

RÉSUMÉ :

Cet article propose, au lecteur, un rapide panorama des sous - types distincts de DYSLEXIE / DYSORTHOGRAPHIE isolés à l'heure actuelle chez l'enfant (bien que toujours sujets à controverses) et les axes de rééducation à respecter selon les déficits observés.

MOTS-CLÉS :

Dyslexie - Dysorthographe - Classification - Rééducation.

LA RÉÉDUCATION DES TROUBLES SPÉCIFIQUES DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ÉCRIT

par Valérie GUEZ-BENAÏS

SUMMARY : *Therapy for specific developmental disorders of the written language*

This article proposes a quick look through the distinctive sub-groups of DYSLEXIA-WRITING DISORDERS described at present in children (however still controversial) and the guidelines for therapy, to be followed according to the described disorder.

KEY-WORDS :

Dyslexia - Writing Disorder - Classification - Therapy.

Valérie GUEZ-BENAÏS
Orthophoniste

1 - Polyclinique NEY
118 bd NEY Paris 13^{ème}

2 - Centre de rééducation
fonctionnelle STE MARIE
182 rue du Château des Rentiers
Paris 13^{ème}

3 - Hôpital ROBERT DEBRE
Service du
Pr MOUREN-SIMEONI
48 bd SERURIER Paris 19^{ème}

Depuis la description faite en 1896 par Pringle Morgan d'un syndrome dont la principale caractéristique était une incapacité à lire qu'il nomma "cécité verbale congénitale", les appellations se sont succédées (9). Aujourd'hui, les termes de dyslexie et dysorthographe tendent à disparaître ; le DSM IV (1) retient ceux de "trouble de la lecture" et "trouble de l'expression écrite".

Nous avons pu constater que les troubles du langage écrit chez l'enfant sont, à l'heure actuelle, bien définis et décrits mais que très peu d'ouvrages de langue française traitent directement de leur rééducation.

C'est pourquoi, après un bref rappel sémiologique, seront proposés les grands axes de rééducation à privilégier et des exercices qui s'y rapportent selon les difficultés observées.

Gardons toutefois à l'esprit la nécessité de s'adapter aux compétences et déficits de chaque enfant.

RAPPELS :

1) Définition :

La dyslexie-dysorthographe développementale est un trouble spécifique de l'acquisition et de l'utilisation du langage écrit.

De plus, l'utilisation déviante du code écrit est durable voire permanente.

Pour pouvoir évoquer les termes de "trouble spécifique", il faut avoir objectivé un décalage significatif (de 18 à 24 mois au moins selon les auteurs) entre l'âge chronologique de l'enfant et celui obtenu aux différentes épreuves réalisées et éliminé un déficit intellectuel, auditif ou visuel, un trouble psychologique ou psychiatrique, une lésion cérébrale acquise (15).

2) Classification :

En 1973, J. Marshall et F. Newcombe (7) ont décrit un modèle de lecture à deux voies comprenant :

- * la voie phonologique qui passe par un système de conversion des graphèmes en phonèmes,

- * la voie lexicale qui permet d'accéder directement à une représentation phonologique du mot à partir d'un lexique visuel d'entrée.

Ces auteurs ont tenté de prouver l'existence de ces deux voies en présentant des cas de dyslexies acquises correspondant à l'atteinte de l'une ou l'autre voie.

A - A partir de ce modèle, E. Boder a distingué trois types de dyslexies/dysorthographies développementales (2) :

1 - la DL/DO Dysphonétique : lorsque l'atteinte se situe au niveau de la voie phonologique : elle se caractérise par des difficultés massives pour maîtriser les règles de conversion grapho-phonémique et phonémico-graphémique.

Les sujets font des substitutions de graphèmes (phonétiquement ou visuellement proches), des erreurs d'ordonnancement ainsi que des substitutions lexicales lorsqu'ils sont face à des mots nouveaux.

Le traitement de non-mots est impossible alors que celui de mots connus réguliers ou irréguliers est opérant.

Elle est souvent associée à un trouble de la discrimination auditive.

2 - la DL/DO Dysidétiq ue : lorsque l'atteinte se situe au niveau de la voie lexicale : elle se caractérise par des difficultés massives pour se constituer des représentations internes des mots (un "stock visuel").

Les sujets lisent très lentement sans avoir accès au sens de ce qui vient d'être lu ; les erreurs de segmentation écrite sont nombreuses.

Le traitement de mots irréguliers est impossible alors que celui de non-mots est opérant.

Elle est souvent associée à une mauvaise mémoire visuelle.

3- la DL/DO Mixte : lorsque l'atteinte se situe au niveau des deux voies (enfants proches des enfants alexiques ou complètement "non lecteurs" (8)).

B - Plus récemment et toujours par analogie avec ce qui est observé chez l'adulte cérébro-lésé (7), un autre trouble du langage écrit a été isolé : la DL/DO visuo-attentionnelle. Toutefois, il faut préciser que très peu de cas sont retrouvés dans la littérature (14).

L'atteinte se situerait peut-être au niveau du "processeur visuel" décrit dans le modèle processuel de Seymour (12) (comprenant deux autres processeurs : le processeur phonologique et le processeur sémantique).

L'analyse visuelle des mots est gênée par un hypofonctionnement de l'attention sélective qui permet normalement de sélectionner les informations à traiter et d'inhiber les éléments distrayants.

Elle se caractérise par des "extinctions" et des "extinctions-reformulations" (de la fin des mots voire des mots entiers) en lecture et des élisions de lettres-syllabes-mots en transcription. De plus, les sujets font de nombreux sauts de ligne et des ratures liées à des auto-corrrections souvent infructueuses ; les inversions spatiales sont également fréquentes.

Elle est toujours associée à un déficit de l'attention avec ou sans hyperkinésie.

Quel que soit le type de dysorthographe, des difficultés pour acquérir les notions grammaticales et d'analyse existent et "résistent" souvent à la rééducation (très peu décrites dans la littérature).

Rappelons que toutes les erreurs citées précédemment ne sont pas spécifiques car elles peuvent apparaître au cours de l'apprentissage du langage écrit ; en revanche, elles sont caractéristiques par leur importance, leur variabilité d'un jour à l'autre et leur persistance dans le temps.

RÉÉDUCATION

Avant d'entreprendre une rééducation, il nous semble indispensable de faire une évaluation détaillée du langage écrit, afin de :

- faire la part entre un retard simple et un trouble,
- situer l'enfant à un stade de développement du langage écrit (à partir du modèle d'U. Frith (5) qui en comprend trois : stades logographique, alphabétique et orthographique),
- préciser quel est, ou quels sont les processeurs déficients (à partir du modèle de P.H.K. Seymour (12)) ; ainsi qu'une investigation du langage oral car des études récentes ont montré que des enfants diagnostiqués dyslexiques-dysorthographiques ont présenté ou présentent des "anomalies" au niveau de la parole et du langage (6) (11).

Toute rééducation doit à la fois renforcer les traitements existants (en quelque sorte "sur-exploiter" la voie efficiente) et développer des stratégies compensatoires.

Nous n'aborderons dans cet article que le deuxième objectif.

1) LES DYSPHONÉTIQUES

Objectifs : développer les capacités métaphonologiques afin d'améliorer la discrimination auditive ainsi que la séquentialité et d'acquérir les règles de conversion .

MOYENS :

Il faut donc développer les capacités métaphonologiques c'est à dire "les capacités qui permettent d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon intentionnelle" (10) en travaillant au niveau de la correspondance longueur orale/longueur écrite, du repérage des indices vocaliques, du nombre de syllabes, de l'attaque et de la rime...

a - Pour améliorer la discrimination auditive, le recours à des modes de facilitation s'avère utile : il peut s'agir d'un conditionnement gestuel (les gestes utilisés sont ceux de Borel-Maisonny (13)) - d'un symbole auditif ("s" sera symbolisé par un serpent, "m" par une vache...) - du dessin des images labiales - de la prise de conscience de la présence ou non des vibrations laryngées (feu vert / feu rouge ou sinusoïde / trait horizontal) - de l'association à un mot prégnant (le "p" de papa, le "d" de Daniel...).

La progression à respecter est : constrictive puis occlusive, sourde puis sonore, position initiale / finale / intervocalique.

b - Les erreurs d'ordonnement sont liées à des difficultés de structuration temporo-spatiale ; il faut donc travailler au niveau des séries automatiques (jours/mois/saisons), du déroulement de la journée (les activités quotidiennes : les repas, l'habillage...),

des reproductions de rythmes en auditivo-moteur et en visuo-moteur, les notions avant/après et gauche/droite.

Le sens de la lecture et de l'écriture est renforcé par une flèche; les lettres mobiles sont privilégiées (en transcription).

Après avoir travaillé au niveau de la syllabe (directe puis indirecte), des exercices de manipulation de lettres dans les mots sont proposés (ajouts /retraits / substitutions /déplacements/anagrammes) (4).

c - Un apprentissage systématique des graphèmes absents doit être entrepris à partir d'une méthode phonétique.

Le graphème en cours d'acquisition est travaillé selon trois modalités : le repérer dans des mots et des phrases puis les lire - évoquer des mots comprenant ce graphème (puis inventer une histoire à partir de ces mots) - proposer des mots à l'oral (ou des images) et dire si le graphème est présent.

2) LES DYSÉIDÉTIQUES

Objectifs : améliorer la fluidité de la lecture et la compréhension écrite, développer l'orthographe d'usage et éliminer les erreurs de segmentation écrite.

MOYENS :

a- Pour que la lecture soit courante, il faut que le regard devance l'articulation du mot :

- * faire varier la présentation (listes de mots présentées horizontalement et verticalement, point de fixation au milieu du mot, lectures fléchées, mots à aller rechercher dans la marge),

- * utiliser un cache et un chronomètre (en l'absence d'un ordinateur) pour comparer les performances de l'enfant à distance et le stimuler,

- * favoriser l'anticipation (phrases et textes à trous, mots "grignotés"),

- * inventer des histoires au vocabulaire redondant,

- * travailler la ponctuation et l'intonation.

b - Trois niveaux de compréhension écrite sont à aborder :

- * le mot à partir d'appariements mots / images, de la recherche d'intrus...

- * la phrase à partir d'appariements, de consignes écrites (coche, encadre, souligne, cite, dessine...), de phrases à remettre en ordre...

- * le texte à partir d'appariements, de puzzles de lecture, de QCM, de l'identification des référents, du dessin des étapes importantes de l'histoire, de la rédaction de la suite de celle-ci mais aussi à partir d'énoncés mathématiques (retrouver la consigne, éliminer les informations inutiles...).

c - Pour que l'enfant se constitue un stock visuel de mots, il faut que les capacités attentionnelles et de mémorisation visuelle soient suffisantes (cf. les visuo-attentionnels).

On peut avoir recours à des moyens mnémotechniques (Oeuf, baïf/on, fusil), à la prise de conscience de la fréquence de correspondance phonème/graphème ([k] → c>k>qu), travailler au niveau des racines des mots (terre-terrasse-terrestre-territoire...) et des finales muettes (long-longue, faim-famine...).

Chaque mot est copié puis épelé (les yeux fermés) et enfin écrit sans modèle.

Lorsqu'un mot est mal orthographié, il est souhaitable d'essayer d'en trouver d'autres qui présentent la même ambiguïté mais que l'enfant sait écrire (principe de C. Chassagny (3)).

d - Les erreurs de segmentation écrite sont souvent à mettre en rapport avec une mauvaise segmentation orale : il faut donc repartir de la notion de "mot" puis faire varier les contextes en montrant à l'enfant qu'on parle toujours de la même chose ; enfin, lui faire prendre conscience que c'est le déterminant qui précède le mot qui change (un oiseau, les oiseaux ...) ; faire ce travail à l'oral puis à l'écrit.

() ()
n z

3) LES VISUO-ATTENTIONNELS

Objectifs : parvenir à un auto-contrôle, développer la mémoire visuelle et éliminer les inversions spatiales.

Moyens :

a - Des exercices de copie immédiate de mots ou de figures géométriques sont pro-

posés (papier/crayon, cubes, tangram) ; la recherche d'un détail ou d'un personnage parmi de nombreux autres, d'erreurs entre deux dessins font également intervenir l'attention.

b - La mémoire visuelle se développe à partir de la reproduction de dessins, de figures géométriques, de plans, de séquences de formes ou de lettres etc... sans avoir le modèle sous les yeux.

On peut également agir sur la mémoire associative en créant des liens sémantiques (ou absurdes) entre les différentes images ou les différents mots à mémoriser.

c - Pour ne pas confondre des lettres visuellement proches, il faut maîtriser les repères droite-gauche / haut-bas et pouvoir repérer la position d'un élément par rapport à un autre.

Ces notions se travaillent d'abord "sur" l'enfant (miroir) puis sur autrui (mimes) et enfin sur un plan (parcours à reproduire, labyrinthes).

Les lettres sont introduites après avoir fait un travail sur des formes arbitraires.

Des moyens mnémotechniques peuvent être suffisants ('b' dessin d'une femme enceinte/'d' homme avec un sac à dos...).

CONCLUSION

La durée et la réussite de la rééducation dépendent d'un certain nombre de critères tels que l'âge de découverte des troubles et leur sévérité, l'efficacité intellectuelle de l'enfant et sa motivation ...

Dans cet article, l'accent a volontairement été mis sur la rééducation des symptômes en fonction du diagnostic mais il est une dimension tout aussi importante, sans laquelle la rééducation ne peut être efficace : l'établissement d'une relation de confiance, d'échanges et d'écoute entre l'enfant et son orthophoniste.

Je rejoins les conclusions de N. Jaffredo et Ch. Kriz-Gautier* relatives à une enquête, menée en 1992, concernant l'intervention des orthophonistes : *"Avec un enfant dyslexique, on ne vise pas une excellente lecture ou une excellente orthographe mais une utilisation fonctionnelle de l'écrit impliquant la compréhension du message et la possibilité de communiquer ses idées par écrit (...) Il est "guéri" non pas quand il n'a plus de troubles mais quand il ne souffre plus de son handicap et que la rééducation lui a donné les moyens de vivre avec (...)"*.

Pour parvenir à cette utilisation fonctionnelle de l'écrit, il faut progressivement manipuler des supports comme les programmes de télévision ou de spectacles, les bons de commande, les formulaires administratifs, les différents types de lettres, le chéquier ...

BIBLIOGRAPHIE

- 1- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth edition, Washington.
- 2- BODER E. (1973). Developmental Dyslexia : a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687 .
- 3- CHASSAGNY C. (1966). *Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe*. Paris : Néret.
- 4- ESTIENNE F. (1990). *Plaisir et Langage*. Editions Universitaires.
- 5- FRITH U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- 6- GERARD C.L. (1994). Troubles du langage oral et troubles de la lecture. In Van Hout A., Estienne F. *Les Dyslexies : décrire, évaluer, comprendre, traiter*. Paris Masson. 159-165.
- 7- MARSHALL J., NEWCOMBE F. (1973). Patterns of paralexia : a psycholinguistic approach. *Journal of psycholinguistic research*, 2, 175-199.
- 8- MELJAC C. (1988). L'activité opératoire des enfants non-lecteurs. *Cahiers du département des langues et des sciences du langage de l'université de Lausanne*, 6, 151-177.
- 9- MELJAC C., BAILLY L. (1990). La dyslexie, histoires et modèles. *Revue de psychologie appliquée*. 40, 4, 481-503.
- 10- MORAIS J. (1994). *L'art de lire*. Editions Odile Jacob.
- 11- PICARD A., LACERT Ph. (1991). Les troubles du langage oral associés au tableau de dyslexie-dysorthographe. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 39 (2-3), 67-71.
- 12- SEYMOUR P.H.K. (1990). Cognitive description of dyslexia. In PAVLIDIS ed, *Perspective on Dyslexia*, vol. 2, 45-60.
- 13- SYLVESTRE de SACY C. (1984). *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par Mme Borel-Maisonny*. Paris : ESF éditions.
- 14- VALDOIS S. (1991). Entretiens d'Orthophonie : la dyslexie visuo-attentionnelle. *Expansion Scientifique Française*. 28-31.
- 15- VAN HOUT A., ESTIENNE F. (1994). *Les Dyslexies : décrire, évaluer, comprendre, traiter*. Paris Masson.

*citées par A. Van Hout et F. Estienne (15)