connaissances linguistiques implicites.

Les modèles développementaux à stades

Plusieurs chercheurs comme Marsh, Friedman, Welsh et Desberg (1981), Morton (1989) ont travaillé sur ces modèles. On s'intéressera particulièrement au modèle de Frith (1985)

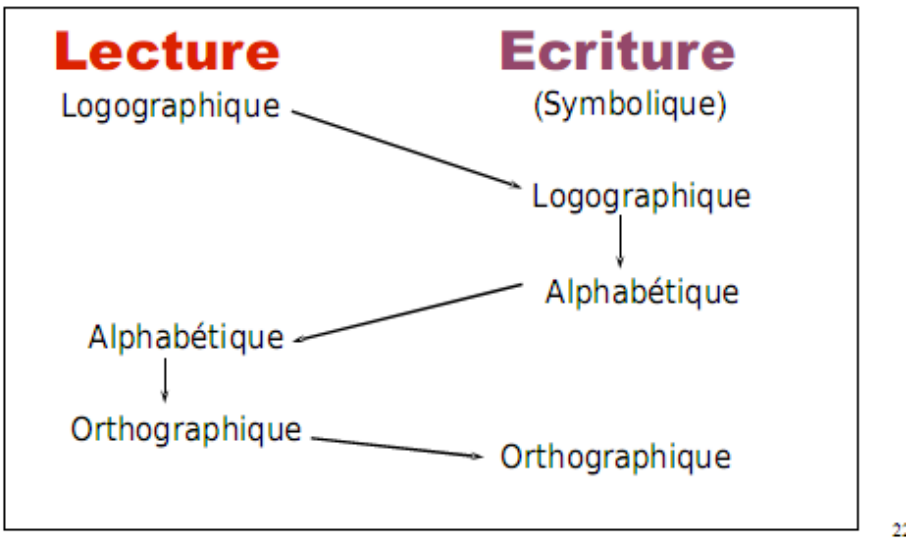


Tableau 1 : modèle à stades de Frith

Selon ce modèle les lecteurs débutants passeraient par un certain nombre de stades (chacun caractérisé par une procédure particulière). Ce type de modèle à stades étant décliné par les chercheurs en plusieurs modèles, on s'intéressera ici aux points communs de leurs théories. Ils s'accordent tous pour définir trois grandes étapes : le stade logographique, le stade phonologique et enfin le stade orthographique.

Le stade logographique aussi appelé stratégie visuelle désigne une étape où l'apprenant se base sur des indices visuels afin de reconnaître le mot (exemple des logos, comme celui de la marque coca-cola, les indices pouvant être la forme générale du mot mais aussi les couleurs, les dessins, l'inclinaison etc.…). Les mots sont alors appréhendés comme une unité globale. Des désaccords portent sur le caractère obligatoire ou non de cette phase, mais la majorité des chercheurs s'accordent à dire que si elle n'est pas une étape à part entière dans le processus d'apprentissage, elle existe chez une partie des lecteurs. (Alégria et Morais, 1996).

Le stade alphabétique est caractérisé par le rôle des facteurs phonologiques, en l'occurrence du décodage lettre par lettre. La reconnaissance des mots se faisant grâce au code graphophonologique, la conversion graphophonologique (CGP) est possible grâce à des règles de correspondance mises en place par le lecteur, ce qui lui permet d'établir rapidement des associations entre un graphème et un phonème ou inversement. Cette phase nécessite un minimum de conscience phonologique (il est nécessaire de distinguer à l'oral les différents éléments de la langue afin de pouvoir les transcrire). Chez le lecteur débutant cette phase demande beaucoup de ressources attentionnelles ; Morais (1999) résume d'ailleurs ainsi le rôle temporaire de la médiation phonologique : « La capacité de décodage est une sorte de propulseur, dont la seule fonction est de mettre sur orbite les processus du lecteur habile pour s'évanouir ensuite dans les oubliettes de l'enfance. »

La procédure orthographique permet le passage de la perception des configurations visuelles des mots à la reconnaissance du mot en mémoire (elle est aussi appelée procédure directe). Le mot peut être alors reconnu sans un passage obligatoire par la conversion phonologique, cependant cette idée est remise en question par Grainger et Ferrand (1995) C'est une fois que le lecteur a accédé à ce

stade qu'il peut se permettre d'allouer plus de ressources cognitives aux aspects de la compréhension.

Pour le lecteur expert les deux dernières phases sont articulées entre elles. L'intérêt majeur des modèles développementaux est de mettre en évidence l'importance de la connaissance du code graphophonologique (Demont &Gombert, 2004). De plus c'est un modèle qui prend en compte les allers et retours entre lecture et écriture ; l'entrée dans le stade alphabétique (qui correspond au stade phonologique) se ferait d'ailleurs par l'écriture. Cette interaction entre lecture et écriture est également évoquée par Fijalkow (1993), ces deux actes se stimuleraient réciproquement mais tout en se développant avec des décalages temporels. Néanmoins des réserves ont été émises sur la stricte successivité des stades (Content & Leybaert, 1992 ; Sprenger-Charolles, 1996). Il ne semble pas y avoir de bonnes raisons de supposer que le développement de la voie lexicale doive toujours précéder le développement de la voie sous lexicale ou inversement (Stuart, 1995).

La deuxième critique importante de ce modèle est la faible prise en compte des connaissances linguistiques préalables de l'enfant, il se centre essentiellement sur les changements dus à l'enseignement explicite et donc aux progrès scolaires de l'enfant. Or bien qu'il ne sache pas encore lire, l'enfant sait déjà parler et maitrise donc (de manière inconsciente) un certain nombre de règles syntaxiques et sémantiques, un stock lexical plus ou moins important.

Le modèle de la double fondation de Seymour (1997, 1999)

Selon Seymour (1996, in Gillet et coll., 2000), les différents processus d'identification du mot écrit n'apparaissent pas nécessairement de manière successive mais peuvent émerger en parallèle. Son modèle est plus interactif que celui de Frith. Il suggère que les processus alphabétique et logographique participent conjointement à l'élaboration des représentations orthographiques (Anne-Sophie Besse). Ici le processeur logographique désigne le stockage et une représentation directe des mots ou parties de mots en mémoire. Le processus alphabétique nécessite un apprentissage formel qui repose sur la relation graphème-phonème. Ce processus

travaille en interaction avec la conscience phonologique définie comme « la conscience des unités phonologiques de la parole et la capacité à les manipuler » (E. Bernard). Ainsi la conscience linguistique se développe sous l'effet de l'apprentissage de la langue, la connaissance devenant explicite.

Une avancée supplémentaire par rapport au modèle de Frith consiste en la place accordée ici aux différents processus de conscience phonologique dans leurs différents aspects (distinction attaque/rime, distinction consonne initiale/voyelle/consonne finale) et dans leurs relations avec les autres composantes du modèle (d'après Seymour, 1996)

Le modèle à double voie de Coltheart (1991)

Cette représentation est à distinguer des autres car elle appartient à la catégorie des modèles de lecture experte (Eduscol). Ce modèle faisant partie des modèles évolutionnistes il s'oppose à la conception des stades successifs, il propose un système où différentes stratégies sont employées par le lecteur suivant la situation.

Le modèle de Coltheart est composé de deux voies parallèles et indépendantes qui permettent de traiter tous les items de la langue (Jacquier, 2008). La voie directe (également appelée voie par adressage) permet l'accès à la connaissance globale des mots déjà connus à partir d'un lexique mental qui serait constitué pendant l'apprentissage de la lecture ; c'est le code orthographique qui rentre en jeu ici. La voie indirecte (ou non lexicale) traite des mots inconnus du lecteur expert ; chaque mot serait alors traité par conversion graphème-phonème (comme pour le stade phonologique du lecteur apprenant dans le modèle de Frith). L'hypothèse la plus acceptée sur le lancement des deux voies est celle d'un système selon lequel les deux voies seraient activées simultanément, engageant alors une sorte de course (Jacquier, 2008). Ce modèle a été modifié en 2001 (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001) pour devenir le modèle de la double voie en cascade que nous ne détaillerons pas ici. Les connaissances implicites ne sont pas prises en compte dans ce modèle.

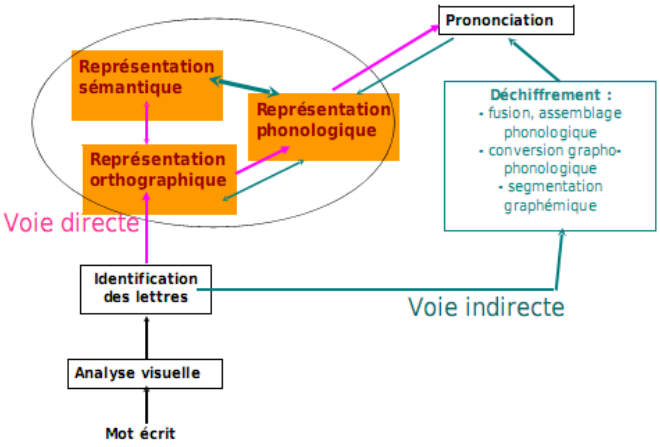


Tableau 2 : modèle à double voie de Coltheart 1

1.2.2) Les modèles prenant en compte les connaissances linguistiques implicites

Les modèles connexionnistes

Les modèles connexionnistes cherchent à simuler l'acquisition du langage écrit sur ordinateur afin de rendre compte des connexions neuronales en jeu dans le processus (E.Bernard, 2005). Ce sont des modèles qui prennent comme point de départ les connaissances implicites et explicites de l'apprenant. Il n'y a plus réellement de lexique mental mais des connexions, des interrelations entre les unités du système cognitif (Seidenberg & Gonnerman, 2000).

Prenons l'exemple du modèle à « traitement parallèle distribué » de McClelland, Plaut, Seindenberg et Patterson (1996). Ce système propose une architecture minimale où l'apprentissage joue un rôle majeur, la structure étant composée d'un ensemble d'unités représentationnelles (orthographiques, phonologiques et sémantiques…) qui s'influencent les unes les autres et où les facteurs contextuels doivent être pris en compte (A-S Besse, 2007). La limite de ce modèle est principalement la non prise en compte de la variable morphologique. D'autres

modèles connexionnistes sont à signaler comme ceux tentant d'intégrer les traitements morphologiques, le plus connu étant celui de Rumelhart et McClelland (1986). Cependant leur modèle n'est pas réellement un modèle d'apprentissage de la lecture car seul le niveau phonologique des représentations est pris en compte dans le système (Anne-Sophie Besse).

Le modèle de Gombert, Bryant et Warrick (1997)

> « L'enfant évolue dans un monde riche en écrit » (E Demont/ Gombert, 2004, p255)

L'enfant ne vit pas son premier contact avec l'écrit en arrivant au CP ; cela dirige les chercheurs vers une conception plus interactive des modèles d'apprentissage de la lecture où le rôle des apprentissages implicites est pris en compte. L'apprentissage implicite désigne l'adaptation du comportement d'un sujet qui devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit due à une connaissance explicite de cette structure (Perruchet, 1998)

Ce modèle prend en compte l'articulation entre langage oral et traitement du langage écrit et également les traitements implicites dans cet apprentissage de l'écrit. Dans les connaissances préalables de l'enfant on distinguerait quatre processeurs: un processeur pictural (traitant les informations visuelles) ; c'est au sein de ce processeur pictural que va s'élaborer le processeur orthographique. Un processeur phonologique (traitant l'information linguistique auditivement perçue). Un processeur sémantique (permettant l'attribution des significations). Un processeur contextuel (prenant en compte les informations du contexte et les autres mots en cours de traitement). On retrouve dans ce modèle l'existence d'un stade logographique, ce processeur pictural évoluant pour finir par traiter l'information de manière spécifique. Les informations écrites sont traitées simultanément par les processeurs picturaux, phonologiques et sémantiques pour aboutir à la création d'un processeur orthographique (spécialisé dans le traitement des lettres). Pour illustrer ceci, voici deux schémas de Gombert présentant le modèle initial (processeurs) et le modèle de l'apprentissage implicite de la lecture

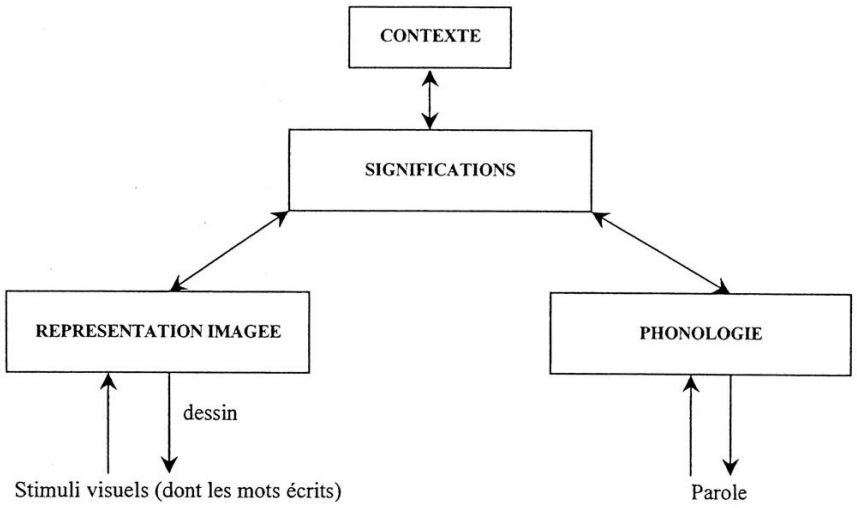


Tableau 3 : Système initial de Gombert

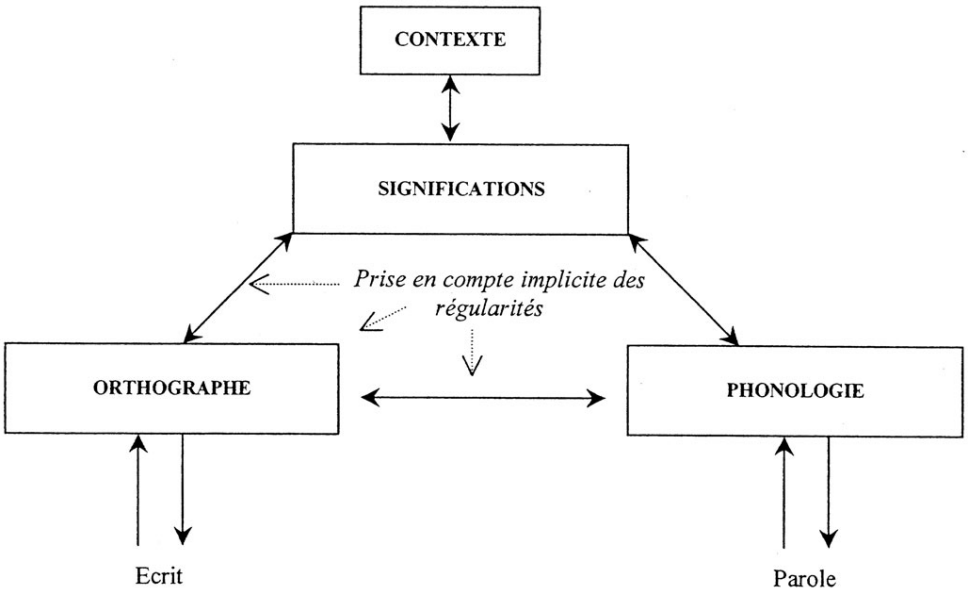


Tableau 4 : L'apprentissage implicite de la lecture

Il faut préciser que les traitements implicites ne sont pas suffisants pour devenir lecteur expert ; cependant l'enseignement scolaire explicite permettant les traitements alphabétiques et orthographiques ne peut se faire qu'à partir de ces bases implicites. Le fait d'apprendre explicitement dans le cadre scolaire ne fait pas disparaitre les apprentissages implicites; au contraire les apprenants étant en contact

régulier avec les traces écrites et du fait de la manipulation répétée de l'écrit, il y a renforcement de ces apprentissages implicites. Pour Gombert, Bryant et Warrick (1997), l'utilisation des analogies entre mots lors de la lecture occupe une place essentielle en début d'apprentissage. Il ne faut pas oublier dans le processus de lecture des phénomènes généraux tels que l'attention ou encore la mémoire qui complexifient encore les modèles de description possible pour l'apprentissage du langage écrit.

Conclusion : Les modèles proposés dans le second groupe évoquent les apprentissages linguistiques explicites et implicites qui s'effectuent par la fréquentation de l'écrit et l'apprentissage de la lecture. Dans les cas des enfants dysphasiques l'apprentissage implicite du langage n'ayant pas pu être réalisé de la même façon que pour un enfant ordinaire, la question est alors de savoir si les apprentissages explicites vont permettre à l'élève dysphasique de prendre conscience de certains éléments du langage et qu'il puisse ainsi mieux les maitriser.

1.2.3) Lien entre langage écrit et langage oral

Il apparait donc à la suite de l'étude de ces différents modèles que l'apprentissage de la lecture est lié significativement aux capacités du langage oral. Suivant les modèles ce lien concernera l'aspect phonologique ou plus généralement la compréhension. En effet la compréhension n'est pas une variable spécifique à l'écrit, Casalis (1996) évoque le fait que chez l'enfant normal bon lecteur la compréhension d'un texte est toujours équivalente à sa compréhension du même texte présenté à l'oral.

Notre hypothèse est toujours de vérifier si les apprentissages explicites de la lecture peuvent améliorer la ‘'qualité ‘' du langage oral chez les enfants dysphasiques. Elisabeth Demont et Emile Gombert (2004) vont dans ce sens en affirmant que « le développement des connaissances phonologiques est lié étroitement à l'enseignement formel de la lecture» (p.255). Plusieurs études (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996 ;Morais, 1994, Morais et al.,1986) affirment que l'instruction formelle du principe alphabétique semble nécessaire à l'apparition d'une

conscience phonémique. Morais et al (1979) ont mené une étude avec des sujets analphabètes et ex-analphabètes. Les résultats montrent que, dans la tâche de segmentation de la parole visant à isoler les phonèmes, l'expérience qu'est l'apprentissage de la lecture est nécessaire. D'autres études, telles que celle de Gombert 1990 et 1994, confirment que sans instruction explicite du principe alphabétique, il est difficile de réussir des tâches impliquant des habilités phonémiques. Enfin la prise en compte des relations entre processus implicites et processus explicites dans l'apprentissage de la lecture renforce l'hypothèse d'une influence possible de l'apprentissage explicite du langage écrit sur l'évolution du langage oral. « Sous l'effet de l'instruction formelle de la lecture, une seconde connexion causale concernant la relation entre compétence phonémique et lecture s'établirait. L'expérience de la lecture conduirait progressivement à la connaissance des phonèmes » (Colin 2004, p29). On peut alors supposer que pour les enfants souffrant d'une dysphasie touchant le versant phonologique, l'apprentissage explicite de la lecture peut amener une amélioration de leur langage oral.

Pour conclure, un grand nombre d'études s'accordent à dire qu'il existe un lien entre langage oral et langage écrit, celles-ci abordent pour la plupart la corrélation entre conscience phonologique (parfois plus particulièrement phonémique) et les compétences en lecture. C'est sur la nature de ce lien que les recherches divergent parfois, le fait que le niveau de conscience phonologique soit un bon indicateur du niveau en lecture future n'étant plus discuté (Bertelson, Morais, Alegria et Content, 1985 ; Casalis et Louis-Alexandre, 2000 ; Ecalle 2000). En outre certains chercheurs évoquent le fait que conscience phonémique et apprentissage de la lecture entretiennent « un lien de causalité réciproque » (Morais, Alègria et Content, 1987), l'apprentissage explicite de la lecture permettant une segmentation de la langue en phonèmes.

2) Formulation du problème de recherche et hypothèse

2.1) Formulation du problème de recherche

Les plupart des auteurs s'accordent sur l'idée que les enfants dysphasiques présentent des troubles du langage écrit ; cependant un nombre important de chercheurs et pédagogues conseillent de ne pas retarder l'âge d'entrée dans l'écrit au CP pour ces enfants. L'apprentissage de la lecture est l'apprentissage le plus important des premières années de scolarité, de lui dépendent tous les autres. (E ; Gombert, E.Demont 2004). De plus les autorités accordent une attention croissante aux troubles de l'apprentissage de la lecture de plus en plus considérés comme un «véritable problème de santé publique » (Delahaie *et al.,* 2001). En effet, autant dans la scolarité que dans la vie en société, la maîtrise de l'écrit est devenue essentielle.

Ceci nous amène à ce questionnement : Chez les enfants dysphasiques, le développement du langage oral est-il amélioré par l'entrée formelle dans le langage écrit ?

2.2) Hypothèse

Je fais l'hypothèse, dans le cadre de cette recherche, que chez les enfants dysphasiques, l'entrée dans le langage écrit par l'intermédiaire du milieu scolaire apporte des améliorations du langage oral.

3) Partie méthodologique

Je cherche ici à mettre en évidence, chez les enfants dysphasiques, les répercussions de l'apprentissage du langage écrit sur l'évolution de leurs capacités d'expression orale.

3.1) Les outils méthodologiques

Je m'appuierai principalement sur un protocole expérimental puisque je cherche à mesurer très précisément les habiletés langagières d'enfants dysphasiques et leur évolution. Seuls des tests validés et étalonnés permettraient cela. L'observation non participante ne suffirait donc pas.

J'ai choisi de me servir de tests linguistiques déjà utilisés et validés par les chercheurs de manière à m'assurer d'une bonne qualité métrique de ceux-ci. Au vu des classifications évoquées dans ma partie théorique, il apparait que les troubles phonologiques sont communs à un grand nombre de dysphasies ; une partie des tests portera donc sur la conscience phonologique. Les autres tests porteront sur d'autres axes du langage (syntaxe, morphologie) pour les mêmes raisons. Je rassemblerai un maximum d'informations sur les troubles que présentent les enfants susceptibles de participer aux passations afin d'aboutir à l'analyse la plus correcte possible des données. Les mêmes enfants seront concernés lors des deux passations et les tests utilisés seront identiques d'une passation à l'autre. J'utiliserai les tests proposés par le BSEDS-3 (voire annexes A, B, C, D)

3.2) Préparation du recueil

Les tests que j'utiliserai étant déjà connus, il ne m'est pas nécessaire d'effectuer des passations pour fixer la consigne et je respecterai précisément les consignes et les conseils de passation. En effet, il est préférable d'éviter toute variable extérieure pouvant modifier les résultats, ceux-ci ne devant provenir que du processus et des sujets d'étude eux-mêmes. La feuille de passation sera alors utilisée pour vérifier le bon suivi du protocole. Lors des passations, une attitude encourageante envers les enfants est préconisée.

Les passations que j'ai effectuées sont composées de quatre tests (cf annexes), ceux-ci concernant la production et la réception du langage oral ainsi que la mémoire de travail. Le premier a pour objectif d'évaluer la conscience phonologique (CPhono) des élèves, ici plus particulièrement en évaluant la reconnaissance de la rime. Goswani affirme dans plusieurs études (1993, 1999, Goswani et Bryant 1990, Goswani et East 2000) que le développement de la conscience de la rime et de la syllabe est un élément crucial dans l'apprentissage de la lecture. Néanmoins certaines études placent la conscience du phonème comme un élément lié encore plus fortement aux capacités de lecture ultérieure. Mes tests étant destinés à des élèves souffrants de troubles du langage, j'ai choisi de ne pas utiliser de test portant sur la reconnaissance du phonème car cet exercice aurait probablement été trop compliqué. Le deuxième test a pour objectif d'évaluer la mémoire de travail (MCT), on parle aussi de mémoire phonologique. Il s'agit pour ce test de répéter une suite de chiffres. Le troisième test (closgram) s'intéresse à la production orale et évalue la morphosyntaxe du langage en production dirigée. Cette évaluation porte sur l'utilisation des pronoms, des marqueurs spatio-temporels, du genre et du nombre, de la conjugaison des verbes, des types de phrases. Enfin le dernier test évalue la compréhension syntaxico sémantique (compmorpho2).

En ce qui concerne l'analyse des résultats, j'utiliserai des tests non paramétriques car le nombre des sujets de l'étude est faible, il ne peut pas y avoir de variance de groupe égale. Les tests non paramétriques utilisés seront le test de Wilcoxon ainsi que des corrélations non paramétriques (Rho de Spearman). J'utiliserai également

un test des signes, c'est-à-dire un test non paramétrique qui s'applique à deux échantillons associés par paires. Il est basé uniquement sur l'étude du signe des différences observées entre les paires d'individus, quelles que soient les valeurs de ces différences. Il permet de comparer la moyenne à deux échantillons appareillés (ici pour nous, les mêmes tests avec les mêmes participants, mais à deux sessions différentes). Eu égard à la valeur du Z de Wilcoxon ou du Rho de Spearman, on considèrera significatives (respectivement) les différences de moyenne ou les corrélations, lorsque la probabilité sera inférieure ou égale à 0,05 (c'est à dire qu'il y a moins de 5% de risques de se tromper en affirmant que les moyennes diffèrent).

3.3) La posture du chercheur

Je serai observateur participant, visible pour les enfants à qui l'on expliquera de manière simplifiée notre présence et ce en quoi leur participation nous est utile.

3.4) Le choix du terrain

Pour des raisons pratiques ainsi que méthodologiques, les enfants devant tous bénéficier des mêmes conditions de passation, j'ai choisi d'éviter le milieu familial comme lieu de passation. Celles- ci se feront dans les locaux de l'école René Guy Cadou qui se situe à Orléans la Source car c'est le lieu le plus neutre. Les élèves font tous partie de la CLIS TSL (troubles spécifique du langage), certains d'entre eux bénéficiant d'une inclusion à temps partiel dans d'autres classes de l'école.

3.5) Echantillon

La psychologie expérimentale devant amener à un degré de généralisation large à l'issu des résultats de la recherche, il est alors nécessaire de procéder aux tests sur un nombre suffisant d'enfants. Cependant pour des raisons pratiques il ne m'a pas été possible de constituer un groupe de plus de huit élèves ; en effet la population

d’enfants dysphasiques est faible. Sur les dix élèves présents dans la CLIS, j’ai fait le choix de ne pas faire entrer dans l’échantillon une élève souffrant d’une surdité importante (et qui n’était pas appareillée lors de la première passation). J’ai de même choisi de ne pas intégrer au groupe test une élève de douze ans, celle- ci étant au contact de l’écrit depuis trop longtemps pour que ses résultats soient probants.

Le groupe sera donc constitué de huit enfants diagnostiqués comme dysphasiques et scolarisés en CLIS (classe d’inclusion scolaire) de niveau CP-CE1 et âgés de dix ans à sept ans.

3.6) Temporalité

Les passations se feront en novembre 2011 et fin février 2012. La dysphasie étant un handicap pouvant revêtir des caractéristiques différentes suivant sa forme, il est souhaitable que les mêmes enfants soient observés d’une année sur l’autre. En théorie chaque passation dure un temps relativement court (autour de 15 ou 20 minutes) compte tenu de l’âge des enfants et de leurs difficultés. Les enfants concernés étant scolarisés dans la même école, ils passeront les tests le même jour. Pour ne pas alourdir le temps de passation de chaque élève, j’ai décidé de ne pas effectuer directement un test de lecture supplémentaire ; mais cette information étant importante pour analyser les résultats, j’ai demandé à l’enseignante de la classe des informations précises sur le niveau de lecture des élèves à la période des tests.

4) Résultats

Dans un premier temps je m'intéresserai aux résultats concernant le niveau de lecture des élèves, puis j'exposerai les résultats des tests pour l'ensemble de la population avant de conclure en mettant en avant les résultats de trois élèves particuliers.

4.1) Niveau de lecture des sujets

Les indications sur le niveau de lecture des élèves sont présentées ici sous la forme d'un tableau. L'année de naissance et le sexe des sujets figurent dans les deux premières colonnes.

Élèves	Sexe	novembre	février
1 .2004	G	Combinatoire non acquise	Combinatoire en cours d'aquisition
2. 2003	G	Combinatoire non acquise en situation de texte mais en cours d'acquisition en systématique	Combinatoire non acquise en situation de lecture de texte mais acquise en situation d'exercice systématique
3. 2003	G	Combinatoire non acquise	Combinatoire non acquise
4. 2004	G	Combinatoire non acquise	Combinatoire non acquise

5 2003	F	Combinatoire non acquise Mémorisation de quelques mots outils.	Combinatoire non acquise mémorisation de quelque mots fréquents
6 2004	G	Combinatoire non acquise	Combinatoire en cours d'acquisition
7 2003	F	Combinatoire acquise compréhension non acquise	Combinatoire acquise compréhension non acquise
8 2001	G	Combinatoire en cours d'acquisition, reconnaissance globale des mots outils. Compréhension orale acquise	Combinatoire acquise compréhension après lecture non acquise compréhension orale acquise

Tableau 5 : Capacités en lecture des élèves

De manière générale, chez les élèves dysphasiques l'acquisition de la combinatoire est plus longue que pour les élèves ordinaires, c'est pourquoi ces élèves peuvent être au contact de l'écrit depuis quelques mois déjà, voire depuis plus d'une année, et continuer à progresser dans leur maîtrise du langage écrit. Pour certains élèves, la combinatoire s'avère très compliquée à acquérir.

On observe que les sujets 8, 6 et 1 ont nettement progressé dans leur acquisition de la lecture, notamment en ce qui concerne la combinatoire. Le sujet n°2 a progressé en combinatoire en situation d'exercices systématiques. Le sujet n°5 ne maitrise

toujours pas la combinatoire mais mémorise un nombre de mots de plus en plus élevé.

En conclusion, cinq des sujets présentent un progrès dans la maitrise de la lecture (principalement en combinatoire).

4.2) Résultats généraux aux tests

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
CPhono1	8	2,00	7,00	4,8750	1,95941
MCT1	8	,00	4,00	2,3750	1,68502
closgram1	8	2,00	23,00	11,3750	7,53918
compmorpho1	8	2,00	8,00	6,2500	1,98206
langoral1	8	11,00	39,00	24,8750	11,28131
CPhono2	8	1,00	9,00	5,2500	2,96407
MCT2	8	,00	4,00	2,8750	1,35620
closgram2	8	1,00	26,00	13,1250	9,09376
compmorpho2	8	1,00	8,00	5,0000	2,67261
langoral2	8	7,00	46,00	26,2500	13,41375
N valide (listwise)	8				

Tableau 6 : statistiques descriptives en fonction des tests et des sessions.

Conscience phonologique (Cf annexe A)

Au test de conscience phonologique, la moyenne est de 4,870 à la première session puis de 5,250. Celle- ci a donc évolué positivement de 0, 38 point.

Mémoire de travail (Cf annexe B)

Au test de mémoire de travail, la moyenne est de 2, 375 à la première session et de 2, 875 à la seconde. La moyenne a augmenté de 0, 5point

Closure grammaticale (cf annexe C)

Au test de compréhension orale la moyenne est de 11, 3750 à la première session puis 13, 1250 à la seconde. La moyenne a augmenté de 1, 75 point.

*Morphosyntax*e (Cf annexe D)

Au test de morphologie, la moyenne à la première session est de 6, 25 et à la seconde de 5. Pour ce test la moyenne a régressé/ diminué de 1, 25 point.

Conclusion : On observe pour les trois premiers tests une légère augmentation du score des élèves. Cependant une diminution du score se note pour le test de morphosyntaxe avec un écart de 1.25 point entre les deux moyennes.

Test de Wilcoxon

		N	Rang moyen	Somme des rangs
CPhono2 - CPhono1	Rangs négatifs	3[a]	5,17	15,50
	Rangs positifs	5[b]	4,10	20,50
	Ex aequo	0[c]		
	Total	8		
MCT2 - MCT1	Rangs négatifs	1[d]	2,00	2,00
	Rangs positifs	3[e]	2,67	8,00
	Ex aequo	4[f]		
	Total	8		
closgram2 - closgram1	Rangs négatifs	2[g]	4,00	8,00
	Rangs positifs	5[h]	4,00	20,00
	Ex aequo	1[i]		
	Total	8		

		N	Rang moyen	Somme des rangs
compmorpho2 - compmorpho1	Rangs négatifs	4[j]	3,38	13,50
	Rangs positifs	1[k]	1,50	1,50
	Ex aequo	3[l]		
	Total	8		
langoral2 - langoral1	Rangs négatifs	4[m]	3,75	15,00
	Rangs positifs	4[n]	5,25	21,00
	Ex aequo	0[o]		
	Total	8		

	CPhono2 - CPhono1	MCT2 - MCT1	closgram2 - closgram1	compmorpho2 - compmorpho1	langoral2 - langoral1
Z	-,353[a]	-1,134[a]	-1,022[a]	-1,633[b]	-,423[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,724	,257	,307	,102	,673

Tableau 7 : Test de Wilcoxon

Pour le test de conscience phonologique, on remarque que trois élèves ont des scores qui régressent et cinq d'entre eux ont un score qui a augmenté entre la première et la seconde passation.

Pour le test de mémoire de travail, un élève obtient un score inférieur lors de la seconde passation par rapport à la première, trois élèves obtiennent un score supérieur, quatre d'entre eux réalisent un score égal.

Pour le test de compréhension orale, deux élèves obtiennent un score inférieur lors de la seconde passation par rapport à la première, on constate une augmentation du score chez cinq élèves et un élève obtient le même score aux deux passations.

Enfin pour le test de morpho syntaxe, un seul élève présente un meilleur score à la seconde passation, quatre élèves obtiennent des scores inférieurs à la seconde passation et trois élèves obtiennent un score identique entre les deux séries de tests

En ce qui concerne le test de conscience phonologique, la valeur Z est de -0,353, p = 0, 724, la différence entre les deux sessions n'est donc pas significative. Pour le test de mémoire de travail, la différence entre les deux sessions n'est pas non plus

significative (Z = -1,134, p 0,257). Au test de closure grammaticale, la différence entre les deux sessions n'est également pas significative, la valeur Z étant de -1,022 (p = 0, 307). Enfin pour le test de morphologie, on observe une tendance : Z= -1,633, p = 0,102.

Les probabilités ne sont significatives pour aucun des quatre tests (p > 0,05) ; ce n'est pas non plus le cas pour un score composite de langage oral (dénommé « langoral » et représenté par la somme des quatre tests), on ne peut pas conclure ici à une amélioration ou à une régression des habiletés langagières des élèves.

Corrélations (Cf annexe I)

Les tableaux représentent les corrélations remarquées entre chaque test (conscience phonologique, mémoire de travail (MCT1), closure grammaticale et morphosyntaxe) pour la première session puis pour la seconde.

	C.phono 1	MCT1	Closgram1	Morpho1
Cphono1			X	
MCT1				
Closgram1	X			
Morpho1				

Tableau 8 : Corrélations aux tests de la première session

Il y a une corrélation de 0,79 (p = 0,018) entre le test de conscience phonologique et le test de closure grammaticale

	C phono 2	MCT2	Closgram2	Morpho2

Cphono2				
MCT2			X	
Closgram2		X		
Morpho2				

Tableau 9 : corrélation aux tests de la seconde session

Il y a une corrélation entre le test de closure grammaticale et le test de mémoire de travail de 0,881 (p=0,04).

Bien que la compréhension orale apparaisse aux deux sessions corrélée à un autre test (conscience phonologique puis mémoire de travail), il n'apparait pas que deux des tests soient corrélés réciproquement lors des deux sessions.

	Phono 1	MT1	Closgram1	Morpho1	Phono 2	MT2	Closgram2	Morpho2
Phono1			X					X
MT1						X	X	
Closgram1	X					X	X	
Morpho1								
Phono 2								
MT2		X	X				X	
Closgram2		X	X			X		
Morpho2	X							

Tableau 10 : totalité des tests aux deux sessions

La valeur de la corrélation entre le test de closure grammaticale de la première session et celui de la seconde session est de 0,849 (p=0,008). La valeur de la corrélation entre le test de mémoire de travail de la première session et celui de la seconde est de 0,714 (p=0, 047)

Les tests de closure grammaticale et de mémoire de travail sont corrélés entre la première série et la seconde série de tests. Cela n'est pas le cas pour les tests de morphologie et de conscience phonologique.

4.3) Cas des trois élèves 1, 6, et 8

	1	6	8
Sévérité du trouble	Troubles peu sévères	Troubles peu sévères	Troubles de gravité moyenne
Combinatoire en février	Combinatoire en cours d'acquisition	Combinatoire en cours d'acquisition	Combinatoire acquise

Tableau 11 : Troubles et niveau de lecture des sujets 1, 6 et 8.

Si l'on se base sur le cas des trois élèves qui montrent une évolution nette dans leur maitrise de la lecture entre les deux passations, on peut remarquer que ces élèves connaissent tous les trois une augmentation de leur score global (respectivement +2, +7 et +2). Pour le premier d'entre eux les résultats aux tests de conscience phonologique et de mémoire de travail augmentent d'un point. Le reste étant stable. Pour le sujet n°6 les résultats de chaque test sont en augmentation (entre un et trois points). Enfin pour le sujet n°8 les résultats aux tests de conscience phonologique et de closure grammaticale augmentent de manière importante, respectivement avec +3 et +5. Cependant le score du dernier test diminue de 6 points, ce qui est une

différence très importante, il ne m’est pas possible ici d’expliquer les raisons de cette diminution.

5) Analyse des résultats

La présentation de l'analyse suivra le plan de la partie précédente en abordant le niveau de lecture, les résultats généraux et le cas des trois élèves sélectionnés. Cette analyse se terminera par une synthèse dans la partie discussion.

5.1) Résultats en lecture

J'essayerai de lier les résultats présentés aux informations dont je dispose sur les troubles des élèves. Les résultats obtenus ne se sont pas faits à partir d'un test mais grâce aux observations de l'enseignante et du cahier des élèves. Ceux-ci prouvent que certains dysphasiques peuvent accéder à la lecture comme les travaux évoqués dans ma partie théorique l'affirment. Il faut tenir compte de même du fait que les deux passations sont écartées de trois mois et une semaine, l'évolution de l'acquisition de la lecture chez ces élèves n'est donc pas similaire à celle que l'on pourrait constater sur une année entière. De plus, comme je l'ai souligné, les élèves dysphasiques sont un public particulier pour qui la durée de fréquentation de l'écrit peut être plus importante avant d'acquérir de façon plus ou moins complète la lecture, en particulier pour la compréhension des textes qui est rarement acquise à la fin de la première année.

Les sujets 1, 6, et 8 qui montrent les progrès les plus importants dans l'acquisition de la combinatoire présentent des troubles dysphasiques de gravités différentes, il ne semble donc pas y avoir de lien strict entre sévérité de la dysphasie et maitrise de la combinatoire, bien qu'il semble que pour les dysphasies les plus sévères, cette acquisition soit parfois compromise. De plus pour un des sujets, d'autres troubles s'ajoutent à la dysphasie : le sujet 7 est une élève dont le français est la langue seconde et qui de plus, bien qu'elle soit appareillée, souffre de surdité.

5.2) Analyse générale

Analyse du test de Wilcoxon

Mon hypothèse ne peut être validée ici, car les résultats ne sont pas significatifs. Le résultat du test de compréhension syntaxique amène même à penser que les résultats des élèves seraient plus faibles après la fréquentation de l'écrit, ce qui va dans le sens inverse de mon hypothèse. Les autres tests ne permettent pas de conclure à une amélioration ni à une régression des capacités des élèves. Je reviendrai plus longuement dans la discussion sur les raisons qui peuvent amener à ce résultat qui va à l'encontre de mon hypothèse mais j'évoquerai déjà ici la possibilité que les items proposés ne soient pas assez adaptés aux capacités d'élèves dysphasiques dans le sens ou les tests ne sont pas assez sensibles. En outre d'autres éléments peuvent être pris en compte comme les conditions de passation ou la constitution de l'échantillon.

Corrélations

Il semble que les tests soient relativement indépendants les uns des autres. Les différents aspects du langage oral évalués ici pourraient donc se développer relativement différemment, cela n'excluant pas la possibilité qu'ils soient liés dans une certaine mesure. Si l'on se réfère aux corrélations remarquées lors de la première session on peut supposer que le développement de la conscience phonologique entretiendrait un lien avec le test de closure grammaticale, c'est-à-dire avec la capacité de production de phrases syntaxiquement correctes. Dans le cas des corrélations observés lors de la seconde session, il apparait un lien entre le test de mémoire de travail et le test de closure grammaticale. De plus le test de closure grammaticale n°2 apparait de même corrélé au test de mémoire de travail n°1. A partir de ces données, on peut envisager que la capacité de production en syntaxe se développe en parallèle d'autres capacités linguistiques.

Il est cependant étonnant que les deux mesures de conscience phonologique et de MCT ne soient pas corrélées. Ce point interroge sur la fidélité du test. Je reviendrai sur ce point dans la discussion en évoquant la possibilité que les items proposés ne soient pas tout à fait adaptés à un public d'enfants dysphasiques.

5.3) Cas des 3 élèves 1, 6 et 8

Globalement l'analyse des tests de ces trois élèves peut amener à penser que pour eux l'apprentissage du code écrit a eu un effet positif sur le développement de leur langage oral. Le cas n°1 est particulièrement intéressant car il s'agit d'un élève ne parlant quasiment jamais pendant la classe mais pour qui l'apprentissage de la lecture est relativement rapide par rapport aux autres : il est probable que cet élève puisse lire sans trop de problèmes dans les années futures. L'enseignante m'a transmis que celui-ci était maintenant capable de produire des phrases correctes. Certains de ces élèves n'ayant pas encore acquis complètement le système de la combinatoire, il serait intéressant d'étudier leurs progrès futurs toujours en relation avec l'évolution de leur langage oral.

5.4) Discussion

Mon hypothèse était la suivante : pour les enfants dysphasiques, l'entrée dans le langage écrit par l'intermédiaire du milieu scolaire peut apporter des améliorations de l'expression orale. Les résultats et leur analyse ne me permettent pas de confirmer cette hypothèse.

Je peux proposer plusieurs explications à ceci :

Je m'interroge sur la sensibilité des tests proposés, c'est-à-dire sur le pouvoir classant des tests. Les éléments qui me poussent à dire cela sont le fait que les deux mesures de conscience phonologique et de mémoire de travail n'apparaissent pas corrélées ; la fiabilité de ces tests est alors remise en question. De plus la plupart des tests ne sont pas significatifs et une évolution négative a été remarquée au test de

closure grammaticale ce qui semble peu probable. J'envisage plusieurs raisons à ce résultat : le nombre d'items limité que j'ai choisi pour ne pas alourdir le temps de passation est probablement trop faible ; ajouté à cela il est possible que la difficulté des items ne soit pas adaptée. Sachant que les items les plus discriminants sont ceux qui sont réussis par 50% de la population d'étude, il serait intéressant d'étudier si certains items ont été très majoritairement réussis ou non. D'autre part des effets plancher ou plafond peuvent survenir lorsque la réussite à un test est proche pour la majorité des sujets du score minimum ou maximum ; il est alors peu probable que les résultats aux seconds tests soient significatifs. Le cas du test de morphosyntaxe se rapproche du problème d'effet plafond car lors de la première passation cinq des sujets obtiennent ses scores proches du maximum, à savoir sept ou huit sur dix ; il s'avère que lors de la seconde passation, les résultats ont diminué pour sept des huit sujets. Les tests ont été conçus par des chercheurs mais ceux-ci ne les destinant pas à une population d'enfants dysphasiques, il serait intéressant de revoir la conception de ces tests en cherchant à les rendre plus sensibles.

Le faible nombre d'élèves observés est un facteur non négligeable ; je suppose que la même étude faite avec une vingtaine de sujets aurait pu donner des résultats moins aléatoires. De plus on ne peut pas connaître exactement l'influence des troubles associés existant chez certains d'entre eux (traits psychotiques, problèmes moteur et surdité).

Les conditions de passation ont probablement influencé les résultats car la concentration des élèves a pu être altérée lors de la seconde série de tests. En effet, lors de la première passation, j'étais dans une salle à l'écart de la classe alors que lors de la seconde série de tests, pour de raisons pratiques, nous avons dû effectuer les passations de deux élèves simultanément dans la même pièce.

Enfin les passations ont eu lieu pour la première en début de matinée et pour la seconde après la pause méridienne. Il serait préférable que les passations soient effectuées à la même heure entre les différentes sessions. Ajouté à cela, l'une des limites de l'étude étant le temps relativement court entre les deux séries de tests, il serait intéressant de connaitre les résultats obtenus lors d'une troisième session placée le plus tard possible dans l'année. Il pourrait être opportun, compte tenu du

temps nécessaire aux élèves dysphasiques pour apprendre à lire, de poursuivre cette étude sur plusieurs années.

Elisabeth Demont et Emile Gombert ont travaillé sur la question de l'apprentissage de la lecture chez les populations d'enfants dysphasiques et dyslexiques (2008) ; ils rappellent l'importance et le rôle des connaissances implicites dans l'apprentissage de la lecture. D 'après Gombert (2004), il existe des processus d'articulation entre la base de connaissances préalables et les connaissances nouvelles. La question de l'entrée dans l'écrit pour les élèves dysphasiques est primordiale car il s'agit pour eux d'un nouveau mode de communication possible ; d'une part dans le cadre scolaire mais plus largement tout au long de leur vie, l'écrit représente un moyen d'appropriation de connaissances qui n'est pas altéré contrairement à l'oral. Enfin l'écrit ferait progresser l'oral car il rend le langage plus explicite (cf partie théorique). Le cas des trois élèves étudiés comparé aux cinq autres peut amener à penser qu'il existerait des paliers. Il parait probable que les choses n'évoluent pas de façon linéaire pour ces enfants et que pour ces cinq autres élèves, même si une amélioration n'est pas encore remarquable, on ne peut pas dire qu'un processus ne soit pas déjà en route.

6) Conclusion :

Ce travail ne m'a pas permis de conclure sur les bénéfices de l'entrée formelle dans le langage écrit sur le développement du langage oral. Toutefois il m'a appris que la dysphasie n'est pas un obstacle insurmontable à l'acquisition de la lecture.

Cette recherche pourrait s'ouvrir sur d'autres recherches telles que celles portant sur les moyens d'apprentissage de la lecture avec un public d'enfants en difficulté avec le langage oral ; il s'agirait par exemple de tester les effets d'autres méthodes (méthode Borel-Maisonny) que celles utilisées traditionnellement dans les classes. Ou encore décrire les apports de l'entrée dans l'écrit pour certains enfants dysphasiques au niveau de la communication (orale ou autre) avec leur entourage. Je me pose alors la question de savoir si l'écrit peut être pour les enfants dysphasiques un moyen d'entrer en communication avec son environnement proche et ainsi de limiter la grande souffrance que peut provoquer le fait de ne pas être compris par son entourage.

L'initiation à la recherche m'a permis de développer des connaissances, en particulier sur les sujets développés dans la partie théorique, mais celle-ci m'a également permis de mettre en œuvre une démarche de recherche et donc d'acquérir des connaissances relatives à l'éducation de manière active. Ce travail m'a donné l'occasion de faire du lien entre connaissances théoriques et pratique d'enseignement. De manière générale le fait de suivre une méthodologie précise, et d'engager par la suite une réflexion sur ses limites, me sera utile dans ma vie professionnelle future : cela sera un atout lorsqu'il s'agira pour moi de comprendre pourquoi certains élèves ont des difficultés mais aussi dans la conception d'exercices.

J'ai pu aussi grâce à ce mémoire me familiariser avec la structure spécialisée qu'est la CLIS (classe d'inclusion scolaire), ce qui est un apport complémentaire aux stages que j'ai pu effectuer pendant ces deux années de formation. De plus, même si dans les prochaines années je n'exerce pas forcement en CLIS, il me semble probable que je rencontre des élèves porteurs de troubles du langage et j'espère ainsi pouvoir les aider au mieux. Au-delà du cas spécifique des élèves ayant des troubles du

langage, ce travail m'a permis de réfléchir à la question de l'apprentissage de la lecture et de son lien avec l'oral. Je garderai en tête, lors de ma préparation de classe, le lien qui unit ces deux domaines afin de ne pas précipiter certains apprentissages relevant du code écrit, notamment pour certains élèves alors que ceux-ci connaissent encore trop de difficultés avec le langage oral. Ces connaissances me seront également précieuses lorsqu'il s'agira de préparer des activités dans le cadre de l'aide personnalisée ou toute autre forme de remédiation.

Bibliographie

MONOGRAPHIE

RONDAL, Jean, SERON, Xavier. *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Edition Mardaga, 1999. 840p.

TRAVAUX UNIVERSITAIRES NON PUBLIÉS (THÈSE, MÉMOIRE)

BERNARD, Emilie. *Apprentissage de la lecture au CP : méthode synthétique vs méthode mixte.* 2005, 101 pages. Mémoire : orthophonie : académie Orléans- Tours : 2004-2005.

BESSE, Anne-Sophie. *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais.* 2007, 573 pages. Thèse de doctorat : psychologie. Rennes 2.

BOGLIOTTI , Caroline. *Perception catégorielle et perception allophonique: incidence de l'âge, du niveau de lecture et des couplages entre prédispositions phonètiques*, 2005. 292p. Thèse de doctorat : phonètique : Paris 7 2010.

JACQUIER, Caroline. *Étude d'indices acoustiques dans le traitement temporel de la parole chez des adultes normo-lecteurs et des adultes dyslexiques,* 2008. 351 pages. Thèse de doctorat : sciences cognitive. Lyon 2

UN CHAPITRE DANS UN OUVRAGE :

DOYEN, Anne-Lise. *Langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. *3°éd. Masson, 2007. Chapitre 14,* Génétique et troubles spécifiques du langage oral et écrit, p. 271 à 281.

UN ARTICLE DANS UNE REVUE :

ALLA, Françoise, Blanc, Jean-Paul, ROY, Brigitte, [et al.] « Validation d'ERTLA 6 : épreuves de repérage des troubles du langage et de l'apprentissage de l'enfant de 6 ans». Glossa, 2000, n°74,p.4 à 17.

BELLOUARD-MASSON, Stéphanie. *« Dysphasies du repérage à l'orientation». Rééducation orthophonique, 2010, n° 241, p.49 à 63.*

BERNICOT, J, Uzé, J. « *Les troubles du langage chez l'enfant cérébrolésé et /ou dysphasique : commentaires théoriques et cliniques* ». ANAE, 1998, n° 49-50, p.127à 130.

CHEVIER-MULLER, Claude. *« Des outils pour le dépistage et le diagnostic précoces des troubles d'acquisition du langage : le questionnaire « Langage et Comportement 3 ans ½ », la Batterie d'Evaluation Psycholinguistique (BEPL-A et B) ». Rééducation orthophonique, 2000, n°204, p.108 à 140.*

DELTOUR, Jean-Jacques. *« Etiologies des dysphasies : le point de la question ». Rééducation orthophonique, 1998, n°196, p.27 à 41.*

DEMONT, Elisabeth, GOMBERT, Jean-Emile. « *L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite* ». Enfance, 2004, n°4, p.245à 257.

LE NORMAND, M-T, TRUSCELLI, D, DE BARBOT, F, [et al.]. *« Acquisition du langage chez deux enfants atteints d'une dysphasie de développement : étude longitudinale et comparative* ». ANAE, N) 49-50, novembre- décembre 1998, p.131à 135.

LEYBART, Jaqueline, VAN REYBROECK, Marie, PONCHAUX, Catherine, [et al.]. « *Dysphasie et développement de la sensibilité à al rime et au phonème* ». Enfance, 2004, 1, p.63 à 79.

MONFORT, Marc. «*Dysphasie développementale chez l'enfant : commentaire à propos de l'évaluation et de l'intervention* ». Glossa, 2000, n°74, p.18 à 29.

PIERART, Bernadette. « *Les dysphasies chez l'enfant : un développement en délai ou une construction langagière différente ?* ». Enfance, 2004, 1, p. 5 à 19.

ROBERT-JAHIER, Anne-Marie. « *Etude de cas : Emmanuelle, née le 14 novembre 1969* ». Rééducation orthophonique,1998, n°196, p.67 à 82.

ROY, Brigitte, MAEDER, Christine, KIPFFER-PIQUARD, Agnès [et al.] « ERTL4 et ERTL6, des outils de repérage à l'usage des médecins ». Rééducation orthophonique, 2000, n°204, p.65 à 91.

SANCHEZ, M, MAGNAN, A, ECALLE, J. « *Habilités phonologiques chez des enfants dysphasiques de GS ET CP : étude comparative avec des enfants au développement langagier normal* ». Psychologie française, 2007, 52, p. 41 à 54.

UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLE. « *Les besoins éducatifs des enfants dysphasiques ».* Recherche en éducation, Octobre 2002, n° 272.

ZESIGER, P, BRUN, M, NANCHEN, T. « *Les relations entre l'oral et l'écrit dans l'acquisition du langage ». Approche Neuropsychologiques des Apprentissages chez l'Enfant, 2004, 76-77, p.80à 85.*

Publications électroniques

RESEAU SUISSEPOUR LA DYSPHASIE. *Dysphasie.ch* [en ligne]. Réseau suisse pour la dysphasie, 2000[7 février 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.dysphasie.ch/

MONFORT, Marc. *Troubles spécifiques* [en ligne]. Réseau suisse pour la dysphasie: trouble spécifique du langage oral, 16 février 2010. [consulté le 8 février 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.dysphasie.ch/trouble-specifique

Documents en ligne

BARAUTAUD Dominique. Compte-rendu de la rencontre du 1er juin 2004 sur le thème "lecture et compréhension" [en ligne] 2004 [consulté le 21 juin 2012]. Disponible à l'adresse : http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/barataud%20comprehension%20040601.pdf

CAPITAIN, Frédérique. *Elèves dysphasiques et apprentissage de la lecture* [en ligne]. ASH 63, janvier 2010. [consulté le 4 avril 2011]. Disponible à l'adresse : http://www3.ac-clermont.fr/forum-ash63/spip.php?article70

LA CIGALE. *L'acte de lire* [en ligne]. Ac-Rennes [consulté le 29 mars 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/langage/cognilecture.pdf

OBSERVATOIRE NATIONALE DE LA LECTURE. L'apprentissage de la lecture à l'école primaire[en ligne]. Inspection générale de l'éducation nationale, novembre 2005. [consulté le 14 avril 2011]. Disponible à l'adresse : http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport

OBSERVATOIRE NATIONALE DE LA LECTURE ; Regards sur la lecture et ses apprentissages [en ligne]. 1996 [consulté le 20 juin 2012] Disponible à l'adresse : http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CFkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fonl.inrp.fr%2FONL%2Fpublications%2Fpubli1996%2Fregards%2Ftexteintegral%2Fdownload&ei=FK_pT6iYM8jf8gPPyp38DQ&usg=AFQjCNGAoet8QL6e8k4JWbzXAF1zSdqy9w&sig2=-nA38kgX474100L3tj-Axg

RINGARD, Jean-Charles. A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale. [consulté le 14 mars 2011]. Disponible à l'adresse : *http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html*

SSEFIS 53. *Dysphasie et dyslexie, surdité et troubles du langage* [en ligne]. SSEFIS 53, 2009. [consulté décembre 2010]. Disponible à l'adresse : http://ssefisdelamayenne.free.fr/spip.php?article21

Annexes

Annexe A

Rimes

« Si je dis ‘‘**SOURIS**’’, on entend RI à la fin du mot ‘‘**SOURIS**’’. On va trouver le mot qui finit comme’ **SOURIS**’’, c’est ‘‘**CHAPEAU, MARI** ou **TORTUE**’’ ? ».

Même si l’enfant trouve la bonne réponse dire : « c'est ‘‘**MARI**’’, parce qu’à la fin de

‘‘**MARI**’’ on entend RI comme dans ‘‘**SOURIS**’’. Ecoute bien SOU-RIS MA-RI. ».

Puis poursuivre avec le deuxième exemple : « Je dis ‘‘CALIN’’, trouve le mot qui finit

comme ‘‘CALIN’’, c’est ‘‘MATIN, LIT, BALLON’’ ? ».

Puis l’avertir qu’il va devoir répondre tout seul.

« Trouve le mot qui finit comme _____, c’est _____, _____, ou _____ »

SAPIN	BONBON / CHAPEAU / MARIN
MARTEAU	CHEVAL /GATEAU /BOUGEOIR
BALLON	RAISIN/ PANTALON /BATEAU
BALANÇOIRE	ARMOIRE/ OISEAU /BOUTON
CHAUSSETTES	MOUTON/ DRAPEAU/ FOURCHETTE
BOTTINE	BATEAU/ EGLANTINE /DINDON
ECOLE	ENVOL/ BUREAU /LAVOIR
MARDI	PAPIER /RADIS/ PLAFOND
PIGEON	BONJOUR/MAISON/POIREAU
VOITURE	CHAUSSURE/ CHENILLE/ CARREAU
TAMBOUR	GIRAFE/BONJOUR/STYLE
CANIF	MOUTON/ PAPIER/ SPORTIF

Annexe B

Mémoire phonologique

Dire à l'enfant : « Tu écoutes bien les chiffres que je vais te dire puis tu les répétes exactement dans le même ordre quand je te fais signe avec mon stylo »On donne deux exemples : **5** – **8**, **9** - **1** puis on passe à l'épreuve réelle.

4 - 8 / 2 - 9 / 1 - 5 – 3/ 7 - 2 – 4/ 2 - 6 - 7 – 1/

3 - 9 - 4 – 6 / 8- 5 -3-7-2

Annexe C

Test de closure grammaticale.

Montrer la première image en disant la première partie de la phrase : « * Ici, c'est la tête de l'oiseau ». Montrer ensuite la deuxième image en disant la deuxième partie de la phrase que l'enfant complétera : « * là, c'est la tête … ».

N°	Phrase	2 points	1 point	0 point
Essai	* Ici, c'est la tête de l'oiseau ; * là, c'est la tête …			
1	* Ici, le chien est devant la chaise ; * là, il est …	- derrière	- en dessous	- pas devant - caché - sous
2	* Ici, la fille est plus grande que le garçon ; * là, elle est …	- plus petite - moins grande (que le garçon)	- petite	- le garçon est plus grand
3	* Ici, la petite fille coiffe sa poupée ; * là, elle…	- se coiffe - se brosse (les cheveux)	- se peigne - coiffe ses cheveux - se regarde	- coiffe - coiffe elle
4	* Ici, le bol est cassé ; * là il …	- n'est pas cassé - (s)'est pas cassé - est entier / intact	- est réparé / refait / recollé - est nouveau -est en bon état	- pas cassé - est normal - est complet - est propre
5	* Ici, le monsieur va partir ; * là, il …	- part - est parti	- démarre / roule / conduit - est dans sa voiture / en route / en train de partir	- va dans sa maison - rentre dans sa voiture

6	* Ici, la petite fille court ; * là, elle pleure parce qu'elle …	- est tombée - vient de tomber - a glissé /trébuché	- tombe - a perdu sa poupée - s'est fait mal	- tombé - avait tombé
7	* Un œil ; * des …	- yeux	- des oeils	- des noeils
8	* Un chanteur ; * une …	- chanteuse		- madame chanteuse - fille qui chante
9	* Ici, un oiseau est sur le fil ; * là, des oiseaux …	- sont sur le fil	- ils sont sur le fil - qui sont sur le fil	- est sur le fil -sur le fil - volent - il y en a trois -sont tout petit
10	* Ici, la petite fille cueille des cerises ; * là, elle …	- les / en mange - les / en prend - les range dans le panier	- mange /prend des cerises - en a déjà cueillies - met les cerises dans son panier	- mange - tombe
11	* Ici, le garçon fait de la gymnastique ; * là, les garçons …	- font de la gymnastique - sont pieds nus	- ils font de la gymnastique - qui font de la gymnastique	- fait de la gymnastique
12	* Aujourd'hui il rit ; * hier, il …	- pleurait - a pleuré - jouait avec son ballon - est tombé - tombait	- pleure - tombe	
13	* Aujourd'hui, il se promène ; * demain, il …	- nagera - ira nager / à la piscine - se baignera - jouera dans l'eau	- nage / plonge - se baigne - va / tombe dans l'eau - va à la mer	- joue - prend son bain - est dans l'eau
14	* Ici, l'ours dort ; * là, les ours …	- dorment - se reposent - sont couchés		- dort - se réveillent
15	* Ici, le garçon tire la queue du chat ; * là, le garçon …	- est griffé - a été griffé - s'est fait griffé - pleure parce que le chat l'a griffé - le chat l'a griffé	- se fait griffé (par le chat) - le chat le griffe - le chat lui a fait mal - pleure - il l'a griffé	- le chat griffe le garçon - a mal - le chat a griffé le garçon - le caresse

Attention : c'est l'image qui est désignée (doigt sous l'image) et non un élément de l'image.

Annexe D

Compréhension orale

COMPREHENSION ORALE			Pourcentage de réussite		
	Patron de correction		54-59 mois	60-65 mois	66-71 mois
Le crayon est derrière la boîte	■		76	75	82
(Phase avec préposition de lieu)					
La vache pousse la dame			86	91	96
(Phrase active renversable)		■			
Le cercle dans l'étoile est noir			63	71	69
(Phrase avec remplacement de relative)	■				
La boîte est noire mais pas la chaise	■		84	86	89
(Phrase avec mais – pas)					
La chaussure est la plus petite			70	85	87
(Phrase avec comparatif et superlatif)		■			
La fille poursuit le chien qui saute		■	71	76	84
(Phrase relative avec qui)					

Le couteau est sur la chaussure			79	81	85
(Phrase avec préposition de lieu)					
Le landau est poussé par le monsieur			72	75	80
(Phrase passive renversable ou non)					
Le crayon qui est sur le livre est blanc			69	73	84
(Phrase relative avec qui)					
L'étoile est au-dessus du cercle			77	80	82
(Phrase avec préposition de lieu)					

Annexe E

Conscience phono

BALLON/RAISIN/PANTALON/BATEAU	BALLON 2	BALANCOIRE/ARMOIRE/OISEAU/	BALANCOIRE 2
0	0	1	1
0	0	0	0
1	0	0	0
0	1	0	0
1	0	1	0
0	1	1	1
0	1	0	1
1	0	0	0

CHAUSETTE/MOUTON/DRAPEAU/FOURCHETTE	CHAUSETTE 2	BOTTINE/BATEAU/EGLANTINE/DINDON	BOTTINE 2
1	1	0	1
1	1	0	0
0	1	1	0
1	0	0	1
1	0	0	1
1	0	1	1
1	0	1	0
1	1	0	0

ECOLE/ENVOL/BUREAU/LAVOIR	ECOLE 2	MARDI/PAPIER/RADIS/ PLAFOND	MARDI 2
1	1	1	1
0	0	0	0
0	0	1	1
0	0	0	1
0	0	1	0
0	1	1	1
0	0	0	0
1	1	0	1

PIGEON/BONJOUR/MAISON/POIREAU	PIGEON 2	VOITURE/CHAUSSURE/CHENILLE/CARREAU	VOITURE 2
0	0	0	0
0	0	1	0
1	1	1	0
0	1	0	0
0	0	0	0
0	0	1	0
0	0	0	1
0	0	0	1

TAMBOUR/GIRAFE/BONJOUR/STYLE	TAMBOUR 2	CANIF/MOUTON/PAPIER/SPORTIF	CANIF 2
1	1	1	1
1	0	0	0
0	0	1	1
0	1	1	0
0	0	0	0
1	1	1	1
1	1	0	0
0	1	1	1

TOTAL	TOTAL 2
7	8
3	1
7	5
2	6
5	1
7	9
4	5
4	7

Annexe F Mémoire de travail

4--8	4- 8 (2)	2--9	2-9 (2)	1--5--3	1--5--3 (2)	7--2--4	7--2--4 (2)	2--6--7--1	2--6--7--1 (2)
1	1	1	1	0	0	0	1	0	0
0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1

3-9-4-6	3-9-4-6 (2)	8-5-3-7-2	8-5-3-7-2 (2)	TOTAL (1)	TOTAL (2)
0	0	0	0	2	3
0	0	0	0	0	3
0	0	0	0	4	4
0	0	0	0	2	2
0	0	0	0	4	3
0	0	0	0	3	4
0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	4	4

Annexe G : Closure grammaticale

PROMENE	PROMENE 2	OURS	OURS 2	TIRE	TIRE 2	TOTAL	TOTAL 2
1	1	0	0	1	0	11	11
0	0	2	0	0	0	5	2
1	1	2	0	0	2	18	19
1	0	0	0	0	1	2	11
0	1	0	0	0	1	9	12
2	2	2	2	0	1	23	26
0	0	0	0	1	0	5	1
0	0	0	2	0	0	18	23

DEVANT	DEVANT 2	PLUS GRANDE	PLUS GRANDE 2	COIFFE	COIFFE 2	CASSE	CASSE 2
2	2	1	1	0	0	0	0
0	2	0	0	0	0	0	0
2	2	2	2	1	2	2	2
0	2	0	1	0	0	0	0
2	2	0	1	2	0	0	2
2	2	0	1	2	2	2	2
2	0	1	1	0	0	0	0
2	2	2	2	0	2	1	2

VA PARTIR	VA PARTIR 2	FILLE COURT	FILLE COURT 2	ŒIL	ŒIL 2	CHANTEUR	CHANTEUR 2
2	2	1	0	2	2	0	2
0	0	1	0	1	0	0	0
2	2	2	1	2	2	0	0
0	2	0	2	0	1	0	0
2	2	0	2	2	0	0	0
2	2	2	2	2	2	2	2
0	0	1	0	0	0	0	0
2	2	2	1	2	2	2	2

OISEAU	OISEAU 2	CERISES	CERISES 2	GYMNASTIQUE	GYMNASTIQUE 2	IL RIT	IL RIT 2
0	0	0	0	0	2	1	1
0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	2	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	1	2
0	0	0	1	0	0	1	0
0	2	2	2	2	2	1	0
0	0	0	0	0	0	0	0
1	2	0	2	2	0	2	2

AnnexeH morphosyntaxe

CRAYON	CRAYON 2	VACHE	VACHE 2	CERCLE	CERCLE 2	BOITE	BOITE 2
1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	0	0	0	1	0	0
1	1	1	1	0	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	0	1	1
1	0	1	1	0	1	0	1
1	0	0	0	1	1	0	0
1	1	1	0	1	1	1	0

CHAUSSURE	CHAUSSURE 2	CHIEN	CHIEN 2	COUTEAU	COUTEAU 2	LANDAU	LANDAU 2
0	0	0	1	1	1	1	1
1	0	1	1	1	0	1	0
1	1	1	1	0	0	1	1
1	0	1	0	1	1	0	0
1	1	1	1	0	0	1	1
1	1	0	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	1	0	1	0

COUTEAU	COUTEAU 2	LANDAU	LANDAU 2	CRAYON	CRAYON 2	ETOILE	ETOILE 2	TOTAL (1)	TOTAL (2)
1	1	1	1	1	1	1	1	8	8
1	0	1	0	0	0	0	0	5	3
0	0	1	1	0	0	1	1	7	7
1	1	0	0	0	1	0	0	7	5
0	0	1	1	0	0	1	1	7	7
1	1	0	0	1	1	1	1	6	7
0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
1	0	1	0	1	0	0	0	8	2

Annexe I Corrélations non paramétrique (Rho de spearman)

			CPhono1	MCT1	closgram1	compmorpho1	CPhono2	MCT2	closgram2
Rho de Spearman	CPhono1	Coefficient de corrélation	1,000	,452	,795*	,259	,404	,568	,519
		Sig. (bilatérale)	.	,261	,018	,535	,321	,142	,188
		N	8	8	8	8	8	8	8
	MCT1	Coefficient de corrélation	,452	1,000	,638	,605	,113	,714*	,820*
		Sig. (bilatérale)	,261	.	,089	,112	,791	,047	,013
		N	8	8	8	8	8	8	8
	closgram1	Coefficient de corrélation	,795*	,638	1,000	,329	,543	,899**	,849**
		Sig. (bilatérale)	,018	,089	.	,426	,165	,002	,008
		N	8	8	8	8	8	8	8
	compmorpho1	Coefficient de corrélation	,259	,605	,329	1,000	,398	,400	,451
		Sig. (bilatérale)	,535	,112	,426	.	,329	,326	,262
		N	8	8	8	8	8	8	8
	CPhono2	Coefficient de corrélation	,404	,113	,543	,398	1,000	,355	,509
		Sig. (bilatérale)	,321	,791	,165	,329	.	,389	,198
		N	8	8	8	8	8	8	8
	MCT2	Coefficient de corrélation	,568	,714*	,899**	,400	,355	1,000	,881**
		Sig. (bilatérale)	,142	,047	,002	,326	,389	.	,004
		N	8	8	8	8	8	8	8
	closgram2	Coefficient de corrélation	,519	,820*	,849**	,451	,509	,881**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,188	,013	,008	,262	,198	,004	.
		N	8	8	8	8	8	8	8
	compmorpho2	Coefficient de corrélation	,717*	,354	,395	,453	,296	,333	,368
		Sig. (bilatérale)	,045	,389	,333	,260	,476	,420	,370
		N	8	8	8	8	8	8	8
	langoral1	Coefficient de corrélation	,741*	,708*	,939**	,445	,564	,932**	,922**
		Sig. (bilatérale)	,035	,049	,001	,270	,146	,001	,001
		N	8	8	8	8	8	8	8
	langoral2	Coefficient de corrélation	,540	,642	,843**	,540	,747*	,851**	,922**
		Sig. (bilatérale)	,167	,086	,009	,167	,033	,007	,001
		N	8	8	8	8	8	8	8

			compmorpho2	langoral1	langoral2
Rho de Spearman	CPhono1	Coefficient de corrélation	,717*	,741*	,540
		Sig. (bilatérale)	,045	,035	,167
		N	8	8	8
	MCT1	Coefficient de corrélation	,354	,708*	,642
		Sig. (bilatérale)	,389	,049	,086
		N	8	8	8
	closgram1	Coefficient de corrélation	,395	,939**	,843**
		Sig. (bilatérale)	,333	,001	,009
		N	8	8	8
	compmorpho1	Coefficient de corrélation	,453	,445	,540
		Sig. (bilatérale)	,260	,270	,167
		N	8	8	8
	CPhono2	Coefficient de corrélation	,296	,564	,747*
		Sig. (bilatérale)	,476	,146	,033
		N	8	8	8
	MCT2	Coefficient de corrélation	,333	,932**	,851**
		Sig. (bilatérale)	,420	,001	,007
		N	8	8	8
	closgram2	Coefficient de corrélation	,368	,922**	,922**
		Sig. (bilatérale)	,370	,001	,001
		N	8	8	8
	compmorpho2	Coefficient de corrélation	1,000	,552	,415
		Sig. (bilatérale)	.	,156	,307
		N	8	8	8
	langoral1	Coefficient de corrélation	,552	1,000	,934**
		Sig. (bilatérale)	,156	.	,001
		N	8	8	8
	langoral2	Coefficient de corrélation	,415	,934**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,307	,001	.
		N	8	8	8

Résumé

Ce mémoire porte sur les répercussions de l'entrée dans l'écrit, par l'intermédiaire du milieu scolaire, sur le langage oral chez les enfants dysphasiques. La dysphasie est un trouble sévère du langage qui touche environ 2% des élèves en France ; ce trouble peut se sous-catégoriser en différents types suivant les capacités linguistiques touchées. Différents modèles d'apprentissage de la lecture seront proposés afin de mettre en lumière les liens existants entre langage oral et langage écrit. La problématique proposée est : chez les enfants dysphasiques, le développement du langage oral est-il amélioré grâce à l'entrée formelle dans le langage écrit ? Le protocole expérimental mis en place consiste en un suivi longitudinal (deux sessions) de huit enfants diagnostiqués dysphasiques et scolarisés en CLIS TSL. Les participants ont passé quatre épreuves : conscience phonologique, mémoire verbale à court-terme, closure grammaticale et compréhension morphosyntaxique. Les résultats et leur analyse ne permettent pas de valider mon hypothèse. Toutefois l'analyse clinique de trois enfants ayant particulièrement progressé dans l'apprentissage du langage écrit tend à montrer que leurs habiletés langagières orales se sont particulièrement développées. La question des bénéfices de l'apprentissage de la lecture sur le langage oral des enfants dysphasiques devra continuer à être creusée.

Mots clefs : Dysphasie, langage orale, élève, lecture