



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE DE NICE-SOPHIA-ANTIPOLIS

FACULTE DE MEDECINE

ECOLE D'ORTHOPHONIE

MEMOIRE POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

APPORTS DE LA METHODE

« VOIX-HAUTE »

CHEZ L'ENFANT DYSLEXIQUE



Mlle REGNIER FANETTE

Née le 1^{er} Septembre 1984 à Millau

Directrice : HARRAR-ESKINAZI Karine. Orthophoniste

Co-directeur : JACOMINO Christian. Directeur et

NICE-2010

Enseignant scolaire, Linguiste

*Mes remerciements
s'adressent tout d'abord à
Mr Jacomino, que son
attachement à la
littérature et son
engagement dans la lutte
contre l'illettrisme ont
conduit à concevoir la
méthode « Voix Haute ».*

Merci à

*Mme Harrar-Eskinazi, ma
directrice de mémoire, qui
a accepté de me guider
dans l'élaboration de ce
travail de recherche.*

*Mes remerciements vont
également, à tous les
enfants qui ont acceptés de
participer à cette étude
ainsi qu'à leurs parents.*

*Merci, à celles qui m'ont
accompagnée durant ces
quatre années inoubliables*

*Un grand merci également
à ma mère, qui m'a
encouragée dans mes
études*

Merci à Dimitri, mon amour

SOMMAIRE

INTRODUCTION	
--------------------	--

PARTIE THEORIQUE.....	
-----------------------	--

I . L'acquisition du langage oral : RAPPELS	1
A. Etape pré linguistique.....	2
1. Les préalables du langage, dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du langage	2
2. Les grandes étapes de l'acquisition du langage.....	10
B. Etape linguistique.....	12
1. Les préalables du langage, dimensions sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage	12
2. Le développement des systèmes linguistiques	13
C. Liens entre l'oral et l'écrit.....	19
II. L'apprentissage du langage écrit.....	19
A . Les prémices	20
1. La découverte du monde l'écrit par les enfants.....	20
2. Le goût de lire.....	21
B. conditions nécessaires à l'acquisition de l'écrit	22
1. Conditions sociales et affectives.....	22
2. Conditions perceptivo-motrices	23
3. Conditions langagières.....	23
4. La structuration spatiale.....	24
5. Conditions relatives à l'intelligence	24
6. L'importance de la fonction symbolique	24
C. L'apprentissage de l'écrit	26
1. Définitions de la lecture et de l'écriture	26
2. Les grandes étapes de l'apprentissage de la lecture	28
3. L'acquisition de l'orthographe	35

III. La dyslexie : un trouble spécifique du langage écrit	35
A. Définition	36
B. Etiologies de la dyslexie.....	37
1. La conception organiciste.....	37
2. Déficits instrumentaux et cognitifs.....	41
3. Les troubles affectifs, la position psychanalytique.....	44
4. Handicap socioculturel et dyslexie	45
5. L'étiologie pédagogique	46
C. Types de dyslexies	51
1. Types de dyslexies selon U. Frith.....	51
2. Types de dyslexies selon le modèle cognitiviste de Marshall et Newcombe.....	51
3. La classification de Cheminal	52
4. La classification de Lasserre	52
5. La classification selon Habib.....	53
6. Une étude concernant la dyslexie visuo-attentionnelle	55
D. Symptômes associés.....	56
1. Trouble du langage oral.....	56
2. Troubles neuropsychologiques	56
3. Troubles psychologiques et relationnels	61
IV. La dysorthographe	62
V. Présentation de la pédagogie « Voix Haute » ; une tradition de la lecture	64
A. L'importance de l'oral	66
1. Le livre pour enrichir la langue orale	66
2. Comment s'écrit ce que l'on dit	68
B. Le rôle de la mémoire	69
C. L'aspect collectif de la méthode	71
D. Les textes littéraires, lieux de mémoire de la langue	72

PARTIE PRATIQUE.....	63
I. But et hypothèse de départ.....	73
II. Population.....	76
III. Préalables à l'étude	77
IV. Présentation des bilans d'évaluation.....	79
1. Evaluation du langage oral	80
2. Evaluation de la mémoire auditive immédiate	80
3. Evaluation de la mémoire de travail : Séquence de chiffres à l'envers : L2MA, épreuve n°13, CEV	81
4. Evaluation de la mémoire auditive différée : Rappel différé de mots : L2MA, épreuve n°14, MDI	81
5. Evaluation des stratégies de lecture : BELEC	81
6. Evaluation de la compréhension écrite de texte : ORLEC	82
7. Evaluation de l'orthographe : Chronodictées	82
8. Evaluation de l'expression écrite : L2MA : Rédaction d'un texte « les ours », épreuve n°36	82
9. Questionnaires de fin de « stage »	82
V. Réalisation des ateliers de lecture selon la méthode Voix-Haute.....	83
A. Le « stage » de lecture de la seconde semaine des vacances de Février.....	84
1. Présentation des enfants	84
2. Prise en charge lors des ateliers de lecture	85
3. Spécificités des enfants, leur comportement	100
4. Résultats des évaluations	100
B. Les ateliers de lecture du mois de Mars	111
1. Présentation des enfants	111
2. Prise en charge lors des ateliers de lecture	111
3. Spécificités de chacun des enfants, leur comportement	119
4. Résultats des évaluations	120

C. Synthèse des résultats, discussion.....	147
1. Les stratégies de lecture.....	148
2. La compréhension écrite.....	152
3. L'orthographe.....	154
4. Le récit.....	157
5. La mémoire.....	159
a) De logatomes.....	159
b) De mots, phrases et chiffres.....	162
 CONCLUSION.....	 163
 BIBLIOGRAPHIE.....	 163
 ANNEXES.....	 163

INTRODUCTION

L'écrit, sous toutes ses formes, tient, de nos jours, une place prépondérante dans la société.

Nous utilisons ce mode de communication de manière presque inconsciente lors de l'exécution de la majorité des tâches de la vie quotidienne.

L'écrit est un moyen important d'accès à la connaissance. L'individu, ne sachant ni lire ni écrire aura, de fait, de grandes difficultés à se faire une place dans la société.

Beaucoup de choses se jouent dès le plus jeune âge de l'enfant. Sa réussite scolaire et donc son avenir professionnel vont dépendre de la façon dont il aura abordé l'apprentissage de l'écrit.

Dans la partie théorique de ce travail, nous commencerons par étudier l'acquisition de la langue orale car ce que nous appelons langage écrit n'est en réalité qu'un code écrit permettant la transcription de l'oral. Ainsi, la maîtrise de la langue est une première étape vers l'acquisition de l'écrit.

Nous verrons quels facteurs influencent ou conditionnent l'apprentissage de l'écrit : les facteurs perceptifs, moteurs, relatifs à la structuration spatio-temporelle, langagiers, cognitifs mais aussi sociaux et affectifs.

Nous nous pencherons sur les aspects qui entrent en jeu dans l'appropriation de l'écrit par les enfants et dans leur désir d'apprendre à lire.

Nous nous intéresserons évidemment à l'acquisition de l'écrit à proprement parler. Nous évoquerons les différentes étapes dont cet apprentissage peut se composer et nous décrirons les différentes méthodes d'apprentissage auxquelles un enfant peut être confronté.

Nous verrons également que certains enfants sont en difficultés d'entrée dans l'écrit et étudierons les troubles spécifiques du langage écrit autrement dit les dyslexies. Nous rapporterons les différentes théories proposées pour expliquer ces pathologies, les typologies existantes ainsi que les troubles qui y sont fréquemment associés.

Nous présenterons la méthode Voix-Haute, conçue par Christian Jacomino et les aspects théoriques qui s'y rapportent. Nous verrons qu'il s'agit d'une méthode d'apprentissage de l'écrit et de renforcement de l'oral qui s'appuie sur la lecture en groupe à haute voix

de textes classiques et qui passe par des exercices variés de conscience phonologique, de mémoire auditive et visuelle mais aussi d'explications sémantiques. Les textes étudiés, Moulins A Parole ou M@P sont un support pour permettre aux enfants de découvrir le véritable but de l'écrit : LIRE pour PARTAGER, pour PARLER.

Nous aborderons ensuite la partie pratique en partant de l'hypothèse selon laquelle la méthode Voix-Haute, parce qu'elle agit sur certains aspects altérés dans les dyslexies, peut être un outil intéressant en complément ou en l'absence d'une prise en charge orthophonique de ces pathologies (fenêtre thérapeutique, arrêt de la rééducation, guidance).

Nous mettrons en place, après nous être formées à la méthode dans le cadre du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur Voix Haute (CAFAVH), deux séries d'ateliers dans lesquels nous allons pratiquer la méthode avec de petits groupes d'enfants dyslexiques. Ces ateliers se dérouleront selon deux modalités différentes. Pour l'un des groupes la prise en charge sera « intensive » c'est-à-dire quotidienne pendant une semaine. Pour le second groupe, les séances se dérouleront de manière hebdomadaire sur un mois.

A l'issue des ateliers nous évaluerons les compétences en lecture, écriture et mémoire des enfants étudiés et comparerons leurs résultats obtenus avec ceux du dernier bilan précédant l'étude. Nous tenterons d'évaluer une éventuelle influence des ateliers sur ces résultats et d'objectiver l'intérêt de ce type de prise en charge pour les enfants dyslexiques.

PARTIE THEORIQUE

I . L'acquisition du langage oral : RAPPELS

A. Etape pré linguistique

1. Les préalables du langage, dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du langage

« Dès les premiers mois de vie, l'enfant transmet des informations sur ses états physiologiques, affectifs et cognitifs »¹. Le développement du langage est en continuité avec ces premières manifestations de la communication et l'efficacité de celles-ci.

Au cours de ses deux premières années, l'enfant fait des acquisitions essentielles qui vont permettre l'apparition de son langage. De même, les « relations entre les divers aspects psychologiques influencent le langage ou sont influencés par lui. »

a) Le développement perceptif

On sait aujourd'hui que l'enfant a, dès sa naissance, des aptitudes perceptives et cognitives qui lui permettront d'appréhender le monde. Il n'est pas, contrairement à ce que l'on a cru pendant longtemps, comme aveugle et sourd.

- La perception visuelle ; les capacités mnésiques et attentionnelles précoces

Différentes expérimentations ont été réalisées pour évaluer les capacités perceptives visuelles de l'enfant. Ces études se sont basées sur le paradigme de « l'habituation » notamment la technique de la succion non nutritive. Il s'agit dans ce cas de présenter de façon répétée un stimulus à l'enfant, qui va augmenter puis diminuer son taux de succion. Ensuite, lorsqu'un nouveau stimulus est proposé à l'enfant, une élévation de son taux de succion est observée. On considère alors que ce nouveau stimulus est discriminé du précédent.

¹ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-Les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427 p et 451 p.

Ces études, au-delà de démontrer l'existence d'aptitudes perceptives précoces, conduisent directement aux concepts d'apprentissage et de mémoire « qu'un enfant de quelques semaines puisse s'habituer à un stimulus, visuel ou auditif, et lui prêter attention suppose qu'il a mémorisé certaines caractéristiques du stimulus et qu'en conséquence, il s'attend à ce que les choses se passent d'une certaine façon, en se référant à ce qu'il a antérieurement vu et entendu. » Lorsqu'il y a rupture de cette attente, par un changement de stimulus, cela permet la mise en évidence des capacités attentionnelles du jeune enfant. On peut donc affirmer l'existence d'un « apprentissage prénatal par la mise en place de systèmes de traitement de l'information [...] confortés par des processus d'attention sélective et sensibles à la nouveauté » Chevrie Muller C, Narbona J²(p 29). Enfin, le phénomène d'habituation, peut être considéré comme une preuve que l'enfant, dans les premiers mois, maîtrise déjà un pré-requis du langage : discriminer ce qui est insolite, nouveau de ce qui est déjà connu. « De fait, quand il commencera à utiliser le langage il portera ses efforts linguistiques vers ce qui est insolite. »³ (G.Aguado p.44)

Les études, portant sur la perception visuelle chez les enfants de moins de un an ont démontré la capacité avant 4 mois, de segmenter le spectre des couleurs et des formes en catégories.

L'attention visuelle du bébé est, pendant les premières semaines, variable. Les chercheurs ont constaté que ce qui attire à ce stade le regard de l'enfant se réfère au mouvement, à la couleur, au contraste et au son. « Or y a-t-il meilleur stimulus que le visage humain : des yeux qui brillent et qui bougent, des contrastes de couleurs entre la peau et les sourcils, la ligne qui sépare les cheveux du front, et celle des yeux, la tête qui bouge de mille manières, la bouche qui sourit et émet un son ». Tout cela peut permettre de poser l'hypothèse selon laquelle l'enfant qui naît serait pré programmé pour l'interaction sociale.

² **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

³ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

- La perception auditive et celle de la parole

L'oreille est fonctionnelle à la naissance. L'enfant est capable de localiser la source d'un son. Dès la troisième semaine, il semble avoir perdu cette aptitude, son attention auditive paraît plutôt motivée par ses intérêts personnels et ses expériences. A cet âge (environ 3 semaines) il a découvert certaines qualités (hauteur, intonation...) de la voix humaine, il peut notamment discriminer une voix parmi d'autre et surtout celle de sa mère.

Très tôt, il semble sensible aux communications verbales de son entourage, il réagit à la voix en cessant par exemple de pleurer lorsqu'un individu lui parle. Dès les premières semaines de sa vie, il peut distinguer les différentes intonations des adultes, le débit de parole, l'intonation et la mélodie qui lui servent d'indicateurs. Des recherches de Fergusson et Stern, résumées dans « Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques, » de Chevré-Muller C. et Narbona J. montrent que les adultes et notamment les mères, cherchent à favoriser l'acquisition langagière en multipliant ces indicateurs. D'après Fergusson, les mères transforment leurs discours lorsqu'elles s'adressent à leurs bébés en simplifiant et raccourcissant les énoncés qu'elles emploient, en utilisant un langage infantin et en produisant des sons sans valeur sémantique. Selon Stern, elles amplifient les variations de fréquence et d'intensité de leur voix, augmentent les temps de production des voyelles, mettent en valeur certains mots et accompagnent leur discours de mimiques. Ainsi, outre les capacités perceptives et attentionnelles, on peut dire que le jeune enfant, qui discrimine la voix de sa mère des autres individus qui l'entourent, est capable de perception catégorielle des signaux de parole.

- La coordination inter sensorielle

Les enfants de 3 semaines se montrent inquiets lorsqu'ils voient leur mère en train de parler mais que le son de sa voix leur provient d'une source différente. De même, d'après Kuhl et Meltzoff⁴(p46), de très jeunes enfant regardent plus longtemps la bouche dont les mouvements articulatoires sont en adéquation avec la syllabe émise que celle dont le geste articulatoire ne correspond pas. « S'il en est ainsi pour les différentes modalités perceptives, on pourrait arguer que l'acquisition du langage ne peut être isolée ni de la perception du monde sensible ni des autres champs du développement psychologique. [...] Le langage naît dans un environnement complexe rempli de sensations qui sont mises au service d'une interaction avec l'entourage. »

b) Le développement cognitif

Certains auteurs, comme Le Normand ou Leonard ont démontré qu'il y a « parallélisme entre les développements cognitif et linguistique » cependant ceci est insuffisant pour considérer qu'il existe des relations de cause à effet entre le développement de l'intelligence et celui du langage.

Il y a présence, d'après G Aguado⁵(p 48), d'une « capacité cognitive générale » qui assure différentes fonctions « elle est le support d'échanges, elle permet à l'enfant de créer des relations avec le monde des objets et des événements, et de réaliser des transactions avec l'adulte pour s'approprier progressivement les systèmes symboliques et les outils nécessaires pour penser, vivre en société, se construire une conscience. »

L'enjeu principal dans ce processus est évidemment l'acquisition du langage. On peut alors dire que l'enfant va, grâce aux interactions avec les adultes, avec l'environnement, s'approprier des instruments qui vont lui permettre de construire son raisonnement, sa personnalité, sa conscience. Ainsi, « il ne s'agit pas seulement de l'adoption d'instruments permettant une construction solitaire de la pensée et du langage, mais d'une construction médiatisée par les processus sociaux et culturels. »

⁴ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

⁵ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

c) L'affectivité

- Les origines de l'émotion

Dès sa naissance l'enfant est équipé d'un répertoire de conduites affectives qui lui permettent d'exprimer ses besoins de base, en relation avec son état de confort ou d'inconfort. Entre 3 et 6 mois, selon Spitz (dictionnaire d'orthophonie⁶) apparaît le premier organisateur du psychisme : la réponse par le sourire. Il manifeste de cette manière son appréciation d'un fait agréable. En retour, les parents sont très heureux de provoquer de telles réponses chez leur enfant et tendent à adopter avec lui des comportements qu'ils pensent être en mesure de déclencher un sourire. « Les conduites affectives ne peuvent donc être considérées seulement comme une réaction à une expérience, elles sont aussi formatrices de l'expérience » (Martlew, 1987) « L'aspect probablement le plus important de ces interactions pour la compréhension de l'émergence du langage se réfère au fait que les conduites de l'enfant laissent supposer qu'il perçoit très tôt que son entourage humain est composé d'êtres sociaux, de sujets qui ont des intentions, sont capables d'expérience et d'interprétation des signifiants, et sont en définitive des agents autonomes de leur comportement. » (Rivière, 1991 ; Belinchón et coll. 1992).

- Relations entre les émotions et les processus cognitifs et communicatifs.

Dès l'âge de 2 mois, l'enfant est capable de discriminer les expressions faciales avec une préférence pour celle du bonheur. On peut donc supposer que le bébé dispose d'une intuition qui conduirait à la création partagée de signifiés. Il y a d'après Tronick (1989) « participation à un système affectif de communication ». Face à une mère non impliquée dans ce système, l'enfant est déstabilisé. Il tente, dans un premier temps de la faire revenir à un comportement normal par des gestes, des mimiques ou des vocalisations mais ensuite il met en œuvre des conduites autonomes, il se calme. « Ce comportement montre que le bébé n'est pas simplement sous contrôle stimulant, mais qu'il dispose aussi d'une représentation interne de l'évènement et de ses effets » (Tronick, 1989 p 48).

⁶ **BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V.** « Dictionnaire d'Orthophonie », Isbergues, Ortho Edition, 2004, 298 p.

- Développement de l'affectivité dans l'interaction

« Dans un schéma de construction conjointe des relations affectives de l'enfant avec son entourage proche, on peut considérer que l'expression indifférenciée des besoins de base et, ultérieurement, l'expression d'autres émotions « de base » remplissant une fonction adaptative sont à l'origine des états affectifs de l'enfant. La mère, dès les premiers moments de la vie, interprète ces expressions et propose dans la zone proximale de développement, les gestes, les expressions faciales et les signes linguistiques utiles et significatifs que l'enfant va partager, ce qui, confèrera à ses propres expressions leur efficacité et leur signification sociale. Il va s'approprier progressivement ces instruments et sa zone de développement réel s'élargira donnant lieu à de nouveaux schèmes d'action dans une nouvelle zone proximale de développement. »⁷ (G. Aguado)

Ainsi le concept d' « interaction » prend en compte l'affectivité, l'acquisition de connaissances et la communication de manière indissociable, l'attention conjointe étant à l'origine de signifiants socialement transmissibles.

En effet selon les études de Papousek et coll. (p 49 « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,») sur « l'intonation du langage adressé aux enfants » : « la dyade fonctionne en système affectif de communication dans lequel on partage les outils sociaux, efficaces à un moment donné, et dans lequel l'adulte adapte ses expressions émotionnelles à celles de l'enfant pour aboutir à des expériences affectives partagées, partageables et communicables ; c'est grâce à ces expériences que se constituent les formats. »

⁷ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

- Communication linguistique

Avant un an, précédemment à l'acquisition du langage, l'enfant en « a beaucoup appris » sur lui. Au sein de son environnement il va petit à petit s'individualiser et va comprendre que le langage est un outil social à sa disposition en vue de la construction de signifiants. « C'est ce qui va lui permettre de se débrouiller au sein du microcosme où il est élevé, d'intégrer la culture spécifique de celui-ci, de s'identifier par rapport à tout ce qui est distinct de lui-même (les personnes puis les objets) et de se reconnaître enfin dans une relation aux autres ».

d) « Formats » et premières interactions : La dimension fonctionnelle

Selon Bruner (1983) cité par Aguado⁸ (p50) le format est « un modèle d'interaction standardisé, et à l'origine microcosmique, entre un adulte et un enfant, dans lequel chacun a un rôle précis qui à terme peut s'inverser. » Il s'agit d'un mode de communication non linguistique qui va se complexifier progressivement.

Les formats vont se construire par le biais de la mère qui se comporte avec son bébé comme s'il dialoguait avec elle par ses regards, mimiques... Elle satisfait les besoins qu'elle interprète lors de ces échanges et cela est gratifiant pour l'enfant. La répétition de ces événements va permettre à l'enfant de construire du sens ; il va comprendre quels outils utiliser afin d'avoir telle réponse et va alors s'en servir pour satisfaire ses besoins. De même, le caractère systématique de ces échanges va permettre « l'anticipation de l'un ou l'autre des constituants de la routine. Ainsi se construit dans l'esprit de l'enfant la notion que, dans le monde intérieur de l'autre, existent des intentions, des désirs... [...] avec l'acquisition d'un système symbolique de communication, quand l'enfant peut assigner à un signifiant deux signifiés, le réel et le possible, il devient capable d'une « théorie de l'esprit » à propos d'autrui.

⁸ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

Bruner décrit quatre types de formats :

- L'« attention conjointe » qui est la capacité d'un des membres de la dyade d'attirer l'attention de l'autre sur un objet notamment par le pointage de l'index.
- L'« action conjointe » par des jeux à deux.
- Les interactions sociales par exemple bonjour, au revoir...
- Les « pretend episodes » ou jeux de fictions dans lesquels un objet ou une action sont utilisés de manière non conventionnelle.

Ce processus de communication va conduire l'enfant à la dénomination. Vers 4 mois l'enfant va être capable d'accepter un tiers (l'objet) dans sa relation à sa mère. Il dirige son regard vers celui-ci et émet des cris en fonction du degré d'appétence vis-à-vis de l'objet. La mère, interprétant cela comme un acte communicatif va attraper l'objet et/ou le lui décrit. Ainsi elle apprend au bébé que son geste peut signifier une demande ou une « intention protodéclarative ». Vers 8-10 mois l'enfant ne fixe plus l'objet en émettant des cris mais regarde alternativement les yeux de sa mère et celui-ci en le montrant du bras ou de la main, il « signale » par là l'intérêt qu'il porte à cet objet. Vers 15 mois, ce processus de signalement suit des règles déterminées : «

- Désignation d'un objet qui est à un mètre de distance ou qui est nouveau, ou qui se présente dans un contexte inattendu ;
- Désignation de l'image d'un objet familier ;
- Désignation d'un objet imaginaire en signalant le lieu où il devrait être. »

La mère en dénommant les objets, va permettre à son enfant de se référer aux mêmes choses qu'elle et de la même façon.

Les formats permettent la réalisation de diverses fonctions pragmatiques et une théorie de l'esprit sur lesquelles se fonderont la communication et le langage.

Selon G. Aguado, « A partir de 8 mois environ [...] l'enfant se crée des modèles de langage. Le premier modèle (instrumental) se réfère aux conduites mises en œuvre par l'enfant pour exprimer à l'adulte sa demande. A partir des interprétations que fait la mère sur les « intentions de saisie », l'enfant crée un « modèle régulateur » puis un « modèle interactif » par approfondissement du premier dans lequel les actions tendent à la communication vers l'autre. Ensuite se différencie le « modèle personnel » révélé comme l'expression primaire de l'individualité. « Une fois le contexte matériel individualisé, l'enfant peut physiquement s'en séparer en se déplaçant, c'est un « modèle heuristique » [...] Les hypothèses, que favorise la stabilité des séquences d'interaction, permettent à l'enfant de différencier le modèle de l' « imaginaire » afin de créer des scénarios détachés de la réalité immédiate ».

2. Les grandes étapes de l'acquisition du langage

Oller décrit en 1980, cinq étapes prélinguistiques, qui sont reprises par Chevrie-Muller C. et Narbona J.⁹ (p 30). Dans ces stades, il donne des âges d'apparition, cependant des différences individuelles peuvent exister, qui expliquent les « chevauchements chronologiques ».

a) La production de vocalisations (0-2 mois)

Les sons produits par l'enfant sont uniquement vocaliques. Les productions sonores sont considérées comme réflexes ou quasi-réflexes, elles s'expriment sous forme de cris ou de sons végétatifs et sont donc en relation avec l'état de confort ou d'inconfort de l'enfant (soupirs, douleur, faim...).

⁹ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

b) La production de syllabes archaïques (1-4 mois)

Les productions sonores de l'enfant sont liées à l'émergence de la communication sociale dont le premier indice est le sourire (Spitz : 1^{er} organisateur du psychisme, p.42)¹⁰. En plus des cris, on distingue la présence de sons plus variés dans leur fréquence, leur durée d'émission et leur mélodie. Ces sons sont déjà syllabés, ils sont formés d'unités qualifiées de semi-vocaliques et de semi-consonantiques et ont souvent une qualité nasale.

c) Le babillage rudimentaire (3-8 mois)

A ce stade l'enfant va jouer avec sa voix ce qui va engendrer de nouvelles productions. Le champ fréquentiel s'élargit avec l'apparition de sons très graves ou très aigus, de même les variations d'intensité s'accroissent. Cependant ces émissions ne sont pas compréhensibles, en effet l'articulation est relâchée et les transitions entre les mouvements de fermeture et d'ouverture du tractus vocal sont lentes ce qui rend les productions difficilement segmentables.

d) Le babillage canonique (5-10 mois)

A cette étape, les enfants commencent à produire des syllabes correctement formées de type CV (consonne/voyelle). Selon Oller et Eilers¹¹ le babil serait dans un premier temps composé de redoublement uni syllabiques de type [papapapa] puis les syllabes successives se différencieraient par la consonne ou la voyelle [patata].

La syllabe composée d'un son vocalique et d'un son consonantique voit ce dernier posséder les caractéristiques de la « langue cible » autrement dit de la langue maternelle.

¹⁰ **BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V.** « Dictionnaire d'Orthophonie », Isbergues, Ortho Edition, 2004, 298 p.

¹¹ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451p.

e) Le stade de l'allongement final (12-13 mois)

Konopczynsky a examiné l'évolution des syllabes finales et non finales dans les productions des enfants de 8 à 24 mois. Le rapport entre ces deux types de syllabes augmente de manière importante entre 10 et 16 mois. D'après Chevré-Muller C. et Narbona J. « c'est entre 6 et 8 mois que les caractéristiques prosodiques de la langue maternelle se mettraient en place, l'émergence de l'espace vocalique se situerait autour de 10 mois ; enfin les répertoires consonantiques d'enfants appartenant à des communautés linguistiques de différencieraient entre 11 et 13 mois ». Il y a donc influence de l'environnement linguistique, facteurs externes, sur les facteurs internes, ce qui produit une perte des caractéristiques universelles. En effet si les productions précédentes ont un caractère universel, le babillage canonique est le début d'une période de restriction phonologique.

f) Le babillage mixte (9-18 mois)

Les sons émis par l'entourage vont acquérir progressivement une valeur sémantique pour l'enfant qui va alors produire des mots au sein du babillage. A cette étape vont donc cohabiter des syllabes non reconnaissables comme entités lexicales ainsi que des éléments significatifs (mots).

B. Etape linguistique

1. Les préalables du langage, dimensions sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage

a) La production du mot isolé

Vers un an l'enfant va émettre une séquence de deux syllabes redoublées, elles sont utilisées au sein du format utilisé par l'adulte. L'apparition des premiers mots est donc liée à leur fréquence d'utilisation par les adultes et en particulier par la mère. Ces émissions sont en relation directe avec le contexte et ne sont pas généralisées à d'autres situations. Plus tard, l'enfant va utiliser ces premiers mots dans des contextes différents, ils vont se « teinter de conversationnel et d'arbitraire » et vont donc prendre valeur de symbole.

b) L'« input » linguistique

C'est dans la relation, en particulier avec la mère, que l'enfant va acquérir ces premiers mots dans un contexte d'intention communicative. Ainsi, la richesse du vocabulaire des adultes agit-elle sur la croissance de lexique de l'enfant.

c) Le développement fonctionnel

Halliday¹² (p 53) a proposé plusieurs taxonomies pour rendre compte du développement fonctionnel de l'enfant au cours de sa deuxième année, reprises par G. Aguado. « Les fonctions primaires de la phase I (une expression verbale a un sens unique) se combinent pour arriver à la phase II où une expression aura plusieurs fonctions. Lors de cette phase, les fonctions pragmatique ou interpersonnelle et mathétique ou idéatoire s'installent. La première interviendrait dans l'apprentissage du dialogue dans lequel l'enfant joue un rôle. La seconde serait en lien avec le développement cognitif et l'apprentissage du vocabulaire. Ces fonctions vont conduire à l'élaboration de deux modes de dialogue : l'impératif pour la fonction pragmatique car l'enfant s'immisce dans un dialogue et attends une réponse et le mode déclaratif avec lequel l'enfant se fait observateur de la réalité et n'attend qu'une confirmation (« le langage comme apprentissage »). Par la suite, l'enfant pourra passer à des modes d'information plus élaborés.

2. Le développement des systèmes linguistiques

a) Le développement du système phonologique

Selon Coulet J.C et Deleau M.¹³, d'un point de vue phonologique les seules caractéristiques articulatoires ou acoustiques importantes sont celles qui permettent la discrimination des différents phonèmes les uns des autres. Ainsi le système phonologique d'une langue est constitué des oppositions entretenues par les phonèmes.

¹² **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

¹³ **COULET J.C., DELEAU M.** « Psychologie du développement », ed Bréal, Paris 2006, 351 p.

Les voyelles peuvent être différenciées grâce à la localisation (antérieure ou postérieure), au mode d'articulation (non arrondi ou arrondi) et au degré d'ouverture (fermé, mi-fermé, mi-ouvert, ouvert). Pour les consonnes les traits pertinents sont la localisation (bilabial, labiodental, apical, alvéolaire, pré-palatal, palatal, vélaire) et le mode d'articulation (sourde, sonore ou nasal)

b) Le développement du système lexical

Plusieurs étapes sont nécessaires aux enfants avant de pouvoir associer à une séquence sonore (signifiant), son signifié (le «concept de l'objet»). Dans un premier temps, l'enfant doit disposer de ce concept d'objet. Il doit ensuite assimiler le fait qu'un item lexical désigne un objet identique quel que soit le contexte (lieu, moment, position...). Dans un troisième temps, l'enfant doit prendre conscience que les adultes associent toujours l'objet à une même suite de sons. Enfin il doit organiser la coordination spatiale et catégoriser les objets en fonction de ses cinq sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût).

Ainsi, « la base lexicale du langage chez le jeune enfant est constituée par un système limité mais ouvert, qui encode les objets familiers concrets, les principales personnes de son entourage, de même que les états et les changements d'état de ces objets et personnes, les actions que les personnes effectuent sur les objets et les sentiments immédiats de ces personnes ».¹⁴ (p 34)

Les premiers mots sont donc généralement des substantifs désignant des objets avec lesquels l'enfant est fréquemment en contact, l'apprentissage se fait alors par imprégnation et répétition. Quelques mots désignant des actions ou des demandes peuvent aussi faire partie de son vocabulaire sous la forme de mots adverbiaux (encore, ça...) et d'onomatopées mais rarement de verbes. Ils permettent aux enfants de désigner, d'exprimer ou d'ordonner.

¹⁴ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-Les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

Cependant l'environnement, la personnalité et les capacités cognitives de chacun, font qu'il existe de grandes différences individuelles quant à l'utilisation et à la fréquence des mots. Souvent, il est nécessaire de connaître le contexte pour interpréter les premiers mots en général constitués de deux syllabes identiques formées d'une consonne et d'une voyelle, que l'enfant utilise pour désigner de nombreux objets par un processus de « surgénéralisation ». En effet au départ les mots vont avoir un sens global pour l'enfant ils vont alors désigner plusieurs choses en raison d'une impression de ressemblance. Le mot « chat » peut être par exemple utilisé pour désigner tous les animaux de petite taille. Avec le temps et l'expérience, les capacités de discrimination de l'enfant vont s'affiner, il va comprendre qu'à une suite sonore correspond un objet particulier et le sens des mots va se préciser.

c) Le développement du système morphosyntaxique

Entre 2 et 3 ans, l'enfant va commencer à associer 2 ou plusieurs mots. L'assemblage des ces mots selon leur fonction est du, d'après Braine¹⁵(p 34), au principe de « généralisation contextuelle ». En effet d'après lui, l'enfant repère dans le langage de l'adulte la position de mots ou de groupes de mots qu'il utilisera ensuite dans le même ordre. Ces « formules positionnelles » vont permettre l'apparition de la « phrase grammaticale » par l'émergence de ses éléments fondamentaux.

✓ L'intonation

Elle va avoir une fonction syntaxique pour exprimer les modalités des phrases (interrogation, exclamation, déclaration).

¹⁵ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451p.

✓ Le principe de surgénéralisation

L'enfant construit son système linguistique par la répétition et l'imitation du langage de son environnement mais pas seulement. « Son apprentissage s'effectue bien plus par la déduction des principes d'opération de sa langue et par leur application à des situations nouvelles ». En effet, il extrait des règles grammaticales, des invariants, des discours qu'il perçoit. Il applique ensuite ces règles de manière générale et peut ainsi dire « pris » pour « pris » par assimilation à « vendu ». De même, l'enfant va créer des mots nouveaux à partir de structures déjà existantes.

✓ La flexion des verbes

La flexion permet, par adjonction au radical des verbes d'un morphème grammatical, d'en modifier le sens. Avec l'ordre et la fonction des mots, elle permet donc de déterminer le sens de la phrase. A 3 ans ½ la structure fondamentale de la langue est maîtrisée par l'enfant qui continuera cependant son processus d'apprentissage durant toute sa vie.

✓ L'ordre des mots

Cet ordre est relatif à l'acquisition des fonctions des classes de mots notamment du modèle « sujet-verbe-complément d'objet ». Les propositions relatives avec « qui », acquises pour la plupart des enfants de 3 ans 7 mois, les propositions relatives avec « que », acquises entre 3 ans 7 mois et après 9 ans ½, ainsi que la référence aux pronoms vont modifier l'ordre grammatical et la fonction des mots et par là, la compréhension des énoncés.

d) Le développement des capacités pragmatiques

Selon le dictionnaire d'orthophonie¹⁶, « la pragmatique s'intéresse à ce qui se passe lorsqu'on emploie le langage pour communiquer, c'est-à-dire que d'une part elle tente de définir l'ensemble des paramètres linguistiques et extralinguistiques qui influencent le phénomène de l'énonciation, qui modifient la façon dont l'énoncé est transmis, et d'autre part elle étudie dans quelle mesure ces paramètres interviennent. » Les capacités pragmatiques permettent donc l'efficacité de la communication par l'adaptation à l'interlocuteur, au contexte.

Ces capacités vont se développer d'après Piaget vers 7 ans, lorsque l'enfant pourra commencer à se distancier, à différencier sa perception de celle des autres. « La discussion véritable [...] n'apparaît que vers 7 ans 7 ans ½ . »¹⁷ Avant cet âge, selon Piaget, l'enfant dont le langage est égocentrique « garde pour lui, sans le socialiser, tout ce qui, dans sa pensée, a trait à l'explication causale ou à la justification logique. » Pour communiquer en effet, il est nécessaire d'explicitier sa pensée afin de rendre compréhensible le message par l'interlocuteur.

¹⁶ **BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V.** « Dictionnaire d'Orthophonie », Isbergues, Ortho Edition, 2004, 298 p.

¹⁷ **PIAGET J.** « Le langage et la pensée chez l'enfant », Neuchâtel, ed Delachaux et Niestlé 1976, 213 p.

e) Le développement des capacités métalinguistiques

Le métalangage, est défini par le dictionnaire d'orthophonie comme la capacité d'un individu à décrire le langage. Il permet d'interpréter les différents sens d'un énoncé, de percevoir les usages figuratifs et d'organiser un discours. Il n'est possible que par la mise à distance du locuteur, par la comparaison des énoncés qu'il lui sont adressés et de ceux qu'il produit lui-même ainsi que par des jugements et raisonnements à propos du langage. Ces capacités métalinguistiques offriront à l'enfant la maîtrise de la langue et donc la possibilité de jouer avec elle, de faire des jeux de mots, de la poésie...

Selon Chevré-Muller C. et Narbona J.¹⁸(p 36) la compétence métalinguistique s'acquiert en trois étapes. Dans un premiers temps l'enfant « juge l'acceptabilité de la phrase selon la compréhension qu'il a de celle-ci. Au cours de la deuxième étape, c'est l'acceptabilité des événements décrits qui détermine celle de la phrase. En dernier lieu, l'enfant peut évaluer les énoncés à partir des critères strictement grammaticaux. »

¹⁸ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-Les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

C. Liens entre l'oral et l'écrit

Lorsque l'enfant s'engage dans l'apprentissage de la lecture, il possède déjà en partie la langue orale. A moins qu'il ne souffre d'un trouble important du langage oral, il sait se servir des phonèmes afin de construire des mots qu'il utilise pour signifier quelque chose (objet, personne...), il peut aussi user de formes syntaxiques qui lui permettent de préciser son discours (qui agit, où, quand...). Il emploie un système conventionnel de manière à communiquer avec des individus faisant partie de la même communauté linguistique que lui. D'après l'Observatoire National de la Lecture (ONL)¹⁹ p 19 « ce sont pour l'essentiel, ces mêmes conventions phonologiques, syntaxiques et sémantiques -que l'enfant a déjà intégrées- qui régissent le code écrit [...] le cœur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner. »

On pourrait alors penser que lire se résume à identifier des mots, c'est-à-dire à associer un sens à une suite de lettres et d'y appliquer des règles syntaxiques. Mais cela « relèverait d'une conception quelque peu mécaniste de l'apprentissage de la lecture ». L'entrée dans l'écrit est d'une part, influencée par l'appréhension des enjeux individuels et sociaux de la lecture. D'autre part l'acquisition de la lecture va entraîner l'enfant à expliciter davantage les règles de syntaxe et de cohérence discursive qui ont une grande importance dans la construction du sens. Enfin selon l'ONL, le « développement cognitif et linguistique de l'enfant se poursuit tout au long de l'apprentissage de la lecture et ensemble ils forment un processus complexe et interactif. » Ainsi, si l'activité de lecture s'appuie sur les capacités antérieures de l'enfant, elle contribue ensuite à développer de nouvelles capacités et une certaine culture qui permettront l'enrichissement du langage oral.

« L'illettré ne diffère pas du lettré seulement par sa capacité de lecture et d'écriture. Les effets de l'activité de lecture s'étendent à beaucoup d'autres domaines de la vie mentale ».

¹⁹ **OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE** « Apprendre à lire », ed Odile Jacob, Avril 1998, 224 p.

II. L'apprentissage du langage écrit

A . Les prémices

1. La découverte du monde l'écrit par les enfants

La lecture et l'écriture ne représentent pas pour l'enfant un besoin mais le plus souvent un passage obligé le menant à la socialisation. L'acquisition de l'écrit peut alors être vécue comme une contrainte c'est pourquoi il est capital de lui donner l'envie de découvrir et de s'appropriier le livre dès le plus jeune âge.

D'après Freud, pour accéder à l'utilisation des objets et par là des livres, l'enfant va devoir passer par une phase où il aura envie de les anéantir symboliquement. Si l'objet « survit » à cette phase, alors l'enfant pourra prendre conscience de sa permanence et pourra passer à son utilisation. Petit à petit, le livre va devenir une source de plaisir.

Très tôt l'enfant va manipuler des livres, les toucher, les caresser, en arracher les pages ou les porter à sa bouche. Il doit cependant comprendre, d'après L. Lentin²⁰(p 26) que cet objet est différent des autres, qu'il jouit d'un statut à part.

Il pourra, à chaque fois qu'il le souhaite, le toucher, en regarder les images et bien sûr écouter les histoires qu'il renferme. Cette activité d'écoute va lui procurer du plaisir, lui apporter de nouvelles informations et lui permettre de libérer son imagination.

La lecture à haute voix faite par l'adulte permettra ainsi à l'enfant d'avoir un premier contact « intelligent » et agréable avec le monde de l'écrit.

²⁰ **LENTIN L.** « Du parler au lire » Paris, ed ESF 1979, 198p.

2. Le goût de lire

« On peut penser, sans risque majeur de se tromper, que le degré de motivation de l'enfant à apprendre à lire constitue l'un des facteurs les plus importants du succès de l'apprentissage. »²¹ (p133)

La qualité des relations affectives entre l'enfant et ses parents joue un rôle important dans l'envie d'apprendre à lire. En effet, des études ont montrées que la qualité des relations « d'attachement » ainsi que la capacité des parents à faire vivre des expériences gratifiantes de lecture à leurs enfants constituent un facteur de motivation capital. Si l'attitude des parents vis-à-vis de l'écrit est positive, alors l'enfant aura envie de les imiter, d'entrer dans leur univers. Au contraire, si un enfant évolue dans une famille où l'écrit est dévalorisé, il ne pourra l'investir de manière positive.

Les parents peuvent également nuire à l'investissement de l'écrit par l'enfant s'ils le poussent de façon excessive. Face à cela, l'enfant pourra avoir une réaction de rejet face aux attentes familiales ou ne pas se sentir à la hauteur de leurs attentes.

Si, en effet, l'écrit doit être source de plaisir pour l'enfant, il doit également avoir une utilité fonctionnelle, il doit servir à quelque chose. Selon Charmeux E.²² il faut que l'enfant, par l'intermédiaire de ses parents prenne conscience de l'utilité d'apprendre à lire. Il comprendra alors que la maîtrise d'un tel outil sera indispensable dans sa vie future.

Il est également important de mettre l'enfant en lien avec son passé, son histoire familiale. L'écrit permet de conserver la mémoire des générations précédentes ; il offre la possibilité d'une communication à travers le temps.

²¹ **OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE** « Apprendre à lire », ed Odile Jacob, Avril 1998, 224 p.

²² **ESTIENNE F., VAN HOUT A.** « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

On peut donc dire que la famille et les relations qu'elle entretient avec l'écrit ont une grande influence dans l'apprentissage de l'écrit, dans l'appropriation de celui-ci par l'enfant. Ainsi, outre le plaisir partagé, la lecture à haute voix que l'adulte fait à l'enfant, va constituer un bain de langage oral qui lui permettra d'enrichir et de varier son vocabulaire et sa syntaxe.

B. conditions nécessaires à l'acquisition de l'écrit

1. Conditions sociales et affectives

Comme nous l'avons vu précédemment, le milieu familial de l'enfant aura un rôle déterminant dans la manière dont celui abordera son entrée dans l'écrit.

« De nombreuses études ont montré que les enfants issus du milieu socio-culturel le plus élevé lisaient et écrivaient mieux que les autres. »²³

En effet selon Fijalkow, cité par C. Bellone²⁴, l'approche sociolinguistique « constate qu'il existe une différence de résultats dans l'apprentissage de la lecture selon le milieu social et qu'il existe des différences dans la langue parlée des enfants selon le milieu social »

Sur le plan affectif, nous avons montré précédemment comment la façon dont les parents investissaient l'écrit à la maison avait une grande influence sur l'image que l'enfant en aurait plus tard et donc sur son appétence à acquérir le code écrit.

Il semble donc capital que toutes les formes d'écrit soient très tôt valorisées par les parents afin d'influencer de manière positive l'apprentissage de leur enfant.

²³ **RAFFRAY C.** « L'entrée dans l'écrit, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2000, 160 p .

²⁴ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

2. Conditions perceptivo-motrices

La lecture est une fonction ayant des bases perceptives, son apprentissage requiert donc une intégrité des différents sens de l'enfant (la vision, l'audition...)

La lecture demande à l'individu une activité très particulière du regard. Ainsi, l'enfant qui en débute l'apprentissage doit avoir une maîtrise de la motricité oculaire suffisante.

3. Conditions langagières

« La lecture apparaîtrait comme intimement liée au niveau de langage de l'enfant. L'étendue du vocabulaire de celui-ci pourrait être un élément influençant ses apprentissages, les difficultés ressenties à l'oral pouvant influencer les acquisitions de l'écrit. »²⁵

Cependant, la notion de stock lexical est très relative puisqu'il est très difficile d'établir véritablement des normes, permettant d'évaluer les « lacunes » des enfants lors de leur entrée au CP.

De plus, un enfant peut avoir un stock lexical étendu, lui permettant de reconnaître tous les mots d'un texte, sans pour autant comprendre la signification de ce dernier. Au contraire, un enfant ayant un stock lexical moindre peut comprendre un texte sans pour cela identifier tous les mots qui le composent.

Les liens pouvant exister entre le niveau de langage de l'enfant et les difficultés qu'il pourrait éprouver lors de son entrée dans l'écrit ne sont donc pas réellement évidents même si, chez les mauvais lecteurs, un déficit linguistique a été objectivé par les subtests verbaux de la W.I.S.C..

Pour M. Habib²⁶, « il a été prouvé que la lecture ne peut pas être acquise si l'enfant ne possède pas un certain nombre de prérequis d'ordre linguistique, [...] en particulier ce que l'on dénomme conscience phonologique ou encore aptitudes métaphonologiques. »

²⁵ **RAFFRAY C.** « L'entrée dans l'écrit, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2000, 160 p.

²⁶ **HABIB M.** « Dyslexie : le cerveau singulier, » Cahors, ed Solal 2004, 288 p.

4. La structuration spatiale

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture semble également lié au développement du schéma corporel de l'enfant.

Cela impliquerait donc que certains déficits de ce dernier puissent être à l'origine de difficultés dans l'apprentissage de l'écrit.

J.P Lasserre²⁷ évoque des difficultés de mise en place de l'espace topographique (écriture en miroir, inversions) dans les dyslexies dysphonétiques ou mixtes ainsi que des troubles de la mémoire visuelle, une lenteur du traitement de l'information visuelle voire des troubles visuo-constructifs dans les dyslexies visuelles.

Néanmoins, d'autres auteurs tels que Vellutino²⁸ réfutent cette hypothèse lorsqu'il s'agit d'expliquer des troubles de type dyslexique : « l'hypothèse d'un déficit dans le traitement visuo-spatial doit être abandonnée pour la dyslexie : au contraire, c'est l'hypothèse opposée qui tend à prévaloir : une supériorité dans ce domaine. »

5. Conditions relatives à l'intelligence

Il s'agit d'une évidence, le niveau intellectuel de l'enfant aura une influence sur la manière dont il abordera l'écrit.

6. L'importance de la fonction symbolique

Selon Saussure, le « signe » est défini comme une entité à deux faces inséparables : le « signifiant » c'est-à-dire la suite sonore constituant la réalité physique du signe et le « signifié » : le concept évoqué par le signifiant.

Le lien entre le « signifiant » et le « signifié » est purement conventionnel, autrement dit « arbitraire » ou culturel. Le signe « nous permet de faire référence au monde extra-linguistique, réel ou imaginaire. »

²⁷ **LASSERRE J.P.** « Les dys, » Isbergues, Ortho Edition 2006, 133 p.

²⁸ **ESTIENNE F., VAN HOUT A.** « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

Le mot symbole vient du grec *symbolon*, signe de reconnaissance et du verbe *symbollein*, signifiant à la fois jeter et mettre ensemble. Le symbole était un objet que l'on séparait en deux et qui servait de signe de reconnaissance entre deux messagers. Le symbole sépare pour pouvoir réunir.

Pour M. Yaguello²⁹, la notion de symbole doit être distinguée de celle de signe car le lien qui existe entre le « symbolisant » et le « symbolisé » est motivé et justifiable. Chaque signe (ou mot) pourra donc à son tour en symboliser un autre.

La fonction symbolique s'exprime lorsque l'enfant est capable de remplacer une chose par une autre ou, de représenter une chose par une autre.

Selon Wallon, cité par C. Raffray, la fonction symbolique « permet de substituer au contenu réel des intentions ou des pensées et aux images qui l'expriment, des sons, des gestes ou même des objets, qui n'ont avec elle d'autres rapports que l'acte par lequel la liaison s'opère. C'est à ce pouvoir de substitution que la fonction symbolique se ramène. »

La symbolisation, c'est donc « l'élaboration progressive des représentations de l'absence, de la séparation, de la perte et des affects » que l'enfant va pouvoir évoquer grâce à son langage en formation.

Soulignons là encore, l'importance d'une mise en contact précoce de l'enfant avec l'univers des livres. Ces derniers comportent des textes illustrés par des images. La lecture de ces ouvrages par l'adulte permettra à l'enfant de se familiariser avec la fonction symbolique car il va prendre conscience de la valeur représentative des images de l'histoire qui lui est lue. Ensuite l'enfant pourra se détacher des représentations qui lui ont été proposées afin de créer ses propres images.

La fonction symbolique semble indispensable pour que l'enfant mette en contact un mot ou une phrase avec un objet, un acte, une situation, une pensée ou un sentiment.

²⁹ **RAFFRAY C.** « L'entrée dans l'écrit, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2000, 160 p .

De plus, pour lire, l'enfant doit être en mesure de recevoir les informations transmises par un texte c'est-à-dire d'en décoder les mots et les phrases. Il doit également pouvoir comprendre les informations reçues. Son langage doit donc passer du stade « égocentrique » au langage « socialisé » avant de pouvoir accéder au langage écrit.

Le langage écrit donc est par définition un symbole. Il permet la permanence d'une représentation grâce à la trace laissée qui reste visible.

C. L'apprentissage de l'écrit

1. Définitions de la lecture et de l'écriture

- L'écriture

Elle s'articule entre deux éléments essentiels : le corps et le langage.

La main qui écrit sert d'intermédiaire à la transmission d'un message. Il s'agit d'un « langage du corps ». La trace graphique, l'écriture, témoigne de l'existence du corps et représente donc un prolongement de celui-ci.

Mais l'écriture est indissociable du langage qu'elle véhicule et du message qu'elle ancre dans le temps. Elle est un vecteur de communication car elle permet de fixer la parole des auteurs et de la perpétuer à travers les siècles.

Néanmoins l'acte d'écrire implique de se conformer à certaines règles qui touchent à la spontanéité et la créativité du langage écrit. Lors de la mise en mots l'individu opère une « limitation » de sa pensée. Lors de la transcription, la sélection est encore plus importante car l'individu qui écrit doit faire un choix entre ce qu'il veut dire et ce qu'il peut écrire, il doit accepter la perte d'une partie du message qu'il voulait exprimer.

Accepter d'écrire c'est donc accepter cette perte et cette contrainte.

Le passage à l'écriture peut alors constituer une frustration pour l'enfant, qui voit là une entrave à sa liberté d'expression et une limitation de sa vie fantasmatique et imaginaire. Accepter l'écrit peut constituer un renoncement au plaisir de jouer avec les mots, de les transformer, d'en inventer...

Ainsi, comme l'écrit C. Raffray³⁰, « le rôle des adultes est alors d'amener l'enfant à comprendre que l'écriture ne restreint pas la liberté d'expression mais est, au contraire, un outil permettant de l'affirmer ».

- La lecture
 - Un double processus : déchiffrer et comprendre

Lire c'est dans un premier temps déchiffrer c'est-à-dire retrouver la sonorisation d'un signe écrit. Cependant il serait réducteur de limiter la lecture à son aspect mécanique. Tout message écrit ne se réduit pas à la juxtaposition de signes graphiques mais permet la transmission d'une pensée, d'une émotion...

« Lire oralement, c'est devant un signe, retrouver sa sonorisation porteuse de sens » Définition de Mme Borel-Maisonny en 1960.

La compréhension d'un texte dépend de l'expérience personnelle du lecteur et d'un véritable travail de celui-ci. En effet, comme l'a écrit C. Raffray dans son mémoire de fin d'étude, « L'entrée dans l'écrit, » pour comprendre, « le lecteur doit construire du sens. Au cours de la lecture, l'individu va s'appuyer sur sa perception visuelle de manière à avoir une prise d'information efficace. Ensuite un travail intellectuel va permettre la mise en relation entre les informations perçues et ce qui est connu (stock lexical et syntaxique) en fonction de la maîtrise langagière particulière, ce qui va conduire à la construction de sens ».

Pour Fayol M.³¹ (p 83), « Lire est par essence un processus dynamique qui nécessite, d'une part, la mise en œuvre d'un ensemble d'habiletés perceptives, linguistiques et cognitives et, d'autre part, la conduite simultanée ou coordonnée dans le temps de plusieurs activités en fonction d'un but : se distraire, s'informer, apprendre. »

³⁰ **RAFFRAY C.** « L'entrée dans l'écrit, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2000, 160 p .

³¹ **OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE** « Nouveaux regards sur la lecture », Paris, ed Savoir Livre CDNP 2004, 253 p.

- Un accès au savoir

L'acquisition de la lecture offre à l'enfant un nouveau moyen de communication. Grâce aux livres, il va pouvoir aller à la rencontre d'époques, de cultures, de personnalités, d'imaginaires... différents des siens. Ces lectures lui permettront d'entrer en relation avec une multitude d'individus qui, comme lui, savent lire et écrire et qui partagent avec lui leurs savoirs.

La lecture peut avoir un rôle double. On peut se distraire grâce à elle mais on peut aussi trouver des réponses à des questions que l'on se pose. Elle peut donc ne pas avoir de fin en elle-même mais peut représenter le chemin pour accéder à autre chose. Ainsi, que le but de l'activité de lecture soit de combler un temps de loisir ou de trouver des réponses à certaines questions, elle en permet souvent la réalisation. De ce fait, l'enfant va enrichir son champ de connaissances, ce qui va le conduire à comparer, juger, établir des liens, et par là à construire sa personnalité.

2. Les grandes étapes de l'apprentissage de la lecture

a) Le modèle développemental

L'apprentissage de la lecture doit conduire à mettre en place des stratégies de manière à associer à une forme écrite, la forme orale correspondante. Frith U. a conçu une théorie du développement de la lecture, utilisée par Valdois S. dans « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » (de Van Hout A. et Estienne F.³² pp 38 et suivantes). Elle a défini trois étapes d'apprentissage de la lecture : les stades logographique, alphabétique et orthographique.

³² **ESTIENNE F., VAN HOUT A.** « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

Ces étapes ne sont cependant pas obligatoires et ne s'organisent pas dans un ordre strict. En effet, il existe d'importantes différences individuelles dans l'acquisition du langage écrit ; il n'y a pas d'âge de transition entre ces stades , l'environnement, la méthode d'apprentissage à laquelle l'enfant est soumis peuvent en modifier le déroulement. De plus ils ne sont pas successifs, c'est-à-dire que le passage à une étape supérieure ne sous-entend pas le renoncement à des stratégies acquises à l'étape précédente. L'enfant s'appuie sur des stratégies acquises précédemment pour passer à un stade ultérieur.

- Le traitement logographique

La stratégie logographique est considérée comme une phase de prélecture où l'enfant cherche à attribuer un sens aux mots comme il dénomme un dessin. Dans un premier temps les formes et caractéristiques des mots connus sont mémorisées par l'enfant. Lorsque celui-ci rencontre de nouveau ce mot, des indices visuels sont extraits. Ils vont activer une unité logographique composée des mêmes caractéristiques. L'identification de cette unité donne alors du sens au mot, rappelle à l'enfant le contexte dans lequel il l'a entendu et permet la restitution de sa forme sonore.

- Le traitement alphabétique

A ce stade, l'enfant prend conscience de l'existence des phonèmes et des morphèmes et des relations systématiques entre ces deux unités. Le contexte n'influence alors plus qu'en partie l'identification des mots. L'enfant, pour réaliser cette identification, procède de façon analytique : il décode un graphème après l'autre selon un ordre séquentiel et fait correspondre chaque unité décodée au phonème adéquat. C'est grâce à ce type de traitement que l'enfant peut lire les mots nouveaux. Cependant, la stratégie alphabétique demande un effort cognitif important et peut alors conduire à la production de pseudo-mots. Avec l'acquisition des capacités de segmentation, des associations complètes entre la forme écrite et orale peuvent être mémorisées. Cela explique la plus grande facilité des enfants, procédant de manière alphabétique, à lire les mots réguliers et leur tendance à la régularisation des mots irréguliers. Néanmoins, dès la fin de la première année d'apprentissage, certains mots irréguliers pourront être lus ce qui laisse à penser que parallèlement à l'acquisition de cette stratégie, les enfants se constituent un lexique orthographique.

- Le traitement orthographique

Ce type de traitement succède au stade alphabétique qui en est un prérequis. Lors de cette stratégie, l'enfant utilise son lexique pour l'identification du mot écrit. Pour les mots familiers, l'enfant les reconnaît sur la base de son lexique orthographique, il y fait correspondre de manière directe sa forme phonologique par un processus d'adressage. La représentation orthographique va, de plus, faciliter l'accès au sens du mot. Cela va conduire l'enfant à avoir une lecture automatique c'est-à-dire fluente, rapide et moins coûteuse sur le plan cognitif.

b) L'approche cognitive et linguistique

M. Habib³³, neurologue et neuropsychologue présente dans « Dyslexie : le cerveau singulier » (p 96) le modèle cognitiviste de la lecture de Marshall J. et Newcombe F. élaboré à partir de l'étude des erreurs de patients alexiques. Ce modèle a ensuite été enrichi et utilisé par de nombreux auteurs. Ils ont démontré l'existence de deux « voies » de lecture : la voie lexico-sémantique (ou lexicale) et la voie phonologique. Ces deux voies font appel à des procédures d'identification des mots différentes. Le lecteur expert les maîtrise et peut passer avec aisance de l'une à l'autre.

La voie phonologique, procédure de surface ou d'assemblage permet le décodage phonologique du mot écrit par un mécanisme de conversion des graphèmes en phonèmes.

La voie lexico-sémantique, procédure profonde ou d'adressage sert à lire les mots de manière holistique (globale). Cela signifie que l'accès au sens du mot est direct, il ne passe pas par la forme sonore.

Ces deux stratégies ne doivent cependant pas être perçues comme des entités séparées, elles entrent en effet en interaction dans l'acte de lecture. Dans la lecture des logatomes ou des mots nouveaux par exemple, nous ne nous référons pas seulement au décodage phonologique mais nous sommes aussi influencés par l'analogie avec des mots réels.

³³ **HABIB M.** « Dyslexie : le cerveau singulier, » Cahors, ed Solal 2004, 288 p.

D'autres processus jouent un rôle fondamental dans l'acte de lire :

- La conscience phonologique, est définie par le dictionnaire d'orthophonie³⁴ comme « la capacité d'analyse de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la prise de conscience de l'existence des phonèmes et de leur enchaînement dans la chaîne parlée. » Cette capacité permet notamment à l'enfant de maîtriser les règles de correspondance graphèmes-phonèmes et est capitale pour l'apprenti lecteur. En effet lorsque celui-ci passe par la voie phonologique il doit associer chaque lettres ou groupe de lettres avec le phonème adéquat, il met alors en correspondance le langage écrit et le langage oral.
- La mémoire de travail joue un rôle essentiel dans le processus d'assemblage de la lecture car elle permet au lecteur de décoder les mots, de se rappeler ce qu'il vient de lire et de se souvenir des règles de conversion graphèmes-phonèmes. La répétition subvocale est, d'après Baddeley (1986) rendue possible par une « boucle articulatoire » qui produit la transformation de la séquence écrite en entrée phonologique, et améliore sa rétention mnésique. Grâce à ce processus, elle joue également un rôle dans la compréhension et le raisonnement en permettant le stockage des informations ainsi que leurs liens entre elles.
- La conscience orthographique permet au lecteur de connaître les règles conventionnelles de l'écriture et de l'orthographe correcte des mots. Elle consiste à identifier et à accepter comme correcte des séquences de lettres, à anticiper la position d'une lettre ou d'un groupe de lettres dans le mot. Elle relève d'un codage visuel et utilise le savoir graphémique lors de l'accès au lexique.

³⁴ **BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V.** « Dictionnaire d'Orthophonie », Isbergues, Ortho Edition, 2004, 298 p.

- L'activation sémantique concerne la signification des mots définis en général par le contexte phrastique. Le lexique est conçu comme un réseau sémantique, la lecture d'un mot est facilitée s'il est précédé dans la phrase d'un mot qui lui est sémantiquement relié.

c) Le modèle de Weiss

En 1986, Weiss définit trois étapes caractéristiques de la progression de l'enfant dans son apprentissage³⁵. L'exposé de ces étapes, ne donne évidemment qu'un aperçu de ce qui se passe théoriquement lors de l'apprentissage de l'écrit. Les différences individuelles doivent être prises en compte lors de cet apprentissage ; il ne s'agit pas d'un empilement de connaissances mais d'une réorganisation permanente des acquis de l'enfant grâce à laquelle il construit sa personnalité.

- ❖ L'acquisition de savoirs et de savoir-faire isolés grâce au lecteur-médiateur
 - La découverte des unités de signification

Durant cette première phase, l'enfant est dépendant des lecteurs autonomes qui l'entourent : ses parents, frères et sœurs, instituteurs... Afin de parvenir au sens des unités écrites, il va notamment leur poser des questions du type « qu'est ce qui est écrit là ? », « quel est ce mot ? »... Il utilise la compétence des lecteurs mais ne réalise pas d'emblée la correspondance entre les unités graphiques et leur sens.

En effet, Ferreiro E. a montré que l'enfant a souvent des représentations figuratives de l'écrit au début de son apprentissage, c'est-à-dire qu'elles sont en rapport avec des caractères physiques de l'objet comme sa taille par exemple.

Peu à peu, l'enfant va enrichir son stock lexical. Il retiendra de manière préférentielle les mots qui constituent son environnement immédiat ou ceux relatifs à ses intérêts.

³⁵ **LES DOSSIERS DE L'EDUCATION** « L'entrée dans l'écrit », Service des publications de l'Université de Toulouse-Le Mirail, 1987, 185p.

Lors de cette étape, il n'accède au sens que de façon approximative, il reste encore dépendant des lecteurs plus expérimentés qui l'accompagneront dans sa recherche de signification des mots.

- La découverte des éléments du code

Dès son plus jeune âge, l'enfant est mis au contact de différentes lexies (M, Mme...) possédant un nom et correspondant à un son.

L'acquisition de ces lexies, se réalise là encore par l'intermédiaire des lecteurs plus confirmés.

- L'interaction

Durant cette phase, l'enfant va être capable d'identifier certains mots de son environnement. Cependant son stock lexical est encore pauvre et les outils dont il dispose imprécis ; ses compétences en lecture ne sont pas comparables à celles d'un lecteur plus expérimenté.

- ❖ La lecture autonome par l'intégration progressive des acquis antérieurs

Lors de cette étape, caractérisée par l'interaction et le développement des acquis antérieurs, va avoir lieu « l'éclosion de la lecture » si, selon Weiss, trois conditions sont réunies. L'enfant doit donc avoir :

Un « capital mot minimal qui correspond à environ 2/3 des mots du texte.

La maîtrise de l'essentiel des éléments du code.

Une vitesse de lecture suffisante pour que l'information lue, conservée dans la mémoire à court terme, puisse être utilisée pour produire les inférences nécessaires à la découverte de la signification des éléments suivants du texte ».

- Plusieurs stratégies se mettent en place

L'enfant va faire appel à des stratégies qui lui sont personnelles, faites d'essais, de tâtonnements, d'erreurs. Elle prennent appui sur les connaissances qu'il aura acquises antérieurement.

L'une des stratégies, consiste à déchiffrer le mot à lire mais elle ne permet pas à elle seule de lire. En effet notre langue n'est pas strictement phonétique et le déchiffrage, n'offre pas toujours un accès direct au sens que ce soit pour les mots irréguliers (ex : femme ; oiseau...) ou les mots réguliers dont l'accès au sens est facilité par le contexte (ex : livre : un livre ? il livre ? une livre ?).

- Le rôle de la mémoire

La mémoire joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture. Les différentes acquisitions, réalisées par l'apprenti lecteur, n'auront de sens que si elles peuvent être stockées dans la mémoire en vue d'une utilisation ultérieure.

❖ La maîtrise et la flexibilité de la lecture

Dans la langue française de nombreux types d'écrits coexistent. Etre capable de lire un texte, ne signifie pas pour autant être capable de lire tous les types d'écrits. Au cours de son apprentissage de l'écrit mais aussi de sa vie, l'individu va donc se perfectionner dans l'acte de lire.

Comme pour chaque acquisition, ce n'est que grâce à l'entraînement et au perfectionnement de l'outil que l'activité va devenir automatique et rapide. Au départ cet entraînement pourra paraître fastidieux, ensuite il permettra au lecteur de prendre du plaisir.

La compréhension de plus en plus rapide d'un texte doit passer par une lecture adaptée aux différents types d'écrits et/ou aux informations recherchées. Cette adaptation est nécessaire notamment lors d'activités professionnelles, qui exigent une très bonne maîtrise de l'écrit. On peut donc affirmer que la maîtrise de l'écrit peut constituer un facteur de différenciation socioculturelle.

3. L'acquisition de l'orthographe

Selon Michel Fayol³⁶ « l'apprentissage de l'orthographe mobilise une série de modes différents d'apprentissage. »

« Premièrement les individus doivent, comme pour la lecture, acquérir de manière largement explicite le principe alphabétique, qui permet d'associer les phonèmes aux lettres qui les transcrivent de manière plus ou moins régulière selon les systèmes orthographiques [...] Mettre en œuvre le principe alphabétique dans un décodage de mots réguliers facilite l'installation de la procédure alphabétique tout en permettant de construire un lexique orthographique, constitué à la fois de mots réguliers et irréguliers. »

« Deuxièmement, parallèlement à cet apprentissage, les individus commencent à mémoriser des suites de lettres, d'une part, associées entre elles et, d'autre part, associées plus ou moins régulièrement et simplement à des formes phonologiques. Ces suites peuvent constituer des mots, ce qui se traduit par l'apparition d'effets de fréquence, qui témoignent de la constitution de ce que l'on appelle le lexique orthographique. »

« Troisièmement , du fait que le français écrit comporte de nombreuses marques morphologiques qui n'ont pas de correspondant phonologique, ces marques et leur emploi sont explicitement enseignés sous forme de règles et donnent en principe lieu à des exercices tout au long de la scolarité. [...] cet apprentissage est, au moins dans ses phases initiales très sensible à la charge attentionnelle » donnant lieu à des erreurs de type attentionnel. D'autres erreurs sont caractéristiques des apprentissages de type « procédural » : les surgénéralisations. « Les recherches montrent que les erreurs faites par les adultes proviennent le plus souvent de ce qu'ils ne recourent qu'exceptionnellement aux procédures correspondantes aux procédures enseignées et qu'ils se remémorent en bloc les formes toujours fléchies (ex : les timbres) » la remémoration étant moins coûteuse que la mobilisation d'une procédure.

³⁶ **SOUS L'EGIDE DE L'ACADEMIE DES SCIENCES** « Education, sciences cognitives et neurosciences », Vendôme, ed Presses Universitaires de France 2008, 226 p.

III. La dyslexie : un trouble spécifique du langage écrit

A. Définition

L'organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit la dyslexie comme étant un « trouble spécifique de la lecture », rubrique incluse dans la classe « troubles spécifiques du développement des aptitudes scolaires ». « Elle se définit comme un trouble spécifique et durable de l'acquisition de la lecture et de son automatisme, non imputable à un niveau intellectuel trop bas, des troubles de l'acuité visuelle ou auditive, interférant de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie quotidienne nécessitant des aptitudes de lecture. » La Classification Internationale des Maladies (CIM 10) dégage les critères suivants de manière à en faire le diagnostic.³⁷ (p 42)

- A. « un des deux points suivants doit être présent
 - Un score de capacité de lecture et/ou de compréhension se situant au moins deux erreurs-standard en dessous du niveau attendu sur la base de l'âge chronologique et l'intelligence générale de l'enfant, les aptitudes de lecture de même que le QI étant évalués sur un test administré individuellement et standardisé par rapport au niveau culturel et au système éducatif de l'enfant.
 - Un antécédent de difficultés sévères de lecture, ou des scores aux tests satisfaisant au critère précédent à un plus jeune âge, plus un score d'orthographe se situant au moins deux erreurs-standard en dessous du niveau attendu sur la base de l'âge chronologique et du QI de l'enfant.
- B. Le trouble décrit au critère A interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie quotidienne nécessitant des aptitudes de lectures.
- C. Le trouble n'est pas la conséquence directe d'un déficit d'acuité visuelle ou auditive, ou d'une affection neurologique.
- D. Les expériences scolaires sont dans la moyenne de ce que l'on peut attendre (c'est à dire qu'il n'y a pas eu d'inadéquation majeure dans la scolarisation).
- E. Critère d'exclusion : un QI inférieur à 70 sur un test standardisé administré individuellement. »

³⁷ **BRUN V., CHEMINAL R.** « Les dyslexies : rencontres en rééducation », Paris, ed Masson, Mars 2002, 134 p.

On s'accorde actuellement sur un taux de 8% à 10% d'enfants considérés comme dyslexiques dans la population scolaire. Une prédominance masculine a longtemps été admise avec un ratio allant de 3 à 4 garçons pour une fille selon M. Critchley à 1.5 voire 2 garçons pour 1 fille selon S.J. Wadsworth, J.C. De Fries, J. Stevenson, J.W. Gilger et B.F. Pennington.³⁸ L'ampleur de la prédominance masculine reste donc controversée.

B. Etiologies de la dyslexie

A la fin du XIXe siècle, la démocratisation de l'enseignement primaire et donc la généralisation de l'apprentissage scolaire de la lecture ont révélés des échecs dans l'acquisition de l'écrit. De fait, des chercheurs notamment J. Fijalkow, dont les études sont évoquées par C. Bellone dans son livre « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain »³⁹, ont cherché à en identifier les causes.

1. La conception organiciste

Les auteurs de cette position s'accordent sur deux points essentiels : ils considèrent la dyslexie comme étant d'origine neurologique ou héréditaire et écartent toute autre origine possible.

- La thèse de l'atteinte cérébrale

La base de cette théorie se trouve dans l'autopsie de patients alexiques. Les lésions corticales de ces patients étant convergentes, les auteurs ont été amenés à penser que le siège de celles-ci est identique à celui de la fonction. A partir de ces données ils ont postulé une atteinte similaire chez les enfants mauvais lecteurs. Cette théorie est actuellement abandonnée en raison de l'absence de preuves.

³⁸ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

³⁹ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

- Minimal Brain Damage

Il s'agit de la version moderne de la théorie de l'atteinte cérébrale, proposée par Mc Keith vers la fin des années 1960. Plus tard on parlera de Minimal Brain Dysfonction afin de ne plus affirmer l'existence d'une lésion cérébrale qui n'a pu être objectivée.

Ces dysfonctionnements peuvent être d'origines diverses : pré et post-maturité, troubles périnataux (par exemple des toxémies), ictères, traumatismes crâniens... La dyslexie serait, selon cette thèse, un signe de ces dysfonctionnements dont le tableau complet se composerait : de troubles psychomoteurs, de déficiences perceptivo motrices, de retard de langage et/ou de parole, de troubles de la mémoire, de signes neurologiques discrets (troubles de la coordination bi-manuelle, faible dextérité graphomotrice) ainsi que de perturbations minimales de l'électro-encéphalogramme.

Cependant, d'autres auteurs considèrent que tous ces signes ne représentent en réalité que « l'état normal des choses chez les jeunes enfants ». Ils relèvent en outre, de nombreuses erreurs méthodologiques dans les études aboutissant à cette théorie.

Ainsi ces recherches, si elles ouvrent des pistes de réflexion intéressantes n'apportent pas de preuves indiscutables allant dans le sens d'un dysfonctionnement cérébral à l'origine de la dyslexie.

- Neuro-anatomopathologie

Les neurologues s'accordent aujourd'hui sur l'existence de deux grands types d'anomalies cérébrales au niveau microscopique et macroscopique.

Au niveau microscopique différents types de malformations ont été relevés : des ectopies neuronales notamment dans la région périsylvienne gauche, des polymicrogyries, des dysplasies focales, des anomalies sous-corticales cytoarchitectoniques et myéloarchitectoniques siégeant sur les noyaux thalamiques, des atrophies des magnocellules responsables du traitement des informations visuelles rapides et peu contrastées, une disposition en couches anormales pour les systèmes magno et parvocellulaire ainsi qu'une asymétrie significative des neurones des noyaux géniculés médians.

Au niveau macro-anatomique sont notées une symétrisation droite-gauche des plans temporale, des asymétries dans les régions préfrontales ou périssylviennes par exemple et des asymétries intrahémisphériques droite (branche pariétale---» branche temporale du planum).

Les études de J. Rumsey⁴⁰ et ses collaborateurs ont démontré grâce à la méthode de la tomographie à émission de positons (TEP) des différences entre l'activité cérébrale d'une population témoin et de dyslexiques avec :

- Des différences quantitatives lors des tâches de lecture
- Une activation moindre des régions temporales postérieures et pariétales inférieures gauches des dyslexiques dans les tâches phonologiques.
- Une diminution du débit à la jonction temporo-pariétale gauche lors de traitement syntaxique.

De même, l'étude de Paulesu et al. en 1996 a constaté des différences de fonctionnement cérébral des dyslexiques lors de deux tâches :

- Rimes : la zone d'activation intéresse chez les témoins une vaste aire périssylvienne (aire de Broca, insula et une partie de l'aire de Wernicke) alors que chez les dyslexiques seule l'aire de Broca est activée.
- Mémoire de lettres : pour les témoins, la zone d'activation est identique que lors de l'épreuve de rimes avec en outre le gyrus supra-marginal alors que pour le dyslexique, l'activation est limitée à une zone temporo-pariétale entre l'aire de Wernicke et le gyrus supra-marginal.

Les tenants de cette théorie restent cependant prudents comme le montre la conclusion de M. Habib et F. Robichon « les différentes approches évoquées dans ce chapitre ne permettent, pour le moment, que d'ébaucher un modèle neurobiologique de la dyslexie [...] en partie génétique, mais pouvant également faire intervenir des facteurs d'une autre nature... »

⁴⁰ **HABIB M.** « Dyslexie : le cerveau singulier, » Cahors, ed Solal 2004, 288 p.

- L'hérédité

Pour les tenants de cette position les difficultés de lecture sont constitutionnelles. La recherche d'antécédents familiaux, l'étude des couples de jumeaux, ainsi que la comparaison inter-sexe ne permettent pas d'objectiver l'origine génétique de la dyslexie car ces études laissent de côté des facteurs importants comme par exemple ceux qui relèvent de l'environnement.

Cependant des bases de données génétiques sur la dyslexie ont été créées dans plusieurs pays. « En recoupant les informations génétiques avec les résultats de multiples tests psychologiques, elles permettent d'identifier six grandes régions du génome humain, sur les chromosomes 1, 2, 3, 6, 15 et 18, dont les variantes sont fréquemment associées à la dyslexie ». En 2003, le gène DYX1C1 sur le chromosome 15 puis en 2004 et 2005 les gènes KIAA0319, DCDC2 sur le chromosome 6 et ROBO1 sur le chromosome 3 ont été découverts. « Dans le cas de la lecture, la clé de voûte semble être la migration harmonieuse des neurones corticaux vers la région temporale gauche et leur mise en connexion avec les régions visuelles et linguistiques [...] Joe Lo Turco et ses collaborateurs [...] ont montré que les gènes DYX1C1, DCDC2 et KIAA0319 jouent tous un rôle essentiel dans la migration neuronale. Lorsque leur traduction est bloquée, les neurones ne migrent plus assez loin, ce qui engendre les ectopies et autres microsillons caractéristiques du cerveau humain dyslexique. »⁴¹

- Le retard de maturation

Cette étiologie n'a pu être démontrée par les auteurs qui n'apportent que peu de données neurologiques pour soutenir leurs données comportementales. « De plus les échelles psychométriques utilisées appréhendent une réalité trop composite pour être considérée comme réellement probante. »

⁴¹ **DEHAENE S.** « Les neurones de la lecture », Paris, ed Odile Jacob 2007, 478 p.

2. Déficits instrumentaux et cognitifs

Pour les auteurs, tenants de cette position, l'acte lexique est considéré comme un « savoir faire » résultant de l'intégration de quatre processus psychologiques : la perception, la mémoire, le langage et la pensée.

- L'intelligence

« Les enquêtes longitudinales mettent en évidence une corrélation étroite entre Q.I et réussite en lecture. Schématiquement plus on est intelligent, plus on apprend à lire facilement ! »

- La perception

Certains auteurs, dont Bronner et Fildes au début du 20^{ème} siècle⁴², posèrent l'hypothèse d'un trouble de la discrimination des formes à l'origine des difficultés de reconnaissance des lettres et des mots. Vellutino, démontre en 1979 que l'infériorité des dyslexiques pour la discrimination des lettres et des mots n'existe que lorsqu'il leur faut « lire » le matériel, en reproduction écrite leurs compétences sont identiques à celles des enfants tout venant.

De même, la discrimination auditive des rythmes et leurs reproductions sont réalisées sans problème par les dyslexiques.

« Les recherches actuelles tendent à réfuter le déficit perceptif au profit d'un déficit cognitif plus large (verbal notamment). Les investigations portent maintenant sur des mécanismes plus fins, conçus comme des étapes dans le processus de traitement cognitif des informations écrites »⁴³ dont :

- Le traitement de l'information iconique

Seule l'évocation de l'image mentale correspondant aux mots semble déficiente.

⁴² **ESTIENNE F., VAN HOUT A.** « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

⁴³ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

- L'intégration inter-sensorielle

Dans des expériences consistant à « présenter au sujet une suite rythmique [...] et à lui demander de choisir parmi des suites de points représentées visuellement celle qui correspond à la suite entendue »⁴⁴ les auteurs ont constaté une difficulté à corréler les données auditives et visuelles.

« Cependant dans ces expériences, la mémoire immédiate paraît jouer un rôle prépondérant car les mauvais lecteurs peuvent obtenir des résultats comparables à ceux des lecteurs ordinaires si on étale le travail dans le temps, sous forme d'un apprentissage, par exemple. »⁴⁵

- La mémoire à court terme

Selon C. Bellone, « Les résultats des études varient selon la nature du stimulus proposé et/ou la tâche à exécuter mais ils sont significativement inférieurs pour les mauvais lecteurs.

L'usage de mécanisme d'autorépétition, d'auto-langage ou de subvocalisation semble favoriser l'activité mnémotechnique des sujets. »

- Le langage

Le déficit linguistique des mauvais lecteurs est objectivé par diverses études. Il semble davantage en rapport avec la syntaxe qu'avec la sémantique et porte essentiellement sur : la fluidité verbale, le vocabulaire, l'usage d'abstraction et la complexité structurale des phrases.

⁴⁴ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

⁴⁵ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

En effet les mauvais lecteurs semblent faire des erreurs plus nombreuses et imprévisibles que les groupes contrôle dans des épreuves de morphologie. Cela « suggère qu'ils utilisent moins les règles de grammaire » selon Wig, Send & Grouse en 1973.

Des perturbations (temps de latences et nature des erreurs) sont aussi relevées dans des items de dénomination simple par confrontation d'images.

D'après Denckla et Rudel(1976), Wolf et al (1986) ⁴⁶« alors que des enfants avec troubles globaux des apprentissages commettent davantage d'erreurs liées à une interprétation visuo-gnosique défectueuse de l'image, les dyslexiques produisent surtout :

- Des erreurs phonologiques, se rapprochant phonétiquement du mot cible ;
- Des erreurs sémantiques ou substitutions par des mots de sens proche ;
- Des circonlocutions ou descriptions par l'usage avec des items affectés indépendamment de leur fréquence alors que chez les contrôles les erreurs surviennent pour des mots dépassant le niveau de vocabulaire.

Au niveau phonologique, la difficulté à discriminer les paires minimales relèverait de facteurs cognitifs spécifiques (« différent » opposé à « pareil ») ou selon Borel Maisonnny serait due à une difficulté dans l'activité métalinguistique de « conscience phonologique » qui s'évalue par la manipulation de segments langagiers perçus auditivement.

Ainsi, selon C. Bellone⁴⁷, « il semble bien exister des faits expérimentaux probants qui permettent de supposer l'existence d'un déficit linguistique global, responsable des difficultés en lecture. Ce déficit porte à la fois sur les aspects sémantique, syntaxique et phonétique du langage. »

⁴⁶ **ESTIENNE F., VAN HOUT A.** « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

⁴⁷ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

Le langage serait donc le facteur de prédictibilité de plus probant des thèses cognitivistes. Cette approche instrumentale considère en effet que pour être en mesure d'apprendre à lire, il faut maîtriser l'ensemble des moyens instrumentaux qui interviennent dans l'acte de lire et qui seront dès lors considérés comme des pré-requis.

3. Les troubles affectifs, la position psychanalytique

Cette position théorique s'est développée en France sous l'influence des institutions extrascolaires destinées à prendre en charge les enfants en difficulté.

- La psychanalyse

« La compréhension des origines des difficultés d'apprentissage passe par l'analyse des relations objectales de l'enfant. »⁴⁸

Dans la conception psychanalytique, les causes susceptibles de conduire à un trouble de l'acquisition de la langue écrite sont nombreuses et variables. Cependant « grâce à la connaissance de l'organisation psychique de l'enfant, on parvient à identifier les facteurs génétiques, topiques ou économiques, qui jouent un rôle dans l'apparition du trouble et dans l'évolution de l'enfant dyslexique ». (J.A. Serrano)⁴⁹

Pour Berges⁵⁰, la dyslexie serait « la traduction d'un dysfonctionnement de la fonction symbolique : elle marque au niveau du décryptage du langage écrit, une infirmité plus générale que symbolique ».

Selon Cahn⁵¹ en 1972, elle serait la conséquence de « l'infiltration de la fonction par un conflit envahissant conscient ou inconscient ».

⁴⁸ **RAFFRAY C.** « L'entrée dans l'écrit, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2000, 160 p .

⁴⁹ **ESTIENNE F., VAN HOUT A.** « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

⁵⁰ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

⁵¹ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

- La notion de symptôme

Ainsi les dyslexies seraient l'équivalent d'un « symptôme névrotique »⁵² (Chiland) suivant la définition freudienne selon laquelle « toute inhibition que s'impose le MOI peut être nommée symptôme ».

« Dans cette optique, le symptôme est vu comme une émergence du refoulé, comme une cristallisation autour d'un signe clinique, des conflits intra-psychiques »⁵³ (G. Dubois)

La dyslexie serait donc « une forme de langage, c'est-à-dire le seul moyen à sa disposition d'exprimer ses difficultés »⁵⁴ (Mannoni)

4. Handicap socioculturel et dyslexie

Selon Vial et Stamback « les enfants des classes populaires échouent parce qu'ils sont handicapés dans leur développement psychologique ; il y a en eux des limitations, des obstacles, des manques, qui les gênent pour apprendre et restreignent leur accès au savoir. »⁵⁵

- Existe-t-il une corrélation entre « milieu » et « dyslexie » ?

Il semble que les résultats en lecture soient corrélés significativement à la classe sociale. Les mécanismes sous tendant les différences entre les enfants de milieux « favorisés et défavorisés » sont nombreux : le manque de jouets éducatifs, la pauvreté du langage et des échanges interfamiliaux, l'absence de livres, la qualité de la culture générale familiale...

« Les tenants de la thèse du handicap socioculturel postulent que les enfants de milieux défavorisés attendent peu de l'école, ne s'intéressent que médiocrement au travail scolaire, et le considèrent davantage comme un mal nécessaire que comme une étape importante. »⁵⁶

⁵² **FREUD S.** « Inhibition, symptôme et angoisse », Paris, P.U.F. 1986, 102 p.

⁵³ **DUBOIS G.** « Rééducation orthophonique », 1988, n°155.

⁵⁴ **MANNONI M.** « Le premier rendez-vous avec le psychanalyste », Gallimard 1988, 181 p.

⁵⁵ **VIAL, STAMBACK** « Le handicap intellectuel en question », CRESAS 1978, 91 p.

⁵⁶ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

Cependant des études menées par Berger montrent que les parents de milieux défavorisés font davantage confiance à l'école pour l'enseignement des matières de base, mais que leur intérêt se limite à celles-ci. Par ailleurs, ils sont prêts à accorder plus d'aide à leurs enfants que ceux des classes sociales dites « supérieures ».

- La question du langage

Le développement langagier serait lui-même soumis à des facteurs sociaux. Selon Labov des « interférences linguistiques » seraient présentes entre la langue parlée dans le milieu familial et celle écrite à apprendre à l'école mais « rien n'incite à penser qu'un quelconque manque de vocabulaire non-standard puisse être en soi un obstacle à l'apprentissage »⁵⁷

Un autre courant sociolinguistique, dont fait partie Fijalkow, considère au contraire, que les différences existantes dans le langage oral selon le milieu social sont cause des différences relevées dans l'apprentissage de la lecture selon le milieu social⁵⁸.

Ces différents points de vue sont cependant discutés par les chercheurs en raison d'un manque de corrélation entre les données sociologiques et celles issues de la clinique.

5. L'étiologie pédagogique

La mise en question de l'école en tant que responsable de l'échec scolaire date du début du 20^{ème} siècle.

Fijalkow⁵⁹ parle à ce sujet de « variables scolaires susceptibles de mettre en cause la responsabilité de l'école dans les résultats obtenus par les enfants dans l'apprentissage de la lecture. »

⁵⁷ **LABOV W.** « Sociolinguistique » 1976, 458 p.

⁵⁸ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

⁵⁹ **FIJALKOW J.** « Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champs de la lecture, » ESF éditeur 2000, 206 p.

- Le discours de la méthode

Pendant longtemps il n'y eut que deux visions de l'apprentissage de la lecture, deux façon de l'enseigner.⁶⁰ A la méthode « traditionnelle » c'est-à-dire analytique, s'opposait la méthode globale, souvent très controversée.

Cependant cette aspect « bipolaire » de l'acquisition de l'écrit ne reflète pas la réalité. Ainsi la neuropsychologie cognitive, se réfère à des modèles, que nous allons vous présenter rapidement, plus en rapport avec la réalité.

- Les modèles dits de « bas en haut » : lire c'est décoder

Il s'agit de la méthode syllabique ou synthétique dans laquelle l'activité de lecture est conçue comme un mouvement ascendant qui commence des niveaux linguistiques de base, en l'occurrence la lettre, pour aboutir par une succession d'étapes à l'identification d'unités plus larges (la syllabe, le mot et la phrase).

Cette méthode est considérée comme la transposition d'une suite de signes graphiques en une suite sonore. C'est ce qu'on nomme le B. A.-BA.

- Les modèles dits de « haut en bas » : lire c'est comprendre

Au lieu de s'intéresser à la lettre, l'enfant reconnaît de manière « globale » les éléments de la phrase. Cet apprentissage de la lecture est fondé sur l'aspect idéographique de l'écrit. Il implique la constitution par l'enfant d'un stock de vocabulaire visuel, c'est-à-dire la mémorisation des mots qui seront ensuite comparés et analysés.

- Les modèles interactifs

Ces modèles donnent un poids égal au code et à la signification.

La compréhension d'un texte sera possible grâce à l'interaction constante entre les informations fournies par le texte et celles fournies par la mémoire à long terme des individus. Le lecteur va devoir identifier et construire des unités de signification au fur et à mesure des stimuli-signes qu'il va rencontrer dans l'exploration du texte. En parallèle, il va adopter une approche plus globale en se référant à ses connaissances en lien avec le thème abordé et en formulant des hypothèses sur la suite du texte.

⁶⁰ **RAFFRAY C.** « L'entrée dans l'écrit, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2000, 160 p .

Il semble que ces modèles interactifs soient actuellement les plus adéquats pour prendre en compte la pluralité des processus de traitement et leurs interactions. « L'art du pédagogue se trouve alors dans sa capacité à proposer de l'écrit dans des situations de communication authentiques. S'appuyant sur les comportements langagiers déjà acquis, il exercera les élèves à créer un comportement de lecteur comparable à celui de l'adulte en développant différentes stratégies de lecture, au lieu de n'en privilégier qu'une. »⁶¹

- A la recherche d'un « effet méthode »

En France, les recherches menées sur un éventuel effet méthode montrent que celui-ci varie selon le critère et/ou le type d'enfant considéré.

J. Fijalkow⁶² a réalisé à ce propos une étude comparative. Il a démontré un avantage de l'approche langage complet par rapport à la méthode syllabique. Il attribue ces différences « à une cohérence plus forte des représentations élaborées en cours d'apprentissage avec la réalité linguistique » et conclue que « lorsque l'interaction entre les diverses dimensions de l'écrit n'est pas favorisée, l'enseignement du seul code de la langue écrite ne facilite pas son acquisition. » Cependant ces résultats ne peuvent être généralisables du fait que l'étude n'a été menée que sur une seule classe par approche.

⁶¹ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

⁶² **FIJALKOW J.** « Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champs de la lecture, » ESF éditeur 2000, 206 p.

En 1980 Cardinet et Weiss ont réalisé une étude mettant en évidence quatre approches pédagogiques opposées deux à deux : orale/écrite ; large/concentrée : Tableau présentant les différentes approches⁶³

APPROCHE ORALE	APPROCHE ECRITE
Renforcement systématique des association lettres/sons.	Renforcement non systématique des associations lettres/sons.
Allure lente de l'enseignement.	Allure rapide de l'enseignement.
Equipement peu abondant.	Equipement abondant.
<u>Exercisation</u> systématique des pré-requis .	<u>Exercisation</u> non systématique des pré-requis
APPROCHE LARGE	APPROCHE CONCENTREE
Niveau élevé des objectifs, la lecture est considérée comme un moyen d'atteindre des objectifs intellectuels élevés.	Niveau peu élevé des objectifs, la lecture est considérée comme une fin en soi.
Enrichissement systématique de l'expression, du vocabulaire, de la grammaire,...	Enrichissement non systématique de l'expression du vocabulaire, de la grammaire,...
Exercices abondants et variés.	Exercices peu abondants et stéréotypés.

« Ces approches diffèrent, bien sûr, des méthodes formelles. Les résultats varient là encore selon le critère mesuré ; cependant en fin de seconde année, « l'approche large a toujours un effet supérieur à l'approche concentrée » ⁶⁴(Fijalkow) .

⁶³ **BELLONE C.** « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D'hier à aujourd'hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

⁶⁴ **FIJALKOW J.** « Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champs de la lecture, » ESF éditeur 2000, 206 p.

La méthode de lecture est donc un facteur non négligeable. Les recherches effectuées sur ce sujet opposent généralement un courant traditionnel c'est-à-dire formel et un courant ouvert, informel que l'on nomme aussi pédagogies nouvelles. Ainsi selon Harris cité par Fijalkow, « les programmes d'éducation formelle sont centrés sur le maître [...] les programmes d'éducation informelle sont centrés sur l'apprenant ». En effet si la méthode classique cherche à atteindre des objectifs académiques, la pédagogie nouvelle vise plutôt le développement harmonieux de l'enfant.

- Le maître

La méthode pédagogique semble liée aux caractéristiques personnelles de l'enseignant.

Malmquist a démontré, en 1958, l'influence de l'expérience de l'enseignant dans les résultats en lecture des enfants ; en outre, selon Mosenshine et Berliner les maîtres directifs sont les plus efficaces. Il n'est cependant pas prouvé que la qualité du diplôme de l'instituteur puisse influencer sur les capacités en lecture de ses élèves.

Pour Fijalkow, « les attentes des instituteurs sont alors déterminantes pour les résultats en lectures de leurs élèves ». Or, d'après Rossenthal⁶⁵ et Jakobson en 1968 « ce furent les enfants dont on espérait le plus qui en obtinrent effectivement plus ».

En 1970, Rist dans son étude monographique illustre ce type d'approche et montre que l'institutrice du jardin d'enfant, influencée par ses préjugés concernant les enfants, aidera ceux qu'elle considère avoir de meilleures chances de réussite à tirer le meilleur parti du temps de classe.

Les préjugés des instituteurs portent essentiellement sur : le QI des élèves, leur classe sociale, l'influence de leur sexe sur leurs capacités d'apprentissage et leur niveau linguistique. Ils vont influencer le nombre d'interactions verbales que l'enfant aura avec son maître alors qu'il existe des relations significatives entre celles-ci et les résultats obtenus par l'élève en lecture.

Enfin, une influence du climat de la classe a été démontrée dans les études avec un avantage des classes « conviviales, démocratiques et chaleureuses ».

⁶⁵ **ROSENTHAL R.** « Pygmalion à l'école », Casterman 1971, 293 p.

C. Types de dyslexies

1. Types de dyslexies selon U. Frith

Ce modèle de développement de la lecture permet de prévoir deux types de dyslexies qui se développeraient pendant la « transition » entre les étapes.

La dyslexie classique apparaîtrait lors du passage entre la stratégie logographique et la stratégie alphabétique qui ne serait donc pas efficiente. Elle se caractériserait par une incapacité de l'enfant à convertir les graphèmes en phonèmes et résulterait de difficultés de conscience phonologique, de segmentation ou de catégorisation des sons.

La dysorthographe classique se développerait lors du passage au stade orthographique dont l'acquisition de la stratégie serait un échec. Elle engendrerait des difficultés dans la lecture de mots irréguliers, dans la reconnaissance de graphies complexes et de segments de mots.

2. Types de dyslexies selon le modèle cognitiviste de Marshall et Newcombe

La dyslexie de surface crée des difficultés pour la lecture de mots irréguliers et des homophones mais préserve la lecture de logatomes (mots sans signification), elle apparaît en cas d'utilisation préférentielle de la voie phonologique et/ou d'un trouble sur la voie lexico-sémantique. Elle aboutit à une lecture lente mais relativement efficace et concernerait environ 10% des dyslexiques.

La dyslexie profonde, est caractérisée par une atteinte de la voie phonologique et/ou l'utilisation préférentielle de la voie lexico-sémantique bien que le lexique orthographique soit relativement pauvre⁶⁶et parfois mal construit. Elle altère la lecture de mots sans signification avec des effets de lexicalisation (fausses reconnaissances) alors que la lecture de mots lexicaux est préservée. Elle permet une meilleure compréhension et toucherait environ 67% des dyslexiques.

⁶⁶ **BRUN V., CHEMINAL R.** « Les dyslexies : rencontres en rééducation », Paris, ed Masson, Mars 2002, 134 p

La dyslexie mixte est caractérisée par une atteinte des deux voies de lecture. Les déficits phonologiques et lexico-sémantiques qui la caractérisent compromettent particulièrement le processus d'assemblage que les enfants qui en souffrent tendent pourtant à utiliser de manière préférentielle.

3. La classification de Cheminal

Cheminal décrit trois types de dyslexies :

- Déficit phonologique prédominant et atteinte prévalente de la voie d'assemblage.

Elle s'apparente à la dyslexie phonologique ou dyslexie dysphonétique.

- Déficit visuel plus marqué et atteinte prévalente de la voie d'adressage.

C'est-à-dire dyslexie de surface, visuelle ou dyséidétique.

- Déficit mixte et utilisation prédominante de la voie d'assemblage.

Autrement dit mixte ou profonde.

4. La classification de Lasserre

Lasserre⁶⁷ différencie, lors de travaux plus récents (2006), quatre types de dyslexies :

- La dyslexie visuelle

Le patient essaie de passer par la conversion grapho-phonémique mais commet des erreurs témoignant du dysfonctionnement du traitement visuel portant sur la forme ou l'orientation. On observe un décodage lent, des confusions visuelles, des inversions.

- La dyslexie dysphonétique

Le patient essaie de passer par la lecture globale mais le transcodage est de mauvaise qualité. On observe des erreurs phonétiques, des substitutions de mots fonctionnels, des confusions visuelles, des erreurs dérivationnelles voire sémantiques.

⁶⁷ **LASSERRE J.P.** « Les dys, » Isbergues, Ortho Edition 2006, 133 p.

- La dyslexie de surface

Le patient essaie de passer par le B+A= BA, la voie d'assemblage, ce qui coûte du temps et commet des erreurs témoignant d'un déficit d'accès sémantique à partir de la forme visuelle : des régularisations, des confusions d'homographes non homophones en lecture ou d'homophones non homographes en dictée.

- La dyslexie mixte

Il s'agit de la forme la plus fréquente car les deux voies de la lecture bénéficiant d'une maturation interactive, l'atteinte d'un côté va se répercuter de manière variable sur le développement de l'autre voie.

Cette dyslexie peut être à prédominance dysphonétique, de surface ou visuelle.

5. La classification selon Habib⁶⁸

❖ Type 1

- Type 1.a

Cette dyslexie apparaît « sans aucune anomalie préalable dans l'apparition ou le développement du langage oral ou faisant suite à un simple délai d'apparition de celui-ci. »

- Type 1.b

Elle apparaît en cas de persistance du trouble du langage oral en particulier au niveau de la discrimination phonémique.

- Type 1.+

Il s'agit d'une dyslexie typique dans laquelle apparaît des symptômes qui ne sont pas explicables par le trouble phonologique mais plutôt par un défaut d'ordre spatial ou visuo-spatial. (trouble de l'orientation, inversions...)

⁶⁸ **HABIB M.** « Dyslexie : le cerveau singulier, » Cahors, ed Solal 2004, 288 p.

❖ Type 2

Les dyslexies de type deux comportent un trouble visuel ainsi qu'un trouble phonologique plus ou moins prééminent.

- Type 2.a

Les troubles visuels s'expriment au niveau de la lettre avec des confusions, des inversions et d'autres troubles de la succession spatiale. Ces erreurs peuvent être comprises comme liées à la dégradation du signal perceptivo-visuel acheminé au cortex par le système magnocellulaire.

- Type 2.b

Les troubles s'expriment au niveau de la forme globale du mot. On invoque plutôt un trouble d'ordre visuo-attentionnel pour expliquer ces difficultés.

❖ Type 3

Selon M. Habib, il s'agit de l'unique dyslexie pour laquelle il n'existe aucun trouble phonologique, elle est donc nécessairement de cause visuelle. Le trouble visuel est massif, on observe généralement une dissociation inverse à celle des dyslexiques avec un QI « verbal » supérieur au QI « performance ».

« Ce sont parmi ces cas que l'on pourra rencontrer des talents exceptionnels et des quotients intellectuels supérieurs à la norme. »

6. Une étude concernant la dyslexie visuo-attentionnelle

Suzanne Valdois, décrit la dyslexie attentionnelle comme un trouble de l'attention sélective empêchant le patient de discriminer un élément linguistique en présence d'autres éléments. Cela entraîne des difficultés pour la lecture de textes alors que celle de mots isolés est préservée. Il s'agirait d'une atteinte visuo-attentionnelle dont la conséquence serait l'activation des représentations lexicales des informations environnantes du stimulus cible, ce qui empêcherait la focalisation de l'attention sur une unique partie des éléments présents dans le champ visuel. Ce type d'atteinte périphérique entraînerait principalement des erreurs visuelles.

Selon C. Pech-Georgel, F. George et P. Albouy, du service de neuropédiatrie de l'hôpital de la Timone à Marseille, il existerait une corrélation entre le type de dyslexie et le type de déficit attentionnel chez les enfants souffrant d'un trouble de l'attention. Ils ont objectivé un déficit attentionnel à partir d'une plainte formulée par l'entourage, différencié l'attention visuelle de l'attention auditive et ils ont établi une corrélation entre le type de dyslexie et le type de déficit attentionnel. Selon eux, en effet, les enfants ayant un trouble phonologique ont principalement un trouble de l'attention auditive, ceux ayant une atteinte visuelle ont un déficit d'attention visuelle et ceux souffrant d'une dyslexie mixte ont un déficit d'attention visuelle et auditive.

D. Symptômes associés⁶⁹

1. Trouble du langage oral

Dans certains cas, la dyslexie peut être précédée d'un trouble de l'acquisition du langage oral de type « trouble de la parole » avec des difficultés d'ordre phonologique c'est-à-dire une prononciation des phonèmes imprécise, des substitutions, omissions..., ou de type « trouble du langage » avec des difficultés morphosyntaxiques.

« A l'âge scolaire on peut encore observer un langage oral pauvre, un lexique peu développé, des phrases de structure assez simple, une compréhension médiocre pour des phrases un peu complexes ».

L'écrit code l'oral, il existe donc entre ces deux compétences de nombreuses interactions et des mécanismes cognitifs communs. Cela explique que l'on retrouve volontiers des antécédents de troubles du langage oral chez les enfants dyslexiques. Des difficultés aux tests de dénomination rapide (par exemple une lenteur d'évocation, un trouble d'accès au lexique interne), de compétence sémantico-syntaxique, et surtout de conscience phonologique ont ainsi une valeur prédictive assez élevée de la survenue ultérieure d'une dyslexie avec un risque élevé au prorata de la sévérité du trouble du langage oral.

Une dyslexie authentique peut cependant aussi s'observer chez un enfant au langage oral tout à fait normal voire même supérieur au niveau moyen.

2. Troubles neuropsychologiques

Les troubles neuropsychologiques ou instrumentaux que nous allons présenter, s'ils sont plus fréquents dans la population dyslexique que normoalexique, ne sont pour autant pas constants. Ils peuvent exister à plusieurs degrés, être plus ou moins associés les uns aux autres et donnent une grande variabilité des tableaux cliniques.

⁶⁹ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

Ils retentissent sur la lecture mais plus généralement dans la vie quotidienne et ils sont « la manifestation en surface d'une perturbation globale des fonctions neurologiques supérieures, ou d'une organisation particulière de ces fonctions, de la façon dont le cerveau gère les informations.

Ainsi la dyslexie (en tant que maladie) ne se résume pas aux difficultés de lecture (la dyslexie en tant que symptôme) mais concerne de façon globale l'ensemble de l'organisation cognitive et des fonctions neuropsychologiques »⁷⁰.

La prise en charge doit bien évidemment prendre en compte ces troubles associés et doit viser à une amélioration globale de l'organisation cognitive en cause de la lecture.

a) La latéralisation

La gaucherie manuelle, contrariée ou non, l'ambidextrie, la latéralisation croisée ou hétérogène entre main, œil et pied dominants ont été décrits comme plus fréquents chez les dyslexiques que chez les lecteurs normaux.

L'influence de la gaucherie manuelle est contestée par certains auteurs, « la latéralisation manuelle n'est probablement pas répartie de façon binaire, droitiers versus gauchers ; mais au contraire il s'agirait d'un continuum entre une latéralisation droite homogène et solide et une latéralisation gauche hétérogène ou incomplète, et en position médiane une ambidextrie équilibrée. »⁷¹

b) Troubles de l'attention et troubles psychomoteurs

L'attention est une aptitude gérée par des structures neurologiques précises, elle n'est pas seulement dépendante de la volonté du sujet. Certains dyslexiques souffrent d'une labilité attentionnelle qui peut parfois être accompagnée d'une instabilité psychomotrice, avec impulsivité et hyperactivité.

Il existerait une corrélation partielle entre dyslexie et THADA (Trouble Hyperactif et Déficient de l'Attention) mais la nature de cette comorbidité fait actuellement débat.

⁷⁰ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

⁷¹ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

A l'opposé, selon M. Bonnelle, « certains dyslexiques ont des troubles psychomoteurs inverses du syndrome hyperkinétique : une inertie générale, une hypotonie, une lenteur psychomotrice. Ces dyslexiques trop calmes et passifs passent plus facilement inaperçus [...] Ils ont pourtant eux aussi besoin d'être identifiés et aidés ».

c) Troubles de la mémoire

Un déficit mnésique est observé chez certains dyslexiques concernant la mémoire à court terme. On différencie une mémoire « immédiate » et une mémoire « de travail ». La mémoire de travail est constituée d'un « administrateur central » ainsi que de deux sous systèmes : la « boucle phonologique », sous système phono-auditif et un sous système visuo-spatial : le « calepin visuo-spatial ».

Le bon fonctionnement de ces deux sous systèmes est nécessaire, chez l'apprenti lecteur, à la rétention des informations durant l'analyse visuelle, la conversion grapho-phonémique et jusqu'à la reconnaissance de l'image phonologique d'un mot lu. Un déficit de la mémoire de travail peut donc perturber l'apprentissage du décodage en lecture, « mais il est possible qu'il ne concerne qu'une proportion des dyslexiques ».

Selon R. Cheminal et V. Brun⁷², les dyslexiques présenteraient des déficits dans ces deux catégories de mémoires. En ce qui concerne la mémoire immédiate, « la plupart des études montrent des capacités normales de rétention sur un matériel visuo-spatial, en revanche une infériorité pour la mémorisation d'un matériel verbal ». Cela s'exprime par des difficultés de copie d'un texte écrit ou de respect de consignes données oralement. Des déficits seraient également présents en mémoire de travail, particulièrement au niveau la boucle articulatoire. « Les enfants dyslexiques présenteraient un empan mnésique plus faible que pour les normo-lecteurs ». Une hypothèse avancée est que « le dyslexique aurait une lecture sans contrôle en retour des stratégies phonologiques par déficit de mémoire »

⁷² **BRUN V., CHEMINAL R.** « Les dyslexies : rencontres en rééducation », Paris, ed Masson, Mars 2002, 134 p.

d) Troubles de l'organisation spatiale

Le dyslexique peut être en difficulté dans des activités mettant en jeu le repérage spatial. « Les notions de « haut », « bas », « dessus »... peuvent rester un peu confuses »⁷³

De même, son schéma corporel, c'est-à-dire la conscience de son corps et de ses possibilités motrices, peut être altéré, le rendant maladroit avec en particulier une confusion droite/gauche sur lui-même et sur autrui.

Ces troubles peuvent s'exprimer à l'écrit dans une tendance à lire ou écrire de gauche à droite ou en « miroir », à réaliser des confusions visuelles notamment pour les lettres symétriques (b/d/p/q...), des inversions dans la position des lettres...

e) Troubles de l'organisation temporelle et séquentielle

Des difficultés dans la gestion des informations à composantes temporelles peuvent être observées chez les dyslexiques avec un mauvais repérage dans le temps (heure, jour, mois...), des confusions dans les temps verbaux, des confusions dans les mots de signification temporelle (« parfois », « bientôt », ...) ou de relation temporelle (« ensuite », « avant que »...).

L'hypothèse temporelle selon laquelle «un déficit fondamental chez les dyslexiques consiste dans une incapacité à traiter des séquences d'événements brefs tels que ceux qui se succèdent dans le signal de parole, mais également dans certains aspects du traitement visuel pris en charge par le système magnocellulaire »⁷⁴, a été proposée par P. Tallal.

⁷³ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

⁷⁴ **BRUN V., CHEMINAL R.** « Les dyslexies : rencontres en rééducation », Paris, ed Masson, Mars 2002, 134 p.

A travers des expériences, M. Habib notamment a permis en 2000 de mettre en évidence des « déficits visuels de bas niveau » qui seraient dus à un déficit de la voie visuelle magnocellulaire, « système caractérisé par sa réponse spécifique au mouvement et aux modifications (alors que la voie pavlocellulaire traiterait les informations durables et plus détaillées) »⁷⁵. Ainsi, le système magnocellulaire serait, lorsque les yeux sont en mouvement, inhibiteur de l'activité pavlocellulaire c'est-à-dire de la trace visuelle qui persiste après la fin d'un stimulus.

« Il semble avoir une difficulté à se représenter mentalement l'écoulement du temps, la position relative ou la distance séparant deux événements »⁷⁶.

Chez certains dyslexiques, une difficulté de l'organisation séquentielle du temps mais aussi de l'espace peut être relevée. Or, le langage est par nature une activité séquentielle : la succession des phonèmes ou des graphèmes constitue des mots, la séquence des mots constitue des phrases... que ce soit à l'oral ou l'écrit.

« Ainsi chez les dyslexiques, cette difficulté de la gestion séquentielle pourrait se manifester dans le langage écrit par des erreurs dans la segmentation des phonèmes ou des graphèmes, ou dans leur réassemblage, expliquant ainsi les omissions, les ajouts, les inversions, en lecture comme en écriture »⁷⁷.

Il semble cependant que ce trouble soit ou devienne difficilement décelable chez les dyslexiques après un certain âge, il agirait alors seulement sur les séquences rapides quelles soient auditives ou visuelles.

⁷⁵ **CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J.** « Le langage de l'enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

⁷⁶ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

⁷⁷ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

3. Troubles psychologiques et relationnels

a) *Trouble psycho-comportementaux*

« Les troubles psychologiques, affectifs, et socio-relationnels sont fréquents chez les enfants dyslexiques »⁷⁸.

Les troubles psycho-comportementaux observés peuvent être présents sur deux modes :

- le mode « actif » avec un comportement opposant, agité, agressif et parfois des actes « pré-délictueux », mensonges, larcins, fugues, violence...
- le mode « passif » : repli sur soi, inhibition, désintérêt...

« Dans les deux cas, la perte de l'estime de soi et l'angoisse, [...] sont souvent importantes. Ces manifestations peuvent aller jusqu'à un véritable syndrome dépressif, rare mais grave avec souffrance morale, culpabilité, perte de l'élan vital ».

Les enfant réagissent à ces souffrances de différentes manières, ils peuvent paraître indifférents ou au contraire obsédés par le travail, peuvent avoir des troubles du comportement alimentaire, des troubles du sommeil, des maladies psychosomatiques...

« L'observation de ces troubles psycho-comportementaux a parfois conduit à considérer la dyslexie comme étant d'origine psychologique. Cependant, ces troubles n'apparaissent le plus souvent qu'après la survenue des difficultés d'apprentissage et doivent alors être considérés comme secondaires et réactionnels aux difficultés scolaires et à l'échec qui en résulte » selon certains auteurs⁷⁹ mais ce point de vue reste néanmoins discuté.

⁷⁸ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

⁷⁹ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

b) Le dyslexique dans son milieu scolaire

« Les manifestations psychologiques du dyslexique sont en grande partie dépendantes de la réaction du milieu scolaire à ses difficultés. »⁸⁰

Il peut ainsi être considéré par ses pairs et ses professeurs soit comme un incapable, soit comme un enfant paresseux, distrait ou de mauvaise volonté. Selon Bonnelle, « L'enfant, bloqué par ses difficultés, attend de son enseignant compréhension et aide [...] systématiquement pénalisé, il finit par se décourager et baisser les bras. » Il va alors s'habituer à l'échec et pourra, petit à petit, perdre confiance en lui, n'avoir de lui-même qu'une image négative et donc éprouver une grande souffrance psychologique. Parfois au contraire il ressentira un sentiment de frustration et d'injustice qui le pousseront à des manifestations d'opposition.

c) Le dyslexique dans son milieu familial

Comme le milieu scolaire, la réaction familiale aux difficultés de leur enfant va influencer le développement psychologique et comportemental du dyslexique. De même que les instituteurs, les parents peuvent interpréter négativement les difficultés de l'enfant qui se sentira alors rejeté par eux. « Plus souvent c'est un sentiment d'inquiétude qui gagne les parents, [...] ils perçoivent son échec comme une blessure narcissique. » l'angoisse qu'ils vont éprouver va majorer celle de l'enfant.

S'ils réagissaient en ayant une attitude trop exigeante : cours particuliers, etc. Ils épuiserait l'enfant sans l'aider efficacement. S'ils le compareraient à ses frères et sœurs, cela serait source de tension dans la fratrie.

Au contraire s'ils avaient un comportement surprotecteur, les parents ne l'aideraient pas à faire face à ses difficultés et à progresser et la fratrie pourrait également en souffrir.

« La meilleure position, pour les parents comme pour les enseignants, consiste certainement en une attitude compréhensive, positive, stimulante, chaleureuse, confiante et tolérante envers lui, en l'aidant à travailler sans minimiser ni dramatiser ses difficultés. » En effet, pour Bonnelle, il est capital de lui redonner confiance en lui-même et de l'informer ainsi que sa famille de la nature réelle de son trouble.

⁸⁰ **BONNELLE M.** « La dyslexie en médecine de l'enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

IV. La dysorthographie

Selon F. Estienne, la dysorthographe « constitue un aspect complémentaire et quasi-inséparable du trouble lexique ».

Le dictionnaire d'orthophonie, définit la dysorthographe comme étant un trouble d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe. « L'approche classique des troubles de l'orthographe recense les erreurs commises par l'enfant qui peuvent être imputées à un manque de maîtrise du système de correspondance phonème/graphème, des règles de l'orthographe d'usage et/ou de l'orthographe grammaticale : inversions kinétiques (sons, graphèmes, syllabes : « porte » écrit « prote »), confusions dites auditivo-perceptives (entre les graphèmes dont les correspondantes orales ou phonèmes sont proches : « vendre » écrit « fendre »), confusions dites visuoperceptives (entre des lettres dont les formes graphiques se ressemblent mais qui diffèrent par certaines caractéristiques : taille, orientation) avec inversions dites statiques : « dalle » écrit « balle », erreurs de reconnaissance des sons complexes : « mien » écrit « min », omissions ou ajouts de sons ou de graphèmes : « garçon » écrit « gason », « journal » écrit « jounail », des erreurs de segmentation : « des autos » écrit « des sotos », erreurs portant sur les doubles lettres : « assiette » écrit « asiète » et sur les lettres muettes : « casserole » écrit « casrol », confusions entre homophones non homographes : « est » écrit « et », erreurs d'individualisation : « j'aime » écrit « jème », erreurs d'accord et de conjugaison (morphosyntaxe) : « ses bêtes son très maichantent ».

Les apports récents dans le domaine de la psychologie cognitive, ayant permis l'élaboration de modèles d'acquisition du langage écrit, situent les difficultés en orthographe (production spontanée ou sous dictée) en fonction des difficultés d'accès à telle ou telle procédure (assemblage ou adressage) ou de leur maîtrise, en essayant aussi de définir des types de dysorthographe.

Le modèle d'U. Frith⁸¹ distingue ainsi les dysorthographies de type A, dans laquelle l'enfant rencontre des difficultés particulières à la fois pour la lecture et pour l'écriture des mots irréguliers, et de type B, dans laquelle c'est la production écrite seule des mots irréguliers qui est impossible, sans que la lecture ne soit entravée ; ces deux types de dysorthographie indiquant des difficultés dans la transition entre les procédures alphabétique et orthographique. En fonction des la procédure en cause (adressage, assemblage), d'autres erreurs peuvent également être observées : erreurs de lexicalisation (fait de donner du sens à des logatomes ex : dene/dune), de régularisation (lecture phonétique de mots irréguliers ex : femme/fème) ...

⁸¹ **BRUN V., CHEMINAL R.** « Les dyslexies : rencontres en rééducation », Paris, ed Masson, Mars 2002, 134 p.

V. Présentation de la pédagogie « Voix Haute » ; une tradition de la lecture

La pédagogie « Voix Haute » a été conçue par Christian Jacomino dans le but de venir en aide aux enfants illettrés et dont l'objectif est d'apprendre ensemble la langue (orale) et l'écriture (code écrit). Elle repose sur 2 paradigmes :

- Priorité à la lecture orale et collective
- Célébration du texte littéraire comme lieu de mémoire de la langue

Il s'agit d'une méthode ludique de l'apprentissage de la langue écrite. Par le biais de la lecture à haute voix, un travail de mémoire et de conscience phonologique, elle permet aux enfants d'avoir une approche différente de la lecture. Elle donne de plus, du sens à l'acte de lire et valorise leur estime de soi.

Le texte, Moulin A Parole ou M@P, est projeté sur un écran ce qui permet de concentrer l'attention de tout le groupe en un seul lieu. On peut alors montrer ce que l'on dit : le souligner, le colorer, le cacher... et en PARLER.

La méthode propose différents types de M@P: des poèmes, fables, textes d'opéra, des contes, des nouvelles, de la philosophie ainsi que des chansons.

Il est lu par les participants et la forme orale des mots est décrite le plus précisément possible. On compte les syllabes, les sons, les consonnes et les voyelles, les phonèmes sont colorés. On retrouve en rouge les consonnes, en bleu les voyelles, en gris les lettres muettes et en violet les semi consonnes. Dans cette première étape, on s'appuie sur l'oral, on le consolide et on entraîne la conscience phonologique.

Ensuite, des exercices collectifs d'épellation permettent de comparer les formes orales et écrites des mots alors que des exercices individuels de copie, dictée et autodictée permettent la mémorisation des textes et leur appropriation par les enfants.

« Le fonctionnement des ateliers « Voix Haute » repose sur l'idée selon laquelle la montée de l'illettrisme marque aujourd'hui une crise de la lecture humaniste davantage qu'une désaffection de l'écrit, et sur l'idée que cette désaffection peut être combattue par un retour à des pratiques traditionnelles, orales et collectives, qu'il convient d'adapter à notre temps. »⁸²

⁸² JACOMINO C. « Après l'école, » Nice, ed Baie des anges 2008, 60 p.

A. L'importance de l'oral

Au niveau élémentaire, une grande partie des apprentissages se base sur des procédures de restitution entre l'oral et l'écrit. Trois grandes activités se partagent le champ :

- La lecture : restitution de l'écrit à l'oral.
- La copie : restitution de l'écrit à l'écrit.
- La dictée : restitution de l'oral à l'écrit.

Une procédure manque à ce tableau : celle de la restitution de l'oral à l'oral. Cette procédure n'a pas de nom, elle n'est pas formalisée mais elle trouve, au gré des activités scolaires, certaines applications. « Elle s'apparente à la récitation [...] la méthodologie « Voix Haute » peut être comprise comme une tentative de remplir cette case »⁸³.

1. Le livre pour enrichir la langue orale

Depuis les années 1960, au sein de l'école existe un débat concernant la méthode qu'il convient d'adopter pour apprendre à lire. Cependant, cette manière d'aborder le problème revient à exclure la compétence linguistique comme étant à la base de l'apprentissage de l'écrit.

Au cours de sa pratique d'enseignant, M. Jacomino a proposé des dictées à ses élèves. Au regard du nombre de fautes faites par ceux-ci, il s'est posé la question de savoir si, ces phrases qu'il leur demandait de transcrire, « ils auraient seulement été capables de les restituer à l'oral ». Vérification faite, il s'est aperçu que dans la plupart des cas, la restitution orale n'était pas plus aisée⁸⁴, « qu'il y avait une corrélation directe entre leur capacité à restituer l'oral à l'oral et celle à restituer l'oral à l'écrit » et que cette première capacité permettait une préparation efficace à la transcription écrite.

⁸³ **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

⁸⁴ **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

Si, nous admettons donc, comme l'Observatoire National de la Lecture⁸⁵, que le cœur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner, alors une nouvelle question s'impose qui consiste à se demander laquelle de ces méthodes d'apprentissage de la lecture est la plus à même de renforcer la maîtrise de la langue à l'oral. Ainsi selon C. Jacomino, « la lecture n'apparaît plus comme une fin en soi, comme un savoir détaché ou purement véhiculaire » elle est un moyen pour acquérir de nouvelles connaissances, notamment au niveau linguistique. A ces réflexions, Mr Jacomino apporte une réponse méthodologique : «

- 1) Pour que des personnes qui ont une maîtrise de la langue insuffisante à l'oral trouvent moyen de lire et trouvent plaisir à le faire, il est nécessaire qu'on ne les laisse pas seuls face au texte.
- 2) Pour que l'activité de lecture renforce la maîtrise de la langue orale, il faut que cette lecture soit elle-même orale. »⁸⁶

Selon l'éducation nationale « La lecture silencieuse ne peut être considérée comme un acte didactique. L'absence d'interaction entre le maître et l'élève interdit toute amélioration des compétences. »⁸⁷

La lecture orale offre une plus grande diversité lexicale et syntaxique que les productions orales. Elle permet, si elle est réalisée dans les conditions données ci-dessus, d'évaluer à tout moment la compréhension de l'enfant « en fonction du phrasé qu'il donne, de ses lapsus, de ses hésitations, de sa gestion des groupes de souffle »⁸⁸. Elle rend plus facile la correction de la prononciation du lecteur car le discours qu'il tient est emprunté et qu'il n'est donc pas chargé des mêmes affects qu'un texte personnel.

⁸⁵ **OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE** « Apprendre à lire », ed Odile Jacob, Avril 1998, 224 p.

⁸⁶ **JACOMINO C.** « Apprendre à lire en français » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article48>

⁸⁷ **EDUCATION NATIONALE** « Une culture littéraire à l'école » http://media.education.gouv.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

⁸⁸ **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

Elle peut également être suspendue pour paraphraser ou commenter le texte lu tandis qu'il est très difficile de revenir sur des productions orales. La paraphrase ou la reformulation faite par les enfants est une étape importante dans l'étude d'un Moulin A Parole.

Elle permet d'explicitier le sens d'un mot ou d'une phrase et elle conduit, comme la répétition, à l'acquisition et à l'appropriation de la langue. En effet, selon Claire Martinot,⁸⁹ l'acquisition du langage se produit à « travers un jeu de reprise à l'identique, de dé-formations/re-formations et de combinaisons soumises aux contraintes distributionnelles que l'enfant repère et mémorise. »

2. Comment s'écrit ce que l'on dit

Pour qu'un apprentissage de la lecture soit réussi, il est nécessaire que l'enfant ait conscience des rapports existants entre la langue orale et le code écrit : l'écriture code la langue orale et il n'existe pas de relation biunivoque entre les phonèmes et les lettres. Les lettres ont une valeur phonologique dépendante du contexte, les phonèmes sont codés par des entités abstraites : les graphèmes dont chacun est composé d'une ou plusieurs lettres. L'expérience montre que la meilleure façon de préparer un enfant à la lecture est le travail de la conscience phonologique ce qui est fait dans les classes de maternelle en France. A partir de la Grande Section de Maternelle puis au CP on ne se demande plus comment on code ce qu'on entend mais comment se lit ce que l'on voit. La méthode « Voix Haute » « consiste à aménager la méthode syllabique car nous partons du codage plutôt que du décodage ce qui revient à se demander comment s'écrit ce que l'on dit »⁹⁰.

⁸⁹ **MARTINOT C. ; CHOUINARD M.M. ; CLARK E.V. ; DE WECK G. ; SALAZAR ORVIG A. ; VINTER S.** « Acquisition et reformulation » Paris, collection Langages, ed Larousse 2000, 127 p.

⁹⁰ **JACOMINO C.** « Apprendre à lire en français »

« Ce principe général implique :

- 1) Que nous partions de la lecture faite par l'adulte de poèmes et de contes, et que des phrases lues, nous extrayons des mots que nous considérerons dans la forme même (fléchie) qu'ils revêtent à l'intérieur des phrases ;
- 2) Que nous décrivions de la façon la plus précise la forme orale de ces mots avant de nous intéresser à leur forme écrite, ce qui se fait en dénombrant les syllabes puis les phonèmes qui les composent, et en opposant les consonnes aux voyelles ;
- 3) Que nous matérialisions les graphèmes par des jeux de couleur, pour mettre en évidence que ceux-ci ne se composent pas tous d'une seule lettre, qu'ils se répartissent en trois catégories (les consonnes, les voyelles et ceux enfin qui ne se prononcent pas), et pour aider l'élève dans ses premiers pas de lecteur en lui fournissant l'appui d'une segmentation pertinente. »

B. Le rôle de la mémoire

La capacité à restituer l'oral à l'oral passe par un double travail de mémoire. En effet, l'enfant doit pouvoir mémoriser les différents éléments de la phrase pour pouvoir la comprendre puis ensuite stocker celle-ci pour la restituer. Ainsi peut-on dire que l'on ne peut mémoriser que ce que l'on a compris et qu'on ne peut comprendre que ce que l'on a mémorisé. Selon M.F. Ehrlich⁹¹ (p 36) « en prenant connaissance de la phrase, le sujet extrait comme 'objet de mémoire' certains traits sémantiques ; quand il essaie ensuite de se souvenir c'est à partir de ces traits sémantiques conservés en mémoire qu'il reconstruit la phrase. » La tradition de la récitation, qui a constitué un des fondements des procédures d'enseignement dans toutes les cultures reposait déjà sur ce travail de mémoire.

⁹¹ **EHRlich M.F.** « Mémoire et compréhension du langage », ed Presses universitaires de Lille, 1994, 255 p.

« La vraie connaissance suppose la familiarité [...] le mélomane ne se soucie pas de commenter les sonates pour piano de Beethoven, il lui suffit de les écouter un nombre incalculable de fois tout au long de sa vie, et de conserver un souvenir assez précis de chaque version »⁹². De même, l'appropriation et la connaissance d'un texte n'est possible que grâce à sa lecture/écoute répétée.

Les ateliers de lecture suivent ainsi une progression en 4 étapes. Dans un premier temps est proposé un M@P c'est-à-dire un Moulin A Parole qui va permettre la lecture à haute voix puis la restitution orale et des activités d'épellation de mots effacés. Cette dernière activité est indispensable car elle est un pas vers l'apprentissage de l'écriture de mémoire. De plus selon l'Education Nationale, pour assurer la compréhension, « une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de se rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre ». La construction de la mise en mémoire des textes pourrait passer par des « techniques qui consistent à effacer progressivement des parties de textes, ou encore travailler oralement et collectivement. »⁹³

Ensuite l'animateur peut proposer une copie du texte complet, une dictée classique puis une autodictée. Bien entendu ces 4 étapes ne sont pas toutes réalisées le même jour car les séances de M@P sont intensives et fatigantes. Il est recommandé cependant de proposer l'activité de copie aux enfants après le M@P car celle-ci, individuelle et silencieuse fait diminuer leur tension en leur permettant « de mieux s'approprier le texte, de l'habiter »⁹⁴. Les exercices de dictée et d'autodictée ne seront abordés que plus tard, « après peut-être qu'on ait abordé d'autres textes, comme une façon de revenir à un ancien amour ».

⁹² **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

⁹³ **EDUCATION NATIONALE** « Une culture littéraire à l'école »
http://media.education.gouv.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

⁹⁴ **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

C. L'aspect collectif de la méthode

La lecture est définie comme étant un moyen de communication. L'écriture d'une part et la lecture de l'autre, permettent à deux ou plusieurs individus de communiquer de manière différée dans le temps et l'espace. Ainsi dans sa définition même, la lecture est-elle un acte collectif.

La méthodologie « Voix Haute », dont l'un des principes est de faire de la lecture des textes littéraires l'objet d'activités collectives, se base sur cette définition de la communication. L'enfant qui lit, reçoit lui-même le message de l'auteur. Par sa lecture à haute voix, il permet la transmission de ce message à ceux qui l'écoutent et par là réalise le véritable sens de la lecture.

Cette écoute de la lecture par ceux en qui les enfants ont confiance et/ou à qui ils s'identifient « contribue à donner le goût des mots, la connaissance et crée le désir de lire par soi même. [...] En outre, elle a le grand avantage démocratique de ne pas laisser à la traîne les enfants dont les parents ne lisent pas pour eux. »⁹⁵ L'aspect collectif des ateliers est également important dans cette optique. En effet, en cas de difficultés de lecture, l'enfant peut s'appuyer sur l'écoute des autres afin de recevoir le texte. La pratique de la lecture orale doit permettre aux enfants les plus en difficultés de « se familiariser avec la langue de l'écrit »⁹⁶. Grâce à l'écoute et au stockage des éléments du texte, l'enfant aura beaucoup moins de difficultés à lire lorsque son tour sera arrivé, il prendra moins de risques de se tromper et donc sera plus enclin à s'essayer à l'expérience.

Cela s'explique en effet par le fait que la lecture combine deux activités différentes : la compréhension du message et le déchiffrement du code écrit. Pour un apprenti lecteur, réaliser simultanément ces deux tâches s'avère très difficile. Leur dissociation les rend alors plus accessibles : il est plus simple pour un enfant de comprendre un texte qu'il n'a pas à décoder et de déchiffrer un texte qu'il a déjà compris.

⁹⁵ **OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE** « Apprendre à lire », ed Odile Jacob, Avril 1998, 224 p.

⁹⁶ **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

Cette première expérience doit permettre à l'enfant d'éprouver du plaisir, ce qui augmentera sa motivation à acquérir cette compétence. En réalité, le plaisir de lire est d'abord pour les enfants, le plaisir de pouvoir le faire. En montrant aux autres qu'il sait lire, y compris sur des textes qu'il connaît par cœur ou presque, cela va lui apporter un sentiment de jubilation, de puissance, qu'il aimera à réitérer. La lecture solitaire, au contraire, sera source d'une prise de plaisir moindre puisque elle sera réalisée en l'absence de témoin.

Le partage de la lecture est aussi essentiel car il fait du texte le support d'échanges vivants et de projets collectifs. « Beaucoup [...] marquent une préférence pour la lecture de proximité. A savoir, pour des textes qui n'ont pas seulement valeur historique mais à propos desquels ils peuvent échanger, discuter et débattre avec un grand nombre de leur semblables »⁹⁷.

L'interaction entre les membres du groupe, les situations de communications créées par la lecture de livres ou de textes est un des fondements de la méthodologie « Voix Haute » dont le slogan est « Lire est un jeu de (bonne) société ».

D. Les textes littéraires, lieux de mémoire de la langue

En visitant les meilleurs textes littéraires, la lecture orale doit offrir à chacun « la possibilité de prêter sa voix à des énoncés (amoureux ?) et des discours (politiques ?) qu'il n'aurait jamais osé ni su produire lui-même. »⁹⁸ Les textes littéraires sont précieux, comme objets culturels, mais surtout par le profit que peuvent en tirer les enfants concernant leurs capacités de communication.

⁹⁷ **OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE** « Apprendre à lire », ed Odile Jacob, Avril 1998, 224 p.

⁹⁸ **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

La littérature apparaît « comme le lieu privilégié où vient se déposer la mémoire (et donc le savoir) de la langue. »⁹⁹ L'écrit code l'oral mais si aujourd'hui il existe des différences entre la langue orale et l'écrit cela n'a pas toujours été le cas. A une certaine époque, le passé simple était employé à l'oral c'est pourquoi il perdure à l'écrit. De même, si l'on marque le pluriel à l'écrit en mettant un « s » à la fin du mot, c'est parce qu'il était autrefois prononcé à l'oral. Ainsi, l'écrit nous permet-il de rencontrer la langue française dans l'emploi qui en était fait à une autre époque.

Selon C. Jacomino, les enfants en difficultés de lecture et notamment ceux dont le milieu social (surtout la famille) se montre déficient à transmettre ce savoir linguistique, sont les plus défavorisés dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, lorsque celui-ci s'effectue à l'intérieur d'un texte désigné pour sa valeur littéraire, sur lequel l'enfant pourra revenir et s'appuyer en tant qu'objet culturel ou comme lieu de mémoire de la langue, alors les meilleures conditions d'apprentissage sont remplies.

⁹⁹ **JACOMINO C.** « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

PARTIE PRATIQUE

I. But et hypothèse de départ

Dans la partie précédente nous avons décrit l'évolution langagière des enfants à partir de la petite enfance, avec l'acquisition progressive du langage oral, jusqu'à l'apprentissage et la maîtrise de l'écrit. Cela nous a permis d'objectiver les relations étroites existant entre écriture et oralité.

La pédagogie Voix-Haute est une méthode ludique d'apprentissage de la lecture qui s'appuie sur les liens existants entre l'oral et l'écrit ainsi que sur les mécanismes cognitifs communs à ces deux activités.

Par le biais de la lecture à haute voix, un travail de mémoire et de conscience phonologique cette méthode est un instrument permettant l'acquisition de l'écrit mais aussi l'amélioration des compétences linguistiques à l'oral.

Elle combine les deux méthodes classiques d'apprentissage de l'écrit et est ainsi adaptée à tous les enfants quelle que soit leur voie préférentielle d'accès à l'écrit.

Par le travail de la mémoire, elle permet un meilleur accès au sens du texte et favorise l'enrichissement du stock lexical des enfants .

Lors des ateliers, la lecture est écranique (sur un écran) parce qu'ainsi elle maintient l'attention de tout le groupe qui se concentre alors en un seul lieu.

Les ateliers de groupes offrent aussi aux enfants la possibilité de découvrir le véritable but de l'écrit : la transmission d'un message entre plusieurs individus à travers le temps. Cet aspect est capital, car si les enfants ne voient pas d'intérêt à la lecture, s'ils ne comprennent pas pourquoi on leur demande d'apprendre à lire, alors ils ne s'impliqueront pas dans cette acquisition qui sera d'autant plus difficile.

Un autre aspect nous paraît important, il s'agit de la confiance en soi. Les enfants qui participent aux ateliers doivent lire à haute voix devant le groupe. Cette lecture oralisée n'est pas un exercice facile, même pour des adultes ayant l'habitude de lire silencieusement. Lorsqu'un enfant y parvient cela est très valorisant et lui permet de s'affirmer comme acteur de la transmission d'un message, comme être « lisant » .

Les chercheurs de l'Inserm, l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, préconisent dans le rapport « Dyslexie, dysorthographe, Dyscalculie- Bilan des données scientifiques »¹⁰⁰ une pédagogie préventive : en effet, « La prévention est un domaine encore peu exploré.

Des études récentes et rigoureuses réalisées en langue anglaise ont évalué les effets des entraînements pédagogiques comme réponse de première intention à l'école sur des enfants à risque de dyslexie (issus de familles atteintes de dyslexie) ou sur des enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture. Cette prévention intervient en amont de tout diagnostic. Les résultats de la recherche indiquent que les effets positifs sont obtenus à partir d'entraînements de courte durée, mais répétés chaque jour, avec de petits groupes à besoins similaires, les interventions précoces (dès les premières manifestations de difficultés de lecture) étant les plus efficaces. »

Les enfants dyslexiques présentent une altération d'une ou des deux voies d'accès à la lecture (lexicale ou analytique). Peuvent se surajouter une faiblesse de l'oral et des troubles instrumentaux notamment au niveau de la mémoire et de l'attention. De plus, souvent, leurs difficultés lecture font qu'ils n'aiment pas lire, ne trouvent pas de but à cette activité.

Nous avons décidé de nous intéresser à cette pathologie car ce trouble spécifique du développement peut avoir de lourdes conséquences sur ceux qui en souffrent, particulièrement sur le plan scolaire, où ils sont en échec. Cette situation pouvant à son tour engendrer une baisse de l'estime de soi.

Notre hypothèse de départ est donc la suivante : la pédagogie Voix Haute agissant sur les aspects altérés chez les enfants dyslexiques, peut-elle, en complément ou en l'absence d'une prise en charge orthophonique, permettre à ces enfants une meilleure acquisition de l'écrit?

¹⁰⁰ **INSERM** « Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques », Paris, Les éditions Inserm 2007, 842 p.

Le but de notre étude n'était pas de démontrer statistiquement l'intérêt de la pédagogie Voix Haute car nous ne pouvions pas recueillir un échantillon très important d'enfants sur une période aussi courte. En effet nous avons pu mettre en place deux séries d'ateliers de cinq jours chacune. Nous cherchions à observer une éventuelle influence de la méthode Voix-Haute sur certains enfants dyslexiques.

II. Population

La population a été choisie parmi la patientèle du cabinet libéral de Mme Eskinazi et ses consœurs.

Elle est constituée d'adolescents, dont l'âge est compris entre 11 et 16 ans, volontaires pour participer à l'étude. Certains d'entre eux étaient en cours de rééducation, d'autres en attente ou en suspend de rééducation.

Les enfants choisis étaient déjà diagnostiqués « dyslexiques » c'est-à-dire souffrant d'un trouble spécifique du développement. Le type de dyslexie n'a pas été pris en compte dans le choix de ces enfants car cela aurait rendu beaucoup plus difficile l'établissement d'une population.

III. Préalables à l'étude

L'objectif de notre étude étant de proposer à des enfants dyslexiques des ateliers de lecture selon la méthode Voix-Haute, il a été nécessaire que nous nous formions à ladite pédagogie avant de commencer la partie pratique.

La formation dispensée par l'association et conduisant à l'obtention du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur Voix Haute, CAFAVH, se déroule en plusieurs étapes :

- L'admission qui est conditionnée par la rédaction d'une lettre de motivation et un entretien avec un jury d'accueil.
- La formation théorique est possible grâce à la connaissance des ressources publiées sur le site, à des journées de rencontres et à des discussions avec M. Jacomino, concepteur de la méthode.
- La formation pratique, est réalisée en participant à des stages et à des séances de supervision conduites par Mme Vrignaud-Toussain F., psychologue clinicienne.

Notre admission au CAFAVH s'est déroulée le 30 octobre 2009.

Nous avons détaillé les aspects théoriques dans la partie du mémoire réservée à cet effet, c'est pourquoi nous n'en reparlerons pas ici. Nous allons cependant décrire maintenant la formation pratique à laquelle nous avons participé. Pour des raisons d'emploi du temps, le seul atelier auquel nous pouvions participer afin de faire le stage pratique de la formation, était celui du mercredi matin, de 10h à 11h, de Don Bosco. Cet atelier s'inscrit dans un cadre périscolaire et était destiné aux enfants des centres de loisirs de la ville de Nice dans les écoles élémentaires Jules Ferry et Bischoffsheim. Avec Peytavin L., animatrice Voix Haute confirmée, nous avons accueilli deux enfants (hors centres de loisirs) à ces ateliers à partir du mois de décembre. Suite à des difficultés d'organisation, les groupes des centres de loisirs n'ont participé qu'à partir du mois de janvier. Dès lors, ils se sont relayés environ tous les 15 jours.

Dans un premier temps nous nous sommes contentés d'observer l'animation des ateliers par Mme Peytavin mais petit à petit nous avons pu davantage nous investir.

Des supervisions, conduites par Mme Vrignaud-Toussain tous les 2 mois environ, nous ont permis d'échanger à propos des ateliers animés. Comme les synthèses en institutions, ces supervisions nous permettaient de faire le point sur les ateliers en cours, les participants, les soucis d'organisation... Elles nous aidaient à prendre un peu de distance avec ce que nous vivions de manière hebdomadaire, à réfléchir sur ce que nous aurions pu modifier, à évaluer les progrès des enfants... Elles ont ainsi une grande importance dans l'obtention du CAFAVH.

IV. Présentation des bilans d'évaluation

Nous avons décidé de centrer notre étude sur le langage écrit et la mémoire c'est pourquoi les épreuves que nous avons proposées aux enfants concernaient : la mémoire auditive, les stratégies de lecture, la compréhension écrite, l'expression écrite et l'orthographe.

Le choix des bilans a été réalisé de manière à pouvoir proposer ces tests aux enfants avant et après leur participation aux ateliers sans qu'il n'y ait d'effet de re-test. Etant donnée qu'il existe relativement peu de tests orthophoniques étalonnés permettant d'évaluer le niveau des enfants sur de courtes périodes nous n'avions pas véritablement le choix concernant les tests auxquels nous les avons soumis.

Nous sommes bien conscientes que certains tests proposés ne sont pas adaptés à l'âge de certains enfants mais nous souhaitons pouvoir comparer leurs résultats et devons donc utiliser les mêmes tests pour chacun d'entre eux.

1. Evaluation du langage oral

Différents tests peuvent être proposés à l'enfant de manière à évaluer le langage oral sur les versants expressifs et réceptifs. Ils étudient les aspects lexicaux et morphosyntaxiques.

2. Evaluation de la mémoire auditive immédiate

- Rappel de mots : L2MA, épreuve n°4, MMO

Lors de cette épreuve, six mots appartenant à des champs sémantiques différents sont énoncés à l'enfant qui doit les répéter.

- Rappel de mots : L2MA, épreuve n°5, MVI

Le patient doit désigner les six mots de la liste précédente parmi les neuf images qui lui sont présentées.

- Rappel de phrases : L2MA, épreuve n°11, MPH

L'enfant doit répéter exactement les quatre phrases énoncées par l'orthophoniste. Ces phrases sont de difficulté croissante.

- Séquence de chiffres à l'endroit : L2MA, épreuve n°12, CED

L'évaluation porte sur cinq séries de chiffres de difficultés croissante. La première série compte quatre chiffres, les deux suivantes cinq chiffres et les dernières six chiffres.

- Rappel de logatomes : BELEC

Cette épreuve se divise en deux parties : la première dite CV (Consonne + Voyelle) et la seconde dite CCV (Consonne + Consonne + Voyelle). Chaque partie du test est divisée en cinq séries de quatre logatomes. La première série comporte des items d'une syllabe, la seconde des items de deux syllabes...jusqu'à cinq syllabes. Il s'agit pour le patient de répéter ces pseudo-mots.

3. Evaluation de la mémoire de travail : Séquence de chiffres à l'envers : L2MA, épreuve n°13, CEV

L'épreuve porte sur cinq séries de chiffres que le patient doit rappeler en commençant par le dernier. Les séries sont de difficulté croissante, les deux premières comptent trois chiffres, les deux suivantes quatre et la dernière cinq. La réussite à cette épreuve demande que l'enfant conserve en mémoire le matériel verbal en vue de le manipuler.

4. Evaluation de la mémoire auditive différée : Rappel différé de mots : L2MA, épreuve n°14, MDI

Plusieurs minutes après la passation de l'item n°4 (rappel de mots), l'enfant est appelé à restituer les mots entendus.

5. Evaluation des stratégies de lecture : BELEC

Cette épreuve vise à l'identification des stratégies de lecture efficaces et déficientes du patient ainsi que les éventuelles procédures de compensation qu'il a pu mettre en œuvre. L'évaluation des stratégies de lecture permet alors à l'orthophoniste de typer la dyslexie dont souffre le patient : phonologique/lexicale/mixte et de s'appuyer sur les stratégies de compensation dont il dispose dans la rééducation.

Ce bilan étudie deux aspects de la lecture : les mécanismes d'identification des mots et le rôle de la régularité orthographique sur la lecture.

Les items MIM (Mécanismes d'Identification des Mots) sont destinés à analyser les effets de la lexicalité par la lecture de mots et de pseudo-mots, de la fréquence d'usage par comparaison de lecture de mots fréquents ou rares, de la longueur des mots (mots courts : de moins de cinq lettres ; longs : de neuf à onze lettres), ainsi que de la complexité orthographique.

L'item REGUL, permet l'analyse des effets de la régularité orthographique sur la lecture par la lecture de mots réguliers et irréguliers.

6. Evaluation de la compréhension écrite de texte : ORLEC

L'épreuve L4 consiste à faire lire un texte relativement long au patient pendant cinq minutes. Ensuite celui-ci doit répondre à des questions pour lesquelles quatre réponses sont proposées. Cet item prend en compte divers aspects : « la vitesse de lecture orale, sa compréhension, l'aptitude à extraire des informations à partir du texte, à s'en servir pour compléter une phrase, à se rappeler un texte lu.¹⁰¹ »

7. Evaluation de l'orthographe : Chronodictées

Il s'agit de dictées de phrases permettant d'apprécier les particularités orthographiques du patient. Ce test évalue ainsi l'orthographe morphosyntaxique, l'orthographe lexicale, l'orthographe phonétique ainsi que les omissions de mots et les erreurs de segmentation.

8. Evaluation de l'expression écrite : L2MA : Rédaction d'un texte « les ours », épreuve n°36

On demande au patient la restitution écrite du récit « les ours » de l'épreuve n°33/34 à partir d'une amorce : « Dans la forêt une maman ourse se promène avec... ». Ce test permet l'exploration des capacités morphosyntaxiques et les aptitudes au codage écrit de la langue. La cotation se fait en rapport avec trois éléments : les marqueurs négatifs, positifs et les données quantitatives.

9. Questionnaires de fin de « stage »

De manière à évaluer ce que les enfants avaient pu retenir des séances précédentes nous avons élaboré un questionnaire à leur intention. Nous avons fait le choix de les

¹⁰¹ **ESTIENNE F., VAN HOUT A.** « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

interroger sur les quatre premiers textes étudiés sans aborder celui que nous venions de terminer. En effet, il nous a semblé que de les questionner sur le texte du jour serait répétitif.

Nous avons élaboré les questionnaires en commençant par demander des informations concernant le titre ou l'auteur du texte, ainsi que le siècle et l'œuvre d'origine (pour le poème de Victor Hugo).

Ensuite nous avons repris certains exercices proposés dans les M@P, réalisés oralement les jours précédents, que nous avons légèrement modifiés dans certains cas, et leur avons demandé de les refaire par écrit.

Nous leur avons également demandé de répondre à un questionnaire concernant le stage de lecture : la manière dont ils l'avaient perçu, les avantages qu'ils pensaient pouvoir en retirer... Nous avons cherché à voir s'ils avaient apprécié l'expérience à laquelle ils avaient participé. Nous avons insisté sur la nécessité qu'ils soient honnêtes dans leur réponses et avons précisé que nous ne lirions pas les questionnaires en leur présence afin qu'ils ne se sentent pas obligés de nous faire plaisir.

Lors de l'analyse de ces questionnaires dont le modèle est situé en annexe, nous avons remarqué que, si l'idée de participer aux séances de lecture en groupe ne venait pas d'eux et ne les enthousiasmait pas au départ, ils ont tout de même apprécié y participer. Nous ne pouvons pas exclure que, malgré nos recommandations, ils aient répondu à ce questionnaire positivement pour nous faire plaisir. Nous pensons néanmoins qu'ils ont réellement pris du plaisir en participant à l'expérience. Nous avons en effet établi de très bonnes relations avec les jeunes, qui ont rapidement constitué un groupe soudé, investi dans les ateliers.

V. Réalisation des ateliers de lecture selon la méthode Voix-Haute

A. Le « stage » de lecture de la seconde semaine des vacances de Février.

Les ateliers de lecture se sont déroulés du lundi 15 février au vendredi 19 février de 9h à 10h à l'école du Château à Nice, dans un bureau prêté par Monsieur Jacomino, concepteur de la méthode Voix Haute, enseignant et directeur de l'école.

1. Présentation des enfants

Lors de ce « stage » nous avons accueilli trois adolescents (une fille et deux garçons) :

- R : âgée de 12ans 3mois et scolarisée en 6^{ème} (le CE1 a été redoublé)
- Y : âgé de 15 ans 3 mois, scolarisé en 4^{ème}.
- S : âgé de 14ans 10mois et scolarisé en 3^{ème} dans une classe prenant en compte les enfants dyslexiques, offrant des aménagements pédagogiques adaptés.

Devant l'absence de réponse au courrier proposant le stage, envoyé plus d'un mois et demie auparavant (fin décembre/ début janvier), il a été nécessaire que Mme Eskinazi contacte par téléphone les patients afin de les convaincre de participer à l'expérience. De fait, cette population n'a pu être établie que début février et n'est pas très conséquente en raison des départs en vacances.

L'établissement tardif de cette population a eu pour conséquence notre impossibilité à réaliser des compléments de bilans pour ces trois enfants. Nous nous baserons donc sur les tests auxquels ils ont été soumis lors de leur dernier bilan orthophonique.

2. Prise en charge lors des ateliers de lecture¹⁰²

- 1^{er} jour

Nous avons commencé ce stage par des présentations afin de faire un peu mieux connaissance. Chacun notre tour, nous avons énoncé nos nom, prénom, âge, année de scolarité, lieu de vie. Nous avons ensuite présenté la méthode et l'étude que nous menons : « nous allons nous retrouver tous les matins de cette semaine et étudier ensemble des textes classiques d'après la méthode Voix Haute. Il s'agira de lire à haute voix en se servant de nos yeux quand le texte est écrit et de notre mémoire lorsqu'il est effacé. Ensuite nous nous reverrons afin de vous faire passer des tests qui nous permettront d'évaluer une éventuelle efficacité de la méthode sur vos capacités en lecture et en écriture. »

Nous avons ensuite débuté l'étude de : « Demain, dès l'aube... » un poème de Victor Hugo de 1847, issu du recueil *Les Contemplations*.

*Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.
Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.
Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.*

R. nous a informé qu'elle connaissait déjà le poème en question, nous avons cependant décidé de poursuivre l'étude de ce texte bien qu'elle soit avantagée par rapport aux autres enfants. En effet nous avons estimé que sa connaissance du texte ne pourrait pas nuire au groupe et surtout que cela lui permettrait d'être valorisée, de prendre confiance en elle. Lors de la suite du M@P, nous l'avons donc mise à contribution pour corriger les erreurs commises par les garçons.

¹⁰² Les Moulins A Parole ou M@P complets sont situés en annexe

Nous avons lu la présentation des M@P et les recommandations données par M. Jacomino.

Recommandation

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

Présentation

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

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Nous avons enchaîné sur une première lecture à haute voix du poème à raison d'un vers chacun à tour de rôle. Nous avons ensuite discuté du sens du texte en interrogeant les enfants du groupe puis en explicitant ce qui avait été mal interprété. Pour ce faire nous avons relu chaque phrase et les avons questionné sur le sens global du texte : à votre avis à qui peut il écrire ce poème ? pourquoi a-t-il rédigé ce poème ? Nous avons avancé le M@P jusqu'à la page donnant ces informations que nous avons lues.

Ensuite, nous nous sommes penchés sur le sens des mots ou groupes de mots suivants:

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,

Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.

J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.

Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,

Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,

Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,

Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,

Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,

Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe

Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Puis nous avons procédé à une seconde lecture à raison d'une strophe par enfant. Lors de celle-ci nous avons attiré leur attention sur l'aspect auditif de chaque strophe en leur demandant de bien écouter. Nous leur avons demandé s'ils avaient constaté quelque chose, S. a répondu : « ça rime ».

Chacun leur tour les enfants ont ainsi lu une strophe différente de la lecture précédente afin de les inciter à être attentif au niveau auditif et visuel même lorsque ce n'est pas leur tour de lire et, comme le demande le premier exercice, replacé le vers mis en valeur.

Trois vers à remplacer, 1

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Ex :

Nous avons continué le déroulement du M@P par une nouvelle lecture à raison d'un vers chacun à tour de rôle, vers, dont un mot avait été effacé. Une liste des mots effacés et d'intrus, située à droite du texte leur était proposée afin de les aider. Les enfants étant un peu en difficulté nous avons effectué une nouvelle lecture du texte en leur demandant de fermer les yeux et d'imaginer la scène car, comme nous le savons, l'élaboration d'images mentales facilite la mémorisation. Nous leur avons ensuite demandé de nous décrire ce qu'ils avaient imaginé lors de cette lecture.

Les deux garçons : Y et V, nous ont dit ne pas avoir réussi à « voir » des images « dans leur tête ». R, nous a décrit avoir imaginé un vieil homme, partant le matin tôt, traversant forêts et montagnes, le dos courbé, les mains croisées puis arrivant dans une ville au coucher du soleil et portant des fleurs sur une tombe.

L'étape suivante consistait de nouveau à remplacer trois vers qui, cette fois-ci étaient disséminés dans tout le texte.

Nous avons poursuivi l'étude du texte par une nouvelle lecture d'une strophe chacun en restituant les mots effacés. De nouveau une liste de mots et d'intrus leur était proposée. Nous leur avons demandé d'explicitier la différence sémantique entre les homophones non homographes « mois » et « moi » et avons fait le lien avec des mots dérivés de « mois » comme « trimestre », « mensuel » ... ainsi qu'avec l'étymologie « mensis » en latin afin de donner du sens à la présence du graphème « s ».

Ensuite nous avons reconstitué les vers dont la seconde moitié, puis la première, avaient été déplacées. Nous nous sommes appuyés sur le sens du texte, les rimes des fins de vers ainsi que sur le mime lorsque le texte nous le permettait. Ex : « Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées »

De manière à rétablir les verbes dans leur formes conjuguées nous avons interrogé les enfants sur la situation temporelle de chaque vers.

Ex : Demain, dès l'aube, à l'heure où BLANCHIR la campagne,

---» « l'auteur veut-il parler d'une qualité, d'un état ? » (ce qui sous entend le présent : « à l'heure où blanchit la campagne) « ou veut il exprimer l'action de blanchir de la campagne ? » (ce qui sous entend le futur : « à l'heure où blanchira la campagne ».)

Ex : J'ALLER par la forêt, j'ALLER par la montagne.

---» « A votre avis, à quel temps faut il conjuguer ce verbe ? A-t-il fini son voyage ? Est il en cours de route ? N'est il pas encore parti ? »

Nous sommes passés ensuite au travail, de restitution de mémoire d'une partie du texte, en trois étapes dans lesquelles les enfants ont chaque fois lu/récité une strophe :

- De l'un à l'autre :

Après une nouvelle lecture du texte, où la partie centrale est colorée afin d'attirer l'attention des enfants sur elle, nous sommes passés à un exercice de restitution de cette même partie centrale en s'aidant d'amorces ou « points d'appui » ainsi que des fins de vers.

Ex :

De l'un à l'autre, 1

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

De l'un à l'autre, 2

Demain,	la campagne,
Je partirai.	m'attends.
J'irai	montagne.
Je ne puis	longtemps.

- Points d'appui

A cette étape, seules restent les amorces des vers, les enfants doivent, en s'appuyant sur leur mémoire visuelle, auditive, sémantique, retrouver la partie manquante du texte. Comme à l'étape précédente, cet exercice fait suite à une lecture du poème où les parties vouées à disparaître étaient mises en valeur.

Points d'appui, 2

Demain,
Je partirai.
J'irai
Je ne puis

loin de toi plus longtemps

- Vise juste

De même que précédemment, les enfants ont commencé par lire le texte où une partie (le début des vers) était mise en valeur avant de restituer oralement les strophes.

Vise juste, 2

la campagne,
m'attends.
montagne.
longtemps.

Ex :

Ces trois étapes, et particulièrement la dernière, se sont avérées être les plus difficiles pour les garçons qui ne connaissaient pas le texte avant cet atelier. R. qui avait déjà étudié ce poème a semblé ravi de les aider.

Nous avons noté que les erreurs commises ne modifiaient pas le sens du poème, il s'agissait de substitutions de mots ayant une valeur sémantique proche ex : « Un bouquet de houx vert et de lilas en fleur », ou d'omissions de détails ex : « un bouquet de houx et de bruyère en fleur ».

Les exercices « de l'un à l'autre » et « points d'appui », dans lesquels le début des vers est donné, ont été effectué plus facilement que l'étape « vise juste » où seule la fin des vers est écrite, ce qui confirme que l'amorce des vers, le point d'appui est un élément facilitateur dans la restitution d'un texte.

Nous avons lu une dernière fois le texte dans un quatuor, c'est-à-dire une lecture où les quatre enfants se relayent, et avons demandé aux enfants d'essayer de le mettre en voix, de l'interpréter.

Quatuor

1 Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. 2 Vois-tu, je sais que tu m'attends.
3 J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
4 Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Ex :

Enfin, nous avons procédé à un exercice d'épellation de mémoire de certains mots du texte : « dès », « blanchit », « attends », « forêt », « demeurer », longtemps », « marcherai », « fixés », « dehors », « bruit », « inconnu », « descendant », « Harfleur », « mettrai », « bouquet », « houx », « bruyère ». En cas d'erreurs, notamment sur les accords, nous avons récité le vers correspondant afin de remettre le nom ou le verbe dans son contexte morphosyntaxique et avons demandé aux autres de corriger leur camarade.

Nous avons été agréablement surpris de constater qu'au cours de ce premier atelier les enfants ont été très investis. Ils semblaient prendre beaucoup de plaisir à cette activité et au temps que nous passions ensemble. Lorsque l'un d'eux se trompait, les autres l'aidaient sans jugement, ni critique.

Selon les dires de R. « c'est bien qu'on ne soit pas nombreux parce que quand je dois lire en classe, même si deux minutes avant, seule, je lisais le texte parfaitement, je me bloque car parfois certains se moquent de moi. »

Pour clore la séance nous avons échangé avec les jeunes au sujet de leurs passions, de leur scolarité, de leur future orientation et particulièrement de leurs lectures personnelles. Mis à part la lecture de mangas par Y. ils ne lisaient pas et ont déclaré ne pas prendre de plaisir à cette activité. R. nous a cependant signalé qu'elle aimait beaucoup écrire dans son journal intime, mais qu'elle pensait arrêter car son père, un peu intrusif, le lisait. Nous l'avons félicitée de son travail et encouragée à poursuivre la rédaction de son journal intime en passant par la métaphore, à la manière de Jean de La Fontaine, de manière à ce qu'elle puisse s'exprimer librement.

- 2^{ème} jour

Etude de la fable de Jean de La Fontaine, « Le Lion et le Rat » publié en 1668.

*Entre les pattes d'un lion
Un rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un lion d'un rat eût affaire?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce lion fut pris dans des rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.*

Nous avons fait lire oralement une première fois le texte aux enfants à raison d'un vers chacun à tour de rôle puis, nous leur avons demandé ce qu'ils avaient compris du texte. S. a répondu : « c'est l'histoire d'un rat qui sort de terre sans faire attention et qui se retrouve entre les pattes d'un lion. Le lion pour lui montrer qu'il est le roi le laisse partir. Après le lion sort d'une forêt mais il est prit au piège dans un filet. Il s'énerve et rugit mais il n'arrive pas à se libérer, alors le rat arrive, il ronge une maille du filet et libère le lion ».

Nous leur avons également demander d'expliciter le sens de la morale : « Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage. » Selon R., « cela veut dire que quand on est fort et qu'on s'énervé, parfois on y arrive moins qu'en prenant son temps ».

Ensuite nous nous sommes arrêté sur le sens de certains termes : « à l'étourdie », « bienfait », « advint », « rets », « maille », « ouvrage ».

Nous sommes passés à l'étape « Paraphrase » du M@P et avons alors confronté les explications du texte données par les enfants à celles de M. Jacomino, en procédant une phrase après l'autre.

Nous avons poursuivi l'étude de la fable par un exercice appelé : « 14 mots à retrouver/ attention aux intrus ». Après une nouvelle lecture du texte où certains termes étaient mis en valeur (entre parenthèses et en rouge), nous l'avons repris en restituant les mots précédemment mis en valeur, maintenant effacés et proposés dans une liste parmi des intrus. Nous avons particulièrement étudié la différence entre « à l'étourdie » (adverbe) et « étourdi » (adjectif ou substantif) ainsi que celle existant entre les homophones non homographes « pattes » et « pâtes ».

Nous sommes alors passés à l'étape « Rétablis l'ordre des vers » en demandant aux enfants de s'aider des rimes et surtout du sens du texte pour reconstituer les phrases.

Nous sommes passés au travail de restitution de mémoire d'une partie du texte en passant par trois étapes récurrentes dans les M@P: « De l'un à l'autre », « Point d'appui » et « Vise juste » dont nous avons expliqué le fonctionnement auparavant.

Nous sommes ensuite joint au quatuor pour la dernière lecture de la fable.

Avant de nous quitter les enfants ont récité le texte entièrement chacun leur tour avec l'aide de leurs camarades en cas d'oublis ou d'erreurs puis nous leur avons demandé, comme la fois précédente d'épeler de mémoire certains mots de la fable : « pattes », « sortit », « étourdie », « occasion », « montra », « bienfait », « eût », « affaire », « advint », « forêts », « rets », « rugissements », « défaire », « accourut », « maille », « tout », « longueur », « temps ».

- 3^{ème} jour

Etude du poème « Enfance » d'Arthur Rimbaud daté de 1874.

*Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête
et vous fait rougir.
Il y a une horloge qui ne sonne pas.
Il y a une fondrière avec un nid de bêtes
blanches.
Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui
monte.
Il y a une petite voiture abandonnée dans le
taillis, ou qui descend le sentier en courant,
enrubannée.
Il y a une troupe de petits comédiens en
costumes, aperçus sur la route à travers la
lisière du bois.
Il y a enfin, quand l'on a faim et soif, quelqu'un
qui vous chasse.*

La présentation du texte, contrairement aux séances précédentes s'est déroulée de manière progressive. Dans ce M@P, en effet le texte n'apparaissait pas dès le début en totalité mais une phrase après l'autre. Nous avons demandé aux enfants de lire ainsi à haute voix l'ensemble du poème.

Nous avons discuté du sens, comme pour chaque ateliers. Nous nous sommes particulièrement arrêtés sur les termes « fondrière », « taillis », « enrubannée » et « lisière ».

Nous sommes ensuite passés à l'exercice « De l'oral à l'oral » dans lequel il s'agit de faire lire les enfants par groupe de deux : l'un lit à haute voix lentement et distinctement un verset , le second ferme les yeux puis répète la phrase qui vient d'être lue. Les enfants se sont relayés afin que chacun lise et restitue les vers du texte. Y., ayant des troubles attentionnels, a été très en difficulté lors de cet exercice. Nous avons dû, pour qu'il puisse répéter de mémoire, lire chaque verset plusieurs fois et nous appuyer sur le sens du texte, l'aider par le mime et l'ébauche orale.

Nous avons poursuivi l'étude du texte par une étape de reconstitution de vers. Il s'agissait alors pour les enfants de lire à haute voix le début du vers puis de le compléter d'après les propositions.

Après une nouvelle lecture, nous avons repris le poème en restituant les mots précédemment mis en valeur mais maintenant effacés. Ces termes étant proposés, il s'agissait pour les enfants de s'appuyer sur le sens du texte de manière à combler les trous. Cet exercice n'a posé de difficulté à aucun enfant.

Nous avons enfin, traditionnellement lu le texte en quatuor en essayant de le mettre en voix.

Nous n'avons pas pu réaliser l'exercice « Atelier d'écriture R A la manière de... » par manque de temps. En effet nous avons commencé à réfléchir ensemble sur ce que nous pourrions écrire dans ce texte à la manière d'Arthur Rimbaud mais nous avons constaté que les enfants restaient très « collés » au poème étudié. Ils ne faisaient pas véritablement appel à leur imagination, en réalité ils paraphrasaient. Nous leur avons demandé d'imaginer par exemple quels objets abandonnés pourraient se trouver dans cette forêt mais le temps qu'ils y réfléchissent, le temps de la séance était écoulé.

La méthode Voix Haute étant une pédagogie ludique, nous n'avons pas voulu leur demander, car cela nous a paru quelque peu scolaire, de reprendre chez eux le poème afin de réaliser cet atelier d'écriture.

- 4^{ème} jour

Etude d'un poème de Paul Verlaine, « Le ciel est, par-dessus le toit... » daté de 1873.

*Le ciel est, par-dessus le toit,
Si bleu, si calme!
Un arbre, par-dessus le toit
Berce sa palme.
La cloche dans le ciel qu'on voit
Douxment tinte.
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.
Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville.
- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Pleurant sans cesse,
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
De ta jeunesse?*

Dans ce Moulin à Parole, M. Jacomino a décidé d'aborder une nouvelle fois le texte de manière progressive. Dès la première lecture oralisée, certains termes sont mis en exergue avant de disparaître dans la seconde lecture de la strophe où, traditionnellement, les enfants doivent retrouver les mots effacés, parmi une liste dans laquelle se trouvent aussi des intrus. Les intrus proposés dans la liste étaient proches des mots cibles sur le plan sémantique : « berce » / « secoue » ou phonémique : « ciel » / « miel ».

Après l'étude de chaque strophe nous avons relu le poème intégralement en groupe puis nous avons échangé à propos du sens du texte en général, du message de l'auteur mais aussi du sens des mots « palme », « tinte » et « rumeur ». Afin qu'ils comprennent le message de l'auteur nous avons expliqué aux enfants le contexte dans lequel ce poème a été rédigé par P. Verlaine, alors en prison à Bruxelles.

Nous avons ensuite divisé le groupe en deux (les garçons ensemble et R. et nous même dans l'autre groupe) de manière à réaliser l'exercice appelé « Duo ». Dans chaque groupe les enfants décidaient de lire les vers de « débuts ou de fins phrases ». Ils lisaient une première fois le poème en entier sans modifications, puis une seconde fois où les phrases devaient être complétées de mémoire. A la troisième lecture, l'enfant qui lisait les vers correspondants aux « débuts de phrases » devait à son tour les compléter de mémoire.

Ex : L'enfant lisant les vers « de fin de phrase » soit les vers deux et quatre de chaque

Duo

Le ciel est, par-dessus le toit, Un arbre, par-dessus le toit	bleu. Berce
La cloche dans le ciel qu'on voit Un oiseau sur l'arbre qu'on voit	tinte. plainte.
Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là, Cette paisible rumeur-là	Simple Vient
- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,	sans cesse jeunesse?

strophe.

Nous avons continué l'étude du poème par un exercice de reconstitution des strophes dans lequel il s'agissait de rétablir l'ordre des vers. Chaque enfant s'est vu attribuer une strophe, la dernière étant lue collectivement.

Lors de l'étape suivante, nommée « Homophones », nous avons commencé par demander aux enfants la définition d'un homophone. Ensuite nous avons lu l'un après l'autre chaque terme proposé par C. Jacomino, puis nous avons cherché et épilé de mémoire l'homophone correspondant à chaque terme dans le texte. Les enfants devaient définir les mots puis construire une phrase avec ; Ex : « je porte plainte au commissariat » / « cette plinthe est décollée ». Nous leur avons également proposé de trouver un troisième homophone dans le cas de « voit » et « voie », il s'agissait de « voix ». Nous avons conclu l'étude de ce texte par la traditionnelle lecture en quatuor.

A la fin de cet atelier R., nous a signalé s'être servie de la lecture à haute voix la veille afin de faire un devoir de français. Elle nous a dit avoir lu plusieurs fois le texte à travailler à haute voix avant de répondre aux questions posées par son enseignante et a déclaré « ça m'a aidé ». Nous l'avons félicitée d'avoir su transposer la méthode Voix Haute pour l'aider dans ses études et l'avons encouragée à réitérer l'expérience.

- 5^{ème} jour

Etude de la fable « Le loup et l'agneau » de Jean de La Fontaine.

*La raison du plus fort est toujours la meilleure,
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
Dit cet animal plein de rage:
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'elle,
Et que par conséquent en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né?
Reprit l'agneau, je tette encor ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens:
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge. »
Là-dessus au fond des forêts
Le loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.*

Ce Moulin A Parole débute par une explication de texte dans laquelle celui-ci est divisé en six parties suivies de paraphrases explicatives.

Ex :

Texte et paraphrase, 1

La raison du plus fort est toujours la meilleure;
Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Le plus fort n'a pas toujours raison. Mais dans une dispute, il peut faire comme s'il avait raison, en refusant d'entendre les arguments qu'on lui oppose. Nous allons vous raconter une histoire qui le montre.

Nous avons demandé aux enfants, suite à la lecture de chaque partie « texte » d'expliquer avec leurs mots ce qu'ils en avaient compris avant de lire la « paraphrase » correspondante donnée par C. Jacomino. Le vocabulaire et les tournures de phrases utilisées par Jean de La Fontaine étant peu usitées de nos jours, cet exercice s'est révélé difficile pour les enfants. Nous avons noté qu'ils avaient tendance à paraphraser chaque vers de la fable et rester ainsi « collés » au texte.

Dans l'exercice suivant, « Une phrase sinieuse, lis et complète », il s'agissait de restituer de mémoire certains termes effacés. Cela s'est également révélé difficile pour la même raison.

Nous sommes ensuite passés à l'étude grammaticale de la phrase « Un loup survient à jeun qui cherchait aventure, / Et que la faim en ces lieux attirait ». Les enfants ont observé les temps de conjugaison des verbes et en ont expliqué l'importance dans la compréhension de la fable : « le loup arrive avec l'intention de trouver à manger » montre que ses arguments pour manger l'agneau ne sont qu'un prétexte. Nous avons repris la morale en regard de cette explication grammaticale et l'avons de nouveau explicitée.

L'étude de cette fable a été clôturée par une lecture en trio, un enfant interprétant loup, un autre l'agneau et le dernier narrateur. Cela nous a paru plus logique que la lecture en quatuor proposé à la fin du M@P

3. Spécificités des enfants, leur comportement

Tous les enfants du groupe se sont révélés motivés dans les ateliers dont le déroulement était presque « naturel ». Nous n'avions pas réellement besoin de les solliciter afin de les faire participer, ils se relayaient dans la lecture et les exercices de manière fluide. Cela est élément important car la lecture à haute voix n'est pas un exercice facile en particulier pour un dyslexique. Le fait que les enfants du groupe aient pu se relayer dans cette activité de manière fluide, montre qu'ils ont pris confiance en eux grâce au groupe.

R., la seule fille, a établi avec nous une relation plus complice en nous confiant des éléments de sa vie privée et en évoquant plus spontanément ses difficultés scolaires que les garçons. Ses troubles attentionnels n'ont pas perturbés les ateliers mais nous avons noté qu'elle était distraite facilement. Lors du bilan final elle a déclaré : « en lecture maintenant ça va mieux, même en orthographe des fois je fais des fautes et quand je me relis j'arrive à les corriger. Je lis de mieux en mieux et ça me dérange moins de lire en classe. J'utilise la lecture à haute voix pour faire mes devoirs de français et mathématiques, je comprends mieux. »

Les garçons S. et Y. se sont liés spontanément. Les deux dernières séances, les troubles attentionnels de Y. se sont exprimés par des blagues et une concentration moins importante. S. s'est laissé quelque peu distraire mais il s'est toujours investi dans les exercices.

4. Résultats des évaluations

a) S : âgé de 14ans 10mois, scolarisé en 3^{ème}

Il a participé aux ateliers organisés en mars c'est pourquoi nous présenterons ses résultats avec ceux des enfants du second groupe.

- Questionnaire sur les textes

S. a su relativement bien répondre à nos questions, il a donné 43/79 mots en restitution écrite avec quelques erreurs : 1 mot inintelligible « senta » pour « donna », et deux confusions maison/fondrière et camarades/comédiens. Il a également répondu à plusieurs questions de culture littéraire en donnant 2/3 noms d'auteurs, 1/1 titre et 0/1 nom d'œuvre. Il a plus de difficultés lors des questions de sens avec 0/2 paraphrases et 2/7 phrases avec utilisation d'homophones.

- Questionnaire sur le « stage »

S'il n'est pas venu de sa propre initiative et qu'il était « moyennement » motivé pour participer au stage, il a tout de même apprécié y participer. Il a trouvé les textes relativement intéressants, les séances ludiques, amusantes et enrichissantes. Il a pensé que les ateliers pouvaient l'aider notamment en orthographe et en lecture.

Il a souhaité participer aux séances organisées en mars.

a) R : âgée de 12ans 3mois et scolarisée en 6^{ème} (le CE1 a été redoublé)

- Bilan initial

Le bilan initial sur lequel nous nous sommes basés date de novembre 2009, il s'agit d'un bilan d'évolution chez une enfant suivie pour troubles attentionnels entraînant des difficultés scolaires.

Notons que R. n'a pas eu de prise en charge orthophonique pendant la période d'ateliers en raison d'une « fenêtre thérapeutique ».

- Langage oral

Le **Test of Language Competences (TLC)** met en évidence un retard de langage oral touchant la syntaxe en **expression** avec un nombre de mots correspondant à un niveau de -0.8σ et un discours coté à -2.55σ .

Le **L2MA** permet d'observer une **fluence phonétique** (14) et **sémantique** (28) proche du niveau moyen d'un enfant de 10 ans.

L'**Evaluation du Langage Oral (ELO)** permet d'observer un niveau **lexical** et **morphosyntaxique** à l'oral supérieur à la moyenne attendue en CM2 (QQC = 40, MORSYN = 24/25) ainsi qu'une altération de la **compréhension morphosyntaxique immédiate** (CI = 19, niveau inférieur au centile 10, CG = 31, niveau moyen en CM2). L'hétérogénéité des résultats entre la première désignation (CI) et la deuxième désignation (CG) met en évidence le trouble attentionnel et la perte d'information qui en découle, à l'oral.

L'ECOSSE, objective une **compréhension morphosyntaxique** altérée majorée par le trouble attentionnel avec une compréhension sémantico-syntaxique évaluée à 8 ans 9 mois.

- Langage écrit

Les évaluations permettent de poser le diagnostic de **dyslexie phonologique** avec une compréhension écrite altérée.

La **lecture oralisée : Alouette** correspond à un niveau en lecture de 8 ans 1 mois. 195 mots sont lus en 3'' avec 20 erreurs et une ligne sautée. On note des confusions visuelles de mots, des inversions de graphèmes, en particuliers sur les mots unisyllabiques.

L'étude des **stratégies de lecture : Belec** montre une altération de la voie d'assemblage avec des erreurs de correspondance grapho-phonémique, des omissions, additions et des confusions mais une voie d'adressage efficiente. Les mots réguliers sont correctement lus à 91.6% ce qui équivaut à un niveau inférieur à celui attendu au CE2, les mots irréguliers à 95.8% (niveau supérieur à la moyenne en CM2). La lecture des logatomes est altérée avec 66.6% de réussite pour les logatomes courts et 33.3% pour les longs, soit une lecture de pseudo-mots inférieure au niveau attendu en CE1.

La **compréhension en lecture (ORLEC)** est relativement préservée avec un score de 83% pour la compréhension de phrases (épreuve L3) ce qui correspond au 3^{ème} quartile supérieur d'un niveau 6^{ème}. Le texte (épreuve L4) est lu en 7'39'' avec un pourcentage de réponses correctes au QCM de 70% (3^{ème} quartile) de réussite sans tenir compte du temps et 30% (4^{ème} quartile inférieur) avec le facteur temps.

Le test **Langage Oral/Ecrit Mémoire Attention (L2MA)** met en évidence une altération de l'**orthographe** en ce qui concerne les logatomes (12/15 soit -1.5 σ) et des troubles peu significatifs par rapport à l'âge scolaire de l'orthographe grammaticale. (orthographe d'usage : 21 (-0.5 σ), grammaticale : 16 (niveau moyen)). Les résultats sont proches de la moyenne d'âge de 10 ans

Les habiletés **métaphonologiques** sont efficientes.

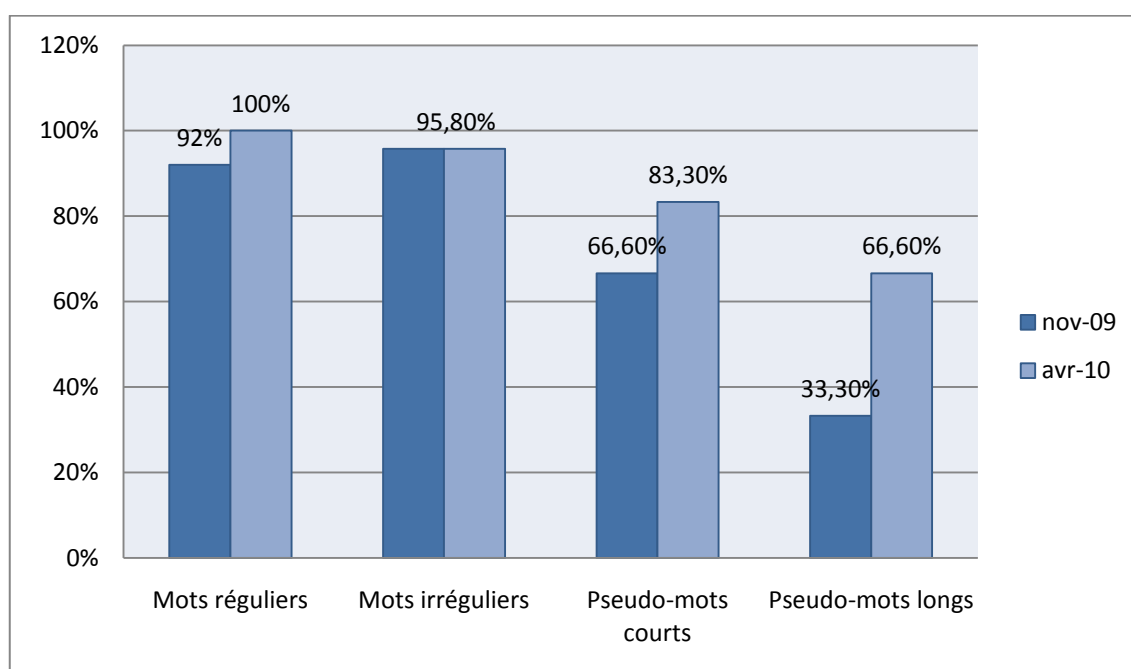
- Raisonnement logico-mathématique

L'UDN ne met pas en évidence de troubles spécifiques mais des difficultés secondaires au trouble attentionnel et de compréhension notamment dans la résolution de problèmes. Les stades piagétiens sont acquis.

- Bilan final

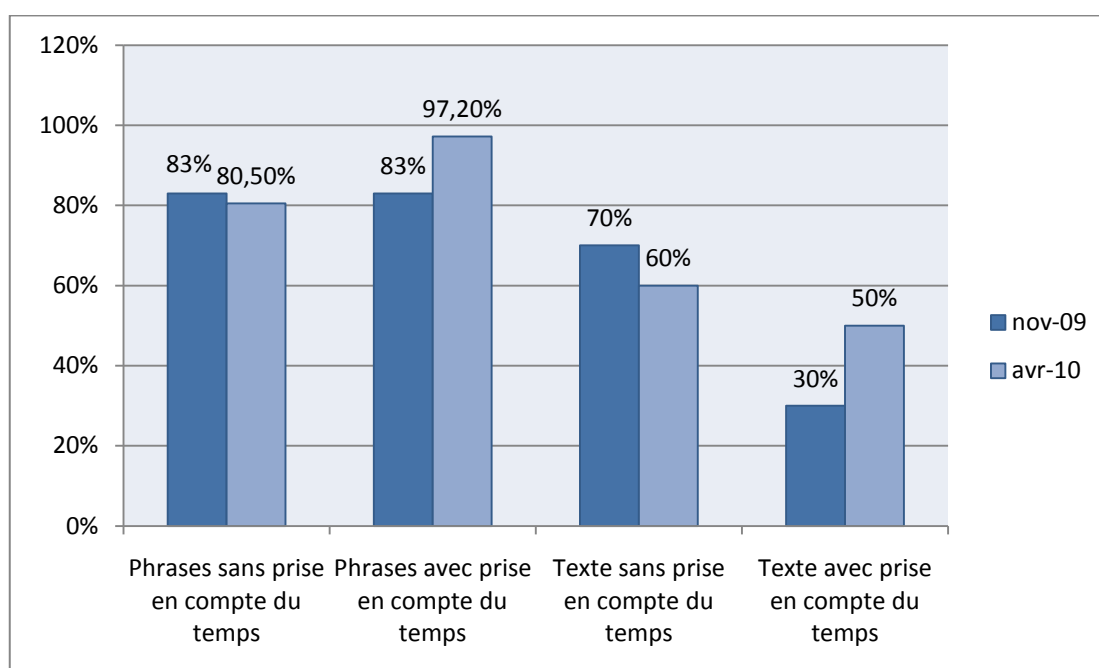
On constate une évolution dans l'étude des **stratégies de lecture**. Les mots réguliers sont correctement lus à 100% (contre 91.6% en novembre) ils sont passés d'un niveau inférieur à celui attendu au CE2 à un niveau supérieur au CM2. Les mots irréguliers restent à 95.8% (niveau supérieur à la moyenne en CM2). La lecture de logatomes est passée de 66.6% à 83.3% de réussite pour les courts et de 33.3% à 66.6% pour les longs, le niveau qui était inférieur à la moyenne CE1 est désormais inférieur à celui attendu au CE2.

Stratégies de lecture : Belec



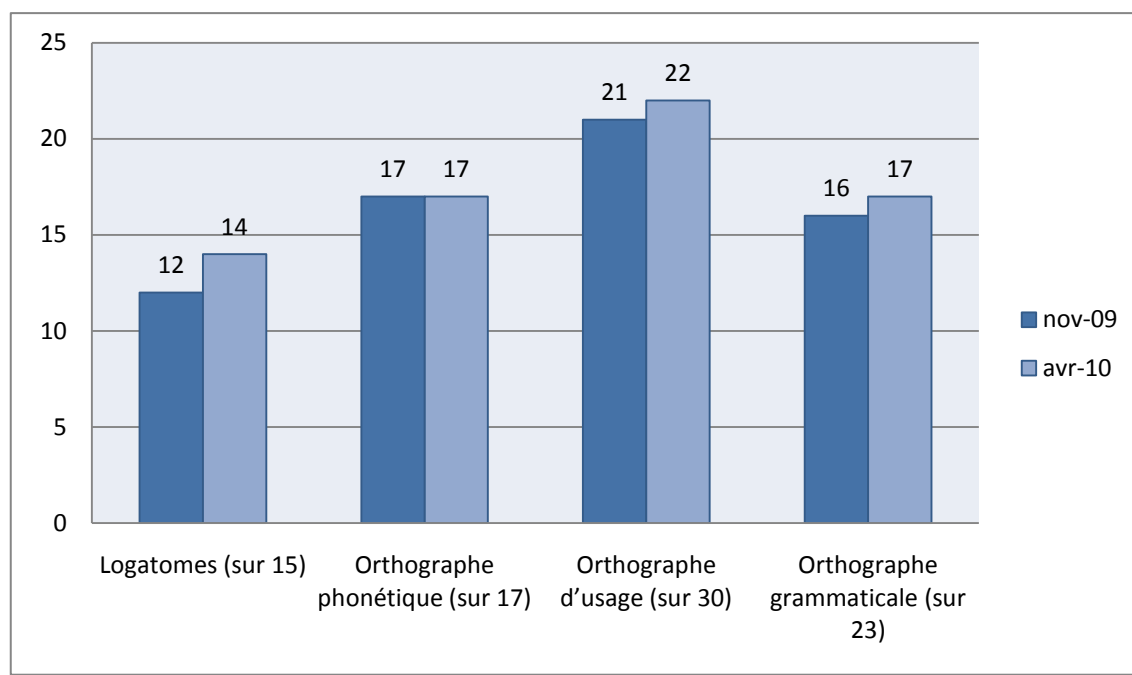
La **compréhension en lecture** de phrases en temps limité reste proche du score de novembre avec 80.5% (3^{ème} quartile) de réussite, niveau 6^{ème} (83% en novembre, 3^{ème} quartile) en 5''. Elle reste pénalisée par le facteur temps car en 6'10'' elle obtient un score de 97.2%. La compréhension de texte s'est améliorée avec des temps de lecture légèrement plus courts (6'40'' contre 7'39'' en novembre). Les pourcentages sont passés de 70% (3^{ème} quartile) de réussite en novembre à 60% (4^{ème} quartile) sans prendre en compte le temps, et de 30% (4^{ème} quartile inférieur) lors du bilan initial à 50% (4^{ème} quartile supérieur) avec le facteur temps.

Compréhension de la lecture : ORLEC



L'**orthographe** des logatomes s'est améliorée avec un score de 14/15 (moyenne) contre 12/15 (-1.5 σ) en novembre. Sur le texte on ne compte aucune erreur phonétique, un score de 22/30 (-0.25 σ) en usage et de 17/23 (+0.25 σ) en orthographe grammaticale contre 21/30 (-0.5 σ) en usage et 16/23 (moyenne) en orthographe grammaticale en novembre.

Orthographe : L2MA « Le corbeau »



- Questionnaires de fin de « stage »
 - Questionnaire sur les textes

L'analyse des réponses de R. au questionnaire a montré que c'est l'enfant qui a le mieux mémorisé les textes que ce soit au niveau sémantique ou lexical. Dans les exercices de restitution, elle a su donner 48/79 mots, dans ceux de culture littéraire 2/3 noms d'auteurs, 1/1 nom d'œuvre, 1/1 titre de texte et dans les questions sémantiques 2/2 paraphrases et 4/7 phrases contenant des homophones.

- Questionnaire sur les ateliers

Nous notons que si R. était très peu motivée pour participer à ces ateliers et qu'elle pensait que ceux-ci ne pouvaient que moyennement l'aider, elle a apprécié participer au « stage » qu'elle a trouvé « rigolo », avec des séances trop courtes. Elle en a parlé à son entourage : parents, frères et sœurs ainsi qu'à ses amis.

Elle n'a cependant pas souhaité participer aux ateliers organisés en mars. Lorsque nous avons parlé avec son père, il a associé le manque de persévérance au caractère insouciant de son adolescente.

b) Y : âgé de 15 ans 3 mois, scolarisé en 4^{ème}.

- Bilan initial

Y. est un cas un peu à part étant donné qu'il n'a pas été diagnostiqué dyslexique. Nous lui avons cependant permis de participer aux ateliers en raison de difficultés de compréhension écrite et en orthographe notamment grammaticale.

- Langage oral

Les capacités de **discrimination auditive** sont intactes avec un test EDP 4-8 entièrement réussi, le niveau **lexical** et **syntactique** en **compréhension et expression** (**TLOCC**, **ECOSSE**) se situe dans la moyenne par rapport à celui des enfants scolarisés en 4^{ème}.

En réception il obtient un score de 44/80 en **vocabulaire passif** au **TLOCC** (niveau moyen inférieur). Il commet 4 erreurs au test de **compréhension de phrases complexes** de l'**ECOSSE**.

En expression le **TLOCC** permet d'objectiver une efficacité du **vocabulaire actif** (30/80, niveau moyen inférieur). La **production de phrases grammaticales** et la **construction de phrases porteuses de sens** correspondent à des niveaux supérieurs à la moyenne des enfants de 4^{ème} (36/54 et 45/56). Le **L2MA** met en évidence des niveaux supérieurs à la moyenne des enfants en CM2 en **fluence phonétique** (29 mots, +2σ) et en **fluence sémantique** (29 mots au total, moyenne supérieure).

Il n'y a aucun trouble du langage oral.

- Langage écrit

La **vitesse de lecture : l'Alouette** situe Y. dans la moyenne supérieure en terme d'âge de lecture avec un âge de lecture de 14 ans 3 mois soit un niveau équivalent à celui attendu en 3^{ème}.

Les **stratégies de lecture (Belec)** sont correctes que ce soit pour les mots réguliers (95.8% de réussite, niveau inférieur au CE2), irréguliers (91.6%, moyenne supérieure des enfants scolarisés en CM2), les mots courts rares complexes (83.3%, inférieur CE2), les longs complexes (66.6%, niveau CE1) et les pseudo-mots (83.3%, niveau moyen).

La **lecture de mots de l'ODEDYS** précise l'étude des stratégies de lecture avec des mots réguliers parfaitement lus ce qui le situe au centile 90 pour l'exactitude et la vitesse de lecture. 19/20 mots irréguliers sont correctement lus, ce qui correspond à un niveau moyen supérieur avec une vitesse de lecture cotée au centile 90. 17/80 pseudo-mots sont lus sans erreur, ce qui le situe dans la moyenne inférieure alors que la vitesse de lecture est dans la moyenne supérieure.

Les capacités de **compréhension (ORLEC)** en lecture se situent en dessous de la moyenne mais n'atteignent pas le seuil de pathologie. Il obtient un score de 83.3% de réussite pour la compréhension des phrases (moyenne inférieure des enfants de 13 ans) et de 90% (3^{ème} quartile des enfants de 13 ans) pour celle du texte.

Le niveau d'**orthographe (Chronodictées)** est proche du seuil pathologique avec 1 erreur en orthographe phonétique (3^{ème} quartile) , 4 erreurs d'usage (moyenne), 21 erreurs en orthographe grammaticale (inférieur percentile 90) et 2 en segmentations (inférieur percentile 90).

- Epreuves complémentaires

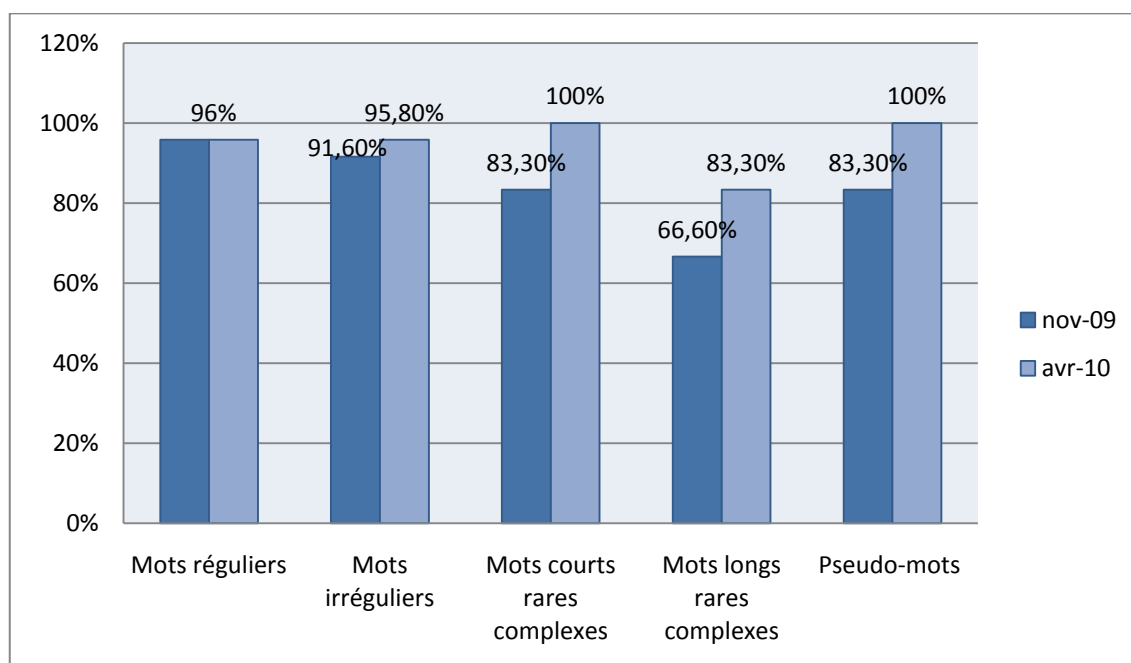
La **stratégie de balayage visuel** de Y. est adaptée en regard du test des **Cloches de l'ODEDYS** (32/35 moyenne des enfants de 5^{ème}).

Les capacités **mnésiques** sont supérieures au niveau moyen des enfants scolarisés en 5^{ème} que ce soit sur le versant de la mémoire immédiate (9/10, centile 90) ou de la mémoire de travail (7/11, au dessus du centile 90). (**ODEDYS 2**)

- Bilan final

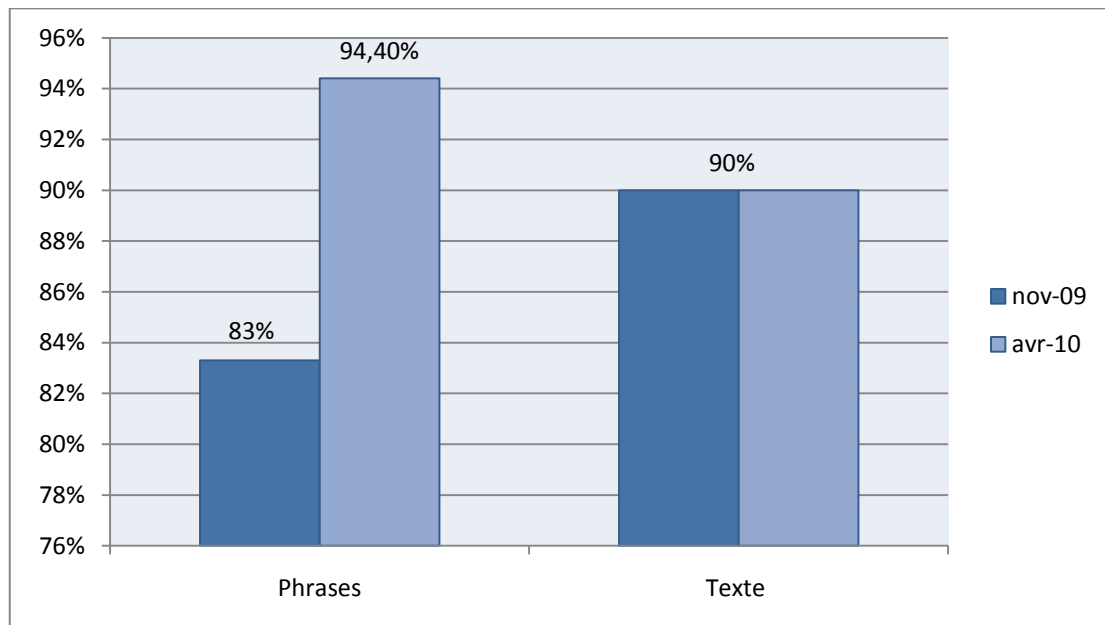
Les **stratégies de lecture** se sont améliorées avec un score toujours de 95.8% pour les mots réguliers(inférieur CE2), mais de 95.8% (moyenne supérieure CM2) pour les irréguliers (contre 91.6% en décembre 2009, moyenne supérieure CM2), de 100% pour les mots courts rares complexes (moyenne supérieure CM2, en décembre 83.3% soit un niveau inférieur au CE2), de 83.3% pour les mots longs complexes (inférieur CE2 contre 66.6% en décembre soit niveau CE1) et de 100% pour les pseudo-mots (supérieur CM2, 83.3% en décembre, moyenne CM2).

Stratégies de lecture : Belec



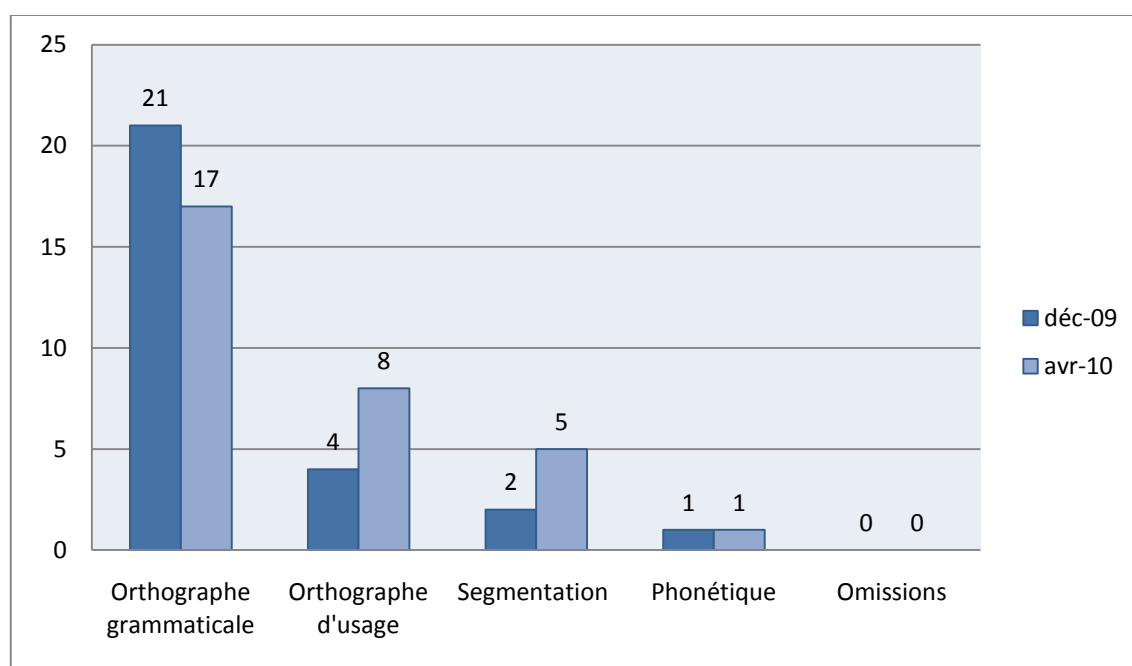
La **compréhension en lecture** est passée de 83.3% (3^{ème} quartile pour un enfant de 13 ans) à 94.4% (2^{ème} quartile) de réussite pour la compréhension de phrases, elle reste à 90% (1^{er} quartile pour un garçon de 13 ans) pour le texte.

Compréhension de la lecture : ORLEC



L'orthographe : Chronodictées est altérée avec 7 erreurs phonétiques dont 6 en raison de l'absence d'accents on n'en cotera donc qu'une (3^{ème} quartile), 5 erreurs de segmentation (inférieur percentile 95 contre 2 erreurs en novembre) avec des mots fusionnés (« eaux vertes »---» « overtes »), 8 erreurs d'usage (3^{ème} quartile, 4 erreurs en novembre, niveau moyen) et 17 de syntaxe (inférieur 3^{ème} quartile contre 21 erreurs en novembre soit un niveau inférieur au percentile 90).

Orthographe : Chronodictées



- Questionnaires de fin de « stage »
 - Questionnaire sur les textes

Y. est l'enfant qui a eu le plus de difficultés pour répondre. En restitution de mémoire, il a su donner 31/79 mots avec deux erreurs. (« montagne/cathédrale », «chemin/sentier »)
 Dans les questions de culture littéraire il a répondu à 0/3 noms d'auteurs, 1/1 titre de poème et 0/1 titre d'œuvre . Le sens des textes est globalement bien appréhendé avec 2/2 paraphrases et 3/7 concaténations de phrases avec des homophones.

- Questionnaire sur les ateliers

Comme pour la plupart des enfants, l'initiative de participer aux ateliers n'est pas venue de Y. qui était moyennement motivé. Il a trouvé les textes relativement intéressants mais a parlé du stage de manière positive à son entourage. Il a décrit les séances comme amusantes, ludiques et enrichissantes. Il pense que la méthode peut peut-être l'aider en lecture, orthographe et pour la concentration mais ne désire pas participer aux séances organisées pendant le mois de Mars.

B. Les ateliers de lecture du mois de Mars

Ils se sont déroulés tous les mercredis du mois de Mars soit les 3, 10, 17, 24 et 31, à l'école du Château de 14h à 15h.

1. Présentation des enfants

Lors de ces ateliers nous avons accueillis cinq adolescents, quatre garçons et une fille.

- S : âgé de 14ans 10mois et scolarisé en 3^{ème} qui a également participé au stage proposé lors des vacances de février.
- E : âgée de 17ans 3mois, scolarisée en 1^{ère} STG.
- N : âgé de 14ans 10mois, scolarisé en 4^{ème}, dont le CP a été redoublé.
- O : âgé de 11 ans 6 mois, scolarisé en 6^{ème}.
- M : âgé de 11ans 8mois, scolarisé en 6^{ème}. M. n'a participé qu'aux deux premiers ateliers, il a ensuite cessé de venir sans s'excuser auprès de nous.

2. Prise en charge lors des ateliers de lecture

- 1^{er} jour

Comme lors du premier atelier du « stage » des vacances de février, nous avons commencé par des présentations afin de faire un peu mieux connaissance. Chacun notre tour, nous avons énoncé nos nom, prénom, âge, année de scolarité, lieu de vie. Nous avons ensuite présenté la méthode et l'étude que nous menons : « nous allons nous retrouver tous les matins de cette semaine et étudier ensemble des textes classiques d'après la méthode Voix Haute. Il s'agira de lire à haute voix en se servant de nos yeux quand le texte est écrit et de notre mémoire lorsqu'il est effacé. Ensuite nous nous reverrons afin de vous faire passer des tests qui nous permettront d'évaluer une éventuelle efficacité de la méthode sur vos capacités en lecture et en écriture. »

Nous avons demandé aux enfants s'ils avaient ou non une préférence pour l'étude de poèmes ou d'extraits de textes classiques. Ils ont déclaré à l'unanimité préférer travailler sur des poèmes.

Lors de ce premier atelier, E. est arrivée très en retard car elle s'était trompée d'horaires. Elle n'a participé qu'au dernier quart d'heure de la séance.

Nous avons débuté l'étude de « Ma Bohème », d'Arthur Rimbaud par une première lecture du texte dans laquelle certains termes et expressions : « patelot », « féal », « amours », « Petit Poucet », « frou-frou », « près de mon cœur » étaient mis en valeur. Nous avons explicité ces termes ainsi que le sens des différents vers du poème.

*Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;
Mon paletot aussi devenait idéal;
J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton féal;
Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai rêvées!
Mon unique culotte avait un large trou.
- Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
- Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou
Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;
Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon coeur.*

Ex : « Mon auberge était à la Grande-Ourse. », « qu'est ce que l'auteur est en train de nous dire? qu'est ce qu'une auberge, qu'y fait-on ? qu'est ce que la Grande-Ourse ? donc l'auteur est en train de nous expliquer qu'il dormait dehors, à la belle étoile »

Nous sommes ensuite passés à l'étude plus précise des différentes strophes les unes à la suite des autres. Les enfants lisaient l'un après l'autre un vers dont certains termes étaient surlignés en couleurs. Une fois la strophe lue, nous la reprenions, les termes auparavant surlignés étant effacés. A l'aide de la liste proposée dans laquelle se trouvaient aussi des intrus et s'appuyant sur le sens, ils devaient reconstituer les vers du poème.

Attention aux intrus!

Je m'en allais, les [] dans mes [] crevées;
Mon [] aussi devenait [];
J'[] sous le ciel, Musel et j'[] ton féal;
Oh! là! là! que d'amours [] j'ai []!

allais - avais - étais - idéal - main - paletot -
poches - poings - points - rêvées - splendides

Ex :

De manière à leur permettre de distinguer plus facilement les homophones non homographes « poings » et « points » nous leur avons demandé de trouver des dérivés de chacun de ces mots, « des mots de la même famille ». Ex : « poing »---» poignard, poignée, poignet... / « points »---» pointer, pointillés...

Après cet examen des strophes, nous avons repris l'étude du texte par une nouvelle lecture dans laquelle un mot de chaque vers avait été effacé et proposé avec des intrus dans une liste située à droite du texte.

Ensuite nous avons demandé aux enfants de rétablir l'ordre des vers de chaque strophe puis de restituer de mémoire une partie du texte dans trois exercices, dont certains ont déjà présentés précédemment :

- De l'un à l'autre dans lequel la partie centrale est effacée.
- Vers rognés dans lesquels les extrémités sont effacées.
- Points d'appui dans lequel seule l'amorce des vers est inscrite.

Nous avons incité les enfants à s'appuyer sur le sens du poème ainsi que sur le mime et l'ébauche orale pour retrouver les parties manquantes du texte. Nous avons constaté que la plupart des erreurs faites n'altéraient pas le sens du texte mais se produisaient surtout sur les mots fonctions, substitués.

Nous avons conclu ce premier atelier par une lecture du texte en « quatuor ».

Nous avons remarqué dès cette séance une plus grande hétérogénéité dans le niveau des enfants en lecture et en restitution de mémoire. De plus nous avons noté moins de spontanéité dans leur participation.

Lors du « stage » proposé pendant les vacances de février, les changements de lecteur étaient presque naturels, nous désignons celui qui commençait la lecture et les autres enchaînaient. Peut-être du fait du plus grand nombre de participants, les changements de lecteurs étaient moins fluides.

- 2nd jour

S. étant absent lors de cette séance, nous avons proposé aux enfants l'étude d'un poème de Paul Verlaine, « Le ciel est, par-dessus le toit... » dont nous avons déjà parlé lors de la description des ateliers organisés pendant les vacances de février.

- 3^{ème} jour

Etude du « Dormeur du val » d'Arthur Rimbaud.

*C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.
Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.
Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.
Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.*

Nous avons commencé par une première lecture complète du poème à la suite de laquelle nous avons demandé aux enfants de nous raconter l'objet de ce poème.

Nous avons procédé à une seconde lecture du texte une strophe après l'autre, avons expliqué précisément le sens de chacune d'entre elles avant de passer à l'exercice de restitution des mots effacés.

Attention aux intrus!

C'est un trou de [] où chante une []
Accrochant follement aux [] des []
D'argent, où le [], de la [] fière,
Luit: c'est un petit [] qui mousse de [].

ayons - haillons - herbes - montagne - raillons -
rayons - rivière - soleil - val - verdure

Ex :

Nous nous sommes arrêtés sur différents termes et expressions : « haillons d'argent », « montagne fière », « val », « mousse de rayons », « cresson », « nue », « lit vert », « lumière pleut » et « glaïeuls ».

Nous avons poursuivi par un nouvel exercice de mots effacés, cette fois ci sur la totalité du texte.

Ensuite nous avons rétabli l'ordre des vers du poème puis sommes passés à l'étape restitution de mémoire d'une partie du texte que nous avons réalisé en trois exercices dont nous avons déjà parlés :

- De l'un à l'autre
- Points d'appui
- Vise juste

Comme lors des ateliers des vacances de février nous avons remarqué que l'amorce des vers était facilitatrice et que l'exercice « vise juste » dans lequel seule la fin du vers est écrite a présenté plus de difficulté que les deux précédents où l'ébauche était présente. Lors de ces exercices, chaque enfant devait à son tour restituer la partie manquante d'un vers mais en cas de difficultés, ses camarades, pouvaient l'aider.

Nous avons procédé à une dernière lecture du texte « en quatuor » et avons clôturé la séance par un exercice de mémoire d'épellation des termes : « haillons », « montagne », « luit », « rayons », « baignant », « cresson », « dort », « étendu », « nue », « pâle », « pieds », « glaïeuls », « sourirait », « parfums », et « frissonner ».

Notons l'absence d'O. retenu ce mercredi au collège en raison d'évaluations ainsi que celle de M. qui n'est plus venu aux ateliers sans nous donner d'explication malgré nos appels répétés à ses parents.

- 4^{ème} jour

Etude du poème « Harmonie du soir, » de Charles Baudelaire.

*Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir;
Valse mélancolique et langoureux vertige!*

*Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige;
Valse mélancolique et langoureux vertige!
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.*

*Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,
Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir!
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir;
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.*

*Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
Du passé lumineux recueille tout vestige!
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
Ton souvenir en moi luit comme un ostensor!*

Le premier contact avec ce texte s'est fait par le biais d'une lecture différée des vers de la première strophe de manière à faire ressentir au groupe l'effet envoutant du poème créé par le rythme et les rimes. Nous avons lu une première fois le vers à voix haute clairement puis nous sommes passés à la page suivante sur laquelle était inscrit le dernier mot du vers. Le groupe d'enfant a répété de mémoire le vers correspondant. Nous avons explicité au fur et à mesure les termes « vibrant », « évapore », « encensoir », « valse », « mélancolique », « langoureux » et « vertige ». Ensuite nous avons lus la strophe dans sa totalité avant de passer à deux exercices de restitution.

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir;
Valse mélancolique et langoureux vertige!

Ex : lecture de la strophe

Voici venir les temps où [] sur sa []
 Chaque [] s'évapore ainsi qu'un [] ;
 Les sons et les [] tournent dans l'air du [] ;
 Valse [] et langoureux [] !

Ex : restitution de mots

[] vibrant [] tige
 [] fleur [] encensoir |
 [] parfums [] soir |
 [] mélancolique [] vertige |

Ex : restitution partielle
 de phrases

Nous avons procédé de la même manière pour étudier les trois strophes suivantes du poème en explicitant les termes : « frémit », « afflige », « reposoir », « néant », « vaste », « fîge », « vestige », « luit » et « ostensor ». Nous avons insisté sur le sens de ce poème, l'importance des termes religieux, de ceux liés à la mort, aux sens (vue, odorat, ouïe) et avons fait des hypothèses concernant l'objet de ce poème : la mort ou la perte d'un être aimé, d'une femme ?

Nous avons poursuivi par une lecture en quatuor puis avons discuté avec les enfants des impressions produites sur nous par ce texte, une impression de spirale sans fin qui nous donne le vertige, l'impression de tourner en rond...

Nous avons conclu cette séance par un exercice de mémoire d'épellation des mots cités précédemment ainsi que de « tige », « cœur », « sang », « fîge » et « lumineux ».

Nous avons constaté que les enfants paraissaient se sentir moins à l'aise avec ce poème et nous nous sommes demandé si cela venait de l'aspect envoutant de celui-ci ou si le vocabulaire et la répétition des rimes les ont gênés pour s'approprier le texte.

Notons l'absence de N. en voyage scolaire pour une semaine.

- 5^{ème} jour

Etude du poème de Guillaume Apollinaire, « Saltimbanques ».

*Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des jardins
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans églises
Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe
Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage*

Nous avons débuté en demandant aux enfants ce qui les marquait dans ce texte à première vue : ils ont répondu « il y a des couleurs ». Nous les avons questionnés sur la signification de ces couleurs et E. a répondu : « il y a les consonnes en rouge, les voyelles en bleu et des lettres grises et violettes », O. lui a répondu qu'elle se trompait car le « n » de « dans » était également en bleu. Nous leur avons demandé quels sons ils entendaient dans le mot « dans » puis si on entendait le « n ». Nous leur avons expliqué que les couleurs représentaient des sons consonnes et voyelles et non pas des lettres.

S. a alors dit que les lettres grises étaient « muettes » et nous leur avons expliqués que celles en violet n'étaient ni des voyelles ni des consonnes mais « un peu des deux ».

Nous sommes ensuite passés à une lecture complète du poème à raison d'une strophe chacun. A la fin de cette lecture il s'agissait de trouver dans le texte des mots composés de consonnes et voyelles : C+V, C+C+V+C ... nous avons remarqué des difficultés à fonctionner sur un système sonore au lieu du système graphique habituel « « chaque » c'est pas C+V+C il y a « c » et « h » au début, ça fait deux consonnes ! ». Pour chaque erreur, les enfants devaient redire le mot à haute voix et préciser les différents sons entendus « dans chaque tu entends [k] + de l'air pour le « h »? non, tu entends [ʃ] c'est un son représenté par deux lettres... »

Après une nouvelle lecture du poème nous leur avons demandé une définition orale des cinq mots difficiles (« baladins », « huis », « auberge », « se résigne » et « quêtent ») puis avons lu les définitions données par M. Jacomino. Nous avons également consulté la page « Des dates, un tableau, une chanson » en lien avec le texte, de manière à enrichir leur culture générale.

Nous sommes ensuite passés à un exercice consistant à replacer un vers dans une strophe puis à une étape de restitution des mots effacés (proposés dans liste avec des intrus) : « Attention aux intrus ».

Nous avons procédé à une relecture en recherchant des mots déplacés que nous avons remis à leur place. Puis à nouveau, nous avons restitué des mots effacés avec l'aide d'une liste.

Nous avons rétabli l'ordre des vers avant de réaliser un troisième exercice « Attention aux intrus ». Alors nous sommes passés à l'étape restitution de mémoire dans les exercices « De l'un à l'autre », « Points d'appui », « Vise juste » ainsi qu'à la traditionnelle lecture en quatuor .

Notons l'absence (pour la seconde fois) de N., malade.

3. Spécificités de chacun des enfants, leur comportement

S. ayant déjà l'habitude des M@P , il aurait pu se sentir plus à l'aise que les autres enfants mais, peut être à cause de la différence d'âge, il s'est mis un peu en retrait du groupe par rapport à son investissement du premier « stage ». Il a cependant bien participé.

E. s'est très bien investie dans les ateliers, elle a souvent été volontaire pour lire ou répondre à nos questions et nous a semblé avoir moins de difficultés au niveau de la lecture, l'épellation de mémoire et la restitution des textes.

N. s'est avéré être l'enfant le plus en difficulté dans ce groupe. Il a commis de nombreuses erreurs en lecture et en restitution de mémoire. Nous pensons que cela est du à des difficultés d'accès au sens des poèmes. Nous avons constaté qu'il se tenait en retrait mais cherchait néanmoins à participer. Nous avons noté un petit manque de confiance en lui qui l'empêche parfois de répondre alors que son idée est bonne.

O. s'est très vite investi dans le groupe et l'atelier. Malgré quelques difficultés en lecture, il a toujours été volontaire pour lire ou répondre à des questions. C'est l'enfant qui s'est avéré le plus motivé du groupe.

M. malgré de bonnes capacités notamment de rétention, ne s'est plus présenté pour l'atelier après la seconde séance sans explication. Nous regrettons qu'il n'ait pas participé davantage.

4. Résultats des évaluations

a) S : âgé de 14ans 10mois, scolarisé en 3^{ème}

- Bilan initial du langage écrit

Il s'agit d'un bilan d'évolution daté de Novembre 2009, le diagnostic posé est celui de **dyslexie mixte** avec une faiblesse plus importante de la voie d'adressage pénalisant la compréhension écrite ainsi qu'une **dysorthographe mixte**, avec une atteinte modérée de l'orthographe grammaticale.

La **lecture oralisée : l'Alouette** situe S. au niveau mai CM1 soit un âge de lecture de 9 ans 10 mois. Le texte est lu en 2'38'' avec des erreurs par idéation, des confusions auditives et des difficultés dans la gestion des graphies complexes.

L'étude des **stratégies de lecture** de la **Belec** montre une atteinte des voies d'assemblage et d'adressage avec des scores de réussite de 95.8% (niveau inférieur à celui attendu en CE2) pour les mots réguliers, de 75% (niveau inférieur au CE2) pour les mots irréguliers, de 100% pour les mots fréquents courts, 91.6% (niveau inférieur au CE2) pour les longs, 83.3% (niveau proche de celui attendu au CE1) pour les mots rares courts, 91.6% (niveau proche du CE2) pour les longs, 83.3% (niveau proche du CE1) pour les pseudo-mots courts et 75% (niveau proche du CM1) pour les longs.

L'évaluation de la **compréhension en lecture** objective une compréhension écrite altérée notamment en raison de temps de lecture trop longs. La compréhension de phrases est réussie à 91.6% (2^{ème} quartile pour un garçon de 13 ans) mais le questionnaire n'a pu être terminé dans le temps imparti. La compréhension de texte donne un score de 70% (2^{ème} quartile) avec une lecture complète du texte mais sans relecture.

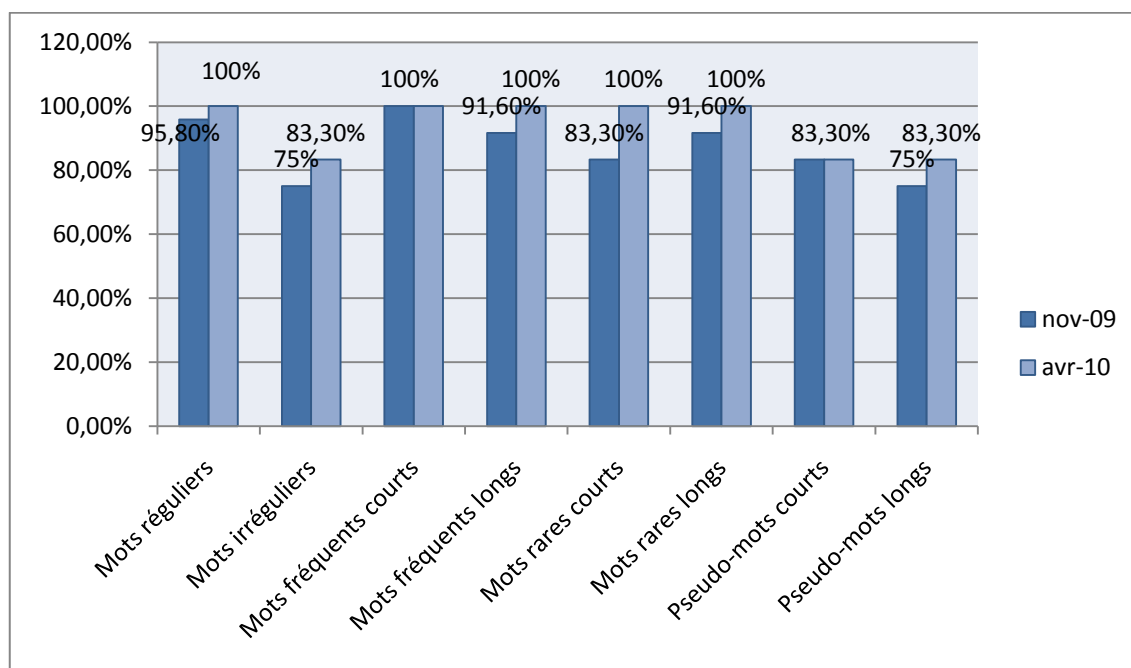
L'étude de **l'orthographe : RUP** met en évidence une dysorthographie linguistique avec une atteinte de l'orthographe grammaticale et phonologique ; usage : 6 (-2σ) ; règles : 10 (-2σ). Des erreurs d'accords sujet/verbes, adjectif/nom ainsi que des confusions entre les homophones sont relevées.

- Bilan final

Notons que S. n'a pas eu de séances d'orthophonie durant la période d'ateliers en raison d'une pause thérapeutique.

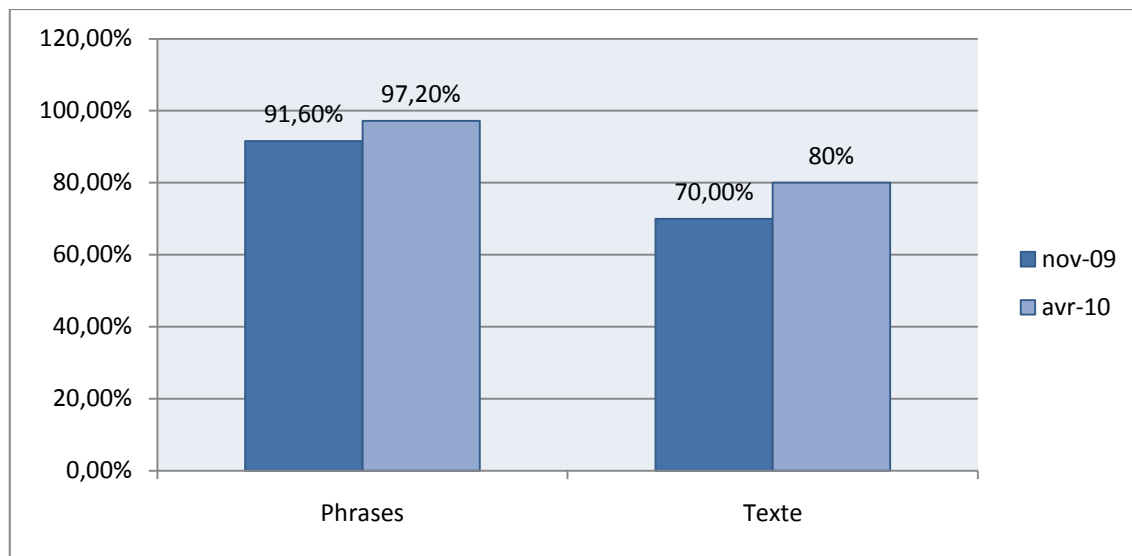
L'évaluation des **stratégies de lecture** montre une évolution de celles-ci. La lecture des mots réguliers est passée de 95.8% de réussite à 100% (niveau inférieur à celui attendu au CE2 /moyenne CM2), celle des irréguliers de 75% à 83.3% (niveau inférieur au CE2 /proche du CM1), les mots fréquents longs sont désormais parfaitement lus (niveau inférieur au CE2 /supérieur à la moyenne en CM2) de même que les mots rares courts (83.3% en novembre /100% en avril soit un niveau proche du CE1 en novembre et supérieur à la moyenne en février) et les mots rares longs (niveau proche du CE2/supérieur à la moyenne CM2). Les pseudo-mots courts restent à 83.3% de réussite (niveau proche du CE1) et les longs sont passés de 75% à 83.3% (niveau proche du CM1 / supérieur à la moyenne).

Les stratégies de lecture : Belec



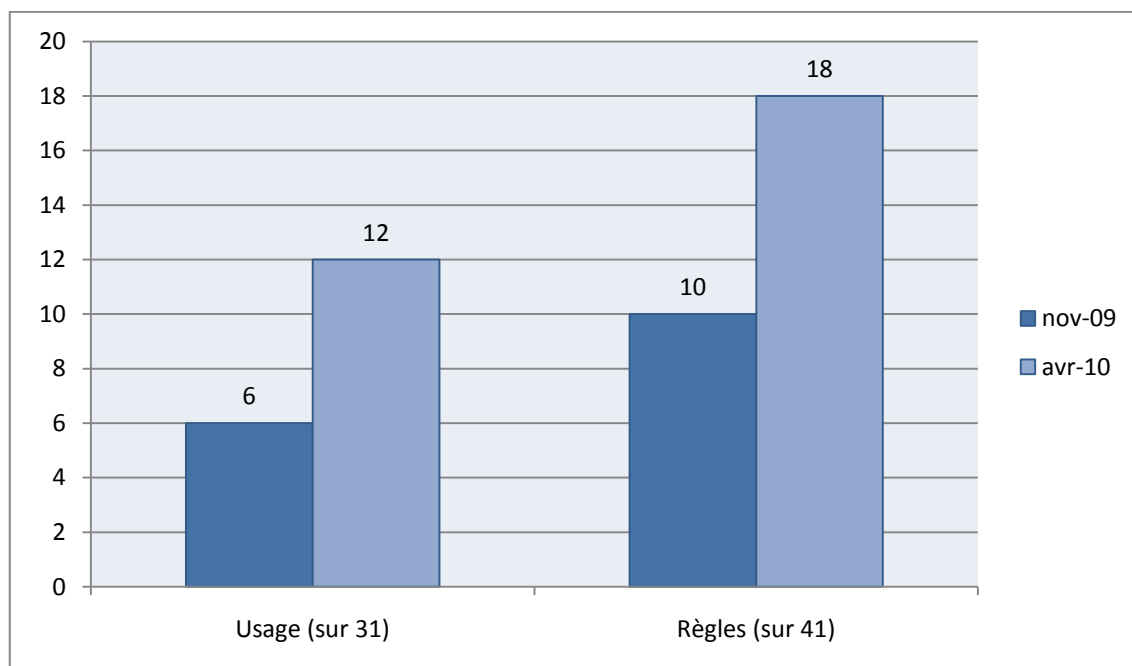
La **compréhension en lecture** de phrases est désormais réussie à 97.2% (contre 91.6% en Novembre) et celle de texte donne un score de 80% (1^{er} quartile).

Compréhension écrite : ORLEC



L'**orthographe** semble également être améliorée avec un score de 12 (niveau inférieur à la moyenne) en usage (6 en novembre soit -2σ) et de 18 (niveau inférieur à la moyenne) en règles contre 10 lors du bilan initial (-2σ). Le niveau d'orthographe de S. se standardise avec des résultats moyens/faibles.

Orthographe : RUP



- Questionnaires de fin
 - Questionnaire sur les textes

Nous notons que les épreuves de restitution de mémoire ont été plus difficiles pour lui que lors du premier questionnaire. Il obtient un score de 26/38 en restitution de mots mais de 8/20 dans les exercices consistants à replacer les vers dans le bon ordre. Le sens des textes est correctement appréhendé avec 1/3 nom d'auteur, 0/1 titre 2/3 définitions, une note de 5/9 en concaténation de phrases avec des homophones et de 1/1 en thème.

- Questionnaire sur les ateliers

Comme à la fin du « stage » de février, nous avons proposé ce questionnaire à S. Ses réponses ont peu varié mais nous notons qu'il a pris lui-même l'initiative de participer aux ateliers et qu'il a considéré les textes comme très intéressants.

b) E : âgée de 17ans 3mois, scolarisée en 1^{ère} STG.

- Bilan initial
 - Langage oral

Le bilan orthophonique initial réalisé par Mme Eskinazi en décembre 2009.

Au **TLOCC** (Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens) en **expression orale** elle obtient un score de 40/80 (moyenne quatrième) pour le lexique ainsi qu'un score de 20/50 pour la morphosyntaxe (niveau inférieur à la moyenne des enfants scolarisés en sixième). En **compréhension orale**, le niveau lexical est inférieur à la moyenne des enfants scolarisés en sixième avec un score de 36/80 et le score en morphosyntaxe est de 34/56 ce qui correspond au niveau moyen des enfants scolarisés en cinquième.

- Langage écrit

Mme Eskinazi pose le diagnostic de **dyslexie phonologique** modérée et compensée par la voie d'adressage ainsi que de **dysorthographe grammaticale**.

La **lecture oralisée : Alouette** donne un niveau de lecture de 11 ans 10 mois (6^{ème} mai). 265 mots sont lus en 1'51'' avec 16 erreurs principalement visuelles ou de graphies irrégulières.

L'étude des **stratégies de lecture : Belec** montre une altération de la voie d'assemblage avec une réussite à 100% en lecture de mots réguliers et irréguliers mais un score de 91.6% (niveau supérieur à celui attendu en CM2) et des temps de lecture importants pour les pseudo-mots longs et de 66.6% (niveau inférieur au CE1) pour les mots courts rares complexes.

La **compréhension en lecture (ORLEC)** est également altérée avec un score de 91.6% (2^{ème} quartile) pour la compréhension de phrases (épreuve L3) en 3'55''. Le texte est lu en 4'35'' avec un pourcentage de réponses correctes au QCM de 80% (4^{ème} quartile).

Le test **RUP d'évaluation de l'orthographe** objective une dysorthographie grammaticale mais nous lui proposons également le test Chronodictées de manière à évaluer son orthographe avant et après les ateliers sans d'effet retest.

- Raisonnement mathématique. (**UDN II, COGI ACT**)

Il existe un trouble de type dyscalculie avec une altération de la classification, les combinaisons, l'équivalence et les apprentissages de base.

- Bilan neuropsychologique

Une évaluation réalisée deux ans auparavant met en évidence un QI Total de 103 avec un QI Verbal à 93 et un QI Performance de 113.

- Complément de bilan en février 2010
 - Mémoire auditive

Lors de l'évaluation de la **mémoire auditive de logatomes (Belec)** E. obtient un score de 100% de bonnes réponses avec un empan de mémoire immédiate à 5 syllabes (percentile 90 soit un niveau maximum pour un enfant de CM1) pour la partie CV et de 87.5% (percentile 90) avec un empan de 4 pour la partie CCV (percentile 75) ;

A l'item **mémoire mots (L2MA)** elle obtient un score de 4/6 en répétition immédiate c'est-à-dire un score moyen pour un enfant de 10 ans, de 6/6 (+1 σ) avec aide visuelle et de 6/6 (+2 σ) en mémoire différée.

A l'épreuve **mémoire de phrases**, elle réalise une erreur sur la dernière phrase ce qui lui donne un score de 6/10 (niveau moyen à 10 ans).

La répétition de **chiffres à l'endroit** est parfaitement réalisée (5/5 soit $+2\sigma$). Celle à l'**envers** donne lieu à une note de 4/5 ($+1\sigma$) avec une erreur sur la dernière série.

- Orthographe

Nous avons utilisé le test **Chronodictée**, dictée A. Nous notons des difficultés principalement sur **l'orthographe grammaticale** avec 12 erreurs en **syntaxe** (niveau proche du 3^{ème} quartile), d'accords de verbes, noms, adjectifs et d'homophones (1erreur). **L'orthographe d'usage** est altérée avec 6 erreurs (3^{ème} quartile) et nous notons une erreur de **segmentation** (percentile 90) et une erreur **phonétique** (3^{ème} quartile).

- Expression écrite

Le récit comporte 113 mots ($+3\sigma$ d'un niveau CM2) dont 16 verbes ($+2\sigma$) conjugués à 3 temps différents (niveau supérieur à la moyenne CM2). On note la présence de 9 thèmes sur 10 ($+1\sigma$), de 2 marqueurs négatifs : un agrammatisme et un mauvais découpage des phrases (-1σ), ainsi que celle de tous les marqueurs positifs hormis l'imaginaire.

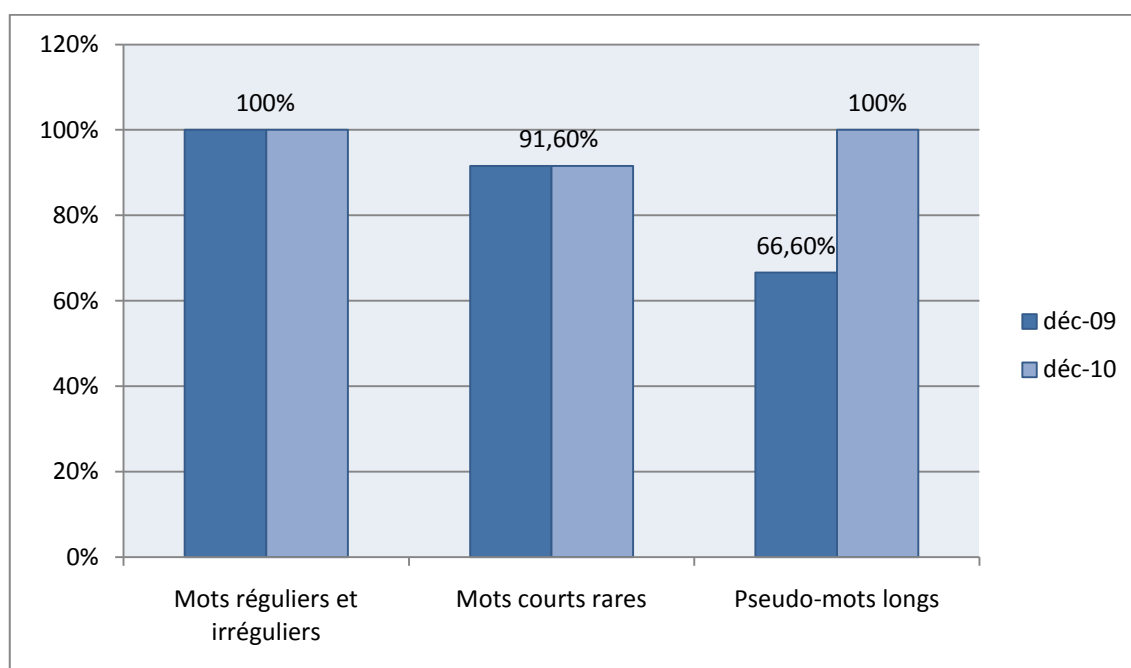
- Bilan final

Notons que E. n'a pas eu d'orthophonie pendant l'étude en raison d'une pause thérapeutique.

- Langage écrit

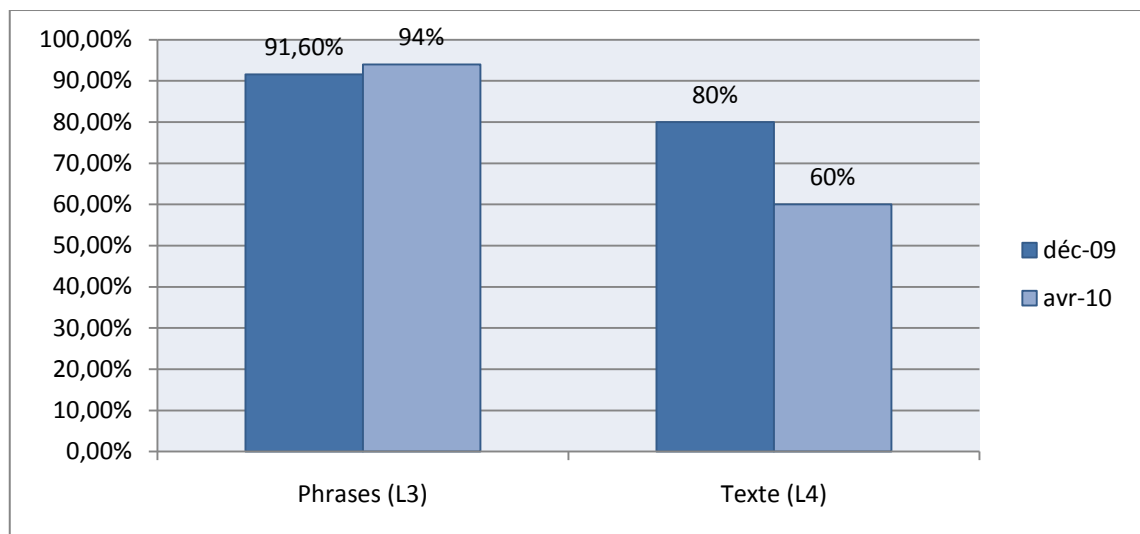
Les **stratégies de lecture** sont évaluées grâce à la **Belec**. Les mots réguliers et irréguliers sont parfaitement lus (100%). Les pseudo-mots longs sont, comme en décembre, lus correctement à 91.6% (niveau supérieur à la moyenne CM2) et les mots courts rares complexes sont passés de 66.6% à 100% de réussite (niveau inférieur CE1/ supérieur CM2). Nous notons toujours une lenteur de déchiffrage pour les mots longs complexes et les pseudo-mots longs.

Stratégies de lecture : Belec



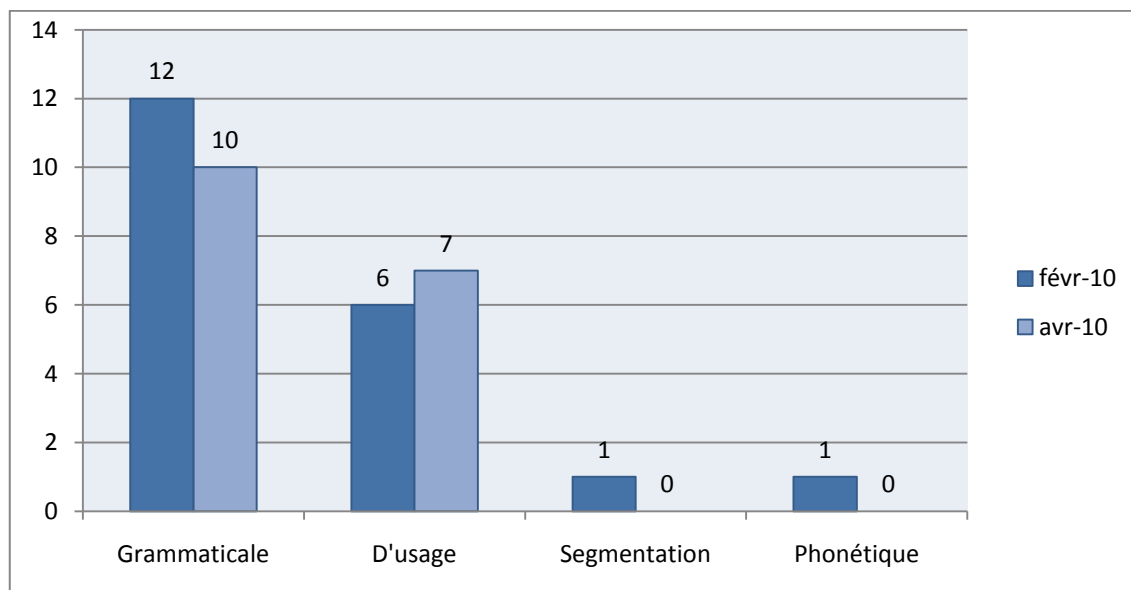
La **compréhension en lecture de phrases** était de 91.6% en 3'55'' (2^{ème} quartile) en décembre, elle est désormais de 94% en 4'40'' (2^{ème} quartile supérieur). Les temps de lecture semblent avoir augmentés afin de permettre une meilleure compréhension des phrases. Le texte garçon est lu en 4'44'' avec un score de réussite de 60% (3^{ème} quartile) alors que le texte fille en décembre avait été lu en 4'35'' avec un score de 80% (4^{ème} quartile).

Compréhension en lecture : ORLEC



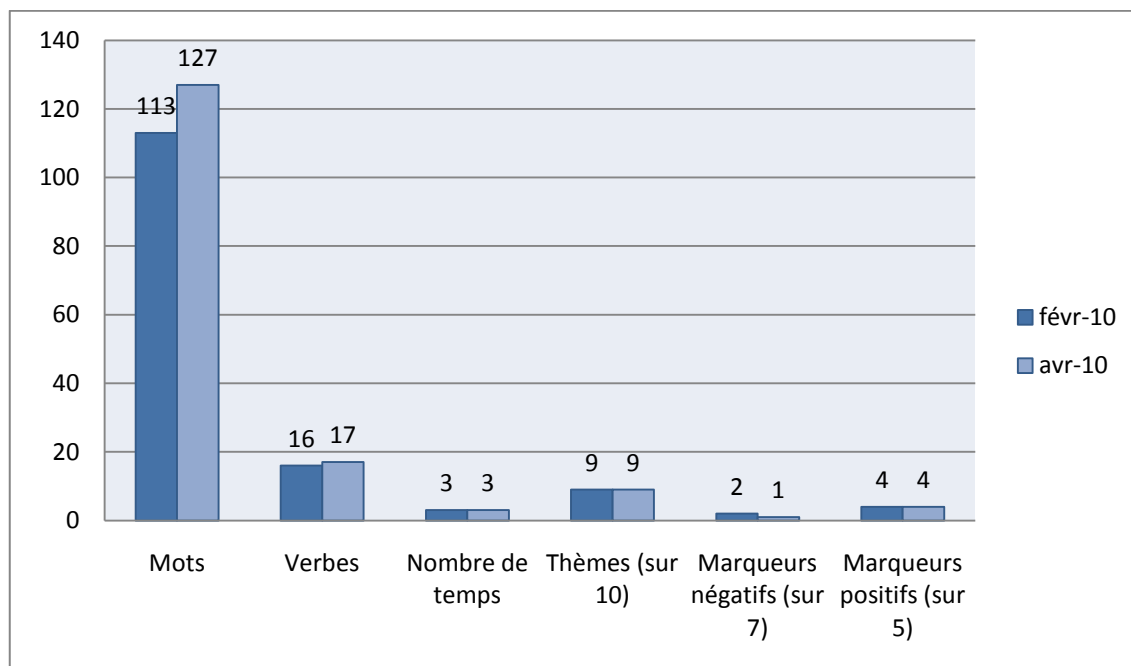
En **orthographe (Chronodictées dictée B sans prise en compte du temps)** on relève 10 erreurs de syntaxe (contre 12 en février), ce qui donne un niveau inférieur à la moyenne des enfants scolarisés en 3^{ème} sans atteindre le seuil de pathologie, 7 erreurs d'usage (6 en février) ce qui donne un niveau compris entre le 3^{ème} quartile et le percentile 90 ainsi qu'aucune erreurs de segmentation ou phonétique (moyenne 3^{ème}).

Orthographe : Chronodictées



En **expression écrite** on relève une légère évolution avec un nombre de mots et de verbes plus important. On relève 127 mots ce qui équivaut à $+4\sigma$ pour un enfant scolarisé en CM2 contre $+3\sigma$ en décembre et 17 verbes soit environ $+2.5\sigma$. Les marqueurs négatifs ont diminués ils sont désormais proche de la moyenne, seul l'agrammatisme persiste. Les marqueurs positifs restent identiques.

Expression écrite : récit les ours (L2MA)

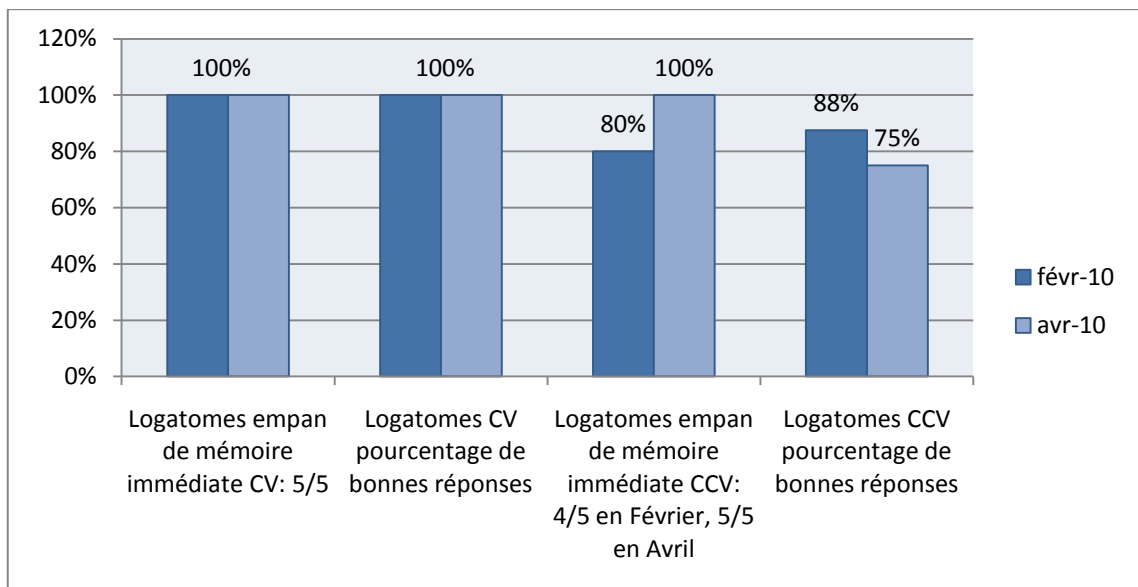


- Epreuves complémentaires

On observe une légère évolution de la **mémoire de logatomes** avec un empan de mémoire immédiate de 5 syllabes et un pourcentage maximum de bonnes réponses pour la partie CV (comme en février) et un empan de 5 (percentile 90 contre un empan de 4 en février, percentile 75) avec 75% de bonnes réponses pour la partie CCV (percentile 90 comme en février).

Mémoire :

✓ **De logatomes : Belec**

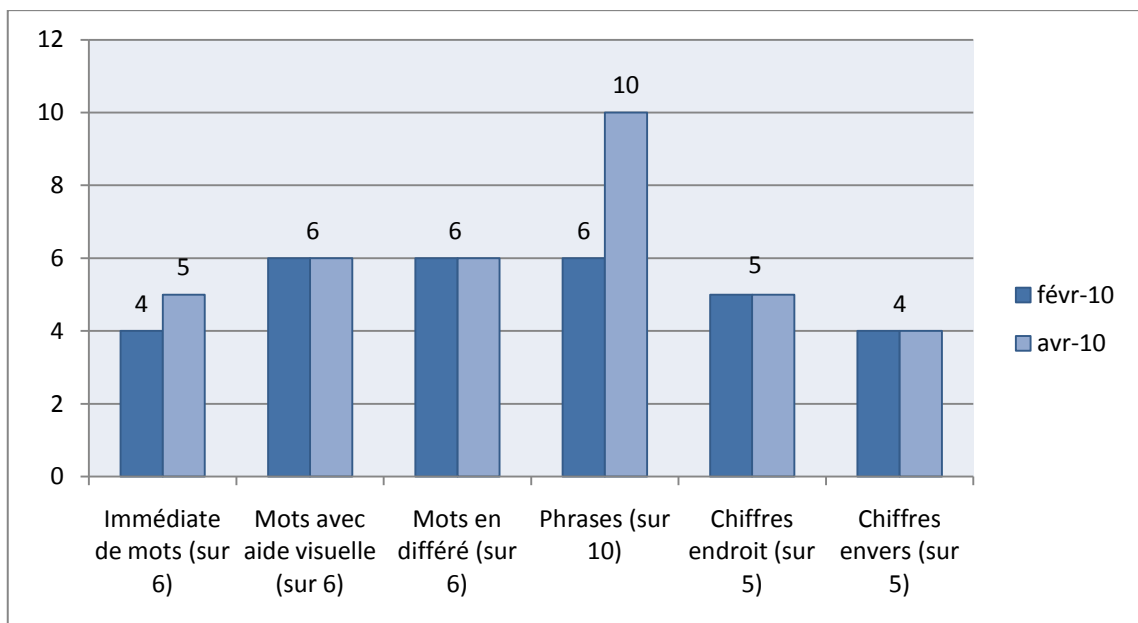


La **mémoire de mots** est passée de 4/6 (moyenne 10 ans) à 5/6 (+1 σ) en immédiat, elle reste de 6/6 avec aide visuelle (+1 σ) et en différé (+2 σ).

La **mémoire de phrases** atteint un score maximal de 10/10 (+1 σ) contre 6/10 (moyenne) en février.

La **mémoire de chiffres à l'endroit** reste à 5/5 (+2 σ) et à 4/5 (+1 σ) à l'envers.

✓ **De mots, de phrases et de chiffres : L2MA**



- Questionnaires de fin
 - Questionnaire sur les textes

Les questions de restitution de mémoire n'ont posé aucun problème à E., elle a su donner 36 mots justes sur 38 demandés et a fait une erreur (« dort »/ « tranquille »). L'exercice final : ajoutez les vers manquants lui a causé plus de difficultés en raison de la nature même du texte : les vers sont répétés plusieurs fois et il est compliqué de s'y retrouver. Les questions de culture littéraire ont donné lieu à des résultats moyens : 1/1 titre, 1/2 nom d'auteur. Le sens des poèmes est correctement appréhendé : 9/9 en concaténation de phrases avec des homophones, 3/3 aux définitions et 1/1 en thème.

- Questionnaire sur les ateliers

Comme presque tous les enfants qui ont répondu au questionnaire, E. n'était que moyennement motivée à l'idée de participer aux séances de lecture. Elle s'est très vite investie dans les ateliers. Elle a trouvé les textes très intéressants et les ateliers ludiques, amusants. Elle en a parlé de manière positive à son entourage et a déclaré souhaiter participer à d'autres ateliers en semaine. Elle pense que la méthode peut l'aider notamment pour la lecture et la compréhension des phrases.

c) N. âgé de 14 ans 10 mois, scolarisé en 4^{ème}

- Bilan initial

Le bilan initial dont nous disposons date de septembre 2009, il s'agit d'un bilan d'évolution chez un enfant présentant une dyslexie, une dyspraxie et une précocité.

- Langage oral

Un trouble spécifique du langage oral pouvant évoquer une dysphasie lexico-syntaxique est mis en évidence avec une altération importante du lexique et de la syntaxe en réception et en expression. Des troubles de l'évocation lexicale, de l'encodage syntaxique et de la compréhension orale sont relevés au **TLOCC**.

En **expression orale**, il obtient un score de 10/80 en lexique et de 4/50 en morphologie soit des scores inférieurs à -4σ . La construction de phrases sens est notée 17/56 ce qui correspond à -3σ .

En **compréhension orale**, il obtient un score de 32/80 à l'épreuve lexicale (-2σ) du **TLOCC**. Sa compréhension syntaxico-sémantique est évaluée grâce à l'**ECOSSE**. On relève 7 erreurs soit une moyenne d'âge de 9 ans 6 mois.

- Langage écrit

Mme Eskinazi pose le diagnostic de trouble spécifique du langage écrit, secondaire au trouble du langage oral et évoquant une **dyslexie mixte prédominant sur la voie d'adressage**.

L'âge de lecture en **lecture oralisée : l'Alouette** donne un âge de lecture de 7 ans 7 mois c'est-à-dire un niveau équivalent à un enfant scolarisé en CE1 en février.

On note une altération des voies d'assemblage et d'adressage avec des **stratégies de lecture (Belec)** déficitaires avec un niveau inférieur à celui attendu en CE2 pour les mots réguliers avec 91.6% de réussite, pour les mots irréguliers (70.8%) et pour les logatomes longs (66.6%).

La **compréhension écrite** est efficiente mais pénalisée par le temps avec une réussite à 60% (2^{ème} quartile) pour la compréhension de texte en temps limité et de 41.6% (4^{ème} quartile pour un garçon de 13 ans) pour celle des phrases avec seulement 15/36 phrases lues dans le temps imparti. Toutes les réponses données sont justes, il est pénalisé par le facteur temps.

- Complément de bilan en Février 2010
 - Langage écrit

L'orthographe : Chronodictées, est très altérée au niveau linguistique et syntaxique avec 6 erreurs phonétiques, 10 de segmentation, 22 d'usage, 37 de syntaxe et 3 omissions. Il dépasse le nombre d'erreur maximum pouvant être rencontré au collège. Le seuil de pathologie est dépassé pour tout les types d'erreurs avec un niveau très inférieur au percentile 95.

Le **récit des ours (L2MA)** est très confus. Il est composé de 60 mots (moyenne CM2) dont 8 verbes (inférieur à la moyenne CM2). Un seul temps est utilisé (-1 σ). Nous notons la présence de 5 marqueurs négatifs (-4 σ): des segments inintelligibles, un agrammatisme, un mauvais découpage des phrases et des erreurs phonologiques. Aucun marqueur positif n'est relevé, seuls 4 thèmes (-1.5 σ) sur 10 sont restitués.

- Epreuves complémentaires

L'étude de la **mémoire auditive (Belec) des logatomes** donne un empan de mémoire immédiate de 4 (percentile 03 pour un enfant de CM1) avec un pourcentage de bonnes réponses de 81.2% (percentile 25) pour la partie CV et, pour la partie CCV, un empan de 2 (percentile 03) avec 87.5% de bonnes réponses (percentile 10). La mémoire auditive de logatomes est très altérée.

En **répétition de mots, (L2MA)** il obtient un score de 5/6 en immédiat (+1 σ pour un enfant de 10 ans) et de 4/6 en différé (moyenne 10 ans). Aucune **phrase** n'est répétée correctement : 0/10 (inférieur à -1 σ)

La **répétition à l'endroit** (-2 σ) **et à l'envers** (-1 σ) **de chiffres** est altérée avec une note de 1/5.

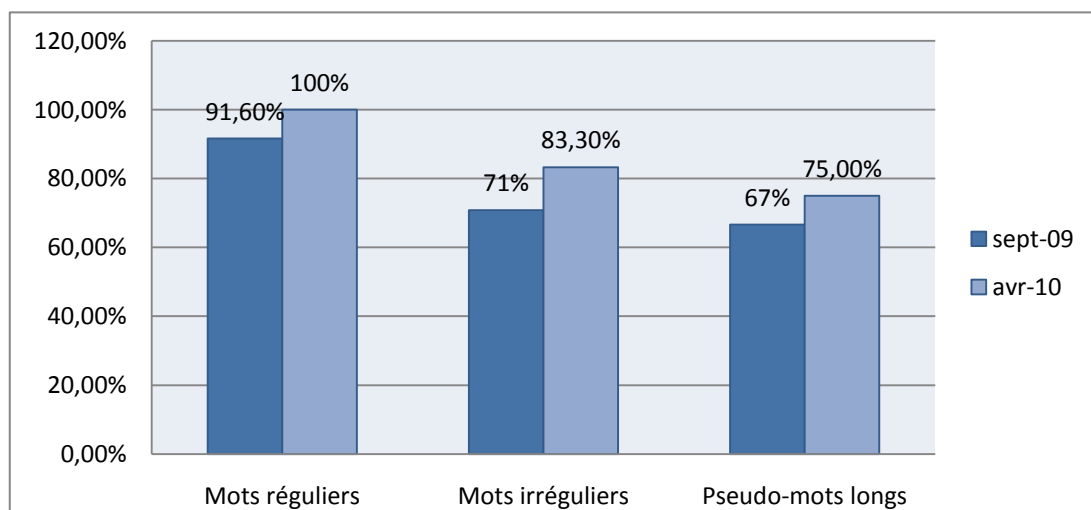
- Bilan final

Notons que N. n'est venu qu'à 3 séances sur 5 organisées en raison d'un voyage scolaire puis d'une maladie.

- Langage écrit

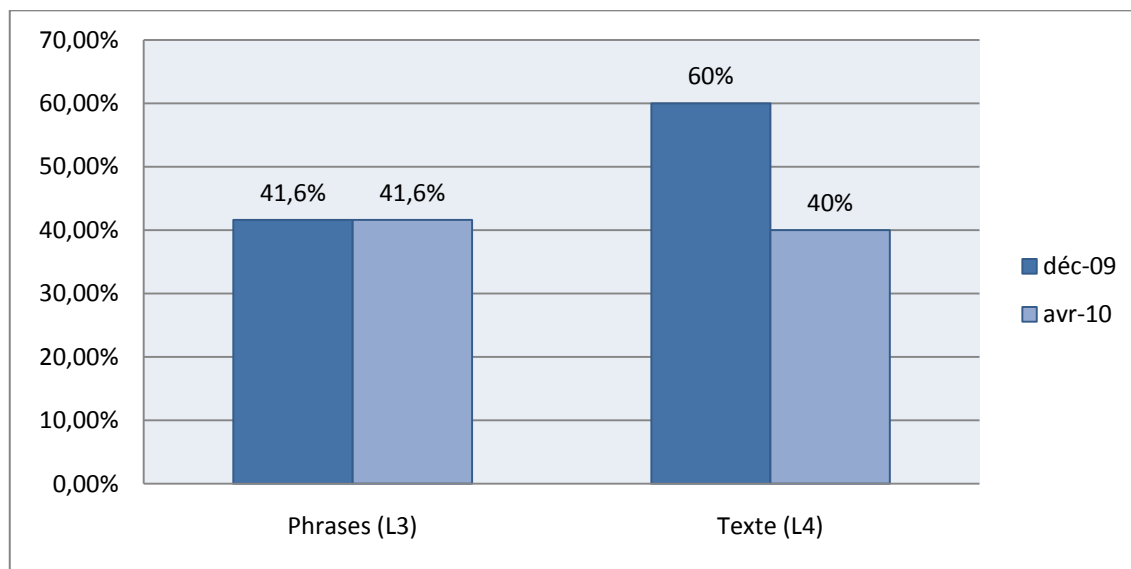
Les **stratégies de lecture** sont passées de 91.6% (niveau inférieur CE2) de réussite à 100% (moyenne CM2) pour les mots réguliers, de 70.8% (niveau inférieur CE2) à 83.3% (niveau CM1) pour les mots irréguliers et de 66.6% (inférieur CE2) à 75% pour les logatomes longs (CM1).

Stratégies de lecture : Belec



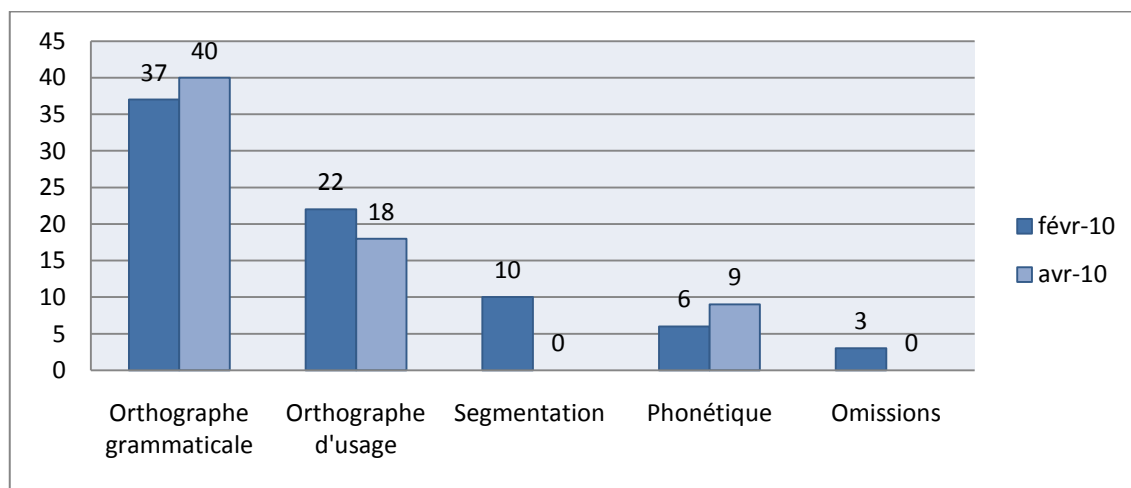
La **compréhension écrite** de phrases reste à 41.6% (4^{ème} quartile) pour les phrases avec des temps de lecture trop longs et de 60% (2^{ème} quartile) à 40% (4^{ème} quartile) pour le texte sans prendre en compte le temps (10% avec le facteur temps).

Compréhension écrite : ORLEC



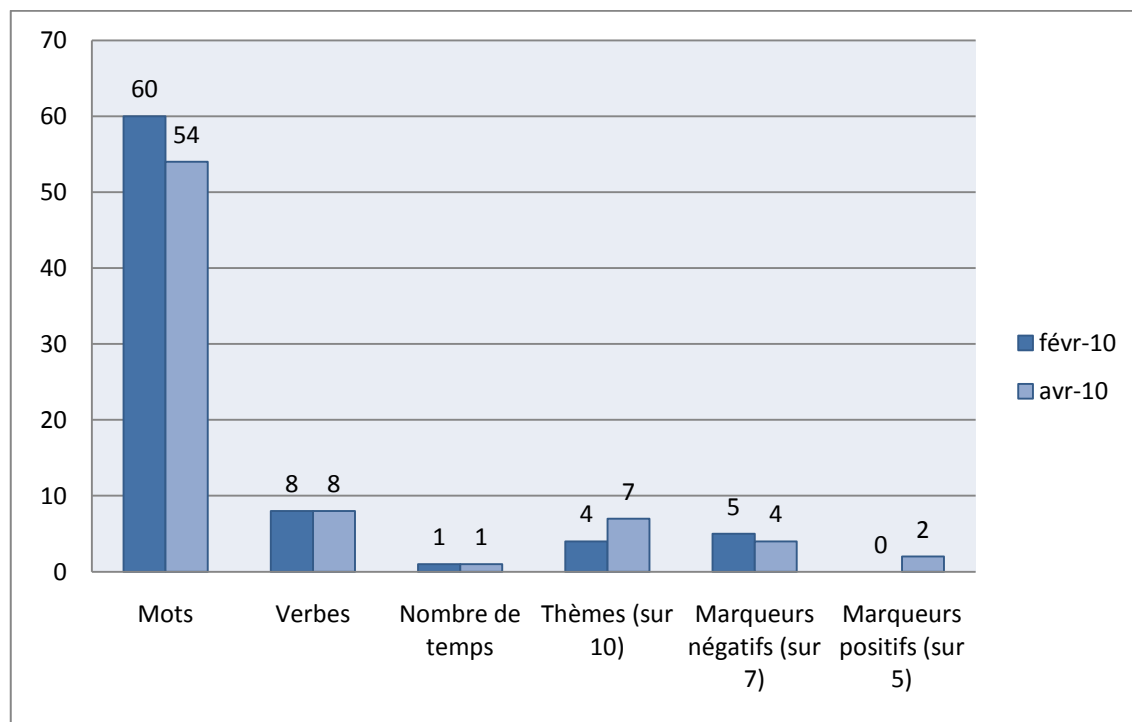
L'**orthographe** est toujours très altérée avec 9 erreurs phonétiques contre 6 en Février, 18 erreurs d'usage (22 en février), 40 erreurs de syntaxe (37 en février) mais aucune omission ni erreur de segmentation. L'orthographe phonétique, lexicale et morphosyntaxique reste très pathologique avec un nombre maximum d'erreur atteint soit un niveau inférieur au percentile 95. Le niveau se normalise pour les domaines « omission » et « segmentation ».

Orthographe : Chronodictées



Le **récit des ours** reste confus. Il est composé de 54 mots (proche de la moyenne CM2) dont 8 verbes (-1σ) au présent. On relève la présence de 7 thèmes (moyenne), de quatre marqueurs négatifs (-3σ) : agrammatisme, oublis de mots, erreurs portant sur les pronoms référentiels et erreurs de type phonologique ainsi que de 2 marqueurs positifs (auxiliaire d'aspect/de mode, présence de pronom référentiels).

Expression écrite : Récit les ours (L2MA)

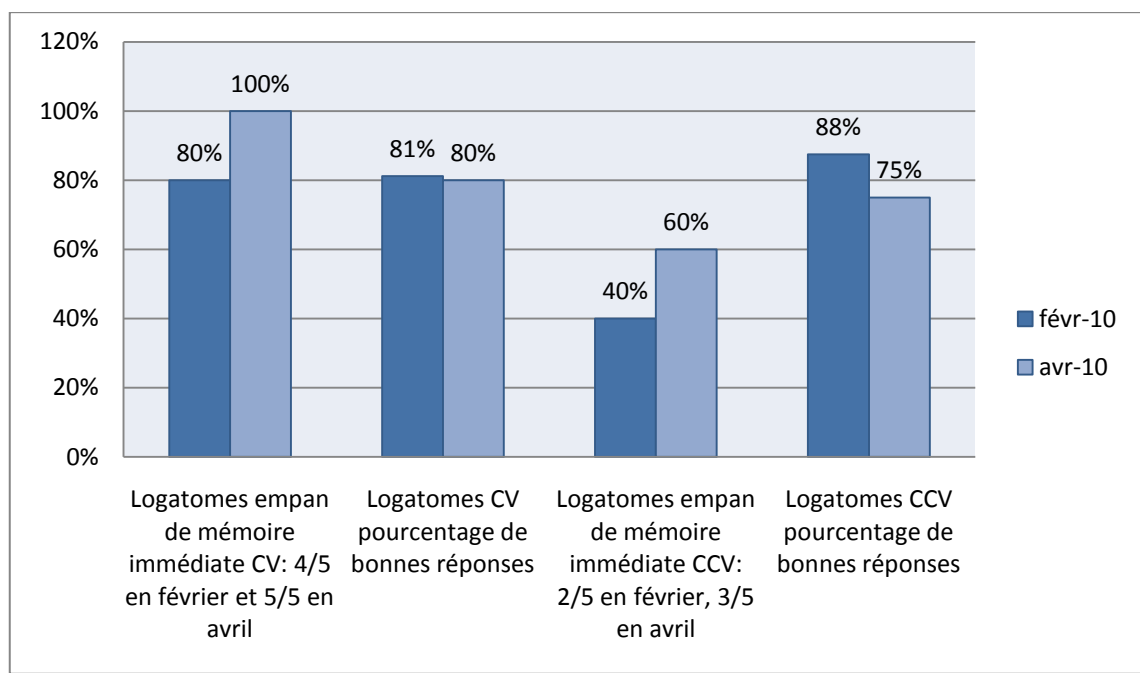


- Epreuves complémentaires

La **mémoire immédiate de logatomes** donne un empan de 5 (percentile 90 pour un enfant de CM1) et un pourcentage de bonnes réponses de 80% (percentile 50 ; empan de 4, percentile 03 et 81.2%, percentile 25 en février) pour la partie CV et un empan de 3 (percentile 50) avec 75% de bonnes réponses (entre les percentiles 25 et 50) pour la partie CCV (en février empan 2, percentile 03 et 87.5%, percentile 10).

Mémoire :

✓ De logatomes : Belec

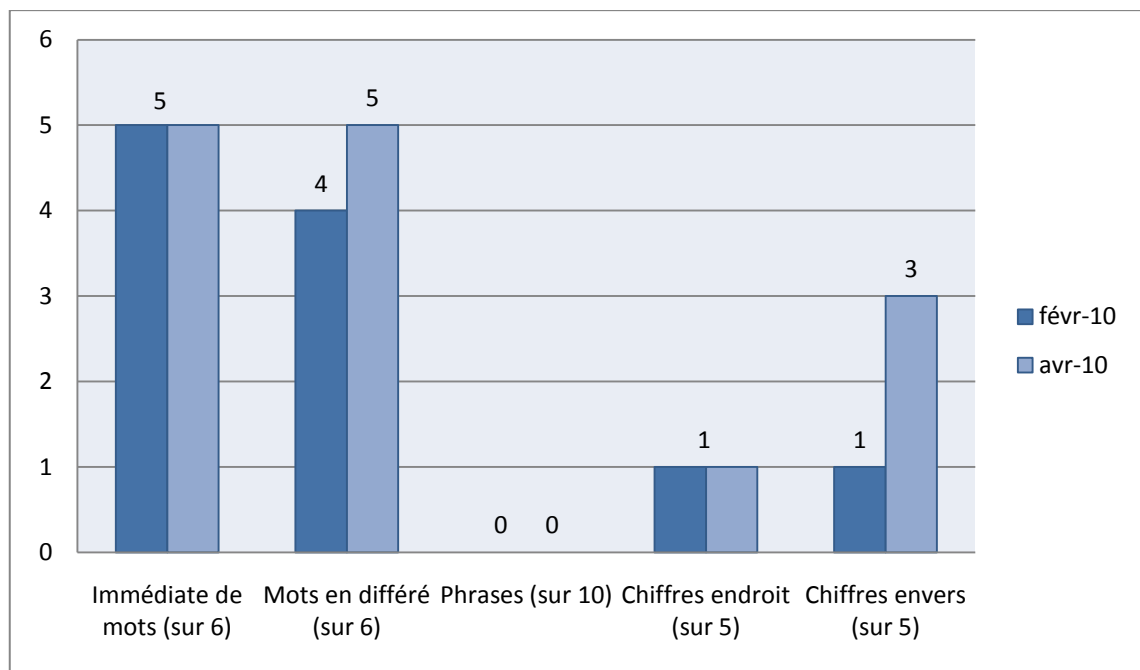


La **répétition de mots** reste à 5/6 en immédiat mais passe de 4/6 (moyenne) à 5/6 (+1 σ pour un enfant de 10 ans) en différé.

La **répétition de phrase** reste à 0.

La **mémoire de chiffres** à l'endroit reste à 1/5 (-2 σ) mais passe de 1/5 (-1 σ) à 3/5 (moyenne 10 ans) pour les chiffres à l'envers.

✓ **De mots, phrases et chiffres : L2MA**



- Questionnaires de fin
 - Questionnaire sur les textes

N. a su remettre en ordre 4 vers sur 14 et restituer 11 mots sur 24. Le sens des homophones est correct avec 6 concaténations de phrases adaptées sur 9.

L'absence de N. aux deux derniers M@P rend impossible une analyse plus détaillée du questionnaire.

- Questionnaire sur les ateliers

L'idée de participer aux ateliers n'est pas venue de N. qui était moyennement motivé. Il pense que la méthode peut peut-être l'aider pour la mémoire mais ne semble pas convaincu. Il a trouvé les séances trop longues mais le fait que la prise en charge soit en petit groupe lui a plu. Il ne désire pas participer à d'autres éventuels ateliers.

d) O. âgé de 11 ans 6 mois, scolarisé en 6^{ème}.

- Bilan initial

Il s'agit d'un bilan réalisé en Janvier 2010 chez un enfant suivi du CE1 au CM1 pour des difficultés en langage écrit.

- Langage oral : **TLOCC**

Le lexique et la morphosyntaxe correspondent au niveau moyen des enfants du même âge. En **expression orale**, il obtient un score de 32/80 (moyenne) pour le lexique et de 30/50 (supérieur à la moyenne) pour la morphosyntaxe. En **compréhension orale**, il obtient 44/80 (moyenne) pour le lexique.

4 erreurs de **compréhension morphosyntaxique** sont relevées à l'**ECOSSE**, ce qui correspond à une moyenne d'âge de 12 à 14 ans. Il n'existe aucun trouble de langage oral.

- Langage écrit

Le diagnostic posé est celui de trouble spécifique du langage écrit évoquant une **dyslexie visuelle**.

La **lecture oralisée : Alouette** donne un âge de lecture de 8 ans 6 mois. Des confusions visuelles de lettres et de mots ainsi que des omissions de lettres sont relevées.

L'étude des **stratégies de lecture, Belec** montre une altération des voies d'adressage et d'assemblage avec une lecture réussie à 100% pour les pseudo-mots courts mais à 50% pour les longs (niveau CE1), à 75% pour les mots irréguliers (niveau proche du CE2) et à 91.6% pour les réguliers (niveau intermédiaire entre le CE1 et le CE2). Lors de la logatomes, des additions, omissions, inversions de lettres sont relevées.

La **compréhension écrite: ORLEC** est altérée avec 61% de réussite pour les phrases (4^{ème} quartile supérieur pour un garçon de 12 ans) et 50% pour le texte (3^{ème} quartile inférieur).

- Complément de bilan : Février 2010
 - Mémoire auditive

L' évaluation de la **mémoire auditive de logatomes (Belec)** donne un empan de 5 (percentile 90 pour un enfant de CM1) avec 90% de réponses justes pour la **partie CV** (niveau entre les percentiles 75 et 90) et un empan de mémoire immédiate de 3 (percentile 50) avec un pourcentage de bonnes réponses de 100% sur la **partie CCV** (percentile 75).

La mémoire **immédiate de mots** est à 5/6 sans aide visuelle (+1 σ pour un enfant de 10 ans) et 6/6 (+1 σ) avec aide visuelle. En différé on obtient un score de 6/6 (+2 σ).

La répétition de **phrases** est notée 6/10 (moyenne).

La répétition de **chiffres** est de 4/5 à l'endroit (+1 σ) et de 4/5 à l'envers (+1 σ).

- Orthographe

L'évaluation de l'**orthographe (Chronodictées)** objective une dysorthographe avec une atteinte de l'orthographe d'usage et grammaticale. On obtient 29 erreurs en syntaxe (niveau inférieur au percentile 90), 18 en usage (nombre d'erreur maximum), 2 en segmentation (niveau inférieur au percentile 95) et 1 en phonétique (moyenne).

- Expression écrite

Le **récit des ours (L2MA)** d'O. compte 69 mots (+0.5 σ pour un enfant de CM2) dont 12 verbes (+1 σ) avec 3 temps différents (moyenne), 5 thèmes sont restitués (-1 σ). On note la présence de 3 marqueurs négatifs (-2 σ): un agrammatisme ainsi qu'un mauvais découpage des mots et des phrases. Tous les marqueurs positifs hormis l'imaginaire sont introduits. 7 thèmes sur 10 sont retrouvés (moyenne).

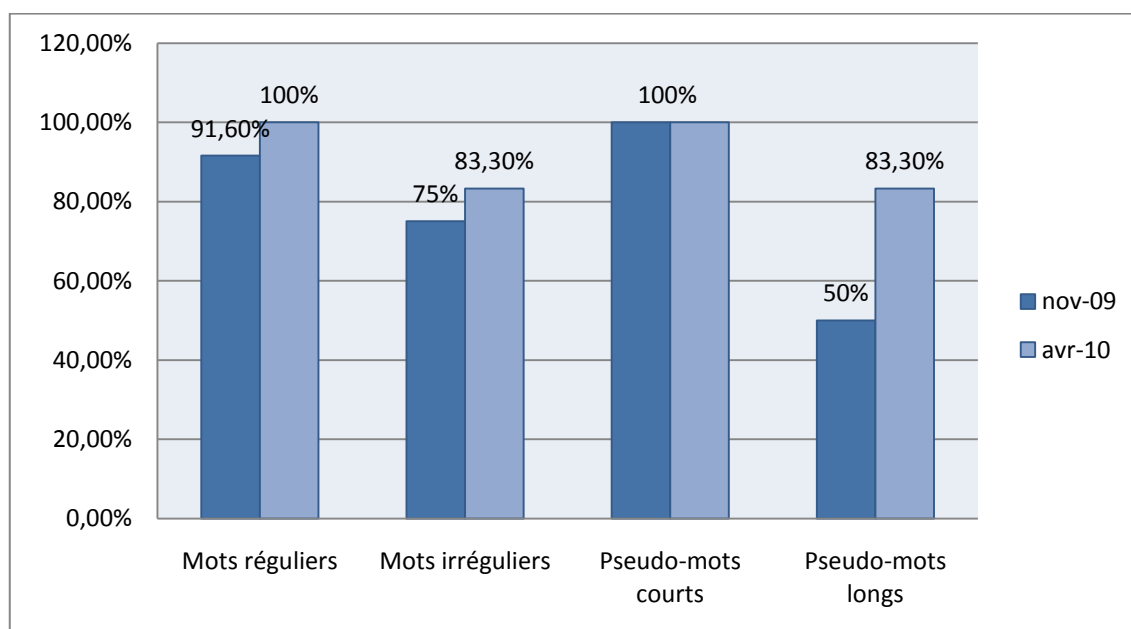
- Bilan final

Notons qu'O. a été absent à un atelier et qu'il est en attente d'une prise en charge orthophonique.

- Langage écrit

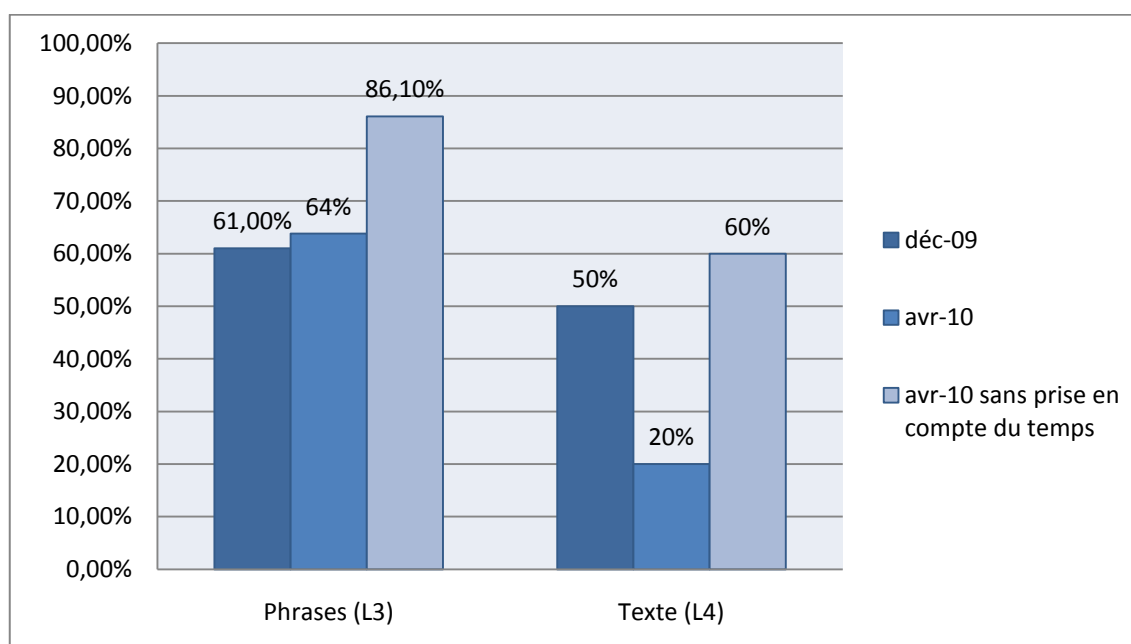
Les **stratégies de lecture** sont de 100% ce qui est supérieur à la moyenne des enfants de CM2 (91.6%, niveau entre le CE1 et le CE2 en février) pour les mots réguliers et 83.3% pour les irréguliers soit un niveau CM1 contre 75% en février (niveau proche du CE2). Les pseudo-mots longs sont lus avec 83.3% de réussite ce qui est supérieur à la moyenne des enfants de CM2 (50% en février, niveau CE1).

Stratégies de lecture : Belec



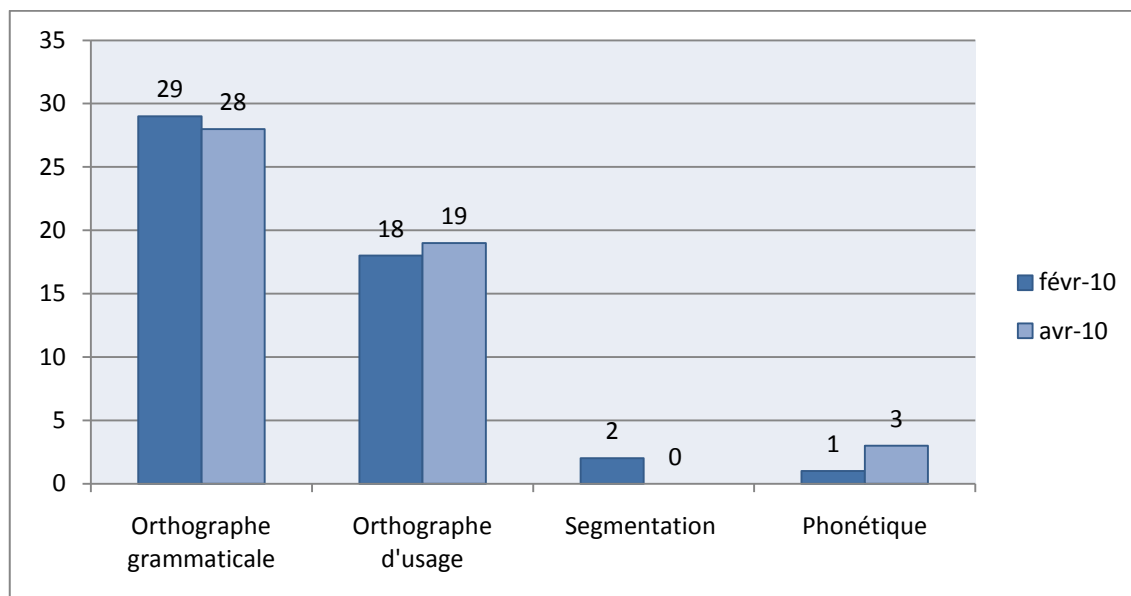
La **compréhension en lecture** de phrases est désormais de 63.8% de réussite dans le temps imparti contre 61% en février, il correspond toujours au 4^{ème} quartile. Sans prendre en compte le temps, elle passe à 86.1% (3^{ème} quartile) en 9'30''. La compréhension de texte est à 20% (4^{ème} quartile inférieur, 50% en février) dans le temps imparti et de 60% sans prendre en compte le temps (4^{ème} quartile).

Compréhension écrite : ORLEC



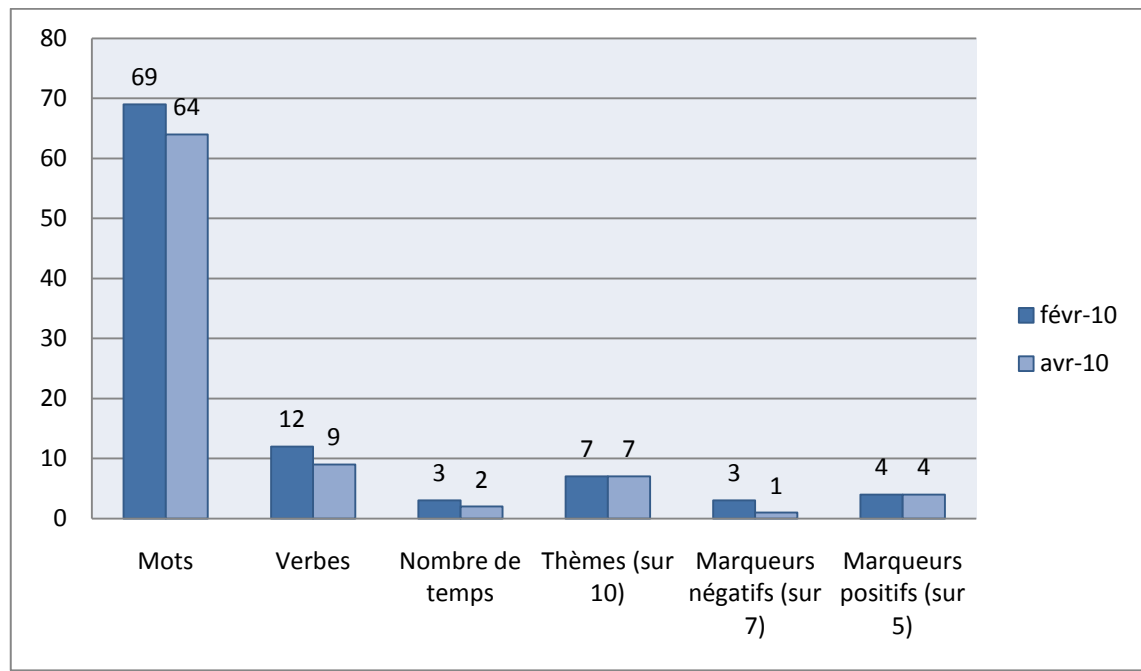
L'**orthographe** n'a quasiment pas évolué avec 28 erreurs de syntaxe (percentile 90 pour un enfant de 6^{ème}), 19 d'usage (niveau inférieur au percentile 95) et 3 en phonétique (percentile 95). Dans le domaine « segmentation », les résultats se sont normalisés. Il apparaît cependant que les résultats de la dictée B contiennent, sauf en phonétique, plus d'erreurs que dans les résultats de la dictée A.

Orthographe : Chronodistées (en nombre d'erreurs)



Le **récit** d'O est proche de celui réalisé lors du bilan initial avec 64 mots (+0.5 σ comme en février) dont 9 verbes (-0.5 σ contre 12 verbes en février, +1 σ) conjugués à 2 temps différents (-0.5 σ , en février : 3 temps, moyenne). On note la présence de 7 thèmes (moyenne pour un enfant de CM2) ainsi que celle d'un marqueur négatif : l'agrammatisme (moyenne, en février -2 σ). Les marqueurs positifs restent les mêmes.

Expression écrite : Récit les ours (L2MA)

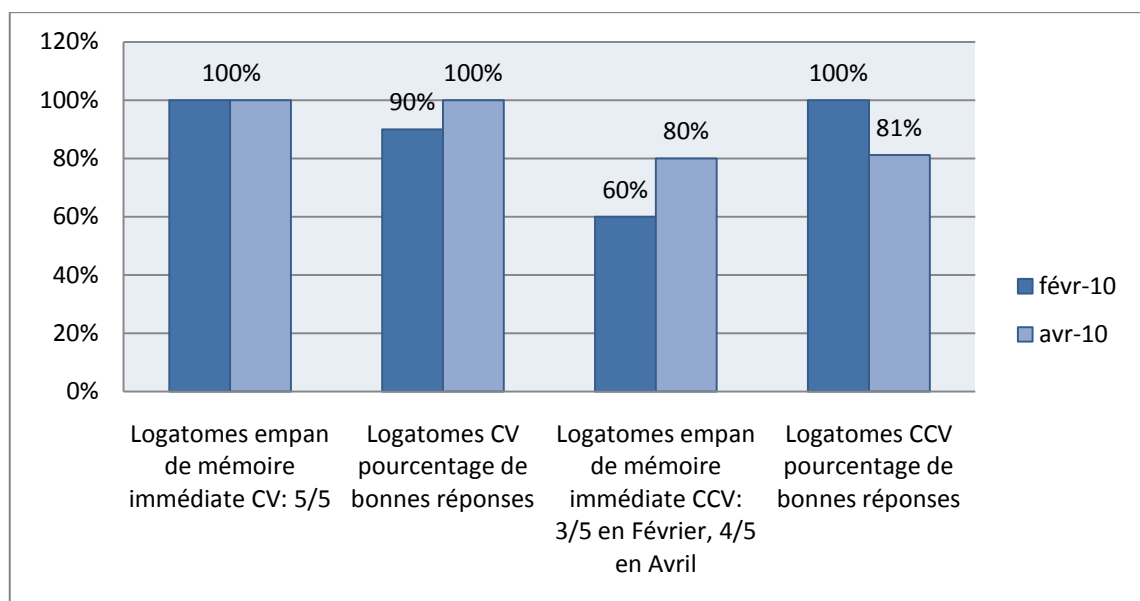


- Examens complémentaires

L'évaluation de la **mémoire auditive de logatomes** donne un empan de 5 syllabes et 100% de réussite pour la **partie CV** (percentile 90 pour un enfant de CM1) et un empan de mémoire immédiate de 4 (percentile 75, empan de 3 : percentile 50) avec un pourcentage de bonnes réponses de 81.2% (niveau intermédiaire entre les percentiles 75 et 90) pour la **partie CCV**.

Mémoire :

✓ **De logatomes : Belec**

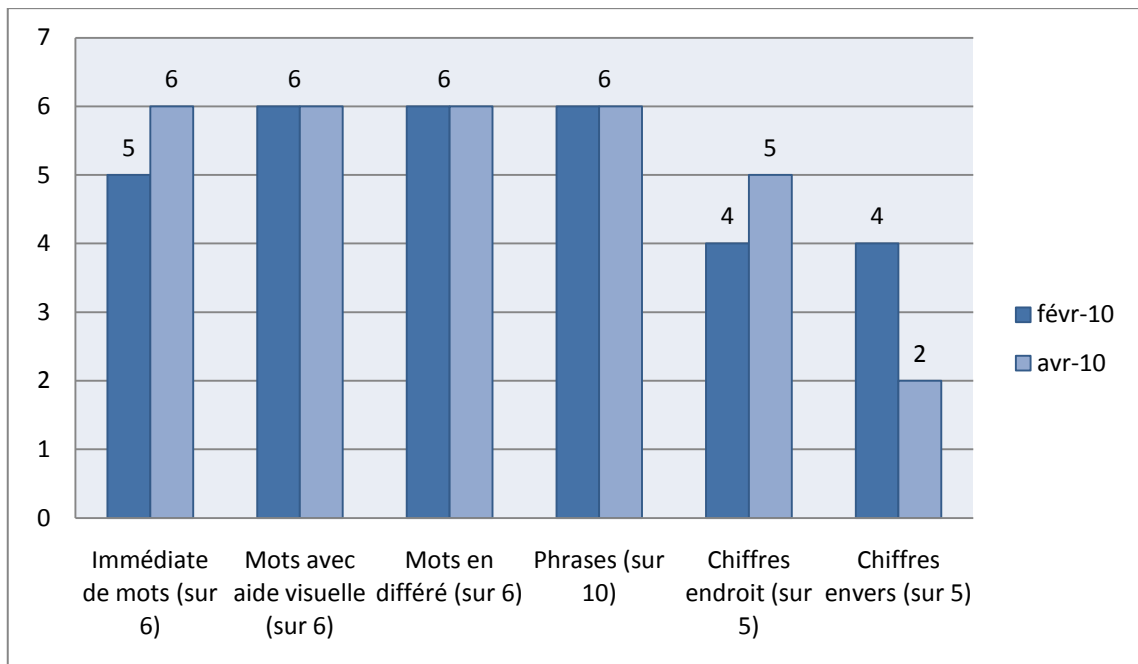


La **répétition de mots** est passée de 5/6 (+1 σ) à 6/6 (+2 σ) en immédiat et reste de 6/6 (+2 σ) en différé.

La répétition de **phrases** reste à 6/10 (moyenne d'un enfant de 10 ans).

La **mémoire de chiffres** à l'endroit passe de 4/5 (+1 σ) à 5/5 (+2 σ), et de 4/5 (+1 σ) à 2/5 (-0.5 σ) à l'envers.

✓ **De mots, phrases et chiffres : L2MA**



- Questionnaires de fin
 - Questionnaire sur les textes

O. a su remettre dans l'ordre 9/14 vers et restituer 19/24 mots ce qui est correct. Les concaténations de phrases avec des homophones se sont avérées plus difficiles avec 3/9 bonnes réponses.

- Questionnaire sur les ateliers

Il est le seul enfant à avoir pris seul la décision de participer aux séances. Il était motivé pour s'investir dans ces ateliers et « voir où il en était » en lecture. Il pense que les ateliers peuvent l'aider notamment sur le plan mnésique. Il a trouvé les textes très intéressants et les séances enrichissantes. Il a parlé à son entourage des ateliers et souhaiterait de nouveau y participer en semaine. Ce qui lui a particulièrement plu « c'est qu'on travaille à l'oral ».

C. Synthèse des résultats, discussion

La durée de l'expérience ainsi que la faible taille de la population rendent impossible l'élaboration de statistiques comparatives. Nous allons cependant tenter de faire des parallèles entre les différents résultats obtenus par les enfants.

1. Les stratégies de lecture

Nous notons que tous les enfants sans exception ont amélioré leurs stratégies de lecture.

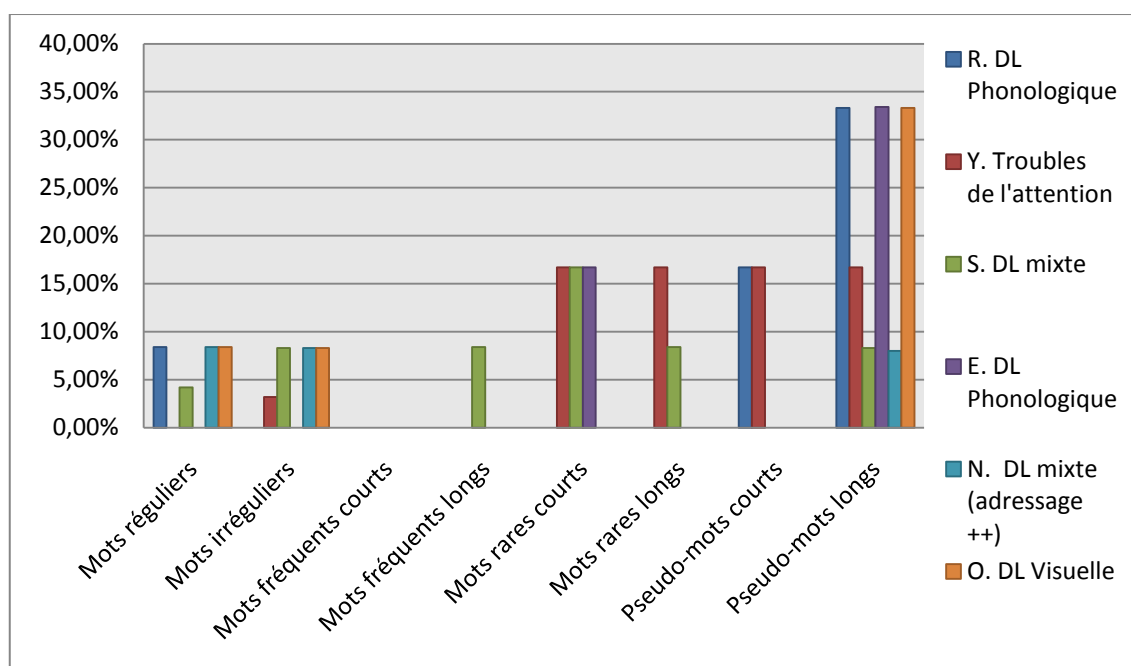
L'item dans lequel nous observons l'évolution la plus importante est la lecture de pseudo-mots longs avec une progression allant de 8% (pour N.) à 33,4% pour E. Nous notons que les enfants ayant le plus progressé sont ceux dont le diagnostic est celui de dyslexie phonologique et de dyslexie visuelle et pour lesquels la lecture de pseudo-mots était la plus déficitaire.

Nous pouvons penser que les résultats de ces trois enfants sont, au moins en partie, dus à leur participation aux ateliers. Les exercices phonologiques et d'épellation de mémoire ont certainement influencé leur conscience phonologique et/ou leur représentation mentale des graphèmes.

S. ayant une dyslexie mixte a progressé dans tous les items, mis à part dans la lecture des mots fréquents courts où il a obtenu deux fois le maximum et des pseudo-mots courts qui restent à 83,3% de réussite.

Nous remarquons également que Y. a particulièrement progressé dans les items de lecture des mots rares, irréguliers ou de pseudo-mots autrement dit dans les exercices demandant une attention plus soutenue. Nous ne saurions affirmer que cela est dû exclusivement à sa participation aux ateliers car nous savons que les capacités attentionnelles de cet enfant sont fluctuantes, mais nous pouvons supposer que sa participation aux ateliers a pu influencer sa concentration et son investissement dans les activités de lecture. En effet, nous pensons que d'avoir abordé la lecture sous un aspect ludique, et de lui avoir permis d'y prendre plaisir, a pu le faire changer de comportement vis-à-vis de l'écrit.

Tableau : évolution en pourcent de l'efficacité des stratégies de lecture.



Récapitulatif des résultats avec les rapports à la norme. (Les résultats soulignés sont ceux des enfants pour lesquels l'évolution est positive)

Mots réguliers : R : 91.6% en novembre (inférieur au CE2), 100% en avril (supérieur au CM2)

Y : 95.8% en novembre et en avril (inférieur CE2)

S : 95.8% en novembre (inférieur au CE2), 100% en avril (moyenne CM2)

E : 100% en février et en avril (supérieur au CM2)

N : 91.6% en février (inférieur au CE2), 100% en avril (supérieur au CM2)

O : 91.6% en février (CE1/CE2), 100% en avril (supérieur au CM2)

Mots irréguliers : R : 95.8% en novembre et en avril (supérieur au CM2)

Y : 91.6% en novembre, 95.8% en avril (supérieur au CM2)

S : 75% en novembre (inférieur au CE2), 83.3% en avril (CM1)

E : 100% en février et en avril (supérieur CM2)

N : 70.8% en février (inférieur au CE2), 83.3% en avril (CM1)

O : 75% en février (CE2), 83.3% en avril (CM1)

Mots fréquents longs : S : 91.6% en novembre (inférieur au CE2), 100% (supérieur CM2)

Mots rares courts : Y : 83.3% en novembre (inférieur au CE2), 100% en avril (supérieur CM2)

S : 83.3% en novembre (CE1), 100% en avril (supérieur au CM2)

E : 83.3% en février (inférieur au CE2), 100% en avril (supérieur au CM2)

Mots rares longs : Y : 66.6% en novembre (CE1), 83.3% en avril (inférieur au CE2)

S : 91.6% en novembre (CE2), 100% en avril (Supérieur CM2)

Pseudo-mots courts : R : 66.6% en novembre (inférieur au CE1), 83.3% en avril (inférieur au CE2)

Y : 83.3% en novembre (inférieur au CE2), 100% en avril (supérieur CM2)

S : 83.3% en novembre et en avril (CE1)

Pseudo-mots longs : R : 33.3% en novembre (inférieur au CE1), 66.6% en avril (inférieur CE2)

Y : 83.3% en novembre (supérieur au CM2), 100% en avril

S : 75% en novembre (CM1), 83.3% en avril (supérieur au CM2)

E : 91.6% en février et en avril (Supérieur au CM2)

N : 66.6% en février (inférieur au CE2), 75% en avril (CM1)

O : 50% en février (CE1), 83.3% en avril (supérieur au CM2)

2. La compréhension écrite

Nous remarquons que si la compréhension de phrases s'est globalement améliorée, elle est chutée pour le texte mis à part pour S. qui a participé aux deux ateliers de la méthode Voix Haute.

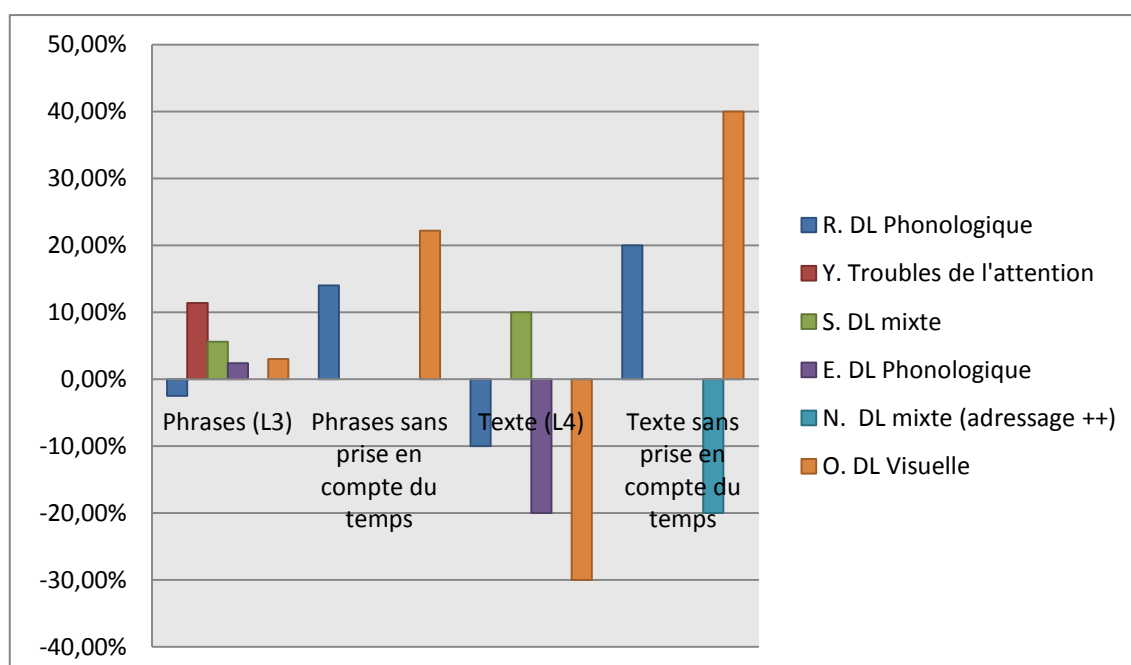
Nous pouvons supposer que les activités sémantiques sur les M@P aient pu participer à rendre la compréhension de phrases plus efficiente.

Nous ne pouvons pas affirmer que la méthode Voix Haute ait pu avoir une influence sur la compréhension écrite d'un texte en temps limité au regard des résultats. En effet seul S. a obtenu de meilleurs résultats à la seconde passation.

Sans prise en compte du temps, R et O ont amélioré leurs scores ce qui peut laisser penser que les exercices sémantiques et les reformulations aient pu influencer leur compréhension écrite qui reste pénalisée par le facteur temporel.

Nous notons une compréhension plus efficace pour R. et O. si le facteur temps n'est pas pris en compte.

Tableau : différence en pourcentage de compréhension écrite entre les bilans.



Récapitulatif des résultats en rapport avec la norme. (Les résultats soulignés sont ceux des enfants pour lesquels l'évolution est positive)

Phrases : R : 83% en novembre et 80.5% en avril (3^{ème} quartile)

Y : 83.3% (3^{ème} quartile) en novembre, 94.4% (2^{ème} quartile) en avril

S : 91.6% en novembre, 97.2% en avril (1^{er} quartile)

E : 91.6% en novembre, 94% en avril (2^{ème} quartile)

N : 41.6% en février et en avril (4^{ème} quartile)

O : 61% en février, 63.8% en avril (4^{ème} quartile)

Phrases sans prise en compte du temps : R : 83% en novembre, 97.2% en avril

O : 86.1% en avril (3^{ème} quartile)

Texte : R : 50% en novembre, 30% en avril (4^{ème} quartile)

Y : 90% en novembre et en avril (1^{er} quartile)

S : 70% (2^{ème} quartile) en novembre, 80% (1^{er} quartile) en avril

E : 80% (3^{ème} quartile) en novembre, 60% (4^{ème} quartile) en avril

O : 50% en février, 20% en avril (4^{ème} quartile)

Texte sans prise en compte du temps : R : 70% (3^{ème} quartile) en novembre, 60% (4^{ème} quartile) en avril

N : 60% (2^{ème} quartile) en février, 40% en avril (4^{ème} quartile)

O : 60% (2^{ème} quartile) en avril

3. L'orthographe

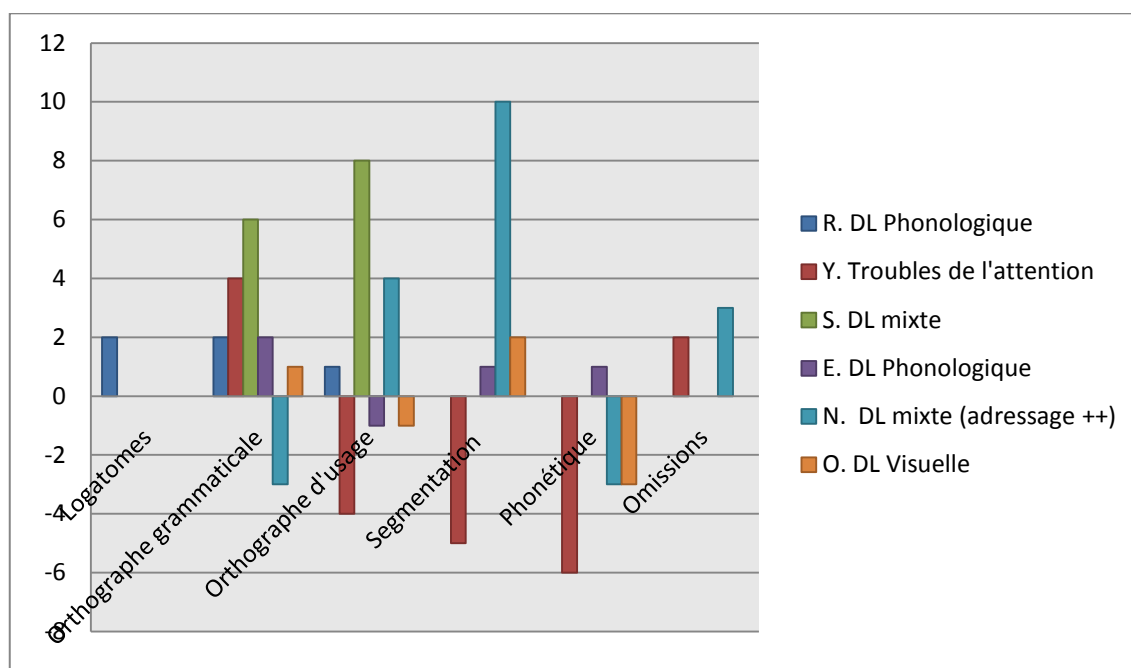
Les résultats obtenus sont trop hétérogènes pour permettre une mise en lien entre les capacités orthographiques des enfants et leur participation aux stages.

Notons tout de même une amélioration de l'orthographe grammaticale pour tous sauf N et de l'orthographe lexicale sauf pour les enfants ayant une dyslexie mixte.

Tableau : Différence en nombre d'erreurs entre les bilans.

Dans la partie supérieure, erreurs en moins, ex : R. a commis 2 erreurs en moins en orthographe grammaticale au second bilan, il y a une amélioration.

Dans la partie inférieure : erreurs supplémentaires ex : en orthographe grammaticale, S. a commis 6 erreurs en plus par rapport au premier bilan.



Récapitulatif des résultats en orthographe des enfants avec les rapports à la norme. (Les résultats soulignés sont ceux des enfants pour lesquels l'évolution est positive)

Logatomes : R : 12/15 (-1.5 σ) en novembre, 14/15 (moyenne) en avril

Orthographe grammaticale : R : 16/23 (moyenne) en novembre, 17/23 (+0.25 σ) en avril.

Y : 21 erreurs (inférieur au percentile 90) en novembre, 17 (inférieur au 3^{ème} quartile) en avril

S : 10 (-2 σ) en novembre, 18 (inférieur à la moyenne) en avril

E : 12 erreurs en février, 10 en avril (inférieur à la moyenne)

N : 37 erreurs en février, 40 en avril, (niveau inférieur au percentile 95)

O : 29 erreurs en février et 28 en avril (percentile 90)

Orthographe d'usage : R : 21/30 (-0.5 σ) en novembre, 22/30 (-0.25 σ) en avril

Y : 4 erreurs en novembre (moyenne), 8 en avril (3^{ème} quartile)

S : 6 (-2 σ) en novembre, 12 (inférieur à la moyenne) en avril

E : 6 erreurs en février, 7 en avril (entre le 3^{ème} quartile et le percentile 90)

N : 22 erreurs en février, 18 en avril, (niveau inférieur au percentile 95)

O : 18 erreurs en février, 19 en avril, (niveau inférieur au percentile 95)

Phonétique : R : 17/17 en novembre et en avril (moyenne)

Y : 1 erreur (3^{ème} quartile) en novembre et en avril

E : 1 erreur (3^{ème} quartile) en février, aucune erreur en avril, normalisation.

N : 6 erreurs en février, 9 en avril, (niveau inférieur au percentile 95)

O : 1 erreur en février (moyenne), 3 erreurs en avril (percentile 95)

Segmentation : Y : 2 erreurs en novembre (inférieur au percentile 90), 5 en avril (inférieur au percentile 95)

E : 1 erreur en février (percentile 90), aucune erreur en avril (moyenne)

N : 10 erreurs en février (niveau inférieur au percentile 95), aucune erreur en avril, normalisation

O : 2 erreurs en février (niveau inférieur au percentile 95), aucune en avril, normalisation

Omissions : N : 3 erreurs en février (niveau inférieur au percentile 95), aucune en avril, normalisation.

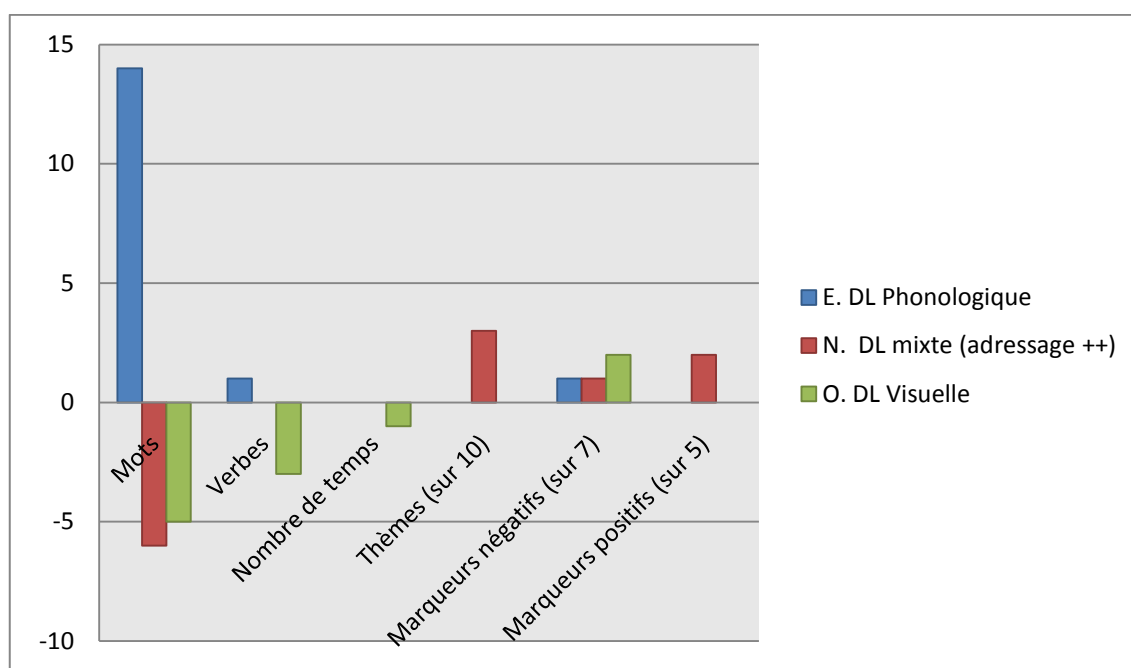
4. Le récit

Dans cette épreuve, encore, les résultats sont hétérogènes ce qui rend impossible l'analyse d'une éventuelle influence des ateliers de lecture.

Nous notons une diminution des marqueurs négatifs chez tous les enfants. Il est possible que cela soit dû à la lecture orale des textes classiques et aux explications de textes qui auraient amélioré les compétences morphosyntaxiques des enfants.

Nous remarquons une augmentation du nombre de thèmes présents dans le récit de N. ce qui pourrait laisser penser que les exercices de mémoire et sémantiques réalisés lors des séances de M@P aient pu favoriser chez lui l'encodage et la restitution des éléments de l'histoire en image des ours.

Tableau : Différence en nombre entre les bilans selon les critères.



Récapitulatif des résultats avec les rapports à la norme. (Les résultats soulignés sont ceux des enfants pour lesquels l'évolution est positive)

Mots : E : 113 en février (+3 σ), 127 en avril (+4 σ)

N : 60 en février, 57 en avril (moyenne CM2)

O : 69 en février, 64 en avril (+0.5 σ)

Verbes : E : 16 en février , 17 en avril (+2.5 σ)

N : 8 en février et en avril (-1 σ)

O : 12 en février (+1 σ), 9 en avril (-0.5 σ)

Temps : E : 3 en février et en avril (moyenne CM2)

N : 1 en février et en avril (-1.5 σ)

O : 3 en février (moyenne CM2), 2 en avril (-0.5 σ)

Thèmes : E : 9 en février et en avril (+1.25 σ)

N : 4 en février (-1.75 σ), 7 en avril (moyenne CM2)

O : 7 en février et en avril (moyenne CM2)

Marqueurs négatifs : E : 2 en février (-1 σ), 1 en avril (moyenne CM2)

N : 5 en février (-4 σ), 4 en avril (-3 σ)

O : 3 en février (-2 σ), 1 en avril (moyenne)

Marqueurs positifs : E : 4 en février et en avril

N : 0 en février, 2 en avril

O : 4 en février et en avril

5. La mémoire

a) De logatomes

Nous remarquons que l'empan a augmenté d'une syllabe pour la partie CCV de tous les enfants et pour la partie CV pour N., le seul à ne pas avoir un empan maximum de 5 au bilan initial. En parallèle, les pourcentages de bonnes réponses de la partie CCV ont diminués ce qui est tout à fait logique car, ayant augmenté leur empan, les enfants ont dû donner plus de réponses et donc plus de réponses fausses.

Nous pensons que l'évolution de l'empan de mémoire immédiate peut être une conséquence de la participation des enfants aux ateliers et aux nombreux exercices de mémoire notamment ceux de restitutions de parties de vers.

Tableau 1 : augmentation de l'empan de mémoire immédiate en nombre de syllabes supplémentaires.

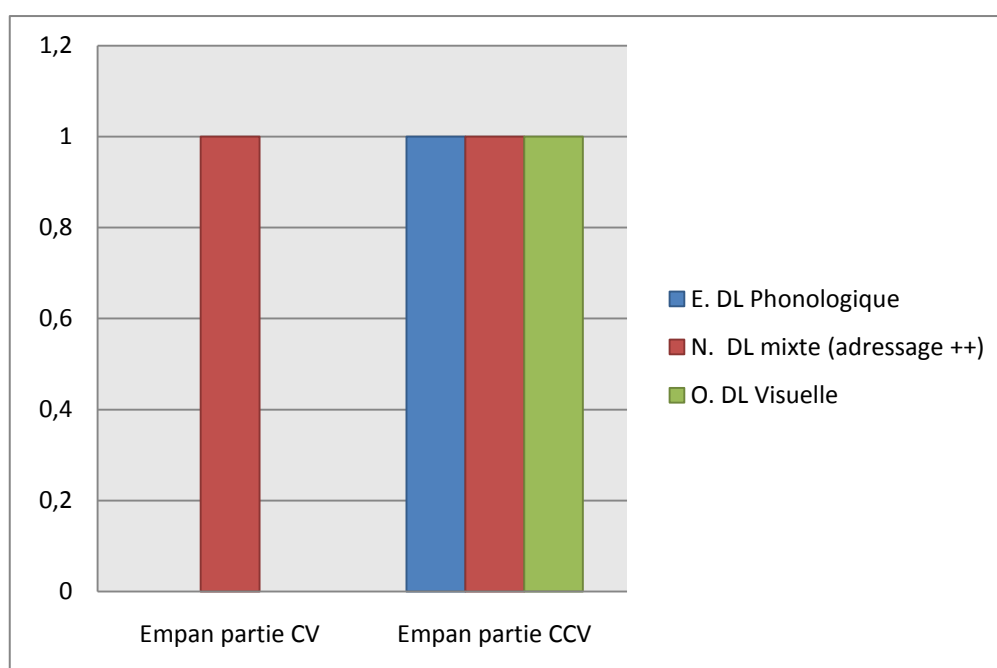
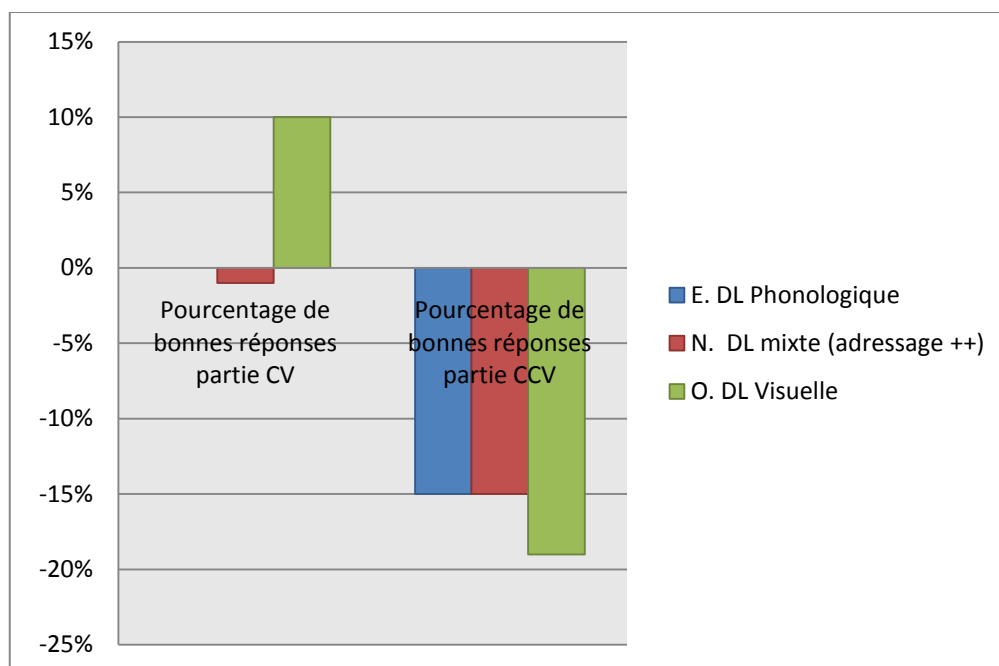


Tableau 2 : pourcentages de bonnes réponses (en fonction du nombre de syllabes).



Récapitulatif des résultats avec les rapports à la norme. (Les résultats soulignés sont ceux des enfants dont l'évolution a été positive)

Empan CV : E : 5/5 en février et en avril (percentile 90 pour un enfant de CM1)

N : 4/5 en février (percentile 03) et 5/5 (percentile 90) en avril

O : 5/5 en février et en avril (percentile 90)

Empan CCV : E : 4/5 en février (percentile 75) et 5/5 en avril (percentile 90)

N : 2/5 en février (percentile 03) et 3/5 en avril (percentiles 25 ou 50)

O : 3/5 en février (percentile 50), 4/5 en avril (percentile 75)

Pourcentage de bonnes réponses CV : E : 100% en février et en avril (percentile 90)

N : 81.2% en février (percentile 25), 80% en avril (percentile 50)

O : 90% en février (percentile 50 ou 75), 100% en avril (percentile 90)

Pourcentage de bonnes réponses CCV : E : 88% en février et 75% en avril (percentile 90)

N : 88% en février (percentile 10), 75% en avril (percentile 25 ou 50)

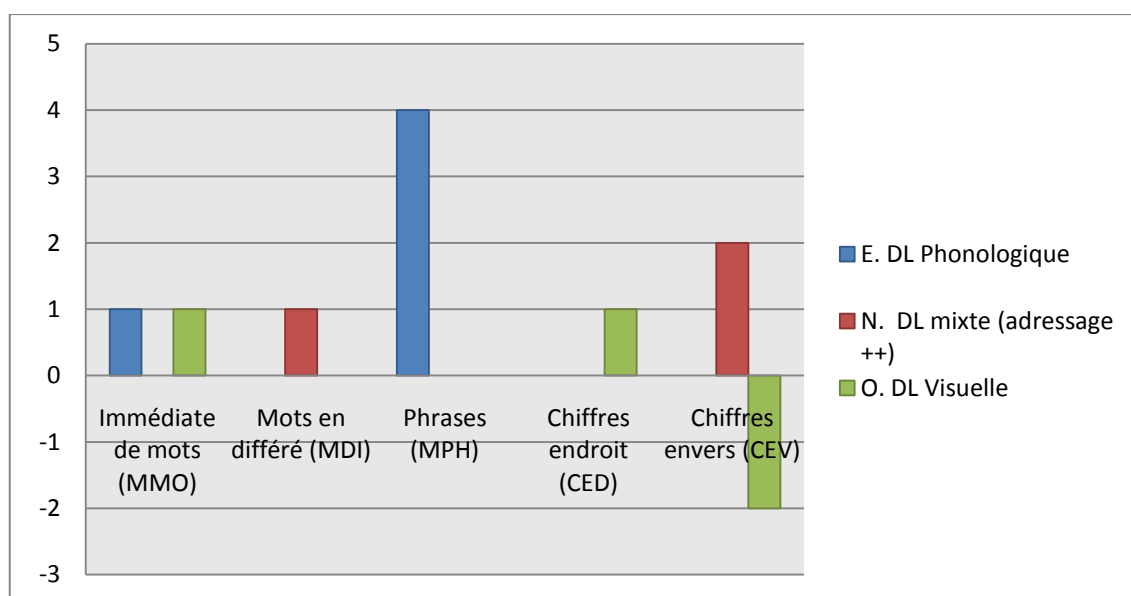
O : 100% en février (percentile 75), 81.2% en avril (percentile 75 ou 90)

b) De mots, phrases et chiffres

Nous relevons également une augmentation (dans le graphique en nombre de points) des capacités de répétition de mots et de phrases pour E., de mots et de chiffres à l'endroit pour O., de mots en différé et de chiffres à l'envers pour N..

Il est probable que les ateliers de lecture et en particulier les exercices de restitution de mémoire sont au moins en partie responsables de cette augmentation. Nous pensons qu'ils ont pu avoir une influence sur les capacités mnésiques immédiates, différées ou de travail des enfants en améliorant l'encodage puis la récupération des informations.

Tableau : Différence en nombre de points entre les bilans.



Récapitulatif des résultats en rapport avec la norme. (Les résultats soulignés sont ceux des enfants pour lesquels l'évolution est positive)

MMO : E : 4/6 (moyenne 10 ans) en février, 5/6 (+1 σ) en avril

N : 5/5 en février et en avril (+1 σ)

O : 5/6 en février (+1 σ), 6/6 en avril (+2 σ)

MDI : E : 6/6 en février et en avril (+2 σ)

N : 4/6 (moyenne 10 ans) en février, 5/6 (+1 σ) en avril

O : 6/6 en février et en avril (+2 σ)

MPH : E : 6/10 en février (moyenne), 10/10 en avril (+1 σ)

N : 0/10 en février et en avril (-3 σ)

O : 6/10 en février et en avril (moyenne 10 ans)

CED : E : 5/5 en février et en avril (+2 σ)

N : 1/5 en février et en avril (-2 σ)

O : 4/5 en février (+1 σ), 5/5 en avril (+2 σ)

CEV : E : 4/5 en février et en avril (+1 σ)

N : 1/5 (-1 σ) en février, 3/5 (moyenne) en avril

O : 4/5 (+1 σ) en février, 2/5 (-0.5 σ)

L'analyse et l'interprétation des résultats de notre étude sont confrontées à de nombreuses limites dues à différents facteurs.

Nous avons évoqué, au début de notre partie pratique, les difficultés que nous avons eu pour trouver des enfants volontaires pour participer aux ateliers de lecture que nous proposons.

La population, nous le rappelons, a été composée de 3 adolescents pendant le stage d'une semaine lors des vacances de février et de 5 pendant les ateliers du mois de mars en comptant M. qui a ensuite abandonné.

Les enfants qui ont participé au stage de février l'ont fait de manière intensive car les ateliers se déroulaient tous les matins. L'approche a été tout à fait différente pour ceux qui sont venus de manière hebdomadaire aux séances du mois de mars. Avec une population plus importante ou sur une durée plus longue, il aurait pu être intéressant d'analyser la différence entre ces modalités de prise en charge. Nous avons constaté un investissement plus important lors des séances quotidiennes et la création d'un « esprit de groupe » plus rapide, mais cela pourrait éventuellement aussi s'exprimer dans les scores des enfants.

L'établissement tardif de la première population rend également la comparaison entre les deux groupes très difficile car les premiers enfants n'ont pas pu avoir de complément de bilan. De fait, nous n'avons pu comparer les résultats des deux groupes notamment en orthographe, en récit, et au niveau mnésique. Là encore, il serait intéressant de réaliser une nouvelle expérimentation en prenant en compte tous les aspects participants au langage écrit, y compris le niveau de langage oral. En effet, nous savons qu'il existe une influence du langage écrit sur le langage oral et que si la méthode Voix-Haute vise à faciliter l'apprentissage de l'écrit, elle vise aussi à renforcer les compétences à l'oral en abordant des textes littéraires classiques, riches sur le plan lexical et morphosyntaxique.

L'âge de ces enfants est compris entre 11 ans 6 mois et 17 ans 3 mois et ils sont scolarisés entre la 6^{ème} et la 1^{ère}. Cela fait une différence d'âge réel de 6 ans 3 mois et d'âge scolaire de 5 ans entre O. le plus jeune et E. l'aînée du groupe. Cette différence d'âge est importante à prendre en compte car les compétences, notamment linguistiques, ne sont pas les mêmes selon l'âge et le niveau scolaire des enfants.

L'hétérogénéité de la population que nous avons étudiée s'observe également dans les types de troubles rencontrés. De l'enfant ayant un trouble de l'attention, de la compréhension écrite et des difficultés orthographiques, à la dyslexie mixte, en passant par la dyslexie visuelle et la dyslexie phonologique, notre population recense presque un enfant par type de dyslexie existant. Ce fait est intéressant car il nous a permis d'étudier les éventuels effets de la méthode Voix Haute sur différents types de pathologie. Parallèlement cette diversité, rend impossible la comparaison des résultats entre plusieurs enfants ayant les mêmes difficultés sauf pour R. et E. pour qui l'altération est phonologique mais dont la différence d'âge est de 5 ans.

Un autre facteur est à prendre en compte dans l'analyse des résultats obtenus, il s'agit de l'existence ou l'absence de rééducation en cours. Au départ de l'expérimentation, 1 enfant (N.) était en cours de prise en charge et 5/6 (S., Y., E., R., O.) en pause thérapeutique ou en attente de rééducation. Nous ne pouvons exclure une éventuelle influence de la prise en charge orthophonique sur les scores obtenus par les enfants en cours de rééducation. Il aurait été intéressant de pouvoir comparer les effets de la méthode proposée en présence ou absence d'une prise en charge orthophonique mais cela n'aurait pu être possible qu'avec l'établissement d'une population plus importante et homogène.

Enfin, nous ne pouvons pas exclure une éventuelle influence de l'aspect relationnel et/ou des facteurs personnels aux enfants dans les évaluations notamment finales. Il est tout à fait possible que la relation que nous avons établie avec les jeunes ait pu modifier leur investissement, leur état d'esprit lors des bilans. Ils ont pu être moins ou au contraire plus sujets au stress car nous nous connaissions, ils ont pu se concentrer davantage ou moins... De même des facteurs qui leur sont personnels comme la fatigue, la disponibilité intellectuelle... ont pu jouer un rôle.

Cette étude, ne peut, pour toutes ces raisons, généraliser l'efficacité de la méthode Voix-Haute. Selon les résultats obtenus, Voix-Haute, est un outil intéressant en complément de la rééducation des troubles spécifiques du langage écrit notamment pour les stratégies de lecture, la compréhension de phrases, les marqueurs négatifs du récit, et la mémoire. Notons qu'il s'agit d'une étude de cas et non pas d'une expérimentation statistique généralisable.

CONCLUSION

Lors de ce travail, nous avons tout d'abord, retracé le parcours des enfants dans la langue en partant des pré-requis du langage oral jusqu'à la maîtrise du code écrit.

Nous avons étudié les altérations possibles rencontrées dans les troubles spécifiques du langage écrit, autrement dit les dyslexies, et exposé les différentes théories. Nous avons constaté que la dyslexie est une pathologie complexe car l'accès à l'écrit est conditionné par de nombreux facteurs sociaux, affectifs, perceptifs, moteurs, langagiers, cognitifs... c'est pourquoi chaque dyslexique est différent.

Du fait d'une grande variabilité interindividuelle, il n'existe pas de « recette miracle » pour la prise en charge des dyslexies mais une multitude de méthodes dont, selon l'INSERM, « la plupart n'ont pas fait l'objet d'études scientifiques de validation ».

Nous avons présenté, lors de la partie théorique, une méthode d'acquisition de l'écrit et de renforcement de l'oral : la méthode Voix-Haute, conçue par Christian Jacomino. Cette méthode aborde les différents aspects altérés chez les dyslexiques comme la conscience phonologique, la lecture globale, la mémoire et le stock lexical des enfants. Elle prend aussi en compte les aspects plus psychologiques de l'entrée dans la lecture en faisant expérimenter le véritable but de l'écrit : LIRE pour PARTAGER, pour PARLER tout en permettant aux enfants de prendre confiance en eux, d'avoir une meilleure estime d'eux même. En effet, nous avons vu que les enfants qui ont participé aux ateliers ont réussi à lire à haute voix devant un groupe, exercice particulièrement difficile pour un dyslexique, et à prendre plaisir à cette activité. De plus, cela leur a permis d'entrer dans la littérature de manière ludique et de stimuler leur curiosité intellectuelle. La méthode offre en outre, grâce à l'aspect collectif, un cadre propice aux interactions sociales, à l'échange d'idées. Elle permet également de faire le lien entre l'orthophonie, cadre dans lequel la relation est duelle, et l'école, où l'enfant évolue au sein d'un groupe.

Elle combine les aspects cognitifs et relationnels de la prise en charge des dyslexies par une approche double : instrumentale, avec les exercices phonologiques, sémantiques ou mnésiques mais aussi relationnelle, en permettant à l'enfant dyslexique de se réconcilier avec l'écrit, de prendre du plaisir à lire et d'y trouver un intérêt.

Nous avons expérimenté la méthode sur deux groupes selon deux modalités différentes pendant cinq séances. Les résultats obtenus ont objectivés une amélioration de la lecture chez les participants en particulier dans les stratégies de lecture, la compréhension de phrases et la mémoire. Toutefois, en raison de la faible taille de notre population, nous ne pouvons pas généraliser ces observations. Nous avons noté que la différence d'âge entre les participants est un élément positif avec la mise en place implicite d'un système de tutorat entre les plus âgés et les plus jeunes.

Il aurait été intéressant de faire une étude plus approfondie avec une population plus nombreuse et une expérimentation plus longue que nous n'avons malheureusement pas pu mettre en œuvre. Nous regrettons aussi, de ne pas avoir pu évaluer une éventuelle influence de cette méthode sur l'aspect psychologique des enfants et de leur manière d'appréhender l'écrit. Cependant, leur témoignage met en évidence une différence dans leur manière d'aborder la lecture.

Cette étude nous a beaucoup apporté car elle nous a permis de mieux appréhender les différents éléments entrant en compte dans les dyslexies mais surtout parce qu'elle nous a donné la possibilité de rencontrer des enfants en difficulté face à l'écrit et de leur proposer des outils qu'ils pourront utiliser librement pour améliorer leurs compétences. Pour que l'enfant fasse siennes les techniques que nous lui proposons de manière à compenser son trouble, nous pensons qu'un aspect est capital: le plaisir partagé. Ainsi une des grandes satisfactions lors de ce travail, n'est pas la validation, bien que non généralisable, de notre hypothèse de départ mais plutôt d'avoir partagé des moments de lecture agréables avec les enfants et de voir qu'ils ont su s'approprier la méthode et l'utiliser pour faire leurs devoirs par exemple.

Nous pensons que la méthode Voix Haute pourrait être un outil proposé en complément de la prise en charge orthophonique mais aussi lors de périodes de fenêtres thérapeutiques ou après l'arrêt de la rééducation chez des enfants diagnostiqués dyslexiques. Chez les jeunes enfants à risque, nous pourrions également penser proposer la méthode en guidance afin d'éviter qu'ils entrent dans la pathologie.

La méthode Voix-Haute nous semble un outil dont l'utilisation pourrait être envisagée dans la rééducation de nombreuses pathologies. Nous pensons qu'elle pourrait être utile en cas de troubles mnésiques d'origine fonctionnelle ou organique comme par exemple

la maladie d'Alzheimer. Un atelier va d'ailleurs être animé très prochainement au centre mémoire de Nice afin de permettre aux personnes atteintes de cette maladie de maintenir leurs compétences communicatives.

Nous pourrions également penser proposer des M@P aux enfants dysphasiques et étudier les effets de la méthode sur l'évolution de leurs capacités à l'oral et à l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

BELLONE C. « Dyslexies & Dysorthographies : Connaissances de base théoriques et pratiques : D’hier à aujourd’hui et demain », Isbergues, Ortho Edition 2003, 257 p.

BONNELLE M. « La dyslexie en médecine de l’enfant », Marseille, ed Solal 2002, 221 p.

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. « Dictionnaire d’Orthophonie », Isbergues, Ortho Edition, 2004, 298 p.

BRUN V., CHEMINAL R. « Les dyslexies : rencontres en rééducation », Paris, ed Masson, Mars 2002, 134 p.

CAMPOLINI C., VAN HÖVELL V., VANSTEELANDT A. « Dictionnaire de logopédie: le développement du langage écrit et sa pathologie », ed Peeters 2000, 162p.

CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J. « Le langage de l’enfant , aspects normaux et pathologiques,» Issy-les-Moulineaux, ed Masson 1996 et 2006 , 427p et 451 p.

COULET J.C., DELEAU M. « Psychologie du développement », ed Bréal, Paris 2006, 351 p.

DEHAENE S. « Les neurones de la lecture », Paris, ed Odile Jacob 2007, 478 p.

DEMONT E., METZ-LUTZ M-N. « L’acquisition du langage et ses troubles ,» Marseille, ed Solal 2007, 276 p.

EHRlich M.F. « Mémoire et compréhension du langage », ed Presses universitaires de Lille, 1994, 255 p.

ESTIENNE F., VAN HOUT A. « Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, » Paris, ed Masson 1994, 329 p.

FLESSAS J. ; LUSSIERJ. « Neuropsychologie de l’enfant, troubles développementaux et de l’apprentissage », Paris, ed Dunod 2001, 447 p.

FIJALKOW J. « Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champs de la lecture, » ESF éditeur 2000, 206 p.

GEORGE F. ; PECH-GEORGEL C. « Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies » ed Solal 2003, 165 p.

GUIDETTI M. ; TOURETTE C. « Introduction à la neuropsychologie du développement, du bébé à l'adolescent », Paris, ed Armand Colin 2000, 190 p.

HABIB M. « Dyslexie : le cerveau singulier, » Cahors, ed Solal 2004, 288 p.

JACOMINO C. « Après l'école, » Nice, ed Baie des anges 2008, 60 p.

LASSERRE J.P. « Les dys, » Isbergues, Ortho Edition 2006, 133 p.

LECOCQ P. « Apprentissage de la lecture et dyslexie », Mardaga édition 1991, 352p.

LENTIN L. « Du parler au lire » Paris, ed ESF 1979, 198p.

MARTINOT C. ; CHOUINARD M.M. ; CLARK E.V. ; DE WECK G. ; SALAZAR ORVIG A. ; VINTER S. « Acquisition et reformulation » Paris, collection Langages, ed Larousse 2000, 127 p.

MESSERSCHMITT P. « Les troubles d'acquisition du langage : La dyslexie, » ed Flohic 1993, 147 p.

METELLUS J., SAUVAGEOT V. « Vive la dyslexie !, » Paris, ed J'ai lu 2004, 224 p.

PIAGET J. « Le langage et la pensée chez l'enfant », Neuchâtel, ed Delachaux et Niestlé 1976, 213 p.

OUVRAGES COLLECTIFS

ACTES DU CONGRES DE LA F.N.O « L'orthophonie, ici... ailleurs... autrement... », Isbergues, ed L'ortho édition 1988, 467 p.

LES DOSSIERS DE L'EDUCATION « L'entrée dans l'écrit », Service des publications de l'Université de Toulouse-Le Mirail, 1987, 185p.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE « Apprendre à lire », ed Odile Jacob, Avril 1998, 224 p.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE « Nouveaux regards sur la lecture », Paris, ed Savoir Livre CDNP 2004, 253 p.

PROGRES EN PEDIATRIE 11 « Troubles de l'apprentissage scolaire », Vélizy, Doin éditeur 1995, 187 p.

SOUS L'EGIDE DE L'ACADEMIE DES SCIENCES « Education, sciences cognitives et neurosciences », Vendôme, ed Presses Universitaires de France 2008, 226 p.

MEMOIRES :

GAILLARD V. « De l'épiphonologie à la métaphonologie, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2004, 149 p.

RAFFRAY C. « L'entrée dans l'écrit, » Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2000, 160 p .

FOUQUET M. « De l'illettrisme en général et de quelques « illettrés » en particulier », Mémoire d'orthophonie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 1999, 159 p.

ARTICLES INTERNET :

JACOMINO C. « Apprendre à lire en français »

<http://voixhaute.com/spip/spip.php?article48>

JACOMINO C. « Carnets du M@P » <http://voixhaute.com/spip/spip.php?article160>

JACOMINO C. « L'enfance de la lecture »

<http://voixhaute.com/spip/spip.php?article44>

JACOMINO C. « Pour une pédagogie de la réussite »

<http://voixhaute.com/spip/spip.php?article100>

JACOMINO C. « L'instance auctoriale abstraite »

<http://voixhaute.com/spip/spip.php?article61>

JACOMINO C. « Sur l'abandon des exercices de mémoire »

<http://voixhaute.com/spip/spip.php?article92>

JACOMINO C. « Note sur l'écriture en couleur »

<http://sites.google.com/site/voixhautedocs/documentation/articles/note-sur-l-ecriture-en-couleur>

EDUCATION NATIONALE « Une culture littéraire à l'école »

http://media.education.gouv.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

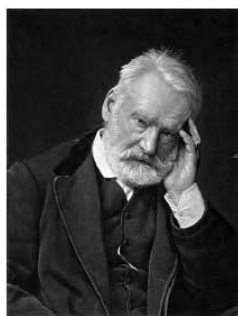
ANNEXES



Conçu et réalisé par Christian Jacomino

VOIX Haute .fR
Lecture & pédagogie du français

Les Moulins A Parole sont présentés sous la formes de deux pages power point accolées.



Demain, dès l'aube...,
de [Victor Hugo](#)



Présentation

Le Moulin à paroles (M@P) est un jeu de lecture et de mémorisation.

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

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

Demain, dès l'aube...

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Trois vers à replacer, 1

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Attention aux intrus, 1

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je . Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la , j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains
, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je sur ta tombe
Un bouquet de vert et de bruyère en fleur.

choux
croisées
descendant
fixés
forêt
houx
loin
mettrai
partirai
posera
regarderai
Triste

Trois vers à replacer, 2

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Attention aux intrus, 2

Demain, dès l'aube, à l'heure où la
campagne,
Je partirai. Vois-tu, je que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes
Sans rien voir au , sans entendre aucun bruit,
Seul, , le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l' du soir qui tombe,
Ni les au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de en fleur.

blanchit
bruyère
dehors
demeurer
gruyère
inconnu
moi
mois
or
pensées
sais
voiles

Raccorde la suite de chaque vers

Demain, dès l'aube, à l'heure
Je partirai. Vois-tu,
J'irai par la forêt,
Je ne puis demeurer

Je marcherai les yeux
Sans rien voir au dehors,
Seul, inconnu, le dos
Triste, et le jour pour moi

Je ne regarderai
Ni les voiles au loin
Et, quand j'arriverai,
Un bouquet de houx

j'irai par la montagne.
je sais que tu m'attends.
loin de toi plus longtemps.
où blanchit la campagne,

sans entendre aucun bruit,
courbé, les mains croisées,
sera comme la nuit.
fixés sur mes pensées,

vert et de bruyère en fleur.
je mettrai sur ta tombe
descendant vers Harfleur,
ni l'or du soir qui tombe,

Rétablis les verbes dans leurs formes conjuguées

Demain, dès l'aube, à l'heure où **BLANCHIR** la campagne,
Je **PARTIR**. Vois-tu, je **SAVOIR** que tu m'**ATTENDRE**.
J'**ALLER** par la forêt, j'**ALLER** par la montagne.
Je ne **POUVOIR** demeurer loin de toi plus longtemps.

Je **MARCHER** les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi **ÊTRE** comme la nuit.

Je ne **REGARDER** ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'**ARRIVER**, je **METTRE** sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Une photo et des liens

- [Léopoldine Hugo](#), la fille du [poète](#), se noie dans la Seine, entre [Caudebec et Villequier](#), en compagnie de son époux, le 4 septembre 1843. Elle est enterrée à Villequier.
- Le poème, extrait du recueil [Les Contemplations](#), est daté du 3 septembre 1847.
- La [Maison Vacquerie](#), à Villequier, abrite aujourd'hui le Musée départemental Victor Hugo.



De l'un à l'autre, 1

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

De l'un à l'autre, 2

Demain, la campagne,
Je partirai. m'attends.
J'irai montagne.
Je ne puis longtemps.

Je marcherai mes pensées,
Sans rien aucun bruit,
Seul, croisées,
Triste, la nuit.

Je ne regarderai tombe,
Ni les voiles vers Harfleur,
Et, quand ta tombe
Un bouquet en fleur.

Points d'appui, 1

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Points d'appui, 2

Demain, la campagne,
Je partirai. m'attends.
J'irai montagne.
Je ne puis longtemps.

Je marcherai mes pensées,
Sans rien aucun bruit,
Seul, croisées,
Triste, la nuit.

Je ne regarderai tombe,
Ni les voiles vers Harfleur,
Et, quand ta tombe
Un bouquet en fleur.

Vise juste, 1

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Vise juste, 2

la campagne,
m'attends.
montagne.
longtemps.

mes pensées,
aucun bruit,
croisées,
la nuit.

tombe,
vers Harfleur,
ta tombe
en fleur.

Quatuor

1 Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. 2 Vois-tu, je sais que tu m'attends.
3 J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
4 Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

1 Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
2 Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
3 Triste, 4 et le jour pour moi sera comme la nuit.

1 Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
2 Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
3 Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.



Le lion et le rat,
de Jean de La Fontaine



Présentation

Le Moulin à paroles (M@P) est un jeu de lecture et de mémorisation.

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

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

Le texte

Entre les pattes d'un lion
Un rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un lion d'un rat eût affaire?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce lion fut pris dans des rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.

Paraphrase

Entre les pattes d'un lion
Un rat sortit de terre assez à l'étourdie.

Un rat sort de terre sans prendre garde (sans bien faire attention), et se retrouve entre les pattes d'un lion.

Le roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.

Le lion montre alors qui il est (le roi des animaux) en épargnant la vie du rat.

Le lion fait preuve, en cette circonstance, d'une générosité digne d'un vrai monarque - car enfin! il lui serait facile de le croquer. Mais ce monarque attend-il d'être payé en retour?

Ce bienfait ne fut pas perdu.

L'immense faveur que le lion a accordée au rat se trouve un jour récompensée.

Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un lion d'un rat eût affaire?

Qui aurait imaginé qu'un lion puisse attendre quelque service en retour de la part d'un rat?

L'auteur veut dire que le lion paraît trop puissant - trop gros, trop fort - pour qu'un rat, de son côté, soit en mesure de lui rendre service.

Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce lion fut pris dans des rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.

Il arrive cependant qu'en sortant de la forêt, ce lion se trouve pris dans des filets (ceux posés par des chasseurs) dont il ne parvient pas à se défaire. Il a beau rugir de sa voix terrible, cela ne lui permet pas de se dégager du filet.

Sire rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.

Monsieur le rat accourt, ronge une seule maille du filet, et cela suffit à délivrer le lion!

Patience et longueur de temps Font plus que force ni que rage. Dans beaucoup de circonstances de la vie, la patience et la persévérance des petits réussissent mieux que la force et la rage dont usent volontiers ceux qui paraissent les plus forts.	14 mots à retrouver Entre les (pattes) d'un lion. Un rat sortit de terre assez à l'(étourdie). Le roi des animaux, en cette (occasion), Montra ce qu'il était, et lui (donna) la vie. Ce (bienfait) ne fut pas perdu. Quelqu'un aurait-il (jamais) cru Qu'un lion d'un rat eût (affaire)? Cependant il advint qu'au (sortir) des forêts Ce lion fut pris dans des (rets) Dont ses (rugissements) ne le purent défaire. Sire rat (accourut), et fit tant par ses dents Qu'une maille rongée (emporta) tout l'ouvrage. Patience et (longueur) de temps Font plus que (force) ni que rage.
--	--

Attention aux intrus! Entre les () d'un lion Un rat sortit de terre assez à l'(). Le roi des animaux, en cette (), Montra ce qu'il était, et lui () la vie. Ce () ne fut pas perdu. Quelqu'un aurait-il () cru Qu'un lion d'un rat eût ()? Cependant il advint qu'au () des forêts Ce lion fut pris dans des () Dont ses () ne le purent défaire. Sire rat (), et fit tant par ses dents Qu'une maille rongée () tout l'ouvrage. Patience et () de temps Font plus que () ni que rage. accourut affaire bienfait donna emporta étourdi étourdie force jamais longueur occasion pâtes pattes rets rugissements sortir	Rétablis l'ordre des vers Entre les pattes d'un lion Un rat sortit de terre assez à l'étourdie. Ce bienfait ne fut pas perdu. Qu'un lion d'un rat eût affaire? Cependant il advint qu'au sortir des forêts Sire rat accourut, et fit tant par ses dents Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage. Le roi des animaux, en cette occasion, Montra ce qu'il était, et lui donna la vie. Quelqu'un aurait-il jamais cru Dont ses rugissements ne le purent défaire. Ce lion fut pris dans des rets Patience et longueur de temps Font plus que force ni que rage.
--	--

De l'un à l'autre, 1 Entre les pattes d'un lion Un rat sortit de terre assez à l'étourdie. Le roi des animaux, en cette occasion, Montra ce qu'il était, et lui donna la vie. Ce bienfait ne fut pas perdu. Quelqu'un aurait-il jamais cru Qu'un lion d'un rat eût affaire? Cependant il advint qu'au sortir des forêts Ce lion fut pris dans des rets Dont ses rugissements ne le purent défaire. Sire rat accourut, et fit tant par ses dents Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage. Patience et longueur de temps Font plus que force ni que rage.	De l'un à l'autre, 2 Entre lion l'étourdie. Un rat occasion, Le roi la vie. Montra perdu. Ce bienfait cru Quelqu'un affaire? Qu'un lion forêts Cependant des rets Ce lion défaire. Dont ses dents Sire rat l'ouvrage. Qu'une maille temps Patience rage. Font plus
--	---

Points d'appui, 1 Entre les pattes d'un lion Un rat sortit de terre assez à l'étourdie. Le roi des animaux, en cette occasion, Montra ce qu'il était, et lui donna la vie. Ce bienfait ne fut pas perdu. Quelqu'un aurait-il jamais cru Qu'un lion d'un rat eût affaire? Cependant il advint qu'au sortir des forêts Ce lion fut pris dans des rets Dont ses rugissements ne le purent défaire. Sire rat accourut, et fit tant par ses dents Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage. Patience et longueur de temps Font plus que force ni que rage.	Points d'appui, 2 Entre Un rat Le roi Montra Ce bienfait Quelqu'un Qu'un lion Cependant Ce lion Dont Sire rat Qu'une maille Patience Font plus
---	---

Vise juste, 1

Entre les pattes d'un lion
 Un rat sorti de terre assez à l'étourdie.
 Le roi des animaux, en cette occasion,
 Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
 Ce bienfait ne fut pas perdu.
 Quelqu'un aurait-il jamais cru
 Qu'un lion d'un rat eût affaire?
 Cependant il advint qu'au sortir des forêts
 Ce lion fut pris dans des rets
 Dont ses rugissements ne le purent défaire.
 Sire rat accourut, et fit tant par ses dents
 Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
 Patience et longueur de temps
 Font plus que force ni que rage.

Vise juste, 2

lion
 l'étourdie.
 occasion,
 la vie.
 perdu.
 cru
 affaire?
 forêts
 des rets
 défaire.
 ses dents
 l'ouvrage.
 temps
 rage.

Quatuor

1 Entre les pattes d'un lion
 Un rat sorti de terre assez à l'étourdie.
 2 Le roi des animaux, en cette occasion,
 Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
 3 Ce bienfait ne fut pas perdu.
 4 Quelqu'un aurait-il jamais cru
 Qu'un lion d'un rat eût affaire?
 1 Cependant il advint qu'au sortir des forêts
 Ce lion fut pris dans des rets
 Dont ses rugissements ne le purent défaire.
 2 Sire rat accourut, et fit tant par ses dents
 Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
 3 Patience et longueur de temps
 Font plus que force ni que rage.

VOIX Haute - FR
 L'association à but non lucratif



Illustration de [Gérald Guerlais](#)
 Conçu et réalisé par Christian Jacomino

Enfance,
 d'Arthur Rimbaud



Présentation

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

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

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

Au bois il y a un oiseau, son chant vous
arrête et vous fait rougir.

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait
rougir.

Il y a une horloge qui ne sonne pas.

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait
rougir.

Il y a une horloge qui ne sonne pas.

Il y a une fondrière avec un nid de
bêtes blanches.

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait
rougir.

Il y a une horloge qui ne sonne pas.

Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.

Il y a une cathédrale qui descend et un
lac qui monte.

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait
rougir.

Il y a une horloge qui ne sonne pas.

Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.

Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.

Il y a une petite voiture abandonnée
dans le taillis, ou qui descend le sentier
en courant, enrubannée.

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait
rougir.

Il y a une horloge qui ne sonne pas.

Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.

Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.

Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis, ou qui
descend le sentier en courant, enrubannée.

Il y a une troupe de petits comédiens
en costumes, aperçus sur la route à
travers la lisière du bois.

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait
rougir.

Il y a une horloge qui ne sonne pas.

Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.

Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.

Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis, ou qui
descend le sentier en courant, enrubannée.

Il y a une troupe de petits comédiens en costumes, aperçus
sur la route à travers la lisière du bois.

Il y a enfin, quand l'on a faim et soif,
quelqu'un qui vous chasse.

De l'oral à l'oral - La règle

Pour chacun des 7 versets, quelqu'un lit avec les yeux, à haute voix, lentement et distinctement. Un autre répète sans regarder.



De l'oral à l'oral - Action!

- 1 Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait rougir.
- 2 Il y a une horloge qui ne sonne pas.
- 3 Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.
- 4 Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.
- 5 Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis, ou qui descend le sentier en courant, enrubannée.
- 6 Il y a une troupe de petits comédiens en costumes, aperçus sur la route à travers la lisière du bois.
- 7 Il y a enfin, quand l'on a faim et soif, quelqu'un qui vous chasse.

En bleu et rose

Au bois il y a un oiseau, @
 Il y a une horloge @
 Il y a une fondrière @
 Il y a une cathédrale @ et un lac @
 Il y a une petite voiture @
 Il y a une troupe de petits comédiens en costumes, @
 Il y a enfin, quand l'on a faim et soif, @

@ quelqu'un qui vous chasse.
 @ aperçus sur la route à travers la lisière du bois.
 @ avec un nid de bêtes blanches
 @ qui descend @ qui monte
 @ qui ne sonne pas
 @ son chant vous arrête et vous fait rougir.
 @ abandonnée dans le taillis, ou qui descend le sentier en courant, enrubannée.

Les habitants du poème - Observe

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait rougir.
 Il y a une horloge qui ne sonne pas.
 Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.
 Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.
 Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis, ou qui descend le sentier en courant, enrubannée.
 Il y a une troupe de petits comédiens en costumes, aperçus sur la route à travers la lisière du bois.
 Il y a enfin, quand l'on a faim et soif, quelqu'un qui vous chasse.



Les habitants du poème - Complète

Au [] il y a un [], son [] vous arrête et vous fait rougir.
 Il y a une [] qui ne sonne pas.
 Il y a une [] avec un [] de [] blanches.
 Il y a une [] qui descend et un [] qui monte.
 Il y a une petite [] abandonnée dans le [], ou qui descend le [] en courant, enrubannée.
 Il y a une [] de petits [] en [], aperçus sur la [] à travers la [] du [].
 Il y a enfin, quand l'on a [] et [], quelqu'un qui vous chasse.

bêtes
bois
cathédrale
chant
comédiens
costumes
faim
fondrière
horloge
lac
lisière
nid
oiseau
route
sentier
soif
taillis
troupe
voiture

Quatuor

- 1 Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait rougir.
- 2 Il y a une horloge qui ne sonne pas.
- 3 Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.
- 4 Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.
- 1 Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis, 2 ou qui descend le sentier en courant, enrubannée.
- 3 Il y a une troupe de petits comédiens en costumes, aperçus sur la route à travers la lisière du bois.
- 4 Il y a enfin, quand l'on a faim et soif, quelqu'un qui vous chasse.

Atelier d'écriture - A la manière de...

- 1 Dans la forêt du conte, il y a
- 2 Il y a [] qui []
- 3 Il y a [] avec []
- 4 Il y a [] qui [] et [] qui []
- 5 Il y a [] qui []
- 6 Il y a []
- 7 Il y a enfin, quand [] [] [] qui []



VOIX Haute .fR
 Lecture & pédagogie du français

Photos de [Hatsuo Adachihara](#)
 Conçu et réalisé par
 Christian Jacomino





Le ciel est, par-dessus le toit....,
de Paul Verlaine



Présentation

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

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

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



Un

Le **ciel** est, par-dessus le toit,
Si **bleu**, si **calme**!
Un **arbre**, par-dessus le **toit**
Berce sa **palme**.

Un

Le [] est, par-dessus le toit,
Si [], si [] !
Un [], par-dessus le []
Berce sa [] .

arbre
bleu
calme
ciel
clair
marbre
miel
palme
secoue
toit

Deux

La cloche dans le ciel qu'on voit
Doucement tinte.
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.

Deux

La [] dans le ciel qu'on []
Doucement [] .
Un [] sur l'arbre qu'on voit
[] sa [] .

Chante
cloche
oiseau
Perce
plainte
plante
regarde
singe
tinte
voit

Trois

Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville.

Trois

Mon Dieu, mon Dieu, la [] est là,
[] et [] .
Cette [] rumeur-là
[] de la [] .

forêt
mer
paisible
paix
possible
Simple
tranquille
vie
Vient
ville

Quatre

- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Pleurant sans cesse,
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
De ta jeunesse?

Quatre

- Qu'as-tu fait, [] toi que voilà
[] sans [] ,
[] , qu'as-tu fait, toi que [] ,
De ta [] ?

arrêt
cesse
Dis
eau
jeunesse
ô
Pleurant
riant
voici
voilà

Si bleu, si calme...



Duo

Le ciel est, par-dessus le toit,
Un arbre, par-dessus le toit

La cloche dans le ciel qu'on voit
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit

Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,
Cette paisible rumeur-là

- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,

Si bleu, si calme!
Berce sa palme.

Doucement tinte.
Chante sa plainte.

Simple et tranquille.
Vient de la ville.

Pleurant sans cesse,
De ta jeunesse?

Duo

Le ciel est, par-dessus le toit,
Un arbre, par-dessus le toit

La cloche dans le ciel qu'on voit
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit

Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,
Cette paisible rumeur-là

- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,

bleu, si calme!
Berce sa palme.

Doucement tinte.
Chante sa plainte.

Simple et tranquille.
Vient de la ville.

Pleurant sans cesse,
De ta jeunesse?

Duo

Le ciel, si bleu, si calme!
Un arbre, si paisible!

La cloche, si paisible!
Un oiseau, si paisible!

La vie est là,
Celle paisible rumeur-là

- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,

Si bleu, si calme!
Berce sa palme.

Doucement tinte.
Chante sa plainte.

Simple et tranquille.
Vient de la ville.

Pleurant sans cesse,
De ta jeunesse?

la vie est là, simple et tranquille...



Rétablis l'ordre des vers

Le ciel est, par-dessus le toit,
Un arbre, par-dessus le toit
Si bleu, si calme!
Berce sa palme.

La cloche dans le ciel qu'on voit
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.
Doucement tinte.

Vient de la ville.
Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là

- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
Pleurant sans cesse,
De ta jeunesse?

Homophones

De quels mots du texte les 5
mots en bleu sont-ils les
homophones?

Construis une phrase avec
chacun d'entre eux.

1. plinthe
2. sens
3. teinte
4. toi
5. voie

Cette paisible rumeur-là vient de la
ville...



Quatuor

- 1 Le ciel est, par-dessus le toit, / Si bleu, si calme!
- 2 Un arbre, par-dessus le toit / Berce sa palme.

- 3 La cloche dans le ciel qu'on voit / Doucement tinte.
- 4 Un oiseau sur l'arbre qu'on voit / Chante sa plainte.

- 1 Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là, / Simple et tranquille.
- 2 Cette paisible rumeur-là / 3 Vient de la ville.

- 4 - Qu'as-tu fait, ô toi que voilà / Pleurant sans cesse,
- 1 Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà, / 2 De ta jeunesse?



Photos d'Annie Jacomino

Conçu et réalisé par Christian Jacomino

VOIX HAUTE .fr
Lecture & pédagogie du français



Le loup et l'agneau,
de Jean de La Fontaine

Présentation

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

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

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

Texte et paraphrase, 1

La raison du plus fort est toujours la meilleure.
Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Le plus fort n'a pas toujours raison. Mais dans une dispute, il peut faire comme s'il avait raison, en refusant d'entendre les arguments qu'on lui oppose. Nous allons vous raconter une histoire qui le montre

Texte et paraphrase, 2

Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
"Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
Dit cet animal plein de rage:
Tu seras châtié de ta témérité.

Un agneau buvait dans un ruisseau. Un loup affamé arrive et lui dit: "Tu as bien du toupet de venir troubler ainsi ma boisson. Je vais te punir de cette insolence!"

Texte et paraphrase, 3

- Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'elle,
Et que par conséquent en aucune façon
Je ne puis troubler sa boisson.

Mais l'eau d'un ruisseau s'écoule du haut (l'amont) vers le bas (l'aval). Et celui qui est placé en bas ne peut pas troubler l'eau de celui qui est placé en haut. Or, l'agneau fait remarquer au loup qu'il se trouve bien plus bas que lui.

Texte et paraphrase, 4

- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait, si je n'étais pas né?
Reprit l'agneau; je tette encor ma mère.

Le loup répète cependant que l'agneau trouble son eau, et il ajoute qu'il sait que celui-ci (l'agneau) aurait dit du mal de lui (le loup) l'an dernier. À quoi l'agneau répond que c'est impossible, puisqu'il n'était pas né.

Texte et paraphrase, 5

- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens:
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit: il faut que je me venge."

"Si ce n'est pas toi, il faut que ce soit ton frère, ou quelqu'un de ta famille, ou un berger, ou un chien..." L'important pour le loup est de trouver un prétexte qui le justifie de manger ce pauvre agneau, trop jeune et trop faible pour lui faire aucun mal.

Texte et paraphrase, 6

Là-dessus au fond des forêts
Le loup l'emporte, et puis le mange
Sans autre forme de procès.



Puis le loup emporte l'agneau dans la forêt et il le mange.

Il le fait seulement parce qu'il a faim et qu'il est le plus fort.

Une phrase sinieuse

- Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'elle,
Et que par conséquent en aucune façon
Je ne puis troubler sa boisson.

Lis et complète, 1

- Sire, _____ que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
_____, au-dessous d'elle,
Et que
Je ne puis troubler sa boisson.

Lis et complète, 2

- Sire, _____ que Votre Majesté

_____ considère
Que je me vas désaltérant
_____, au-dessous d'elle

Grammaire et expression

Observe les temps de conjugaison des verbes de cette phrase:

"Un loup survient à jeun qui cherchait aventure, / Et que la faim en ces lieux attirait."

Que remarques-tu?

Quatuor, 1

1 La raison du plus fort est toujours la meilleure;
Nous l'allons montrer tout à l'heure.



Quatuor, 2

- 2 Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
1 Un loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
3 "Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
2 Dit cet animal plein de rage:
3 Tu seras châtié de ta témérité.

Quatuor, 3

4 - Sire, 1 répond l'agneau, 4 que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'elle,
Et que par conséquent en aucune façon
Je ne puis troubler sa boisson.

Quatuor, 4

- 3 - Tu la troubles, 2 reprit cette bête cruelle,
3 Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
4 - Comment l'aurais-je fait, si je n'étais pas né?
1 Reprit l'agneau; 4 je tette encor ma mère.

Quatuor, 5

3 - Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
4 - Je n'en ai point. 3 - C'est donc quelqu'un des tiens:
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit: il faut que je me venge."

Quatuor, 6

2 Là-dessus au fond des forêts
Le loup l'emporte, et puis le mange
1 Sans autre forme de procès.



Références

- Pour [le texte](#), j'ai suivi l'édition de R. Groos et J. Schiffrin (La Fontaine, *Œuvres complètes*, I, Gallimard, coll. "Bib. de la Pléiade", 1954, p. 39).
- L'illustration reproduite en première page est de François Chauveau (1613-1676).
- Un site tout entier consacré à l'auteur, et particulièrement bien adapté pour les approches scolaires: [À la découverte de Jean de La Fontaine](#).
- Pour une lecture comparative de la source latine (Phèdre), voir le site de [L'antiquité grecque et latine](#) de Ph. Remacle et al.
- Voir aussi nos documents annexes, pour une lecture partagée [en duo](#), [en trio](#).

m@p

Ma Bohème,
d'Arthur Rimbaud



Présentation

Le Moulin à paroles (M@P) est un jeu de lecture et de mémorisation.

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

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



Fantaisie en rose et noir

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;
Mon paletot aussi devenait idéal;
J'allais sous le ciel, Musel et j'étais ton féal;
Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai rêvées!

Mon unique culotte avait un large trou.

- Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
- Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur.



Observe, 1

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;
Mon paletot aussi devenait idéal;
J'allais sous le ciel, Musel et j'étais ton féal;
Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai rêvées!

Attention aux intrus!

Je m'en allais, les [] dans mes [] crevées;
Mon [] aussi devenait [];
J'[] sous le ciel, Musel et j'[] ton féal;
Oh! là! là! que d'amours [] j'ai []!

allais - avais - étais - idéal - main - paletot -
poches - poings - points - rêvées - splendides

Observe, 2

Mon unique culotte avait un large trou.
- Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
- Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

Attention aux intrus!

Mon unique [] avait un large []
- Petit-Poucet [], j'[] dans ma course
Des []. Mon [] était à la Grande-Ourse.
- Mes [] au ciel avaient un doux []

auberge - culotte - égrenais - étoiles - frou-frou -
hôtel - pantalon - rêveur - rimes - trou - vers

Observe, 3

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

Attention aux intrus!

Et je les [], assis au bord des []
Ces bons soirs de [] où je sentais des []
De [] à mon front, comme un vin de [];

chemins - écoutais - février - gouttes - rosée -
routes - septembre - rigueur - vigueur

Observe, 4

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur.

Attention aux intrus!

Où, au milieu des ombres
Comme des , je tirais les
De mes souliers , un , près de mon cœur.

blessés - élastiques - fantastiques - lacets - lire -
lyres - pied - rimant - troués

Reprenons tout!

Je m'en allais, les poings dans mes poches
Mon paletot aussi idéal;
J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton
Oh! là! là! que d'amours j'ai rêvées!

Mon unique avait un large trou.
- Petit-Poucet rêveur, j' dans ma course
Des Mon auberge était à la Grande-Ourse.
- Mes au ciel avaient un doux frou-frou

Et je les écoutais, au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de

Où, rimant au milieu des fantastiques,
Comme des , je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied de mon cœur.

assis
crevées
culotte
devenait
égrenais
étoiles
féal
lyres
ombres
près
rimes
sentais
splendides
vigreur



Rétablis l'ordre des vers

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;
Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai rêvées!
Mon paletot aussi devenait idéal;
J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton féal;

Mon unique culotte avait un large trou.
- Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou
- Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur.
Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques



Observe

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;
Mon paletot aussi devenait idéal;
J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton féal;
Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai rêvées!

Mon unique culotte avait un large trou.
- Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
- Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur.

De l'un à l'autre

Je m'en allais, crevées;
Mon paletot idéal;
J'allais féal;
Oh! là! là! rêvées!

Mon large trou.
- Petit-Poucet rêveur, course
Des rimes, Grande-Ourse.
- Mes étoiles frou-frou

Et je les routes,
Ces bons soirs gouttes
De rosée vigueur;

Où, rimant fantastiques,
Comme élastiques
De mes souliers mon cœur.

Vers rognés

Je m'en allais, les poings dans mes poches
Mon paletot aussi devenait idéal;
J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton
Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai
révées!

Mon unique culotte avait un large trou.
- Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. 3 Mon auberge était à la Grande-Ourse.
4 - Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, 4 un pied près de mon cœur.

Points d'appui

Je m'en allais, Mon paletot
J'allais Oh! là! là!
Mon
- Petit-Poucet rêveur,
Des rimes.
- Mes étoiles
Et je les
Ces bons soirs
De rosée
Où, rimant
Comme
De mes souliers

Quatuor

1 Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;
2 Mon paletot aussi devenait idéal;
3 J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton féal;
4 Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai revées!

1 Mon unique culotte avait un large trou.
2 - Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. 3 Mon auberge était à la Grande-Ourse.
4 - Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

1 Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

2 Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
3 Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, 4 un pied près de mon cœur.

VOIX Haute .fr
Lecture & pédagogie du français

m@p



Photos de Baptiste Jacomino
Conçu et réalisé par Christian Jacomino



Le Dormeur du val,
d'Arthur Rimbaud



Présentation

Le Moulin à paroles (M@P) est un jeu de lecture et de mémorisation.

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

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

Le Dormeur du val

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Souriait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.



Attention aux intrus, 1

C'est un trou de () où chante une rivière
() follement aux herbes des haillons
D'argent; où le (), de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui () de rayons.

Un soldat (), bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais () bleu,
Dort; il est () dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière ().

Les pieds dans les (), il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant (), il fait un somme:
Nature, berce-le (): il a froid.

Les () ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la () sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au () droit.

accrochant
chaudement
coté
côté
cresson
étendu
glaieuls
jeune
jeûne
main
malade
mousse
parfums
pleut
soleil
verdure

Rétablis l'ordre des vers

C'est un trou de verdure où chante une rivière
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Accrochant follement aux herbes des haillons
Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaieuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.
Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine

Attention aux intrus, 2

C'est un () de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des ()
D'argent; où le soleil, de la () fière,
Luit: c'est un petit () qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, () ouverte, tête nue,
Et la () baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la (),
Pâle dans son lit vert où la () pleut.

Les () dans les glaieuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un ():
(), berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas () sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa ()
(). Il a deux trous rouges au côté droit.

ayons
bouche
douche
frissonner
haillons
lumière
montagne
Nature
nue
nuque
pieds
poitrine
somme
Tranquille
trou
val

Six mots se sont déplacés. Lesquels?

C'est un trou de verdure où mousse une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui chante de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson vert,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit bleu où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaieuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Tranquille, berce-le chaudement: il a droit.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Nature. Il a deux trous rouges au côté froid.

Ce sont eux... Ranges-les donc!

C'est un trou de verdure où **mousse** une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui **chante** de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson **vert**,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit **bleu** où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaieuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a **froid**.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Nature. Il a deux trous rouges au côté **froid**.

Vérifie!

C'est un trou de verdure où **chante** une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui **mousse** de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson **bleu**,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit **vert** où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaieuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a **froid**.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté **droit**.

Des noms, des dates et une carte

- Le poème est daté d'octobre 1870. Âgé de 16 ans, le jeune homme fait une fugue. Il quitte le domicile familial de Charleville-Mézières, dans les Ardennes, aux alentours du 2 octobre. Il y sera de retour un mois plus tard.
- Son itinéraire**, d'après Antoine Adam (in Rimbaud, *Œuvres complètes*, Gallimard, coll. "Bib. de La Pléiade", 1972, pp. XL-XLI).
- Cette aventure suit de près la bataille de Sedan qui a eu lieu les 31 août et 1^{er} septembre 1870, dans une guerre qui opposait les armées françaises et allemandes. Le 2 septembre, la France capitule et Napoléon III est fait prisonnier.

De l'un à l'autre, 1

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaieuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

De l'un à l'autre, 2

C'est un trou
Accrochant
D'argent;
Luit: c'est

une rivière
haillons
fière,
rayons.

Un soldat
Et la nuque
Dort;
Pâle

tête nue,
bleu,
la nue,
pleut.

Les pieds
Sourirait
Nature,

Souriant comme
somme:
il a froid.

Les parfums
Il dort
Tranquille.

sa narine;
poitrine
côté droit.

Points d'appui, 1

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Points d'appui, 2

C'est un trou
Accrochant
D'argent;
Luit: c'est

;

Un soldat
Et la nuque
Dort;
Pâle

;

Les pieds
Sourirait
Nature,

;

Les parfums
Il dort
Tranquille.

;

Vise juste, 1

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Vise juste, 2

une rivière
haillons
fière,
rayons.

tête nue,
bleu,
la nue,
pleut.

Souriant comme
somme:
il a froid.

sa narine;
poitrine
côté droit.

Quatuor

1 C'est un trou de verdure où chante une rivière
2 Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; **3** où le soleil, de la montagne fière,
Luit: **4** c'est un petit val qui mousse de rayons.

1 Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
2 Dort; **3** il est étendu dans l'herbe sous la nue,
4 Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

1 Les pieds dans les glaïeuls, il dort. **2** Souriant comme
Sourirait un enfant malade, **3** il fait un somme:
4 Nature, berce-le chaudement: il a froid.

1 Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
2 Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. **3** Il a deux trous rouges au côté droit.



m@p

Harmonie du soir,
de Charles Baudelaire

Présentation

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

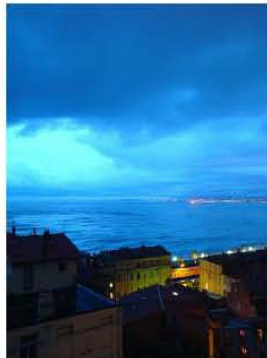
Son but: reconstituer à l'oral des textes proposés à l'écrit.

Grâce à quoi chacun peut:

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

Recommandation

Après l'avoir lu, redis de mémoire chaque vers à son tour. Le dernier mot qui s'affiche te sert de visée.



Un

Voici venir les
temps où vibrant
sur sa tige

tige

Chaque fleur
s'évapore ainsi
qu'un encensoir;

encensoir

Les sons et les
parfums tournent
dans l'air du soir;

soir

Valse mélancolique
et langoureux
vertige!

vertige

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir;
Valse mélancolique et langoureux vertige!

Voici venir les temps où [] sur sa []
Chaque [] s'évapore ainsi qu'un [];
Les sons et les [] tournent dans l'air du [];
Valse [] et langoureux []!

[] vibrant [] tige
fleur [] encensoir
parfums [] soir
mélancolique [] vertige!

Deux

Chaque fleur
s'évapore ainsi
qu'un encensoir;

encensoir

Le violon frémit
comme un coeur
qu'on afflige;

afflige

Valse mélancolique
et langoureux
vertige!

vertige

Le ciel est triste et
beau comme un
grand reposoir.

reposoir

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
Le violon frémit comme un coeur qu'on afflige;
Valse mélancolique et langoureux vertige!
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.

Chaque [] s'évapore ainsi qu'un [] ;
Le [] frémit comme un coeur qu'on [] ;
[] mélancolique et langoureux [] !
Le [] est triste et beau comme un grand [] .

	Trois Le violon frémit comme un coeur qu'on afflige,
---	---

afflige	Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir!
-----------------------	---

noir	Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.
--------------------	--

reposoir	Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.
------------------------	--

fige

Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,
Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir!
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir;
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.

Le [] frémit comme un cœur qu'on []
Un [] tendre, qui hait le néant vaste et []
Le [] est triste et beau comme un grand []
Le [] s'est noyé dans son sang qui se []

[] violon [] afflige
[] cœur [] noir
[] ciel [] reposoir
[] soleil [] fige

Quatre

Un cœur tendre,
qui hait le néant
vaste et noir,

noir

Du passé lumineux
recueille tout
vestige!

vestige

Le soleil s'est noyé
dans son sang qui
se fige...

fige

Ton souvenir en
moi luit comme un
ostensoir!

ostensoir

Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
Du passé lumineux recueille tout vestige!
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
Ton souvenir en moi luit comme un ostensoir!

Un cœur tendre, qui [] le néant vaste et [],
Du passé lumineux [] tout [] !
Le soleil s'est [] dans son sang qui se [] ...
Ton souvenir en moi [] comme un [] !

hait
recueille
noyé
luit
vestige
fige
ostensoir
noir

*Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
Du passé lumineux recueille tout vestige!*



Quatuor, 1

- 1 Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
- 2 Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
- 3 Les sons et les parfums tourment dans l'air du soir;
- 4 Valse mélancolique et langoureux vertige!

Quatuor, 2

- 2 Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
- 1 Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige;
- 4 Valse mélancolique et langoureux vertige!
- 3 Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.

Quatuor, 3

- 1 Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,
- 2 Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir!
- 3 Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir;
- 4 Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.

Quatuor, 4

- 2 Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
- 1 Du passé lumineux recueille tout vestige!
- 4 Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.....
- 3 Ton souvenir en moi luit comme un ostensor!



- [Notre atelier](#)
- [Notre catalogue](#)

VOIX Haute .fr
Lecture & pédagogie du français



Photos d'Annie Jacomino
Conçu et réalisé par Christian Jacomino



Présentation

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

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

Grâce à quoi chacun peut:

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

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



En couleur

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des jardins
Devant l'huïs des auberges grises
Par les villages sans églises

Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage



Cinq mots difficiles

Dans la plaine les **baladins**
S'éloignent au long des jardins
Devant l'**huïs** des **auberges** grises
Par les villages sans églises

Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier **se résigne**
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage



"baladins"

- Le mot *baladin* nous vient du vieux provençal *balar* qui veut dire danser. Le baladin est d'abord un danseur, mais le mot désigne ici un artiste ambulant. Nous dirions aujourd'hui un artiste de rue.
- Le mot *saltimbanque*, qui fait le titre du poème, vient de l'italien *saltimbanco*. Il désigne l'acrobate qui saute sur les bancs.
- Les mots *baladin* et *saltimbanque* sont synonymes.

"huis"

- Ce nom désigne d'abord la porte d'une maison. On ne l'emploie plus guère aujourd'hui, sauf dans l'expression "*à huis clos*". "*Le jury du concours s'est réuni à huis clos*", c'est-à-dire sans que les candidats ni le public soient admis.
- L'huissier de la chambre du roi était chargé d'ouvrir et de fermer sa porte.

"auberges"

- Le mot *auberge* nous vient du provençal *aubergo* qui a donné en français le verbe *héberger* (accueillir dans sa maison).
- L'auberge est une maison, à la campagne le plus souvent, où l'on trouve à se loger et nourrir en payant. Un petit hôtel simple.
- Les saltimbanques passent devant l'huis des auberges. Cela signifie qu'ils n'y entrent pas. Mais pourquoi, au juste, n'y entrent-ils pas?

"se résigne"

- On se résigne quand on accepte une situation plutôt désagréable sans résister ni protester. En se disant «tant pis»!
- L'arbre fruitier se résigne quand il voit les saltimbanques qui lui font signe. Mais que va-t-il lui arriver? Et pourquoi se résigne-t-il?

"Quêtent"

- Du verbe *quêter*, demander de l'argent. À ne pas confondre avec le verbe *guetter*, qui signifie surveiller.
- Les mendiants quêtent. On les appelle aujourd'hui des S.D.F., ce qui signifie Sans Domicile Fixe, et on dit plutôt qu'ils font la manche.
- Les fidèles quêtent à la fin de certains offices religieux (pour subvenir à l'entretien de leur église).
- On quête dans la rue au profit d'œuvres caritatives.

Des dates, un tableau, une chanson

- Le poème est extrait du recueil intitulé *Alcools* que [G. Apollinaire](#) fait paraître à Paris, au Mercure de France, en 1913. Certains textes datent de 1898 déjà.
- G. Apollinaire a été l'ami du peintre Pablo Picasso. On trouve dans l'œuvre de ce dernier un tableau qui s'intitule *Famille de saltimbanques*. Il date de 1905 et est conservé à la National Gallery of Art de Washington (USA).
- Yves Montand a chanté ce poème sur une musique de Louis Bessières (1950). [Écouter!](#)

Rétablis l'ordre des vers

S'éloignent au long des jardins
Devant l'huis des auberges grises
Dans la plaine les baladins
Par les villages sans églises



Et les enfants s'en vont devant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe
Les autres suivent en rêvant

Quêtent des sous sur leur passage
Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages

Attention aux intrus, 1

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des ()
Devant l' () des auberges grises
Par les villages sans ()

Et les enfants s'en vont devant
Les () suivent en rêvant
Chaque () fruitier se ()
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des () ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux ()
L' () et le singe () sages
Quêtent des sous sur leur passage

animaux
arbre
autres
dorés
églises
huis
huit
jardins
ours
poids
pois
résigne

Six mots ont été déplacés. Lesquels?

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des églises
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans jardins



Et les autres s'en vont devant
Les enfants suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids carrés ou ronds
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage

Ce sont eux!

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des **églises**
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans **jardins**

Et les **autres** s'en vont devant
Les **enfants** suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids **carrés** ou **ronds**
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage



Les voici de nouveau à leurs places

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des **jardins**
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans **églises**

Et les **enfants** s'en vont devant
Les **autres** suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids **ronds** ou **carrés**
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage



Attention aux intrus, 2

Dans la () les baladins
S'éloignent au () des jardins
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans églises

Et les enfants s'en vont ()
Les autres () en rêvant
Chaque arbre () se résigne
Quand de très loin ils lui font ()

Ils ont des poids ronds ou ()
Des tambours des () dorés
L'ours et le singe animaux ()
() des sous sur leur passage

carrés
cerceaux
devant
fruitier
long
plaine
pleine
Quêtent
sages
signe
suivant
suivent

Rétablis l'ordre des vers

L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans églises

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des jardins
Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés

Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe
Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant



Attention aux intrus, 3

Dans la plaine les ()
S'éloignent au long des jardins
Devant l'huis des () grises
Par les () sans églises

Et les () s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
() arbre fruitier se résigne
Quand de très () ils lui font signe

Ils ont des poids () ou carrés
Des () des cerceaux dorés
L'ours et le () animaux sages
Quêtent des sous sur leur ()

auberges
baladins
Chaque
enfants
loin
lourds
phoque
ronds
singe
passage
tambours
villages

De l'un à l'autre, 1

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des jardins
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans églises

Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage



De l'un à l'autre, 2

Dans baladins
S'éloignent jardins
Devant grises
Par églises

Et les enfants devant
Les autres rêvant
Chaque résigne
Quand signe

Ils ont carrés
Des tambours dorés
L'ours sages
Quêtent passage



Points d'appui, 1

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des jardins
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans églises

Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage



Points d'appui, 2

Dans
S'éloignent
Devant
Par

Et les enfants
Les autres
Chaque
Quand

Ils ont
Des tambours
L'ours
Quêtent



Vise juste, 1

Dans la plaine les baladins
S'éloignent au long des jardins
Devant l'huis des auberges grises
Par les villages sans églises

Et les enfants s'en vont devant
Les autres suivent en rêvant
Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage



Vise juste, 1

baladins
jardins
grises
églises

devant
rêvant
résigne
signe

carrés
dorés
sages
passage



Quatuor

1 Dans la plaine les baladins
2 S'éloignent au long des jardins
3 Devant l'huis des auberges grises
4 Par les villages sans églises

1 Et les enfants s'en vont devant
2 Les autres suivent en rêvant
3 Chaque arbre fruitier se résigne
Quand de très loin ils lui font signe

4 Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
1 L'ours et le singe animaux sages
2 Quêtent des sous sur leur passage



Illustrations originales d'[Ariane Delrieu](#)
Conçu et réalisé par Christian Jacomino

VOIX Haute .fr
Lecture & pédagogie du français

Questionnaire sur les stages de lecture

1) L'idée de participer au groupe de lecture venait principalement : (cochez)

- De vous
- De votre orthophoniste
- De vos parents
- Autre : précisez

Eventuels commentaires :

2) Dans quelle mesure étiez-vous motivé pour participer à l'expérience ? (cochez)

- Très motivé
- Assez motivé
- Moyennement motivé
- Peu motivé
- Très peu motivé

Pourquoi ?

3) Pensez-vous que les ateliers de lecture puissent vous aider ? (cocher)

- Beaucoup
- Assez
- Moyennement
- Peu
- Pas du tout

Eventuels commentaires :

4) Quels domaines peuvent-être renforcés par la méthode Voix-Haute d'après vous ?

5) Les textes étudiés étaient : (cochez)

- Passionnants
- Très intéressants
- Relativement intéressants
- Peu intéressants
- Inintéressants

Eventuels commentaires :

6) Avez-vous décrit les ateliers de lecture à des membres de votre entourage ? (cochez)

- Oui
- Non

A qui en avez-vous parlé ?

- Vos parents
- Vos frère(s) et/ou sœur(s)
- Vos amis
- Autre(s) :
- Lorsque vous leur en avez parlé était-ce : de manière positive / de manière négative (entourez)

7) Décrieriez vous les séances de M@P (Moulin A Parole) comme étant : (cochez)

- Ennuyeuses
- Inutiles
- Trop longues
- Trop courtes
- Ludiques, amusantes
- Enrichissantes
- Autre(s) :

Eventuels commentaires :

8) Avez-vous apprécié le stage auquel vous avez participé ? Qu'est ce qui vous a plu ou au contraire déplu ?

9) Souhaiteriez-vous participer à d'autres ateliers Voix-Haute ? (entourez)

- Pendant les vacances ? oui/non
- En semaine ? oui/non

Pourquoi ?

Questionnaire n°1 sur les textes

1^{er} texte : Demain, dès l'aube....

Auteur :

Œuvre :

Année, siècle :

Phrases à compléter :

- « Demain, dès l'aube...
- « Seul, inconnu,...
- « Un bouquet de...

2nd texte : La Fontaine

Titre :

Paraphrase :

- Expliquez « à l'étourdie » dans « Un rat sortit de terre assez à l'étourdie »
- Expliquez la morale « Patience et longueur de temps, Font plus que force ni que rage »

Phrases à compléter :

- « Cependant, il advint...

Ce lion...

- « Le roi...

Montra ce qu'il...

3^{ème} texte : Enfance,

Auteur :

Texte à trous :

Au bois il y a un oiseau , son chant vous arrête
et vous fait rougir.

Il y a une horloge qui ne sonne pas.

Il y a une fondrière avec un nid de bêtes
blanches.

Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui
monte.

Il y a une petite voiture abandonnée dans le
Taillis , ou qui descend le sentier en courant,
enrubannée.

Il y a une troupe de petits comédiens en
Costumes , aperçus sur la route à travers la
lisière du bois .

Il y a enfin, quand l'on a faim et soif , quelqu'un
qui vous chasse.

4^{ème} texte : Le ciel est, par dessus le toit....

Auteur :

Complétez les phrases :

- Un arbre...

Berce...

- La cloche...

Doucement...

- Dis, qu'as-tu...

De...

Homophones : faites une phrase avec chaque terme.

- Plainte/plinthe
- Tinte/teinte
- Voit/voie/voix

Questionnaire n°2 sur les textes

1^{er} texte : Ma Bohème,

Auteur :

Remettez ces vers dans l'ordre :

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées;

Oh! là! là! que d'amours splendides j'ai rêvées!

Mon paletot aussi devenait idéal;

J'allais sous le ciel, Muse! et j'étais ton féal;

Mon unique culotte avait un large trou.

- Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

- Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course

Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.

Et je les écoutais, assis au bord des routes,

Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes

De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

De mes souliers blessés, un pied près de mon coeur.

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,

Comme des lyres, je tirais les élastiques

2nd texte : Le ciel est, par-dessus le toit....

Auteur :

Complétez les vers :

Le ciel est, par-dessus le toit,
Si bleu, si calme!
Un arbre, par-dessus le toit
Berce sa palme.

La cloche dans le ciel qu'on voit
Doucement tinte.
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.

Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville.

- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Pleurant sans cesse,
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
De ta jeunesse?

Homophones : faites une phrase avec chaque terme.

- Plainte/plinthe
- Tinte/teinte
- Voit/voie/voix
- Sens/sans

3^{ème} texte : Arthur Rimbaud,

Titre :

Complétez ces vers :

C'est un (trou) de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des (haillons)
D'argent; où le soleil, de la (montagne) fière,
Luit: c'est un petit (val) qui mousse de rayons.
Un soldat jeune, (bouche) ouverte, tête nue,
Et la (nuque) baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe sous la (nue),
Pâle dans son lit vert où la (lumière) pleut.
Les (pieds) dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un (somme):
(Nature), berce-le chaudement: il a froid.
Les parfums ne font pas (frissonner) sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa (poitrine)
(Tranquille). Il a deux trous rouges au côté droit.

Définissez :

- Glaïeuls :
- Cresson :
- Val :

Quel est le thème, le sujet de ce texte ?

4^{ème} texte : Harmonie du soir,

Auteur :

Ajoutez les vers manquants :

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir;
Valse mélancolique et langoureux vertige!

(Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;))
Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige;
(Valse mélancolique et langoureux vertige!)
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.

(Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,)
Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir!
(Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir;)
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.

(Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,)
Du passé lumineux recueille tout vestige!
(Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.....)
Ton souvenir en moi luit comme un ostensor!

Résumé

L'écrit, sous toutes ses formes, tient une place prépondérante dans la société actuelle. Nous utilisons ce mode de communication lors de la majorité des nos activités de la vie quotidienne que ce soit dans des tâches professionnelles, dans nos loisirs ou en remplissant notre devoir de citoyen. L'écrit a une place tellement importante dans notre quotidien (affiches, enseignes, panneaux routiers...) que la lecture est presque devenue automatique, inconsciente.

L'acquisition de la lecture et de l'écriture est donc une étape importante dans la vie d'un jeune enfant. Elle va conditionner son avenir scolaire et professionnel et par là son niveau socioculturel futur car les écrits renferment le savoir.

Cependant pour certains, notamment les dyslexiques, l'acquisition difficile de la lecture et de l'écriture est une entrave à l'enrichissement de leurs connaissances.

Voix-Haute est une méthode dont l'objectif est d'apprendre ensemble la langue orale et le code écrit. Elle passe par la lecture en groupe et à haute voix de textes littéraires, Moulins A Parole ou M@P. Les M@P sont projetés sur un tableau afin que l'attention du groupe soit concentrée en un seul endroit. Ils sont le supports d'exercices phonologiques, sémantiques et mnésiques et, permettent d'appréhender le véritable but de l'écrit qui devient un support de l'échange verbal.

Nous avons proposé à deux groupes d'enfants dyslexiques de participer à des ateliers selon la méthode Voix-Haute à raison de cinq séances par groupe. Nous avons évalué et comparé leurs compétences à l'écrit ce qui nous a permis d'objectiver, mais de manière non généralisable, une efficacité de la méthode sur différents aspects altérés dans les dyslexies en particulier sur la procédure d'assemblage, la mémoire et la compréhension de phrases.

Nous pensons que Voix-Haute est un outil intéressant en guidance parentale ou en complément d'une rééducation de ces pathologies (les dyslexies) car elle offre des techniques que les enfants peuvent s'approprier facilement.

Mots clés : Apprentissage, Dyslexie, Rééducation, Expérimentation, Adolescent, Lecture, Mémoire.