

"LES BESOINS EDUCATIFS DES ELEVES DYSPHASIQUES"

Recherche collaborative avec les enseignants des niveaux primaire et secondaire

2^{ème} partie

Recherche en Education 1999/2000 N° 272/99

Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement
et de la Recherche scientifique

Equipe de Recherche:

Professeur Henri Szliwowski :	Neuropédiatre, Promoteur
Madame Marianne Klees :	Psychologue, Co-promoteur
Madame Nathalie Poznanski :	Psychologue
Madame Eleni Grammaticos :	Neurolinguiste
Madame Marianne Rotsaert :	Psychologue
Madame Catherine Wetzburger :	Neuropédiatre

Université Libre de Bruxelles
Service de Neurologie Pédiatrique
Hôpital Erasme
Route de Lennik 808 - 1070 Bruxelles

Table des matières :

I. INTRODUCTION.	3
1. LIENS ENTRE LE DÉVELOPPEMENT LINGUISTIQUE ET L'ACQUISITION DE LA LECTURE.	5
2. MÉCANISMES D'ACQUISITION D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.	6
II. MÉTHODOLOGIE.	9
1. L'ÉCHANTILLON.	9
2. PRÉSENTATION DES TÂCHES ET DES MÉCANISMES DE LECTURE.	10
3. CONDITIONS DE PASSATION DES TÂCHES.	11
4. PRÉSENTATION DE L'ANALYSE DES DONNÉES.	11
III. RÉSULTATS.	13
1. ANALYSE PAR SUJET.	13
SUJET 1 (PA.)	13
SUJET 2 (B.)	16
SUJET 3 (A.)	18
SUJET 4 (C.)	25
SUJET 5 (D.)	33
SUJET 6 (A.)	40
SUJET 7 (S.)	46
2. ANALYSE DE GROUPE.	53
IV. CONCLUSIONS.	54
1. EFFICACITÉ DES TÂCHES.	54
2. OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE CHEZ LES ENFANTS DYSPHASIQUES.	54
3. MODÈLE DE LECTURE CHEZ LES ENFANTS DYSPHASIQUES.	56
4. QUELQUES PROPOSITIONS DE CONTOURNEMENTS.	60
5. AMÉNAGEMENTS AU NIVEAU INSTITUTIONNEL.	63
V. BIBLIOGRAPHIE.	65
VI. ANNEXES.	67
1. LEXIQUE.	67

I. Introduction.

Notre étude sur les besoins éducatifs des élèves dysphasiques nous a amenés, dans un premier temps, à analyser les troubles spécifiques du langage oral ainsi que les troubles cognitifs, instrumentaux, pédagogiques et les difficultés socio-affectives de ces enfants (Recherche en Education 1997 n°272/97).

Dans un deuxième temps, nous avons poursuivi l'étude en analysant certains fonctionnements d'élèves face à la lecture et les interventions des enseignants dans les classes de langage. Cela nous a conduits à effectuer un travail sur le terrain, en collaboration avec les enseignants et les paramédicaux (logopèdes, psychomotriciens). Pour des raisons matérielles de temps et de distance, que nous avons déjà explicitées dans notre rapport précédent (Recherche en Education 1998/1999 n°272/98), nous avons décidé de collaborer avec deux écoles, qui se sont montrées très intéressées par l'étude. La première école est l'école du Merlo, à Uccle, la deuxième est l'école Nicolas Spiroux à Grivegnée.

L'objectif a consisté en une observation, sans à priori, des méthodes d'apprentissage utilisées dans les classes de langage et en une analyse des difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques pour accéder au langage écrit. La présence d'un retard pédagogique nous a poussés à nous focaliser sur les techniques renforçant l'apprentissage du langage écrit et sur l'analyse d'erreurs de la lecture dans ces classes où les enfants dysphasiques développent leur langage oral par l'apprentissage du langage écrit.

A partir de la réalisation de tâches de lecture et l'analyse des erreurs des élèves, une hypothèse du processus de lecture et d'accès au sens a été émise, qui a permis, à l'équipe de recherche, de mieux comprendre le déroulement des étapes dans le processus de lecture et de préciser quel niveau de ce processus l'élève ne peut franchir. Différentes recommandations de contournement des difficultés rencontrées ont été faites (Recherche en Education 1998/1999 n° 272/98).

L'orientation actuelle de notre recherche vise à améliorer et à faire un lien entre notre hypothèse sur les mécanismes d'acquisition de la lecture proposée dans le rapport final (Recherche en Education 1998/1999 n° 272/98) et les questionnements évoqués lors de la dernière réunion du comité d'accompagnement portant sur l'orientation de la recherche pour l'année 1999/2000, à savoir :

- La nature du processus de lecture de certains élèves dysphasiques.
- Les aménagements pour permettre l'apprentissage de la lecture.
- L'utilité d'une pédagogie appropriée dès le plus jeune âge.
- La nécessité d'un travail pluridisciplinaire.
- L'encadrement des enseignants qui s'occupent d'enfants dysphasiques (formations).
- L'accentuation du travail individuel par l'introduction de séances quotidiennes de logopédie.

Sur le terrain, notre recherche analyse la nature des mécanismes d'acquisition de ces enfants en lecture, et leurs problèmes, dans le but d'y associer des moyens de remédiation et d'encadrement.

Hebdomadairement, nous avons rencontré un certain nombre d'élèves dysphasiques des classes de langage et les avons soumis à des tâches ciblées de lecture, qui nous ont permis d'approfondir et de concrétiser les difficultés spécifiques, et les acquisitions de chacun. Au fur et à mesure de la passation de ces tâches, nous les avons remaniées pour qu'elles puissent servir d'exercices, afin d'aider les enfants à dépasser leurs difficultés.

Lors des réunions avec les enseignants, les directeurs, les paramédicaux et des membres des centres PMS, nous avons dressé un inventaire des difficultés qu'ils rencontrent pour tenter d'y répondre.

A chaque étape de notre étude, l'objectif a été clair et constant, travailler en comprenant et en collaborant avec les enseignants, pour répondre à des demandes réelles.

1. Liens entre le développement linguistique et l'acquisition de la lecture.

Les différentes composantes et divers processus cognitifs, qui sous-tendent la lecture, doivent se mettre en place chez l'enfant au cours de l'apprentissage. L'apprentissage se passe pendant la période préscolaire, en interaction avec l'environnement. A l'école, l'enfant reçoit des informations qu'il aura à reconnaître et à rappeler plus tard. Ceci implique la mémoire et des processus attentionnels. Or, il apparaît que les enfants dysphasiques ont des problèmes attentionnels et de mémoire.

L'enfant tout-venant développe notamment des capacités d'analyse acoustique et un système de reconnaissance auditive des mots. Il possède un lexique phonologique (un ensemble de représentations mémorisées de la forme sonore des mots). Il opère des traitements phonologiques spontanés, qui établissent les bases de la conscience phonologique. Son système sémantique est partiellement constitué dans la mesure où l'enfant a développé une connaissance de la signification des mots parlés et des relations de sens qui existent entre les mots. Des capacités implicites d'analyse syntaxique ont également émergé, permettant la compréhension de phrases. Ces systèmes de traitement du langage ne sont pas spécifiques à la lecture, mais interviennent dans le processus de lecture ; leur absence ou un retard de développement ralentira d'autant plus l'apprentissage de la lecture.

La capacité à pouvoir segmenter les mots en sons, et donc à pouvoir identifier le nombre de sons et leur séquence dans un mot, constitue la conscience phonémique. Celle-ci permet de réaliser des manipulations phonétiques, en transformant un mot par suppression, ajout, substitution ou inversion de phonèmes. Ces dernières années, de nombreux progrès ont été réalisés dans la compréhension de la relation entre lecture et langage (De Partz, 1994). Beaucoup d'études (Lewis, Freebairn, Taylor, 2000 ; Aro, Aro, Ahonen, Räsänen, Hietala, Lyytinen, 1999; Morais, 1994 ; Snowling, Hulme, 1990) ont confirmé la relation entre conscience phonologique et capacité de lecture, et ont démontré que cette relation est réciproque. On note ainsi que les enfants avec une conscience limitée de ces aspects du langage éprouvent souvent des difficultés à apprendre à lire, alors que ceux qui possèdent un bon niveau de conscience des sons deviennent souvent des lecteurs habiles. D'autre part, la

conscience des segments phonologiques est significativement amplifiée et affinée par l'apprentissage de la lecture. Ceci implique qu'on ne peut pas se limiter uniquement à une rééducation du langage écrit pour corriger les troubles d'apprentissage de la lecture, mais qu'il faut également se baser sur l'utilisation d'autres capacités cognitives, plus particulièrement les capacités linguistiques.

2. Mécanismes d'acquisition d'apprentissage de la lecture.

Apprendre à lire va essentiellement consister à développer les mécanismes qui sont spécifiques à la lecture. Cet apprentissage doit conduire à mettre en place des stratégies permettant d'associer une forme écrite donnée avec la forme orale correspondante. Cet apprentissage montre de fortes variations individuelles.

Afin de bien comprendre à la fois les acquisitions et les difficultés des enfants dysphasiques dans l'apprentissage de la lecture, il est essentiel de saisir les mécanismes impliqués dans l'apprentissage de la lecture. Pour cela, il faut s'appuyer sur les modèles théoriques explicitant les mécanismes en jeu dans l'apprentissage de la lecture. Les modèles théoriques généraux distinguent deux composantes essentielles dans le traitement de l'écrit :

1. Les processus de décodage qui rendent possible l'identification des mots écrits à partir de l'analyse des traits visuels
2. Les processus d'intégration syntaxique et sémantique liés à la compréhension et à l'interprétation d'unités linguistiques plus larges : phrases, énoncés ou textes.

1. Identification des mots.

L'identification des mots peut se faire par deux voies :

- soit par adressage : il y a appariement direct entre le mot écrit et l'entrée lexicale stockée en mémoire (voie directe). Le mot est reconnu globalement. Lire par adressage implique de faire correspondre directement le sens du mot au stimulus visuel présenté (approche visuo-globale). Ceci nécessite une bonne perception et mémorisation visuelles pour permettre la

constitution d'un lexique orthographique (stock de mots représentés sous leur forme orthographique).

- soit par assemblage : la reconnaissance des mots s'effectue après recodage phonologique. Les graphèmes sont transformés en phonèmes par des règles de conversion grapho-phonémiques. L'assemblage permet alors d'accéder à la représentation phonologique d'une entrée lexicale. Lire par assemblage nécessite d'avoir conscience que le langage est constitué de sons, et que ces sons sont représentés par des lettres qui, une fois assemblées, vont reconstituer des syllabes, qui, enchaînées entre elles, vont signifier des mots.

L'acquisition de la lecture se solde donc par l'établissement d'un système de reconnaissance du mot écrit qui comporte deux procédures principales : une procédure d'assemblage (ou encore appelée phonologique) et une procédure d'adressage (ou lexicale). La lecture courante repose essentiellement sur le traitement lexical qui permet un accès direct au sens. Néanmoins, les deux procédures coexistent et peuvent faire l'objet d'un choix stratégique selon la tâche proposée. Le lecteur mature utilise les deux voies de lecture, de façon interactive.

L'enfant dysphasique, présente des déficits dans l'utilisation des processus de décodage. Par ailleurs, il n'utilise pas les deux voies de décodage de façon intégrée.

2. La Compréhension.

Les mécanismes de traitement des informations impliquées dans l'identification des mots écrits constituent les seuls processus qui soient spécifiques au traitement du langage écrit. Il existe en effet un large consensus pour admettre que les composantes syntaxiques et sémantiques intervenant dans la compréhension du langage écrit sont dans une large mesure les mêmes que celles mises en œuvre dans la compréhension du langage oral. Les plus processus linguistiques et cognitifs les plus importants qui jouent un rôle dans la compréhension sont :

- connaissance du vocabulaire : la connaissance du sens des mots est cruciale. La corrélation entre le vocabulaire et la compétence en lecture est forte tout au long du développement. Cependant, la relation entre les déficiences du vocabulaire et le trouble de la lecture n'est pas évident. En effet, des différences entre bons et mauvais lecteurs sont retrouvées même dans des textes où les mots sont connus. Perfetti (1985) attribue ces différences à une plus grande lenteur de l'activation symbolique et du rappel. Même les mots familiers sont reconnus plus lentement par les mauvais lecteurs.
- connaissance syntaxique : la connaissance des règles grammaticales, des morphèmes grammaticaux et des différents mots fonctions est nécessaire pour construire des interprétations exactes du texte, pour en saisir les modulations de sens et d'intentions.
- connaissance du sujet : plus le lecteur connaît de choses sur le sujet qu'il est en train de lire, mieux il comprendra un texte sur le même thème.

Les inférences sont réalisées sur base de maintien de l'information au fur et à mesure de l'apprentissage.

La littérature indique que les mauvais lecteurs ont des difficultés à encoder phonologiquement une information dans la mémoire de travail, à retrouver une information codée phonologiquement dans la mémoire à long terme (d'où des troubles de l'évocation), à utiliser des stratégies pour faciliter la performance et à réguler

efficacement le flot d'informations dans la mémoire de travail. Ces déficits de mémoires ont donc des conséquences sur tous les aspects de la lecture.

En conclusion, l'acquisition de la lecture est une tâche complexe, impliquant des capacités cognitives et linguistiques variées. Les progrès effectués en recherche permettent de mieux comprendre les mécanismes impliqués dans la lecture et les dysfonctionnements de certains mécanismes. Les modèles théoriques d'acquisition de la lecture servent donc de base à la réflexion sur la rééducation, et à son élaboration, qui ne peut être envisagée sans une évaluation rigoureuse des difficultés et qui devra, par la compréhension des mécanismes déficitaires de l'enfant, s'adapter spécifiquement aux déficits de chaque enfant dans le traitement de l'information écrite.

II. Méthodologie.

1. L'échantillon.

Nous avons continué à suivre les enfants de l'an passé (cinq sujets) et avons, en plus, inclus deux nouveaux sujets adhérant bien aux moyens pédagogiques spécifiques utilisés dans leurs classes respectives. Notre échantillon de sujets est donc composé de sept enfants âgés de six à treize ans (six garçons et une fille). Ils sont tous scolarisés dans des classes de langage de l'enseignement spécial de type huit. Trois d'entre eux fréquentent le premier niveau, un seul le niveau intermédiaire et deux autres le dernier niveau. Les classes ne sont pas homogènes : au sein d'un même niveau, les acquisitions de chacun des enfants sont différentes.

Critères de sélection.

Les sujets sont issus des classes de langage de l'école du Merlo à Uccle. Ils ont entre six et treize ans et présentent des dysphasies développementales.

2. Présentation des tâches et des mécanismes de lecture.

A la suite de nos entretiens avec les enseignants et les paramédicaux, notre souci était de savoir comment nous allions pouvoir aider les enfants dans leurs stratégies de lecture. Parallèlement, nous voulions comprendre les mécanismes de lecture permettant aux enfants d'acquérir des stratégies de lecture.

Ainsi, d'une part, l'une de nos perspectives consistait à établir des tâches en fonction de leurs niveaux respectifs ainsi que de leurs difficultés (perspective d'évaluation). D'autre part, nous ciblions notre intervention en augmentant le nombre d'exercices autour d'une acquisition spécifique pour permettre à l'enfant de se l'approprier (perspective de remédiation).

Dans un troisième temps, il y a eu une phase de re-test qui consistait en la réutilisation des tâches de départ afin de vérifier un éventuel changement après la phase de remédiation (perspective de réévaluation).

Les tâches sont parfois applicables à tout le groupe, parfois uniquement à un seul enfant, mais elles s'intéressent toutes aux acquisitions à la lecture. Ainsi, elles abordent :

- le décodage : qui consiste à faire correspondre le signifiant au signifié (par exemple faire correspondre le mot écrit à la chose qu'il représente) ;
- le transcodage, qui se résume en le passage d'un code à un autre code (par exemple passer du mot écrit à l'oralisation de celui-ci avec éventuellement l'intermédiaire des gestes) ;
- la fusion, où il s'agit de procéder à l'assemblage de lettres afin de déchiffrer des unités plus longues ;
- le lexique orthographique, qui, en tant que mécanisme, permet l'écriture et la lecture de mots grâce à un stock de mots dans leur forme orthographique ;
- l'accès au sens, qui, pour la lecture, permet le passage de la forme écrite d'un mot au champ sémantique. Ceci englobe la compréhension de mots

et de phrases (compétences sémantiques), la compréhension de marqueurs grammaticaux et l'analyse morphémique ainsi que les compétences syntaxiques.

Outre ces mécanismes, il existe d'autres variables linguistiques pouvant influencer l'acquisition de la lecture, telles :

- l'influence de la phonologie sur la lecture de l'enfant ou ses représentations orthographiques ;
- l'utilisation des mémoires pour la construction du lexique orthographique ainsi que pour la rétention du contenu d'une phrase.

L'option que nous avons choisie, qui consiste à diversifier les tâches, nous a permis de couvrir un nombre important d'activités de lecture. Cela répond à des besoins, sur le terrain mais n'est cependant pas compatible avec une démarche scientifique qui tend à restreindre le champ de recherche afin de contrôler toutes les variables, pour pouvoir confirmer ou infirmer clairement des hypothèses.

Ainsi, nos résultats ne pourront nous servir que d'indicateurs de pistes à suivre. Certaines tâches pourront servir de moyen de médiation pour permettre à l'enfant d'acquérir un nombre de stratégies de lecture.

3. Conditions de passation des tâches.

Tous les enfants ont été vus soit hebdomadairement, soit bimensuellement durant 20, 30, ou 40 minutes à l'école (en classe ou dans un local séparé) en fonction de leur âge, de leur capacité d'attention et des tâches que nous leur proposons.

Cette période de passation des tâches, s'étale du 16 novembre 1999 au 22 juin 2000. La phase de retest a commencé le 27 avril 2000.

4. Présentation de l'analyse des données.

Analyse par sujet

Cette analyse consiste à décrire le fonctionnement de chaque enfant face à chacune des tâches, et à comprendre pourquoi il réussit ou échoue. En d'autres termes, nous souhaitons analyser les mécanismes utilisés par l'enfant en fonction des tâches.

Analyse de groupe

Cette analyse tente de trouver des points communs à tous les enfants aux différentes tâches dans le but d'émettre des hypothèses sur les mécanismes nécessaires et essentiels à l'acquisition de la lecture.

III. Résultats.

1. Analyse par sujet.

Sujet 1 (PA.)

Age: 6 ans et demi

QI: WPPSI 11/98 : QP=114, Digit span=3

Début de la scolarité en classe de langage : septembre 1999

Tâches de fusion.

On lui demande de lire des segments correspondants à des mots et à des non mots :

- Exemple : lecture de : ami, ima, sub, bus

PA. n'éprouve aucune difficulté à fusionner les lettres et à lire des mots et des non mots simples.

Dans un autre exercice on vérifie la facilitation de la lecture par une amorce syllabique :

- Exemple : on lui présente la première syllabe d'un mot, il doit retrouver le reste du mot parmi trois choix : tu + la/lipe/pale

PA. se base sur sa phonologie, en procédant par essai-erreur, et fait également appel à son lexique orthographique.

Tâches de lecture phonique et globale.

Ces tâches ont comme objectif de faire converger les diverses stratégies de lecture.

- Exemple : mots lacunaire : « l-rm- » où PA. doit trouver les lettres manquantes pour constituer le mot « larme ».

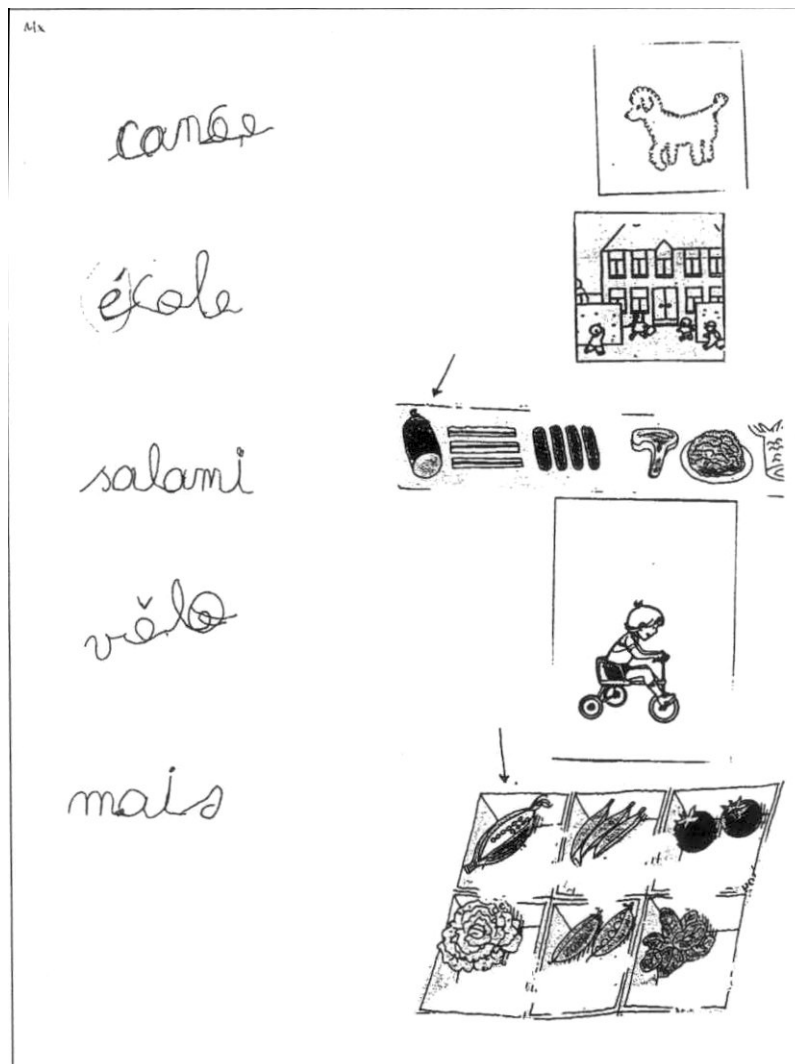
PA. a beaucoup évolué dans sa procédure. Au début de l'année scolaire il se fiait uniquement à sa mémoire visuelle (ce qui rendait la tâche très compliquée pour lui lorsqu'il y avait plus d'un espace dans un mot). A la fin de l'année scolaire, il faisait conjointement appel à son lexique phonologique et à son lexique sémantique.

- Exemple : on lui montre le mot « tasse » brièvement. Ensuite, il doit, à partir de la première lettre donnée, reconstruire le mot avec les lettres données dans le désordre.

Pour ce genre d'exercices, il fait presque exclusivement appel à son lexique orthographique et l'accès au sens n'est que partiel (il accède au sens surtout quand le mot est prononcé par autrui). Il est capable de mettre en œuvre des procédés mnémotechniques qui l'aident dans la restitution des mots. Ainsi, pour ce genre de tâches, il semble essentiellement travailler avec sa mémoire à court terme.

Tâches de lexique orthographique.

- Exemple : on présente une image accompagnée de la première lettre du mot, appris ou non appris, qui y correspond. Il doit compléter le mot.



PA. semble utiliser tant un accès orthographique que phonologique : l'amorce que représente la première lettre donnée, permet l'activation du lexique phonologique qui, à son tour, permet l'activation du lexique orthographique. Lorsqu'il est en difficulté, PA. utilise spontanément les gestes.

- Exemple : on propose des images correspondantes à des mots appris en classe. PA. doit écrire le mot sous l'image.



L'accès au lexique orthographique, sans amorce et sans aide, est difficile. PA. fait des erreurs : il ne sait pas coder sa propre évocation orale.

Conclusion.

PA. sait fusionner et, par conséquent, lire des mots et des non-mots. La compréhension est encore faible et souvent secondaire au décodage. PA. devine beaucoup moins qu'auparavant et procède de façon plus systématique. Il est

capable d'utiliser simultanément une approche orthographique et phonologique pour un même exercice.

Le passage de l'oral à l'écrit reste difficile. Il a une mémoire visuelle à court terme qui est bonne.

Sujet 2 (B.)

Age : 7 ans et demi

QI : Leiter 07/98 : QI=95

Début de la scolarité en classe de langage : septembre 1998 (après avoir fréquenté une classe maternelle de type 3)

Tâches de fusion.

On constate qu'en début d'année scolaire, le mécanisme de fusion n'est pas encore tout à fait acquis. B. commet même encore des confusions dans l'utilisation du code. L'utilisation des « tableaux à double entrée », « les wagons constituant le train », « les ours se réunissant », sont des moyens qui ont permis à B. de comprendre les transformations provoquées par la fusion des lettres du tableau.

- Exemple du tableau à double entrée :

	O	i	a
P			
M			
T			

Au début de l'année scolaire, bien qu'il comprenne les mécanismes de fusion et d'inversion, il était incapable de lire les lettres assemblées. Cette lacune est résorbée en fin d'année scolaire même s'il doit encore procéder par essai-erreur.

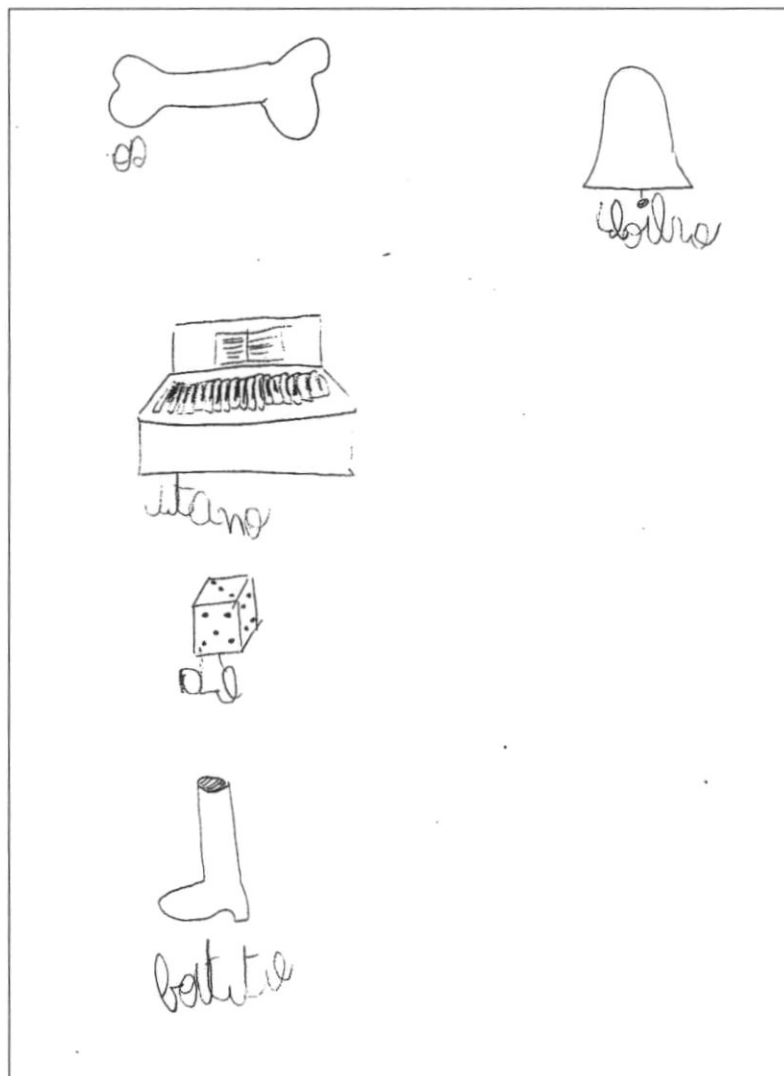
Tâches de lecture de mots.

- Exemple : lecture par analogie : on l'aide à lire les mots « papa » et « caca ». Ensuite, on lui demande de lire, par analogie, le mot « mama ».

B. échoue à cet exercice. Il ne lit que des syllabes. Il semble également y avoir une dissociation entre le déchiffrement des mots et leur sens. A la fin de l'année scolaire, il est capable de lire des mots dépassant une syllabe et l'accès au champ sémantique est différé mais possible (en prononçant un mot plusieurs fois, il parvient au sens de celui-ci).

Tâches de lexique orthographique.

- Exemple : on présente des images de mots appris. B. doit écrire le mot sous l'image.



B. n'arrive pas à retrouver les mots correspondants. Quand on lui dit le mot, il n'est capable de l'écrire que sous dictée muette. B. n'a pas encore de lexique orthographique (des mots tels que « ami » qui étaient connus l'année passée

semblent avoir été oubliés). Par manque du mot et par trouble de l'évocation, il commet certaines confusions sémantiques.

Conclusion.

L'évolution de B. cette année se marque par la compréhension et l'utilisation de la fusion. La lecture de mots reste encore fort ardue. B. semble souffrir d'une anomie et d'un trouble de l'évocation : il ne parvient pas à retrouver le mot à associer à l'image, même quand il s'agit d'un mot appris. Quand on lui dit le mot cependant, il parvient à retrouver le sens de celui-ci en se répétant le mot plusieurs fois.

Sujet 3 (A.)

Age : 8 ans et demi

QI :Leiter 04/97 : QI 114

Début de scolarité en classe de langage : septembre 1998 (a fréquenté une classe type 8 durant une année scolaire auparavant)

Tâches de décodage.

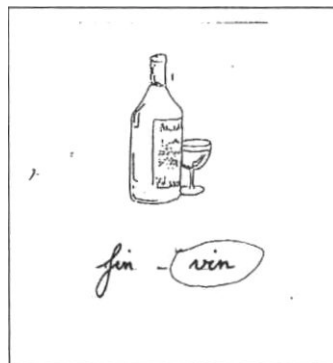
Un tableau à double entrée, contenant des syllabes en ordonnées et en abscisses est proposé. A. doit lire des non-mots. Il le fait correctement, et tente d'accéder au sens à partir de la prononciation. Il traite donc des non-mots comme des mots. Il n'attache pas assez d'importance ni à la morphologie, ni à la grammaire, ni aux irrégularités, qu'on ne lui a pas encore apprises.

- Exemple : « do »+ »re »= « dore » : il dit « on dort » et mime

Cette tâche montre aussi que A. est capable de mettre en syllabes. Grâce à la syllabation, sa prononciation est meilleure et par conséquent sa compréhension lexicale l'est également (par exemple la lecture du long mot « perroquet »). La correspondance graphème - phonème reste néanmoins laborieuse et le pousse à deviner plutôt qu'à mettre en syllabes, ce qui peut présenter un frein à la compréhension.

Tâches de discrimination phonologique.

- Exemples :

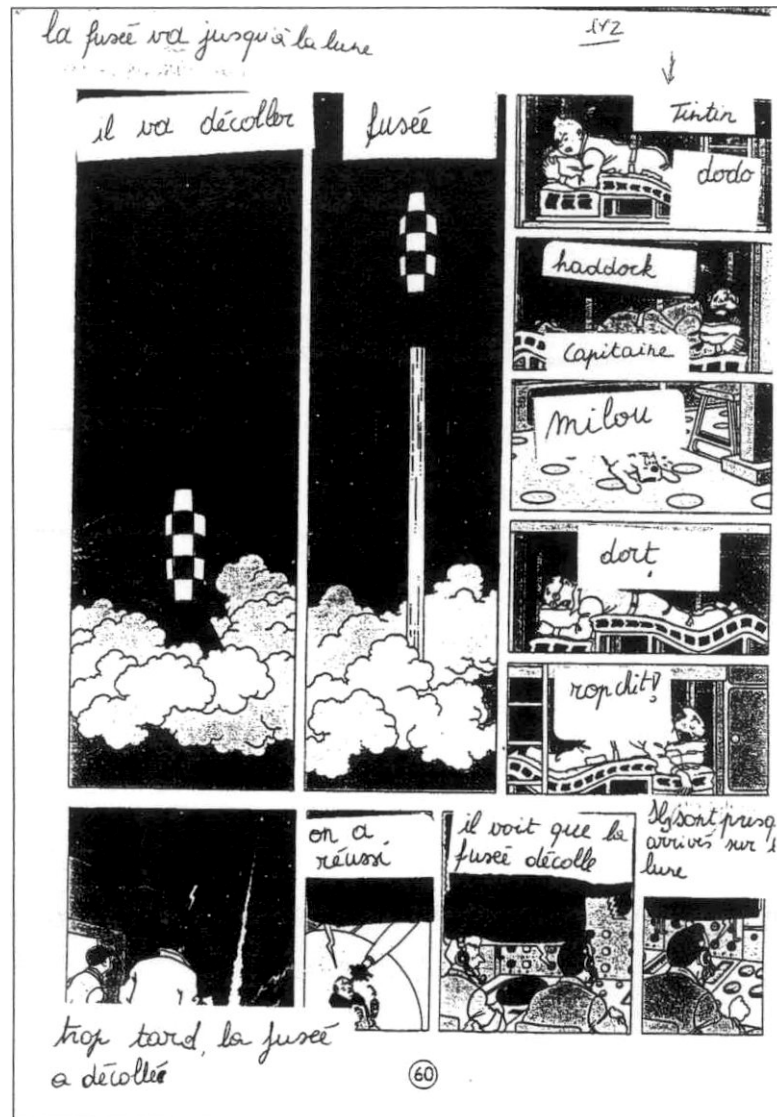


Comme il passe par la prononciation, celle-ci interfère et induit des erreurs. Systématiquement, il assourdit le b et voise le t. Les gestes suivent la prononciation et non pas la graphie.

Tâches de compréhension.

Une première tâche consiste à faire correspondre un mot ou une phrase brève à une image. Il cherche à donner du sens et réussit bien cette tâche. Cependant, sa prononciation interfère sur le sens. L'accès est parfois uniquement phonologique.

- Exemple



Tâches de conscience grammaticale.

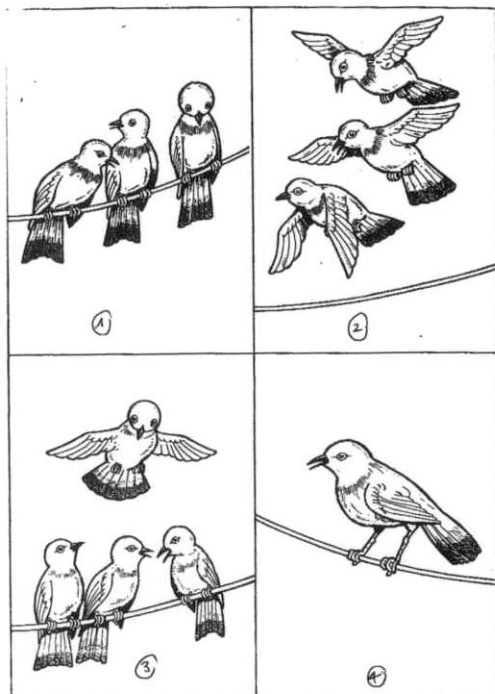
Les phrases à compléter montrent que A. ne tient pas compte de la grammaire. Il recherche les réponses par le sens, plutôt que par les indices grammaticaux qu'on lui propose, en regroupant les mots en fonction de leur nature grammaticale (en utilisant des couleurs, etc.). Il parcourt tous les mots de toutes les catégories plutôt que de faire une recherche plus ciblée, en tenant compte de la nature grammaticale du mot recherché. Dans une tâche qui consiste à repérer des marqueurs de pluriel, ce repérage se fait non pas à partir des indices significatifs du pluriel, mais grâce au sens et à la prononciation.

- Exemple : « les docteurs écoutent » versus « le docteur écoute »

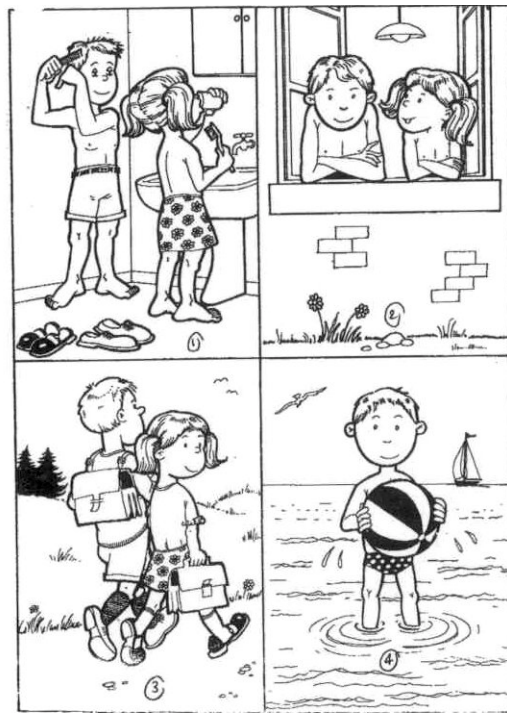
Quand la prononciation ne permet pas une distinction phonologique, comme c'est le cas pour la phrase reprise dans l'exemple ci-dessus, A. ne perçoit pas la nuance.

Ainsi nous avons attiré son attention sur les indices de pluriel et lui avons proposé de poursuivre l'exercice avec des explications de règles grammaticales, ce qui a conduit à une meilleure performance. Lors de la réévaluation, on constate que, quand la phrase est simple d'un point de vue grammatical et sémantique, A. relève les indices du pluriel.

- Exemples



Les oiseaux volent 2.
 l'oiseau vole 3



Les enfants va à l'école... 3
 les enfants vont à l'école

Tâches de rétention de phrases.

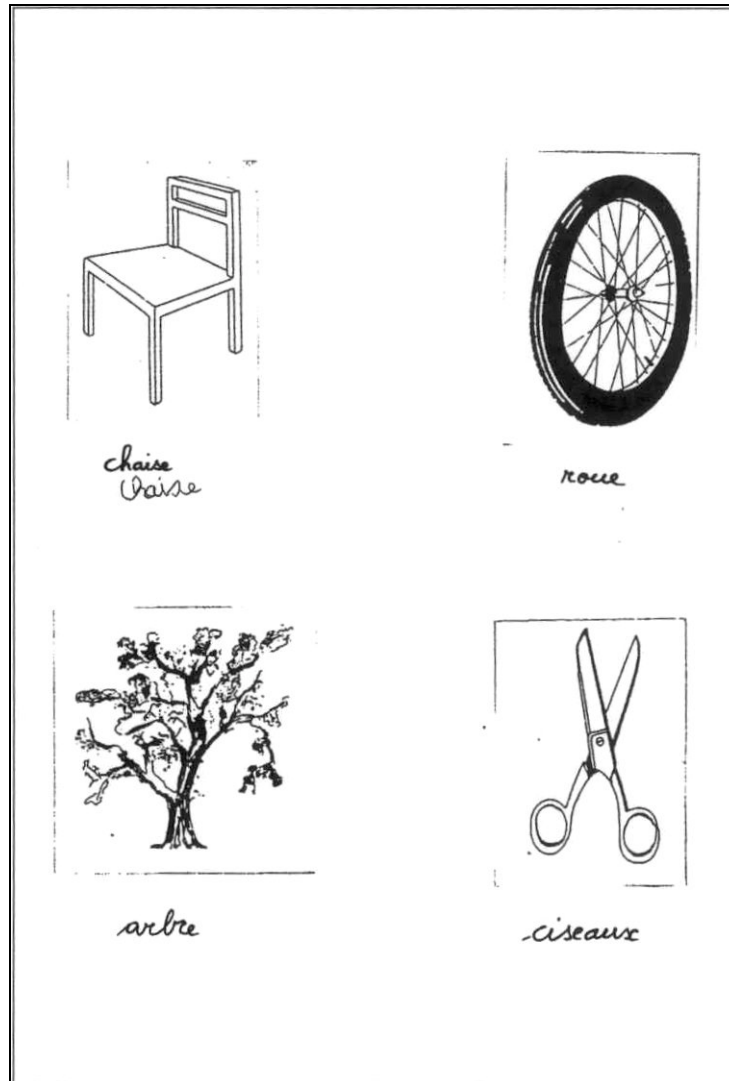
Il prend appui sur les supports proposés : le dessin, le mime, la mise en ordre d'images. La syntaxe est bonne. Les erreurs comprennent surtout des contractions. Il utilise sa mémoire visuelle qui est inefficace dans ce cas-ci.

- Exemple : « le garçon joue au ballon » est écrit « la cacon jau ballon ».

Tâche de construction du lexique orthographique.

La tâche consiste en une présentation d'image et de mot. Il y a 3 modalités d'apprentissage (gestes, traçage, copie).

- Exemple :

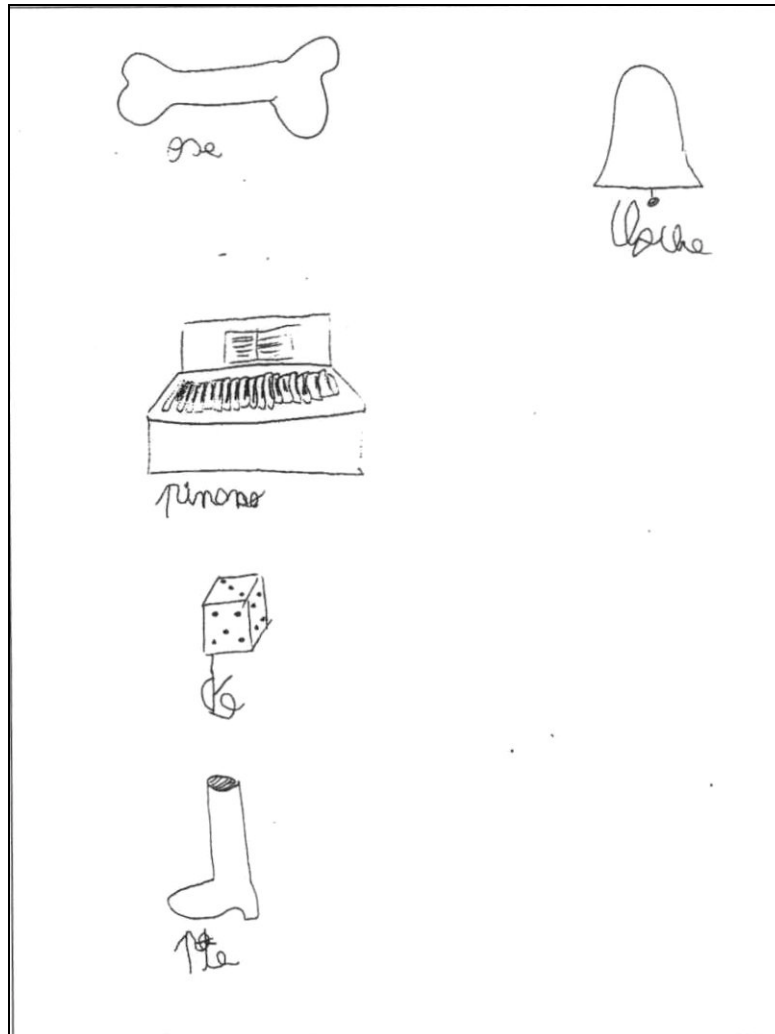


Il n'y a quasi pas d'erreurs à la reproduction de mémoire à court terme, ni à la reproduction de mémoire à long terme. L'utilisation de sa mémoire visuelle devrait donc être encouragée, parce qu'elle semble efficace. Les tâches basées sur le lexique orthographique mettent en évidence l'utilisation prioritaire du lexique phonologique induisant une dysorthographe.

Tâches de lexique orthographique.

Il se base principalement sur son évocation phonologique. Le passage de l'oral à l'écrit, bien que possible entraîne une dysorthographie. Le lexique orthographique est peu fiable.

- Exemple :



Conclusion.

A. est capable de fusionner et de lire des mots et des non-mots. Il se fie systématiquement à sa prononciation et donne ainsi du sens, même à des non-mots. Il ne tient pas encore compte ni de la grammaire, ni de la morphologie, ni des règles d'orthographe lors de la lecture. De plus, comme il utilise fréquemment le décodage par correspondance graphème-phonème, il est contraint à deviner. Cependant, la syllabation améliore sa prononciation. Il commet de nombreuses confusions phonologiques. Son lexique orthographique est peu efficace puisqu'il se base sur une

évoquant phonologique. Le sens est influencé par sa prononciation et par le fait qu'il ne tient pas compte de la grammaire. Ainsi, il est important de lui apprendre les règles grammaticales. Sa mémoire visuelle est insuffisante pour la rétention de phrases, alors qu'elle se montre efficace pour l'apprentissage de l'orthographe de nouveaux mots. Il faudrait lui proposer d'utiliser de façon prioritaire son lexique orthographique pour éviter une dysorthographe.

Sujet 4 (C.)

Age : 9 ans et demi

Quotient intellectuel : WPPSI 11/95: QV=74 ; QP=118 ; QI=94

Début de la scolarité en classe de langage : septembre 1997 (après une première année échouée en enseignement ordinaire)

Tâches de discrimination phonologique.

Ces tâches consistent à identifier et/ou discriminer les phonèmes.

- Exemple d'une consigne donnée par écrit : entoure les mots qui commencent par « b ».

Exercice 1
entoure les mots qui commencent par "b"

Mets une croix en dessous des mots dans lesquels il y a "f".

colorie le dessin dans lequel il y a "d"

souligne les mots qui se terminent par "t".

C. utilise spontanément son lexique phonologique et cela induit des erreurs. Les gestes s'appuient sur sa production phonologique et ne lui permettent donc pas de corriger son traitement phonologique. Un contournement à envisager serait de lui proposer d'accéder directement aux représentations orthographiques et, à partir de là, de faire la correspondance graphème-phonème, avec, éventuellement, l'intermédiaire gestuel pour rectifier la prononciation.

Lorsqu'on lui présente un exercice de discrimination phonologique par le biais orthographique il commet des erreurs.

- Exemple :



Pendant l'apprentissage il peut copier, gestuer ou regarder ; s'ensuit la phase test où il doit faire un choix parmi deux propositions. Les représentations orthographiques semblent trop fragiles à cause du réflexe phonologique qui vient les court-circuiter. Il n'y a pas d'amélioration de ses possibilités de discrimination phonologique malgré la phase d'apprentissage, qui consistait à encoder une série de mots en copiant, en faisant des gestes, ou en regardant, et à les reproduire de mémoire à court terme, et de mémoire à long terme.

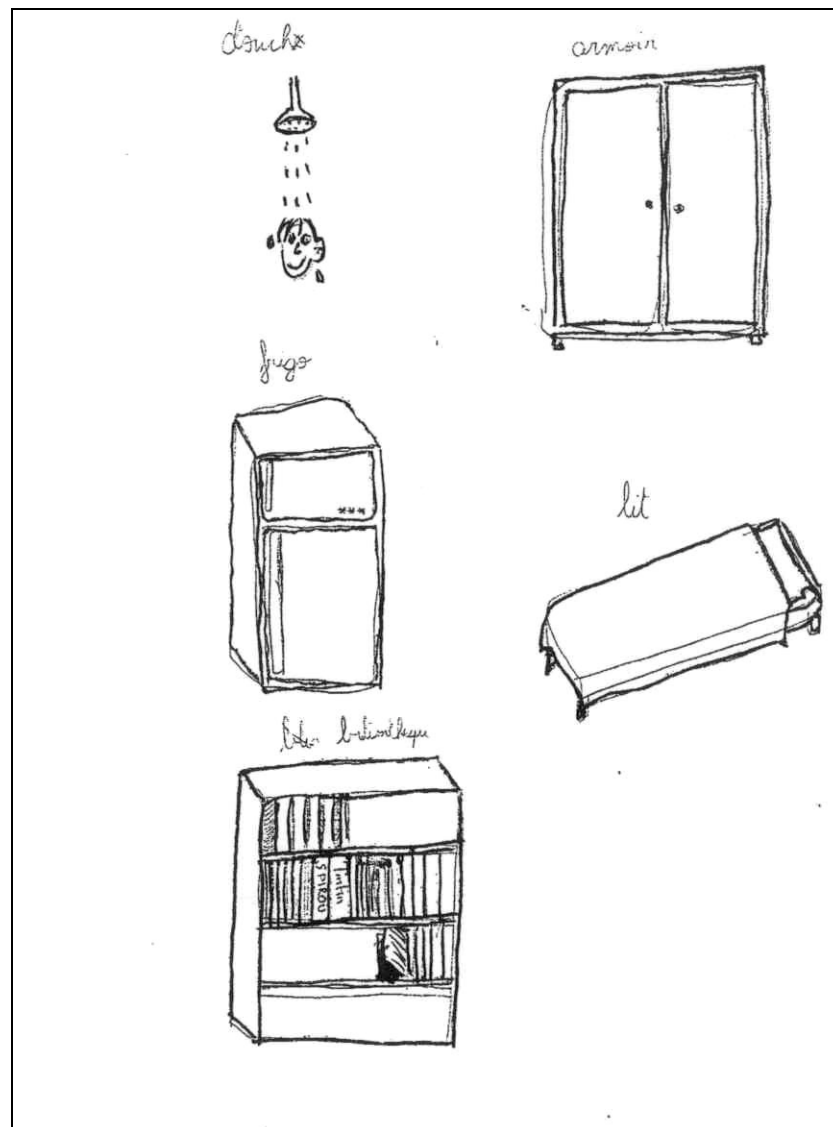
Ceci nous a poussés à chercher d'autres tâches, qui allaient lui permettre de commettre moins d'erreurs de confusion phonologique. Nous avons pu obtenir cela dans des situations où l'information contextuelle était prioritaire.

- Exemple : Je lance le thé/dé

La compréhension de la phrase et le contexte sémantique déterminent le choix lexical. Ceci laisse donc supposer que l'accès direct au lexique phonologique n'est pas indispensable ou, du moins, que le contexte peut permettre à l'enfant de faire un choix basé sur des connaissances autres que phonologiques.

Tâches de lexique orthographique.

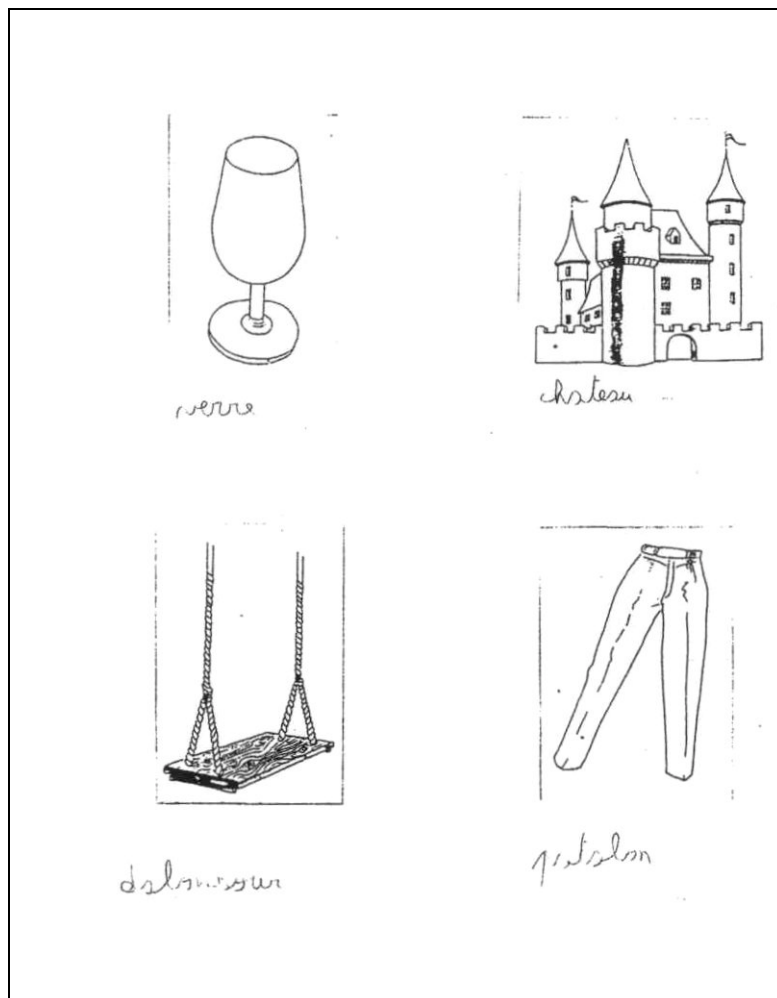
- Exemple : La tâche consiste à écrire, sous une image, des mots qui ont été appris tout au long de l'année scolaire. C. utilise ses lexiques orthographique et phonologique. L'utilisation de son lexique phonologique provoque à nouveau quelques erreurs sur la production écrite : « douche » est écrit « douche » dans un premier temps, puis corrigé en « douch » après vérification phonologique.



Le lexique orthographique est prioritaire sur le lexique phonologique mais la phonologie induit des erreurs.

- Exemple : une deuxième tâche vise à comprendre comment le lexique orthographique se met en place. Ainsi, la tâche s'intéresse au transfert éventuel qui pourrait se faire de la mémoire à court terme à la mémoire à

long terme (c'est-à-dire le lexique orthographique). L'enfant doit essayer d'apprendre et de retenir l'orthographe de douze mots. Les canaux d'apprentissage sollicités au cours de cette tâche sont les canaux visuo-kinesthésiques et graphiques. Quatre mots sont appris par le biais gestuel, quatre autres mots par la copie, et les quatre derniers par le traçage. La mise en mémoire à court terme est vérifiée dans les secondes qui suivent, où on demande à l'enfant de faire les gestes, de recopier, de retracer en l'absence du mot. Ensuite, il doit réaliser un choix orthographique, ce qui permettrait éventuellement de renforcer davantage la mise en mémoire à long terme. Finalement, la mémoire à long terme est vérifiée par une tâche qui consiste à réécrire de mémoire les mots sous les images correspondantes.

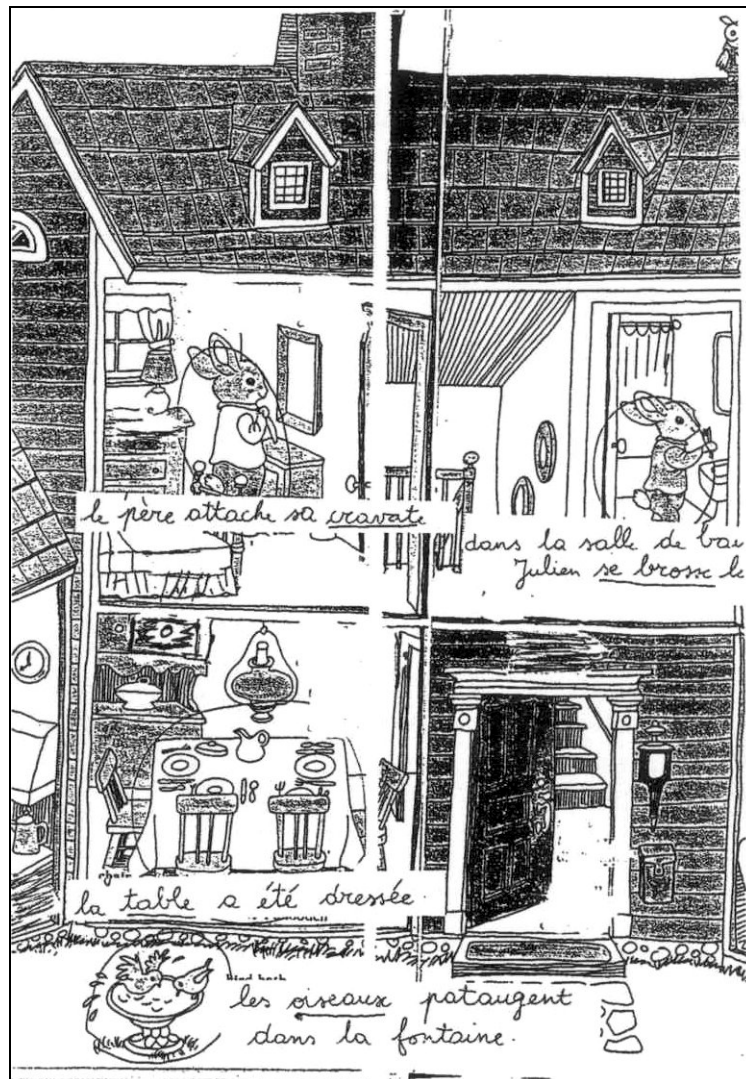


Les erreurs sont plus nombreuses à la mémoire à long terme qu'à la mémoire à court terme. Il s'agit essentiellement d'erreurs de type visuel ainsi que quelques confusions phonologiques. La construction du lexique orthographique se fait mal parce qu'elle est sujette à de nombreuses erreurs. Ceci exigerait lors de l'apprentissage de devoir répéter fréquemment l'orthographe du mot et de ne pas compter sur la mémoire visuelle.

Tâches de correspondance d'une phrase avec une image représentant une scène.

C. accompagne sa lecture de gestes et il prononce ce qu'il lit. Il réussit facilement ce genre de tâches qui fait appel à plusieurs mécanismes : la lecture et la compréhension.

- Exemple :



C. utilise principalement une stratégie lexicale ; il recherche avant tout un mot qu'il connaît (sémantiquement).

Tâches de remplacement d'une partie de phrase par une autre.

- Exemple : « il met un pansement sur sa blessure » : choix : colle/soigne.

Tant que les phrases restent courtes et simples, C. réussit. Il est donc en mesure de lire, et d'utiliser une conscience syntaxique et sémantique. Il faut noter, toutefois, que lorsqu'il ne comprend pas, il se sert du contexte visuel : il se réfère à l'image de départ. Lorsque les phrases deviennent plus longues et qu'il doit passer de la voix active à la voix passive, il commet principalement des erreurs grammaticales.

- Exemple : Le capitaine lit son journal.

Choix : Le capitaine est lu par son journal / Le journal est lu par le capitaine

Ceci laisse supposer qu'il y a essentiellement une lacune grammaticale qui l'empêche de réussir ce type de tâches.

Tâches de rétention de phrases.

On tente de faciliter la restitution de la phrase donnée par écrit au moyen du mime, du dessin et de la séquentialisation d'images. Ces tâches font appel aux mécanismes suivants : la lecture, la compréhension de la lecture, la connaissance lexicale, la conscience syntaxique et grammaticale, les diverses mémoires, la possibilité d'avoir recours à l'imagerie mentale et l'organisation temporelle. A la lecture, C. utilise les gestes pour oraliser. Aux mimes, il s'intéresse aux mots clés. A l'arrangement d'images, il parvient à trouver la séquence correcte. Lors de la restitution par écrit, il se base surtout sur sa phonologie et peu sur sa mémoire visuelle. Ceci donne lieu à des erreurs. Dès qu'une complexité grammaticale est présente dans la phrase, soit celle-ci est omise (il s'opère donc une modification allant dans le sens d'une simplification : ainsi il va juxtaposer deux phrases courtes plutôt que de restituer une seule longue phrase avec une principale et une subordonnée), soit sa production est interrompue. Il est incapable d'utiliser spontanément la grammaire.

- Exemple : « le gâteau que mamie a cuit est chaud ».

C. écrit : « le gateau é cho mamie tire le gateau tu voure il é geau »

La rétention est toujours meilleure quand C. peut utiliser un support (par exemple le mime, les images, le dessin, la combinaison de ces supports). La syntaxe des phrases est bonne, il y a rarement des oublis. Il y a cependant surtout une

simplification grammaticale qui apparaît ou une omission de pronoms relatifs. Il y a une incompetence à condenser plusieurs idées en une seule phrase ; plusieurs idées exigent l'utilisation d'un nombre de petites phrases qui sont alors juxtaposées sans tenir compte des règles de ponctuation et sans utilisation de mots liens. Il faut veiller à proposer des phrases ni trop longues ni trop complexes, sinon l'aspect en est modifié lors de la restitution (par exemple des modifications grammaticales entraînant des modifications de sens). Ce qui apparaît le plus lors de ces tâches, est l'agrammatisme et la dysorthographe.

Conclusion.

C. utilise souvent sa phonologie, soit d'emblée, soit a posteriori (comme correcteur). Celle-ci induit des confusions phonologiques. Ainsi, si la présentation de l'exercice oblige l'enfant à utiliser prioritairement le lexique orthographique et la mémoire visuelle à court terme, il ne commet presque plus d'erreurs phonologiques. Pour que le lexique orthographique soit fiable il faut souvent répéter l'orthographe du mot (proposer des exercices qui obligent l'encodage de l'orthographe). C. est capable d'utiliser le contexte sémantique, qui permet, lui aussi, l'accès au lexique orthographique et court-circuite l'accès plus direct et spontané au lexique phonologique. Pour la compréhension de texte, lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il lit, il tente de se baser sur des informations contextuelles (par exemple des images) dans la mesure où celles-ci sont données. Sa stratégie principale est lexicale. Sa syntaxe est assez bonne. Les lacunes sont principalement grammaticales. Pour la rétention de phrases le mime et les images l'aident : le mime essentiellement pour encoder les principaux éléments du contenu, l'arrangement d'images pour structurer la syntaxe. La combinaison des deux est donc un avantage. Il est à noter que si l'on veut que le sens soit préservé, il faut que les phrases ne soient ni trop longues ni trop complexes. L'écriture spontanée met en évidence la persistance d'un agrammatisme ainsi que la présence d'une dysorthographe.

Sujet 5 (D.)

Age : 9 ans et demi

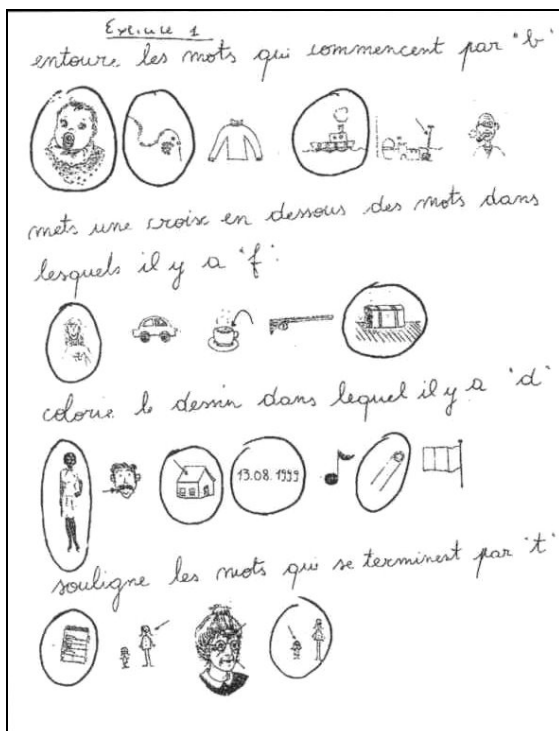
QI : WISC-R 04/98 : QV=78 ; QP=88 ; QI=81

Début de la scolarité en classe de langage : septembre 1996

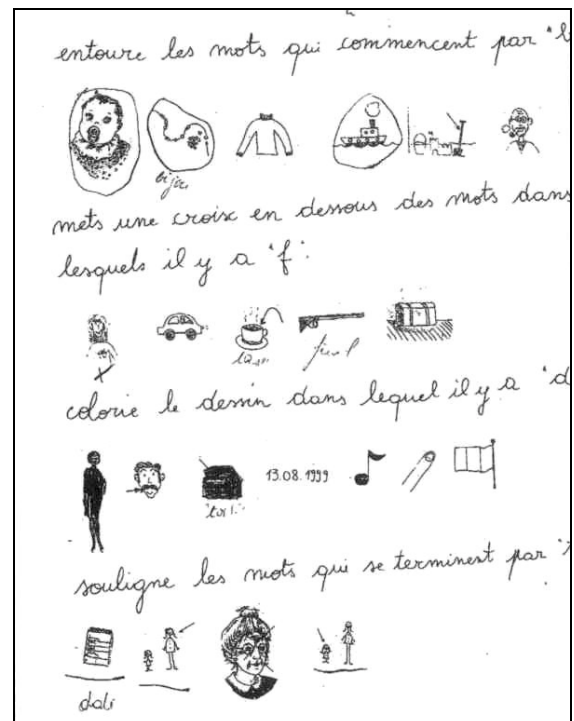
Tâches de discrimination phonologique.

Ces tâches consistent à identifier et/ou discriminer des phonèmes.

- Exemple de consigne donnée à l'enfant : mets une croix en dessous des mots dans lesquels il y a « f » :



début d'année scolaire



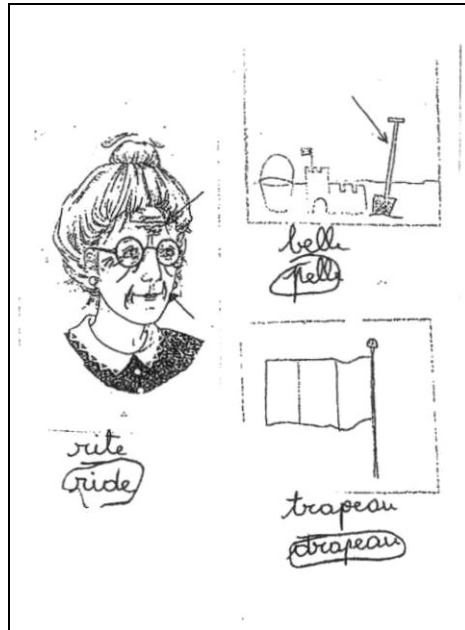
fin d'année scolaire

L'exercice a été proposé au début de l'observation (novembre 1999) et en fin d'observation (mai 2000). D. n'a pas de conscience phonologique qui lui permet de réaliser la discrimination phonologique. Ses erreurs laissent supposer qu'il a moins de phonèmes à sa disposition que de graphèmes existants. Si un adulte ne l'aide pas pour ce genre de tâches en faisant les gestes pour lui, il commet des fautes. En fin d'observation, il est conscient de sa difficulté et omet de répondre plutôt que de

faire des fautes. Les gestes se font en fonction de sa phonologie, souvent erronée, et provoquent des confusions phonologiques.

Dans un autre exercice où l'enfant doit réaliser un choix entre deux orthographes différentes avec une phonologie proche pour une image proposée, il commet peu de fautes. La forme écrite peut lui servir de soutien.

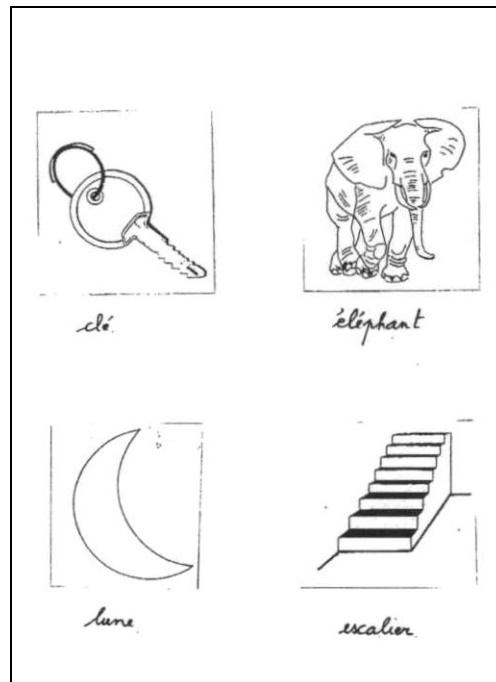
- Exemple



Tâches de lexique orthographique.

Lorsqu'on présente une tâche dans laquelle un temps d'apprentissage est proposé par les canaux gestuel, visuel et graphique, il commet peu d'erreurs à la discrimination visuelle.

- Exemple :



Après apprentissage (mémoire à court terme), il doit choisir l'orthographe correcte parmi deux propositions :

chèse-chaise

éléphant-ailéphant

lume-lune

esgalier-escalier

Cet exercice renforce l'utilisation du lexique orthographique par le biais de la mémoire visuelle à court terme. De plus, comme il réussit bien cet exercice, on peut supposer que D. a une bonne mémoire visuelle à court terme. Cependant, ce n'est pas parce que la mémoire visuelle à court terme est efficace que sa mémoire visuelle à long terme l'est aussi. Cette dernière semble beaucoup plus fragile.

- Exemple



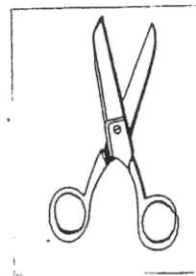
chaise



roue



arbre

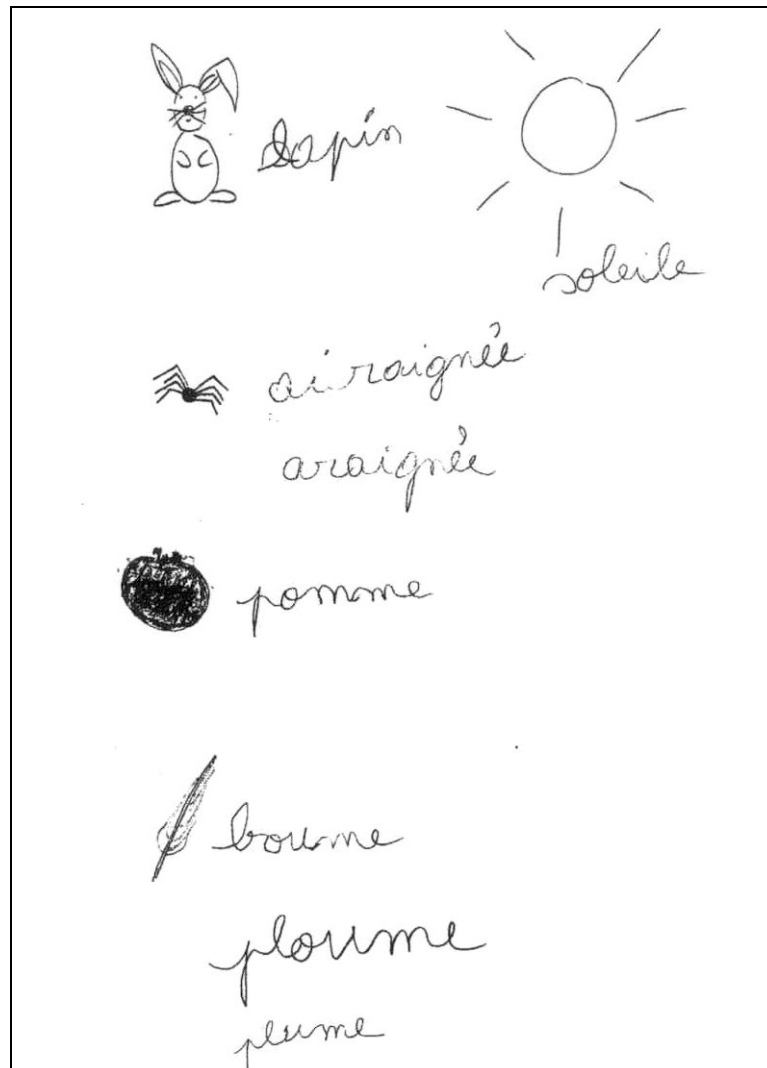


ciseaux

4/4

D'ailleurs, lorsqu'on lui demande d'écrire sous l'image correspondante des mots appris au cours de l'année, il ne commet que des erreurs de type visuel.

- Exemple



Ceci indique que lorsqu'on lui propose d'utiliser prioritairement son lexique orthographique, il le fait et sa phonologie n'interfère que peu. Par ailleurs, le fait qu'il commette des erreurs permet de croire que, même s'il utilise le canal visuel, sa mémoire visuelle à long terme n'est pas très bonne, et donc que le lexique orthographique reste fragile.

Tâches de correspondance d'une phrase avec une image représentant une scène.

Par exemple, l'enfant doit associer une phrase à une scène représentée en image. Sur six phrases, D. commet quatre erreurs. Il a des problèmes de compréhension à la lecture. La compréhension est floue : il sollicite notre aide et ne trouve pas de

Tâches de remplacement d'une partie d'une phrase par une autre.

Il est incapable de réaliser une tâche de cet ordre à cause de son agrammatisme.

- Exemples :

1. Le docteur *soigne le garçon*

Soigne un bandage au garçon / met un bandage au garçon

2. Les enfants jouent au ballon

Jouent à la balle / participent au ballon

3. Le capitaine lit son journal

Le capitaine est lu par son journal / Le journal est lu par le capitaine

Tâches de rétention de phrases.

L'idée de ces tâches est de soutenir la rétention au moyen de dessins, de mimes, ou d'images à mettre en ordre. D. n'est pas à l'aise avec le mime et préfère utiliser les images ou dessiner. Il est important de contrôler les paramètres de complexité et de longueur de phrases. S'il y a trop d'informations, D. est perdu et ne produit rien.

En plus des dessins et des images, pour débloquer G, il faut souvent lui poser des questions pour lui permettre d'élucider le sens de la phrase. La mémoire visuelle à long terme, qui lui fait défaut, ne lui permet pas d'enrayer la dysorthographe.

- Exemple de phrase longue : « le docteur tire la langue avant d'opérer le garçon » : il doit mettre les images en ordre, on lui demande de mimer. Il ne mime que « tire » et « opérer ». La phrase qu'il reproduit est la suivante : « la lire ». Il se corrige et écrit : « la tire ». Il montre son désarroi. Nous lui proposons de nous dire la phrase. Il nous dit alors « le docteur tire ».

Si on lui propose une phrase plus habituelle comme « le soir, j'ai regardé la télé avec mon ami », il a du mal à mimer et écrit : « le soir regade la télé a va mai ». Il a compris le sens, mais la phrase étant trop longue et grammaticalement trop complexe; il y a des fautes qui rendent sa production presque incompréhensible.

- Exemple de phrases courtes : « le chat roule vite ». Il la reproduit parfaitement. «Le matin je m'étire ». Il reçoit l'image et décide de dessiner. Sa production : « le matin me étire ».

Conclusion.

D. a une phonologie perturbée. Lorsqu'il fait appel à cette phonologie, on constate des erreurs. En revanche, le lexique orthographique peut l'aider. Quand on lui propose une image avec un choix multiple de mots, il ne se laisse pas influencer par sa phonologie. Le contexte sémantique, cependant, ne l'aide pas à réaliser une tâche de décision orthographique. Ceci s'explique par une compréhension floue, causée par des difficultés à gérer plusieurs informations (par exemple, dans une phrase), par un manque de vocabulaire et par une maîtrise insuffisante de la grammaire. A ce stade, on pourrait développer avec lui une stratégie lexicale et renforcer le vocabulaire et la grammaire. On constate une dissociation entre une bonne mémoire visuelle à court terme et une moins bonne mémoire visuelle à long terme alors que des tâches de reproduction et de décision orthographiques à court terme sont bien exécutées, ces mêmes tâches sont échouées lorsqu'elles sont présentées un peu plus tard.

Sujet 6 (L.)

Age : 11 ans et demi

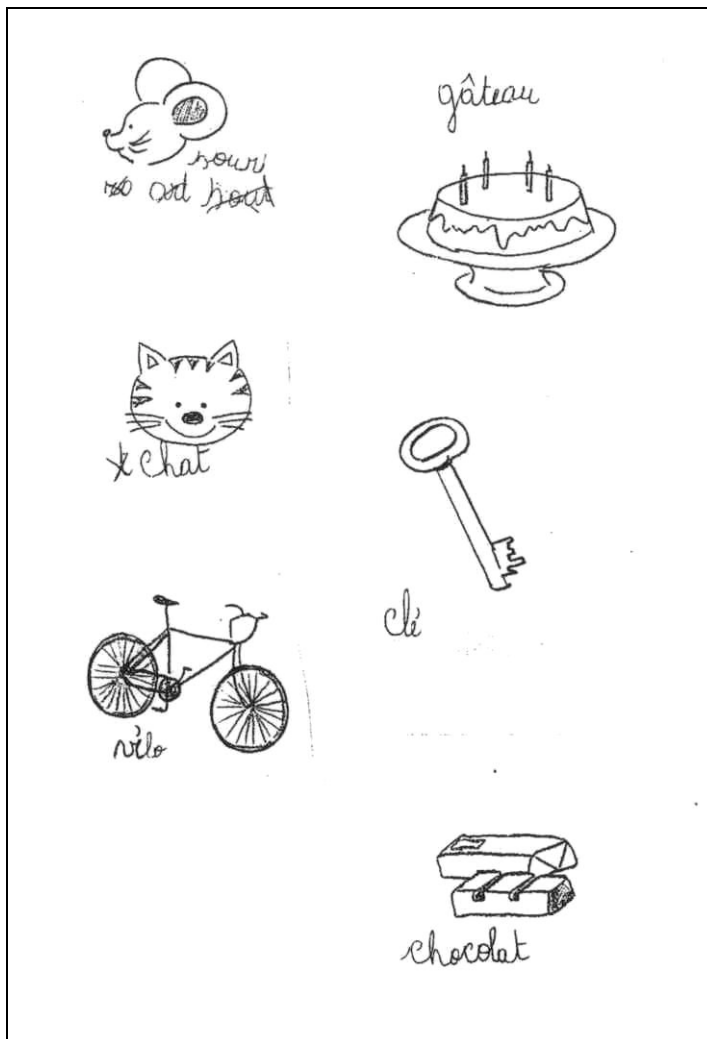
QI : Leiter 08/97 : QI=75

Début de la scolarité en classe de langage : septembre 1994

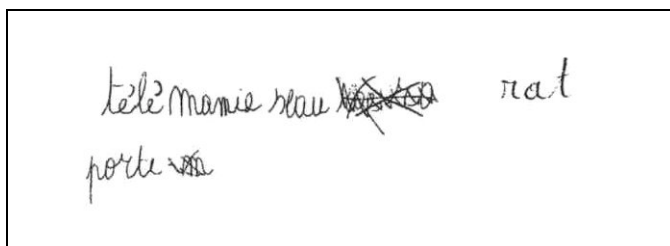
Tâches de lexique orthographique.

On lui propose deux tâches à partir d'un stock de mots connus :

- Exemple : dans une des tâches, on lui demande d'écrire le mot correspondant à l'image proposée. L.. est consciente qu'elle fait une erreur en écrivant « art » au lieu de « souris », et cherche un mot qui pourrait correspondre à l'image proposée. Elle écrit alors « sout » et ensuite « souri ».



- Exemple : dans l'autre tâche, on lui dicte des mots connus. Elle les écrit correctement.



A. a une mémoire visuelle à long terme, qui fonctionne bien, et peut faire appel aux mots stockés dans son lexique orthographique. Il y a cependant quelques confusions sémantiques (rat-souris).

Tâches de discrimination séquentielle.

- Exemple : elle doit retrouver « ili » parmi les choix suivants : il/li/ili, avec ou sans item cible sous les yeux; le but de cette tâche étant de vérifier si L.. attribue de l'importance à la séquence des lettres .

L. utilise sa mémoire visuelle pour accomplir cette tâche. Cependant, il est clair qu'elle est incapable de transférer ses capacités visuelles à l'oral. A la fin de l'année scolaire, elle tient parfois compte de l'importance de l'ordre des lettres et lit correctement les syllabes, même si celles-ci sont inhabituelles.

Tâches de fusion et d'analyse.

Fusion de lettres : pour aider l'enfant à prendre conscience du mécanisme de fusion, on présente deux ours avec chacun une étiquette sur laquelle est écrite une lettre. Après démonstration, L.. doit les fusionner en une seule syllabe en assemblant les deux ours dans une seule maison. La tâche est réussie si elle parvient à lire et prononcer la syllabe ainsi formée. L. n'est pas capable de fusionner les lettres dans le bon ordre. Elle a tendance à les fusionner de façon à retrouver des syllabes connues pour les avoir rencontrées fréquemment dans des mots appris. La fusion n'est donc pas encore acquise. Ainsi, il semblerait qu'L. utilise une amorce syllabique de mots qu'elle connaît de façon globale. On peut se demander dans quelle mesure il ne s'agit pas plutôt d'un problème de production phonologique. En effet, L.. est capable de fusionner graphiquement et visuellement, mais est incapable de produire oralement ces fusions. Deux éléments viennent soutenir cette hypothèse : tout d'abord, L. est capable de reconnaître et d'indiquer correctement par écrit une syllabe entendue et, ensuite, la présentation de syllabes au moyen de gestes ne lui permet pas de prononcer celles-ci, alors que la reconnaissance de ces mêmes syllabes par écrit est correcte.

Fusion de syllabes : à partir de son prénom syllabé sur des étiquettes collées sur des wagons de train, L.. doit réaliser diverses tâches : on lui donne une partie de son prénom et elle doit retrouver la syllabe manquante ; on lui demande de lire des syllabes que nous inversons ; on dit une syllabe et elle doit la reconnaître par choix multiple présenté par écrit. L. ne fait pas d'analyse syllabique et se contente d'une

comparaison visuelle qui semble être tributaire de la fréquence des syllabes de mots qu'elle connaît. Quand la syllabe proposée est inhabituelle, elle se trompe.

Analyse de syllabes : on présente des syllabes dans trois modalités différentes : présentation orale rapide (lettres des syllabes assemblées, unies), présentation orale lente (lettres des syllabes séparées) et présentation gestuelle. L. doit reconnaître parmi un choix multiple de sept propositions écrites la syllabe présentée.

- Exemple : Item cible : «uf»

Choix : if, uf, fu, u, of, f, u f

Une variante de cet exercice demande à l'enfant de ne reconnaître par écrit que la première lettre de la syllabe présentée oralement. L. fait beaucoup d'erreurs d'inversions et montre par-là que son problème, à ce niveau, est plutôt temporel que phonologique : en effet, lorsque la présentation est plus lente ou lorsque les lettres, qui constituent la syllabe, sont présentées de manière séparée, L. fait moins d'erreurs. Il est donc essentiel de parler lentement. C'est lorsque la présentation se fait de manière gestuelle que l'exercice est le mieux réussi : cela s'explique probablement par une plus grande ressemblance entre les gestes et les graphèmes (effet de transparence), qu'entre les phonèmes et les graphèmes. D'autant plus que le temps nécessaire pour faire des gestes est plus long que pour parler.

Lorsqu'elle ne doit indiquer qu'une seule des deux lettres composant la syllabe présentée oralement, L.. s'aide des gestes : elle répète la syllabe et tente de trouver les gestes correspondants afin de pouvoir retrouver une des deux lettres présentées de façon écrite. Il s'agit d'un exercice difficile pour elle qu'elle ne réussit que partiellement. Ses erreurs sont principalement des erreurs de séquence phonologique (inversions).

Fusion de syllabes identiques et analogiques : L.. doit lire des mots tels que « papa », « dodo », « coca », le but étant qu'elle se rende compte de l'analogie ou du dédoublement de la deuxième syllabe. L.. fait de la reconnaissance globale et devine. Ainsi, quand pour un mot comme « caca », on lui donne la première syllabe, afin de vérifier sa capacité à reproduire la même chose dans la deuxième syllabe mais elle dit « carotte ».

Analyse de segments : des segments de mots connus et non connus imitent, dans leur présentation, la forme écrite des additions. L.. fait une analyse et une discrimination visuelles, mais ne comprend pas l'exercice et a tendance à reproduire à l'identique ce qu'elle voit.

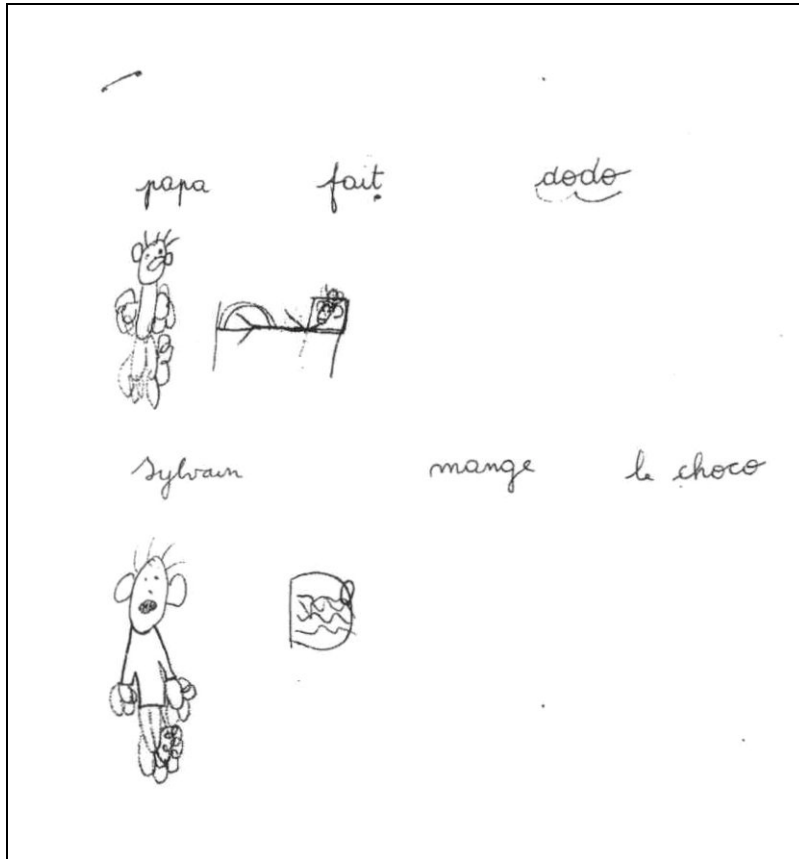
- Exemple : den + + frice = dentifrice. Elle remplit l'espace avec « dentifrice » au lieu de « ti »

Des segments sont présentés sur des feuilles de couleurs différentes en fonction de leur position (initiale, médiane, finale) dans le mot. Cet exercice demande une lecture tant globale que par analyse des segments. Les couleurs servent d'amorce afin de faciliter l'accès au mot. Elle assemble les segments au hasard en ne tenant compte que de la couleur. L. est rigide et répétitive. Occasionnellement elle reconnaît le mot.

Des mots sont segmentés de manière morphémique (co-pain) pour faciliter l'accès direct au décodage d'une partie du mot ou de permettre l'utilisation du transfert (le décodage du mot « para-pluie » permettrait le décodage plus rapide du mot « parasol »). L.. ne fait pas d'analyse de segments et ne sert pas des segments pour faire des transferts, mais n'utilise qu'une lecture globale.

Tâches de lecture de phrases.

- Exemple : on lui présente une série de mots bisyllabiques à partir desquels, après décodage, elle construira une phrase. Une fois la phrase lue, elle devra la dessiner.



La lecture de phrases est difficile. L. fait de la lecture globale, ce qui est plus facile pour elle. Il y a compréhension des mots, mais uniquement séparément. Ainsi, lorsqu'elle doit dessiner la phrase « papa fait dodo », elle dessine un papa et un lit mais n'établit pas de lien entre les deux éléments. Il n'y a pas de sens global attribué à la phrase et le sens reste au niveau des mots. L'ordre syntaxique des mots (qu'on lui donne à coller) est cependant respecté.

Conclusion.

L. présente une grande rigidité qui l'empêche d'avoir accès à tous les apprentissages nécessaires à la lecture. Contrairement à la plupart des enfants dysphasiques, L. est capable de passer de l'oral à l'écrit (elle peut s'aider spontanément des gestes). Elle

a beaucoup de mal à passer de l'écrit à l'oral. Elle n'est pas capable d'oraliser une fusion écrite, alors que les passages du geste vers la reconnaissance visuelle et de l'oral vers la reconnaissance écrite, sont possibles. Ces éléments semblent tous indiquer que le problème majeur se situe au niveau de la production phonologique. L. préfère deviner et utilise comme seule stratégie de lecture la reconnaissance. La lecture n'est possible qu'avec des mots appris grâce à une mémoire visuelle satisfaisante. Le fait de deviner induit des confusions sémantiques.

Sujet 7 (s.)

Age : 13 ans et demi

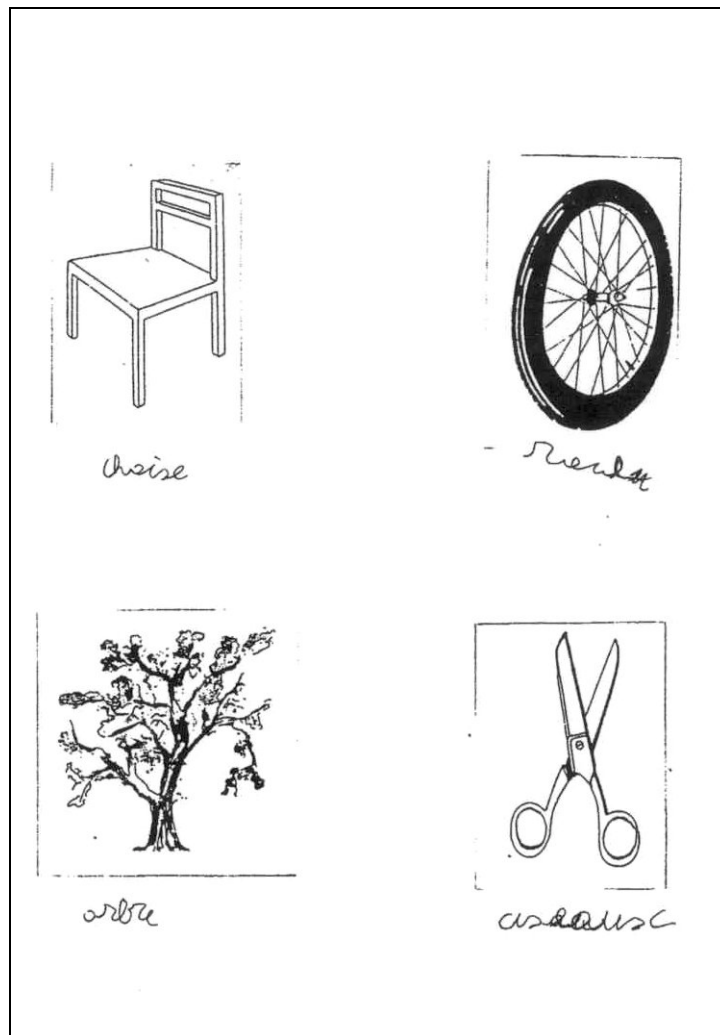
QI : Leiter 09/97 : QI 78

Début de la scolarité en classe de langage : septembre 1992

Tâches de lexique orthographique.

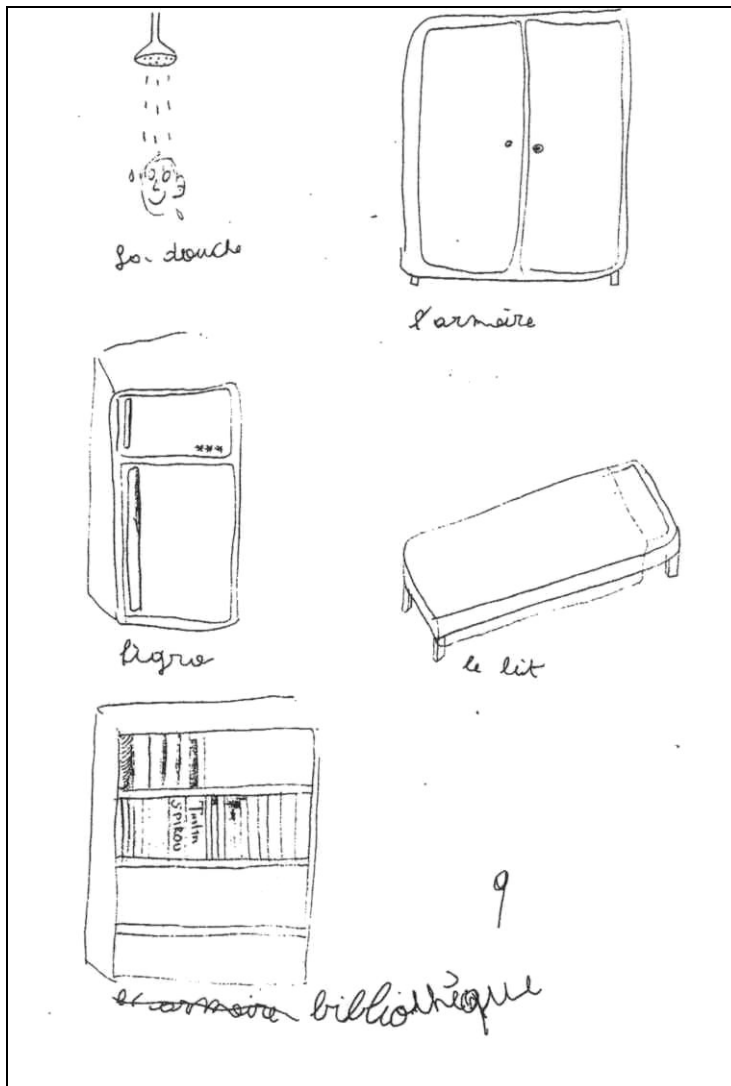
On lui propose une tâche de discrimination de mots écrits après un apprentissage par gestes, par copie ou lecture. Cette tâche fait appel à divers mécanismes : la mémoire à court terme, le transcodage et éventuellement la lecture. s. éprouve le besoin de prononcer les mots, lors de la réalisation de la discrimination visuelle. Pourtant, il prononce mal, mais fait correctement les gestes. Il réussit parfaitement cette tâche. Ceci indique que s. a une mémoire visuelle à court terme efficace. On lui demande, lors d'une deuxième tâche, dans laquelle la mémoire à long terme est sollicitée, d'écrire les mots sous les images après quelques minutes. Lors de cette tâche de reproduction, il ne fait quasi pas de fautes. La seule erreur commise est une erreur d'ordre sémantique.

- Exemple :



Ceci laisse supposer que l'usage de son lexique orthographique est satisfaisant. L'efficacité de ce dernier se vérifie avec une tâche qui consiste à lui demander d'écrire le mot sous l'image. Il s'agit de mots appris pendant l'année scolaire.

- Exemple : dessin d'une douche « la douche ».

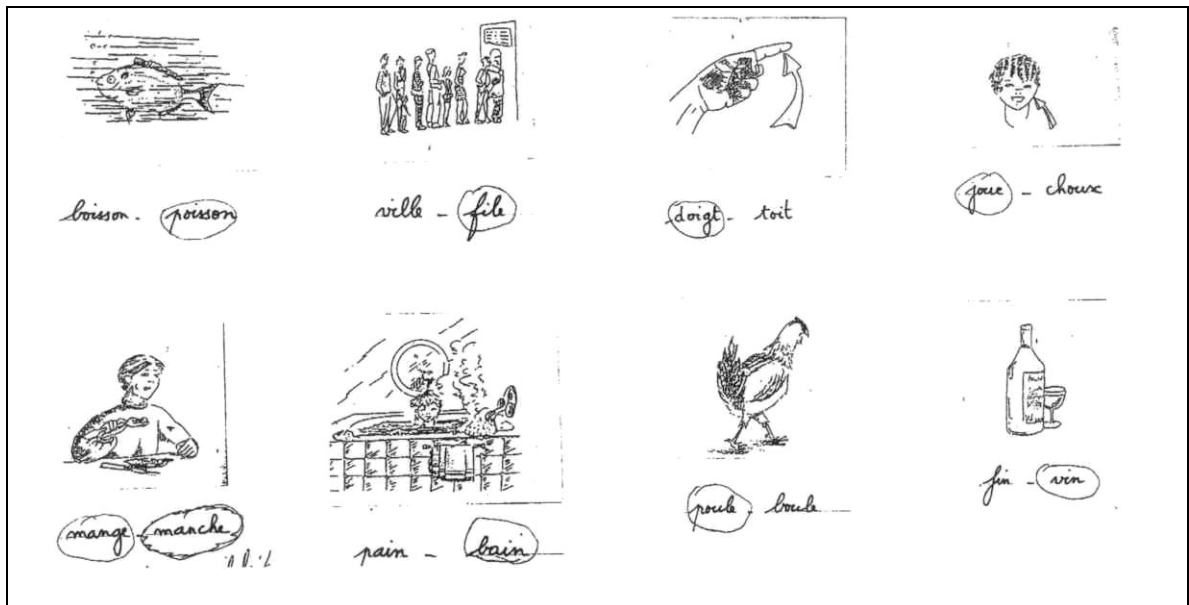
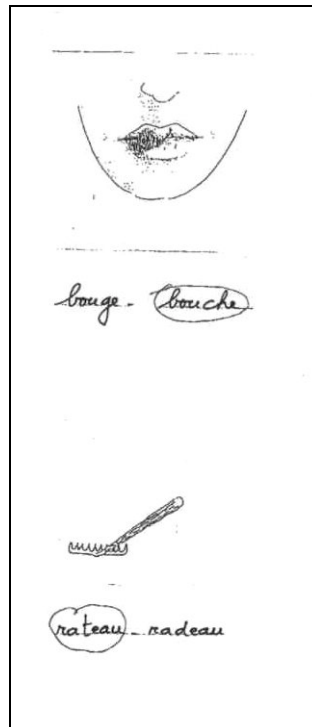


s. a un accès direct à son lexique orthographique : soit il orthographie les mots correctement (il est donc certain de sa réponse), soit il ne répond pas (s'il ne connaît pas l'orthographe d'un mot). s. n'a donc pas d'autre accès possible.

Il a des troubles d'évocation et a tendance alors à trouver une paraphrasie par généralisation, exemple : armoire pour bibliothèque (cf. dessin ci-dessus).

Tâches de discrimination phonologique.

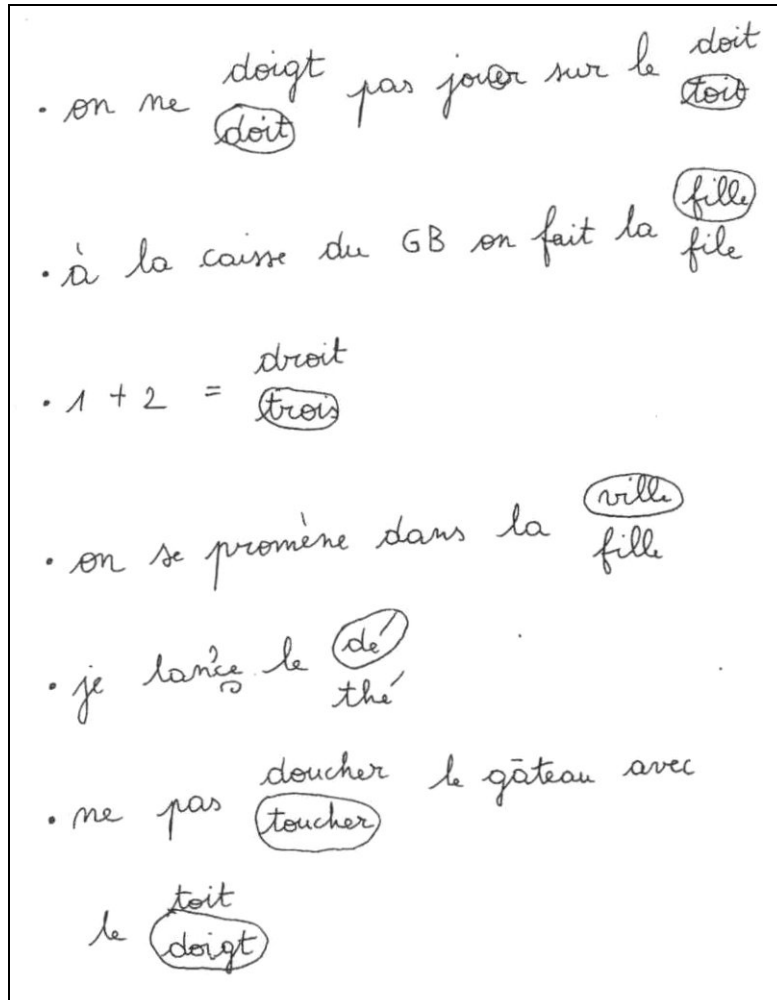
- Exemple



Il ne commet qu'une faute sur douze parce qu'il cherche les sens. Il trouve un mot en relation avec le mot proposé, un dérivé morphémique, ou un synonyme. Il va donc de l'orthographe à la sémantique et de la sémantique à l'orthographe.

Dans une tâche contenant des phrases, dans lesquelles il doit choisir le mot correct à partir de mots phonologiquement proches, comme par exemple « je lance le (dé - thé) », il réussit bien (2 fautes sur 12).

- Exemple :



Il est donc en mesure d'associer le contexte sémantique à la représentation orthographique. Ceci confirme le lien sémantique - orthographe, même s'il lit en prononçant la plupart du temps.

Le sens prend souvent le pas sur la lecture. Ainsi, il lit autre chose que ce qui est écrit tout en respectant le sens habituel.

- Exemple : A la plage je joue avec la (pelle - belle). Il le lit: A la plaque , plage je joue avec la balle.

Tâches d'association phrases-images.

Sur une affiche sont représentées de multiples scènes, auxquelles s. doit faire correspondre la phrase adéquate. Cette tâche demande un accès au décodage, au sens, et une conscience syntaxique. s. ne lit pas tout. Il cherche à aller au sens à partir des images et une partie de la phrase qu'il a lue. s. ne traite ni les nuances grammaticales, ni les mots qui lui sont inconnus. Il gère le message écrit comme des entités visuelles globales, qu'il confronte à des entités sémantiques. Les déductions sont parfois justes, parfois erronées.

- Exemple



La seule erreur commise est la suivante: le chien mouille les gens en se secouant

Tâches de remplacement d'une partie de phrase par une autre.

Cette tâche démontre que la grammaire et la syntaxe ne sont pas prises en considération pour le choix de la phrase de remplacement. Il n'utilise que le sens, à partir d'une déduction lexico - sémantique.

- Exemple pour la phrase : « Il met le pansement sur sa blessure » ; le verbe « met » doit être remplacé par un des mots du choix multiple (colle - soigne). Par sa réponse (« colle ») on se rend compte qu'il ne lit pas toujours toute la phrase, et qu'il recherche préférentiellement des mots qu'il

connaît. Pour la phrase : « La mère *fait* (prépare/ préparer) *le repas* (une omelette / l'omelette / omelette). » Les contextes visuel et sémantique lui permettent de compenser, mais malgré tout, il réussit mal ce genre de tâche.

Tâches de rétention de phrases.

On lui propose de retenir une phrase et de la reproduire ensuite par écrit. Pour soutenir sa rétention il peut mimer, mettre des images dans l'ordre ou dessiner. s. n'aime pas dessiner en général. Il va donc préférentiellement mimer ou utiliser les images qu'on lui donne. La rétention de phrases courtes et habituelles est meilleure que la rétention de phrases longues.

- Exemple : Jojo va dormir avec son chien. Sa production écrite est correcte. s. utilise surtout sa mémoire visuelle. Il n'utilise ni la grammaire, ni la syntaxe.

Lorsqu'il doit mettre des images en ordre il s'en tient à une logique visuelle.

- Exemple : Milou tombe dans l'eau et remonte en se tenant à la corde. Sa production écrite : « Milou retombe dans l'eau et le monte le bâteau? »
- Exemple : Le gâteau que j'ai préparé est très bon. Sa production écrite : « Le gâteau... que j'ai préparé ». Malgré le mime de « bon » il est incapable d'évoquer le mot. Il n'écrit pas tout ce qu'il dit.
- Exemple : il dit « dans le bateau » mais il écrit « le bateau ».

Le passage à l'écrit reste problématique, même lorsque les mots lui sont donnés et qu'il n'a plus qu'à les mettre dans l'ordre.

- Exemple :

toute souvent les enfants quand
dormir

Conclusion.

s. a une phonologie très perturbée. Il parvient néanmoins à compenser en faisant appel à son lexique orthographique (il ne commet alors plus de confusions phonologiques). Il tire un certain bénéfice du contexte sémantique pour retrouver la graphie d'un mot. Il existe un lien sémantique – orthographe. C'est aux tâches de reproduction de phrases que les difficultés apparaissent principalement : on retrouve un agrammatisme. La compréhension de phrases est aléatoire car il utilise une stratégie lexicale qui n'est plus efficace à ce stade de son développement scolaire; il procède davantage par déduction que par décodage (il devine).

2. Analyse de groupe.

Etant donné que chaque enfant a une dysphasie différente, des réflexes linguistiques et des processus cognitifs différents, il nous semble difficile de faire des propositions générales applicables à tous les enfants dysphasiques. Les stratégies de contournement, qui semblent efficaces pour les uns, ne le sont pas toujours pour les autres. Certains utilisent spontanément des stratégies de contournement que d'autres n'utilisent pas. On peut donc penser qu'une seule méthode d'apprentissage ne peut pas être proposée. En revanche, il y a certains dysfonctionnements linguistiques communs, des échecs au cours des étapes d'acquisition de la lecture qui sont constants. Le fait de repérer les points communs et les échecs récurrents, nous permettent d'envisager des stratégies de contournement sans les généraliser ni les systématiser.

IV. Conclusions.

1. Efficacité des tâches.

Les tâches proposées ont été utilisées de manière répétitive dans trois perspectives: celle d'évaluation, celle de remédiation et celle de réévaluation. La perspective d'évaluation nous a fait reconnaître les difficultés d'apprentissage des élèves dysphasiques ; celle de remédiation nous a montré des tâches que nous pourrions retenir comme stratégies pour contourner certaines de leurs difficultés ; et l'optique de réévaluation nous a permis d'analyser l'efficacité de ces tâches.

L'analyse par sujet a démontré que la répétition des tâches proposées a été efficace, puisque les enfants sont parvenus à surmonter certaines de leurs difficultés en fin d'année scolaire. La comparaison entre les compétences, en début et en fin d'année scolaire, montre que les enfants ont pris conscience de leurs difficultés et utilisent des mécanismes induits, qui leur permettent de progresser dans leurs acquisitions. Il y a, cependant, également des aspects non modifiés principalement au niveau de la phonologie. Toutefois, l'utilisation des tâches a permis de relever les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de faire des propositions de contournements. La répétition, le temps et le recul nous permettront de confirmer ces propositions.

2. Obstacles à l'apprentissage de la lecture chez les enfants dysphasiques.

La phonologie.

La phonologie est toujours perturbée. Tous les enfants font appel à leur phonologie, mais ils ne sont pas toujours conscients de leurs confusions phonologiques. Il faut qu'un tiers invite l'enfant à prendre conscience de ses erreurs, car la phonologie perturbée entraîne des erreurs lors de la lecture qui peuvent gêner l'accès au sens.

Les mémoires visuelles.

Les mémoires visuelles tant à court qu'à long terme, aptitudes utilisées lors de la remédiation, s'avèrent fragiles et parfois peu fiables. On retrouve souvent un tableau dissocié, dans lequel la mémoire visuelle à court terme est meilleure que la mémoire visuelle à long terme. L'utilisation de la mémoire visuelle à court terme est, elle aussi, pénalisée par les limites de l'empan (la quantité d'information pouvant être gardée en mémoire) et par la complexité de l'information à retenir. Ainsi, élèves testés sont capables de faire appel à leur mémoire visuelle à court terme pour des éléments simples et indépendants (par exemple une succession de gestes), mais pas pour la mémorisation de phrases écrites, qui requiert une maîtrise grammaticale et une conscience syntaxique.

La fusion.

L'acquisition du mécanisme de fusion est une étape qui, chez l'enfant dysphasique prend, parfois un temps démesuré et ne se fait pas automatiquement, car son fonctionnement est obligatoirement séquentiel. Même si certains enfants comprennent le mécanisme de fusion, ils éprouvent, lors de la lecture, des difficultés à maintenir simultanément en mémoire d'une part, le début d'un mot et sa prononciation, et, d'autre part, à poursuivre le décodage de ce même mot et sa prononciation.

C'est souvent au niveau de la production phonologique que l'assemblage ne peut être réalisé. Il est donc nécessaire de déployer de nombreux efforts pour leur apprendre à fusionner car cette étape est essentielle pour l'acquisition de la lecture.

Le décodage.

Le décodage, qui consiste à faire la correspondance entre le graphème et le phonème, reste laborieux, car la perturbation phonologique nécessite un contournement par un code gestuel. Ce déchiffrement lent provoque un sentiment de frustration et les incite parfois à deviner. Pour les uns, le mot évoqué respecte le champ sémantique (par exemple « copain » est lu « ami »), pour les autres, l'évocation ne se fait que par une impression visuelle globale et n'est plus en rapport

avec le sens proposé (par exemple « coco » est lu « coca »). Pour d'autres enfin, l'ébauche phonologique initiale active les candidats phonologiques proches et plus fréquents dans le vocabulaire de l'enfant (par exemple « plume » est lu « peluche »).

Ce qui caractérise les élèves dysphasiques, c'est le fait qu'ils ne combinent pas spontanément les différentes stratégies de lecture (adressage, assemblage). Ils ont tendance à fonctionner de façon rigide et appliquent pas à pas, sans établir de liens, ce qu'ils ont appris. Certains enfants décodent uniquement par adressage et accèdent au sens grâce à une reconnaissance visuelle, sans pour autant lire ce qui est écrit. D'autres décodent par assemblage sans pouvoir accéder au sens, car le décodage est pénible, ce qui les incite parfois à déduire un sens.

L'accès au sens.

La compréhension peut être perturbée principalement pour trois raisons : le décodage laborieux, le manque de compétences linguistiques pour l'appréhension des phrases et les difficultés mnésiques.

L'agrammatisme.

L'agrammatisme est une constante symptomatique qui caractérise tous ces enfants, et entrave la production spontanée et la rétention de phrases. Plutôt que d'être attentifs au contenu, ils doivent également être attentifs à la grammaire ; ce qui leur demande un effort considérable ; d'autres ignorent la grammaire.

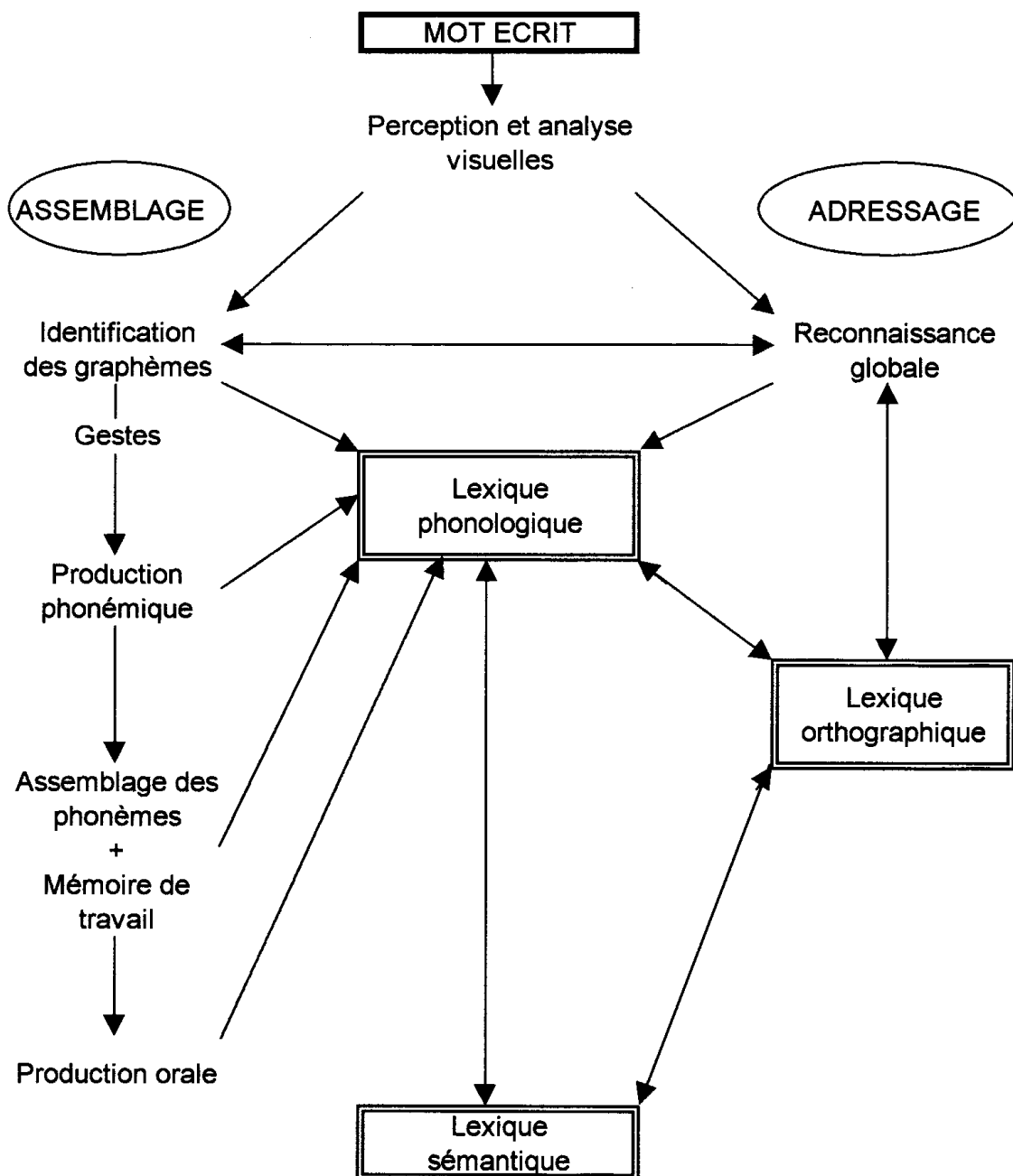
Passage de l'oral à l'écrit.

Il est pénible et problématique. L'enfant nécessite une aide adaptée dès le début de l'apprentissage de l'écrit, afin de minimiser l'importance de la dysorthographe.

3. Modèle de lecture chez les enfants dysphasiques.

L'observation des élèves dysphasiques utilisant l'approche gestuelle, pendant la réalisation de tâches de lecture, nous a permis de faire une proposition de modèle

des stratégies et des mécanismes de lecture. Nous pensons qu'en se référant à ce modèle, les enseignants et paramédicaux auront une grille d'analyse leur permettant de constater quels mécanismes un élève utilise ou n'utilise pas, ou pas assez, et pourront alors prendre en compte les mécanismes qui posent problème.



L'utilisation de ce modèle implique que l'enfant aura accès à des fonction symboliques et aura acquis un lexique de base suffisant pour entamer la lecture. Comme il s'agit de lecture, nous partons du mot écrit. L'enfant doit donc d'abord percevoir et analyser visuellement le matériel qui lui est présenté sous sa forme graphique, qu'il devra décoder. Il peut dès lors utiliser les deux stratégies, isolément ou simultanément : l'adressage et l'assemblage. Si l'enfant utilise la stratégie d'assemblage, il va devoir procéder d'abord à l'identification des graphèmes, c'est-à-dire qu'il va aller vérifier si le graphème perçu correspond à des graphèmes appris et connus. Ensuite, il va tenter de faire correspondre ces graphèmes à une représentation phonémique. Cela, il peut le faire par une correspondance directe entre l'identification graphémique et la représentation phonémique, ou en utilisant le contournement gestuel. Certains enfants dysphasiques vont parfois, dès cette première étape d'identification graphémique, tenter d'accéder à leur lexique phonologique pour essayer d'obtenir, le plus rapidement possible, une réponse phonologique. D'autres poursuivent les mécanismes nécessaires pour arriver à une lecture correcte : à partir de la correspondance graphème-phonème, ils vont tenter l'assemblage phonémique en s'aidant de leur mémoire de travail pour arriver à une prononciation orale, correcte ou non, mais cela leur permettra d'accéder au lexique phonologique préexistant, dans lequel ont été stockés les mots sous leur forme phonologique. Ils peuvent alors faire correspondre la forme phonologique à une forme orthographique pour retrouver le sens du mot ou accéder directement au sens (lexique sémantique). Si, en revanche, l'enfant utilise la stratégie de l'adressage, il va utiliser une reconnaissance globale du mot écrit, qui va lui permettre d'aller identifier dans son lexique orthographique ce qu'il lit, ce qu'il connaît et ce qu'il a stocké. Puis il ira soit vers le lexique sémantique, pour tenter de faire correspondre cette forme orthographique à un sens, soit vers le lexique phonologique, pour ensuite aller vers le sens.

Voici quelques exemples pour expliciter l'utilisation du modèle proposé :

- La lecture du mot « ami » par B. :

La lecture de B. est très laborieuse : l'identification des graphèmes se fait lentement ; la correspondance graphème-phonème se fait par l'utilisation de gestes ; l'assemblage est très difficile et lent parce que la mémoire de travail n'est pas suffisamment fonctionnelle. Il répète souvent sa production orale

avant de pouvoir accéder à son lexique phonologique. Ce n'est pas parce qu'il accède à son lexique phonologique, qu'il peut trouver directement le sens ou l'image sémantique, qui correspond à cette forme phonologique. Il doit très souvent revenir sur le lexique phonologique avant de pouvoir réellement avoir accès au sens.

- La lecture du mot « copain » par S. dans une phrase :

S. fait une première tentative par la voie de la reconnaissance globale puis tente de prononcer le mot. Sa phonologie étant très perturbée, il accède à son lexique orthographique puis à son lexique sémantique, puisqu'il est tout à fait capable d'associer le sens à une représentation orthographique. Il n'y a donc plus, chez lui, de correspondance correcte entre le lexique phonologique et le lexique orthographique ; le mot « copain », plutôt que d'être prononcé et lu comme « copain », est lu et prononcé comme « ami ». Le champ sémantique est donc respecté, mais la forme phonologique ne l'est pas.

- La lecture du mot « moustache » par A. :

Dans ce mot, elle identifie le graphème « ch » et y fait correspondre la production phonémique ; elle va de cette production phonémique partielle vers son lexique phonologique ; toutefois au lieu de lire « moustache » elle lira « chaussure », puis, elle va avec cette représentation phonologique, accède à son lexique sémantique et dit « chaussure... Ah oui ! Pantoufle ! ».

- La lecture du mot « larme » par A. :

Consciencieusement, A. fait ce qu'on lui a appris : il identifie chacun des graphèmes et grâce à ses gestes, réalise une production phonémique. Il assemble correctement les phonèmes grâce à une mémoire de travail efficace, et prononce « larme ». Une fois qu'il a prononcé « larme », se présentent à lui plusieurs mots candidats issus des lexiques phonologiques et sémantiques, notamment « l'arme », « l'alarme » et « la larme ». Il est incapable de choisir le sens du mot, parce qu'il n'y a pas de correspondance lexique phonologique-lexique orthographique.

4. Quelques propositions de contournements.

Pour contourner la phonologie perturbée.

- Utilisation de gestes : afin d'améliorer la prononciation, l'intermédiaire de gestes accentue la différence entre des lettres, qui prêtent à confusion, et améliore ainsi la prononciation. Le temps utilisé pour l'apprentissage du code gestuel est un temps indispensable.
- L'accès prioritaire doit être le lexique orthographique : les exercices proposés à l'enfant doivent être stratégiquement conçus pour que ce dernier récupère le mot dans sa forme orthographique. Cela demande de respecter le vocabulaire appris en classe. Lorsque l'enfant doit évoquer le mot, il faut qu'il le voie écrit « dans sa tête ». Ceci peut être facilité par l'utilisation des images (l'enfant aurait alors appris l'entité image-mot écrit auparavant). Pour des nouveaux mots, il faudrait mettre à la disposition des enfants un dictionnaire imagé. Pour renforcer l'encodage orthographique du mot, il convient d'utiliser des canaux visuo-kinesthésiques et graphiques (perception), mais surtout d'accompagner chaque rencontre d'un nouveau mot d'une reproduction de mémoire, d'abord à court terme, ensuite en différant cette reproduction de mémoire au cours des répétitions.
- Par un lien entre l'orthographe et la sémantique : certains enfants sont plus sûrs de l'orthographe d'un mot long lorsqu'un contexte discriminatif leur est donné. Apparemment, ils ont la possibilité d'accéder au lexique orthographique par le champ sémantique (par exemple, alors qu'ils ont des difficultés de discrimination phonologique, ils ne commettent plus d'erreurs lorsque l'exercice, présenté par écrit, propose un contexte sémantique : « à la caisse du GB on fait la file/fille »). Les enfants, qui ont une phonologie perturbée, font souvent usage de cet accès sémantique et, plutôt que de s'astreindre à une production phonologique, ils prononcent un synonyme qui ne correspond pas à la représentation orthographique du mot proposé, mais qui en respecte le sens : par exemple, « très tôt le matin, les enfants vont chercher leurs copains pour jouer » est lu en remplaçant le mot « copain » par « ami ».

Pour contourner les problèmes de compréhension de phrases.

Une stratégie passerelle est l'utilisation de la stratégie lexicale, c'est-à-dire l'appréhension du sens par le mot clé. Pour amener l'enfant à utiliser cette stratégie, il faut lui proposer, au début, des phrases accompagnées de scènes imagées.

Pour contourner l'agrammatisme.

Il faut que l'enfant dépasse le cap de cette stratégie lexicale, qui est trop restreinte et qui ne prend pas en considération les indices grammaticaux et les nuances syntaxiques. Ceci entrave la compréhension. Pour dépasser ce stade, les exercices de remplacement d'une partie de phrase par une autre, ou les exercices de phrases lacunaires, sont très utiles. On demande à l'enfant de répondre à des choix multiples, organisés en catégories grammaticales, éventuellement facilités par l'usage d'indices, par exemple : la couleur, des soulignements différents, ...

Pour faciliter l'acquisition de la fusion.

Il faut utiliser de nombreux moyens ludiques qui montrent ce mécanisme de fusion, comme :

- un tableau à double entrée : la cellule est une transformation qui résulte de l'assemblage de deux éléments ; quand deux éléments permutent, il faut considérer cela comme une transformation. La prise de conscience de tels phénomènes amène à la fusion (après démonstration).
- un jeu qui met en scène deux membres d'une famille qui se réunissent ; par exemple, papa lapin s'appelle « m », maman lapin s'appelle « o », ils forment ensemble la famille « mo » (après démonstration).
- un train est composé de plusieurs blocs de Légo. Chaque bloc représente un wagon, l'alignement de ceux-ci forme un mot (après démonstration).

Pour renforcer le lexique orthographique.

Le lexique orthographique a pour base la mémoire visuelle à long terme. Après une phase d'apprentissage d'un nouveau mot ou pour rappeler un mot oublié, il faut toujours obliger l'enfant à encoder par les canaux visuel, kinesthésique et graphique, pour arriver à récupérer le mot recherché. Pour renforcer la mémoire à long terme, c'est la répétition fréquente des mots dans différentes modalités, qui paraît la plus efficace.

Pour faciliter le décodage.

L'utilisation du code gestuel et de lettres mobiles, l'amorçage par la première syllabe et la syllabation sont des moyens pour faciliter le décodage. La syllabation et le code gestuel permettent l'amélioration de la prononciation. Ainsi, demander aux enfants d'écrire les mots en les syllabant est une précaution utile pour éviter la régularisation de mots irréguliers (ou même de non-mots pour certains d'entre eux).

Pour contourner le problème de la syntaxe, de la grammaire et pour faciliter le passage à l'écrit.

D'eux-mêmes, les enfants dysphasiques ne génèrent pas de phrases; il faut donc leur apporter cette faculté par un passage obligatoire de reproduction de phrases. Les exercices de reproduction les obligent à utiliser la syntaxe et la grammaire, même s'ils font plus souvent appel à leur mémoire qu'à un réflexe linguistique. Le mime peut être un support d'imagerie mentale qui sert à comprendre, à conceptualiser et à synthétiser une phrase proposée par écrit, pour se l'approprier et pour la reproduire par la suite. Le dessin peut remplacer le mime. Des images à ordonner sont présentées aux enfants pour soutenir et enrichir les données lexicales de la phrase à mémoriser. La mise en séquence des images paraît être influencée par l'ordre des mots dans la phrase proposée, plutôt que par le sens.

5. Aménagements au niveau institutionnel.

Même si l'accent est mis sur l'apprentissage de la lecture dans les classes de langage, il ne faut toutefois pas oublier que l'enfant, qui souffre d'un tel trouble, reste un individu avec ses limites et ses spécificités. Pour qu'il puisse évoluer de façon épanouie, il faut éviter l'apparition de conflits entre parents, enseignants et directeurs d'école, et encourager une confiance réciproque qui permette la convergence des efforts et des soutiens à l'enfant, dont les progrès sont lents. Il faudrait donc imaginer qu'en plus de l'intervention pédagogique et de la remédiation logopédique, les familles aient la possibilité de jouir d'un travail d'accompagnement psychologique. Les centres psycho-médico-sociaux proposent des entretiens à certains moments importants, mais ils sont actuellement dans l'incapacité de répondre à toutes les demandes. Il faudrait augmenter le nombre d'intervenants pour libérer les enseignants des conflits relationnels pour qu'ils puissent poursuivre de se concentrer sur la pédagogie.

En ce qui concerne l'encadrement en classe, il faut maintenir la nécessité de classes à petit effectif (maximum huit enfants par enseignant) et plutôt homogènes, étant donné le travail de préparation de l'enseignant(e), le temps dont il ou elle a besoin pour comprendre le fonctionnement de l'élève, les stratégies de contournement qu'il doit sans cesse mettre en place, sans oublier l'impérieux besoin de communication pour travailler en synergie avec les autres enseignants et paramédicaux (logopèdes), afin d'assurer la convergence et la continuité de leurs apprentissages. Comme ces enfants doivent, en permanence, avoir un modèle et un guide, puisqu'ils manquent d'autonomie, de possibilités de transfert, l'enseignant n'est jamais libéré de ses fonctions. De plus, ce qui a déjà été appris doit toujours être revu pour des raisons d'oubli ou de non appropriation.

Il serait souhaitable que les élèves dysphasiques puissent bénéficier d'un suivi logopédique soutenu, si possible quotidien, sans perdre de vue l'utilité de la psychomotricité, surtout chez les jeunes enfants.

Plus la prise en charge des enfants ayant des troubles de langage est précoce, plus le pronostic sera bon, ainsi que leur avenir scolaire. Il faut donc envisager de mettre en

place des classes de langage au niveau maternel, mais le nombre d'enfants devrait se situer en dessous de huit par enseignant.

Au niveau secondaire, il convient de poursuivre un enseignement qui tient compte des besoins spécifiques de ces élèves et donc poursuivre leur prise en charge logopédique.

V. Bibliographie.

- Aro A., Aro T., Ahonen T., Räsänen, Hietala A., Lyytinen H., *The Development of Phonological Abilities and Their Relation to Reading Acquisition : Case studies of six Finnish children*, Journal of Learning Disabilities, Sept/Oct. 1999, Vol. 32 n°5
- Billard C, Duvelleroy-Hommet C, de Becque B, Gillet P. *Les dysphasies de développement*. Arch Pédiatr 1996 ; 3 : 580 – 587 Elsevier Paris.
- Brin F, Courrier C, Lederlé E, Masy V, *Dictionnaire d'Orthophonie*. L'Ortho Edition 1997 (76, rue Jean Jaurès – 62330 Isbergues – France).
- Casalis s. *Lecture, Dyslexie et Conscience Phonologique*. Brochure Prise en Charge du Dyslexique – APEDYS France, région Nord/Pas-de-Calais – 4ème trimestre 1999.
- Gérard CL. *L'Enfant Dysphasique*. Paris : Editions Universitaires, 1991.
- Lecocq P., *La lecture, processus, apprentissage, troubles*, Presses Universitaires de Lille, 1992.
- Lewis B.A., Freebairn L.A., Taylor H.D., *Follow-up of Children with Early Expressive Phonology Disorders*, Journal of Learning Disabilities, Sept/Oct. 2000, Vol. 33, n° 5, pages 433-444.
- Morais C. *L'Art de Lire*. Paris, Editions Odile Jacob, 1994.
- Mousty Ph, Leybaert J, Alegria J, Content A, Morais C. *BELEC, batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles*. Par le Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université Libre de Bruxelles, 1994.
- Szliwowski H., Klees A., Poznanski N., Grammaticos s., *Les besoins éducatifs des élèves dysphasiques*, Recherche en Education 1997 n° 272/97.
- Szliwowski H., Klees A., Poznanski N., Grammaticos s., *Les besoins éducatifs des élèves dysphasiques, recherche collaborative avec les enseignants du niveau primaire et secondaire*, Recherche en Education 1998/1999, n°272/98.
- Szliwowski H., Klees A., Poznanski N., Grammaticos s., *Les besoins éducatifs des élèves dysphasiques*. Le Point sur la Recherche en Education, n° 10, février 1999, pages 37-46.
- Szliwowski H., Klees A., Poznanski N., Grammaticos s., *Les besoins éducatifs des élèves dysphasiques: Recherche en collaboration avec les enseignants du*

Niveau primaire et secondaire. Le Point sur la Recherche en Education, n° 14, février 2000, pages 1-13.

- Touzin A. *Relations entre Langage Oral et Langage Ecrit.* Brochure Prise en Charge du Dyslexique – APEDYS France, région Nord/Pas-de-Calais – 4ème trimestre 1999.
- Van Hout A., Estienne F., *Les Dyslexies*, Bruxelles, Editions Masson, 1994

VI. Annexes.

1. Lexique.

- **Adressage** : lire par adressage implique de faire correspondre directement le sens du mot au stimulus visuel présenté, sans avoir recours à un déchiffrement.
- **Agrammatisme** : défaut de construction grammaticale des phrases (diminution ou disparition des mots de liaison, utilisation incorrecte des accords, des temps, verbes employés le plus souvent à l'infinitif) aboutissant à un style télégraphique par la tendance générale à la juxtaposition des mots et à la réduction de leur nombre. Le langage est ainsi parfois réduit à des mots-phrases, mais garde cependant un contenu informatif pour l'interlocuteur. L'agrammatisme existe à l'oral et à l'écrit.
- **Analyse** : ce terme désigne, dans son acception générale, toute opération matérielle ou mentale destinée à décomposer un ensemble en ses différents constituants.
- **Assemblage** : lire par assemblage implique de faire correspondre des graphèmes aux phonèmes pour produire une forme phonologique. Les phonèmes, une fois assemblés, vont reconstituer des syllabes qui enchaînées entre elles vont signifier des mots.
- **Cognitif** : qui est capable de connaître, qui concerne la connaissance; exemple: les sciences cognitives s'intéressent à la connaissance et à ses processus d'acquisition ou de mise en place. C'est aussi tout ce qui se rapporte aux processus par lesquels l'être humain accède à la connaissance.
- **Confusion sourde / sonore** : confusion entre deux phonèmes qui ne se différencient que par le seul trait distinctif du voisement. Elle peut s'observer dans la parole comme dans le langage écrit, où il s'agit alors d'une substitution entre deux graphèmes dont les correspondances orales sont distinctes uniquement par le voisement, exemples : « cagoule, cacoule » (confusion c/g), « vente , fente » (confusion v/f).
- **Conscience phonologique** : synonyme de conscience de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la conscience des phonèmes et de leur enchaînement dans la chaîne parlée. Classiquement, la conscience phonologique

est définie comme toute forme de connaissance consciente, réflexive, explicite sur les propriétés du langage.

- **Décodage** : consiste à faire correspondre le graphème au phonème.
- **Discrimination** : capacité à distinguer deux stimuli (auditifs, tactiles, visuels,...) grâce à l'intégration des informations recueillies par le sens. Les facultés discriminatives d'un individu dépendent de la somme, de la diversité des stimulations qu'il a reçues antérieurement, ainsi que de l'intégrité de ses sens (organes, voies et centres nerveux).
- **Dyslexie** : est un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture.
- **Dysorthographe** : est un trouble spécifique d'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe.
- **Empan mnésique** : mesure de la capacité de rétention en mémoire à court terme d'un matériel linguistique verbal ou verbalisable.
- **Encodage** : processus par lequel un message est transformé en signaux appartenant à un code prédéterminé et commun à au moins deux individus.
- **Evocation** : épreuve ou exercice consistant à donner oralement ou par écrit plusieurs mots se rapportant par exemple à un champ lexical déterminé (exemple : dire tous les noms d'animaux connus) ou consistant à trouver un synonyme ou un antonyme.
- **Fusion** : consiste en l'assemblage de lettres afin de déchiffrer des unités plus longues.
- **Grammaire** : mode de description des règles de combinaison et d'utilisation des éléments lexicaux de la langue. Elle se compose de l'étude de la forme des mots (la morphologie), des règles d'utilisation des mots et de leur mise en relation dans l'énoncé (syntaxe).
- **Imagerie mentale** : représentation mentale imagée d'un « objet » absent. A la différence de l'idée, plus abstraite, l'image garde quelque chose de concret, mais n'est pas un simple enregistrement de l'objet. Elle apparaît comme une intériorisation de l'objet et elle permet en tant que support symbolique imagé de la pensée, une reconstruction du passé et une anticipation des transformations appliquées au réel.
- **Lecture** : ensemble des activités du traitement perceptif, linguistique et cognitif de l'information visuelle écrite. En outre, dans une langue écrite alphabétique donnée, elle permet, au lecteur de décoder, de comprendre et d'interpréter les signes graphiques de cette langue. Sur le plan linguistique, il existe trois niveaux de traitement de l'information

écrite : le mot (niveau lexical, procédures d'identification des mots écrits : assemblage, adressage), la phrase (opérations syntaxiques et sémantiques), le texte (liaisons entre les phrases et interactions avec les connaissances du lecteur sur le monde).

- **Lexique** : désigne en linguistique l'ensemble des unités de langue que possède un individu ou une communauté linguistique, que ces unités soient exprimées verbalement (vocabulaire actif) ou qu'elles existent de façon potentielle, étant comprises sans jamais être exprimées (vocabulaire passif).
- **Lexique phonologique** : un ensemble de représentations mémorisées de la forme sonore des mots.
- **Lexique orthographique** : stock de mots dans leur forme orthographique.
- **Manque du mot** : impossibilité pour une personne de produire le mot au moment où il en a besoin, soit en langage spontané, soit au cours d'une épreuve de dénomination. Le sujet donne l'impression à l'interlocuteur d'avoir le mot « sur le bout de la langue » sans parvenir à le produire oralement.
- **Mémoire** : capacité d'un organisme à assimiler, conserver et redonner des informations.
- **Mémoire à court terme** : mémoire impliquée par exemple dans le processus de lecture, dont la capacité serait d'environ 5 à 9 éléments (derniers mots d'une phrase lue, numéro de téléphone, nom d'une personne...), et qui permettrait le traitement de l'information pendant son stockage même. La mémoire à court terme est le support de la mémoire de travail, que l'on mesure par l'empan mnésique. La mémoire de travail jouerait, dans la lecture, un rôle essentiel en ce sens qu'elle pourrait être à l'origine des processus de compréhension.
- **Mémoire à long terme** : système très organisé comportant deux types de mémoire : la mémoire explicite et la mémoire implicite. La première regroupe la mémoire épisodique (événements de la vie quotidienne) et la mémoire sémantique (connaissance du monde), intervenant par exemple dans le processus de lecture, puisque le sens des mots lus est récupéré dans le lexique interne, et que ces informations sont ensuite intégrées à une connaissance plus générale. La mémoire implicite est celle qui permet des apprentissages inconscients et l'acquisition d'une habileté perceptive, motrice, verbale ou cognitive.
- **Mémoire de travail** : voir mémoire à court terme.
- **Métalangage** : partie du langage utilisée pour expliquer, décrire une langue et son fonctionnement, pour définir les termes utilisés pour la décrire, et / ou pour parler de ses

propres messages. Le terme de métalangage regroupe les aspects de la compétence linguistique qui dépassent la simple capacité à comprendre le sens des mots et à apprendre la grammaire. C'est 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 langue.

- **Métacognition** : de façon générale, c'est la capacité qu'a une personne de réfléchir à ce qu'elle est en train de penser et, par conséquent, sur ce qu'elle apprend, et la façon dont elle procède pour effectuer une tâche cognitive.
- **Morphème** : c'est la plus petite unité lexicale significative constituant le mot. On distingue généralement : le morphème lexical (radical) et le morphème grammatical (désinence verbale, marques du genre, du nombre...). Par exemple, dans l'énoncé « les enfants couraient » on compte sept morphèmes (le + s + enfant + s + cour + ai + ent) dont quatre morphèmes grammaticaux.
- **Morphologie** : étudie la forme des mots (exemple : dire que la troisième personne du pluriel du verbe jouer est « jouent »).
- **Phonème** : son ou bruit de la chaîne parlée, résultant de la combinaison de plusieurs traits articulatoires. Chaque langue a ses propres phonèmes.
- **Phonétique** : science linguistique qui étudie les modes de production et de réception des sons de la langue.
- **Phonologie** : science linguistique dont le but est d'étudier l'organisation, la structuration des phonèmes et des faits suprasegmentaux (prosodie) dans la parole.
- **Sémantique** : étude de la signification des signes linguistiques (mots, énoncés) qui détermine ce que sont ces signes.
- **Syntaxe** : partie de la grammaire qui étudie les règles de combinaison des unités linguistiques dans un énoncé. La syntaxe recherche les rapports possibles entre les mots (exemple : dire qu'après « les enfants », le verbe jouer prendra la troisième personne du pluriel).
- **Transcodage** : est le passage d'un code à un autre code (par exemple passer du mot écrit à l'oralisation).