



HAL
open science

L'apport du dessin dans la prise en charge des troubles du langage écrit

Mathilde Morel

► **To cite this version:**

Mathilde Morel. L'apport du dessin dans la prise en charge des troubles du langage écrit. Médecine humaine et pathologie. 2015. dumas-01498772

HAL Id: dumas-01498772

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01498772>

Submitted on 30 Mar 2017

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.

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

MOREL Mathilde

Née le 15 décembre 1990 à Lyon

**L'APPORT DU DESSIN DANS LA
PRISE EN CHARGE DES TROUBLES DU
LANGAGE ECRIT**

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
Orthophoniste

Nice

2015

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Gilbert Zanghellini.

Pour m'avoir fait deux dons précieux : votre temps et vos conseils. Merci d'avoir partagé avec moi votre savoir et votre vision aussi passionnée que passionnante de l'orthophonie.

A Elisabeth Missonier,

Je voudrais dire toute ma reconnaissance, pour avoir cru en moi et encouragé mon projet. Votre sagesse et votre amour de l'orthophonie ont directement influencé ce mémoire et ma perception du métier.

A Olivia Mascherini,

Je tiens à te remercier de ta confiance et de l'intérêt que tu as porté à mon travail. Les moments que nous avons partagés ont été particulièrement enrichissants.

J'adresse mes sincères remerciements aux parents pour m'avoir accordé leur confiance, et aux enfants pour leur enthousiasme et tout ce qu'ils m'ont fait partager.

SOMMAIRE

Remerciements	3
SOMMAIRE.....	4
Introduction	6
PARTIE THEORIQUE	8
I. Le dessin	9
1. La fonction symbolique.....	9
2. Rôle de la fonction symbolique.....	10
3. Définition du dessin	11
4. Pourquoi dessiner ?	12
5. Utilisation du dessin de l'enfant.....	15
6. Quels liens entre langage écrit et dessin ?.....	28
II. Le langage écrit	31
1. La fonction symbolique de l'écriture	31
2. Historique de la langue écrite.....	31
3. Les apprentissages de la lecture et de l'orthographe.....	33
4. Les modèles de lecture	42
5. Les modèles développementaux de la lecture	42
6. Les modèles cognitifs de lecture	43
7. Compétences requises et facteurs influant sur l'acquisition de la lecture.....	49
8. Facteurs environnementaux.....	50
III. Les troubles des apprentissages de la lecture et de l'orthographe	53
1. Définitions.....	53
2. Classifications	59
3. Etiologies.....	62
4. Comorbidité.....	67
5. Historique	69
6. Prévalence	70
7. Prise en charge orthophonique	72
8. Aménagements scolaires	77
IV. Synthèse et choix du sujet	78

PARTIE PRATIQUE	80
Première partie : présentation du protocole	80
I. Hypothèse de travail	82
II. Méthodologie.....	83
1. Population.....	83
2. Présentation du protocole	86
Deuxième partie : analyse, recueil des résultats et discussion.....	96
I. Analyse des séances.....	98
1. Le dessin.....	98
2. L'écrit	109
3. Bénéfices du travail conjoint du langage écrit et du dessin	126
II. Résultats et analyse des épreuves d'évaluation	130
1. La BELO	130
2. Le récit du CALE	138
3. le dessin de la classe.....	143
III. Réflexion et discussion.....	147
Conclusion	149
Bibliographie	152
ANNEXES.....	156
Annexe I : Résultats à l'épreuve de récit du CALE	157
Annexe II : Les dessins et les textes des enfants	160
1. Epreuve d'évaluation : Les dessins de la classe.....	160
2. Les dessins et écrits produits en séance.....	162
Table des Illustrations.....	173

INTRODUCTION

« Quand j'étais jeune, je jouais avec mon écriture et je profitais de mon ignorance du dessin, de mon inexpérience littéraire pour dessiner en écrivant. Par exemple, s'il m'arrivait de buter sur le mot "murmure" et de chercher la suite de ma phrase, c'était le moment pour chacun de ses jambages égaux d'ajouter une petite patte de chenille, une de ces petites pattes-ventouses qui se vrillent si tenaces à une branche. À une extrémité du mot figurait la tête un peu chevaline de la chenille, à l'autre bout la queue terminale, appendice ravissant souvent formé de brins soyeux comme du verre filé. »

COLETTE, *L'Étoile vespérale*.

Persuadée que le dessin offre plus qu'un usage récréatif et qu'il a sa place en orthophonie, nous avons souhaité étudier les liens unissant le langage écrit et la production graphique de l'enfant, dans l'optique de déterminer si un étayage mutuel était possible. Il a été démontré que, dans le cadre d'une rééducation orthophonique, faire dessiner un enfant présentant des troubles du langage oral pouvait contribuer à améliorer celui-ci. Nous nous sommes alors demandée s'il pouvait être pertinent d'utiliser ce support dans la prise en charge des troubles spécifiques du langage écrit et avons décidé de consacrer notre mémoire à cette étude.

Considérant que dessiner est une activité plaisante et rassurante pour les enfants, nous avons choisi de l'utiliser pour qu'elle serve de base à notre protocole de rééducation, dans l'espoir d'améliorer le rapport qu'ont les enfants présentant une dyslexie-dysorthographe avec leur production écrite. Nous espérons qu'en leur donnant le plaisir d'écrire, nous structurerons et enrichirons leur langage écrit.

Afin de développer l'appétence des enfants pour la langue écrite, nous avons choisi de leur proposer un travail leur offrant le plus de liberté possible, en leur permettant de produire un dessin libre et en nous abstenant d'intervenir vis à vis de l'orthographe. Notre intervention a consisté en un étayage au cours de la production en tentant de rendre l'enfant acteur de ce son orthographe et en l'aidant à s'autocorriger. Au fil du protocole, nous avons varié les consignes proposées pour permettre au langage écrit des enfants de s'élaborer en construisant une histoire sur plusieurs séances.

Ainsi, notre travail tentera de mettre en évidence l'intérêt de l'utilisation du dessin en orthophonie, en particulier dans la prise en charge des troubles spécifiques du langage écrit.

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous consacrerons un premier chapitre au dessin, en nous intéressant à la fonction symbolique sur laquelle il repose et en étudiant les étapes de son développement, l'utilisation qui peut en être faite ainsi ses liens avec le langage écrit. Nous consacrerons le deuxième chapitre au langage écrit, à sa dimension symbolique, à son historique et nous ferons un revue de la littérature afin d'en appréhender le fonctionnement. Un dernier chapitre sera dédié aux troubles des apprentissages de la lecture et de l'orthographe, il passera en revue les différents aspects de ceux-ci et proposera un inventaire des techniques de rééducation orthophoniques s'y intéressant.

Cette partie théorique nous permettra d'introduire la partie pratique dans laquelle nous présenterons dans un premier temps notre hypothèse de travail et notre méthodologie ; dans un second temps nous proposeront une analyse des séances et des résultats obtenus.

Notre travail aboutira à une discussion et la conclusion de cette étude.

PARTIE THEORIQUE

I. Le dessin

1. La fonction symbolique

1.1. Définition du symbole

Dans le dictionnaire, le symbole est un « signe figuratif [...] qui représente un concept, qui en est l'image »¹. L'intention du symbole est de désigner, de signifier ; le symbole sert à représenter un concept.

1.2. Le symbole en linguistique

La linguistique est la science qui étudie le code nous servant à communiquer. Dans ce domaine, un signe est relié à un signifié par une relation arbitraire et conventionnelle, c'est-à-dire commune à une ou plusieurs cultures. En effet, le signe linguistique permet la communication entre les individus d'une même culture. Son utilisation repose sur la conscience de la dichotomie dont il résulte. Le signe est composé d'un signifié qui est la partie conceptuelle du signe, son sens, et d'un signifiant qui est l'image de ce signifié, son aspect physique. Le signe permet ainsi l'évocation d'un objet absent, le référent, car il en est la représentation. Contrairement au signe, le symbole possède une parenté avec le signifié. Le signe possède un degré d'abstraction supérieur à celui du symbole.

1.3. Le symbole en psychanalyse

Dans le domaine de l'étude de la psyché et de ses mécanismes, il s'agit du « déplacement d'un signifiant vers un autre mode de représentation indirecte et figurée de quelque chose d'absent »². Pour STERNIS (1998)³, le symbole relève simultanément de la perte de l'objet de la réalité de celui-ci. En psychanalyse, le symbole est un objet conscient

¹ Larousse

² LAPLANCHE, Jean et PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulaire de la psychanalyse*. p. 501

³ MARCILHACY, Charlotte. *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique – de la trace au code*. p. 43

qui renvoie à un autre inconscient ou refoulé. La psychanalyse permet de développer et de rendre conscient le lien avec l'objet inconscient par l'intermédiaire du langage.

1.4. Synthèse

Dans le domaine de la linguistique comme dans le celui de la psychanalyse, la notion de symbole a été mise en évidence par la nécessité pour l'Homme de pouvoir évoquer un objet en son absence grâce à une représentation de celui-ci.

2. Rôle de la fonction symbolique

Pour Jean PIAGET⁴, la fonction symbolique, ou sémiotique, consiste à faire naître les idées et les images nécessaires à la pensée et à l'imagination. Cette fonction est propre à l'homme et lui permet de créer des symboles, des images mentales, et d'avoir accès à une pensée abstraite. De ce fait, la fonction symbolique permet la communication.

Par un double phénomène d'accommodation et d'assimilation, l'enfant s'adapte au réel. L'accommodation permet l'intégration des contraintes imposées par le réel et l'assimilation l'interprète et le modifie. Ce mécanisme conduit au développement de l'intelligence. PIAGET a théorisé cette évolution de l'intelligence en différents stades permettant à l'enfant l'adaptation au réel.

Jusqu'à 1 an ½, l'enfant est dans le stade sensori-moteur, il ne perçoit le réel que dans l'action et l'immédiat. L'émergence de la fonction symbolique se fait vers 1 an ½ / 2 ans, elle permet à l'enfant de se représenter un objet absent, le signifié, grâce à un symbole, le signifiant. La symbolisation s'exprime dans l'imitation différée, le jeu, le dessin et le langage.

⁴ PIAGET, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant*. p. 64

2.1. La fonction symbolique du dessin

Selon PIAGET, « le dessin est une forme de la fonction sémiotique qui s'inscrit à mi-chemin entre le jeu symbolique, dont il présente le même plaisir fonctionnel et le même autotélisme, et l'image mentale avec laquelle il partage l'effort d'imitation du réel. »⁵. L'acte graphique découle d'un aspect ludique dont la visée est également de copier la réalité.

Dans ses premiers dessins, l'enfant tente de projeter sur la feuille la réalité et ses fantasmes. Les stades de développement du dessin rendent compte de l'assimilation et de l'accommodation vis-à-vis du réel par l'intermédiaire de la représentation. Ces deux notions sont indispensables au développement de l'intelligence de l'enfant. Le dessin est, au même titre que le jeu, un moyen de se structurer et d'accroître son intelligence.

Georges-Henri LUQUET a détaillé différentes étapes dans l'évolution du dessin. Selon lui, l'enfant représente ce qu'il sait avant de dessiner ce qu'il voit. L'intention du sujet est de rendre compte de la réalité, pour cela, il passe par différentes phases que nous détaillerons dans la partie consacrée au dessin.

3. Définition du dessin

Claude STERNIS définit le dessin, ou trace graphique comme « la rencontre d'un mouvement volontaire armé d'un traceur et d'un support »⁶. En effet, l'acte de dessiner a un but : il se destine à produire une trace.

Pour LUQUET, « on peut énoncer cette règle générale que le dessin n'est qu'une sorte de geste graphique, provoqué comme n'importe quel geste par l'intime liaison du physique et du moral. L'intention de dessiner tel objet n'est que le prolongement et la manifestation de sa représentation mentale »⁷.

⁵ PIAGET, Jean et INHELDER, Barbel. *La psychologie de l'enfant*. p. 72.

⁶ MARCILHACY, Charlotte. *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique – de la trace au code*. p. 16

⁷ Ibid. p. 17.

4. Pourquoi dessiner ?

La question de l'intention se pose car on pourrait penser que le dessin n'a pas de finalité, que l'enfant le considère avant tout comme un jeu. Cependant, bien qu'empreinte de liberté, c'est une activité sérieuse, qui s'adresse généralement à quelqu'un. L'enfant sait, de manière inconsciente, que son dessin parle de lui, de son développement, de ses désirs et de ses angoisses. La production diffère donc en fonction de la personne à laquelle elle s'adresse.

Le dessin n'existe pas en dehors du rapport à l'autre, il est fait pour être montré et sa réalisation entraîne une autocritique de sa production par l'enfant. L'adulte renvoie à l'enfant des interprétations, des encouragements qui l'aident à se construire. Jean-Jacques ROUSSEAU écrit, dans *L'Emile ou De l'Education* : « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance, et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. »⁸. Même si l'enfant se développe par lui-même, l'adulte l'amène à se construire et à faire usage de ses facultés.

Par ailleurs, le dessin n'est pas qu'un calque de la réalité, selon LUQUET : « le dessin n'est nullement substitut de l'objet correspondant, de valeur moindre, et que rendrait inutile la présence de l'objet : c'est l'œuvre de l'enfant, produit et manifestation de son activité créatrice, et l'exercice de cette faculté est le même que l'objet représenté soit présent ou absent. »⁹

Le dessin n'a donc pas vocation à représenter la réalité, pour LUQUET il est avant tout un mode d'expression et une imitation de l'adulte par l'enfant.

⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *L'Emile ou de l'éducation*. p. 202.

⁹ JUMEL, Bernard. *L'Aide-mémoire du dessin d'enfant - Observation, analyse, interprétation*. p. 34.

4.1. Le développement du graphisme

De nombreux travaux ont été effectués sur le dessin de l'enfant et le développement de celui-ci.

4.1.1. Premières traces graphiques

Comme le souligne PRUDHOMMEAU « l'apparition de l'activité graphique chez l'enfant est conditionnée uniquement par son évolution psychomotrice ». L'acte de dessiner est donc lié au développement psychomoteur de l'enfant. Notons que ce dernier saisit un objet à pleine paume dès 7 mois¹⁰.

L'intérêt pour la trace graphique apparaît à la fin de la première année de vie, en même temps que la marche et le langage articulé. Elle fait partie intégrante du développement de l'enfant. La trace répond à ses premières pulsions ; les traces circulaires qu'il crée dans sa bouillie le plongent dans un état de jubilation liée au plaisir de souiller propre à son âge.

Pour Philippe WALLON, son apparition est inopinée : « la trace, où le tracé devient motif du geste, alors même qu'elle aurait commencé par être fortuite ».

De 18 à 24 mois, le griffonnage se fait horizontalement et de gauche à droite, passant d'instrument de décharge motrice à imitation de l'adulte car l'enfant respecte le sens de l'écriture. Vers 2 ans, les tourbillons qu'il trace représentent alors l'écriture pour l'enfant. Il sait les dissocier du dessin.

L'enfant ne rechercherait donc pas d'emblée une représentation précise, laquelle sera améliorée avec la progression de la coordination oculo-manuelle. La perception visuelle et la motricité vont se parfaire de manière parallèle. L'action des muscles agonistes et antagonistes permettent le freinage du mouvement et l'emploi de la pince pouce-index.

L'enfant renforce également l'image qu'il se fait du monde et de lui-même, il s'épanouit intellectuellement.

¹⁰ DEBIENNE, Marie-Claire. *Le dessin chez l'enfant*. p. 22.

4.1.2. Les stades du développement selon LUQUET

Vers 2 ½/3 ans apparaît le premier dessin avec une intention de représentation, stade que LUQUET qualifiera de *réalisme fortuit*. L'enfant pressent la valeur symbolique du dessin, il cherche à faire approuver ses productions par son entourage, ce qui va induire la dénomination des gribouillis.

Vient ensuite le stade du *réalisme manqué*, l'enfant parvient par hasard à une représentation concrète, ce qui l'incite à recommencer. Il parvient à une forme qui lui permet de satisfaire son intention expressive.

A 4 ans apparaît le *réalisme intellectuel*, l'enfant ne dessine pas ce qu'il voit mais ce qu'il sait. Il utilise des détails pour représenter ce qu'il souhaite évoquer. Cette étape est ponctuée de progressions et de régressions. A ce moment-là, le style de l'enfant est marqué par :

- la transparence : par exemple, un personnage représenté visible sous la couverture
- le rabattement, consistant en une diversité des points de vue
- la schématisation : il représente par exemple les jambes d'un quadrupède alignées

De 4 à 11-12 ans, l'enfant améliore son tracé.

La maturation perceptivo-motrice conduit à l'abandon du *réalisme intellectuel* au profit du *réalisme visuel* propre à l'adulte. Ce stade se caractérise par la recherche d'une perfection photographique qui ne fera que s'accroître jusqu'à 11-12 ans. Pour LUQUET, l'enfant se détache de ce qu'il sait pour représenter uniquement ce qu'il voit.

L'enfant entre ensuite dans l'adolescence et se désintéresse du dessin au profit d'une expression par le verbe, l'action ou encore l'écriture. Cet âge est marqué par la crainte de la dimension projective de ses productions, ainsi qu'un rejet de l'acte de dessiner considéré comme activité enfantine.

5. Utilisation du dessin de l'enfant

5.1. En psychothérapie

5.1.1. Utilisation diagnostique

« Le graphisme reflète grossièrement mais fidèlement le bien-être mental de l'enfant. »¹¹ ENGELHART, 1980.

Le dessin de l'enfant renseigne le psychologue, le psychomotricien ou le pédopsychiatre sur le développement psycho-affectif de l'enfant. Il livre également des informations sur le développement intellectuel de ce dernier. Différentes épreuves peuvent être utilisées pour évaluer le développement de l'enfant.

- le dessin du bonhomme

Il renseigne sur le schéma corporel, les aptitudes graphiques ainsi que sur l'affectivité de l'enfant. Le psychologue s'intéressera notamment à la présence ou l'absence de certaines parties du corps, ainsi qu'à leur taille. La cotation s'étend de 3 à 13 ans, 13 ans étant l'âge limite bien que le dessin du bonhomme puisse être proposé à des adultes.

- le dessin de la dame de Fay¹²

Ce test, bien que datant de 1924, est toujours utilisé car il est d'une grande richesse. Pour FAY (1933) « ce test permet d'explorer l'attention, la mémoire, l'imagination et [...] de déceler diverses particularités de caractère ». L'enfant est invité à recopier la phrase suivante « une femme se promène et il pleut ». La cotation du dessin repose sur le nombre d'éléments représentés. La taille du personnage, son emplacement sur la feuille ainsi que la présence ou non de paysage sont analysés. En général, la taille de la dame est élevée chez les enfants jeunes et diminue avec l'âge. Sa position sur la feuille est centrale avant 6 ans et se décale vers la gauche après l'entrée au CP et l'apprentissage de la lecture et de

¹¹ ANZIEU, Didier, et al. *Le dessin de l'enfant*. p. 122

¹² COGNET, Georges. *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants* p. 104.

l'écriture. Ce test se destine aux enfants de 6 à 14 ans, même s'il paraît plus intéressant de le proposer à ceux en période de latence, de 7-8 à 11-12 ans.

Après l'analyse du dessin, une deuxième analyse porte sur l'orthographe, si la phrase a été dictée. Dans un premier temps, une étude phonétique des mots détermine s'ils sont reconnaissables ou non en lecture à voix haute, puis une analyse orthographique proprement dite est réalisée. Enfin, une analyse grammaticale étudiera entre autres l'utilisation du verbe être au présent « est » au lieu de la conjonction de coordination « et ».

Enfin, que la phrase soit dictée ou copiée, une analyse graphologique est réalisée. A ce moment-là est notée l'absence de majuscule en début de phrase qui renseigne sur un non-respect des règles. Puis l'écriture est étudiée, la taille, les distorsions, les retouches... Cette étude permet d'orienter vers une consultation spécialisée en cas de soupçon de dysgraphie.

- le dessin de la famille¹³

Théorisé par Louis CORMAN en 1961, le test du dessin de la famille est réalisable dès 5-6 ans. L'enfant doit dessiner une famille de son invention car il a été observé que les projections sont facilitées si l'on ne demande pas à l'enfant de dessiner sa propre famille. A l'issue du dessin, un entretien est réalisé pour définir les différents personnages. Des questions concernant sa satisfaction quant à la qualité de sa production sont posées, elles permettent de juger le degré d'estime de soi de l'enfant. Le psychologue sera attentif à l'ordre d'apparition des personnages, le premier étant le plus important. Il s'agit souvent d'un des deux parents mais il peut s'agir de l'enfant lui-même. La tendance à la valorisation ou à la dévalorisation graphique de certains personnages renseigne sur les conflits entre l'enfant et sa fratrie, ou avec ses parents. Les réactions agressives, régressives, ou dépressives sont mises en valeur par ce test. Par exemple, un enfant dépressif produira un dessin triste, pouvant aller jusqu'à ne pas se représenter lui-même. Seront également analysés le style graphique, le schéma corporel, l'utilisation de l'espace graphique et les couleurs utilisées.

¹³ VINAY, Aubeline. *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*. p. 55.

- le dessin de l'arbre¹⁴

Pour ANZIEU « l'arbre est le symbole de l'homme, par analogie avec la station debout. Il est aussi symbole de croissance, de fécondité, de puissance et de mystère »¹⁵. BUCK, KOCH et STORA ont travaillé sur le dessin de l'arbre. Cette épreuve peut être chronométrée, et les commentaires au cours de sa réalisation sont notés. Le test a pour consigne « dessine un arbre qui ne soit pas un sapin » (KOCH, 1958). A la fin, des questions sur l'arbre peuvent être posées car ce sujet peut entraîner des associations. L'intérêt majeur du test de l'arbre est que le patient met moins en jeu ses défenses vis-à-vis de ce dernier. Les projections sont ainsi plus remarquables. Comme pour les autres tests, l'analyse du dessin de l'arbre répond de l'impression globale, d'une étude du tracé, des éléments constitutifs et de la position du dessin sur la feuille. Si plusieurs arbres sont dessinés, ils seront comparés entre eux. Les éléments constitutifs de l'arbre, les branches, le tronc, les racines, sont ensuite détaillés. Ce test est utilisé aussi bien auprès d'enfants que d'adultes.

- le D10 de Jean LE MEN¹⁶

Le D10 est un test qui consiste à dessiner un paysage composé de dix éléments. La consigne est la suivante « dessine un paysage avec un homme, une route, une femme, des montagnes, un garçon, une maison, une fille, une rivière, un animal. Je voudrais que tu les dessines et les arranges pour faire un paysage ». Elle est considérée comme une épreuve projective qui montre « la capacité de l'enfant de structuration de ses objets internes au travers d'une mise en scène graphique figurée dans la réalité externe » (ROMAN, 2007). Quatre éléments sont étudiés : la structuration du paysage sur la feuille, la graphomotricité (le freinage, la pression du trait...), la recherche du dynamisme, en particulier l'articulation des personnages, et l'étude du symbolisme basée sur les dix éléments. Ce test est utilisé avec les enfants de 5-6ans jusqu'aux adolescents de 18 ans. Il peut être proposé à des adultes.

Cette liste de tests représente une partie des tests s'appuyant sur le dessin et pouvant être utilisés par divers spécialistes du psychisme. S'ils demeurent faciles à recueillir, les dessins

¹⁵ DAVIDO, Roseline. *La découverte de votre enfant par le dessin*. p. 67.

¹⁶ COGNET, Georges. *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants* p. 132.

n'en sont pas moins difficiles à interpréter. Leur analyse s'intéresse notamment au symbolisme, au volume occupé dans l'espace feuille, à la couleur, au type de trait et de forme, en particulier des formes humaines. Elle permet d'appréhender les mécanismes conscients et inconscients mis en jeu par le patient. La plupart des constituants de la vie psychique peuvent être abordés par le biais du dessin, l'affectivité, le développement psycho-affectif et l'intelligence notamment.

5.1.2. Utilisation en psychothérapie

La feuille est un espace de projection de l'univers de l'enfant, elle est le support de ses configurations internes. L'acte psychothérapique clinique utilise volontiers la trace graphique car elle a une forte valeur communicationnelle. Pour les psychologues, la trace représente la différenciation entre soi et autrui mais aussi la relation avec celui qui la regarde. Le dessin permet donc le dialogue et constitue un médiateur de la relation thérapeutique.

Diverses utilisations du dessin peuvent être faites au cours des séances de psychothérapies, sous forme de jeu, dans le *squiggle*, par exemple, qui est un jeu présenté par WINNICOTT dans *Jeu et Réalité*¹⁷. Le thérapeute trace un trait au hasard que l'enfant vient compléter. Au tour suivant, les rôles s'inversent. Présenté par WINNICOTT comme un jeu sans règle, il en présente tout de même. Si l'enfant refuse de s'y soumettre, alors le jeu n'existe pas. Le jeu n'existe donc que par la règle, il permet d'établir la coopération de l'enfant et d'ouvrir le dialogue avec lui.

Les spécialistes du psychisme ont également recours au dessin libre qui permet à l'enfant de s'exprimer par un autre biais que celui de la parole. Faire dessiner l'enfant permet au psychothérapeute d'accéder à l'espace psychique de celui-ci. Pour travailler avec l'enfant, il faut faire passer les représentations du psychisme à l'image, puis de l'image aux mots. Le dessin, en tant que processus de symbolisation permet ce passage car il est intermédiaire, il se situe à un degré de symbolisation moindre que la parole, orale ou écrite. De plus, il est un moyen d'expression à mi-chemin entre le jeu et la parole, il permet des associations

¹⁷ WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité*. p. 175.

interprétables par l'adulte. Ce moyen d'expression, libre, permet le transfert du patient à son thérapeute, ainsi le travail psychothérapeutique peut s'effectuer.¹⁸

5.2. En orthophonie

L'orthophoniste utilise également le dessin mais dans une visée différente de celle du psychothérapeute. Cet outil est couramment utilisé dans la pratique orthophonique. Il peut servir avec les enfants comme avec les adultes. L'orthophoniste peut y avoir recours pour expliquer, dans le cas d'un trouble d'articulation ou d'une rééducation de la voix. Il peut également induire la dénomination, dans une pathologie telle que l'aphasie car ce support visuel constitue une entrée sensorielle alternative qui peut en faire un moyen de facilitation. Enfin, le dessin est utile pour communiquer. Par son biais, l'enfant ayant un retard de langage dispose d'un support pour transmettre un message. L'orthophoniste s'en servira alors comme d'un tremplin pour amener l'enfant à verbaliser.

5.2.1. Utilisation diagnostique

Lors du bilan orthophonique, un dessin est souvent proposé à l'enfant. Faire dessiner l'enfant est intéressant car cela permet d'avoir un aperçu de ses capacités graphiques, psychomotrices et intellectuelles. Nous citerons quelques-unes des principales épreuves utilisées par les orthophonistes ainsi que par les psychothérapeutes mais dont l'utilisation est adaptée à la pratique orthophonique.

- le dessin libre

Le dessin libre est généralement proposé lors du bilan orthophonique. Il constitue une activité rassurante pour l'enfant car elle lui est familière. C'est, de plus, un support qui permet de prendre contact avec l'enfant qui apparaît souvent inhibé lors du bilan. Même si l'orthophoniste ne fait pas d'interprétation du dessin au sens psychanalytique du terme. Il lui permet de mieux comprendre l'enfant par l'analyse qui en sera faite. Seront regardées notamment la graphomotricité et l'utilisation de l'espace feuille. Notons que le dessin libre

¹⁸ ANZIEU, Annie; BARBEY, Loïse; BERNARD-NEZ, Jocelyne. *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. p. 108.

a été intégré à des batteries d'évaluation, notamment EVALO 2-6 qui propose cette épreuve accompagnée de consignes d'observation pour permettre aux orthophonistes d'exploiter cet outil.

- le dessin du bonhomme

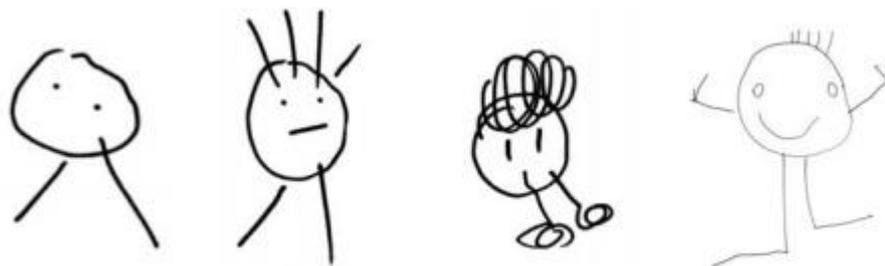
Cette épreuve a été mise au point par GOODENOUGH, elle permet à l'orthophoniste d'apprécier la représentation que l'enfant a de son schéma corporel ainsi que de certains repères topologiques car leur élaboration passe par le corps. Chaque élément du dessin est ensuite coté et un score total est obtenu. Chez l'enfant de moins de 7 ans, des éléments notables peuvent être retrouvés tels que l'absence d'éléments importants, les bras par exemple ; des détails en surnombre ou des disproportions entre les éléments du dessin qui marquent l'inorganisation du dessin sur la feuille¹⁹. Une indifférence aux relations spatiales peut être observée, par exemple, un chapeau en l'air au-dessus de la tête du bonhomme.

DAVIDO propose des repères pour le dessin du bonhomme.

- Le *bonhomme têtard*, à 3 ans. Un rond unique représente la tête et le corps auquel sont rattachés les membres. Ce type de représentation peut persister jusqu'à 5 ans.
- A 4 ans il s'enrichit de détails (yeux, oreilles, nombril...)
- Au cours de la cinquième année apparaît le tronc sous la forme d'un second rond, auquel viennent s'articuler les membres
- Vers 6 ans le corps est complet et articulé.

¹⁹ DELDIME, Roger. *Le développement psychologique de l'enfant*. p. 96.

Exemples de bonhommes têtards²⁰ :



Comme le dessin libre, le test du dessin du bonhomme a été adapté à la pratique orthophonique. Le test EVALO 2-6 permet son analyse.

Exemple de cotation du dessin du bonhomme²¹ :

Dessin	Éléments identifiés	Cotation
	tête	1
	2 yeux	1
	2 jambes	1
	bouche	1
	nez	1
	cheveux	1
	2 oreilles	1
	ventre	1
	2 bras	1
	2 mains	1
	2 pieds	1
	cou	0
	jambes en traits doubles	0
	bras en traits doubles	0
	bras attachés aux épaules	0
	doigts représentés (indépendamment de leur nombre)	1
	nombre correct de doigts	0
tronc plus haut que large	0	
autres éléments	0	
« Score Bonhomme »		12 pts

²⁰ COQUET, Françoise ; FERRAND, Pierre ; ROUSTIT, Jacques. *Livret de consignes et de cotation – EVALO*. p. 155

²¹ Ibid. p. 155.

- la copie de formes géométriques

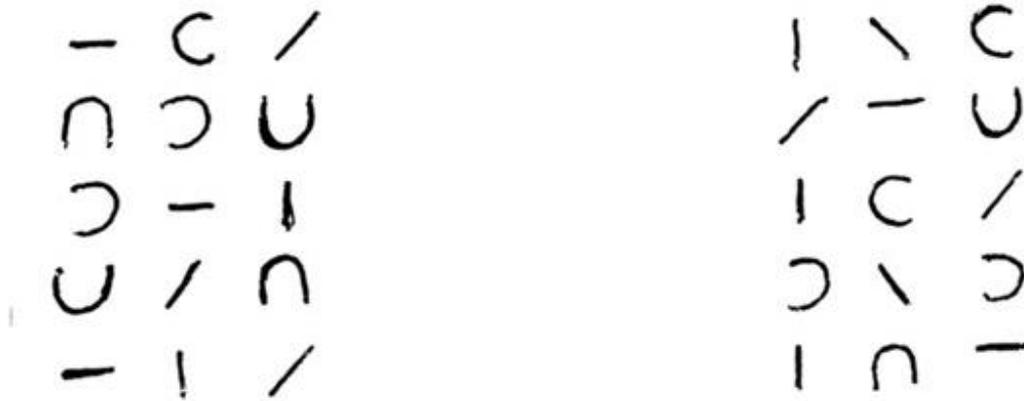
Le test de copie de formes géométriques le plus utilisé est celui de la figure de REY, il consiste en la reproduction en copie et de mémoire d'une figure géométrique complexe. Cette épreuve permet d'évaluer l'intelligence et les aptitudes à la structuration perceptive. Elle met en jeu la perception, la graphomotricité et la mémoire de travail. L'orthophoniste y aura recours pour apprécier la structuration spatiale, la mémoire et la graphomotricité. La figure de REY peut être proposée aux enfants comme aux adultes.

- la copie de signes diversement orientés

Ce test est issu des travaux de Suzanne BOREL-MAISONNY et a été intégré au Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture (CALE, 1979) d'Andrée GIROLAMI-BOULINIER. Cette épreuve consiste en la reproduction différée de dix séquences de trois signes. Elle met en jeu la perception, la mémoire et la graphomotricité.

Epreuve de copie de signes diversement orientés du CALE²²

ÉPREUVE 3



²² BOREL-MAISONNY, Suzanne. *Langage oral et écrit, tome II*. p. 82.

Le dessin a sa place dans le bilan orthophonique. Il permet de situer l'enfant dans son développement graphomoteur, psychomoteur et affectif. Le processus de symbolisation mis en jeu lors du tracé est intéressant à observer puisqu'il agira sur le langage oral et écrit.

5.2.2. Utilisation thérapeutique

Si la place du dessin dans le bilan orthophonique n'est plus à démontrer, notons que l'utilisation de ce processus de symbolisation est intéressante en séance. Elle crée des possibilités multiples par la liberté d'expression qu'elle offre. De plus, le dessin permet de laisser libre cours à l'imaginaire de l'orthophoniste et du patient. Il autorise des usages variés.

L'orthophoniste peut faire le choix de dessiner lui-même ou de faire dessiner l'enfant. Nous détaillerons dans le paragraphe suivant quelques exemples d'utilisation du dessin en séance orthophonique.

- le dessin sous la consigne²³

Il s'agit pour l'enfant de dessiner sous la commande de l'orthophoniste pour travailler le langage sur son versant réceptif. L'expression est sollicitée si c'est le patient qui donne les consignes car cela l'oblige à organiser son discours pour permettre à l'orthophoniste d'effectuer la figure voulue. L'idée est d'utiliser des consignes de plus en plus complexes, en mêlant le domaine spatial et le domaine temporel, par exemple : « après avoir dessiné un chapeau au bonhomme, tu dessineras une fleur dans sa main droite ».

- le *squiggle*

Le jeu du *squiggle* de WINNICOTT consiste en un tracé libre de l'adulte qui doit être complété par l'enfant. L'intérêt de cette activité, outre son aspect ludique, est de pouvoir échanger sur le même support. Il faut tenir compte du tracé de l'autre, comprendre ce qu'il voit sur le dessin, ce qu'il en fait. Chaque participant donne du sens à l'esquisse, cela permet

²³ PLOURDE, Marie. *Comment utiliser le dessin pour stimuler le langage ?* [en ligne] Disponible sur : <http://www.blogorthophonie.com/> (12/12/2014)

à l'enfant de s'approprier les représentations en les symbolisant. Les diverses représentations obtenues peuvent être verbalisées puis transcrites si la prise en charge est axée sur le langage écrit.

- dessinez c'est gagné

Jeu télévisé adapté en jeu de société, le jeu *Dessinez c'est gagné* peut être utilisé par les orthophonistes. Il s'agit de faire deviner ce que l'on dessine à l'autre joueur. Ce support permet de travailler à l'oral comme à l'écrit.

- le discours descriptif et le discours narratif

Il s'agit, pour l'enfant, de décrire un dessin qu'il a lui-même réalisé. Cette description peut être effectuée oralement ou par écrit. Elle amène l'enfant à organiser ses idées et ainsi à structurer son langage. Le discours narratif est moins aisé pour l'enfant car il suppose de se détacher du support, de ne plus être dans la description mais dans l'imagination. Questionner l'enfant peut l'aider à construire un récit narratif « que se passe-t-il sur ton dessin ? A ton avis, qu'est-ce qui pourrait se passer ensuite ? »

- l'illustration de mots

L'illustration de mots permet de mémoriser leur orthographe. C'est une manière ludique de renforcer le stock lexical orthographique des enfants. A titre d'exemple, un enfant qui oublie systématiquement la lettre « h » du mot « haut » pourra la transformer la lettre en une échelle. Il est important que l'enfant trouve lui-même la signification qu'il veut donner à la lettre, cela améliore la mémorisation. Voici quelques exemples, concernant deux homophones, tirés de *l'Orthographe Illustrée*²⁴ de Sylviane VALDOIS.



²⁴ VALDOIS, Sylviane ; DE PARTZ, Marie-Pierre ; SERON, Xavier. *L'orthographe illustrée*. p. 149.

Certains orthophonistes proposent également l'illustration de lettres en cas de confusions visuelles. Il a été remarqué qu'en général, l'enfant a une préférence pour une des deux lettres qu'il confond. Si nous prenons l'exemple du « b » et du « d », l'enfant donnera sûrement à une des deux lettres une valeur positive et à l'autre une valeur négative. Il pourra donc les qualifier par exemple de *gentille* en opposition à l'autre, *méchante*. En séance, l'orthophoniste peut demander à l'enfant d'illustrer ces deux lettres. Le dessin servira de support à l'enfant en cas d'hésitation. Si le patient a lui-même créé les représentations des lettres, l'accès au son associé lui sera alors facilité. Le but est de s'affranchir peu à peu de ce support, quand l'enfant est capable d'associer la lettre au son correspondant.

5.2.3. Intérêts de l'utilisation du dessin en orthophonie

- la communication

S'il est impossible de faire un inventaire exhaustif des différentes utilisations du dessin en orthophonie, nous tenons à souligner qu'en rééducation orthophonique, le dessin a pour visée principale la communication. Comme le langage, il a une valeur symbolique qui permet à son auteur de transmettre un message à celui qui le regarde. Ainsi, le dessin est un langage à part entière qui permet à l'enfant de transmettre des informations de manière non-verbale.

- l'expression

L'orthophoniste sera attentif à ce qu'exprime l'enfant par ses dessins. Par les thèmes symbolisés, l'enfant livre son ressenti, ses désirs et ses craintes. Dessiner permet également la projection de l'état psychique de l'enfant sur la feuille, c'est un moyen de communication avec lui-même dont il sait que le message sera entendu de façon implicite par l'adulte.

- la mise à distance des conflits internes

L'acte graphique, par la grande liberté qu'il permet, est investi par l'enfant pour se libérer de ses pulsions internes. Même s'il a la possibilité de s'exprimer verbalement, il ne peut tout dire car notre société comporte des interdits. Le dessin est un langage qui utilise un code différent de la langue, il permet de faire passer un message que son utilisateur ne peut verbaliser. Dessiner permet également la symbolisation des conflits internes de l'enfant et

ainsi une mise à distance de ceux-ci. Cette mise à distance momentanée des conflits psychiques permet le bon déroulement de la séance de rééducation.

- **une alternative au langage**

En permettant une utilisation plus libre que celle de la langue, l'acte graphique libère l'enfant des contraintes de celle-ci. Dessiner peut donc être une alternative à l'expression orale ou écrite dans un premier temps si cela est trop difficile pour l'enfant. L'objectif de la rééducation n'est pas de laisser l'enfant s'exprimer uniquement à travers ses dessins. L'orthophoniste, en tant que rééducateur de la langue, amène l'enfant à s'approprier ce moyen de communication commun à son groupe social. Le dessin n'est qu'un médiateur, un outil permettant à l'enfant d'accéder à la logique de la langue et à l'utiliser.

- **l'échange**

Le dessin est un support d'échange entre l'adulte et l'enfant, il ouvre le dialogue. C'est un tremplin entre la symbolisation graphique et le langage oral ou écrit. L'orthophoniste peut s'en servir pour créer un livre avec le patient par exemple. Dans ce cas les dessins sont des moyens de construire, sur un support concret, une histoire dont l'enfant est le créateur. La mise au point d'un livre illustré est intéressante car elle ouvre les échanges, l'orthophoniste utilise ce moyen pour structurer la parole de l'enfant, qu'elle soit orale ou écrite.

- **la création d'images mentales**

Notons que la création d'images mentales est favorisée par le dessin²⁵, en effet, le dessin permet la mise en place de celles-ci par l'anticipation qu'il requiert. L'exercice du dessin sous consigne décrit précédemment requiert la création d'images mentales pour anticiper le tracé avant de le réaliser. Leur génération stimule ainsi la mémoire. Ces images mentales sont nécessaires à la mise en place non seulement de l'orthographe lexicale mais aussi d'autres apprentissages tels que les mathématiques.

²⁵ DUBE, Raymonde ; GOYETTE, Gabriel ; LEBRUN, Monique et al. *Image mentale et apprentissage de l'orthographe lexicale*. p. 192

- **la maîtrise du geste graphique**

Enfin, notons que le dessin permet la maîtrise du geste. L'activité graphique met relation le corps de l'enfant et l'extérieur. Elle implique le respect d'un cadre restreint, la feuille. Ce cadre est important car c'est le même utilisé pour la production de langage écrit. En plus du contrôle moteur du geste, la production écrite, dessin ou écriture nécessite la maîtrise du traceur, sa préhension, le glissé... De plus, ce lien entre dessin et écriture est souligné par le fait que la dysgraphie atteint généralement aussi bien l'écriture que le dessin.

- **synthèse**

Le dessin est donc un outil qui permet une multitude de possibilités rééducatives qui dépendent de l'imagination de l'orthophoniste. C'est un support facilement accepté par l'enfant, car il est ludique et connu de lui. L'autre intérêt principal est l'utilisation d'un support propre à l'enfant, issu de sa propre création, ce qui est valorisant pour lui. Il est, de plus, plus concret qu'un matériel préexistant. Utiliser la production d'un patient induit le respect de sa production et donc de lui-même. L'orthophoniste est à l'écoute du message transmis par l'enfant à travers son dessin, sans en faire une analyse psychothérapeutique car ce n'est pas son rôle. Le dessin met en relation l'orthophoniste et l'enfant en permettant l'échange autour de lui. L'enfant y exprime ses désirs et ses craintes, il les met à distance. L'étayage du langage graphique vers le langage oral ou écrit est rendu possible grâce au travail rééducatif. Le dessin offre donc diverses possibilités de travail rééducatif qu'il convient d'adapter aux objectifs définis pour le patient.

6. Quels liens entre langage écrit et dessin ?

6.1. Les liens objectifs

Bien avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les enfants ont déjà conscience de ce qu'est l'écrit. En effet, dès 3-4 ans, ils différencient les symboles graphiques des dessins et ont déjà une idée approximative de ce qu'est la lecture²⁶. Avant de s'approprier l'écriture, l'enfant sait donc déjà s'exprimer à travers le dessin. La trace a un caractère visuel et relationnel car elle peut être montrée, à l'instar de l'écriture dont l'enfant a conscience qu'elle est chargée de sens.

Tout comme le dessin, l'écriture est un langage qui naît de la trace. Ces deux empreintes graphiques sont personnelles. On reconnaît dans le dessin le style de l'artiste. De la même manière, dans l'écriture, que ce soit dans le fond ou dans la forme, on reconnaît son identité. La trace, même un simple trait, a toujours une valeur figurative. La lettre aussi doit renvoyer à un son, c'est ce qui la libère de l'aspect purement formel du tracé. La lettre nécessite l'appropriation de la forme mais aussi de sa symbolique car elle sert à rendre compte du langage. Avec l'apprentissage, le mot écrit renvoie à une correspondance sonore et à un signifié. Ce n'est plus une trace composée de formes ou de lettres.

Notons également que pendant l'apprentissage de l'écriture, le dessin est toujours présent car l'enfant s'applique à former les lettres selon un modèle précis. L'écriture se personnalise ensuite et l'enfant perçoit l'assemblage de lettres qu'est le mot comme un signifiant langagier.

²⁶ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 237.

6.2. Les liens historiques

L'humanité a découvert très tôt qu'il était possible de fixer une parole orale en l'inscrivant sur un support. Les hommes ont alors compris qu'une simple esquisse pouvait servir à évoquer un objet ou un animal et qu'il n'était pas nécessaire de reproduire la réalité de manière extrêmement fidèle. Pour évoquer un cheval par exemple, seuls quelques traits symbolisant le contour de sa silhouette suffisent car le travail de l'œil et du cerveau humain se chargent de combler le vide entre les traits.

Dans l'article consacré à l'écriture dans l'*Encyclopédie*, Denis DIDEROT explique « le premier essai de l'écriture a été, comme on voit, une simple peinture ; on a su peindre avant de savoir écrire ». La tradition voudrait donc que l'écriture découle des dessins symbolisant les objets. Or, au vu de certaines recherches archéologiques, l'écriture aurait existé pour elle-même car elle aurait cohabité, sous la forme de figures géométriques abstraites, avec des dessins figuratifs. Les formes abstraites, dont la forme est similaire à celle de nos lettres actuelles, auraient vu le jour en même temps que les peintures sur les parois des grottes.²⁷

André LEROI-GOURHAN²⁸ postule que l'écriture serait antérieure aux représentations figuratives du réel. Selon lui, en effet, c'est avec Homo Sapiens qu'apparaît la faculté de fixer la pensée sur des symboles matériels afin d'en assurer la sauvegarde. L'origine de cette faculté se trouve dans la différenciation en 2 groupes : *main-outil* et *face-langage*, ce qui permet à la pensée de se fixer en *instruments d'action matérielle* et en *symboles sonores*. À la différence des autres primates, chez l'homme, ces deux pôles fonctionnent conjointement pour aboutir à l'apparition de symboles graphiques. En effet, l'être humain est le seul à pratiquer l'écriture et la lecture de symboles.

Les plus anciens symboles graphiques découverts datent d'environ 35 000 ans avant notre ère, il s'agit de séries de traits gravés. Selon LEROI-GOURHAN, ces groupes rythmiques nous apportent « la certitude [...] que le graphisme débute non pas dans la représentation

²⁷ DEHAENE, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. p. 237.

²⁸ GROENEN, Marc. *Leroi-Gourhan. Essence et contingence dans la destinée humaine*. p. 108.

naïve du réel mais dans l'abstrait ». Ainsi, les traits, premières formes de graphisme retrouvées, sont des symboles très abstraits. Par leur forme, ils s'apparentent davantage à de l'écriture qu'à de l'art. Les premières représentations figuratives apparaissent environ 5000 ans plus tard.

Cette théorie ne remet pas en cause le lien entre le dessin et l'écriture. Au contraire, LEROI-GOURHAN, utilise le terme de « mythogramme » pour qualifier l'ancêtre de l'écriture abstraite que nous connaissons. Le mythogramme est une image déclenchant chez l'individu la récitation d'un mythe. Il se compose aussi bien de dessins d'animaux que de symboles ayant un degré d'abstraction beaucoup plus élevé tels que des lignes, des points... Ces mythogrammes vont évoluer vers des symboles plus rigoureux tels que les signes alphabétiques que nous connaissons.

II. Le langage écrit

1. La fonction symbolique de l'écriture

Naissant du tracé, le dessin peut être conçu comme une préfiguration à l'écriture. Ces deux activités nécessitent l'utilisation du même matériel : un traceur et un support. Elles mettent toutes deux en jeu la vision, la motricité manuelle, l'anticipation... Elles peuvent s'étayer mutuellement.

La symbolisation est mise en jeu au cours de ces deux activités. De la même manière que pour le dessin, l'émergence du langage est rendue possible grâce à la fonction symbolique. La naissance du langage articulé est concomitante à la création des premières traces graphiques. La langue écrite est une transposition du langage oral ; son utilisation nécessite la maîtrise de ce dernier car le langage écrit est plus abstrait que l'oral.

En apprenant à écrire, l'enfant dessine dans un premier temps les lettres qui ne sont constituées que de traits mis bout à bout. Ce n'est qu'en liant ces traits que se forme la lettre, lorsque le tracé se fait plus fluide. En assemblant les lettres, il forme des mots, porteurs de sens. Ce n'est que par leur assemblage que les lettres prennent du sens.

2. Historique de la langue écrite

La Préhistoire se termine là où commence l'Histoire : avec l'invention de l'écriture. Grâce à cette révolution culturelle, l'Homme a pu laisser une trace de son existence.

Quarante mille ans avant notre ère, les hommes ont commencé à témoigner, raconter, représenter par la peinture et la gravure. Ecrire est rapidement devenu une nécessité, quand les sociétés se sont organisées, hiérarchisées et lorsque les religions ont fait leur apparition.

Il y a 6000 ans, l'écriture a vu le jour en Mésopotamie et en Egypte. Elle utilise d'abord des pictogrammes, dont chacun représente un concept, puis des idéogrammes qui combinent plusieurs pictogrammes. Vient ensuite l'écriture cunéiforme, sorte de rébus qui se compose de plusieurs centaines de signes gravés dans des tablettes d'argile à l'aide d'un

roseau taillé, le calame. Le hiéroglyphe dont l'apparition est antérieure à 3000 avant Jésus-Christ a vu naître en même temps que lui une écriture simplifiée : l'écriture cursive²⁹.

L'écriture se développe et les supports s'aplanissent, passant de la tablette d'argile au papyrus. Sa direction évolue également ; du boustrophédon dont le sens du tracé est alterné d'une ligne à l'autre, à l'image du bœuf labourant un champ, à l'écriture de droite à gauche puis à celle que nous connaissons, de gauche à droite³⁰.

Le dessin et l'écriture se dissocient progressivement, les signes se simplifient et deviennent complètement symboliques et arbitraires avec l'apparition de l'alphabet inventé par les Phéniciens. Cet alphabet a donné naissance à d'autres dont le latin que nous utilisons aujourd'hui.

Avec l'invention de l'imprimerie par Johannes GUTENBERG au XVème siècle, l'écriture gagne en lisibilité grâce aux accents, aux espaces et à la ponctuation ; elle se diffuse alors largement pour permettre au plus grand nombre de s'informer, d'échanger et de communiquer.

²⁹ Collectif. *Origine de l'écriture – les premières traces écrites de l'humanité* [en ligne] Disponible sur : <http://www.hominides.com/> (3/01/2015)

³⁰ MARCILHACY, Charlotte ; ESTIENNE, Françoise. *Apprendre à écrire aujourd'hui ? Les enjeux de l'écriture*. p.78.

3. Les apprentissages de la lecture et de l'orthographe

3.1. L'apprentissage de la lecture

Avant d'aborder la pathologie du langage écrit, il nous semble important de rappeler les processus mis en place par le sujet adulte sachant lire que nous appellerons *lecteur expert*.

3.1.1. Les processus mis en place par le lecteur expert³¹

Pour comprendre les mécanismes mis en œuvre lors de la lecture, il est intéressant de faire un parallèle avec la lecture d'une partition. En effet, chez un sujet non-musicien, une incapacité à déchiffrer une partition ne saurait être expliquée par un trouble de la compréhension de la musique ou des troubles visuels. Ce qui fait défaut au non-musicien c'est la capacité d'associer une mélodie aux notes inscrites sur la partition. Nous retrouvons les mêmes difficultés avec la lecture : il n'est possible de lire un texte que si l'identification du mot écrit est possible.

Les mécanismes intervenant lors de la lecture par sujet adulte sachant lire sont rapides et automatisés :

- La rapidité s'illustre par le fait que le mauvais lecteur s'appuiera sur le contexte de la phrase, alors que le lecteur expert aura une identification du mot si rapide qu'elle ne tiendra pas compte du contexte. Un lecteur expert lit en moyenne cinq mots par seconde.
- On observe également une grande automatisation dans l'identification du mot, comme le montre l'effet *Stroop*. Ce test consiste à nommer la couleur des mots écrits sans les lire. Il s'agit donc pour le lecteur d'inhiber l'information non pertinente, à savoir le nom de couleur écrit. Lors de la passation du *Stroop*, lecteur expert verra son temps de réponse allongé car il ne peut s'empêcher de lire le mot et doit inhiber

³¹ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p.304

ce réflexe pour pouvoir en nommer la couleur. La mobilisation des fonctions exécutives que sont l'attention sélective et l'inhibition est impérative pour réaliser ce test car le bon lecteur a tendance à reconnaître automatiquement le mot.

Chez le lecteur expert, les mécanismes de lecture sont donc automatisés et rapides, ils sont également indépendants du contexte de la phrase ou du texte.

L'objectif de l'apprentissage de la lecture est l'automatisation de l'identification du mot écrit. En s'économisant la charge cognitive d'un décodage difficile ou l'anticipation par le contexte, l'enfant aura un meilleur accès au sens qui rendra sa compréhension écrite aussi bonne que sa compréhension orale.

3.1.2. Etapes de l'apprentissage de la lecture

L'écriture est une transcription de la langue orale. Cette dernière est composée de trois niveaux : le morphème, la syllabe et le phonème.

Le phonème est transcrit en graphème lors du passage à l'écrit. Cette unité, phonème à l'oral et graphème à l'écrit, est le trait distinctif minimal permettant de différencier deux mots. Il est nécessaire d'identifier le phonème pour pouvoir le transcrire. Or, en une seule syllabe, le locuteur émet plusieurs sons de la langue et ce, en un seul mouvement articulatoire. C'est ce qui rend difficile l'identification des phonèmes. L'entraînement de la conscience phonologique est de ce fait un prérequis important à l'apprentissage de la lecture et au passage à l'écrit.

Les relations entre langue écrite et langue orale sont plus ou moins transparentes selon les langues. En effet, les lettres représentant les voyelles ne suffisent pas à transcrire toutes les voyelles du français, il est parfois nécessaire de combiner plusieurs lettres pour rendre compte d'un seul phonème oral. C'est pourquoi l'unité minimale correspondant au phonème est le graphème et non la lettre.

Contrairement au langage oral, la lecture et l'écriture ne sont pas des activités naturelles pour l'Homme. Elles nécessitent un apprentissage difficile.

Dès sa naissance, le bébé est à l'écoute de la langue, il est sensible à la mélodie et aux sons qu'il apprend à discriminer de plus en plus précisément. Vers un an, il reconnaît certains

mots au sein d'une phrase et, dès deux ans, il a une conscience grammaticale qui lui permet de distinguer le verbe *montre* du nom *la montre*, par exemple. Vers 3-4 ans il fait des phrases de plus en plus complexes, c'est un linguiste expert. Notons que cette évolution est complètement inconsciente pour l'enfant car il ne se rend pas compte qu'il apprend. Avant d'apprendre à lire, l'enfant doit rendre conscientes les acquisitions qu'il a faites qu'elles soient phonologiques, lexicales ou syntaxiques. Ces compétences sont alors mises en lien avec la vision pour pouvoir décoder les lettres.

L'enseignement de la lecture par un lecteur expert n'est pas aisé car il est largement automatisé chez lui. En listant les difficultés inhérentes à la langue française, Stanislas DEHAENE propose une liste de principes qu'il convient de respecter lors de l'apprentissage de la lecture³² :

- principe d'enseignement explicite du code alphabétique

Il est nécessaire d'apprendre explicitement à l'enfant qu'il doit lire les lettres de gauche à droite. En effet, le respect de l'ordre de présentation des lettres est important pour leur assemblage. Ce dernier est régi par des règles de conversion grapho-phonémique. L'enfant apprend qu'une lettre correspond à un son et qu'en assemblant les lettres, les sons se combinent. Mais ce n'est pas toujours le cas, un assemblage de lettres peut évoquer des sons différents. Les voyelles sont plus simples à étudier car elles sont audibles ; les consonnes s'entendent moins, il est donc plus difficile de s'en imprégner. Il est nécessaire d'enseigner explicitement que les lettres en miroir (b, d et p, q) sont des unités distinctes qui ont une prononciation différente.

- principe de progression rationnelle

Les graphèmes simples, c'est-à-dire dont la prononciation ne diffère pas en fonction des lettres voisines, seront enseignés en premier. De même, les graphèmes fréquents sont étudiés en priorité car ils permettent de lire un grand nombre de mots. Les consonnes occlusives sont vues dans un second temps car elles sont moins audibles que les autres, leur prononciation ne permettant pas l'allongement. Les structures syllabiques simples de

³² DEHAENE, Stanislas. *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*. p. 69.

type consonne-voyelle doivent être apprises avant celles plus complexes. Les graphèmes complexes comme le « ch » sont enseignées comme un tout. Les lettres muettes doivent être abordées car elles peuvent donner des indices au lecteur (féminin, pluriel) et lui permettent, par la généralisation, d'acquérir l'orthographe (« petit » se termine par un « t » car il donne « petite » au féminin). Les mots fréquents, même s'ils sont d'orthographe irrégulière doivent être vu précocement. L'auteur recommande également de s'appuyer sur l'étymologie, en découpant le mot pour en découvrir le sens.

- principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture

La lecture et l'écriture sont deux activités qui s'étayent mutuellement. Un enfant qui ne sait lire ne peut écrire correctement un mot sous la dictée car il n'a pas compris les règles alphabétiques. De plus, l'activité de motrice qu'est l'écriture utilise un canal tactile qui s'ajoute au canal visuel utilisé pour la lecture. Cette double entrée facilite la mémorisation. Les activités d'écriture, où l'enfant est actif, sont donc indissociables de celles de lecture.

- principe de transfert de l'explicite vers l'implicite

Ce principe a pour but de faire passer la lecture de consciente et lente à fluide et rapide. Cette étape est importante car lorsque l'enfant est libéré du décodage il peut se concentrer sur le sens de ce qu'il lit. A l'étape de décodage explicite que nous avons détaillée plus haut doit s'ajouter un travail sur l'implicite pour automatiser la lecture. Plus l'enfant lit, plus tôt il maîtrisera la lecture.

- principe de choix rationnel des exemples et des exercices

L'apprentissage de la lecture requiert un choix judicieux des exercices qui doivent être adaptés au niveau de l'enfant. Il faut éviter de proposer à l'enfant des graphèmes qu'il ne connaît pas, cela le mettrait en échec, et des mots mal orthographiés, qu'il pourrait mémoriser. Il faut veiller à varier les exercices pour que l'enfant ne s'habitue pas et ne lise pas par cœur au lieu de déchiffrer.

- principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir

L'enfant doit être acteur de son apprentissage, son attention doit être orientée dans ce but pour l'améliorer. La valorisation de l'enfant dans ses progrès le pousseront à continuer et

le motiveront. De la même manière, il faut dédramatiser les erreurs, les souligner sans que l'enfant ait le sentiment d'être mauvais dans ce qu'il fait. Varier les exercices permet de garder le plaisir de travailler.

- principe d'adaptation au niveau de l'enfant

Ce dernier principe, comme tous les autres, s'adresse aussi bien aux orthophonistes qu'aux enseignants mais il nous semble primordial dans la pratique orthophonique. En effet, un enseignant ne peut adapter l'apprentissage à chaque enfant car il enseigne à une classe entière. Il peut tenir compte du niveau de chacun des élèves mais il ne peut individualiser son enseignement. L'orthophoniste ne rééduque qu'un seul enfant à la fois. Il a mis en lumière ses capacités et ses difficultés au cours du bilan et en tient compte dans sa prise en charge pour s'adapter au niveau de l'enfant.

Ces principes sont intéressants car ils mettent en lumière les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants lors de l'apprentissage. Les lecteurs experts n'ont pas conscience de ces difficultés car pour eux la lecture est automatisée. Ces principes peuvent servir de base car ils mettent en évidence les priorités dans l'enseignement. Ils peuvent être appliqués aussi bien par les enseignants que par les rééducateurs que sont les orthophonistes. Ces derniers prennent en charge les enfants qui sont dans la pathologie du langage écrit car ils n'ont pas compris la cohérence de la langue écrite. Le travail de rééducation consiste à faire comprendre la logique de la langue, par étapes, en s'assurant toujours de la compréhension de l'enfant avant de passer à l'étape supérieure.

3.2. L'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe

3.2.1. L'apprentissage de l'écriture

Comme nous l'avons vu précédemment, la naissance de la trace est concomitante à celle du langage articulé. Comme lui, elle a une valeur de communication. L'enfant se familiarise très vite avec la trace, puis avec le dessin qui deviendra écriture. Par la trace, l'enfant signifie son existence et se différencie de l'autre. En même temps qu'il signe sa différenciation du monde, il signe son attachement à lui. La trace marque la permanence de l'objet car elle permet de représenter quelque chose d'absent, c'est une symbolisation. La trace, dessinée ou écrite, a trait à la personnalité et au corps. L'écriture est donc un acte de

symbolisation. Par la trace on montre de soi, on ancre sa pensée ; se faisant, on s'affirme ou on s'efface³³.

L'écriture met en lien les yeux, la main, mais aussi la bouche... Tout le corps accompagne le geste. C'est une activité multisensorielle qui met en jeu le toucher, la vue, l'audition et même l'odorat. L'acte d'écrire peut être lié au plaisir mais générer des blocages, de l'angoisse.

Les étapes d'apprentissage de l'écriture ont été décrites par Didier DELIGNIERES³⁴, l'âge d'apparition et la durée de ces phases varient d'un individu à l'autre.

- phase d'acquisition des coordinations motrices

Cette phase distingue deux niveaux, le premier niveau est marqué par la recherche de maîtrise du geste. Ce dernier est maladroit, irrégulier. L'enfant tâtonne, il cherche à s'approcher le plus possible du modèle, il s'agit d'*essais*. Le second niveau concerne la *régulation*, le sujet sait désormais réguler son tracé qui est plus proche du modèle. Dès le Cours Préparatoire, l'enfant accède à ce stade qui lui demande beaucoup d'attention. L'écriture manque d'harmonie et de mouvement, elle n'est pas encore personnalisée. L'évolution vers la phase supérieure se fait grâce à l'entraînement et la pratique.

- phase de recherche de stratégies personnelles caractérisées par les contrastes

Au sein d'une même phrase coexistent des difficultés et des gestes maîtrisés. Cette phase se caractérise par la recherche de stratégies personnelles.

³³ MARCILHACY, Charlotte ; ESTIENNE, Françoise. *Apprendre à écrire aujourd'hui ? Les enjeux de l'écriture*. p. 82.

³⁴ DELIGNIERES, Didier ; TEULIER, Caroline ; NOURRIT, Déborah. *L'apprentissage des habiletés motrices complexes : des coordinations spontanées à la coordination experte*. p. 333.

- phase de stabilisation identitaire graphique

L'enfant maîtrise l'écriture. Le tracé est plus ferme, régulier et équilibré. Il peut s'adapter à différentes contraintes, notamment à la vitesse d'écriture qui est initialement très lente mais qui augmente jusqu'en classe de troisième. Malgré la pratique, le tracé de certaines lettres peut demeurer difficile jusqu'à lors (GRAHAM et coll. 1998, 2001)³⁵.

Notons que les performances graphiques seraient corrélées aux capacités rédactionnelles. Ainsi, les difficultés inhérentes à l'écriture influent sur la qualité de la production écrite. Les performances des enfants demeurent longtemps inférieures en expression écrite par rapport à l'oral. En normalisant et automatisant le graphisme, on peut donc espérer une amélioration de la qualité du récit à l'écrit.

3.2.2. L'apprentissage de l'orthographe

« Au moment de ses premiers pas, l'enfant est entouré, encouragé, félicité. Ses chutes font sourire et ses bleus sont l'occasion de paroles apaisantes. Au moment où il écrit ses premiers mots, l'enfant est surveillé, critiqué, puni. Ses hésitations font crier et ses erreurs sont l'occasion de paroles blessantes. Quel monde entre ces deux moments capitaux de la vie d'un enfant ! En réalité, à cause de l'importance de l'écrit dans notre société, l'échec en orthographe, c'est souvent l'échec tout court. De là une angoisse qui empoisonne aussi bien l'école que la maison. Ne peut-on vivre en paix avec l'orthographe ? » GUION³⁶ montre ici que l'acquisition de l'orthographe peut être mal vécue par l'enfant.

L'apprentissage de l'orthographe est long et difficile et son acquisition est étroitement liée à celle de la lecture. En effet, la faculté de lire et celle d'orthographier correctement s'étayent mutuellement. Il est rare de trouver une dissociation entre ces deux capacités, on peut cependant retrouver une lecture meilleure que l'orthographe. L'orthographe permet de développer la stratégie alphabétique et la lecture aide à l'apprentissage des représentations orthographiques de mots. Pour certains auteurs, la présentation multiple d'un mot en lecture

³⁵ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p.350

³⁶ ESTIENNE, Françoise. *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. p. 76.

suffirait à sa mémorisation et permettrait de l'écrire correctement. Cependant, la mémorisation est améliorée si le mot a été copié ou épilé par exemple. Pour cette raison, des chercheurs considèrent que ce n'est pas la lecture mais le recodage phonologique qui permet d'acquérir la représentation orthographique des mots (EHRI, 1997 ; SHARE, 1995).

Pour CONTENT et ZIEGER, l'acquisition de l'orthographe est basée principalement sur la médiation phonologique et la mémorisation des formes orthographiques. Ces deux stratégies se retrouvent dans l'apprentissage de la lecture qui repose sur deux voies, phonologique et lexicale. La production de mots écrits repose sur les stratégies suivantes :

- la médiation phonologique

L'enfant peut étudier le langage écrit quand il comprend que celui-ci est abstrait. L'écrit représente des mots de la langue parlée et non des concepts. C'est la représentation d'une représentation. En cela, la langue écrite a un degré d'abstraction plus important que le langage oral. Chaque signe graphique possède un équivalent sonore, l'enfant en prend généralement conscience quand il commence à écrire son prénom. Peu à peu, la conscience phonologique se développe. Des études montrent que cette faculté précoce est corrélée aux capacités orthographiques. La phase de médiation phonologique se développe principalement à l'école, grâce aux divers exercices proposés.

Malgré une bonne conscience phonologique, il est difficile pour les enfants de langue française d'orthographier correctement les mots car il s'agit d'une langue opaque. La correspondance entre phonèmes et graphèmes n'est pas toujours régulière. En effet, un seul son, peut être transcrit de différentes façons. De plus, certains graphèmes, correspondants à un seul son, nécessitent plusieurs lettres pour les représenter. Enfin, il existe des graphies contextuelles dont la prononciation diffère en fonction des lettres voisines. Ces aspects inhérents à la langue française, sont contrôlés plus tardivement en orthographe qu'en lecture.

- l'orthographe lexicale

Si l'enfant utilise au départ les stratégies phonologiques, cela ne l'empêche pas de connaître des formes orthographiques irrégulières conventionnelles de certains prénoms ou mots courants. Au fur et à mesure de son apprentissage, l'enfant mémorise les mots qu'il rencontre dans son stock lexical orthographique. Les causes qui font qu'un mot est intégré

ou non au stock lexical orthographique sont encore peu connues. Les principales hypothèses pour expliquer la mémorisation de l'orthographe des mots sont : la redondance, la mémoire visuelle et la compétence morphosyntaxique

- l'analogie

Cette stratégie est le résultat de la combinaison des deux précédentes : la correspondance phono-graphémique et le recours au stock lexical orthographique. Face à un mot dont il ignore l'orthographe, l'enfant recherche des mots ressemblants qu'il sait écrire, il fait des liens. Par exemple, le mot « somme » qu'il ne sait pas orthographier, est mis en lien avec d'autres mots proches tels que « pomme » pour pouvoir le transcrire.

- la morphologie

Une bonne conscience de la morphologie pourrait favoriser l'orthographe. La morphologie peut être *flexionnelle*, si elle concerne l'accord des noms et des verbes ou *dérivationnelle* s'il s'agit de la création de nouveaux mots à partir d'un mot initial. L'orthographe est également syntaxique car il faut prendre en compte la nature et la fonction de tous les mots de la phrase pour les transcrire correctement.

Ces quatre stratégies sont des étapes vers l'acquisition de l'orthographe. Elles peuvent se superposer. L'orthographe est maîtrisée lorsque l'enfant peut faire des liens entre ses compétences phonologique et son stock lexical orthographique tout en tenant compte de la structure de la phrase.

4. Les modèles de lecture

5. Les modèles développementaux de la lecture

MARSH, FRIEDMAN, WELCH et DESBERG ont été les pionniers dans l'analyse du développement de la lecture chez l'enfant. Par la suite, FRITH (1985) a publié un modèle qui sert de référence quant au développement de la lecture. Ce modèle a pour intention de permettre une analyse des troubles en se référant aux phases de développement qu'il décrit. Le développement de la lecture se déroulerait selon trois stades successifs et le passage d'un stade à un autre nécessiterait la maîtrise du stade précédent :

- le stade logographique

Il s'agit de l'étape précédant l'entrée dans la lecture. L'enfant de 4 à 6 ans reconnaît certains mots mais il ne sait pas encore les lire. Il s'appuie sur des indices visuels pour les identifier.

- le stade alphabétique

Le stade alphabétique est basé sur les compétences phonologiques de l'enfant entre 6 et 7 ans. Il requiert des capacités de décodage et une compréhension du système alphabétique. L'enfant peut associer une forme visuelle à une forme sonore rendant possible la lecture de mots réguliers et de logatomes.

- le stade orthographique

Le stade orthographique est atteint par le lecteur expert uniquement. Il permet une rapidité en lecture grâce à une analyse phonologique doublée d'un lexique orthographique important. L'analyse globale des mots prend le pas sur le traitement analytique propre au stade alphabétique.³⁷

³⁷ JACQUIER, Caroline. *Étude d'indices acoustiques dans le traitement temporel de la parole chez des adultes normo-lecteurs et des adultes dyslexiques*. p. 194.

Ce modèle a été remis en cause car il ne permet pas la coexistence de deux stades. Or, le développement de la voie phonologique ne serait pas nécessairement antérieur à celui de la voie lexicale. Selon STUART³⁸, ces deux voies se développeraient ensemble et non de manière séquentielle ; comme l'ont notamment montré les modèles connexionnistes qui reposent sur un traitement orthographique, phonologique et sémantique simultané.

6. Les modèles cognitifs de lecture

Avec l'émergence des neurosciences dans les années 1970, des chercheurs ont tenté de modéliser les différents processus mis en jeu lors de la lecture en se basant notamment sur l'observation d'adultes cérébrolésés³⁹. Il existe deux types de modèles principaux : ceux au fonctionnement *sériel*, dont le traitement de l'information s'effectue selon un ordre défini, et ceux au fonctionnement *en cascade* ou *parallèle* permettant un traitement de l'information par plusieurs processeurs simultanément.

Si aujourd'hui la conception des mécanismes de lecture selon une organisation purement sérielle est révolue, les modèles de lecture qui s'en inspirent restent intéressants à étudier car la pratique orthophonique est toujours fondée sur ces modèles à double voie.

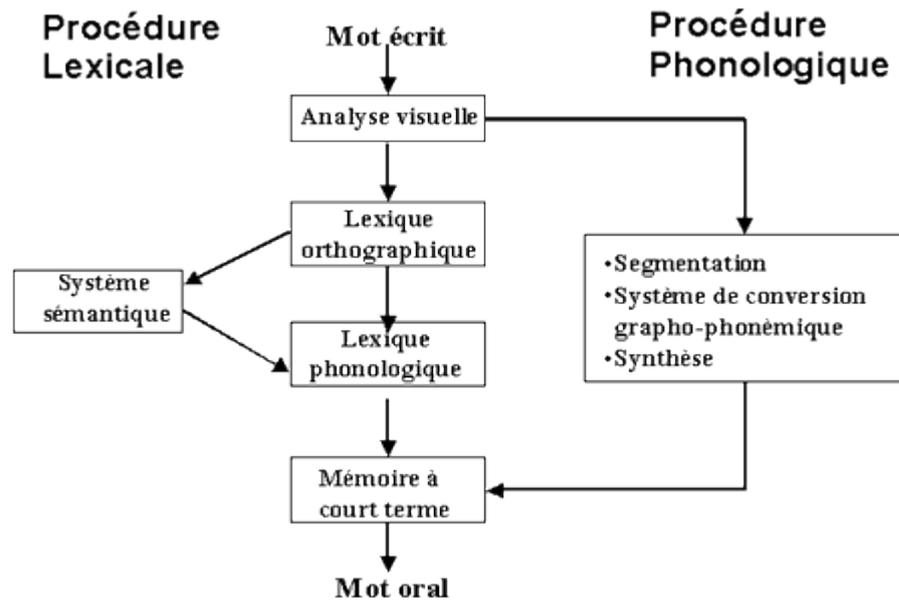
6.1.1. Le modèle à double voie

MARSHALL et NEWCOMBE en 1973, puis COLTHEART en 1978 et MORTON et PATTERSON en 1980 présentent un modèle décrivant deux voies de lecture : la *voie phonologique* et la *voie lexicale*. Pour ces auteurs, la pathologie apparaît lorsqu'une des voies est utilisée préférentiellement, au détriment de l'autre. Pour être efficace, le lecteur ou le scripteur doit donc activer ces deux voies parallèlement. En effet, si le lexique orthographique est suffisant, la voie lexicale permettra un accès direct au mot. Cependant, la lecture de non-mots nécessite un recours à l'utilisation de la voie phonologique.

³⁸ RONDAL, Jean-Adolphe ; SERON, Xavier. *Troubles du langage, bases théoriques diagnostic et rééducation*. p. 317.

³⁹ BELLONE, Christian. *Dyslexies et Dysorthographies*. p. 55.

Le modèle de lecture à double voie⁴⁰ :



Les deux voies de lecture sont les suivantes :

- la voie phonologique :

La voie phonologique, encore appelée voie sublexicale ou d'assemblage, permet un traitement du mot dans sa séquence. Elle nécessite un recours aux connaissances des règles de conversion grapho-phonémiques. La séquence des phonèmes est ensuite stockée en mémoire avant l'étape de fusion générant le mot dans son unité.

Lors de la production écrite, le processus est le même ; le mot est segmenté en phonèmes puis en graphèmes avant la synthèse graphémique donnant naissance au mot écrit.⁴¹

Notons qu'une utilisation exclusive de la voie phonologique engendre des paralexies phonologiques, évoquant une dyslexie de surface⁴².

- la voie lexicale :

La voie lexicale, également appelée voie d'adressage, permet d'accéder directement au mot par reconnaissance de sa représentation orthographique à l'intérieur du lexique

⁴⁰ VALDOIS, Sylvianne ; BOSSE, Marie-Line. *Lecture de mots et dyslexie : approche cognitive*. [en ligne] Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/> (12/01/2015)

⁴¹ Ibid.

⁴² BELLONE, Christian. *Dyslexies et Dysorthographies*, p. 44.

orthographique. Cette reconnaissance donne accès au sens du mot ainsi qu'à sa forme sonore.

La production écrite repose sur un traitement de l'information équivalent, l'analyse de la forme auditive du mot permet d'activer la représentation phonologique correspondante dans un premier temps. Ensuite, la représentation orthographique est activée compte tenu du sens.

Une utilisation préférentielle de cette voie entraîne notamment des paralexies sémantiques, ce type de trouble, appelé dyslexie profonde, est mis en évidence par la lecture de logatomes qui seront lus comme des mots existants.

La pratique orthophonique actuelle s'appuie sur ces modèles pour appréhender les processus mis en place pour l'identification de mots et pour l'orthographe. Ces modèles nous renseignent sur le fonctionnement de deux procédures et permettent d'expliquer le traitement cognitif effectué par le lecteur ou scripteur expert⁴³. Ils ont cependant été critiqués pour leur vision indépendante des voies qualifiée de « tout ou rien » et des révisions en ont été proposées.

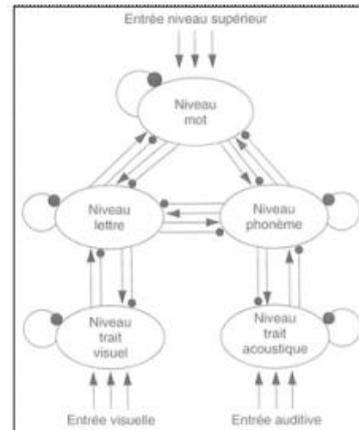
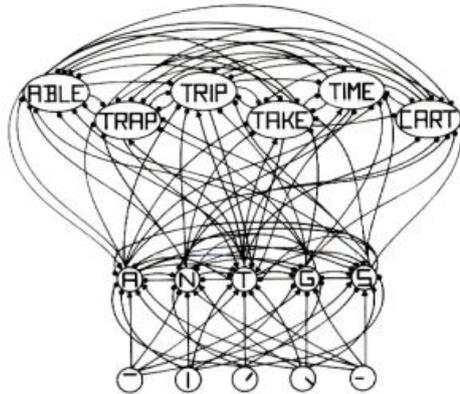
6.1.2. Le modèle connexionniste

Les modèles connexionnistes s'inspirent de l'image d'un *pandemonium*, assemblée de démons, qui a été utilisée par SELFRIDGE en 1959 pour figurer le lexique mental. Lorsque le lecteur est face à un mot, plusieurs autres, les « démons » s'agitent dans le lexique interne. Parmi eux, le mot correct au milieu d'une cohorte de distracteurs ; d'où la difficulté, pour certains, à inhiber ces distracteurs. Cette explication imagée met en évidence différents éléments du traitement cognitif des informations lues. Tout d'abord, *le traitement en parallèle*, donc non consécutif des informations visuelles ; ensuite, *la simplicité de fonctionnement*, chaque démon se contente d'examiner les lettres composant le mot présenté pour voir s'il se rapproche de celui qu'il représente. Enfin, les notions de *compétition et robustesse* s'illustrent par le fait que les mots contenus dans le lexique

⁴³ SAINT-PIERRE, Marie-Catherine ; DALPE, Véronique ; LEFEBVRE, Pascal. *Difficultés de lecture et d'écriture, prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. p. 144.

interne se disputent la représentation du mot lu. Un démon ayant une ressemblance moindre qu'un autre avec le mot lu devra s'écraser face à lui. Ainsi, le mot le plus ressemblant est choisi. La multitude d'éléments qui compose le système nerveux s'active donc simultanément pour traiter une information visuelle et la lexicaliser. Le mot dominant sera choisi s'il constitue la meilleure hypothèse de représentation du stimulus. Les synapses excitatrices et inhibitrices permettent le déroulement de la compétition entre les éléments composant le lexique orthographique.

En 1981, MCCLELLAND et RUMELHART mettent au point un modèle connexionniste au sein duquel chaque trait visuel ou acoustique ; lettre, phonème ou mot est représenté de manière distincte. Ces auteurs ont proposé un modèle théorique pour la reconnaissance des mots qui s'effectue selon eux sur trois niveaux fonctionnant de manière parallèle. Les traits visuels, les lettres et les mots sont scindés. Le premier niveau permet de détecter les traits visuels. Le deuxième niveau sert à identifier les lettres et le troisième est constitué du lexique mental. Ces éléments sont interconnectés par des traits symbolisant les synapses. Les connexions excitatrices sont représentés par des flèches, les inhibitrices se terminent par des ronds. Lors de la lecture, le fonctionnement sur trois niveaux s'illustre de la manière suivante : les détecteurs de traits sollicitent les lettres qui en sont composées tout en inhibant celles ne contenant pas le trait vu. Le même procédé se répète avec les lettres et les mots. Les lettres activent les capteurs des mots composés de ces dernières. Le fonctionnement parallèle est mis en évidence par le fait qu'au sein d'un même niveau ont également lieu des excitations et des inhibitions, entre « trip » et « trap » par exemple. De cette façon, la lecture est représentée comme un système complexe où les mots sont en compétition pour restituer au mieux le mot perçu.



6.1.3. Révision du modèle à deux voies

Les modèles récents tentent de faire coexister les modèles à double voie et l'approche connexionniste. Ces travaux ont notamment donné naissance à un modèle à traitement en cascade ou « Dual route cascade model » (DRC) qui a été présenté par COLTHEART, RASTLE, PERRY, LANGDON et ZIEGLER en 2001. Il présente trois principes :

- une activation graduelle, contrairement à la version précédente « tout ou rien »
- l'activation de manière parallèle, *en cascade*, des deux voies, directe et indirecte
- la connexion bidirectionnelle des modules

La voie directe se compose de :

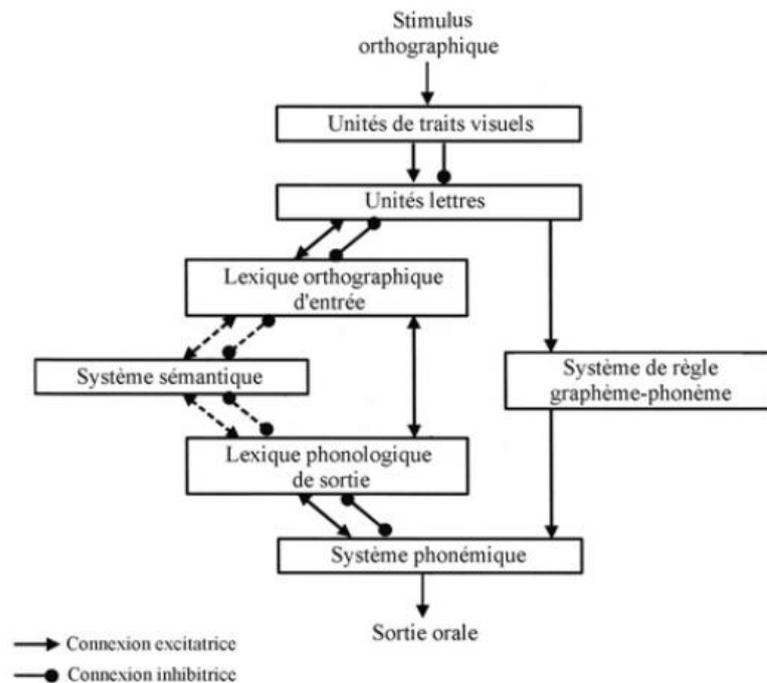
- un système de reconnaissance visuelle comprenant le traitement des traits visuels, celui des lettres et l'accès à la forme orthographique des mots.
- un système de production phonologique composé d'une représentation phonologique puis phonémique

⁴⁴ JACQUIER, Caroline. *Étude d'indices acoustiques dans le traitement temporel de la parole chez des adultes normo-lecteurs et des adultes dyslexiques*. p. 24.

La voie indirecte comporte le système de conversion grapho-phonémique et partage avec la voie directe le traitement des traits visuels, celui des lettres et le système phonémique.

Le traitement commence par une activation simultanée des deux voies. La voie directe prend le pas sur la voie indirecte lors de la lecture de mots fréquents. A l'inverse, s'il s'agit de mots peu fréquents et de logatomes, la voie indirecte sera sollicitée. Les informations phonologiques issues de ces deux voies permettent l'accès au système phonémique de sortie.⁴⁵ Selon ce modèle, les deux voies fonctionnent donc de manière simultanée et indissociable.

Dual route cascade model (DRC)
par COLTHEART, RASTLE, PERRY, LANGDON et ZIEGLER⁴⁶



⁴⁵ QING, Cai. *Fonction de la région occipito-temporale ventrale dans la reconnaissance des mots écrits*. p. 66.

⁴⁶ Ibid.

7. Compétences requises et facteurs influant sur l'acquisition de la lecture

7.1.1. Compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture

SCARBOROUGH, lors d'une étude datant de 1998⁴⁷, a montré une corrélation entre le futur niveau de lecture et certains marqueurs qui sont :

- de bonnes capacités phonologiques
- une bonne connaissance des lettres
- des capacités de dénomination sérielle rapide

Par leur nature, ces prédicteurs ont une corrélation importante avec l'acte de lire.

Notons qu'au-delà des capacités linguistiques, l'apprentissage de la lecture nécessite de bonnes capacités visuelles et cognitives.

7.1.2. Les prérequis à l'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe

Alors que le langage oral mobilise la parole et l'audition, le langage écrit met en jeu la motricité manuelle et la vision. La maîtrise du geste graphique est impérative pour que l'enfant puisse entrer dans l'écriture et transcrire des sons en symboles graphiques.

L'apprentissage de l'écriture nécessite également une compréhension de la dimension symbolique de l'écrit. Alors que la langue orale permet de représenter un signifié à l'aide d'un signifiant oral, la langue écrite est elle-même un codage de la langue orale. C'est donc la représentation d'une représentation. Ainsi, le degré d'abstraction de l'écrit est supérieur à celui de l'oral.

Le codage qui permet de passer de l'oral à l'écrit se fait par le biais d'unités abstraites, ainsi, le phonème sera transcrit en graphème. Or, le français est une langue relativement

⁴⁷ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p.127.

opaque et nécessite, en plus des capacités de transcription phonographiques, des connaissances lexicales et morphologiques.

8. Facteurs environnementaux

8.1.1. Milieu socioculturel et diversité linguistique

Des facteurs environnementaux jouent également un rôle dans cet apprentissage, notamment le milieu socioculturel.⁴⁸

D'une part, l'origine sociale serait un facteur déterminant, selon NOBLE et MACCANDLISS qui ont étudié en 2005 une corrélation entre capacités phonologiques et niveau socio-économique. Si ces facteurs peuvent agir indépendamment, ils peuvent aussi se surajouter. Ainsi, chez un enfant avec un déficit phonologique, un faible niveau socio-économique serait un facteur aggravant. L'hypothèse formulée est que les enfants issus de milieux peu favorisés auraient plus de difficultés à mettre en place des stratégies compensatoires.

D'autre part, le milieu linguistique joue un rôle important dans l'acquisition de la lecture. Lorsque la langue parlée à la maison est différente de celle qui est étudiée à l'école, un certain nombre de difficultés peuvent se poser.

Ces deux facteurs sont souvent liés et un nombre d'enfants en difficulté plus important est retrouvé dans les milieux socioculturels peu favorisés.

Cependant, ces facteurs à eux seuls ne suffisent pas à expliquer les difficultés d'apprentissage des enfants car ces dernières se retrouvent dans tous les milieux culturels.

⁴⁸ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 130.

Notons que d'après de récentes études, les facteurs environnementaux auraient une incidence inférieure sur les performances comparativement à la méthode d'apprentissage de lecture utilisée.

8.1.2. Facteurs inhérents à la langue

En fonction de leur pays d'origine, les enfants ne sont pas tous égaux face à l'apprentissage de la langue écrite. En effet, plus celle-ci est transparente, c'est-à-dire que la correspondance entre graphème et phonème est élevée, plus la lecture est facilitée. L'italien étant une langue très transparente, ses usagers auront une identification du mot plus rapide que ceux d'autres langues à correspondance grapho-phonémique moins évidente. Du point de vue de la relation grapho-phonémique, le français se situe à mi-chemin entre l'italien et l'espagnol, qui sont des langues transparentes, et l'anglais qui est une langue plutôt opaque. Ainsi, l'identification du mot par le biais de la voie lexicale sera utilisée surtout par les usagers de langues opaques car le décodage en est moins régulier. A l'inverse, les lecteurs issus d'une culture à la langue plus transparente utiliseront préférentiellement la voie phonologique. Une bonne capacité de décodage étant un facteur de bon pronostic dans l'apprentissage de la lecture, les usagers de langues transparentes sont favorisés.

8.1.3. Pédagogie utilisée

Un autre facteur prépondérant est celui des méthodes d'apprentissage de la lecture

Les méthodes d'apprentissage de la lecture sont souvent pointées du doigt. Nous en distinguons deux :

- une **méthode phonique**, centrée sur la phonologie, basée sur le décodage par l'enseignement de la correspondance grapho-phonémique. Elle est connue sous le nom de *méthode syllabique*.
- une **méthode idéovisuelle**, communément appelée *méthode globale* qui rejette l'enseignement de la correspondance grapho-phonémique car elle entraverait la compréhension et diminuerait la vitesse de lecture.

En France, deux études ont été menées à ce sujet par BRAIBANT et GERARD⁴⁹ et ont été confirmées par GOIGOUX en 2000.

L'étude de BRAIBANT et GERARD en 1996 a été menée auprès de 450 enfants scolarisés en deuxième année de primaire dans l'agglomération bruxelloise. Le test réalisé a été conçu pour ne favoriser aucune méthode d'apprentissage. Il évalue le décodage et la compréhension. Ce qui ressort de cette étude est que le niveau de lecture, concernant les capacités de décodage et de compréhension, est fortement corrélé à la méthode d'enseignement. En effet, les enfants ayant suivi la méthode idéovisuelle ont des scores plus faibles que les enfants ayant appris à lire avec la méthode phonique.

Ces données ont été confirmées par une étude de GOIGOUX en 2000.

Ces travaux montrent l'efficacité d'un enseignement basé sur la correspondance grapho-phonémique. Les enfants ayant suivi cette méthode obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux ayant bénéficié de l'autre méthode tant en décodage qu'en compréhension.

⁴⁹ GERARD, François-Marie ; BRAIBANT, Jean-Marc. *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire*. p. 34.

III. Les troubles des apprentissages de la lecture et de l'orthographe

1. Définitions

La dyslexie et la dysorthographe développementales touchent l'acquisition de l'écrit et surviennent au cours du développement de l'enfant. Elles sont à dissocier des dyslexies et dysorthographies acquises, provoquées par une lésion cérébrale chez une personne ne présentant pas de troubles auparavant. Leur définition est difficile car elle évolue constamment avec les nombreuses recherches effectuées à ce sujet.

1.1. Les troubles spécifiques des apprentissages

Les troubles spécifiques des apprentissages concernent de nombreux troubles allant des troubles du langage et de la parole aux troubles des aptitudes motrices.

Les troubles qui nous intéressent ici sont ceux liés aux apprentissages scolaires, à savoir : les troubles spécifiques de la lecture et de l'écriture. Notons que les troubles du calcul font également partie des troubles spécifiques des apprentissages scolaires.

RUTTER, en propose une définition en 1989 : « Les troubles développementaux des apprentissages sont un ensemble de difficultés des apprentissages qui ne peuvent être attribuées ni à un retard intellectuel, ni à un handicap physique, ni à des conditions adverses de l'environnement. Ces difficultés sont inattendues, compte-tenu des autres aspects du développement, elles apparaissent très tôt dans la vie et interfèrent avec le développement normal. Elles persistent souvent jusqu'à l'âge adulte ».

Cette définition rassemble les critères utilisés pour caractériser les troubles spécifiques des apprentissages par FLETCHER et coll. en 2004 :

- critère de discordance : difficultés dans les épreuves ayant un lien avec le trouble en question mais bonnes performances à d'autres épreuves cognitives.
- critère d'exclusion : l'origine des troubles ne doit pas se trouver dans un retard global, un handicap sensoriel, un environnement défavorable ou un trouble mental.

- le trouble est dû à des facteurs intrinsèques à l'enfant. L'origine est donc neurobiologique.

1.2. Le trouble spécifique de la lecture

Le trouble spécifique de la lecture, plus communément appelé dyslexie est un trouble d'identification du mot écrit.

En 1978, RUTTER définit la dyslexie comme étant : « un trouble manifesté par une difficulté à apprendre à lire, malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. Elle est dépendante de troubles cognitifs fondamentaux qui sont souvent d'origine constitutionnelle. ».

1.2.1. Le trouble spécifique de la lecture dans la CIM-10⁵⁰

Le diagnostic d'un trouble spécifique de la lecture par la dixième édition de la Classification Internationale des Maladies requiert les critères suivants :

- la présence d'un résultat à des tests de lecture standardisés à moins deux écarts-types de la moyenne.

Les tests, standardisés en fonction la culture et du système scolaire de l'enfant, doivent de plus tenir compte de l'âge et de l'intelligence générale de l'enfant.

- des difficultés importantes en lecture ou des résultats de tests antérieurs ayant répondu au premier critère.

Il est noté dans la CIM-10 que le trouble de la lecture ne peut être directement lié à un trouble neurologique.

⁵⁰ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 125.

En cas de comorbidité avec d'autres troubles des apprentissages, la CIM-10 fait prévaloir le trouble de la lecture.

1.2.2. Le trouble spécifique de la lecture dans le DSM-IV⁵¹

Le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles Mentaux définit le trouble spécifique de la lecture par une « faiblesse des réalisations en lecture » portant sur la vitesse, l'exactitude ou la compréhension.

Les critères diagnostiques sont les suivants :

- des réalisations sensiblement inférieures au niveau attendu compte tenu de l'âge, du niveau intellectuel et d'un enseignement adapté.
- un retentissement important des difficultés en lecture sur la réussite scolaire et les activités de la vie courante nécessitant un recours à la lecture.
- en cas de déficit sensoriel, les difficultés en lecture sont supérieures à celle généralement associées à celui-ci.

Contrairement à la CIM-10, qui fait prévaloir le trouble spécifique de la lecture sur les autres troubles des apprentissages, le DSM-IV permet de poser plusieurs diagnostics. Il est cependant spécifié que ce dernier est souvent associé à un trouble du calcul ou de l'expression écrite et qu'il est rare de rencontrer ces derniers en l'absence de trouble spécifique de la lecture.

1.3. Le trouble spécifique de l'écriture

Le trouble spécifique de l'écriture est plus complexe à définir car c'est un processus multiple. Ce terme regroupe d'une part des difficultés motrices, que nous pourrions rattacher à la dysgraphie, et d'autre part un trouble spécifique de l'orthographe, qui

⁵¹ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 127

accompagne la dyslexie. Dans la littérature, le terme de « trouble spécifique de l'écriture » renvoie généralement à la dysorthographe.

1.3.2. Le trouble spécifique de l'orthographe dans la CIM-10⁵²

La CIM-10 ne mentionne pas de trouble de l'écriture dans la section dédiée aux troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires.

En revanche, elle définit un trouble spécifique de l'orthographe dont les critères diagnostiques sont les suivants :

- des résultats à un test d'orthographe à moins deux écarts-types de la moyenne.

Les tests utilisés doivent être standardisés et tenir compte de l'âge et de l'intelligence générale de l'enfant.

- des résultats à des épreuves d'exactitude et de compréhension en lecture, ainsi qu'à des tests de calcul se situant dans les limites de la normale.
- l'absence d'antécédents de trouble en lecture

1.3.3. Le trouble de l'expression écrite dans le DSM-IV⁵³

Dans le DSM-IV, ce trouble est défini par une faiblesse des capacités d'expression écrite.

Les critères diagnostiques sont les suivants :

- des capacités d'expression écrite inférieures à celles attendues
- le critère précédent a une incidence sur la scolarité et la vie courante lorsque la production de textes écrits est nécessaire.

⁵² Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 143.

⁵³ Ibid.

- en cas de déficit sensoriel, les difficultés en expression écrite sont supérieures à celle généralement associées à celui-ci

Contrairement à la CIM-10, le DSM-IV permet de poser plusieurs diagnostics en cas d'association avec un trouble de la lecture.

Un trouble isolé de l'orthographe ne justifie pas la pose de ce diagnostic. Dans le DSM-IV, celui-ci requiert des difficultés d'expression écrite.

De la même manière, un mauvais graphisme secondaire à un trouble de la coordination motrice ne saurait être considéré comme un trouble de l'expression écrite. Il relèverait alors d'un trouble de l'acquisition de la coordination.

Le DSM-IV propose une définition plus large que celle de la CIM-10 puisqu'elle englobe les troubles du graphisme et les troubles de l'orthographe. Malgré cela, nous retrouvons des critères communs.

Il serait intéressant d'établir des définitions de ces troubles des apprentissages qui soient communes aux différents ouvrages et puissent ainsi servir de référence à tous les praticiens. En effet, ces deux classifications internationales sont en réalité souvent ignorées car les définitions qu'elles proposent manquent de précision.

1.4. Définitions actuelles

Il nous semble important de souligner que ni dans la CIM-10 ni dans le DSM-IV n'est mentionné le terme de « dyslexie » ou de « dysorthographie » or, ces termes sont ceux habituellement utilisés pour désigner la pathologie en lecture et en orthographe. Ils sont, de plus, passés dans le langage courant et leur utilisation, en France, dépasse désormais le cadre de l'orthophonie.

Les recherches récentes tendent à mettre l'accent sur l'origine de la dyslexie, en soulignant des déficits dans les mécanismes cognitifs. Ainsi, en 2003, LYON et coll. proposent la définition suivante :

« La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (spelling) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales. »⁵⁴

⁵⁴ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 148.

2. Classifications

2.2. Les dyslexies

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons uniquement aux troubles développementaux. Les troubles acquis, secondaires à une lésion cérébrale, étant sensiblement les mêmes que ceux retrouvés dans la dyslexie développementale.

La définition de la dyslexie développementale par le *Dictionnaire d'Orthophonie*⁵⁵ reprend les critères diagnostiques du DSM-IV.

La classification de BODER est la plus connue en matière de dyslexie, elle recense trois types de dyslexie et est basée sur le modèle à double voie de MARSHALL et NEWCOMBE.

- la dyslexie dysphonétique :

Elle peut être rapprochée de la dyslexie phonologique. La dyslexie dysphonétique se caractérise par une difficulté à associer un son à la lettre lue. L'épellation des mots, l'identification des syllabes et la lecture de mots peu communs ou de logatomes sont rendues difficiles par ce trouble. Pour compenser, les personnes atteintes de ce type de dyslexie vont utiliser préférentiellement la voie d'adressage, mais en gardant un stock lexical orthographique pauvre. De ce fait, ce trouble entraîne la lecture d'un mot pour un autre, car l'enfant lit préférentiellement les mots qu'il a déjà *photographiés* dans son stock lexical orthographique, il va donc deviner les mots. La dyslexie dysphonétique est la plus fréquente et représente environ 60% des dyslexies.

- la dyslexie dyséidétique :

Elle est assimilée à la dyslexie de surface. La dyslexie dyséidétique se caractérise par le processus inverse, c'est un trouble de la reconnaissance des mots dans leur forme globale se traduisant par un accès au sens perturbé. Les enfants atteints de ce type de dyslexie ont

⁵⁵ BRUN, Frédérique ; COURRIER, Catherine ; LEDERLE, Emmanuelle. *Dictionnaire d'orthophonie*. p. 76.

des difficultés majeures dans la définition de mots homophones non homographes ainsi que dans la lecture de mots irréguliers. La lecture est lente car elle s'effectue principalement par transcodage grapho-phonémique. La dyslexie dyséidétique serait liée à un trouble visuo-attentionnel qui expliquerait que la lecture se fasse par regroupement de quelques lettres seulement et non en lecture orthographique globale. Elle touche 10 à 30% des dyslexiques.

- la dyslexie mixte

La dyslexie mixte combine les deux formes détaillées précédemment, elle entraîne des difficultés à la fois dans la lecture de logatomes et dans la lecture de mots irréguliers. Elle concerne 20 à 30% des dyslexiques.

- les inclassables

2.3. Les dysorthographies

Dans la littérature anglo-saxonne, le terme de « dysgraphia » regroupe à la fois les troubles du graphisme et ceux de l'orthographe, c'est le cas notamment du DSM-IV. La définition de la dysorthographie en français concerne uniquement les troubles de l'orthographe. Elle est définie comme un trouble spécifique et durable de l'expression écrite⁵⁶. Nous retrouvons notamment :

- un trouble de la correspondance grapho-phonémique
- une non-maîtrise des règles d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale
- des inversions de lettres, de syllabes
- des confusions portant sur la forme sonore des phonèmes
- des confusions sur la forme visuelle des lettres
- des erreurs sur les graphies complexes

⁵⁶ BESSAC, Jérôme. *Troubles des apprentissages. Dictionnaire pratique*. p.131.

- des ajouts ou des omissions de lettres ou de graphèmes
- des erreurs de segmentation
- une méconnaissance des graphies contextuelles
- des confusions entre les homophones non homographes
- des erreurs d'accords et une méconnaissance des conjugaisons

La définition de la dysorthographe est étroitement liée à celle de la dyslexie puisque ces deux troubles mettent en jeu les mêmes procédures. Les difficultés concernant l'orthographe pourraient être la conséquence directe du trouble phonologique des dyslexiques. De plus, la dysorthographe a été majoritairement observée chez des enfants atteints de dyslexie, on ignore à ce jour s'il existe véritablement des formes pures.

Deux types de dysorthographies sont recensées, elles accompagnent généralement une dyslexie du même type :

- la dysorthographe phonologique

Elle peut accompagner la dyslexie dite phonologique ou dysphonétique. Ce trouble s'illustre par une traduction de la forme orale des mots en utilisant des mots connus, par exemple : « hors taux graphe ». Des inversions, ajouts et omissions de syllabes sont également recensés. Les mots réguliers et irréguliers peuvent cependant être orthographiés correctement.

- la dysorthographe lexicale

Elle est généralement associée à une dyslexie dite de surface ou dyséidétique. Il s'agit d'une dysorthographe importante, marquée par un accroissement des difficultés sur les mots d'orthographe complexe. Les difficultés sont majorées sur les mots irréguliers. L'absence de difficultés de transcodage phonologique permet la transcription de logatomes. La personne atteinte de dysorthographe lexicale peine à constituer un stock lexical orthographique, donc ne mémorise pas la forme orthographique des mots. La segmentation des mots pose également problème. Les erreurs s'assimileront à une transcription phonétique des mots, par exemple, « ortografe ». Comme pour la dyslexie dyséidétique, les caractéristiques observées font suspecter un trouble visuo-attentionnel sous-jacent.

3. Etiologies

3.1. Les troubles affectifs de la personnalité

Des travaux, inspirés de la psychanalyse, ont mis en évidence des troubles affectifs et des traits de personnalité jouant un rôle dans l'apparition des troubles d'apprentissage de la lecture.

Bruno BETTELHEIM a témoigné en 1979 à ce sujet : « mon expérience avec des enfants affectivement perturbés indique que les difficultés de lecture se manifestent plus précocement que les troubles affectifs graves mais que, en ce qui concerne la causalité, c'est réellement l'inverse qui se produit »⁵⁷. Selon lui, l'apprentissage de la lecture nécessite l'identification des conflits dont l'enfant est l'objet. Des conflits dans l'environnement familial seraient souvent à l'origine des troubles, ceux-ci ne sauraient donc être imputables à l'enfant lui-même. Les psychanalystes penchent pour cette étiologie. Ainsi, pour René DIATKINE, « les dyslexies et les dysorthographies graves s'observent fréquemment chez des enfants ayant de grandes difficultés relationnelles ». Les conflits, les difficultés relationnelles, empêchent l'enfant d'entrer correctement dans les apprentissages. Il développe une *inhibition intellectuelle* à ce sujet et fait de son trouble du langage écrit un symptôme dont l'origine se trouve dans la dynamique familiale. Certains psychanalystes évoquent quant à eux une problématique œdipienne ou un conflit dans la relation mère-enfant. Pour Françoise DOLTO, le trouble en lecture est corrélé à la lecture dont le langage renvoie aux interdits. Le verbe lire à la troisième personne du singulier évoque le *lit* des parents, la *maîtresse* d'école renvoie à celle du père...

Si de nombreux psychanalystes s'accordent sur une causalité familiale, il n'y a pas de consensus sur les facteurs évoqués. L'inconvénient de ces travaux est qu'ils ne ciblent pas toujours précisément le trouble dyslexique, évoquant parfois seulement des difficultés de lecture sans préciser s'il s'agit ou non de pathologie du langage écrit. Il existe à ce jour trop peu d'études à ce sujet. Notons que les partisans de l'étiologie affective ne rejettent pas l'existence de troubles instrumentaux pour autant, comme le souligne Julian de

⁵⁷ BETTELHEIM, Bruno ; ZELAN, Karen ; CARLIER, Théo. *La lecture et l'enfant*. p. 58.

AJURIAGUERRA, « nous avons remarqué que les désordres affectifs sont extrêmement fréquents, sinon constants chez les dyslexiques ; souvent secondaires, ils peuvent cependant être parfois primaires ». ⁵⁸

3.2. Le milieu socioculturel

Certains auteurs ont tenté de rechercher des causes dans l'environnement social et culturel de l'enfant évoquant un *handicap socioculturel*. L'enfant se heurterait à des limites dans son apprentissage du fait de la pauvreté des stimulations culturelles par son environnement. Pour Michel LOBROT, « la dyslexie se manifeste d'autant plus qu'on a affaire avec des milieux socioculturels plus bas [...]. Il ne s'agit probablement pas d'une influence directe du milieu socio-économique lui-même, mais d'une influence indirecte s'exerçant par la médiation des attitudes pédagogiques et affectives du milieu. ».

Des études en faveur d'un *handicap linguistique* ou *psycholinguistique* se sont concentrées sur une étiologie basée sur les troubles de développement du langage et de la parole d'origine socio-familiale sans résultat significatif. Une étiologie *sociolinguistique* est alors évoquée, partant du constat qu'il existe une inégalité dans l'apprentissage de la lecture selon l'origine sociale ainsi qu'une différence dans la langue parlée selon le milieu social.

Franck RAMUS⁵⁹ s'est intéressé à cette conception, notamment aux études révélant 80% des difficultés de lecture chez des enfants de milieux défavorisés (Fijalkow, 2000 ; Fijalkow, 2001 ; Simon, 2003). Selon lui, il convient d'abord de ne pas faire d'amalgame entre difficultés de lecture et dyslexie. Les 80% d'enfants ne présentant pas forcément tous de pathologie du langage écrit. Si la corrélation entre trouble dyslexique et milieu socioculturel est si forte, c'est selon lui du fait du caractère héréditaire de la dyslexie. En effet, si au moins un des deux parents est dyslexique, il a lui-même eu un moins bon accès aux études supérieures et donc aux catégories socio-professionnelles élevées. Pour RAMUS, l'origine sociale ne serait donc pas un facteur de la dyslexie mais une conséquence de celle-ci.

⁵⁸ FIJALKOW, Jacques. *Mauvais lecteurs : pourquoi ?* p. 114.

⁵⁹ RAMUS, Franck. *De l'origine biologique de la dyslexie.* p. 82.

Le reproche qui peut être fait à ces études est qu'elles placent le milieu socioculturel comme unique facteur des troubles des apprentissages. Par ailleurs, le diagnostic de dyslexie-dysorthographe ne peut être posé qu'en cas d'environnement familial normalement stimulant. Des facteurs socioculturels peuvent cependant être impliqués dans ce trouble.

3.3. La pédagogie

Si les travaux sur les méthodes de lecture ont montré une efficacité supérieure de l'enseignement de la lecture par la correspondance grapho-phonémique, il n'en demeure pas moins possible d'apprendre à lire avec une méthode globale.

Une diminution du taux d'échec en lecture suite à une attitude résolue de la part des enseignants a été observée par SIMON en 2003, relançant le débat sur la pédagogie. Pour RAMUS⁶⁰, il ne faut pas confondre échec en lecture et dyslexie. Dans le premier cas, l'existence de causes environnementales permet une amélioration en renforçant la pédagogie. Dans le cas de la dyslexie, l'existence d'une origine génétique et neurologique n'exclut pas une amélioration car la dyslexie peut être réduite par l'adoption de stratégies alternatives.

3.4. La conception organiciste

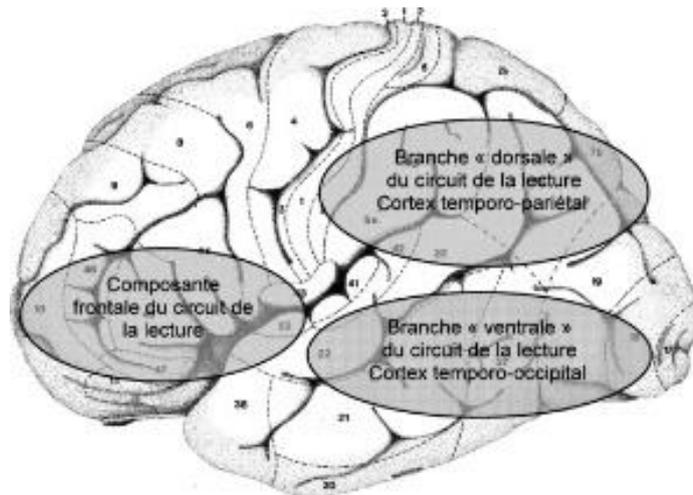
Historiquement parlant, la conception organiciste est la première hypothèse concernant l'origine des troubles dyslexiques. En effet, peu après que la scolarité eut été rendue obligatoire en France en 1881, les premiers cas de dyslexies furent observés. A la même époque, les premiers cas d'aphasie étaient étudiés et on commençait à rechercher les lésions responsables de ces troubles. La mise en parallèle des troubles observés chez les aphasiques et chez les dyslexiques a conduit à considérer ces derniers comme relevant de la médecine puisque leur origine était neurologique et héréditaire.

- Depuis les années 1970, l'étude de cerveaux d'enfants dyslexiques a permis de révéler certaines particularités, notamment :

⁶⁰ RAMUS, Franck. *De l'origine biologique de la dyslexie*. p. 81.

- la présence d'ectopies neuronales : un amas de cellules dans les aires frontales et pariéto-temporales, survenu au cours du développement du fœtus.
- des microgyries, un développement anormal des circonvolutions cérébrales.
- une réduction du volume des aires cérébrales suivantes : le gyrus frontal inférieur et l'aire pariéto-temporale.

Régions cérébrales impliquées dans la lecture⁶¹ :



Au vu de ces résultats anatomiques, une spécificité au niveau des aires dévolues au traitement phonologique est mise en exergue.

De plus, l'étude de l'activité cérébrale pendant la lecture a montré des sous-activations des aires de la lecture ainsi qu'une diminution des connexions entre ces dernières chez les personnes dyslexiques.

⁶¹ *Troubles des apprentissages : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie.* [en ligne] Disponible sur : publi.inserm.fr (consulté le 12/01/2015)

3.5. Déficits instrumentaux et cognitifs

La position dite instrumentale ou cognitiviste développée depuis les années 1950 met en évidence quatre processus impliqués dans la dyslexie : la perception, la mémoire, le langage et la pensée⁶².

Ces dernières années, les études se sont concentrées sur les déficits phonologiques, auditifs, visuels et cérébelleux. En effet, les études du cerveau des dyslexiques ont montré une implication des zones responsables du traitement phonologique dans les troubles du langage écrit. L'accès au système de correspondance grapho-phonémique est donc perturbé. Il existe par ailleurs des troubles visuels, auditifs et moteurs fréquemment associés qui seraient causés par les mêmes anomalies responsables des troubles phonologiques.

La théorie magnocellulaire propose une synthèse des théories existantes. La dyslexie est appréhendée comme un syndrome sensorimoteur. Le trouble de l'apprentissage de la lecture est imputé au déficit visuel, la responsabilité du trouble phonologique revient au déficit auditif et les troubles moteurs sont attribués aux perturbations cérébrales qui se transmettent au cervelet.

S'il n'existe aujourd'hui pas de consensus concernant l'étiologie du trouble dyslexique, les recherches, principalement dans le domaine des neurosciences et de la génétique, se poursuivent à ce sujet. Une meilleure connaissance de l'origine du trouble du langage écrit permettrait peut-être une meilleure prise en charge. Les derniers travaux tendent à articuler les aspects neurobiologiques, psychologiques et socio-éducatifs plutôt qu'à les opposer.

⁶² CASALIS, Séverine ; LELOUP, Gilles ; BOIS-PARRIAUD, Françoise. *Prise en charge des troubles du langage écrit chez l'enfant*. p. 96.

4. Comorbidité

Les troubles d'acquisition de la lecture et de l'écriture s'inscrivent dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages. Nous retrouvons fréquemment d'autres troubles associés.

4.1. Comorbidité entre troubles « dys »

4.1.1. Dyslexie et dysorthographe

Il n'existe que peu d'études s'intéressant aux troubles de la production écrite indépendamment de ceux de la lecture. La plupart des recherches sous-entendent leur indissociabilité. En effet, si l'on retrouve des cas de dysorthographe isolée, elle reste considérée comme la conséquence de la dyslexie. Le terme de dyslexie-dysorthographe peut alors être employé.

4.1.2. Dyscalculie

On retrouve une forte comorbidité entre dyslexie-dysorthographe et dyscalculie. Le lien entre dyslexie-dysorthographe a été étudié par SIEGEL et FELDMAN en 1983. Ces derniers expliquent la comorbidité par des troubles de la coordination entre l'œil et la main. OSTAD (1998) a quant à lui postulé que l'utilisation de la mémoire et de l'attention requise pour les tâches arithmétiques, de lecture et d'orthographe pourraient en partie expliquer cette coprésence.⁶³

⁶³ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 143.

4.1.3. Dysphasie

Dans le trouble dysphasique, le développement du langage oral s'effectue de manière pathologique, sur le versant expressif associé ou non à un trouble de la réception. La dysphasie étant un trouble massif de l'acquisition du langage comportant des éléments de déviance, des troubles dyslexiques et dysorthographiques sont souvent retrouvés au cours de son évolution.

4.1.4. Dyspraxie

Dans le DSM-5, la dyspraxie, ou trouble de l'acquisition des coordinations (TAC), est définie comme une atteinte significative des activités quotidiennes nécessitant une coordination motrice. Chez les sujets dyslexiques, des troubles de l'équilibre, de la motricité fine ainsi que des troubles neurovisuels, visuo-moteurs et visuo-attentionnels sont observés.⁶⁴

4.1.5. Dysgraphie

Caractérisée par une atteinte de l'écriture et de son tracé, la dysgraphie se retrouve fréquemment chez les personnes atteintes de troubles « dys », en particulier chez celles présentant une dyslexie, une dysorthographie ou une dyspraxie.⁶⁵ Une dysgraphie peut être utilisée par l'enfant pour masquer un trouble de l'orthographe. En effet, si la production n'est pas lisible, on ne peut remarquer les erreurs orthographiques. Notons que les enfants dyslexiques n'écrivent en général pas plus lentement que leurs pairs mais on observe chez eux des temps de pause plus importants entre les mots et les lettres.⁶⁶

⁶⁴ JOVERA, Marianne ; DUCROT, Stéphanie ; HUAU, Andréa. *Les troubles moteurs chez les enfants dyslexiques : revue de travaux et perspectives*. p. 324.

⁶⁵ Collectif. *Les dysgraphies* [en ligne] Disponible sur : <http://www.integrascal.fr> (consulté le 23/01/2015)

⁶⁶ BRUN-HENIN, Florence ; VELAY, Jean-Luc ; BEECHAM, Yaël et al. *Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale*. [en ligne] Disponible sur : <http://www.cairn.info/> (consulté le 23/01/2015)

4.2. Comorbidité avec d'autres troubles

4.2.1. Troubles du langage oral

Il existe une corrélation entre les troubles du langage oral et les troubles de la lecture et de l'écriture.

Plusieurs études montrent le lien entre retard de langage et dyslexie-dysorthographe. L'enfant présentant un retard de langage ayant des difficultés à percevoir la cohérence de la langue orale, il semble logique qu'il puisse présenter des troubles des apprentissages de la langue écrite. Cette dernière étant systématisée, comme la langue orale.

Le retard de parole, caractérisé par un trouble de la programmation des phonèmes formant le mot, est un trouble phonologique. Il peut avoir des répercussions sur les apprentissages de la lecture et de l'orthographe car ils reposent sur la phonologie.

4.2.2. Troubles psychomoteurs

Des troubles psychomoteurs peuvent être retrouvés chez les personnes dyslexiques et dysorthographiques, notamment des troubles de la latéralité, dus à une dominance hémisphérique moins franche, ainsi que des troubles visuo-spaciaux. Une dyslexie peut accompagner un trouble déficitaire d'attention/avec hyperactivité (TDAH).

5. Historique

Le premier cas de dyslexie est rapporté par MORGAN en 1896. Ce médecin anglais fait état, chez un patient de quatorze ans d'intelligence normale, d'une incapacité à lire et à écrire. Il nomma ce trouble *congenital word blindness*.

HINSHELWOOD publia en 1917 des cas analogues d'enfants intelligents atteints d'un trouble qu'il qualifie de *dyslexique* et qu'il mettra en parallèle de cas d'adultes alexiques pour tenter d'en déterminer l'origine. Selon lui, elle serait due à une atteinte fonctionnelle congénitale bilatérale du gyrus angulaire. Le gyrus angulaire est la zone responsable de la mémoire visuelle des mots.

En parallèle, au début du XXème siècle, un autre courant, mené par HOLLINGWORTH, réfute l'idée d'une origine neurologique à la dyslexie. Selon lui, elle résulterait de causes environnementales : une pédagogie inadaptée, un environnement défectueux, et intrinsèques à l'enfant : causes psychologiques, manque de motivation...

Dans les années 1930, ORTON, neuropsychiatre et neuropathologiste, réaffirme qu'il s'agirait de *word blindness*. Selon lui, en dehors de la lecture, la perception visuelle et visuo-spatiale est normale. Le trouble est caractérisé par la *strephosymbolie*, une inversion des lettres en lecture. Il rapproche la strephosymbolie d'une anomalie de dominance hémisphérique, basant cette hypothèse sur l'observation chez ces patients d'une latéralité mixte ou croisée.⁶⁷

En France, dans les années 1960, Suzanne BOREL-MAISONNY définit la dyslexie comme « une difficulté particulière à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits qui a pour conséquence de troubler profondément l'apprentissage de la lecture entre cinq et huit ans, l'orthographe, la compréhension des textes et les acquisitions scolaires par la suite. »⁶⁸

6. Prévalence

6.1. Difficulté d'une étude statistique

Le diagnostic de dyslexie-dysorthographe exige un bilan complet ; or, ce dernier ne peut être mené à l'échelle de la population générale. Cette difficulté explique les écarts entre les chiffres de prévalence retrouvés dans la littérature. De plus, le diagnostic diffère selon les critères et les seuils de pathologie choisis.

⁶⁷ VAN HOUT, Anne ; ESTIENNE, Françoise. *Les dyslexies*. p. 93.

⁶⁸ BELLONE, Christian. *Dyslexies et Dysorthographies*. p. 33.

6.2. Variation de la prévalence selon les langues

La plupart des études concernant les troubles spécifiques des apprentissages ont été menées dans des pays anglophones. En 2001, aux États-Unis, KATUSIC et coll.⁶⁹ ont observé une incidence de 5,3% à 11,8%, selon les critères utilisés, sur une population de 6000 enfants.

Mais la prévalence varie selon le système d'écriture et la correspondance graphème-phonème.

Ainsi, la correspondance graphème-phonème jouerait un rôle important puisqu'on retrouverait plus de dyslexiques aux États-Unis qu'en Italie, la langue italienne étant plus transparente (LINDGREN et coll. 1985)⁷⁰.

Le système d'écriture, si l'on compare le système alphabétique aux systèmes logographiques, aurait également son importance. Selon MAKITA, on trouvait moins d'1% de dyslexiques au Japon en 1968. Une étude plus récente (YAMADA et coll. 1994)⁷¹ a évalué à 6% le taux d'enfants dyslexiques au Japon, un taux légèrement inférieur à celui observé dans les pays utilisant un système alphabétique.

En France, la prévalence de dyslexiques-dysorthographiques oscille entre 6,6% de la population (SPRENGER-CHAROLLES et coll., 2000) et 7,5% (ZORMAN et coll., 2004)⁷². WATIER et coll. ont observé quant à eux un retard majeur dans le langage écrit chez 8,5% d'enfants de CE1. Il faut cependant tenir compte du fait que tous les troubles de la lecture, même importants, ne constituent pas forcément une dyslexie.

⁶⁹ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie*. p. 143.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid.

6.2.1. Prévalence selon les sexes

Comme l'ont montré SHAYWITZ et coll. en 1990, les enseignants rapportent davantage de problèmes d'apprentissage chez les garçons. La différence entre les sexes aurait pu s'expliquer par des problèmes de comportement plus importants chez les garçons que chez les filles. D'après une analyse de RUTTER et coll. en 2004, les problèmes de lecture seraient jusqu'à 3 fois plus souvent observés chez les garçons que chez les filles. Si la prépondérance des troubles des apprentissages de la lecture et de l'orthographe chez les garçons a été démontrée, ses causes n'ont pour l'instant pas été établies.⁷³

7. Prise en charge orthophonique

7.1. La prise en charge orthophonique en pratique

Le diagnostic de dyslexie-dysorthographe est posé par un orthophoniste ou un phoniatre mais il peut nécessiter un bilan pluridisciplinaire.

Le bilan orthophonique de langage écrit, effectué sur prescription médicale, comporte une anamnèse, une évaluation du langage oral, une analyse des capacités mnésiques, visuo-attentionnelles et des prérequis à la lecture ainsi que la passation de bilans de lecture et d'orthographe. Il est coté en Acte Médical d'Orthophonie (AMO) 24⁷⁴.

La prise en charge doit être la plus précoce possible. En libéral, elle s'effectue à raison de deux séances hebdomadaires en moyenne. L'objectif est de consolider les capacités présentes et de renforcer les capacités déficitaires. La rééducation des troubles du langage écrit est cotée en AMO 10,1. Cette cotation concerne aussi bien les troubles de la lecture que ceux de l'orthographe. La durée d'une séance est de trente minutes minimum. En

⁷³ Expertise collective, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. p. 147.

⁷⁴ Collectif. *Tarifs des actes d'orthophonie*. [en ligne] Disponible sur : <http://orthophonie94.free.fr/> (consulté le 22/01/2015)

fonction de la sévérité du trouble, un suivi pluridisciplinaire peut être envisagé, en libéral ou dans des réseaux spécialisés.

7.2. Différentes méthodes de prise en charge

Il existe plusieurs méthodes de prise en charge de la dyslexie en France. Dans leur pratique, la plupart des orthophonistes mêlent diverses approches car la rééducation de la dyslexie et de la dysorthographe demande une adaptation constante au patient et à ses troubles. Nous listerons les principaux types de prise en charge existant dans les pays francophones et exposerons brièvement leurs fondements.

7.2.1. La prise en charge symptomatique

Il existe différents modes d'intervention symptomatique des difficultés en langage écrit. Parmi eux, la méthode phonético-gestuelle de Suzanne BOREL-MAISONNY.

Pionnière dans la prise en charge orthophonique, BOREL-MAISONNY a mis au point une méthode phonétique et gestuelle, à visée pédagogique, qui a pour but de prévenir l'apparition des troubles dyslexiques d'une part et de permettre de corriger les troubles installés d'autre part. Cette méthode, reprise dans l'ouvrage de Clothilde SILVESTRE DE SACY⁷⁵, consiste en un apprentissage qui fait correspondre un geste à chaque phonème. La méthode propose un enseignement qui va du plus simple (voyelles simples, constrictives) au plus complexe (voyelles nasales, diphtongues, graphies complexes).

La méthode Bourcier et la méthode De Maistre, comme la méthode phonético-gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny, sont adaptables à la rééducation orthophonique. Il ne s'agira alors pas d'une application de la méthode phonético-gestuelle dans son intégralité mais d'un travail spécifique des phonèmes posant problème, notamment dans le cas de confusions. Cette méthode est critiquée car elle a été conçue pour prévenir les troubles d'apprentissage du langage écrit ; son objectif premier n'est donc pas rééducatif mais pédagogique. Elle est d'ailleurs fréquemment utilisée par les enseignants dès l'école

⁷⁵ SILVESTRE DE SACY, Clothilde. *Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny.*

maternelle. Or, l'usage de la méthode phonético-gestuelle est également largement répandu chez les orthophonistes car le codage gestuel aide les enfants à prendre conscience des caractéristiques visuelles des lettres, ou des particularités articulatoires des phonèmes.

Ces méthodes comptent parmi les plus utilisées par les orthophonistes. Elles mettent en lumière les principales difficultés rencontrées par les enfants lors de leurs apprentissages et permettent leur prévention, si elles sont enseignées à l'école, ou leur rééducation, si elles sont transposées à la pratique orthophonique.

7.2.2. La prise en charge non symptomatique

Certains orthophonistes privilégient des approches *non symptomatiques* des troubles du langage écrit. Ces méthodes sont qualifiées de psychothérapeutiques par leurs détracteurs car elles utilisent certains outils propres aux psychothérapeutes. Les représentants de ces approches mettent le patient, et non le trouble dyslexique, au centre de la rééducation.

Claude CHASSAGNY a mis au point la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL), une méthode qui a pour but de libérer l'enfant de « la faute »⁷⁶, en lui montrant qu'il a le droit d'être en difficulté. Il décrit trois phases : *la station*, dans un premier temps l'adulte observe l'enfant au cours des activités ; *la conciliation*, durant laquelle l'enfant peut demander à l'adulte de lui venir en aide, et *l'expression*, où l'enfant lit et écrit. Sans exclure la technique, la pédagogie relationnelle du langage a pour visée de donner la parole à l'enfant. L'objectif étant d'accueillir le symptôme sans faire tenir à celui-ci une place trop importante dans la prise en charge. Le dialogue tient une place centrale dans la prise en charge. CHASSAGNY utilise notamment *la Technique des Associations* qui permet un échange de projections réelles ou imaginaires entre le patient et l'orthophoniste.

D'autres approches telles que celles de Michel LOBROT et Arlette MUCCHIELI-BOURCIER placent la relation avec le patient au cœur de la prise en charge. Ces approches

⁷⁶ CHASSAGNY, Claude. *Pédagogie relationnelle du langage*. p. 27.

ont en commun qu'elles se défendent d'une prise en charge liée directement à la demande tout en utilisant des techniques rééducatives.

7.2.3. Les approches récentes

D'autres courants ont vu le jour ces dernières années. Parmi eux nous retrouvons :

- la psychologie cognitive

Dans les années 1990, naissent les premiers articles orthophoniques consacrés à la psychologie cognitive en orthophonie. Cette méthode, basée sur les modèles à double voie, ne propose plus une prise en charge de *la* dyslexie, mais *des* dyslexies, compte tenu de leur multiplicité⁷⁷. Elle cherche à mettre en lien les aspects cognitifs et linguistiques qui soutiennent le langage écrit. La psychologie cognitive est basée sur une évaluation précise du trouble pour en assurer une prise en charge adaptée.

- l'approche langagière

Françoise ESTIENNE a mis en évidence une disparité de fonctionnement chez les enfants consultant pour trouble du langage écrit. Cette approche tient compte du comportement de l'enfant vis-à-vis de ses troubles et propose un ensemble d'exercices variés, partant du développement de la conscience phonologique à l'oral puis à l'écrit, en lecture et en écriture.

- la gestion mentale

Adaptée à l'orthophonie par France PAGÈS, cette méthode amène l'enfant à prendre conscience des mécanismes cognitifs qu'il met en place. La rééducation se déroule en trois étapes : l'enfant apprend d'abord à évoquer et à créer des images mentales, il est ensuite amené à connaître le contenu de ses évocations. Enfin, la troisième étape consiste à rééduquer, en fonction du profil de l'enfant mis en évidence précédemment, en allant du déchiffrage à la compréhension. Cette méthode est basée sur le dialogue, l'évocation et la

⁷⁷ DEVEVEY, Alain. *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique*. p. 45.

connaissance des mécanismes cognitivo-langagiers de l'enfant par l'orthophoniste et par lui-même.

- l'art thérapie

Cette approche est utilisée dans de nombreuses pathologies. Béatrice SAUVAGEOT l'a adaptée aux enfants dyslexiques en leur proposant différents modes d'expression : corporelle, graphique, musicale... Le but étant de ne pas réduire l'enfant à ses difficultés mais de mettre en valeur ses compétences.

Cette liste des différentes méthodes rééducatives utilisées dans la pratique orthophonique n'est pas exhaustive. Il existe autant de techniques de rééducations que d'orthophonistes et il est rare qu'un thérapeute utilise exclusivement une méthode de rééducation. La prise en charge d'une dyslexie-dysorthographe nécessite une adaptation constante au patient et à ses troubles.

8. Aménagements scolaires

Les enfants dyslexiques et dysorthographiques peuvent bénéficier d'aménagements scolaires. En effet, la loi du 11 février 2005 permet à l'enfant dyslexique, au même titre que pour tout enfant handicapé⁷⁸ :

- l'assurance d'une scolarisation en milieu ordinaire
- l'association des parents au projet d'orientation de l'enfant ainsi qu'à la définition du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)
- la garantie d'un parcours scolaire adapté à ses compétences et ses besoins
- la garantie de l'égalité des chances par l'aménagement des conditions d'examen

Deux types de mesure peuvent être mises en place dans les établissements scolaires à la demande des familles :

- un projet personnalisé de scolarisation (PPS) : s'adressant aux élèves relevant de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), il permet l'aménagement de la scolarité, des aménagements pédagogiques, l'attribution d'un matériel adapté et l'obtention d'un tiers-temps.
- un projet d'accueil individualisé (PAI) : permettant des aménagements scolaires

Ces mesures ont pour but de privilégier l'évaluation orale, de ne pas pénaliser l'orthographe, de fournir des photocopies...

⁷⁸ Collectif, *Dyslexie et dysorthographie* [en ligne] Disponible sur : <http://www.integrascal.fr/> (consulté le 23/01/2015)

IV. Synthèse et choix du sujet

Il nous a semblé intéressant d'étudier le lien existant entre le dessin et l'écriture. Si l'écriture découle du dessin, à l'école, ce dernier est rapidement abandonné au profit de l'acte d'écrire.

L'écriture implique diverses contraintes : par la forme des lettres, leur taille, leur orientation, leur assemblage en syllabes selon un ordre défini pour renvoyer à la forme sonore correcte. Les syllabes elles-mêmes sont à assembler en mots qui doivent être correctement orthographiés pour pouvoir évoquer le signifié choisi. Enfin, l'assemblage des mots en phrases est régi par des règles grammaticales. L'écriture ne peut s'exprimer qu'au moyen de signes appartenant à un code restreint. Elle est donc un moyen d'expression graphique contraint puisqu'elle doit obéir à des règles strictes.

Le dessin, quant à lui, offre des possibilités multiples puisqu'il peut exprimer la même chose de diverses manières. Un même signifié ne possède pas une représentation mais une infinité. Le choix de cette représentation repose uniquement sur la liberté de son auteur. Les formes, la taille, l'organisation de la page ont peu d'importance puisque le dessin est un moyen d'expression libre. Le dessin se compose de couleurs dont le choix est libre également ; il peut être abstrait ou figuratif, calquant la réalité s'inscrivant dans l'imaginaire.

Jacqueline ROYER a étudié l'existence d'un *vocabulaire de formes* dans le dessin. Il s'agit d'un stock de signes permettant à l'enfant de s'exprimer au moyen d'images. Au fur et à mesure de son évolution, l'enfant accentue ou simplifie certains détails, faisant naître des traits généraux de l'objet plutôt que des caractéristiques propres. En allant du particulier au général, l'enfant montre qu'il transforme l'objet en entité abstraite. Ce mouvement est intéressant à remarquer et ouvre la voie à des médiations alternatives en rééducation du langage écrit. Shafira DAHMOUNE-LE JEANNIC, orthophoniste, a mis en place des ateliers de prise en charge du langage écrit utilisant le dessin comme médiateur en obtenant des résultats intéressants⁷⁹.

⁷⁹ MARCILHACY, Charlotte. *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique, de la trace au code*. p. 104.

L'acte de dessiner pourrait donc être perçu comme un moyen d'expression alternatif à l'écrit, dans le cas où celui-ci serait problématique pour l'enfant et s'inscrirait dans le cadre d'une dyslexie-dysorthographe. Il nous a semblé intéressant de dédramatiser l'acte d'écrire en proposant en parallèle un dessin sans thème imposé pour illustrer des histoires qui seront inventées au fil des séances. Au cours du protocole, l'accent sera mis sur la liberté de la production, l'enfant invente une histoire et l'illustre. Il lui est demandé en parallèle de raconter son histoire par écrit.

Partant du postulat que le dessin et le langage écrit reposent sur la fonction symbolique, et que ce médiateur permet d'aider l'enfant à entrer dans le langage articulé, se pourrait-il que le même médiateur lui permette d'appréhender la langue écrite avec plus de facilité ?

Chapitre II

PARTIE PRATIQUE

PREMIERE PARTIE :
PRESENTATION DU PROTOCOLE

I. Hypothèse de travail

Au cours de notre cursus, en particulier lors de nos stages, nous avons constaté que le dessin est omniprésent dans la pratique orthophonique. En effet, l'intérêt de son utilisation dans la rééducation de diverses pathologies n'est plus à démontrer. Nous nous sommes intéressée notamment aux travaux traitant de l'intérêt de l'utilisation du dessin dans la rééducation du langage oral de l'enfant. Les études réalisées sur le sujet montrent que faire dessiner un enfant au cours de la prise en charge orthophonique l'aide à développer son langage. Partant de ce postulat, nous nous sommes interrogée sur les liens qui pourraient exister entre le langage écrit et le dessin, et sur la pertinence d'une rééducation associant dessin et travail de la langue écrite.

Nous souhaiterions montrer, grâce à notre étude, les bénéfices de l'utilisation du dessin dans le cadre d'un trouble d'acquisition du langage écrit. En effet, nous pensons que le dessin pourrait être un moyen de faciliter le passage à l'écrit, notamment parce qu'il s'inscrit sur le même support, la feuille. Nous tenterons de mettre en évidence qu'une rééducation axée sur le dessin tout en travaillant le langage écrit permet de développer l'appétence pour ce dernier et ainsi de l'enrichir.

Nous croyons que le dessin, en permettant à l'enfant de libérer son imaginaire et en mettant en jeu le processus de symbolisation, peut l'aider à développer son expression écrite. Nous chercherons donc à évaluer l'enrichissement du langage écrit à travers diverses modalités : le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe, la lecture et la compréhension. Nous nous intéresserons également à l'évolution de la production graphique entre la première et la dernière passation.

Tout notre protocole sera mené en fonction de cette hypothèse de départ dont l'analyse des résultats nous permettra d'apporter des éléments de réponse.

Nous abordons maintenant la manière dont nous avons procédé pour réaliser notre étude en présentant, dans un premier temps, notre population ; puis, en citant les épreuves d'évaluation utilisées. Enfin, nous détaillerons l'utilisation spécifique du dessin dans le protocole de rééducation que nous avons mis en place avec les enfants de notre population.

II. Méthodologie

1. Population

Nous avons choisi pour notre étude de nous intéresser à six enfants suivant une rééducation orthophonique pour des troubles du langage écrit. Ces enfants sont pris en charge par trois orthophonistes différents au sein de cabinets libéraux à Nice. Pour chacun d'eux un diagnostic de dyslexie associé ou non de dysorthographe a été posé.

1.1. Choix

Notre recherche de population a été orientée par diverses contraintes. Il a d'abord fallu définir une classe d'âge avant d'entreprendre la recherche de population. Il ne fallait pas que les enfants soient trop grands, car nous savons que, passé un certain âge, les enfants désinvestissent l'acte graphique. Nous ne souhaitons pas non plus une population trop jeune car nous n'aurions pu savoir si les difficultés de langage écrit rencontrées par les enfants relevaient de la pathologie ou d'un simple retard des acquisitions. Notre choix s'est donc porté sur des enfants de 7 à 8 ans, en classe de CE1-CE2, car le dessin est encore investi à cet âge.

Nous souhaitons une population mixte pour étudier d'éventuelles différences entre les sexes. Nous avons travaillé avec trois garçons et trois filles.

1.2. Présentation

Nous allons présenter les renseignements concernant notre population sous la forme d'un tableau dans le but d'en faciliter l'accès. Par respect de leur anonymat, les prénoms des enfants ont été changés. Nous ferons apparaître la date de naissance, l'âge en début de protocole ainsi que la classe de l'enfant. La date de début de prise en charge par l'orthophoniste ainsi que la fréquence de la rééducation seront également renseignées. Enfin, nous soulignerons l'existence de troubles associés au trouble du langage écrit ainsi que le contexte relationnel, à savoir, la place de l'enfant dans sa fratrie et toute autre information pouvant nous intéresser. Pour améliorer la lisibilité du tableau, nous ferons apparaître les garçons sur les lignes violettes et les filles sur les blanches.

Prénom	Date de naissance	Age	Classe	Début de la prise en charge	Fréquence de la rééducation	Troubles associés	Fratricie
Colin	9/01/2006	8,10	CE1 (CP redoublé)	09/2014	2x/sem.	Trouble auditif congénital (normalisé) + retard de langage	Fratricie 5/7 Parents séparés
Jade	14/01/2006	8,10	CE2	09/2014	1x/sem.	Dyscalculie	Fratricie 4/4
Omar	2/07/2006	8,4	CE2	05/2014	2x/sem.	Dysgraphie	Fratricie 1/3
Sara	12/06/2006	8,5	CE1 (CP redoublé)	11/2014	1x/sem.	Retard de langage	Fratricie 3/6
Alessio	10/05/2007	7,5	CE1	08/2014	2x/sem.	Dysgraphie	Fratricie 4/5
Sihame	15/09/2007	7,1	CE1	10/2013	2x/sem.	Retard de langage + trouble articulatoire	Fratricie 2/2

1.3. Difficultés rencontrées

Nous nous sommes heurtée à diverses contraintes au cours de notre étude. La première a été matérielle ; il fallait une pièce disponible pour recevoir les enfants, or ce n'était pas toujours le cas. Pour cette raison, certains enfants dont le profil nous intéressait n'ont pas pu contribuer à l'étude. Une seconde difficulté s'est ajoutée à la première, elle concerne l'organisation. Après avoir trouvé des enfants et des parents intéressés et motivés par la participation à notre étude il a fallu trouver un créneau horaire disponible. Notre protocole nécessitant la disponibilité des enfants une à deux fois par semaine en plus de leur suivi orthophonique habituel, nous avons choisi de voir les enfants avant ou après leur séance de rééducation avec leur orthophoniste, pour éviter de demander aux parents et à l'enfant de se déplacer à de trop nombreuses reprises. Consciente qu'enchaîner deux séances de rééducation est fatigant pour un enfant, d'autant qu'elles avaient parfois lieu

après une journée d'école, nous avons tout de même souhaité nous organiser de cette manière car cela nous a permis d'éviter le désinvestissement des familles et l'abandon de la participation au protocole.

2. Présentation du protocole

2.1. Les épreuves d'évaluation

2.1.1. Le langage oral : l'ELO

Avant de nous intéresser au langage écrit, nous avons souhaité nous faire une idée du niveau de langage oral des enfants car nous ne disposions pas toujours de renseignements à ce sujet. Pour ce faire, notre choix s'est porté sur le bilan E.L.O⁸⁰ pour sa rapidité de passation, sa fiabilité et le fait que c'est un test bien accepté par les enfants.

Cette batterie nous a servi de pré-test. En effet, selon nous, un patient avec un trouble massif du langage oral ne pourrait s'inscrire dans ce protocole car le trouble du langage oral serait alors le trouble premier de l'enfant. Ce fut le cas d'une enfant chez qui nous suspicions un trouble spécifique du langage ; ses difficultés de communication étaient telles que nous avons préféré ne pas l'inclure à notre population pour ne pas biaiser les résultats de la recherche.

Ce test avait également pour visée de mettre en évidence d'éventuels troubles associés tels qu'une séquelle de retard de parole ou de langage objectivée par un trouble phonologique, lexical ou morphosyntaxique chez les enfants participant à l'étude.

2.1.2. La lecture et l'orthographe : la BELO

Pour l'évaluation du langage écrit, notre choix s'est porté sur la B.E.L.O.⁸¹ car c'est un bilan spécialement conçu pour les enfants de notre population, en début d'apprentissage du langage écrit. Cet outil ne permet pas de poser un diagnostic de dyslexie-dysorthographe, cependant, notre but n'était pas d'affirmer ce dernier, déjà posé par l'orthophoniste qui suit l'enfant en rééducation. Le choix de ce test a donc été dicté par sa spécificité, l'évaluation la lecture et de l'orthographe des enfants de cycle 2, mais aussi par son étalonnage trimestriel et le fait qu'il soit basé sur des recherches récentes tenant compte

⁸⁰ KHOMSI, Abdelhamid. *Evaluation du Langage Oral*.

⁸¹ GEORGE, Florence ; PECH-GEORGEL, Catherine. *Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe*.

des procédures cognitives et des compétences qui sous-tendent la lecture. C'est, de plus, un test que nous connaissons et maîtrisons.

La passation de cette batterie d'épreuves permettra d'observer l'évolution des enfants entre le bilan de début et le bilan de fin de protocole.

Le bilan initial nous a renseignée sur les capacités et les difficultés de chaque enfant. Cela nous a permis d'établir les grandes lignes de notre rééducation. Notons également que nous avons choisi cette batterie car nous la jugeons complète, elle permet en effet d'apprécier :

- **les prérequis :**

- le traitement phonologique

Il est évalué en faisant manipuler du matériel phonétique à l'enfant. On lui propose des épreuves de découpage phonémique, création de rimes, suppression et inversion phonémique.

- la reconnaissance des lettres

Pour pouvoir effectuer une correspondance les grapho-phonémique, il est indispensable de savoir reconnaître les lettres.

- la mémoire

La mémoire verbale à court terme ainsi que la mémoire phonologique de travail sont testées car elles permettent le maintien et la manipulation d'informations phonologiques lors de l'utilisation de la voie sublexicale. L'empan verbal est estimé grâce à la répétition de mots. Ce dernier est nécessaire aux manipulations phonologiques et au décodage.

- la dénomination rapide

La lenteur en dénomination rapide est un des marqueurs de la dyslexie, on peut alors observer un déficit dans l'accès automatique à la représentation phonologique des mots traduisant une atteinte de la voie lexicale.

- le traitement visuo-attentionnel

Les troubles du langage écrit peuvent également être liés à des troubles du traitement visuo-attentionnel. L'épreuve de comparaison de formes ou de séquences permet de les mettre en évidence.

- l'accès sémantique

La capacité de définir des mots est en lien avec le niveau de compréhension, cette épreuve permet de savoir si le mot est non seulement lu, mais reconnu.

- **La lecture :**

- les mécanismes élémentaires

Cette épreuve consiste en l'identification de graphèmes et la lecture de syllabes simples et complexes ainsi que de graphies complexes et contextuelles. L'étude des mécanismes élémentaires permet de rendre compte de difficultés d'ordre phonologique telles que les confusions de lettres, leur adjonction, omission, substitution...

- la lecture de mots

La batterie propose deux listes de mots qui permettent d'appréhender l'efficacité des deux voies de lecture : les mots réguliers, qui peuvent être lus indifféremment par la voie directe ou indirecte et les mots irréguliers que seule la voie lexicale permet de lire correctement. L'évaluation tient compte de la vitesse de lecture.

- la lecture de texte

Elle permet l'évaluation de la lecture en jugeant l'exactitude, le respect des indices prosodiques, la vitesse et la compréhension.

- **l'orthographe :**

- la dictée de syllabes

La première dictée permet d'évaluer les capacités de conversion phono-graphémique. Un déficit portant sur le système phonologique peut être mis en évidence grâce à cette épreuve par la présence d'omissions, adjonctions, substitutions, confusions, assimilations....

- la dictée de mots réguliers

Elle nous renseigne sur une éventuelle faiblesse du stock lexical de l'enfant se traduisant par des erreurs d'usage.

- la dictée de phrases

La réussite de cette épreuve nécessite un contrôle sémantique, pour l'individualisation des mots notamment, ainsi que des compétences morpho-syntaxiques qui permettent les accords.

2.1.3. Le récit : le CALE

L'épreuve de récit du CALE⁸² permet une analyse précise des capacités langagières à l'oral et à l'écrit. Nous avons choisi de l'intégrer à notre protocole car c'est le seul moyen dont nous disposons pour mesurer l'évolution de la richesse d'un récit libre d'un point de vue syntaxique et lexical. L'étude de la compréhension et de l'orthographe complètent ce test. Son étalonnage va de la fin du CP à l'âge adulte.

La première partie de la passation consiste à laisser à l'enfant tout le temps qu'il veut pour regarder les images qui seront ensuite cachées afin qu'il en fasse un récit oral que nous transcrivons. Dans un second temps, il est demandé de raconter l'histoire par écrit en ayant cette fois-ci les images sous les yeux.

⁸² GIROLAMI-BOULINIER, Andrée. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture.*

Les trois esquisses présentées pour le récit du CALE⁸³ :



Cette épreuve du CALE comporte différents niveaux :

- l'analyse de la compréhension

L'étude de la compréhension comporte deux parties. La première, Compréhension Générale, permet la qualification du récit : narratif complet ou incomplet, descriptif dans l'ordre ou inversé... en se référant aux éléments marquants de l'histoire et à leur articulation. La Compréhension Générale nous renseigne sur le degré de compréhension de l'histoire. La seconde partie, Compréhension et Évocation des Détails, permet d'évaluer la compréhension ainsi les capacités à rendre compte de celle-ci ; pour cela, on attend de l'enfant qu'il mentionne cinq centres d'intérêt : personne, cadre, action, événement, conséquence.

- l'analyse syntaxique

La syntaxe est également décryptée, on procède à une analyse de la structure syntaxique et syntagmatique. Les résultats du nombre de mots, structures, mots par structures, charnières et phrases constituées sont comparés à la population de référence pour permettre de situer l'enfant par rapport à sa classe. On peut également relever les éventuelles différences existant entre le récit à l'oral et à l'écrit.

67 GIROLAMI-BOULINIER, Andrée. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture.*

- l'analyse du vocabulaire

Les capacités lexicales sont évaluées en rendant compte de la richesse lexicale, de l'indice de redondance, du nombre de lexicaux différents ainsi que du nombre de mots de Henmon, qui constituent le vocabulaire fondamental.

- l'analyse de l'orthographe

L'étude de l'orthographe au sein du récit du CALE apporte des informations complémentaires à la dictée dont l'orthographe est *imposée*. Dans le cas du récit, l'orthographe est dite *suggérée*. Il est intéressant pour nous de voir comment l'enfant organise son récit et aménage son trouble de l'orthographe. Le résultat du nombre total d'erreurs et la répartition des fautes, phonétiques ou linguistiques, est donné en pourcentage.

2.1.4. La représentation graphique : le dessin sur consigne

Notre étude portant sur le rapport entre le langage écrit et le dessin, il nous a semblé pertinent d'évaluer ce dernier, comme nous l'avons fait pour la lecture et l'expression écrite. La difficulté à laquelle nous avons été confrontée a été le choix du test car, s'il existe de nombreux tests de dessin, la plupart sont utilisés dans une optique projective. Or, notre intention n'est pas de faire une analyse du psychisme de l'enfant mais d'évaluer ses capacités représentatives et sa richesse expressive. Nous n'avons donc pas souhaité faire passer de test tel que le dessin du bonhomme ou de la famille et nous sommes référée à un test non standardisé ayant été mis au point dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie⁸⁴ : le dessin de la classe.

La représentation de la classe permet d'observer différents critères tels que la présence ou l'absence d'éléments : la maîtresse ou le maître, le tableau, les élèves, les bureaux... tout en laissant une grande liberté à l'enfant. De plus, le dessin de la classe nous permet d'observer la structuration spatiale et la qualité des représentations.

⁸⁴ DEREGNAUCOURT, Stéphanie. *L'utilisation du dessin de l'enfant dans la prise en charge du retard de langage*.

A l'instar des autres tests que nous avons fait passer, le dessin de la classe est proposé au début et à la fin du protocole pour permettre de juger d'une éventuelle évolution de l'enfant dans le domaine de la représentation et de la structuration spatiale.

D'un point de vue quantitatif, ce test nous permet d'apprécier le nombre d'éléments représentés. Nous avons choisi de respecter le choix de l'auteur de cette épreuve, qui est de considérer comme étant un seul élément chaque représentation permettant l'évocation de la classe. Ainsi, plusieurs éléments peuvent n'en constituer qu'un seul, par exemple, plusieurs enfants constituent l'élément *autres enfants*, alors que différentes composantes d'un même élément peuvent en constituer plusieurs s'il s'agit d'unités significatives.

Nous nous sommes également intéressée au nombre de couleurs en considérant que chaque couleur était significative pour l'enfant. Par exemple, un cahier représenté en rouge et un autre en bleu ne constituent qu'un seul élément mais le fait que l'enfant ait choisi de les représenter de deux couleurs différentes signe sa volonté de les distinguer. Il faut donc en tenir compte, dans ce cas, en comptant deux couleurs. Le total correspond au nombre de couleurs différentes utilisées. Les nuances de couleurs sont comptées séparément ; de cette façon, le bleu et le bleu clair sont comptabilisés comme deux couleurs.

L'analyse qualitative porte quant à elle sur la structuration spatiale, la taille des éléments ainsi que la qualité de la représentation.

2.1.5. La confiance en soi et le plaisir d'écrire

Il n'existe pas de test pour mesurer l'évolution de la confiance en soi ni le plaisir dans l'écriture, cependant, en observant les enfants au fil des séances, nous tenterons de mettre en évidence des moyens de mesurer leur évolution.

2.1.6. Difficultés rencontrées

Nous avons connu quelques problèmes concernant les conditions de passation des tests. Nous avons souvent dû faire face à des contraintes temporelles qui ne nous ont pas permis de faire passer le bilan en une seule fois. De plus, cela n'a souvent pas été possible compte tenu de la fatigabilité des enfants, que nous voyions, dans la majorité des cas, après l'école. Nous avons alors préféré fractionner la passation des épreuves.

L'autre difficulté rencontrée concerne l'étalonnage de l'épreuve du CALE, dont les normes de l'écrit ne commencent qu'à partir de la fin du CE1. Nous avons dû considérer que les enfants qui étaient en début de CE1 lors de la passation de ce test étaient en fin d'année scolaire.

2.2. Les séances

2.2.1. Modalités de travail

Notre protocole a consisté à voir les enfants individuellement et de façon régulière, une à deux fois par semaine pendant deux à trois mois. La durée des séances était celle d'une rééducation de trouble du langage écrit, soit une demi-heure. Au total, chaque enfant a suivi dix séances au cours desquelles il lui était demandé de dessiner et de raconter par écrit l'histoire de son dessin. Les premières séances étaient très libres, puis nous avons choisi de contraindre de plus en plus les consignes pour enrichir le récit car nous nous sommes aperçus qu'une trop grande liberté pouvait être angoissante pour les enfants tandis qu'un sujet imposé leur permettait de libérer leur imaginaire.

L'idée principale était de laisser aux enfants le plus d'aisance possible et de ne pas les confronter à la pression orthographique dans un premier temps. C'est pourquoi, au cours des séances de dessin et d'écriture, nous ne proposons aucune intervention orthographique ; sauf si l'enfant nous demandait comment écrire un mot, auquel cas nous l'aidions et l'amenions à trouver la réponse par lui-même. Nous avons introduit des séances de correction au milieu du protocole et à la fin de celui-ci, en insistant pour que l'enfant cherche lui-même ses erreurs et la correction de celles-ci. Au cours des séances de relecture, nous nous centrons principalement sur l'orthographe, mais ce travail mettait également en jeu la lecture.

Afin d'obtenir le maximum d'implication de la part des enfants, nous leur avons expliqué, dès que nous leur avons proposé de participer au protocole, que les dessins et les textes produits nous permettraient de constituer un livre qu'ils pourraient garder ensuite. Cela nous a permis de donner un but à atteindre et de garder une motivation constante de leur part tout au long du travail de rééducation.

Le matériel proposé était varié, des feuilles blanches ou colorées, des feutres, des crayons de couleur, un crayon à papier, une gomme et un stylo à bille.

Le protocole se déroule de la manière suivante :

- les trois premières séances

Lorsque nous avons commencé les séances avec les enfants, nous leur avons expliqué qu'ils allaient écrire et illustrer des histoires que nous rassemblerions dans un livre lorsque nous aurons fini notre travail ensemble. Au départ, nous avons proposé un dessin dont le thème était libre, puis un commentaire par écrit. Nous formulions notre demande de la façon suivante : « maintenant tu vas raconter l'histoire de ton dessin par écrit ». L'utilisation des mots *raconter* et *histoire* est importante car nous voulions éviter le récit énumératif ou descriptif. Il nous a semblé que cette consigne permettait de faciliter la narration.

- la quatrième séance

L'introduction de consignes plus contraignantes s'est faite à partir de la quatrième séance. Nous avons choisi trois mots pouvant permettre un grand choix d'interprétation par l'enfant et pouvant être utilisés ensemble ou de manière isolée. La consigne était « tu vas inventer une histoire en utilisant les mots que je vais te donner : château, forêt, dragon. Tu peux utiliser tous les mots ou certains seulement, c'est toi qui décides ». Ces mots évoquent un thème fantastique pour favoriser l'imagination. Nous ne souhaitons pas proposer de thème scolaire ou en rapport avec le quotidien de l'enfant afin de laisser libre cours à sa créativité. Nous avons proposé ces mots oralement uniquement et n'en avons donné l'orthographe que si l'enfant en faisait la demande.

- les séances suivantes

Les deux séances suivantes ont été dédiées à la relecture des écrits produits lors des quatre premières séances. Nous demandions à l'enfant de relire ses productions en prononçant exactement ce qui était écrit. Le fait que ces séances aient été à distance de celles de production de l'écrit a évité que l'enfant ne lise son texte de mémoire et a facilité la prise de conscience des erreurs de type phonologique lorsque la forme sonore des mots était atteinte à la lecture. Nous avons travaillé sur une feuille blanche, autre que celle utilisée pour le dessin et l'écriture, dans le but de permettre à l'enfant d'avoir une meilleure

visibilité de sa correction et pour pouvoir inclure la première version des productions à notre mémoire. Notre but n'était pas que l'enfant corrige toutes les erreurs ; nous nous sommes intéressés à celles qu'il nous a semblé falloir traiter en priorité, les erreurs phonologiques notamment, qui étaient, de plus, facilement repérées par les enfants lors de la lecture, tandis qu'en ce qui concerne les fautes d'usage, nous ne jugions pas la correction indispensable à ce stade de la prise en charge.

- les séances sept et huit

Dans le but d'amener l'enfant à étoffer et à construire son récit, nous avons rédigé le début d'une histoire et avons proposé à l'enfant de la poursuivre. Voici le texte qui a été présenté :

« Il était une fois, Lucien, un jeune garçon qui vivait près d'une forêt avec ses parents et ses frères et sœurs. Chaque jour, Lucien aidait sa famille en allant chercher de la nourriture et du bois dans la forêt. Cette forêt était sombre et on y entendait des bruits étranges mais le jeune garçon n'avait pas peur d'y aller seul car il avait des pouvoirs magiques. Un soir, Lucien entendit ses grands frères et ses grandes sœurs parler à voix basse de créatures qui vivent dans la forêt, près du ruisseau. Il décida d'aller voir dès le lendemain... »

Après avoir lu le texte, les enfants étaient amenés à poursuivre et à illustrer l'histoire. Il a été demandé aux patients de lire eux-mêmes le texte à voix haute puis nous leur avons demandé de nous résumer ce qu'ils en avaient compris. Il a parfois été nécessaire que nous lisions le texte à voix haute à notre tour pour nous assurer que l'enfant avait tous les éléments nécessaires à sa compréhension. Pour nous assurer qu'aucun terme ne lui ait échappé, nous lui avons ensuite demandé de nous expliquer certains mots du texte tels que « sombre », « étrange » et « créature ».

A la différence des séances de dessin et d'écriture précédentes, il a été demandé explicitement à l'enfant de créer une histoire sur plusieurs séances, il lui a donc fallu organiser son récit en conséquence. A chaque début de séance, l'enfant devait relire l'histoire depuis le début avant de poursuivre le récit. Tous les enfants ont apprécié l'histoire et se sont réjouis de proposer une suite.

- les dernières séances

Nous souhaitions consacrer les deux dernières séances à la correction des productions des séances précédentes mais certains enfants désiraient poursuivre l'histoire donc nous ne les en avons pas empêchés, nous leur avons simplement rappelé que le temps de correction était indispensable.

2.2.2. Difficultés rencontrées

Sans que cela n'ait constitué une difficulté à proprement parler, notons que nous avons dû adapter notre protocole en cours de route car il nous a semblé que le dessin libre était un exercice difficile pour les enfants. Ceux-ci se sont plaints de ne pas savoir quoi dessiner. Cela traduisait une angoisse qui était peut être majorée par le fait que les enfants savaient qu'ils allaient devoir raconter l'histoire de leur dessin par la suite. Nous craignons, au départ, de proposer des consignes et d'imposer des mots. Or, c'est en donnant des contraintes que nous nous sommes aperçue que loin d'enfermer le récit de l'enfant, cela l'étayait. C'est ainsi que nous avons eu l'idée de proposer un texte, constituant le début de l'histoire, pour enrichir le récit.

L'obstacle principal auquel nous avons été confrontée a été le nombre de séances prévues. Le protocole, qui s'étale sur dix séances, aurait en effet nécessité de s'inscrire sur une durée plus longue afin de recueillir davantage de données. De plus, il a été difficile pour nous, voyant que les enfants progressaient et avaient plaisir à participer aux séances, de mettre fin à notre étude, que nous aurions souhaité poursuivre et approfondir. Nous avons cependant cessé l'étude au bout de dix séances comme cela était prévu initialement afin de nous consacrer à l'analyse des résultats et à la rédaction du mémoire.

DEUXIEME PARTIE :

ANALYSE,
RECUEIL DES RESULTATS
ET DISCUSSION

I. Analyse des séances

Dans ce chapitre, nous décrirons le travail basé sur le dessin que nous avons réalisé avec les six enfants de notre population.

Nous étudierons, dans un premier temps, les productions graphiques des enfants : les dessins libres et les dessins induits. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux productions écrites et à notre intervention concernant celle-ci.

1. Le dessin

1.1. Les dessins libres

Au cours des trois premières séances, nous avons demandé aux enfants de réaliser des dessins libres et de les commenter. Nous allons étudier la composition de chacun d'eux afin d'analyser la richesse de la représentation graphique des enfants.

Le matériel proposé était composé de feutres, de crayons de couleurs, d'un crayon à papier et d'un stylo à bille. Ayant été confrontée à un problème avec certains enfants qui souhaitaient faire des aplats de couleur pour figurer, par exemple, un stade de football ou une piscine, nous avons décidé de proposer des feuilles de couleur pour leur permettre de se concentrer sur le dessin et l'écriture plutôt que sur le coloriage.

L'analyse des dessins libres est délicate puisqu'il n'existe pas d'outils dédiés à cet usage. Nous avons donc, comme pour l'épreuve de dessin du bilan, utilisé un procédé d'analyse mis au point dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie. Cette méthode nous a semblée pertinente puisqu'elle permet une interprétation à la fois qualitative et quantitative.

Dans un premier temps, nous avons additionné les éléments dessinés et les avons répartis en différentes sections. Ce travail nous renseigne sur les catégories les plus représentées par les enfants. Par la suite, une analyse du nombre d'éléments et de couleurs pour chaque dessin et chaque enfant nous informera de l'évolution de la richesse de représentation au fil des séances de dessins libres.

1.1.1. Analyse qualitative

La première étape de l'étude des dessins libres a donc consisté en une analyse des différents éléments représentés afin d'établir des catégories. Cet inventaire nous a permis de déterminer leur fréquence d'apparition afin d'en tirer des informations sur les thèmes de prédilection des enfants.

Tableau présentant les différentes catégories et les éléments les constituant

Catégories	Eléments	Nombre d'éléments
Objets manufacturés	- gradins	1
	- cages	2
	- lignes de terrain de football	2
	- bureaux	1
	- tableau	1
	- porte	1
	- étagère	1
	- bibliothèque	1
	- cercueil	1
	- pot de fleur	1
	- corners	1
	- lignes de piscine	1
	- plongeoirs	1
	- plots	1
	- échelles	1
	- lits	1
	- fenêtre	1
	- table	2
	- chemin	1
	- barrière	1
- livre	1	
- laisse	1	
- chapeau	1	
- guirlande	2	
- cadeaux	4	
	32	
Eléments célestes	- neige	2
	- soleil	5
	- arc-en-ciel	1
	- orage	1
	- étoiles	3
	- météorite	1
	- nuages	1
	14	
Bonshommes	- supporters	1
	- joueurs	1
	- entraîneurs	2
	- arbitre	2
	- élèves	1
	- maîtresse	2

	<ul style="list-style-type: none"> - fœtus - cow-boy - enfants - père Noël 	2 1 2 3 12
Animaux	<ul style="list-style-type: none"> - renne - poissons - loup - dinosaure - chien - lapin 	2 2 3 1 1 1 10
Végétaux	<ul style="list-style-type: none"> - sapin - arbre - fleur - herbe 	4 3 1 1 9
Habitations	<ul style="list-style-type: none"> - maison - aquarium - prison - cercueil 	4 1 1 1 7
Ecriture	<ul style="list-style-type: none"> - date - signature - chiffres - écriture 	1 1 2 2 6
Personnages imaginaires	<ul style="list-style-type: none"> - seigneur des ténèbres - robot - personnage de l'eau - fantôme 	1 1 1 1 4
Jeux	<ul style="list-style-type: none"> - ballon - hôtel Playmobil - poupée - maison de Barbie 	1 1 1 1 4
Véhicules	<ul style="list-style-type: none"> - traîneau - soucoupe volante - bateau 	2 1 1 4
Éléments naturels	<ul style="list-style-type: none"> - lac - colline - volcan - vagues 	1 1 1 1 4
Autres	<ul style="list-style-type: none"> - lignes - cœurs 	1 1 2
Total		108

Tableau présentant les catégories selon leur fréquence d'apparition

Catégories	Fréquence d'apparition	Pourcentage
Objets manufacturés	32	29,62%
Éléments célestes	14	12,96%
Bonshommes	12	11,11%
Animaux	10	9,25%
Végétaux	9	8,33%
Habitation	7	6,48%
Ecriture	6	5,55%
Personnages imaginaires	4	3,7%
Véhicules	4	3,7%
Jeux	4	3,7%
Éléments naturels	4	3,7%
Autres	2	1,9%
Total	108	100%

Au total, les catégories les plus représentées sont les *objets*, les *éléments célestes* et les *bonshommes*, cela correspond à ce que l'on peut attendre des enfants de cette tranche d'âge.

Les catégories *bonshommes*, *personnages imaginaires* et *animaux* peuvent être rassemblés en une seule catégorie que l'on pourrait nommer « objets animés » (en rose), on obtient un taux de représentation de 24,06%. En vert dans le tableau, on peut voir que les « objets inanimés » constituent la part la plus importante des représentations, elle s'élève à 68,49%. Enfin, nous pouvons considérer une catégorie « autres », en jaune, dans laquelle nous rassemblons les éléments non figuratifs tels que l'écriture ou les figures géométriques que l'on retrouve seulement à 7,45% dans les dessins.

Nous pouvons en déduire que les éléments animés ne sont pas les plus dessinés par les enfants puisqu'ils ne sont présents que sur le quart du total des représentations. Cependant, les humains, les animaux et les personnages imaginaires sont les éléments les plus importants des dessins, ils sont sujets des actions qui y sont figurées. Seulement deux dessins n'ont pas pour sujet des éléments animés, l'un représente un bateau, et l'autre un

arbre et un lac. Néanmoins, dans ce dernier, il s'agit d'anthropomorphisme car on prête à ces éléments inanimés des propriétés humaines, ils sont « amis » et « touristes ».

Au contraire, une part importante est laissée aux objets inanimés, beaucoup plus nombreux que les éléments animés. En effet, ceux-ci vont servir de décor. Comme nous l'avons expliqué dans notre partie théorique, les enfants cherchent à apporter du réalisme à leur production. Cette quête passe notamment par la multiplication des représentations d'objets, permettant de figurer la réalité le plus fidèlement possible. La présence d'éléments célestes montre le soin apporté au décor, à l'embellissement du dessin.

Les éléments n'entrant dans ni dans la catégorie des objets animés ni dans celle des inanimés sont dits « autres ». Ce sont par exemple les écritures ou les symboles. Leur visée n'étant pas figurative, ils sont moins présents dans les dessins que les deux premières catégories. On les retrouve cependant, alors utilisés dans un but figuratif, par exemple, pour illustrer la date inscrite sur un tableau d'école. Une fois de plus, leur utilisation montre le souci des enfants de coller au plus près de la réalité.

1.1.2. Analyse quantitative

La seconde partie de notre analyse s'axe la quantité d'éléments représentés au cours des trois premières séances. Nous cherchons à évaluer s'il existe un enrichissement ou au contraire un appauvrissement de la production d'un point de vue quantitatif.

Pour chaque enfant, nous avons reporté dans le tableau le nombre d'*éléments* et le nombre de *couleurs* que nous avons additionné dans la colonne *total*. Ainsi, nous avons considéré que l'utilisation de couleurs différentes marque la dissociation de plusieurs éléments. La dernière ligne correspond à l'ensemble des éléments, des couleurs et de leur somme, utilisés dans chaque dessin pour tous les enfants.

Etude de l'évolution du nombre d'éléments et de couleurs par enfant et par dessin libre

Enfants	Dessin 1			Dessin 2			Dessin 3		
	Eléments	Couleurs	Total	Eléments	Couleurs	Total	Eléments	Couleurs	Total
Alessio	7	1	8	7	2	9	2	3	5
Colin	8	4	12	5	4	9	6	4	10
Jade	9	3	12	9	9	18	7	8	15
Omar	7	3	10	6	1	7	9	9	18
Sara	8	7	15	8	3	11	16	3	19
Sihame	7	4	11	3	4	7	1	6	7
Ensemble	46	22	68	38	23	61	41	33	74

D'après notre étude, il ressort que le nombre d'éléments représentés tend à diminuer tandis que le nombre de couleurs utilisées augmente. Ainsi, le nombre total de représentations, qui correspond aux éléments et aux couleurs additionnés, augmente lui aussi. Il est de 68 lors de la première séance et 74 au cours de la troisième séance.

Le nombre d'éléments représentés diminue légèrement, passant de 46 à 41 entre le premier et le troisième dessin. Néanmoins, plus de couleurs sont utilisées, 22 pour le premier dessin et 33 pour le troisième, ce qui explique que le nombre total des représentations augmente malgré une légère baisse du nombre d'éléments représentés.

Nous pouvons en conclure qu'il existe un léger enrichissement des représentations graphiques au cours des premières séances consacrées aux dessins libres.

1.2. Les dessins induits

Dans l'optique d'amener l'enfant à enrichir son expression écrite, nous avons souhaité amorcer sa production au début de la quatrième séance puis au cours des dernières. Nous avons commencé par suggérer trois mots à inclure dans une histoire puis nous avons proposé à l'enfant de continuer une histoire dont nous avons écrit le premier paragraphe.

En suivant le même procédé utilisé pour les dessins libres, nous allons maintenant nous consacrer à l'étude des dessins induits.

1.2.1. Analyse qualitative

Tableau présentant les différentes catégories et les éléments les constituant

Catégories	Éléments	Nombre d'éléments
Bonshommes	- Lucien	15
	- princesses	3
	- membres de la famille de Lucien	5
	- camarade	1
	- chevaliers	2
		26
Végétaux	- herbe	6
	- arbres	13
	- buissons	1
	20	
Personnages imaginaires	- dragon	2
	- fantômes	1
	- Alien	1
	- poisson volant	2
	- plante carnivore	2
	- exécuteur	2
	- monstre	1
	- araignée	1
	- Hulk	2
	14	
Animaux	- loup	2
	- serpent	3
	- crocodile	2
	- hibou	2
	- lion	2
	11	
Habitation	- château	7
	- maison	4
	11	
Objets manufacturés	- nourriture	3
	- panneau	2
	- cartable	1
	- pistolet	1
	- panier	1
	- baguette magique	1
	9	
Éléments célestes	- Lune	2
	- éclairs	1
	- Soleil	4
	- ciel	1
	8	
Autres	- flèches	2
	- carré	1
	- ronds	1
	- traits	2
	- cœurs	1
	7	

Éléments naturels	- flammes	2
	- lac	2
		4
Ecriture	- écriture	2
	- bulles	1
		3
Véhicules	- soucoupe	1
Jeux		0
Total		114

Tableau présentant les catégories selon leur fréquence d'apparition

Catégories	Fréquence d'apparition	Pourcentage
Bonshommes	26	22,8%
Végétaux	20	17,54%
Personnages imaginaires	14	12,28%
Animaux	11	9,64%
Habitation	11	9,64%
Objets manufacturés	9	7,89%
Éléments célestes	8	7,01%
Autres	7	6,2%
Éléments naturels	4	3,5%
Ecriture	3	2,63%
Véhicules	1	0,87%
Jeux	0	0%
Total	108	100%

Concernant les dessins induits, les catégories les plus représentées sont les *bonshommes*, les *végétaux* et les *personnages imaginaires*. Les sujets « inanimés », en vert, sont les plus représentés, on les retrouve dans 46,45% des dessins. Dans le même ordre d'importance se situent les êtres « animés », en rose, à 44,72%. Dans les cases jaunes se trouvent les éléments « autres », ils ne sont présents qu'à 8,83%.

On constate que les objets animés et inanimés sont repartis de manière équivalente sur les dessins. Les bonhommes, personnages imaginaires et animaux peuvent être considérés comme les acteurs des dessins, les représentations inanimées quant à elles permettent de situer les actions et de les décrire.

1.2.2. Analyse quantitative

Nous allons maintenant nous intéresser à l'évolution du nombre d'éléments produits par dessin et par enfant au cours des séances de dessins induits.

Etude de l'évolution du nombre d'éléments et de couleurs par enfant et par dessin induit

Enfants	Dessin 1			Dessin 2			Dessin 3			Dessin 4		
	Eléments	Couleurs	Total									
Alessio	5	4	9	6	2	8	5	2	7	7	2	9
Colin	5	7	12	6	5	11	6	2	8	4	1	5
Jade	5	4	9	5	6	11	6	7	13	3	5	8
Omar	2	6	8	4	5	9	3	2	5	3	1	4
Sara	5	5	10	7	3	10	6	2	8	5	1	6
Sihame	4	2	6	5	6	11	5	8	13	3	7	10
Ensemble	26	28	54	33	27	60	31	23	54	25	17	42

Le nombre d'éléments dessinés par les enfants au long des quatre séances de dessins induits traduit une stabilité des représentations, on compte 26 éléments sur les premiers dessins des enfants et 25 sur les derniers. Entre les deux, on constate une évolution du nombre d'éléments, atteignant 33 représentations pour les deuxièmes dessins. Concernant les couleurs, on observe une diminution linéaire de leur utilisation au fur et à mesure, de 28 à 17 entre les premiers et les derniers dessins. Ainsi, le nombre total que l'on obtient en additionnant éléments et couleurs tend à s'amenuiser entre les premiers et les derniers dessins induits produits par les enfants. On obtient alors, d'une manière générale, une diminution des représentations au fil des séances de dessins induits.

1.3. Synthèse

Il est intéressant de comparer l'évolution de la nature des éléments représentés. En début de protocole, lorsque nous proposons des dessins libres, les enfants esquissaient principalement des *objets* et des *éléments célestes*. Les *bonshommes* n'arrivaient qu'en troisième position des éléments présents dans les dessins. Au fur et à mesure que nous avançons dans les séances, nous avons proposé des dessins induits. Nous constatons alors que les *bonshommes* constituent la catégorie la plus représentée par les enfants. Ensuite viennent les *végétaux* et les *personnages imaginaires*. Cela s'explique notamment par le fait que les consignes données aux enfants induisaient la représentation de forêts, créatures, êtres humains...

Si l'on rassemble les catégories en trois unités, on peut s'apercevoir qu'au cours des séances de dessins libres, nous obtenions surtout des objets *inanimés*, 68,49%, les sujets *animés* n'étaient alors que 24,06% des éléments produits. En introduisant les consignes, on remarque que le nombre d'éléments *animés* représentés augmente tandis que ceux qui sont *inanimés* se font plus rares, respectivement 44,72 et 46,45%. Les objets dits *autres* sont stables, on les retrouve d'abord présents à 7,45% puis à 8,83%.

Taux d'éléments représentés pour les dessins libres et pour les dessins induits

	dessins libres	dessins induits
éléments animés	24,06%	44,72%
éléments inanimés	68,49%	46,45%
autres éléments	7,45%	8,83%

Concernant les dessins libres, nous avons émis l'hypothèse que les objets animés étaient les éléments centraux des dessins et que les inanimés servaient à apporter du réalisme aux dessins et à les embellir. Partant de ce postulat et au vu des résultats recueillis, nous pouvons supposer que les dessins produits sur consigne amènent les enfants à se concentrer davantage sur les éléments principaux, entraînant une diminution des composants du décor et des objets. La recherche de représentation fidèle de la réalité ainsi que le souci d'embellissement du dessin sont donc moins importants.

D'un point de vue quantitatif, on remarque qu'au fil du protocole, en passant des dessins libres aux dessins induits, la moyenne des éléments représentés et des couleurs utilisées a diminué. Il y a donc moins d'éléments différents représentés sur ces dessins.

Moyenne des éléments, couleurs et totaux pour les dessins libres et induits

	Dessins libres	Dessins induits
Eléments	41,66	28,75
Couleurs	26	23,75
Total	67,66	52,5

Ces résultats sont à interpréter à la lumière de deux autres analyses. Tout d'abord, l'analyse qualitative nous a montré que les enfants qui produisent un dessin dont on a suggéré le sujet se centrent davantage sur les protagonistes et produisent moins d'éléments décoratifs et d'objets que lorsqu'ils dessinent sans qu'on ne leur ait donné de consigne. Si l'on poursuit cette réflexion, il est logique de retrouver moins de représentations au total car on observe une raréfaction des éléments inanimés (objets, éléments célestes...) dans les dessins alors que le taux d'objets animés augmente. De plus, ces résultats sont à comparer à la production écrite qui les accompagne. En effet, il est possible que les dessins contiennent moins d'éléments simplement parce que la longueur de l'énoncé écrit par l'enfant se fait plus importante. La durée des séances étant la même tout au long du protocole, il est possible que les enfants aient dessiné moins de choses mais aient écrit davantage.

2. L'écrit

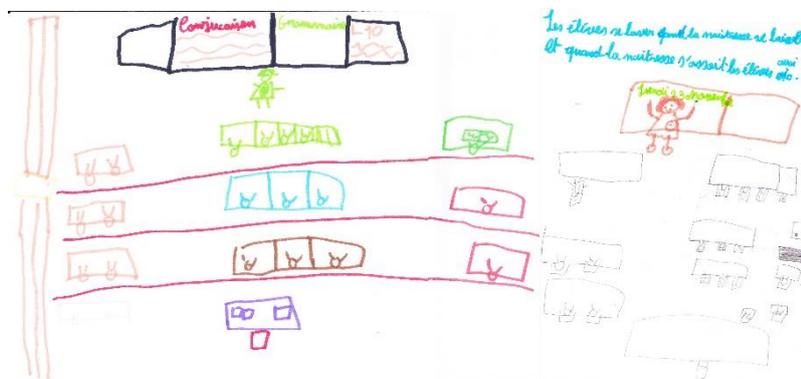
En proposant un protocole de rééducation mêlant dessin et expression écrite, notre objectif était d'améliorer cette dernière. En effet, nous espérons pouvoir améliorer le langage écrit de l'enfant en termes de *quantité*, avec des énoncés plus longs, et de *qualité*, autrement dit, nous nous attendons à observer un enrichissement lexical et grammatical au fil des séances, ainsi qu'une amélioration des performances en orthographe et, en miroir de celle-ci et dans une moindre mesure, en lecture.

2.1. De la liberté vers la contrainte dans l'expression écrite

Nous avons apporté des modifications à notre protocole au fur et à mesure de celui-ci, toujours dans l'idée d'enrichir l'expression écrite des enfants. Ainsi, de même que nous l'avons fait pour le dessin, nous avons peu à peu apporté des contraintes aux enfants car nous avons émis l'hypothèse qu'une évolution était possible grâce à des consignes précises.

Au cours des trois premières séances nous avons laissé les enfants libres dans le choix du sujet de leurs dessins et, par conséquent, de leurs écrits. Cela nous a permis de voir comment ceux-ci se débrouillaient sans consigne. Nous avons alors remarqué qu'une consigne aussi simple que celle de créer un dessin pouvait être source de difficultés pour certains enfants, car il fallait partir de rien et trouver un thème, donc des choses à dessiner et à raconter. Cela a été très marqué pour Jade pour qui le premier dessin était une reprise de celui du bilan dont consigne était « dessine ta classe ».

A gauche, le premier dessin et le premier texte de Jade, à droite, le dessin de la classe réalisé lors du bilan.



Les séances suivantes, Jade a écrit des slogans publicitaires ou bien s'est appuyée ce qu'elle faisait à l'école, en reprenant, semble-t-il, mot à mot ses leçons. Compte tenu de notre but d'enrichir la production écrite en matière d'orthographe, de lexique et de syntaxe mais également d'imaginaire, il nous a fallu changer notre manière de procéder pour atteindre notre objectif. Nous en avons déduit qu'elle tentait de combler un vide laissé par l'absence de consigne. Par la suite, nous avons décidé d'aménager le protocole, dans le but d'amener les enfants à construire une histoire sur plusieurs séances. Il nous a donc fallu trouver un moyen d'apporter de la matière aux productions des enfants, en étayant leur imaginaire.

Ainsi, lors de la quatrième séance, nous avons donné pour consigne d'intégrer un ou plusieurs des mots suivants à la production : *château, forêt et dragon*. Ces noms ont l'avantage d'être connus des enfants, ils permettent également l'évocation de tout un champ lexical fantastique, dont nous nous attendions à ce qu'il inspire les enfants et permette d'éveiller leur imaginaire. Nous avons choisi de donner la consigne oralement dans le but d'observer les réactions des enfants, nous étions curieuse de savoir s'ils nous demanderaient l'orthographe de ces mots ou non.

Nous allons maintenant étudier l'évolution de la syntaxe et du vocabulaire des enfants entre la troisième séance, au cours de laquelle l'expression écrite était libre, et la quatrième séance, où elle était induite.

2.1.1. Evolution syntaxique

L'étude de la construction des phrases a été réalisée grâce à la technique d'analyse de la syntaxe d'Andrée GIROLAMI dans l'épreuve de récit du CALE. Ce test permet l'appréciation d'un récit libre. Pour plus de lisibilité, nous avons transcrits les résultats dans le tableau ci-après dont le code couleur est le suivant : en vert l'évolution, en rose la régression et en gris la stagnation.

Cette analyse nous permet de mettre en évidence dans un premier temps l'augmentation du nombre de mots par structure syntaxique, les structures sont étoffées chez quatre enfants.

On évalue l'évolution de la richesse syntaxique par le nombre de phrases constituées, c'est-à-dire celles composées d'un sujet, d'un verbe et d'un objet, attribut, circonstant ou objet indirect. On remarque que quatre enfants sur les six ont produit davantage de phrases

constituées, un enfant en a rédigé moins et un autre en a écrit autant. Cette observation est tout à fait positive et indique que dans l'ensemble les phrases sont mieux construites.

De la même manière, notons que quatre enfants ont utilisé plus de charnières dans leur récit, ce qui montre que les idées sont mieux articulées au sein du texte produit.

Ces observations vont dans le sens de notre hypothèse d'une amélioration syntaxique de la production en donnant des contraintes aux enfants plutôt qu'en les laissant libres du sujet de leur récit.

Pour illustrer notre propos, nous allons transcrire ici les textes produits par Sihame dans le cadre de ces deux différentes séances. Pour plus de lisibilité, nous montrerons une version corrigée de sa production, nous détaillerons l'évolution orthographique ultérieurement.

Production libre :

« Il était une fois une maman lapin et ses deux enfants. Ils ont un an. La maman s'occupe des enfants et elle apprend l'alphabet. »

Production induite :

« Une princesse habite dans un château. Un dragon qui aime la princesse mais la princesse n'aime pas le dragon. Le dragon se mit à cracher du feu sur la princesse. La princesse court, court, court. Un prince vient à l'aide de la princesse. Le prince tue le dragon. Fin. »

Le premier récit comporte 26 mots pour 5 structures, le second 50 pour 7. Ainsi, le rapport du nombre de mots par structure augmente en passant de 5,2 à 7,1. Le nombre de phrases constituées double, 3 lors de la séance libre, 6 au cours de la séance contrainte. On remarque une diminution du nombre de phrases descriptives, de 2 à 1 ainsi qu'une utilisation stable des charnières, une pour chaque production.

Cet exemple compte parmi les plus frappants. En effet, on peut voir que la syntaxe est plus riche, avec des phrases constituées, plus longues et un texte globalement étoffé. En parallèle, on a un récit plus informatif, grâce à la consigne d'utiliser un ou plusieurs mots donnés. On obtient la création d'une véritable histoire comportant une situation initiale, un élément perturbateur et un état final.

Productions de Sihame : troisième séance



quatrième séance



Analyse syntaxique des productions des enfants pour les séances 3 et 4

	Séance 3						Séance 4					
	Mots	Structures	Mots/structure	Phrases constituées	Présentations descriptives	Charnières	Mots	Structures	Mots/structure	Phrases constituées	Présentations descriptives	Charnières
Alessio	4	2	2	0	2	0	37	7	5,28	2	4	0
Colin	18	3	6	2	1	1	35	7	5	2	3	1
Jade	54	12	4,5	3	9	1	44	7	6,28	5	2	2
Omar	40	5	8	1	4	0	32	4	8	3	1	2
Sara	28	6	4,66	5	1	0	25	4	6,25	3	1	0
Sihame	26	5	5,2	3	2	1	50	7	7,14	6	1	1

2.1.2. Evolution lexicale

En nous référant toujours à l'analyse proposée dans le CALE, nous avons mesuré l'évolution du vocabulaire utilisé par les enfants entre les séances libres et celles avec consigne. Les résultats sont plus hétérogènes que ceux de l'analyse syntaxique. Nous en avons fait un résumé dans le tableau ci-dessous en utilisant le vert pour indiquer la progression et le rose pour la régression.

Evolution du vocabulaire entre les séances libres et induites

	Séance 3				Séance 4			
	Lexicaux différents	Richesse lexicale	Mots de Henmon	Redondance	Lexicaux différents	Richesse lexicale	Mots de Henmon	Redondance
Alessio	4	75%	50%	100%	9	37%	62%	64%
Colin	7	38%	55%	87%	13	37%	60%	92%
Jade	21	38%	53%	87%	10	22%	65%	83%
Omar	14	35%	67%	100%	9	28%	56%	81%
Sara	10	35%	60%	90%	11	40%	52%	83%
Sihame	9	34%	53%	81%	13	26%	52%	54%

Nous remarquons que l'indice de *redondance* est nettement inférieur lors de la quatrième séance, traduisant une augmentation de celle-ci. Ce constat laisse à penser que l'indication d'utiliser certains mots que nous avons donné en début de séance a favorisé la répétition de ceux-ci. Pour cinq des six enfants, le récit est plus redondant lors de la quatrième séance. La conséquence de la diminution de la richesse lexicale est l'accroissement de la redondance, dont le calcul est basé sur cette dernière.

L'évolution de l'utilisation des mots les plus courants de la langue française, ou mots de Henmon, est hétérogène, la moitié des enfants en a utilisé davantage, l'autre moins.

Ces résultats tendent à montrer un appauvrissement du lexique utilisé en langage induit ; néanmoins, quatre enfants ont produit plus de lexicaux différents, c'est-à-dire qu'il y a davantage de mots dont le sens diffère dans leur texte. Cette observation s'explique notamment par la production d'énoncés plus longs.

De plus, notons qu'au cours de la séance de dessin libre certains enfants ont produit deux dessins de thème différent, donc deux textes dont le lexique était varié ; tandis que la production induite les a tous amenés à écrire une histoire plutôt qu'à décrire leurs dessins,

comme le montre, dans l'analyse grammaticale l'utilisation de phrases constituées et non plus descriptives.

2.1.3. Synthèse

L'étude des productions des enfants entre deux séances consécutives mais dont le contenu diffère est riche d'informations. En effet, les séances libres et les séances sur consigne nous permettent d'obtenir des résultats différents.

Notre hypothèse d'obtenir un enrichissement du récit se confirme, surtout d'un point de vue syntaxique puisque la majorité des enfants a fait des phrases plus longues et plus complexes. A la lumière de l'analyse lexicale, nous ne pouvons avancer des résultats aussi parlants ; bien que l'on note l'utilisation d'un vocabulaire plus vaste en séances d'écriture induite, les enfants ont parallèlement eu une production plus redondante.

Concernant les récits produits, on remarque que les enfants ont tous tenté de produire une histoire grâce à la consigne donnée tandis que lors de la séance qui a précédé, on retrouvait chez cinq des enfants une simple description du dessin.

L'utilisation d'une consigne a donc permis d'induire la création d'une histoire, ce faisant, elle a aidé les enfants à structurer leurs récits.

2.2. Des séances de production écrite « libre »

Pour deux raisons différentes, nous avons fait le choix, au cours des séances, de ne pas aborder frontalement la question de l'orthographe.

Nous proposons aux enfants un temps de dessin et de production écrite et d'autres séances consacrées exclusivement à la correction des textes. La première raison, que nous détaillerons ici, est que nous souhaitons, à travers ce protocole, donner aux enfants le plaisir d'écrire. La seconde, que nous expliquerons plus tard dans la partie consacrée à l'autocorrection est que cela permet aux enfants d'avoir du recul sur leur production d'être plus à même de s'autocorriger.

Notre choix de proposer des séances de production d'écrits libres de correction orthographique a été dicté par divers constats. Dans leur scolarité les enfants sont souvent jugés sur la forme de leur production, avec un travail porté sur l'orthographe. Or, le trouble orthographique, qui accompagne souvent les dyslexies, entraîne une perte du plaisir d'écrire par peur d'être jugé. Au cours de nos stages, nous avons pu observer que les enfants étaient réticents à la production de textes, nous avons donc cherché à leur montrer qu'il est possible de trouver du plaisir dans l'écriture.

Nous avons tenté d'atteindre cet objectif de plaisir d'écrire en ne faisant, dans un premier temps, aucune remarque sur l'orthographe des enfants et en nous intéressant, au cours des séances, au fond et non à la forme de leurs récits. S'il va de soi que nous répondions à leurs interrogations concernant la manière d'écrire un mot donné, nous avons surtout cherché à les amener à une réflexion concernant l'orthographe, à savoir pourquoi ils souhaitaient écrire un mot de telle manière ou à quel autre mot leur faisait penser celui qui leur posait problème. Nous les avons aidés en les encourageant à procéder intuitivement et, dans la mesure du possible, en ne leur donnant pas les réponses. Cette manière de procéder a pu être déroutante pour certains enfants au départ. Nous les avons rassurés en leur disant qu'il y aurait des séances où nous retravaillerons les textes ensemble, que ce n'était pas grave s'il y avait des erreurs et que nous étions là pour les aider et non pénaliser leur orthographe.

En procédant de cette manière nous attendions deux choses : la découverte du plaisir d'écrire d'une part et amener les enfants à avoir une réflexion sur l'orthographe, en les guidant pour en comprendre la logique d'autre part.

2.2.1. L'étayage orthographique au cours de la production libre

Notre volonté était de laisser les enfants aussi libres que possible quant à leurs productions, écrites comme graphiques. Cela s'est traduit par une liberté de choix du support, des couleurs, du thème du dessin et du texte s'y rattachant. Malgré les contraintes apportées par les consignes au fur et à mesure, la liberté de production est restée très importante. Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous ne souhaitons pas corriger l'enfant ou nous montrer intrusive pendant qu'il produisait un texte. Néanmoins, il nous fallait intervenir car c'est notre rôle de rééducateur d'amener l'enfant à avoir une réflexion sur sa production et de le guider au cours de celle-ci. Notre intervention a donc consisté en un accompagnement. Deux cas différents se sont présentés à nous : l'enfant qui a un questionnement explicite concernant l'orthographe et celui qui n'en a pas.

Dans le premier cas, l'enfant pose une question, il convient d'y répondre, mais ce n'est pas l'aider que de lui donner la réponse. Nous allons donc le questionner à notre tour pour l'amener à trouver la réponse par lui-même, en partant de ses connaissances. Plusieurs cas de figure ont été rencontrés :

- l'enfant ne connaît pas l'orthographe du mot

Pour illustrer notre propos, nous présentons ici un exemple rencontré lors de la deuxième séance avec Jade. Son intervention est transcrite en orange, la nôtre en violet :

- Comment on écrit Préhistoire ?
- Est-ce que dans Préhistoire il y a un mot que tu connais ?
- Oui, « histoire ».

Elle écrit « Préhistoire »

- Très bien ! Tu vois la Préhistoire ça se passe il y a très longtemps, avant l'Histoire c'est pour ça qu'on met Pré- devant, ça veut dire que ça se passe avant.

Cet exemple illustre le fait que l'intervention de l'adulte n'est là que pour soutenir, guider la réflexion de l'enfant. On induit une réponse, on l'amène à prendre des indices, à comprendre que l'orthographe présente une logique.

- **l'enfant n'est pas sûr de lui**

Dans le cas qui va suivre, on a affaire à une enfant qui doute et semble perdue ; elle sollicite notre aide. L'objectif avec Sara a été, dans un premier temps, d'établir une correspondance entre phonème et graphème. Nous n'attendions pas d'elle qu'elle orthographie correctement le mot mais que tous les sons soient transcrits. Nous gardons le même code couleur que précédemment, orange pour l'enfant et violet pour nous.

- **Comment on écrit princesse ? P, R, E** (elle épelle les lettres)
- **Quels sons tu entends dans « princesse » ?**
- **/p/ /r/ /in/...**
- **Comment on écrit ces sons ?**
- **Le /p/ avec un P, après /r/ : R et /in/ ça s'écrit comme ça** (elle écrit « in »)
- **C'est bien, on continue, qu'est-ce qu'on entend après dans « princesse » ?**

Comme le montrent ces exemples, nous répondons aux interrogations des enfants en les questionnant à notre tour. Il s'agit là d'un véritable accompagnement de l'enfant, qui se sent porté et répond lui-même à son interrogation. Le but est de l'amener à se poser lui-même les bonnes questions, de lui montrer une démarche qu'il pourra réutiliser en dehors des séances. Ici, nous cherchons à faire comprendre à Sara qu'un mot est un assemblage de sons.

- **L'enfant ne pose pas de question**

C'est l'exemple qui nous a posé quelques problèmes. En effet, les possibilités d'étayage sont réduites si les enfants n'ont pas de demande vis à vis de l'orthographe. Nous avons alors laissé les enfants produire sans intervenir, en leur demandant de nous lire leur production lorsqu'ils avaient terminé pour la transcrire. Cela nous a permis d'avoir un deuxième support pour les séances d'autocorrection, dans le cas où l'enfant serait dans

l'incapacité de se relire. Nous avons, malgré le silence de certains enfants, décidé d'intervenir et de proposer notre aide mais si elle était refusée nous n'insistions pas.

2.2.2. Le plaisir d'écrire et la prise de confiance

Le plaisir dans l'écriture et la confiance en soi sont difficiles à mesurer ; on peut les évaluer notamment par la longueur des énoncés produits, ou grâce à des indices donnés par les enfants.

Nous allons commencer par mesurer la longueur moyenne des énoncés au cours des trois premières et des trois dernières séances.

Comparatif des longueurs d'énoncés produits lors des trois premières séances et des trois dernières

	Longueur moyenne des énoncés pendant les trois premières séances (en mots)	Longueur moyenne des énoncés pendant les trois dernières séances (en mots)
Alessio	10	21
Colin	18	27
Jade	35	58
Omar	31	39
Sara	29	33
Sihame	20	24
Ensemble	24	34

Il y a une évolution du nombre de mots utilisés au fil des trois premières séances et pendant les trois dernières. Tous les enfants ont écrit davantage. En moyenne, on compte dix mots de plus par enfant. On peut supposer, en s'appuyant sur ces données, que si les enfants ont écrit davantage, c'est que le plaisir d'écrire a grandi au fil des séances.

Les enfants se sont tous prêtés au jeu de l'écriture, qui était facilitée par le fait qu'on leur avait proposé de dessiner au préalable. Ils commençaient donc par dessiner puis racontaient l'histoire du dessin. Nous avons été ravie de constater qu'au bout d'un certain de nombre

de séances, certains enfants procédaient à l'inverse, c'est-à-dire qu'ils commençaient par écrire et terminaient la séance en illustrant leur histoire. Ce constat est pour nous une grande victoire, montrant que ces enfants étaient contents d'écrire. Jade, Sihame et Colin ont été de ceux qui, sur les dernières séances, écrivaient avant de dessiner. Il est probable que le fait que les dernières séances aient été dédiées à la construction d'une histoire induite ait aidé les enfants. En effet, en présentant un texte dont il fallait inventer la suite, nous avons déclenché l'imagination des enfants qui ont eu envie d'écrire car ils avaient des idées pour poursuivre l'histoire. Sihame a d'ailleurs exprimé son contentement à propos de ces séances induites : « Ça m'a plu cette petite histoire de Lucien ».

La prise de confiance est elle aussi difficile à quantifier. Au cours des séances, nous avons été attentive au matériel utilisé par les enfants et avons établi un parallèle entre l'instrument utilisé pour la scription et la confiance que les enfants avaient dans leur production. Rappelons qu'ils avaient à leur disposition des feutres, des crayons de couleur, des stylos à bille et un crayon à papier. Notons que le crayon à papier permet de gommer et de recommencer, ce que ne permet pas le stylo à bille qui est indélébile.

Instruments utilisés par les enfants lors de la scription

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 7	Séance 8	Séance 9
Alessio	Feutre	Stylo	Stylo	Stylo	Stylo	Stylo	Stylo
Colin	Crayon	Crayon	Feutre	Crayon	Crayon	Crayon	Crayon
Jade	Feutre	Feutre + Stylo	Feutre + Stylo	Feutre	Stylo	Feutre + Stylo	Stylo
Omar	Crayon	Crayon	Crayon	Stylo	Stylo	Stylo	Stylo
Sara	Crayon	Feutre	Crayon	Crayon	Stylo	Stylo	Stylo
Sihame	Crayon	Stylo	Stylo	Stylo	Stylo	Stylo	Stylo

Sur ce tableau, on peut voir que lors de la première séance, aucun enfant n'a utilisé de stylo, quatre d'entre eux ont utilisé un crayon et les deux autres, des feutres. Ils semblent donc assez peu sûrs d'eux. En revanche, à partir de la septième séance et jusqu'à la dernière, tous les enfants sauf un utilisent le stylo.

Un seul enfant a utilisé le crayon à papier tout au long du protocole, il s'agit de Colin qui avait un besoin constant de s'autocorriger, il se plaignait en effet de ne pas réussir à écrire les lettres qu'il souhaitait, ce qui l'obligeait à gommer et réécrire sans cesse.

Si tant est que nous puissions nous baser sur cette observation des instruments utilisés pour écrire pour affirmer le degré de confiance en eux des enfants, il nous semble plausible d'avancer que ces derniers ont gagné en confiance, en utilisant de l'encre indélébile plutôt qu'un crayon à papier et une gomme pour écrire.

Il a été difficile pour nous de trouver des moyens de quantifier l'évolution des enfants dans le domaine du plaisir d'écriture et celui de la confiance en soi, ceux-ci étant essentiellement subjectifs. Nous pouvons néanmoins traduire ici un ressenti que nous avons eu au cours du protocole. Il nous a semblé, en effet, que les enfants, qui voyaient au départ dans notre étude l'écriture comme le passage obligatoire après le dessin, investissaient peu à peu l'écrit et paraissaient contents de passer à la transcription d'une histoire. La moitié d'entre eux a d'ailleurs écrit avant de dessiner lors des dernières séances, ce qui en dit long sur l'aisance qu'ils ont acquise avec ce support.

De plus, notons qu'un des enfants, qui n'écrivait quasiment pas au départ, a produit une vingtaine de mots en moyenne lors des dernières séances. Au cours du premier bilan, après avoir fait passer l'épreuve de récit oral du CALE à Alessio, nous lui avons ensuite demandé, comme à tous les autres enfants, de raconter l'histoire par écrit. Il nous a alors regardée avec de grands yeux en disant qu'il ne savait pas écrire. Cela peut sembler surprenant chez un enfant de CE1 mais ses difficultés étaient telles qu'il préférerait ne pas écrire plutôt que de se mettre en échec. Ce protocole lui a permis, à travers le support rassurant qu'est le dessin, de s'affranchir un peu de sa peur et de se lancer dans l'écriture.

2.3. Les séances d'autocorrection

Nous avons expliqué précédemment notre choix de proposer aux enfants des séances de production libre de dessins et d'écrits, et d'autres moments que nous avons qualifiés d'*autocorrection*. Au cours des premières séances nous souhaitons que les enfants ne se sentent pas sous la pression de l'orthographe, nous avons donc procédé à un étayage orthographique seulement lorsqu'ils sollicitaient notre aide. Notre absence d'intervention et notre refus d'apporter des réponses à des questions comme « comment ça s'écrit ...? » étaient guidés par le souci de rendre les enfants autonomes vis-à-vis de leurs écrits. En nous montrant leur production, ils nous posaient souvent les questions suivantes : « c'est juste ? », « Ça s'écrit comme ça ? ». Cette demande traduisait un besoin d'être rassuré, ce que nous faisons, notamment en leur expliquant que nous consacrerions plus tard des séances entières à la révision des textes.

Le premier intérêt de scinder le travail, en mettant d'une part la production et de l'autre la correction, est de permettre à l'enfant de se libérer du contrôle de son orthographe par l'adulte. Ainsi, il écrit ce qu'il a envie et pas seulement ce qu'il sait orthographier. Le deuxième avantage est de permettre une autonomie par rapport à son travail, personne ne commente ce qu'il écrit ni ne dit si c'est bien ou non, l'enfant doit évaluer lui-même sa production et chercher lui-même ses erreurs pour les corriger. Le dernier bénéfice se situe dans la latence qu'il y a entre l'écriture d'un texte et sa correction. En relisant ce qu'il a écrit plusieurs semaines plus tôt, l'enfant est plus apte à se rendre compte des erreurs qu'il a faites et à les corriger.

Après les séances de production sont venues celles d'autocorrection, il a parfois été nécessaire de rappeler aux enfants que l'écrit comporte des règles et qu'on ne peut orthographier les mots comme bon nous semble. Notre rôle a consisté en un accompagnement des enfants dans la relecture de leurs textes, en les aidant à apporter les corrections nécessaires. Il n'a pas été question de procéder à une révision exhaustive des écrits, nous avons préféré hiérarchiser les corrections, en nous basant sur le bilan. Ainsi, pour les enfants ayant des difficultés d'ordre phonologique par exemple, la priorité a été d'établir la correspondance entre phonème et graphème. Notre objectif au cours de ces séances a donc été d'amener l'enfant à repérer et corriger les erreurs qui nous semblaient à travailler en priorité.

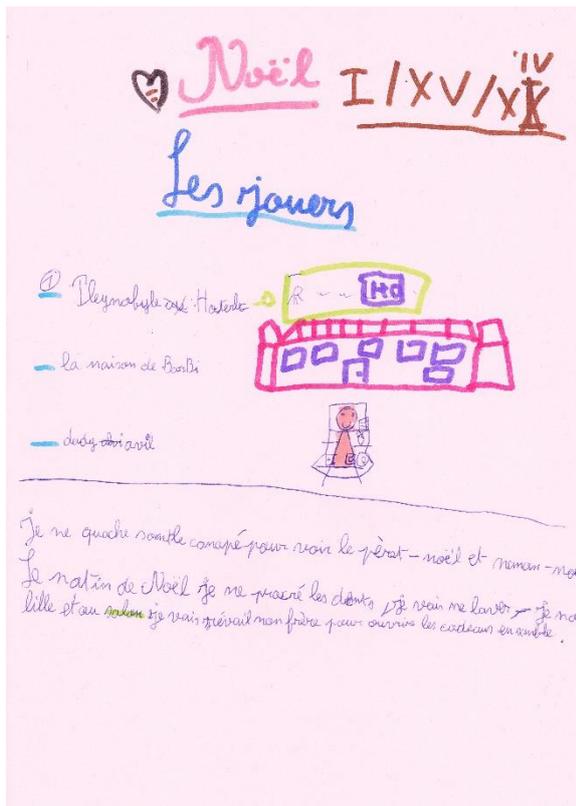
2.3.1. Les caractéristiques

Pour les séances d'autocorrection nous avons ciblé un objectif personnel en fonction du bilan. Elles consistent dans un premier temps en une relecture de ses textes par l'enfant. Pour pouvoir exploiter les écrits et les publier dans notre étude et afin d'aider les enfants à y voir plus clair nous leur demandions de corriger séparément, sur une feuille blanche, et non sur leur texte.

2.3.2. Quelques exemples

Nous allons maintenant retranscrire quelques extraits d'une séance avec Jade afin d'illustrer notre propos sur l'autocorrection.

Le dessin et le texte de Jade lors de la deuxième séance :



Le travail phonologique

Jade a écrit *pèret Noël* pour « père Noël », elle remarque l'adjonction du « t » et se corrige, elle écrit : *prè*.

Je propose un travail phonologique en lui demandant d'épeler les sons que l'on entend dans le mot « père ». Elle écrit : *per*.

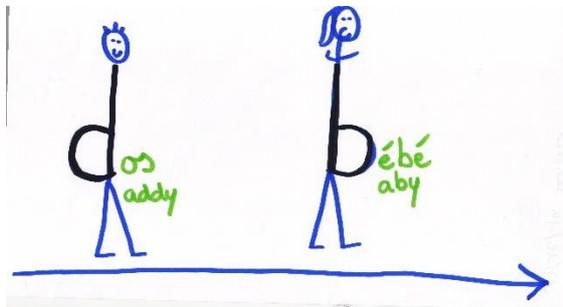
Afin de l'aider à trouver la bonne orthographe et pour l'aider à la mémoriser je lui fais écrire :

- la mère
- le père
- le père Noël

Jade a également été capable de s'autocorriger sans notre aide pour l'adjonction du « r » dans « hôtel » qu'elle avait écrit *hoterl*.

Les confusions visuelles

Pour la confusion entre les lettres « b » et « d » observé dans « baby » qu'elle a écrit *dady*, nous proposons un dessin de deux personnages :



On explique que le « d » à la boule dans le dos et le « b » dans le ventre, Jade s'exclame : « un « b » comme bébé et comme baby ».

Elle propose alors d'écrire : « daddy, comme le papa en anglais » pour l'autre personnage.

Cette illustration, a pour but de permettre la mémorisation visuelle des lettres qui sont confondues. Ce qui est intéressant de relever ici c'est le lien qui est fait avec le dessin de Jade, puisqu'elle voulait écrire « baby » et que le dessin fait référence à un bébé. Par la suite, elle fait elle-même une association pour le « d » en proposant « daddy », le fait de trouver un exemple par elle-même est très positif et ne peut que renforcer l'efficacité de cette aide mnémotechnique.

2.3.3. Transposition des capacités d'autocorrection au cours de la production libre

Nous avons intégré les séances d'autocorrection assez tardivement dans notre protocole, pour ne pas entraver la liberté de production et enfants. Elles leur sont proposées au cours des séances 5, 6 et 10.

A la suite de celles-ci, c'est-à-dire pendant les séances 7, 8 et 9, nous avons été particulièrement attentive aux réactions des enfants Nous avons remarqué un changement de comportement chez les patients qui sollicitaient peu notre aide en nous demandant l'orthographe des mots au cours des premières séances. Colin, par exemple, ne nous permettait jamais d'intervenir au cours de sa production et semblait plus absorbé par l'invention de l'histoire que par sa transcription, se souciant peu de la manière d'écrire les mots. A la neuvième séance, il a montré un intérêt pour l'orthographe en cherchant notre approbation sur certains mots, il a également pris l'initiative de se relire, ce qu'il n'avait

jamais fait auparavant. Ce changement d'attitude a pu également être observé lors de la dernière séance où il s'est montré très coopératif et soucieux de bien orthographier les mots.

2.4. Synthèse

Tout au long des séances, nous avons pu faire des observations qui nous ont permis de faire évoluer notre protocole. Nous avons apporté des modifications au cours de celui-ci pour nous permettre de parvenir à notre but : l'enrichissement de la production écrite des enfants et l'éveil d'un intérêt pour celle-ci.

Pour atteindre ce double objectif, nous nous sommes appuyée sur notre ressenti en modulant nos séances en fonction du retour implicite ou explicite que nous en faisaient les enfants. Ainsi est née l'idée de contraindre leurs récits, en imposant des mots, puis le début d'une histoire, les patients se plaignant parfois d'être à court d'idée. Nous avons pu mettre en évidence l'enrichissement du récit des enfants quant à la syntaxe ainsi que l'utilisation d'une plus grande variété lexicale en passant à une production sur consigne.

Bien que certains aménagements aient été apportés au fil des séances, nous ne sommes pas revenue sur le principe de liberté accordée dans la production, car celle-ci est primordiale selon nous. Nous avons choisi de ne pas intervenir quant à l'orthographe pendant la production mais à distance de celle-ci. Notre rôle au cours des séances consistant en un étayage, aidant l'enfant s'il éprouvait des difficultés en l'amenant à se poser les bonnes questions et à trouver les réponses par lui-même. Nous avons conservé une attitude bienveillante lors de l'écriture, en nous intéressant au fond et non à la forme de ce qui était produit. Cette position avait pour visée de faire découvrir à l'enfant le plaisir d'écrire sans « pression orthographique » de la part de l'adulte. Si nous considérons la longueur d'énoncé produit et le choix de l'utilisation d'un outil graphique, effaçable ou indélébile, comme marqueurs de l'évolution de la confiance en soi et en sa production, nous pouvons dire que les enfants ont davantage confiance en eux en fin de protocole qu'au début de celui-ci.

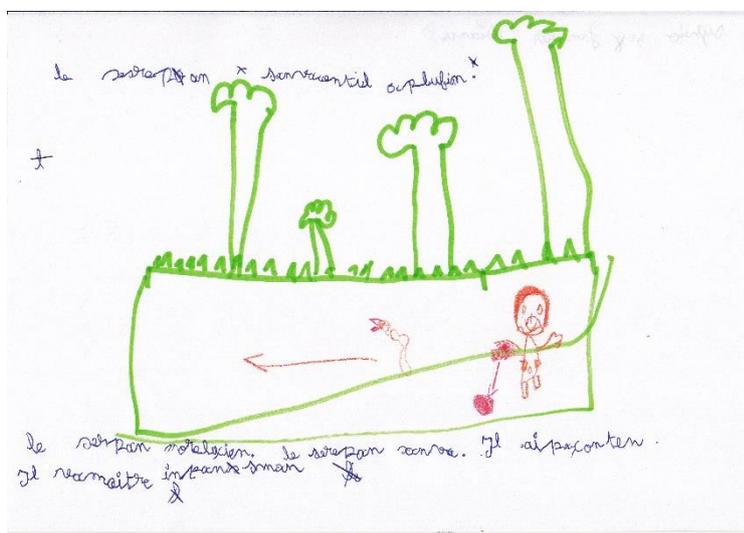
Ponctuant les séances de production écrite libre, nous en avons proposé consacrées exclusivement à l'autocorrection, pour rendre l'enfant acteur de la démarche orthographique en l'amenant à trouver lui-même ses erreurs et à les corriger. Ici encore notre rôle était de faire faire et non de faire à la place. Ces séances sont indispensables et

permettent, en cours de protocole, de rappeler l'importance du respect de l'orthographe ; si l'enfant a mal orthographié un mot il aura des difficultés à le relire. Il prend alors conscience de la valeur de message à transmettre qu'a l'écrit. Le fait de laisser un temps de latence entre la production et la correction a permis, de plus, « d'oublier » ce qui a été écrit et a favorisé une lecture plus attentive que si le récit avait été lu directement après avoir été produit. L'objectif ultime de ces séances était la transposition de la relecture et du souci orthographique à la rédaction elle-même c'est-à-dire à une transposition des capacités de jugement de l'orthographe pendant l'écriture. Nous avons ainsi noté une évolution, certains enfants étant capables de mobiliser certains outils lors des productions libres suivant les séances d'autocorrection.

3. Bénéfices du travail conjoint du langage écrit et du dessin

3.1.1. Découverte du plaisir d'écrire par l'intermédiaire du dessin

En mêlant le dessin, une activité source de plaisir, à l'écriture, souvent perçue comme une contrainte, notre souhait était de susciter un intérêt chez les enfants. En permettant à l'enfant d'inscrire son texte et son dessin sur le même support, nous avons cherché à lui montrer la diversité des moyens d'expression à sa disposition et leur complémentarité. L'enfant a pu faire l'expérience des limites du dessin, on ne peut représenter qu'une seule action à la fois et il est difficile de rendre compte du mouvement. A l'inverse, le texte qui accompagne le dessin peut évoluer, plusieurs actions peuvent se succéder.



Sur ce dessin, représentant un bonhomme et un serpent, réalisé lors de la huitième séance, Alessio tente de figurer le mouvement du serpent qui « s'en va » et l'action de saigner par des flèches. Il a trouvé une parade à l'état figé, photographique, du dessin qui permet difficilement de

représenter les actions, le mouvement. Nous pouvons supposer qu'il le fait parce que ses capacités de transcription écrite sont quant à elles limitées. Le plaisir de raconter est donc intact, ici la mise en image supplée la mise en mots, l'enrichissement est possible dans les deux sens, de l'écrit au dessin et inversement.

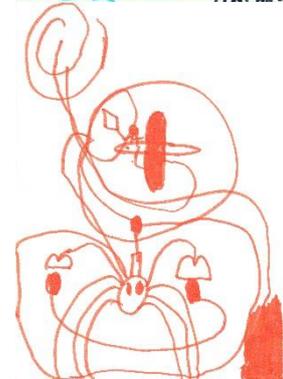
Nous avons fait apparaître un continuum entre parole graphique et récit écrit, en proposant aux enfants de dessiner et de raconter l'histoire de leur dessin. Le travail a donc consisté pour eux en une création graphique et en une mise en mot de celle-ci. Nous avons pu constater que vers la fin de notre étude, certains enfants commençaient par écrire avant d'illustrer leur récit, nous voyons en cela le signe que l'enfant trouve une plus grande richesse expressive dans l'écriture que dans le dessin (contrairement à Alessio dans l'exemple ci-dessus). Dans leurs textes surviennent différents événements dont le plus marquant sera représenté sous forme de dessin.

En associant une activité agréable à l'écriture, nous montrons à l'enfant qu'il peut trouver du plaisir dans l'écriture également, qu'elle est un moyen d'exprimer et de transmettre au aussi riche, si ce n'est plus, que le dessin.

3.1.2. Amélioration de la concentration

Comme nous l'avons rapporté dans notre partie théorique, dessiner permet à l'enfant de transmettre un message à l'adulte. Bien que notre rôle d'orthophoniste ne soit pas d'interpréter ce message, nous nous devons d'y être attentive. L'enfant se sentant ainsi libéré et entendu, il est plus disponible pour le travail que nous lui proposons.

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi deux dessins, réalisés par Colin, un enfant plutôt agité, au cours de la troisième séance et lors de la dernière. Sans nous attacher à ce qu'ils représentent, nous remarquons de nombreux traits reliant les éléments entre eux et les enfermant. Notons également la présence d'aplats de couleur par coloriage. Ces lignes continues donnent une impression dynamique aux dessins et signent une « décharge motrice » lors de leur réalisation. Pour Colin, le dessin sert de support à l'agitation tout en la cadrant. Une fois le dessin terminé, il apparaissait tout à fait calme et apte à commencer le travail d'écriture.

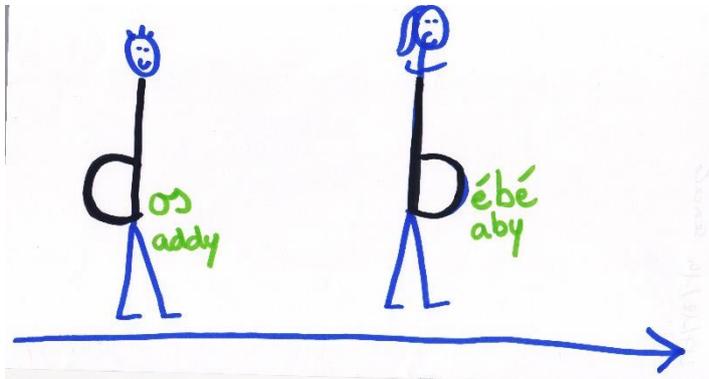


Ici, nous mettons en évidence un des intérêts de faire dessiner un enfant en début de séance : cela l'aide à mettre à distance ses affects, à se calmer et se préparer au travail.

Dans une moindre mesure que pour Colin, nous pouvons généraliser ce constat à tous les enfants. En effet, le dessin permet d'installer le calme dans la séance, c'est une activité souvent silencieuse, absorbant parfois totalement l'enfant qui soigne son tracé. Nous avons observé que commencer par dessiner permet aux enfants d'avoir une meilleure concentration pour la suite de la séance.

3.1.3. Développement du lexique orthographique et des images mentales

Lors des séances d'autocorrection, nous avons été amenée à donner des outils aux enfants pour les aider à s'appropriier certaines orthographes ou différencier des lettres en



miroir. Pour les confusions visuelles, dans l'exemple que nous avons développé dans la partie consacrée aux séances d'autocorrection, nous avons montré comment Jade a pu s'approprier le modèle que nous

lui donnions. Ces moyens mnémotechniques illustrés permettent en effet de renforcer la mémorisation de la notion abordée car ils proposent un moyen d'entrée visuel différent de l'explication orale d'une notion. Leur aspect ludique fait qu'ils sont appréciés des enfants et sont plus marquants pour eux.

3.1.4. Evolution du graphisme

Nous avons remarqué une amélioration du graphisme au fil des productions d'Omar. En ce qui concerne le dessin, son graphisme est tout à fait dans la norme contrastant avec son écriture difficilement lisible.

Texte accompagnant le dessin de la deuxième séance

ceci la première conte ou ya des bonfon qui
joue dans certains il est la golar bonfon qui
se joue ce les bonfon qui sa me se bonfon

Texte accompagnant le dessin de la huitième séance

et la première et de un croquet qui marche et il a vu des bonfon conte il s'entraîne et il va ce deuxième les bonfon et de croquet
la première le garçon s'entraîne croquet il appelle son père et il va le jeu et pour il ne s'entraîne plus

Ce garçon se plaignait de ne pas pouvoir se relire lors des séances d'autocorrection, cette difficulté était due au graphisme mais aussi à l'orthographe. Au fil des séances, il s'est montré de plus en plus soigneux, son écriture est devenue plus régulière et moins grosse.

Nous ne pouvons dire si c'est le travail parallèle du dessin et de l'écriture qui a permis à Omar de gagner en lisibilité ou si c'est l'entraînement qui l'a aidé. Néanmoins, la première hypothèse n'est pas à exclure, cet enfant apportant beaucoup de soin à ses dessins, il est probable que la précision du tracé ait été transposée à l'écriture.

3.1.5. Facilitation du passage à l'écriture

Pour les élèves de CE1/CE2, l'expression écrite est un exercice difficile, elle l'est d'autant plus pour les enfants présentant des troubles du langage écrit. Utiliser le dessin comme intermédiaire permet de se lancer en douceur dans l'écriture. Le dessin, en s'inscrivant sur la feuille a l'avantage de reposer sur le même support que l'écriture, ce qui facilite la transition. Pendant les séances, les enfants avaient la possibilité de dessiner et d'écrire sur la même feuille, la production écrite pouvait alors être perçue comme la continuité de la production graphique. Les enfants étaient libres non seulement de dessiner et d'écrire sur le même support mais ils avaient aussi la liberté du choix de leur outil de description, ainsi nous avons vu que les enfants utilisaient le crayon à papier, le stylo à bille ou encore le feutre pour écrire, chacun de ces instruments procurant des sensations d'écriture différentes.

Nous avons évoqué, dans la partie concernant le plaisir d'écrire et la prise de confiance lors des séances de production libre, le cas d'Alessio qui était en grande difficulté de langage écrit et qui nous a dit ne pas savoir écrire lorsque nous lui avons proposé l'épreuve de récit du CALE à l'écrit lors du bilan. A l'école, il disait se contenter de recopier et n'être pas capable de produire un texte par lui-même. Au fil des séances, il a réussi à écrire de plus en plus, ses derniers textes atteignant une vingtaines de mots. Cela a été possible en lui proposant une activité qui lui plaisait en parallèle des activités d'expression écrite.

II. Résultats et analyse des épreuves d'évaluation

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des résultats des épreuves d'évaluation. Il s'est écoulé entre deux et trois mois entre les deux passations.

1. La BELO

Pour faciliter la lecture des résultats, nous les présenterons sous forme de tableau, la couleur rouge indiquant la zone de pathologie, le jaune, le centile 25 et le vert la norme.

1.1. La lecture

1.1.1. Les mécanismes élémentaires

Dans les tableaux récapitulatifs ci-dessous, nous pouvons voir que tous les enfants se situent dans la pathologie pour plusieurs composantes testées.

Résultats à l'épreuve « mécanismes élémentaires »

	Première passation				
	Graphèmes	Syllabes simples	Syllabes complexes	Graphies complexes	Variation de prononciation
Alessio	24/26	9/11	9/15	16/33	4/15
Colin	24/26	9/11	9/15	20/33	7/15
Jade	24/26	10/11	11/15	26/33	8/15
Omar	18/26	8/11	11/15	16/33	8/15
Sara	20/26	11/11	5/15	22/33	6/15
Sihame	24/26	11/11	12/15	19/33	12/15

	Deuxième passation				
	Graphèmes	Syllabes simples	Syllabes complexes	Graphies complexes	Variation de prononciation
Alessio	24/26	11/11	15/15	26/33	11/15
Colin	26/26	10/11	9/15	20/33	11/15
Jade	26/26	11/11	12/15	29/33	12/15
Omar	26/26	11/11	12/15	23/33	11/15
Sara	26/26	11/11	13/15	26/33	8/15
Sihame	24/26	10/11	15/15	25/33	12/15

L'étude des résultats à l'épreuve « mécanismes élémentaires », qui permet d'apprécier la lecture de lettres, syllabes et logatomes, met en évidence une progression pour tous les enfants. La connaissance des graphèmes et la lecture de syllabes simples s'est normalisée chez chacun d'eux, en revanche, la lecture de syllabes complexes reste pathologique pour quatre enfants. En ce qui concerne les graphies complexes, deux enfants ont toujours un niveau trop faible mais les quatre autres ont progressé. La variation de prononciation est en progrès chez tous les enfants mais demeure pathologique chez l'une d'entre eux.

Notons que cinq enfants présentaient une confusion visuelle b/d qui s'est normalisée pour 4 d'entre eux. Les autres confusions visuelles ont disparu ainsi que les confusions sourd/sonore.

1.1.2. La lecture de mots

Résultats à l'épreuve de lecture de mots

	Première passation					
	Mots réguliers			Mots irréguliers		
	Exactitude	Définition	Vitesse	Exactitude	Définition	Vitesse
Alessio	6/12	6/12	1'52	3/12	3/12	1'08
Colin	11/12	10/12	19''	7/12	7/12	19''
Jade	9/12	9/12	22''	7/12	7/12	18''
Omar	9/12	8/12	55''	4/12	3/12	40''
Sara	6/12	6/12	24''	4/12	3/12	25''
Sihame	9/12	7/12	34''	5/12	5/12	25''

	Deuxième passation					
	Mots réguliers			Mots irréguliers		
	Exactitude	Définition	Vitesse	Exactitude	Définition	Vitesse
Alessio	11/12	11/12	1'22	6/12	6/12	1'22
Colin	11/12	10/12	20''	5/12	6/12	15''
Jade	9/12	9/12	20''	7/12	7/12	15''
Omar	10/12	9/12	25''	5/12	5/12	23''
Sara	10/12	9/12	20''	7/12	6/12	18''
Sihame	10/12	7/12	27''	5/12	5/12	18''

Les résultats des épreuves testant les mécanismes élémentaires étant encourageants, on peut voir que leur évolution s'est en partie transposée à la lecture de mots réguliers. Même si la vitesse de lecture tend à s'améliorer, elle reste faible pour les mots réguliers et traduit la non-automatisation de la voie sublexicale. Par conséquent, la voie lexicale n'est pas fonctionnelle non plus, ce que nous confirme l'écart entre la bonne vitesse de lecture et l'exactitude réduite.

1.1.3. La lecture d'un texte

Résultats à l'épreuve de lecture d'un texte

	Première passation			
	Exactitude	Vitesse	Qualité	Compréhension
Alessio	30	5'02	0	2/10
Colin	12	1'31	2	1/10
Jade	12	1'19	2	3'10
Omar	9	2'16	0	7/10
Sara	15	1'13	0	2/10
Sihame	2	1'30	2	6/10

	Deuxième passation			
	Exactitude	Vitesse	Qualité	Compréhension
Alessio	6	2'11	0	4/10
Colin	5	1'17	3	5/10
Jade	2	1'07	6	10/10
Omar	6	1'19	1	7/10
Sara	10	1'40	3	5/10
Sihame	2	1'06	4	6/10

La lecture de texte s'est améliorée entre les deux passations, on note moins d'erreurs en lecture, même si leur nombre reste pathologique pour quatre des six enfants. La vitesse en lecture a progressé mais est toujours trop lente chez quatre enfants. Les progrès en qualité de lecture, respect de la ponctuation, intonation et diminution de la syllabation, sont présents chez cinq des patients. La compréhension est la composante qui a le plus évolué : même si la lecture est techniquement imparfaite, les enfants savent tirer profit des indices du texte ; seulement deux d'entre eux conservent des difficultés majeures dans ce domaine.

1.2. L'orthographe imposée

Résultats aux épreuves d'orthographe imposée

	Première passation		
	Dictée de syllabes	Dictée de mots	Dictée de phrases
Alessio	8/10	2/15	0/35
Colin	3/10	1/15	8/35
Jade	8/10	10/15	31/35
Omar	9/10	4/15	12/35
Sara	3/10	4/15	16/35
Sihame	7/10	8/15	16/35

	Deuxième passation		
	Dictée de syllabes	Dictée de mots	Dictée de phrases
Alessio	9/10	8/15	8/35
Colin	9/10	3/15	12/35
Jade	9/10	12/15	30/35
Omar	10/10	7/15	12/35
Sara	9/10	6/15	20/35
Sihame	10/10	9/15	25/35

Les épreuves d'orthographe montrent une normalisation de la capacité de transcription de syllabes pour tous les enfants. La dictée de mots est en progrès pour chacun d'eux mais reste pathologique pour quatre des enfants. Nous faisons la même observation lors de la dictée de phrases pour laquelle on note une progression importante chez tous les enfants, une d'entre eux est sortie de la zone de pathologie.

Ces résultats chiffrés rendent compte des progrès des enfants mais l'analyse qualitative de leurs productions est encore plus riche de renseignements.

Ainsi, Alessio a acquis les règles de conversion phono-graphémiques, son score bas en dictée de phrase s'explique par une difficulté à segmenter les mots au sein de la phrase mais tous les sons sont désormais restitués :

regardent la télévision dans le salon → regardatélévision danlesalon.

Colin ne fait plus de confusions visuelles mais une méconnaissance des graphies complexes persiste : montagne → moudane (1^{ère} passation), montane (2^{ème} passation).

On ne trouve plus aucune erreur de découpage au sein des mots :

cravate → qua vate (1^{ère} passation), cravate (2^{ème} passation).

Le stock lexical orthographique d'Omar s'est enrichi même s'il demeure insuffisant :

poste → pauste.

Il existe toujours une confusion an/on : branche → bronche ainsi qu'une méconnaissance des graphies complexes : famille → famie et contextuelles chambre → chanbre.

Pour Sara, la transcription de mots a progressé mais reste pathologique. Notons cependant que la nature des erreurs indique une progression encourageante. Actuellement, les erreurs sont principalement dues à la pauvreté du stock lexical orthographique et à la méconnaissance des graphies contextuelles (casserole → caserole) et complexes (famille → fami). Les erreurs non phonologiquement plausibles présentes lors de la première passation ont quant à elles disparu : cravate → refate, poste → parote...

Pour Sihame, la dictée de phrase est passée du centile 10 à la moyenne, avec une segmentation correcte des mots, un enrichissement du stock lexical orthographique : j'ai → gé (1^{ère} passation), j'ai (2^{ème} passation) ainsi qu'une émergence de la conscience grammaticale marquée par la réalisation des accords entre le déterminant et le nom.

On note cependant une persistance de la confusion an/on : enfants → onfons.

Enfin, Jade a bien progressé, passant de la pathologie à la moyenne faible pour les syllabes et les mots. Des confusions demeurent cependant branche → dranche...

Si l'on se réfère à la classification des erreurs d'Andrée GIROLAMI-BOULINIER, les deux colonnes situées aux extrémités du tableau : les erreurs d'usage, c'est-à-dire portant atteinte à la forme graphique des mots mais épargnant la forme sonore, et les celles de genre et nombre qui concernent les accords, sont de moindre importance, elles ne sont pas considérées comme relevant d'une pathologie.

Tableau du CALE pour l'analyse des erreurs orthographiques

ORTHOGRAPHE		PHONETIQUE		LINGUISTIQUE		
Usage	Perceptions	Lecture	Morphologie verbale	Individualisation identification	Genre et nombre	Total

Par la nature de leurs erreurs, les enfants montrent qu'ils ont tous progressé en diminuant le nombre d'erreurs pathologiques : phonétiques et linguistiques.

Le total d'erreurs phonétiques a diminué, tous les enfants faisaient des erreurs de perception, lors de la deuxième passation, on les retrouvait chez seulement trois enfants (confusions an/on et k/g). Les erreurs de lecture sont cependant présentes chez quatre enfants, à cause de la méconnaissance des graphies complexes et contextuelles notamment. Les erreurs linguistiques d'individualisation identification sont retrouvées chez un seul enfant lors du deuxième bilan.

Si on observe une diminution des erreurs phonétiques, il y a toujours de nombreuses fautes d'usage contrairement à celles touchant le genre et le nombre qui ont diminué.

Pour illustrer notre propos, nous allons classer les erreurs retrouvées dans les dictées des enfants selon la classification de GIROLAMI. Dans les tableaux ci-dessous, la présence d'une ou plusieurs erreurs dans une catégorie est indiquée par une croix.

Tableaux présentant les erreurs aux dictées de la BELO selon la classification de GIROLAMI

Première passation						
		Phonétique		Linguistique		
	Usage	Perceptions	Lecture	Morphologie verbale	Individualisation identification	Genre et nombre
Alessio	X	X	X		X	X
Colin	X	X	X			X
Jade	X	X	X			X
Omar	X	X			X	X
Sara	X	X	X			X
Sihame	X	X	X			X

Deuxième passation						
		Phonétique		Linguistique		
	Usage	Perceptions	Lecture	Morphologie verbale	Individualisation identification	Genre et nombre
Alessio	X		X		X	X
Colin	X		X			X
Jade	X	X				
Omar	X	X	X			X
Sara	X		X			X
Sihame	X	X				

1.3. Synthèse

A la lumière des épreuves de la BELO, nous constatons des progrès en langage écrit pour tous les enfants.

En lecture, les enfants ont surtout progressé dans le domaine des mécanismes élémentaires, montrant qu'ils sont en train de s'approprier les règles de bases de la lecture. Si les syllabes complexes restent problématiques pour la plupart des enfants, la connaissance des graphies complexes est en progrès. Les graphies contextuelles n'entraînent plus de difficultés chez cinq des enfants qui sont sortis de la zone de pathologie. La lecture de mots reste difficile, malgré les progrès observés, la majorité des enfants n'a pas automatisé les deux voies de lecture. Par conséquent, la lecture de textes reste difficile pour eux, même si elle est désormais plus fluide et que l'accès au sens s'est amélioré.

Comme la lecture, l'orthographe s'est améliorée. Tous les enfants réussissent désormais à transcrire correctement les syllabes, ils sont sortis de la zone pathologique. La dictée de mots et de phrases est meilleure mais reste difficile pour quatre des enfants. L'étude de la nature de leurs erreurs donne des résultats très encourageants puisqu'elles sont moins nombreuses à relever d'un trouble phonologique ou linguistique.

2. Le récit du CALE

Cette épreuve permet l'analyse du langage de l'enfant à travers diverses modalités, elle se compose d'une première partie, à l'oral, et d'une seconde, à l'écrit. Comme nous l'avons mentionné dans la présentation de notre protocole, il n'existe pas d'étalonnage pour la partie écrite au début du CE1. Or, quatre enfants de notre protocole étaient dans cette situation au moment de la passation. Nous avons choisi de considérer que tous les enfants étaient en fin de CE1 pour nous permettre de comparer leurs résultats à une population de référence dont les tableaux récapitulatifs se trouvent en annexe.

Pour l'étude des résultats, nous avons choisi de comparer chaque enfant à lui-même entre la première et la deuxième passation de l'épreuve, nous figurerons en vert l'évolution, en rouge la régression et en gris la stagnation.

2.1. La compréhension

La compréhension s'évalue à travers la Compréhension Générale (CG) et la Compréhension et Evocation de Détails (CED). Il s'agit d'analyser la compréhension ainsi que la capacité à rendre compte de celle-ci, notamment en respectant la chronologie ou en évoquant un certain nombre de centres d'intérêt : personne, cadre, action, événement et conséquence.

A l'oral, entre la première et la deuxième passation, trois enfants ont progressé en compréhension générale et en compréhension et évocation de détails.

A l'écrit, quatre des enfants étaient capables de rendre compte de leur compréhension générale en deuxième passation alors qu'ils n'étaient que deux lors de la première. La compréhension et évocation de détails a, quant à elle, diminué pour deux des patients alors qu'elle était correcte lors de la première passation, montrant que les enfants ont donné moins de détails dans le second récit.

L'emploi d'un sujet non signifié « il » ou « elle » a été relevé chez quatre enfants pendant le premier bilan et trois lors du second.

La capacité des enfants à rendre compte de leur compréhension d'une histoire en image a donc surtout progressé à l'oral ; à l'écrit, la compréhension générale est meilleure mais l'évocation des détails a légèrement diminué.

Analyse de la compréhension pour le récit du CALE

	Première passation			
	Oral		Ecrit	
	CG	CED	CG	CED
Alessio	50%	80%	50%	80%
Colin	75%	80%	50%	80%
Jade	75%	80%	75%	80%
Omar	50%	60%	50%	60%
Sara	50%	60%	50%	80%
Sihame	50%	60%	75%	80%

	Deuxième passation			
	Oral		Ecrit	
	CG	CED	CG	CED
Alessio	75%	80%	25%	60%
Colin	75%	80%	75%	60%
Jade	75%	80%	75%	80%
Omar	75%	80%	75%	80%
Sara	50%	80%	50%	80%
Sihame	75%	80%	75%	80%

2.2. La syntaxe

Nous étudierons l'évolution de la construction syntaxique du récit à travers le nombre de mots, de structures, de mots par structure, de phrases constituées, de groupe verbe et de charnières.

Nous pouvons constater que cinq des enfants ont utilisé plus de mots dans leur récit, trois ont produit plus de structures, qui sont plus riches pour quatre d'entre eux. Le nombre de charnières et de groupe verbe a progressé pour trois d'entre mais il est en baisse chez deux enfants, il est stable chez un autre. Le nombre de phrases constituées a diminué pour trois des enfants, stagné pour deux et augmenté pour un.

A la fin du protocole, le récit des enfants est donc plus long et les structures qui le composent se sont étoffées. On note, en parallèle d'une diminution du nombre de phrases constituées, une augmentation du nombre de groupes verbe, qui indique que l'une a pu se faire au profit de l'autre.

Analyse des structures syntaxiques du récit du CALE par rapport à la moyenne fin CE1

Première passation						
	Mots	Structures	Mots/structure	Charnières	Phrases constituées	Groupe verbe
Alessio	15	5	3	0	3	2
Colin	14	4	3,5	0	3	1
Jade	16	3	5,3	2	3	0
Omar	15	2	7,5	1	2	0
Sara	12	3	4	2	3	0
Sihame	19	4	2,75	2	3	1

Deuxième passation						
	Mots	Structures	Mots/structure	Charnières	Phrases constituées	Groupe verbe
Alessio	14	3	4,6	1	3	0
Colin	24	4	6	1	2	2
Jade	18	4	4,5	1	2	4
Omar	27	4	6,75	2	3	1
Sara	18	4	4,5	1	4	0
Sihame	20	3	6,6	2	3	0

2.3. Le vocabulaire

Le vocabulaire est mesuré grâce à différents indices, la richesse lexicale (R1), la redondance (r), les mots lexicaux, grammaticaux et ceux de Henmon.

Lors de la deuxième passation, cinq enfants ont un lexique plus riche et quatre ont un récit moins redondant. L'utilisation des mots lexicaux est stable ou en augmentation pour quatre d'entre eux, trois emploient plus de grammaticaux. Chez quatre enfants nous observons une diminution des mots de Henmon.

Nous pouvons conclure à un enrichissement lexical pour tous les enfants.

	Première passation				
	R1	r	Lexicaux	Grammaticaux	Mots de Henmon
Alessio	26%	57%	46%	0%	54%
Colin	35%	83%	42%	7%	50%
Jade	27%	83%	28%	0%	72%
Omar	20%	100%	26%	6%	68%
Sara	33%	100%	33%	0%	67%
Sihame	26%	83%	31%	0%	69%

	Deuxième passation				
	R1	R	Lexicaux	Grammaticaux	Mots de Henmon
Alessio	33%	100%	33%	17%	50%
Colin	37%	90%	42%	0%	58%
Jade	43%	87%	43%	0%	57%
Omar	38%	100%	39%	4%	57%
Sara	33%	100%	34%	6%	60%
Sihame	30%	100%	30%	10%	60%

2.4. L'orthographe suggérée

Nous avons comptabilisé le nombre total d'erreurs ainsi que les fautes phonétiques et linguistiques. Les erreurs phonétiques ont diminué chez trois des patients, celles relevant de la linguistique sont moins importantes chez trois enfants. Le nombre total d'erreurs a diminué chez tous les enfants. Si l'on se réfère à la moyenne de fin CE1, un seul enfant est encore dans la zone de pathologie.

Ces résultats montrent une amélioration globale de l'orthographe suggérée pour tous les patients.

	Première passation		
	Total d'erreurs	Erreurs phonétiques	Erreurs linguistiques
Alessio	100%	11%	58%
Colin	63%	33%	11%
Jade	56,25%	11%	33%
Omar	60%	11%	33%
Sana	33%	25%	25%
Sihame	68%	15%	26%

	Deuxième passation		
	Total d'erreurs	Erreurs phonétiques	Erreurs linguistiques
Alessio	61,5%	0%	62,5%
Colin	33%	37,5%	25%
Jade	38%	14%	28%
Omar	39%	22%	22%
Sana	22%	5%	0%
Sihame	30%	0%	33%

2.5. Synthèse

Lors de la deuxième passation du CALE, tous les enfants ont écrit davantage et leur compréhension générale est meilleure. Les structures syntaxiques se sont étoffées, chaque patient a enrichi son lexique et la plupart ont eu un récit moins redondant. L'analyse de l'orthographe suggérée met en évidence une diminution du nombre total d'erreurs.

3. le dessin de la classe

3.1. Analyse quantitative

L'analyse du dessin de la classe a été réalisée selon une étude mise au point dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie⁸⁵. Nous avons, dans un premier temps, tenu compte de la nature et du nombre d'éléments présents sur les dessins réalisés lors de la première et de la deuxième passation, puis nous avons fait de même pour les couleurs. Ces deux données additionnées nous ont permis d'obtenir un total de représentations afin de nous permettre d'observer une éventuelle évolution entre les deux bilans.

Tableau présentant les différentes catégories et les éléments les constituant pour chaque passation

Catégories	Éléments	Première passation : nombre d'éléments	Deuxième passation : nombre d'éléments
Éléments matériels majeurs	- bureaux des enfants	4	5
	- bureau de l'enseignant	4	3
	- bibliothèque	2	2
	- tableau	3	3
	- chaises	3	2
	- estrade	1	1
	16	16	
Personnages sociaux	- enseignant	4	4
	- élèves	5	4
	9	8	
Classe comme contenant	- porte	3	2
	- placards	1	
	- murs	1	1
	- radiateurs	1	1
	- meubles	1	1
	6	5	
Décoration et aménagements	- pendule	1	
	- plantes		2
	- chat	1	
	2	2	
Apprentissages	- panneau de règles de vie de classe	1	
	- frise numérique		1
	1	1	

⁸⁵ DEREGNAUCOURT, Stéphanie. *L'utilisation du dessin de l'enfant dans la prise en charge du retard de langage.*

Accessoires élèves/enseignant	- trousse	1	1
	- cahiers	2	3
	- crayons	1	
	- gommes	1	
	- règle	1	
	- livres		2
		6	6
Accessoires de la classe	- craies		1
	- brosse		1
			2
Autres	- trait	1	1
	- écritures	3	3
		4	4
TOTAL		46	44

Etude de l'évolution du nombre d'éléments et de couleurs par enfant et par dessin imposé

Enfants	Dessin 1			Dessin 2		
	Eléments	Couleurs	Total	Eléments	Couleurs	Total
Alessio	8	1	9	6	1	7
Colin	5	3	8	2	3	5
Jade	9	9	18	9	7	16
Omar	5	1	6	7	3	10
Sara	9	1	10	10	1	11
Sihame	10	1	11	10	6	16
Ensemble	46	16	62	44	21	65

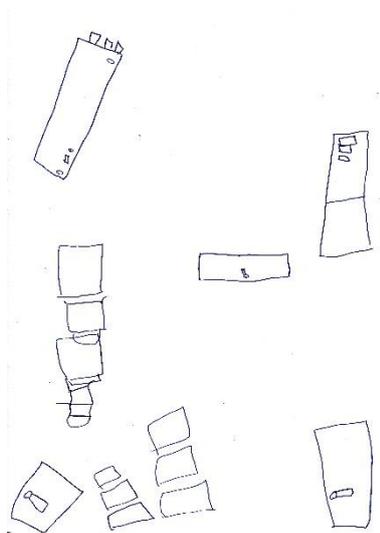
Le nombre d'éléments dessinés est stable, il passe de 46 à 44 entre les deux bilans. Le nombre de couleurs utilisées progresse, de 16 à 21. Ainsi, le total des représentations est stable, 62 pour le premier dessin et 65 pour le deuxième. Il y a donc peu d'évolution quantitative des représentations.

3.2. Analyse qualitative

Nous avons observé un certain nombre de progrès dans les dessins des enfants.

Concernant Alessio, nous avons un dessin plus structuré. Sur le premier dessin, la classe apparaît comme désorganisée, les bureaux sont de travers et certains se chevauchent. Il n'y a pas de respect des proportions. Lors de la seconde passation, les bureaux sont alignés et leurs dimensions sont égales.

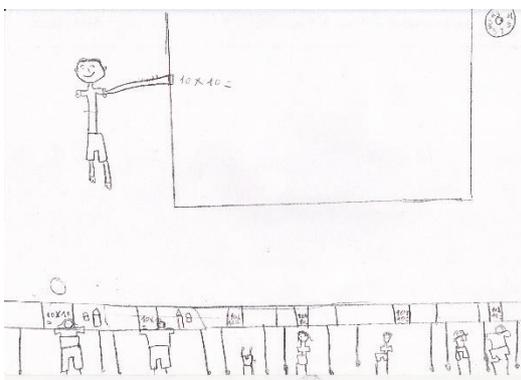
Premier dessin d'Alessio



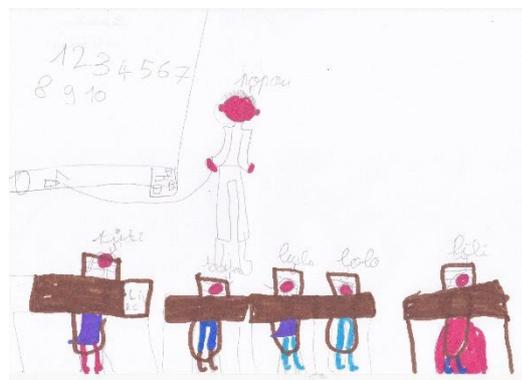
Second dessin d'Alessio



Premier dessin de Sihame



Second dessin de Sihame



Dans les dessins de Sihame, la représentation du maître a attiré notre attention. Sur le premier dessin, le bonhomme a les bras en croix, ils ne sont pas articulés, tandis que sur le

deuxième dessin, l'enseignant a une position plus réaliste, les bras le long du corps dans le prolongement des épaules. Le graphisme s'est amélioré.

3.3. Synthèse

L'analyse quantitative des dessins nous a montré qu'il y avait eu peu d'évolution entre les deux passations, le protocole n'a donc eu que des répercussions minimales sur la quantité d'éléments représentés et le nombre de couleurs utilisées.

Cependant, nous remarquons une amélioration qualitative de certains dessins, les objets étant mieux situés les uns par rapport aux autres, avec un meilleur respect des proportions. Chez une des enfants, le dessin du bonhomme est plus réaliste, avec des membres mieux articulés.

III. Réflexion et discussion

Les analyses que nous venons de réaliser nous permettent de faire plusieurs remarques.

Tout d'abord, dans les dessins des enfants, nous avons pu observer que si le nombre d'éléments produits évolue peu, ils sont cependant mieux organisés sur la feuille. La qualité des représentations s'est également améliorée. Ces constats nous permettent de conclure à des progrès dans le domaine du graphisme et de la structuration spatiale.

Le langage écrit s'est également organisé, on note une évolution en lecture, notamment en ce qui concerne les mécanismes élémentaires. L'orthographe, qu'elle soit imposée ou suggérée est en net progrès chez tous les enfants, aussi bien par l'évolution de la nature des erreurs que par leur nombre.

L'analyse du récit montre un enrichissement de celui-ci dans différents domaines :

- les enfants sont plus informatifs, ils ont une meilleure capacité à rendre compte de leur compréhension générale dans leur production écrite.
- cette dernière s'est étoffée, comme le montre l'enrichissement des structures syntaxiques.
- le récit est plus structuré, les phrases sont plus longues et mieux articulées.
- le vocabulaire utilisé par les enfants est plus vaste et leur récit est moins redondant, nous indiquant une plus grande richesse lexicale.

L'utilisation du dessin parallèlement au travail du langage écrit semble donc avoir permis d'enrichir la production des enfants en termes de qualité et de quantité.

De plus, il semblerait que notre protocole ait aidé aux enfants de découvrir le plaisir d'inventer des histoires et de les inscrire sur le papier, non seulement en dessinant mais en écrivant. Nous leur avons donné la possibilité de partager leurs créations, en créant un livre avec chacun d'eux, ce qui a permis de susciter leur intérêt pour l'écrit. Notre protocole s'intéressant, dans un premier temps, davantage au fond qu'à la forme du récit, les enfants ont paru gagner confiance en eux et en leur production.

Nous soulignerons que ces résultats sont d'autant plus intéressants qu'ils naissent après un temps de prise en charge très court. En effet, nous avons vu chacun des enfants dix fois en l'espace de deux mois et demi.

Certaines nuances peuvent être apportées à ces résultats ; la première est la possibilité d'un effet re-test car nous avons été contrainte de faire passer le même bilan à seulement quelques mois d'intervalle. La seconde est qu'il convient de rappeler que les enfants formant notre population suivaient tous une rééducation orthophonique en parallèle de notre protocole, nous ne pouvons donc pas affirmer avec certitude que cette évolution est totalement imputable à celui-ci, cependant son efficacité est tout à fait envisageable.

Il semble donc que dans le cadre de notre protocole, l'utilisation du dessin ait aidé les enfants à structurer et enrichir leur langage écrit.

Si nous ne sommes en mesure de dire si c'est le dessin qui a influencé l'écrit ou l'inverse, notre démarche permet de montrer que le travail conjoint de la création graphique et de l'écriture dans le cadre de notre étude a permis à ces deux domaines d'évoluer.

CONCLUSION

L'utilisation du dessin dans la pratique orthophonique est très répandue et son intérêt est supérieur au simple usage récréatif qu'on pourrait lui prêter.

Pour illustrer ce propos, nous avons exposé, dans notre partie théorique, les mécanismes mis en jeu par l'acte de dessiner et les diverses utilisations qui pouvaient en être faites ; nous avons également mis en lien le dessin et le langage écrit, d'un point de vue historique et au cours du développement de l'individu. Une revue de la littérature concernant les troubles spécifiques de la lecture et de l'orthographe a également été réalisée afin de nous permettre d'optimiser la rééducation mise en place dans le cadre de notre protocole.

Les six enfants qui composaient la population avaient entre sept et huit ans, tous présentaient des troubles spécifiques du langage écrit pour lesquels ils étaient pris en charge par des orthophonistes en cabinet libéral. Pour notre étude, nous avons vu ces enfants pendant environ deux mois et demi afin de leur proposer dix séances au cours desquelles ont été réalisés des dessins en parallèle de productions écrites. Nous avons fait évoluer notre protocole au fil des séances pour contraindre la production dans le but de l'enrichir.

A l'issue de cette étude, nous avons mis en lumière plusieurs éléments qui nous ont permis de vérifier notre hypothèse de départ. En effet, le dessin a été un outil précieux auprès de ces enfants dyslexiques-dysorthographiques.

Tout d'abord, comme nous le pressentions, nous avons pu observer que le dessin, en tant qu'acte graphique, permet de faciliter le passage à l'écriture. Mis en parallèle de la réalisation d'un dessin, la production écrite est dédramatisée. Le plaisir graphique est rapidement transposable du dessin à l'écriture et les enfants, à l'issue du protocole, montrent un véritable plaisir d'écrire. L'intérêt pour la production de textes personnels est mesurable grâce à la longueur des énoncés produits, cette dernière étant significativement plus importante en fin de protocole. Les enfants ont donc pris de l'assurance vis-à-vis de la langue écrite.

Le développement de l'appétence pour le langage écrit, nous a permis d'objectiver un enrichissement global de ce dernier. En utilisant le dessin comme point de départ de la rééducation, nous avons pu travailler sur la production écrite de l'enfant car la création graphique éveille son imaginaire. L'enfant ayant de plus en plus de choses à raconter, sa production s'enrichit, elle constitue alors un bon point de départ pour notre travail.

Nous avons abordé la rééducation de la langue écrite de deux manières. Dans un premier temps, en proposant un étayage orthographique, c'est-à-dire en amenant l'enfant à se poser les bonnes questions et en l'entraînant à pouvoir répondre lui-même à ses interrogations. Ensuite, toujours dans le but de permettre à l'enfant de gagner en autonomie, nous avons proposé des séances dédiées à l'autocorrection, afin de l'aider à avoir une analyse critique de sa production dans l'idée de l'améliorer.

Ainsi, à l'issue du protocole, nous avons mis en évidence une évolution en lecture et en orthographe, avec des erreurs qualitativement et quantitativement moins importantes. Nous retrouvons également un enrichissement syntaxique et lexical, donc un récit mieux construit et plus riche. En proposant peu à peu des consignes, nous avons obtenu une évolution des productions : décrivant leurs dessins au départ, les enfants ont peu à peu été capables de produire des récits narratifs et d'inventer une histoire. Ces résultats sont d'autant plus intéressants qu'ils naissent après un temps d'étude très court.

Ils ont été rendus possibles par l'implication des enfants, qui étaient motivés par notre objectif de créer un livre d'histoires illustré. Grâce à lui, nous avons pu obtenir leur investissement tout au long du protocole. Nous souhaitons également rappeler que les résultats sont à interpréter à la lumière du contexte particulier dans lequel ils s'inscrivent, à savoir que notre protocole était concomitant à la rééducation orthophonique des enfants.

En parallèle de l'enrichissement de l'écrit, la production graphique des enfants a évolué, se centrant davantage sur les acteurs du dessin et diminuant les représentations d'objets inanimés tandis que le nombre d'éléments représentés est resté stable. En supprimant les éléments décoratifs de leurs dessins, les enfants cherchent à aller à l'essentiel. Pour autant, loin d'appauvrir leurs représentations, ils les enrichissent en utilisant davantage de couleurs pour figurer les différents éléments qui les composent. Sur les dessins, les représentations spatiales tendent à mieux s'organiser et le graphisme à s'améliorer. On observe en parallèle

une normalisation de l'écriture chez certains enfants, suggérant que le soin apporté au dessin ait pu être transposé à la scription.

Ces résultats nous permettent d'entrevoir les liens entre le dessin et le langage écrit et il nous paraît intéressant d'intégrer un travail graphique à la rééducation du langage écrit. En effet, le processus de symbolisation mis en jeu lors du dessin est moins abstrait et plus libre que pour le langage écrit qui possède un degré d'abstraction supérieur. Puisqu'il s'agit du même processus qui est en jeu, il est pertinent de s'appuyer sur la représentation graphique pour étayer la production écrite.

En guise d'ouverture à notre travail, nous pourrions proposer de réaliser une étude de l'évolution du graphisme et de l'écriture dans le cadre d'une rééducation basée sur le dessin.

Il nous semblerait également intéressant d'élargir la recherche à une autre population, la nôtre étant composée d'enfants de cours élémentaire, donc en début d'apprentissage du langage écrit. Les effets de l'utilisation du dessin dans la prise en charge d'enfants présentant des troubles spécifiques du langage écrit plus âgés seraient intéressants à étudier, d'autant qu'en se fiant aux études de LUQUET consacrées au développement du dessin, des enfants plus âgés ne se situeraient plus au stade du réalisme intellectuel mais à celui du réalisme visuel. De la même manière, nous pensons que ce protocole peut être adapté à des adolescents, en créant une bande-dessinée par exemple, dans la mesure où ceux-ci seraient intéressés par ce projet.

Ces divers souhaits d'ouverture permettront de montrer ce qui nous apparaît désormais essentiel : l'utilité de ce travail conjoint entre le dessin et l'écriture à tous les âges de l'apprentissage.

« Je voudrais exprimer que celui qui exerce une technique
peut être aussi celui qui laisse l'enfant dessiner »

Claude CHASSAGNY

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

1. ANZIEU Annie, BARBEY Loïse, BERBARD-NEZ Jocelyne et al. *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*, Dunod., Paris, 2012, 272 p.
2. ANZIEU Didier et AL., *Le dessin de l'enfant*, La Pensée Sauvage, 1996, 233 p.
3. BELLONE Christian, *Dyslexies et Dysorthographies*, Ortho Editions., Isbergues, 2003, 258 p.
4. BETTELHEIM Bruno, ZELAN Karen et CARLIER Théo, *La lecture et l'enfant*, Robert Lafont., Paris, 1983, 253 p.
5. CASALIS Séverine, LELOUP Gilles et BOIS-PARRIAUD Françoise, *Prise en charge des troubles du langage écrit chez l'enfant*, Elsevier Masson., Issy-les-Moulineaux, 2013, 256 p.
6. CHASSAGNY Claude, *Pédagogie relationnelle du langage*, Paris, PUF, 1977, 238 p.
7. COGNET Georges, *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*, Dunod, 2011, 224 p.
8. DAVIDO Roseline, *La découverte de votre enfant par le dessin*, Paris, L'Archipel, 2012, 272 p.
9. DEBIENNE Marie-Claire, *Le dessin chez l'enfant*, PUF, 1968, 140 p.
10. DEHAENE Stanislas, *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob., Paris, 2011, 155 p.
11. DEHAENE Stanislas, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob., Paris, 2007, 478 p.
12. DELDIME Roger, *Le développement psychologique de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, 241 p.
13. DEVEVEY Alain, *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique*, Marseille, Solal, 2009, 293 p.
14. ESTIENNE Françoise, *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Paris, Elsevier Masson, 2002, 298 p.
15. EXPERTISE COLLECTIVE, *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie*, INSERM., Paris, 2007, 826 p.
16. FIJALKOW Jacques, *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*, PUF., Paris, 1896, 288 p.

17. GROENEN Marc, *Leroi-Gourhan. Essence et contingence dans la destinée humaine*, De Boeck., Bruxelles, 1996, 200 p.
18. JUMEL Bernard, *L'Aide-mémoire du dessin d'enfant : Observation, analyse, interprétation*, Dunod, 2011, 248 p.
19. MARCILHACY Charlotte, *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique : de la trace au code*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2011, 256 p.
20. MARCILHACY Charlotte et ESTIENNE Françoise, *Apprendre à écrire aujourd'hui ? Les enjeux de l'écriture*, Solal., Bruxelles, 2013, 212 p.
21. PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, paris, Delachaux et Niestlé, 1976, 310 p.
22. PIAGET Jean et INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant*, paris, PUF, 1966, 156 p.
23. RONDAL Jean-Adolphe et SERON Xavier, *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Margada., Bruxelles, 2000, 838 p.
24. ROUSSEAU Jean-Jacques, *L'Emile ou De l'éducation*, Flammarion, 1762, 841 p.
25. SAINT-PIERRE Marie-Catherine, DALPE Véronique, LEFEBVRE Pascal et ET AL., *Difficultés de lecture et d'écriture : Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*, Presses de l'Université du Québec., 2010, 284 p.
26. SILVESTRE DE SACY, *Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny*, 34^e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF, 2010, 256 p.
27. VINAY Aubeline, *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Dunod, 2014, 128 p.
28. WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, 275 p.

Dictionnaires

1. BESSAC Jérôme, *Troubles des apprentissages. Dictionnaire pratique.*, Tom Pousse Editions., Paris, 2013, 368 p.
2. BRUN Frédérique, COURRIER Catherine et LEDERLE Emmanuelle, *Dictionnaire d'orthophonie*, Ortho Editions., Isbergues, 2011, 304 p.
3. COLLECTIF, *Le Petit Larousse illustré 2001*, Le Petit Larousse, 2000.
4. LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF., Paris, 2007, 544 p.

Publications dans des revues et sites Internet

1. BRUN-HENIN Florence, VELAY Jean-Luc et BEECHAM Yaël, « Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale », 2012, n° 13, coll. « Développements », pp. 4-28.
2. COLLECTIF, « Origine de l'écriture – les premières traces écrites de l'humanité », [<http://www.hominides.com/>], consulté le : 3/01/2015.
3. COLLECTIF, « Les dysgraphies », [<http://www.integrascol.fr/>], consulté le : 23/01/2015.
4. COLLECTIF, « Dyslexie et dysorthographe », [<http://www.integrascol.fr/>], consulté le : 23/01/2015.
5. COLLECTIF, « Tarifs des actes d'orthophonie », [<http://orthophonie94.free.fr>], consulté le : 22/01/2015.
6. DELIGNIERES Didier, TEULIER Caroline et NOURRIT Déborah, « L'apprentissage des habiletés motrices complexes : des coordinations spontanées à la coordination experte », 2009, n° 62, coll. « Bulletin de psychologie », pp. 327-334.
7. DUBE Raymonde, GOYETTE Gabriel, LEBRUN Monique et VACHON Marie-Thérèse, « Image mentale et apprentissage de l'orthographe lexicale », 1991, vol. 17, n° 2, coll. « Revue des sciences de l'éducation », pp. 191-205.
8. GERARD François-Marie et BRAIBANT Jean-Marc, « Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire », avril 2004, n° 190, coll. « Français 2000 », pp. 24-38.
9. JOVERA Marianne, DUCROT Stéphanie et HUAU Andréa, « Les troubles moteurs chez les enfants dyslexiques : revue de travaux et perspectives », 2013, coll. « Enfance », pp. 323-347.
10. PLOURDE Marie, « Comment utiliser le dessin pour stimuler le langage ? », [<http://www.blogorthophonie.com/>], consulté le : 12/12/2014.
11. RAMUS Franck, « De l'origine biologique de la dyslexie », 2005, coll. « Psychologie et éducation », pp. 81-96.

12. VALDOIS Sylvianne et BOSSE Marie-Line, « Lecture de mots et dyslexie : approche cognitive », 2002, [<http://eduscol.education.fr/>], consulté le : 12/01/2015.

Mémoires et thèses

1. DEREGNAUCOURT Stéphanie, *L'utilisation du dessin de l'enfant dans la prise en charge du retard de langage*. Université de Nice Sophia-Antipolis, 2003, 173 p.
2. JACQUIER Caroline, *Étude d'indices acoustiques dans le traitement temporel de la parole chez des adultes normo-lecteurs et des adultes dyslexiques*, Lyon, Université Lyon II, 2008.
3. QING Cai, *Fonction de la région occipito-temporale ventrale dans la reconnaissance des mots écrits*, Lyon, Université Lyon II, 2009, 112 p., [theses.univ-lyon2.fr], consulté le : 12/01/2015.

Tests et matériel de rééducation orthophonique

1. GEORGE Florence et PECH-GEORGEL Catherine, « Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe », De Boeck, Bruxelles, 2006.
2. GIROLAMI-BOULINIER Andrée, « Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture », Delachaux et Niestlé, Paris, 1974.
3. KHOMSI Abdelhamid, « Evaluation du Langage Oral », ECPA, 2001.
4. VALDOIS Suzanne, PARTZ Marie-Pierre DE et SERON Xavier, *L'orthographe illustrée*, Ortho Editions, Isbergues, 200 p.

ANNEXES

Annexe I : Résultats à l'épreuve de récit du CALE

Ci-dessous, nous signalerons en rouge les résultats présentant un écart significativement inférieur à la moyenne et en vert ceux situés autour de celle-ci.

1.1. La syntaxe

Analyse des structures syntaxiques du récit du CALE par rapport à la moyenne fin CE1

	Première passation					
	Mots	Structures	Mots/structure	Charnières	Phrases constituées	Groupe verbe
Alessio	15	5	3	0	3	2
Colin	14	4	3,5	0	3	1
Jade	16	3	5,3	2	3	0
Omar	15	2	7,5	1	2	0
Sara	12	3	4	2	3	0
Sihame	19	4	2,75	2	3	1

	Deuxième passation					
	Mots	Structures	Mots/structure	Charnières	Phrases constituées	Groupe verbe
Alessio	14	3	4,6	1	3	0
Colin	24	4	6	1	2	2
Jade	18	4	4,5	1	2	4
Omar	27	4	6,75	2	3	1
Sara	18	4	4,5	1	4	0
Sihame	20	3	6,6	2	3	0

1.2. La compréhension

Analyse de la compréhension pour le récit du CALE par rapport à la moyenne fin CE1

Ci-dessous, nous signalerons en rouge les résultats présentant un écart significativement inférieur à la moyenne et en vert ceux situés autour de celle-ci.

	Première passation			
	Oral		Ecrit	
	CG	CED	CG	CED
Alessio	50%	80%	50%	80%
Colin	75%	80%	50%	80%
Jade	75%	80%	75%	80%
Omar	50%	60%	50%	60%
Sara	50%	60%	50%	80%
Sihame	50%	60%	75%	80%

	Deuxième passation			
	Oral		Ecrit	
	CG	CED	CG	CED
Alessio	75%	80%	25%	60%
Colin	75%	80%	75%	60%
Jade	75%	80%	75%	80%
Omar	75%	80%	75%	80%
Sara	50%	80%	50%	80%
Sihame	75%	80%	75%	80%

1.3. Récits du CALE des enfants

Retranscription des productions des enfants lors de la passation écrite de l'épreuve de récit du CALE

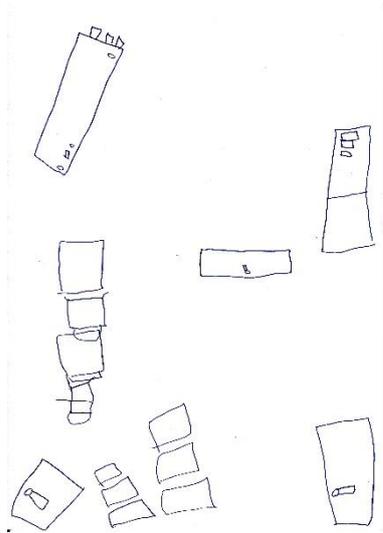
	Première passation	Deuxième passation
Alessio	iboisonkafé iboisonkafé i ple ilêparti iple	il boi soncafé apré il éparti il y aplupérsonne
Colin	ele loi le vere le vere ê vide il ple elle ran chésel.	il et tune fois un lonme qui en trin de boire son café mé il ples vé il ples vé de pleus de gout teau
Jade	La dame boison coca Cola dainquou la neige toutbe est la dame et parti	Il bois sont café d'un coup la pluille tonbe Il prend sant café Il sant va.
Omar	cettai un meseue qui à vaiBu du cafai et il et parti chailui	Cest un mecue qui est venu pour boire un café et il plevai bousema est quan la pluie est tombé trét fore il est par ti.
Sara	il mangé et il a santi une oute et il et parti.	Il boit de l'eau, Il san une goutte, Il pren son vret et Il rentre chez lui.
Sihame	il et ontruns de boires de l'eau toutacous il pleus toutacous il disarer	un mesieu boi du café et apré la plui tonbe sur lui et de plus en plus apré il disparé.

Annexe II : Les dessins et les textes des enfants

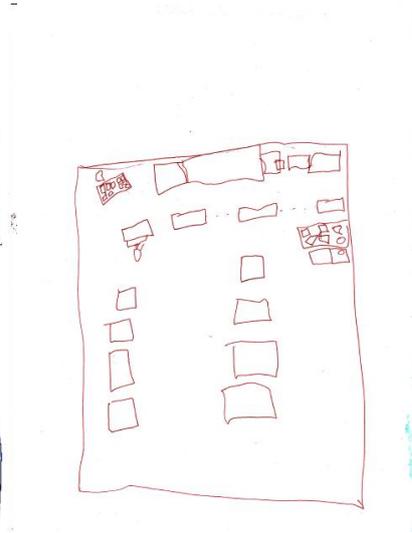
1. Epreuve d'évaluation : Les dessins de la classe

Alessio

Première passation :

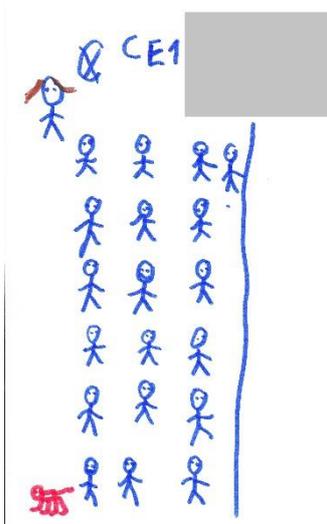


Seconde passation :



Colin

Première passation :

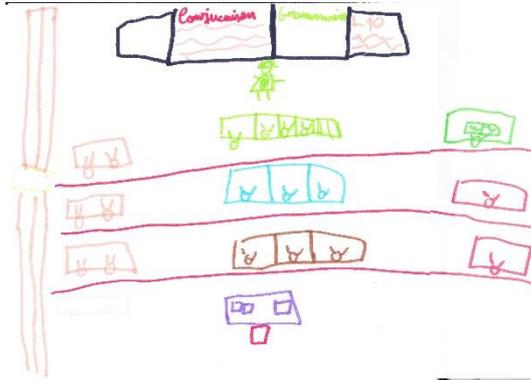


Seconde passation :

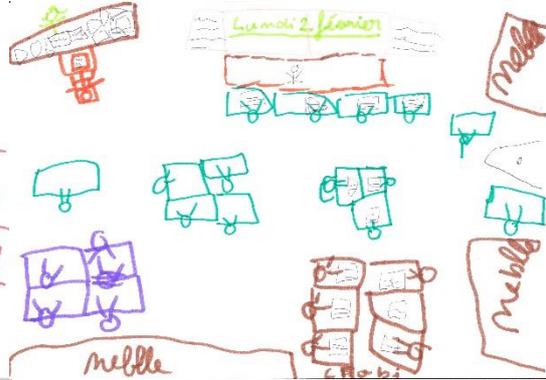


Jade

Première passation :

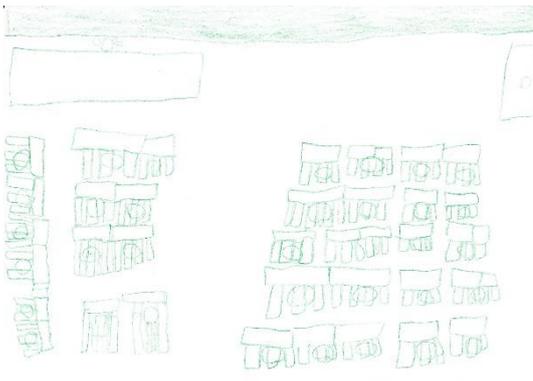


Seconde passation :

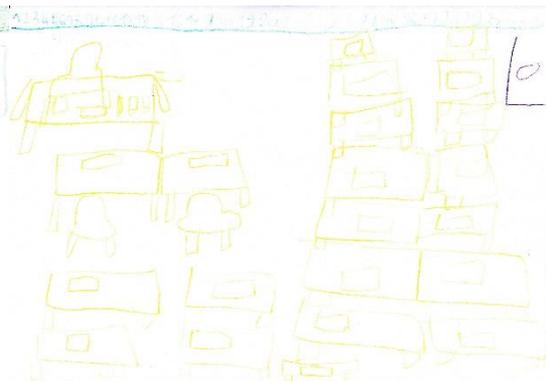


Omar

Première passation :

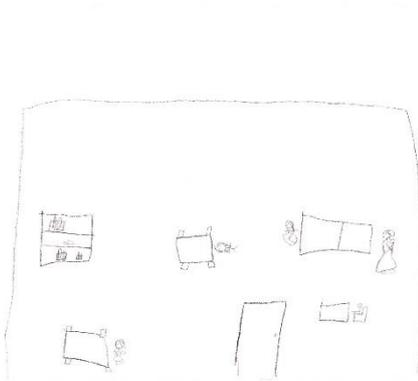


Deuxième passation :

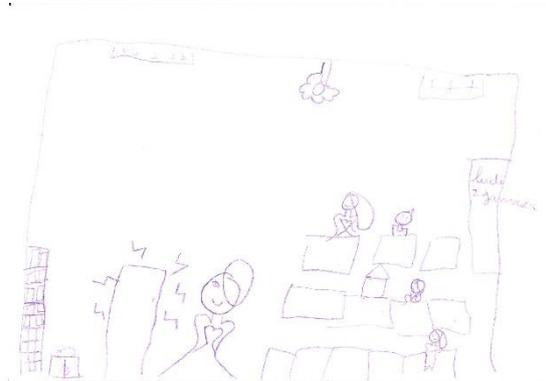


Sara

Première passation :



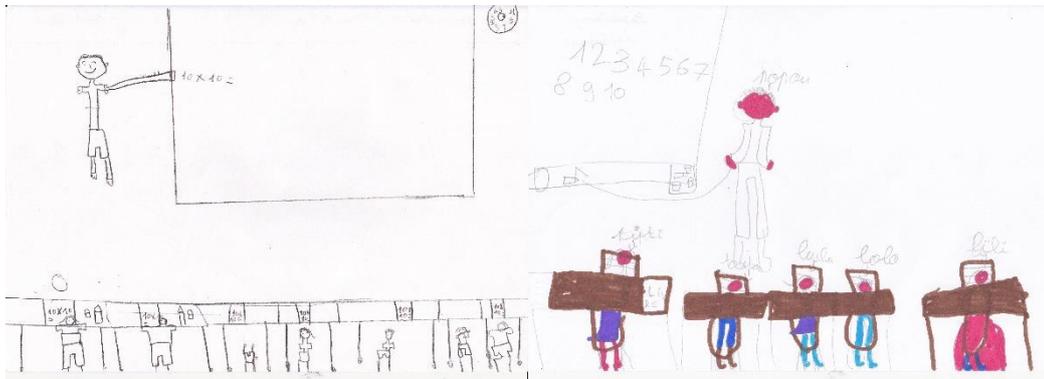
Deuxième passation :



Sihame

Première passation :

Deuxième passation :



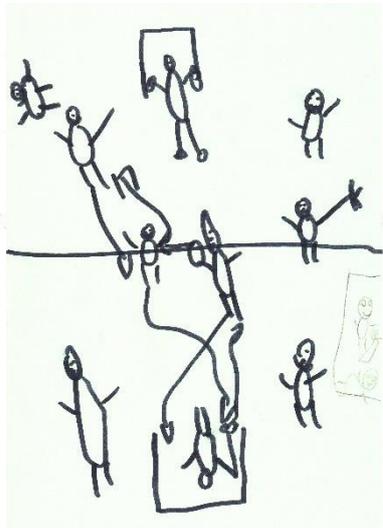
2. Les dessins et écrits produits en séance

Alessio

séance 1 :

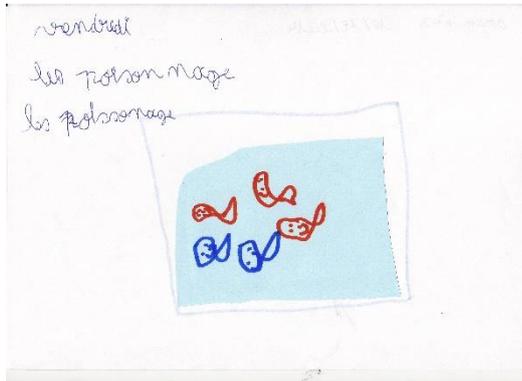
séance 2 :

séance 2 bis :



il a le machin qui s'appelle 745 il a 479
il n'est pas un machin
il est de madride

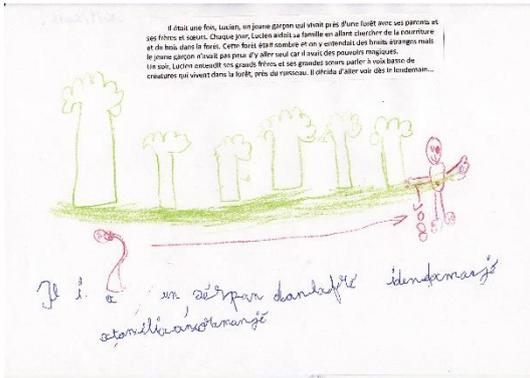
séance 3 :



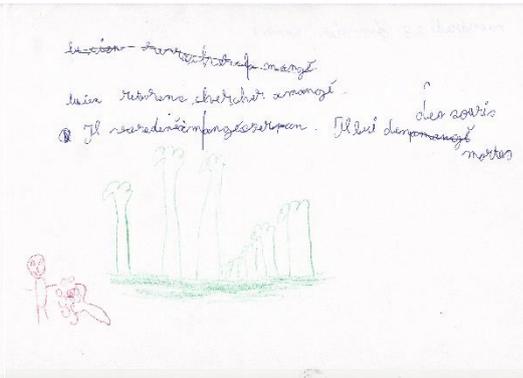
séance 4 :



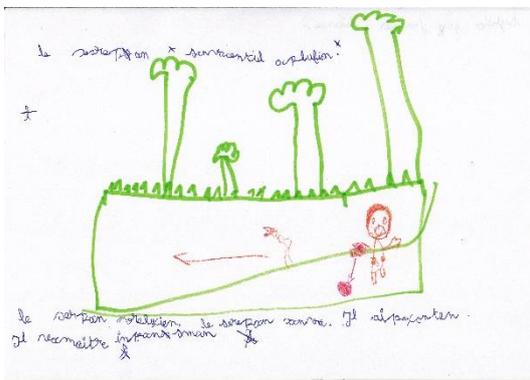
séance 7 :



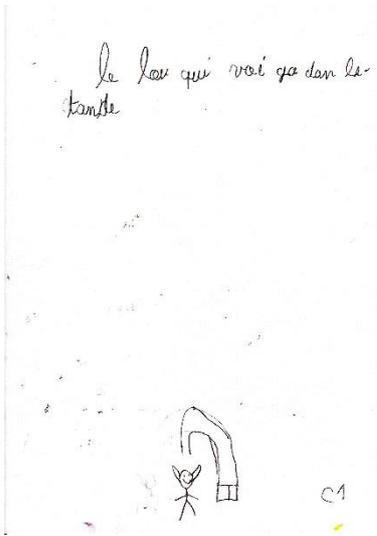
séance 8 :



séance 9 :



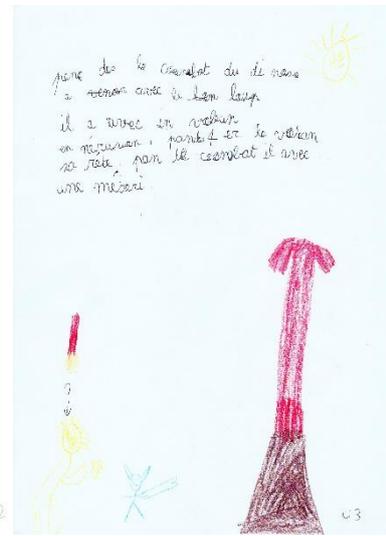
séance 1 :



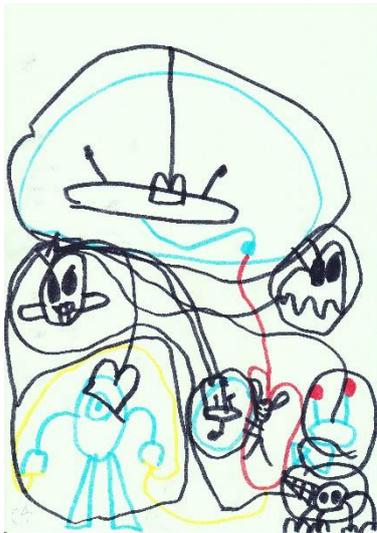
séance 2 :



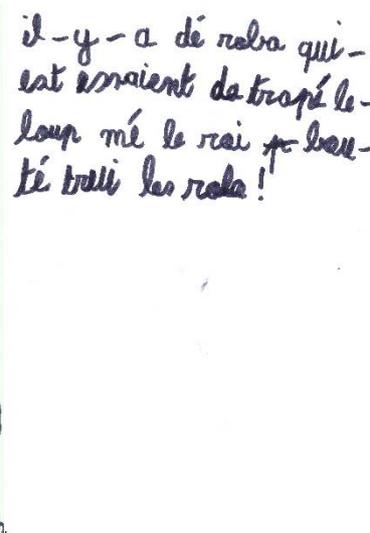
séance 2 bis :



séance 3 :



séance 3 bis :



séance 4 :



séance 4 bis :

Il est à une fois un château
 en haut qui avec de fantaisie
 est plein de mantras est la pierre
 est le qui na pl il avec de fantaisie
 de color vert - et - bleu - et - rouge
 et - orange

séance 7 :

Il y avait une fois, Lucien, un jeune garçon qui vivait près d'un fort. Il avait ses parents et ses frères et sœurs. Un jour, Lucien était allé avec ses amis à la recherche de la pierre magique. Ils ont trouvé la pierre magique dans une grotte. Ils ont pris la pierre magique et ils sont allés à la maison. Ils ont dit à leurs parents qu'ils avaient trouvé la pierre magique. Les parents ont été très contents. Ils ont dit à Lucien qu'il devait garder la pierre magique précieusement. Lucien a promis de le faire. Mais un jour, il a décidé de vendre la pierre magique à un marchand. Le marchand a payé Lucien beaucoup d'argent. Lucien a été très riche. Mais le marchand a dit à Lucien qu'il devait garder la pierre magique précieusement. Lucien a promis de le faire. Mais un jour, il a décidé de vendre la pierre magique à un marchand. Le marchand a payé Lucien beaucoup d'argent. Lucien a été très riche. Mais le marchand a dit à Lucien qu'il devait garder la pierre magique précieusement. Lucien a promis de le faire.



séance 7 bis :

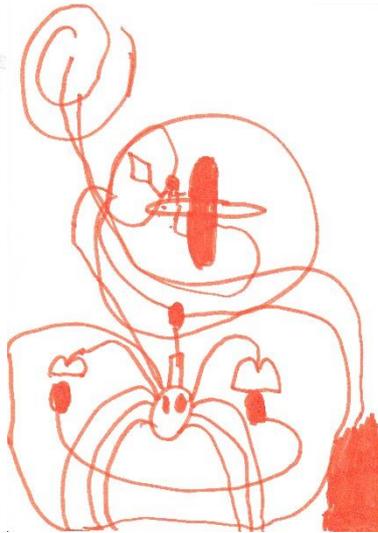
Le lendemain Lucien à
 des rêves les mantras de la nuit
 mais il n'est pas méchant mais
 il c'est pas qui ils sont ?
 il y-a des mantras mais Lucien
 il connaît le mantras il y-a en
 naïve trois :
 - poisson dragon
 - plein en noir empaisonnée
 - le masquille noir piquant

séance 8 :

Lucien avait c'est deux mantras
 mais un mantras à puis Lucien!



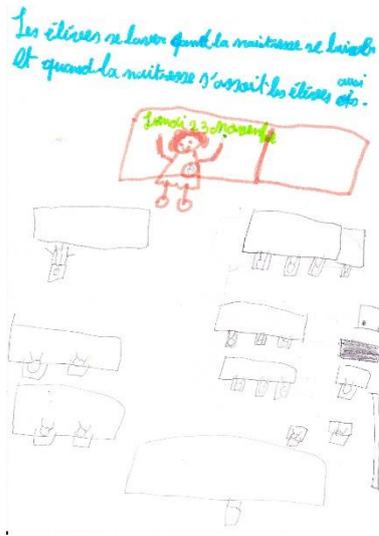
séance 9 :



séance 9 bis :

il-y avait une araignée
 de feu qui voulait la pierre
 de feu mais Lucien dit Non!
 FIN de l'histoire

séance 1 :



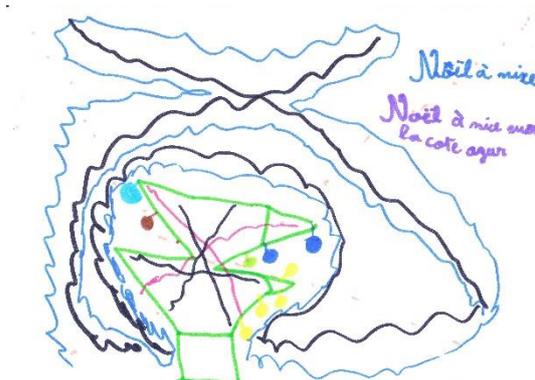
séance 2 :



séance 3 :



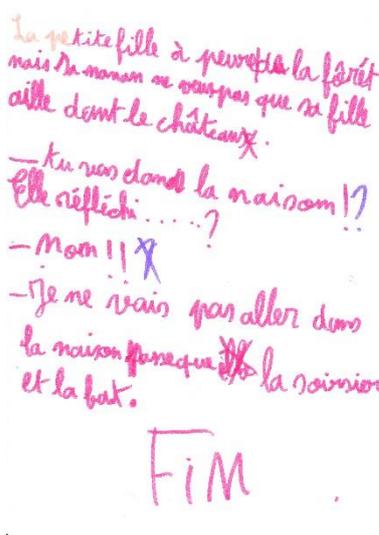
séance 3 :



séance 4 :



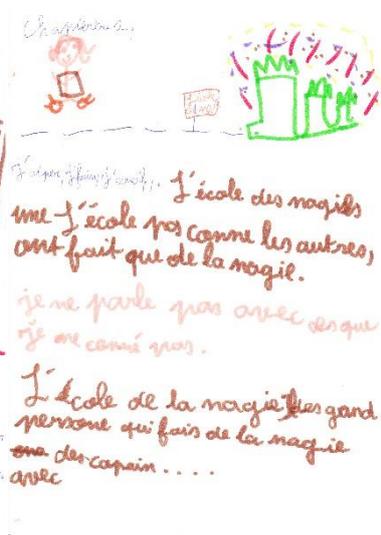
séance 4 :



séance 7 :

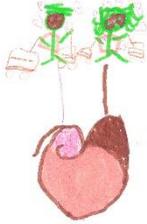


séance 8 :



séance 9 :

Cherchez
 2 un mètre carré (à l'aide d'un corde) et 100 mètre
 avec les règles, une fille apporte de matériel et
 une fille apporte un sac de billes et une
 C'est comme ça que nous avons les 100 mètre et les 100 mètre
 et les 100 mètre.



Omar

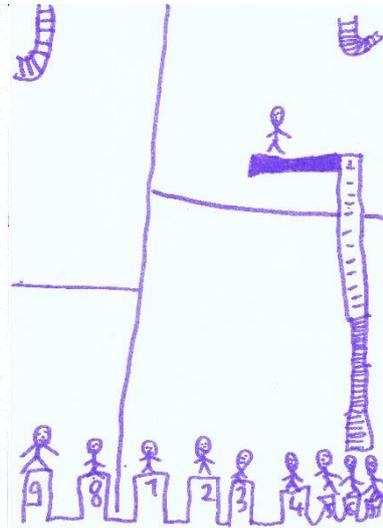
séance 1 :



séance 1 bis :

SA se passe au stade de Mier Saragou contre Mier et
 Foranca et au Mier cagnini 5 et 1 zone cartographe

séance 2 :



séance 2 bis :

ici la grande conte qui y a des bonfon qui
font dans cartonne et y a des bonfon qui
se font ce les bonfon qui se font



séance 3 :

séance 3 bis :

Ces les s'm chato et y a des bonfon qui sont de goût orange et des bonfon qui sont
de goût de la tarte et y a des bonfon qui sont de goût de la tarte et y a des bonfon qui sont

séance 3 ter :

Ces un chato avec son chat qui se joue dans son jardin



séance 4 :



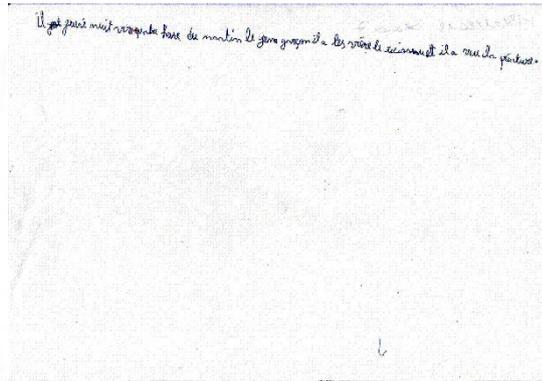
séance 4 bis :

Ces les s'm chato et y a des bonfon qui sont de goût orange et des bonfon qui sont
de goût de la tarte et y a des bonfon qui sont de goût de la tarte et y a des bonfon qui sont

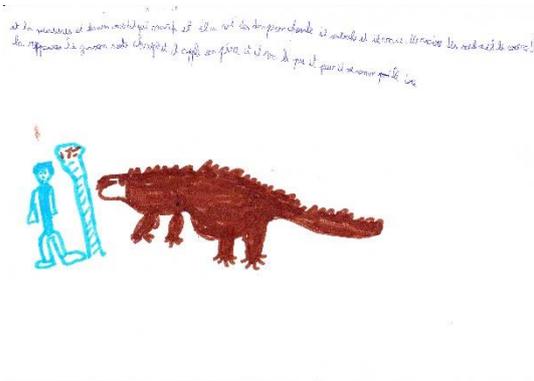
séance 7 :



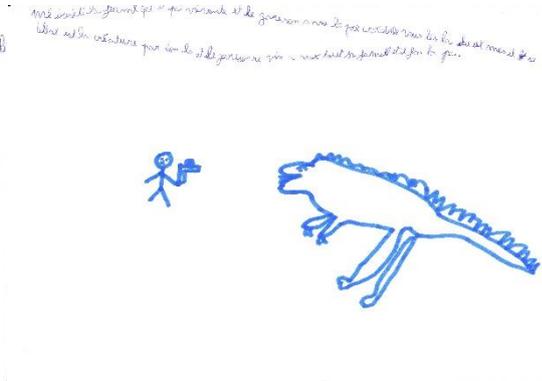
séance 7 bis :



séance 8 :



séance 9 :



Sara

séance 1 :



séance 1 bis :



séance 2 :



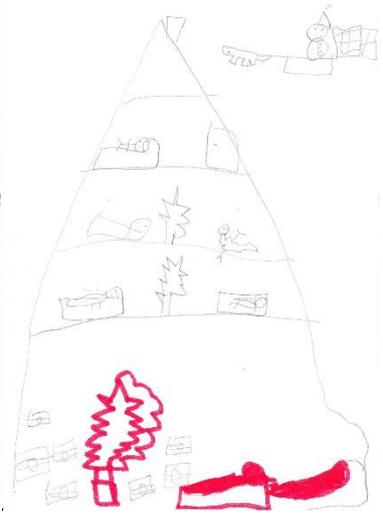
séance 3 :



séance 3 bis :

Il son a la maison
 Il mange a tableu
 Elle a mi la tableu
 Il neige

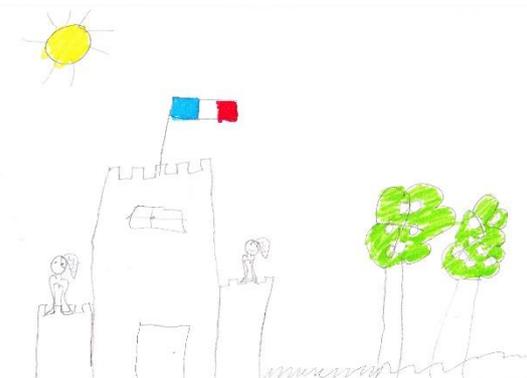
séance 3 ter :



séance 3 quater :

Les enfants dorment dans les chambres +
 la maman va prendre sa tableu.

séance 4 :



séance 4 :

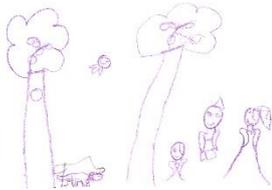
la princesse dort dans son lit.
 la reine va dans la forêt chercher a manger.
 la princesse se réveille.
 la reine rentre a la maison.

séance 7 :

Il vont dans la forêt,
 Il vont chercher de manger.
 Et du bois. Il vontent une tableu.

séance 8 :

Le lion et son amoureux se font
 le lion aime vers la reine
 L'autre pour répondre le hibou
 Le lion suite vers la reine et il lui
 fait un petit câlin.
 La maman vient elle est gentille et
 elle est à petit amon...



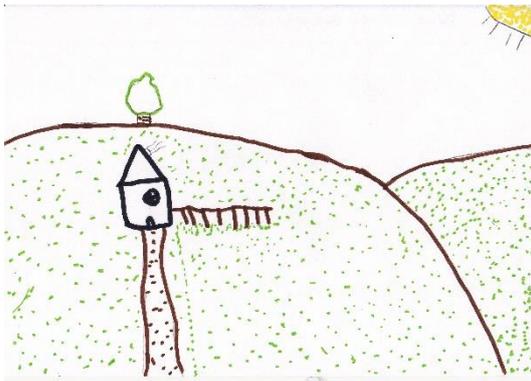
séance 9 :

~~Le lion et~~
 La bonne porte le garçon, il prend
 des oranges.
 La reine porte le lion, il prend
 des oranges.
 Ils ont ramassé toute les oranges.
 Ils sont à la maison.
 La maman voit les lion.
 Et ils mangent tous en famille.



Sihame

séance 1 :



séance 1 bis :



séance 2 :



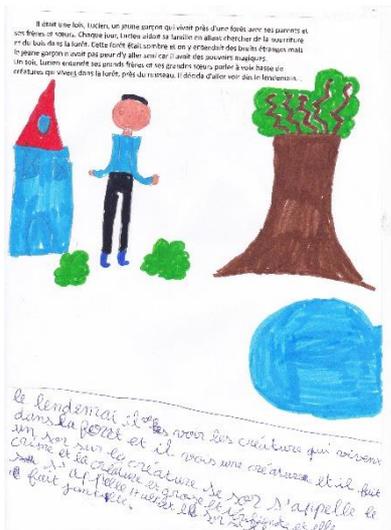
séance 3 :



séance 4 :



séance 7 et 8 :



séance 8 :



séance 9 :



TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. BOREL-MAISONNY Suzanne, *Langage oral et écrit, tome II*, Delachaux et Niestlé, 1997, p.82.
2. COLLECTIF, « Troubles des apprentissages : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie », [publi.inserm.fr], consulté le : 13 janvier 2015.
3. COQUET Françoise, FERRAND Pierre et ROUSTIT Jacques, *Livret de consignes et de cotation –EVALO*, Isbergues, Ortho Edition, 2009, p.155.
4. GIROLAMI-BOULINIER Andrée, « Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture », 1971, vol. 24, coll. « Enfance », pp. 407-414.
5. JACQUIER Caroline, *Étude d'indices acoustiques dans le traitement temporel de la parole chez des adultes normo-lecteurs et des adultes dyslexiques*, Lyon, Université Lyon II, 2008, p. 194, 245 p.
6. VALDOIS Suzanne, PARTZ Marie-Pierre DE et SERON Xavier, *L'orthographe illustrée*, Isbergues, Ortho Editions, p.149, 200 p.

Mathilde Morel

L'APPORT DU DESSIN DANS LA PRISE EN CHARGE DES TROUBLES DU LANGAGE ECRIT

174 pages, 51 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2015

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de l'utilisation du dessin dans la prise en charge orthophonique des enfants présentant des troubles spécifiques du langage écrit. Nous pensons, en effet, que le dessin et le langage écrit, puisqu'ils reposent tous deux sur la fonction symbolique, peuvent s'étayer mutuellement.

Nous avons proposé à six enfants âgés de 7 à 8 ans de réaliser des dessins et d'en raconter l'histoire par écrit dans le cadre d'un protocole s'étalant sur 10 séances. L'objectif étant de vérifier si une amélioration des capacités de langage écrit d'enfants dyslexiques-dysorthographiques était possible par l'intermédiaire du dessin.

A l'issue des soixante séances réalisées, nous avons pu valider notre hypothèse, c'est-à-dire, montrer que l'utilisation du dessin dans le cadre d'une rééducation orthophonique de dyslexie-dysorthographie permet, dans un premier temps, de faciliter le passage à l'écrit et aide les enfants à prendre confiance en eux. De plus, la mise en œuvre d'un protocole axé sur l'écriture et l'acte graphique a rendu possible l'amélioration des performances en lecture et en orthographe. Enfin, les enfants ont pu enrichir leur récit, d'un point de vue du lexical et syntaxique, tout en utilisant un langage narratif et non plus essentiellement descriptif. Concernant le dessin, nous avons observé une amélioration du graphisme et de l'organisation spatiale sur la feuille.

Ces résultats nous permettent d'entrevoir les liens entre le dessin et le langage écrit et il nous paraît intéressant d'intégrer un travail graphique à la rééducation du langage écrit.

This thesis deals with the use of drawing in the speech therapy of children with specific reading disorders and specific spelling disorders. Indeed, we believe that drawing and written language, since they are both based on the symbolic function can be mutually supportive.

We requested six children aged 7 to 8 years to draw and to write the story behind their drawing as part of a protocol extending over 10 sessions. The aim is to verify whether improved written language abilities of dyslexic children was possible through drawing.

After 60 sessions our hypothesis was validated, that is to say, show that the use of drawing as part of a speech therapy of dyslexia-dysorthography allows, at first, to facilitate the transition to writing and helps children gain confidence. In addition, the implementation of a protocol based on writing and drawing made possible an improvement of the performance in reading and spelling. Finally, the children were able to enrich their story from the point of view of lexical and syntactic, while using a narrative language and not an essentially descriptive one. Regarding the drawings, we observed an improvement of graphics and spatial organization on the sheet.

These results allow us to glimpse the relationship between drawing and written language and it seems interesting to include a graphic work for the rehabilitation of written language.

MOTS CLES	KEYWORDS
- dyslexie	- dyslexia
- dysorthographie	- dysorthography
- rééducation	- re-education
- recueil de corpus	- corpus
- enfant (3-12 ans)	- child (3-12 y-o)
- dessin	- drawing
- récit	- narrative

Directeur DE MEMOIRE
Gilbert Zanghellini