

RÉSUMÉ :

Cette étude porte sur le récit à l'écrit d'une histoire en images (Batterie L2MA) par 152 enfants de 8 ans 6 mois à 10 ans 6 mois. Une comparaison de ces récits a été menée entre les récits d'enfants normo-lecteurs ($N = 76$) et les récits d'enfants dyslexiques ($DL = 76$). Ces deux populations ont été appariées quant au niveau scolaire et socio-culturel. Différents critères d'évaluation quantitatifs et qualitatifs ont été utilisés pour relever la spécificité des difficultés liées à la dyslexie. L'examen de l'enfant dyslexique nécessite d'autres critères qui viennent s'ajouter à ceux permettant l'évaluation du récit d'un enfant tout-venant.

MOTS-CLÉS :

Narration - Dyslexie - Langage écrit - Enfants scolarisés.

ÉLABORATION DE L'ÉVALUATION D'UN RÉCIT ÉCRIT : approche lexicale et morphosyntaxique

par Sylvie FOURNIER et Anne-Marie SIMON

Sylvie FOURNIER
et Anne-Marie SIMON

Orthophonistes
attachées au Laboratoire de
Recherche sur le Langage
INSERM

Bâtiment Pharmacie
Hôpital de la Salpêtrière
47 Boulevard de l'Hôpital
75013 Paris

* Cette étude a bénéficié du soutien financier d'un Contrat de Recherche INSERM (44009B)

** Nous remercions Sylvie Castel et Christine Picard pour leur participation à cette étude.

SUMMARY : Assessing a written story with a lexical and morphosyntactic approach

This study relates to written story-telling abilities of 152 children aged between 8 ; 6 and 10 ; 6 (Battery L2MA). A comparison of these written narrative discourses was carried out between normo-readers ($N = 76$) and dyslexic children ($N = 76$). These two populations were matched for school and sociocultural levels. Various quantitative and qualitative criteria of evaluation were used to record specific difficulties related to the dyslexia.

Assessing dyslexic children requires other criteria to be added to those enabling the evaluation of a normally developing child.

KEY WORDS :

Story-telling - Dyslexia - Written language - School aged children.

INTRODUCTION

Au cours de la scolarité primaire, l'acquisition de la langue écrite et en particulier son expression au cours du cycle d'approfondissement (CE2-CM2), fait partie des objectifs prioritaires des programmes tels qu'ils ont été définis par le Ministère de l'Éducation Nationale par le décret du 6 Septembre 1990.

L'école introduit des attentes spécifiques, souvent hors du contexte de vie de l'enfant et réflexives, telles que "reconstituer un texte, compléter un texte lacunaire, transformer un récit par changement de temps, de narrateur ou de chronologie..." Ainsi en est-il au début de la scolarité primaire, de la lecture ou du langage en général : l'enfant doit développer de nouvelles stratégies et c'est ainsi que l'on peut comprendre le décalage entre la production orale d'un enfant et ses capacités à l'écrit, en particulier dans l'usage des connecteurs, logiques ou temporels, qui sont essentiels au récit.

Parmi ces objectifs de la scolarité primaire figure la capacité d'un enfant à restituer un texte dont il a pris connaissance.

Le récit est une production spécifique qui s'oppose à d'autres productions comme la description ou le dialogue. Il est la narration d'une histoire au cours de laquelle quelque chose se passe.

De plus le récit d'une expérience personnelle, qui repose sur des représentations mentales, est différent d'un récit à partir d'images ou de bandes dessinées, en raison de la distance à prendre par rapport au récit qu'un enfant ferait de ce qui vient de lui arriver, par exemple. L'épreuve présentée ici fait intervenir ces situations décontextualisées où l'enfant doit restituer par écrit l'histoire dont il a regardé les images séquentielles, et lu les légendes qui accompagnent celles-ci.

Pour réussir ce type de récit par écrit un certain nombre de capacités sont requises :

Un récit écrit est définitif, invariant, et doit se suffire à lui-même. Temps, lieu et personnages en situation doivent pouvoir être saisis par le lecteur. Celui-ci devrait après lecture être en mesure de paraphraser ce récit et de le restituer. Décentration et activité référentielle de l'auteur du récit sont donc essentielles à sa cohérence*.

Un récit doit obéir aussi à un certain nombre d'éléments d'organisation ou "d'invariants", aussi appelés structures narratives, "organisation relativement générale et stéréotypée sous-jacente à tous les récits"*.

Selon Adam* le récit doit en comporter quatre, qui sont :

- l'initiation,
- le développement de l'événement,
- le résultat,
- la clôture.

La linéarité apparente de ces éléments montre qu'il y a toujours présence d'une succession dans le récit, mais une intégration des événements est aussi nécessaire sous peine que celui-ci ne soit qu'une énumération chronologique, à laquelle manquerait ce qu'on peut appeler sa cohérence. Cette cohérence nécessite que des relations s'établissent entre les propositions narratives.

Bremond* en établit quatre sortes :

- la relation chronologique,
- la relation cause-effet,
- la relation d'influence : ce qui conduit à un changement chez l'un des actants de l'histoire,
- la relation d'implication.

Ces relations ne sont pas forcément présentes dans tout récit. Dans les récits étudiés ici, seules existent les deux premières.

* Charneux, 1983

* Fayol, 1985

* 1984

* 1973

Le sens du récit doit pouvoir être saisi en dehors de toute information complémentaire*, il doit être "autonome". Il n'est pas dépendant de la situation d'énonciation, du hic et nunc. C'est une abstraction, ce n'est pas le réel mais la représentation qu'en a le narrateur. Que l'on se place au niveau des productions linguistiques ou au niveau de la signification, le statut de l'auteur du récit -ici un enfant- ou du contexte de recueil des données -ici une situation de test- sont des facteurs importants dont nous tiendrons le plus grand compte pour ne pas généraliser les résultats obtenus à toute situation de récit ou d'écrit.

Nous connaissons mal comment se développent ces capacités narratives de l'enfant d'âge scolaire, peu étudiées à ce jour. Ces capacités étant étroitement liées au développement cognitif, ce n'est qu'à 9 ans que l'enfant utilise spontanément l'écrit comme moyen de communication. La progression de la conscience phonétique et de la conscience de la structure segmentale de la langue doivent se développer avant, en même temps que les contraintes orthographiques et syntaxiques se mettent en place.

L'évaluation d'un récit devra apprécier comment a été restitué le contenu de l'histoire (thèmes) et la cohérence de cette histoire (intégration des différents temps, actants et commentaires), dans leurs aspects à la fois sémantique et morpho-syntaxique.

Notre propos était d'introduire au sein d'une batterie psycholinguistique une épreuve qui permette de juger de ces éléments narratifs au cours de l'examen habituel d'un enfant en situation d'échec scolaire à l'apprentissage de l'écrit.

Lors de la construction de la Batterie L2MA* destinée à l'examen des enfants de huit ans et demi à dix ans et demi, l'épreuve de classement de textes sous les images correspondantes* nous permet d'évaluer la compréhension de la lecture ; or ce classement se trouvant souvent bien réussi, même par les enfants en difficulté lexicale, nous voulions savoir si la compréhension du récit en permettait une bonne restitution à l'écrit. Par ailleurs l'évaluation devait apprécier les possibilités narratives de l'enfant en les séparant de ses difficultés d'orthographe.

Les difficultés rencontrées par l'enfant au cours de ses apprentissages peuvent s'ancrer dans plusieurs secteurs déficitaires, difficulté neuropsychologique isolée comme un déficit attentionnel ou de mémoire, ou difficulté linguistique initiale, tel un trouble de traitement phonologique ou morphosyntaxique.

L'étude des récits obtenus à l'écrit nous a permis de cerner les difficultés liées à leur évaluation ; en premier il est vite apparu évident que de nombreux paramètres seraient nécessaires pour rendre compte de la qualité des récits ; puis, plus encore, que les déviations relevées dans les récits d'enfants en difficulté d'apprentissage du langage écrit nécessiteraient une évaluation spécifique.

Nous nous sommes fixé deux objectifs :

- évaluer la progression des récits, chez des enfants normalement scolarisés, à travers cette épreuve en suivant les différentes classes d'âge (de 8 ans 6 à 10 ans 6) et niveaux scolaires (du CE2 au CM2).

- comparer ces récits d'enfants tout-venant à ceux d'enfants dyslexiques, en étudiant la validité des critères retenus pour établir le niveau en termes de retard ou de déviance.

Après ces études il nous a été permis de préciser ces critères à retenir pour l'évaluation des récits, en particulier de ceux des enfants dyslexiques.

POPULATION

Notre étude a porté sur un groupe d'enfants dyslexiques auquel a été apparié un groupe d'enfants normo-lecteurs :

- 76 enfants "dyslexiques" (DL) examinés dans différents lieux où ils bénéficient d'une rééducation :

- Hôpital Robert Debré (Professeur Mouren Simeoni) N = 23 sujets
- Hôpital de la Salpêtrière (Professeur Basquin) N = 8 sujets
- Centre Franchemont (Direction Madame Talamon) N = 13 sujets
- Intersecteur du XIIème arrondissement (Professeur Basquin) N = 13
- CMPP du Square des Cardeurs (Docteur Porot) N = 2 sujets
- Polyclinique Ney (Professeur Velin) N = 7 sujets
- CMPP de Corbeil, Essonne, N = 7 sujets
- Hôpital Trousseau (Dr Messerschmitt) N = 3 sujets.

Ces enfants sont répartis en niveaux scolaires ou scolarisés en CE2, CM1, CM2 et ont entre 8 ans 2 mois (98 mois) et 12 ans 5 mois (149 mois).

La sélection de ces enfants dyslexiques s'est faite selon les critères suivants :

- être en difficulté d'apprentissage du langage écrit : tous les sujets de l'étude étaient suivis en rééducation orthophonique pour cette difficulté, sans que nous puissions prendre en considération la durée de leur prise en charge au moment de l'examen ;
- pas de troubles sévères du comportement ou de la personnalité ;
- pas de déficit intellectuel : le QIP > ou = 80 ;
- pas d'atteintes sensorielles ;

La présence de troubles du langage oral associés n'était pas un critère d'exclusion. Certes nous n'avons inclus aucun enfant pour lequel le diagnostic de dysphasie a été porté, mais nous ne pouvions au départ éliminer les enfants ayant un retard linguistique. La nature ou le degré de sévérité de ce retard, pouvant à l'évidence jouer un rôle dans les capacités narratives du sujet, sera pris en considération dans une étude ultérieure.

A. Appariement :

Ces enfants dyslexiques ont été appariés avec des enfants considérés normo-lecteurs, (NL) c'est à dire fréquentant une classe normale pour leur âge, et n'étant pas suivis pour des difficultés d'apprentissage :

-76 enfants "tout-venant" (NL) examinés dans des écoles primaires de la région parisienne, scolarisés en CE2, CM1, CM2 et âges de 8 ans 1/2 à 10 ans 1/2.

Ces enfants font tous partie de la population d'étalonnage des autres épreuves de la Batterie. Les moyennes qu'ils obtiennent ne différant pas significativement des moyennes de la population de référence, nous avons pu considérer cet échantillon comme représentatif de la population générale.

La population d'enfants tout-venant a été appariée à la population d'enfants dyslexiques en ce qui concerne la classe, le sexe et le milieu socio-culturel, par contre la répartition à l'intérieur de chaque population des enfants selon les critères de sexe et de milieu socio-culturel n'est pas équilibrée. (Voir le tableau ci-après).

Il est évident que l'appariement en âge n'était pas possible, les enfants dyslexiques se décalant progressivement au cours de la scolarité primaire. C'est pourquoi la comparaison des enfants selon l'âge et la classe n'a pas toujours été possible en fonction du petit nombre d'enfants dans chaque groupe considéré.

La comparaison selon l'âge lexicale a donc été privilégiée par rapport à l'âge chronologique.

Tableau des deux populations selon les groupes d'âge et la classe

Âge en mois :		< 102	102-113	114-125	> 125	Total
DL	CE2	2	11	11	3 =	27
	CM1		7	9	13 =	29
	CM2		-	3	17 =	20
NL	CE2		27	-	- =	27
	CM1		1	18	- =	29
	CM2		-	3	17 =	20

En ce qui concerne le milieu socio-culturel et le sexe l'équilibre entre la population DL et la population NL pour chacun des niveaux a été respecté.

Pour le facteur sexe il est intéressant de constater que la différence entre le nombre des filles et celui des garçons dyslexiques s'accroît au fil du temps : en CE2 le nombre de filles est égal au nombre de garçons, en CM2 le nombre de filles est égal au tiers du nombre des garçons.

Tableau des deux populations appariées selon les facteurs classe, sexe et milieu socio-culturel (M.S.C.)

DL = NL	M.S.C.1	M.S.C.2	M.S.C.3	M.S.C.7	Total par sexe	Total par classe
CE2	garçons	9	5	0	14	27
	filles	6	3	2	13	
CM1	garçons	4	12	3	21	29
	filles	6	1	0	8	
CM2	garçons	7	7	1	15	20
	filles	1	2	0	5	
TOTAL	33	30	6	7	76	76

B. Critères du DSM IV

Nous avons aussi vérifié que la sélection de ces enfants en difficulté d'apprentissage réponde aux critères diagnostiques des troubles du langage écrit définis par le DSM IV (1994) :

“La performance en lecture (315.00) et en expression écrite (315.02) telle qu'elle est mesurée par des tests standardisés, évaluant l'exactitude du déchiffrage et la compréhension du texte lu, tests administrés individuellement - est (significativement fortement ou substantiellement) en-dessous de ce que l'on peut attendre du sujet, en fonction de son âge chronologique, son niveau d'intelligence, et de l'enseignement reçu pour l'âge considéré”.

Pour chacun des groupes et pour répondre à la définition du DSM IV les notes de lecture ne devaient pas être inférieures à 2 écarts types sous la moyenne en lecture du groupe considéré.

Nous avons examiné les résultats de chaque population à l'épreuve TL97. C'est une épreuve de lecture qui fait partie de la batterie L2MA, dont la note tient compte à la fois de la compréhension de la lecture d'une phrase et de la rapidité avec laquelle l'enfant répond : la note est d'autant meilleure qu'elle est basse.

TABLEAU des résultats DES ENFANTS DL et NL à TL97

Résultats par classe :

	Moyenne	ET	MAX	MIN	Tde Student*
Comparaison des moyennes DL/NL en CE2 =					
CE2	DL 240	135	703	64	***
	NL 144	65	302	7	
Comparaison des moyennes DL/NL en CM1 =					
CM1	DL 230	118	449	64	***
	NL 102	33	195	58	
Comparaison des moyennes DL/NL en CM2 =					
CM2	DL 157	70	386	71	***
	NL 93	43	186	53	

* Coefficient permettant d'évaluer s'il existe une différence significative entre les deux groupes (* = valeur significative au seuil de 5 %, ** = valeur au seuil de 1 % ; *** = seuil de 1 %).

On constate :

1/ les enfants dyslexiques ont tous une note qui n'est pas inférieure à 2 ET sous la moyenne du groupe auquel ils appartiennent (minimum) dans chaque niveau scolaire et à chaque âge considéré. Ce qui répond aux exigences du DSM IV.

2/ la population d'enfants dyslexiques a des résultats très significativement inférieurs à ceux des enfants normo-lecteurs, quelle que soit la classe considérée.

Résultats par âge :

Lorsqu'on compare les enfants par groupe d'âge, sans tenir compte du niveau scolaire, les enfants dyslexiques à 9 ans comme à 10 ans ont des résultats à l'épreuve de lecture TL97 très significativement inférieurs aux enfants normo-lecteurs du même âge.

Comparaison des enfants DL/NL par âge à TL97

	Moyenne	E. T	MAX	MIN	T
Comparaison des moyennes DL/NL à 9 ans =					
DL	219	152,	703	101	***
NL	132	61	302	62	
Comparaison des moyennes DL/NL à 10 ans =					
DL	256	119	456	64	***
NL	102	35	195	54	

On constate de même que la moyenne ne s'améliore pas chez les enfants dyslexiques de façon significative entre 9 et 10 ans, alors que chez les enfants tout-venant, bien que

l'épreuve soit déjà facile pour eux, la différence entre les deux groupes d'âge est significative à 1 %, leur vitesse de lecture augmentant.

Comparaison des enfants DL entre âges

Comparaison des moyennes des DL à 9 ans et 10 ans :					
	Moyenne	ET	MAX	MIN	T
9 ans	219	152	703	101	NS
10 ans	256	120	456	64	
Comparaison des moyennes des NL à 9 ans et 10 ans :					
	Moyenne	ET	MAX	MIN	T
9 ans	132	61	302	62	*
10 ans	102	35	195	54	

NS = non significatif

C. Niveau intellectuel :

Enfin nous avons pris en compte le niveau intellectuel des enfants en ne relevant que le QIP. Celui-ci est d'un niveau moyen :

- pour les enfants de CM1 : moyenne = 101, max = 147, min = 79
- pour les enfants de CM2 : moyenne = 103, max = 120, min = 88

Nous avons éliminé quatre enfants de CE2 dont le QI était < ou = à 85 pour savoir si les résultats en lecture TL97 s'en trouveraient modifiés. Comme leur suppression n'apportait aucune différence significative nous avons traité le groupe entier.

MÉTHODOLOGIE

Recueil des données

Les enfants ont tous été examinés individuellement avec la totalité de la Batterie L2MA*. Cette étude porte sur la seule épreuve de récit "Les Ours".

L'analyse des récits de chaque enfant a donné lieu à des évaluations successives pour aboutir à celle dont il est question ici.

Le nombre d'images et de textes présentés à l'enfant est différent selon les niveaux scolaires : 6 images en CE2 et 10 images en CM1 et CM2. Aussi la comparaison par classe n'est-elle possible qu'entre CM1 et CM2.

Passation de l'épreuve :

Entre l'épreuve d'appariement de textes sous les images préalablement classées par l'examineur et le récit par écrit de cette même histoire, se situe une épreuve assez longue de compréhension morpho-syntaxique empêchant l'effet de récence.

L'épreuve consiste à restituer par écrit l'histoire des Ours telle qu'elle a été lue et comprise auparavant.

La consigne donnée par l'examineur est alors : "Tu te rappelles l'histoire de l'Ours ? Tu vas la raconter par écrit avec tes mots à toi".

L'enfant a devant lui une feuille avec l'amorce du Récit :

"Dans la forêt, une maman ourse se promène avec..."

Le temps accordé pour cette épreuve est de 5 minutes.

* Chevrie et coll. 1997

Élaboration des notes :

Comme un travail précédent l'avait montré en ce qui concerne l'épreuve de dictée de la Batterie L2MA* l'évaluation ne peut pas s'appuyer sur la seule analyse des productions des enfants tout-venant, celles des enfants dyslexiques montrant un certain nombre de "déviances" qui n'apparaissent que très rarement chez les premiers. L'évaluation du récit - à l'aide de notes établies à partir de récits d'enfants tout-venant - s'est avérée incapable de rendre compte des difficultés des enfants dyslexiques. Il a donc fallu, en plus des données quantitatives relevables dans tous les récits, y introduire l'aspect qualitatif.

Pour la clarté de l'exposé, après avoir parlé des aspects quantitatifs, nous séparerons l'évaluation qualitative en "marqueurs positifs", pouvant s'appliquer à toutes sortes de pathologie du langage, et celle dite en "marqueurs négatifs", plus spécialement destinée à la notation des productions d'enfants en difficulté de langage écrit (lecture, orthographe et expressions écrites).

* Navas 1996

RÉSULTATS

1. Données quantitatives :

Ont été calculés :

- le nombre de mots écrits : NMOT
- le nombre de verbes utilisés : NVER
- le nombre de temps employés : NTPS
- le nombre de thèmes évoqués : NTHE
 - l'ourson
 - le chasseur tire
 - la séparation
 - la rencontre de loin
 - **la rencontre de près**
 - vers la maison, dans les bras
 - le biberon
 - *vers la mère*
 - *soins à l'ours*
 - *"photo" des amis*

Les thèmes en italiques n'appartiennent qu'à la série présentée aux CM1 et CM2.

Les Tables VII, VIII et IX donnent les résultats comparatifs des enfants dyslexiques avec ceux des enfants tout-venant, et ce dans les différentes classes.

**Table VII : Résultats des enfants Dyslexiques (DL)
et des enfants non dyslexiques (NDL) en classe de CE2**

	dyslexiques	non-dyslexiques	T de student
NMOT			
moyenne	32,15	49,67	
écart-type	14,71	16,75	4,084***
étendue	7-58	10-81	
NTHE			
moyenne	3,96	4,48	
écart-type	1,51	1,31	1,349
étendue	0-6	1-6	
NVER			
moyenne	5,07	7,85	
écart-type	2,67	3,11	3,520***
étendue	1-13	1-11	
NTPS			
moyenne	1,93	2,19	
écart-type	0,96	1,11	0,919
étendue	1-4	1-4	
NMNE*			
(Notes négatives)			
moyenne	3,81	1,70	
écart-type	1,33	1,38	5,718***
étendue	1-6	0-4	

NS, *p < .05, **p < .01 ; ***p < .001

* voir page 17

**Table VIII : Résultats des enfants Dyslexiques (DL)
et des enfants non dyslexiques (NDL) en classe de CM1**

	dyslexiques	non-dyslexiques	t de student
NTHE			
moyenne	4,79	6,59	3,992***
écart-type	1,80	1,62	
étendue	2-9	4-9	
NVER			
Moyenne	6,48	10,31	4,433***
Ecart-type	3,30	3,27	
étendue	1-14	3-15	
NTPS			
moyenne	1,66	2,62	3,570***
écart-type	0,72	1,27	
étendue	1-4	1-5	
NMNE* (Notes négatives)			
moyenne	3,83	1,00	7,821***
écart-type	1,51	1,22	
étendue	1-6	0-4	

NS, *p <.05, **p <.01 ; ***p <.00

* voir page 17

**Table IX : Résultats des enfants Dyslexiques (DL)
et des enfants non dyslexiques (NDL) en classe de CM2**

	dyslexiques	non-dyslexiques	t de student
NTHE			
Moyenne	6,20	7	1,550
Ecart-type	1,67	1,59	
étendue	3-9	4-10	
NVER			
Moyenne	8,35	10,10	2,278*(*)
Ecart-type	2,64	2,20	
étendue	4-14	6-14	
NTPS			
Moyenne	2,45	2,80	0,895
Ecart-type	1,28	1,20	
étendue	1-4	1-5	
NMNE* (Notes négatives)			
Moyenne	2,95	0,75	5,332***
Ecart-type	1,43	1,16	
étendue	0-5	0-4	

NS, *p <.05, **p <.01 ; ***p <.001

* voir page 17

L'étude de ces données prises ensemble peut rendre compte de l'évolution des capacités narratives de l'enfant.

Dans cette étude :

1. Au CE2 : Les enfants tout-venant font des récits très hétérogènes, de 10 à 81 mots, se rappelant de 1 à 6 des thèmes qui ont donné lieu à comptabilisation. L'intérêt de cette épreuve au CE2 réside principalement dans un re-test après un temps de prise en charge orthophonique. L'encodage phonétique est encore difficile pour nombre d'entre eux ; néanmoins la moyenne des thèmes restitués dépasse 4.

Exemple :

"(Dans la forêt, une maman ourse se promène avec) ... leur ourson les chasseur a tué la mamans de ours. ourson pleur. Les enfant proméne dans la forêt. Et ils ont aprésu un ourson qui pleur. Et il améne à la maison et donna leur lai avec leur bibron. (Marika)

Les enfants dyslexiques du CE2 eux utilisent un nombre significativement inférieur (***) de mots et de verbes dans leurs récits. Ils restituent un nombre de thèmes légèrement inférieur. Les écarts-types des différentes notes sont moins élevés, donc la dispersion des résultats au CE est moins grande que chez les enfants tout-venant.

Exemple :

(Dans la forêt, une maman ourse se promène avec) ... *son ourson me s'a maman et ture par un chasseur et l'ourson rangore des amis qui goné pas et il adonta et il son veu amis.*" (Christelle)

2. Du CM1 au CM2 : Peu d'évolution attestée par ces notes entre ces deux classes : c'est pourtant seulement au CM2 qu'un enfant peut restituer tous les thèmes. Nous verrons que c'est par l'analyse qualitative qu'une évolution apparaît chez les enfants tout-venant entre ces deux niveaux.

Exemple :

(Dans la forêt, une maman ourse se promène avec) ... *son petit ourson. Soudain un chasseur tire sur la maman ourse. Le petit ourson il a peur et s'enfuit. Il était en train de pleuré alors qu'il vit deux enfants. Ils les enfants étaient attendrit par ce pauvre petit ourson. Ils lui donère du lait. après le petit ouson leur montra sa maman qui était blessé. peut après les enfants songnèrent la maman.*" (Felix CM2)

La comparaison des récits d'enfants normo-lecteurs avec les récits des enfants dyslexiques des CM permet une approche précise de l'évolution de l'enfant en difficulté d'apprentissage de l'écrit.

Toutes les notes se montrent au CM1 très significativement différentes de celles des enfants tout-venant ; au CM2 Nombre de Mots et Nombre de Verbes sont encore significativement différents alors que le Nombre de Thèmes ne différencie plus les récits.

Exemple :

(Dans la forêt, une maman ourse se promène avec) ... *le petit ourse. un chasseur tire sur maman ourse le petit ourse coura il se cacha dériré une arbre des enfants seprimener il avoir vu le petit ourse les enfant le enporter chéceu il liu donna du lait.* (Antoine CM2)

En termes de bilan, on peut donc comparer les notes obtenues par un enfant au récit aux moyennes des enfants de sa population de référence quant à la classe, pour les notes suivantes :

- nombre de mots NMOT
- nombre de thèmes NTHÉ
- nombre de verbes NVER
- nombre de temps différents NTPS
- nombre de marqueurs négatifs différents NMNÉ. (voir plus loin l'analyse qualitative).

Les tableaux d'étalonnages figurent dans le Manuel de la Batterie (Tableau X page 60) en termes de moyennes et écarts-types pour les trois niveaux scolaires.

2. Données qualitatives :

Deux sortes de marqueurs ont été définis : les marqueurs positifs rendant compte de la capacité d'organisation du récit, et les marqueurs négatifs, mettant en évidence quels aspects de l'écrit (encodage phonologique, segmentation... etc) entraînent non seulement des "maladresses" mais des difficultés spécifiques.

A "les marqueurs positifs"

Ont été relevés :

- les introducteurs de complexité, simples et complexes

- les auxiliaires d'aspect, de mode et de voie
- les pronoms compléments, directs ou indirects
- les liens logiques et temporels exprimés
- la capacité d'imaginaire

La présence d'*au moins un* de ces marqueurs dans chaque catégorie permet de suivre l'évolution de la capacité d'un enfant à manier les éléments d'organisation du récit, en le comparant aux populations de référence de sa classe.

Les références en fonction de l'âge ne figurent pas dans la Batterie actuellement mais ils sont publiés à la fin de cet article.

* 1981

1 • Dès le CE1 Fayol* a montré que les enfants se centrent majoritairement sur un repère spatio-temporel dans lequel s'insèrent des événements, juxtaposés ou étant liés de façon lâche ; des connecteurs spécifiques apparaissent tels que "soudain, tout à coup".

Au CE2 dans les récits d'enfants tout-venant, on retrouve cette même organisation : celle-ci est cadrée par la phrase de début, qui sert probablement à maintenir une unité thématique dans l'esprit de l'enfant ; peu de commentaires (imaginaire) ou de dilution du récit - mais n'oublions pas que nous sommes dans une situation globalement scolaire, hors de toute interlocution réelle.

Les thèmes exposés se succèdent et aucun fait de l'histoire ne semble thématisé.

2 • Dès le CE2 on a ainsi constaté lors de cette épreuve que 2/3 (67 %) des enfants normo-lecteurs emploient l'introduceur de complexité. L'auxiliaire lui est peu employé : seulement 26 % des enfants l'utilisent dans leur récit. 78 % des enfants tout-venant manient les pronoms personnels compléments. Les liens temporels et logiques sont employés par un enfant sur 2 (52 %). La capacité à enrichir le récit (capacité d'imaginaire) par des éléments ne figurant pas dans l'histoire initiale semble exister chez un petit nombre d'enfants (N=15).

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec ... *"son ours un braconnier qui se cache derrière les buissons il se lève et tue la maman ourse et l'ourson pleure une fille et garçon arrive et le ramène chez eux et leur donne à boire avec un biberon."* (Laura)

Chez les enfants dyslexiques de niveau CE2, seulement 1/3 des enfants utilisent l'introduceur de complexité. Encore moins d'enfants (15 %°) emploient un auxiliaire. Les pronoms compléments apparaissent dans un récit sur deux (48 %) et les liens temporels et logiques dans un récit sur 3 (29 %). Chaque élément restitué appartient au récit (= aucun élément imaginaire).

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec ... *son ptit ourse il rontan un chaser qui tuse la maman ours le petit ourson il et omce par des enfen il lu done son bibon"* (Sébastien).

3 • Entre le CM1 et le CM2 l'emploi des pronoms personnels compléments et des introduceurs de complexité dans les récits des enfants normo-lecteurs s'élargit à presque la totalité des récits en CM2 (90 %). A ce niveau aussi deux enfants sur trois (70 %°) utilisent un auxiliaire et un repère logique ou temporel, attestant de la plus grande capacité de l'enfant à se distancier des textes lus et à les réorganiser selon une langue propre. Selon Fayol l'éventail des connecteurs s'accroît au CM2 mais leur probabilité d'apparition diminuerait : leur emploi se limiterait aux liaisons pour lesquelles l'enfant veut éviter une ambiguïté ou accentuer une connexion.

Le pourcentage de récits comportant un ou des éléments imaginaires croît régulièrement jusqu'à concerner un enfant sur 3 (30 % au CM2).

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec ... "son fils Le braconnier qui est caché derrière un buisson, tire sur Maman ourse. L'enfant ours qui a peur court droit et vite. Eddy et Marise qui venaient de chez leur grand-mère retrouvent l'enfant ourse tout apeuré. Il leur amène à sa Maman. Eddy et Marise se sont fait de nouveaux amis : Maman Ourse et Enfant Ourse" (Mathieu CM2)

Chez les enfants dyslexiques de niveau cours moyen le nombre de récits comportant un introduceur de complexité et la présence d'un pronom complément au moins double entre le CM1 (34 %) et le CM2 (60 %). L'emploi de liens temporels et logiques comme l'emploi de l'auxiliaire évoluent entre ces deux niveaux mais restent faibles encore en CM2.

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec ... "sont enfant et un monsered qui seu caje dans la forêt et monsered a diré sur maman lourese "(Tonny CM1).

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec ... "son bébé ourse. il a un chasseur terrier un buison le chaser tire et le bébé ourse sanfi l'ourse. l'ourse pleure et le corçon prend l'ourse dans se bras et il l'amene je lui et la fille lui donne le pibero et après l'ourse emmene les enfants ou le gou de feu ses pasés" (Sébastien CM1 - 11 ans)

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec ... "son petit, caché dans les buisons un chasseur tua la maman ourse le petit bébé éfférié par le cou de fusi c'est enfuit et il a pleuré, deux enfant qui ce promenés ont vut le petit urson ils ont pris dans leurs bras et ils ont allés sercher une bande pour soinié la maman ours qui était dans la forêt. Et maintenant ce sont des amis. (Louise CM2)

Les résultats de cette étude concernant les marqueurs positifs, s'ils montrent une amélioration des récits de classe en classe chez les enfants dyslexiques, montrent aussi que leurs récits sont toujours déficitaires par rapport aux enfants tout-venant.

Les tableaux de pourcentages du Manuel de L2MA, qui portent, eux sur une population de référence de 40 enfants par niveau scolaire donnent des résultats semblables en termes d'évolution. Ils figurent sur le Cahier d'enregistrement page 28 et 29 de la Batterie et servent à situer l'enfant dans sa classe mais aussi par rapport à lui-même au cours de la prise en charge.

B "les marqueurs négatifs"

Le relevé de ces marqueurs s'est avéré indispensable pour mettre en évidence la spécificité des récits d'enfants dyslexiques ; ces marqueurs ont aussi été relevés chez les enfants normo-lecteurs mais on ne les rencontre que dans un très petit nombre de leurs récits sauf les agrammatismes présents au CE2. (voir plus loin).

Ont été relevés :

- les segments inintelligibles
- les agrammatismes
- le mauvais découpage de mots
- le mauvais découpage du texte en phrases
- l'oubli de mots
- les erreurs de pronoms référentiels
- les erreurs de transcription phonologique

Le fait de noter la présence d'un de ces "marqueurs négatifs" dans le récit de l'enfant permet en se reportant au tableau de pourcentages de situer l'enfant examiné par rapport à une norme en annexe.

1. Le relevé de la présence de *segments inintelligibles* s'est révélé nécessaire chez les enfants dyslexiques ; dans la population de référence, il n'existe que 5 % d'enfants au CE2 présentant ce marqueur, pourcentage qui n'est plus que de 2,5 % en CM2 alors que le récit est plus long et plus complexe.

Chez les enfants dyslexiques, ces segments inintelligibles sont relevés dans 30 % des récits en CE2, et en affectent encore 10 % en CM2.

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec ... "*dédé une chasere tua maman arse dédé se cacha drère narde*". Aymerick CE2

2. *Les agrammatismes* - qui seraient pour les enfants tout-venant mieux nommés "formes erronées", sont présents dans le récit de 1 enfant sur 3 au CE2 ; ils concernent les récits de 1 enfant sur 4 au CM1 et 1 enfant sur 5 au CM2.

* Chez les enfants dyslexiques une grande majorité présente ces déviances aux trois niveaux, CE2, CM1 et CM2.

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec..... "*...Les enfants qui on trouver L'ours l'emmaine dans l'ère maison et l'ère done le bibron*". (Camille CE2)

"... effrayé par les coup feu il courat". (Damien CM1)

"...l tira sur la maman lour... il lon soigner". (Nicolas CM2).

3. Le mauvais découpage de mot est présent dans un petit nombre de récits aux trois niveaux scolaires (environ 15 %).

Chez les enfants dyslexiques la difficulté de découper les mots est très importante au CE2 (44 %) ; elle concerne encore 38 % des enfants de CM1 et un enfant sur quatre en CM2 (25 %).

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec..." *Son petit pour nange. Dirier le fou-rage désercache un chasseur il tirera. Le bébé ourson sans fuit a toute vitesse...*" Jade CE2

4. La majorité des enfants de CE2 découpent le récit en phrases, soit par la ponctuation, soit par la présence de majuscules ou les deux (75 %). Cette capacité se généralise dès le CM1 et concerne 95 % des enfants de CM2.

Chez les enfants dyslexiques, ce découpage est mieux réalisé au fil du temps mais reste une difficulté majeure encore au CM2 puisque seulement 60 % des enfants le pratiquent.

5. Ce n'est qu'en CM2 qu'aucun des enfants de l'étude *n'omet de mot* dans son récit.

6. On peut attribuer à la complexification du récit le fait qu'encore 10 % d'enfants du CM2 font des *erreurs de référence* dans l'emploi des *pronoms*.

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec..." *... lours a eu peur, il été dans les bas du garçons et lui dona le bibron...*" (Nicolas CM2)

7. On trouve encore 35°/° des récits d'enfants de CE2 comportant des *erreurs de type phonologique* ; ce pourcentage passe de 17,5% à 12,5% du CM1 au CM2. (Ces chiffres sont soulignés par le fait que les textes pour ces classes comportent plus d'éléments).

Exemple :

Dans la forêt, une maman ourse se promène avec..." *...l'ourson rangore des amis qui goné pas et adonta et il son veu amis.*" (Christelle CE2)

Prenons quelques situations précises d'examen :

Si l'enfant que vous examinez en CE2 fait encore des fautes de type phonologique, il se comporte comme le 1/3 des enfants tout-venant ; mais si l'enfant examiné est en CM2

et que vous trouvez ce type d'erreur dans son texte, il se situe alors dans une zone beaucoup plus spécifique de la dyslexie.

Lorsqu'un enfant dès le CE2 présente plusieurs types de ces erreurs, il y a là un critère de sévérité important, car si ces erreurs apparaissent chez les enfants tout-venant à ce niveau scolaire, c'est généralement un type d'erreur isolé que l'on relève.

Parmi ces marqueurs, les plus descriptifs d'entre eux sont ceux qui sont présents de façon majoritaire chez les enfants de CE2 et dont la présence demeure très fréquente en CM2, alors que chez les enfants tout-venant ils sont devenus rares :

- agrammatisme
- mauvais découpage de phrase
- erreur de pronom référentiel de toutes classes (sujet ou objet, relatifs)
- et dans une moindre mesure l'oubli de mots.

C. Note globale NMNÉ

Ces marqueurs "négatifs" font l'objet également d'une note globale - obtenue en additionnant le nombre de marqueurs trouvés dans le récit de l'enfant - qui, rapportée au tableau d'étalonnage dans le Manuel de la Batterie page 60 (NMNÉ), permet de situer l'enfant par rapport à la moyenne des enfants de la même classe et de voir de combien d'écarts-types il s'éloigne, le cas échéant, de cette moyenne (attention : plus la note est élevée, plus la performance est basse). Voir les moyennes, écarts-types, maximum et minimum sur les Tableaux VII, VIII et IX pour les récits de cette étude.

CONCLUSION

Après avoir vérifié que tous les sujets dyslexiques de l'étude répondaient aux critères de DSM IV en tant que groupe, les conclusions concernant leurs récits à l'écrit d'une histoire en images sont les suivantes :

- Quantitativement : en CE2, ce sont le nombre de mots et de verbes seulement qui marquent la différence entre les récits des sujets dyslexiques et ceux des sujets normo-lecteurs.
 - : en CM1 les moyennes de toutes les notes évaluant ces récits sont significativement différentes entre les deux populations.
 - : en CM2 le nombre de thèmes et le nombre de temps ne différencient plus les enfants dyslexiques des normo-lecteurs ; le nombre de verbes, de même que la note NMNÉ comptabilisant les notes dites négatives permettent leur différenciation.
- Qualitativement : *Les marqueurs positifs* qui différencient le plus nettement les deux populations concernent les CE2 et sont l'emploi des introducteurs de complexité et celui des pronoms compléments.
En CM2 la différence s'estompe entre les deux populations pour l'emploi des pronoms compléments, mais se creuse pour tous les autres marqueurs qualitatifs.

Les marqueurs négatifs : déjà peu fréquents dans l'ensemble des récits des sujets normo-lecteurs, ils diminuent de façon très sensible du CE2 au CM2.

Chez les sujets dyslexiques seuls deux marqueurs montrent un pourcentage décroissant entre CE2 et CM2 : les segments inintelligibles (de 30 à 10 %) et le mauvais découpage de mots (de 44 à 25 %). Tous les autres marqueurs restent très présents du CE2 au CM2 : agrammatismes (60 %), mauvais découpage de phrases (60 %), erreurs de pronoms et erreurs dites "de prononciation" (30 %), alors que chez les sujets normo-lecteurs les % de ces marqueurs sont tous inférieurs à 15 %.

DISCUSSION

Il apparaît difficile de mettre en évidence lors d'une telle épreuve la part des difficultés d'encodage phono-graphématique et morpho-syntaxique, (il est indispensable d'évaluer l'orthographe par les épreuves de dictée DP, DU, DG et DD de la Batterie) sur le manie-ment des différents éléments narratifs examinés dans les récits des sujets dyslexiques.

Tous les marqueurs négatifs relevés révèlent de façon majeure l'incidence de la dys-lexie sur la capacité qu'auraient ces sujets de raconter une histoire comme ils le feraient à l'oral : les relations temporelles, logiques, la cohérence du récit avec son début, le déve-loppement de l'histoire et sa fin, l'identité des personnages sont à l'écrit soumis à des contraintes liées à la structure segmentale de la langue et à celles de l'orthographe : aussi ces éléments constitutifs du récit se trouvent-ils gommés, laissant place souvent à des récits inintelligibles, où l'organisation narrative (intégration des événements, relations entre les personnages...) ne peut s'évaluer que par leur absence.

Néanmoins l'étude du contenu - thèmes et mots-, différents éléments morpho-syn-taxiques, a permis de montrer la stagnation des possibilités de l'enfant dyslexique à trans-crire un récit au cours de sa scolarité primaire.

Les aspects du récit sur lesquels une prise en charge rééducative pourrait porter son effort sont :

- le découpage des unités linguistiques,
- les auxiliaires et l'emploi des pronoms,
- l'organisation chronologique et causale.

Dans la tranche d'âge étudiée la transcription elle-même capte encore beaucoup de l'énergie des enfants et peu de place est laissé à l'imaginaire, même chez les enfants normo-lecteurs. Aussi il serait intéressant de comparer un récit libre fait par les enfants de cet âge, normo-lecteurs et dyslexiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1984). *Le récit* - Que sais-je ? - PUF.
- BREMOND C. *Logique du récit*. Paris : Seuil 1973.
- Bulletin officiel de l'Éducation Nationale du 01/09/94 - "Remarques sur le projet de programmes pour l'école primaire" - 2ème semestre 1994, N° 33, ASFOREL.
- CHARMEUX E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris :CEDIC.
- CHEVRIE C., SIMON A.M., FOURNIER S. (1997). L2MA : *Langage oral, Langage écrit - Mémoire - Attention*. Paris. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- FAYOL M. (1981). *Organisation du récit écrit chez l'enfant - Son évolution de six à dix ans*. Thèse pour le doctorat d'état. Bordeaux II.
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive* - Paris : Delachaux et Niestlé.

MÉMOIRES D'ORTHOPHONIE :

- BERGE S., REMAURY H., ZILBERG A. (1994) "Évaluation psycholinguistique du langage chez des enfants de 8 ans 6 mois à 10 ans 6 mois : présentation et première étude statistique" - Mémoire d'orthophonie
- BOLIVAR V., COUVIGNOU C., LAMOTHE J. (1994) "Compréhension de récits : logique et imaginaire" - Mémoire d'orthophonie
- GODARD A. et LABATUT R. (1995-1996) "Évaluation d'une population d'enfants dyslexiques, résultats en référence aux épreuves de la batterie L2MA" - Mémoire d'orthophonie
- MOTRON B., LASSOUTANIE Fabienne (1995) "Épreuves pour l'examen du langage oral et écrit L2MA : essai de validation des épreuves écrites lors de l'examen d'enfants dyslexiques entre 8 et 12 ans" - Mémoire d'orthophonie
- NAVAS I. (1996) - "Analyse du langage écrit d'une population d'enfants dyslexiques - Résultats en réfé-rence aux épreuves de la batterie L2MA" - Mémoire d'orthophonie.