



HAL
open science

Adaptation de la démarche VoixHaute à la rééducation orthophonique

Eugénie Fédou

► **To cite this version:**

Eugénie Fédou. Adaptation de la démarche VoixHaute à la rééducation orthophonique. Médecine humaine et pathologie. 2013. dumas-01503770

HAL Id: dumas-01503770

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01503770>

Submitted on 7 Apr 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 en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

FÉDOU Eugénie
Né le 21 février 1990 à Reims

**ADAPTATION DE LA DÉMARCHE
VOIXHAUTE À LA RÉÉDUCATION
ORTHOPHONIQUE**

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian**,
Orthophoniste.

Co-directeur de Mémoire : **JACOMINO Christian**,
Docteur en sciences du langage, créateur des Moulins à paroles (m@p),
animateur de l'atelier VoixHaute.net.

Membres du jury :
Mme CARRERE Marie-Ange
Mlle FABRE Marie-Pierre

Nice

2012-2013

MÉMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

FÉDOU Eugénie
Né le 21 février 1990 à Reims

**ADAPTATION DE LA DÉMARCHE
VOIXHAUTE À LA RÉÉDUCATION
ORTHOPHONIQUE**

Directeur de Mémoire : **BELLONE Christian**,
Orthophoniste.

Co-directeur de Mémoire : **JACOMINO Christian**,
Docteur en sciences du langage, créateur des Moulins à paroles (m@p),
animateur de l'atelier VoixHaute.net.

Membres du jury :
Mme CARRERE Marie-Ange
Mlle FABRE Marie-Pierre

Nice
2012-2013



REMERCIEMENTS

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je souhaite remercier toutes les personnes sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour.

Je souhaite remercier tout particulièrement M. Bellone, directeur de ce mémoire, pour son soutien et tout le temps qu'il m'a consacré au long de cette année, que ce soit dans le cadre de ce travail ou dans celui de mon stage. Merci pour tout ce que vous m'avez appris au cours de ces derniers mois, pour tous ces précieux conseils qui guideront ma pratique orthophonique.

Un grand merci à M. Jacomino, qui a codirigé ce mémoire, pour m'avoir si bien guidé tout au long de ce travail et fait découvrir sa méthode VoixHaute. Merci pour votre disponibilité et votre aide inestimable.

Je voudrais aussi remercier les jurys, Mme Carrère et Mlle Fabre, pour l'attention qu'elles ont portée à mon travail. Merci pour vos observations et vos conseils qui ont enrichi mon travail.

Merci à Marion, Élise et Léo, mes patients qui ont si gentiment participé à cette étude. Vos idées et votre bonne humeur m'ont beaucoup aidée.

Merci à mes amies, mes futures collègues, pour ces quatre magnifiques années passées ensemble.

Enfin, merci à ma famille qui m'a écoutée, aidée et encouragée, et ce, depuis le tout début. Merci pour les heures de relecture et les heures au téléphone. Merci de si bien m'accompagner, tout au long de ma vie. Votre soutien m'est précieux.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION.....	6
PARTIE THÉORIQUE.....	8
I. LE LANGAGE ORAL COMME PRECURSEUR DU LANGAGE ECRIT.....	9
1. Les principes d'acquisitions du langage oral.....	10
2. Les étapes d'acquisition du langage oral.....	12
3. De l'oral à l'écrit.....	15
II. ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT.....	17
1. Définition.....	18
2. Les apprentissages.....	19
3. Compétences nécessaires à l'acquisition du langage écrit.....	20
4. L'acquisition de la lecture.....	25
5. Acquisition de l'écriture.....	30
6. Le modèle de Frith.....	33
7. Les enjeux affectifs.....	35
III. LES DYSLEXIES.....	37
1. Le concept de dyslexie.....	38
2. Les étiologies.....	44
3. Les différentes dyslexies développementales.....	58
4. Troubles associés et comorbidité.....	61
5. Conclusion.....	64
IV. LES DYSORTHOGRAPHIES.....	65
1. Définitions.....	66
2. Les différentes erreurs.....	67
3. Les différentes dysorthographies.....	68
V. LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE.....	70
1. Les prérequis au langage écrit.....	71
2. Les différentes approches de rééducations orthophoniques.....	73
3. Conclusion.....	76
VI. L'APPROCHE VOIXHAUTE.....	77
1. Présentation de la démarche VoixHaute.....	78
2. Les principes de cette démarche.....	80
3. Les Moulins à paroles.....	83
PARTIE PRATIQUE.....	91
I. HYPOTHESE.....	92
II. MISE EN PLACE DE L'EXPERIENCE VOIXHAUTE.....	95
1. Rencontre avec la démarche VoixHaute.....	96
2. Sélection de la population.....	97
3. Outils d'analyse.....	97
III. L'EXPERIENCE DES M@P.....	104
1. Conditions de passation.....	105
2. Cas de Léo.....	106
3. Cas de Marion.....	117
4. Cas d'Élise.....	125
5. Autres enfants.....	134
6. Discussion.....	134
IV. ANALYSE ET CRITIQUE DE L'EXPERIENCE.....	140
1. Les adaptations nécessaires.....	141
2. Analyse des adaptations et des activités mises en place.....	143
CONCLUSION.....	164

SOMMAIRE

BIBLIOGRAPHIE.....	168
ANNEXES.....	172
<i>ANNEXE I : ILLUSTRATION DES CODES COULEUR.....</i>	
1. <i>Le Moulin à paroles.....</i>	
2. <i>Illustrations des codes couleur.....</i>	
<i>ANNEXE II : TEXTES UTILISE DANS LE CADRE DU MÉMOIRE.....</i>	

INTRODUCTION

Le langage écrit occupe une place essentielle au quotidien, que ce soit dans des activités scolaires, professionnelles ou de loisir. La maîtrise de la lecture et de l'écriture fait partie des apprentissages fondamentaux, puisqu'elle est indispensable à une vie adulte autonome. Les troubles d'apprentissage du langage écrit sont donc véritablement handicapants pour ces enfants et adultes qui peinent à déchiffrer le monde écrit qui les entoure.

De nombreuses études se sont intéressées à ces troubles par le biais de tests standardisés, aussi avons-nous choisi de nous pencher sur l'aspect fonctionnel de la lecture à travers la démarche VoixHaute. Cette approche repose sur un principe ludo-éducatif et souligne l'importance des aspects de la lecture orale et collective en s'appuyant sur des textes littéraires, l'intérêt de la restitution et l'utilisation d'un support informatique. Ces concepts nous paraissent essentiels dans la réhabilitation d'une lecture fonctionnelle. Cette méthode affichant de bons résultats dans les écoles où elle est pratiquée sous forme d'ateliers, nous avons décidé de l'expérimenter en séance afin d'imaginer comment elle serait adaptable à la rééducation orthophonique et ce qu'elle pourrait apporter à des enfants en grande détresse face au langage écrit.

Cette approche étant animée et réfléchiée par C. Jacomino, ancien directeur d'école à Nice, et proposée à l'étude à l'école d'orthophonie de Nice, nous avons pu nous y pencher en étant directement en lien avec les principaux acteurs de cette démarche. Celle-ci m'a personnellement intéressée, car elle souhaite faire de la lecture un plaisir et des livres des compagnons de vie, comme ils le sont pour moi au quotidien. À travers ce mémoire et ma pratique orthophonique, je souhaiterais pouvoir transmettre aux enfants que je rencontre cet attachement à la lecture et le plaisir qu'elle transporte.

Notre problématique est donc celle-ci : comment la démarche VoixHaute peut-elle être adaptée à la rééducation orthophonique ? Tout au long de notre cheminement, nous essayerons d'ajuster les outils de VoixHaute, les Moulins à paroles (m@p), aux besoins et aux capacités de ces enfants afin qu'ils deviennent des instruments de rééducation orthophonique. Des adaptations devront être mises en place puisque cette approche est par essence collective et se propose en atelier de groupe, pour des enfants en difficultés scolaires, mais sans trouble spécifique du langage écrit.

INTRODUCTION

Nos objectifs seront donc les suivants :

- Adapter ces outils à la relation duelle que propose généralement une séance orthophonique, s'opposant au principe collectif des ateliers VoixHaute.
- Évaluer de façon qualitative l'approche qu'auront, face à ce nouveau jeu, les trois enfants choisis pour cette expérience.
- Proposer des possibilités d'utilisation des Moulins à paroles (m@p) en séance.

Nous commencerons, dans la première partie, par décrire l'acquisition du langage, qu'il soit oral ou écrit, pour nous pencher sur les troubles d'apprentissages du langage écrit et exposer ensuite l'approche VoixHaute.

Dans la seconde partie, nous exposerons dans un premier temps notre expérimentation, à travers notre rencontre avec VoixHaute, les séances vécues et la population choisie. Nous analyserons ensuite les résultats obtenus et les observations effectuées afin de proposer nos interprétations quant à l'intérêt des Moulins à paroles (m@p) en rééducation orthophonique.

PARTIE THÉORIQUE

I. Le langage oral comme précurseur du langage écrit

On ne peut parler du langage écrit et de ses difficultés d'acquisition sans décrire le langage oral. En effet, « *le cœur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner* »¹.

1. Les principes d'acquisitions du langage oral

Chomsky explique que l'acquisition de la langue maternelle se produit sans apprentissage explicite et sans effort, de façon uniforme dans une communauté linguistique malgré des variations individuelles.

1.1. L'acquisition des sons

Selon Jakobson, il n'y a dans le langage aucun son plus délicat à produire qu'un autre puisqu'ils appartiennent tous au babillage, la difficulté reposant sur leur discrimination. Il décrit l'acquisition des phonèmes du langage à partir de deux principes :

- Le principe du contraste maximal à partir duquel l'enfant va produire des syllabes composées de phonèmes les plus différenciés possible et va adapter tous les mots à cette logique.
- Le principe d'opposition maximale, qui se combine au premier principe, et organise les sons de la langue selon leurs degrés d'opposition. Les voyelles se distinguent selon le degré d'aperture (fermé, mi-fermé, mi-ouvert, ouvert), leur mode d'articulation (arrondi ou étiré), leur nasalité et leur localisation (antérieure ou postérieure). Quant aux consonnes, elles se différencient par leur localisation (vélaire, palatale, alvéolaire, apico-dentale, labiodentale, bilabiale), leur mode de sonorisation (sourd ou sonore) et leur nasalité.

L'ordre d'acquisition des phonèmes est le même pour tous les enfants appartenant à une même communauté linguistique, mais la progression est variable selon les individus.

¹ **Bentolila A.**, article « Linguistique - apprendre à lire ».

1.2. L'acquisition du langage

1.2.1. Le lexique

L'apprentissage des mots est contextuel et dépend des aspects moteur et affectif ; l'enfant commence par produire des mots dont il maîtrise l'articulation et qui appartiennent à son environnement proche. L'acquisition des concepts se fait du général au particulier, soit d'abord par l'usage puis par le nom générique jusqu'au véritable mot.

1.2.2. La syntaxe

L'acquisition de la syntaxe est liée au développement du lexique ; elle nécessite un vocabulaire d'au moins 50 mots et l'acquisition de verbes. Son apprentissage est implicite, on ne peut l'apprendre sous forme de règles, car la syntaxe d'un énoncé dépend de la signification du message. À un an, l'enfant produira des holophrases, dès 3 ans il sera capable de construire des phrases simples juxtaposées et à 5 ans il pourra coordonner des phrases. La structuration du récit est acquise vers 7 ans, bien qu'il y ait des variations individuelles.

1.3. Prérequis à l'acquisition du langage

L'acquisition du langage nécessite une attention exercée et donc une intelligence et une mémoire suffisantes pour intégrer les acquis.

1.3.1. L'intelligence

L'acquisition du langage nécessite des capacités de symbolisation, afin de faire le lien entre le signifiant et le signifié, et d'abstraction, afin que les concepts puissent évoluer du général au particulier. L'intelligence permet l'émergence de ces concepts qui vont s'enrichir avec l'apprentissage du langage ; ces deux habiletés s'étayent l'une l'autre, car si l'intelligence est nécessaire à l'émergence du langage, le langage structure la pensée en transmettant la connaissance des choses à travers la connaissance des mots.

1.3.2. La mémoire

La faculté mnésique joue un rôle important dans l'apprentissage du langage puisqu'elle va permettre de stocker dans la mémoire à long terme le lexique. Elle est aussi indispensable dans la compréhension et la production d'énoncés, en particulier dans les phrases complexes, car elle permet de garder en mémoire ce que l'on veut comprendre et dire.

1.3.3. L'affectivité

L'acquisition du langage est étroitement liée à la relation que l'enfant a avec son environnement. En effet, la communication existe bien avant l'apparition du langage, à travers les cris, les regards, les sourires, et nécessite une relation stable et chaleureuse pour qu'elle puisse s'enrichir de la communication non verbale jusqu'à l'élaboration du langage. C'est à partir des interactions et des expériences affectives partagées entre l'enfant et sa mère que se développeront les bases de la communication et du langage.

2. Les étapes d'acquisition du langage oral

2.1. Les compétences du nouveau-né

L'organisation du langage commence dès la vie intra-utérine. Le fœtus possède une audition proche de celle de l'adulte dès la trente-cinquième semaine de grossesse, ce qui lui permet, à la naissance, d'avoir mémorisé l'empreinte sonore de la voix de sa mère.

À la naissance, le bébé pourra reconnaître la voix de sa mère qu'il préférera à toutes les autres voix et sera capable de distinguer sa langue maternelle grâce aux différents rythmes et à la prosodie.

Pendant les trois premiers mois de vie, l'enfant pourra communiquer à travers le cri afin d'exprimer ses besoins. La réponse de sa mère, qui, par ses soins et sa présence, donne sens aux cris de l'enfant, va lui permettre de comprendre très vite que ses productions entraînent une réaction de la part de l'adulte et donc qu'il peut interagir avec son environnement.

2.2. Le début de la communication

En comprenant qu'il peut influencer son environnement par ses cris, l'enfant entre alors dans un objectif de communication véritable, dans une nouvelle relation avec l'adulte et les productions évoluent des cris et sons végétatifs à des jeux de vocalisation.

- Le jasis se développe vers le deuxième et troisième mois de vie et se caractérise par la production de syllabes archaïques. En imitant l'enfant, sa mère va lui répondre et amorcer le dialogue. Cette nouvelle forme de communication va permettre de maintenir le contact à distance puisque l'enfant n'aura plus besoin de voir l'adulte pour le savoir proche.

- Le babillage commence au troisième mois de vie. Le nourrisson émet « *une suite de sons, aléatoire et extrêmement variée, n'entraînant aucune relation avec le premier mot, ni avec ceux des adultes* »¹. C'est à cette période qu'apparaît le sourire-réponse, que Spitz décrit comme le premier organisateur psychique.

- Le gazouillis apparaît au quatrième mois de vie et correspond à une transformation ludique du babillage ; ces jeux vocaux vont permettre une maîtrise plus fine de la phonation. En apprenant à imiter la prosodie de sa langue, l'enfant perd sa capacité innée à discriminer tous les sons de toutes les langues, vers 6-8 mois, et intègre les sons appartenant à sa langue maternelle, ce qui correspond à la période de restriction phonologique décrite par Jakobson. Cette spécialisation aux sons de la langue maternelle est possible grâce au bain de langage donné à l'enfant.

¹ **INSERM**, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques » p8.

L'apprentissage de la communication se fait par une imitation spontanée et immédiate des productions de son environnement ; l'enfant apprend d'abord à parler comme sa mère puis avec sa mère. C'est bien grâce à cette illusion anticipatrice, décrite par Diatkine, que la communication s'installe : le désir de la mère qui veut communiquer avec son enfant la pousse à donner sens à toutes ses productions, ce qui permet à l'enfant de comprendre qu'il peut influencer son environnement par le son et la parole.

2.3. La période linguistique

Lors du huitième mois, le bébé ne possède pas encore de mots, mais il est complètement entré dans la communication puisqu'il s'adresse directement à une personne par des appels. C'est à cette période qu'apparaît l'angoisse du huitième mois, deuxième organisateur psychique de Spitz, et c'est par le langage que l'enfant s'apaisera.

2.3.1. Le premier mot

Il apparaît entre neuf et douze mois, période où ses organes buccophonatoires ont acquis un niveau musculaire suffisant à une bonne articulation, et se compose d'une ou deux syllabes identiques de type consonne-voyelle. Ici encore, c'est l'adulte qui va donner sens aux premiers mots de l'enfant. À travers son babillage, les parents vont reconnaître des mots et vont renforcer le lien entre le mot et l'objet en le reprenant, permettant ainsi l'émergence du sens.

À cette période apparaît le troisième organisateur psychique de Spitz, soit la compréhension et la production du « non ». Vers 12 mois, l'enfant comprend le « non » et fait non de la tête, s'opposant ainsi à autrui. À 18 mois, il sera capable de dire « non ».

L'évolution lexicale est encore lente et les mots sont utilisés de manière idiosyncrasique. Cependant, petit à petit, à travers la compréhension puis la production des mots, l'enfant va assimiler le concept qui correspond à chaque mot, c'est-à-dire à assimiler le lien symbolique entre le signifiant et le signifié.

2.3.2. L'explosion lexicale

De 18 à 20 mois, l'acquisition lexicale est spectaculaire, ce qui va permettre l'émergence de la syntaxe. C'est à ce moment qu'apparaissent les phrases par juxtaposition de deux mots, par l'utilisation d'abord de mots concrets puis de verbes et de pronoms.

Vers 30 mois, les phrases vont s'étoffer et se diversifier selon ses intentions de communication, puis se rapprocher de plus en plus des modèles adultes grâce aux conversations que l'enfant entretient avec son environnement, par imitation et successions d'essais-erreurs.

2.3.3. Le langage constitué

Autour de 5-6 ans, l'enfant est capable de produire les mêmes formes verbales que l'adulte et sort du langage égocentrique pour se tourner véritablement vers le dialogue. À partir de cet âge, l'enfant est complètement entré dans le langage et l'on assiste à un enrichissement sémantique et syntaxique spectaculaire.

3. De l'oral à l'écrit

Le langage oral pose les bases nécessaires à l'acquisition du langage écrit puisqu'ils reposent tous deux sur des conventions phonologiques, sémantiques et syntaxiques proches et le lien symbolique entre signifiant et signifié est déjà établi. L'apprentissage explicite du langage écrit commence véritablement au CP, vers six ans, soit lorsque le langage oral est constitué.

Au début de l'apprentissage de la lecture, lire c'est décrypter, c'est associer à chaque graphème le son qui lui correspond et les assembler pour former un mot. C'est ainsi, en faisant cette conversion, que l'enfant va pouvoir faire correspondre au mot écrit le mot oral appartenant à son stock lexical. Cela sous-entend donc que l'enfant doit déjà posséder ce mot sous sa forme orale, c'est-à-dire l'avoir retenu et compris. Pour que l'apprentissage de la lecture soit, dès le début, une passerelle vers le sens et non en une fin en soi, il est donc nécessaire qu'il ait construit un langage oral suffisamment riche.

Mais si le langage oral et écrit repose sur de mêmes bases, il ne suffit pas de savoir parler pour savoir lire. Selon S. Dehaene, « *Darwin le remarquait déjà : l'acquisition de la lecture est une activité artificielle et difficile alors que le langage parlé, lui, vient spontanément* »¹. L'auteur ajoute : « *La connaissance du langage est implicite parce qu'elle reste enfermée dans des circuits spécialisés. Lire c'est briser cette spécialisation* »².

Lire c'est donc utiliser certaines zones du cerveau non programmées pour cette activité complexe, telles que le cortex visuel et le planum temporal pour la représentation des phonèmes. C'est ce que S. Dehaene décrit comme la théorie du recyclage neuronal : grâce à la plasticité cérébrale, une partie de notre cortex est détournée de son rôle initial afin de permettre l'installation d'une nouvelle faculté.

Comme le décrivent Blanche-Benveniste et Chervel³, le langage oral et le langage écrit diffèrent au niveau de leurs deux articulations :

- Au niveau de la première articulation, par la présence à l'écrit de marqueurs de variations en genre et en nombre qui ne sont que peu présents à l'oral et du principe de dérivation plus marqué à l'écrit.
- Au niveau de la seconde articulation, avec vingt-six lettres pour l'alphabet et trente-deux phonèmes à l'oral.

Le langage écrit repose donc bien sur les habiletés qu'apporte le langage oral, mais il ne peut être décrit comme une simple transcription. Il nécessite un apprentissage explicite et va permettre un enrichissement important du langage, à l'écrit comme à l'oral.

¹ **Dehaene S.**, « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », p.22

² **Dehaene S.**, « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », p.25

³ **Blanche-Benveniste C.**, « Approche de la langue parlée en français »

II. Acquisition du langage écrit

1. Définition

Le langage écrit « recouvre à la fois le versant compréhension (lecture) et production ou expression (orthographe et écriture) d'un système codé en signes graphiques permettant, sur tout support possible, la transmission d'informations et la communication entre individus d'une même communauté linguistique ayant reçu un enseignement dans ce domaine »¹.

Cette langue est souvent définie comme seconde par rapport à la langue orale, comme une transcription de l'oral ; son apprentissage ne reposerait alors que sur la correspondance des unités orales avec les unités écrites.

Nous verrons pourtant que l'enseignement de l'écrit requiert un apprentissage formel et ne peut être expliqué comme un simple codage de l'oral ; au contraire, l'acquisition du langage écrit joue un rôle fondamental dans la maîtrise du langage oral en lui permettant de se structurer. La lecture, nécessitant une analyse plus fine que celle du langage oral, va permettre l'amélioration de la syntaxe et une expansion du vocabulaire grâce aux mots nouveaux déchiffrés.

L'écrit, présent dans n'importe quel domaine du quotidien (travail, loisir, santé...), ne doit pas être une fin en-soi, mais bien un moyen d'interagir avec son environnement. Il permet d'accéder à un « milieu beaucoup plus vaste comprenant d'autres lieux, d'autres temps et peuplés d'individus avec lesquels il est néanmoins possible de communiquer »².

¹ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.134.

² **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p 119.

Le langage écrit a un rôle prépondérant tant au niveau culturel que professionnel, et ce, malgré l'importance de l'audiovisuel au quotidien ; une acquisition satisfaisante de la lecture et de l'écriture est une condition capitale d'intégration sociale et culturelle.

De même, dans l'enseignement, presque tous les savoirs à partir du cours préparatoire sont transmis par le biais de l'écrit (journaux, manuels, notices, dictionnaires...) ; la lecture est la base des apprentissages.

2. Les apprentissages

Il nous semble nécessaire de faire un bref rappel sur la façon dont se produisent les apprentissages.

C. Jacomino explique que « *l'enfant est celui qui apprend. Il ne fait rien sans apprendre. Il lui suffit de faire pour apprendre, et l'apprentissage constitue l'enjeu et comme le sens premier de tout ce qu'il fait.*¹ ». Apprendre c'est être capable de se détacher d'un état connu et maîtrisé, donc rassurant, pour avancer vers un état inconnu, qui sera plus avantageux, mais qui pourrait demander des efforts importants.

Piaget décrit les capacités d'apprentissage à travers la notion d'équilibre dynamique : l'enfant, en interaction avec son environnement, vit des expériences nouvelles qui l'obligent à développer des schèmes de conduites, des comportements réponses (processus d'assimilation) qu'il pourra réutiliser face à des situations semblables, en les adaptant (processus d'accommodation). Il y a donc un va-et-vient constant entre les sollicitations de l'environnement et les possibilités de l'individu afin de trouver un équilibre satisfaisant. Selon J. Foucambert, « *L'apprentissage est une modification d'ensemble continue du sujet par lui-même, pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes* »².

¹ **Jacomino C.**, « Expériences de lecture », p.60

² **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p.47

Il n'existe pas de modèle fini, achevé des apprentissages ; ces comportements évoluent tout au long de notre vie selon notre personnalité, notre histoire personnelle, notre milieu familial... Tout apprentissage se développe en s'intégrant dans le vécu personnel de chacun.

Il faut ajouter que la lecture et l'écriture font partie des apprentissages sociaux puisque nécessaires à une réelle autonomie dans la société ; la compréhension des signes écrits nous guide au quotidien. Leur maîtrise commence à se développer bien avant l'école puisque, dans notre environnement où l'écrit est omniprésent, ces apprentissages sont indispensables à la compréhension du monde. Leur acquisition doit se faire à travers des expériences et des situations fonctionnelles qui souligneront les valeurs de l'écrit ; selon J. Foucambert, « *un système pourra apparaître de la réflexion sur une pratique, jamais une pratique ne peut naître de la transmission de ce système* »¹.

3. Compétences nécessaires à l'acquisition du langage écrit

3.1. La conscience phonologique

S. Dehaene la décrit comme « *la prise de conscience que le langage parlé est composé de sons élémentaires ; c'est la capacité à percevoir, segmenter et manipuler les unités sonores composant le langage tel que le phonème ou la syllabe* »².

Plus facilement isolables que les phonèmes, les syllabes seront rapidement repérées et manipulées. Grâce à l'apprentissage explicite du code alphabétique, l'enfant pourra accéder à une analyse plus fine de la langue et sera alors capable de distinguer les différents phonèmes constitutifs d'un mot. Cet apprentissage peut être facilité par des jeux de comptines et de rimes qui vont permettre la manipulation mentale des phonèmes.

¹ **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p118.

² **Dehaene S.**, « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », p.36

La conscience phonologique est une habileté indispensable qui s'acquiert grâce à l'entrée dans l'écrit ; selon S. Dehaene, « *prendre conscience que les mots du langage parlé sont composés de phonèmes n'est pas une évidence, car rien n'indique clairement leur présence dans la parole continue*¹ » Conscience phonologique et principe alphabétique sont donc indissociables et vont s'étayer réciproquement : la prise de conscience que les mots sont composés de sons individualisables est possible grâce au support du code alphabétique et cette conscience permettra ensuite les activités de transcodages graphophonétiques.

3.2. Le principe et le code alphabétique

Le code alphabétique correspond à l'ensemble des correspondances graphophonémiques de la langue et son apprentissage s'appuie sur la découverte et la compréhension du principe alphabétique, c'est-à-dire sur la prise de conscience des relations entre phonème et graphème.

Lorsque l'enfant arrive au cours préparatoire, il connaît de manière plus ou moins précise la comptine de l'alphabet. Selon son niveau d'acquisition, il peut représenter un tout continu ou être découpé en 26 lettres définies, chacune étant bien individualisée. Cependant, un des premiers apprentissages du code sera pour l'enfant de comprendre que chaque lettre représente un phonème qui peut s'associer à un autre pour changer de son comme dans le digramme /ch/, et que le nom de la lettre ne correspond pas au son qu'elle produit.

Il faut donc que l'enfant comprenne que les lettres ne représentent pas un son, mais une unité phonologique abstraite.

¹ Dehaene S., « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », p.37

L'apprentissage des correspondances en français est difficile puisqu'il ne s'agit pas d'un code binaire et stable. L'acquisition des règles est complexe, l'enfant doit assimiler toutes les différences, car chaque graphème peut avoir plusieurs valeurs :

- La valeur de base qui permet de faire correspondre à un phonème un graphème, et ce, de manière biunivoque. C'est le cas des graphèmes [j] et [v] en français.
- La valeur zéro avec laquelle le graphème n'a aucune fonction phonographique, elle indique l'appartenance du mot à une classe lexicale ou grammaticale. C'est le cas de /gentil/dont le /l/ marque la parenté avec /gentillesse/.
- La valeur de position qui autorise le graphème /s/ à se prononcer [z] ou [s] selon qu'il est entouré de deux voyelles ou non.
- La valeur auxiliaire qui permet la variation de prononciation d'un graphème selon la lettre qui le suit. Par exemple, le /g/ se prononcera différemment selon si la lettre qui suit est un /i/ ou un /o/.

De même, l'existence de nombreux allographes, soit les « *différents signes graphiques servant à noter la même valeur phonétique*¹ », rend bien compte de la non-transparence des relations graphophonétiques. On peut citer à titre d'exemple les différentes graphies du phonème [o] : /o/, /au/, /eau/, /ot/ /aud/, /ault/ etc.

¹ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.12.

Le système français est donc un système dit opaque, comme l'anglais, s'opposant aux systèmes transparents tels que l'espagnol et l'italien¹. On peut cependant nuancer ce qualificatif, car selon l'INSERM « *le français occupe une position particulière : les relations graphèmes-phonèmes sont relativement régulières et rapproche le français des systèmes transparents en lecture. En revanche, les relations phonèmes-graphèmes sont inconsistantes (irrégulières), le français étant plus proche de la production de l'anglais.*² »

3.3. La conscience morphologique

La conscience morphologique joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, car elle permet de percevoir le caractère idéographique de notre langue. En effet, le code alphabétique ne permet pas d'expliquer toutes les particularités du français écrit ; il est aussi nécessaire d'avoir compris deux procédés :

- Le phénomène de dérivation qui permet la constitution de mot en s'appuyant sur l'étymologie ou sur l'aspect sémantique.
- L'orthographe grammaticale qui concerne les accords en genre et en nombre et les conjugaisons.

La morphologie joue alors un rôle important dans la compréhension du texte puisqu'elle va permettre d'identifier les marqueurs de genre et de nombre ou encore de deviner le sens d'un mot inconnu grâce au phénomène de dérivation (Exemple : ami-amitié).

¹ **Observatoire National de la Lecture**, « Enseigner la langue : orthographe et grammaire », p.56

² **INSERM**, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques » p.83

3.4. La mémoire phonologique à court terme

La mémoire phonologique, ou boucle phonologique, est une composante de la mémoire de travail et permet de stocker des informations phonologiques en mémoire de façon brève. Cette mémoire est indispensable dans l'acquisition du langage écrit puisqu'elle va maintenir les informations phonologiques lors du décodage d'un mot, permettant ainsi l'assemblage de ces unités.

3.5. Les capacités métalinguistiques

Elles sont définies dans le dictionnaire d'orthophonie comme « *la conscience, les habiletés et les capacités d'un individu à décrire le langage, ce qui lui confère une certaine compétence dans l'utilisation de cette langue¹* ». C'est donc la capacité à réfléchir sur le langage et son utilisation, que ce soit en réception ou en production.

On relève comme capacités métalinguistiques :

- La capacité métaphonologique, soit l'habileté à identifier et manipuler les phonèmes ;
- La capacité métalexicale qui permet la segmentation des mots dans une phrase et la reconnaissance de leur valeur sémantique ;
- La capacité métasyntactique, soit la capacité à raisonner sur l'agencement des énoncés.

3.6. Conclusion

Après avoir vu les acquisitions indispensables à l'apprentissage du langage écrit, nous allons nous intéresser au développement des deux aspects du langage écrit, la lecture et l'écriture.

¹ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.154.

4. L'acquisition de la lecture

4.1. Définition

La lecture est une habileté complexe qui demande un apprentissage explicite et nécessite que l'enfant comprenne et apprenne les règles du code écrit et les liens qu'entretiennent le langage oral et le langage écrit. Selon J. Foucambert, « *Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leur attribuer du sens* »¹.

Selon l'Observatoire National de la Lecture, en 1998, « *apprendre à lire c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits en particulier grâce à des compétences graphophonologiques et le traitement du sens pour la compréhension des textes* ».

Soulignons que lire n'est donc pas seulement une activité de déchiffrage, mais doit avoir pour but la compréhension de ce qui est lu. Afin d'atteindre une lecture autonome, les recherches psychologiques et psychopédagogiques ont mis au point la formule :

$$L = C \times R$$

L correspond à lecture, C aux connaissances individuelles et R à la capacité d'identification des mots². Cette formule souligne l'importance de l'interaction de ces deux facteurs pour une lecture efficace.

Lire n'est pas donc seulement une activité perceptive, mais c'est une ressource qui permet à un projet de recherche d'aboutir. La lecture doit devenir un moyen de trouver des informations, que l'on cherche de l'action dans un roman, des nouvelles dans un journal ou bien encore des explications dans une notice.

¹ **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p.41

² **Gough et Juel** cités par C. Bellone in : « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. » p.221

4.2. Apprentissage de la lecture

4.2.1. Le rôle de l'école maternelle

L'apprentissage formel de la lecture, soit le transcodage graphophonémique, ne peut commencer avant que l'enfant ait 6 ans (donc en classe de CP), car cette habileté requiert un développement des opérations intellectuelles important. Cependant, dès la maternelle, il est possible de faciliter ce futur apprentissage en aidant l'enfant à enrichir certaines de ses habiletés, appelées apprentissages premiers ou prérequis. On pourra citer l'importance de :

- La socialisation : le langage, qu'il soit écrit ou oral, est communication et s'inscrit donc dans un contexte social. La place que le milieu familial accorde au langage au quotidien joue un rôle important dans la façon dont l'enfant va appréhender la communication. En effet, s'il passe la plupart de son temps seul devant la télévision, il est très probable qu'il n'accorde pas la même valeur au langage qu'un enfant dont les parents l'écoutent raconter sa journée.
- Le langage oral qui joue un rôle de médiateur. Les acquisitions du langage oral vont permettre de faciliter celles du langage écrit, à condition que l'enfant ait compris les liens qui les unissent. Pour M. Habib, « *la lecture ne peut pas être acquise si l'enfant ne possède pas un certain nombre de prérequis d'ordre linguistique.* »¹
- La symbolisation : le passage entre le code oral et écrit (processus de transcodage) nécessite d'avoir acquis la fonction symbolique. En effet, le lien arbitraire décrit par Saussure entre le signifiant et le signifié, les deux faces du signe, nécessite un certain degré de symbolisation.

¹ Habib M., « Dyslexie : Le cerveau singulier »

-
- Le développement psychomoteur qui va permettre une maîtrise visuelle et auditive suffisante à la discrimination des phonèmes et des graphèmes, une organisation du temps et de l'espace... « *Tout se réunit ainsi dans la conquête du schéma corporel qui permet de prendre possession du milieu à partir de soi-même* »¹.

L'école maternelle a donc un rôle important dans l'approche de la langue écrite en transmettant les enjeux de la communication et en favorisant la découverte de l'organisation de la langue, qu'elle soit orale ou écrite. Il ne s'agit donc pas d'apprendre à lire avant le CP, mais de permettre aux enfants de s'ouvrir au langage écrit et de comprendre son utilité avant de commencer formellement son apprentissage.

4.2.2. La voie d'assemblage

L'acquisition du code alphabétique va permettre à l'enfant de reconnaître les mots écrits en passant par le déchiffrage. Ce processus permet, en passant par l'oralisation, de déchiffrer des mots réguliers en faisant correspondre à chaque graphème un phonème ; c'est le « B.A BA ».

Elle nécessite donc la maîtrise des règles de conversion graphophonétique qui peut être difficile en raison de plusieurs facteurs :

- certaines lettres sont graphiquement proches, c'est le cas de m/n, p/b/q/d,
- les pendants sourds et sonores des phonèmes sont la source de nombreuses confusions, comme pour [f] et [v],
- les digrammes demandent un apprentissage spécifique ; par exemple, il faudra que l'enfant lise /ou/ comme un seul phonème.

¹ **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p.92

S. Borel-Maisonny disait « *lire c'est, devant un signe, retrouver sa sonorisation porteuse de sens* »¹. C'est donc par le biais de cette sonorisation porteuse de sens que l'enfant pourra comprendre le mot, sa forme écrite n'ayant pas encore une valeur sémantique propre.

Cette stratégie va permettre à l'enfant de se créer petit à petit un stock orthographique : en déchiffrant et en oralisant le mot écrit, l'apprenti lecteur mémorise à la fois la forme orthographique et le sens du mot. En fait, selon J. Foucambert, « *en oralisant des signes graphiques, on peut atteindre une forme orale signifiante et donc comprendre les signes graphiques ; les reconnaître c'est tout autre chose* »².

4.2.3. La voie d'adressage

L'identification du mot est possible lorsque l'enfant a rencontré plusieurs fois le mot et l'a stocké dans son lexique orthographique interne. Cette stratégie orthographique va permettre, par la reconnaissance visuelle du mot, d'activer à la fois la forme sonore et la forme sémantique du mot.

C'est l'utilisation de cette voie d'adressage chez les lecteurs confirmés qui permet une lecture rapide et porteuse de sens ; la voie d'assemblage ne sera alors nécessaire que pour déchiffrer des mots inconnus.

¹ **Borel-Maisonny S.**, « Langage oral et écrit, Tome 1, Pédagogie des notions de base »

² **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p.40

Savoir lire de manière efficace demande l'usage de deux processus :

- L'identification qui permet de reconnaître et d'associer la forme du mot écrit à sa signification. Ce processus demande l'utilisation de la voie d'adressage et permet une lecture rapide et efficace.

- L'anticipation qui va permettre, en s'appuyant sur le contexte, la nature des mots, de formuler des hypothèses que le lecteur vérifiera ensuite. Cette anticipation permet au lecteur une identification des mots plus rapide : en effet, la recherche de la forme du mot ne se fera pas au milieu de l'immensité des formes connues, mais seulement entre celles qui sont possibles. Ce processus est possible grâce à la compréhension du texte, la connaissance de la syntaxe de la langue, la quantité de mots stockés...

Il faut donc être capable d'anticiper sur l'écrit, c'est-à-dire de formuler des hypothèses à partir de ce qui a été lu et compris, à partir de nos propres connaissances, que l'on vérifie dans la suite du texte.

Savoir lire c'est avoir automatisé les différents processus nécessaires à lecture afin que celle-ci soit fluide et support de la compréhension. La lecture est alors rapide, sans effort, et devient un moyen de prise d'informations.

Savoir lire c'est aussi pouvoir adapter sa lecture selon ses besoins, ses recherches ; on ne lira pas de la même façon un roman de gare ou un manuel complexe.

5. Acquisition de l'écriture

5.1. Définition

Elle est définie dans le dictionnaire d'orthophonie comme « *la représentation de la pensée et du langage par des caractères graphiques de convention, propres à une communauté linguistique donnée*¹ ». Le terme « *écriture, pour de nombreuses personnes, renvoie à la fois au graphisme et à l'orthographe tandis que ces deux habiletés sont bien différenciées dans la prise en charge orthophonique (on parlera de dysgraphie ou de dysorthographe)* »². Dans ce chapitre, nous nous intéresserons surtout à l'aspect orthographique de l'écriture.

L'écriture remplit plusieurs fonctions :

- Elle permet de structurer la pensée, car, étant moins spontanée que le langage oral, elle demande précision et raisonnement. Contrairement à la parole, ce qui est écrit peut être relu, remanié, corrigé afin de correspondre à ce qui veut être dit.
L'écrit facilite aussi l'accès aux diverses connaissances, permettant à l'enfant d'acquérir de nouveaux savoirs ; c'est un instrument de découverte qui modifie notre rapport au monde.
- Elle permet de structurer la personnalité puisque l'enfant va devoir se plier aux règles de l'écriture. L'enfant devra alors accepter et respecter les interdits qui régissent l'orthographe. Cette limitation peut engendrer une grande frustration pour l'enfant qui doit limiter sa créativité et accepter de faire des choix entre ce qu'il veut dire et peut dire. C'est lorsque l'enfant entre dans le langage écrit qu'on remarquera une nette diminution de l'activité du dessin.

¹ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.86

² « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.86

-
- Elle permet l'expression et la mise à distance des émotions. Écrire c'est aussi pouvoir, à travers les mots, se décharger d'émotions trop intenses pour être seulement énoncées.
 - Elle est un moyen de communication qui s'inscrit dans le temps. Elle est le reflet d'une civilisation, que ce soit par les textes produits - la poésie, les lois, les textes sacrés - ou par son orthographe, reflet de l'étymologie. C'est un puissant instrument de transmission et de conservation.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont étroitement liés, car ils s'étayent l'un l'autre. L'enfant devra apprendre que c'est du sens que l'on écrit et non pas seulement une transcription de sons ; c'est à cette condition que l'écriture deviendra un outil qu'il pourra s'approprier.

5.2. L'acquisition de l'orthographe

5.2.1. La voie phonologique

Au tout début de son apprentissage, l'enfant utilisera la voie d'assemblage afin de transcrire la forme sonore en graphème. Pour cette opération, il faut maintenir une conservation temporaire de la forme phonologique du mot, rôle assuré par la mémoire phonologique, afin de découper le mot en phonème. En appliquant ensuite les règles de conversion graphophonétique, chaque phonème sera associé à un graphème. Cette tâche est longue et représente une charge cognitive importante. L'enfant pourra également hésiter quant aux différentes transcriptions possibles pour un même phonème, tels que /in/, /ein/, /ain/...

Grâce à l'entraînement, ces procédures de mise en mémoire, segmentation et transcodage vont s'automatiser et ainsi diminuer la charge cognitive nécessaire à ces opérations, permettant à l'enfant de stocker les mots écrits dans son lexique interne. Selon l'INSERM, cette stratégie d'assemblage ne permettrait d'écrire correctement que 50 % environ des mots en français¹.

5.2.2. La voie lexicale

Grâce aux nombreuses rencontres avec le mot écrit, l'enfant mémorise et stocke dans son lexique orthographique interne la forme graphique des mots, lui permettant ainsi de les écrire plus aisément. La constitution du lexique orthographique repose sur deux effets caractéristiques décrits par l'INSERM : *« l'effet de fréquence - les mots fréquents sont mieux et plus rapidement écrits que les mots rares - et l'effet d'analogie - l'écriture des items inconnus ne peut s'effectuer en se référant à des mots que si ceux-ci sont déjà mémorisés »*².

Cette stratégie d'adressage, plus rapide et exigeant une attention moins soutenue, permet à l'enfant de répartir sa concentration sur le graphisme et sur le sens. C'est à travers cette voie qu'il pourra émettre des hypothèses quant à la forme des mots inconnus à partir de réflexions morphologiques et dérivationnelles.

¹ INSERM, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques » p95

² INSERM, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques » p.85

Ainsi, et à travers la lecture principalement, le stock de mots mémorisés va augmenter et permettre à l'enfant de s'intéresser à la syntaxe. En effet, lorsque l'enfant comprend sans effort les unités de sens les plus prégnantes du texte, il peut s'intéresser aux éléments inférieurs aux mots, tels que les conjonctions ou prépositions, afin de faire émerger de la langue écrite un système composé d'une syntaxe et d'une grammaire différentes de l'oral. L'enfant doit pouvoir acquérir un niveau de conscience syntaxique, c'est-à-dire une compréhension des relations entre les mots d'une phrase et les phrases d'un texte, pour pouvoir accéder pleinement au sens de ce dernier. C'est particulièrement vrai pour des écrits composés de phrases complexes telles que les phrases passives où le sujet du verbe peut se retrouver à une place inhabituelle.

5.2.3. Conclusion

Nous avons vu comment la lecture et l'orthographe se mettent en place chez l'enfant apprenant, mais il semble nécessaire de rappeler que ces deux acquisitions ne se font pas indépendamment l'une de l'autre. Nous allons alors décrire le modèle développemental de Frith afin d'expliquer les interactions entre ces deux processus.

6. Le modèle de Frith

Dans ce modèle, Frith décrit l'acquisition du langage écrit en définissant trois grandes étapes :

- La stratégie logographique : La lecture se fait par une reconnaissance visuelle globale de la forme du mot selon le contexte. L'enfant n'a recours ni à la phonologie, ni à la séquence de lettres dans le mot, il reconnaît le mot comme il reconnaîtrait un dessin, c'est-à-dire en s'appuyant sur le graphisme, la forme et la couleur du mot. On trouvera alors souvent des confusions de mots visuellement proches.

L'écrit n'est pas véritablement présent à ce stade, il s'agit plutôt d'un mélange de dessins, de chiffres et de lettres. Cette reconnaissance visuelle est utilisée avant l'apprentissage de la lecture et disparaîtra lors du CP avec l'acquisition de nouvelles stratégies.

-
- La stratégie alphabétique : La lecture s'appuie de façon systématique sur la phonologie et le principe alphabétique à travers les règles de correspondance graphophonétique. Cette stratégie nécessite que l'enfant prenne conscience qu'un mot écrit est composé d'une séquence de lettres, qu'un mot oral est composé d'une séquence de sons et qu'il existe une correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. La conscience phonologique joue alors un rôle primordial, car elle permet de comprendre les relations entre langage écrit et langage oral. L'utilisation de la voie d'assemblage produira une orthographe phonétique et ne permettra pas d'écrire correctement les mots irréguliers.

 - La stratégie orthographique : L'enfant est capable d'associer la forme visuelle du mot à son sens grâce à la création du stock orthographique interne. Le mot est alors considéré comme une entité entière ce qui permettra une lecture économique, rapide et silencieuse.

Ces étapes sont considérées dans ce modèle comme successives, mais d'autres études ont cependant démontré la coexistence des stratégies alphabétiques et orthographiques en décrivant deux voies de lecture, la voie d'assemblage (correspondant à la stratégie alphabétique) et la voie d'adressage (correspondant à la stratégie orthographique). On parlera alors plutôt d'étapes qui se chevauchent, avec la dominance d'une stratégie sur les autres selon le niveau de lecture.

Cependant, ce modèle explique de façon intéressante comment la lecture et l'écriture s'appuient l'une sur l'autre. En effet, l'entrée dans le stade alphabétique se fait par l'écriture, avec la décomposition des graphèmes d'un mot et leur association aux phonèmes correspondants, ce qui permettra ensuite à l'enfant de lire par stratégie alphabétique en se servant des correspondances acquises à l'écrit. Le stade orthographique, en revanche, commencera avec la lecture qui permettra l'évolution de l'orthographe phonétique en une orthographe correcte.

7. Les enjeux affectifs

Comme tout apprentissage, qui suppose de nombreux efforts, l'acquisition du langage écrit ne peut se réduire à une méthode ou à des stades, mais doit être comprise comme dépendant aussi de l'individu dans toute sa complexité.

La motivation joue un rôle prédominant dans cet apprentissage. En général, l'enfant est désireux d'apprendre à lire, pour faire « comme les grands », si tant est que son entourage lise et valorise l'acte de lire. L'attitude des parents quant à lecture et la valeur accordée à l'écrit dans l'environnement familial sont capitales. En effet, les enfants qui ont été confrontés à des expériences dans lesquelles le langage écrit joue un rôle vont comprendre et accorder à la lecture sa valeur de communication. De même, la lecture d'histoires par les parents va contribuer à un investissement affectif de la lecture, lui permettant ainsi de devenir une source de plaisir et de distraction.

Tous les enfants n'arrivent pas à l'école maternelle avec cette expérience du langage écrit et ne peuvent alors avoir compris les enjeux fondamentaux de cet apprentissage. Ce serait alors, selon l'ONL, le rôle des classes de maternelle « *d'établir une relation ludique et confiante avec la langue orale et écrite* »¹. Ce n'est qu'à cette condition que les enfants pourront s'investir dans cet apprentissage.

Le langage écrit est aussi un important moyen de sélection dans les études puisqu'à partir du CP, presque tous les apprentissages ont pour support l'écrit. Les résultats de l'apprentissage de la lecture sont alors considérés comme un pronostic de la réussite scolaire et l'on peut imaginer la pression portée sur le déroulement de cette acquisition. Alors, contrairement à l'oral dont l'apprentissage est naturel, l'acquisition du langage écrit peut prendre la tournure d'une tragédie. Les parents ont souvent de grandes attentes, voire de grandes angoisses, selon leur propre vécu face à la lecture ou les apprentissages de leurs aînés.

¹ **Observatoire National de la Lecture**, « Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux : (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions », p.31

L'échec en lecture entraînera de mauvaises notes, et donc des réprimandes, et ce, malgré tous les efforts que peut faire l'enfant. Il est alors possible que ces enfants tentent d'évacuer leur angoisse par des réactions violentes, un refus d'apprendre, ou encore une baisse de l'estime de soi.

Lire et écrire c'est aussi une affirmation de soi, c'est montrer une volonté d'indépendance en avançant vers une autonomie nouvelle. Cette étape peut être difficile pour des enfants qui, inconsciemment, ont peur de grandir et de s'éloigner de leurs parents. De même, dans des familles où les parents ne savent pas lire, il peut être difficile pour l'enfant d'acquérir ce nouveau savoir et, de ce fait, de dépasser leur père et leur mère.

Toutes ces raisons démontrent bien à quel point tout apprentissage ne peut dépendre seulement d'une pédagogie, mais se construit avec et à travers une personne, avec son vécu et ses possibilités.

III. Les dyslexies

1. Le concept de dyslexie

1.1. De la dyslexie aux dyslexies

La dyslexie est un sujet à controverse qui ne peut se définir simplement, car aucune étude n'a pu objectiver la véritable nature de cette pathologie. En effet, après plus de 100 ans de recherches et d'études, les premières définitions de ce trouble remontant à la fin du XIXe siècle, nous ne savons pas encore précisément quels sont les origines et le développement de ce trouble.

Il n'existe pas une définition unique de la dyslexie ; celle-ci diverge selon les courants de pensée (pédagogique, organique, instrumental et psychanalytique) et la recherche décrit plusieurs sous-types de dyslexies (phonologique, lexicale, visuo-attentionnelle...) De plus, il semble exister autant de dyslexies que d'enfants dyslexiques. Nous essayerons alors de dresser un historique non exhaustif de l'évolution de la définition de la dyslexie dans le temps.

Ce sont les docteurs Morgan (en 1896) et Hinshelwood (en 1917) qui, pour la première fois, évoquèrent les troubles dyslexiques. Morgan décrit ainsi un jeune garçon, Percy, venu en consultation ophtalmologique :

« Il s'agit d'un garçon de quatorze ans, intelligent, fréquentant régulièrement l'école, et pourtant incapable d'apprendre à lire, alors que son aptitude en calcul était satisfaisante »¹.

¹ **Duché** cité par C.Bellone, « Dyslexies et dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain », p 9

Il qualifiera ces troubles de « cécité congénitale du mot » et Hinshelwood s'appuiera sur ces travaux pour comparer les troubles dyslexiques à ceux alexiques et ainsi poser l'hypothèse d'une atteinte bilatérale du gyrus angulaire. Cependant, cette étiologie neurologique des troubles de la lecture ne convient pas aux pédagogues qui envisagent plutôt la dyslexie comme « *une forme majeure de retard de lecture liée à une pédagogie et/ou un environnement peu adapté, à des troubles psychologiques, à un manque de motivation*¹ ».

La première observation d'un cas de dyslexie en France est rapportée par les docteurs Variot et Lecomte en 1906 qui décrivent un enfant « *atteint d'une véritable infirmité remontant au jeune âge pour lire et comprendre le langage écrit* »².

Dans les années 1930, le docteur Orton, après avoir étudié environ trois mille cas, redéfinit la dyslexie en strephosymbolie, soit une confusion-inversion des lettres symétriques qui serait liée à une atteinte de la dominance hémisphérique, introduisant ainsi la notion de troubles instrumentaux (troubles de la perception visuo-spatiale, de l'orientation latérale, dominance manuelle gauche)³. Il définit la dyslexie comme une « *difficulté à intégrer les éléments symboliques perçus dans l'unité d'un mot ou d'une phrase quels que soient au demeurant les mécanismes de cette intégration*⁴ »

En 1937, le terme de dyslexie est employé pour la première fois en France par Ombredanne. Il découle de celui de l'alexie que l'on peut définir comme une « *perte ou diminution acquise de la capacité à lire ou à comprendre le langage écrit* »⁵. Ces termes étant trop proches, d'autres auteurs ont préféré en utiliser d'autres tels que « bradylexie », « legasthénie » ou "spécific reading retardation"⁶.

¹ **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.12.

² **Duché** cité par C.Bellone, « Dyslexies et dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain », p 10

³ **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.13

⁴ **Orton**, cité par Mucchielli et Bourcier dans « Dyslexie maladie du siècle », p87

⁵ Dictionnaire d'orthophonie, p.10

⁶ **Bellone C.**, « Dyslexies et dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain », p 10

Ombredanne, dans les années 1940, propose le terme de dysgrammataxie pour nommer « *une difficulté d'intégrer les éléments symboliques perçus dans l'unité du mot ou d'une phrase, quel que soit [...] le mécanisme de cette intégration*¹ ».

Nommer le trouble n'est cependant pas le seul sujet de contestation, en effet l'absence de cause apparente de la dyslexie a engendré de nombreuses définitions par exclusion.

Halgreen donne comme définition de la dyslexie :

« - *Difficulté à apprendre à lire et à écrire :*

- *progrès de la lecture et de l'écriture constamment en dessous de la moyenne de la classe d'âge ;*

- *discordance entre les progrès en lecture-écriture et progrès dans les autres matières enseignées ;*

- *discordance entre les résultats en lecture-écriture et le niveau d'intelligence générale.*² »

Puis, entre les années 1950 et 1970, de nombreuses divergences théoriques fleurissent et apportent leurs propres recherches³.

Dans les années 1950, J. Aubry-Roudinesco et le docteur Trélat définissent la dyslexie comme « *une difficulté spéciale à comprendre, reproduire, et intégrer les symboles écrits* », résultant d'un retard de maturation.

Le pédopsychiatre C. Launay décrit en 1960 une « *asymbolie aux ensembles de lettres qui reproduisent, en les amplifiant et en les prolongeant, les difficultés habituelles aux débuts de la lecture et de l'écriture (...) laissant intactes les autres fonctions intellectuelles*⁴ »

¹ **Bellone C.**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. », p.11

² **Mucchielli et Bourcier**, cité par **C. Bellone** dans « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. », p.11

³ **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.13

⁴ **Bellone C.**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. », p.11

À la même époque, les premières orthophonistes, et en particulier S. Borel Maissonny, relèvent et décrivent les erreurs de lecture des enfants dont elles s'occupent pour tenter d'établir les critères de la dyslexie et des outils d'évaluation¹. Elle définit la dyslexie comme « *une difficulté particulière à identifier, comprendre, 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*² ».

Parallèlement, les pédagogues envisagent l'effet de la méthode d'enseignement de la lecture sur la dyslexie et mettent en place des batteries de tests pour évaluer le niveau de l'enfant par rapport à ses pairs³.

Les psychanalystes apportent alors leur point de vue en décrivant la dyslexie comme une « *réaction d'opposition, dont les origines se trouvent dans les premières relations de l'enfant à son entourage, sa mère notamment*⁴ ». C. Chassagny considère la dyslexie comme « *un trouble de l'expression et de la communication*⁵ », donnant ainsi naissance à un courant de pensée différent : la pédagogie relationnelle du langage (PRL).

¹ **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.13

² **Langage oral, langage écrit**, cité par **C. Bellone** dans « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. », p.11

³ **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.13

⁴ cité par **C. Bellone** dans « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

⁵ cité par **C. Bellone** dans « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

Dans les années 1960, Mucchielli et Bourcier donnent une « définition génétique » de la dyslexie et la décrit comme « *la manifestation d'une perturbation dans la Relation du Moi et de l'Univers, perturbation qui a envahi sélectivement les domaines de l'expression et de la communication. La Relation du Moi à son univers s'est construite sur le mode de l'ambiguïté et de l'instabilité, ce qui bloque le passage à l'intelligence analytique, et, par là, au symbolisme*¹ ». Cette définition pourrait, selon les auteurs, permettre de fonder les bases de la rééducation.

Dans les années 1970-1980, la dyslexie comme concept unitaire est remise en question grâce aux progrès dans le domaine de la neuropsychologie qui permettent la distinction de différentes dyslexies de développement chez l'enfant ; H.Boder décrit la dyslexie dysphonétiques, la dyslexie dyséidétiques et la dyslexie mixte. Puis les modèles développementaux de la lecture vont décrire différentes dyslexies selon la voie de lecture atteinte ; le modèle de Marshall et Newcombe permet alors d'expliquer les différentes dyslexies phonologiques, dyslexies profondes et hyperlexies².

1.2. Définitions actuelles

Aujourd'hui encore, les définitions de la dyslexie se basent sur trois critères selon l'INSERM³ :

- Critère de discordance entre le trouble d'apprentissage en lecture et les autres capacités intellectuelles (et principalement le quotient intellectuel),
- Critère d'exclusion : la dyslexie n'est la conséquence ni d'une déficience intellectuelle, ni d'un environnement inadapté, ni d'un handicap sensoriel, ni de troubles mentaux,
- Facteurs intrinsèques de l'enfant

¹ **Mucchielli et Bourcier**, « Dyslexie maladie du siècle », p.88

² **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.14

³ **INSERM**, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques », p.160

On peut citer :

- Le dictionnaire Larousse qui définit la dyslexie comme une « *difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique.*¹ »

- La Fédération Nationale Mondiale de Neurologie, en 1968, propose cette définition : « *trouble de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate, d'opportunités socioculturelles suffisantes ; en outre, elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle.*² »

- Aux Etats-Unis, un vote du Congrès en 1960 reconnaît la dyslexie comme un trouble spécifique des apprentissages du langage écrit qui se diagnostique par « *un écart significatif entre réalisations scolaires en lecture et possibilités intellectuelles mesurées par le QI³* », comme le rapportent A. VAN HOUT et F. ESTIENNE.

- En France, l'ANAES (Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation de la Santé) propose comme définition des troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit : « *Difficulté durable dans la progression de l'acquisition du langage écrit chez l'enfant ; déficit durable et significatif du langage écrit qui ne peut s'expliquer par une cause évidente* »⁴

Dans cette définition, il faut souligner l'importance du terme « durable » : la dyslexie est un trouble des apprentissages qui se traduit par une déviance lors de l'acquisition de la lecture, résultante d'un dysfonctionnement cérébral ; on n'en guérit donc pas.

¹ Le dictionnaire Larousse

² **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.16

³ **Van Hout A., Estienne F.**, « Les dyslexies, Décrire, évaluer, expliquer, traiter »

⁴ **Rousseau T.**, « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, p.17

Enfin, il semble important de souligner que ce trouble touche, d'après les estimations du ministère de la Santé et de l'Éducation Nationale¹, 4 à 6 % des enfants d'âge scolaire soit environ un enfant par classe. Un écart de 18 à 24 mois de différence entre l'âge de lecture et l'âge réel est nécessaire afin que l'on puisse parler de dyslexie.

2. Les étiologies

La question des origines de la dyslexie a été soulevée par de nombreux chercheurs, étudiant les causes afin de déterminer un traitement efficace. De ce fait, de nombreuses théories tentent de les expliquer, qu'elles soient pédagogiques, neurologiques, psychanalytiques...

En nous appuyant sur l'ouvrage de C. Bellone, « Dyslexies et dysorthographies, connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain », nous allons tenter de décrire ces différentes approches.

2.1. Les conceptions organicistes

La théorie organiciste, basée sur des travaux et des concepts neurologiques, décrit la dyslexie comme la conséquence d'un dysfonctionnement cérébral, héréditaire et sans autre origine possible.

2.1.1. La thèse de l'atteinte cérébrale

L'étude de patients alexiques a démontré que les troubles de la lecture étaient provoqués par une même lésion ; on convient alors que cette localisation correspond à la fonction de lecture et qu'une atteinte similaire chez des enfants expliquerait leurs difficultés dans cette habileté. Les chercheurs se sont appuyés sur la cécité verbale de Dejerine et Hinshelwood, désignant des patients alexiques, pour expliciter le lien entre alexie et dyslexie : ces deux pathologies reposeraient alors sur la même structure, ne se distinguant que par le mécanisme d'apparition.

¹ INSERM, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques »

Cette hypothèse a été abandonnée en l'absence de preuves significatives, elle a alors été modifiée et renommée « Minimal Brain Dysfunction ».

- Minimal Brain Dysfunction :

Hypothèse à l'origine appelée Minimal Brain Damage, le terme a été remplacé par « *dysfunction* », car aucune lésion n'avait pu être mise en évidence.

Ce concept de Mc Keith englobe une large population de troubles dont la dyslexie serait un symptôme parmi d'autres :

- Pré et post-maturité,
- Ictères sévères
- Traumatismes crâniens
- Troubles périnataux
- ...

La dyslexie, dans le tableau du Minimal Brain Dysfunction, serait accompagnée aussi de troubles psychomoteurs, de déficience perceptivo-motrice, de retard de langage ou de parole, de troubles de la mémoire, de signes neurologiques discrets, de perturbation minimale de l'électro-encéphalographie (EEG).

Cependant ces indices, considérés comme des indicateurs de Minimal Brain Dysfunction, ne soulignent pour la plupart que « *l'état normal des choses chez les jeunes enfants* » et des erreurs méthodologiques furent relevées dans les études menées.

L'étude des tracés électro-encéphalographiques montre des anomalies, mais elles peuvent être les témoins « *non seulement de zones déficitaires, mais aussi de zones hyperactives, témoins d'activités supplétives compensatoires et finalement aussi de zones où l'activité corticale n'est pas efficace* »¹.

D'autres se sont penchés sur l'étude des potentiels évoqués visuels (P.E.V), comme Solan en 1990 qui pose l'hypothèse d'une perturbation électro-physiologique dans le processus de traitement des informations visuelles.

¹ **Schlögel X.** cité par **C. Bellone**, « « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

Ces théories ouvrent des pistes à étudier, mais aucune n'apporte suffisamment de preuves pour expliquer à elle seule l'origine de la dyslexie.

- Données neuro-anatomopathologiques :

Grâce aux avancées de la technologie qui permettent une imagerie plus performante, des anomalies cérébrales ont pu être objectivées au niveau macroscopique et microscopique du cerveau du dyslexique.

Ce cerveau, que le docteur Habib qualifie de « *singulier* », serait doté de quatre grands types d'anomalies microscopiques, les microdysgénésies :

- « - *Les ectopies neuronales disséminées, mais prédominant nettement au niveau de la région peri sylvienne gauche,*
- *Les polymicrogyries constituées d'accumulations focales de neurones réalisant une véritable microcirconvolution à l'intérieur du cortex,*
- *Les dysplasies focales organisées en grands neurones anarchiquement dispersés depuis la matière blanche sous-jacente jusqu'à l'intérieur du cortex,*
- *Les anomalies sous corticales cyto-architectoniques et myéloarchitectoniques siégeant dans les noyaux thalamiques.¹ »*

Au niveau macroscopique, il a été démontré que le cerveau des dyslexiques présentait des anomalies :

- Au niveau des noyaux géniculés latéraux, responsables du traitement des informations visuelles rapides et faiblement contrastées, avec une atrophie magnocellulaire qui expliquerait, selon Robichon et Habib, les difficultés perceptives des dyslexiques, amplifiées par une asymétrie des noyaux géniculés médians, responsable des voies auditives.

¹ **Robichon et Habib**, op.cit, p. 34, cité par **C. Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

-
- Au niveau des plans temporels, avec une symétrisation en faveur de l'hémisphère droit expliquée par un « *déplacement de matière cérébrale de la berge temporale vers la berge pariétale. Selon eux, ce déplacement pourrait entraîner un développement exceptionnel des aptitudes visuospatiales parfois signalé chez le dyslexique*¹ ».

2.1.2. L'hérédité

Beaucoup d'études ont été menées pour trouver la part de l'hérédité dans l'apparition de la dyslexie. Cependant, ces travaux n'ont pas pu démontrer une origine purement héréditaire, car elles n'ont pas pris en compte avec suffisamment de précision des données telles que les facteurs environnementaux.

Certains travaux s'intéressent aussi aux différences inter-sexes, mais les résultats, selon Fijalkow, montrent que « *la différence inter-sexe apparaît comme une variable continue et ceci va à l'encontre de la position héréditaire*² ».

Selon l'INSERM, certaines études « *ont permis la mise en évidence de gènes susceptibles d'être impliqués dans ces troubles, essentiellement dans la dyslexie. Ces troubles sont à la fois sous l'influence de facteurs génétiques et environnementaux* »³. On ne peut donc pas parler d'une origine purement héréditaire, mais seulement d'une prédisposition génétique, puisque pour la dyslexie « *le risque de retrouver le trouble chez un apparenté de l'individu atteint est de 8 à 10 fois plus élevé que ce même risque dans la parenté d'un individu non atteint.* » Cependant, toutes ces données sont à relativiser, car il serait probable que dans certains cas de dyslexies, la cause primaire trouve son origine dans des facteurs biologiques autres que la génétique, et le fait d'être porteur de certains allèles ne ferait qu'augmenter le risque de dyslexie, les causes environnementales jouant elles aussi un rôle important⁴.

¹ **Robichon et Habib**, op.cit, p. 34, cité par **C.Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

² Op.cit 1986 P.122, cité par **C. Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

³ **INSERM**, « Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, bilan des données scientifiques », p.497

⁴ **INSERM**, « Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, bilan des données scientifiques », p.508

2.1.3. Le retard de maturation

Morgan a émis l'hypothèse que les difficultés d'acquisition du langage écrit pouvaient être dues à un défaut de maturation du système nerveux cérébral. Certains décrivent, comme responsable de troubles de la lecture, une immaturité gyrus angularis, d'autres soulignent la symétrisation anormale du planum temporale, d'autres encore, tel que Rourke, pensent à un retard de maturation global.

Là encore, cette hypothèse n'apporte pas suffisamment de preuves pour expliquer l'origine neurologique des troubles de l'acquisition de la lecture.

2.1.4. Approche biochimique

Cette hypothèse décrit l'existence des troubles de la lecture comme la conséquence d'une carence ou d'un excès de certaines molécules ou encore comme la conséquence de variables métaboliques. La possibilité d'un traitement médicamenteux pour la dyslexie a donc été explorée avec différentes substances :

- des psychostimulants dont l'effet peut être très positif pour corriger le comportement hyperactif, mais qui comporte un risque d'addiction à long terme,
- les nootropes qui amélioreraient, à long terme, l'apprentissage verbal (au niveau de la mémoire verbale à court terme, la fluence et la précision en lecture)
- les traitements anxiolytiques pour traiter la dépression infantile dont l'échec scolaire peut être un des symptômes.

Ces traitements moléculaires pourraient apporter une véritable aide dans certains cas. En effet, la médication serait efficace afin de diminuer les symptômes de la dépression infantile ou de l'hyperactivité, qu'ils soient des troubles primaires ou secondaires aux difficultés d'apprentissage. Cependant, ces substances ne peuvent, à elles seules, suffire à traiter les troubles d'apprentissages du langage écrit.

2.1.5. Conclusion

Bien qu'il soit évident que la capacité à se servir et à comprendre le langage écrit ait une base neurologique, ces hypothèses ne peuvent expliquer à elles seules l'origine de la dyslexie et ne permettent pas d'établir un projet de rééducation.

2.2. Les déficits instrumentaux

On peut définir par trouble instrumental une perturbation des aptitudes nécessaires au bon développement des fonctions cognitives de l'enfant. On citera notamment la latéralité, l'orientation spatio-temporelle, l'organisation du schéma corporel, la perception visuelle, la mémoire et le langage.

2.2.1. La latéralisation

La dominance latérale est la conséquence de la répartition des fonctions au niveau des deux hémisphères cérébraux. Un trouble de la latéralité, et donc de cette répartition, pourrait être un des facteurs étiologiques de la dyslexie et se traduirait soit par une latéralité anormale au niveau de la dominance manuelle soit par une difficulté d'orientation droite-gauche. De nombreux auteurs, tels que Orton, ont tenté de le démontrer, mais ils n'ont pas apporté de conclusions probantes.

2.2.2. La perception visuelle

Des troubles de la perception visuelle dus à une mauvaise mobilité oculaire ont été décrits dans de nombreuses études. On rapporte comme anomalies :

- « - nombre plus important de fixations par ligne de texte,
- durée plus longue de ses fixations,
- saccades plus courtes,
- régressions plus nombreuses et considérées comme à l'origine des erreurs d'inversion.¹ »

Ces troubles pourraient être à l'origine de difficultés de lecture bien que certains auteurs estiment qu'ils sont la conséquence d'un trouble de l'organisation spatiale.

Cependant, d'après A. Van Hout : « l'hypothèse d'un déficit dans le traitement visuospatial doit être abandonnée pour la dyslexie : au contraire, c'est l'hypothèse opposée qui tend à prévaloir : une supériorité dans ce domaine². »

L'étude de la perception dans le traitement cognitif des informations écrites ne semble pas révéler de réelles différences avec les normolecteurs, mais souligne le trouble de la mémoire immédiate, toujours inférieure aux groupes témoins. L'usage de la subvocalisation semblerait néanmoins faciliter la mémorisation des mauvais lecteurs.

¹ Van Hout A., Estienne F., « Les dyslexies, Décrire, évaluer, expliquer, traiter », p213

² « Les dyslexies », Masson Paris 1994, P151 cité part C. Bellone, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

2.2.3. Le schéma corporel

On peut le définir comme « *la conscience de son propre corps, des parties et des mouvements corporels, des postures et des aptitudes¹* ».

L'enfant aurait alors des difficultés à nommer les différentes parties de son corps, à les situer dans l'espace, à organiser ses mouvements et cela affecterait son organisation spatiale et donc la lecture.

2.2.4. L'orientation spatio-temporelle

Un trouble de cette orientation provoque à la fois des difficultés pour se repérer dans l'espace et le temps, mais aussi à intégrer les notions droite-gauche, haut-bas, avant-après... La perturbation de l'organisation spatiale empêcherait l'enfant dyslexique de lire les lettres graphiquement proches (p/b, b/d, m/n...), provoquerait des inversions de l'ordre des lettres, des difficultés à poser les opérations, à se repérer sur un plan...

Les troubles temporels seraient à l'origine des difficultés à intégrer l'aspect sériel de la parole, à distinguer le successif et le simultané et expliqueraient des difficultés de mémorisation des éléments d'une série.

2.2.5. La mémoire

« *La mémoire verbale à court terme aurait donc une influence essentielle au début de l'apprentissage de la lecture².* » En effet, l'apprentissage des relations entre les graphèmes et les phonèmes en début de lecture nécessite une mémoire suffisante, tout comme l'acquisition d'un certain niveau de vocabulaire. Les études concernant ce déficit mnésique chez les enfants dyslexiques présentent des résultats hétérogènes et aucune n'a encore pu démontrer le lien entre mémoire verbale à court terme et lecture.

¹ **Mucchielli et Bourcier**, « Dyslexie maladie du siècle », p31

² **Van Hout A., Estienne F.**, « Les dyslexies, Décrire, évaluer, expliquer, traiter », p.186

2.2.6. Le langage

Ces études décrivent un déficit linguistique chez les enfants dyslexiques et soulignent leurs difficultés sur les différents aspects syntaxiques, sémantiques et phonétiques du langage.

On relève en particulier des erreurs au niveau de la fluidité verbale, du vocabulaire, de l'abstraction et de la complexité structurale des phrases.

En dénomination, les erreurs des dyslexiques sont de nature différente de celle des enfants ayant des troubles globaux des apprentissages et portent essentiellement, d'après A. VAN HOUT, sur :

- « *Des erreurs sémantiques ou substitutions par des mots de sens proche,*
- des circonlocutions ou descriptions par l'usage,*
- de plus, dans les groupes contrôles, les erreurs surviennent pour des mots dépassant le niveau de vocabulaire, alors que, chez les dyslexiques, les erreurs affectent les items indépendamment de leur fréquence,*
- des erreurs phonologiques, se rapprochant phonétiquement du mot cible. ¹ »*

Au niveau de la morphosyntaxe, les erreurs des dyslexiques sont moins prévisibles que celles des autres et cela « *suggère qu'ils utilisent moins les règles de la langue²* ».

S. Borel-Maisonny décrit une altération de la conscience phonologique, soit la capacité à comprendre que « *le langage parlé est composé de sons élémentaires³* ». Ces études ont permis de prouver une altération constante et significative de la conscience phonologique chez les mauvais lecteurs, avec des difficultés de segmentation plus importantes pour les phonèmes que les syllabes.

¹ **Van Hout A.**, "les dyslexies", p.171 cité par **C. Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

² **Wig, Send et Grouse**, 1973 cité par **C. Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

³ **Dehaene S.**, « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », p.36

2.2.7. Conclusion

Cette approche instrumentale s'appuie sur la notion de prérequis sans lesquels il ne serait pas possible d'apprendre à lire. Cependant, tout comme la conception organiciste, elle repose sur l'idée d'une altération organique comme cause unique de la dyslexie, ce qui s'opposerait à la réelle possibilité de rééducation des dyslexiques.

2.3. Les théories psychanalytiques

La position psychanalytique est la première à réfléchir aux facteurs extérieurs à l'enfant, en étudiant les relations objectales de l'enfant, c'est-à-dire la relation qu'il a avec son environnement familial.

Selon A. Bourcier, « *c'est donc moins le trouble lui-même qu'il faut analyser, que l'enfant qui en est porteur, ses modes de défense, ses tentatives et leurs effets (...) caractère, passé familial, type de milieu actuel, relation du sujet avec son milieu et dans son milieu de vie¹* ».

Ce handicap affectif est variable selon chaque individu et explique la grande diversité des tableaux cliniques.

Selon Berges, la dyslexie serait « *la traduction d'un dysfonctionnement de la fonction symbolique²* », traduisant une difficulté d'intégration du symbolisme en général.

Pour ces auteurs, la dyslexie serait alors le résultat d'un symptôme névrotique défini par Freud comme « *toute inhibition que s'impose le MOI* ». Ce symptôme serait alors « *une forme de langage, c'est-à-dire le seul moyen à sa disposition d'exprimer ses difficultés³* » lorsque le Moi s'oppose à l'apprentissage.

¹ Dyslexie, maladie du siècle, cité par **C. Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. » p30

² **Berges** cité **C. Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. »

³ Mannoni, 1964, "le cas Simon" cité par **C. Bellone**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. », p.31

Cahn, en 1972, pose l'hypothèse que « *la situation d'apprentissage de lecture ou d'écriture actualise un conflit* » et expose quatre cas possibles :

« - *Conflit entre les pulsions voyeuristes,*

- *Conflit de la phase anale,*

- *Conflit œdipien,*

- *Conflit entre la « rassurante mise à distance des pulsions » que permet l'écrit et « le désir de rester dans un registre plus proche de la créativité spontanée et de la liberté expressionnelle de la langue parlée, et, au niveau du graphisme, du dessin¹ ».*

La conception psychanalytique propose une approche intéressante des origines de la dyslexie, mais il n'existe que peu d'études spécifiques et celles-ci relèvent une grande pluralité de facteurs qui ne se recourent pas entre les différentes publications.

Se pose aussi la question de savoir si les conflits sont la cause ou la conséquence des difficultés d'apprentissage du langage écrit, et les avis divergent selon les auteurs ; Bettelheim considère que les troubles affectifs sont responsables des difficultés de lecture alors que Mannoni soutient l'inverse.

2.4. L'hypothèse du handicap socioculturel

Cette théorie suppose que les difficultés de lecture sont directement liées au mode de vie familial des milieux défavorisés.

2.4.1. Milieu et dyslexie

Des études ont montré que les résultats en lecture des enfants dépendent de leur milieu social ; ainsi, les enfants issus de milieux modestes auraient de moins bons résultats que ceux venant de milieux favorisés. Cependant, les facteurs étudiés dans cette relation milieu-dyslexie ne sont pas probants, car ils réunissent à la fois les indicateurs du milieu et les variables pouvant influencer les apprentissages. Des études pour évaluer l'influence des facteurs spécifiques liés aux difficultés d'apprentissage ont été menées, mais n'ont pas abouti à des résultats concluants.

¹ « Les conflits pulsionnels selon Cahn », cité par C. Bellone p.31

L'hypothèse du handicap socioculturel postule que les parents de milieux défavorisés n'attendent que peu de l'école et ne s'intéressent pas assez au travail scolaire. Or, les études de Berger montrent que c'est l'inverse : « *Les parents dits « modestes » manifestent en général beaucoup d'estime aux maîtres de leurs enfants et témoignent un grand respect pour l'instruction¹* ».

2.4.2. À chaque milieu son langage

L'approche sociolinguistique postule que chaque milieu social possède son propre langage et que celui des milieux défavorisés, trop éloigné de celui proposé à l'école, serait responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Cependant, si l'on admet qu'il existe effectivement des différences langagières entre les milieux, les études n'ont pas pu prouver que cette disparité est à l'origine de la dyslexie.

2.5. La thèse pédagogique

Cette théorie part du principe que l'école, en étant le lieu de l'enseignement, est responsable de l'échec scolaire.

2.5.1. Le rôle de la méthode de lecture

La question de savoir quelle est la meilleure méthode d'enseignement de la lecture a alimenté de nombreux débats dans l'histoire de la pédagogie. Plutôt que de se demander si l'une permet un apprentissage plus rapide et plus efficace de la lecture, il semblerait important de pouvoir déterminer si elles ont un effet sur les difficultés d'apprentissage.

Dans l'apprentissage de la lecture, il existe trois modèles principaux que nous allons décrire : les modèles « bottom-up », les modèles « top-down », les modèles « interactifs ».

¹ Berger, dans Fijalkow, p.115, cité par C. Bellone

a. Les modèles bottom-up

Ces modèles, dits ascendants, partent des unités minimales (les phonèmes et les graphèmes) jusqu'à accéder, par association et assemblage, à des unités linguistiques plus larges. Ils nécessitent de procéder par étapes hiérarchisées, partant des éléments de la première articulation du langage pour pouvoir ensuite appréhender ceux de la deuxième articulation (selon les termes de Martinet), préférant ainsi la stratégie de correspondance graphophonétique. Cette méthode ne propose pas une lecture fonctionnelle, car la compréhension et la syntaxe ne seront examinées que plus tard.

C'est sur la base de ce modèle que se sont créées les méthodes syllabiques.

b. Les modèles top-down

Ce modèle prend en compte les connaissances que l'enfant a déjà de la langue et part du principe que lire consiste à reconstituer le sens d'un texte de la manière la plus économique possible, c'est-à-dire en formulant des hypothèses. Pour Goodman, « *l'essentiel de l'activité de lecture consiste à prévoir ce qui est écrit dans le texte.* »

Les méthodes globales s'inspirent de ce modèle.

c. Les modèles interactifs

Dans ces modèles, le code et le sens ont la même importance. Lire nécessite alors de poser des hypothèses quant au sens du texte, selon le contexte et les connaissances du lecteur, en les associant aux informations tirées de l'identification et de l'assemblage des unités significatives du texte.

Selon Lentin, « *lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification, mais au contraire à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte*¹ ».

¹ Lentin, cité par C. Bellone, P44

Les études ne montrent pas la supériorité d'une méthode sur les autres, seulement que l'une peut être plus efficace dans telle classe alors qu'une autre sera plus profitable dans la classe supérieure.

2.5.2. L'importance des prérequis

Piaget décrit les prérequis comme des stades d'acquisition qui sont les mêmes pour tous, par lesquels chacun doit passer et qui ne se différencient d'un individu à l'autre que par l'âge d'entrée et de sortie dans ces stades. Chaque stade permet la mise en place de compétences indispensables qui, une fois acquises, permettront de passer au stade suivant. On peut citer, comme prérequis à l'activité de lecture, l'acquisition du schéma corporel, de la latéralité, les capacités de mémorisation...

Cette notion de stade a permis d'installer le début de l'apprentissage de la lecture à 6 ans, âge à partir duquel les prérequis nécessaires à cet apprentissage seraient installés. Il faut noter que l'enfant a déjà fait quelques acquisitions au niveau de l'écrit grâce aux publicités, marques et slogans, mais ce bain de langage écrit se doit d'être stimulant si l'on veut qu'il constitue une base du « savoir-lire ».

2.5.3. L'influence de l'enseignant

Aucune méthode n'ayant prouvé sa supériorité sur les autres, les études se sont ensuite intéressées au rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture et par extension dans l'origine de la dyslexie. En effet, comme chaque maître choisit sa méthode pédagogique selon ses objectifs et sa personnalité, il paraît intéressant de considérer l'impact de ses qualités dans son enseignement.

Il a été prouvé que les résultats des élèves sont d'autant meilleurs que leur maître est expérimenté. D'autres études se sont intéressées à l'effet Pygmalion que l'on retrouve en classe ; les travaux prouvent que les élèves dont les maîtres espèrent le plus sont ceux qui ont les meilleurs résultats scolaires.

Il faudrait donc s'intéresser aux qualités pédagogiques de l'enseignant : les études montrent de meilleurs résultats quand augmente le nombre d'interactions maître/élève, d'autres que les résultats scolaires peuvent varier selon le climat de classe.

Cependant, ces recherches restent encore trop hétérogènes pour que l'on puisse considérer qu'elles expliquent en partie l'origine de la dyslexie.

2.6. Conclusion

Toutes ces théories proposent des éléments intéressants dans l'étude de l'origine de la dyslexie, mais aucune ne peut l'expliquer exclusivement. En effet, aucune n'apporte de résultat probant. Il serait nécessaire alors de continuer les recherches afin que l'on puisse peut-être un jour répondre à cette question délicate qu'est l'origine de la dyslexie.

3. Les différentes dyslexies développementales

Il faut bien différencier les pathologies acquises des troubles développementaux ; les dyslexies acquises, ou alexies, se retrouvent chez des individus ayant appris à lire et qui se retrouvent face à des difficultés de lecture suite à des troubles neurologiques. Les dyslexies développementales sont celles que l'on retrouve chez les apprentis lecteurs et se caractérisent par une difficulté durable de l'acquisition de la lecture.

Afin de définir les différentes dyslexies, nous nous appuyons sur deux modèles : le modèle connexionniste de Seidenberg et Mc Lelland qui décrit la lecture comme le résultat de la mise en place d'un réseau de neurones interconnectés et le modèle à double voie de Marshall et Newcomb.

3.1. Le modèle connexionniste de la lecture

Pour décrire ce modèle, Seidenberg et Mc Lelland s'appuient sur la procédure de la lecture experte et décrivent l'activité cognitive comme le résultat de l'activation en parallèle d'un réseau de neurones.

Lors de la rencontre d'un mot, toutes les connaissances du lecteur sont activées de façon automatique et simultanée, et les codes phonologiques, orthographiques et sémantiques, connectés entre eux, interagissent jusqu'à l'activation d'un modèle correspondant à la représentation du mot.

L'activation en parallèle des différents réseaux crée des voies de connexion qui permettent aux mots fréquents d'être rapidement reconnus, renforçant ainsi les liens sémantiques, orthographiques et phonologiques d'une représentation.

Ce modèle inspira celui de Rumelhart et Mc Lelland qui décrivent l'identification des mots comme le résultat de trois réseaux interconnectés, le niveau de reconnaissance des traits, celui de reconnaissance des lettres et celui permettant de coder les mots. Ce jeu d'activation et d'inhibition entre les différentes possibilités continuera jusqu'à l'identification du mot qui permettra l'accès à sa représentation sémantique.

3.2. Le modèle à double voies de Marshall et Newcomb

Ce modèle décrit trois voies de lecture possible, deux principales et une secondaire :

- La voie phonologique : par l'utilisation des règles de conversion graphophonétique (les procédures de surface ou procédures d'assemblage), cette voie permet une lecture analytique. Cette procédure demande d'abord de segmenter les différents graphèmes afin de leur attribuer leur forme sonore (phonème) puis d'effectuer la synthèse de ces phonèmes afin d'avoir accès au mot. Une atteinte de cette voie aura pour conséquence une dyslexie phonologique (ou dyslexie profonde).
- La voie lexicale : cette voie permet une lecture globale avec un accès direct au sens du texte en utilisant des procédures profondes ou procédures d'adressage. Suite à une analyse visuelle, le lecteur associe la forme du mot à son correspondant stocké dans son lexique orthographique interne, permettant ainsi l'accès au sens. La dyslexie lexicale (ou dyslexie de surface) se caractérise par une atteinte de cette voie.
- La voie directe : elle permet une lecture rapide par correspondance graphophonétique sans accès au sens ; c'est la voie qu'utilisent les enfants hyperlexiques.

3.3. Les dyslexies

3.3.1. La dyslexie profonde ou dyslexie phonologique

Elle résulte d'une atteinte de la voie phonologique qui provoque une utilisation infructueuse des règles de conversion graphophonétique et qui est compensée par l'utilisation presque exclusive de la voie lexicale. Elle se caractérise par :

- une difficulté à lire des mots nouveaux,
- une difficulté à lire des logatomes, qui sont alors lexicalisés,
- des erreurs dérivationnelles et des paralexies sémantiques, car l'enfant s'appuie excessivement sur le contexte.

Associés à cette dyslexie, on retrouve souvent des troubles de la conscience phonologique, une mémoire de travail déficitaire et une dysorthographe phonologique (ou profonde). C'est la dyslexie la plus répandue puisqu'elle concernerait 63 % de la population des dyslexiques¹.

3.3.2. La dyslexie lexicale ou dyslexie de surface

Cette dyslexie se caractérise par une atteinte de la voie lexicale et une utilisation pratiquement exclusive des règles de conversion graphophonétique. On distingue comme erreurs révélatrices de ce trouble :

- Une lecture lente avec saturation de la mémoire de travail,
- des confusions spatiales des lettres qui provoquent des paralexies phonologiques,
- un accès au sens très restreint, voire impossible,
- des erreurs de type « *régularisation* »,
- des erreurs de segmentation.

Cette dyslexie est souvent associée à des troubles visuo-attentionnels ainsi qu'à une dysorthographe lexicale (ou de surface).

¹ **Bellone C.**, « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. », p.15

3.3.3. L'hyperlexie

Elle se traduit par lecture plus rapide que la moyenne grâce à l'automatisation des règles de correspondance graphophonétique, mais ne permet pas un accès au sens.

3.3.4. La dyslexie mixte

Elle est le résultat de l'association de la dyslexie de surface et de la dyslexie profonde. Les voies de lecture lexicale et phonologique sont atteintes plus ou moins sévèrement selon les cas. Ces enfants ont des difficultés à lire tous les types de mots (qu'ils soient nouveaux ou irréguliers), car ils n'ont ni automatisé la procédure d'assemblage ni acquis un lexique orthographique interne suffisamment riche pour permettre l'efficacité de la procédure d'adressage.

Elle est souvent associée à une dysorthographie mixte.

3.3.5. La dyslexie visuo-attentionnelle

Elle se caractérise par l'atteinte de la voie d'adressage et provoque des erreurs de type inversion, omission, ajout de lettres/syllabes/mots, saut de lignes, confusion de formes proches, reformulation approximative... Ce trouble affecte l'attention nécessaire à la lecture.

Selon les cas, l'enfant utilisera l'une ou l'autre des deux voies de lecture.

4. Troubles associés et comorbidité

La dyslexie est un trouble qui est rarement isolé ; elle est souvent associée à d'autres troubles d'apprentissages que l'on appelle alors comorbides. Cette comorbidité est le sujet d'études intéressantes qui supposent que, si les troubles d'apprentissage sont souvent associés dans ce que l'on nomme « *syndrome des dys* », ce pourrait être la conséquence d'un facteur commun.

Nous allons décrire par ordre de fréquence les troubles d'apprentissages les plus fréquemment associés à la dyslexie en nous appuyant sur les travaux du docteur Habib, en 2003, qui étudie 209 cas d'enfants, dont 177 sont diagnostiqués dyslexiques-dysorthographiques¹.

4.1. La dysorthographie

Faisant l'objet d'un chapitre de ce mémoire, nous ne nous attarderons pas ici sur la description de ce trouble. Les travaux d'Habib présentent seulement 21,5 % de cas de dysorthographie associés à la dyslexie, mais ces résultats ne sont pas significatifs, car l'étude porte sur des enfants dans leurs premières années d'apprentissage et l'orthographe n'existe pas encore. Cependant, l'étude de Billard et Coll (2006) montre que sur les 68 enfants atteints d'un trouble du langage écrit, seul deux ne présentent pas de dysorthographie (soit seulement 3 %).

4.2. Les troubles du langage oral

Si l'on ne peut considérer le langage oral et le langage écrit comme deux entités différentes, il semble nécessaire de rappeler que l'écrit est plus qu'une simple traduction de l'oral. Le langage écrit « *intègre, d'une manière difficile à comprendre et à analyser, le langage parlé lui-même qui joue un rôle à la fois de signifiant et de signifié intermédiaire* ² ».

Dans les recherches d'Habib, 35,6 % des enfants dyslexiques présentent aussi des troubles du langage oral.

¹ INSERM, « Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, bilan des données scientifiques », p.347-348

² Lobrot M., « Troubles de la langue écrite et remède », p.80

4.3. La dyscalculie

« *La dyscalculie concerne des enfants, des adolescents ou des adultes qui, dans la majorité des cas, ne présentent pas de déficit intellectuel, mais qui ont soit des troubles électifs en mathématiques, soit des troubles scolaires globaux, mais plus aigus en mathématiques, soit des troubles du langage liés à une construction insuffisante des structures de pensée¹.* »

L'étude du docteur Habib en 2003 montre que presque un quart des cas de dyscalculie est associé à une dyslexie (18 cas sur les 177).

4.4. La dysgraphie

Le dictionnaire d'orthophonie la définit comme un « *trouble du langage écrit affectant le geste graphique et l'aspect formel de l'écriture²* ».

Les travaux d'Habib montrent que 20,9 % des cas de dyslexies sont associés à une dysgraphie.

4.5. La dysphasie

La dysphasie est « *un trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonique de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension) ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique sans qu'il existe actuellement de causes déterminées.³* »

Dans ses travaux, Habib montre que 14,7 % des enfants dysphasiques sont aussi dyslexiques.

¹ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.78

² « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.79

³ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.82

4.6. La dyspraxie

On peut la définir comme une « *difficulté à exécuter des mouvements volontaires coordonnés qui peut se manifester chez l'enfant et/ou chez l'adulte, et dont les causes ne sont pas toujours bien identifiées*¹. » Ce trouble va notamment provoquer des difficultés dans l'écriture qui nécessite des habiletés motrices fines.

Les travaux d'Habib présentent 10,7 % de cas dyslexiques associés à une dyspraxie.

5. Conclusion

Nous avons vu que les origines et la définition de la dyslexie sont, aujourd'hui encore, l'objet de nombreuses études. Ces troubles de l'acquisition de la lecture, qui se caractérisent par l'atteinte d'une ou de plusieurs des voies de lectures, sont souvent associés à d'autres troubles « *dys* », et plus fréquemment encore à la dysorthographe, que nous allons décrire dans le chapitre suivant.

¹ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.84

IV. Les dysorthographies

Contrairement à la dyslexie, les publications à propos de la dysorthographe sont rares. Trois raisons expliqueraient cette carence :

- la linguistique s'est intéressée à l'étude de la langue écrite que bien après celle de l'oral,
- le niveau orthographique d'une personne est considéré comme dépendant des efforts et de la volonté fournis durant l'apprentissage¹,
- l'orthographe serait représentative du niveau culturel d'une personne².

Les répercussions de ces préjugés sont graves puisque, selon M. Lobrot, « *la faute d'orthographe est considérée non seulement comme une erreur, ce qu'elle est, mais comme un « péché » (ou, comme on dit, comme une « faute »)* ». ³

1. Définitions

Elle est définie dans le dictionnaire d'orthophonie comme des « *troubles d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe* »⁴.

Selon l'INSERM, elle est un « *trouble spécifique de l'expression écrite apparaissant dans les premières années du développement de l'enfant, généralement associé à une dyslexie* ». F. Estienne et A. Van Hout la décrivent comme « *un échec dans l'acquisition de la stratégie orthographique*. ⁵»

La production écrite est plus difficile que la lecture puisqu'elle demande une charge attentionnelle plus élevée. L'enfant doit à la fois se concentrer sur la conversion des phonèmes en graphèmes, moins régulière que la conversion graphophonétique, sur la mémorisation des formes des lettres et sur l'habileté motrice que demande l'acte graphique.

¹ INSERM, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques », p273

² Lobrot M., « Troubles de la langue écrite et remèdes », p.134

³ Lobrot M., « Troubles de la langue écrite et remèdes », p.134

⁴ « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », p.81

⁵ A. Van Hout, F. Estienne, « Les dyslexies, Décrire, évaluer, expliquer, traiter », p.36

2. Les différentes erreurs

Afin de décrire les différents types d'erreurs que l'on retrouve dans les productions d'enfants et adultes dysorthographiques, nous nous appuyons sur la classification que A. Girolami-Boulinier a mise en place pour l'étalonnage des tests d'orthographe de S. Borel-Maisonny.

Elle y décrit quatre types de fautes dont deux mineures, qui peuvent être corrigées par l'apprentissage, et deux graves qui signent à elles seules une dysorthographie.

2.1. Les fautes dites « mineures »

- Les fautes d'accord : elles concernent le non-respect des accords en genre et en nombres, hors marques verbales.

Exemple : « Les petit garçon »

- Les fautes d'usage : Ce sont des erreurs phonologiquement plausibles ; la forme graphique est altérée, mais la forme auditive est respectée.

Exemple : « manjer » pour « manger »

A. Girolami Boulinier exclut de cette catégorie les homophones grammaticaux (m'a/ma) et les mots de Henmon, soit une liste des 69 mots représentant à elle seule 50 % des mots de tout texte français écrit.

2.2. Les fautes dites « graves »

2.2.1. Les fautes phonétiques

La transcription ne permet pas de retrouver la forme sonore du mot. Elles sont la conséquence d'une conscience phonologique déficitaire ou d'un langage oral insuffisamment constitué (bilinguisme, retard de parole...).

Deux types de fautes sont alors décrits :

- Les fautes perceptives : il peut s'agir d'omission, de substitution, d'ajout de graphèmes, de modification de l'ordre de graphèmes ou encore de confusion visuelle (soit une difficulté à différencier des graphèmes visuellement proches tels que p/b/d/q, n/m...).

Exemple : « Gaçon » pour « Garçon », « dalle » pour « balle ».

- Les fautes dites « de lectures » qui portent sur les valeurs particulières de certains graphèmes tels que les valeurs de /c/ et /g/ selon la voyelle qui suit, l'utilisation de la cédille, la confusion de /ill/ et /y/, la confusion entre le nom et le son de la lettre (« btise » pour « bêtise ») et la valeur du /e/ selon le redoublement de consonne.

2.2.2. Les fautes linguistiques

Elles sont divisées en deux groupes :

- Les fautes de morphologie verbale, soit les fautes concernant la conjugaison des verbes.

- Les fautes d'identification qui soulignent l'incompréhension de ce qui est écrit. Ce sont des fautes de segmentation telles que « les enfants » écrit « les zenfants ». C'est ici que sont classées les maladresses touchant les mots de Henmon et les homophones grammaticaux.

Ces erreurs sont graves, car elles montrent que le mot n'a pas acquis une valeur stable : « un nenfant » constitue une entité différente de « des zenfants ».

3. Les différentes dysorthographies

Comme pour les dyslexies, nous nous appuyerons sur le modèle à double voie des neuropsychologues afin de décrire les différentes dysorthographies.

3.1. La dysorthographe phonologique

Elle se traduit par une difficulté à maîtriser la conversion phonographémique, soit une altération de la procédure d'assemblage, et se caractérise par de nombreuses fautes non phonologiquement plausibles. Les enfants atteints de cette dysorthographe utilisent essentiellement la voie d'adressage, ce qui engendre des erreurs fréquentes de substitution des graphèmes phonologiquement proches (par exemple des confusions entre les pendants sourd et sonore), des ajouts/omissions de lettre et une lexicalisation régulière des logatomes.

On retrouvera dans la production de ces enfants de nombreuses fautes phonétiques.

3.2. La dysorthographe de surface

Elle se caractérise par l'utilisation principale, voire exclusive, de la voie d'assemblage pour compenser la voie d'adressage atteinte. Les erreurs caractéristiques de cette atteinte sont une régularisation des mots écrits (« ramo » pour « rameau »), une grande difficulté à écrire les mots irréguliers (alors que les logatomes et les mots réguliers sont mieux transcrits) et des dérivations sémantiques.

Les erreurs d'usage seront très fréquentes dans les productions de ces enfants.

3.3. La dysorthographe profonde

Elle résulte d'une atteinte des deux voies et se caractérise par des erreurs visuelles, sémantiques et morphologiques. L'enfant utilisera la voie d'adressage ou d'assemblage selon les moments.

V. La rééducation orthophonique

La rééducation du langage écrit est complexe et riche puisqu'elle demande de s'intéresser à la fois aux acquisitions préparant l'installation de l'écrit, soit les prérequis, et à la façon dont on souhaite aborder ce langage, selon sa façon d'être et les enfants qui nous font face.

1. Les prérequis au langage écrit

1.1. La conscience phonologique

Savoir découper un mot en unités sonores est nécessaire afin de mener à bien toutes les activités de transcodage que l'on retrouve dans le langage écrit (dictée, déchiffrage, copie...). Selon S. Dehaene, cette conscience phonologique « *fait partie des compétences fondamentales qui amènent l'enfant à la lecture* »¹; il est donc nécessaire de la travailler avant même d'aborder le déchiffrage et doit être mené « *conjointement avec l'entraînement à la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes* »².

Cependant, nous rejoignons plutôt l'idée de C. Sant, selon lequel « *un certain degré de conscience phonologique, des facilités de segmentation phonologique et de manipulation sont considérés comme des prérequis pour l'apprentissage des règles de correspondance graphème-phonème en un code alphabétique* »³. La conscience phonologique est une capacité préparant et facilitant l'apprentissage de la lecture, mais il est possible, comme pour les personnes sourdes, d'accéder à la lecture en contournant cette acquisition.

1.2. Traitement visuo-attentionnel et oculomotricité

Le langage écrit requiert des procédures d'analyse visuelle afin de permettre la reconnaissance des différentes lettres et le respect de l'ordre d'apparition des lettres dans un mot, ou des mots dans une phrase. Or, certains enfants présentent des troubles du traitement de l'information visuelle et des mouvements oculaires anarchiques perturbant l'acte de lecture.

¹ DEHAENE S., « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », p.36

² ROUSSEAU T., LEDERLE E. « Les approches thérapeutiques en orthophonie », p.74

³ CHEMINAL R. et BRUN V., de SANT C. « Les dyslexies, rencontres en rééducation », p.82

Un travail sur les mouvements oculaires, les points de fixation et l'analyse visuelle est donc indispensable dans des troubles du langage écrit associés à ces difficultés.

1.3. Le langage oral

En permettant le lien symbolique entre le signifiant et le signifié, le langage oral prépare l'installation du langage écrit. Ce premier niveau de symbolisation est nécessaire afin que se mette en place le second, celui qui permettra d'associer au mot oral le mot écrit. Un travail sur le langage oral devra donc être effectué avant de s'intéresser au langage écrit, si besoin est.

1.4. La maturité intellectuelle

La mémoire doit être évaluée et rééduquée, car certains enfants présentent des troubles de la mémoire immédiate ou de la mémoire de travail, handicapant les apprentissages. Il est alors nécessaire de permettre à l'enfant de développer des capacités de stockage immédiat afin que les informations puissent ensuite être traitées par la mémoire de travail.

De même, l'enfant doit être capable de maintenir son attention sur une tâche afin de permettre l'apprentissage.

Enfin, apprendre suppose une motivation, aussi l'enfant doit être dans une dynamique d'apprentissage pour pouvoir faire les acquisitions nécessaires à l'apprentissage du langage écrit. En effet, *« la motivation et l'émotion sont essentielles à l'éducation, car elles permettent ensemble une acquisition signifiante de nouveaux savoirs et compétences »*.¹

¹ OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.98

2. Les différentes approches de rééducations orthophoniques

Il existe de nombreuses manières d'envisager la rééducation des troubles du langage écrit et celles-ci dépendent des représentations que chacun se fait du langage écrit et de ses troubles¹.

Nous parlerons des deux grands groupes d'approches, soit les approches symptomatiques et les approches psychothérapeutiques².

2.1. Approches symptomatiques

« Les caractéristiques principales de la rééducation orthophonique de la dyslexie sont :

- *l'entraînement des capacités phonologiques de l'enfant ;*
- *la rééducation de la lecture avec des méthodes souvent différentes de celles possibles en classe ;*
- *la mise en place de stratégies de compensation pour permettre à l'enfant de contourner les déficits identifiés. »*³

Il s'agit donc, dans cette optique, non seulement de permettre l'installation d'un langage écrit efficace, mais aussi de travailler les prérequis préparant le langage écrit et de permettre la généralisation des acquis en séance au quotidien.

Ces méthodes s'appuient sur l'idée que les troubles du langage écrit, que présentent les enfants dyslexiques et dysorthographiques, sont la conséquence d'un mauvais apprentissage du code écrit, ces enfants ne faisant pas la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Elles proposent donc un programme de rééducation, composés d'exercices se complexifiant au fur et à mesure de la rééducation, afin de permettre le ré-apprentissage de l'écrit.

S. Borel-Maisonny, fondatrice de l'orthophonie, propose une méthode phonético-gestuelle afin d'acquérir ce code en reprenant par des gestes, soit la forme écrite de la lettre, soit l'articulation du phonème ou encore la durée de l'émission vocale.

¹ ROUSSEAU T., LEDERLE E. « Les approches thérapeutiques en orthophonie », p.18

² ROUSSEAU T., LEDERLE E. « Les approches thérapeutiques en orthophonie », p.18

³ INSERM, « Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, bilan des données scientifiques », p.592

Elle propose également d'associer des couleurs, identifiant les consonnes en bleue et les voyelles en rouge, afin de faciliter la reconnaissance des lettres. À travers cette méthode aux étapes hiérarchisées, S. Borel-Maisonny insiste sur l'importance d'une rééducation individualisée et appuyée sur les acquis de l'enfant.

Pour A. Bourcier, l'acquisition du langage écrit passe par des étapes de simplification, de répétition et de ré-orientation afin de permettre l'automatisation de la lecture et de l'orthographe. Elle ajoute que « *cette automatisation est de l'ordre du conditionnement pur et ne doit pas faire appel au raisonnement.* »

M. de Maistre, quant à elle, propose une méthode d'apprentissage de la lecture fondée sur une approche phonétique, grâce à une progression du plus simple au plus complexe. Elle fonde cet apprentissage de la correspondance graphophonétique sur des différenciations visuelles et auditives et un code visuel son-lettre.

2.2. Approches d'inspiration psychothérapique

Ces approches sont centrées sur les enfants et la relation qu'ils ont pu établir avec le langage écrit, selon leur vécu et leurs difficultés. Non directives, elles veulent laisser aux enfants le droit « *d'exprimer fortement [leurs] goûts et [leurs] préférences* »¹. Choisir cette approche, c'est admettre que les enfants sont « *les maitres d'œuvre* », c'est-à-dire que « *par des voies qui sont les leurs, ils parviennent plus rapidement à la solution recherchée peut-être que nous-mêmes* »². Choisir cette position en tant que thérapeute résulte d'une démarche personnelle, motivée par ses expériences et son affection quant au langage écrit, et ses rencontres avec des enfants en difficultés

C. Chassagny, qui s'inscrit dans cette lignée, décrit trois phases thérapeutiques, la station, la conciliation et l'expression, et précise que les différents moyens qu'il propose doivent « *toujours être soumis au cas de l'enfant qui nous fait face : toutes les adaptations sont possibles* »³.

¹ A. MUCCHIELLI-BOURCIER, « Educateur ou thérapeute », p.172

² CHASSAGNY C., cité par ESTIENNE F. dans « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.33

³ CHASSAGNY C., « Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe », p.18

Pour M. Lobrot, l'enfant qui souffre du langage écrit est « *un enfant qui souffre d'un certain nombre de perturbations psychologiques, qui sont à la fois des causes et des conséquences de ses échecs scolaires. Il importe avant tout de remédier à ces perturbations, c'est-à-dire de procéder à une véritable psycho-thérapie* »¹.

A. Mucchielli-Bourcier propose, elle aussi, une thérapie non directive dans laquelle s'entrelacent deux phases, une psychothérapique et une rééducative, et où la démarche thérapeutique « *doit tenir compte de toutes les dimensions de l'être* »².

2.3. Conclusion

Ces deux types d'approches apportent chacune de nombreuses pistes de rééducation, adaptables selon les enfants rencontrés et à sa propre façon d'être. Et selon Monique Touzin, « *la rééducation ne peut se limiter à « remettre à niveau » les déficiences de l'enfant. Il faut également qu'il développe des stratégies d'utilisation de ses compétences afin de les utiliser de façon autonome et ainsi progresser dans ses apprentissages.* »³

Plus que de choisir une méthode, il s'agit de ne pas perdre de vue le but de la rééducation, soit de faire du langage un instrument « *d'expression de soi, et [de] communication [d']échange avec autrui. Il suppose la réciprocité et l'acceptation d'un code commun, de règles communes. Autrement dit, à travers le langage-expression-de-soi, c'est l'affirmation de soi qui est en jeu et, à travers le langage-communication-échange, c'est de la socialisation qu'il s'agit* »⁴.

¹ **LOBROT M.**, « Troubles de la langue écrite et remèdes », p.186

² **A. MUCCHIELLI-BOURCIER**, « Educateur ou thérapeute », p.176

³ **ROUSSEAU T., TOUZIN M.** « Les approches thérapeutiques en orthophonie », p.73

⁴ **A. MUCCHIELLI-BOURCIER**, « Educateur ou thérapeute », p.197

3. Conclusion

C'est donc à travers l'accompagnement, le travail des prérequis et l'acceptation « *non-normative* »¹ du sujet qu'on nous présente que se construira la rééducation du langage, qu'il soit oral ou écrit.

La démarche que nous allons étudier, VoixHaute, propose une manière de travailler sur le langage oral et écrit, s'appuyant sur des principes que partage l'orthophonie, tel que le travail sur la mémoire, l'importance du langage oral ou encore le rôle de celui qui accompagne.

¹ **A. MUCCHIELLI-BOURCIER**, « Educateur ou thérapeute », p.196

VI. L'approche VoixHaute

1. Présentation de la démarche VoixHaute

L'approche VoixHaute est une méthode d'apprentissage de la lecture créée par M. Christian Jacomino, instituteur à Nice, en 2003. Elle est définie, discutée et illustrée par C. Jacomino sur le site VoixHaute.net. Ce site prend la forme d'un carnet de recherche et présente une démarche en constante évolution. Ce que nous présentons ici ne peut être alors considéré que comme un état des lieux, à un moment donné du développement des outils de VoixHaute.

Cette approche repose sur un concept ludo-éducatif, partant du principe que « *l'enfant est celui qui apprend. Cela signifie qu'il ne fait rien sans apprendre, et que le plaisir d'apprendre constitue le gain principal de tout ce qu'il fait* »¹. Elle veut faire de la lecture un plaisir, une activité de partage et d'échange.

C. Jacomino part du constat que dans notre société où se côtoie une grande variété de langues et de cultures, les disparités interfamiliales donnent aux enfants une approche hétérogène de la langue. Le respect de la loi, normalement instaurée par la figure paternelle, doit permettre à l'enfant d'appréhender et de respecter le principe et le code alphabétique qui demandent une grande précision. Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec cette capacité qui dépend essentiellement du milieu familial.

Il souligne la différence entre l'analphabétisme, qui résulte d'une absence d'apprentissage et que l'école permet souvent d'éviter, et l'illettrisme, désignant un non-apprentissage de la lecture et de l'écriture malgré un enseignement, qui touche de nombreux enfants et adultes. L'illettrisme pourrait être combattu grâce à ce que C. Jacomino appelle une lecture humaniste, c'est-à-dire une lecture orale et collective.

¹ **Jacomino C.**, « Expériences de lecture », p.72

Pour cela, la démarche VoixHaute propose non pas de faire mieux ou de remplacer les professeurs et la famille, mais simplement de faire autrement en ayant recours aux traditionnelles lectures orales et collectives et en les adaptant aux moyens de notre époque grâce aux avantages de l'informatique. En effet, un écran projeté va permettre un support commun favorisant le travail en groupe. L'enfant peut alors vivre la lecture comme une activité collective, en travaillant en équipe comme il pourrait le faire dans de nombreux sports. Cet aspect de groupe ne peut être que motivant pour l'enfant qui apprend à lire pour faire comme les grands, mais aussi avec les grands.

Le texte devient alors un objet scientifique à observer, décortiquer et partager, permettant un moment de riches échanges.

Cette approche permet alors d'appréhender la lecture d'une nouvelle manière, faisant de l'acte de lire « *un jeu de (bonne) société* » (qui est la devise de VoixHaute). La lecture, source de bien des maux pour ces enfants en difficulté, devient un jeu qu'ils peuvent réussir à plusieurs, porteur d'histoires qu'ils pourront comprendre.

Nous allons maintenant décrire les différents principes que soutient cette approche, soit l'importance de l'oral, de la lecture collective, du rôle de la mémoire, de l'utilisation de textes littéraires et l'apport des outils informatiques.

2. Les principes de cette démarche

2.1. La lecture oralisée

« *Une voix ouvre le chemin d'un livre* »¹.

Lors de ses années d'enseignement, C. Jacomino remarque chez ses élèves « *une corrélation directe entre leur capacité à restituer l'oral à l'oral et celle à restituer l'oral à l'écrit* »². Alors lorsque l'acquisition de la lecture est difficile, VoixHaute propose de reprendre par le commencement, soit par une lecture orale qui permettra même à ceux en grande difficulté d'avoir accès au texte. Car même si ces enfants ne comprennent pas tout du texte, la voix va permettre « *de donner au texte une interprétation au sens fort et musical du terme* »³.

L'oral s'appuie alors sur l'écrit, qui a la qualité d'être stable et figé, et va permettre au lecteur de s'attarder, revenir sur un mot ou une tournure de phrase qu'il ne connaît ou ne maîtrise pas, de se corriger en revenant en arrière sur le texte. De plus, en s'appuyant sur l'écrit, l'oralisation du texte offre une plus grande richesse lexicale et syntaxique que ne le permettraient des productions orales spontanées. On s'appuie alors sur le texte pour commenter, reformuler et observer comment s'écrit ce que l'on dit.

En écoutant le texte être lu, l'enfant peut le voir prendre vie sous ses yeux, s'ouvrir au sens et à l'écrit, et va avoir accès à un langage d'un niveau plus élevé que celui qu'il aurait pu produire seul à l'oral. D'après l'Observatoire National de la Lecture, la lecture oralisée permet de « *construire une lecture commune où se tisse l'histoire des lectures de la classe et créer un espace d'échange où les corpus prennent vie* »⁴.

¹ Mille R. dans C. Jacomino, « Après l'école », p.7

² Article Voix Haute, « carnet de m@p »

³ Observatoire National de la Lecture, « La lecture au début du collège », Octobre 2007, p.40

⁴ Observatoire National de la Lecture, « La lecture au début du collège », Octobre 2007, p.39

2.2. L'aspect collectif

Il est admis dans notre société que la lecture silencieuse et solitaire, donc autonome, marque le plus haut degré de maîtrise de cette habileté. Pourtant, on rencontre des enfants qui se refusent à la lecture à cause des conditions de solitude qu'elle implique.

Or la lecture doit aussi être un moyen de partage et d'échanges. Par définition, la lecture est un moyen de communication qui permet aux interlocuteurs des échanges différés dans l'espace et dans le temps. De même, on ne choisit que rarement un livre au hasard, mais parce que nous en avons entendu parler, parce qu'on nous l'a conseillé. À partir de celui-ci, nous pourrions débattre et discuter ; « *notre lecture va à la rencontre d'autres lectures* », s'appuyant sur notre désir de communiquer.

À travers une lecture collective, le texte devient support d'un projet d'équipe. Lorsque l'enfant n'est pas seul face au texte, la peur de se tromper diminue, le groupe coopère pour faire de la lecture un jeu.

2.3. Les textes littéraires

Les textes choisis pour cette méthode sont des œuvres littéraires, c'est-à-dire des « *œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique¹* », qu'elles soient fables, poésies ou proses.

C. Jacomino décrit les textes littéraires comme porteurs de sens et appartenant au patrimoine littéraire. Les enfants les rencontrent parfois dans le cadre de l'école et se confrontent à un langage inconnu, qui leur pose bien des difficultés, et pour lesquels ils ne trouvent pas toujours grand intérêt. Il est pourtant nécessaire de leur faire découvrir ces textes porteurs d'une grande richesse, tant au niveau de la langue que des savoirs qu'ils transmettent.

¹ Dictionnaire Larousse

Le vocabulaire, les temps employés, la syntaxe peuvent être inhabituels ou inconnus, mais à travers l'oralisation du texte, même si les enfants ne comprennent pas tout immédiatement, il est tout à fait possible de les sensibiliser à l'élégance de ces textes. L'Observatoire National de la Lecture caractérise ces textes comme le « *primat du rythme et de la prosodie dans le mode de signifier - primat qui fait peut-être l'une des spécificités du littéraire*¹ ». D'où l'importance qu'ils soient oralisés, afin de ne pas perdre leur valeur esthétique.

2.4. L'importance de la mémoire

« *Comprendre et mémoriser sont deux activités indissociables*² ». Pour comprendre un texte, il est nécessaire non seulement d'avoir les capacités pour le lire, mais aussi de pouvoir élaborer des représentations mentales à partir des éléments explicites et implicites. Ce sont « *ces idées que le lecteur expert mémorise et non pas les mots*³ », on ne peut donc mémoriser que ce que l'on a compris et comprendre que ce qui est mémorisé. À travers des activités de reformulation et de paraphrase, telles que les propose VoixHaute, l'enfant pourra s'exercer à créer ces représentations mentales nécessaires à la compréhension.

2.5. L'apport de l'informatique

Par leur richesse, les outils informatiques proposent de nombreuses possibilités de support d'apprentissage. Dans notre société où tout est numérique, les films, la musique, les photographies tout autant que les livres, proposer des documents multimédias aux enfants permet de maintenir leur intérêt et leur motivation quant au langage écrit.

¹ **Observatoire National de la Lecture**, « La lecture au début du collège », Octobre 2007, p.40

² **Toupiol G.**, « Mémoire, langages et apprentissages », p.36

³ **Toupiol G.**, « Mémoire, langages et apprentissages », p.36

L'écrit numérique présente bien des avantages puisqu'il est à la fois :

- « 1. *Bifonctionnel. Lecture et écriture sont étroitement associées, intriquées.*
2. *Hybride. La langue est associée à d'autres médias.*
3. *Libre. La publication ne dépend que de l'auteur - pas d'éditeur ni de coût pécuniaire.*
4. *Évolutif. La publication ne connaît de limitation ni dans le temps ni dans l'espace, mais elle peut à tout moment être corrigée, complétée, améliorée.*
5. *Implanté. La production est fragmentaire et, grâce aux hyperliens, implantée dans le web à travers un écosystème restreint (celui d'un site internet, d'un blog).¹ »*

En plus d'être attractifs, la plupart de ces outils informatiques, tels que les Moulins à paroles (m@p) de VoixHaute, peuvent être repris ou découverts à la maison, en étant seul ou avec sa famille, comme un jeu de (bonne) société que l'on amènerait chez un ami. Cela permet ainsi aux parents de s'impliquer, de s'approprier ces outils. Les m@p informatiques rendent la lecture d'autant plus collective que le site VoixHaute a mis en place des « *Défis m@p* » qui permettent de jouer à plusieurs, comme on pourrait jouer en réseau.

3. Les Moulins à paroles

« *Les m@p s'adaptent à des contextes et des projets différents :*

- *Ils facilitent l'enseignement du français tel qu'il est pratiqué en milieu scolaire et périscolaire, en particulier dans les programmes d'accompagnement aux élèves en difficulté.*
- *Ils fournissent un support pour les activités ludo-éducatives conduites dans les médiathèques, centres de loisirs, musées, hôpitaux, maisons de retraite.*
- *Ils permettent de pratiquer la lecture en famille comme un jeu de (bonne) société.*

¹ « Caractères structuraux de l'écrit numérique (CSÉN) », cité dans un article de Voix Haute le 29/10/11, disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2011/10/caracteres-structuraux-de-lecrit.html>

Les textes sont présentés sous forme de Moulins à paroles (m@p) qui sont projetés sur un écran ce qui favorise l'aspect attrayant et ludique de l'activité, mais permet aussi de regrouper l'attention du groupe sur un même support. Le but de cette activité est de reconstituer à l'oral des textes proposés à l'écrit.

À travers ces textes, sont travaillés non seulement la lecture, mais aussi la mémoire, la conscience phonologique, un travail graphophonologique et la répétition.¹ »

3.1. Le lancement d'un m@p

Le Moulin à paroles² commence par le titre et une image illustrant le texte, que ce soit une photo de l'auteur, un tableau ou une gravure annonçant le thème de la leçon du jour. On lit ensuite la présentation du jeu :

« Le Moulin à paroles (m@p) est un jeu de lecture et de mémorisation.

Son but : Reconstituer à l'oral des textes proposés à l'écrit.

Grâce à quoi chacun peut :

- Exercer sa mémoire.*
- Améliorer (ou entretenir) ses compétences linguistiques en français.*
- Enrichir (ou raviver) sa culture littéraire³. »*

Puis vient l'explication de la règle du jeu, formule magique initiant l'activité :

« Lis en te servant de tes yeux quand le texte est écrit, et de ta mémoire quand il est effacé ».

Il s'agit alors de jouer à cache-cache avec les mots (dans le texte), puis avec les lettres (dans le mot).

¹ Définition des m@p du site Voix Haute, disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2012/08/definition.html>

² Une illustration d'un m@p est proposée en annexe.

³ Définition des m@p du site Voix Haute ,disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2012/08/definition.html>

3.2. Le contenu des m@p

Selon le niveau de difficulté (évoluant sur une échelle de 1 à 4), les présentations et les activités contenues diffèrent, mais les m@p reposent toujours sur des textes littéraires, qu'ils soient poèmes, contes, nouvelles, extraits de pièces de théâtre et bien d'autres encore.

3.2.1. Niveau 1, Décrire les mots¹

Cette méthode « Décrire les mots » propose d'étudier les mots « dans *leurs différences entre leur forme orale et leur forme écrite* »², permettant l'apprentissage de la lecture à travers la conscience phonologique.

Ici, les lettres sont présentées dans différentes couleurs : les sons vocaliques sont en bleu, les sons consonantiques en rouge, les semi-voyelles en violet (mélange des voyelles bleues et des consonnes rouges) et les lettres muettes en jaune.

On commence par lire la phrase ou le paragraphe présenté et l'on peut alors discuter de ce qui est compris, partager son ressenti et son interprétation, expliciter les mots compliqués et attirer l'attention des enfants sur les rimes. Les explications sont très importantes puisque sans compréhension, il ne peut y avoir de restitution ; le texte est là pour que l'on en parle.

Une fois que la phrase ou le premier paragraphe est lu, les semi-voyelles vont s'effacer et il faudra alors reconstituer de mémoire le texte par la lecture et l'épellation, chaque lettre manquante étant symbolisée par une petite étoile. Sur la diapositive suivante, les semi-voyelles seront revenues, mais les voyelles auront disparu, puis ce sera le tour des consonnes et enfin des lettres muettes.

¹ Une illustration de ce code est proposée en annexe.

² C. Jacomino, interview.

La mise en mémoire des graphèmes constituant les mots et la conscience phonologique jouent alors un rôle primordial dans le déroulement de ces m@p puisqu'il s'agit d'avoir bien identifié et retenu les lettres effacées afin de reconstituer les mots.

On termine ensuite l'étude du texte par une lecture en duo ou en quatuor qui demande une grande attention visuelle et auditive de la part des enfants.

Ces m@p reposent sur la méthode « Décrire les mots » que C. Jacomino décrit comme une « *proposition méthodologique d'apprentissage de la lecture reposant sur le principe de coloriage des « lettres » (i.e. graphèmes) codant respectivement les sons (i.e. phonèmes) consonnes vs voyelle¹* ». Lire en couleur permet de faire apparaître les valeurs sonores et sémantiques des mots pour en faciliter leur analyse. Le code alphabétique et les marqueurs morphologiques sont mis en valeur grâce aux couleurs afin de favoriser l'apprentissage d'un savoir-faire.

L'étude des mots se fait donc grâce à une transcription de lettres en couleur. Les enfants apprennent à lire à travers une description scientifique de la langue, à travers le décodage du code secret que représente l'alphabet. Le mot est un « *animal étrange* » que l'on observe et que l'on décrit le plus précisément possible à travers ses composantes phonologiques et orthographiques. On établit alors les règles du code à partir de ce que l'on observe. Cela va permettre de sortir du continuum du langage oral et donc de diminuer l'angoisse que l'enfant en difficulté ressent face à la parole.

Dans la langue française, les correspondances phonèmes-graphèmes sont irrégulières et l'on ne peut pas prédire la valeur d'un graphème hors de son contexte. C. Jacomino souligne qu'« *en français, ces correspondances graphophonologiques ne sont pas régulières, ce qui signifie que nous ne devons pas confondre graphèmes et caractères d'écriture. Et c'est ce qui rend particulièrement difficile d'apprendre à lire (dans) notre langue, et plus difficile encore de l'écrire de façon correcte²* ».

¹ **Jacomino C.**, « Lire en couleur », sur <http://www.voixhaute.net/search/label/Lire%20en%20couleur>

² **Jacomino C.**, article publié le 9/03/13 sur VoixHaute.net « Décrire les mots, des lettres et des graphèmes », disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2013/03/decire-les-mots-1-des-lettres-et-des.html?q=d%C3%A9crire>

Lire c'est donc émettre des hypothèses, se lancer à la découverte et cela demande non seulement d'en avoir envie, mais aussi d'oser se lancer vers cet inconnu. C. Jacomino ajoute que pour les enfants, la plus grande difficulté est « *qu'on reste dans l'idée qu'il existerait une correspondance un à un* »¹.

Dans cette « *observation raisonnée de la langue* », les règles grammaticales s'établissent au fur et à mesure des observations et des découvertes faites sur les mots. Ces activités vont permettre de développer la conscience phonologique ce qui pourrait permettre la mise en place d'une orthographe correcte plus rapidement.

C'est donc tout un travail scientifique qui se met en place, basé sur des hypothèses, des expériences et de la réflexion, accompagné par l'adulte qui guide le cheminement et pointe du doigt les particularités du texte. Ce cheminement nécessite que les enfants puissent faire confiance à l'animateur qui les accompagne ; selon C. Jacomino, « *les enfants qui réussissent dans l'apprentissage de la lecture sont ceux qui ont confiance. Ils s'appuient sur l'idée que le maître (et, derrière lui, l'école, les éditeurs, la tradition) leur fournit un texte sans erreur, sans approximation, sans négligence (...)* »².

3.2.2. Niveau 2, 3 et 4

Différentes activités peuvent être proposées selon les m@p, la difficulté des textes augmentant avec les niveaux.

- Observe, dis et épèle³: ce niveau permet d'aborder la grammaire puisque cette fois les noms sont colorés en bleu, les adjectifs en vert et les verbes en rouge.

Après la première lecture, les noms en bleu s'effacent et il faut alors relire la strophe et épeler les mots effacés. Ici encore, les mots sont remplacés par autant d'étoiles que de lettres, permettant à l'enfant de compter et de vérifier lorsqu'il épèle.

¹ **Jacomino C.**, « Sur les méthodes d'apprentissage de la lecture », disponible sur internet sur : <http://www.voixhaute.net/2013/05/sur-les-methodes-dapprentissage-de-la.html>

² **Jacomino C.**, « Expériences de lecture », p.48

³ Une illustration de ce code est proposée en annexe.

Ce sont ensuite les adjectifs qui s'effacent, puis les verbes, sans que les mots précédemment effacés reviennent. Cet algorithme a été proposé par VoixHaute pour « *servir d'entraînement à la lecture* » et permettre « *un usage par des non-spécialistes* », c'est-à-dire les parents, afin d'induire « *une appropriation sociale de la lecture* »¹.

- Mots à la loupe : lorsque les textes sont composés de mots complexes ou anciens, certains sont colorés puis expliqués sur la diapositive suivante.

- Travail du temps: cette activité propose de s'attarder sur les verbes colorés afin de les conjuguer à un autre temps ou de les accorder à une autre personne. Ce travail oral est ensuite vérifié sur la diapositive suivante, permettant alors d'observer la forme écrite du verbe oralisé.

- Attention aux intrus : des noms, des adjectifs ou des verbes s'effacent et il faut alors les retrouver parmi des intrus qui peuvent être soit des homophones, soit des mots de sens proche.

- De l'un à l'autre : lors de la relecture du texte, le milieu des vers s'efface et l'on cherche à les reconstituer de mémoire.

- Lecture en duo, tierce ou quatuor : quel que soit le m@p, l'activité se termine par une lecture collective rappelant un dialogue entre plusieurs personnes.

- Point d'appui : il est demandé aux enfants de restituer une phrase ou une strophe avec pour seul appui le premier mot de chaque vers.

- Visé juste : cette activité consiste à restituer de mémoire une partie du poème dont tout est effacé sauf le dernier mot de chaque vers.

¹ **Jacomino C.**, interview.

- De l'oral à l'oral : par groupe de deux, on lit le texte : le premier lit à voix haute un vers, le second répète la phrase qui vient d'être lue en fermant les yeux, uniquement de mémoire.

- Duo : cette activité propose une lecture en deux groupes, l'un lisant la première moitié des vers tandis que l'autre lit la seconde moitié. Les enfants lisent les phrases d'abord présentées sans modification puis en les complétant de mémoire.

- Paraphrase : une fois le texte lu dans son intégralité, on demande aux enfants d'expliquer ce qu'ils ont compris puis on compare aux explications proposées, phrase par phrase.

- Rétablir l'ordre des vers : en s'aidant des rimes et du sens du texte, les enfants doivent remettre les vers dans le bon ordre.

- Atelier d'écriture : certains m@p proposent en toute dernière activité une rédaction autour du poème.

Cette liste, non exhaustive, montre la grande diversité d'activités que proposent les m@p. À chaque m@p, les règles du jeu restent les mêmes, mais les exercices diffèrent ce qui permet de garder l'attention des enfants qui doivent sans cesse s'adapter.

3.2.3. Conclusion

La reconstitution de ces textes va permettre à l'enfant de vivre sa lecture de façon active, facilitant ainsi les acquisitions puisque, selon Piaget, « *on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant*¹ ». Ces activités demandent un véritable travail de la part de l'enfant puisqu'elles nécessitent la compréhension et la manipulation de nombreuses habiletés : compréhension du texte, conscience grammaticale, conjugaison...

¹ Article Voix Haute « Comment dit-on ailleurs? », publié le 24/01/10, disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2012/01/comment-dit-on-ailleurs.html>

Cependant, dans les m@p, les deux difficultés présentes dans la lecture que sont le déchiffrage et la compréhension sont dissociées ; lorsque l'un lit, les autres écoutent et comprennent puis les rôles s'inversent. Cela devient alors bien plus simple puisque, pour pouvoir commodément déchiffrer un mot, il faut déjà savoir le lire ou savoir de quel mot il s'agit¹. La mémorisation des textes joue alors un rôle très important dans cette activité puisqu'il ne s'agit plus seulement de lire, mais de se souvenir.

Quant à la restitution orale du mot écrit, elle est grandement facilitée par le travail fourni auparavant et va permettre d'aborder le principe et le code alphabétique. D'après J. Foucambert, « *Tout cela est extrêmement simple, dans l'autre sens, quand le mot écrit est compris, que l'on connaît sa forme orale et qu'on observe comment s'écrit ce qu'on entend, car là on tient les deux bouts et l'on peut s'intéresser aux correspondances*² ».

Les m@p permettent alors d'enrichir ses compétences linguistiques, sa culture littéraire et d'exercer sa mémoire. Il n'est d'ailleurs pas rare dans les ateliers VoixHaute qu'un enfant puisse réciter de mémoire le texte entier en fin de séance. Il peut alors fièrement affirmer qu'il sait lire tel texte, comme il pourrait affirmer qu'il sait jouer tel morceau de piano³.

3.3. Exploitation de VoixHaute

La démarche VoixHaute est aujourd'hui utilisée dans des écoles, qu'elle soit présentée comme une activité de lecture lors du temps libre des enfants ou bien qu'elle serve au soutien scolaire d'enfants en difficultés.

Il nous semble alors intéressant d'étudier quels apports cette approche offrirait à l'orthophonie, dans cette relation duelle que permet la rééducation. Ce sont effectivement des outils que nous propose VoixHaute, c'est-à-dire des possibilités adaptables selon la façon d'être et de faire de chacun. À travers l'appropriation de ces m@p et des différents codages qu'ils proposent, nous pensons que de nombreux usages peuvent être abordés, expérimentés de manière à ce qu'ils s'inscrivent dans les desseins d'une rééducation orthophonique.

¹ **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p76

² **Foucambert J.**, « La manière d'être lecteur », p76

³ **Jacomino C.**, « Expériences de lecture », p.10

PARTIE PRATIQUE

I. Hypothèse

Nous partons de l'hypothèse que la démarche VoixHaute, grâce à son principe ludico-éducatif, soulignerait l'aspect fonctionnel de la lecture et que les concepts sur lesquels s'appuie cette approche seraient des critères importants dans la réhabilitation de cette habileté chez des enfants en grande difficulté d'apprentissage du langage écrit.

En séance, l'orthophoniste accompagnerait l'enfant à travers sa découverte du texte, la lecture se vivrait alors à deux dans un esprit ludique. Nous aborderions ainsi le langage écrit avec le soutien du langage oral, permettant à l'enfant qui n'arrive pas à lire d'entendre d'abord puis de comprendre le lien entre ce qui est entendu et ce qui est vu. Nous parlerions ensemble du texte, de ce que l'enfant comprend, en s'appuyant sur les illustrations des diapositives ou sur son quotidien. À travers la restitution des œuvres, l'enfant exercerait sa mémoire et se créerait des images mentales, représentations nécessaires à la compréhension du texte.

Les textes littéraires pourraient permettre l'enrichissement du langage oral comme du langage écrit à travers des structures plus complexes, parfois inhabituelles, et les poèmes permettraient un support intéressant pour le travail de la conscience phonémique à travers l'étude des rimes.

En tant qu'outil interactif, il serait facile pour les enfants de se l'approprier, de le manipuler, de revenir en arrière pour vérifier ; cette forme ludique permettrait d'attiser l'intérêt des enfants sur des textes qui pourraient leur paraître complexes et rébarbatifs au premier abord.

L'hypothèse est donc que les Moulins à paroles, les m@p, à travers leurs jeux et les nombreuses activités qui y sont reliées, pourraient être des outils de rééducation intéressants dans la prise en charge des enfants souffrant de difficultés dans le domaine du langage écrit. Cette nouvelle approche permettrait d'accompagner ces enfants vers une lecture autonome, en partant non pas de ce qui se lit, mais bien de ce qu'on entend. Nous faisons l'hypothèse, avec VoixHaute, que l'oral va permettre de libérer l'écrit afin que ces enfants puissent s'approprier ce moyen de communication nécessaire au quotidien.

Comme il s'agit d'une démarche collective, il nous faudra l'adapter à la situation d'élève qu'offre la rééducation orthophonique, au fur et à mesure de l'expérience. Il sera aussi nécessaire de pouvoir ajuster chaque m@p au niveau et à la personnalité de l'enfant, ainsi qu'au bon déroulement de la séance.

Cette méthode a déjà fait l'objet d'un mémoire¹ qui s'était intéressé aux effets des ateliers VoixHaute en complément ou non d'une prise en charge orthophonique. Les résultats de cette étude avaient montré des améliorations au niveau des stratégies de lecture, du récit, de la compréhension de phrases et les marqueurs négatifs du récit.

¹ **Regnier F.** « apport de la méthode voix-haute chez l'enfant dyslexique »

II. Mise en place de l'expérience VoixHaute

1. Rencontre avec la démarche VoixHaute

Notre formation à l'approche VoixHaute a été possible grâce à M. Jacomino, créateur des Moulins à paroles (m@p), qui a accepté de nous épauler dans ce travail. Une première rencontre avec ces outils nous a permis de choisir de mener cette expérience lors du séminaire qu'il anime pour la promotion de 4^e année, nous sensibilisant ainsi à cette approche et ses principes.

Nous avons pu ensuite le suivre dans des ateliers VoixHaute, que ce soit dans des écoles au Cannet ou bien à « La maison des enfants, école des parents ».

L'école du Cannet propose 3 ateliers le jeudi, pour des groupes d'âge différents et dans des contextes différents. En effet, deux des ateliers ont lieu lors du temps libre du déjeuner et sont donc proposés comme une activité optionnelle et volontaire. L'autre atelier est présenté comme du soutien scolaire et les enfants participants sont ceux que les maitresses et maitres ont proposés. « La maison des enfants, école des parents » accueille des enfants et leurs parents en temps extrascolaire afin d'assister à une séance de m@p. Cette installation est très libre puisqu'elle ne nécessite pas d'inscription, les participants venant s'ils le souhaitent.

Nous avons aussi pu assister à des cours particuliers que propose M. Jacomino à des enfants, afin d'imaginer comment adapter ces m@p à une rééducation duelle. Le site [Voixhaute.net](http://www.voixhaute.net)¹ fournit également une grande base de données, autant sur les objectifs de la démarche que sur les m@p, en mettant à disposition tout un catalogue de textes préparés. Nous avons aussi appris à créer nos propres m@p, ce qui nous a permis de nous approprier complètement cet outil et de pouvoir apporter aux enfants des textes répondant à leur demande. Nous pouvions aussi apporter des œuvres qui nous plaisaient particulièrement.

¹ Disponible à l'adresse <http://www.voixhaute.net/>

De plus, M. Jacomino nous a proposé d'écrire pour son site un article présentant notre sujet de mémoire, ses objectifs et, plus tard, ses résultats¹.

Toutes ces activités nous ont permis de nous former, de comprendre et de nous approprier la démarche et les m@p afin de pouvoir les utiliser en séance de rééducation.

2. Sélection de la population

Les patients choisis pour cette expérience sont des enfants et adolescents que nous avons pu suivre toute l'année en rééducation orthophonique, ce qui nous a permis d'avoir déjà installé une certaine relation avec eux, avant de commencer à travailler sur des m@p. Ils sont donc tous diagnostiqués comme ayant des troubles de l'acquisition du langage.

Parmi ces patients, nous avons sélectionné trois enfants en très grande difficulté d'acquisition du langage écrit, avec un retard important, mais à des niveaux et des âges différents afin de balayer une population la plus large possible. Certains commencent seulement leur apprentissage du langage écrit tandis que d'autres ont déjà acquis certaines bases. Cette population ne pourra pas être considérée comme représentative puisque nous avons trop peu de cas, mais elle permettra d'envisager les effets de cette approche, les avantages et les inconvénients ainsi que les adaptations nécessaires à la relation duelle de la rééducation orthophonique.

3. Outils d'analyse

3.1. Le questionnaire

Cette partie nous permettra d'expliquer les questions choisies dans le questionnaire destiné aux enfants. En effet, il nous a semblé important d'évaluer aussi le vécu des enfants par rapport à la lecture en général, mais aussi par rapport à cet outil.

¹ « Un mémoire d'orthophonie », disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2013/02/un-memoire-dorthophonie.html>

Il est évident qu'on ne peut pas quantifier le nombre de réponses « *pour faire plaisir* », mais nous avons essayé d'orienter les questions de façon à diminuer cet aspect et nous avons bien précisé avant chaque questionnaire que nous serions les seuls à les lire et qu'ils étaient anonymes.

Lors de ce questionnaire, nous les accompagnerons dans leur réponse afin de pouvoir répondre à leurs questions et demander des précisions. Au vu des capacités de lecture et d'écriture de certains enfants, il sera nécessaire que nous lisions nous-mêmes les questions.

3.1.1. Le questionnaire de début d'étude

Ce questionnaire sera remis aux enfants avant la première rencontre avec VoixHaute. Il nous permettra d'avoir une idée de l'approche qu'ont ces enfants avec l'activité de lecture afin d'évaluer un éventuel changement grâce aux m@p.

Pour chaque question, sauf une, nous utiliserons des réponses de type « *cafétéria* » afin de faciliter les réponses des enfants, tout en leur laissant un champ libre pour d'éventuels commentaires.

- Question n° 1 :

« Aimes-tu lire ? Pourquoi ? »

À cette question, nous avons proposé plusieurs réponses possibles afin que l'enfant puisse nuancer sa réponse. Il nous a semblé nécessaire de savoir quelle relation affective avait chaque enfant avec la lecture afin de pouvoir reposer cette question à la fin de l'expérience et voir si ce « jeu de bonne société » que représente VoixHaute peut modifier leur perception de la lecture. La deuxième partie de la question permet aux enfants de commenter leur réponse, expliquant, s'il y a, un rejet de la lecture.

- Question n° 2 :

« Pour toi, lire c'est très difficile ? Un peu difficile ? Facile?... »

Nous savons bien que s'ils sont en rééducation orthophonique et sont diagnostiqués dyslexiques, ces enfants ne sont pas des lecteurs experts. Cependant, il nous semble intéressant d'avoir leur propre évaluation quant à leur niveau de lecture et de la comparer à celle en fin d'expérience.

- Question n° 3 :

« *Que lis-tu chez toi ou à l'école ? Que préfères-tu lire ?* »

Cette question va nous permettre de savoir quelle approche ils peuvent avoir des textes littéraires : en ont-ils déjà rencontré à l'école ? Chez eux ? Nous pourrons aussi savoir quels types de documents les intéressent et supposer une évolution après un contact avec les textes littéraires que proposent les m@p.

- Question n° 4 :

« *Selon toi, à quoi sert la lecture ?* »

Cette question pourra être compliquée pour les plus jeunes, mais il nous semble important de savoir s'ils ont une approche fonctionnelle de la lecture et, sinon, si elle peut évoluer à travers une nouvelle approche telle que VoixHaute.

- Question n° 5 :

« *Que penses-tu des textes littéraires, comme les contes, les poèmes, les romans ?* »

Ici encore, il nous semble intéressant de savoir quelle approche peuvent avoir ces enfants quant à des textes réputés compliqués et scolaires.

3.1.2. Le questionnaire de fin d'étude

Ces questions seront ajoutées à celle du questionnaire initial afin de pouvoir évaluer le ressenti des enfants quant à cette approche. En fin d'expérimentation, nous leur remettrons ce questionnaire.

- Question n° 6 :

« *Qu'as-tu aimé dans les m@p ?* »

Les réponses multiples offriront une liste des particularités des m@p afin de comprendre ce qui a pu paraître attractif pour les enfants dans cette démarche.

- Question n° 7 :

« *Qu'as-tu pensé des textes ?* »

Ces textes littéraires font rarement partie de ceux qu'ils liraient spontanément. Il semble alors intéressant de savoir si la présentation ludique de VoixHaute a permis de les leur faire apprécier.

- Question n° 8 :

« *Voudrais-tu continuer à lire avec des m@p ?* »

Cet indicateur pourrait être intéressant afin de savoir si cette approche leur a convenu et permet de poser la question de façon moins directe qu'« *as-tu aimé les m@p ?* » afin d'éviter autant que possible les réponses « *pour faire plaisir* ».

3.2. La grille d'analyse

L'analyse qualitative de cette étude ne reposant sur aucun chiffre ni courbe, il nous a semblé utile de confectionner une grille d'évaluation personnelle afin d'orienter intelligemment l'observation. La remplir à la fin de chaque séance nous permettra un retour et une réflexion ordonnée sur ce qui se sera déroulé.

3.2.1. Comment évaluer les séances ?

L'évaluation est une étape importante afin d'assurer un travail construit, aussi demande-t-elle un choix de critères pertinents. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des critères d'évaluation scolaire de lecture à voix haute qui proposent un suivi individuel et sur ceux de « *La lecture à voix haute dans les Projets de Réussite éducative* »¹ qui s'intéressent plutôt aux évaluations dans le milieu collectif.

Il ne s'agit bien évidemment pas de mettre une note à l'enfant séance après séance, mais bien de suivre son évolution selon nos propres objectifs. Les enfants testés n'y auront donc pas accès, elles ne serviront que pour l'analyse de notre expérience.

¹ Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse : **Quand les livres relient**. « *La lecture à voix haute dans les projets de réussite éducative* », 2008

3.2.2. Les critères d'évaluation

a. L'enfant

- La demande : Y a-t-il une demande de l'enfant pour les m@p ou pour un texte en particulier qui traduirait une appropriation de cette démarche ?
- L'attitude et l'attention : Bien que chaque enfant puisse avoir une attitude différente dans sa concentration, le langage corporel peut fournir des indices pertinents quant à l'intérêt de l'enfant pour l'activité.
- Les commentaires : Que ce soient des reformulations ou des commentaires sur le texte, il semble intéressant de relever tout ce qui pourrait traduire une appropriation des textes étudiés et de la démarche.

b. La conscience phonologique

- Les rimes : A-t-il conscience que les vers riment ? Peut-il s'en servir pour la reconstitution ?
- Conversion graphophonétique : Peut-il se servir de sa conscience phonologique pour s'aider dans l'épellation des mots ?

c. La connaissance du code alphabétique

- Voyelle/consonne : L'enfant peut-il différencier les voyelles et les consonnes ? S'approprie-t-il le code de *Lire en couleur* ?
- Nom des lettres : Lors de l'épellation, l'enfant a-t-il des difficultés à nommer les lettres ?
- Conversion graphophonétique : L'enfant connaît-il les différentes règles du code alphabétique telles que les valeurs zéro, positionnelle, auxiliaire, de base ?

d. La lecture

- Compréhension : Nous avons précisé que lire c'est comprendre, il est donc nécessaire de vérifier que l'enfant comprend ce qu'il lit.
- La fluidité : Ce critère permettra d'évaluer le degré de fluidité de lecture de l'enfant. À travers la syllabation, nous pourrions appréhender les progrès en lecture de l'enfant.
- La vitesse de lecture : La bonne vitesse en lecture est celle qui permet la compréhension. Elle ne doit ni être trop rapide, afin de pouvoir stocker les informations pertinentes et se créer des représentations mentales appropriées, ni trop lente pour ne pas surcharger la mémoire de travail.
- La reconnaissance des mots : Nous observerons si les erreurs d'oralisation sont nombreuses et si l'autocorrection est possible.
- L'intonation : Être capable de donner la bonne intonation d'un texte demande de pouvoir le déchiffrer aisément et de le comprendre. Il est donc intéressant d'analyser l'évolution de l'intonation en lecture. On y évaluera les pauses, le respect de la ponctuation et la modulation de la voix.
- La mémorisation : L'importance de la restitution dans les m@p demande des capacités de mémorisation importantes. Étant en lien avec la compréhension, il serait intéressant de voir comment elle peut évoluer au fur et à mesure des séances.
- L'articulation : Lorsque la discrimination des phonèmes est difficile, la lecture peut proposer un support visuel qui permettrait d'améliorer leur différenciation.

e. Orthographe et grammaire

- Code de la nature des mots : L'enfant a-t-il compris le code et peut-il se servir de cette procédure lors des prochaines séances ? Ce code pourra être un support de travail intéressant quant à la compréhension et la reconnaissance des différentes natures de mots.
- Épellation : L'orthographe des mots est-elle respectée à travers l'épellation ? On pourra observer si les erreurs portent plutôt sur l'orthographe lexicale, grammaticale ou si elles sont d'ordre phonétique.
- Choix des intrus : Cette activité fait appel à l'orthographe et à la compréhension.
- Accords en genre et en nombres : À travers l'épellation et les activités centrées sur ces accords, nous pourrions observer quels sont les éventuelles erreurs et progrès.
- Conjugaison : La compréhension de la valeur des temps et la connaissance de leur terminaison pourront être évaluées à travers les activités de restitution et de changement de temps du texte.

III. L'expérience des m@p

1. Conditions de passation

Afin de retrouver, autant que possible, les conditions que propose l'approche VoixHaute, nous nous sommes assis à côté de l'enfant afin d'être deux participants face au même texte et d'induire un travail de groupe.

Au lieu d'un écran projeté, nous avons choisi d'utiliser une tablette qui a l'avantage d'être facile à manipuler. Il est alors aisé de toucher les lettres à compter, de revenir en arrière ou même de s'interrompre pour aller chercher sur l'Internet une illustration ou une anecdote sur la vie d'un poète. L'enfant a le texte à portée de main et il peut prendre l'initiative de retourner en arrière pour vérifier, d'avancer s'il pense avoir compris et retenu le paragraphe. Cela permet d'induire une certaine autonomie de l'enfant face au texte.

Pour leur première rencontre avec les m@p, nous leur avons dit que nous allions essayer un nouveau jeu, appelé Moulin à paroles, et nous leur avons fait découvrir, au fur et à mesure du déroulement du texte, les différentes activités possibles. Il ne nous a pas semblé nécessaire de passer un long moment à expliquer les différentes possibilités du jeu, et il était intéressant de voir ce qu'ils comprenaient d'eux-mêmes de la règle du jeu ou des consignes qui s'affichaient.

2. Cas de Léo

2.1. Histoire orthophonique

2.1.1. Présentation

Léo est âgé de 13 ans et est scolarisé en classe de 6e. Il a été suivi en rééducation orthophonique dès son plus jeune âge pour un retard de parole et de langage sévère. À partir du CE2, en 2009, il a commencé une prise en charge pour des troubles du langage écrit pendant deux ans puis la rééducation a été arrêtée pour des troubles d'attention. La prise en charge orthophonique a ensuite été reprise avec un autre orthophoniste en 2012, car les troubles du langage écrit provoquaient des difficultés scolaires.

Léo présente aujourd'hui des séquelles importantes de son retard de langage avec un stock lexical pauvre et une difficulté de compréhension des phrases complexes. Ses capacités de récit, tant au niveau de l'oral que de l'écrit, sont donc faibles.

Il présente une dyslexie de type linguistique sévère, la compréhension en lecture est très altérée, ainsi qu'une dysorthographe mixte importante. On ne relève, aujourd'hui en séance, plus de difficultés d'attention, mais une certaine fatigabilité due aux efforts que le langage écrit lui demande. Les nouvelles activités lui demandent un certain temps d'adaptation avant qu'il ne les comprenne et ne puisse s'y investir réellement.

Léo a donc une longue histoire avec l'orthophonie et sa motivation quant à la rééducation semble s'appauvrir. Néanmoins, ses absences aux séances sont très rares et toujours excusées, Léo s'efforce toujours de faire au mieux le travail qu'on lui propose en séance et ne s'oppose jamais à ce qu'on lui propose.

2.1.2. Rééducation

La rééducation orthophonique depuis 2012, à raison de deux séances par semaine, a pour objectif d'étoffer son langage oral à travers l'enrichissement de son stock lexical et l'amélioration de la compréhension morphosyntaxique. Un long travail sur le lexique a été accompli à travers des jeux sur les synonymes, la complexification de phrases, la compréhension de concepts.

Le travail porte aussi sur l'amélioration de son langage écrit sur les versants lecture et écriture, à travers des jeux de lecture, des récits, des jeux de mots (pyramides, mots mêlés, anagrammes, reconnaissance de mots...). Léo reste cependant encore en grande difficulté tant au niveau du langage écrit que du langage oral.

Léo nous a paru tout à fait destiné à profiter de la démarche VoixHaute, car elle permet à la lecture de s'appuyer sur un vocabulaire riche et nuancé et sur un langage complexe et élaboré. À travers les œuvres littéraires, nous voudrions travailler sur l'enrichissement du lexique, l'automatisation de la lecture, la compréhension de textes complexes, semblables à ceux qu'il rencontre scolairement, et favoriser une compréhension de l'orthographe française à travers l'observation des mots.

2.2. Les m@p en séance

2.2.1. Questionnaire initial

Lorsque nous avons proposé à Léo de répondre aux questions, il s'est montré inquiet de savoir si des professeurs liraient ses réponses. Une fois rassuré, il s'est prêté au jeu de bonne volonté.

À la première question « *aimes-tu lire ?* », il répond « *oui* » immédiatement puis, lorsqu'on lui propose les nuances, choisit « *de temps en temps* ». Il décrit la lecture comme agréable, parfois ennuyante, mais servant à « *apprendre des choses, à savoir* ». Léo estime que lire est « *très facile* » ce qui, compte tenu de ses difficultés, est inattendu.

On peut penser que Léo parle du déchiffrage, qui est pour lui aisé, sans tenir compte de la compréhension des textes.

Il aime particulièrement lire des bandes dessinées et étudie les Fables de La Fontaine à l'école, pour lesquelles il ne montre qu'un enthousiasme mitigé. Il qualifie ensuite les textes littéraires lus en classe comme plutôt ennuyeux, mais faciles à lire.

2.2.2. Les séances

a. Première séance

Pour cette première séance, nous avons choisi de travailler sur le poème « La chauve-souris », de Robert Desnos¹, de niveau deux. Le niveau un nous semblait trop enfantin pour un adolescent.

Nous avons commencé par parler de la diapositive introduisant le texte et nous avons demandé à Léo tout ce qu'il pouvait comprendre du texte selon l'illustration, le titre, l'auteur. Léo est resté très attaché à l'image qu'il nous a décrite dans les moindres détails, mais n'a fait aucune allusion aux textes qui l'accompagnaient. Il a fallu que nous lisions la présentation de l'auteur pour qu'il puisse en prendre conscience, l'écrit ne semblant pas être pour lui une des principales sources d'informations.

La première présentation du texte reprenait l'ensemble des strophes présentées selon le code Lire en couleur. Après une première lecture, nous avons demandé à Léo s'il pouvait deviner comment avaient été organisées ces couleurs, mais il lui a été difficile de comprendre qu'en bleu étaient les sons consonantiques, en rouge les sons vocaliques. En effet, Léo s'appuie beaucoup sur la lettre écrite et très peu sur le son, aussi lui était-il difficile d'accepter qu'« on » était tout en bleu puisque l'on n'entendait qu'un son vocalique.

¹ Ce texte est présenté dans son intégralité en annexe.

Nous avons ensuite commencé la lecture du texte, en expliquant les mots compliqués ou inconnus tels que « carême » et « velours ». La compréhension du code de couleurs marquant les noms et les verbes a nécessité une explication, Léo ne réussissant pas à le deviner seul, mais la lecture comme l'épellation ne lui ont pas posé de grandes difficultés. Nous restituions une phrase chacun, puis au fur et à mesure de l'exercice, il reconstituait seul les phrases et nous l'aidions quand il ne retrouvait pas un mot. Léo a lu pendant toute la séance d'un ton très monotone, sans aucune intonation.

Nous lui avons ensuite proposé la fiche de travail en rapport avec le texte. L'exercice était d'écrire certains mots tirés du texte selon le code couleur consonne-voyelle, puis de coder ces mêmes mots selon si le son entendu était une consonne ou une voyelle. Ainsi, « carnaval » donne **carnaval** puis CVC.CV.CVC.

Ce codage en consonne et voyelle a été très compliqué pour Léo qui était incapable de trouver les sons entendus dans le mot et restait fixé sur la lettre. Ainsi lorsqu'on lui demandait les sons de « bal », il donnait [b a], [a], [ε l].

Cette première approche des m@p a semblé plaire à Léo qui s'est prêté au jeu et est resté concentré toute la séance, bien qu'il ait qualifié l'activité de codage de difficile. Il semblerait intéressant de continuer à jouer sur des poèmes pour travailler la conscience phonologique à travers les rimes et le découpage des mots en sons.

b. Deuxième séance

Nous avons choisi de continuer à travailler sur des poèmes afin de pouvoir jouer sur les rimes et renforcer sa conscience phonologique défaillante. Le texte étudié était « Dans le sommeil d'une petite fille »¹ de George Schéhadé, de niveau 2.

¹ Ce m@p est proposé en annexe comme illustration du code couleur, puis dans son intégralité.

La discussion autour de la première diapositive a donné lieu à la même description détaillée de l'image que la première fois. Cependant, Léo a trouvé de lui-même les informations écrites que nous lui demandions bien qu'il n'ait pas pu nous dire quelle était leur signification, soit le titre et l'auteur.

La présentation du texte commençant par une présentation Lire en couleur, nous lui avons demandé s'il se souvenait de ce que signifiaient les couleurs. Bien qu'il nous ait dit ne pas s'en rappeler, il a rapidement retrouvé les correspondances entre les couleurs et les lettres. Après avoir discuté du mot qu'il ne connaissait pas, « grâce », nous avons commencé la lecture du texte. Afin d'induire une intonation lors de la lecture, nous avons lu une première fois le poème en entier, en insistant sur le « Ah » exclamatif, mais il a continué à lire d'une voix très monotone.

Nous avons ensuite insisté sur les finales des vers afin de lui faire entendre les rimes. Cette notion ne semble pas évidente pour Léo qui n'entend pas la similitude sonore. Aussi lorsqu'il chercha « aiguille » en restitution, nous l'aidions en lui rappelant que le mot devait rimer avec « fille », mais il nous proposa « fillette ».

Ce texte était plus difficile à comprendre que le précédent, aussi cela expliquerait que la restitution ait été plus complexe. Nous sommes retournés souvent en arrière, car Léo ne se souvenait plus des mots et ne pouvait pas s'aider de la rime pour les fins de vers. Nous avons fini la séance par une décomposition des mots en syllabes, lettres et sons de trois mots tirés du texte étudié. Le découpage en syllabes fut la source de quelques erreurs et il a été nécessaire de lui faire frapper dans ses mains lors de la décomposition pour qu'il ne se trompe pas. Le découpage en sons fut compliqué pour Léo qui, trop ancré sur l'image du mot, ne put se détacher des lettres pour se focaliser sur ce qu'on entendait. Nous avons aussi relevé quelques erreurs de classement de lettres dans les catégories voyelle ou consonne (il nous a ainsi dit qu'« y » était une consonne), mais il est possible que, perturbé par l'étude des sons, il ne sache plus exactement ce qu'il cherche.

Cette séance a donc été plus difficile pour Léo qui nous a semblé perdu parmi les notions de sons et de lettres et qui a eu des difficultés à comprendre le texte.

c. Troisième séance

Cette fois-ci, nous avons observé ensemble un poème de Paul Verlaine, « Le ciel est par-dessus le toit »¹, de niveau 3. Encore une fois, la rencontre avec la première diapositive a donné lieu à une description détaillée de l'image et il a fallu que nous aiguillions son observation vers ce qui était écrit.

Ce poème était plus long que le précédent, mais la restitution et l'épellation n'ont pas posé de difficulté. Cependant, la compréhension du texte a été limitée, nous nous étions assurés que Léo connaissait bien tous les mots du texte, mais il ne fit pas de liens entre les différentes parties du poème, les traitant comme des phrases indépendantes. Nous avons donc repris le poème complet à la fin pour lui faire visualiser le déroulement de l'histoire à travers les différents vers.

Nous avons relevé un effort d'intonation de la part de Léo sur le « ô », mais il a repris ensuite sa lecture monocorde. La recherche des rimes a semblé s'améliorer puisque Léo retrouva seul les mots se finissant par la même sonorisation.

Nous avons retrouvé le code de la nature des mots, mais Léo n'a pas pu nous dire ce qu'il codait ni quelle était la nature des mots selon les couleurs. Il serait nécessaire que nous passions la prochaine séance à expliquer la nature des mots à travers ce code afin que Léo puisse réellement assimiler cette facette de la grammaire.

Nous avons relevé une amélioration quant au travail de codage des mots en sons. Bien qu'il soit toujours nécessaire de cacher le mot écrit afin que Léo puisse s'en détacher, il commence à décomposer les sons et à pouvoir les coder comme étant une sonorisation vocalique ou consonantique. On note cependant encore quelques confusions de classification consonne-voyelle.

¹ Ce texte est présenté dans son intégralité en annexe.

d. Quatrième séance

Cette fois-ci, nous avons choisi d'étudier un poème plus simple (de niveau 1), « Mes grigris » de Claire Égalon¹. Le but de cette séance était de nous appuyer sur le m@p pour revoir les notions de nature de mot à travers le code couleur.

Nous avons commencé par décrire la première diapositive et Léo a pu cette fois prendre en compte les écrits et nous dire ce qu'ils signifiaient. Cependant, il était incapable d'émettre des hypothèses quant au texte que nous allions travailler.

Nous sommes ensuite passés à l'étude de la première strophe avec les noms colorés en bleu et nous lui avons demandé quels étaient ces mots. N'ayant pas pu nous répondre, nous lui avons alors expliqué ce qu'était un nom, ce qu'il nommait, comment on pouvait les reconnaître. Puis nous avons fait le même travail pour les adjectifs et les verbes.

Pour les seconde et troisième strophes, nous lui avons demandé de nous montrer les noms, les adjectifs et les verbes lorsque le texte n'était pas codé en s'appuyant sur notre travail précédent et de vérifier ensuite en faisant défiler les diapositives. Ce travail n'a pas été facile pour Léo, qui avait besoin de comprendre à nouveau ces notions, mais il semble avoir réussi à concevoir ces notions.

Léo semble avoir fait des progrès quant à la recherche des rimes puisqu'il a su nous dire quels étaient les mots qui rimaient, en cherchant directement à la fin des vers. La compréhension du texte a cependant été plus complexe ; Léo ne comprenait pas quels étaient les porte-bonheur, qui parlait à la fin du poème et la phrase « *En toi tu trouveras ta chance* » lui a posé beaucoup de difficulté du fait de sa tournure particulière.

Léo nous a demandé si nous pouvions essayer la prochaine fois de travailler sur des contes ou des romans. Il serait alors intéressant de travailler sur ces textes afin d'améliorer la compréhension et continuer le travail sur la nature des mots.

¹ Ce texte est présenté dans son intégralité en annexe.

e. Cinquième séance

Nous avons choisi cette fois-ci de travailler sur une partie du conte « Blanche-Neige »¹ des frères Grimm², de niveau 2, afin de répondre à la demande de Léo et de continuer à reprendre les notions de natures grammaticales.

Certains mots de vocabulaire ont été difficilement compris par Léo, tels qu'« ébène », et nous nous sommes servis des illustrations de Blanche-Neige pour lui faire imaginer ce à quoi il pouvait correspondre. Léo a bien compris ce texte au vocabulaire très imagé et a intégré que les paragraphes qui se suivaient continuaient l'histoire. Nous lui avons fait rechercher les noms, les verbes et les adjectifs, mais il fallut lui rappeler auparavant la notion de nature, car il ne se souvenait pas de certains termes. Il était alors incapable de trouver le mot « nom » pour définir les mots bleus qu'il appelait « des mots ».

La restitution a été bien réussie et nous avons pu avancer rapidement dans le texte, Léo lisant de façon fluide, mais toujours monocorde.

Nous nous sommes intéressés au temps de la narration : à quel temps étaient conjugués les verbes ? Pourquoi étaient-ils au passé ? Léo a pu reconnaître certaines fois l'imparfait et le passé simple, mais confondit passé et présent. Il nous a, par exemple, dit que « c'était » était du présent alors qu'il reconnaît « tomba » comme du passé simple.

Nous avons ensuite repris le premier paragraphe lorsque tous les noms, verbes et adjectifs avaient été remplacés par des étoiles aux couleurs correspondantes et nous lui avons proposé de remplacer chacun des termes disparus par un autre mot de même nature, de façon à former un nouveau texte cohérent. Cet exercice a été difficile, car Léo avait beaucoup de mal à se détacher du texte. Il réussit à trouver des mots de nature équivalente, mais l'évocation était compliquée et il se trouvait démuni, sans idée. À deux, nous avons finalement réussi à produire un texte, mais le respect de la cohérence, l'imagination et l'évocation de termes ont été complexes.

¹ Des diapositives de ce m@p sont présentées en annexe, afin d'illustrer le code couleur.

Ainsi, le paragraphe « C'**était** au milieu de l'**hiver**, et les **flocons** de **neige** **tombaient** comme des **plumes**. Une **reine** **était** **assise** près de sa **fenêtre** au **cadre** d'**ébène** et **cousait** » a donné après transformation « C'**était** au milieu de l'**automne**, et les **pommes** de **terre** **grossirent** comme des **pastèques**. Une **patate** **était** **grosse** près de sa **maison** au **toit** de **tuiles** et **grossissait**. »

On peut noter la faiblesse du vocabulaire avec la répétition du terme « grossir » pour chaque verbe. Il lui était compliqué de se projeter dans le texte afin de respecter une certaine cohérence et choisissait chaque mot terme par terme sans prendre en compte ce qui suivait. Il a donc fallu souligner certains aspects comme « flocon de neige », « la fenêtre au cadre d'ébène » pour qu'il puisse prendre conscience des groupes de mots. De même, la notion de comparaison « grossir comme des... » a été difficilement imaginable pour Léo qui ne comprenait pas le lien, nous lui avons alors donné des exemples de comparaison pour qu'il puisse trouver un terme cohérent.

f. Sixième séance

Pour cette séance, nous avons étudié le m@p « Le petit Chaperon rouge » de Charles Perrault¹, de niveau 2 afin de continuer sur les contes. Nous voulions reprendre les natures grammaticales et insister sur la compréhension du texte.

La lecture de la première diapositive, expliquant pourquoi le petit Chaperon rouge s'appelait ainsi, ne lui a posé aucune difficulté, Léo comprit le lexique rencontré et connaissait l'histoire. Mais lorsque nous avons demandé de nous résumer en une ou deux phrases ce qu'il avait lu, il ne pouvait pas se détacher du texte et nous redonnait l'ensemble du paragraphe. Le deuxième paragraphe était tiré d'un passage plus avancé du texte, au moment où le loup et la petite fille choisissent un chemin différent, mais Léo ne se rendit pas compte que ce n'était pas la suite chronologique de l'histoire. Même lorsque nous lui demandions de nous résumer ce qu'il savait de l'histoire et de comparer avec le texte, il ne concevait pas qu'une partie de l'histoire manquait, comme si, habitué à ne pas

¹ Ce texte est présenté en annexe.

chercher de sens dans ce qu'il lit, il ne pouvait pas faire de liens entre les différentes parties d'un texte.

Nous avons repris l'explication des noms, car Léo continue à les appeler « des mots » en plaçant une étiquette sur différents objets présents sur le bureau pour lui faire comprendre qu'un nom appelle une chose. Les verbes ont pu être reconnus et nous avons ensuite amorcé un travail sur les adjectifs qui, à la séance précédente, lui paraissaient ne pas servir à grand-chose dans un texte.

Nous lui avons préparé les deux paragraphes du petit Chaperon rouge dans lesquels tous les adjectifs avaient été effacés. Nous lui avons alors demandé de remplir tous les blancs par des adjectifs différents de ceux du texte. Voici ce que cela donnait :

« Il était une fois, une **grande** fille de village, la plus **moche** qu'on eût su voir ; sa mère en était **dégoutée**, et sa mère-grand plus **dégoutée** encore. Cette **vieille** femme lui fit faire un **minuscule** chaperon **noir**, qui lui seyait si bien que partout on l'appelait le **petit** Chaperon **noir**.

Le loup se mit à courir de toute sa force, par le chemin qui était le **plus aride**, et la **grande** fille s'en alla par le chemin le plus **beau**, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des **belles** fleurs qu'elle rencontrait ».

Cet exercice nous a permis de comparer son texte à celui étudié afin de comprendre l'importance des adjectifs dans une œuvre puisque les deux versions décrivaient des personnages et un contexte différents. Léo eut des difficultés à trouver des adjectifs variés, nous avons eu recours au dictionnaire pour trouver des synonymes. Il a spontanément proposé « aride », adjectif vu en cours de géographie, mais ne savait pas ce qu'il signifiait. Il lui fut difficile de conserver une cohérence au fur et à mesure du texte puisqu'il qualifiait parfois l'héroïne de « grande », puis plus loin dans le texte souhaitait l'appeler la « minuscule fille ».

2.2.3. Questionnaire final

En fin d'expérience, Léo nous a dit qu'il aimait lire de temps en temps, car il trouvait cela agréable, comme au premier questionnaire. Il considère toujours l'activité de lecture comme très facile et commente « *j'aime bien ça* ». Il nous dit lire chez lui des romans, des mangas et des bandes dessinées. À la question « *que préfères-tu lire ?* », il a cette fois-ci entouré les réponses poèmes et bandes dessinées et nous a ensuite dit que lire servait « à *comprendre* » puis qualifie les œuvres littéraires de « *moyennement intéressant, moyennement facile à comprendre et facile à lire* ».

On peut alors relever une certaine évolution dans ses réponses entre les deux questionnaires. Léo nous dit lire des romans, et insiste sur le fait qu'il les apprécie, alors qu'il ne nous parlait avant que bandes dessinées, et affirme que les poèmes font partie des textes qu'il préfère. Il semble donc qu'il y ait eu une évolution dans ses lectures et plus particulièrement au niveau des poèmes, structure de texte longtemps travaillée avec les m@p. On peut imaginer que l'approche ludique des m@p a participé à la reconnaissance des poèmes comme des textes agréables, car très imagés et rythmés, plus seulement scolaires, et aidé à l'installation d'une lecture-plaisir vécue à travers ses romans. Il est intéressant de voir que, s'il nous avait dit que la lecture servait à apprendre en début d'étude, il nous répondit cette fois-ci qu'elle servait « à *comprendre* » ; Léo semble avoir bien compris ce que nous avons cherché à travailler avec lui à travers les m@p.

Aux questions concernant l'évaluation des m@p, Léo nous dit avoir apprécié la présentation sur ordinateur, idée qui ne nous était pas évidente puisqu'il était le seul à n'avoir pratiquement pas essayé de manipuler le texte sur la tablette. Il nous a ensuite dit avoir apprécié les textes choisis, qui étaient « *faciles à lire, moyennement intéressants et moyennement faciles à comprendre* ». À la question « *voudrais-tu continuer à lire avec les m@p ?* » il répond pourquoi pas et ajoute spontanément « *j'aime bien* ».

Léo semble donc s'être mieux approprié l'outil qu'il ne l'avait laissé paraître. En raison de son âge et de ses difficultés, il est un adolescent inhibé et donc parfois difficile à déchiffrer. Cependant, son ressenti face aux textes choisis semble plutôt positif et il semble vouloir continuer à travailler sur ce support.

3. Cas de Marion

3.1. Histoire orthophonique

3.1.1. Présentation

Marion est âgée de 9 ans et est scolarisée actuellement en CE1, assistée par une auxiliaire de vie scolaire. Elle a présenté, petite, de nombreuses otites qui ont disparu après opération.

Elle a commencé l'orthophonie en moyenne section de maternelle et a été suivie pendant un an pour un retard de parole, à raison d'une fois par semaine. Marion a ensuite changé d'orthophoniste, car la famille ne trouvait pas d'amélioration.

Le nouveau bilan montra à ce moment un retard de parole et un retard de langage qui entravaient ses aptitudes au langage écrit. On releva aussi des troubles de la logique et de l'organisation spatiale. Elle est suivie depuis cette époque par le même orthophoniste à raison de deux séances hebdomadaires.

3.1.2. Rééducation

La rééducation a d'abord porté sur la normalisation du langage oral, à travers l'articulation de la parole, l'analyse visuelle, les capacités mnésiques et la production de récit. Un long travail au niveau de la conscience phonologique a été nécessaire.

Aujourd'hui, son langage oral s'est normalisé, mais il reste de grandes difficultés au niveau du langage écrit, tant au niveau du déchiffrage que de la compréhension et de l'orthographe. Le travail orthophonique porte donc essentiellement sur les capacités visuo-attentionnelles, la reconnaissance de mots, la compréhension de texte et le récit.

Marion est une jeune fille avec laquelle il est très agréable de travailler, car, malgré ses difficultés et son long passé orthophonique, elle est toujours très enthousiaste dans ce qu'on lui propose et arrive toujours avec le sourire. Elle est très à l'aise dans la relation et a besoin d'être accompagnée pour être rassurée dans ce qu'elle fait.

Les Moulins à paroles semblent être un outil très intéressant dans sa rééducation du langage écrit. En effet, Marion ayant une bonne mémoire, la restitution lors des m@p pourrait permettre de diminuer la charge cognitive liée à la lecture, tout en s'appuyant sur les indices visuels du texte. De plus, elle ne sera pas seule face à cette activité puisque c'est un jeu qui se joue à deux, organisation qui devrait lui convenir et la rassurer.

3.2. Les m@p en séance

3.2.1. Questionnaire initial

Marion nous dit aimer lire de temps en temps, car elle apprécie les histoires et son école organise un rallye lecture sur le thème du cirque, activité qui semble lui plaire. Elle nous explique cependant que la lecture est une activité fatigante, qualifiant l'acte de lire d'assez difficile, selon les textes. Elle étudie des poèmes à l'école, poèmes qu'elle se fait une joie de nous réciter sans que nous le demandions, mais préfère les bandes dessinées et les livres en images.

Selon elle, la lecture sert « *à apprendre à lire et des fois à se faire plaisir* ». Elle ne semble donc pas avoir une approche fonctionnelle de la lecture. Pour elle, les textes littéraires sont moyennement intéressants et leur difficulté dépend des textes choisis.

3.2.2. Les séances

a. Première séance

Nous avons choisi d'étudier avec Marion le poème « Les saisons » d'Anne-Marie Chapouton¹, de niveau 1, en raison de sa brièveté et de son vocabulaire imagé qui le rend facile à comprendre et à imaginer.

¹ Ce texte est présenté dans son intégralité en annexe.

Nous avons commencé par décrire la première diapositive introduisant le poème. Marion nous a décrit l'image et a pris immédiatement en compte les indications écrites. Nous avons alors facilement imaginé grâce au titre quel serait le sujet de ce m@p. Nous lui avons demandé ensuite ce que la règle du jeu « *Lis en te servant de tes yeux quand le texte est écrit et de ta mémoire quand il est effacé* » pouvait vouloir dire, si elle pouvait deviner ce qui allait se passer. Marion a alors compris que le texte allait s'effacer petit à petit.

Le texte se présentait tout d'abord sous le code « Lire en couleur » et nous avons essayé de comprendre ensemble à quoi correspondaient les couleurs. Marion devina que les consonnes étaient en rouge et les voyelles en bleu, nous lui avons alors expliqué que c'était les sons et non les lettres qui étaient codés.

Nous avons ensuite abordé le premier vers du texte. En raison de ses difficultés de lecture, nous l'avons lu d'abord puis Marion l'a relu après nous. Nous lui avons ensuite demandé de bien regarder les lettres puisque certaines allaient s'effacer. Tout le m@p se présentant de la même façon, le principe a été très vite compris et Marion se prêta au jeu avec beaucoup d'enthousiasme, épelant tous les mots, manipulant elle-même le m@p pour revenir en arrière et vérifier. La lecture étant difficile pour elle, nous avons beaucoup alterné et lisions une phrase sur deux, épelant chacun notre tour des mots. Cela a permis de ménager sa fatigabilité, mais aussi d'en faire un véritable jeu puisqu'elle vérifiait consciencieusement si nous ne nous trompions pas. À la fin du m@p, nous avons fini par une lecture en duo.

On a pu relever quelques difficultés à épeler des sons complexes comme « ou », « on », ainsi qu'une lecture très hachée que la restitution a améliorée. Cette lecture par restitution est très valorisante pour Marion qui a pu alors lire avec plus d'aisance.

Comme il nous restait un peu de temps, nous avons proposé à Marion de faire un dessin du poème. Elle nous proposa de faire chacun le sien, car « *puisque'on a lu à deux, on dessine à deux* ». Une fois le dessin terminé, nous avons répété le m@p en touchant à chaque vers les éléments dessinés.

Marion s'est montrée très enthousiaste pour ce travail, appréciant le fait que nous lisions à deux et jouions ensemble sur ce texte. On a pu relever de nombreux commentaires adaptés et en rapport avec son quotidien quant aux arbres, aux promenades en forêt qu'elle a pu faire.

Il faudra continuer sur des textes courts afin de pouvoir garder une séance dynamique et rythmée, sans fatigabilité.

b. Deuxième séance

Nous avons travaillé sur une partie du poème de Robert Desnos, « L'Ours »¹, de niveau 1. En décrivant la première diapositive, Marion nous a dit reconnaître le nom puisqu'elle devait apprendre pour l'école « Le pélican » du même auteur. Contrairement à d'autres enfants, elle ne s'est pas attardée outre mesure sur l'image et s'est très vite appuyée sur l'écrit pour trouver des informations.

Nous n'avons vraiment travaillé que sur la première strophe en jouant sur les différences entre le grand ours et la Grande Ourse, le masculin et le féminin, pourquoi l'un est en cage et l'autre dans le ciel. Ces deux premiers vers ont donc permis un riche échange et ont donné naissance à l'illustration de ces deux ours si différents.

La lecture a demandé à Marion de gros efforts, mais elle est restée très concentrée tout au long de la séance. Elle a particulièrement apprécié la lecture en dialogue qui permet de diminuer la charge cognitive nécessaire à la lecture. Nous avons donc lu la fin du poème de cette manière et Marion s'est amusée à insister sur l'intonation de « *bisque ! bisque ! bisque ! rage* » ou sur la plaisanterie « *un singe pour ton mariage* ». En raison des phrases absurdes, ce poème a beaucoup plu à Marion.

¹ Ce texte est présenté dans son intégralité en annexe.

L'épellation a été compliquée pour certains mots, Marion se précipitant pour donner les lettres tant qu'elle s'en souvenait ; il est donc plus intéressant d'attendre qu'elle ait lu les strophes avec les mots manquants avant de lui demander une épellation, car, à ce moment, elle est obligée de s'appuyer sur sa conscience phonologique lorsqu'elle hésite. Nous l'aidions ensuite à utiliser une déduction morphologique pour les lettres muettes (comme le « d » de « grand »).

La restitution a permis à Marion une lecture plus fluide ; elle mémorisait certains passages tout en étant obligée de reconnaître rapidement certains petits mots qui ne disparaissent jamais (dans, un, le ...). L'illustration de la première strophe du poème et la restitution de mémoire en suivant du doigt les éléments dessinés ont permis d'ancrer la compréhension dans le dessin. D'elle-même, Marion est allée rechercher dans le poème le mot « miel » pour pouvoir l'inscrire sur son dessin du pot qu'elle trouvait mal dessiné. Cette activité d'énonciation écrite est particulièrement intéressante puisqu'elle permet d'installer l'écrit dans le dessin, pour qu'il le remplace un jour.

Il semble qu'elle se soit bien approprié l'outil. Comme les livres d'images qu'elle nous a dit tant aimer dans le questionnaire, Marion semble avoir besoin d'illustrer les textes pour qu'ils prennent vie devant ses yeux.

Le code de la nature des mots n'est pas acquis, Marion ne peut reconnaître un nom d'un verbe, encore moins d'un adjectif. Il serait alors intéressant de développer un travail sur ces notions grammaticales avec un m@p en support.

Il faudrait continuer avec des textes courts et facilement illustrables avec Marion, car la compréhension reste difficile. Cependant, elle est motivée et apprécie ce jeu qui lui permet de ne pas être seule face au texte et de se sentir accompagnée.

c. Troisième séance

Nous avons travaillé sur le conte de « Blanche-Neige » des frères Grimm, de niveau 2, car nous pensions qu'il intéresserait Marion. De plus, son vocabulaire très visuel pouvait lui permettre de dessiner ce qu'elle avait compris du texte.

Marion est arrivée très fatiguée, aussi n'avons-nous réellement travaillé que sur le premier paragraphe du m@p. Nous avons commencé par parler de ce qu'elle connaissait de Banche-Neige, de cette version qui n'était pas celle de Walt Disney en précisant que ce conte avait été un livre avant d'être un dessin animé. Marion s'est tout de suite montrée très enthousiaste pour ce thème, raffolant des contes.

Nous avons repris les couleurs codant la nature des mots, en partant du texte pour comprendre ces notions complexes et nous avons cherché des exemples de noms et de verbes puis les avons repérés dans le texte.

Certains mots lui ont posé des difficultés de compréhension comme « ébène » et « cousait » qu'elle ne reconnaissait pas comme venant du verbe « coudre ». Un travail de compréhension autour du texte et de ses propres connaissances sur ce conte a été intéressant, car Marion avait du mal à comprendre que cette reine n'était pas la méchante reine, seule reine du dessin animé, mais bel et bien la mère de Blanche-Neige. Attachée aux hypothèses qu'elle avait pu faire sur le texte, elle essayait d'adapter ce qu'elle avait lu à ses idées premières. Comme nous n'avons pas pu finir ce texte, nous avons essayé de deviner pourquoi cette princesse avait les cheveux noirs, la peau blanche, les lèvres rouges, en référence au cadre ébène, à la neige et aux trois gouttes de sang, afin de comparer la semaine prochaine avec la suite de l'œuvre.

Marion fit preuve d'un réel enthousiasme pour la lecture, choisissant de lire en premier pour découvrir elle-même le texte, puis me demanda de le lire à mon tour. Elle reprenait ensuite spontanément la lecture en essayant de mettre le ton comme je le faisais. Elle a pu épeler les mots, cette fois-ci à distance du modèle, et se servit de sa conscience phonologique pour retrouver les sons. Elle compta les étoiles pour vérifier si le nombre de lettres qu'elle donnait concordait avec le texte. Cet outil fut intéressant pour souligner les marques du pluriel qu'elle oubliait régulièrement, mais qu'elle pouvait corriger elle-même en se servant du nombre.

Elle a ensuite demandé à dessiner ce qu'elle avait retenu du texte, allant chercher dans le paragraphe des détails qu'elle aurait pu oublier. Le terme « ébène » restant difficile à mémoriser, elle a souhaité bien le souligner dans le dessin. On voit bien ici l'importance de la compréhension dans la mémorisation ; malgré les explications, Marion avait du mal à concevoir le terme « ébène » et ne pouvait donc pas le retenir. Nous avons ensuite restitué le poème en suivant du doigt les éléments dessinés, au fur et à mesure qu'on les nommait. Ce travail de « relecture » par le dessin plait beaucoup à Marion qui suivit consciencieusement les contours des éléments en récitant son conte.

Marion s'est montrée impatiente de connaître la suite de l'histoire et de savoir pourquoi Blanche-Neige a des cheveux noirs, des lèvres rouges et de la peau blanche. Ce thème semble beaucoup lui plaire et il était intéressant de la voir comprendre que le dessin animé n'était pas à l'origine du conte.

d. Quatrième séance

Lors de cette séance, nous avons continué le conte de « Blanche-Neige », des frères Grimm.

Nous avons commencé par relire et parler de ce que nous avons compris et retenu de la séance précédente avant de continuer notre découverte du texte. Marion nous a alors dit qu'elle avait demandé à ses parents le texte original, qu'ils avaient pu trouver sur une application de téléphone, et avait déjà commencé à lire la suite chez elle. Elle lut alors le nouveau paragraphe avec plus de fluidité, souhaitant commencer afin que je lise après elle. Cette fois-ci, le terme « ébène » ne posa pas de difficulté, tant à déchiffrer qu'à retenir, et Marion put lire seule la totalité de la partie de texte présentée.

Nous lui avons demandé d'épeler certains mots, en comptant le nombre d'étoiles pour le comparer au nombre de lettres, et seules les lettres muettes lui demandèrent un retour en arrière afin de vérifier. Il était très important pour elle que nous épelions un mot à notre tour, qu'elle choisissait, et revenait toujours sur la diapositive précédente pour vérifier consciencieusement si nous avions juste. En alternant ainsi les rôles, nous avons pu finir le texte sans réelle difficulté.

Marion a ensuite voulu dessiner Blanche-Neige, en vérifiant à chaque fois, grâce au texte, qu'elle respectait les caractéristiques de couleur, telles que le noir des cheveux, le rouge des joues et le blanc de la peau. Comme elle n'était pas complètement satisfaite de son dessin, nous lui avons proposé de le légènder afin d'apporter des précisions. Marion est alors spontanément allée chercher dans le texte les mots écrits afin de recopier le passage qu'elle pensait le mieux décrire son dessin.

Cette fois-ci encore, nous avons vu la lecture de Marion s'améliorer au fil de la restitution et de la compréhension. Ce texte comprenant de courts passages de monologue, Marion prenait beaucoup de plaisir à donner plus d'intonation lorsque la reine parlait. Nous avons trouvé très intéressant le fait qu'elle soit allée lire d'elle-même, chez elle, la suite du conte, preuve d'un véritable investissement dans l'histoire et dans le travail accompli. Même si l'application sur un téléphone diffère certainement du jeu des m@p, le texte a continué d'être exploré sur un support informatique.

3.2.3. Questionnaire final

Comme lors du premier questionnaire, Marion nous dit aimer lire « *de temps en temps* », mais qualifie cette fois la lecture d'agréable, car elle aime les histoires. Elle estime que ses difficultés de lecture dépendent des textes et nous dit lire chez elle des livres en images, des histoires et des bandes dessinées, ce qu'elle préfère. Pour elle, lire sert « *à bien lire, quand je serai grande* ». Elle qualifie ensuite les textes littéraires comme étant « *moyennement intéressants, parfois faciles à lire et à comprendre* ».

Nous pouvons relever une évolution dans son appréhension de la lecture puisqu'elle est passée de « *fatigante* » à « *agréable* ». Cependant, Marion n'a toujours pas une approche fonctionnelle de la lecture et est tout à fait consciente de ses difficultés.

Marion nous dit ensuite avoir apprécié les m@p, car les textes choisis lui ont beaucoup plu ainsi que les activités proposées, surtout « *quand les mots disparaissent et qu'il faut retrouver les lettres* ». Elle nous dit avoir bien compris les textes et les avoir trouvés intéressants, même si certains étaient « *un peu difficiles à lire* ». Lorsqu'on lui demande si elle voudrait que l'on continue à travailler sur ce support, elle nous répond spontanément oui, parce que « *c'est bien, on dirait qu'on ne travaille pas et en fait on travaille* ». Il semble donc que ce support ludique ait beaucoup plu à Marion qui a bien compris le but de cette activité.

4. Cas d'Élise

4.1. Histoire orthophonique

4.1.1. Présentation

Élise est une enfant âgée de 7 ans, scolarisée en CP et qui commence tout juste une prise en charge orthophonique. Les parents précisent qu'elle aurait eu quelques difficultés de scolarisation en maternelle dues à des troubles de concentration.

L'évaluation du langage oral d'Élise montre un retard de langage et de parole évident. La compréhension des énoncés est pathologique, aussi bien en compréhension immédiate que globale, et ce, malgré des capacités d'autocorrection. La production d'énoncés est également très inférieure aux moyennes de son âge, on relève des erreurs de production infantile ainsi qu'une difficulté à maintenir le contexte d'énonciation, sans doute à cause de ses difficultés attentionnelles. Les lexiques actif et passif sont très pauvres, le jugement de grammaticalité d'énoncé dans les scores pathologiques.

Au niveau du langage écrit, on relève un retard dans l'acquisition des graphèmes, des différentes graphies et une incapacité à lire des mots. Élise est très angoissée face à l'activité de lecture ce qui diminue son score, car elle n'ose pas essayer, certaine de se tromper. Les épreuves de lecture et d'orthographe soulignent une conversion graphophonétique non acquise et une voie d'adressage, bien que privilégiée, très déficitaire.

Ces activités lui demandent une charge cognitive trop importante pour qu'elles soient menées à bien et sont donc source d'une grande fatigabilité.

Nous avons pu noter d'autres champs de compétences insuffisants tels que la mémoire de travail avec une grande difficulté à répéter les chiffres, que ce soit à l'endroit ou à l'envers, et une conscience phonologique défaillante.

La concentration lors du bilan a été très labile, Élise ayant beaucoup de difficulté à maintenir son attention sur une activité.

4.1.2. Rééducation

Élise ayant besoin d'une rééducation axée sur la mémoire de travail, la conscience phonologique et le langage oral, il nous a semblé que le travail avec des m@p pourrait lui être tout à fait profitable. En effet, en nous appuyant sur des textes littéraires, nous pourrions étoffer son vocabulaire et proposer un langage riche. Les Moulins à paroles seront aussi un support adapté pour le travail de conscience phonologique à travers l'étude des rimes et pour l'acquisition des graphèmes à travers l'épellation.

Lors du bilan, Élise s'est présentée comme une jeune fille très inquiète de ses résultats et angoissée par les activités de lecture. Cependant, dès la première séance, elle s'est montrée rapidement plus confiante et plus ouverte.

4.2. Les m@p en séance

4.2.1. Questionnaire initial

Lorsqu'on demande à Élise si elle aime lire, elle nous répond immédiatement « *pas du tout* » parce que c'est une activité ennuyeuse. Elle qualifie l'acte de lire d'assez difficile et dit lire chez elle des bandes dessinées ou des livres en images. Lorsqu'on lui demande ce qu'elle préfère, elle nous répond « *écrire* » avant de comprendre qu'on parlait de lecture et choisit alors les bandes dessinées. Pour elle, la lecture sert « *à apprendre à lire* » et les textes étudiés à l'école sont ennuyeux et plutôt compréhensibles.

Élise semble donc avoir un vécu plutôt négatif de la lecture, mais pourrait investir notre travail avec les m@p grâce au deuxième versant du langage écrit, soit l'écriture.

4.2.2. Les séances

a. Première séance

Nous avons présenté à Élise le poème « Les saisons » d'Anne-Marie Chapouton, de niveau un. Il nous paraît être le m@p le plus adapté au lancement de cette activité, car il est court, simple et avec un lexique très imagé.

Élise nous a décrit la première diapositive en nous parlant d'abord de l'illustration puis des écrits à côté. Nous les lui avons lus afin qu'elle nous dise ce à quoi ce pourrait correspondre, mais elle n'a pas su répondre.

Nous n'avons pas expliqué les couleurs codant les sons vocaliques et consonantiques pour cette première fois et Élise n'a pas demandé le pourquoi de ces couleurs. Comme la lecture est une tâche très difficile pour elle et que cette séance était une des toutes premières avec nous, nous avons voulu aller au plus simple pour ne pas la « noyer » sous trop de nouvelles activités.

Nous avons lu les cinq vers du poème puis, sans que nous lui demandions quoi que ce soit, Élise s'est mise à lire à son tour. L'ayant entendu une fois et pouvant s'appuyer sur la voie d'adressage pour reconnaître quelques petits mots, principalement les indices syntaxiques, elle a pu déchiffrer quelques passages du poème. La voie d'assemblage étant très difficile, nous l'avons aidé pour les mots longs et nouveaux.

Nous sommes ensuite passés à l'étude du premier vers, en nous servant de l'illustration pour faire deviner ce que pouvait être un érable. Les couleurs des lettres n'ont pas intrigué Élise qui n'a posé aucune question, aussi nous n'avons pas insisté sur ce code. Comme elle disait vouloir écrire, nous lui avons demandé de recopier le vers lorsque les sons vocaliques avaient disparu, faisant en sorte qu'elle se serve de sa conscience phonologique pour retrouver les sons.

Cet exercice a été long, car si Élise retrouvait la plupart du temps les sons à réécrire, elle s'éparpillait beaucoup, jouait avec les stylos, la feuille, son tee-shirt. Elle se trompait souvent en recopiant le texte, soit qu'elle recopiât deux ou trois fois de suite certaines lettres, soit qu'elle oubliât un mot sur deux.

Nous n'avons pas pu finir le poème, mais Élise a demandé à ce que nous continuions la prochaine fois. Nous pourrions alors terminer les deux derniers vers et aborder le code couleur. Étant en début d'apprentissage de lecture, nous avons trouvé qu'Élise s'était bien approprié l'outil, s'en servant pour vérifier et corriger ses écrits. Malgré ses difficultés, elle a eu l'air d'apprécier l'activité et le support.

Cependant, en raison de ses difficultés de concentration, il semble nécessaire de choisir des œuvres ou des poèmes courts et qui puissent être illustrés, avec lesquels on puisse jouer.

b. Deuxième séance

Élise nous a beaucoup étonnés en souhaitant lire toute seule, et dès le début, les trois premiers vers étudiés la semaine dernière. Bien que quelques mots lui posèrent des difficultés (feuilles, soleil), elle a pu lire ces trois phrases seule.

Elle nous a ensuite demandé de manipuler elle-même le m@p et a pu se remettre au niveau auquel nous nous étions arrêtés une semaine avant. Elle semble donc s'être bien approprié le jeu et l'outil.

Nous avons fini les deux vers très rapidement, de la même façon que la semaine dernière, car Élise était très concentrée et avait bien compris qu'elle pouvait revenir en arrière lorsqu'elle ne savait plus l'orthographe. Elle a pu trouver la transcription de sons grâce à sa conscience phonologique, pour des sons composés d'un graphème ou de plusieurs, comme pour « ou » et « on ». Elle restait cependant très impulsive dans ses écrits, mais a pu se corriger. Il était nécessaire de lui laisser illustrer chaque vers d'un petit dessin pour pouvoir continuer à se concentrer et ne pas se lasser.

À la fin du poème, Élise a voulu le relire seule. Bien que la lecture soit très saccadée et soit source d'efforts, on a pu noter, grâce à la mise en mémoire, une nette amélioration dans la reconnaissance des mots par rapport à la première lecture, la semaine d'avant. Cette lecture était très valorisante pour Élise.

Nous avons ensuite écrit notre propre poème sur l'été en reprenant la base de la structure du texte.

« Rouge, comme les tomates.
Bleu, comme le ciel et la mer.
Jaune, comme un gros soleil.
Vert, comme les feuilles.
Belles sont les couleurs de l'été. »

Ce travail a été intéressant au niveau de l'évocation, car il était difficile pour Élise de se représenter l'été et d'associer des couleurs aux éléments. Nous avons alors parlé des saisons (quelles étaient leurs caractéristiques, quand faisait-il chaud ? ...), car il n'était pas évident pour Élise de les concevoir. Écrire son propre texte a semblé beaucoup lui plaire

Élise semble donc apprécier ce travail et a réussi à maintenir son attention pendant une grande partie de la séance. Nous avons pu relever, malgré les difficultés de langage et de lecture, une véritable envie de participer, Élise n'avait pas peur de se tromper ni de nous demander de l'aide lorsqu'elle était perdue.

Nous continuerons donc sur des textes courts en favorisant l'écrit qu'elle apprécie particulièrement. Il est nécessaire de prévoir des temps de dessins ou d'évocation orale autour d'un sujet pour maintenir son attention.

c. Troisième séance

Nous avons cette fois-ci choisi de travailler sur une comptine, « Le bon roi Dagobert », afin d'induire une lecture plus rythmée, en s'appuyant sur la mélodie. Grâce aux paroles connues, nous pourrions alors nous appuyer sur les mots à l'oral pour les reconnaître à l'écrit et travailler la correspondance oral-écrit et ses différences.

Après la description de la première diapositive, nous avons été étonnés de voir qu'Élise ne connaissait pas cette comptine et ne pouvait donc pas s'appuyer sur la mélodie et la connaissance des paroles pour reconnaître les mots. Nous n'avons donc pas pu nous reposer sur ce savoir oral pour comparer l'écrit.

Malgré ses difficultés de lecture, Élise fit preuve d'un grand enthousiasme pour la lecture et refusa encore une fois que nous lisions en premier, préférant commencer elle-même la lecture du texte. Le nom « Dagobert » lui posa beaucoup de difficultés, à lire comme à retenir, ainsi que d'autres mots longs qui donnaient lieu à des paralexies sémantiques. En effet, elle lut en s'appuyant principalement sur la voie d'adressage. Nous avons ensuite relu le texte en suivant du doigt les mots lus afin qu'Élise puisse suivre notre lecture, et nous avons discuté autour du sens de la culotte du roi, puisque d'après elle, « *les garçons ne mettent pas de culotte* », et de ce qu'elle comprenait du texte.

Nous nous sommes ensuite attardés sur le code de couleurs codant les sons consonantiques et vocaliques, et nous avons demandé à Élise si elle pouvait deviner quelles lettres étaient en rouge, en bleu et en gris (les lettres muettes). Elle a pu deviner que les lettres claires étaient celles qu'on n'entendait pas, car leur maitresse utilise un système similaire, mais n'avait pas d'idée pour les autres. Comme elle ne savait pas ce qu'était une voyelle et une consonne, nous avons fait un tableau des différents sons vocaliques ou consonantiques qu'on pouvait entendre, en s'appuyant sur des sensations afin de faire reconnaître les sons qu'on pouvait dire seuls, la bouche ouverte, et ceux qui nécessitaient une voyelle pour être vraiment audible.

Nous avons ensuite utilisé l'activité « Décrire les mots » afin de mettre en pratique ce que nous venions de voir ensemble. Nous lui avons alors demandé de jouer au détective, de décortiquer le mot « Dagobert » proposé par le m@p et de le découper en syllabes, en sons, en consonnes et voyelles puis en lettres.

Voici ce que cela donnait pour Dagobert :



				Totaux
Syllabes	0	0	0	3
Sons	xx	xx	xxx	7
C/V	da	go	ber	7
Lettres	da	go	bert	8

Les dessins d'oreille et d'œil étaient nécessaires afin qu'Élise comprenne bien la différence entre ce qu'on entend (pour les syllabes, les sons et le codage voyelle/consonne) et ce qu'on voit.

Le découpage syllabique ne lui a posé aucune difficulté, mais la différenciation des phonèmes lui a demandé plus de réflexion. Élise ayant des difficultés à maintenir son attention, il était nécessaire de lui retirer le stylo de la main, de lui faire fermer les yeux afin qu'elle puisse se concentrer sur ce qu'elle entendait et rien d'autre. Élise avait aussi des soucis à assimiler que le nom de la lettre n'était pas le son qu'elle produisait.

Ce travail a été très intéressant, car Élise a des difficultés dans la conversion graphophonétique et une conscience phonologique déficitaire. Cependant, étant en tout début de lecture, elle est peu parasitée par la forme du mot écrit et cherche à s'appuyer sur le son. Nous avons pu alors aborder les notions de sons et de lettres, de voyelles et de consonnes, notions qui ne lui étaient pas évidentes, mais dont elle a pu se servir en fin de séance pour remplir ce tableau. Il semblerait intéressant de continuer le travail sur ce code afin d'améliorer la conscience phonologique et la voie d'assemblage.

d. Quatrième séance

Lors de cette séance, nous avons joué avec la comptine « À la claire fontaine », de niveau 1, afin de continuer le travail amorcé sur le code couleur des sons. Comme Élise connaissait les paroles, nous voulions renforcer le lien oral-écrit à travers ce texte.

Comme lors des séances précédentes, Élise a immédiatement pris les choses en mains, manipulant les diapositives en complète autonomie. Elle a souhaité lire en première, mais nous avons dû l'aider sur de nombreux mots, car elle n'en reconnaissait que peu. Cependant, sa lecture s'est nettement améliorée grâce à la mise en mémoire de certains mots qui a facilité une seconde reconnaissance.

Souhaitant écrire, nous avons joué sur les mots qui disparaissaient, en demandant à Élise de les réécrire de mémoire. Il était alors important de lui montrer qu'elle pouvait s'appuyer sur les sons qu'elle entendait pour écrire seule ce qu'elle avait oublié, pour ensuite seulement revenir en arrière et vérifier ses écrits. Élise investit beaucoup l'écriture, plus que la lecture, et elle nous a servi de support pour ce m@p puisqu'elle était obligée de relire les phrases pour savoir quel mot elle devait écrire, s'appropriant ainsi, petit à petit, le texte.

Nous avons ensuite repris le tableau afin de décomposer le mot « *promener* » en syllabes, sons, consonnes et voyelles puis en lettres. Élise a pu découper le mot en syllabes sans difficulté et a réussi à décomposer les sons du mot, avec de l'aide, mais plus facilement que précédemment. La différenciation des consonnes et des voyelles reste encore complexe. Afin de l'aider, elle nous a demandé de refaire, à côté des cases, les dessins d'oreille et d'œil pour bien différencier le moment où l'on se base sur ce qu'on entend de celui où l'on se base sur ce qu'on voit. Cet exercice, bien que complexe puisqu'il nécessite de s'appuyer sur la conscience phonologique, lui a plu puisqu'il lui permettait d'écrire ce qu'elle entendait.

À la fin du m@p, nous avons choisi de relire ensemble le texte, chacun lisant une phrase, l'un après l'autre. Élise a ensuite demandé de lire le premier paragraphe, nous laissant le second qui lui posait plus de difficultés. Une fois sa strophe lue, nous avons commencé à lire la nôtre, et Élise s'est mise à lire en même temps que nous, donnant une double voix aux deux dernières phrases du texte. Cela lui a permis de finalement réussir à lire ce dernier paragraphe qui lui posait des difficultés.

Encore une fois, il nous paraît intéressant de souligner que la lecture en duo et la restitution des textes ont permis à Élise de se découvrir capable d'une lecture plus fluide et plus facile. Cela l'encourage certainement puisqu'Élise a volontairement proposé de lire une nouvelle fois le texte, avec une répartition des phrases différentes. Nous avons relevé des progrès dans la décomposition des mots en sons, qui lui a été plus simple.

4.2.3. Questionnaire final

Lorsque nous avons demandé à Élise si elle aimait lire, elle hésita, commençant par répondre « *pas du tout* » pour finalement choisir « *un petit peu* ». Elle justifia sa réponse en qualifiant l'acte de lire de fatigant, surtout à l'école où elle « *lit tout le temps* ». Pour elle, lire est « *très difficile* » puis elle ajouta spontanément : « *avec toi, c'est facile, à la maison aussi, mais à l'école c'est difficile* ». Elle nous a ensuite dit préférer les bandes dessinées et lire des livres en images. La lecture servirait, pour elle, à « *apprendre à lire* » et elle qualifia les poèmes lus en classe comme étant « *très intéressants, facile à lire et à comprendre* ». Elle voulut ensuite nous réciter une des poésies qu'elle avait appris à l'école, et qu'elle connaissait bien.

Ses réponses quant à la lecture n'ont donc pas fondamentalement changé par rapport au premier questionnaire. Seuls les textes lus à l'école lui semblent plus intéressants qu'auparavant, sans doute car le dernier étudié lui a beaucoup plu. Il est cependant intéressant de souligner qu'Élise considère que la lecture en séance est plus facile qu'à l'école ; nous pensons que la restitution et les lectures en duo lui ont permis de vivre des expériences de lecture différentes et plus positives.

Lorsque nous lui avons demandé ce qu'elle a pensé des m@p, Élise nous a dit aimer la présentation sur ordinateur, les jeux sur les textes et surtout les moments d'écriture. Elle a trouvé les œuvres « *faciles à comprendre, intéressantes et faciles à lire* » et nous dit vouloir continuer à travailler avec les m@p « *parce que c'est bien* ». Élise semble donc s'être bien approprié cet outil, comme nous avons pu le remarquer en séance.

5. Autres enfants

Nous nous sommes servis des m@p avec d'autres enfants que ceux décrits précédemment, de temps en temps, selon les notions que nous voulions aborder.

Les m@p nous ont paru un instrument agréable pour travailler l'écrit chez des enfants qui s'y opposent puisqu'ils permettent d'alterner lecture, échange et écrit. Ayant lu le texte et observé les mots, nous nous arrêtions sur une diapositive où les noms, les adjectifs et les verbes avaient été remplacés par autant d'étoiles que de lettres dans le mot et nous demandions à l'enfant de remplir ce texte à trou.

Cela permettait d'ancrer la mise en mémoire de la forme orthographique du mot avec plusieurs autocorrections possibles : compter le nombre d'étoiles pour voir s'il coïncide avec le nombre de lettres, revenir à la diapositive précédente pour regarder le mot, mais ne l'écrire qu'une fois qu'il a à nouveau disparu...

Ce système peut être à la fois rassurant et valorisant pour ces enfants puisqu'ils peuvent réussir à se corriger seul. De plus, grâce à ce jeu, on pouvait travailler la mise en mémoire de la forme orthographique du mot.

Nous avons aussi utilisé le code couleur de la nature des mots avec d'autres enfants. Après avoir lu le texte, on jouait à remplacer les noms, les verbes ou les adjectifs ce qui permettait de travailler l'évocation, de comprendre les natures des mots et de jouer sur le sens et la cohérence. Pour les verbes, nous avons parfois joué à changer le temps de narration pour se rendre compte du ton différent que prenait le texte.

6. Discussion

6.1. Résultats obtenus selon les enfants

6.1.1. Léo

Avec Léo, il a été intéressant de s'appuyer sur des textes très différents pour travailler la compréhension dans des contextes hétérogènes. Le découpage des strophes ou des paragraphes par diapositives a été difficile à assimiler, car il fallait que Léo se détache de la présentation linéaire habituelle.

Il ne pouvait faire aucune hypothèse de lecture, ni sur l'image ni sur la légende de la première diapositive, ne cherchant pas de sens au texte et ne semblant lui en supposer aucun. Les m@p ont alors permis d'introduire des échanges quant aux illustrations et à ce qu'il lisait, soulignant l'importance de la compréhension.

Léo lit effectivement de façon assez fluide, d'où sans doute sa réponse au questionnaire où il nous dit penser lire facilement, mais ne cherche pas de sens ; comprendre ne semble pas, pour lui, le but de la lecture. Ces difficultés de compréhension semblent venir à la fois de son incapacité à savoir quand il ne comprend pas et des connaissances de base déficitaires, séquelles de son retard de langage.

Cependant, au fur et à mesure des séances, nous avons pu constater une évolution dans la recherche du sens, évolution confirmée par sa réponse au questionnaire final où il nous dit que le but de la lecture est de comprendre.

Léo présentant des séquelles importantes de son retard de langage, nous avons pu lui présenter des œuvres porteuses d'un lexique et d'une syntaxe riches, semblables aux textes qu'il rencontre quotidiennement à l'école. Il était intéressant de lui faire prendre conscience qu'en recherchant des similitudes avec d'autres mots, selon le contexte de la phrase, il pouvait trouver lui-même le sens du vocabulaire inconnu.

Les m@p nous ont beaucoup servi pour introduire ou revoir des notions telles que la nature des mots ou la valeur des temps de conjugaison à travers différents exercices. Grâce à ce support et ses nombreuses possibilités, nous avons donc pu travailler beaucoup d'idées, rebondissant sur ce qui lui était difficile pour l'approfondir.

Léo, si on le compare aux deux autres cas étudiés, illustre bien ce que S. Borel-Maisonny disait, soit « *qu'il est beaucoup plus difficile d'enseigner à qui a longuement tenté d'apprendre qu'à celui qui n'a jamais appris* »¹. Ses difficultés étant ancrées depuis longtemps, Léo semble vivre la rééducation avec une bonne volonté, mais de façon parfois passive.

¹ **Borel-Maisonny S.**, « Langage oral et écrit, Tome 1, Pédagogie des notions de base », p.52

Toutefois, nous avons trouvé très encourageant le fait qu'il nous parle des poèmes et des romans comme des textes attrayants en fin d'étude.

6.1.2. Marion

Marion présente des difficultés massives dans le langage écrit qui la tourmentent tous les jours à l'école ; rappelons qu'elle a besoin de la présence d'une AVS. Malgré cela, elle a toujours fait preuve d'un réel enthousiasme dans tout ce que nous lui avons proposé, sans doute car ces outils, les m@p, ont permis une valorisation de ses capacités.

Grâce à la rétention de certains termes, sa lecture se fluidifiait et elle pouvait se mettre à jouer sur l'intonation, laissant apparaître un véritable plaisir pour une lecture théâtrale. De plus, le support ludique a beaucoup joué dans le plaisir qu'elle avait à manipuler ces textes.

Il semble très intéressant pour ces enfants pour lesquels la lecture est une véritable épreuve de pouvoir leur montrer qu'ils ont des capacités et que, dans certaines conditions, ils sont capables de lire mieux qu'au quotidien. Ce ne peut être qu'encourageant et permet l'installation de nouvelles expériences de lecture ; cela semble un point important à souligner dans l'appropriation de l'écrit.

Les illustrations ont facilité la compréhension des œuvres étudiées, car le dessin a permis d'ancrer le texte dans quelque chose de très visuel. Cela permettait à Marion de reformuler l'histoire par l'illustration et donc de pouvoir l'intégrer et de se créer des images mentales. De plus, le dessin est pour elle un plaisir et il permettait de souligner l'accomplissement de ce qui avait été fait en séance. On peut rapprocher ce besoin de dessiner à ce qu'elle nous avait répondu dans son questionnaire, soit qu'elle aimait plus particulièrement les livres d'images. À travers ce travail de représentation par le dessin, nous faisons alors le travail inverse de celui qu'elle pouvait faire devant des livres illustrés ; après avoir lu le texte, elle dessinait ce qu'elle avait pu concevoir de l'histoire.

Il serait intéressant de voir à quel moment Marion ne demandera plus de dessiner les textes et donc de voir à quel moment la compréhension se détachera de la représentation par le dessin. Nous pensons qu'avoir induit la nécessité de l'écrit, afin de légendier l'image et d'apporter des précisions, pourra jouer dans ce sens et permettra à Marion de comprendre elle-même que l'écrit apporte plus d'informations que le dessin.

Marion étant une enfant très enthousiaste et participante, cette activité a pu lui plaire malgré la charge cognitive qu'elle demande. Il est important pour elle de travailler à deux afin de ne pas se sentir seule face à la tâche demandée et les m@p facilitent cet accompagnement par la lecture en dialogue.

6.1.3. Élise

Les m@p ont permis à Élise d'oser se lancer dans la lecture sans craindre l'échec ; on ne peut pas se tromper dans cette activité puisqu'on peut toujours revenir en arrière et être épaulée par l'adulte accompagnant. La restitution, comme pour Marion, lui a permis de lire de manière plus fluide ce qui était très valorisant.

Élise lit principalement par la voie d'adressage en s'attachant aux indices syntaxiques du texte, ceux J. Hebrard décrit comme « *les points d'appui par lesquels l'enfant arrive à mettre en correspondance la chaîne orale et la phrase écrite au moment où il ne sait pas segmenter la chaîne orale en « mots » (correspondant aux mots écrits)* »¹. Les mots longs et nouveaux sont donc la source de difficultés et de paralexies sémantiques. Cependant, grâce à ce qu'elle avait déchiffré spontanément et à la rétention de ce que nous avions lu, elle pouvait reprendre le texte et le finir, malgré des hésitations.

Comme elle aime beaucoup écrire, il nous a été facile d'associer aux textes choisis des petits moments d'écrit, que ce soit la création d'un poème ou la copie d'un texte où il manque des sons. Ces écrits ont permis de travailler l'assemblage à travers la conscience phonologique déficitaire.

Élise ayant un retard de langage, nous avons trouvé intéressant de travailler avec ces textes au vocabulaire varié, qu'il soit simple ou complexe. De même, nous avons pu nous appuyer sur l'écrit pour proposer des phrases riches et, puisqu'écrites, que l'on pouvait analyser.

¹ Hebrard J. dans L. Lentin, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.81.

En raison de ses difficultés de concentration, nous avons pensé qu'Élise serait plus en difficulté face à cette activité. Cependant, l'introduction d'activités de copies, de dessins et de discussions autour de thèmes tirés des textes a permis de riches échanges et le maintien de l'attention tout au long de la séance.

Il est intéressant de constater que, malgré nos interrogations, Élise s'est très bien appropriée l'outil et a accepté cette activité de lecture intense sans angoisse et sans démotivation. En effet, elle est en début d'apprentissage de lecture et avec des difficultés importantes, mais elle a pu comprendre les textes proposés et se les approprier. Dès le début, grâce aux m@p et à ses illustrations, Élise était en attente d'une signification face au texte, elle cherchait à comprendre plus qu'à déchiffrer.

C'est là un des points importants des m@p ; par la rétention et la lecture en dialogue, on donne le primat au sens et aux interprétations de l'enfant, et non à sa fluidité en lecture ou à ses erreurs d'oralisation. Pour ces enfants, ce ne peut être qu'encourageant.

6.2. Conclusion

Les m@p ont été abordés de façon différente pour ces trois enfants ; Léo, même s'il nous dit avoir apprécié le support, n'a jamais cherché à manipuler de lui-même la tablette tandis que les deux filles se sont très vite approprié ce jeu de diaporama. Selon leurs demandes et difficultés, nous avons pu amorcer des activités variées, favorisant la reformulation par le dessin, la conscience phonologique ou la compréhension de texte.

Les m@p nous ont permis d'aborder de nombreux textes, et il semble que ce support a pu offrir à certains enfants, comme pour Léo, une approche différente de ces œuvres semblables à celles étudiées en classe.

Il semblerait que l'âge joue un rôle dans la façon d'aborder ce jeu, les plus jeunes se sentant plus libres de toucher, de jouer avec le texte. Leur vécu, quant à lecture, varie sans doute selon la classe, la manipulation étant certainement plus acceptée dans les classes primaires et élémentaires qu'au collège.

Cependant, il semble que ce jeu ait plu aux trois enfants, malgré les différences d'âges et de difficultés, aussi les m@p nous paraissent-ils un outil agréable et ludique, que l'on peut adapter facilement. Ils permettent une autre approche des textes et offrent des expériences de lecture plus ludiques et plus positives que celles qu'ils ont pu vivre en classe.

IV. Analyse et critique de l'expérience

1. Les adaptations nécessaires

1.1. Adaptation à une relation duelle

VoixHaute étant une démarche basée sur une lecture collective, la première adaptation à mettre en place était en rapport avec la situation duelle de la rééducation orthophonique. La seconde adaptation nécessaire dès le début des séances était de remplacer la projection du m@p sur grand écran, car c'est un support rarement possible en cabinet et non indispensable lorsqu'on n'est que deux à travailler sur le texte.

Pour ce faire, nous avons utilisé une tablette tactile qui permettait de garder un support informatique ludique tout en étant plus pratique que la projection du m@p sur grand écran. Pendant l'activité, nous nous sommes assis à côté de l'enfant afin que l'on se retrouve tous les deux face au texte. Cette situation duelle demande à l'orthophoniste une implication dans l'interaction très importante, compensant ainsi la stimulation du groupe. Il s'agit alors de faire sentir à l'enfant que l'on cherche ensemble, que l'on découvre à deux. Nous n'avons alors pas hésité à épeler certains mots, restituer des phrases ou encore lire en dialogue afin de créer un cadre aussi collectif que possible.

Cependant, la situation duelle a eu des avantages puisqu'elle a permis l'émergence d'activités que nous n'avions pas prévues, demandées par les enfants, telles que l'illustration du m@p ou l'écrit de certaines phrases. Elle a aussi facilité l'appropriation de l'outil puisque les enfants pouvaient à loisir toucher le texte, faire défiler les diapositives, s'arrêter sur une illustration. Nous verrons dans l'analyse les avantages et inconvénients détaillés de ces adaptations.

1.2. Les m@p en séance

Nous avons aussi dû nous adapter au temps de séance, souvent de trente minutes en orthophonie, puisque certains poèmes sont très longs ou complexes. Nous avons choisi de couper certains m@p en deux séances afin de pallier cette difficulté, choisissant de favoriser certaines activités associées (du dessin, de l'écrit, de la conscience phonologique à travers l'activité Décrire les mots) au lieu de chercher à finir à tout prix le texte. Cette façon de faire nous a paru la plus adaptée, non seulement pour ne pas presser les enfants, mais aussi afin de maintenir leur attention, parfois labile. Cela leur permettait d'assimiler le texte et nous laissait l'occasion de nous attarder sur des points complexes, de faire des liens entre le texte et leur quotidien et de laisser de la place à leur propre raisonnement, à leurs initiatives, sans les « noyer » dans un texte trop long.

De plus, il nous a semblé nécessaire d'insérer ces activités en utilisant le support des m@p afin de diminuer la charge cognitive, car c'est une activité qui demande une intense concentration, que ce soit par la mémorisation, la compréhension, la lecture ou encore l'épellation. Cela permettait de ne pas lasser l'enfant et lui ouvrir des possibilités nouvelles face aux œuvres : le texte devient vivant, on peut le dessiner, imaginer la suite, s'en servir de modèle pour en créer un autre.

Selon leurs difficultés, selon les notions que nous voulions aborder, nous avons essayé d'amorcer des activités variées. En effet, les m@p sont des supports permettant de travailler de nombreuses notions ; selon les besoins de l'enfant, nous pouvions cibler certaines difficultés comme la nature des mots ou la conscience phonologique, que ce soit pour les aborder, les comprendre ou les automatiser.

Il est nécessaire que chaque m@p soit adapté au niveau et aux besoins de l'enfant. Il est possible de se baser sur les niveaux de difficultés proposés par VoixHaute mais le choix se fait aussi selon les notions abordables avec tel ou tel m@p. Avec Léo, pourtant plus âgé et pouvant lire de façon assez fluide, nous avons dû reprendre des m@p de niveau inférieur à ceux nous avons déjà utilisés pour aborder certaines notions, comme la nature des mots, afin qu'il ne soit pas parasité par des difficultés de compréhension.

1.3. Conclusion

Plus qu'une méthode, les m@p apportent un outil facilement adaptable aux besoins, au niveau des enfants et au temps imparti. Cependant, ces supports nécessitent un accompagnement tout au long de la séance, il est nécessaire que le rééducateur puisse être réellement investi dans l'interaction pour qu'ils puissent rester un jeu de (bonne) société.

Nous allons maintenant analyser l'importance des adaptations mises en œuvre lors de notre expérience et l'intérêt des activités qui ont pris naissance lors de nos séances.

2. Analyse des adaptations et des activités mises en place

2.1. Interactions entre le langage oral et le langage écrit

Les m@p proposent des textes très variés, allant du poème au texte scientifique, en passant par les romans et les comptines. Ils nous offrent un large éventail de vocabulaire, de rythme, de structure et de temps de conjugaison avec lesquels l'enfant et l'orthophoniste peuvent jouer à loisir.

L'oralisation du texte prend alors toute son importance, notamment dans les poèmes où le rythme et les rimes offrent une mélodie qui se clame ou se chuchote ; le texte prend vie sous nos yeux et par notre voix. Cette association oral-écrit a semblé séduire certains de ces enfants qui se plaisaient à nous offrir une intonation théâtrale lorsque le texte s'y prêtait. Les lectures à deux ont aussi beaucoup plu, permettant une sorte de dialogue entre les deux joueurs. VoixHaute propose depuis peu un niveau « *mini-lecteur* » qui se base essentiellement sur des comptines. L'oralisation est alors essentielle puisque ces textes n'existent que pour que l'on puisse les chanter, les dire à haute voix ; on peut alors se servir du rythme, compter les syllabes, jouer avec, les manipuler et s'amuser des allitérations et assonances.

L'oralisation des textes nous a paru très importante afin de souligner le lien entre la langue orale et la langue écrite. On ne peut dissocier ces deux langues, l'enfant doit comprendre qu'il existe une correspondance entre ce qu'il dit et ce qu'il lit et peut écrire. Certes, ces langues ne sont pas identiques, elles ont chacune leurs particularités et l'écrit apporte des indices nouveaux dont l'enfant doit apprendre à se servir, mais elles s'étayent l'une l'autre. L. Lentin dit alors qu'« *apprendre à parler est déjà apprendre à lire, et qu'apprendre à lire constitue la poursuite de la mise en fonctionnement du langage* »¹ ; il ne peut donc y avoir de clivage entre l'oral et l'écrit et leur mise en relation, par l'oralisation des textes telle que le propose VoixHaute, permet de faire ce lien indispensable pour l'entrée dans l'écrit.

J. Hebrard parle de « *processus d'extension de l'activité langagière* »² pour décrire le continuum entre la langue orale et celle écrite. Il affirme qu'il est « *nécessaire d'apprendre à « parler » cet écrit qui nous entoure, pour qu'il nous parle* »³. C'est à cette condition que le langage écrit pourra réellement prendre sens.

De plus, l'écrit, au service de l'oral, va permettre de stabiliser la chaîne parlée puisqu'il la fixe sous une forme que l'on peut lire et relire, qui sépare visuellement les mots, facilitant ainsi leur identification. G. Gelbert dit à ce propos que « *les entremots deviennent des blancs* »⁴. Elle ajoute plus loin que « *la phrase écrite est incluse dans la phrase orale, mais elle ajoutera un élément de repérage avec les blancs exprimant les entremots* »⁵. Le support visuel de l'écrit permet donc de faciliter la compréhension orale puisqu'elle l'inscrit sur un support fixe, avec les éléments de sens identifiables. Le comptage joue alors un rôle important dans les m@p : on compte les mots disparus, les étoiles correspondant aux lettres, les sons dans un mot... Il va permettre de différencier les morphèmes, les sons, on sort de la parole où tout se lie pour prendre conscience des différents éléments qui forment le mot ou la phrase.

¹ **Lentin L.**, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.25

² **Lentin L.**, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.85

³ **Lentin L.**, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.90

⁴ **Gelbert G.**, « Parler, lire, écrire autrement dits », p.132

⁵ **Gelbert G.**, « Parler, lire, écrire autrement dits », p.149

Ce support va donc permettre d'inscrire le rapport entre ce qu'on entend et ce qui est écrit. C'est un point important dans la lecture ; d'après G. Gelbert « *faire sentir qu'il y a un « rapport », une « relation » entre ce que l'on dit et ce que l'on écrit (avant même que l'on puisse parler de correspondance son/graphie) est déjà capital* »¹. Selon C. Chassagny, on doit « *lier les deux modes d'expression, c'est-à-dire permettre à l'expression orale de se transposer dans l'écriture et, réciproquement, faire que ce qui est écrit puisse être dit.* »² Il s'agit alors de lire comme de dialoguer, de parler de ce qu'on lit afin de créer ce lien oral-écrit qui n'est pas évident puisque, selon Pinker (1995), « *les enfants sont prééquipés pour le son, mais l'écrit est un accessoire en option, dont l'installation demande un effort* »³.

Ce jeu va permettre l'utilisation des deux voies de lecture. À travers la mémorisation, l'enfant peut se servir de sa voie d'adressage pour reconnaître certains mots, mots qu'il s'attend à rencontrer puisqu'il connaît déjà le texte. Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur l'œuvre, à la fin de la séance, les enfants ne connaissent pas le texte de mémoire, mais bien de faciliter la reconnaissance du mot par une attente de ce qui vient, réduisant ainsi le champ des possibles et accélérant la reconnaissance du mot. Puis, selon les mots restants qu'ils ne connaissent pas ou ne retiennent pas, les enfants doivent faire appel à leur voie d'assemblage afin de pouvoir continuer à lire. Dans le cas d'Élise, les mots inconnus lui ont posé beaucoup de difficultés et elle pouvait rarement venir à bout des mots longs alors qu'elle pouvait tout à fait reconnaître rapidement d'autres petits mots.

Ces activités nous ont aussi paru un très bon support afin de demander aux enfants une argumentation de leurs hypothèses quant à la compréhension du texte. À travers la découverte du texte et des illustrations, nous pouvions discuter de ce que nous attendions de la prochaine diapositive, de ce qui allait se passer, ce que nous voulions qu'il se passe. Et des indices qui pouvaient nous permettre de le déterminer.

¹ **Gelbert G.**, « Lire, c'est vivre, comprendre et traiter les troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture »

² **Chassagny C.**, « Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe », p.110

³ Cité dans **OCDE**, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.130

À travers l'oralisation des textes, c'est donc l'appropriation de la langue qui se joue, de l'activité langagière, sans rupture entre les deux codes.

2.2. Un jeu de « bonne » société

« Le plaisir partagé est le fondement de toute expérience sociale, l'origine du langage. Il permet la découverte de soi-même et des autres, le développement par l'apparition des désirs nouveaux. Il est le moteur du changement. »¹

Les m@p permettent une nouvelle façon d'aborder le langage, oral et écrit, dans un esprit ludique. Comme F.Estienne l'explique si bien à travers cette métaphore :

« Rééduquer le langage écrit, ce n'est surtout pas doubler la dose sous prétexte que l'enfant n'est pas parvenu à digérer à l'école. C'est d'abord essayer de comprendre avec l'intéressé pourquoi il y a eu indigestion. Le plat n'était-il pas approprié parce qu'il était mal préparé ou qu'il a été avalé trop rapidement ou que la ration était trop abondante pour un petit « appétit » ? L'organisme de l'enfant n'était-il pas en état d'assurer la digestion parce qu'il fonctionnait ou fonctionne encore mal, faute d'éléments essentiels ou parce que le convive n'avait pas encore faim ou qu'il avait faim d'autre chose, ou encore parce qu'on lui a servi un même mets à tous les repas, si bien que sursaturé, l'enfant s'est senti dans l'impossibilité d'avalier une bouchée de plus ? »²

VoixHaute présente une autre façon de lire, à travers un support ludique facilement manipulable par les enfants. Basée sur des textes littéraires, cette approche propose une autre manière de les aborder, sous la forme d'un jeu où la mémoire et la réflexion viennent soutenir des capacités de lecture déficitaires.

¹ **Pages M.**, cité par **F. Estienne** dans « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.19

² **F. Estienne**, « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.31-32

2.2.1. Le plaisir de lire

Le plaisir est la base de l'expérience sociale, il n'exclut pas le travail, mais suscite le désir de la langue. F. Estienne définit le plaisir et la créativité comme un « *plaisir mutuel de partager, de découvrir ensemble que ce qui jusqu'à présent a été source d'échecs peut être source d'expression de soi, de création personnelle, d'un échange* »¹. Et pour que l'activité soit un moment de plaisir, elle doit plaire aux deux participants, ce doit être un plaisir partagé. Il ne s'agit pas d'apprendre à lire à un enfant qui n'en a pas l'envie, ce ne serait pas réalisable, mais bien de provoquer ce désir. La volonté de lire et d'écrire doit résulter « *d'une décision, d'une envie, d'un besoin* »² selon J. Bottéro.

Pour qu'elle devienne un plaisir, la lecture doit être perçue comme un instrument utile au quotidien, aussi bien dans le jeu que dans la vie scolaire. C. Chassagny affirme que « *la lecture n'est pas une connaissance en soi, mais seulement un instrument nécessaire à la culture* »³ et à travers les m@p, nous pouvons souligner la nécessité de cet instrument pour le bon déroulement du jeu. Pour être plaisir, la lecture doit devenir fonctionnelle, elle est alors, d'après C. Chassagny, « *la découverte d'une idée écrite* »⁴.

Grâce à l'oralisation de ces textes, on retrouve alors ce plaisir premier, celui de la mélodie des sons de notre langue, plaisir découvert déjà par le nourrisson et qu'il partage avec son entourage par la lallation puis par le babillage. Par la lecture oralisée, par la voix, les mots chantent.

Les m@p permettent alors d'aborder la lecture autrement, à travers une activité qui se joue à deux, suscitant un désir de lecture, une envie de savoir ce qui va se passer ensuite dans l'histoire. À travers les diapositives qui défilent, on découvre ensemble l'histoire. Cependant, cette activité ne peut être considérée comme un jeu que si l'enfant pense être capable de la mener à bien.

¹ **Estienne F.**, « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.43

² **Bottéro J.** cité par **G. Gelbert** dans « Parler, lire, écrire autrement dits », p.119

³ **Chassagny C.**, « Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe », p.79

⁴ **Chassagny C.**, « Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe », p.80

Les m@p demandant un travail de lecture intense, il semble nécessaire que l'enfant soit convaincu de ses capacités et se sente soutenu dans son exploration du texte ; l'orthophoniste a là un rôle important à jouer dans la découverte du Moulin à paroles.

2.2.2. L'importance de l'accompagnement

VoixHaute insiste sur l'importance du pédagogue, celui qui accompagne et soutient l'activité, pour le bon déroulement des m@p. Cet accompagnement se joue beaucoup à travers toutes les discussions autour des textes qui sont très enrichissantes ; on parle du texte ensemble, on échange et d'après L. Lentin, c'est dans l'interaction avec l'adulte ou d'autres enfants que *« l'enfant pourra procéder à son propre travail de construction mentale, le seul qui puisse constituer pour chaque individu un élément dynamique de progrès et d'acquisition »*¹. J. Hebrard ajoute qu'*« un comportement langagier d'acquisition implique un ensemble de phénomènes d'interaction entre un locuteur adulte et un enfant ou, dans le cas qui nous intéresse, entre un lecteur/scripteur compétent et un locuteur qui n'a pas encore acquis cette compétence »*².

En orthophonie, nous avons l'avantage de la relation duelle qui nous permet d'être complètement à l'écoute d'un seul enfant à la fois, de vivre ce jeu à deux. À travers ce *« jeu de (bonne) société »*, cet échange et cette découverte du texte, il s'agit alors d'être à *« la recherche permanente de l'interaction la plus appropriée »*³ afin d'offrir à l'enfant les meilleures conditions d'apprentissage possible. La relation thérapeutique joue alors un rôle primordial, permettant à ces échanges de s'inscrire d'abord dans un but de réconciliation de l'enfant avec le langage écrit puis dans une intention d'appropriation du langage écrit. Cette relation doit permettre de *« rendre à chacun et au groupe un espace de libre expression et de communication spontanée : condition psychologique d'un apprentissage durable et personnel »*⁴.

¹ Lentin L., « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.23

² Hebrard J. dans L. Lentin, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.59

³ Clesse C. dans L. Lentin, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.60

⁴ Estienne F., « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.34

De plus, en tant qu'orthophoniste, nous avons une relation privilégiée avec le langage et le plaisir de la langue, relation à transmettre à ces enfants dans un esprit de partage, grâce à cette occasion de rencontre que permet une séance duelle. Transmettre les privilèges qu'apporte le langage écrit, c'est aussi leur proposer « *l'instrument privilégié de la culture* »¹, puisque l'écrit, par définition, s'inscrit dans le temps et est le reflet d'une civilisation.

2.2.3. Rendre l'enfant apte à apprendre

À travers ce jeu ludique et l'accompagnement interactionnel, notre dessein est de mettre l'enfant en condition d'apprentissage, apprentissage qui « *se produit dans la tête de l'élève et exige de lui d'être actif mentalement* »², selon les recherches cognitives sur l'apprentissage. Il faut alors tenir compte des acquis de l'enfant, partir de ce qu'il connaît pour introduire de nouvelles notions afin qu'il puisse s'efforcer de les mettre en lien avec ses connaissances antérieures.

Il s'agit donc de ne pas oublier que la motivation et l'état émotionnel de l'enfant jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage ; être dans un état dynamique d'apprentissage dépend des « *buts d'apprentissage et [des] objectifs personnels des apprenants, [de] la perception qu'ils ont de leurs compétences, [des] causes éventuelles qu'ils attribuent à leurs succès et à leurs échecs, [de] leurs centres d'intérêt et [de] leurs activités de loisirs* »³. Il est alors essentiel de prendre en compte ces croyances motivationnelles puisque « *l'une de leurs principales fonctions est de donner un sens et un objectif à l'activité d'apprentissage* »⁴.

¹ **Lobrot M.**, « Troubles de la langue écrite et remèdes », p.123

² **OCDE**, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.76

³ **OCDE**, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.87

⁴ **OCDE**, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.102

Rendre l'enfant apte à apprendre, c'est d'abord lui faire sentir qu'il peut le faire, qu'il en a la capacité. Les recherches cognitives sur l'apprentissage accordent un rôle important à la métamotivation qui se fonde « *sur des expériences directes dans une discipline donnée (...), mais aussi sur l'observation des performances des autres et sur ce que les professeurs, les parents et les pairs ont à dire* »¹. La lecture des m@p, qui peut être valorisante, car elle est aidée par une mémorisation partielle de ce qui est lu, pourrait permettre d'instaurer de nouvelles expériences de lecture plus positives que celles vécues en classe. Nous avons vu avec certains enfants que ces m@p peuvent aussi servir de support pour l'écrit, basé sur une restitution de la forme orthographique du mot. D'autant que nous travaillons essentiellement avec des enfants et adolescents et que ceux-ci ont encore des capacités d'autorégulation des émotions très inférieures à celle des adultes ; « *Il est démontré qu'avant 12 ans, les enfants sont pratiquement incapables d'atténuer un affect négatif alors que les adolescents (entre 13 et 17 ans) ont une capacité de régulation inférieure de moitié à celle des adultes* ». Le rôle de celui qui accompagne est considérable puisqu'il s'agit de leur présenter des activités qu'ils sont capables de faire, avec l'orthophoniste présent pour orienter la réflexion, afin de ne pas les mettre en échec face au texte.

On crée alors des hypothèses à vérifier, on aiguille l'envie de savoir afin que l'enfant lise le texte par envie de comprendre. Par les échanges et les interactions, on propose implicitement à l'enfant de lire en recherchant le sens, la parole alors prépare la découverte du texte. D'après Meirieu, « *ce qui mobilise un élève, l'engage dans un apprentissage, lui permet d'en assurer les difficultés, voire les épreuves, c'est le désir de savoir et la volonté de connaître.* »²

¹ OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.100

² Meirieu P., « Apprendre ... oui, mais comment ? », p.86

Accompagner ces enfants à travers la découverte des m@p, c'est se trouver dans ce que Vygotsky appelait la « *zone proximale de développement* » et définit ainsi : « *Les adultes et des pairs plus experts apportent un étayage qui permet aux enfants et aux adolescents d'acquérir des connaissances d'ordre supérieur et les conduit à un apprentissage plus rapide et plus riche que s'ils s'étaient livrés à une exploration personnelle (Vygotsky, 1978).* »¹

2.2.4. La lecture collective

Les études sur l'enseignement coopératif montrent que « *l'apprentissage coopératif permet pratiquement toujours d'améliorer les résultats liés à la sphère affective* ». Or, en rééducation orthophonique, la situation la plus fréquente est la relation duelle entre l'enfant et l'orthophoniste.

On peut alors se demander si un investissement, même profond, dans l'interaction peut suffire à compenser l'absence d'un groupe, avec une stimulation active de ses pairs. Car si nous pouvons jouer dans un but commun, le groupe aurait aussi permis l'expérience d'un sentiment d'entraide ; nous sommes là pour les aider, mais ces enfants perdent la possibilité d'aider l'un de leurs pairs. Il nous a semblé alors nécessaire de demander des explications selon leurs réponses afin qu'ils puissent formuler leur raisonnement en l'absence d'un pair à qui il aurait pu l'expliquer, qu'il aurait pu aider.

L'influence du groupe pourrait avoir un rôle primordial dans ce jeu puisque, selon la théorie de la cohésion sociale, « *les élèves apprennent par l'entraide, ils prennent soin du groupe et de ses membres et développent un sentiment identitaire à travers leur appartenance au groupe (Johnson et Johnson, 1989 ; 1999 ; Hogg, 1987)*² ». En situation duelle, l'orthophoniste ne peut pas compenser à lui seul la présence d'un groupe, il faut alors s'adapter et ajuster le jeu des m@p afin que « *les savoirs se construisent par interaction, négociation et coopération* »³.

¹ Vygotsky cité dans OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.134

² OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.183

³ OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.337

2.2.5. Conclusion

Présenté comme un jeu, comme une découverte qui se fait à deux, il a été intéressant de voir que les enfants osaient, désiraient même, se lancer en premier dans la lecture du texte, avançant des hypothèses et sachant que nous étions là, derrière, pour donner le mot qui les bloquait. L'apprentissage est une histoire de courage et d'envie ; il faut oser se lancer dans quelque chose qu'on ne maîtrise pas pour l'acquérir, à force d'essais et d'erreurs. Mais pour oser, il faut se sentir épaulé, prêt à être rattrapé dans le cas d'une chute. C'est sans doute là le rôle de l'orthophoniste, qui accompagne et soutient en laissant l'enfant s'aventurer dans le langage. Il est donc nécessaire, d'après N. Kerbouci, de « *ne jamais retirer à ces « exercices » leur forme ludique, car à travers le jeu l'enfant apprend sans douleur, en se laissant aller au plaisir* »¹.

Les m@p se prêtent donc à l'initiation d'une lecture-plaisir par son aspect ludique et collectif. Cependant, c'est une activité intense qui peut parfois décourager certains enfants pour qui la lecture est un supplice. Certains pourraient être découragés d'avance face aux textes, car si les m@p sont présentés comme un jeu, ils restent néanmoins centrés sur des textes littéraires et requièrent une lecture active. La façon de les aborder et le rôle de l'orthophoniste qui accompagne semblent donc essentiels au bon déroulement de ce jeu, mais on ne peut négliger la part de la relation affective qu'entretient l'enfant avec l'acte de lecture.

La rééducation orthophonique, que ce soit dans le domaine du langage oral ou du langage écrit, est toujours délicate puisqu'il s'agit de permettre aux enfants « *de guérir du langage par le langage* »². À travers les m@p et toute rééducation du langage écrit, il semble fondamental de permettre l'émergence du désir d'apprendre non seulement à lire, mais aussi d'apprendre en lisant. Les m@p, en proposant une lecture fonctionnelle, présentent le langage écrit comme un outil, outil de jeu, outil d'apprentissage et de plaisir.

¹ Kerbouci N. dans J-P Farriaux, D. Rapport, « Troubles de l'apprentissage scolaire », p.40

² Estienne F., « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.45

2.3. Des textes littéraires

L'étude de ces textes est un point important à analyser, car, étant rencontrés majoritairement de façon scolaire, ils pourraient renvoyer l'enfant à l'école et à ses déceptions. Ces œuvres littéraires sont celles qu'on leur demande d'étudier en classe, de rédiger, d'analyser de sorte qu'elles peuvent être rédhibitoires pour ces enfants. Le langage écrit les renvoie souvent à un échec et peut donc être perçu de façon négative, d'autant plus si on le place dans un contexte scolaire tel que ces textes littéraires.

Pourtant, avec des patients comme Marion ou Élise, très impliquées et participantes, ils peuvent engendrer une grande motivation, car les enfants voient alors le lien entre ce qui se passe en rééducation et ce qu'ils travaillent à l'école, même si cela se fait en orthophonie sous forme de jeu. Ils sont alors très enthousiastes et proposent volontiers de nous réciter un poème appris, avec une grande fierté. À travers ce jeu, on exorcise ce côté scolaire des textes littéraires, on en joue, on les modifie, on les dessine.

Les inscrire dans la rééducation va permettre de les aborder autrement, de les désacraliser, et surtout, de faire un lien avec ce qu'ils vivent et rencontrent au quotidien ; il est important qu'ils puissent faire des liens entre ce qui se passe en orthophonie et dans leur vie de tous les jours. L. Lentin nous dit qu'il est nécessaire que l'enfant puisse « *se développer et apprendre dans un milieu qui est en liaison, et non en rupture, avec son propre milieu de vie* »¹. Elle parle ici du développement du langage oral par rapport à l'école, mais on peut aisément imaginer qu'il en est de même pour le langage écrit en orthophonie. Selon Wigfield et Eccles (2002) « *l'importance, l'intérêt et l'utilité que l'élève attache à une matière sont les meilleurs prédicteurs de ce qu'il fera* »². Pour que l'enfant s'investisse dans sa rééducation et y soit actif, il faut qu'il puisse comprendre de lui-même l'intérêt du travail, que ses séances fassent écho à son quotidien.

¹ Lentin L., « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.23

² OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.106

F. Estienne rajoute qu'« *apprendre à lire et à écrire ne peuvent être des activités extérieures à l'enfant, étrangères à ses centres d'intérêt* »¹.

Les textes littéraires, par leur structure et leur lexique, permettent d'inscrire l'écrit dans le temps, dans une histoire de l'écrit. On peut jouer sur les mots et leur signification qui évolue avec le temps : la « culotte » du roi Dagobert n'a pas le même sens que celui que l'on emploie aujourd'hui, sens peut-être rencontré en histoire lorsqu'on parle des « sans-culottes ». Ces textes permettent alors la rencontre de deux mondes, de deux langages, l'un appartenant au quotidien, l'autre aux livres, qu'ils parlent d'histoire ou de poésie. À travers les échanges et les discussions autour du texte, on peut alors tisser des liens entre ces différents lexiques, les comparer, et apprendre à les employer.

Ce lexique riche va apporter aux enfants des mots nouveaux et inconnus, à rencontrer et découvrir. Le mot, cette entité à étudier, peut être observé, apprivoisé, aimé ou bien déplaire. C'est aussi notre rôle que de leur transmettre le goût de la langue et de leur apporter des mots qu'ils vont peut-être apprécier, pour qu'ils deviennent à leur tour des collectionneurs de mots. Et c'est sans doute à travers la poésie que l'on pourra leur faire découvrir ce plaisir de la langue, genre littéraire que qualifie si bien Théophile Gautier : « *des mots rayonnants, des mots de lumière, avec un rythme et une musique, voilà ce qu'est la poésie* ». De plus, à travers l'enrichissement du lexique, ce sont de nombreux concepts que l'enfant va acquérir, lui permettant alors de structurer son univers.

Les poèmes, en plus de leur rythme et de leurs rimes, possèdent l'avantage non négligeable de souligner par leurs vers les syntagmes, ce qui facilite le découpage de la structure syntaxique, permettant l'accès au sens. Un travail sur le texte est réellement intéressant, car il porte en lui, au moins dans les textes littéraires, suffisamment d'éléments de sens pour permettre de formuler et vérifier des hypothèses.

¹ **Estienne F.**, « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.27

Il nous semble donc que ces textes doivent être présentés en gardant bien à l'esprit l'aspect ludique, afin que les enfants ne les refusent pas et ne se découragent pas. Si nous les leur proposons, ce n'est pas pour qu'ils en fassent une analyse ou un commentaire écrit seul, mais bien pour que l'on parle du texte. Il nous a semblé alors intéressant d'aborder les m@p avec eux par des textes courts, sur lesquels on pouvait facilement introduire de nouvelles activités plus ludiques, telles que le dessin avant d'aborder des textes plus longs et plus complexes. Il est donc nécessaire de pouvoir avoir accès à un large catalogue de textes afin de pouvoir sélectionner ceux qui s'adapteront à la fois aux capacités et aux intérêts de l'enfant ou aux nécessités de la thérapie.

2.4. Compréhension des textes

Pendant nos séances, nous avons beaucoup insisté sur la description de la première diapositive qui contenait toujours une illustration en rapport avec le texte, le titre et l'auteur. Nous utilisions cette présentation à la manière d'une couverture d'un livre, il fallait qu'elle donne envie pour qu'on puisse ensuite s'intéresser au texte. À travers cette découverte, l'enfant pouvait déjà faire des hypothèses quand à l'histoire qui allait suivre, sur sa signification ; selon F. Estienne, « lire c'est apprendre à faire des hypothèses et les vérifier. C'est donc une activité créatrice, et non passive, qui s'inscrit à l'intérieur d'un projet »¹. Nous leur demandions ainsi d'anticiper le sens du texte, à partir de tous les indices, imagés ou écrits, qu'ils pouvaient trouver. Et nous avons vu que pour Léo, les indices écrits n'étaient pas considérés immédiatement comme source d'une aide possible, car il ne met que peu de sens dans tout ce qu'il lit. L'image n'était d'ailleurs, elle aussi, que rarement interprétée, seulement décrite. Marion, elle, formulait volontiers des hypothèses, mais plutôt que de les vérifier avec le texte, elle cherchait à adapter ce qu'elle lisait afin que cela corresponde avec ses idées. Ici encore, le rôle de l'orthophoniste est primordial afin que l'enfant puisse expliquer ses hypothèses pour ensuite vérifier leur véracité, s'adapter et en formuler d'autres.

¹ **Estienne F.**, « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », p.26

Grâce à ces interprétations, l'enfant est prêt à lire, non pas parce qu'on le lui demande, mais pour savoir ce qui va réellement se passer. On peut alors travailler sur la vérification d'hypothèses, parfois difficile puisque certains enfants s'accrochent à ce qu'ils avaient imaginé et adaptent ce qu'ils comprennent à leurs idées premières. La formulation de suppositions va donc stimuler l'envie de lire, mais aussi faciliter la lecture ; selon J. Hebrard, « *lorsqu'un élément lexical est reconnu après qu'une hypothèse ait été formulée, il est d'une part identifié plus rapidement [...], d'autre part il est utilisé de façon efficace, puisqu'il ne signifie pas seulement lui-même, mais dit aussi « tu es dans la bonne voie » ou au contraire « reformule une nouvelle hypothèse »¹ ».*

De plus, les m@p peuvent aider à l'amélioration de la compréhension écrite en introduisant des structures de textes variées. En effet, les études de Cain, Oakhill et Bryant² (2004) montrent que la compréhension et la connaissance des structures de textes et de récit jouent un rôle significatif dans la compréhension écrite. À travers les m@p et les œuvres littéraires qu'ils mettent en jeu, de nombreuses structures sont présentées et décortiquées, diapositive par diapositive pour ensuite les regrouper à la fin du texte.

Cette présentation, découpant les paragraphes, permet de s'arrêter à chaque morceau de texte cohérent afin de s'assurer que l'enfant a bien compris et de faire les liens au fur et à mesure que les paragraphes défilent. Elle permet alors de vérifier la compréhension lexicale et syntaxique, « *ces premières étapes conduisent à une représentation phrase à phrase relativement morcelée du discours ; seules les relations intraphrastiques y sont exprimées (il s'agit d'une représentation de surface, traditionnellement symbolisée sous la forme de schémas syntaxiques)* »³ puis de s'attarder sur la compréhension globale du texte, dans sa progression ; « *ces relations assurent la compréhension de la continuité et de la progression thématique. Elles permettent, autrement dit, la saisie de la cohérence locale d'un énoncé à l'autre* »⁴.

¹ Hebrard J. dans L. Lentin, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.83

² Bianco M., « La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? », p.11

³ Bianco M., « La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? », p.3

⁴ Bianco M., « La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? », p.3

La compréhension d'un texte lu ne peut être considérée comme la simple juxtaposition de sens des différents mots ou des différentes phrases qui le composent, « *sinon, ils restent des éléments inertes, objets, et non-parties d'un système* »¹ selon L. Lentin. Il faut alors comprendre à la fois les liens syntaxiques et sémantiques qui les attachent les uns aux autres.

Cependant, nous avons vu que cette présentation pouvait être complexe pour certains enfants, comme pour Léo. En effet, ils ne peuvent faire le lien entre les paragraphes lorsque le texte est découpé, non seulement car leurs connaissances sur les structures du texte sont déficitaires, mais aussi parce qu'ils ne peuvent prendre conscience du moment où ils ne comprennent plus. L'oralisation du texte permet alors de savoir précisément où l'enfant en est, d'échanger afin de percevoir ce qu'il a compris et d'orienter son raisonnement afin de lui faire saisir les liens entre les différentes parties du texte.

2.5. Mémorisation et restitution

Dans les m@p, la reformulation, que L. Lentin définit comme « *un raisonnement à partir de matériaux intégrés* »², et la restitution permettent de savoir immédiatement si l'enfant a compris le texte. On peut prendre l'exemple de Marion qui, malgré une bonne mémorisation du texte, n'a jamais pu au cours de la séance restituer seule le mot « ébène ». En effet, elle ne pouvait le concevoir malgré nos explications. On voit bien ici l'importance de la compréhension dans la mémorisation ; ce sont les concepts que l'on retient, la représentation mentale que l'on a pu se faire, et non les mots. L. Lentin ajoute que « *comprendre ce que dit l'autre suppose une activité productive et non une réception passive* »³, soit qu'il ne suffit pas d'écouter ou de lire, mais de créer des représentations mentales qui s'ajustent au fur et à mesure de la découverte du texte.

¹ Lentin L., « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p. 43

² L. Lentin, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.46

³ L. Lentin, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.45

« *La mémorisation des textes est certainement l'activité la plus proche de ce que serait une activité de lecture véritable* »¹ dit L. Lentin, c'est-à-dire une activité qui porte une signification. Lire c'est comprendre et pour cela, l'enfant doit pouvoir identifier les éléments signifiants du texte (mots, phrases...) et ne pas se cantonner aux syllabes qu'il accolerait. Cette mémorisation joue aussi un rôle important en fluidifiant la lecture et facilitant ainsi l'accès à la compréhension : lorsque les enfants sont moins concentrés sur le déchiffrage, ils peuvent s'intéresser au sens.

À travers la mémorisation des textes et sa compréhension, on peut alors ensuite s'attarder sur un mot déjà reconnu, déjà compris et déjà oralisé pour le décortiquer selon les sons, les marques morphosyntaxiques, les syllabes.

2.6. Les codes couleur

2.6.1. Décrire les mots

C'est une véritable enquête que nous proposons les m@p à travers l'activité « Décrire les mots ». On part d'un fait, le mot, pour l'analyser et le décortiquer. Il fait de nous des détectives, non du sens qui est déjà compris, mais de la correspondance entre le son et l'écrit.

Nous avons vu en séance que cette activité était plus facilement comprise par les enfants qui sont encore en début d'apprentissage, car ils ne sont pas encore parasités par l'image orthographique du mot. Comme ils ne connaissent pas de mémoire les lettres composant le mot étudié, ils sont obligés de s'appuyer sur les sons pour les comparer avec ce que l'on écrit. Cette activité nous a paru intéressante afin de travailler à la fois la conscience phonologique et la correspondance graphophonétique, plus particulièrement avec Élise qui est en tout début d'apprentissage du langage écrit.

¹ L. Lentin, « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », p.71

Cependant, ce code s'oppose à celui de S. Borel-Maisonny qui proposait de colorer les consonnes en bleu et les voyelles en rouge (de la couleur la plus vive, car elles sont porteuses de la voix). S. Borel-Maisonny étant la fondatrice de notre métier, son code est connu de tous les orthophonistes et cette inversion peut être problématique, d'autant plus si les enfants se sont déjà approprié ces couleurs avant d'aborder les Moulins à paroles..

2.6.2. La nature des mots

À travers ce code, nous avons pu aborder des notions de grammaire et en jouer. Nous pouvions demander à l'enfant de retrouver les noms, les verbes, les adjectifs cachés dans le texte à la manière d'un détective.

La grammaire est un point important dans la compréhension du langage écrit puisqu'elle est « *un dispositif d'encodage du sens*¹ ». D'après I. Bobillier-Chaumont, C. Grinevald et A. Devevey, les recherches sur les rééducations portent trop souvent sur l'unité « mot » alors qu'*'au-delà du mot, il y a la phrase et par-dessus tout, le discours, véritable espace abouti de la communication. Ce qui prévaut alors dans ce domaine, c'est la grammaire* »² puisqu'elle fait de la langue un système. Que ce soit pour comprendre ces notions ou les automatiser, les m@p offrent un support intéressant dans la rencontre avec la grammaire.

2.6.3. Conclusion

« Pour lui les règles n'existaient point, il n'y avait que des exceptions. »³

En jouant sur ces codes, on ne cherche pas à appliquer des règles, mais à les extraire. Or, on sait que les dyslexiques et les dysorthographiques ne manquent pas de savoir, ils connaissent généralement les règles de lecture et d'orthographe, mais ne savent pas quand ni comment les appliquer.

¹ **Bobillier-Chaumont I.** et **Devevey A.**, « Dyslexies : approches thérapeutiques ; de la psychologie cognitive à la linguistique », p. 194

² **Bobillier-Chaumont I.** et **Devevey A.**, « Dyslexies : approches thérapeutiques ; de la psychologie cognitive à la linguistique », p. 194

³ **Wilde O.**, « De profundis »

Établir les règles plutôt que de les apprendre semble une voie intéressante pour ces enfants, afin qu'ils puissent les utiliser à bon escient. L'orthophoniste et le patient sont alors libres de construire les règles orthographiques au fur et à mesure de leurs découvertes afin que l'enfant puisse véritablement les investir.

2.7. Écrire des textes

Lors de ces séances, il nous a semblé nécessaire de ne pas mettre de côté le versant écriture, afin de ne pas perdre l'objectif de vue, c'est-à-dire de réconcilier nos patients avec le langage écrit dans son ensemble. En effet, d'après C. Chassagny, « *on ne peut concevoir une initiation à la lecture sans que l'enfant écrive lui-même les mots* »¹. Nous avons donc introduit des activités écrites à partir des textes lus, activités souvent appréciées, voire demandées par les enfants avec qui nous avons travaillé.

Ces activités semblent d'autant plus importantes pour des enfants, comme Élise, qui investissent le langage écrit essentiellement grâce au versant écriture.

À travers les textes étudiés, nous avons demandé à certains enfants d'écrire le leur, comme pour Élise avec le poème « Les saisons ». Les m@p ont permis aux enfants de s'appropriier le texte et de comprendre sa structure à travers les différentes lectures et activités de restitution. Ils pouvaient alors utiliser ce texte pour créer le leur, reprenant le squelette du poème pour en articuler un nouveau. Ils comprenaient qu'ils pouvaient transformer le texte de la manière dont ils le souhaitaient pour coucher par écrit leurs propres idées et ainsi s'approprier ce moyen de communication.

En créant des situations d'énonciation écrite, lorsque l'enfant avait lu et compris l'œuvre travaillée, nous demandions aux enfants d'écrire, avec la possibilité d'un modèle à retrouver dans le texte. Il leur fallait alors savoir où chercher le mot nécessaire à leur production et donc relire certains passages du texte, en s'appuyant sur des indices reconnus.

¹ Chassagny C., « Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe », p.80

Ce type de production demande une interaction constante entre l'enfant et l'orthophoniste et permet au patient de créer sa propre histoire à partir des matériaux d'un autre texte déjà assimilé. À partir du dessin, on pouvait justifier le besoin de l'écrit pour éclaircir certains points difficiles à interpréter ou éviter que les enfants se frustrerent, car leur dessin n'était pas toujours à la hauteur de leurs attentes.

Dessiner le texte, c'est aussi une façon de le raconter. On le dessine, on le caresse en répétant les mots retenus. En partant du dessin et en demandant une légende, un commentaire écrit, on permet à l'enfant de s'exprimer comme il le désire tout en lui proposant un autre moyen d'expression graphique qui petit à petit finira par remplacer l'image.

2.8. Un outil souple et riche

En séance, les m@p nous ont paru être des outils très facilement adaptables selon les besoins et les patients, permettant d'introduire et de travailler différentes notions, tant au niveau de la lecture que de l'écriture, tout en ouvrant la voie à de nombreuses activités (illustration, transformation d'un texte, récit de la suite d'une histoire/poème...).

S'en servir demande tout de même une certaine préparation, surtout par rapport à l'apprentissage des codes couleur. Il semble nécessaire de savoir fabriquer des m@p afin d'avoir un catalogue adapté et adaptable à chacun, en ayant en tête la question que pose L. Lentin : « *comment offrir activement à cet enfant ce qui lui est adapté pour qu'il devienne autonome et prêt à s'approprier volontairement les connaissances ?* » Cela suppose d'avoir pu comprendre chaque enfant, son niveau et sa motivation pour pouvoir lui apporter ce qui convient. Les m@p, avec lesquels on peut si facilement jongler entre les niveaux et les activités, sont des outils qui peuvent s'adapter à l'enfant et à ses capacités et qui ont l'avantage d'être attractifs, car numériques, mais surtout d'être facilement manipulable.

Lors de nos séances, l'enfant a vite compris le principe des m@p, il faisait alors glisser son doigt sur l'écran pour faire défiler le texte, repartait en arrière quand il ne se souvenait plus, s'arrêtait sur les illustrations pour avancer des hypothèses ou les mettre en relation avec ce qui avait déjà été lu. Il explorait le texte, pouvait se corriger seul, s'organiser et devenait alors véritablement acteur de sa séance, abordant l'œuvre à sa manière.

L'apprentissage avec support technologique a alimenté beaucoup de débats et entraîné de nombreuses études. Il semblerait que « *s'intéresser au support n'a véritablement de sens que si la méthode pédagogique ne peut-être mise en œuvre autrement* »¹, c'est-à-dire que la technologie doit être considérée seulement comme un support au service de l'apprentissage. Ces méthodes doivent « *adopter une démarche centrée sur l'apprenant* »², soit « *s'intéresser d'abord aux mécanismes de l'apprentissage et considérer la technologie comme un simple support* »³. Il faut alors adapter les nombreuses possibilités qu'offre la technologie aux besoins des enfants et à nos objectifs.

Cela demande des supports sobres afin de limiter le nombre d'informations et garder seulement celles essentielles, « *un diaporama ne doit pas contenir plus de dessins, d'effets de fondu enchaîné et d'animations que nécessaire pour capter l'attention* »⁴, et qui rendent l'enfant actif dans son apprentissage. Les m@p respectent bien ces principes puisqu'ils soulignent les éléments importants par des codes couleur et demandent aux enfants une participation active tout au long du jeu. Afin d'être réellement efficace, une méthode basée sur un support technologique se doit d'être une méthode « *centrée sur l'apprenant, visant à adapter la technologie pour en faire un outil cognitif à la disposition de l'apprenant* »⁵.

L'utilisation des m@p permet donc d'introduire de nouvelles notions, mais il s'agit de bien cibler ce que l'on demande et d'adapter l'utilisation des m@p selon ce qu'on souhaite proposer afin de ne pas perdre l'enfant.

¹ OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.202

² OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.195

³ OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.195

⁴ OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.86

⁵ OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », p.208

La présentation de ces œuvres sur tablette donne un autre statut au texte, un statut plus ludique, mais dans lequel il n'y pas de place pour le livre, considéré comme un objet qui parle. Si les m@p nous paraissent un excellent moyen d'aborder la lecture autrement, il nous semble important de pouvoir à un moment réintroduire des textes sous leurs formes originelles, avec leurs couvertures et leurs pages à tourner. De plus, le support des m@p rend difficile l'anticipation du travail demandé à l'enfant, car il ne peut visualiser la taille du texte, contrairement aux livres où l'on peut évaluer l'épaisseur, le soupeser. Avec un diaporama, le texte perd son aspect matériel. Ce jeu permettant la découverte d'auteurs et d'œuvres, il pourrait être intéressant d'avoir les livres à côté, afin que l'enfant puisse concevoir qu'un poète a écrit de nombreux poèmes ou qu'il puisse lire la suite d'un roman qui l'a intéressé. Il semble nécessaire de montrer à l'enfant que le texte ne s'arrête pas au m@p, mais qu'il s'inscrit dans une histoire, celle de l'auteur et de son œuvre.

CONCLUSION

Notre problématique de départ, rappelons-la, était que la démarche VoixHaute pourrait apporter des outils intéressants dans la rééducation orthophonique, à partir de ses concepts, soit la lecture collective et oralisée de textes littéraires, l'importance de la restitution et l'utilisation d'un support informatique.

Cette expérience demandait que l'on adapte cette méthode collective, utilisée en groupe d'une petite dizaine d'enfants, aux séances orthophoniques ; le contexte est différent en rééducation puisque la relation est duelle et les enfants rencontrés sont ceux en très grandes difficultés de langage, qu'il soit oral ou écrit. Nous ne nous sommes donc pas servis des m@p comme cela se fait dans les ateliers Moulin à paroles, mais nous avons essayé de respecter au mieux la dynamique que propose VoixHaute.

Nous avons donc mis en place certaines adaptations afin de faire convenir cette démarche à la rééducation orthophonique, comme l'apport d'une tablette comme support informatique, l'ajustement du m@p au temps de la séance, l'importance de la position de l'orthophoniste qui, pour compenser l'absence du groupe, se doit d'être assis à côté de l'enfant afin que l'on se retrouve à deux face au texte. Et, si l'enfant perd ainsi la stimulation qu'aurait pu apporter un groupe, la situation duelle a permis l'émergence de nombreuses activités en relation avec les Moulins à paroles (m@p). Or ces jeux d'écriture, de lecture ou de conscience phonologique nous ont semblé apporter une grande richesse à nos séances puisqu'ils étaient amenés par le m@p, et parfois proposés par les enfants. Selon leurs envies et leurs besoins, nous pouvions faire varier les activités afin de conserver une rééducation dynamique.

Les enfants ont semblé apprécier cet outil qui a permis de leur faire découvrir des textes littéraires, donc complexes et souvent scolaires, sous forme de jeu. Nous pensons que ces m@p peuvent être un support intéressant dans la rééducation orthophonique, par la richesse des activités que l'on peut y attacher et parce qu'ils impliquent un fort contexte interactionnel. Cela confirme notre hypothèse d'étude, les outils de VoixHaute pouvant s'inscrire dans une démarche orthophonique.

Cependant, ce mémoire est une étude de cas et ses résultats ne peuvent donc être considérés comme généralisables. De même, notre analyse qualitative, si elle se veut la plus objective possible, ne peut pas être considérée comme neutre ; notre implication dans cette expérience joue forcément sur notre interprétation des résultats. Toutefois, nos observations soulignent l'intérêt des outils de VoixHaute dans la rééducation orthophonique, apportant une nouvelle manière d'aborder la lecture. Ce support informatique et ludique permet de riches possibilités, qu'elles touchent l'écriture, la lecture ou le langage oral.

Nos expérimentations ont été menées sur un effectif réduit, car notre objectif était avant tout de voir si et comment la démarche VoixHaute pouvait apporter des outils utiles à la rééducation orthophonique. Il a fallu tâtonner, imaginer ce que pouvait être cette approche collective en situation duelle. Il serait alors intéressant de proposer cette expérience à plus long terme, avec une population plus grande pour chiffrer ces résultats ou encore de lancer une expérience qui impliquerait de nombreux orthophonistes, et donc un certain nombre d'avis et d'observations. De même, des ateliers VoixHaute sont aujourd'hui animés dans des maisons de retraite, pour des personnes âgées, et il pourrait être intéressant de mener une étude avec des personnes aphasiques ou porteuses de la maladie d'Alzheimer afin de revivre avec eux des textes qu'ils ont connus et appréciés. Ce projet pourrait aussi être mené avec des personnes illettrées afin d'aborder la lecture avec des textes riches et non infantilisants.

Il a été très intéressant de mener cette expérience en vue de notre pratique orthophonique. D'abord grâce à la relation que nous avons pu établir avec ces enfants qui se sont prêtés de si bon cœur à notre présence et à notre matériel, une relation de confiance et plaisir mutuel. Ensuite parce que mener à bien une telle expérimentation, qui ne pouvait reposer sur aucun chiffre ni statistique, nous a permis de comprendre l'importance de l'analyse des séances. Après chaque séance de m@p, nous récrivions ce qui s'était passé, ce que nous avons relevé du comportement de l'enfant, les liens que nous tissions par rapport à sa pathologie, sa personnalité et ses différentes séances. À la manière d'un journal de bord, nous préparions déjà en sortant la prochaine séance, le prochain m@p afin d'inscrire notre expérimentation dans une continuité logique.

C'est un travail nécessaire pour chaque enfant, chaque séance, et l'avoir fait pendant ces mois de m@p nous a permis de toucher du doigt l'importance de la réflexion quant à la séance et à nos impressions. Prendre le temps de comprendre ce qui a pu se passer et pouvoir apporter la fois prochaine ce qu'il faut pour assurer une cohérence dans la rééducation semble indispensable pour une pratique orthophonique efficace. C'est donc dans l'esprit d'une expérience scientifique qu'a pu se mettre en place notre analyse.

Enfin, cette expérience nous a permis de découvrir VoixHaute dont les outils nous paraissent des supports très intéressants en rééducation orthophonique et nous nous ferons un plaisir de continuer à les utiliser hors du champ du mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

BELLONE C., « Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques, d'hier à aujourd'hui et demain. », 2003, Isbergues, Ortho édition, 257 pages.

BLANCHE-BENVENISTE C., « Approche de la langue parlée en français », Gap, 1997, Ophrys.

BOREL-MAISONNY S., « Langage oral et écrit, Tome 1, Pédagogie des notions de base », 8^{ème} édition, 1960, Delachaux et Niestlé, Yverdon-les-Bains, 298 pages.

BOURCIER A., « Traitement de la dyslexie », 1973, Mayenne, édition ESF, 190 pages

CHASSAGNY C., « Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe », 1970, édition Neret, Aubenat, 213 pages

CHEMINAL R. et BRUN V., de SANT C. « Les dyslexies, rencontres en rééducation », Masson, 2004, Lassay-les-chateaux

DEHAENE S., « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe », 2011, Nanterre, Odile Jacob sciences, 155 pages.

DEVEVEY A., « Dyslexies : approches thérapeutiques de la psychologie cognitive à la linguistique », 2009, Solal, Marseille, 293 pages

ESTIENNE F., « Plaisir et langage, jeux du langage précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du Langage écrit », 1980, Édition France-Amérique, Clamecy, 265 pages.

FARRIAUX J-P., RAPPORT D., « Troubles de l'apprentissage scolaire », Doin éditeurs-paris, 1995, Moulin-lès-Mez, 187 pages.

FOUCAMBERT J., « La manière d'être lecteur », 1976, Paris, Albin Michel, 174 pages.

GELBERT G., « Lire, c'est vivre, comprendre et traiter les troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture », 1994, Odile Jacob, Mayenne, 298 pages.

GELBERT G., « Parler, lire, écrire autrement dits », 2010, Odile Jacob, Courtry, 217 pages.

HABIB M., « Dyslexie : Le cerveau singulier », 1997, Cahors, Édition Solal, 288 pages.

JACOMINO C., « Après l'école », 2008, éditions Baie des Anges, coll. « Voix Haute », 60 pages.

LENTIN L., « Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant », 1986, Édition ESF, Aubenas, 196 pages.

LOBROT M., « Troubles de la langue écrite et remèdes », 1975, Mayenne, Édition E.S.F, 215 pages.

BIBLIOGRAPHIE

MEIRIEU P., « Apprendre ... oui, mais comment ? », 1990, Edition E.SF, 192 pages

MUCCHIELLI et BOURCIER, « Dyslexie maladie du siècle », 1974, Dijon, Éditions E.S.F., 172 pages.

MUCCHIELLI-BOURCIER A., « Éducateur ou thérapeute », Les éditions ESF, 1986, Condé-sur-Noireau, 240 pages.

TOUPIOL G., « Mémoire, langages et apprentissages », 2011, Clamecy, Retz, 214 pages.

VAN HOUT A., ESTIENNE F., « Les dyslexies, Décrire, évaluer, expliquer, traiter », 1994, Liège, Masson, 329 pages

WILDE O., « De profundis », 2001, Stock, 235 pages

OUVRAGES COLLECTIFS :

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., « Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition », 2005, Isbergues, Ortho édition, 298 pages.

INSERM, « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques », 2007 ; Paris, Les éditions Inserm, 826 pages.

LAROUSSE, Le dictionnaire, 2013, Collection : Petit Larousse , 2016 pages.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, « Enseigner la langue : orthographe et grammaire », Mars 2006, Paris, Ministère de l'éducation nationale, 134 pages.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, « Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux : (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions », 1998, Paris, Odile Jacob, 224 pages.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, « La lecture au début du collège », Octobre 2007, Paris, Ministère de l'éducation nationale, 121 pages.

ROUSSEAU T., « Les approches thérapeutiques en orthophonie », Tome 2, 2008, Isbergues, Ortho édition, 168 pages.

OUVRAGES NUMERIQUES :

Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse : Quand les livres relient. « La lecture à voix haute dans les projets de réussite éducative », 2008, disponible à http://www.quandleslivresrelient.fr/IMG/pdf/rapport_lecture_DRE_2009.pdf

JACOMINO C., « Expériences de lecture », 2008, Édition Baie des Anges, 64 pages

OCDE, « Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique », 2010, Éditions OCDE, disponible sur : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>

PACOUD A., « De l'écrit à l'écran, usages et usagers », ENSSA, 1998, disponible sur internet : <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dea/nspaccoud.pdf>

REVUES :

BENTOLILA A., article « Linguistique - apprendre à lire », Ortho magazine, Vol 12 - N° 62 - février 2006, Elsevier Masson, pages 19-23.

ARTICLES INTERNET :

BIANCO M., « La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? », 2013, disponible à <http://www.unige.ch/fapse/logopedie/formationcontinue/inscriptionenligne/article1-bianco.pdf>

FEDOU E., « Un mémoire d'orthophonie », publié le 20/02/13, disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2013/02/un-memoire-dorthophonie.html>

JACOMINO C., « Caractères structuraux de l'écrit numérique (CSÉN) », article publié le 29/10/11 sur VoixHaute.net disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2011/10/caracteres-structuraux-de-lecrit.html>

JACOMINO C., « Définition des M@P », disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2012/08/definition.html>

JACOMINO C., « Décrire les mots, des lettres et des graphèmes », article publié le 9/03/13 sur VoixHaute.net disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2013/03/decrire-les-mots-1-des-lettres-et-des.html?q=d%C3%A9crire>

JACOMINO C., « Comment dit-on ailleurs? », article publié le 24/01/10, disponible sur internet : <http://www.voixhaute.net/2012/01/comment-dit-on-ailleurs.html>

JACOMINO C., article « Carnet de m@p » publié sur VoixHaute, disponible sur internet : <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

JACOMINO C., « Sur les méthodes d'apprentissage de la lecture », disponible sur internet sur : <http://www.voixhaute.net/2013/05/sur-les-methodes-dapprentissage-de-la.html>

SITES INTERNET :

VOIXHAUTE : <http://www.voixhaute.net/>

MÉMOIRES :

REGNIER F. « apport de la méthode voix-haute chez l'enfant dyslexique », Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia Antipolis, 2010, 172 pages.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

ANNEXES

Annexe I : illustration des codes couleur

1. Les Moulins à paroles

Nous présentons ici un des m@p utilisés en séance, afin d'illustrer le déroulement d'un Moulin à paroles. Nous avons choisi le poème « Dans le sommeil », de Georges Schehadé.



La première diapositive présente l'œuvre à la manière d'une couverture de livre.

Présentation

Le Moulin à paroles (m@p) est un jeu de lecture et de mémorisation.
Son but: reconstituer à l'oral des textes proposés à l'écrit.
Grâce à quoi chacun peut:

- Exercer sa mémoire.
- Améliorer (ou entretenir) ses compétences linguistiques en français.
- Enrichir (ou raviver) sa culture littéraire.

[Plus d'informations...](#)

Pour chaque m@p, un rappel des objectifs de l'activité est proposé.

Consigne



*Lis en te servant
de tes yeux quand
le texte est écrit, et
de ta mémoire
quand il est effacé.*

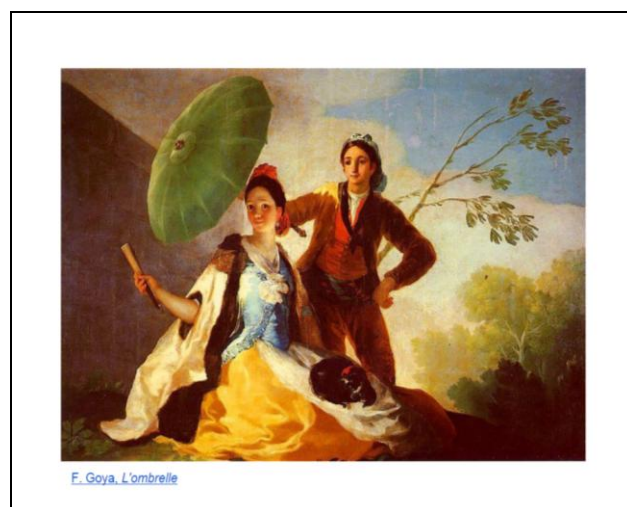
Ill. Anna Jahjah

Avant toute rencontre avec l'œuvre, la règle du jeu est rappelée.

Des sons et des lettres

Dans le sommeil d'une petite fille
Il y a la grâce et le mystère d'une aiguille
Et sorti d'un violon
Un jeune homme chasseur qui l'épie
-- Ah couvrez bien cet enfant qui dort
Car elle est dehors
Dans les moustaches de la nuit

Ici, le texte est présenté selon le code couleur différenciant les sons vocaliques et consonantiques.



Tout au long du Moulin à paroles, le texte est ponctué d'illustration, à la manière d'un livre d'images.

1. Observe

Dans le **sommeil** d'une petite **fil**le
Il y a la **gr**âce et le **my**stère d'une **ai**guille
Et sorti d'un **vi**olon
Un jeune **ho**mm**e** **ch**asse**ur** qui l'épie
-- Ah couvrez bien cet **en**fant qui dort
Car elle est dehors
Dans les **mo**ustach**e**s de la **nu**it

Le texte peut ensuite être proposé selon le code couleur soulignant la nature des mots.

2. Dis et épelle

Dans le ***** d'une **petite** *****
Il y a la ***** et le ***** d'une *****
Et **sorti** d'un *****
Un **jeune** ***** qui l'épie
-- Ah couvrez bien cet ***** qui dort
Car elle est dehors
Dans les ***** de la ****

Les noms sont alors effacés et remplacés par autant d'étoiles que de lettres.

3. Dis et épelle

Dans le ***** d'une *****
Il y a la ***** et le ***** d'une *****
Et ***** d'un *****
Un ***** qui l'épie
-- Ah couvrez **bien** cet ***** qui dort
Car elle est **dehors**
Dans les ***** de la ****

Les adjectifs disparaissent à leur tour.

4. Dis et épelle

Dans le ***** d'une ***** *****
Il y a la ***** et le ***** d'une *****
Et ***** d'un *****
Un ***** ***** ***** qui l'épie
-- Ah couvrez *** cet ***** qui dort
Car elle est *****
Dans les ***** de la ****

Puis les adverbes.

5. Dis et épelle

Dans le ***** d'une ***** *****
Il y * la ***** et le ***** d'une *****
Et ***** d'un *****
Un ***** ***** ***** qui l'*****
-- Ah ***** ***** cet ***** qui *****
Car elle *** *****
Dans les ***** de la ****

J'écris tout > [PDF](#)

Et enfin les verbes.



F. Goya, *La partie de chasse*

Duo

1 Dans le sommeil d'une petite fille
Il y a la grâce et le mystère d'une aiguille
2 Et 1 sorti d'un violon
2 Un jeune homme chasseur qui l'épie
1 -- Ah couvrez bien cet enfant qui dort
2 Car elle est dehors
Dans les moustaches de la nuit

Une fois le texte étudié, on peut alors le lire à deux voix, sous forme de dialogue.

Quatuor

1 Dans le sommeil d'une petite fille
2 Il y a la grâce et le mystère d'une aiguille
3 Et 4 sorti d'un violon
3 Un jeune homme chasseur qui l'épie
4 -- Ah couvrez bien cet enfant qui dort
2 Car elle est dehors
1 Dans les moustaches de la nuit

Ou à quatre voix, selon le nombre de participants.

VoixHaute.net

[Tous les m@p](#)

[CJ](#)

Mise à jour du 06/04/2012

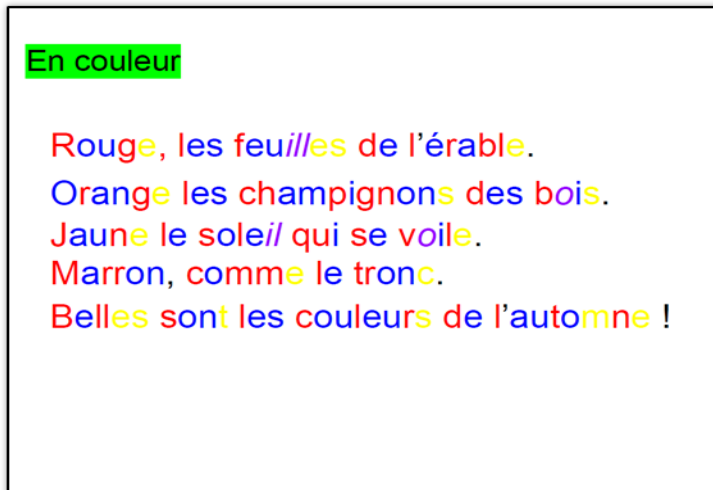
[F. Goya, Le Pantin](#)



2. Illustration des codes couleur

2.1. Les saisons, Anne-Marie Chapouton

Nous avons choisi quelques diapositives de ce m@p afin d'illustrer le code couleur soulignant les sons vocaliques et consonantiques.



Le texte entier est présenté selon le code couleur. Les sons consonantiques sont en rouge, les sons vocaliques sont en bleus, les semi-voyelles en violet et les lettres muettes en jaune.



Les semi-voyelles disparaissent en premier. Elles sont remplacées par autant d'étoiles que de lettres manquantes.



R**ge, l** f**illes
d* l'*r*ble.

Puis c'est au tour des sons vocaliques.



*ou*e, *es *euilles
*e *'é*a**e.

Puis des sons consonantiques.



Roug*, les feuil**
de l'érabl*.

Et enfin les lettres muettes.

2.2. Blanche-Neige, des frères Grimm.

Nous avons sélectionné quelques diapositives de ce m@p afin d'illustrer le code couleur soulignant la nature des mots.

1.1 Observe

C'était au milieu de l'hiver, et les flocons de neige tombaient comme des plumes. Une reine était assise près de sa fenêtre au cadre d'ébène et cousait.

Le paragraphe étudié est d'abord présenté avec les noms colorés en bleu.

1.2 Dis et épelle

C'était au milieu de l'***** , et les ***** de ***** tombaient comme des ***** . Une ***** était assise près de sa ***** au ***** d'***** et cousait.

Les noms disparaissent ensuite, remplacés par autant d'étoiles que de lettres, et les adjectifs apparaissent en vert.

1.3 Dis et épelle

C'**était** au milieu de l'***** , et
les ***** de ***** **tombaient**
comme des ***** . Une *****
était ***** près de sa *****
au ***** d'***** et **cousait**.

Les adjectifs s'effacent et les verbes apparaissent colorés en rouge.

1.4 Dis et épelle

C'***** au milieu de l'***** , et
les ***** de ***** *****
comme des ***** . Une *****
***** ***** près de sa *****
au ***** d'***** et ***** .

Puis les verbes disparaissent à leur tour.

Annexe II : Textes utilisés dans le cadre du mémoire

La Chauve-souris, Robert DESNOS

« À mi-carême, en carnaval,
On met un masque de velours,
Où va le masque après le bal ?
Il vole à la tombée du jour.
Oiseau de poils, oiseau sans plumes,
Il sort, quand l'étoile s'allume,
De son repaire de décombres.
Chauve-souris masque de l'ombre. »

Dans le sommeil d'une petite fille, Georges SCHEHADE

« Dans le sommeil d'une petite fille
Il y a la grâce et le mystère d'une aiguille
Et sorti d'un violon
Un jeune homme chasseur qui l'épie
- Ah couvrez bien cet enfant qui dort
Car elle est dehors
Dans les moustaches de la nuit »

Le ciel est par-dessus le toit, Paul VERLAINE

« Le ciel est, par-dessus le toit,
Si bleu, si calme !
Un arbre, par-dessus le toit,
Berce sa palme.

La cloche, dans le ciel qu'on voit,
Doucement tinte.
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.

Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville.

Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Pleurant sans cesse,
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
De ta jeunesse ? »

Mes grigris, Claire EGALON

« J'ai pris mon trèfle à quatre feuilles,
Et ma racine de mandragore,
Ma belle coccinelle vermeille,
Et mon petit scarabée d'or.
Tout est fin prêt pour ce matin:
Patte de lapin et dent de loup,
Fer à cheval, petits cailloux,
Je vais affronter mon destin.
Tous mes grigris chassent mes peurs
Et c'est quand ils sont sur mon cœur
Que leur voix sage murmure tout bas:
« En toi ta chance tu trouveras! »

Blanche-Neige, Jacob et Wilhelm GRIMM

« C'était au milieu de l'hiver, et les flocons de neige tombaient comme des plumes. Une reine était assise près de sa fenêtre au cadre d'ébène et cousait. Et comme elle cousait et regardait la neige, elle se piqua le doigt avec son aiguille et trois gouttes de sang en tombèrent. Et voyant ce rouge si beau sur la neige blanche, elle se dit : « Oh ! si je pouvais avoir un enfant blanc comme la neige, rouge comme le sang et noir comme l'ébène ! » Bientôt elle eut une petite fille qui était aussi blanche que la neige, avec des joues rouges comme le sang et des cheveux noirs comme l'ébène ; ce qui fit qu'on la nomma Blanche-Neige. »

Le petit Chaperon rouge, Charles PERRAULT

« Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

(...)

Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait. »

Les saisons, Anne-Marie CHAPOUTON

« Rouge, les feuilles de l'érable.
Orange les champignons des bois.
Jaune le soleil qui se voile.
Marron, comme le tronc.
Belles sont les couleurs de l'automne ! »

L'Ours, Robert DESNOS

« Le grand ours est dans la cage,
Il s'y régale de miel.
La Grande Ourse est dans le ciel,
Au pays bleu des orages.
Bisque ! Bisque ! Bisque ! Rage !
Tu n'auras pour tout potage
Qu'un balai dans ton ménage,
Une gifle pour tes gages,
Ta chambre au dernier étage
Et un singe en mariage. »

Le bon roi Dagobert

« Le bon roi Dagobert
A mis sa culotte à l'envers ;
Le grand saint Éloi
Lui dit : Ô mon roi !
Votre Majesté
Est mal culottée.
C'est vrai, lui dit le roi,
Je vais la remettre à l'endroit. »

À la claire fontaine

« À la claire fontaine
M'en allant promener
J'ai trouvé l'eau si belle
Que je m'y suis baigné.
Il y a longtemps que je t'aime
Jamais je ne t'oublierai. »

Eugénie FÉDOU

**ADAPTATION DE LA DÉMARCHE VOIXHAUTE À LA RÉÉDUCATION
ORTHOPHONIQUE**

166 pages, 45 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2013

RÉSUMÉ

La démarche VoixHaute propose une approche ludo-éducative de la lecture, en favorisant l'étude collective de textes littéraires sur support informatique, grâce à une lecture partagée. L'acquisition du langage écrit est essentielle dans notre société, qu'il soit source de plaisir ou support des apprentissages. Nous avons donc émis l'hypothèse que cette démarche pouvait s'inscrire dans la rééducation orthophonique, pour des enfants diagnostiqués comme ayant des troubles de l'acquisition du langage écrit. Ce mémoire présente les adaptations nécessaires à la relation duelle des séances orthophoniques et aux grandes difficultés qu'ont ces enfants. L'expérience, menée grâce à une étude longitudinale de trois cas, permet de mettre en évidence la richesse des outils que propose VoixHaute, soit les Moulins à paroles (m@p), qui ont été très bien accueillis par les enfants. Bien que l'utilisation de ces supports demande des adaptations, les Moulins à paroles sont des outils exploitables en orthophonie, permettant de nombreuses activités. Nos résultats ne pouvant être généralisables, des études avec une population plus grande, ou élargissant l'utilisation des Moulins à paroles à d'autres pathologies, pourraient venir compléter notre travail.

MOTS-CLES

Langage, Écrit, Rééducation, Étude de cas, Enfants, Dyslexie, Dysorthographe, Oral.

DIRECTEUR DE MÉMOIRE

Christian BELLONE

CO-DIRECTEUR DE MÉMOIRE

Christian JACOMINO
