

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – "Médecine et Techniques Médicales"

Année universitaire 2006-2007

Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Capacité d'orthophoniste

Présenté par **Arzhelenn LIGAON**

Née le 17/08/1983

**Etude de cas d'adolescents
dysorthographiques.**

Président du Jury : Monsieur Baumard Jean, orthophoniste et Professeur à la
Faculté de Nantes

Directeur du mémoire : Monsieur Quentel Jean-Claude, psychologue, linguiste
et Professeur à la Faculté de Rennes II

Membre du Jury : Madame Colun Hélène, orthophoniste et Professeur à la
Faculté de Nantes

"Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propre à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni aucune improbation."

SOMMAIRE

Introduction	1
Partie théorique	3
I. La norme orthographique	4
Pourquoi tant de Français s'opposent-ils à toute réforme ?	5
La question de l'étymologie	6
Côté obsessionnel :	8
La langue SMS des jeunes.	10
La faute	11
L'orthographe comme usage social : le point de vue sociologique.	12
Et à l'étranger, qu'en est-il ?	13
Conclusion	14
II. Pourquoi certains enfants ont-ils des difficultés à se plier à la norme orthographique ? ...	15
III. Qu'entend-on par trouble d'orthographe ? Quand l'orthophonie intervient-elle ?	18
Pour la neuropsychologie :	19
1. Le langage écrit.	19
2. Définition de la dysorthographe :	20
3. Reconnaissance et classifications internationales :	21
4. Erreurs observables :	23
5. Variété de types et d'intensités :	24
6. Causes	26
7. Troubles spécifiques et place des difficultés associées	27
8. Dépistage - Diagnostic - Remédiation	28
9. Quel pronostic ?	29
Pour la psychanalyse :	30
1. L'entrée dans la lecture :	31
2. L'entrée dans l'écrit selon Chassagny	32
3. Le symptôme selon Chassagny	33

4.	La dysorthographe selon Geneviève Dubois :	33
	Pour la théorie de la médiation :	38
1.	Plan I : le plan de la grammaticalité.....	39
2.	Plan II : le plan technique.....	41
3.	L'écriture.....	42
4.	La dysorthographe.....	43
IV.	Comment l'orthophoniste se dégage-t-il du pédagogue lors de la remédiation ?	48
V.	Les différentes rééducations des troubles d'orthographe lexicale.....	51
	Étude sur l'appui de la dérivation pour les consonnes muettes finales.....	51
	Méthode visuo-sémantique de Sylviane Valdois	52
	Feed-back auditifs	53
	Les associations de Chassagny.....	53
1.	Les séries éclatées	54
2.	Les séries verticales.....	55
	Partie clinique : Études de cas.....	56
I.	Cas de Ba.....	57
	Son parcours	57
	Bilan orthophonique réalisé en janvier 2007.....	59
1.	Au niveau du langage oral :	59
2.	Au niveau du langage écrit :.....	60
	Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants.....	61
1.	Analyse de ses troubles selon la théorie neuropsychologique :	61
2.	Analyse de ses troubles selon la théorie de la médiation :	63
3.	Analyse de ses troubles selon la théorie psychanalytique :	64
	La rééducation	65
	Bilan d'évolution	67
II.	Cas de Br.	68
	Bilan initial.....	68
	Bilan orthophonique	70
1.	Au niveau du langage oral :	70
2.	Au niveau du langage écrit :	70
	Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants.....	71
1.	Analyse des troubles selon la théorie neuropsychologique :	71
2.	Analyse des troubles selon la théorie de la médiation :	72

3.	Analyse des troubles selon la théorie psychanalytique :	73
	La rééducation	74
	Bilan d'évolution	75
III.	Cas de Q.	76
	Son parcours	76
	Bilan orthophonique	77
	1. Au niveau du langage oral :	77
	2. Au niveau du langage écrit :	77
	Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants	78
	1. Analyse des troubles selon la théorie neuropsychologique :	78
	2. Analyse des troubles selon la théorie de la médiation :	79
	3. Analyse des troubles selon la théorie psychanalytique :	81
	La rééducation	83
	Bilan d'évolution	84
IV.	Cas de L.	85
	Son parcours	85
	Bilan orthophonique	86
	1. Au niveau du langage oral :	86
	2. Au niveau du langage écrit :	87
	Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants	87
	1. Analyse des troubles selon la théorie neuropsychologique :	87
	2. Analyse des troubles selon la théorie de la médiation :	89
	3. Analyse des troubles selon la théorie psychanalytique :	90
	La rééducation	91
	Bilan d'évolution	92
V.	Synthèse des différents enfants	93
	Conclusion	94
	Bibliographie	97

Introduction

L'orthographe est un domaine qui m'intéresse particulièrement, car je n'étais pas particulièrement douée dans ce domaine avant de préparer le concours d'entrée à l'école d'orthophonie.

Je ne me suis jamais posé la question avant cette année de l'intérêt d'une orthographe si stricte, avec autant d'exceptions. J'ai donc de l'empathie pour les enfants qui ont des difficultés à se plier à la norme orthographique, puisque moi aussi j'en ai eu, même si je ne suis pas entrée dans le cadre des difficultés pathologiques en orthographe.

Dans l'optique d'être amenée à rééduquer les enfants dysorthographiques, j'ai eu envie de me pencher sur la question de la norme orthographique et de son éventuelle réforme. C'est en effet un débat dont tout le monde entend parler, les étudiants en orthophonie particulièrement. En effet, il est important que je sois renseignée sur cette question afin de pouvoir convaincre à mon tour des enfants en difficulté de l'intérêt d'une orthographe "correcte".

De plus, j'avais entendu, lorsque je préparais les concours, que le mot "événement" s'écrit avec un accent aigu (bien que le grave soit maintenant toléré), depuis qu'un imprimeur à court d'encre sur les accents graves, a mis un accent aigu. Depuis l'usage a fait que cet accent est devenu le conseillé dans ce mot, à l'encontre de l'aspect phonétique. Ce fait m'a bien sûre étonnée, et depuis la question du bien-fondé de certaines exceptions est restée en suspend. Afin de pouvoir m'investir dans une rééducation concernant l'orthographe, et donc de rendre l'écriture "droite", il m'est apparu nécessaire de savoir pourquoi l'orthographe actuelle est ainsi.

Je me suis également demandé comment les enfants en difficulté perçoivent l'orthographe et par quels moyens les aider à progresser dans ce domaine. Pour cela, il me paraît nécessaire d'étudier la vision des enfants dysorthographiques sur la norme orthographique et leurs erreurs.

Il m'est également apparu important de me questionner sur la différence entre le pédagogue et l'orthophoniste, dans ce type de rééducation où la norme prédomine et où un apprentissage est nécessaire. L'écriture s'acquiert par l'entraînement et la connaissance du code orthographique, mais comment peut-on se sortir de la pédagogie lorsqu'on arrive dans le domaine de la pathologie du langage écrit ? De plus, l'appétence est une notion importante pour acquérir une écriture correcte. De quels moyens l'orthophonie dispose-t-elle pour tenter de susciter cette envie ?

Dans le but de rééduquer des enfants dysorthographiques, il m'apparaît également nécessaire d'analyser l'origine de leurs troubles, afin de mieux pouvoir adapter la rééducation à chacun, selon leur histoire et ce qui leur pose problème dans l'orthographe. J'ai donc sélectionné trois courants théoriques afin d'analyser les troubles des enfants selon ces trois grilles d'analyses et ainsi d'avoir un point de vue moins "enfermé" dans un seul domaine. J'ai donc sélectionné la théorie neuropsychologique, qui est la théorie la plus reconnue actuellement, la théorie psychanalytique, qui est dans le courant opposé à la première, et enfin, la théorie de la médiation, dont j'ai entendu parler en faisant ma quatrième année de stage à Rennes.

Après avoir étudié les différents courants théoriques, ainsi que les principales stratégies de rééducation de l'orthographe, je vais pouvoir, dans une seconde partie étudier certains enfants dysorthographiques que j'ai eus en rééducation. Je décrirai leur histoire et leurs difficultés, afin de pouvoir poser des hypothèses sur l'origine de celles-ci, et décrire la rééducation que j'ai eu l'occasion de commencer avec eux.

Partie théorique

Dans cette partie, je vais donc m'intéresser dans un premier temps à la norme orthographique. Deux points de vue principaux se dégagent à propos de cette norme, il y a le point de vue sociologique et le point de vue axiologique, celui des puristes. Je vais ensuite me questionner sur l'opposition à cette norme.

Une étude de la dysorthographie, selon trois courants théoriques différents pourra me permettre de mieux cerner ce trouble.

Dans l'optique de tenter de rééduquer des enfants, je vais ensuite me questionner sur la place de l'orthophonie et étudier quelques techniques mises à notre disposition pour la rééducation.

I. La norme orthographique

La langue française est dite opaque, c'est-à-dire que les mots ne correspondent pas seulement à la règle de graphie phonie, il y a également des lettres muettes, un son peut s'écrire de différentes façons. Certaines langues sont dites transparents, c'est-à-dire que les règles de transcription phonie graphie sont toujours respectées. L'écriture alphabétique est si claire qu'elle ne pose aucun souci de transposition, tel que le roumain ou l'italien. Le français est une langue à la base phonétique, qui s'est enrichie de lettres historiques et étymologiques, ce qui rend la transcription plus complexe. La langue française comporte des irrégularités, dans les règles grammaticales ainsi que dans l'orthographe d'usage, celles-ci apparaissent bien souvent comme arbitraires, le scripteur doit les retenir afin de transcrire correctement.

On tolère que le langage oral soit quel que peu déformé, pas le langage écrit. C'est paradoxal. En effet, lorsque nous parlons, il est courant de faire des accrocs de parole. Si ce n'est pas pathologique comme dans le bégaiement, ces déviations sont bien tolérées. Les fautes dans la construction de la phrase peuvent témoigner d'une appartenance à une classe sociale, où en tout cas être interprétées comme telles. Les erreurs de type bafouillage, sont fréquemment produites par un grand nombre de locuteurs et sont bien tolérées. Elles peuvent témoigner d'un état émotionnel, ou seulement être le signe d'une fatigue lors d'un long discours. Au niveau de l'orthographe, la tolérance est bien moindre. Toute faute d'orthographe implique un jugement, la notion de classe sociale ressort au premier plan, bien souvent. Est-ce que cette intolérance vient du fait que la trace écrite reste ? Lorsque nous écrivons, nous sortons de l'interlocution directe, donc nous devons pouvoir être compris par tous. L'écriture est peut-être plus stricte car elle n'est pas soutenue par la communication non verbale qui accompagne le discours.

Pourquoi y a-t-il des conservateurs de l'orthographe ? Est-ce typiquement français ? Y a-t-il comme on l'entend souvent un déclin du niveau orthographique ?

C'est ce que nous allons étudier dans cette partie.

Pourquoi tant de Français s'opposent-ils à toute réforme ?

Le mot "réforme" effraie selon Nina Catach, il désigne en effet un changement progressif aussi bien qu'un grand bouleversement. Et après tout, c'est vrai, on peut se demander : pourquoi changer ?

L'orthographe est considérée comme une valeur historique et culturelle essentielle, les Français refusent d'y renoncer, même au prix de difficultés orthographiques. En fait, ne souffrons-nous pas d'un manque d'information concernant les réformes ? Existe-t-il un véritable dialogue les concernant ? Pour l'avoir testée moi-même, la discussion tourne souvent court, chaque partie campant sur ses positions, opposant les meilleurs arguments, sans vraiment écouter ceux en face.

Il est surprenant de constater que les Français s'insurgent de voir l'orthographe partir à la dérive selon eux, personne ou presque ne sait plus écrire, mais il n'est pas question d'y changer quoi que se soit. Tout le monde se rejette la faute. Les instituteurs sont incriminés, ils rejettent eux-mêmes la faute sur leurs paresseux élèves. Ces derniers s'en prennent aux adultes : c'est trop difficile. Au niveau des responsables du changement, c'est la même chose, tout le monde se renvoie la balle et personne n'est réellement habilité à transformer quoi que ce soit.

De plus, les indignations sur la baisse du niveau orthographique ne sont pas nouvelles, depuis plus d'un siècle les Français s'indignent. Or une phrase est dictée régulièrement depuis le début du siècle : *Les jolies petites filles étudient les plantes qu'elles ont ramassées hier.* Les résultats ne montrent aucune baisse de niveau. On constate une certaine constance des performances à un âge donné. Les écarts ont toutefois diminué depuis un siècle. Les mauvais en orthographe du début du siècle étaient souvent illisibles, alors que maintenant même les plus faibles sont lisibles. Les performances globales sont les mêmes donc le niveau des meilleurs élèves a diminué. En effet, actuellement, les exigences scolaires sont moins insistantes sur l'orthographe, le programme s'est diversifié. Le niveau est donc globalement moins hétérogène.

Notons qu'à niveau scolaire égal, actuellement les élèves sont loin de la fin, alors qu'il y a un siècle la scolarité des élèves était quasiment achevée. Les élèves ont donc plus de temps pour progresser maintenant.

La question de l'étymologie.

La langue française comporte de nombreux mots d'origine latine, gauloise, anglo-saxonne... Au moment où il a fallu la rendre écrite, cela c'est fait en se calquant sur le latin. Des difficultés sont apparues à ce moment, car les lettres latines ont servi à transcrire une langue qui n'était pas du latin. Il a fallu la normaliser et la fixer pour qu'elle devienne la langue officielle. C'est au XVI^e siècle que les puristes de l'Académie se sont penchés sur cette question, afin qu'elle soit reconnue officiellement.

Pour eux, la perte des déclinaisons latines est compensée par un ordre syntaxique spécifique, qui suit, selon eux, l'ordre de la pensée (il serait normal de penser d'abord l'objet et seulement ensuite ce qui s'applique à lui). Leur argument pour valoriser le français par rapport au latin a été de dire que le français est une langue « meilleure » que le latin, puisqu'elle suit le déroulement de la pensée. Ils prônent la logique syntaxique de notre langue : d'abord, l'idée est pensée en mots, puis unie en propositions et déclinée dans le discours, c'est le raisonnement. Les puristes ont donc cherché des arguments pour montrer que la langue française n'est pas simplement un appauvrissement du latin.

Ces arguments sont tout à fait discutables, puisqu'on pense en s'appuyant sur les mots de notre langue, on ne sait pas comment on pensait avant de parler, ni si la pensée préexiste au langage. En tout cas, une fois le langage acquis, il est impossible de penser sans y avoir recours.

Au XVI^e siècle déjà, certains ont voulu rendre l'orthographe plus proche de ce qu'ils entendaient et ce qu'ils disaient. Ils prônaient l'orthographe nouvelle, plus cohérente et

adéquate par rapport à la langue orale. Ceux qui prônaient l'orthographe ancienne (celle qui a prévalu et qui a été normalisée), ont permis de conserver les habitudes du milieu lettré, car les anciennes habitudes vont avec les personnes lettrées, selon Jacques Chaurand. L'orthographe, à l'époque permettait de distinguer les « honnêtes gens » des « simples gens », selon qu'ils écrivaient dans l'orthographe simplifiée du dictionnaire de Richelet de 1680 ou dans l'orthographe étymologique du dictionnaire de l'Académie de 1694.

C'est l'Académie qui a été officiellement chargée de veiller à l'orthographe de français, le fait qu'elle ait choisi la plus difficile de toutes, montre que c'est un choix social, qui s'appuie sur le prestige d'une classe. À partir de ce moment, si le scripteur ne suivait pas la norme établie par l'Académie française, il était qualifié d'ignorant. L'orthographe des cultivés a donc primé. C'est l'imprimerie, qui, entre autres a permis de diffuser et d'uniformiser l'orthographe française.

La langue a été normalisée, mais depuis toute modification apportée à cette « belle » langue qu'est le français est perçue comme néfaste, suspecte de la corrompre. Le changement, qui a permis au français d'exister, ne peut plus alors qu'être négatif. En effet à cette époque, la perfection du français a tellement été mise en avant, par les puristes, afin de l'asseoir, que tout changement reviendrait à l'appauvrir.

Si l'on prend le point de vue sociologique, ce n'est pas une histoire de perfection de langue, mais d'usage le plus généralement répandu. Des transformations ont néanmoins été apportées au français, l'usage le transformant, il est nécessaire de s'y adapter de temps en temps, même si ce n'est pas une chose aisée.

La langue orale est forcément soumise au changement, la langue écrite également. Seules les langues mortes restent immobiles (quoique l'usage qu'on en fait et les emprunts étymologiques qui servent à créer de nouveaux mots leur permet de continuer d'exister d'une certaine façon). L'orthographe actuelle, n'est-elle pas un dérivé de l'orthographe moyenâgeuse ? N'est-elle pas parfois le résultat de mauvaises justifications étymologiques ? Prenons l'exemple de *nénuphar*, dont la graphie a été transformée par le Dictionnaire de l'Académie en 1935, en se basant sur le grec *nymphéa*, alors que l'on sait maintenant que ce mot provient de l'arabe *nînûfar* (ce qui justifiait l'écriture *nénufar* avant 1935). De plus, notons que de nombreux mots n'ont pas la même signification qu'à leur origine (le mot *tuer* vient de *tutari*, signifiant protéger). En quoi la graphie des siècles passés serait-elle meilleure ou plus

pure que la nôtre ?

Selon Jacques Chaurand :

La manie étymologique est un phénomène culturel qui a eu son impact et qui a contribué à la distinction des homonymes. Cette distinction aurait pu se faire sur d'autres critères, mais c'est un trait de l'histoire du français qu'elle se soit faite sur ce modèle.¹

Le 7 février 1989, des linguistes déclarent dans *le Monde* :

Les Français n'ont pas à rougir de leur orthographe, qui est dans l'ensemble plus régulière et plus cohérente qu'on ne le croit ; mais ils risquent de souffrir d'avoir cessé de la moderniser.

En effet, si on bloque toute évolution de l'orthographe, alors que la langue orale continue d'évoluer, le décalage entre les deux va continuer d'augmenter et complexifier encore plus l'orthographe. La séparation du couple oral/écrit augmente avec le temps, mais aussi avec l'inertie devant les ajustements graphiques à apporter, voire avec les retours en arrière.

Côté obsessionnel :

Les fautes d'orthographe ont toujours été incriminées, lieu de jugement du niveau socio-éducatif du scripteur, bien plus qu'en ce qui concerne la langue parlée. Ce décalage me pose question.

Certains trouvent l'orthographe "belle", ont du plaisir à l'écrire. Ils vont même jusqu'à trouver un intérêt, de la beauté aux irrationalités de la langue. D'autres disent même qu'ils s'ennuieraient sans. Les Français ont le respect de la chose établie. C'est le règne du conformisme selon Nina Catach. Peut-être que, lorsque qu'on évoque une réforme de l'orthographe, il y a confusion avec la langue, avec les tournures de phrases. Je l'ai remarqué à plusieurs reprises lorsque j'énonçais mon sujet de mémoire. Certains se sont empressés de me

¹ CHAURAND J. *L'orthographe en questions*, p36

faire savoir que rechercher la plus belle tournure de phrase fait parti de l'écrit et est stimulant, que ça permet une plus belle écriture. Ceci n'est nullement remis en cause par une réforme de l'orthographe. Toucher à l'orthographe est une sorte de tabou social qu'enfants et adultes ne veulent ni ne peuvent transgresser.

Danielle Leeman-Bouix, dit que pour défendre "le bon usage", les puristes rejettent tout changement : l'emprunt à une langue étrangère, le non-respect de l'étymologie, du patrimoine grammatical, l'ambiguïté, le pléonasme, le mot grossier... Ils condamnent tout cela afin de préserver un savoir commun. Ce savoir est défini par rapport à l'usage du puriste, de son groupe. Cet auteur fait un parallèle entre ce comportement linguistique et d'autres attitudes de la vie sociale, comme le rejet des personnes se distinguant par leurs couleurs, leurs religions ou leurs habitudes culinaires. Pour elle, le purisme correspond au rejet de l'autre, la sauvegarde de la langue n'étant qu'une manifestation de cette idéologie. La différence est vue comme un danger pour l'unité du groupe par peur de sa généralisation.

Du point de vue sociologique, de tout temps, il a toujours été "trop tard" pour apporter une véritable transformation au français. Un argument prédominant pour le justifier, c'est l'habitude. Il est très difficile d'aller contre l'usage de toute une nation.

Je me suis souvent demandé pourquoi un tel attachement à la langue française. Danielle Leeman-Bouix le justifie en invoquant un amour qui n'est pas toujours rationnel, les puristes restent dans l'idée que rien ne doit être transformé dans la langue française, même si parfois ils ne justifient pas leurs arguments. Je pense que la force de l'habitude y est pour beaucoup dans cette inertie de l'orthographe, même s'il n'est ni simple ni forcément justifiée.

Prenons l'exemple de poids : le d est-il justifié par l'étymologie ? Ce mot vient du latin *pensum*. La raison de ce "d" n'est donc pas étymologique, l'usage avec le temps a parfois rajouté des lettres aux mots. Dans certains cas, la raison est inconnue, dans d'autres cas, c'est pour différencier deux homographes. Par exemple, "ivre" et "juré", s'écrivaient au XVIIe siècle : « jvre ». Avec le temps, leurs écritures se sont différenciées.

Couquaux dit que la défense de la langue en France

Prend naturellement un tour passionnel. Il faut garder ce lieu sain parce qu'il est saint, secret parce qu'il est sacré. Il faut le protéger afin que nul n'y pénètre : car toute

intrusion serait souillure, toute fécondation pollution.²

La langue SMS des jeunes.

Cette nouvelle forme de langage ne risque-t-elle pas de simplifier l'orthographe et d'arriver à une simple correspondance graphie phonie ? Des psychologues et des linguistes ont publié lors du colloque "société de l'information" du CNRS en mai 2005, les premiers résultats de leur étude sur 18 collégiens et 18 lycéens. On leur a demandé de décrire un itinéraire par SMS et par écrit. Les SMS sont plus courts, en écriture simplifiée (par économie de caractères, d'efforts, de temps et d'argent) alors que le récit écrit sur papier est rédigé en français correct, avec nettement moins de mots tronqués. Les utilisateurs font aisément la différence entre les supports et n'écrivent pas de la même manière.

Si la différence entre les supports entraîne une différence au niveau de leur écriture, c'est aussi parce que ce n'est pas la même norme orthographique qui est en jeu. Sur le plan axiologique, cette écriture signe l'appartenance à un groupe et l'idéalisation de ce groupe. Sur le plan sociologique, c'est appartenir au groupe des jeunes, puisque c'est le langage majoritairement employé parmi eux. Le « parler jeune » permet de se sentir inclus dans le groupe des jeunes.

Autre résultat intéressant qu'ils ont communiqué : le langage SMS s'apprend comme les autres. En effet, les lycéens et collégiens ont produit des messages de même longueur, mais les plus jeunes ont mis plus de temps (les abréviations ne sont sans doute pas encore automatisées).

A quoi est due l'apparition de ce nouveau langage ? Sans nul doute, il est apparu avec le développement des téléphones portables. Les messages se comptent au nombre de caractères, donc en utilisant au maximum toutes les abréviations possibles, il est possible d'en dire plus dans un message.

² LEEMAN-BOUIX D. *Les fautes de français existent-elles?*", page 37.

C'est également, à l'instar du verlan, un moyen de communication personnalisé par et pour la jeunesse en se marginalisant volontairement des conventions établies. C'est donc se donner une identité propre par rapport au monde des adultes, avec l'impression d'avoir inventé quelque chose de nouveau (grâce à l'appropriation des nouveaux moyens de technologie). C'est donc lié à l'émergence de la personne au moment de l'adolescence.

La faute

La France est le pays où la faute est le plus lourdement sanctionnée, selon Nina Catach. Dans notre pays, la faute enlève toute valeur au texte, du point de vue orthographique. Les idées qui restent sont jugées différemment, mais le niveau social et scolaire de l'enfant est évalué sur ce point, entre autres. Les élèves sont directement mis en cause : "ils ne font plus attention, avant les Français écrivaient mieux". Ce qui est ambigu dans notre pays, c'est qu'on exige très rapidement une orthographe correcte, sans respecter les temps d'apprentissage des enfants. En effet, dans différentes matières, le programme se complexifie avec les années, mais rapidement, les devoirs doivent être rédigés sans erreurs.

Cela provoque beaucoup d'angoisse souvent de la part des enfants avant la dictée. Cette angoisse peut entraîner une problématique névrotique de la peur de l'échec. Dans ce cas, il arrive que l'enfant n'arrive pas à retenir la bonne graphie, car il inhibe sa première impression, n'a pas assez confiance en lui pour s'y fier. À l'adolescence, l'angoisse diminue souvent et vient le temps de la révolte, du découragement.

Beaucoup s'étonnent même qu'avec le temps, la bonne orthographe leur vienne spontanément. Peut-être sommes-nous trop pressés de voir les apprentis écrire correctement, est-ce que nous ne sommes pas trop exigeants trop tôt ? L'apprentissage scolaire de l'orthographe se finit à la fin du collège, peut-être serait-il utile de le continuer plus longtemps afin de perfectionner les finesses de la langue. En écrivant, nous continuons à perfectionner notre orthographe, mais les élèves sont peut-être laissés un peu tôt autonomes par rapport à ce point. Les exigences

actuellement sont trop fortes au départ et pas assez à l'arrivée selon Nina Catach.

L'orthographe comme usage social : le point de vue sociologique.

L'orthographe est une grande affaire de société. Les usagers qui l'utilisent ont un savoir qui repose à la fois sur des savoirs linguistiques et sociaux. Cette dimension sociale explique en grande partie les problèmes liés au pouvoir de l'écriture et donc à la réussite sociale.

L'orthographe française est constituée d'une suite d'événements langagiers qui évoluent et d'une archéologie de l'écriture qui reste permanente. Ce statut pose forcément quelques problèmes, c'est un lieu de contradictions fortes. En effet, vécue comme une impérieuse obligation sociale et souvent comme une imposition idéologique, l'orthographe est cependant largement ressentie comme un devoir patrimonial, même par ceux qui résistent à cette obligation, selon Régine Delamotte-Legrand. Dans notre société, l'orthographe habite tout sujet qui écrit. Elle se présente dans les discours officiels et dans l'imaginaire collectif comme une maîtrise essentielle de la langue pour avoir accès à l'écriture.

Pour maîtriser le langage écrit, il faut se plier à l'orthographe, donc à une discipline, un effort, un système de pensée, une activité réflexive sur la langue qui engendrent des valeurs sociales fortes. Par exemple, l'idée que la langue orale est plus simple à acquérir que la langue écrite, car à l'oral, on n'a pas recours à l'orthographe, trace une des principales frontières entre les lettrés et les non lettrés.

Le point de vue axiologique est celui des partisans d'un non-changement de la langue. Ce sont les personnes qui invoquent comme argument la beauté de la langue. Les points de vue axiologiques et sociologiques sont deux abords différents de l'orthographe.

Les sociologues pensent que l'orthographe correcte est celle qui vaut de manière dominante.

En considérant le parti axiologique, celui des puristes, la bonne orthographe est celle que l'on a idéalisée, ils parlent de la beauté de la langue.

Et à l'étranger, qu'en est-il ?

En Europe, de nombreux pays ont adopté au cours du XXe siècle, des réformes, parfois assez radicales. Ce sont des démarches de modernisation de l'écriture, afin de limiter les archaïsmes.

Par exemple, le Portugal en association avec le Brésil, a, en 1911, supprimé les consonnes muettes, normalisé les mots savants, réduit l'emploi du "h", éliminé trois lettres de l'alphabet (k, w, y)... C'est une des réformes les plus majeures... La dernière grande réforme a été faite en Allemagne récemment.

Partout l'écriture est une question sociale importante. Les débats sont houleux, mais des réformes s'ensuivent plus facilement qu'en France.

Conclusion

La norme orthographique, petit problème en apparence, qui débouche sur un problème de grande ampleur. Elle regroupe de vieux débats, selon Nina Catach. Il s'agit du débat entre les anciens et les modernes, les partisans du statu quo et ceux de l'évolution. D'un autre point de vue, il s'agit d'une plus large diffusion du savoir (dont les femmes à une certaine époque)

versus les partisans de la "protection du patrimoine", "les gardiens de la bibliothèque du savoir".

Actuellement, nous sommes bien loin d'une diminution de l'usage de l'écriture. Elle est présente partout, elle est requise dans de nombreuses tâches (remplir un CV, signer un bail, lire une publicité...) Les jeunes s'en servent également beaucoup par le biais des mails, des SMS... L'écriture est donc bien loin de disparaître. Une solution, moins brutale qu'une réforme tranchée, serait de s'en remettre à l'usage. Ce n'est pas chose aisée de savoir à quel moment une graphie est suffisamment utilisée pour pouvoir être considérée comme standard et non plus déviante. Il s'agirait d'être moins normatif par rapport à l'écriture. Pour cela, il faudrait que les mentalités évoluent vers plus de tolérance face à la variation à la norme... La tolérance est quelque chose d'essentiel à l'évolution des langues. C'est l'opposition entre le point de vue axiologique, le normatif, et le point de vue sociologique, celui qui se remet à l'usage.

II. Pourquoi certains enfants ont-ils des difficultés à se plier à la norme orthographique ?

Dans cette partie, il est supposé que les enfants dont il est question ont la capacité d'orthographier correctement.

Il est plus aisé de considérer l'opinion des adolescents sur cette question, car ils ont côtoyé plus longtemps le système orthographique et ils peuvent être plus critiques. Les jeunes enfants, dans les premières années de primaire, rentrent dans l'apprentissage de la langue écrite (ou non), mais la réflexion sur l'intérêt de la norme orthographique intervient un peu plus tard.

Certains ne voient pas l'intérêt de l'orthographe. Ils s'opposent aux parents, à l'institution. Pourtant il y a un matraquage à l'école : il faut "bien" écrire. Comment se fait-il que certains enfants passent à côté ?

Ces élèves seraient à priori partisans d'une orthographe différente, simplifiée. C'est un problème social, une demande de "moins d'effort". D'autres, au contraire, même s'ils sont en difficulté, ne veulent pas de réforme de l'orthographe.

Est-ce dû à l'influence de l'immobilisme français en général ? Est-ce dû au fait qu'ils ont appris un système orthographique et ne veulent pas le modifier ?

Dans *orthographe mon amour*, les auteurs se sont livrés à une enquête. Il en ressort que la difficulté à définir l'orthographe est grande et que personne n'est hostile à la norme orthographique, tout le monde voit l'intérêt d'unifier l'orthographe entre tous pour une meilleure compréhension. Les auteurs expliquent ce phénomène en invoquant un véritable interdit social. L'orthographe ne peut se maîtriser que lorsqu'une hiérarchie globale en ressort, ceux qui avancent en tâtonnant, ne voient que des irrégularités et ne s'en sortent pas.

Les jeunes bloquent ou refusent parfois l'orthographe. Actuellement, la majorité de la culture passe par l'écrit. Donc ces jeunes se bloquent à la culture. Si la tolérance orthographique est

faible, les jeunes ne se bloquent pas seulement vis-à-vis de l'orthographe, mais aussi à toutes les études. Ceci pénalisera donc le jeune dans tous ses apprentissages. Il se réfugiera dans une sorte d'inertie qui se répercutera à l'ensemble de sa vie, selon Nina Catach.

L'appréhension de l'erreur

Certains se ferment à l'orthographe parce qu'ils appréhendent l'erreur, l'échec. Les enfants et adolescents en difficulté doutent de leur savoir (ce qui est la conséquence de leurs années d'échec). Ils ont une inhibition due à l'angoisse de commettre une erreur, qui leur fait penser qu'ils n'ont rien à écrire, ou qui leur fait multiplier les fautes. Ils ne se fient jamais à leur intuition (ni à leur savoir).

Cette attitude peut être renforcée par l'entourage qui peut reprocher à l'enfant de ne pas avoir réfléchi avant d'écrire. L'enfant peut en être amené à douter sur la syllabe la plus simple, ce qui entraîne non seulement une perte de temps, mais aussi une perte du fil conducteur de la phrase. Parfois, dans le même sens du doute (ce que d'ailleurs beaucoup de personnes font de temps à autre), n'arrivant pas à se décider entre deux graphies, écrivent une lettre ambiguë, laissant ainsi le choix au correcteur de ce qu'il a voulu écrire, en comptant sur son indulgence.

La même peur peut s'installer en situation de rééducation, mais différemment, dû à la dualité de la situation. Certains enfants ne peuvent écrire sans l'approbation de l'orthophoniste. Il suffit d'un encouragement de l'orthophoniste, sans approuver ni réprouver la forme proposée par l'enfant, pour que ce dernier se mette à écrire la bonne graphie.

Ces enfants se censurent par peur d'écrire avec des erreurs, car ils ont l'habitude du jugement et de la correction de l'autre. Il faut noter que ce doute n'est pas totalement assujéti à l'autre, il est aussi lié au regard que l'enfant porte sur lui-même. Ceci varie d'un enfant à l'autre. Cette restriction de l'écriture entraîne une conséquence fâcheuse, leur champ lexical reste donc limité à certains mots et ils se restreignent à une certaine syntaxe plus maîtrisée. Ils en viennent donc à perdre leur curiosité intellectuelle, ce qui peut mettre leur pensée en péril, par un rétrécissement de celle-ci.

La difficulté à rentrer dans la norme orthographique de ces adolescents peut donc être due à un problème axiologique (au sens de la théorie de la médiation), le jugement sévère de l'erreur.

Cette difficulté peut également être due à un problème sociologique, pour les enfants qui ont des difficultés sociales et manifestent leur opposition par ce biais.

III. Qu'entend-on par trouble d'orthographe ? Quand l'orthophonie intervient-elle ?

Il existe différents courants théoriques qui ont chacun leur hypothèse étiologique sur la dysorthographe, et, bien souvent, une manière de rééduquer différente en fonction de leur hypothèse de départ. Il me paraît nécessaire d'en aborder plusieurs, afin de pouvoir garder à l'esprit que ce sont des hypothèses, qu'il n'y a pas une vérité. Cette étude de différents courants théoriques pourra également permettre d'observer s'ils sont éventuellement complémentaires ou totalement opposés.

J'ai donc sélectionné le courant neuropsychologique, puisque c'est le courant le plus reconnu actuellement, le courant psychanalytique, puisque c'est le principal courant qui diffère du premier, et enfin, le courant de la théorie de la médiation, que j'ai plus amplement découvert cette année en venant faire mes stages à Rennes.

Nous allons donc découvrir ces trois courants dans cette partie.

Pour la neuropsychologie :

1. Le langage écrit.

Au départ l'enfant apprend à lire, ensuite il lit pour apprendre.

On peut considérer le langage écrit comme plus exigeant que le langage oral. En effet, la parole est différée, elle n'est pas aidée de la prosodie, du geste, du regard, du contexte. Le scripteur doit préciser les termes, les lieux, les personnes, le contexte. Dans cette activité, il n'y pas d'interlocution directe, l'autre est imaginé, mais n'est pas là pour contrôler la production. Le lecteur ou le scripteur, ne va donc pas pouvoir utiliser l'interlocuteur pour contrôler ou évaluer la représentation qu'il est en train de se construire à partir de ce qu'il lit ou écrit.

Au niveau du langage oral, la composante métalinguistique de la langue doit être acquise pour pouvoir la transcrire. C'est la conscience qu'a un individu de son propre fonctionnement linguistique (ses dires), ainsi que le contrôle délibéré qu'il exerce sur ses dires. C'est la capacité de mettre à distance le message qu'il transmet au niveau du contenu ou de la forme. Cette composante va lui permettre de juger si un énoncé est correct grammaticalement ou non.

Il faut pouvoir se décentrer du texte produit, de son contenu sémantique, pour ne juger que de l'aspect formel de la lecture. Au niveau du langage écrit, le scripteur doit se distancier de son texte, le considérer comme un objet à manipuler, structurer, organiser. Par exemple, c'est pouvoir remplacer "mangé" par "pris", pour observer si le verbe est conjugué ou non.

L'écrit est également une mémoire externe qui permet de disposer de plus d'informations que nous ne pouvons en retenir. Ceci requiert des processus cognitifs différents de la langue orale, puisque l'information n'est pas dans notre mémoire mais sur le papier.

Les données, lors de l'écriture, sont organisées sur un plan spatial, ce qui implique sur un plan cognitif d'organiser le flux verbal en unités (mots, phonème, morphème, énoncé). Cette capacité de segmentation est en lien direct avec la capacité de l'individu à considérer le mot comme un objet sur lequel on va effectuer des opérations sans que cela remette en cause l'identité du référent qu'il est censé représenter.

Le lecteur expert est celui qui est capable de faire émerger le sens implicite du texte, qui fait

des inférences. Il sait également voir l'organisation entre les propositions.

Le développement du langage écrit se fait en utilisant deux voies, selon l'étude menée par Ans, Carbonnel et Valdois, en 1998 :

- Des règles de correspondance son-lettre sont bien extraites lors de l'apprentissage et mémorisées mais ces règles seraient essentiellement utilisées lorsqu'il s'agit d'écrire des mots nouveaux que la personne n'a encore jamais rencontrés et lors de l'apprentissage. C'est la voie phonologique.

- Une orthographe d'usage correcte repose sur la mémorisation de la forme orthographique spécifique de chaque mot et la capacité à récupérer directement cette forme complète en mémoire en situation d'écriture. C'est la voie lexicale.

Le modèle à deux voies distingue deux procédures d'écriture. Les procédures lexicales et analytiques fonctionnent en parallèle et permettent d'orthographier tout type de mots. Elles coexistent précocement et se développent au fur et à mesure des apprentissages.

La voie lexicale permet de différencier les homophones hétérographes. Cette voie est utilisée pour les mots connus. La voie analytique permet de donner une écriture plausible d'un mot nouveau.

2. Définition de la dysorthographie :

La dyslexie et la dysorthographie sont un ensemble de difficultés durables d'apprentissages fondamentaux de la lecture, de l'orthographe chez un enfant ou un adulte présentant par ailleurs :

- Un niveau intellectuel normal.
- Sans troubles sensoriels ou perceptifs (audition, vue).
- Sans troubles psychologiques primaires prépondérants durant les apprentissages initiaux.
- Évoluant dans un environnement affectif, social et culturel normal.
- Ayant été normalement scolarisé.

C'est un trouble dynamique de l'apprentissage de la lecture, qui se caractérise par une diminution significative des performances en lecture ou orthographe par rapport à la norme d'âge (moyenne des résultats obtenus sur un échantillon d'enfants d'une certaine classe d'âge). Ces difficultés sont durables, et non pas un simple retard d'acquisition. Les mécanismes fondamentaux du langage écrit sont atteints dans leur structure même, c'est-à-dire au niveau cognitif, souvent à la fois dans le versant compréhension et dans le versant expression. Les facteurs dits d'environnement, tels que psychologiques, linguistiques, socioculturels..., ne génèrent pas ces troubles, mais ils les aggravent, les compliquent (parfois largement).

Il est nécessaire de poser clairement une distinction fondamentale : tout problème de langage écrit n'est pas forcément un trouble spécifique, c'est-à-dire tenant à des perturbations structurelles des mécanismes fondamentaux du langage écrit. On peut en effet être aussi dans une configuration de blocage, de refus d'accès à l'écrit, de mauvais apprentissages... Un diagnostic spécifique est capital.

3. Reconnaissance et classifications internationales :

Depuis plus de 20 ans, des classifications internationales permettent de définir de manière commune ces troubles dits "développementaux".

Pour le DSM IV (diagnostic and statistical manual of mental disorders):

Le diagnostic d'un trouble des apprentissages est porté lorsque les performances du sujet à des tests standardisés, passés de façon individuelle, portant sur la lecture, le calcul ou l'expression écrite sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de son âge, de son niveau scolaire et de son niveau intellectuel. Les problèmes d'apprentissage interfèrent de manière significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante qui nécessitent de savoir lire, compter ou écrire. Plusieurs approches statistiques peuvent être utilisées pour déterminer si la différence est significative. Nettement au-dessous se définit généralement par une différence de plus de deux écarts-types entre les performances et le quotient intellectuel. (...) Les

troubles des apprentissages peuvent persister à l'âge adulte.³

L'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.) comporte dans sa 10e édition internationale des maladies, un classement. Ces troubles sont présentés comme une affection dans laquelle "les modalités" habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ce n'est pas seulement la conséquence d'un manque d'occasions d'apprentissage ou d'un retard mental.

Cette version récente est la plus officiellement utilisée dans tous les pays européens, et constitue une base capitale de définitions communes. Il est reconnu qu'il existe entre 8 et 10 % (différence de chiffres dans la littérature provenant des nuances de définition utilisée et de l'intensité minimale retenue) des enfants normalement scolarisés présentant un réel handicap lié à la dyslexie ; de même, on relève une disproportion significative entre les sexes dans un rapport de 3 à 4 garçons pour une fille.

Cette fréquence est stable dans l'histoire des données connues, et atteint toutes les populations de la même manière, si l'on considère les critères de la neuropsychologie.

4. Erreurs observables :

Contrairement à une opinion erronée couramment répandue, il n'y a pas de "faute type" du dyslexique ou du dysorthographique : les erreurs sont multiples et le plus souvent simultanées : "fautes" que fait tout enfant qui apprend en CP/CE1, et qui sont inévitables au début, comme dans tout apprentissage. C'est la persistance de ces erreurs qui tend vers la pathologie.

En lecture, on peut observer des erreurs dans le déchiffrage, comme des confusions visuelles

³ ROUSSEAU T. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, p17.

ou auditives, des inversions ou des omissions, des adjonctions, des substitutions, des contaminations (palier/papier).

La lecture du texte est lente, hésitante, saccadée (débit syllabique), l'enfant est en difficulté pour saisir le découpage des mots en syllabes. Il ignore la ponctuation, ne retire pas de sens, ou seulement partiellement, de ce qu'il a déchiffré. Il n'aime pas lire, et rejette souvent les matières ou activités qui font appel à l'écrit.

Souvent, l'enfant a des difficultés de compréhension et de déchiffrage.

En écriture, c'est un véritable continuum qui va du recodage phonème graphème à l'utilisation de blocs lexicaux dits encore blocs figés.

- Les erreurs en lien avec une mauvaise planification, due à une surcharge de la "mémoire de travail" : on observe alors des erreurs de télescopage du type "alros" pour "alors", toutes les lettres sont sélectionnées, mais mal planifiées, c'est une récupération partielle. Des erreurs appelées de glissement de plume sont également observées, ce qui consiste à mettre un mot à la place d'un autre au sein du même champ sémantique, comme "croissant" pour "brioche". Un effet de subvocalisation lente, "doremir" pour "dormir", ou encore une mauvaise planification, "camon" pour "camion".

- Les erreurs liées à des mauvaises représentations orales des mots :

L'enfant peut avoir un recodage phonographique déviant, "venêtre" pour "fenêtre", ou un recodage phonographique qui ne tient pas compte des règles positionnelles, "trancil" pour "tranquille".

- L'enfant peut également produire des blocs lexicaux figés "maman ma pelle", il n'a pas de décentration lorsqu'il écrit cela. Il s'appuie sur une bonne représentation orale, mais ne fait pas appel au sens de ce qu'il écrit, donc aux mots, dans les cas où son niveau pourrait le lui permettre.

- Le recodage phonographique est également observé "colaire" pour "colère", l'enfant recode.

5. Variété de types et d'intensités :

Il y a différents types de dyslexies/dysorthographies qui se différencient par le mode de «mauvais traitement» de l'information, la répartition et l'intensité des troubles.

Le dyslexique se caractérise par un "profil" de fonctionnement, qu'on suppose cérébral actuellement, différent du "standard" pour le langage, sans altération du niveau général d'autres compétences. L'intelligence du dyslexique est organisée différemment. La dyslexie n'est pas un phénomène homogène, car de nombreux facteurs la font varier.

La plupart des dyslexies/dysorthographies apparaissent dès le CP, moment du contact initial de l'enfant avec la lecture. Ce trouble étant considéré comme organique, il n'apparaîtrait donc qu'au moment du premier contact avec la lecture.

Néanmoins, certaines peuvent passer longtemps inaperçues. Les classes ultérieures peuvent dévoiler une dyslexie jusqu'alors compensée par des efforts et des stratégies personnelles ou réactiver les difficultés d'une dyslexie qui paraissait surmontée. Cela signifie que l'enfant bute sur un nouveau palier de complexification du langage écrit (et de son contenu) désormais supérieur à ce qu'il a pu jusqu'ici assumer ou compenser.

Les troubles du langage sont souvent en interrelations : un trouble grave du langage oral est très fréquemment associé à une dyslexie, une dyslexie est toujours associée à une dysorthographie.

Les dyslexies sont classées, selon le modèle de Frith en trois catégories :

La dyslexie phonologique qui correspond à une difficulté à accéder à la procédure syllabique, la reconnaissance globale des mots étant efficiente.

La dyslexie de surface ou dyséidétique qui correspond à une difficulté à se constituer et à utiliser un stock de représentation visuelle des mots, le décodage graphème-phonème étant possible.

La dyslexie mixte, où les deux voies sont atteintes à divers degrés.

Il existe deux types de dysorthographies :

La dysorthographie phonologique :

Elle correspond à une difficulté à écrire des mots nouveaux ou des pseudomots. Les mots familiers sont pour la plupart bien orthographiés.

Ces erreurs résultent :

- 1 Soit d'une mauvaise analyse de la séquence phonologique du mot dicté.
- 2 Soit d'une méconnaissance des règles de conversion phonème-graphème.
- 3 Soit d'une combinaison des deux.

Cette dysorthographie se rencontre chez les enfants qui ont un trouble de la conscience phonémique. Il est possible aux enfants qui ont cette pathologie d'apprendre de nouveaux mots, si la forme phonologique leur est donnée, ainsi que le sens. Ces enfants peuvent alors retenir la forme orthographique. Elle est souvent associée à une dyslexie phonologique.

La dysorthographie de surface :

La voie phonologique est préservée. La lecture de pseudomots est correcte, correspondant à leur norme d'âge. Les caractéristiques orthographiques des mots ne sont pas retenues. Les erreurs sont donc dues à un non-respect des règles orthographiques. Les règles de fréquences ne sont souvent pas acquises non plus. Par exemple, il est possible de rencontrer "haudeure" pour odeur.

Cette dysorthographie est souvent associée à une dyslexie de surface (l'enfant fait des erreurs de régularisation en lecture). Il est souvent impossible à ces enfants de différencier les homophones. Leur décision lexicale ne peut se faire avec certitude.

Ces enfants ne présentent pas de trouble de la mémoire visuelle. Leur difficulté à se constituer des connaissances lexicales spécifiques semble résulter d'une incapacité à analyser visuellement l'ensemble de la séquence orthographique d'un mot et donc à la traiter globalement.

6. Causes

Les facteurs supposés actuellement sont essentiellement des facteurs pathologiques (prématurité, dysmaturité, souffrance néonatale par exemple) et surtout des facteurs développementaux langagiers (anomalies génétiques et hormonales altérant le développement de l'équilibre et la répartition de diverses fonctions concourant au langage écrit, sans incidence sur l'intelligence proprement dite). Ces facteurs d'atteinte cérébrale ne sont pas validés, car ils n'impliquent pas forcément un retard en lecture.

7. Troubles spécifiques et place des difficultés associées

Rapport avec les troubles psychologiques d'ordre psychoaffectif ou communicationnel :

Dans les années d'initiation au langage, des problèmes psychologiques ou affectifs importants peuvent entraver lourdement la disponibilité, l'énergie, "l'espace mental" d'un enfant confronté aux apprentissages fondamentaux, qui supposent un énorme effort personnel et entraîner l'indisponibilité, le rejet du langage, des réactions d'opposition ou de refus d'apprentissages ou de contraintes. On est alors en présence de troubles de la personnalité, de la motivation, de la communication. Ceux-ci ont fait barrage aux acquisitions. On parle ici davantage de "blocages" vis-à-vis de l'écrit que de troubles spécifiques. Ces difficultés psychologiques sont dites "primaires" car préexistantes ou concomitantes à la rencontre de l'enfant avec les apprentissages.

Par contre, existent souvent avec les troubles spécifiques de l'écrit des perturbations psychologiques dites "secondaires", qui vont croissant avec l'âge et l'inadaptation, générées par l'échec et l'infériorité. Elles déclenchent inévitablement une grande détresse personnelle,

scolaire, ou professionnelle. Il se crée ainsi des situations parfois fixées de névrose d'échec, d'impuissance acquise, de perte d'image de soi, de dépression, de renoncement...

Les deux types de difficultés psychologiques primaires et secondaires peuvent bien sûr coexister.

Rapport avec l'environnement social et culturel :

Des conditions particulièrement défavorables d'environnement social ou culturel de l'enfant (milieu familial défavorisé, apports culturels généraux faibles ou nuls, milieu linguistique étranger, mauvaises conditions matérielles ...) peuvent le mettre dans l'insuffisance des sollicitations et du "matériau" que doit apporter l'environnement pour favoriser les apprentissages normaux. Les facteurs d'environnement jouent ainsi un rôle aggravant dans certains cas. En ce sens, certaines caractéristiques environnementales psycho familiales et socioculturelles trop défectueuses peuvent contribuer à "freiner" le développement des mécanismes complexes langagiers. Cela handicapera doublement les enfants présentant de toute façon par ailleurs des troubles du langage écrit.

Dans beaucoup de cas, ces deux domaines d'altérations, celle du "pouvoir apprendre" et celle "vouloir apprendre" sont liées. C'est pourquoi il importera toujours d'évaluer l'une et l'autre, afin de localiser avec précision la part qui revient aux troubles spécifiques du langage écrit, et celle qui revient aux blocages, réactions psychologiques, ou handicaps environnementaux. Les réponses à apporter seront en effet très différentes, mais étroitement complémentaires.

8. Dépistage - Diagnostic - Remédiation

Un dépistage est indispensable, aussi précocement que possible. Il est envisageable dès la maternelle pour recenser les signes prédictifs de risques de difficultés à survenir au moment du vrai "contact" avec les apprentissages du langage écrit, durant le CP. Les années suivantes

sont elles aussi capitales à surveiller, pour éviter l'installation dans l'échec. Il faut une association des vigilances de l'école, des parents, de l'entourage, du médecin de famille souvent consulté.

La dyslexie/dysorthographe est une des principales causes d'échec scolaire, puis professionnel, voire social. Chez l'enfant se développe alors le dégoût pour l'écrit et le désinvestissement progressif des matières demandant un effort de lecture. Le langage restera alors pauvre, le travail sera lent, on observera une fatigue et une difficulté à transcrire le contenu de la pensée et à intégrer le discours des autres. À long terme pour la vie adulte, la dyslexie/dysorthographe incorrectement prise en charge est reconnue comme un lourd facteur d'inadaptation socioprofessionnelle.

Un diagnostic différentiel précis est indispensable, pour que les réponses thérapeutiques soient bien appropriées (sous peine d'absence de résultats). Il faut rappeler que les types, intensités, et contextes des dyslexies et dysorthographies sont très variés. Ceci conduit à des examens divers d'autant plus complets et pluridisciplinaires que les troubles sont complexes et sévères.

Différentes prises en charge rééducatives devront être alors entreprises. Elles seront d'ordre langagier et neurocognitif pour le versant intrinsèquement langagier, et d'ordre psychologique ou psychothérapeutique si nécessaire en fonction des troubles constatés sur la personnalité et la motivation. Parallèlement, une adaptation pédagogique devra être aménagée en classe, pour ajuster les exigences aux progressions scolaires possibles en lien avec les rééducations et conserver absolument des espaces scolaires de valorisation.

9. Quel pronostic ?

L'évolution des troubles du langage écrit va dépendre de plusieurs facteurs, qui peuvent varier suivant les enfants concernés en rapport avec :

- Le type de dyslexie/dysorthographe et son intensité.

- La précocité du dépistage.
- L'existence, la régularité, et l'intensité des rééducations (souvent pluridisciplinaires dans les cas sévères), qui peuvent durer plusieurs années.
- Les soutiens rencontrés venant alimenter la motivation, la réparation des vécus d'échec, la réhabilitation de l'écrit et de l'école vécue très souvent jusque-là comme lieu de sanction de l'infériorité.
- La vigilance, la coopération et la coordination entre famille, école et rééducateurs.

Dans de bonnes conditions de traitement, d'environnement et de soutien, les troubles dyslexiques et dysorthographiques se réduisent, souvent très nettement, mais ne "disparaissent" vraiment complètement que s'ils étaient d'intensité légère. Les cas moyens et sévères vont souvent gagner des performances bien améliorées et moins handicapantes autorisant le plus souvent études et formations. Mais ils laisseront souvent une faiblesse par rapport à l'écrit.

Pour la psychanalyse :

Il n'a pas été chose aisée de faire le point sur les données psychanalytiques en ce qui concerne la dysorthographe, puisque pour ce courant théorique, c'est l'expression d'un trouble, et le fait que le symptôme se cristallise dans l'orthographe ou ailleurs importe peu. Après avoir recueilli ça et là quelques informations, je me suis intéressée à ce qu'en disent Chassagny, pédagogue, et Dubois, orthophoniste, tous deux à influence psychanalytique.

Selon le courant psychanalytique, le trouble dysorthographique est un symptôme. Ce trouble est une conséquence d'un conflit psychique de l'enfant. C'est-à-dire que l'enfant est préoccupé par des "forces pulsionnelles" contradictoires, au niveau de son inconscient. Ces conflits sont trop présents, il ne peut les mettre de côté. Or pour entrer dans les apprentissages, il faudrait qu'il puisse les mettre à distance. Les psychanalystes prennent en compte des facteurs dans lequel l'enfant se développe, comme la structure familiale, par exemple. Les troubles d'apprentissage du langage écrit seraient le symptôme névrotique de différents troubles affectifs conscients ou inconscients. Dans la clinique, on le rapporte à l'enfant sans le comparer à d'autres enfants.

Ces conflits psychiques peuvent être en lien avec la fonction visuelle actualisée par l'aspect, justement visuel, de la lecture et de l'écriture. La maîtrise de l'écriture a plus ou moins à voir avec l'érotisme moteur qui est lui-même articulé aux conflits de la phase anale.

Ces conflits peuvent également être liés au complexe d'Oedipe. Il faut pouvoir s'identifier à un tiers pour pouvoir se considérer comme un individu parlant et écrivant. Il faut donc dépasser la relation duelle avec la mère pour pouvoir accéder au langage écrit. Selon Diatkine, l'enfant peut être trop engagé dans la relation oedipienne pour avoir du recul. Il investit narcissiquement le langage et ne peut donc le considérer comme un objet d'étude et d'analyse, ce qui l'empêche d'avoir accès au langage écrit.

Il faut donc être attentif à l'enfant et son histoire afin de tenter de percevoir où se situe son problème.

Pour étudier cette théorie, je me suis restreinte à quelques remarques en lien avec l'écriture.

1. L'entrée dans la lecture :

Selon Bourdieu, sociologue, et Chartier, psychanalyste, ce qui pousse l'être humain à lire est une motivation liée aux désirs inassouffés de curiosité quant à l'origine de la vie et à la problématique de la mort. Ces questions génèrent des angoisses et pour lutter contre, la lecture, en nous permettant de comprendre comment fonctionne le monde, nous apprend à maîtriser ces angoisses. Apprendre à lire permet l'accès aux connaissances donc aux mystères, donc aux secrets.

Diatkine, psychanalyste, dit que certains enfants vivants dans des conditions banales (parents disponibles, milieu convenable) sont empêtrés dans leur démarche d'individuation. Ce sont des enfants qui ont plus ou moins de mal à s'individualiser, car être seuls réveille trop d'angoisses. L'incapacité à être seul est une des causes possibles qui va entraver l'enfant dans l'accès à la langue écrite.

Pour entrer dans le langage écrit, il faut une mise à distance pour pouvoir mettre des mots dessus. Il faut que l'enfant puisse supporter la frustration pour permettre cette mise à distance.

L'enfant doit avoir une certaine maturation affective. L'acquisition du langage écrit est possible quand la phase anale est réglée. Si cet apprentissage intervient trop tôt, on peut observer une régression au stade anal.

À 7 ans, c'est l'âge d'accès à la lecture, parallèlement au règlement normal du conflit oedipien. "Pour que mon langage soit objet, il faut que je sois sujet." Le sujet se vit comme tel, distinct de sa mère, puis de l'univers environnant. Cette étape trouve son achèvement dans la césure qui sépare le sujet de son verbe. Je parle et ce que je dis n'est pas moi. Mon langage m'extériorise parce qu'il est devenu extérieur, je peux l'exhiber, l'écrire.

La psychanalyse, en me renvoyant à mon discours, le constitue comme non-moi et m'en libère. La psychanalyse aide donc également à mettre le langage à distance, comme le fait le langage écrit.

2. L'entrée dans l'écrit selon Chassagny

Pour Chassagny, les exigences de l'école conduisent à la langue écrite. L'écrit le plus souvent vient à l'enfant (et non l'inverse), il semble primordial de construire l'intérêt de l'enfant pour la langue écrite. C'est la dimension symbolique paternelle qui va permettre à l'enfant de désirer les mots des autres.

L'enfant va quitter une parole liée à sa propre expérience pour accéder au moyen d'exprimer ce qui est du fait des autres. L'école révèle une situation de manque à l'enfant. Il prend conscience que ses moyens d'expression sont insuffisants par rapport à ceux de l'adulte. À ce sujet, Chassagny pense que l'école est un symbole ; elle joue un rôle paternel dans la mesure où la parole n'est plus la manifestation de soi.

Les mots deviendront des témoins représentatifs d'expériences vécues par soi et par les autres.

Le savoir que l'adulte veut apprendre aux enfants représente l'inconnu, l'inquiétude. Celui-ci peut paraître inaccessible. Les enfants doivent avoir pris conscience de leur "manque" pour désirer les mots que le maître veut leur apprendre. Dans le cas contraire, ils ne pourront pas se plier aux exigences de l'écrit. On peut faire alors l'hypothèse que la dimension de Père

symbolique a fait défaut au cours du développement de l'enfant. L'écriture devient alors le terrain d'expression et d'inscription des avatars du sujet dans sa traversée de l'Œdipe.

Pour entrer dans l'écrit, l'enfant doit avoir renoncé à la toute-puissance, à la fusion avec la mère, afin d'avoir un réel travail d'analyse. Si l'apprentissage intervient de manière trop précoce chez l'enfant, celui-ci sera vécu comme une activité sans but, sans sens.

De plus, il peut être très angoissant pour l'enfant de ne pas comprendre ce que le maître veut lui apprendre. Aussi problèmes pour certains dyslexiques à se situer dans la famille : il n'y aurait pas eu d'identification ou de différenciation qui aurait permis de stabiliser les différents rapports au sein de la famille et ainsi, de léguer chacun à sa place.

3. Le symptôme selon Chassagny

Si nous considérons que le dysfonctionnement de la fonction symbolique peut entraîner des troubles au niveau de l'apprentissage de l'écrit, nous sommes amenés à parler de symptôme. Celui-ci peut être envisagé comme une rencontre entre l'observable et le vécu. Quelque chose a fait nœud dans l'accrochage des expériences. Le symptôme permet une issue. L'enfant clame dans son symptôme sa différence, son refus de se soumettre à la loi. Le symptôme est donc l'expression d'un refoulé. Mais il a aussi valeur de communication, puisque le symptôme dit quelque chose, à quelqu'un. En effet, il n'a d'existence que parce qu'il y a un récepteur. Si personne ne soulignait les déviances de l'enfant dans son utilisation du langage écrit, il ne repèrerait pas ses difficultés.

L'ambivalence du symptôme se dessine alors. Le sujet obtient des bénéfices secondaires de celui-ci, car il lui permet de se maintenir dans une relation imaginaire aux êtres et aux choses. Cependant, il entraîne aussi des difficultés qui handicapent l'enfant dans les différents apprentissages et dans sa vie sociale et affective. Il le freine dans son accession au savoir. De ce fait, l'enfant souffre de son symptôme. Parfois, il n'a plus que cette marque d'identité.

4. La dysorthographe selon Geneviève Dubois :

Le préfixe dys renvoie à la pathologie. L'échec renvoie à un apprentissage donc à une norme sociale, scolaire. On peut donc se demander si les difficultés orthographiques sont à envisager en terme de maladie ou en terme d'inadaptation. Il n'y a pas la dysorthographe, mais des enfants dysorthographiques. Ces enfants ont chacun leurs particularités dans leur type de faute et dans leur comportement, puisque leurs raisons diffèrent.

L'environnement repère des signes, le sujet vit des symptômes.⁴

Le symptôme révèle une organisation de l'évolution de l'enfant.

Une confusion m-n par exemple peut prendre alors des proportions dramatiques. Il convient de ne pas négliger dans une rééducation l'importance des facteurs affectifs. Un soutien thérapeutique peut de plus éviter qu'une situation qui n'est pas encore réellement pathologique le devienne.

L'enfant dysorthographique a le plus souvent une attitude méfiante face à l'acte d'écriture. Il a néanmoins souvent, au plus profond de lui même l'envie d'écrire, mais il s'interdit ce désir, c'est à ses yeux un acte coupable. Selon Geneviève Dubois, le fait que ces enfants aient une mémoire défaillante sur les supports que le rééducateur lui donne pour écrire, est le signe de leur refus au droit d'écrire. Ce refus est inconscient.

La vie est faite de castrations symboliques successives, donc de deuils à effectuer. La castration oedipienne peut permettre de s'ouvrir au symbolique. Le refus d'écrire inconscient des enfants peut s'expliquer par un interdit dans le réel qu'ils n'arrivent pas à dépasser, ce qui ne lui permet pas d'avoir accès au symbolique, donc à l'écriture.

Pour que l'enfant trouve le plaisir d'écrire (même si ce plaisir ne passe que par la contrainte), sans lequel tout travail portant sur l'orthographe ne serait pas efficace, il faut lui permettre de

⁴ DUBOIS G. *Langage et communication*, p 10.

s'autoriser ce plaisir, grâce à une évolution affective. L'enfant peut s'autoriser cette transgression dans l'espace de reconnaissance et de liberté offert par le rééducateur. D'abord dans le jeu, puis dans l'écriture, car il sait qu'il ne sera pas jugé, que le dialogue sur l'écriture peut être tranquille et serein, sans culpabilité. Le jour où l'enfant décide d'écrire, il constate en effet qu'il ne se passe rien sinon un moment de plaisir. À ce moment, l'enfant entre alors dans le symbolique.

Le fait d'écrire avec le rééducateur permet que ce dernier réaffirme son rôle. L'adulte reconnaît le pouvoir de l'enfant à écrire et peu à peu, il pourra demander à l'orthophoniste, une aide pour l'orthographe, car lui aussi voudra une écriture d'adulte.

L'orthographe peut avoir une valeur projective et activer l'imaginaire, lorsque la phrase donnée est « floue » au niveau phonétique, syntaxique et grammatical. À l'instar des planches de Rorschach où l'on peut tout voir selon les projections symboliques qu'opèrent notre esprit, pour l'enfant porteur d'un trouble du langage, le monde verbal constitue un magma indifférencié où l'activité projective a tout loisir de se manifester. C'est pourquoi les fautes d'orthographe peuvent avoir valeur de lapsus, de manifestation de l'inconscient. Dolto cite à ce sujet, un enfant qui écrivait "je lit", ce qui peut être entendu comme une projection inconsciente du lit parental.

L'explication que l'enfant peut en donner ne doit pas nous abuser, elle témoigne de ses mécanismes inconscients.

Notre travail n'est pas d'interpréter ces lapsus, mais il faut avoir à l'esprit qu'ils sont révélateurs. Notre travail se situe dans le champ de la réalité, les réponses que nous donnons à l'enfant dans le champ de la réalité peuvent faire leur chemin à notre insu.

Notre travail consiste à chercher à améliorer la construction de leur univers linguistique, afin de favoriser leur communication. Nous aidons les enfants à séparer les phonèmes, les mots, les genres, les temps... Pour ce travail, le rééducateur possède des techniques qu'il adapte à chaque enfant, voire en crée une avec l'enfant. En effet, les règles d'orthographe que l'on présente à l'enfant semblent ne pas s'organiser dans son esprit. Il semble donc important d'aider l'enfant à organiser ses connaissances.

Dans cette rééducation quelques notions sont importantes :

Entre l'enfant et l'adulte, le langage doit être valorisé et non l'erreur. Souvent l'enfant est paralysé par ses fautes, ou alors semble trouver un certain plaisir à repérer ses erreurs, les montrer. Il ne faut pas que ce soit le lien entre les deux intervenants, ce doit être le langage. Il convient de faire percevoir à l'enfant comment il fonctionne et ce qu'il permet d'exprimer.

Lors du travail, le plaisir doit être constamment présent, on peut tenter de le susciter par la création et l'échange. En effet, le plaisir de communiquer par écrit permet à l'enfant de passer au-dessus de ses inhibitions.

Il est également important de ne pas apporter des connaissances toutes faites. Il faut se comporter comme un modèle et non comme un garant des lois orthographiques.

La demande de l'enfant doit également être entendue et respectée, ce qui amène à ne pas toujours travailler l'orthographe, mais qui est essentielle afin de permettre à l'enfant une prise de liberté. Ceci peut permettre à l'enfant de mettre en place un dynamisme personnel à l'égard de son symptôme. Les jeux que l'enfant choisit sans rapport à l'orthographe peuvent lui permettre de respecter les règles, le rapport entre les éléments du jeu, de jouer le rapport à la loi qui régit les rapports entre les êtres, afin de cheminer jusqu'à l'orthographe qui traduit le rapport entre les mots. C'est une étape qui permet de mieux aborder le respect d'une orthographe stricte.

Les jeux symboliques permettent de rejouer, ce qui permet peu à peu de dénouer certains conflits psychiques qui interdisent à l'enfant l'accès au code linguistique.

L'orthophoniste, dans son travail, prend ne se situe ni dans la pédagogie ni dans la psychologie. Au niveau du travail de l'orthographe, comment cela se traduit-il ?

La psychothérapie se situe au niveau des productions de l'inconscient, le "code" fantasmatique. La pédagogie entraîne l'enfant au maniement du code linguistique. Il faudrait donc que la rééducation se situe à l'endroit de rencontre de ces deux codes. Comme cela a déjà été évoqué plus haut, il peut arriver que la faute d'orthographe soit une manifestation de l'inconscient, comme un lapsus. Il est souvent difficile de savoir si l'erreur témoigne d'un lapsus ou d'une méconnaissance. Geneviève Dubois postule que ces lapsus se situent souvent au niveau du

paradigme (un mot pour un autre). Les erreurs au niveau syntagmatique, au niveau des relations entre les mots, peuvent traduire les problèmes relationnels de l'enfant.

Afin de travailler à la rencontre de ces deux codes, il faut nécessairement que le travail se situe au sein d'une relation privilégiée, où la créativité de l'enfant peut s'exprimer, ainsi que celle de l'orthophoniste, ce qui permet à l'enfant de laisser aller son imaginaire à des représentations qui deviendront symboliques. Ce travail se fait en structurant le discours de l'enfant, ce qui permet de désamorcer peu à peu la charge fantasmatique des mots et de leur relation, afin que le discours de l'enfant se situe plus dans la communication. Rien n'est dit, mais tout se joue à la rencontre de ces deux codes. Les idées de ce travail sont de considérer la phrase comme un moyen de communication, mais également comme un vecteur d'expression et porteuse d'une organisation interne, c'est un support de projections. La créativité est essentiellement amenée par l'enfant, mais suscitée et aménagée par le rééducateur dans une optique thérapeutique. Il convient de faire attention à nos propres projections afin de ne pas les imposer à l'enfant, à notre insu.

Par exemple, lors d'une séance, M. est arrivée avec un dessin fait dans la salle d'attente. Elle a commencé à m'expliquer ce qu'elle avait voulu représenter. Elle avait fait un garçon déguisé en coccinelle (avec des ailes et des antennes). Elle a dit ne pas savoir faire le bas du déguisement et donc elle a représenté les membres inférieurs du personnage avec un rond. J'ai pensé et lui ai dit que le bas du déguisement pouvait être un sac. Lorsque l'orthophoniste est revenue, M. lui a également décrit le dessin et arrivée aux "jambes" du garçon, elle m'a jeté un regard anxieux et a dit, "je sais plus". Ainsi, je me suis rendu compte que sans même m'en apercevoir, j'ai projeté dans son dessin mes propres interprétations, ce qui l'a bloquée, car elle ne l'envisageait pas comme cela. Il faut donc faire attention à ne pas interpréter à la place de l'enfant.

L'orthophoniste connaît le sens que cette rééducation a pour lui, mais il est difficile de savoir celui qu'elle a pour l'enfant. La technique apportée vient s'articuler autour du symptôme de l'enfant d'une façon bien souvent imprévisible. La valeur de la rééducation vient de la conjonction des sens et de sa portée médiatrice, sans cela, la rééducation serait purement technique et l'impact resterait limité.

Dans cette approche, le thérapeute suppose à l'enfant la capacité d'entrer dans le langage écrit,

par opposition à la théorie neuropsychologique, où l'enfant est pénalisé cognitivement.

Pour la théorie de la médiation :

Pour pouvoir comprendre cette définition, il me paraît nécessaire de revenir sur quelques notions théoriques. Je me suis tout d'abord appuyée sur la thèse de Bernard Bolo. Le point de départ de cette théorie est une insatisfaction des postulats actuels. En effet, la thèse cognitiviste postule une atteinte organique, ce qui n'est pas prouvé et qui est déculpabilisant pour le corps social.

La thèse psychologique part d'un simple constat. Une corrélation statistique entre les difficultés en lecture et écriture et les troubles affectifs. Cette hypothèse ne précise pas par quel processus psychologique cela aboutit au trouble de lecture et/ou d'écriture, plutôt qu'à la marche ou au bricolage.

C'est donc en partant d'une insatisfaction que Jean Gagnepain s'est posé des questions sur le langage.

Il est arrivé à construire un cadre théorique qui repose sur la contradiction dialectique entre nature et culture. Ce concept s'articule autour de trois pôles : l'immédiat, le médiatisé, qui dans un premier temps est analytique (structural et négatif) et dans un second temps cette structure est réinvestie dans le réel, positif. Le troisième pôle est celui de la performance.

Le fait humain est analysé en quatre niveaux spécifiques et susceptibles d'incidences réciproques :

Le savoir : La langue s'y spécifie comme médiateur de la représentation. La science fondamentale qui en traite est la glossologie.

Le pouvoir : La technique s'y spécifie comme médiateur de l'activité. La science fondamentale qui en traite est l'ergologie.

L'être : Le social s'y spécifie comme médiateur de la relation de la personne à l'espèce. La science fondamentale qui en traite est la sociologie.

Le vouloir : La valeur s'y spécifie comme médiateur du désir. La science fondamentale qui en traite est l'axiologie.

1. Plan I : le plan de la grammaticalité.

Ce postulat part de l'hypothèse que l'homme, contrairement à l'animal est doué de langage. Tous les deux ont une saisie immédiate des choses, du monde qui les entoure, mais l'être humain seulement est capable d'une saisie médiatae dans un second temps.

La saisie immédiate se fait par nos sens et aboutit à l'élaboration mentale d'un objet, c'est le mode naturel. Un second objet est élaboré : par exemple, un chien qui voit son maître mettre sa veste et prendre son fusil, imagine déjà le lapin.

La saisie médiatae se fait par traitement du symbole et aboutit à une constitution du signe. C'est le mode culturel. Par exemple, un certain bruit est symbolisé par un cri et l'homme peut l'analyser et en déduire que c'est un cri de joie ou de peur. Il met en relation le son et le sens. Comme ils sont analysés, nous ne parlerons plus de son et de sens, mais de signifiant et de signifié.

Le mode culturel se passe en deux temps :

Le premier, l'instance, c'est la grammaticalité, l'accès au signe. L'homme crée des frontières grâce à la biaxialité. L'axe vertical est celui de la taxinomie. Il distingue le semblable du différent par opposition. Il définit les identités à différents niveaux, du trait pertinent au sème. L'axe horizontal est celui de la taxinomie. Il segmente le son. Il définit les unités à différents niveaux, du phonème au mot.

La grammaticalité crée du vide, c'est l'impropriété, elle permet à l'homme de ne jamais coller à la chose à dire. Cette abstraction permet la polysémie et la synonymie. L'impropriété, c'est la distance par rapport à l'objet.

Jean Gagnepain a dit à ce propos :

L'homme ne tombe jamais juste pour la bonne raison que c'est lui-même qui crée l'erreur. Cette erreur c'est ce qu'on appelle l'impropriété (...); l'homme introduit dans le monde du non-sens et c'est pour cela qu'il pense.⁵

Le second temps est celui de la performance, de la rhétorique. L'homme tente de réduire la distance à l'objet en cherchant à faire correspondre la structure grammaticale et l'expérience.

La relation entre la grammaticalité et l'expérience permet de passer de l'objet perçu à l'objet conçu.

Selon, Jean-Claude Quentel, la faute de langage (oral) témoigne de cette grammaticalité.

Par exemple, l'enfant qui appelle le chêne "glandier" fait une erreur de généralisation. Cela prouve que l'enfant élargit certaines règles qu'il a observées. Il fonctionne à ce moment par analogie. Il exploite ainsi la caractéristique principale du langage, l'impropriété et autorise ainsi la polysémie.

Dans ce type d'erreurs, l'enfant opère une différenciation sur l'axe taxinomique, il réalise une analyse qualitative. L'enfant ne se contente pas d'étiqueter, les mots ne collent pas aux choses. Les erreurs de fausse coupe témoignent également d'une grammaticalité. Ce sont des erreurs du type " le navion". L'enfant réalise une analyse qualitative par contrastes sur l'axe génératif. La coupe est réalisée, mais elle ne correspond pas à l'usage.

Cela montre que par son accès au langage, l'enfant possède très tôt la logique.

L'écriture ne se situe pas au plan glossologique, puisqu'elle met en oeuvre une technique pour graphier le langage. C'est pourquoi, je vais à présent détailler le plan technique.

⁵ GAGNEPAIN J. *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, page 69.

2. Plan II : le plan technique.

Ce plan a été élaboré pour tenter d'expliquer les troubles techniques observés dans la manipulation d'objets et les troubles du langage écrit observés chez certains aphasiques, quand ces troubles sont très différents de ceux de leur langage oral.

Ce second plan a été élaboré dans un rapport d'analogie au premier, sans subordination à celui-ci.

Le premier plan se rapporte à la pensée, le second au travail. L'homme acculture sa représentation par le signe et appareille son activité par l'outil. Dans le premier plan, l'homme, en dépassant le symbole, grâce au non-sens, a accès au signe. Dans le second plan, l'homme a accès à l'outil.

Ce plan se définit également en deux temps.

Le premier temps est médiatisé, c'est la constitution de l'outil. Il n'est plus question d'objet (qui lui se situe dans l'instance) mais de trajet. Il est commun aux hommes et aux animaux. C'est ce que fait un singe en se servant d'un bâton pour attraper un fruit dans un arbre. Cette instrumentalisation ressortit à l'instinct, elle ne sera utilisée que dans cette situation particulière, où le moyen et la fin sont solidaires. Ce temps est analogue à la représentation dans le plan I.

Le second temps est performanciel, c'est celui de l'industrie. L'homme réinvestit l'objet dans une production. Le résultat de cette analyse est une relation fabricant/fabriqué. De même que la rhétorique contredit la grammaire, l'industrie contredit la technique. L'homme est donc capable de considérer un couteau hors de son utilisation. N'importe quel couteau est un couteau et ce qu'on coupe n'a pas d'importance.

Les analyses du moyen et de la fin se font également selon deux axes, qui sont la bifacialité et la biaxialité. Ces deux axes constituent la technique.

La séparation de ces deux plans peut apparaître dans la pathologie, mais sinon elle n'apparaît pas.

3. L'écriture.

Bernard Bolo situe l'écriture à la frontière de la glossologie et de l'ergologie. Il dit que l'écriture est une industrie qui a pour effet de manifester le langage au moyen d'outils graphiques.

Ce qui est médiatisé par une technique, c'est moins le fait de parler que l'activité à travers laquelle se manifeste le langage.

Cette définition a des limites. L'écriture ne peut se définir par le langage qu'elle cherche à manifester, ni par la graphie qui la manifeste, mais seulement comme un mode de manifestation du langage.

Bernard Bolo, dans sa thèse, expose :

Toute écriture nous apparaît donc nécessairement double, phonographique et sémiographique. Cette duplicité n'est nullement imputable à la graphie elle-même, elle est inhérente à l'objet graphié : le langage.⁶

En effet, comme le signe analyse en même temps du son et du sens, l'écriture est double. Dans le signe, le son est transformé en signifiant par le critère de pertinence (est pertinent ce qui contribue à différencier des mots et non du sens. Par exemple la différence d'aperture pour les voyelles et les consonnes) et le signifié n'est pas du son, mais du sens analysé structurellement avec comme critère de dénotation, la marque. La marque est une séquence particulière de phonèmes. Elle spécifie tel mot en excluant les autres, comme par exemple, la différence entre "nous" et "vous".

Le mot écrit n'est lisible que s'il a été identifié, mais pour l'identifier, il faut l'avoir lu. Pour briser ce cercle vicieux, le lecteur a une démarche hypothético-déductive. Il fait un pari sur l'hypothèse la plus probable à ses yeux, puis vérifie si c'est le bon gramme. Le signe n'est pas

⁶ BOLO B. *Etude des processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, page 109.

donné au lecteur par le gramme, c'est lui qui construit le signe à partir de sa connaissance des codes et du gramme.

La fonction première de l'écriture est de prendre de la distance par rapport à l'objet.

Par exemple lorsque nous disons : Les chiens ont quatre pattes.

Nous parlons de la chose.

Lorsque nous disons : "Les chiens" est au pluriel.

Nous parlons du mot. Pouvoir traiter le mot comme une chose est une manifestation de la grammatognosie. L'écriture la nécessite. C'est du métalangage.

La grammatognosie, c'est la faculté de percevoir du signe en tant que tel.

L'écriture est une technique qui porte sur du langage grammaticalisé, une manière de décrire la langue pour inscrire le message selon l'usage social.

4. La dysorthographie.

La dyslexie et la dysorthographie se situent à l'intersection de la graphie et du langage. Ce sont des pathologies culturelles au sens où il s'agit de capacités proprement humaines, échappant aux lois de la biologie. Les enfants dyslexiques n'intègrent pas convenablement la lecture et l'écriture. Pour étudier ce qui leur fait défaut, il faut définir au préalable les pré-requis indispensables à cette acquisition. Pour définir ces pré-requis, il faut se préoccuper des capacités sensitives et motrices mais également de l'écriture au sens large selon la théorie de la médiation. C'est-à-dire l'aspect grammatical, la capacité d'outiller, l'aspect social et l'aspect éthique (c'est l'envie d'écrire, le plaisir que l'on en retire...).

Les pré-requis à la lecture et à l'écriture :

- Les aptitudes sensori-motrices.

La vision et la motricité doivent être préservées afin de bien rentrer dans ces apprentissages.

- Les opérations et perceptions.

L'orientation temporo-spatiale, le schéma corporel, la latéralisation sont des composantes indispensables pour acquérir la lecture et l'écriture. De même que la perception du lexique, qui consiste à donner un sens à un objet fabriqué qui sert de signal à un autre objet. Cet objet est le produit d'une double analyse, c'est le signe. La perception de l'objet doit également être bonne, cela consiste à analyser, donner un sens à du sensible.

-Aptitude aux relations symboliques et instrumentales.

Le caractère déictique de l'industrie oblige à associer la capacité symbolique de signaler pour écrire (mettre du sens), ou d'interpréter comme signal pour lire. Sinon, le lecteur déchiffrera sans comprendre ce qu'il lit et n'aura plus le sens de la phrase lorsqu'il écrira.

- Le langage et la technique.

Pour que la personne accède au langage écrit, les capacités de signifier et d'outiller doivent être intactes.

- Le social.

Un enfant réticent à la conformation sociale le manifestera facilement par des troubles d'orthographe. En effet, comme je l'ai évoqué précédemment, c'est un des lieux privilégiés de l'arbitraire, donc du refus. Cette opposition ne signifie pas que l'enfant est inapte à entrer dans le langage écrit. L'orthographe est arbitraire, elle peut donc être contestée.

Un certain nombre de dysorthographiques ont un trouble de leur comportement social. Ceci peut expliquer en partie ou totalement leurs difficultés.

Certains enfants dyslexiques privilégient le signifiant ou le signifié ou les deux emmêlés sans reconstruire totalement le signe. Ils sont donc dans l'impossibilité de prendre conscience du signe en tant que tel, c'est l'agrammatognosie.

Les enfants dyslexiques qui graphient du son font souvent correspondre l'écrit à l'oral d'une manière systématique. Leur production écrite s'appuie sur une analyse exclusivement phonographique. La transposition de l'oral à l'écrit n'étant pas exclusivement phonographique,

il n'y a pas coïncidence entre les registres.

Il n'y a pas de dispositions particulières de la langue orale pour être retranscrite à l'écrit. Les graphèmes sont purement arbitraires. Or, les adultes souvent, pensant aider l'enfant, disent "ça s'écrit comme ça se prononce". Les enfants se retrouvent pénalisés en écrivant du son et non un mot. Cette stratégie est néanmoins nécessaire lors de l'écriture d'un mot inconnu.

Les enfants dyslexiques peuvent aussi privilégier le signifié. Par exemple "il sans va". Dans cette écriture, on ne retrouve pas de privatif représentant l'absence de celui qui part.

Les enfants dyslexiques ont également des difficultés à traiter le langage comme objet. C'est la compétence métalinguistique, qui sous-tend une mise à distance du langage par rapport à la personne. Ce qui est écrit est un mot et non la chose qu'il désigne. Les enfants ou adolescents dyslexiques ont souvent des difficultés à établir cette distance, car leur écriture est souvent l'empreinte de cette problématique personnelle.

De plus, l'écriture repose sur la norme orthographique et l'analyse grammaticale qu'il faut pouvoir mettre en relation. Les enfants en difficulté sont dans l'incapacité de dire sur quoi porte la convention, c'est-à-dire de prendre conscience de la structure grammaticale qui sous-tend la langue. Ce n'est pas la capacité d'analyse qui est atteinte, mais la capacité d'en prendre conscience. C'est-à-dire que ces enfants peuvent très bien connaître les règles grammaticales et être incapables de trouver leurs points d'application.

À ce propos, Françoise Dejong Estienne dit :

Les caractéristiques élémentaires du genre et du nombre sont incertaines et la discrimination de la nature des mots (nom, adjectif, verbe) étant difficile, le dyslexique omet d'écrire les terminaisons caractéristiques à moins qu'il ne mette partout des "s" ou des "ent" s'il croit sentir que la phrase est au pluriel.⁷

Les dyslexiques ont donc un problème de catégorisation au sein de la grammaire. Ils ne peuvent donc pas choisir une graphie par opposition aux autres graphies dans une catégorie. Il n'y a pas d'attribution d'une valeur stable aux différents éléments d'une collection. Ceci explique la grande variabilité d'orthographe pour un même mot.

⁷ DEJONG-ESTIENNE F. *L'enfant et l'écriture*, p20.

La capacité à objectiver le langage ne se manifeste pas seulement dans la lecture et l'écriture, mais aussi également dans toutes les activités métalinguistiques. Par exemple, les dyslexiques ne comprennent pas les jeux de mots sur la forme du langage. Certains sont incapables de répéter ce qu'ils viennent de dire avec les mêmes mots. Beaucoup sont souvent mis en difficulté à l'oral lorsqu'il s'agit de considérer les mots eux-mêmes et non leur sens.

L'étude de Bernard Bolo est trop peu systématique pour approcher de la moindre certitude, il a cependant monté un corps d'hypothèse cohérent.

Il faut distinguer les dyslexies "vraies" des dyslexies de "répercussion", qui ne sont la manifestation dans la lecture ou l'écriture d'un trouble situé dans les pré-requis. Pour lui, les dyslexies vraies sont rares. Elles sont en fait un trouble du langage écrit pouvant se manifester aussi bien à l'émission qu'à la réception. L'origine de ce trouble est sûrement liée à l'incapacité de reconnaître le langage, objet graphié.

Ce trouble relèverait parfois de l'atechnie, c'est-à-dire de l'incapacité à percevoir dans le gramme un outil ou un objet fabriqué. D'autres fois, il relèverait de l'agrammatognosie, voire d'une incapacité touchant les deux domaines.

L'agrammatognosie n'est jamais totale, l'école a laissé des traces. Par exemple, on peut observer un enfant mettant "-ent" comme marque du pluriel. Ceci rend le constat plus difficile.

Bernard Bolo postule quatre types d'agrammatognosie :

Trouble à dominante phonologique.

Trouble à dominante sémiologique.

Trouble affectant la capacité d'identification paradigmatique.

Trouble affectant la capacité d'identification syntagmatique.

Avec cette définition, la dyslexie se rapproche de l'aphasie : les performances orales sont

meilleures en situation réelle que métalinguistique. Toutefois, ce n'est pas la capacité d'analyse qui est atteinte, mais la capacité d'en prendre connaissance. La grammaire implicite du dyslexique ou du dysorthographique fonctionne bien, mais il est partiellement incapable de l'explicitier et donc de la manifester ou de la reconnaître dans l'écriture.

Ce ne sont que des hypothèses qui n'ont pas été validées, mais qui me permettront dans la seconde partie de tenter de comprendre le fonctionnement des enfants, selon ce point de vue théorique.

IV. Comment l'orthophoniste se dégage-t-il du pédagogue lors de la remédiation ?

Ces remarques ne sont pas issues d'une théorie, elles sont le résultat de discussions avec mes maîtres de stage et de réflexions personnelles.

L'orthophonie intervient lorsque l'enfant est en échec scolaire. La pédagogie ne suffit pas avec ces enfants. L'orthophoniste doit donc intervenir différemment de l'instituteur. L'orthophoniste peut être amené à utiliser les mêmes moyens que l'école, mais dans des buts différents.

Le patient est guidé pour quelques mots afin qu'il trouve la démarche tout seul. L'enfant doit généraliser par lui-même. S'il ne trouve pas, l'orthophoniste devra trouver une autre voie, ou travailler des notions en amont. La règle n'est jamais donnée à l'enfant, pour qu'elle fasse vraiment sens, il doit la trouver de lui-même et ainsi la comprendre.

Pour cela, dans le cadre du travail de l'orthographe grammaticale par exemple, il peut passer par le raisonnement par analogie. En effet, il peut remplacer un verbe du premier groupe par pris ou prendre afin de savoir si ce verbe est conjugué ou non. Pour cela, il faut que l'enfant puisse se décentrer du sens, sinon il ne comprendra pas cette règle.

La décentration est la capacité à quitter un point de vue pour en envisager un autre. Pour expliquer cela, Piaget oppose la pensée centrée sur elle-même de l'enfant de 3 ans, à la pensée socialisée, fondée sur la réciprocité des points de vue (ou réciprocité logique), qui ne se met en place qu'après 7 ans.

Au sens de la théorie de la médiation, la décentration est la capacité de l'enfant à faire de l'Autre en soi, c'est-à-dire, à faire avec les usages différents qu'il rencontre selon les personnes et les situations. L'enfant apprend à faire avec l'un autrement qu'il ne fait avec l'autre et vice-versa.

Cette notion appliquée au langage est appelée la décontextualisation. Elle est observée lorsque l'enfant commence à utiliser une expression, jusqu'alors dépendante d'un certain contexte d'énonciation, à toutes les situations où cette expression est utilisable. L'enfant se libère alors des contraintes spatio-temporelles de l'énonciation.

Au niveau du langage écrit, cela correspond au moment où l'enfant parvient à se dégager du contexte, du sens de la phrase. A ce moment, il peut juger si une phrase est grammaticale, indépendamment de son sens. Il peut également remplacer un verbe par un autre pour savoir s'il se termine par "é" ou par "er", sans se soucier du sens.

L'orthophoniste a pour but l'accès au sens. Appliqué à l'orthographe, cela correspond à une orthographe correcte afin que le lecteur puisse accéder au sens.

Pour cela, au niveau de la technique d'écriture, il cherchera à aider l'enfant à maîtriser la réalisation graphique et la connaissance des signes.

Il cherchera à aider l'enfant à accepter la norme sociale et donc à ce qu'il accepte l'orthographe. L'aspect grammatical est également important, afin de comprendre la relation entre les mots et pouvoir le mettre par écrit dans une phrase.

Ces éléments sont importants et essentiels pour permettre à l'enfant de se concentrer sur le sens de ce qu'il lit ou écrit et se concentrer sur son interprétation.

L'orthophoniste n'a pas pour but la transmission d'informations comme le pédagogue, il cherche à mobiliser la pensée de l'enfant, à lui faire faire des liens entre différentes situations. L'enfant doit trouver seul la solution, la réponse ne lui est pas apportée, il doit donc s'appuyer sur ses capacités. L'orthophoniste est également là pour l'aider à trouver ses propres stratégies, ses moyens d'apprentissage.

L'orthophoniste se dégage également du pédagogue sur la question du lien. En effet, l'enfant doit raisonner seul afin de pouvoir mettre en place des relations entre différentes situations. L'intérêt n'est pas que l'enfant puisse mettre en application une règle dans l'exercice qui porte dessus, mais également dans des écrits qui ne portent pas spécialement sur cela.

Par exemple, lorsque l'enfant met "-ent" à la fin d'un mot, que cela soit juste ou non, l'orthophoniste lui demande souvent pourquoi il a mis cela afin que l'enfant raisonne explicitement.

Et comment peut-on aider un enfant à entrer dans la convention ? En lui expliquant le but d'une norme. En essayant d'avoir un plus grand niveau de tolérance.

Par des petites questions, il faut chercher à savoir quelle valeur l'enfant attribue au langage écrit et à l'orthographe. (A quoi ça sert ? Voit-il l'accès possible aux connaissances ?)

V. Les différentes rééducations des troubles d'orthographe lexicale.

Étude sur l'appui de la dérivation pour les consonnes muettes finales

Une étude réalisée sur des élèves de CE2 (rééducation orthophonique mars 2006) a montré que l'utilisation des règles morphologiques de dérivation réduirait les erreurs de ces enfants, pour les mots ayant une consonne finale muette (entendue dans d'autres mots qui en dérivent).

Cela augmenterait les erreurs d'ajout de consonnes finales à d'autres mots qui n'en ont pas. Par exemple : *favori* qui au féminin prend "-te". C'est un principe de généralisation, qui a souvent été rapporté concernant le langage oral (comme par exemple les enfants qui disent "*vous disez*"). Ces enfants s'appuient sur leur raisonnement par analogie. Reste cependant les mots où ces règles ne peuvent s'appliquer. Ces règles s'appliquent aux bons en orthographe comme aux mauvais. Malgré cette généralisation aux mots qui n'ont pas de lettres muettes finales, l'utilisation d'informations morphologiques améliore les productions des enfants.

C'est donc un moyen facilitateur pour trouver la bonne graphie des mots. Il est possible de s'appuyer dessus en rééducation.

Méthode visuo-sémantique de Sylviane Valdois

Cette technique consiste à retrouver l'orthographe des mots en s'appuyant sur leur aspect visuel, en faisant au départ des dessins dessus, qui se basent sur le sens. L'enfant doit trouver lui-même les dessins, afin de pouvoir utiliser cette méthode de façon autonome et afin que le dessin leur parle plus, qu'il reste plus facilement dans leur mémoire.

La méthode visuo-sémantique vise à enrichir les connaissances lexicales orthographiques en participant à la mise en place et au maintien en mémoire des connaissances relatives à l'orthographe d'usage des mots. Elle a pour objectif de permettre au patient de retrouver les particularités orthographiques des mots à partir de l'évocation de leur sens.

Les problèmes liés à l'existence de la pluralité des correspondances sons/lettres sont à l'origine des difficultés de l'apprentissage de l'orthographe d'usage. L'enfant qui apprend à lire dispose tout au plus des correspondances sons/lettres les plus fréquentes. Il est encore peu expérimenté dans la dérivation des mots de la langue et il ne connaît ni l'évolution historique de l'orthographe française, ni les orthographes étrangères qui forment les emprunts. Aussi, l'enfant se trouve-t-il le plus souvent dans la situation où il a à mémoriser la séquence orthographique d'un mot pour pouvoir l'orthographier correctement.

Cette méthode est donc efficace pour le scripteur débutant, mais également pour les enfants dysorthographiques, car l'aspect visuel global est valorisé. L'acquisition de l'orthographe est également rendue plus attractive.

Feed-back auditifs

Cela consiste à ce que l'enfant se dise à voix haute les règles, ceci permet à l'enfant d'avoir un retour auditif et donc cela peut l'aider à mémoriser la règle. Par exemple : "on met un "e" à la fin des mots pour faire chanter la dernière consonne", ou encore : "toujours prend toujours un "s". Le fait de réciter la règle comme une "comptine" permet à l'enfant de mieux s'en rappeler.

Mais comme nous le verrons dans la partie suivante, certains enfants acquièrent bien ces "comptines" mais cela ne suffit pas, ils n'arrivent pas à automatiser leur emploi, il faut leur y faire penser pour qu'ils s'en servent.

Les associations de Chassagny

Cette technique s'inscrit dans le cadre de la pédagogie relationnelle du langage (PRL). Ce courant s'écarte de l'idée qu'une rééducation vise au bon fonctionnement du langage. Un enfant peut écrire un mot, même sans faute, mais ne pas le relier à son monde vécu, lui donner du sens.

La PRL appelle à prendre position dans un accompagnement de l'enfant. Chaque enfant a besoin d'un cadre singulier, dans lequel un espace de créativité se construit ensemble. C'est une pédagogie de l'acte. En effet, le langage ne s'apprend pas, il s'expérimente dans la relation à l'autre. Il n'est pas possible de travailler seulement sur le mot, car il fait parti de l'enfant, il est porteur de sa pensée, de son vécu, de son inconscient. Tant que l'enfant n'a pas la notion de sujet existant, on ne peut lui apprendre ce que sont un sujet et un verbe.

La difficulté est la coupure entre le langage écrit et le langage oral. Il faut se demander comment l'enfant investit les mots. Il va falloir procéder à une reconstruction du mot et non une correction qui a quelque chose de la sanction.

L'orthophoniste, dans cette approche, prend comme base de travail les connaissances de l'enfant (que souvent lui-même méconnaît). Son but est que l'enfant prenne conscience de ses connaissances, afin de pouvoir les hiérarchiser, pour servir de support aux futurs apprentissages.

Les associations se font en dehors de tout travail. C'est un échange, l'important c'est que les mots soient vivants, dans le champ des désirs de l'enfant. Ces mots se trouvent par évocation, basés sur des souvenirs ou des projets. Cet exercice est également un travail de langage, car le thérapeute et l'enfant échangent autour des mots écrits. L'orthophoniste propose ce travail sans

savoir ce que va en faire l'enfant. S'il est proposé dans un but précis, ce ne sera pas efficace, car l'enfant ne s'appropriera pas les mots, il le fera comme un tout autre exercice.

Il existe différentes séries, les séries éclatées et les séries verticales. Les associations de Chassagny permettent la remédiation de l'orthographe lexicale, mais aussi grammaticale. Cette méthode permet de s'appuyer sur les mots connus afin de trouver la bonne orthographe du mot.

1. Les séries éclatées

Un premier mot est écrit au milieu de la feuille, les enfants écrivent des mots en association d'idées où ils le désirent sur la feuille, en reliant d'un trait au mot qui a permis cette évocation. Puis vient le tour du rééducateur et ainsi de suite. Si l'enfant fait une erreur, l'autocorrection n'est pas pratiquée, la bonne forme lui est donnée. Cela permet d'acquérir le principe des associations, c'est un passage vers la série verticale (où l'autocorrection est pratiquée, ce qui permet à l'enfant de se structurer). Ce type de série peut aider les enfants inhibés à essayer leur écriture, les enfants phobiques à surmonter la peur de la feuille blanche. De plus sa forme ludique est rassurante et libératrice.

2. Les séries verticales

L'orthophoniste donne des mots à écrire à l'enfant après avoir tracé un tiret. C'est une invitation à écrire, il est tracé dans le sens de l'écriture. Il vient marquer l'échange entre le rééducateur et l'enfant, entre le langage oral et le langage écrit (du choix du mot à son écriture, c'est le temps de dire). L'échange entre les deux personnes vient signifier qu'il n'y a pas de rapport de hiérarchie entre les deux personnes, c'est un accompagnement. L'orthophoniste veut faire ressentir la fonction d'échange de la parole par le biais du petit trait, lorsque l'enfant l'accepte, il fait un pas de plus vers la loi symbolique.

Lors des associations, le mot isolé est préféré à la phrase. Ceci afin de laisser le probable des autres mots qu'ils seraient possible décrire et de faire le sacrifice de ces autres mots en privilégiant un seul mot. L'espace laissé libre à droite de la feuille, permet de laisser une place aux différentes évocations qu'il aurait été possible d'écrire à partir du mot écrit.

Les séries de Chassagny permettent de mettre en lien le signifiant et le signifié d'un même mot, ce qui rejoint la conception linguiste de la dyslexie. La suite de mots se succède soit par une parenté de sens ou de formes, les enfants peuvent ainsi associer les mots d'après une continuité de sens ou de sons. Les séries tentent donc d'amener l'enfant vers une structure linguistique.

Partie clinique : Études de cas

Dans cette seconde partie, je vais tenter d'analyser les troubles en orthographe d'enfants. J'en ai sélectionné quatre, qui sont actuellement au collège et qui présentent de sérieuses difficultés. J'ai préféré étudier des adolescents plutôt que des enfants, afin d'être assurée de la persistance de leur symptôme, ce qui les différencie d'un simple retard orthographique. En effet, en ce qui concerne l'orthographe, le diagnostic de dysorthographie intervient plus tard que pour la lecture, puisque le temps d'apprentissage est plus long.

J'ai tenté de sélectionner des enfants dont les difficultés se situent principalement en orthographe lexicale, point de départ de mon mémoire, puis je me suis rendu compte qu'en pratique, il n'est pas aisé de trouver des enfants dont l'orthographe grammaticale est efficiente et non la lexicale. C'est pourquoi, d'une tentative d'analyse principalement lexicale, j'en suis arrivée à l'élargir à l'orthographe de manière générale, voire plus parfois... A ce qu'ils sont.

Afin de pouvoir procéder à des hypothèses sur l'origine de leur dysorthographie, je vais présenter leur histoire et le bilan orthophonique. Dans un second temps, je vais parler de la rééducation en elle-même, bien qu'elle ait été relativement courte, tous les enfants ayant débuté la rééducation en janvier.

I.Cas de Ba.

Son parcours

C'est un enfant de 11 ans et 5 mois. Il est actuellement en 6^{ème}.

Son père est conducteur d'engins et sa mère est ATSEM (aide à l'école maternelle). Il a deux frères qui ont 18 et 15 ans. Ils font beaucoup de choses ensemble et ont des disputes classiques, selon la mère.

Selon la maman, les premiers apprentissages se sont passés normalement, elle ne relève pas de difficultés lors de l'apprentissage du langage oral. Les premières difficultés sont apparues en CP, avec l'apprentissage du langage écrit.

Sa mère le décrit comme très sociable, c'est un enfant facile mais qui ne se laisse pas marcher sur les pieds. Il est motivé en ce qui concerne sa rééducation et les apprentissages scolaires. Elle suppose qu'il y a eu un blocage par rapport au langage écrit qui est passé inaperçu.

Il est suivi en orthophonie depuis septembre 2005, ce qui correspond au début de son CM2. Il est arrivé pour des troubles massifs au niveau du langage écrit. L'école avait mis en place, en CM1, un suivi par le RASED qui s'est arrêté l'année suivante.

Il présentait à son arrivée des séquelles de retard de parole (on notait des difficultés de stratégie phonologique : les mots complexes et les logatomes étaient répétés avec difficultés), le déchiffrage était difficile et l'orthographe n'était pas acquise, il présentait des difficultés en orthographe phonétique, lexicale et syntaxique.

À l'épreuve de la dictée du corbeau, il se situait à un niveau inférieur à - 3 écarts-types. Après un an de travail, les troubles sont maintenant restreints principalement à l'orthographe lexicale et grammaticale. Les progrès ont été considérables en 1 an.

La première rencontre avec moi a eu lieu le 4 janvier, durant les vacances de Noël.

L'orthophoniste a organisé une rencontre à ce moment, car il ne vient pas le jour de mon stage. Son attitude est très, voire trop, conciliante. Il est prêt à travailler selon ses dires, mais n'est pas spontanément dans un vrai travail d'analyse.

J'ai commencé par un petit bilan d'orthographe lexicale afin d'observer son niveau. Les 2 premières épreuves ont été effectuées en autonomie, tous les mots ont été mal orthographiés (la phonologie est cependant respectée), avec de nombreuses erreurs d'usage. Je lui demande s'il trouve ça difficile, effectivement, il n'est pas sûr de la graphie de quasiment tous les mots sauf deux qui sont également mal orthographiés. Même pour des mots très fréquents, l'orthographe d'usage n'est pas acquise. En effet, maison est orthographiée "mézon".

Lors de la dernière épreuve, je lui ai demandé d'explicitier sa démarche, afin d'observer son fonctionnement orthographique. Dès lors, il a pris plus de temps pour donner sa réponse. De plus, lorsque je lui fais remarquer une erreur, il trouve facilement la réponse en récitant la règle d'orthographe (le "e" fait chanter le "t"), ou en évoquant les règles de fréquence. Par exemple pour retrouver la bonne graphie du [k] du mot requin, il commence par écarter le "k" en disant que cette graphie est plus rare, puis choisit "qu" plutôt que "c" en disant que la graphie "quin" est fréquente en fin de mot. Il a néanmoins besoin d'une légère aide pour lancer sa démarche, elle n'est donc pas automatisée, il doit se dire la règle mais n'y pense pas seul. Je me demande également s'il voit réellement le sens de cette règle. Il doit beaucoup expliciter sa stratégie, rien n'est implicite.

Bilan orthophonique réalisé en janvier 2007

1. Au niveau du langage oral :

- Ba. présente des difficultés phonologiques. Les mots complexes sont difficilement répétés, on note une conduite d'approche aboutissant presque au mot cible. Par exemple, cosmopolitisme : "cosmono euh... cosmonolitis, non cosmonolitisme".

La répétition de logatomes lui pose également problème. Par exemple : otrudiré : " otrudité, otrudiné".

Il réussit bien les épreuves d'inversion phonémique et de soustraction phonémique. La conscience phonologique est donc bonne. On peut se demander si c'est un effet de l'entraînement.

- Sur le plan lexical, Ba. a progressé depuis le début de la rééducation. À l'épreuve de dénomination de l'ELO, il obtient même un résultat dans la moyenne des enfants de son âge. Il fait facilement le lien avec des expériences vécues (une émission vue à la télé par exemple). Une lenteur à l'évocation ressort toutefois, voire des manques du mot et parasitages, lors d'une épreuve de dénomination rapide.

- Sur le plan du discours, il utilise peu de connecteurs logiques et temporels lorsqu'il raconte une histoire.

2. Au niveau du langage écrit :

- La lecture reste extrêmement lente. Dans une épreuve de lecture de mots isolés (LUM, lecture de mots en une minute, du LMC-R), il lit chaque mot avec beaucoup d'hésitations en accentuant énormément les sons comme s'il décortiquait chaque mot. Dans cette épreuve, où le mot est hors contexte, il fait beaucoup d'erreurs d'identification de mot sans tentative d'auto-correction (par exemple : jaune est lu "jane", chemin "chémin"). Il a le niveau d'un enfant de CE1, en rapidité de déchiffrage.

- En lecture de texte, il comprend bien ce qu'il lit malgré sa grande lenteur et peut faire preuve de perspicacité et de compréhension fine dans un exercice où il s'agit de repérer les absurdités d'un texte. Il y a cependant un effet de longueur sur un texte long, les erreurs d'identification de mots écrits sont plus fréquentes en fin de texte et entravent la compréhension.

- Sur le plan orthographique, Ba. a fait beaucoup de progrès au niveau de l'orthographe phonétique, mais le son /gn/ n'est toujours pas intégré, la règle s/ss n'est pas automatisée, de même que la graphie finale "e" dont la pertinence n'est toujours pas intégrée.

Il a de grandes difficultés en orthographe lexicale. Cependant, il commence à s'appuyer sur sa conscience morphologique pour transcrire les graphies finales muettes (comme par exemple le "d" de froid, mais seulement s'il est aidé à initier sa démarche de réflexion orthographique). Au Timé 3, son niveau est très faible, il a le niveau d'un enfant de 7 ans.

Il peine à automatiser les notions grammaticales. Il n'a pas automatisé les accords pluriels des verbes (notion qui a déjà été beaucoup travaillée). L'analyse grammaticale est très difficile : extraire l'infinitif d'un verbe, le transformer au passé (par exemple, lorsqu'il doit mettre "sont" au passé, il écrit "alais"). A la dictée du corbeau du L2MA, on note un résultat inférieur à trois écarts types, les erreurs sont lexicales et grammaticales, la phonologie est toujours respectée.

- La production écrite libre est un exercice encore difficile, il ne manque pas d'idées, mais a des difficultés à gérer simultanément toutes les contraintes d'écriture. La concordance des temps n'est pas respectée, il ne met ni ponctuation ni majuscule. Il peine à relire son texte.

Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants

Pour Ba., il est difficile de poser des hypothèses de l'origine de ses troubles, car la rééducation orthophonique est intervenue tardivement. Il a donc développé des compensations sans être guidé.

1. Analyse de ses troubles selon la théorie neuropsychologique :

Il connaît les signes graphiques, son écriture n'est pas ambiguë, l'interprétation de ses signes graphiques est toujours claire.

En effet, l'aspect phonologique est maîtrisé à présent mais ne paraît pas automatisé, vu son grand temps de latence. Lorsqu'il lit, il accentue chaque son et sa lecture est extrêmement lente, le déchiffrement phonologique lui demande donc beaucoup d'efforts cognitifs. Lorsqu'il est arrivé en rééducation, ses troubles en orthographe phonologique étaient importants, il présentait des séquelles de retard de parole. Les erreurs phonétiques restantes peuvent donc être dues au fait que certains mots sont encore mal encodés, des erreurs transparaissent parfois dans son langage parlé. Certaines peuvent être expliquées ainsi, mais certains mots dont la phonologie n'est pas respectée à l'écrit, sont prononcés correctement à l'oral.

Certaines graphies n'étaient pas maîtrisées, comme les graphies contextuelles, ce sont des erreurs à dominance phonographique, les sons sont acquis, mais Ba. ne savait pas les transcrire à l'écrit. (Comme par exemple, le "c" qui peut faire /k/ ou /s/). Ces erreurs ont grandement diminué, mais sont toutefois encore un peu présentes.

Ba. fait de nombreuses erreurs à dominance morphographique, qu'elles soient lexicales, grammaticales ou portant sur certains morphèmes verbaux (il ne différencie pas le participe passé de l'infinitif). Ces erreurs sont sûrement dues à son manque de stock orthographique, en effet, pour différencier deux homophones, il faut avoir les deux formes disponibles dans le lexique orthographique.

Lors d'un travail consistant à choisir entre différents homophones, je remarque néanmoins, qu'il possède parfois les deux formes graphiques et qu'il les associe à la bonne signification. En restitution libre, Ba. se trompe souvent si les deux homophones ne sont pas présentés en opposition. Il n'a besoin que d'une légère aide pour initier sa démarche de recherche, alors il aboutit à la bonne forme graphique. Ba. a donc sûrement un trouble d'initiation ou un problème stratégique lorsqu'il écrit. Son travail d'analyse ne se met en place que sur sollicitation.

Je note également, lors des séances que Ba. néglige la ponctuation. Lorsqu'il doit se relire, sa

lecture pénible empêche de mettre l'intonation, ce qui peut expliquer qu'il ne perçoit pas bien l'intérêt de cette dernière.

Ba. présenterait donc une dysorthographe de surface. Sa voie lexicale serait atteinte, avec altération du lexique orthographique de sortie. Il aurait donc recours à la voie phonétique. En effet, les erreurs qu'il produit sont souvent phonologiquement plausibles. Néanmoins, les nombreuses erreurs phonologiques qu'il présentait au début de sa rééducation, laissent supposer qu'il présentait aussi une dysorthographe phonologique, qu'il a compensée sous l'effet de l'entraînement. Sa dysorthographe serait donc mixte, avec l'aspect phonologique qui serait compensé au prix d'efforts cognitifs importants, encore à l'heure actuelle, cet aspect n'est pas automatisé.

Les troubles dysorthographiques étant liés aux troubles de lecture, Ba. présente également une dyslexie dyséidétique (difficulté à se constituer un stock de représentation visuelle des mots) actuellement, mais au début de la rééducation, elle se présentait comme mixte, l'aspect phonologique est compensé actuellement aussi. En lecture, chaque son est accentué, l'aspect phonologique de la lecture n'est pas automatisé non plus et lui demande de grands efforts cognitifs.

2. Analyse de ses troubles selon la théorie de la médiation :

Afin d'observer si Ba. rentre dans le cadre des dyslexiques selon cette théorie, j'ai testé sa compétence métalinguistique. Elle est censée être inférieure à ses compétences en situation spontanée, s'il présente une difficulté au niveau de l'explicitation de sa grammaire.

Dans ce cadre, j'ai testé sa capacité à comprendre les jeux de mots sur la forme du langage. S'il n'y a pas accès, il rentre dans le cadre des dyslexiques sur ce point. J'ai donc utilisé le Prince des Mots tordus, qui joue sur la forme des mots. Par exemple, le prince promène un troupeau de boutons. Ba. perçoit ces jeux de mots et les corrige spontanément " il faudrait mettre un /m/ à la place du /b/ ". Cette remarque va dans le sens de la rééducation qu'il a eue, il se plie au "conditionnement" du travail métaphonologique qu'il a fait. Mais cela permet de

constater qu'il perçoit finement les transformations et à quel mot cela se réfère. De plus, il trouve ces jeux de mots amusants et en tire du plaisir.

Selon cette théorie, il n'y a probablement pas de dyslexie comme entité chronique. Ses difficultés de lecture sont dues à des raisons différentes.

Ba. peine à se relire constamment, même une phrase très courte, de trois mots, il ne la relit pas avec fluidité, il la déchiffre péniblement. Il ne s'autorise pas à dire ce qu'il vient d'écrire, il doit repasser par le déchiffrage. Son langage ne semble pas lui appartenir.

Son comportement est très complaisant, il cherche à plaire à l'adulte, ce qui peut faire penser à un problème axiologique. Il paraît volontaire en séance, mais sans sollicitation, il ne parvient pas à rentrer dans un véritable travail d'analyse. On peut donc se demander s'il le désire réellement.

A la vue de ce que Ba. donne à voir et de mes connaissances restreintes dans cette théorie, il paraît probable que ses difficultés en lecture et en écriture soient liées à un problème au niveau du plan IV. Sa conformité au désir de l'adulte laisse penser qu'il investit l'orthographe, puisque c'est ce qu'on attend de lui, mais il ne rentre pas dans un réel travail d'analyse. On peut supposer que c'est parce qu'il n'a pas le désir de comprendre la structure du langage écrit, il n'est peut-être pas engagé éthiquement.

J'apporterai une nuance à cette hypothèse, car sa grande conformité et la peine qu'il a à se relire, laisseraient plutôt penser à un problème d'appropriation du langage écrit. Il est donc possible que Ba. aie une difficulté au niveau du plan III, celui de l'être et de son rapport à son environnement.

3. Analyse de ses troubles selon la théorie psychanalytique :

Ba. souffre actuellement d'être mis en avant par son symptôme. En classe, les adaptations dont il bénéficie le mettent en décalage par rapport à ses camarades. Il a demandé aux professeurs d'être discrets en ce qui concerne les aides. Pour réussir à faire avec ce trouble, il

a été proposé à Ba. de suivre une psychothérapie. Il a besoin d'être rassuré.

Au début de l'année, il a fait une confusion entre son trouble dyslexique et celui d'un autre enfant, dyslexique également mais présentant aussi des troubles moteurs, ce qu'il a pris comme faisant également parti de la dyslexie. Il se sent donc handicapé.

Au cours de cette année, Ba. a fait un gros travail d'acceptation de ses difficultés orthographiques. Il faut se questionner sur cette acceptation. Mon stage est trop court pour réellement observer si Ba. ne se résigne pas, s'il met ou pourra mettre en œuvre un travail pour réduire ses difficultés.

Vu les difficultés qu'éprouve Ba. à se relire, il est possible qu'il n'ait pas pris assez de distance par rapport au langage oral pour pouvoir investir le langage écrit. A-t-il acquis assez de distance par rapport à sa mère pour pouvoir investir le langage ? Il m'a dit faire ses devoirs avec elle et discuter avec elle. Le père est relativement absent de leur relation selon ses dires. Ba. dit ne jamais discuter avec son père. Dans leur famille, les enfants mangent dans une pièce et les parents dans l'autre, ce qui fait que Ba. et son père ne se voient même pas lors des repas. Ces repas séparés se sont mis en place, selon Ba., parce que "on l'énervait".

C'est un enfant complaisant, qui a le besoin de se conformer à autrui. Il est possible qu'il reste dans le désir de l'autre et ne se permette pas de se considérer comme un sujet écrivant. Par cette conformité, on peut penser que Ba. cherche l'amour, mais celui de qui ?

Il est aussi possible que Ba. n'ait pas réglé son conflit oedipien, que le tiers soit manquant, ce qui ne lui permet pas de se considérer comme un sujet pouvant écrire. Il ne peut donc pas considérer le langage comme un objet d'analyse, car il l'investit trop narcissiquement pour cela.

La rééducation

Actuellement, un travail sur la rééducation de l'orthographe serait inefficace, je pense, un travail sur l'appropriation du langage par Ba. paraît indispensable, afin qu'il puisse se permettre de réellement écrire.

Ba. essaie facilement, lorsqu'il écrit, de mettre les graphies les plus courantes pour un son. Par exemple, il écrit auto "oteau", car on a vu ensemble, que fréquemment, lorsque la fin d'un mot est en [o], il se graphie "eau". Dans cet exemple, il a fait une erreur, mais a tenté d'utiliser la graphie la plus probable.

Lorsqu'il doit justifier ce qu'il écrit, il le fait de façon mécanique, sans compréhension. Par exemple, lorsqu'il doit justifier l'écriture de "sont" plutôt que "son", il dit "parce qu'on peut remplacer par ils".

Lors du travail sur la forme des mots avec le Prince des Mots tordus, Ba. prend du plaisir à reconnaître les mots tordus et à analyser ce qu'il faudrait changer pour retrouver le mot normalement utilisé. Après cette lecture, je lui propose un autre travail et il me demande si on ne pourrait pas faire nous même des mots tordus. C'est la première fois que je l'observe prendre une réelle initiative et sortir de sa conformité à mon désir. À tour de rôle, le premier doit penser à un mot, écrire la première lettre de ce mot, la cacher, puis le second écrit un mot sans la première lettre. Le résultat est un mot tordu. Ba. s'étonne lorsque parfois le résultat est un vrai mot, mais différent de celui auquel chacun pensait au départ.

Cela lui permet peut être de se rendre compte que les lettres ont une valeur, qu'en les changeant on change le mot. Il prend beaucoup de plaisir lors de cette activité et me demande si nous pourrions le refaire la prochaine fois. Lors de cette séance, je note que son comportement par rapport au langage écrit est différent, il prend visiblement du plaisir à écrire et n'hésite pas à me demander l'orthographe correcte s'il ne la connaît pas.

Peu à peu, voulant donner une évolution à notre travail, je lui propose qu'on écrive des phrases à deux, sur le principe du cadavre exquis. Le premier doit écrire le sujet, cacher, puis le second écrit une action... Ba. prend également beaucoup de plaisir, trouve très facilement des idées. Il me propose par la suite que l'on allonge la phrase. J'ai intégré une notion grammaticale, on doit se dire lorsque le sujet est au pluriel, afin de mettre une action au pluriel également.

Dans ce cadre, Ba. semble bien en comprendre l'intérêt, mais n'accorde pas forcément le verbe, si le pluriel ne s'entend pas. Il n'est sûrement pas encore prêt à intégrer les règles grammaticales, car il ne saisit pas encore leur portée. Là encore, si la différence n'existe pas à l'oral, il ne la fait pas exister à l'écrit, comme si les lettres n'avaient pas de valeur.

Ba. aime dessiner et prend du plaisir lors du travail avec la méthode visuo-sémantique. Après quelques séances, il peut restituer l'orthographe correcte d'un mot en se rappelant du dessin ; mais dans un contexte spontané, ou en tout cas, qui ne rappelle pas le dessin, le mot ne sera pas toujours correctement graphié.

Bilan d'évolution

Afin de clore mon étude, j'ai voulu objectiver le niveau de Ba. afin d'observer s'il y a eu une évolution au niveau de son orthographe. À la dictée du corbeau du L2MA, ainsi qu'au TIME3, Ba. obtient les mêmes scores qu'en janvier.

Il n'a donc pas fait de progrès au niveau de son orthographe.

Cependant, une évolution a été notée au niveau de sa conformité à mon désir. Nous nous sommes rencontrés durant les vacances de Noël, ainsi que durant celles de février, mais au moment des vacances de Pâques, il a exprimé le désir de ne pas venir, afin de "souffler un peu". Vu son comportement, c'est une évolution que Ba. puisse dire qu'il n'a pas toujours envie de travailler.

De plus, au fur et à mesure de la rééducation, Ba. a pris du plaisir à écrire et m'a demandé à plusieurs reprises de faire une activité qu'il apprécie.

Donc même si son attitude reste conforme et conciliante, Ba. a pu exprimer quelques choix.

Le travail avec lui doit continuer à se porter principalement sur son appétence au langage écrit.

II. Cas de Br.

Bilan initial

Br. est actuellement en 6^{ème}, est âgé de 12 ans et demi.

L'anamnèse révèle un développement psychomoteur et linguistique harmonieux. Son père est anglais. Br. est donc dans un environnement bilingue, son père parlait anglais au domicile, jusqu'au CP de Br. Aucune difficulté n'a été relevée au cours de l'école maternelle. Le père a évoqué des difficultés scolaires le concernant, sans donner de précisions. Au moment où sont apparues les difficultés de Br., il a été conseillé au père de parler français avec son fils, afin qu'il n'ait qu'une langue à intégrer.

Br. a rencontré des difficultés scolaires en CP, prédominantes sur l'apprentissage de la lecture. Les difficultés n'ont pas été décelées très rapidement, car Br. compensait par une grande capacité de mémorisation et de déduction. Il a été suivi en rééducation durant quatre ans, du CP au CE2, il a doublé son CE1.

Il a été reçu au centre du langage, en 2003, alors qu'il redoublait son CE1, par un pédo-psychiatre, qui a évalué les capacités non verbales de Br. qui étaient dans sa norme d'âge. Sa mémoire des chiffres était également dans sa norme d'âge, ainsi que ses capacités de calcul. Sur le plan visuo-spatial, aucune difficulté n'a été notée. Les difficultés en lecture ont été notées, c'est surtout son extrême lenteur qui le pénalisait. Les mécanismes de lecture se mettaient en place, la lecture de logatome bi-syllabique également, ainsi qu'un début de stock lexical.

Il a effectué un premier bilan avec une orthophoniste en CE1, mais, la mère évoquant des difficultés relationnelles entre eux, la rééducation a été menée par l'orthophoniste actuelle. Elle notait à l'époque un déchiffrement difficile et haché, comportant des inversions et élisions, ce qui empêchait la bonne compréhension du texte lu. Elle note également une tendance à la

paralexie (mot mal déchiffré) et une dégradation rapide du décodage. En orthographe, elle constatait un défaut d'acquisition des règles de conversion phonèmes-graphèmes, ainsi qu'un stock lexical insuffisant.

Quelques consultations, en parallèle, auprès d'un psychologue ont permis d'éliminer tout trouble d'ordre psychique. Br. est décrit par sa mère comme un enfant calme, tenace et perfectionniste. En rééducation, il montre une grande réserve qui peut s'apparenter à une inhibition.

Un suivi régulier en orthophonie a donc été entrepris de février 2003 à mai 2004. L'arrêt des séances a été motivé par une lassitude de Br. et de sa mère. L'orthophoniste notait alors une grande lenteur de déchiffrage, mais très peu de difficultés d'analyse phonologique. Ses résultats scolaires sont très bons, mais il bénéficiait d'un aménagement de sa scolarité (l'institutrice lui lisait les consignes, il trouvait lui même des stratégies de compensation comme lire les questions avant le texte par exemple).

Actuellement il a de très bonnes notes à l'école, sachant qu'il bénéficie de nombreuses aides (tiers-temps lors des évaluations, lecture par un tiers des énoncés...). En vue d'un aménagement de sa scolarité, un bilan orthophonique a été demandé en septembre 2006.

Sa mère est professeur dans son collège et est très présente pour lui, elle va voir les professeurs de Br. afin d'observer s'il a suffisamment d'aides. À cet âge critique, Br. devrait mal supporter ces intrusions, mais il ne manifeste rien, ni désaccord, ni agacement.

L'élément marquant lors de chaque travail, c'est l'extrême lenteur de Br. Il a un temps de latence très important, est-ce dû à une inhibition ? A une lenteur cognitive ?

Bilan orthophonique

1. Au niveau du langage oral :

- Aucun antécédent de retard de langage n'a été mis en évidence. Son langage est bien structuré et le vocabulaire est étendu.
- Br. a grandi dans un univers bilingue et a acquis les bases de l'anglais.
- La conscience phonologique est normale. Il réussit également les épreuves de mémoire et de rythme.

2. Au niveau du langage écrit :

- La lecture est très lente. À l'épreuve de lecture en une minute, il obtient un niveau inférieur au CE1. Les liaisons sont correctes et Br. met l'intonation à sa lecture. En lecture de logatomes, des confusions entre [d] et [b] sont relevées. Les autres graphèmes sont assimilés et le reste du déchiffrage est correct. Il découpe syllabe par syllabe de façon hésitante. Br. a une compréhension satisfaisante du texte. Il compense ses difficultés de déchiffrage par un bon niveau lexical et syntaxique.
- L'orthographe est très déficitaire. À la dictée du corbeau, du L2MA, il obtient un score très faible, de -2 écarts-types du CM2. Il fait peu d'erreurs phonologiques, mais a de grandes difficultés au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale. Au TIME 3 (test d'identification de mots écrits), il obtient un score en décalage de trois années par rapport à la norme.

Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants

1. Analyse des troubles selon la théorie neuropsychologique :

Les examens complets dont Br. a bénéficié permettent d'éliminer certains facteurs d'exclusion à un trouble structurel du langage. En effet, la mémoire est préservée, son intelligence, ainsi que sa vision et son audition. Un examen psychologique a permis d'écarter une cause pouvant altérer son langage écrit. Son environnement est stimulant, ce qui lui a permis d'avoir de bons résultats scolaires en primaire, grâce également à l'étayage de ses instituteurs.

Il est possible que le bilinguisme dans lequel il a baigné durant ses premières années ne l'ait pas aidé. Le fait de passer d'une langue à une autre lui a sûrement coûté plus d'efforts cognitifs qu'à un enfant non dyslexique.

En ce qui concerne la typologie de ses erreurs, Br. maîtrise l'écriture, il connaît les signes graphiques et les forme de façon claire. Au niveau de la correspondance graphie phonie, il confond le [b] et le [d]. Cette erreur est sûrement due à une confusion phonétique, ce n'est pas directement en lien avec l'orthographe. Il ne maîtrise pas les graphèmes à dominante phonographique, comme le "c" qui peut faire [k] ou [s], par exemple. De même, les homophones (lexicaux ou grammaticaux) ne sont pas maîtrisés. Br. n'intègre pas le lexique orthographique. La ponctuation est utilisée parfois au niveau des majuscules et des points, mais ce n'est pas encore automatisé. Dans les phrases, il n'utilise pas la virgule.

Sa lecture reste particulièrement lente, signe que le déchiffrage reste difficile. Il donne l'impression de voir chaque mot pour la première fois. Il utilise essentiellement la procédure d'assemblage, puis supplée pour reconnaître les mots irréguliers, en cherchant le sens avant de verbaliser. Il accède donc au sens, malgré un manque de reconnaissance globale.

L'orthographe phonologique est acquise maintenant, lorsqu'il écrit, il analyse chaque son avant de l'écrire. Son lexique orthographique peine à se construire, malgré une bonne mémoire, il n'intègre pas le lexique.

Son déchiffrage laborieux et son écriture souvent phonologiquement acceptable, sauf en ce qui concerne les graphèmes positionnels, laissent penser que Br. présente une dyslexie de surface, ou dyséidétique. Sa persévérance et son investissement, lors de la lecture, sont importants. Il compense ses difficultés de lecture par un bon niveau lexical, ce qui lui permet d'accéder au sens. Br. présente une dysorthographe de surface (la voie phonologique est préservée, le lexique orthographique est déficitaire) associée à sa dyslexie.

2. Analyse des troubles selon la théorie de la médiation :

Br. présente un tableau en accord avec la définition de la dysorthographe.

Les pré-requis semblent acquis, en effet, il semble avoir de bonnes perceptions, ainsi qu'une capacité à symboliser le langage dans l'écrit. En effet, lors de ses lectures, il accède au sens. Il semble donc reconnaître dans l'écriture un objet fabriqué.

Au niveau métalinguistique, son langage oral semble bien construit, il réussit sans problème les épreuves d'inversions et de suppressions syllabiques et phonémiques.

Au niveau social, ce n'est pas un adolescent dans le refus. Il n'en dit pas assez sur lui et il est difficile de savoir ce qu'il pense. Il est possible de supposer qu'il manifeste son opposition dans l'orthographe et que cette opposition ne transparaisse pas par ailleurs, mais la persévérance et les stratégies de compensation qu'il met en œuvre (comme s'appuyer sur le sens de la phrase pour réussir à déchiffrer un mot difficile, ou lire d'abord les questions sur un texte en classe), laissent plutôt supposer qu'il n'a pas d'opposition sociale qui se manifeste dans le langage écrit. Néanmoins, l'ampleur de son inhibition peut également laisser penser que l'exigence orthographique le bloque.

Au niveau de la lecture, l'inhibition qu'il manifeste peut néanmoins majorer son trouble. Sa grande lenteur peut être due à une difficulté de déchiffrage, mais également être augmentée par un manque de confiance en lui, qui le pousse à vérifier plusieurs fois avant de verbaliser.

Ses difficultés pourraient s'apparenter à une agrammatognosie, ce qui voudrait dire que Br. éprouve des difficultés à manifester ou reconnaître la grammaire dans le langage écrit. Il est probable que le versant phonologique soit affecté. En effet, le déchiffrage reste difficile pour lui, mais il arrive à suppléer en s'appuyant sur le sens.

3. Analyse des troubles selon la théorie psychanalytique :

Il est difficile d'en apprendre sur Br., il ne dit rien de lui, ni de ce qu'il pense. Il est possible que son inhibition ait à voir avec son symptôme. De plus, il est donc difficile de l'aider, d'avoir une prise sur ce qui le dérange, puisqu'il ne le dit pas.

L'intrusion perpétuelle de sa mère peut intensifier son inhibition, puisqu'elle "dit pour lui". En effet, au collège, elle dit aller voir les professeurs de Br. une fois par semaine pour faire le point avec eux. Il en est de même en rééducation, elle dirige le rythme des séances. En effet, c'est elle qui a décidé qu'une séance par semaine serait trop pour Br., cela le lasserait, donc elle a suggéré une séance tous les quinze jours. Br. est absent une semaine sur deux en moyenne, car, soit ils partent en week-end (durant les ponts de mai), soit la mère n'est pas disponible pour aller chercher son fils.

Il est possible que le changement initial d'orthophoniste ait été fait car celle-ci prenait trop Br. en charge au niveau de ses troubles. L'orthophoniste actuelle laisse de la place à cette mère, de peur qu'elle ne décide d'interrompre la rééducation sinon. Actuellement, la mère fait des suggestions de domaines à travailler. Elle laisse une sensation de maîtrise du symptôme de son fils, elle laisse penser que c'est elle qui sait le mieux ce qu'il faut pour son fils. Le nombre d'adaptations dont son fils bénéficie en est une conséquence. Br. a une moyenne de 16. Il est

donc meilleur que beaucoup d'enfants, qui doivent suivre le rythme des devoirs normalement. De plus, la courte durée de la rééducation précédente de Br. est étonnante, vu le niveau de ses difficultés. La mère freine la prise en charge, sûrement pour être sûre de rester celle qui parvient le mieux à aider son fils. Si elle freine la prise en charge orthophonique, c'est peut être parce qu'elle trouve un certain intérêt au symptôme de son fils.

Son père a également eu des difficultés scolaires. Ceci a été dit par les parents rapidement, sans les nommer précisément. Br. s'identifie peut-être à son père par le biais de ses difficultés orthographiques.

La rééducation

Avec Br., la rééducation a été effectuée "en pointillé". Il est venu à une séance par mois durant 5 mois. Cela n'a pas vraiment permis d'effectuer un travail efficace, dans le sens où, l'orthophoniste, comme lui, avait un peu oublié ce qui avait été fait la séance précédente. Il n'a pas non plus été possible de créer un réel lien avec lui, du fait de l'espacement des séances, de son inhibition, et du manque d'investissement du lieu par sa mère.

L'attention a été portée sur l'analyse de l'orthographe et la réflexion sur l'orthographe d'usage. Br. est très attentif, mais son temps de latence est grand.

Lors de la lecture flash, où un mot s'inscrit sur l'ordinateur et s'efface très vite, il réussit à décoder les mots, mais après un temps de latence très important. Il me semble qu'il réussit à photographier le mot, mais doit le déchiffrer mentalement avant de pouvoir le reconnaître. Il est également possible que Br. éprouve le besoin de vérifier plusieurs fois dans sa tête avant de se permettre d'oraliser le mot. Comme il est très réservé, il est difficile de le faire verbaliser sur sa stratégie.

Lors de la transcription, il procède également très lentement, mais son analyse semble efficace.

Son problème principal en plus de son temps de latence est qu'il ne se souvient pas de l'orthographe des mots.

Bilan d'évolution

Lors de la passation du TIME 3, Br. obtient un score plus faible qu'en janvier. Le résultat est décalé de 4,5 ans. En janvier, il avait obtenu un résultat en décalage de 3 années. Le retard de Br. a donc augmenté. Ceci peut être dû à la présentation sous forme de QCM du test. En cochant les réponses au hasard, il est possible que certaines soient justes. Ceci peut également être dû à une plus ou moins bonne disponibilité lors de la passation du test. Il est également possible que Br. aggrave son trouble. A-t-il fait exprès de se tromper et dans ce cas, pourquoi ?

À l'épreuve du corbeau, Br. obtient les mêmes résultats qu'en janvier.

Br. n'a donc pas progressé en orthographe.

La position de sa mère, qui ne veut pas être dépossédée du travail avec Br. ne facilite pas le travail.

Tant que sa mère ne permettra pas une réelle rééducation, les résultats obtenus seront moindres que si un espace de travail se crée. Il paraît peu probable que Br. puisse sortir de sa réserve en rééducation dans les conditions actuelles.

III. Cas de Q.

Son parcours

Q. est actuellement en 6^{ème} d'accueil, ce qui veut dire qu'il bénéficie d'une scolarité adaptée.

Son père est hollandais, sa mère est française. Elle est illustratrice et son père est directeur créatif. Ils ont vécu en Hollande, jusqu'à ses 8 ans et demi. À cette époque, il refusait de parler français avec sa mère. Il avait déjà des difficultés en Hollande. Il était suivi là-bas dans un centre pour dyslexiques/dysorthographiques. La mère dit qu'il avait plus de difficultés et que ce centre n'a pas aidé son fils.

La mère dit qu'en Hollande, ils étaient plus libres. Les enfants pouvaient se déplacer en vélo. Son discours laisse penser que cette liberté était dans tous les domaines. Elle dit que c'était "mieux", Q. avait moins de pression.

Lorsque Q. est arrivé en France, il a été obligé de se mettre au français. Il a été dans une classe pour étrangers ne parlant pas français, une CLIN (classe d'initiation). Maintenant, ses parents disent qu'il parle hollandais avec un accent français.

Actuellement, il a des difficultés dans toutes les matières. Le professeur de français a dit à la mère qu'en vingt-cinq ans, elle n'avait jamais vue des troubles d'orthographe d'une telle importance.

Sa mère est dyslexique ainsi que son oncle maternel, mais ils n'ont pas été aidés étant jeunes. Elle dit avoir collectionné les zéros. Il a une sœur de 18 ans, qui est dyscalculique, et un frère de 16 ans, qui présente des "signes similaires" à Q.

Q. est suivi au CMPP, en psychodrame, pour des troubles psychologiques (difficultés à

s'endormir, phobies). Il a suivi une rééducation d'orthoptie pour des difficultés de convergence.

Sa mère le décrit comme s'intéressant à de nombreuses choses, lisant beaucoup, mais étant un peu plaintif. Q. n'est pas demandeur de rééducation, il n'est pas autonome dans son travail.

Bilan orthophonique

1. Au niveau du langage oral :

- La conscience phonologique est légèrement déficitaire. En effet, au RDMI (reconnaître les difficultés menant à l'illettrisme au collège), il échoue à certains subtests de conscience phonologique (il s'agit de supprimer un phonème d'un mot), ainsi que certains subtests de conscience lexicale (il s'agit dans cette épreuve d'extraire d'une phrase le verbe et de donner son infinitif parmi un choix multiple).

2. Au niveau du langage écrit :

- La lecture est hachée, lente, avec des difficultés de déchiffrage sur certains mots. Par exemple, heureux est lu "heure" et flacon est lu "flocon". Il ne met pas la ponctuation. La compréhension globale du langage écrit est possible, il compense par son vocabulaire étendu et sa vivacité d'esprit, par sa capacité de déduction.

- Au TIME 3 (test d'identification de mots écrits), son identification de mots est évaluée à un niveau inférieur au CE1 (âge à partir duquel ce test est étalonné). Ses résultats sont donc trop

faibles pour être cotés.

- L'orthographe est largement déficitaire. A la dictée du corbeau, il est à - 3 écarts-types du niveau CM2. La transcription grapho-phonétique révèle des difficultés d'assimilation des graphèmes complexes (ill, ien, c ne sont pas intégrés).

De nombreuses erreurs de segmentation révèlent des difficultés de notion du mot.

L'application grammaticale est quasiment inexistante et l'orthographe d'usage n'est pas acquise non plus.

Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants

1. Analyse des troubles selon la théorie neuropsychologique :

Avant de changer de pays et de langue, Q. présentait des troubles dyslexiques. Le changement a dû amplifier ses troubles, puisqu'il faut apprendre une nouvelle langue et la graphier. Les difficultés étaient néanmoins existantes dans son pays d'origine, elles ne pourraient donc être seulement imputées au changement de langue.

L'écart à la norme, chez Q., est suffisant pour qu'il puisse être qualifié de dyslexique/dysorthographique. Ses difficultés sont très importantes.

En lecture Q. présente des difficultés de déchiffrage et des erreurs de régularisation. Il manifeste une dyslexie mixte.

Ses lettres sont mal formées, difficiles à reconnaître, il manifeste des troubles dysgraphiques, des traits supplémentaires sont parfois ajoutés. Les lettres sont trop grandes ou trop petites parfois, les lignes ne sont pas bien suivies.

Les graphèmes qui concernent les sons simples sont acquis, on ne note pas de confusion entre le "b" et le "d", par exemple.

Des erreurs à dominante phonographique sont notées en ce qui concerne les graphèmes complexes (ien, ille, ail...) et les graphèmes qui ont plusieurs valeurs phonétiques (comme le "c", le "g"...).

Les homophones lexicaux et grammaticaux ne sont pas intégrés, lorsque la bonne graphie d'un mot lui est donnée, elle ne lui évoque rien de déjà vu.

En ce qui concerne la ponctuation, Q. ne l'utilise pas.

Il manifeste une dysorthographe mixte avec des erreurs phonologiques et des erreurs mettant en évidence un défaut de la voie lexicale.

Néanmoins, les troubles psychologiques manifestés par Q. peuvent l'empêcher de s'investir pleinement dans les apprentissages. Sa dysorthographe est sûrement liée à ces troubles.

2. Analyse des troubles selon la théorie de la médiation :

Q. éprouve de grosses difficultés à reconnaître les verbes et les noms (malgré l'explication du « un » ou du « il » à placer devant). Cet enfant manifeste des troubles qui se rapprochent de l'agrammatognosie (difficulté à reconnaître la grammaire dans le langage écrit). Il présente également des troubles graphiques.

Les troubles psychologiques qu'il manifeste entravent l'apprentissage de la langue écrite. Ses difficultés sont sûrement une conséquence. C'est un enfant qui se plaint dans ses difficultés. Il est immature affectivement. En effet, il ne sait pas lire l'heure et ne trouve pas cela grave, puisque sa mère peut lui donner l'heure. Il vient seul du Collège et se trompe souvent sur l'heure, ou "oublie" la séance. Sa mère le fait travailler, lui rappelle de faire ses devoirs. Il est très soutenu par sa mère.

Lors d'une séance, nous demandons à Q. après avoir écrit de souligner les mots qu'il pense

avoir mal écrits. Il les souligne tous. Ceci montre que Q. ne se met pas en position de pouvoir apprendre. En tout cas, il pense ne rien savoir de l'écrit. Peu après, je lui demande de réécrire un mot que nous venons d'écrire. Après que je lui ai dit que le mot était correctement graphié, Q. me répond : "C'est le premier mot que je sais écrire." Il est possible qu'il ait dit ça pour me faire plaisir. Il n'est donc pas dans les apprentissages. Il sollicite mon aide constamment, si je ne le regarde pas travailler, il attend. Il aime qu'on s'occupe de lui. Lors d'une séance, il était prêt à rester toute l'après-midi, car n'avait pas de cours.

Ses difficultés sont donc dues au fait que Q. n'est pas disponible pour les apprentissages. Il me paraît difficile de pouvoir conclure à une dyslexie, puisque ses troubles psychologiques sont importants. Les troubles qu'il manifeste sont une conséquence, donc il est possible que Q. ait des capacités qu'il n'est pas capable d'exploiter actuellement.

Il semble avoir un problème au niveau du désir, celui de vouloir apprendre. Il semble se complaire dans ses difficultés. Il aurait donc un problème qui se situerait dans le plan IV.

Il est également possible que le plan III soit affecté, celui de l'être. En effet, il ne semble pas envisager le langage écrit comme un moyen de s'exprimer. Il semble se coller un peu à mon désir.

3. Analyse des troubles selon la théorie psychanalytique :

Q. suit un groupe de psychodrame au CMPP, depuis janvier 2006. Il dit ne pas aimer son suivi en psychodrame, car cela "veut dire beaucoup de drames".

Cette consultation a pour but de permettre à des personnes de jouer des scènes sur les thèmes qu'ils désirent. Tous peuvent ainsi partager les mêmes sentiments à un moment donné sur un thème imaginaire afin qu'ils puissent se décaler de leurs problèmes. Le groupe des adolescents est un groupe trop jeune pour le réel. Néanmoins, peu à peu, ils peuvent proposer des thèmes

plus proches de leur problématique.

Il y a un premier temps, où les enfants sont assis, l'un d'entre eux propose un thème, celui-ci est un peu développé, puis celui qui a proposé le sujet répartit les rôles. La scène est alors jouée, puis un dernier temps est consacré aux commentaires de chacun sur ce qui vient de se passer. C'est l'occasion de constater qu'il ne se passe pas toujours ce qui était prévu par chacun, mais cela permet également d'échanger sur les émotions suscitées chez eux.

Ce groupe est mené par une psychomotricienne et une psychologue. J'ai eu l'occasion de rencontrer l'une d'elle.

Le groupe de Q. est un groupe inhibé. Dans un premier temps, Q. avait un rôle de pitre ou de personnage bizarre, qu'il se donnait dans ses thèmes et que les autres lui donnaient également. Il a dit à un moment ne plus vouloir jouer ce rôle, et ne l'a plus eu.

Q. a proposé plusieurs fois un thème : c'est quelqu'un concerné par une histoire ancienne et qui ne sait pas qu'il est concerné. Ceci pourrait se traduire par un questionnement : Comment se sentir concerné par quelque chose qui ne nous concerne pas vraiment ? On peut donc se demander dans l'histoire de Q., qui est concerné par quoi ? Q. se sent peut-être concerné par quelque chose de l'histoire de ses parents. Son père a eu des problèmes avec ses propres parents, mais il n'a pas dit pourquoi précisément. Il est possible également que ce soit en lien avec le fait que le père de Q. ne se sente pas concerné par les problèmes de son fils. On peut supposer également que Q. commence à se sentir concerné par lui-même.

La famille de Q. est un peu dans le refus des contraintes. Sa famille fait ressortir un problème d'identité culturelle. Dans quel pays est-on le mieux ? Sa mère, française, dit regretter la Hollande, pays où ils étaient plus libres d'aller faire du vélo. Son père, hollandais, dit préférer la France, le pourquoi n'étant pas dit.

La mère fait ressortir une certaine culpabilité. Elle dit que la sœur de Q. est dyscalculique, son autre frère est dyslexique, son oncle maternel est dyslexique... Elle-même ayant eu des difficultés à l'école. Elle pense que c'est de sa faute, ces troubles "dys" viennent de son côté familial. Elle répare sa culpabilité en faisant travailler Q.

Q. se plaint sûrement dans son trouble actuellement. Il ne rentre pas dans une démarche de recherche sur l'orthographe. Le fait qu'il oublie souvent de venir montre bien qu'il n'investit

pas le travail fait. Il a même pu dire une fois que la rééducation l'ennuyait.

Lors de la dernière séance, Q. m'a annoncé le déménagement de sa famille l'année suivante. Il me racontait leurs projets dans le détail. Je lui ai demandé ce qu'il allait faire l'année prochaine, j'ai dû préciser scolairement, car il ne comprenait pas ma question. Il m'a alors répondu : "Bah, je sais pas pourquoi ?" Il m'a semblé qu'il ne se sentait pas concerné par cette question.

Il semble qu'il se comporte comme s'il y avait une interdiction de savoir, quelque chose qu'il ne faut pas savoir, ce qui se répercute sur différents domaines de sa vie, dont l'orthographe.

La rééducation

Q. n'a aucune notion ni d'usage, ni grammaticale. Il est incapable de conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif : il écrira ainsi successivement lors d'associations, "et", "ai", "ait". Lorsqu'on lui donne la bonne écriture, elle ne lui évoque rien.

Pour Q., il paraît indispensable de lui redonner des bases grammaticales, si on n'a pas de support de connaissances sur laquelle s'appuyer, il n'est pas possible de travailler.

Lors du travail, il est en grande demande de mon aide, s'il ne connaît pas un mot, il me le demande directement, il montre un caractère très conciliant.

Au bout de quelques séances, il semble mettre en place une analyse efficace pour reconnaître le sujet et le verbe dans une phrase simple. À ce moment, il a été absent durant plus d'un mois.

Il vient à pied du collègue au milieu de la journée, donc il doit s'en rappeler seul. Il s'avère que même le soir, les parents ne sont pas avertis de l'absence de Q. C'est nous qui les avons mis au courant au téléphone.

Du fait de l'arrêt pendant plusieurs semaines du travail, Q. ne se souvient plus très bien de l'analyse grammaticale qu'il commençait tout juste à mettre en place au niveau du sujet et du verbe. Ceci est aussi à mettre en lien avec son manque d'investissement dans le travail.

Bilan d'évolution

Pour clore cette rééducation avec moi, je lui ai fait passer quelques épreuves, afin d'objectiver l'évolution au niveau orthographique de Q. Au TIME3 (test d'identification des mots écrits), il obtient un score décalé de 5 années par rapport à sa classe d'âge, c'est-à-dire que Q. a un niveau de CP. Ce résultat très faible montre néanmoins des progrès, en janvier son résultat n'était pas cotable. Ses résultats ont quasiment doublé.

À la dictée du corbeau, son résultat reste inférieur à -3 écarts-types du niveau de CM2, mais le score qu'il obtient a néanmoins augmenté.

Il apparaît surprenant que Q. ait progressé, vu le manque d'investissement qu'il manifeste.

L'apprentissage de l'orthographe peut donc être possible dans une certaine mesure, malgré les problèmes psychologiques qu'il manifeste. Il serait donc souhaitable de continuer la rééducation, en respectant sa demande afin qu'il maintienne un investissement minime.

IV. Cas de L.

Son parcours

L. est actuellement scolarisé en 5^{ème}. Il a 13 ans, il a doublé son CM1.

Selon la maman, L. a développé un langage oral normal. Lorsqu'il était plus jeune, il jouait beaucoup et il fallait l'inciter pour qu'il se mette au travail. L. pleurait facilement lorsqu'il trouvait le travail trop difficile. Il n'a pas de problème d'audition ou de vision.

Il a été suivi en orthophonie durant deux années, de Novembre 2000 à Décembre 2002. Il présentait à son arrivée des difficultés d'analyse grapho-phonétique, des confusions entre les graphèmes sourds et les sonores, des inversions à l'écrit. Le déchiffrage était difficile, il présentait cependant une bonne appétence à la lecture et l'accès au sens ne posait pas de problème. Des troubles de l'attention et de la concentration étaient également relevés. La structuration temporo-spatiale était faible. Il était très lent et hésitant, ce qui témoignait d'un manque d'assurance.

Il reprend la rééducation pour des difficultés en écriture et en orthographe. De plus, L. présente des troubles dysgraphiques, certaines lettres sont mal formées et L. ne suit pas les lignes, sa présentation n'est pas soignée. La prise de notes est difficile pour lui. Ses contrôles ne sont pas lisibles. Il a des difficultés pour s'organiser. Si ses notes n'augmentent pas, il redoublera.

Sa mère le décrit comme n'ayant pas assez de curiosité intellectuelle, L. ne lit pas, manque de vocabulaire, ne prend pas assez d'initiatives, ne comprend pas tout de suite les consignes. Sa mère lui trouve un problème d'autonomie et un manque d'assurance. Il n'est pas plaintif, mais ne se responsabilise pas. Il n'est pas scolaire, sa mère dit essayer de le motiver. Il veut aller en 3^{ème} professionnelle pour être pâtissier. Il est aidé pour les devoirs, il bénéficie de soutien

scolaire trois fois par semaine.

L. a deux grands frères, le premier est en deuxième année d'école d'infirmier, le second prépare un bac professionnel de restauration.

Cette année, sa mère trouve qu'il "se rebelle un peu".

En Novembre 2004, il a perdu son papa qui s'est suicidé. La mère rajoute à ce moment, que L. est trop affectueux et trop collé à elle. Lors de la précédente rééducation, il se plaignait d'être frappé parfois par son père. Il ne se sentait pas soutenu par sa mère à ce sujet. Il ne voulait pas que l'orthophoniste en parle. La famille parle rarement du décès, L. préfère ne pas en parler.

Je le rencontre lors de sa troisième séance depuis la reprise.

Bilan orthophonique

1. Au niveau du langage oral :

- La discrimination auditive est satisfaisante.
- La structure grammaticale est correcte.
- L. présente un vocabulaire pauvre.
- L'expression orale est aisée.

2. Au niveau du langage écrit :

- Le débit de lecture est correct, dans la norme pour un élève de cinquième. La compréhension en lecture est bonne, néanmoins, face à une consigne écrite plus complexe, L. n'est pas autonome et ne sait pas toujours quoi en faire.

- Sur le plan orthographique, des erreurs de transcription phonologique des sons complexes (aille, euil...) sont relevées. L'orthographe d'usage n'est pas suffisamment acquise. Au niveau grammatical, des troubles importants sont mis en évidence.

Il obtient un score décalé de -1.5 écart-type du CM2, à la dictée du corbeau. Au TIME 3 (test d'identification de mots écrits), son niveau est en décalage de deux années. Les erreurs les plus fréquentes se portent sur les pseudomots homophones.

Hypothèses de l'origine de ses troubles selon les différents courants

1. Analyse des troubles selon la théorie neuropsychologique :

Le décès de son père est survenu lorsque L. présentait déjà des troubles, ils ne sont donc pas consécutifs au choc de ce drame. Les répercussions psychologiques peuvent néanmoins majorer ses difficultés.

Au LUM (lecture en une minute), son score est normal pour un enfant de 5^{ème}. Les troubles dyslexiques qu'il présentait lors de sa précédente rééducation sont maintenant compensés. Il présentait à l'époque une dyslexie phonologique (l'assemblage était difficile). Le déchiffrage ne pose plus de problèmes, la compréhension est un peu limitée, cela peut en partie être expliqué par son manque de vocabulaire. L. met du sens sur ce qu'il lit, quand il comprend il est très vif, ses difficultés de compréhension seraient plus à mettre en lien avec son manque d'autonomie et de curiosité intellectuelle.

L. présente des troubles dans la formation de ses signes graphiques. Lorsqu'il écrit, il est très rapide et ne se concentre pas sur la forme de son écriture (ni sur son orthographe). Il est probable que ses troubles dysgraphiques soient dus à sa précipitation.

La transcription graphie phonie est acquise pour les sons simples. Les erreurs sont dues à une méconnaissance des graphèmes complexes et des graphèmes dont l'aspect phonétique varie. Le lexique orthographique de L. est trop restreint. Des erreurs grammaticales sont également observées, dont une partie est due à sa précipitation, car lorsqu'on attire son attention dessus, il corrige facilement certaines erreurs.

L. présente un décalage par rapport à la norme suffisant pour pouvoir être qualifié de dysorthographique.

En effet, il obtient à la dictée du corbeau : -1,5 écart-type du CM2. Le bilan n'est pas étalonné pour des enfants plus âgés. Mais étant donné son niveau réel scolaire, il aurait sûrement obtenu un score en décalage de deux écarts-types.

Au TIME3, il obtient un score en décalage de 29 mois, soit un écart supérieur à deux ans. Ses difficultés à reconnaître les pseudomots homophones, signalisent que L. n'accède pas ou peu à la procédure lexicale. La procédure analytique fonctionne, puisque les erreurs de L. sont phonologiquement plausibles. La reconnaissance orthographique du mot est défaillante.

Lors de la précédente rééducation, L. présentait des troubles correspondant à une dysorthographie mixte. Les erreurs portaient sur l'orthographe et n'étaient pas phonologiquement plausibles.

Il est probable que L. présentait à l'origine une dysorthographie mixte, dont l'aspect phonologique est compensé à présent. L. présente actuellement une dysorthographie de surface (difficulté à se constituer un stock de représentations visuelles des mots).

2. Analyse des troubles selon la théorie de la médiation :

L. n'est pas un enfant dyslexique, en effet, c'est un enfant vif qui joue sur les mots, non seulement avec leur sens, mais aussi avec leur forme et cela à l'oral comme à l'écrit.

À la vue de son écriture parfois illisible, la question d'un dysfonctionnement au niveau technique peut se poser. L. écrit très vite, lorsqu'il diminue son rythme et concentre son attention dessus, sa graphie s'améliore grandement. Je pense donc qu'il ne présente pas de trouble de la technique. Sa graphie déficiente est plus en lien avec son manque d'envie et d'investissement.

Son trouble se situerait donc au niveau des prérequis au langage écrit. Les capacités sensori-motrices sont préservées, les aptitudes perceptives également. La symbolisation du langage écrit est mise en place. L'outillage nécessaire au langage écrit est possible.

Peut-être que son problème se situe au niveau du social, c'est-à-dire au plan III de la théorie de la médiation. Ce trouble apparaît au niveau de l'orthographe car c'est un lieu privilégié de l'arbitraire et donc du refus. Ce refus n'implique pas l'inaptitude. Je suppose que son problème se situerait au niveau du social car il ne s'implique pas dans les apprentissages scolaires selon sa maman. L'aspect peu soigné de son écriture semble le confirmer. De plus, lors de travaux portant sur l'orthographe, L. a plusieurs fois écrit certains mots avec des erreurs. Lorsque j'ai porté son attention dessus, il les a corrigés en disant : "C'est parce que j'ai pas fait attention à l'orthographe." C'était pourtant la ligne conductrice de l'exercice.

De plus, L. semble avoir quelques difficultés à respecter le rapport que nous avons. C'est peut-être dû à ma position de stagiaire. Quelques fois, il m'a dit : "l'orthophoniste nous fait travailler tous les deux". Plusieurs fois, il m'a raconté son week-end en précisant qu'il s'est couché tard, qu'il a fait une soirée et que c'était "sympa". Il me l'a dit d'une façon que je n'interprète pas comme de la provocation, mais comme une volonté de créer une complicité. Il doit supposer que je sors également et que c'est un moyen de se faire une alliée. La distance établie avec moi n'est peut-être pas suffisante.

C'est pourquoi, je pense que L. a une difficulté au niveau du social et que ce trouble se manifeste dans l'écriture et l'orthographe.

3. Analyse des troubles selon la théorie psychanalytique :

L. montre un manque d'investissement pour les apprentissages scolaires. Il ne fait pas attention à son graphisme et souvent fait des erreurs d'orthographe parce qu'il va trop vite et ne fait pas attention, même dans les exercices ciblés dessus.

Il est dans une relation de collage à sa mère. Il est possible que ce soit le signe d'un complexe d'Oedipe non résolu. Dans ce cas, il devait avoir encore un fantasme de mort du père à l'époque où ce dernier s'est suicidé. Le fait que cette mort arrive dans le réel peut avoir créé un sentiment de culpabilité chez L. Il a dit à l'époque ne pas se sentir soutenu par sa mère à ce sujet.

Dans cette hypothèse, il est possible que L. ne se permette pas d'être bon scolairement.

Ce décès a pu amplifier les troubles, mais ils existaient déjà auparavant, ce n'est pas le point de départ. Il était déjà dans une relation trop proche de sa mère et son père le frappait. Ce climat devait jouer sur ses résultats scolaires à l'époque. L. était peut-être préoccupé par les événements familiaux et n'était pas disponible pour les apprentissages.

Le fait qu'il cherche à faire de moi "une alliée" en me racontant ses soirées, montre qu'il n'établit pas la bonne distance avec l'autre. Il n'est pas plaintif, élément qui ressortait lors de la précédente rééducation, mais il cherche à plaire actuellement.

La rééducation

C'est un enfant très vif, sensible aux jeux de mots et permet une bonne dynamique lors des séances. Il a beaucoup d'idées lorsqu'il s'agit d'écrire un texte.

Il n'a pas besoin de mon assentiment permanent. Par exemple, lors d'une recherche de graphie, je lui suggère d'écrire le mot de différentes manières, à un moment il reconnaît la

bonne graphie et l'écrit dans la phrase sans me demander si je suis d'accord. Il se sent donc capable de trouver la bonne graphie tout seul.

Il n'est pas attentif en séance à son écriture et son orthographe. Lors d'un exercice où je lui avais demandé de transformer des phrases au pluriel (son attention n'était donc centrée que sur les accords du pluriel en principe), il écrit « les enfant ». Je lui demande de relire et il rajoute le « s », en disant qu'il ne l'a pas mis, car il n'a pas fait attention. C'était pourtant l'objectif fixé, que je lui ai rappelé.

Son comportement est ambigu, car malgré une attitude nonchalante (comme dans l'exemple ci-dessus), il reste sympathique, souriant.

Le travail mis en place lui permet au fil des séances d'adopter une attitude un peu plus posée, il écrit moins vite, analyse plus avant d'écrire (au début, il écrivait puis se demandait si la graphie était bonne).

La peur du redoublement l'a motivé fortement à la fin de l'année. Il a dit être prêt à travailler cet été pour rattraper le niveau de sa classe et pouvoir accéder aux apprentissages de la classe supérieure.

Bilan d'évolution

Le bilan est positif en ce qui concerne L.

Sa précipitation a diminué au cours de l'année, sa réflexion sur l'orthographe est devenue plus efficace et elle se met en place "spontanément" lors du travail (la consigne donnée est néanmoins d'y faire attention). À son arrivée, il ne semblait pas particulièrement motivé à progresser, puis s'est investi peu à peu dans ce travail. Il reste à observer, si c'est du fait de sa peur de redoubler ou si une réelle motivation se met en place.

Lors des épreuves que je lui ai fait passer à la fin de la rééducation, L. ne présente plus de

difficultés pathologiques objectivables. À la dictée du corbeau, le score qu'il obtient est dans la norme du CM2, dernière année de cotation du test. Comme il est cinquième, il aurait fallu que son score soit supérieur à la moyenne du CM2. Il est toujours en décalage avec le niveau attendu en cinquième. Toutefois, en janvier, il avait obtenu un décalage d'1.5 écart-type. À l'épreuve du TIME3, il obtient un score également dans la norme d'un élève de cinquième, alors qu'il présentait un décalage de deux années en janvier.

Il me paraît donc possible de conclure que L. n'a pas de trouble cognitif pouvant correspondre à une dysorthographe au sens de la neuropsychologie, puisque ses progrès sont considérables et qu'il ne présente plus de décalage à la norme.

Les progrès ont donc été considérables en 4 mois. Ils sont à mettre en lien avec sa peur du redoublement. Il serait bon de poursuivre la rééducation, afin d'observer si ces résultats se maintiennent après la décision du passage dans la classe supérieure ou non.

V. Synthèse des différents enfants

Lors de la rééducation avec les enfants, j'ai constaté qu'il est très difficile de rester dans le cadre de la rééducation de l'orthographe telle que je l'avais pensée au début de ces prises en charge. Il est important d'entraîner leur appétence au langage écrit, ce qui passe souvent par un travail de création à deux (d'un texte, de phrases...). Ceci a été possible pour Ba. et L., mais les deux autres ont moins "accroché".

Le point important qui est ressorti pour moi lors de ce travail, est de cerner le point difficile pour les enfants, afin de m'appuyer dessus lors de la rééducation. En effet, un travail systématique de l'orthographe, ne présente que peu d'intérêt si l'enfant n'investit pas le travail.

Afin de pouvoir mieux cerner les difficultés de chaque enfant, l'analyse de leurs troubles a été un travail préliminaire essentiel. Il a été difficile de les présenter sous ces trois courants. Certains points sont parfois analysés d'une manière "approchante" entre les différents courants, j'ai préféré parler de certaines difficultés sous une seule grille d'analyse, celle qui prend telle ou telle difficultés plus en compte, afin de ne pas trop me répéter.

Cette triple analyse permet un changement de point de vue, de ne pas se limiter à une hypothèse et donc d'appréhender l'enfant dans sa complexité.

Conclusion

Le questionnement sur la norme orthographique, m'a permis, en clinique, de supposer une opposition dans le comportement de certains, que je n'aurai pas décelé sans m'être penchée sur la question. Ce travail m'a permis d'en apprendre plus sur la norme orthographique, du point de vue sociologique et axiologique. Il paraît essentiel de pouvoir être plus tolérant face à cette norme lors des séances.

Cette étude m'a permis d'être plus au clair avec cette norme et de rééduquer les enfants avec une base théorique plus certaine et donc, cela a dû se ressentir lors des séances. En effet, avec un questionnement en arrière-plan, il m'a paru difficile et contradictoire de vouloir rééduquer des enfants et tenter de les faire entrer dans la convention.

Après avoir analysé ces enfants selon différents points de vue théoriques, il s'avère que les conclusions ne sont pas forcément contradictoires. Certains points diffèrent, mais dans l'ensemble, je dirai que ces différents courants n'analysent pas les mêmes éléments de l'enfant. Parfois, sous une grille d'analyse, je suis arrivée à la conclusion d'un enfant dyslexique et sous une autre grille, je suis arrivée à la conclusion qu'il ne l'était pas, mais il faut s'entendre sur la définition du terme.

La théorie neuropsychologique est plus descriptive, on définit l'enfant par rapport à la norme de son groupe d'âge, on obtient donc un décalage. L'ampleur du décalage rentre en compte dans le diagnostic. Ses troubles sont analysés dans le détail, afin de tenter de trouver le fonctionnement cognitif de l'enfant. Les troubles psychologiques sont évoqués, en disant qu'ils ne doivent pas être trop présents, sinon le trouble se situe ailleurs.

La théorie psychanalytique prend le parti opposé, c'est parce que l'enfant a un conflit cognitif que celui-ci vient se cristalliser dans l'orthographe et fait symptôme. Ce courant laisse plus de place à l'investissement de l'enfant, la disponibilité qu'il a à travailler. Dans cette théorie, la

dyslexie est un symptôme, dans tous les cas c'est le reflet d'un conflit psychique.

La théorie de la médiation, qui est composée de quatre plans, permet d'analyser les enfants selon les quatre grilles mises à disposition. La dyslexie est définie d'après le raisonnement de l'enfant. Un trouble du langage écrit peut être une conséquence d'un trouble social ou du désir, sans que les capacités linguistiques du patient soient altérées.

Ces trois courants ne mettent donc pas totalement la même signification à ce terme. Il n'est donc pas contradictoire de dire qu'un enfant est dyslexique selon tel courant et ne l'est pas selon tel autre.

Il ne faut pas oublier également que j'ai dû sélectionner trois courants théoriques pour des raisons pratiques, mais qu'ils ne sont pas les seuls. Ce sont les trois plus éloignés dans leurs concepts à ma connaissance. Il y a néanmoins différentes conceptions au sein d'un même champ théorique, je n'ai pas pu parler de ces différences, mais il aurait été intéressant de les étudier. Je regrette également de n'avoir pas eu le temps de plus approfondir ces trois courants, ce qui m'aurait permis une analyse plus fine des troubles des patients. Je regrette également de n'avoir pas eu plus de temps pour les observer et les rééduquer.

Il me paraît donc essentiel, en pratique, de ne pas m'enfermer dans une analyse de l'enfant en partant d'un seul point de vue. Le changement de références théoriques permet à l'orthophoniste de mobiliser sa pensée, de voir l'enfant différemment. Je suppose que cela peut également permettre de se remettre plus facilement en question, si l'analyse se trouve être contradictoire. Une bonne analyse permet de trouver des éléments concordants entre les différents courants pour un même enfant, puisque justement c'est le même.

Le temps court de rééducation ne m'a pas permis de réellement rééduquer les enfants avec la technique neuropsychologique et la technique psychanalytique (la théorie de la médiation n'a pas élaboré de "cadre" de rééducation). Il aurait été intéressant, après l'analyse selon les différents courants, d'observer les effets de telle ou telle technique. Est-ce qu'un travail systématique de telle ou telle difficulté fonctionne vraiment et avec tous les enfants ? Est-ce que, à l'opposé, chaque enfant vivrait difficilement une rééducation technique, qui attaque son

symptôme de façon directe ? Est-ce que ne s'occuper que de l'orthographe avec un enfant n'est pas réducteur ?

Au-delà des différents courants théoriques et des différentes techniques de rééducation, le caractère "humain" de la prise en charge me paraît essentiel. Une technique utilisée sans que l'orthophoniste se la soit appropriée ne sera certainement pas efficace. De plus, de ces techniques, souvent les professionnels l'adaptent et la modulent, selon leurs affinités et la façon dont le patient y réagit. De plus, pour certains enfants, il m'est apparu qu'une rééducation technique peut être efficace, alors que pour d'autres, s'occuper de rééduquer de façon trop directe du langage écrit, est vécu comme brutal et donc est susceptible de les bloquer.

Bibliographie

ARRIVE M. *Réformer l'orthographe ?* Éditions PUF, 1993.

BIGOT J-P. *Logique et lecture : pour une relecture de la logique.* Mémoire d'orthophonie de Nantes, 1996.

BILLOIS M-F. *L'écrit proposé, l'écrit investi.* Mémoire d'orthophonie de Nantes, 1992.

BOLO B. *Etude des processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.* Thèse pour doctorat du troisième cycle, Rennes II, 1979.

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie.* Ortho édition, 2004.

CARBONNEL S., GILLET P, MARTORY M-D, VALDOIS S. *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture.* Éditions Solal, 1996.

CATACH N. *L'orthographe en débat.* Éditions FAC, 1991.

CHASSAGNY C. *La lecture et l'orthographe chez l'enfant.* Éditions PUF, 1968.

DEJONG-ESTIENNE F. *L'enfant et l'écriture.* Éditions JP Delange, 1978.

DUBOIS G. *L'enfant et son thérapeute du langage.* Éditions Masson, 1983.

DUBOIS G. *Langage et communication.* Édition Masson, 1990.

GAGNEPAIN J. *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation.* Éditions Peeters Louvain-la-Neuve, 1994.

HONVAULT-DUCROCQ R. *L'orthographe en questions*. Publication des Universités de Rouen et du Havre, 2006.

LEEMAN-BOUIX D. *Les fautes de français existent-elles ?* Éditions seuil, 1994.

PACTON S., CASALIS S. "L'utilisation d'informations morphologiques en production écrite rend-elle le cauchemar (d?) des lettres muettes moins cauchemardesque ?" *Rééducation orthophonique*. Editions de la fédération nationale des orthophonistes, volume 44, n° 225, Mars 2006, pages 129-144.

ROUSSEAU T. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Tome 2, ortho édition, 2004.

Sources internet :

- <http://www.als.uhp-nancy.fr/conférences/Dossiers/Drogues/07-SMS.pdf>
- <http://www.coridys.asso.fr/>

Résumé

Il s'agit dans ce mémoire, de tenter de comprendre la norme orthographique, d'un point de vue axial et social, dans le but de guider les enfants vers l'acceptation de celle-ci.

Le travail de ce mémoire consiste en une tentative d'analyse des troubles d'adolescents dysorthographiques, selon trois grilles d'analyse. Il s'agit du modèle neuropsychologique, du modèle psychanalytique et du modèle de la théorie de la médiation. Ces différentes théories permettent de changer la vision portée sur les difficultés des patients. Cette analyse a pour but d'adapter la rééducation à leurs difficultés principales, qui sont ressorties lors de l'analyse.

Mots clés

- Théorie de la médiation
- Théorie neuropsychologique
- Théorie psychanalytique
- Norme orthographique
- Dysorthographie
- Symptôme