

Université EL HADJ LAKHDHAR-Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de français

Ecole Doctorale de français

Réseau Est

Antenne de Batna

Thème :

**La dysphasie et la dyslexie comme deux troubles
spécifiques du langage oral et écrit chez les**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : Sciences du langage

Sous la direction du :
Dr. ABDEIHAMID Samir

Présenté et soutenu par :
Mme BENHARRA Souad

Membres du jury :

Président : Dr .BENSALAH Bachir, M.C.Université de Biskra

Rapporteur : Dr. ABDALHAMID Samir, M.C.Université de Batna

Examineur : Dr. MANAA Gaouaou, M.C.Université de Batna

Examineur : Dr.KHENNOUR Salah, C.C.Universté de Ouargla

Année Universitaire 2006/2007

TABLE DE MATIERE

INTRODUCTION	1
Problématique.....	2
Hypothèse.....	3
Méthodologie.....	3
Objectifs et motivation du choix.....	4
Population et échantillonnage.....	5

Chapitre1 : Aspects développementaux de l'évolution du langage

Introduction	6
I. Le langage oral.....	6
1. Le circuit de la communication.....	6
Le système de communication.....	7
Les aspects para-verbaux de la communication.....	7
2. Les composantes du systèmes linguistique.....	8
2.1 La phonologie.....	8
2.2 La morphologie et le lexique.....	12
2.3 L'étage sémantique.....	12
2.4 L'étage syntaxique.....	12
2.5 Le côte pragmatique.....	12
3. L'acquisition du langage oral.....	14
3.1 La période pré-linguistique.....	14
3.2 La période linguistique.....	21
3.3 Le développement linguistique après 5 ans.....	26
II. Le langage écrit.....	32
1. Lecture et communication.....	33
1.1 Le code : l'exemple de la langue française écrite.....	34
1.2 Les systèmes de l'écriture.....	36
1.3 Les langues phonographiques.....	37
2. L'acte lexicque.....	39

Lecture et vision.....	39
Les mouvements oculaires.....	39
L'empan visuel.....	41
3. Les différents stades concernant le lecteur débutant.....	42
3.1 Le stade phonologique.....	42
3.2 Le stade alphabétique.....	43
3.3 Le stade orthographique.....	44
3.4 L'utilisation des analogies.....	44
4. La relation entre décodage et compréhension.....	45
4.1 la mémoire à court terme.....	46
4.2 lecteur expert : un exemple de modèle psycholinguistique.....	46
Conclusion.....	47

Chapitre2 :Equipements neurophysiologiques, socio-affectifs et pédagogiques de l'évolution du langage

Introduction.....	48
I. Donnée anatomiques et explication de développement du langage chez l'enfant.....	48
1. Données anatomiques.....	48
1.1 La structure de l'encéphale et les zones cérébrales.....	48
1.2 Bases neurophysiologiques des éléments de l'activité langagière.....	49
1.3 Asymétrie fonctionnelle corticale: la dominance de l'hémisphère gauche.....	57
1.4 Cerveau et langage	
1.5 Références manuelle, langage et latéralisation cérébrale.....	66
2. Explication de l'acquisition du langage.....	72
2.1 Innéité et acquisition du langage.....	72
2.2 Assises cognitives.....	73
2.3 Problématique de l'acquisition du langage.....	75
II. Aspects socio- affectifs et pédagogiques de développement du langage chez l'enfant.....	76
1. Aspects socio-affectifs de développement du langage chez l'enfant.....	76

1.1	Affectivité, interaction sociale et langage.....	76
1.2	Les différences linguistiques selon les classes sociales.....	78
1.3	Différences linguistiques selon le sexe.....	79
1.4	Tentatives explicatives des différences observées.....	80
2.	Aspects pédagogiques de l'évolution du langage chez l'enfant.....	81
2.1	L'école maternelle.....	81
2.2	L'école primaire.....	82
2.3	Difficultés de l'évolution du langage: le rôle de l'école.....	82
	Conclusion.....	83

Chapitre3 : Aspects pathologiques du langage oral et écrit : la dysphasie et dyslexie

	Introduction.....	84
I.	La dysphasie.....	86
1.	Elaboration d'une définition.....	86
2.	Description des dysphasiques.....	88
2.1	Sur le plan linguistique.....	88
2.2	Sur le plan de l'organisation psychique.....	89
2.3	Dans le cadre scolaire.....	90
2.4	La notion de déviance.....	90
3.	Classification des dysphasies.....	91
3.1	Syndrome phonologique syntaxique.....	93
3.2	Syndrome correspondant au trouble de production phonologique.....	94
3.3	La dysphasie réceptive.....	95
3.4	La dysphasie mnésique ou lexicale syntaxique.....	95
3.5	La dysphasie sémantique pragmatique.....	96
4.	l'examen de l'enfant dysphasique.....	97
4.1	Etude des mécanismes du trouble dysphasique.....	97
4.2	Etude des troubles associés.....	100
4.3	Evolution fonctionnelle.....	101
5.	Aspects psychologiques et éducatifs.....	102
5.1	Evaluation et intervention psychologique.....	102
5.2	Evaluation des facteurs cognitifs.....	102
5.3	Evaluation affective et émotionnelle	103
II.	La dyslexie.....	105
1.	Elaboration d'une définition.....	106
2.	Les signes cliniques décelables.....	107

2.1	Les fautes typiques.....	107
2.2	Les difficultés ultérieures.....	108
3.	Les classifications de la dyslexie.....	109
3.1	Classification descriptive.....	109
3.2	Classification étiologique.....	110
3.3	Classification évaluative.....	111
4.	Théories explicatives.....	111
4.1	La dyslexie résultat de troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle.....	112
4.2	La dyslexie est d'origine constitutionnelle ou héréditaire.....	113
4.3	La dyslexie présente une genèse affective.....	115
4.4	La dyslexie en tant que répercussion d'une pédagogie scolaire défectueuse et d'une conception erronée de la lecture et de l'apprentissage.....	115
5.	Rééducation : les principales méthodes.....	117
5.1	Méthodes axées sur le symptôme et sur une conception phonético-graphique de l'acte de lire.....	117
5.2	Méthodes axées sur le langage et sur la conception idéologique de l'apprentissage de la lecture.....	119
5.3	Méthode à orientation psychothérapeutique mais qui tiennent compte du symptôme et du langage.....	120
Conclusion		121

Chapitre4 : Etude de cas dysphasiques et dyslexiques

Introduction		123
I. Etude de cas dysphasiques et dyslexiques.....		125
1. Détection de cas dysphasiques et dyslexiques.....		125
2. Analyse de la fiche de renseignements.....		129
II. Les épreuves proposées aux dysphasiques dyslexiques.....		139
1. La lecture.....		139
2. Questions de compréhension destinées essentiellement aux dysphasiques.....		146
3. L'épreuve de dictée.....		150
Conseils et recommandations.....		155

CONCLUSION	159
ANNEXE	162
BIBLIOGRAPHIE	168
RESUME	175

REMERCIEMENT

Tous mes reconnaissances et mes vifs remerciements vont à mon directeur de recherche, le responsable de l'Ecole Doctorale -réseau Est, monsieur Abdelhamid Samir. Merci, monsieur d'avoir accepté de diriger ce mémoire et notamment d'avoir m'orienté et me guidé perpétuellement.

Mes remerciements s'adressent également à monsieur le chef du département de français pour ses capacités de gérer parfaitement son service.

Je suis reconnaissante à tous mes professeurs pour ce qu'ils m'ont offert comme connaissance.

Mes plus profondes gratitudes vont à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

A tous mes collègues et amis je dis un grand merci.

DEDICACE

Les deux personnes qui me viennent constamment à
l'esprit ;

C'est à vous que je dois vous mettre dans mes yeux ;

C'est à vous que Dieu vous protège et vous garde ;

A mes parents je dis un grand merci.

Mon plus profond amour et reconnaissance vont à mon
cher époux ;

Merci Karim d'avoir été présent dans tous les moments
avec moi.

Pour mes frères : Khaled, Youssef, Nabil, et le petit
Naim.

Pour mes sœurs : Fatima, Ghania et Hakima.

A mes collègues et amis.

Introduction générale

Le langage est un comportement qui constitue une régularité intégrale dans notre vie où nous consacrons temps et énergie à communiquer et à transmettre des informations sans cesse renouvelées à des personnes non analogues.

Nous sommes très tracassés par le besoin de persister notre langage comme outil vivant et non un simple composant de notre patrimoine humain.

La maîtrise de la langue orale et écrite constitue la pierre angulaire de toute scolarité et au-delà un élément crucial de l'existence sociale de chaque individu.

Il convient de constater et de reconnaître qu'au quotidien de la vie scolaire que dans la vie familiale et sociale les enfants sont confrontés à un défi majeur dans l'acquisition de la lecture, de l'écriture et dans le maniement de la langue orale. Le défi quand il n'est pas relevé engendre communément des retards et des déficits notables qui dépassent l'apprentissage scolaire.

Nous pouvons parler parfois de supplice et de culpabilisation de ces enfants et de leurs familles, nous pouvons parler ainsi de l'incapacité et de perplexité des enseignants : " il ne sait pas lire ni écrire ! il ne sait même pas parler" ; c'est nécessairement être en échec scolaire et sociale.

Malgré les recherches réalisées dans les domaines neurolinguistiques et psycholinguistiques les résultats n'ont pas permis jusqu'aux nos jours de cerner précisément ni l'étiologie ni les trajectoires développementales des troubles du langage.

Il est clair que, notamment chez l'enfant, mal parler ou mal comprendre est de nature à ébranler la relation qui peut s'instaurer avec son entourage.

Introduction générale

A chaque âge on suppose une production langagière spécifique or certains enfants présentent des difficultés par rapport à la normalité : leur vocabulaire, la grammaire, la syntaxe et la lecture.

Les signes langagiers remarquables dans le cadre scolaire ou au sein de la famille constituent la source d'un trouble du langage.

Pour beaucoup d'enfants en âge d'être scolarisés, le développement du langage pose un problème immense dont les troubles spécifiques du langage quelque soit leur étiopathologie donnent lieu à un handicap sur le plan de la communication et de l'ajustement social et scolaire.

La dysphasie (trouble du langage oral) et la dyslexie (trouble du langage écrit) sont les deux troubles spécifiques qui gênent l'enfant dans son parcours de l'apprentissage en général.

Problématique

Chaque jour nous observons des apprenants (environ 10% de la population) qui manifestent des difficultés langagières. Ces difficultés ne peuvent pas être des simples phases passagères car elles peuvent se compliquer pour devenir des troubles spécifiques du langage, nous citons particulièrement la dysphasie et la dyslexie.

Ces apprenants qui prononcent mal , qui ne lisent pas correctement et qui ne font pas une phrase cohérente bien qu'ils possèdent des capacités intellectuelles, une intelligence normale et qu'il ne présentent aucune carence physique ou affective peuvent-ils apprendre une langue étrangère(dans notre cas l'apprenant algérien atteint de ces troubles et l'apprentissage du français) d'une manière normale ?

Hypothèse

Les apprenants dysphasiques et dyslexiques manifestent des difficultés immenses concernant l'apprentissage en général et l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier.

Alors, il apparaît nécessaire de développer dès école primaire des actions de prévention et de repérage des apprenants ayant la dysphasie et la dyslexie qui doivent être reconnues comme deux troubles spécifiques du langage .

Ainsi, une meilleure description des grands symptômes avec une connaissance et une reconnaissance des troubles spécifiques du langage oral comme écrit pourraient permettre à une intervention précoce.

Méthodologie

Pour mener à bien notre travail qui consiste essentiellement à étudier deux troubles spécifiques du langage : la dysphasie et la dyslexie au sein des apprenants de la 5^e année primaire dont nous nous limitons à l'apprentissage du français, première langue étrangère, nous considérons que la méthode descriptive et analytique et la méthode expérimentale seront les plus adéquates car:

notre visée consiste à faire de prime abord un constat sur la dysphasie et la dyslexie chez les apprenants de la 5^e année ensuite les décrire avec toute objectivité à fin de faire l'analyse.

Puis une expérimentation au sein des apprenants concernés pour valider les différentes estimations en ce qui concerne la dysphasie et la dyslexie.

Introduction générale

Notre travail se partira en 4 chapitres dont les 3 premiers seront consacrés à l'élaboration de la partie théorique.

Cependant, la partie pratique se cristallisera dans le 4^e chapitre.

Ainsi dans le premier chapitre nous allons traiter les aspects développementaux de l'évolution du langage chez l'enfant, nous allons aborder l'évolution du langage oral et écrit avec leurs différentes étapes.

Dans le 2^e chapitre nous allons essayer de montrer les divers équipements neurophysiologiques, socio-affectifs et pédagogiques de l'évolution du langage.

Pour le 3^e chapitre, notre étude sera limitée aux aspects pathologiques du langage oral et écrit, c'est-à-dire étudier la dysphasie et la dyslexie.

Le 4^e chapitre sera l'application concernant les des deux troubles en question.

Objectifs et motivation du choix

"La dysphasie et la dyslexie comme deux troubles spécifiques du langage», un nouveau concept très récent et qui devient le souci des spécialistes, n'est pas encore reconnu dans notre système éducatif.

Donc, nous voulons jeter un coup d'œil sur ces troubles en essayant d'éclairer les points primordiaux aux enseignants et aux parents qui doivent à leur tour avoir une idée sur ce qui pourrait passer à leurs apprenants et à leurs enfants; car les apprenants atteints des troubles du langage sont souvent jugés comme des débiles sans qu'ils puissent comprendre pourquoi .Ils sont aussi marginalisés sans qu'ils puissent faire quelque chose, ce qui engendre des difficultés immenses concernant l'apprentissage en général.

Notre objectif est:

Faire connaître et comprendre deux troubles spécifiques du langage oral et écrit : la dysphasie et la dyslexie ; pour mieux aider les

apprenants ayant ces troubles en leur assurant une continuité scolaire normale.

POPULATION ET ECHANTILLONNAGE

Le présent travail aura lieu à l'école primaire ICHE ALI- ville de BATNA. Il s'adresse aux apprenants de la 5^e année dont l'âge moyen est 11 ans, issus de milieux sociaux différents.

Quant à l'échantillonnage, il sera pris sous forme de 2 groupes représentatifs (73 apprenants).

OUTILS DE RECHERCHE

Nos principaux outils de recherche sont:

- un questionnaire destiné aux apprenants (sous forme de fiche de renseignements).
- une grille d'observation concernant la lecture.
- une échelle de dysphasie.

chapitre 1



Aspects développementaux du langage
oral et écrit chez l'enfant

Introduction

Le langage oral comme écrit est un besoin autant qu'une faculté humaine; par conséquent, même les personnes confrontant des difficultés à apprendre, des déficits physiques ou cognitifs et des troubles de la parole et du langage devraient avoir la possibilité d'apprendre une langue.

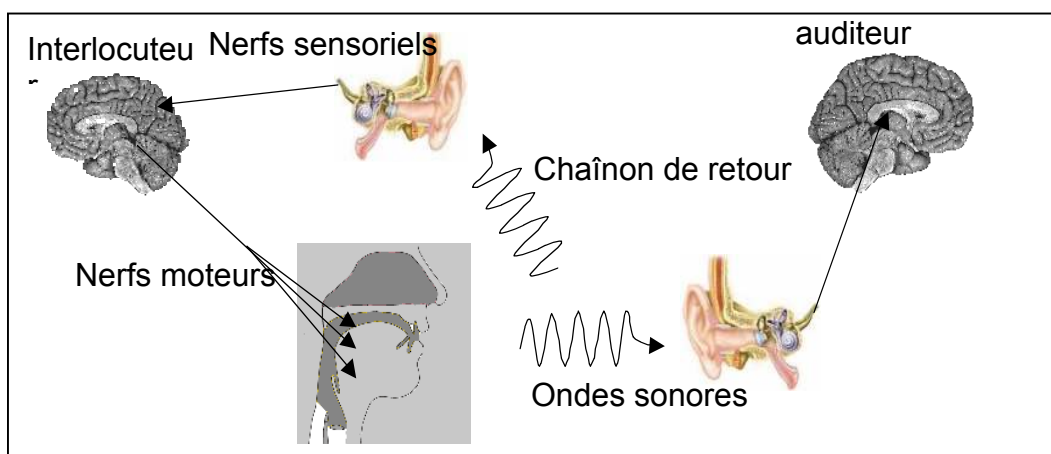
Les théories de l'acquisition du langage s'enrichissent jour après jour en essayant de comprendre les mécanismes participés dans l'acquisition du langage, les théories contemporaines sont plus scientifiques mais guère plus informatives.

En effet, dans ce chapitre nous tenterons de parler du langage oral et écrit en jetant un coup d'œil sur leurs aspects et leur acquisition.

I. Le langage oral

1. Le circuit de la communication

L'appellation (circuit de la communication) désigne également le trait de réciprocité ou la nature circulaire de la communication comme l'illustre la figure suivante :



Circuit de la communication

La réalisation de la communication exige au moins deux personnes en situation de communication : un émetteur et un récepteur qui ont en commun une motivation à émettre et à recevoir. L'accord constitue un élément essentiel qui intervient explicitement ou implicitement concernant l'utilisation d'un code de manière à faciliter l'opération du codage et du décodage du message. La transmission des messages se fait par le biais d'un médium ou un canal de communication.

1.1. Le Système de communication

Le système de communication peut être classé selon deux données :

La distance (proximal –distal)

Le mode (verbal/ non verbal), selon le tableau suivant : ⁽¹⁾

		MODE	
		Systemes verbaux	Systemes non - verbaux
D i s t a n c e	Proximal	langage oral	Langage gestuel
	Distal	langage écrit	Sémaphore

1.2. Les aspects para-verbaux da la communication:

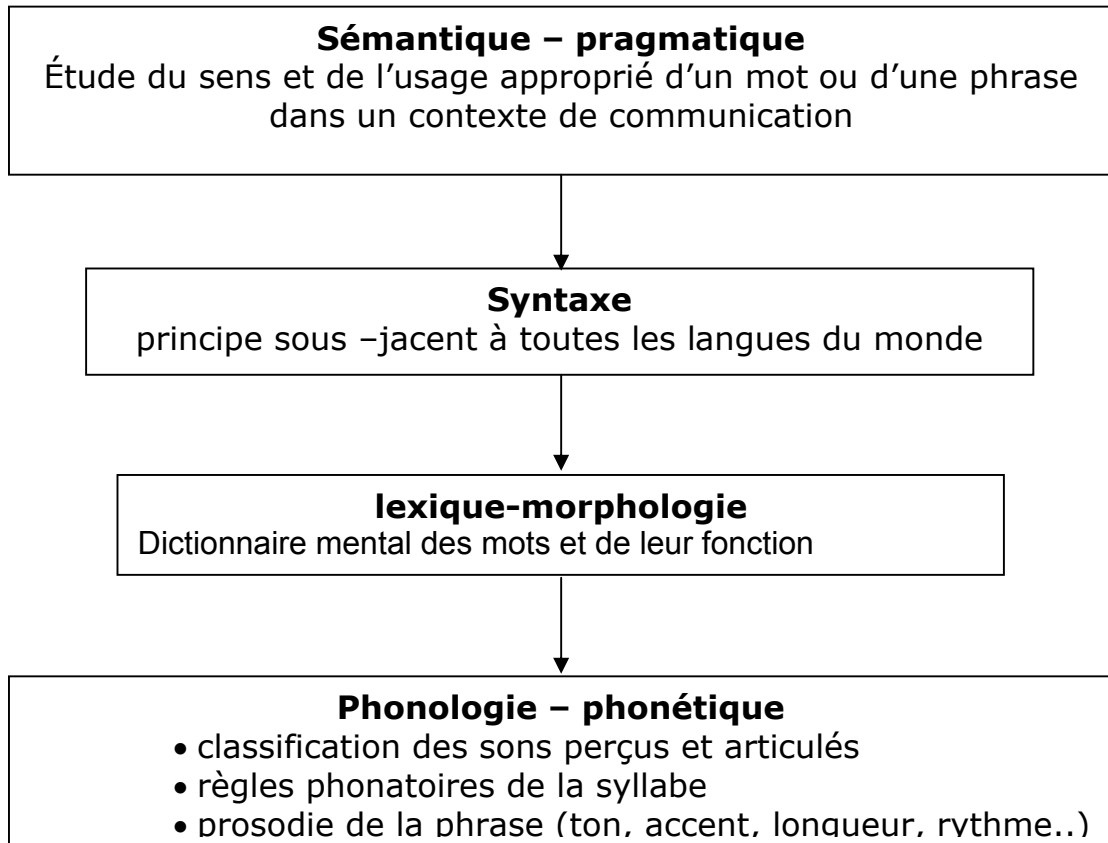
Les aspects para-verbaux de la communication reçoivent une grande importance durant les dernières années. Ils sont répertoriés en 5 catégories selon l'analyse présentée par Argyle en 1975 :

- Les accompagnements vocaux du la langage parlé
- Les expressions faciales
- Le regard
- Les postures et les gestes
- L'occupation de l'espace au fil de la communication proximale

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage. Liège .p.Mardaga.1989.p.22

2. Les composantes du système linguistique

Le système linguistique comprend initialement 5 composantes comme le montre le schéma suivant ⁽¹⁾:



2.1. La phonologie

L'appareil phonatoire humain englobe :

-La trachée artère, les poumons et les muscles respiratoires qui constituent « *la soufflerie sub glottique* ».

- le paroi nasal, le palais osseux, la mâchoire supérieure qui constituent « *le pavillon supra-glottique* » qui change assidûment de forme d'où une série de positions articulatoires, d'unités articulatoires

⁽¹⁾ Expertise collective. Dysorthographe Dyslexie Dyscalculie Bilan des données scientifiques. Paris : Inserm 2007.p 8

- le parois du larynx, le voile du palais, la mâchoire inférieure, la langue et les lèvres qui constituent la partie mobile de l'appareil phonatoire.

En effet, le point d'articulation (le point de contact entre organes inférieurs mobiles et les organes supérieurs fixes) et le mode d'articulation, « **mode d'ouverture des organes et degré de cette ouverture** »⁽¹⁾ sont les deux critères par lesquels nous distinguons les sons.

Par exemple nous pouvons faire la différence entre occlusive (fermeture complète du chenal expiratoire) /t//d/, /p//b/ et /k//g/ ; et latérale (l'aire passe du deux coté de la langue) /l/.

Ainsi la phonétique s'intéresse à la face matérielle des sons de la langue dans toute sa diversité dans les faits de parole .Elle étudie l'aspect physique et physiologique de la parole notamment l'articulation, la phonation et l'acoustique. Elle ne s'occupe que phonétiquement de son , nous pouvons étudier l'aspect phonétique d'une langue que nous comprenons pas .

Par contre, la phonologie étudie le signifiant en relation avec son signifie, c'est dire elle s'intéresse à la fonction des sons dans une langue.

Pour un phonologue la valeur des sons réside dans leur valeur d'opposition. Prenons le mot « fête » le /f/ peut s'opposer aux /b/ et /t/ ; par là « fête » s'oppose à « bête » et à « tête ».

Donc la phonologie s'intéresse à la fonction distinctive des phonèmes et concerne la deuxième articulation du langage.

⁽¹⁾ Bayon, C. Fabre, P. Initiation à la linguistique. Paris : Colin p 84

Le phonème

Le phonème est « ***l'unité segmentale et discrète se présentant dans chaque langue en nombre restreint et fini , destinée à constituer, seule ou en se combinant en une succession, les signifiants et, par là, à distinguer les énoncés les uns des autres*** »⁽¹⁾.

Soit le mot « mère », il se différencie du « père », « faire » et « sert ».

L'existence d'un indice qui permet de différencier chacun de ces mots a une grande importance concernant la fonction distinctive peu importe le mode d'articulation tant qu'il n'empêche pas de reconnaître cet indice, par exemple « mère » peut être prononcé avec /R/ dorsal ou /r/ apical et aucune paire de mots n'est distinguée en français par l'opposition /R/ dorsal et /r/ apical.

Par contre, l'opposition /P/ et /m/ est utilisée pour distinguer « mère » et « père ». Cette opposition est distinctive.

Alors, par une analyse progressive nous constituons une série « d'indices » différentiels au delà desquels on ne peut aller : le phonème. Ainsi la forme vocale « mère » est analysable en une série d'unités : /m/ /3/ /r/, chacune de ces unités a une fonction distinctive ou oppositive ce qui distingue « mère » du « père ».

En français, il existe entre 31-38 phonèmes en dépendant de la région de la francophonie, les classes sociales et les générations et chaque phonème est décomposable en une « motrice de traits distinctifs », par exemple le phonème /p/ a les traits suivants : consonne orale, occlusive, sourde, et bilabiale.

⁽¹⁾ Baylon, C. Fabre, P. Initiation à la linguistique. Colin. p 85

L'analyse phonologique englobe aussi les faits prosodiques ou supra-segmentaux qui échappent à la première articulation du langage. La prosodie englobe « *les faits d'articulation* » relatifs à l'énergie avec laquelle on articule (intensité sonore), l'intonation, les variations de la durée d'articulation, le rythme articulatoire et les phénomènes d'accents.

La prosodie

Selon la définition de George Mounin « ***la prosodie est l'étude de phénomènes variés étrangers à la double articulation mais inséparable du discours comme la mélodie, l'intensité, la durée, etc. L'accent, le ton sont des unités prosodiques remplissant des fonctions différentes en mettant en œuvre ces facteurs Selon des modalités diverses variant avec les langues*** »⁽¹⁾.

La hauteur : si la fréquence (le nombre des variations à la seconde) est élevée le son est dit aigu, et si elle est baissée le son est dit grave.

L'intensité : plus la vibration des cordes vocales est grande plus le son est intense. Le son peut être faible ou fort et la mesure de sa force s'appelle ***intensité***.

Le timbre : c'est l'attribut qui permet de déceler l'origine des sons de même hauteur et de même intensité.

La durée : c'est le temps nécessaire pour émettre un son .

L'intonation et l'accentuation : « ***accentuer c'est insister sur une syllabe ,sur un mot .Mettre l'intonation ,c'est changer la hauteur de la voix .En jouant sur ces deux éléments la personne traduit le sentiments par exemple on peut prononcer un « bonjour » attendri, poli, enthousiaste, lassé, etc.*** »⁽²⁾

⁽¹⁾ G.Mounin- Dictionnaire de la linguistique. Paris :PUF .2004.P273

⁽²⁾ René .c, William, E .La communication orale .Paris :Nathan.1994.p4

L'intonation renseigne sur l'identité du sujet parlant, elle a une fonction expressive. Ainsi elle peut être redondante comme dans « vois- tu ? » (L'information est déjà donnée via l'inversion du sujet) ou pertinente comme dans « tu vois ? ».

Le ton est les contrastes de la hauteur qui dans certaines langues sont employées comme unités distinctives par exemple dans le chinois du nord le signifiant /ma/ peut avoir 4 sens selon le ton : mère (ton haute uni), chanvre (ton haut montant) cheval (ton bas montant), chèvre (ton bas descendant).

L'accent « *se comprend au niveau perceptif comme élément (syllabe) proéminent, au niveau de la production il met en jeu une variation de paramètres prosodiques, intensité et durée.* »⁽¹⁾.

L'unité accentuelle peut être le monème (allemand), le mot (russe) ou le syntagme (français) ; certaines langues ont leur accent fixe comme en tchèque où il touche la première syllabe en marquant les limites linguistique.

2.2. La morphologie et le lexique

L'étage morphologique et lexicale concernent essentiellement « *la seconde articulation* » du langage, car l'analyse se base sur le sens c'est à dire le signifié.

Le signifie « ***est cette composante d'un signe saussurien à laquelle renvoie le signifiant, il s'agit d'un concept résumé de l'intention(ou compréhension) de la classe d'objets évoquée par le signifiant*** »⁽²⁾.

Le concept de base est le monème « ***unité minimale de première articulation dotée d'une forme (son signifiant) et d'un***

⁽¹⁾ Ducrot, O. Schaffer. J-M .Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage .Paris : Seuil .p341

⁽²⁾ Mounin,G. Dictionnaire de la linguistique .Paris :PUF.2004 p301

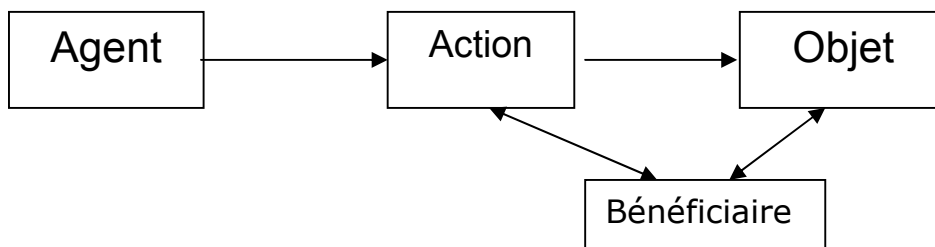
sens (son signifié). Ainsi le mot « retournez » résulte de la combinaison de trois monèmes : re- tourn- ez »⁽¹⁾.

Les monèmes qui apparaissent dans la grammaire comme ez , ais ... sont appelés les morphèmes.

Les monèmes qui peuvent survenir tous seuls sont appelés lexèmes comme table, porte...

2.3. L'étage sémantique

la sémantique s'intéresse à la base sémantique relationnelle du langage. Elle inclut les relations et les rôles d'agents d'instruments, d'objets, etc. par exemple l'énoncé « **John donne une lettre à pierre** » va prendre le schéma relationnel suivant :



2.4. L'étage syntaxique

la syntaxe s'intéresse, généralement à l'organisation des séquences d'un énoncé en prenant en considération les règles qui les régissent.

2.5. Le côté pragmatique

Il s'intéresse aux effets attendus et recherchés des énoncés sur l'interlocuteur et les moyens spécifiques consacrés pour ce but.

⁽¹⁾ Mounin. G. Dictionnaire de la linguistique .PUF.2004 p218

Communément, nous émettons un énoncé en visant un but ou un objectif particulier.

3. L'acquisition du langage

L'évolution du langage oral chez l'enfant est en général d'une remarquable régularité. Vers 9 mois, l'enfant comprend les mots simples ; vers un an, il prononce ses premiers mots. A 18 mois, il emploie les principaux outils grammaticaux et utilise les principaux modèles de phrases. Vers l'âge de 5 ans l'enfant peut achever un stade suffisant concernant la maîtrise du langage oral.

Dans ce cadre on peut distinguer différentes étapes :

3.1. La période pré linguistique

Cette période dure jusqu'à l'âge de 12-18 mois. Elle constitue l'étape cruciale de « *l'initialisation* » du langage oral. La prononciation des premiers mots peut apparaître en moyenne vers 10-12 mois.

Au fil de sa première année l'enfant apprend des personnes qui font partie de son entourage. Il passe graduellement d'une forme globale d'expression et de communication (tout le corps est engagé) à une forme qui « ***fait appel l'activité vocale sur toile de fond expressive et communication gestuelle*** »⁽¹⁾ en indiquant un commencement de compréhension verbale.

L'activité vocale chez l'enfant se développe au fil des premiers 15 mois dès les pleurs et les cris jusqu'au babillage, puis la production des premiers mots et la reproduction par imitation des mots émis par l'adulte.

⁽¹⁾Bradart et al. Trouble du langage diagnostic et rééducation. Liège : p.Mardaga .1989. P28

Une remarquable évolution de l'activité mentale et affective est observée durant la première année. On estime que l'enfant entre 7 et 8 mois est très attaché à sa mère dont on observe les premiers frayeurs vers les personnes étrangères.

La construction du monde propre à l'enfant dépasse le côté « affectif des objets », elle concerne aussi le côté intellectuelle qui s'évolue au cours du développement sensori-moteur pendant les vingt premiers mois.

L'apprentissage des phonèmes

Nombreuses sont les recherches qui éprouvent que l'apprentissage des phonèmes de la langue est lié à une faculté innée de déceler et apercevoir l'ensemble des contrastes sonores utilisées par le sujet parlant. Par exemple, les nouveau-nés « **de langue maternelle anglaise sont sensibles à des contrastes phonétiques utilisés en hindi et en salish (langue amérindienne) mais qui n'appartiennent pas à l'anglais** »⁽¹⁾.

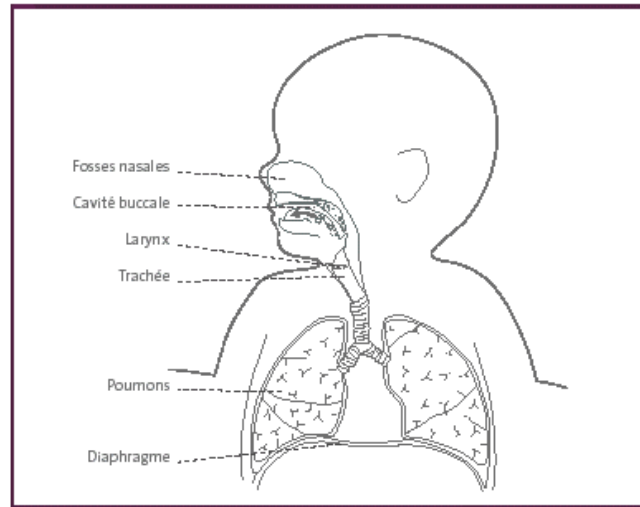
Ainsi, le nouveau-né est sensiblement capable de distinguer des sons (consonnes proches telles p /b) dont les caractéristiques acoustiques sont proches et semblable /k/ et /g/ .

Plus étonnant, cette capacité existe aussi chez les fœtus de 36-40 semaines. Cette capacité de déceler les contrastes phonétiques de toutes les langues décroît avec la première année de sa vie.

Cependant, cette capacité perceptive se contraste avec la configuration du conduit vocal (pharynx et cavité buccale) qui se différencie de celle de l'adulte. L'appareil phonatoire chez le nourrisson est partiellement développé, le canal oropharyngé (cavité buccale et

⁽¹⁾ Delahaie.M .L'évolution du langage chez l'enfant .Inpes .2004.p16

pharynx) descend en pente douce vers la glotte ; tandis que chez l'adulte il forme un angle droit.



L'appareil phonatoire chez le nourrisson

Ainsi le larynx chez le nourrisson est positionné plus haut que chez l'adulte. Ce positionnement spécifique permet de résoudre le problème de déglutition, mais il réduit l'espace pharyngé qui représente un résonateur en ce qui concerne la phonation.

La cavité buccale est plus courte, plus large et quasi occupée par la langue, elle est vide de dents bien sûr.

Au cours de 6 mois le conduit vocal s'évolue d'une manière rapide ; vers deux ans il ressemble à celui de l'adulte.

Concernant la production de sons, sa progression est déterminée par des contraintes physiologiques. Selon certains chercheurs, le nouveau-né commence à produire ou à émettre des sons dès le deuxième mois, sous forme de séquences de syllabes primitives. Le bébé joue avec sa voix, il produit à la fois des sons très graves et des sons très aigus.

En s'exerçant aux mouvements de la glotte, des lèvres et de la langue, le nourrisson commence à maîtriser et contrôler son appareil phonatoire.

Le babillage deviendrait rudimentaire entre le 4^e et le 6^e mois dont le bébé peut contrôler « *ses ajustements phonatoires* » en interrompant ses vocalises à volonté.

Dans cette période, le nourrisson accède à la phase de babillage canonique « ***une suite de sons aléatoires et extrêmement variés, n'entretenant ni avec les premiers mots des enfants ni avec ceux des adultes(...) son émergence est même considérée comme un mot clé(...) un retard du babillage serait même un prédateur des troubles des apprentissages*** »⁽¹⁾. Il peut produire des syllabes simples de type « consonne – voyelle » pour émettre des suites de syllabes répétitives telle que : ma-ma, da-da.

Les consonnes et les voyelles choisies durant cette période sont les consonnes occlusives (/p/, /b/, /t/, /d/), les consonnes nasales(/m/, /n/) et les voyelles ouvertes (/a/).

Selon l'hypothèse émise par Jakobson, l'acquisition des phonèmes passe généralement des plus contrastes aux moins contrastes. Les phonèmes les plus contrastes sont ceux qui existent dans toutes les langues, alors les moins contrastes caractérisent un nombre limité de langues, par exemple la voyelle /a/ apparaît comme la première voyelle.

Tandis que les consonnes occlusives labiales /p/,/m/ marquent le début de consonantisme ce qui donne facilement « papa » et « maman ».ces derniers sont considérés comme étant les premières productions importantes de l'enfant .

⁽¹⁾ Expertise collective. Dysorthographe Dyslexie Dyscalculie Bilan des données scientifiques. Paris : Inserm 2007.p 8

Toujours selon Jakobson, la particularisation des phonèmes progresse selon deux principes : « grave – aigu » et « compact – diffus ». Ce qui donne les consonnes /p/, /t/, /k/ et les voyelles /a/, /i/, /u/. Après s'ajoutent les autres voyelles puis les consonnes occlusives sonores /f/, /s/, /ʃ/, /z/, /ʒ/ et les latérales /l/, /r/

Cette évolution commence environ la fin de la première année et s'achève vers la 5^e année. Ainsi certaines consonnes ne peuvent pas être maîtrisées avant 7-8 ans.

Le degré de fréquence de certains phonèmes qui apparaissent dans le parler quotidien de l'entourage de l'enfant a un grand impact sur l'acquisition précoce ou tardive de ces phonèmes.

L'évolution phonologique commence quand l'enfant débarrasse de formes « simplificatrices du parler enfantin » en s'appuyant sur quelques traits du langage oral pour avancer dans son apprentissage tels que :

Les régularités distributionnelles : plus les phonèmes sont fréquents, plus ils sont facilement appris par le jeune enfant (bébé).

La prosodie de la parole : le bébé fait attention à l'intonation et aux rythmes de la parole d'autrui en découvrant « les contours des mots ». Il développe cette faculté à partir du 11^e mois.

Les principaux aspects du développement pré linguistique peuvent se résumer dans le tableau suivant⁽¹⁾:

1- mise en place des mécanismes de base de la communication

6mois

- ***cris et pleurs ;***

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage diagnostic et rééducation. Liège : p.Mardaga.1989.p.29

- **Peuvent déterminer l'apparition de l'adulte et donc satisfaction des besoins, réconfort, présence et contact ;**
- **adulte : interlocuteur privilégié ;**
- **valeur interpersonnelle et instrumentale de l'expression vocale : sert à la relation entre personnes à valeur d'instrument pour agir sur autrui ;**
- **4^{eme} = 5^{eme} = mois : enfant capable de suivre des yeux la direction du regard de l'adulte. Dès lors, milliers d'épisodes d'attention et d'observation conjointes couplés avec les verbalisations référentielles de l'adulte qui mettent l'enfant en mesure de saisir graduellement le rapport entre certaines verbalisations spécifiques et les personnes, objets et événements familiers.**

7-12 mois

- **On passe dans la relation interpersonnelle non verbale d'une modalité de requête, dominante précédemment, à une modalité d'échange et de réciprocité ;**
- **divers jeux et routines apparaissent qui sont organisés selon un mode d'échange et réciprocité (par exemple donner et prendre, venir et partir, routines alimentaires, toilette, salutation, etc.) ;**
- **saisie comportementale des rôles de mené, d'agi, et corrélativement de meneur et d'agent, auxquels se superposent ceux de locuteur et de récepteur sur le plan vocal et verbal ;**
- **les échanges vocaux s'organisent selon un principe de succession et de réciprocité. On parle de « proto-conversation » au sens où l'organisation conversationnelle avec prise de tours et évitement des prises de parole simultanée semble se mettre en place pour l'essentiel.**

2- De l'expression globale et indifférenciée au babillage contrôlé et à un début de compréhension verbale

6 premiers mois

- *vers le 2^e mois, identification possible par l'adulte familial des pleurs et des cris de l'enfant selon la raison qui les détermine : faim, douleur, inconfort ;*
- *vers le 3^e et 4^e mois, début de babillage (production de sons et non plus simplement pleurs, cris, renvois, etc.). Les sons de type vocalique sont les plus fréquents pendant longtemps et même les seuls au début. Mais l'activité vocale reste peu différenciée et il est vain de chercher à y reconnaître absolument des éléments phoniques de la langue parlée dans l'entourage.*

7-12 mois

- *apparition progressive dans le babil de l'enfant d'éléments de type consonantique avec blocage et puis relâchement du courant d'air expiratoire au niveau de la bouche et du nez ;*
- *vers 8 mois, combinaison possible de consonnes et voyelles, le plus souvent dans l'ordre C-V mais V-C également. Les effets obtenus ressemblent grossièrement aux syllabes du langage : réduplication de syllabes (par exemple ba-ba, ma- ma).*
- *vers la fin de la 1^e année le babil de l'enfant gagne en clarté articulatoire, vocalisations plus courtes et plus nombreuses ;*
- *reproduction des contours intonatoire du langage entendu et répétition d'éléments vocaux du langage entendu ;*

- ***Compréhension des certaines intonations (adulte bien intentionné/ adulte mal intentionné) et de certains mots et expressions verbales produites dans le contexte et avec l'accompagnement non verbal approprié (par exemple «viens » « tiens » « ou va faire dodo »,« papa » « maman », « non »,etc.).***

3.2. La période linguistique

Un premier langage combinatoire

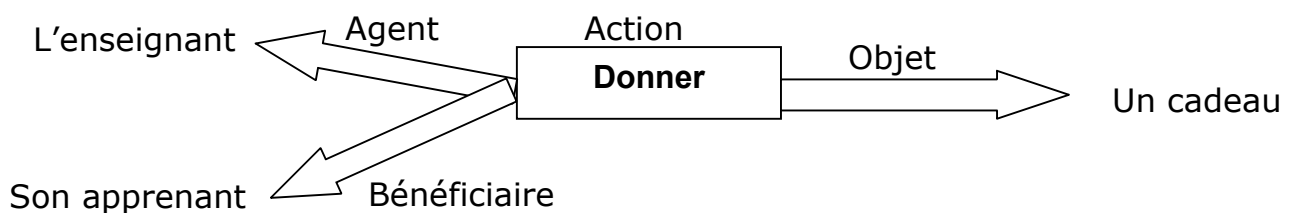
Le début de la phase linguistique caractérise l'acquisition du premier stock des mots accompagné par l'apparition d'énoncés rudimentaires dont l'enfant se débarrasse des contraintes du geste.

A partir de 3 ans les constructions linguistiques de l'enfant deviennent plus en plus conformes au langage de l'adulte. Le développement qualificatif s'accompagne d'une évolution quantitative concernant le vocabulaire. Aussi la capacité de combiner maints mots dans un énoncé augmente progressivement vers 20-24 mois en montrant l'évolution dans le pouvoir du système langagier de l'enfant, ce qui facilitera la compréhension de son énoncé.

Cette période constitue une phase cruciale dans le développement linguistique. Les premiers énoncés produits par l'enfant se caractérisent par une succession de deux mots séparés par une pause. Par exemple « papa pati (partir) ». En effet, la structure devient plus claire que l'expression holophrastique. Ainsi l'enfant commence à établir les premières relations sémantiques. Ces relations et leur expression ont été exploitées et étudiées par plusieurs linguistes notamment Fillmore (1968) et Chafe (1970). Ces deux linguistes estiment que « **la base de structure profonde du langage est de nature sémantique et que**

l'essentiel de l'édifice linguistique vise en fait à matérialiser cette structure sémantique en structure de surface au moyen d'un lexique déterminé et d'un ensemble particulier de règles morpho syntaxique »⁽¹⁾

Selon certains générativistes sémantiques « le nœud » sémantique et grammatical de la phrase est le verbe dont toute relation sémantique est polarisée vers cette élément principal .Nous prenons l'exemple « l'enseignant donne un cadeau a son apprenant » cet énoncé correspond en profondeur aux relations sémantiques suivantes :



Structure sémantique correspondant à l'énoncé « l'enseignant donne un cadeau à son apprenant »

Base phonologique des premiers mots

Les enfants prennent plus de 2ans à partir de leurs premiers mots pour qu'ils puissent produire toutes les consonnes et les voyelles « ***il y aurait un encodeur phonétique qui prévoit deux voies pour établir un plan articulatoire, celle de l'assemblage et celle de la récupération de plans stockés pour des patterns fréquents »⁽²⁾***. L'enchaînement des mots et les marquages morphologiques ont un rôle décisif dans toute langue. Par exemple, le sens véhiculé par l'énoncé

⁽¹⁾ Bredart et al. Trouble du langage. Liège. p. Mardaga. 1989. P.32

⁽²⁾ Expertises collectives Dyslexie Dysorthographe Dyscalculie. Bilan des données scientifiques .INSERM.2007.P12

« John frappe Jacques » n'est plus le même que « Jacques frappe John » bien que les items lexicaux utilisés soient les mêmes.

L'ordre canonique en français suit la structure sujette – verbe – objet. Cet ordre peut subir des différentes transformations (phrase interrogative, passive...), « ***l'enfant n'utilise pas ces transformations qu'à l'âge de 5-6ans. Bien qu'il existe selon la langue acquise et selon les enfants, de grandes variations dans la nature des formes que l'enfant apprend à utiliser pour encoder les relations agrammaticales et dans la plus ou moins grande précocité de leur apparition, bon nombre de traits de la grammaticalisation manifestent cependant une surprenante généralité*** »⁽¹⁾.

Concernant le marquage morphologique (pluriel, accord en genre et en nombre, conjugaison des verbes...) l'enfant l'observe dès le 30^e mois. Mais la chronologie du développement de la compréhension de l'ordre des mots est inconnue. Il est déjà remarquable que l'ordre d'apparition des principaux éléments grammaticaux soit à peu près identique pour les enfants qui apprennent une même langue.

Sur le plan de la forme, l'enfant produit un langage télégraphique, ses énoncés manquent des mots grammaticaux tels que les articles, les prépositions, les conjonctions, etc.

Au fur et à mesure, l'exigence accrue de précision dans la communication rend le perfectionnement formel de son langage très nécessaire dont les énoncés évoluent d'une « forme rudimentaire » (agent- action) vers le modèle de base de sa langue, par exemple s-v-adj. en français.

⁽¹⁾ Ducrot, O. Schaffer, J-M .Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage .Paris : Seuil .p429

Ainsi, l'accès au langage est marqué par l'emploi des pronoms personnels dont le premier à être utilisé est « moi » (à partir de 2 ans). Les autres pronoms personnels apparaissent à partir de 3 ans. Au même temps l'enfant commence à saisir les articles (la, le) et les prépositions (à- dans-sous.), quant aux subordonnées (qui..) elles émergent pour leur part entre 4-5 ans.

Aussi, entre 2 ans et demi et 3 ans la compréhension de l'enfant est à « dominance lexicale » où « ***l'enfant identifie un mot et le met en rapport avec le contexte dans lequel le message est produit*** »⁽¹⁾. Par exemple dans l'énoncé « bébé va au lit » le mot « lit » est interprété par l'enfant en fonction du contexte horaire (heure de la sieste, heure du coucher).

A partir de 3 ans et demi jusqu'aux 4 ans sa capacité de compréhension s'évolue vers les aspects morphosyntaxiques du langage oral.

L'apprentissage de l'expression grammaticale

-L'ontogenèse de la phrase

Généralement, la phrase contient au moins un syntagme nominal et un syntagme verbal. Le syntagme nominal peut contenir des articles, des adjectifs, des adverbes, et des prépositions à côté d'un nom qui constitue l'élément central.

Le nom peut être remplacé par un pronom ; alors, le choix de l'article ou de l'adjectif dépend du nom, et l'arbitraire de la spécificité du genre grammatical exige la mémorisation de ces règles.

⁽¹⁾ Delahaie.M. L'évolution du langage chez l'enfant. Inpes, 2004.p24

Dans les premières productions de l'adjectif possessif l'enfant utilise rarement les formes où il y a la notion de Co – possession (notre- vos, leur). Il se limite à la situation où le possédant est une personne et le possédé soit une ou une partie de cette personne. L'accord en genre et en nombre est marqué, par exemple ma-main, mes cheveux ...

Concernant les prépositions, nous notons que les premières prépositions à apparaître sont le « à » qui indique le possesseur et le « de » qui marque la possession et « pour » qui montre le bénéficiaire. Rappelons que la première personne semble « c'est pour moi ». Les prépositions de lieu apparaissent au fur et à mesure avec certains adverbes de lieu au cours de la 3^e année. Par contre, les prépositions et les adverbes du temps sont rarement utilisés avant la 3^e année.

Vers la 5^e année, l'enfant commence à utiliser les mêmes formes verbales que l'adulte.

Les modalités du discours

Comment l'enfant apprend t- il à marquer et à jalonner formellement les différents types de phrase ?

L'acquisition des outils formels à ce but procède en maintes étapes :

1^{ère} étape(Entre environ 12-14 mois) : l'enfant s'appuie sur l'intonation pour exprimer la différence entre ce qu'il entend : ordre, déclaration , ou question.

2^e étape : coexiste avec l'émergence des énoncés à deux mots davantage. Ainsi l'absence du syntagme nominal sujet peut être à l'origine de faire la différence entre un énoncé impératif et un énoncé affirmatif.

Les énoncés négatifs se marquent par la mise d'un élément négatif au début ou à la fin de l'énoncé, par exemple « pas dodo » « dodo non ». La question est formée principalement en basant sur l'intonation.

- A partir de 4 ans : environ les différentes modalités du discours peuvent recevoir un traitement formel conforme à la langue.

3.3. Le développement linguistique après 5 ans

A partir de la l'âge de 5 ans l'enfant devient capable de communiquer et de fonctionner linguistiquement à un niveau important dont il acquiert les mécanismes de base de son système langagier dans ses différentes dimensions : phonologique, morphologique ; syntaxique, sémantique, et même pragmatique. Mais l'acquisition ne s'arrête pas là, elle se continue tout au long de sa vie. Ainsi, la maîtrise de la voie passive et ses possibilités stylistiques et les activités métalinguistiques, la possibilité d'aller loin du sens latéral vers un sens littéraire, l'humour, les jeux de mots, la métaphore et autres figures de styles doivent être développées au cours de son évolution linguistique qui dépasse « *la naïveté linguistique* » de l'enfant de 5 ans.

Maîtrise phonologique

L'acquisition de la base phonologique chez l'enfant ne se termine pas à l'âge de 4 ans. Car il existe certains phonèmes qui sont articulatoirement délicats tels que le /s/, /z/, /f/, /r/.

Le perfectionnement de ces phonèmes chez certains enfants se réalise entre 6-7 ans, où ils sont d'abord correctement prononcés à l'état isolé ou en co-articulation dans des mots courts.

Hypotaxe

Contrairement à la parataxe (**deux phrases syntaxiquement indépendantes sont liées dans un rapport de subordination implicite grâce à l'emploi d'une courbe mélodique commune qui dispense de l'usage d'une conjonction ; je dois partir : je suis en retard**)⁽¹⁾ qui domine son parler avant 4 ans, l'enfant ne fait pas recours à l'usage de l'hypotaxe (**subordination explicite d'une proposition par rapport à une autre : Je dois partir parce que je suis en retard**)⁽²⁾.

Il utilise d'abord ce que nous appelons « *les fausses relatives* », par exemple « *bébé qui pleut* » ou il met seulement le pronom relatif entre le sujet et le verbe de l'énoncé puis il émet des énoncés où il y a subordination mais le relatif est absent, par exemple « papa dit tu dois manger ». Au fur et à mesure apparaissent les constructions relatives et complétives en ce qui concerne la subordination.

Passivation

Dans la phrase passive (qui a une fonction principalement stylistique) l'agent de l'action est introduit par la préposition « par ». Il peut aussi rester sous-entendu. La transformation passive entraîne l'auxiliaire « être » et le participe passé. Cognitivement, l'enfant prend conscience de cette co-existence en impliquant la capacité d'exprimer une même idée avec deux manières différentes et au même temps correspondantes.

Généralement, l'enfant ne produit pas des phrases passives avant l'âge de 7-8 ans bien qu'il les comprenne, sachant que le langage adulte ne contient pas à son tour que 5% des phrases passives.

⁽¹⁾ Mounin. G. Dictionnaire de la linguistique. Paris :2004.p248

⁽²⁾ ibid .p166

Autres particularités développementales

A côté de spécificités formelles fondamentales telle que la voie passive, l'enfant en voie de développer sa langue est confronté aux autres particularités plus ou moins spécifiques. Concernant par exemple la langue française, le problème de la concordance du temps et l'accord du participe passé employé avec les auxiliaires deviennent très difficiles pour certains enfants.

Prise de conscience des mécanismes langagiers et activités métalinguistiques

La métalinguistique apparaît clairement dans la pratique conversationnelle de l'enfant sous trois activités :

- Les activités d'ajustement au discours à l'âge de l'interlocuteur.
- Les jugements référentiels du message
- L'utilisation de l'humour

Les activités d'ajustement du discours à l'âge de l'interlocuteur

Ces types d'ajustement émergent progressivement dans l'évolution linguistique de l'enfant. Piaget qualifie d'égoцентриque le langage de l'enfant. Il s'agit « ***d'un langage pour soi, centré sur soi*** »⁽¹⁾ qui ne répond pas à une fonction sociale.

Des études récentes montrent que l'enfant est capable d'adapter son discours à l'interlocuteur à partir de 4 ans.

La prise de conscience concernant les modifications prosodiques, phonologiques et lexicales est réalisée par l'enfant entre 8-12 ans.

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage. Diagnostic et rééducation. Liège : Mardaga. 1989. p44

Les jugements d'adaptations référentielles des messages

Les capacités de l'enfant de porter un jugement sur la valeur informative des énoncés d'un interlocuteur se développent après 4ans. A partir de 5 ans l'enfant peut identifier correctement si le message est adéquat. Ainsi, certains chercheurs estiment que l'enfant parvient à partir de 8 ans à se rendre compte que son interlocuteur, supposé l'informer, ne lui a pas informé suffisamment ou correctement ; donc il prend conscience des lacunes observées au niveau de l'énoncé de l'interlocuteur.

Les autocorrections

Ce type de correction s'évolue progressivement avec l'âge de l'enfant. Fréquemment, les autocorrections d'erreurs phonétiques semblent être les premières à apparaître.

Cependant, les autocorrections lexicales (remplacer un mot par un mot plus adéquat) et syntaxique s'augmentent avec l'âge. Mais il est difficile dans maints cas de préciser si la correction est spontanée, c'est à dire si elle se fait sans l'intervention (verbale ou non-verbale) de l'interlocuteur.

L'humour linguistique chez l'enfant

Généralement, l'humour linguistique se base sur la violation des règles linguistiques conventionnelles et habituelles. Cependant, l'enfant ne viole pas une règle en cherchant « un_effet comique » que s'il est conscient de cette règle. En effet, la violation des règles linguistiques s'effectue sur 3 niveaux :

Le niveau phonologique

Il s'agit de l'articulation consciemment déformée de certains phonèmes qui vise à rendre le discours plus enfantin via l'usage, par

exemple, du bégaiement ou du zézaïement. Cette violation phonologique est exploitée respectivement dans les dessins animés. Nous pouvons citer l'exemple de la prononciation spéciale de certains héros de dessins animés tel que « sylvestre » le chat.

Donc, le langage ludique basé sur la violation des règles phonétique est un aspect important de l'humour. Parmi les formes les plus répondues du langage ludique nous citons le langage « à l'inverse », par exemple « Marcel » devient « celmar » « Café » devient « éfac ». Cependant, cette violation semble se développer au fur et à mesure que l'enfant commence à apprendre la lecture vers 6 – 7 ans.

Le niveau sémantique

La production des mots dénués de sens constitue la base primordiale de la violation des règles sémantiques. L'enfant produit des mots sans signification afin d'obtenir un effet humoristique.

Le niveau syntaxique

Généralement, il n'y a pas d'études liées à l'humour résultant de la violation des règles syntaxiques. Cependant, cette violation peut amuser beaucoup d'enfant en créant chez eux un effet humoristique. Un exemple souvent donné est celui d'un enfant de 7 ans qui cite la phrase comique « Claire et Eléonore est un sœur ».

Comportement verbaux métaphoriques

Nous distinguons respectivement 3 stades concernant le développement de la compréhension des métaphores chez l'enfant :

- Le stade de la compréhension magique des métaphores
- Le stade de la compréhension métonymique
- Le stade de la compréhension métaphorique

Pour clarifier ces stades nous s'appuyons sur deux exemples extraits d'une recherche de Winner, Rosentiel et Gardner (1976). ⁽¹⁾

⁽¹⁾Bredart et al. Troubles du langage Diagnostic et rééducation. Liège : Mardaga.1989.p50

Le premier est : « après avoir travaillé pendant de nombreuses années à la prison le gardien est devenu comme roc. »

Ici, il s'agit clairement d'une métaphore psychologique, autrement dit, elle est basée sur une expression ayant une signification physique et une signification psychologique dérivée.

Le deuxième exemple contient une métaphore intersensorielle: « l'odeur du parfum de ma mère était un soleil radieux ». En ce qui concerne les métaphores intersensorielles le sens correspond à une modalité sensorielle et le sens dérivé à une autre modalité.

Pour le premier stade : l'enfant fait recours à l'interprétation littérale en se renvoyant à une mode magique. Par exemple, Il imagine qu'un roi a un rocher magique qui peut changer le gardien en roc.

Il imagine aussi que le parfum est produit avec les rayons du soleil.

Pour le deuxième stade : l'enfant considère que les deux pôles qui composent la métaphore puissent être pris tous les deux dans leur signification latérale. La relation gardien \leftrightarrow roc est transformée en une « relation de contiguïté » (par exemple le gardien s'assoit sur un roc dur) et la relation parfum \leftrightarrow soleil est transformée aussi en une relation de contiguïté (elle met du parfum quand elle sort au soleil)

Pour le troisième stade, concernant la compréhension métaphorique l'enfant centre sur un trait mineur du premier pôle (gardien /odeur) et prend le deuxième pôle (roc dur, soleil) dans son sens littéral.

En effet, il n'y a pas ni un passage au domaine psychologique ni à une modalité sensorielle et l'interprétation sera : Le gardien a des muscles durs et le parfum a une couleur jaune comme celle du soleil.

Progressivement, la compréhension métaphorique et les interprétations du langage figuratif se développent chez l'enfant à partir de 10-14 ans dont l'enfant, dans les deux exemples précédents par exemple, attribue aux premières parties (gardien et parfum) un sens littéral ou dénotatif et aux deuxièmes parties (roc et soleil) un sens

secondaire. Par conséquent, l'interprétation sera : le gardien est sordide, le parfum a une odeur merveilleuse.

Au niveau de la production, l'enfant utilise le langage figuratif entre 3-5 ans, cette capacité semble disparaître vers 6-7 ans pour réapparaître vers l'âge de 10 ans.

Mais la question qui se soulève ici est « pourquoi les enfants cessent de produire un langage figuratif à l'âge scolaire ? »

Certains auteurs croient que « la capacité figurative » chez l'enfant en âge scolaire est latente, elle suscite d'être provoquée. D'autres pensent que l'enfant en âge scolaire est préoccupé à apprendre un vocabulaire convenable pour décrire son entourage en termes littéraux. De plus, les enfants à cet âge sont plus attachés aux normes sociales et aux conventions que les enfants les plus jeunes.

II. Le langage écrit

Vers l'âge de 6 ans l'enfant maîtrise d'une manière suffisante le langage oral pour accéder à l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage, contrairement à l'apprentissage du langage oral qui est naturel, est explicite.

Selon Chauveau et Rogovas –Chauveau « ***l'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphème et phonème, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier*** »⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Villepontoux. L. Aider les enfants en difficulté à l'école. Paris : Dunod. 1997. p77

Le nourrisson dispose des compétences qui lui permettent d'acquérir le langage oral. Ces compétences seront activées au contact du langage de l'entourage. Donc, l'enfant apprend à parler sa langue naturelle sans connaître au préalable les règles qui la structurent, ce qui est différent concernant le langage écrit qui est « une création de l'homme ».

« Par ailleurs, l'apprentissage de la langue écrite dans un système alphabétique nécessite un traitement conscient et volontaire du composantes du langage oral »⁽¹⁾ car l'enfant pré lecteur traite le langage oral intuitivement. Par contre, l'enfant apprenti lecteur appréhende le langage oral comme un moyen de réflexion notamment sur le plan phonologique.

Alors, l'apprentissage du langage écrit est plus « coûteux » que celui du langage oral.

Le caractère communément décontextualisé du langage écrit a pour résultat d'un côté, de quémander la compréhension que ne le fait pas le langage oral, et de l'autre côté de rallier une attention plus soutenue. Par exemple, nous devons tenir compte du fait que le lecteur ne dispose pas les mêmes compétences que celles dont il dispose lors de l'échange oral.

1. Lecture et communication

La plupart de définitions concernant la lecture se basent sur la sémiologie en tant que systèmes de signes.

⁽¹⁾ Delahaie.M. L'évolution du langage chez l'enfant. Paris : INPES.2004.P26

La prise d'une perspective sémiologique conduit à positionner la lecture dans le cercle de la communication. En effet, la lecture est un acte de communication.

Pour clarifier ce point de vue, nous pouvons procéder à partir du schéma de la communication classique. Ce schéma comme nous savons comporte cinq composantes : un émetteur, un récepteur, un code, un message et un canal. Mais pour faire une analyse plus rigoureuse il faut prendre en considération les relations spatio-temporelles qu'entretiennent le récepteur et l'émetteur. Deux cas peuvent être figurés :

- L'émetteur et le récepteur se trouvent dans le même lieu et au même temps : c'est la communication immédiate dont le code régissant est celui du langage parlé.
- L'émetteur et le récepteur se trouvent séparés dans le temps et dans le lieu : c'est la communication différée dont le plus fonctionnel est le code écrit.

Concernant la lecture, l'émetteur est absent, il n'y a que son message (le texte).

1.1 Le code : l'exemple de la langue française écrite

La représentation et ses moyens

Afin de mieux comprendre qu'est ce qu'une langue écrite, il est essentiel d'éclairer les représentations de la réalité. Nous distinguons divers moyens de représentation du réel : l'indice, le signal, le symbole et le signe.

Indice et signal

L'indice : « fait *immédiatement perceptible qui nous fait connaître quelque chose à propos d'un autre fait qui ne l'est pas* »⁽¹⁾.

Par exemple les nuages n'ont pas l'intention de communiquer avec les météorologistes, mais ils sont l'indice d'une pluie probable.

Par contre, il existe d'autres catégories de signes qui impliquent une intention de communication, ce sont les signaux ; par exemple le feu rouge qui impose les véhicules de s'arrêter.

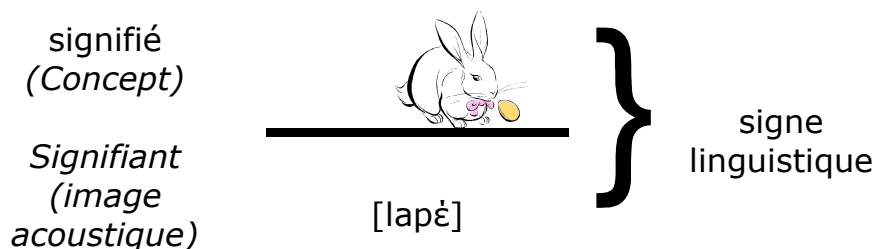
Signe et symbole

Nous avons distingué l'indice du signal en s'appuyant sur le principe de l'intention de communication.

L'étude des rapports qui existent entre un élément **A** et un autre élément **B** permet une autre distinction. Par exemple dans un panneau routier nous pouvons trouver Z qui annonce un tournant. Entre la forme de l'élément **A** (Z) et ce qu'il présente ou annonce il y a un lien. Ce Z est un symbole.

Mais qu'est-ce qu'il différencie un signe linguistique des autres signes ?

1-le signe linguistique comporte un contenu sémantique (signifié) et une expression phonique (signifiant)



Le signifié et le signifiant sont indissociables, nous ne pouvons pas imaginer l'un sans l'autre.

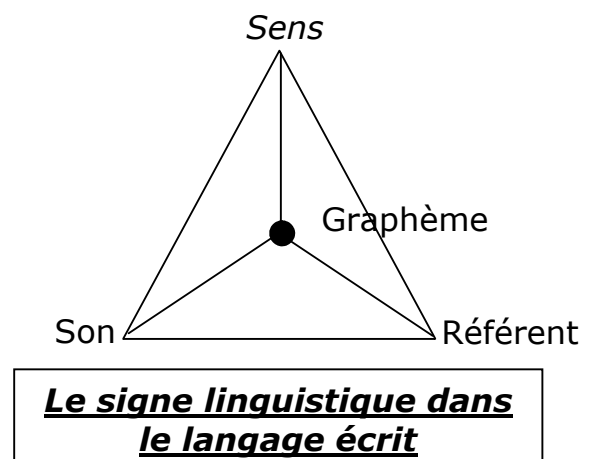
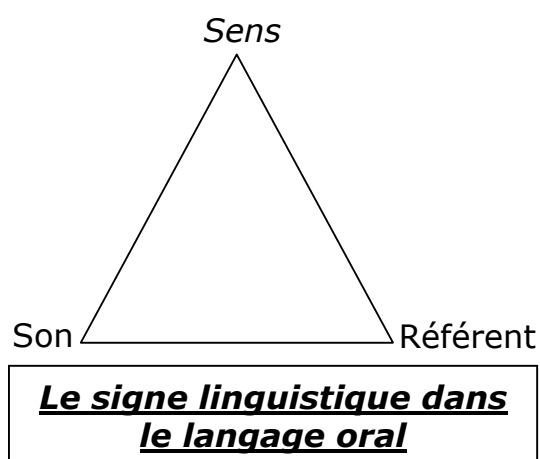
⁽¹⁾ Baylon, C. Fabre, P. Initiation à la linguistique .paris :colin.p4

2- le lien entre le signifié et le signifiant est nécessaire
la preuve émerge dans la diversité des significations pour un même signifié .

3- le signe linguistique se passe dans le temps. : deux unités ne peuvent jamais exister au même point de la chaîne parlée.

4- un signifié n'a pas de valeur que par opposition aux autres signes du système.

Cependant, ce qu'il nous intéresse est le symbole et le signe ; sachant qu'ils ont un rôle déterminant dans notre propos parce que toute écriture conventionnalisée comporte des symboles ou des signes. Toute écriture est un ensemble de graphies ayant une valeur sémiotique.



1.2 Les systèmes d'écriture

Tout système graphique peut prendre l'une des formes suivantes :

L'écriture idéographique : où les signifiants sont nommés idéogrammes.

L'idéogramme est une représentation graphique qui comporte un seul sens. L'idéogramme comme son nom le montre se réfère à une idée.

Les exemples les plus célèbres sont ceux des hiéroglyphes d'Égypte et du chinois.

L'écriture sémiographique : les unités sémiographiques sont en réalité des graphèmes doubles dont l'un révèle le sens et l'autre le son. Les écritures cunéiformes de Mésopotamie (sumériens et akkadiens) sont les meilleurs exemples.

L'écriture Phonographique : le phonogramme représente , contrairement à l'idéogramme qui ne représente qu'un sens et au sémiogramme qui représente à la fois un sens et un son ,un seul son.

Les phonogrammes peuvent être combinés selon diverses manières:

- les sons représentés par le graphème peuvent être des syllabes (Mer Egée).
- les sons représentés par les graphèmes peuvent être des consonnes (Arabe / hébreu).
- les sons représentés par les graphèmes peuvent être des consonnes et des voyelles (l'écriture alphabétique dont le caractère latin est employé pour les langues romanes tel que le français).

1.3 Les langues phonographiques

Les langues phonographiques se différencient selon le degré de correspondance entre graphie et phonie. Dans l'exemple du finnois , du yougoslave , de l'italien , de l'espagnole ou l'hébreu moderne , cette correspondance est très étroite , contrairement aux langues comme le français ou l'anglais qui sont « peu phonétiques » .

Mais cette différenciation est très générale, il faut clairement distinguer deux processus linguistiques :

- passage de l'écrit à l'oral
- passage de l'oral à la l'écrit

Passage de l'écrit à l'oral

- Un graphème donné ne correspond qu' à un seul phonème comme le cas de l'arabe où l'oralisation d'un texte demande seulement l'apprentissage des règles de correspondance écrit – oral (la valeur sonore de chaque graphème).
- un graphème donné correspond à plusieurs phonèmes. En français par exemple le « c » peut se prononcer / k / ou / s /. Cette polyvalence des graphèmes engendre des difficultés lors de l'oralisation d'un énoncé.

Passage de l'oral à l'écrit

Aussi nous distinguons deux cas :

- un seul phonème correspond à un seul graphème ,en français par exemple le / d / s'écrit toujours d
- un phonème donné correspond à plusieurs graphèmes. Ainsi en français le /k / peut s'écrire c –k – q –ch.

Cette polygraphie amène à des problèmes immenses concernant l'orthographe.

Les difficultés de l'oralisation (passage de l'écrit à l'oral) ou de l'orthographe (passage de l'oral à l'écrit) varient d'une langue à une autre.

Pour résoudre le problème de l'oralisation et de l'orthographe **l'Alphabet Phonétique Internationale** fait son émergence pour transcrire les langues naturelles dont chaque phonème correspond à un graphème (la dimension est réciproque) .

2. L'acte lexique

2.1. Lecture et vision

L'idée qui a dominé long temps est celle qui identifie la lecture à la vision et ne considère l'acte lexique qu'une activité visuelle, en le réduisant à un mouvement ordonné des yeux sur un texte. Le problème est donc d'ordre médical.

Cette idée était écartée après une série d'expérimentations.

En effet, il semble que la vitesse de la lecture (variable comportemental) et la grandeur du champ visuel (variable psycho-physiologique) ont une corrélation infime ; car il y a des gens qui ont un champ visuel étroit mais ils lisent rapidement. Ainsi, les recherches récentes montrent que la vision défectueuse constitue une source d'inconfort mais elle n'est pas la cause responsable de l'échec.

Donc, l'essentiel n'est pas chercher dans la vision mais dans ce qui est commun aux bien et mal voyants.

2.2. Les mouvements oculaires

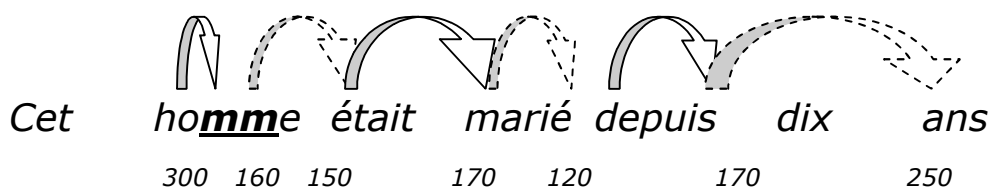
Certaines hypothèses se fondent sur l'idée qui stipule que l'acte lexique est lié aux mouvements de l'œil, en tant que comportement et non pas la vision en tant qu'activité physiologique, au moment de la lecture. Autrement dire l'importance des mouvements oculaires **« est celui d'un indicateur observable d'opérations cognitives inobservables que l'on cherche à identifier par ce moyen »** ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage. Liège :p. Mardaga.1989. p 70

Avant, il était accepté qu'au moment de la lecture, par exemple un texte français, l'œil se déplace continument de gauche à droite et de haut en bas en examinant point par point chaque lettre et chaque mot. Avec le temps, il s'avère que cette vision qui semble simple et logique ne correspond pas aux résultats obtenus durant les dernières décennies. ceux-ci signalent que l'œil ne se déplace pas d'une façon continue mais discontinue tout au long de la ligne, car les yeux s'avancent par bonds ou saccades et non pas par unités minimales. C'est-à-dire le texte tout entier ne fait pas l'objet d'un « examen du regard » mais seules quelques fractions de celui-ci font le propos de « fixations oculaires».

En effet, la lecture se compose de moments pendant lesquels l'œil est statique (fixation) et d'autres pendant lesquels l'œil est mobil (saccade). selon les chercheurs les fixations (200-250 milli secondes) occupent environ 90% du temps de la lecture, par opposition à 10% pour les saccades (15 millisecondes) selon la fréquence des mots. L'œil quand se déplace il ne voit pas, c'est quand il s'arrête sur un élément du texte (signe, lettre, mot) qu'il est capable de traiter l'information.

Le retour en arrière est nommé **régression**.



Les chiffres correspondants au temps de fixation en millisecondes)

Les mouvements oculaires pendant la lecture (d'après O'régan et Levy)⁽¹⁾

⁽¹⁾ Jamet.E .Lecture et réussite scolaire .paris : Dunod .1997 .p57

2.3. L'empan visuel

L'empan visuel est « **la quantité d'information prélevée par l'œil en une seule fixation** »⁽¹⁾ avec le développement scientifique et technique des moyens utilisés il est possible de connaître d'une façon précise la nature et la quantité de l'information prélevée en une seule fixation .

Prenons la phrase suivante « voici ce qui est perçu par le cerveau pendant la lecture ». Le mot **cerveau** est propulsé sur « la zone fovéale » de la rétine. C'est durant la fixation que le mot **cerveau** va être identifié. Cependant, le mot **Pendant** se trouve dans la zone péri fovéale.

Alors , quand l'œil fixe un mot (cerveau) ce dernier va être identifié en accédant au lexique. Au fur et à mesure le début du mot suivant **Pendant** va être traité orthographiquement et phonologiquement.

Quand la saccade est exécutée pour centrer le regard sur le mot qui était dans la zone péri fovéale (**pendant**), des données sont déjà prêtes et elles vont contribuer à l'identification de ce mot.

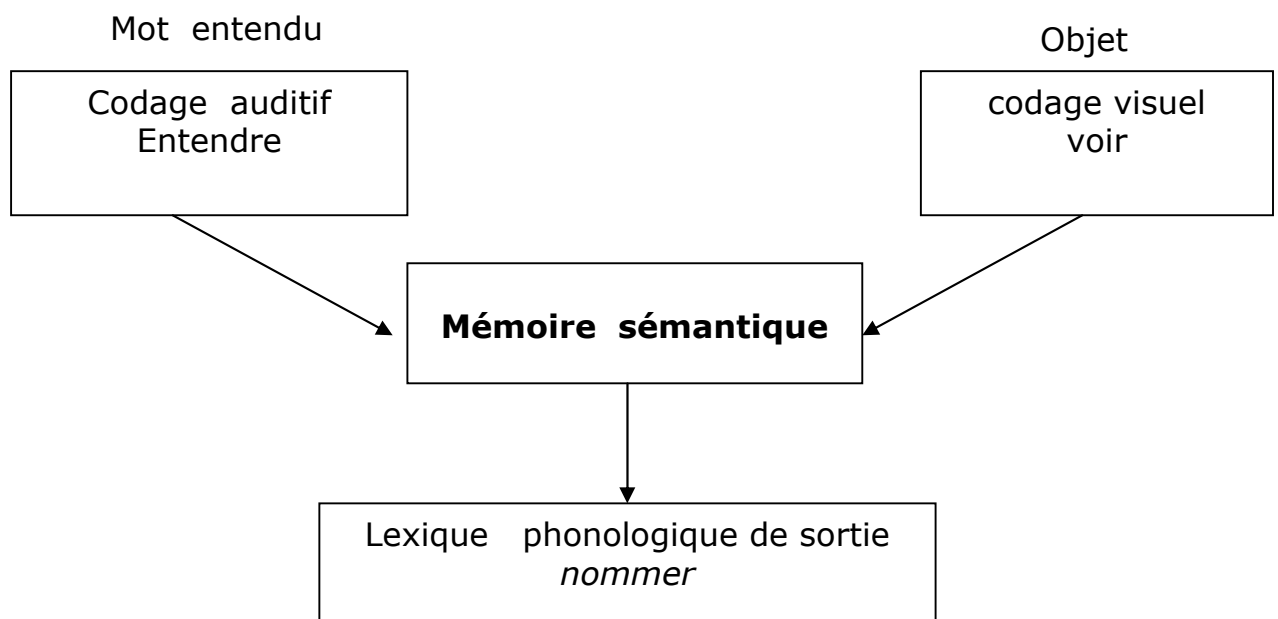
Durant les années 60 beaucoup de chercheurs pensaient que les régressions commises par les mauvais lecteurs sont dues aux dysfonctionnements oculaires . Cependant cette hypothèse était rejetée et invalidée par d'autres recherches qui prouvent que les régressions seraient les résultats de troubles cognitifs et psychologiques.

⁽¹⁾ Jamet. E .Lecture et réussite scolaire .1997 .p103

3. Les différents stades concernant le lecteur débutant

Avant de savoir lire , l'enfant peut connaître des objets , de les utiliser grâce à un système cognitif valable d'identifier ces objets , en leur attribuant un sens .

John Morton, spécialiste du lexique mental suggère les éléments cognitifs nécessaires pour l'enfant avant l'apprentissage de la lecture⁽¹⁾



Représentation des structures de traitement de l'information avant l'apprentissage de la lecture

Communément, le processus de la lecture passe par 4 étapes :

3.1 Le stade phonologique

Les indices visuels vont permettre à l'enfant de reconnaître les mots. Rapidement le jeune pré lecteur peut reconnaître son nom ou prénom et sera capable de l'écrire ou plus exactement le dessiner . Dans ce stade , il n'y a aucun indice linguistique qui

⁽¹⁾ Jamet.E .Lecture et réussite scolaire .paris : Dunod .1997 .p 104

peut aider l'enfant à reconnaître les mots .les mots sont appris par cœur .

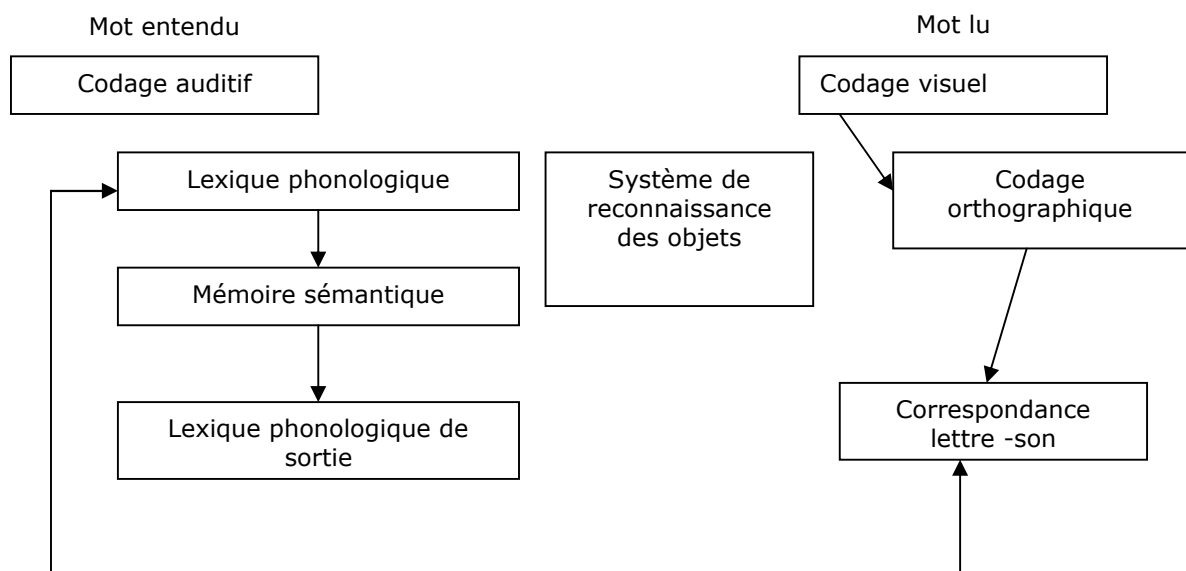
3.2 Le stade alphabétique

Pas à pas l'enfant va prendre conscience du fait que chaque lettre correspond à un son (le phonème) .Il existe deux phénomènes liés à ce stade :

- le premier est la reconnaissance des lettres de l'alphabet et les phonèmes correspondants.
- Le second est la prise de conscience que les mots peuvent être segmentés en unités phonétiques plus petites.

Le second phénomène constitue une aptitude primordiale au fil de l'apprentissage de la lecture dont la conscience phonologique semble être l'élément crucial concernant l'explication des différences de niveaux en lecture.

A ce stade le rôle de l'enseignant est très marqué de point de vue de *décodage orthographique*.



Conversion grapho-phonologique pendant le stade alphabétique du développement⁽¹⁾

⁽¹⁾ Jamet.E .Lecture et réussite scolaire .paris : Dunod .1997 .p 60

3.3 Le stade orthographique

Graduellement, la constitution d'un lexique orthographique s'installe ce qui va permettre à l'enfant de connaître les mots de la même façon que le lecteur adulte.

Désormais, le décodage orthographique sera l'intermédiaire pour identifier les mots dans une partie spéciale de la mémoire. Mais le processus n'est pas facile et simple à ce point, car il existe un nombre considérable de mots irréguliers qui ne respectent pas les règles de conversion graphophonologique. En effet, l'enfant va confronter des difficultés immenses parce qu'il ne dispose pas déjà la capacité de lire ce type de mots; comme le mot **femme** par exemple.

3.4. L'utilisation des analogies

Au cours de son apprentissage de la lecture, l'enfant comme l'adulte, peut recourir à la lecture par analogie; il utilise des connaissances d'un mot connu proche pour lire un nouveau mot.

Par exemple, l'enfant peut lire « voilure » en faisant l'analogie avec « voiture ».

Les mots que l'enfant a déjà lus sont stockés en mémoire; en effet ces mots peuvent être utilisés pour lire des mots nouveaux. Les connaissances concernant ces mots sont en fait de deux ordres :

Le premier est l'utilisation d'analogie orthographique. Par exemple la suite des lettres « ecteur » est utilisée pour lire les mots recteur, vecteur, secteur...

Le second **est la prononciation de cette suite de lettres.**

Donc, l'utilisation des analogies facilite la connaissance et la prononciation des mots dès le maternel.

4. La relation entre décodage et compréhension

L'acte de lecture suscite deux sources d'informations :

- **un décodage précoce** : qui englobe la faculté visuelle, le traitement orthographique et la conversion des lettres en sons.

- **Le modèle mental** : qui englobe les connaissances antérieures du sujet et la représentation sémantique ponctuelle du texte.

Donc, le codage précoce et le modèle mental facilitent au lecteur la compréhension des mots à venir.

Nous pouvons synthétiser cette estimation par l'équation suivante :

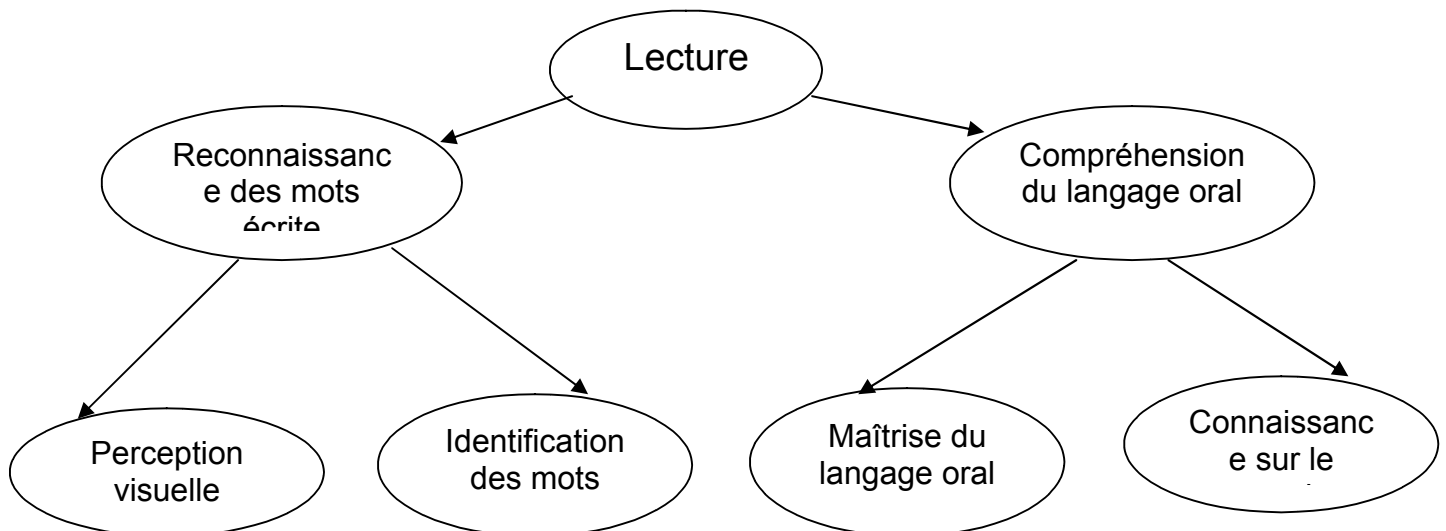
$$L = R + C$$

Dont : **L** : désigne la performance de lecture

R : désigne la reconnaissance des mots isolés

C : désigne de compréhension

La reconnaissance des mots recouvre deux processus : la perception visuelle des signes graphiques et les mécanismes d'identification des mots, comme l'illustre le schéma suivant :⁽¹⁾



⁽¹⁾Delahaie.M. L'évolution du langage chez l'enfant. INPES .2004. p 28

4.1. La mémoire verbale à court terme

La mémoire à court terme ou mémoire de travail « **est un système mental dans lequel sont momentanément stockées et manipulées les informations utiles pour le raisonnement, et l'apprentissage** »⁽¹⁾Ce système joue un rôle marquant dans l'apprentissage de la lecture via la fonction des séquences graphémiques apprises par l'enfant.

En effet la mémoire courte permet de décoder les mots en rappelant l'enfant ce qu'il vient de lire et les règles de conversion graphème - phonème.

4.2. Lecteur experte : un exemple de modèle psycholinguistique

Au fil de ces dernières décennies l'approche psychologique du langage dite « cognitive » a suggéré des modèles en montrant l'architecture fonctionnelle du langage. Un nombre considérable de ces modèles est consacré au traitement des mots écrits.

De prime abord, le mot est traité par un système « analyseur visuel » dont les séquences graphiques seront identifiées. Ces séquences graphémiques peuvent être perçues en suivant deux chemins différents :

Le mot est connu de sujet

Les séquences graphémiques connues du sujet sont archivées dans un lexique orthographique. L'activation de la séquence graphémique présentée entraîne l'activation d'un système sémantique suivie directement par l'activation de la forme sonore correspondante.

⁽¹⁾ Delahaie.M. L'évolution du langage chez l'enfant. INPES .2004. p40

Cependant, l'identification d'un mot écrit peut s'effectuer sans un passage par le traitement du sens : il y a un chemin d'accès à la prononciation qui joint directement le lexique orthographique et le lexique phonologique.

Le mot est inconnu de sujet

La séquence graphique n'est pas ad hoc à aucune forme orthographique connue du sujet. Ici la voie non-lexicale est activée grâce à un convertisseur grapho-phonémique. Ce convertisseur va aider à la fragmentation du « signal visuel » en unités graphiques. Ces dernières sont converties finalement en unités phonémiques.

Prenons le mot « niro », premièrement, la séquence graphiques (n, i, r, o) est convertie en unités phonémiques correspondantes /n/, /i/, /r/, /o/. ce processus de conversion active la forme phonologique en mémoire de travail (mémoire à court terme).

CONCLUSION

En somme, étudier l'évolution du langage, chez l'enfant, soit oral ou écrit semble très complexe ; car ce vaste domaine exige beaucoup de données multidimensionnelles. Ce qui nous allons voir dans le chapitre suivant.

chapitre 2



**Equipements neurophysiologiques ,
socio-affectifs et pédagogiques
de l'évolution du langage**

INTRODUCTION

L'évolution du langage chez l'enfant est la conséquence des interactions entre les facultés innées et l'influence de l'entourage. Autrement dire, le langage chez l'enfant est un effet génétiquement programmé mais qui nécessite également une médiation linguistique. Cette médiation est de prime abord orale et intrafamiliale puis orale et écrite au sien de l'école et la société.

Nous devons donc mentionner l'importance des facteurs neurophysiologiques, socio-affectifs et pédagogiques concernant l'évolution du langage chez l'enfant.

I. Données anatomiques et explication de développement du langage chez l'enfant

1. Données anatomiques

1.1. La structure de l'encéphale et les zones cérébrales

L'encéphale, la partie du système nerveux trouvée dans la boîte crânienne, intègre deux groupes d'éléments liés par un pédoncule cérébral :

- Les éléments inférieurs (tronc cérébral).
- Les éléments supérieurs (le cerveau proprement dit) .Ce groupe est divisé à son tour en 3 sous- parties:

*Une partie médiane ou cerveau intermédiaire

*Deux parties terminales qui forment les hémisphères cérébraux qui «

délimitent 4 lobes :

- ***frontal : siège de la motricité volontaire.***
- ***Pariétal : siège de la sensibilité consciente.***
- ***Occipital : siège des voies visuelles.***

- **Temporel : site, notamment, de l'articulation.** »⁽¹⁾

Tous les hémisphères sont couverts de l'écorce grise (d'une épaisseur de 2-4 millimètres), cette écorce est appelée aussi manteau, pallium ou cortex. Ainsi, le cortex est le siège des fonctions supérieures : la conscience, l'émotion, la mémoire et le langage.

L'architecture cellulaire du cortex varie entre les cellules pyramidales (cortex moteur) et les couches granuleuses (cortex sensitif). "**Les aires motrices et sensorielles sont le point de départ ou d'arrivée de fibre de projection hors du cortex jusqu'aux organes et segments périphériques** »⁽²⁾.

Ainsi, la morphologie de certaines structures cérébrales concernant les bases anatomiques du langage commencent à se développer à partir de la 2^{ème} moitié de la vie foetale.

Bases neurophysiologiques des éléments de l'activité langagière:

L'activité langagière requiert une structuration convenable et un fonctionnement adapté et non seulement un appareillage de réception et d'émission mais également du système nerveux.

Expression

L'activité langagière est divisée catégoriquement en expression orale et expression écrite sans négliger l'expression non verbale du langage.

Expression orale: la parole

La production des sons impose une vibration particulière des cordes vocales associées d'un positionnement adéquat des différents éléments de l'appareil bucco laryngé.

⁽¹⁾ Larousse médical. Paris : VUEF 2003 .P184

⁽²⁾ Cazayus,P.L'aphasie. Bruxelles : Dessart et Mardaga.1977.P40

Les différents nerfs crâniens assurent la motricité de ces différents constituants; par exemple, les mouvements de la mâchoire inférieure sont contrôlés par les branches motrices du trijumeau (V), les muscles de la face sont innervés par le nerf facial (VII).

La commande motrice commence du cortex cérébral, au niveau de l'aire motrice primaire (juste devant la scissure de Rolando) en rejoignant les motoneurones qui commandent la motricité périphérique via la voie bulbaire. Concernant l'appareil phonatoire le signal moteur est généré dans la zone du cortex moteur primaire dont chaque aire corticale primaire contrôle la motricité phonatoire. Quant à la physiologie périphérique de la phonation l'activateur primordial du système est l'aire expirée.

Alors la vocalisation dépend du phénomène respiratoire

En tout cas les son émis se caractérise par:

- **L'intensité**: liée à la pression de l'aire expirée.
- **Le timbre**: lié aux accolements des cordes vocales.
- **La hauteur**: liée à la fréquence de vibration des cordes vocales.

Ainsi, nous distinguons deux types de sons produits:

- **Les voyelles**: produites par accroissement (par résonance) d'une fréquence fixe du son laryngé.
- **Les consonnes**: créés par le bruit de l'aire qui circule dans les cavités supra laryngées.

Expression écrite: L'écriture

Le contrôle neurophysiologique des mouvements d'écriture est semblable à celui des mouvements phonatoires.

La formulation du message neuronal a lieu dans la zone motrice primaire directement au dessus de celle du système phonatoire. Ce message, via la voie pyramidale, rejoint les motoneurones

médullaires contra latéraux qui sont responsables de l'innervation motrice des régions proximales et distales des membres supérieurs.

Chez les droitiers, c'est habituellement la main droite qui est utilisée pour l'écriture et l'origine du message est donc effectuée dans le cortex moteur gauche.

La parole et l'écriture sont considérées comme étant les activités motrices les plus fines et les plus précises. Ces caractéristiques de finesse et précision sont le fait de la "structure punctiforme" de l'aire corticale primaire.

La plupart des recherches indiquent que l'hémisphère cérébral gauche est le responsable concernant le contrôle du matériel linguistique. Ainsi l'hémisphère gauche contrôle les conduites telles que la réalisation des gestes successifs et l'élaboration des conduites constructives. La dominance hémisphérique gauche est liée à la nature séquentielle des activités et la spécialisation hémisphérique gauche pour le langage n'est qu'un fait de cette dominance.

Réception

Réception auditive du langage oral

« Le son consiste en une vibration ondulatoire de l'aire ambiant, cette dernière produit une mobilisation du tympan du récepteur qui en provoquant la mobilisation des osselets de l'oreille moyenne, transforme le message aérien en un signal mécanique »⁽¹⁾.

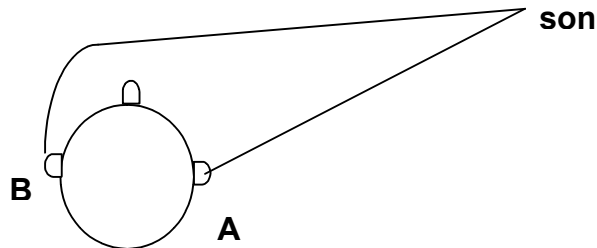
Après diverses opérations l'information transmise devient purement neuronale. chaque cellule nerveuse a une activité électrique qui peut prendre deux valeurs: nulle ou maximale (loi dite «tous ou rien ») .

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage. Liège : p.Mardaga1989.p108

En effet, l'opération de transmission des informations, d'intensité et de fréquence du son vers le système nerveux est garantie par le type des cellules activées et non pas leur décharge électrique.

Le décodage de la fréquence semble co-gestionner par les différentes cellules du nerf cochléaire, cependant, les possibilités de décodage effectué par les voies auditives sont mal connues.

L'analyse anatomique du cortex auditif primaire montre que les zones postérieures seraient sensibles aux hautes fréquences et les zones antérieures aux basses fréquences; « **la localisation spatiale de la source sonore est permise principalement grâce au caractère binaural du système: c'est la différence d'intensité de décodage temporel entre les sons reçus respectivement par chaque oreille qui constituent le codage initial de cette localisation** »⁽¹⁾



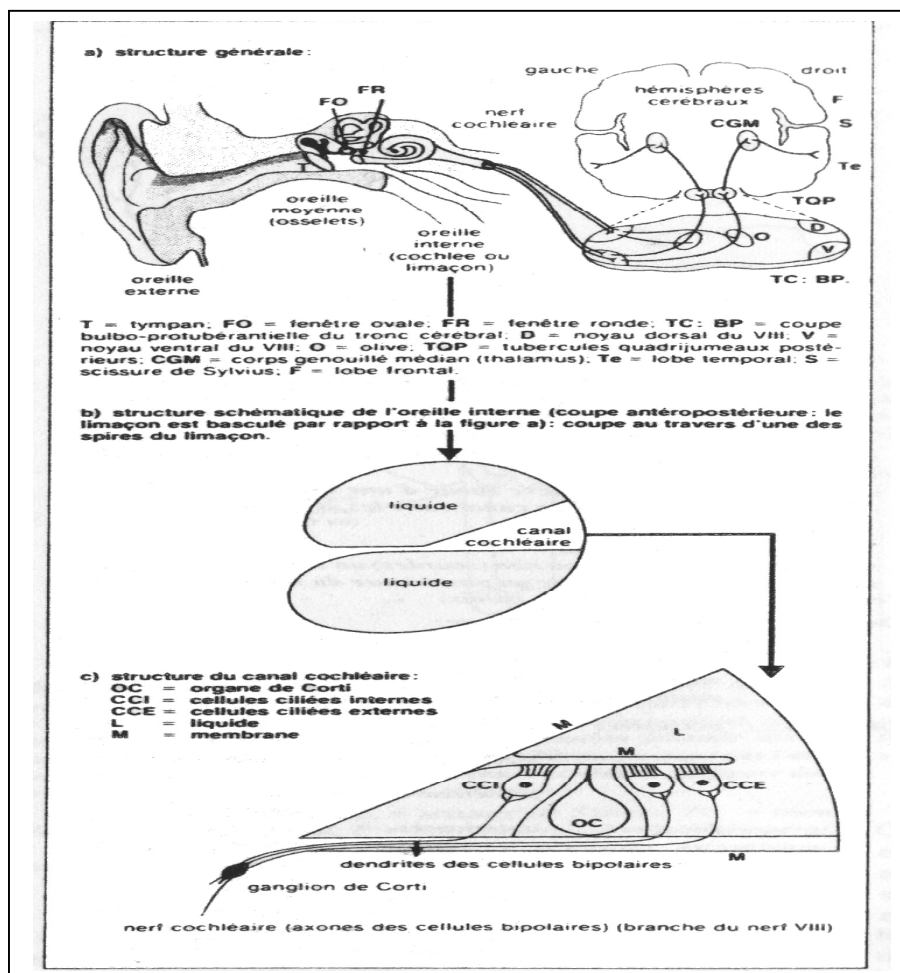
La différence temporelle dans la perception de chaque oreille

Réception auditive des sons de la langue:

Si la science et la technologie aident l'homme aujourd'hui de fabriquer des appareils qui produisent des séquences de sons

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage P.Mardaga 1989.p110.

analogiques au son humain, il est difficile si non impossible de créer une machine qui comprend une parole. La difficulté se réside dans la complexité des relations existant entre les sons et le sens véhiculé dans le message. En effet, la parole humaine est un code très complexe, cette complexité se cristallise clairement dans l'analyse des enregistrements spectrographiques d'un énoncé. par exemple le phonème /s/ n'a pas la même structure spectrographiques dans "son" et "sable" malgré qu'il est perçu comme /s/ dans les deux cas, sachant que l'oreille humaine est capable de recevoir au maximum 30 segments phonétiques par seconde dont les séquences des sons ne sont pas traitées d'une façon séquentielle. Alors, l'intervention d'un processus similaire résout les séquences à traiter alternativement.



Neuroanatomie du système auditif⁽¹⁾

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage P.Mardaga 1989.p109

Réception visuelle du langage écrit (lecture)

Le centre de la réception visuelle dans l'œil est la rétine. Suivant la structure anatomique de l'œil les stimulations visuelles d'un sphère du champ visuel accèdent le côté inverse de la rétine. par exemple quand un stimulus émerge dans l'hémichamp visuel gauche il provoque une excitation de l'hémirétine droite de chaque œil (le côté temporel de la rétine de l'œil droit de la partie nasale de l'œil gauche).

C'est à ce point que « l'information lumineuse » amène à une information nerveuse en activant les cellules neuronales rétiniennes : les cônes (sensibles aux couleurs) ou les bâtonnets. En effet, la vision est optimum si l'information arrive à la fovéa (partie centrale de la rétine riche en cônes). Ainsi les mouvements de l'œil assurent cette fovéation.

Sur le plan physiologique, l'information lumineuse est soumise à une série de codage tout au long du chemin rétio-cortical.

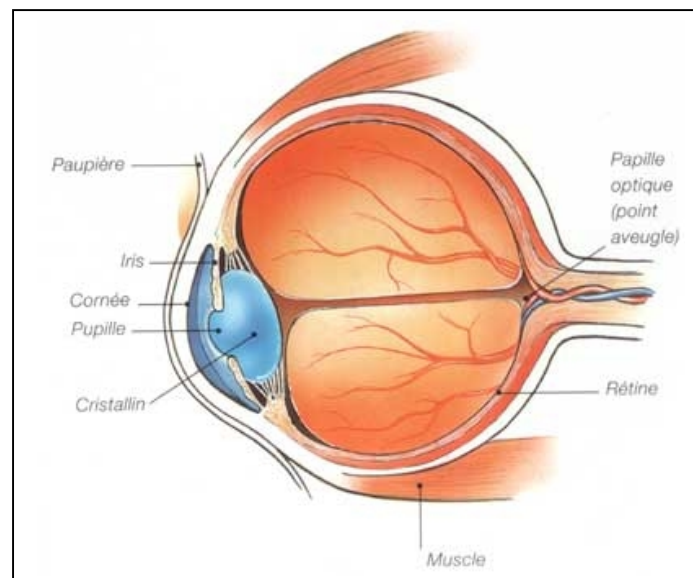
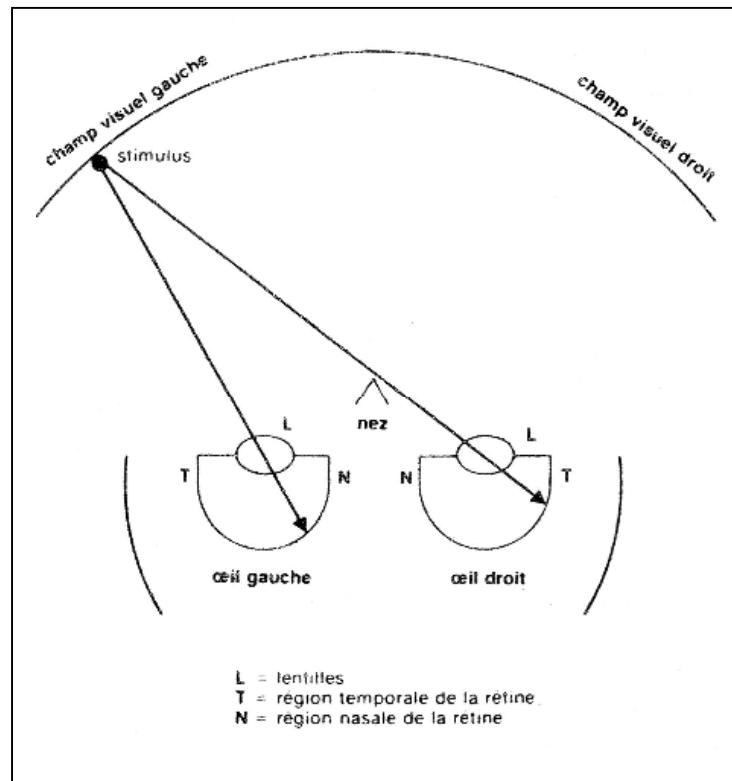


Schéma de la structure de l'œil⁽¹⁾

⁽¹⁾ http://www.votreopticien.com/generalites/l_oeil/l_oeil.html



Structure générale de l'œil quant à l'organisation du champ visuel⁽¹⁾

Les articulations neurophysiologiques

Premier niveau d'articulation : contrôle audio- visuel et proprioceptif de l'expression orale

Le maniement de l'expression orale est sans cesse réajusté selon l'information auditive, visuelle et proprioceptive.

Concernant le contrôle auditif le sujet s'entend parler grâce à la conduction osseuse du son ; la vibration des os du crâne mobilise le corti grâce à l'appareil laryngé.

Le contrôle visuel est influencé par l'information visuelle est assuré par les fibres occipito- frontales.

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage P.Mardaga 1989.p112

Cependant, le contrôle proprioceptif (suite perpétuelle de contrôles qui permettent le suivi musculaire et l'ajustement du geste) concerne les fibres courtes qui connectent les aires primaires motrices et sensibles.

***Contrôle visuel et oculomoteur de l'expression écrite**

L'acte de l'écriture exige un contrôle. Sur le plan anatomique, l'œil est mu grâce à 6 muscles qui sont à leur tour contrôlés par trois nerfs crâniens. En effet, lire signifie réaliser une série de saccades qui ne présentent que 10 % du temps de la lecture. Le rôle de saccade est de conduire en zone fovéale une nouvelle séquence du texte.

Le reste du temps de la lecture (90%) est dominé par les fixations dont leur rôle se cristallise dans la compensation de "diminution d'acuité" qui se résulte pendant les saccades ; par conséquent, les mauvais lecteurs produisent des fixations longues, des saccades courtes et beaucoup de régression. Ce pendant, chez les bons lecteurs, la zone non fovéale est très limitée afin d'accumuler les informations durant la fixation.

Ainsi, la durée de fixation est influencée par la forme des mots, et le longueur de saccades est influencée par la longueur des mots. Durant une saccade l'acuité visuelle devient atténuer. Cela peut être s'expliqué par le masquage résultant de l'amas de luminance qui suit directement la saccade. Ce masque serait particulier en ce qui concerne la rétine.

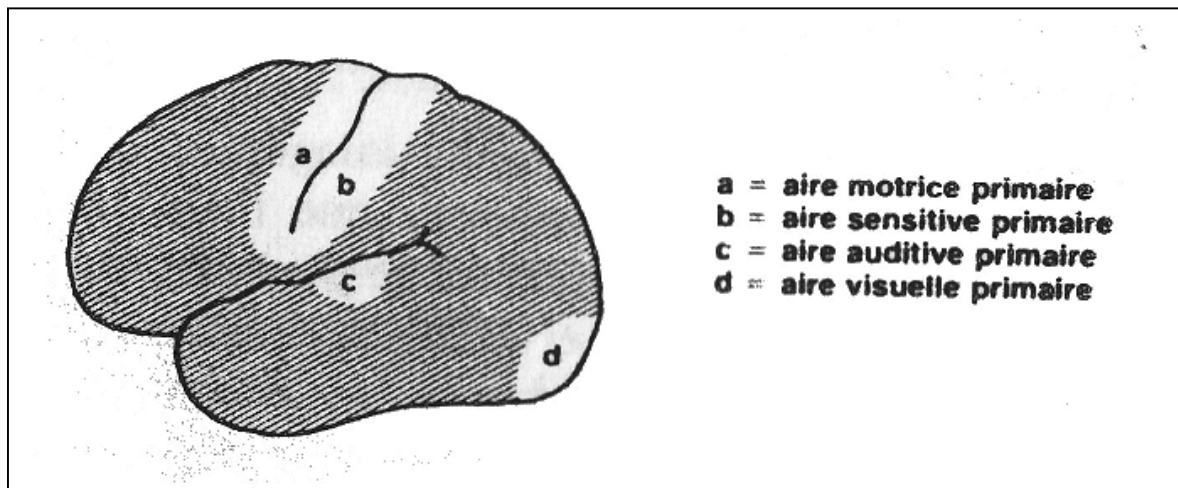
Second niveau d'articulation, le cortex associatif

Les associations existées entre les différentes composantes de l'activité langagière sont assurées grâce aux structures cérébrales spécifiques qui sont composées des aires corticales associatives.

Les aires corticales associatives sont divisées en deux types :

- Les aires corticales qui sont strictement dépendantes d'une "modalité sensorielle" en situant à côté de l'aire primaire correspondante.
- Les aires d'avantages polymodales qui sont liées automatiquement à des aires primaires multiples.

Notre intérêt se limite au cortex associatif.



Les aires corticales associatives⁽¹⁾

1.3. Asymétrie fonctionnelle corticale: dominance de l'hémisphère gauche

***Les zones du langage**

Selon les dernières recherches, les conduites langagières sont gérées par le cortex associatif dont la région du langage est subdivisée en 3 zones:

La zone de Broca

Cette zone est responsable de l'émission du langage articulé. Elle intègre le cap et la partie postérieure du pied de la 3^e circonvolution frontale. Elle élabore le programme moteur qui permettra la

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage P.Mardaga 1989.p120

coordination de tous les éléments anatomique responsable de la prononciation. Cependant, la zone de Broca n'est pas purement une région motrice puisque le patient peut répéter les mots que nous lui disons.

La zone de Broca peut être considérée comme « **une aire associative traitant les informations concernant la coordination des mouvements nécessaire au langage parlé** ». ⁽¹⁾

La zone de Wernicke

Elle est la responsable du décodage du langage oral entendu. Elle englobe la partie postérieure des deux premières circonvolutions temporales. Elle est une aire associative de type sensoriel, car elle participe dans la perception des mots et des symboles du langage. Une personne souffrant d'une lésion dans cette région n'est pas sourd, elle peut entendre des sons mais elle est incapable de leur attribuer un sens. Alors, la zone de Wernicke permet d'associer les mots puis de retrouver leur signification.

Le pli courbe ou gyrus angulaire

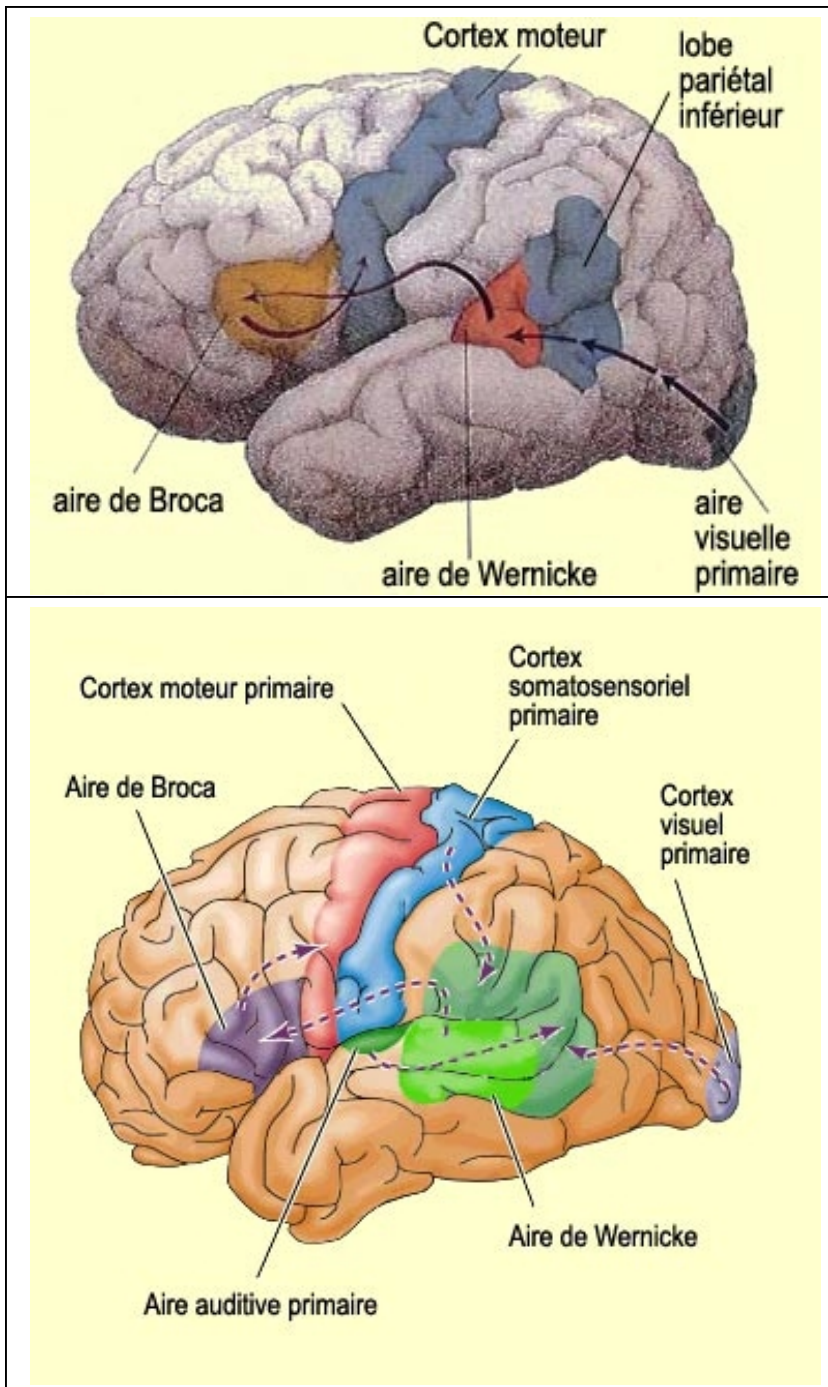
Est plus ou moins responsable du langage écrit.

La zone de Broca et Wernicke sont liée par le faisceau arqué en assurant la liaison entre les aires réceptives et motrices du langage dont la rupture entrave la réception du langage oral.

Chacune de ces zones est en correspondance avec l'aire primaire impliquée: La zone de Broca se situe au voisinage de l'aire motrice primaire de la face, tandis que la zone de Wernicke se situe au

⁽¹⁾ <http://membres.lycos.fr/rouhcowpere/cerveau.html>.

voisinage de l'aire auditive primaire. Pour le pli courbe, il se situe au voisinage de l'aire visuelle primaire.



Les aires du langage ⁽¹⁾

⁽¹⁾ [http:// le cerveau.mcgill.ca/flash/i/i-10/i-10-cr-lan/i-10-cr-lan.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i-10/i-10-cr-lan/i-10-cr-lan.html).

Le langage est le plus souvent sous le commandement d'un seul hémisphère cérébral. Ce phénomène est considéré comme étant l'un des aspects de l'asymétrie de fonctionnement du langage que nous appelons "latéralisation cérébrale". L'hémisphère dominant est généralement le gauche notamment chez les droitiers. Chez les gauchers le cas est à la fois plus variable selon les individus et moins bien connue.

Ainsi, nous signalons le rôle important du cervelet qui reçoit d'un côté des informations sensorielles provenant de la périphérie et destinées vers les hémisphères cérébraux, et de l'autre côté des informations motrices prévenant du cortex cérébral et envoyées vers la périphérie et les structures corticales dans l'hémisphères gauche qui constituent la zone du langage et donc participent dans l'activité verbale.

En effet, au début de l'évolution du langage chez l'enfant les deux hémisphères (gauche et droit) sont impliqués. Au fur et à mesure l'importance fonctionnelle de l'hémisphère droit dans les activités langagière devient diminuée. Mais un déficit de ces différentes structures peut engendres un désordre ou un trouble du langage.

Nous en déduisons donc, un système basique cérébral nécessaire à la réalisation du langage oral: lorsque nous prononçons une phrase, les mots sont émis à notre interlocuteur sous forme de signaux verbaux jusqu'au cortex auditif (aire sensorielle primaire). L'information auditive arrive ensuite à l'aire de Wernicke où les mots sont reconnus en décryptant leurs sens.

1.4. Cerveau et langage

La conception dominante pendant longtemps concernant les bases cérébrales du langage était très simple: l'aire de Wernicke est responsable de la compréhension des mots, elle est reliée à l'aire de Broca par un dense faisceau de fibres afin que celle-ci puisse réaliser la prononciation des mots. Mais les recherches récentes spécialisée en imagerie cérébrale -qui à pour but de voir le cerveau en action chez les sujets sains, vivant et éveillé, afin de mieux comprendre le fonctionnement cognitif: "où " et "quand" sont activées les zones du cerveau en réponse à une certaine tâche cognitive- ont mis en relief l'existence d'une 3^e région inévitable.

Il s'agit de lobule pariétal inférieur ou " territoire de Geschwind" (selon son fondateur le neurologue américain Norman Geschwind). Aussi, via l'imagerie cérébrale nous pouvons découvrir le cortex pariétal inférieur qui connecte à la fois l'aire de Broca à l'aire de Wernicke par un membre important de fibres nerveuses. En effet, l'information pourrait passer aux deux régions (Broca/ Wernicke) soit directement par le faisceau arqué ou via le second chemin parallèle : le territoire de Geschwind.

La position du lobule pariétal inférieur de l'hémisphère gauche est très stratégique dans le cerveau .Il se situe à l'intersection du cortex auditif, visuel et somato-sensoriel. Ainsi les neurones de cette aire sont multimodaux, c'est-à-dire ils ont la capacité de traiter d'une façon spontanée tout type de stimuli (auditif, visuel...). Cette caractéristique fait de lobule pariétal inférieur un élément primordial pour appréhender les différents aspects du mot.

De plus, le lobule pariétal inférieur est considéré comme étant parmi les dernières structures à être développer, ce qui montrerait

que « **le langage aurait pu évoluer grâce aux changements survenus dans des réseaux neuronaux préexistants** »⁽¹⁾. Aussi, le lobule pariétal inférieur est l'une des dernières structures à être maturer chez l'enfant, ce qui expliquerait pourquoi les enfants doivent attendre l'âge de 5-6 ans pour commencer la lecture et l'écriture.

***Modèles cérébraux du langage parlé et écrit**

Le langage oral chez l'homme remonte jusqu'au 2 millions d'années, par contre le langage écrit date il y a à peu près 4000 ans .

La lecture et l'écriture sont apprises plusieurs années après que l'enfant ait maîtrisé le langage oral. Alors, le système graphique s'ajoute comme un système nouveau à côté du système phonologique.

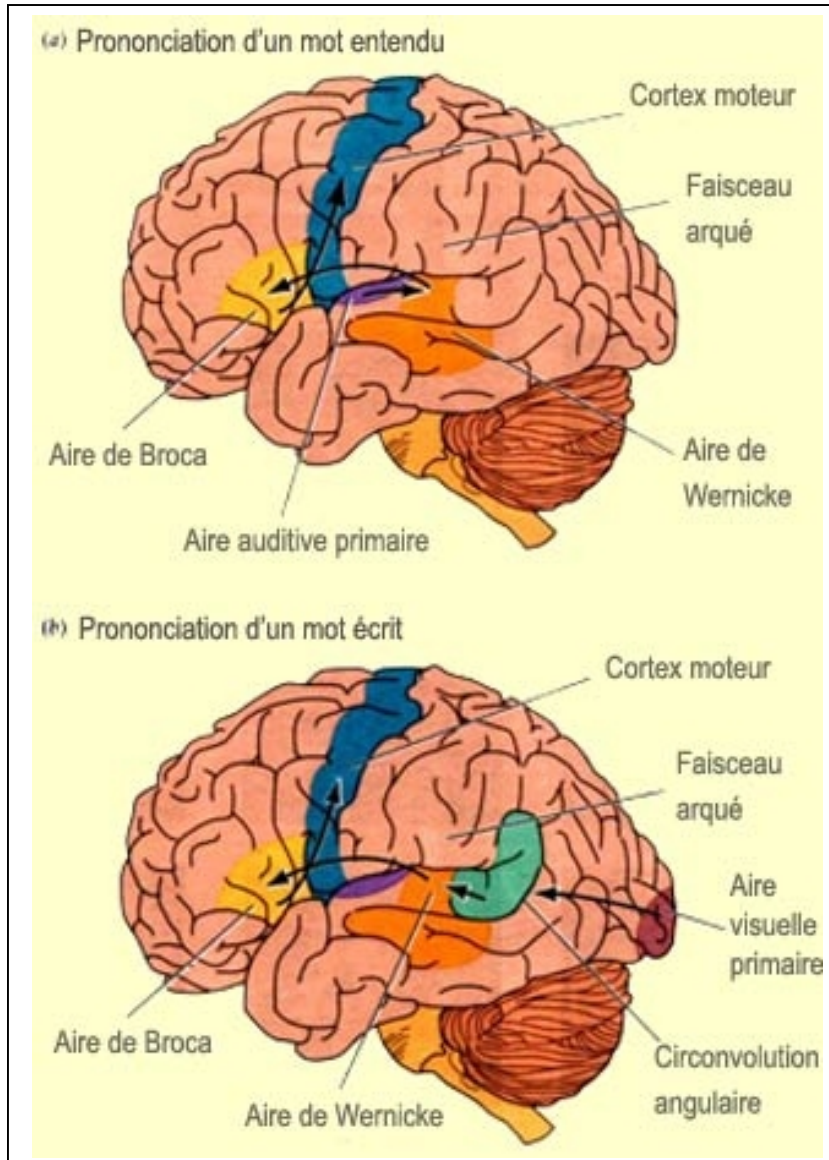
Selon le modèle de Wernicke et Geschwind, pendant un échange verbal, le mot est reçu d'abord dans le cortex auditif puis transmis à l'aire de Wernicke. Par contre, la perception d'un mot écrit est différente de celle d'un mot entendu concernant l'entrée sensorielle, les yeux au lieu des oreilles.

Par conséquent, le mot écrit est premièrement perçu par le cortex visuel primaire puis transmis au gyrus angulaire. Les neurones du gyrus angulaire ont pour fonction de catégoriser, conceptualiser et assurer les liens entre les différents traits d'un objet.

L'activation du gyrus angulaire aurait lieu quand nous cherchons le sens d'un mot ou quand nous le gardons dans la mémoire à court terme. En suite, l'information chemine dans l'aire de Wernicke où elle est reconnue en tant que mot lié à sa forme auditive convenable. Puis qu'il s'agisse d'un mot lu ou entendu l'information se dirige vers l'aire de Broca où elle reçoit une structure syntaxique et un programme articulatoire pour être finalement passée au cortex moteur.

⁽¹⁾ <http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i-10/i-10-cr-lan/i-10-cr-lan.html>.

Alors, le cortex moteur envoie des signaux via des neurones pyramidaux vers les muscles de la bouche et du larynx afin de produire des énoncés (la parole).



Prononciation d'un mot entendu et écrit⁽¹⁾

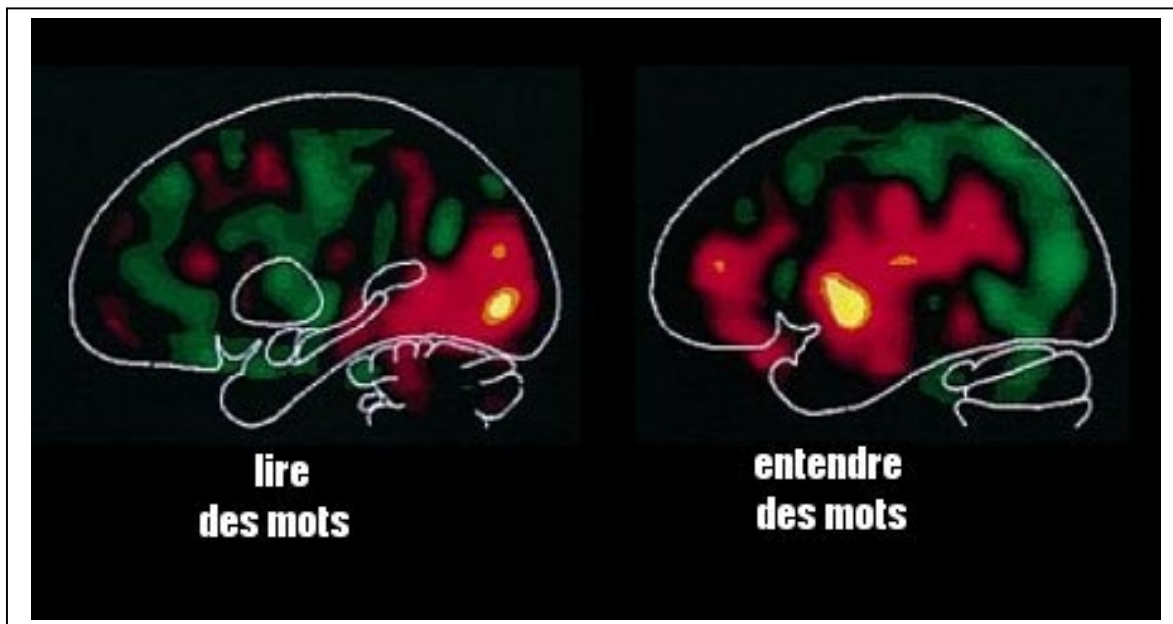
Concernant le langage écrit, les recherches récentes indiquent qu'il y'a deux systèmes nerveux différents qui participent dans la lecture: le cerveau traduirait les caractères graphiques en leurs éléments phonologiques et au même temps il ferait le lien entre l'image du mot

⁽¹⁾ [http:// le_cerveau.mcgill.ca/flash/i/i-10/i-10-cr-lan/i-10-cr/lan.html](http://le_cerveau.mcgill.ca/flash/i/i-10/i-10-cr-lan/i-10-cr/lan.html).

écrit et leurs significations. Cette opération prend un dixième de seconde.

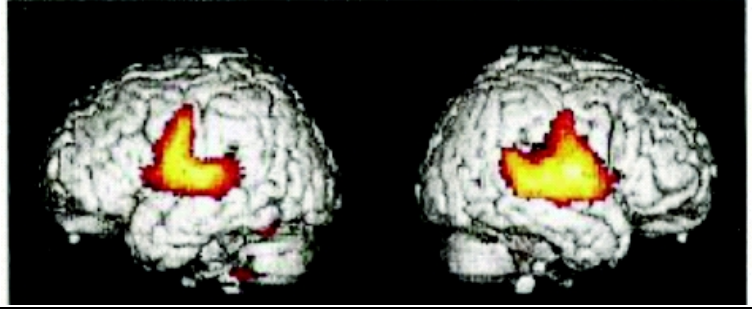
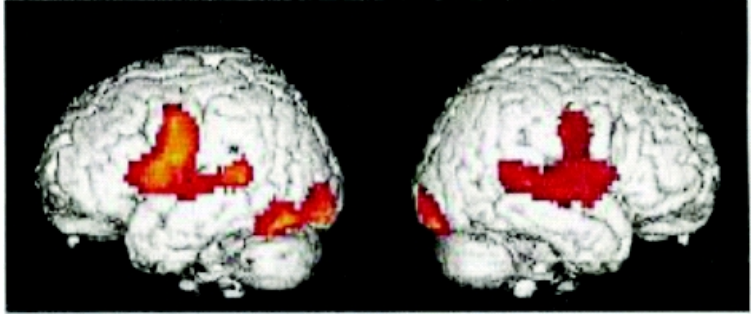
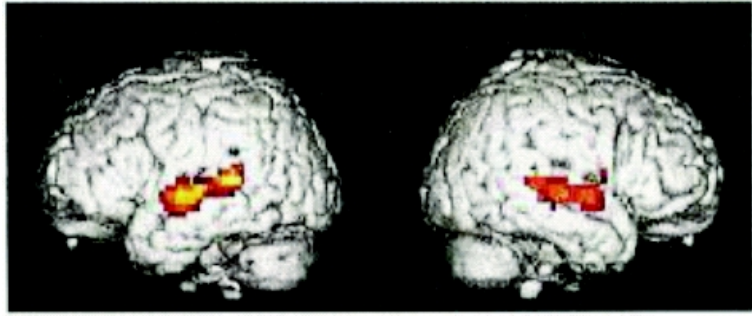
Donc, la rapidité de traitement serait très primordial pour la réussite de la lecture et tout trouble suffirait de rendre la lecture fastidieuse.

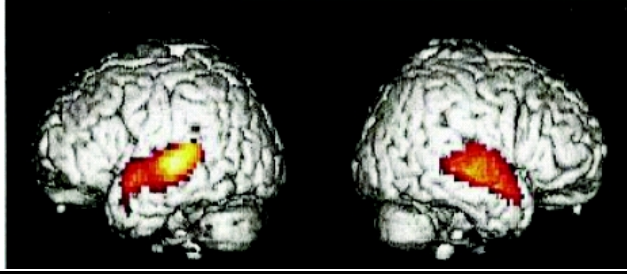
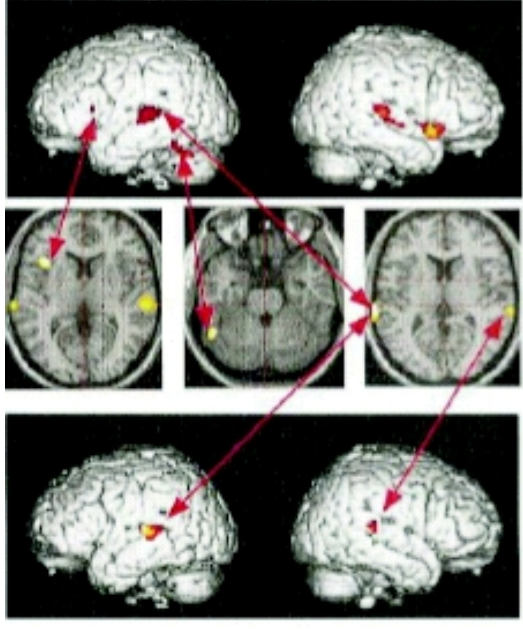
Aussi, toute lésion affectant la région pariéto-occipitale gauche pourrait rendre l'enfant incapable de lire et /ou d'écrire en gardant intacts ses capacités orales du langage. De plus, un déficit touchant les aires associatives notamment auditives va empêcher à la fois la lecture et la compréhension du langage.



Lire des mots , entendre des mots⁽¹⁾

⁽¹⁾ <http://www.journaldunet.com/science/biologie/dossiers/06/0602-cerveau/3bis.shtml>

	Hémisphère gauche	Hémisphère droit
Répétition de mots entendus : moteur + auditif		
Lecture à voix haute de mots écrits : Moteur + visuel + auditif		
Lecture sans génération de sons - lecture à voix haute : auditif		

Hémisphère gauche	Hémisphère droit	Hémisphère gauche	Hémisphère droit
			
<p>Planche supérieure: activations pour écouter des mots et des bruits équivalents corrélés. Planche inférieure: activations pour répéter des mots entendus à haute voix.</p>		<p>Activations pour répéter des mots entendus à voix haute en écoutant les mêmes mots et en prononçant «!OKAY!»..</p>	

Langage et cerveau⁽¹⁾

1.5 Référence manuelle, langage et latéralisation cérébrale

« Le phénomène de latéralisation implique qu'une fonction donnée est contrôlée par un côté du cerveau [...] la latéralisation semble être une ingénieuse stratégie mise en place au cours de

⁽¹⁾ <http://unpc.univ-lyon2.fr/maionchipinonorbert.html>

l'évolution pour rentabiliser au mieux l'espace disponible dans le cerveau⁽²⁾.

La caractéristique anatomique du cerveau et sa division sont plus frappantes. Toutes les parties du cerveau humain existent en double. Cependant, les deux parties de chaque structure cérébrale ne sont pas exactement symétrique en présentant des différences au niveau de la taille, de la forme et de la fonction. On appelle ce phénomène " la latéralisation cérébrale".

L'activité langagière est considérée comme la fonction la plus latéralisée chez l'homme. Cette motricité est à l'origine de ce qu'on appelle "référence manuelle", c'est-à-dire le fait d'être droitier ou gaucher. Cependant, les personnes ambidextres « **qui sont aussi habiles d'une main que de l'autre ont pour leur part un cerveau qui est partiellement ou pas du tout latéralisé pour la motricité** »⁽¹⁾

Presque 9 adultes sur 10 sont droitiers et chez la majorité d'entre eux les capacités langagières sont commandées par l'hémisphère gauche. Contrairement à ce que beaucoup pourraient croire, ce n'est pas l'inverse qui se produit chez les gauchers car la plupart des cas montrent une spécialisation pour le langage dans l'hémisphère gauche, certains dans l'hémisphère droit et pour d'autres se sont les deux hémisphères qui sont engagés.

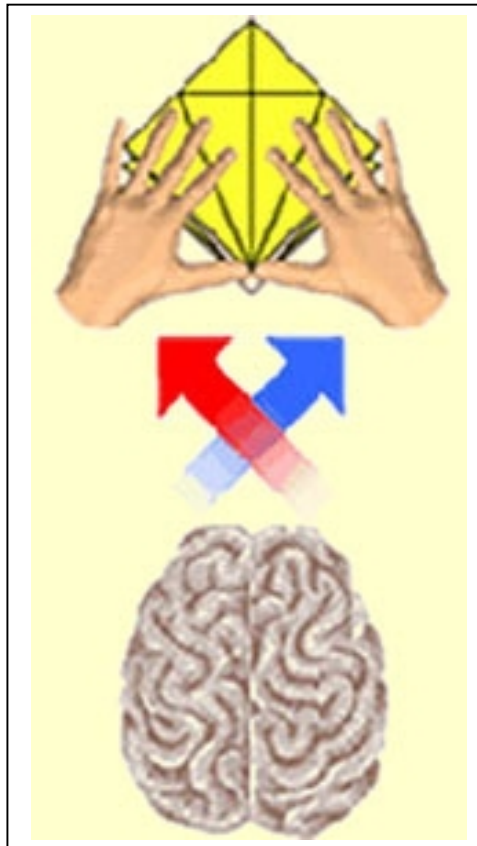
En effet, les statistiques scientifiques montrent que la latéralisation de la main habile a une influence concernant la région du langage dont 92% -96% des droitiers ont leur hémisphère gauche qui commande le langage. Pour les gauches, 70% seraient latéralisés à gauche pour le

⁽²⁾ [http:// le cerveau.mcgill.ca/flash/d/d-10/d-10-cr-lan/d-10-cr lan.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d-10/d-10-cr-lan/d-10-cr-lan.html).

⁽¹⁾ [http:// le cerveau.mcgill.ca/flash/d/d-10/d-10-cr-lan/d-10-cr lan.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d-10/d-10-cr-lan/d-10-cr-lan.html).

langage, 15% à droit, 15% seraient ambilatéralisés (l'activité langagière s'effectue dans les 2 hémisphères).

Aujourd'hui, nous pouvons clairement observer l'asymétrie existant entre les deux hémisphères notamment via l'imagerie par résonance magnétique par exemple le sillon latéral est un peu long et moins profond sur l'hémisphère gauche que sur l'hémisphère droit.



Cerveau et référence manuelle⁽¹⁾

Cerveau et langage: de la réception à l'interprétation

Au début de développement du langage chez l'enfant, les deux hémisphères (gauche et droit) sont impliqués. Au fur et à mesure une dominance de l'hémisphère gauche apparaît partiellement vis à vis à une diminution d'importance fonctionnelle de l'hémisphère droit en ce qui concerne les activités langagières.

⁽¹⁾ [http:// le cerveau.mcgill.ca/flash/d/d-10/d-10-cr-lan/d-10-cr lan.html](http://le.cerveau.mcgill.ca/flash/d/d-10/d-10-cr-lan/d-10-cr-lan.html).

Généralement, la latéralisation du langage situe dans l'hémisphère gauche du cerveau. Cette latéralisation selon les recherches récentes n'est pas influencée par l'expérience, mais elle est basée sur une constitution biologique innée.

La réception des informations sonores concernant le langage oral et des informations visuelles concernant le langage écrit s'effectue au niveau d'aires primaires. Le processus de perception s'opère au niveau d'aires cérébrales secondaires. Cependant la compréhension se réalise au niveau d'aires cérébrales tertiaires. L'opération concernant le traitement morphologique, syntaxique et sémantique du langage se fait dans le carrefour temporo- pariéto- occipital.

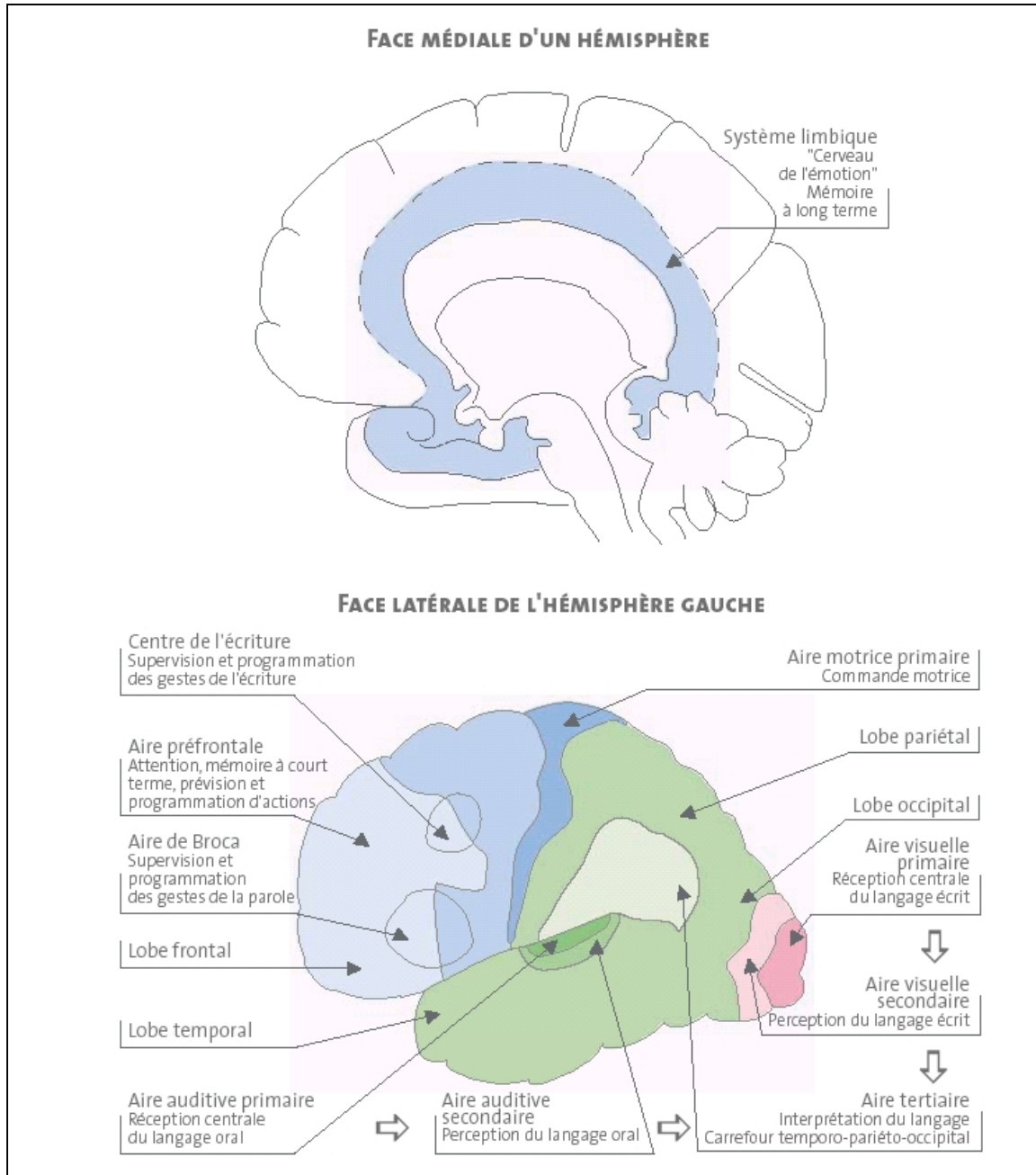
Ainsi, la reconnaissance des mots pleins est réalisée grâce à une activation diffusée des deux hémisphères, contrairement à la reconnaissance des mots fonctionnels qui s'opère dans l'hémisphère gauche.

En effet, la compréhension du langage exige la mobilisation des deux capacités: l'attention et la mémoire.

Les aires préfrontales sont le centre des opérations de la mémoire à court terme. Les aptitudes à organiser les actions et les pensées et à acquérir de nouveaux apprentissages sont liées principalement à la mémoire à court terme. Ainsi la compréhension du langage exige l'intervention de la mémoire à long terme.

Les aires préfrontales sont strictement responsables à planifier, à organiser et à formuler un (des) énoncé(s) durant un échange verbal. La sélection des éléments lexicaux s'effectue en activant le système de la mémoire à court terme et les aires cérébrales tertiaires. Ces éléments seront transmis après à l'aire de Broca, responsable de la

programmation et de la formulation syntaxique. Enfin toutes ces informations seront transmises à l'aire motrice primaire.



Cerveau et langage : de la réception à l'interprétation⁽¹⁾

⁽¹⁾ Delahaie, M. L'évolution du langage chez l'enfant. Inpes . 2004. p.62

***Les modèles neuropsycholinguistiques du langage oral**

Pour le langage oral, les modèles neuropsycholinguistiques intègrent trois niveaux:

-Le niveau périphérique d'entrée auditive et de sortie orale

Pour l'entrée ce niveau correspond aux opérations de réception périphérique que comporte l'oreille et aux opérations de réception centrale (l'aire auditive responsable de la sensation sonore).

Pour la sortie ce niveau correspond aux commandes motrices et au contrôle de la musculature phonatoire.

-Le niveau d'intégration gnosique et pratique

L'intégration gnosique englobe le processus de perception effectué dans l'aire auditive secondaire, tandis que l'intégration pratique comporte la programmation des traits moteurs de la parole concernant l'aire de Broca.

-Le niveau des opérations intellectuelles langagières

Ce niveau touche essentiellement le traitement des aspects formels (morphologie, lexique et phonologie) et sémantico- pragmatique du langage. Ce traitement s'opère dans les aires linguistiques du cortex associatif tertiaire.

Réception et compréhension du langage écrit

Un mot écrit est considéré comme un stimulus visuel qui permet de décoder les différents éléments d'un énoncé, une fois l'enfant maîtrise la lecture, il devient capable d'associer rapidement et automatiquement l'information visuelle et l'information phonologique.

Selon les recherches sur l'anatomie du cerveau notamment celle de Geschwind (1965), il semble que certaines zones corticales spécifiques de l'hémisphère gauche (cortex pariétal postérieur) soient participées de mettre en place des liens visuo-phonologiques." Le câblage" de cette structure nerveuse aurait des traits fonctionnels permettant à traiter l'écriture alphabétique.

2. Explication de l'acquisition du langage

Jusqu'aux nos jours il n'y a aucune théorie compréhensive de l'acquisition du langage par l'enfant, la plupart des recherches récentes ont favorisé une approche descriptive concernant les phénomènes langagiers observés chez l'enfant. Cependant, deux dimensions doivent être précisées et prises en considération: innéité et acquisition .

2.1. Innéité et acquisition

« Est-ce que le langage est inné ou acquis ? » Question qui est perpétuellement posée et qui demeure sans une réponse définitive. Beaucoup de spécialistes dans ce domaine se mettent d'accord que le langage ne peut être ni purement inné ni purement acquis.

Il n'est pas hérité en tant que tel, si nous mettons par exemple un enfant né de parents chinois dans un milieu anglophone, l'enfant développera l'anglais et non pas le chinois. Il est évident aussi que le langage ne peut pas être acquis, compris ou produit d'une manière générale, même dans les conditions les plus favorables sans un équipement neurophysiologique ou un appareillage anatomique liés aux bases héréditaires.

Donc, le langage est à la fois inné et acquis.

L'appareillage anatomique et neurophysiologique sert proprement à la réalisation langagière. Il englobe toute l'organisation cérébrale particulièrement corticale, et les câblages et relais nerveux centraux et périphériques.

Maintes recherches affirment qu'il existe un penchant héréditaire chez l'être humain concernant la spécialisation hémisphérique cérébrale basée sur le principe de latéralité.

L'hémisphère gauche est responsable des fonctions du langage chez la plupart des individus droitiers et certains gauchers. Cette organisation peut être probablement renforcée par la pratique langagière. Diverses capacités nécessaires pour la pratique langagière sont héritées , nous pouvons citer trois :

- La capacité associative minimale
- La capacité minimale de catégorisation
- La capacité minimale de linéarisation

La capacité associative minimale est liée au signe linguistique essentiellement en ce qui concerne l'association signifié /signifiant et l'ordre des mots (règles morpho-syntaxiques).

Quant à la capacité minimale de catégorisation, elle permet le découpage des catégories lexicales et sémantico-grammaticales.

La troisième, permet la combinaison des éléments sur l'axe paradigmatique selon des séquences syntagmatique (linéaires).

Cette canalisation multidimensionnelle est importante pour toute forme langagière.

2.2. Assises cognitives

Le fondement cognitif de l'évolution langagière est envisagé à un double point de vue :

➤ Le cognitif précède le linguistique :

« Selon Piaget (1963) **« les contenus transmis par le langage et les opérations linguistiques impliquées dans la compréhension et la production des énoncés ne peuvent que refléter et renvoyer aux niveaux atteints par l'enfant, et l'individu en général, sur le plan de développement et de fonctionnement cognitif »**⁽¹⁾.

Les recherches qui sont faites sur l'évolution du langage chez les sujets retardés mentaux fournissent la meilleure illustration ; **« aux niveaux les plus bas de l'échelle du handicap mental (arriération mentale profonde), il n'existe que peu de langage et il est particulièrement malaisé de développer chez ces sujets un répertoire un tant soit peu extensif en langage oral »**⁽²⁾.

➤ **La structuration logique précède sa réalisation linguistique :**

L'une des dimensions cognitives supposées pour le développement pré langagier et langagier précoce est l'évolution sensori-motrice au fil du 18 premiers mois où L'enfant développe ses premiers concepts concernant le temps, l'espace, la possession, etc.

Ainsi, Champaud (1980) nous a illustré ce point de vue. Selon lui **« L'interprétation correcte par l'enfant, d'énoncés logiques de type 'non A sauf si B '(par exemple, « la petite fille ne rencontre pas le monsieur, sauf si elle rencontre la dame » est liée au progrès cognitif sans que les progrès cognitifs et linguistiques soient nécessairement synchrones »**⁽³⁾.

Alors, la structuration logique précède l'accomplissement linguistique.

⁽¹⁾ Bredrat et al. Troubles du langage. Liège :p. Mardaga. P 54.

⁽²⁾ Ibid

⁽³⁾ Ibid. P.55.

2.3. La problématique de l'acquisition du langage

Le langage adressé à un enfant en voie d'acquisition du langage est caractérisé par sa simplicité. Nous adaptons notre langage selon ses compétences productives et réceptives : nous articulons soigneusement, nous choisissons notre vocabulaire selon ses connaissances, nous utilisons des énoncés courts. Graduellement, le langage adressé à l'enfant se complexifie suivant son évolution linguistique.

De cet angle, il nous semble que le problème majeur concernant l'explication du développement du langage porte sur « la spécification des modèles linguistiques » qui se complexifient progressivement au fur et à mesure avec l'évolution des capacités productives et réceptives de l'enfant.

Selon Bandura (1977) l'enfant est confronté à une double tâche de point de vue de son évolution linguistique :

d'un côté, il doit comprendre sémantiquement et pragmatiquement les énoncés émis afin de répondre adéquatement, et de l'autre côté, il doit se contenter aux particularités formelles des énoncés qui lui sont adressés.

Alors, le but développemental est de réduire le fossé existant entre les modèles langagiers présentés par son entourage et ses propres productions linguistiques. Il s'agit d'un processus comparatif intrinsèque . Ce processus constitue une motivation importante pour l'enfant en ce qui concerne l'amélioration de ses productions expressives et ses capacités réceptives. En effet, il s'agit d'un processus progressif de nature autocorrective dont l'enfant constitue les règles qu'il utilise en ce qui concerne ses activités réceptives et productives .

II. Aspects socio-affectifs et pédagogiques du développement du langage chez l'enfant

1. Aspects socio affectifs du développement du langage

Le développement du langage chez l'enfant ne dépend pas seulement des capacités naturelles innées mais il est lié aussi à l'entourage social de l'enfant. En effet, le processus qui se tend l'acquisition du langage se réalise en interaction avec nombreuses compétences cognitives de son évolution affective et langagière. Par conséquent toute carence pourrait engendrer une altération du développement général de l'enfant en effectuant bien sûr d'une manière plus ou moins sévère l'évolution du langage.

1.1. Affectivité, interaction sociale et langage

L'enfant dès sa naissance montre des conduites affectives afin d'exprimer ses besoins. Ces conduites sont sans cesse interprétées par la mère ou la personne qui assure ce rôle dont la capacité de comprendre les pleurs les regards et les sourires du bébé s'augmenter progressivement.

En retour, le bébé apprend à maîtriser l'effet de son comportement et donc à communiquer avec l'intention de réaliser un objectif particulier. A partir du 2^e mois, certains bébés deviennent capables de répondre aux personnes familières par un sourire en montrant des conduites affectives précoces. Par là, le bébé participe à " un système affectif de communication".

En montrant les interactions spécifiques au fil desquelles l'enfant apprend à communiquer « ***on parle classiquement de format de communication : il s'agit de situations caractérisées par une intention, un but et dans lesquelles se déroule une série de processus rapidement routiniers, formait un cadre pour des communications bien spécifiques verbales et non verbales*** »⁽¹⁾.

Pendant la première année, l'activité de l'enfant est principalement communicative et sociale. Dans le cadre d'interaction, l'affectivité et la communication se développent d'une manière indissociable.

Maintes recherches dans ce domaine estiment que l'enfant acquit une maîtrise certaine de la communication parallèlement avec la production de ses premiers mots. Il est étonnant de noter la perfection avec laquelle l'enfant et sa mère se comprennent dès les premiers mois prenant en considération la perception visuelle de l'enfant qui lui permet de distinguer les formes et les couleurs avant 4 mois et la perception auditive qui lui permet de découvrir les nuances des voix qui l'entoure dès la 3^e semaine de sa vie.

Dans le cadre d'interaction mère- enfant, notamment vers l'âge de 2-3 ans nous constatons que les mots utilisés par l'enfant sont pratiquement les mêmes que ceux émis par sa mère. Aussi la grammaire sera celle proposée par la mère. Dès les premiers jours la mère établit un contact linguistique étroit avec son bébé, même si ce ne sont que des sons ou des mouvements des lèvres avec lesquels elle essaye de répondre à son enfant. Ce processus joue un rôle très décisif dans le développement langagier.

⁽¹⁾ Delahaie, M. L'évolution du langage chez l'enfant. Ineps.2004 .p.44

Ainsi, l'enfant développe ses capacités langagières simultanément avec ses capacités d'analyse et de traitement de l'information, ce qui lui permettrait de saisir le langage en s'affirmant sur les instruments perceptifs qu'il aura développés et les instruments conceptuels qu'il aura construits.

1.2. Les différences linguistiques selon les classes sociales

Le problème de différences sociales au point de vue de l'utilisation du langage devient l'intérêt des linguistes, des sociologues et notamment les personnes impliquées dans l'enseignement. En effet, de nombreux chercheurs affirment que les enfants des classes défavorisées sont plus exposés à l'échec scolaire à cause de leur langage. La théorie la plus étendue concernant les différences d'emploi du langage entre classes sociales et leur influence sur le parcours scolaire est celle du sociologue britannique Basil Bernstein. Ce qui nous intéresse dans cette théorie est son Côté psycholinguistique.

D'après Bernstein le code linguistique pratiqué par les enfants des ouvriers est restreint en comparant avec celui utilisé par les enfants de la classe bourgeoise: un code linguistique plus élaboré. Du point de vue psycholinguistique les deux codes se distinguent notamment dans les points suivants:

*Le code restreint englobe essentiellement des phrases courtes, simples déclaratives et utilisées à la voie active. Par contre, le code élaboré contient des phrases variées, une syntaxe précise et plus complexe.

*Dans le code restreint, les phrases sont stéréotypiques, les conjonctions, les adjectifs et les adverbes sont très communs. Au contraire, dans le code élaboré « **les relations entre les événements**

référés sont spécifiées à l'aide de toute la gamme des moyens formels proposés par la grammaire de la langue » ⁽¹⁾.

*Contrairement dans le code élaboré, l'usage des pronoms impersonnels est limité dans le code restreint.

*Le code élaboré contient des expressions " égocentriques ", c'est-à-dire des séquences montrant un engagement personnel du locuteur. Par exemple: " je crois", " je pense"...Cependant, les séquences réalisées dans le code restreint sont qualifiées de " sociocentriques" car elles visent d'établir des relations verbales qu'a participer à un "échange d'information".

*Dans le code restreint le langage est implicite, la plupart du temps nous avons besoin d'avoir l'expression non verbale ou le contexte situationnel pour comprendre le message émis.

Selon Bernstein le code restreint entrave la formulation explicite de la pensée.

Mais la théorie de Bernstein reçoit des critiques sévères notamment en ce qui concerne l'emploi des adjectifs " restreint" et " élaboré" qui porte d'une manière ou d'une autre des jugements de valeur.

Ce qui est important est la question suivante:"vers quel âge les différences linguistiques selon l'origine sociale font leur émergence?".

La majorité des chercheurs signalent que les différences semblent émerger bien avant la scolarité de l'enfant.

1.3. Les différences selon le sexe

Nombreuses observations linguistiques montrent que les filles possèdent des capacités linguistiques supérieures par rapport aux garçons. Cette idée devient de plus en plus confirmée.

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage .Liège : Mardaga. 1989. p. 58

Maints chercheurs linguistes tels que Freedle (1973) et Jones et Moss (1971) se mettent d'accord sur ce point. Ils estiment respectivement que pendant la petite enfance (1 à 3 ans) les filles parlent plus que les garçons, et à l'âge scolaire les filles montrent une rapidité considérable concernant l'apprentissage de la lecture. Ainsi nombreuses études montrent que la possibilité de l'apparition des troubles du langage notamment le bégaiement et la dyslexie est plus étendue chez les garçons.

1.4. Tentatives explicatives des différences observées

Deux grands axes explicatifs peuvent être discutés: l'axe biologiques et l'axe socio- relationnel.

L'axe biologique intègre les hypothèses suivantes:

La maturation physiologique et plus rapide chez les filles. Mais cette théorie était rejetée car elle ne permet pas d'expliquer pourquoi les garçons dans d'autres domaines sont plus supérieurs que les filles (par exemple la structuration spatiale).

Il existe une différence d'origine génétique au niveau de la structure anatomique du cerveau dont la latéralisation est plus rapide chez les filles. Cette hypothèse est à son tour moins valorisée car elle manque des données déterminantes qui permettent de confirmer ce point de vue.

Selon Money et Er Hardt (1972) la performance linguistique est influencée par les facteurs hormonaux. Ces derniers agiraient indirectement sur la performance linguistique via leur effet sur la structure cérébrale.

L'axe socio- relationnel:

L'hypothèse de Gunnar et Donahue (1980) stipule que les filles manifestent encore plus que les garçons des réactions sociales à la stimulation verbale (tels que le sourire et la vocalisation) ,cette sociabilité renforce l'exercice de l'activité linguistique.

D'autres auteurs expliquent que la différence linguistique revient à la mère elle même qui semble stimuler verbalement, en général, les filles d'avantage que les garçons.

2. Aspects pédagogiques de l'évolution du langage chez l'enfant

L'école assume un rôle important en ce qui concerne l'évolution du langage chez l'enfant dont ce dernier est censé avoir un niveau minimal concernant le maniement du langage.

La maîtrise du langage est l'une des propriétés visée par l'école.

2.1. L'école maternelle

Le langage oral constitue la pierre angulaire de tout apprentissage notamment dans l'école maternelle où l'enfant apprend à communiquer d'une manière plus riche dans un contexte socio-éducatif.

"Le langage d'évocation" est considéré comme étant l'élément crucial qui permet à l'enfant, via la parole, de raconter les événements et décrire les choses. Comme il lui offre tout ce qui est nécessaire à la compréhension (temps, lieu, description...) et il lui prépare à la lecture car il est proche du langage écrit. Ainsi la lecture à haute voix par

l'enseignant au sein des apprenants constitue " une imprégnation favorable" à l'apprentissage de ce langage.

L'aptitude d'évocation peut se développer via les dialogues puis les discussions véritables suscitées par l'enseignant.

2.2. L'école primaire

L'école maternelle forme la base préparatoire de l'école primaire de point de vue de l'acquisition du langage, elle facilite à l'enfant la tâche d'entrer dans un dialogue didactique qui est conçu comme la pierre angulaire de tout apprentissage linguistique.

Dans ce cadre, l'école primaire a pour objectif le développement des capacités langagières orales et écrites de l'enfant . Par conséquent, l'apprentissage de lire- écrire et parler est l'une des préoccupations prioritaires de l'école primaire dont l'enfant est supposé d'avoir des compétences d'un lecteur autonome en lui conduisant à un **« degré d'automatisation suffisante des processus d'identifications des mots écrits afin de lui permettre un accès aisé et autonome à la compréhension du texte lu »**⁽¹⁾.

Donc, l'enfant avant de quitter l'école primaire est censé d'avoir "une assurance minimale " dans le maniement du langage oral et écrit.

2.3. Difficultés de l'évolution du langage :le rôle de l'école

Si le passage du milieu familial au milieu scolaire s'opère d'une façon toute à fait normale pour la plupart des enfants, nous constatons que ce n'est pas le cas pour certains car ce passage va mettre en relief

⁽¹⁾Marc Delahaie. L'évolution du langage chez l'enfant.Inpes.2004.p50

un ensemble de difficultés parmi lesquelles les difficultés langagières orales qui exigent une intervention particulière.

Les difficultés du langage oral peuvent engendrer des influences négatives sur le langage écrit comme elles peuvent engendrer des propositions de l'échec scolaire.

En effet, l'école primaire est le lieu convenable concernant le repérage des difficultés des conduites langagières.

Généralement, l'enfant aura l'opportunité de développer davantage ses capacités langagières à l'école collectivement avec ses collègues et son enseignant dont:

- il développe son système de langage en basant sur un principe de départ très primordial: le besoin d'entrer en communication avec autrui en développant en même temps sa capacité fondamentale d'établir un lien entre les objets, les personnes et les situations.
- les situations, les régulations et les éléments linguistiques seront renforcés grâce à l'interaction avec le monde extérieur.
- le fait d'être dans un groupe permet à l'enfant de présenter son vécu personnel et ses compétences spécifiques de compréhension, d'interprétation et de perception.

Par conséquent, toute activité socialisée pousse l'enfant à rééquilibrer ses propres concepts en évaluant en même temps ses habilités cognitives.

Conclusion

En somme, l'évolution du langage est un processus très sophistiqué qui exige l'interaction de plusieurs facteurs: neurophysiologiques, socio affectifs et pédagogiques d'où l'absence de l'un d'eux pourrait engendrer des déficits plus ou moins considérables.

Chapitre 3



**Aspects pathologiques
du langage oral et écrit :
la dysphasie et la dyslexie**

Introduction

Le langage est étroitement lié au développement psychologique de l'individu, et son acquisition est indissociables des interactions du sujet avec son univers physique et social, son évolution dépend d'un processus encore mal connu, bien qu'il est possible d'entamer et d'analyser les troubles du langage en reposant sur le système de la langue et des opérations psycholinguistiques larvées concernant la production, la réception et la compréhension des énoncés.

Nous savons bien que les activités langagières n'existent pas isolément et que le trouble quelque soit sa nature a un impact sur la personnalité de l'enfant.

Les troubles du langage oral et écrit sont très nombreux et très diversifiés. Nous pouvons citer quelques exemples:

- la dysphonie ou trouble de la voix : perturbation de l'émission sonore.
- la dyslalie ou trouble de l'articulation: déformation de la prononciation d'un ou plusieurs sons.
- les troubles du rythme illocutoire comme le bégaiement.
- retard du langage: les troubles du langage proprement dit qui affectent la construction et l'organisation de l'énoncé.
- la dysorthographe: trouble de l'écriture.

Notre domaine de recherche se limite essentiellement à étudier deux troubles spécifiques du langage oral et écrit : la dysphasie et la dyslexie.

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de définir qu'est ce qu'un "trouble spécifique " du langage.

Qu'est ce qu'un trouble spécifique du langage

Un trouble spécifique du langage est défini comme « **toute apparition retardée et tout développement ralenti du langage qui ne peuvent être mis en relation avec un déficit sensoriel, avec des troubles moteurs des organes de la parole, avec une déficience mentale, avec des troubles psychopathologiques, avec des carences socio-affectives graves, avec un dysfonctionnement ou une lésion cérébrale évidente** »⁽¹⁾.

Via cette définition, nous constatons que l'origine des troubles spécifiques du langage est développementale sans cause neurologique, psychoaffective ou psychopathologique, sans anomalie sensorielle ou motrice.

Il est nécessaire aussi de faire la distinction entre trouble spécifique qui est intrinsèque à l'enfant et une difficulté qui est transitoire et résulte des facteurs extrinsèques à l'enfant.

Rappelons que le terme «trouble" est utilisé pour la première fois par Kirk en 1963. Selon lui les troubles de l'apprentissage « **étaient caractérisés par des problèmes de développement du langage oral et de la lecture ainsi que par un déficit des compétences de communication nécessaires à l'interaction sociales, ces troubles ne peuvent pas être attribués à un handicap sensoriel ou à un retard mental** »⁽²⁾.

Alors, Kirk insiste sur la compétence de communication, nécessaire à toute interaction sociale, qui peut être handicapée à cause de ces troubles.

En fait, les troubles spécifiques du langage regroupent les troubles spécifiques du langage oral: la dysphasie, et les troubles spécifiques des langages écrits: la dyslexie.

Nous commençons par la dysphasie.

⁽¹⁾ Delahaie, M. L'évolution du langage chez l'enfant.Inpes.2004.p74.

⁽²⁾ Bredart et al. Troubles du langage .p. Mardaga.liège.P386.

I. La dysphasie

1. Elaboration d'une d'une définition

Le terme dysphasie est apparu en France, il y a environ 15ans. Par l'intermédiaire des anglo-saxons.

Souvent, nous employons le terme dysphasie pour indiquer un trouble fonctionnel du langage, sans substrat lésionnel. Pour la plupart des spécialistes français le terme dysphasie est employé pour désigner l'aspect tardif et imparfait du langage. Cependant, les allemands considèrent la dysphasie comme étant une déficience du langage liée à l'infirmité motrice cérébrale.

Selon Ajuriaguerra, de Rigault et Guyot, d'In Helder et al, et de Beller nous définissons la dysphasie comme « ***un déficit du langage oral se manifestant principalement à partir de 6 ans sous la forme d'une inorganisation du langage en évolution et qui peut se répercuter dans le langage écrit sous l'aspect d'une dyslexie-dysorthographe chez les sujets par ailleurs normalement développés, sans insuffisance sensorielle, motrice, ni phonatoire qui empêcherait l'accession de l'intelligence au stade analytique*** »⁽¹⁾.

Donc, il est primordial de souligner la distinction existant entre retard simple du langage où il y a un décalage dans l'élaboration du langage par rapport à l'âge chronologique de l'enfant et la dysphasie .

Aussi, la dysphasie ne doit pas être confuse avec l'aphasie « ***un trouble du langage consécutif à une atteinte objective du système nerveux central et survenant chez un sujet ayant déjà***

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage .p. Mardaga.liège.P386

acquis un certain niveau de compréhension et d'expression verbale »⁽¹⁾.

Dans tous les cas, elle n'est pas une simple transposition de ce trouble.

En effet, la dysphasie « **doit être inscrite dans l'ensemble des perturbations développementales qui gênent l'enfant dans sa construction d'un être social et affectif »⁽²⁾.**

Ce qui caractérise l'enfant dysphasique est la qualité de l'équipement linguistique qui entrave le langage de réaliser son rôle en tant que médiateur entre la pensée et les productions langagières.

Pour cela, la définition qui semble répondre à certains de ces éléments est la synthèse d'un ensemble de maintes définitions.

Alors, la dysphasie se définit par « **l'existence d'un déficit durable des performances verbales, significatives en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée.**

- **à un déficit auditif.**
- **à une malformation des organes phonatoires.**
- **à une insuffisance intellectuelle.**
- **à une lésion cérébrale acquise ou cours de l'enfance.**
- **à un trouble envahissant au développement.**
- **à une carence grave affective ou éducative »⁽³⁾.**

Cette définition générale contient 3 mots clés:

Un déficit durable:

Cet élément est prépondérant car il explique le trait handicapant de ce trouble qui persiste tout au long du développement.

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage .p. Mardaga.Liège.p339

⁽²⁾ Gérard, C.L. L'enfant dysphasique. Paris:de boeck. 1996.p12

⁽³⁾ Ibid.

Un déficit significatif des performances verbales:

Certains enfants qui ne parlent pas ou qui restent "sourds au verbe" peuvent être des dysphasiques. Ainsi, maints handicaps linguistiques ne sont pas liés à une insuffisance de la production verbale mais ils sont le résultat d'une inadéquation de l'acte langagier concernant la situation dans laquelle il est produit.

Un diagnostic par exclusion:

Tout cas d'atteinte de l'organe langagier due à une lésion cérébrale acquise: tumeur, traumatisme crânien, accident vasculaire, etc. est exclue.

Cependant le diagnostic par exclusion n'est pas facile à faire, car un trouble du langage peut coexister avec un retard mental comme il peut coexister avec une perturbation psychoaffective importante.

2. Description**2.1. Sur le plan linguistique**

Les organes phonatoires fonctionnent d'une manière normale, le système phonologique est bien maîtrisé et par conséquent l'enfant dysphasique peut produire et articuler tous les sons du langage.

L'audiométrie tonale est normale mais il y a un désordre concernant la perception auditive-verbale. Dans ce cas un test de répétition serait nécessaire.

En effet, nous trouvons chez les dysphasiques une perception auditive des éléments essentiels mais une mauvaise appréhension des divers constituants phonétiques du mot.

Donc, l'appréhension de totalité (mot ou phrase) semble être la plus perturbée.

les dysphasiques montrent des difficultés immenses en ce qui concerne la compréhension du langage, ils comprennent mal les notions abstraites qui font appel à l'espace, au temps et aux essences des choses. Aussi ils sont incapables de résumer un texte ou une histoire racontée oralement, souvent ils dépendent aux quelques éléments accessoires sans saisir la structure globale de l'histoire.

Ces difficultés n'émergent pas dans la vie quotidienne car le dysphasique peut compenser ses lacunes en s'appuyant sur le support extra verbal.

Alors, ces difficultés touchent souvent les acquisitions scolaires.

Dans la vie courante le dysphasique parle et se fait comprendre mais son vocabulaire est pauvre y compris imprécis, les erreurs syntaxiques sont considérables.

Selon Ajuriaguerra nous pouvons distinguer deux types concernant l'organisation verbale et l'attitude de l'enfant dysphasique :

- les économes mesurés : l'utilisation par exemple des phrases simples, de l'énumération et de la description.
- les prolixes peu contrôlés où le décalage entre la compréhension et l'expression est notable, l'ordre des mots est mal respecté et la cohérence du discours et quasi absente.

2.2. Sur le plan de l'organisation psychique

La majorité des dysphasiques présentent des troubles du rythme et certaines difficultés psychomotrices.

- **L'organisation affective et sociale:** Ajuriaguerra établit un examen psycho- affectif des enfants dysphasiques qui a montré les résultats suivants:

- 27.5% des dysphasiques ont une personnalité normale.

- 37.5% des dysphasiques présentent une dysharmonie évolutive avec des manifestations anxieuses.
- 33% des dysphasiques ont des caractéristiques névrotiques ou psychotiques de la personnalité.

Donc la qualité du langage peut avoir un impact sur l'état affectif du dysphasique.

2.3. Dans le cadre scolaire

Le déficit scolaire est permanent car le dysphasique confronte des difficultés à lire et à comprendre le texte lu, comme il a des problèmes en orthographe et en rédaction. Il montre aussi des difficultés à établir des rapports phonitico-graphiques.

Les troubles associés

En matière de dysphasie les troubles associés sont perpétuels. Ils touchent principalement la motricité fine, par exemple ils sont responsables d'une manière ou d'une autre des maladroesses d'écriture, de la mémoire verbale à court terme (mémoire phonologique) et des comportements (instabilité motrice telle que l'hyperkinésie et psychique telle que l'agressivité).

2.4. La notion de déviance

Qui indique que qualitativement le développement du langage chez l'enfant dysphasique est différent du développement normal. Le concept de déviance peut être cristallisé dans les points suivants:

- Un trouble de l'évocation lexicale justifiée par le manque du mot.
- un trouble de l'encodage syntaxique (agrammatisme).

- des troubles de compréhension verbale malgré un stock lexical normal.
- la dissociation anatomo-volontaire (incapacité de produire certains phonèmes sur demande, alors ces mêmes phonèmes peuvent être produits d'une façon spontanée).

Selon la technique de l'imagerie cérébrale nous constatons que 60% à 80% des enfants dysphasiques présentent une anomalie morphométrique des hémisphères cérébraux (ils présentent des asymétries hémisphériques).

Les enfants dysphasiques ayant un audiogramme normal peuvent avoir des problèmes concernant la perception centrale auditivo-motrice qui pourrait engendrer une structuration pathologique spéciale du code verbal reçu.

Les difficultés que peuvent rencontrer un enfant dysphasique:

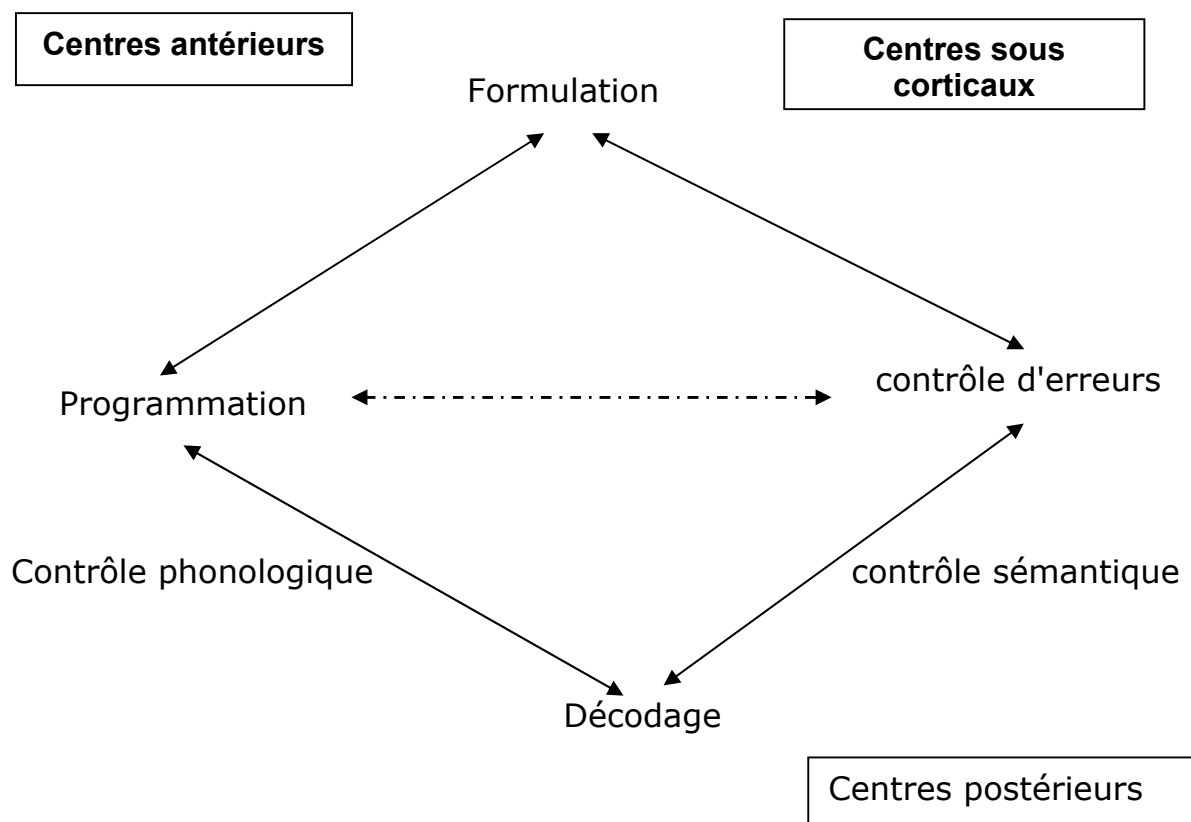
- perturbation du langage oral et écrit.
- troubles de l'orientation dans le temps ou l'espace.
- troubles de l'attention, difficulté de concentration.
- troubles de mémorisation.
- difficultés à retenir des poésies, définitions, leçons longues...
- confusion au sein des constructives : /u/, /f/...
- grande fatigabilité.
- mauvaise estimation du soi liée souvent à un parcours scolaire difficile.
- immenses difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères.

3. Classification des dysphasies

Dans la littérature française la plupart des chercheurs attribuent à Ajuriaguerra la paternité du terme dysphasie sur la base de plusieurs travaux publiés entre 1958-1965, devenus des références

incontournables dans le domaine. Dans ce cadre, il n'existe pas une seule forme de dysphasie. Alors elle peut être regroupée en différentes catégories selon les déficits linguistiques liés aux dysfonctionnements de l'un des centres ou des systèmes de contrôle déterminés par le modèle de Crossons.

Pour mieux comprendre pourquoi cette classification il faut revenir au modèle de Crossons.⁽¹⁾ Qui décrit les fonctions verbales et leur relation avec l'hémisphère gauche.



Sont représentées les quatre grandes fonctions verbales localisées dans l'hémisphère gauche ainsi que les principales connexions entre les centres impliqués.

Représentation sémantique du modèle de Crossons

⁽¹⁾ Gérard. C.L. L'enfant dysphasique. paris:de Boeck. 1996.p.26

En effet, la classification des dysphasies s'effectue en dépendant de description du déficit structurel qui pourrait jouer un rôle primordial dans chaque type.

Donc nous distinguons 5 types ⁽¹⁾ de syndromes dysphasiques:

1. Syndrome phonologique-syntaxique.	trouble du croisement: formulation- programmation.
2. Trouble de production phonologique. Dysphasie Kinesthésique afférente.	trouble sur le plan phonologique.
3. Dysphasie réceptive.	trouble du décodage.
4. Dysphasie mnésique.	trouble du contrôle sémantique.
5. Dysphasie sémantique-pragmatique.	trouble de la formation.

3.1. Syndrome phonologique- syntaxique

Ce type est très fréquent, il correspond à la défaillance de la fonction formulation- programmation, la performance réceptive des enfants est supérieure par rapport à leur capacité expressive, et leur production verbale est très limitée dont l'analysé de ces production montre que:

* leur système phonologique est altéré ; le caractère non systématisé des performances et leur apparition préférentielle dans les tentatives de mise en chaîne constituent bien un trouble.

* leurs énoncés sont presque agrammaticaux et l'encodage syntaxique et lui aussi perturbé malgré leur bonne conscience syntaxique (selon les épreuves de jugement concernant les testes de conscience syntaxique).

⁽¹⁾ Gérard. C.L. L'enfant dysphasique. Paris:de Boeck 1996.p28.

- * les enfants dysphasiques compensent leurs difficultés d'intelligibilité par le recours à des gestes ou des mimiques expressives.
- *le stock lexical est respectivement limité.
- * ils ont aussi des difficultés psychomotrices qui s'ajoutent aux difficultés verbales. Ils ont communément un retard dans l'acquisition de la marche, ils sont souvent maladroits, ils manifestent des difficultés pour apprendre l'écriture.

3.2. Syndrome correspondant au trouble de production phonologique

Dans ce type les enfants dysphasiques ont des difficultés strictement expressives. Contrairement au syndrome syntaxique. La fluence verbale est tout à fait normale. Leurs difficultés se cristallisent dans le contrôle et non pas la programmation concernant la chaîne verbale. Par conséquent, il résulte "une intelligibilité consécutive" de point de vue de l'ordonnancement des plus petits constituants de l'énoncé.

Ces enfants sont conscients de leurs erreurs ce qu'ils leur obligent d'éviter les situations verbales notamment en ce qui concerne l'évocation verbale qui semble très onéreuse même pour les mots les plus simples.

Dans ce cadre toujours, les spécialistes intègrent "la dysphasie Kinesthésique afférente" dont la difficulté essentielle de l'enfant est la sélectivité dans l'énoncé des points d'articulation ; alors, il fait recours aux gestes.

L'expression de ces enfants est limitée notamment au début, ce qu'ils leur poussent à recourir à des substitutions phonémiques particulièrement l'assimilation.

En effet, quand ils parlent ils semblent qu'ils sont atteints du bégaiement.

3.3. La dysphasie réceptive

La compréhension des enfants dysphasiques est altérée et les opérations de décodage sont déficientes. Aussi, ces enfants manifestent des difficultés énormes pour produire des énoncés verbaux à partir d'un modèle auditif. La difficulté d'identification peut se situer au niveau de la segmentation auditive ou au niveau phonémique.

Comme les autres enfants dysphasiques; cette catégorie d'enfants pourrait avoir un retard concernant l'apparition des premiers mots et phrases. De plus, ils sont incapables de faire des extensions propositionnelles .

Ainsi, le manque des mots, la dyssyntaxie et la paraphasie phonémique (***remplacement d'une unité linguistique par une autre unité de la même articulation, aboutissant à des déformations ou à l'incohérence du message***)⁽¹⁾ sont très fréquents chez les enfants dysphasiques de cette catégorie

3.4. La dysphasie mnésique ou lexicale – syntaxique

La caractéristique de ce type est le manque du mot « ***en situation discursive, l'informativité est gênée par des difficultés de rappel à la fois des mots et des structures syntaxiques adaptés à ce que le sujet a pu formuler en fonction de son projet cognitif*** »⁽²⁾. Lorsque l'énoncé est long la paraphasie verbale et la dyssyntaxie deviennent évidentes. Dans ce cas les enfants ont tendance à réduire leur production langagière à cause de l'existence d'un trouble du système de contrôle sémantique. Or, ce qui est remarqué est la parfaite

⁽¹⁾ Mounin, G. Dictionnaire de la linguistique. PUF. 2004. p.247

⁽²⁾ Gérard.C.L. L'enfant dysphasique. Paris:de Boeck 1996.p30

conscience montrée par ces enfants concernant leur inaptitude langagière.

3.5. La dysphasie sémantique pragmatique

Ce type de dysphasie est lié principalement à un trouble de la fonction de la formulation, ce trouble passe inaperçu durant les premiers stades de développement du langage, car il ne perturbe pas les aspects formels du développement phonologique et syntaxique. Mais le défaut concernant l'informativité fait son émergence quand l'enfant utilise un code verbal afin d'atteindre un objectif précis.

Les choix lexicaux et syntaxiques inadéquats engendrent évidemment un discours incohérent qui se constitue de nombreuses paraphrasies sémantiques et par fois des processus associatifs étranges ou de néologisme.

Dans ce cas, l'enfant n'est pas conscient de son trouble.

A côté de cette classification basée sur le modèle de Crossons Il y a **la classification classique** qui regroupe la dysphasie en 3 types:

- **La dysphasie** dont les troubles prédominent sur le versant expressif : Il s'agit d'un trouble lié principalement à la programmation phonologique. La parole est fluente mais pas intelligible. Cependant, la compréhension est normale.

- **La dysphasie** avec des troubles portant à la fois sur le versant réceptif et sur le versant expressif :

Le type phonologique- syntaxique est considéré comme étant le trouble le plus fréquent. Sur le plan expressif, la fluence est perturbée, l'articulation est troublée et la syntaxe est déficiente avec un certain degré d'agrammatisme.

Sur le plan réceptif la compréhension est limitée. Le trouble peut conduire l'enfant au mutisme.

- **La dysphasie** en rapport avec des troubles de la formulation du langage :

Il s'agit d'un trouble sémantique – pragmatique : les phrases sont bien structurées, la parole est fluente ; cependant, le langage est inadéquate concernant le contexte et la compréhension d'énoncés complexes est anémique.

Selon les statistiques nous constatons que la dysphasie phonologique syntaxique est le type le plus fréquent chez les enfants dysphasiques (66%) puis nous trouvons le trouble de production phonologique (21 %) et finalement la dysphasie réceptive (20 %).

4. L'examen de l'enfant dysphasique

L'examen d'un enfant dysphasique se compose de 3 parties indissociables :

- étude des mécanismes du trouble dysphasique.
- Etude des troubles associés.
- Evaluation fonctionnelle.

4.1. Étude des mécanismes du trouble dysphasique

Cette partie de l'examen s'intéresse aux systèmes de diverses fonctions et aux systèmes de contrôle selon lesquels nous avons fait la classification des dysphasies.

Dans ce contexte, « **la fluctuation des performances est un élément important à contrôler dans ses contingences : ce type de raisonnement se rapproche de l'utilisation des dissociations des performances par la neuropsychologie cognitive** »⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Gérard C.L. L'enfant dysphasique. Paris:de Bœck. 1996.p50.

-Examen des capacités d'encodage

Les capacités d'encodage intègrent l'opération de formulation effectuée, la programmation de l'acte verbal et le contrôle phonologique. L'agrammatisme, la réduction de la longueur moyenne des énoncés pourraient conduire vers un trouble de programmation. Tandis que la paraphasie phonémique pourrait conduire vers un trouble de la production phonologique. Les épreuves suivantes confirment cette distinction.

*** Examen des praxies bucco- facial**

Cet examen se base sur l'imitation et la réalisation des gestes élémentaires sur ordre.

*** Examen des capacités phonologiques**

Dans cet examen en commençant par la production des syllabes simples puis en allant aux plus complexes. Après en établissant des groupements consonantiques et des répétitions des mots.

*** construction des phrases à partir de deux ou trois mots cibles**

Cette partie de l'examen s'intéresse à l'analyse systématique des structures syntaxiques produites par l'enfant dysphasique.

Ainsi, le test de « **Closure Grammaticale** » (T.C.G) de Deltour concernant les transformations grammaticales et les marqueurs morphologiques du genre, la négation et les formes interrogatives est pertinent dans ce cas là.

Cet examen a pour but de tester le répertoire syntaxique spécifique de l'enfant dysphasique :

(+)→réussite de l'épreuve (-)→échec de l'épreuve	Trouble de la programmation	Trouble du contrôle phonologique
Praxies - Geste simple - Imitation - Mouvement enchaîné	- - -	+ + +/-
Phonologie -Syllabes simples -Groupes consonantiques - répétition de mots. - marque de mots.	+ - - Absent	+ + - présent
Construction des phrases	Agrammatisme	dyssyntaxie

Profil différentiel des troubles de l'encodage pour les troubles de la programmation et les troubles du contrôle phonologique⁽¹⁾

-Examen de la fonction de la formulation

La fonction de formulation regroupe 3 types de tests:

- L'étude des capacités programmatiques à partir d'un jeu de rôle généralement c'est " le jeu de la marchande" que l'enfant entreprend avec l'orthophoniste. L'enfant joue le rôle de marchande puis du client. Via ce test l'orthophoniste juge les capacités d'informativité et les choix sémantiques et syntaxiques. (Le jeu doit être magnétoscopé).

⁽¹⁾ Gérard G.L.L'enfant dysphasique. Paris:de Boeck 1996 .p52

- **Reporter 's test** : étudie précisément l'informativité. Ce test consiste à analyser la façon dont l'enfant, par l'usage du code verbal, peut décrire à un examinateur aveugle " les opérations effectuées avec des jetons" par un autre examinateur.

- la fonction de formulation est étudiée via les récits et les tests de compréhension concernant les structures syntaxiques.

- Examen du contrôle sémantique

Cet examen concerne le stade lexical fonctionnel de l'enfant. Le test de vocabulaire actif et passif (T.V.A.P) est le plus utilisé pour étudier le contrôle sémantique. Sa spécificité se cristallise dans la proposition d'un nombre de mots en étudiant leurs catégories . Le but de ce test est de saisir correctement le manque de mots chez ces enfants.

- fonction de décodage

Ce stade de l'examen touche principalement les capacités de compréhension verbale séparément des facteurs liés au déficit lexical et conceptuel en évitant toute sorte d'aide contextuelle.

Donc, déterminer un déficit structurel exige la confrontation de l'ensemble de différentes épreuves.

4.2. Etude des troubles associés

Les troubles associés intègrent généralement les anomalies du fonctionnement mental. Ils peuvent être expliqués soit par l'influence du trouble en question (la dysphasie) sur le développement de l'enfant, soit par le résultat cognitif engendré par les mêmes dysfonctionnements cérébraux responsables de la dysphasie.

- les troubles de la rétention auditive immédiate

Ces troubles touchent la dysphasie expressive et réceptive. Ils témoignent les limites de " la mémoire de travail" de ces enfants.

Ces troubles sont dus à une lésion des modes de traitement séquentiel et analytique de l'information.

- les troubles d'acquisition des concepts de base

L'influence de l'handicap linguistique des enfants dysphasiques conduit généralement à des difficultés concernant l'acquisition de certains concepts de base (Le temps- les notions spatiales et les couleurs). Ces troubles conceptuels affectent et gênent l'adaptation sociale et l'apprentissage scolaire de ces enfants.

4.3. Evaluation fonctionnelle

Il s'agit de l'ensemble des investigations qui a pour but d'évaluer l'amélioration du langage de l'enfant dysphasique.

L'évaluation se fait sur trois niveaux:

1^{er} niveau:

L'évaluation sera réalisée par l'utilisation de tests qui investissent globalement les principales fonctions du langage. En effet, ce qui doit être exploré est:

L'intelligibilité, la longueur moyenne des productions verbales et l'informativité de la compréhension chez ces enfants dysphasiques.

2^{ème} niveau:

Savoir quantifiablement le jugement de l'entourage concernant les difficultés confrontées par l'enfant dysphasique en utilisant par exemple un questionnaire.

3^{ème} niveau:

Analyse des documents magnétoscopiques.

5. Aspects psychologiques et éducatifs

Etant donné que la dysphasie « ***est un handicap résultant de l'impossibilité pour le langage de jouer pleinement au cours du développement son rôle d'organisation de l'être relationnel et social, c'est sous entendre qu'une partie des troubles de l'enfant dysphasique prendront une forme comportementale et poseront à l'entourage un certain nombre de problèmes éducatifs*** »⁽¹⁾.

5.1. évaluation et intervention psychologique

Dans ce cas, l'enfant et ses parents seraient l'objet des débats psychologiques en soumettant à des interventions diverses et exclusives.

L'intervention psychologique peut se concevoir à 3 niveaux:

- Évaluation des facteurs cognitifs.
- Évaluation des perturbations affectives et émotionnelles.
- Développement de traitements spécifiques.

5.2. Évaluation des facteurs cognitifs

L'évaluation des performances intellectuelles est très primordiales bien qu'elle ne donne qu'une appréciation générale du rendement actuel de l'enfant et non de ses capacités intellectuelles.

Cette évaluation visera notamment les points suivants:

- Les capacités de mémorisation.
- L'étude du comportement de l'enfant dysphasique.
- L'étude du développement de la pensée opératoire chez ces enfants.

⁽¹⁾ Gérard C.L.L'enfant dysphasique. Paris:de Bœck. 1996 .p85.

5.3. Évaluation affective et contrôle émotionnel

Les troubles du comportement peuvent être révélateurs de la dysphasie, il sont associés aux difficultés de communication.

Les difficultés affectives et émotionnelles sont considérées comme étant « **le résultat d'une incapacité pour l'enfant à mettre en place des adaptations qui lui permettraient de mieux gérer une différence qui a perturbé de manière précoce sa relation au monde** »⁽¹⁾.

Par conséquent, l'enfant fait recours souvent au mode gestuel malgré qu'il est conscient de la restrictions de ce mode.

Ce sentiment d'incomplétude semble grave quand la verbalisation devient le centre de la communication notamment avec le début de l'âge scolaire.

Ainsi ce sentiment s'aggrave quand l'enfant conçoit sa situation d'échec. A ce moment il commence à éviter les relations sociales en montrant une angoisse marquante ce qui engendre des symptomatologies dépressives.

Donc, parmi les caractéristiques essentielles du dysphasique est la dynamique particulière de ce trouble du langage qui engendre un " handicap social durable".

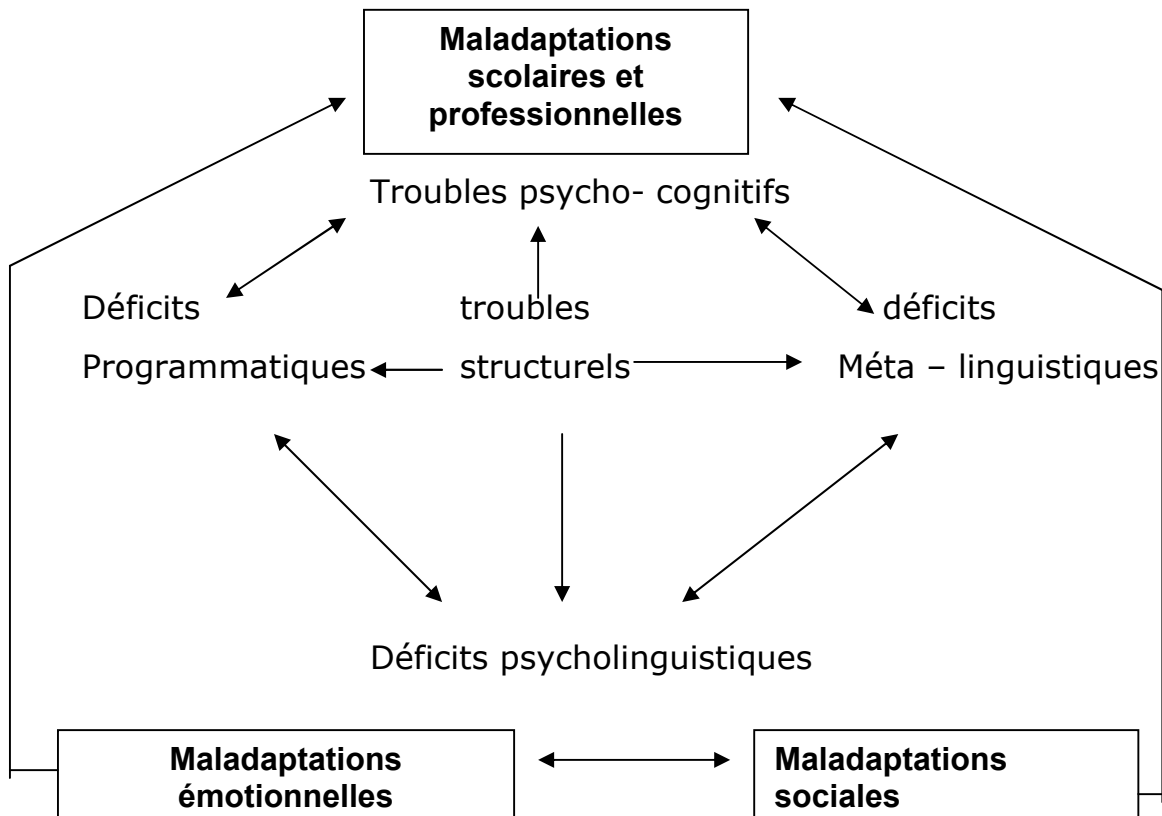
Dans ce cadre, le rôle clinique se manifeste dans la confrontation des points suivants:

- Déterminer le type de dysphasie.
- Évaluer les capacités cognitives globales et les capacités à conceptualiser.
- Etablir un traitement précoce concernant ce trouble.
- Sensibiliser l'environnement familial et scolaire sur ce trouble.

⁽¹⁾ Gérard. C.L. L'enfant dysphasique. paris:de Bœck. 1996.p89.

Conclusion et perspective

La représentation graphique ⁽¹⁾ suivante résume la dysphasie avec tous les aspects marquants:

**Conséquences développementales des troubles structurels des dysphasies**

Ce schéma visualise de manière générale la conception de la dynamique déviante dysphasique:

- **le premier niveau** : implique des interactions directes entre les différents aspects fonctionnels du trouble (linguistiques, cognitifs, pragmatiques):

-**le deuxième niveau** : signale les maladaptations sociales, scolaires et émotionnelles qui peuvent aggraver les troubles du premier niveau.

⁽¹⁾ Gérard. C.L. L'enfant dysphasique. paris:de Boeck. 1996.p106.

Pour cela, il faudrait examiner les enfants dysphasiques à un stade très précoce.

Parmi les techniques les plus récentes nous pouvons citer la technique de " l'imagerie fonctionnelle du cerveau", c'est-à-dire une image qui ne pathographie pas seulement le cerveau mais qui indique aussi ces capacités d'activation durant la stimulation verbale.

Ainsi, la technique de liaison génétique " linkage " permet à un groupe de chercheurs entre autre Ficher et al (1998) de localiser la position du génie anormal (SPCH) sur le chromosome 7 au niveau Q₃₁, en confirmant une mutation génétique ou des délétions dans cette région. Cette mutation a provoqué le développement anormal de plusieurs régions cérébrales qui apparaissent comme étant essentielles à la fois pour le développement des mouvements oro- faciaux et pour l'articulation séquentielle en engendrant une perturbation remarquable du langage.

Donc, la dysphasie doit être inscrite dans les pathologies de développement puisque les nombreuses perturbations qui y sont associées handicapent l'enfant dans sa construction sociale et affective.

II- la dyslexie

La dyslexie touche environ 10-15% de la population dont 1-2% sont sévèrement atteints.

La dyslexie a été décrite pour la première fois en 1896 par Pingle Morgan. En effet, les enfants qui ont des difficultés de lecture ne sont pas tous des dyslexiques. Pour parler de dyslexie il faut savoir ce qui est spécifique de ce trouble, notamment après les nombreuses études réalisées sur la dyslexie et qui sont accompagnées de l'émergence de nouvelles sciences particulièrement la psychologie cognitive et les neurosciences.

1. Elaboration d'une définition

Les troubles spécifiques du langage écrit sont regroupés sous le terme générique "dyslexie développementale" ou tout simplement dyslexie **« elle est évoquée lorsque des difficultés d'apprentissage du langage écrit se manifestent chez des enfants d'intelligence normale, ne souffrant d'aucune défaillance neurologique, sensorielle, psychiatrique ou socioculturelle avérée »**⁽¹⁾.

La dyslexie est un **« désordre manifesté par une difficulté dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement conventionnel, d'une intelligence adéquate, et d'une opportunité socioculturelle. Elle dépend de déficits cognitifs fondamentaux qui sont fréquemment d'origine constitutionnelle »**⁽²⁾.

Cette définition est proposée par la fédération mondiale de neurologie elle est fréquemment la plus utilisée et la plus adoptée.

Autre définition considère la dyslexie comme **« un dysfonctionnement cérébral ou psychique ayant des répercussions sur l'écriture et l'emploi du langage notamment chez les enfants et conduisant à une inversion des données »**⁽³⁾.

Dans ce cadre, la dyslexie devient un handicap sérieux pour l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, Debray propose la définition suivante: **« la dyslexie est une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels »**⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Delahaie. M. L'évolution du langage chez l'enfant.Inpes.2004.p.79.

⁽²⁾ Sprenger. Charolles. L Lire : lecture et écriture.PUF.1996.p.145.

⁽³⁾ Encarta .2007 (cd room).

⁽⁴⁾ Bredart et al. Troubles du langage .p. Mardaga.liège.p.398.

Partant de cette définition, la notion de dyslexie répond aux trois critères:

- **Intelligence suffisantes:** le quotient d'intelligence (Q.I) est au moins égal ou supérieur à 90.

-**scolarité normale:** les dyslexiques sont des enfants qui ont été scolarisés normalement sans changement fréquents d'école, sans absences prolongées ou répétées.

-**difficultés durables:** qui persistent tout au long de la scolarité.

Donc, toutes ces définitions se mettent d'accord sur un point essentiel: ce trouble touche strictement l'acquisition de lire sans être lié à des difficultés musculaires ou neurologiques ni à des causes psychiatriques ou socio culturelles avérées.

-

2. Les signes cliniques décelables

L'examen du matériel linguistique présenté par l'enfant dyslexique concernant la lecture montre les caractéristiques suivantes:

2.1. Les fautes typiques

Le dyslexique a tendance à commettre tous les types d'erreurs qui peuvent exister ; ce qui est typique est la persistance des erreurs surtout les confusions phonétiques.

Quelles sont ces erreurs?

Les erreurs commises par le dyslexique émergent tant en lecture qu'en orthographe, à cause de son persistance elles deviennent de plus en plus suspectées.

Au niveau de la lecture: il s'agit de:

- confusion visuelle entre les graphèmes de forme quasi identique: (d/b- p/q) ou de forme voisine (p/b- p/d).
- Omission des consonnes : tain au lieu de train.
- Omission de syllabes: arb au lieu d'arbre
- Addition de consonnes : parquet au lieu de paquet.

Quant à la lecture à haute voix, le dyslexique suit un débit syllabique sans qu'il respecte la ponctuation.

2.2. Les difficultés ultérieures

Ce qui gêne le dyslexique est la date tardive de l'acquisition de la lecture courante. Sa lecture, à l'âge d'adolescence, est rapide mais pleine d'imprécisions et d'hésitation au niveau de l'orthographe.

Les fautes d'orthographe sont les mêmes que les fautes lexiques: inversion, confusion, addition de consonnes...

Ce qui est notable est l'omission des graphèmes comme é-è, par exemple au lieu d'écrire "bébé" ou "liberté" l'enfant dyslexique se limite à "bb"- "librté"; et l'attachement des mots soudés tel que "lorange" pour l'orange "sonom" pour son nom. « **La plupart des enfants atteints de dyslexie ont des difficultés à traiter les sons de la langue orale et ne parvient pas à identifier et à manipuler de façon intentionnelle, dans le langage oral, les unités sonores telles que les rimes, les syllabes, ou les phonèmes. Il s'agit de la conscience phonologique** »⁽¹⁾.

Ainsi, l'enfant dyslexique confond le nombre et le genre comme il commet des fautes d'accord.

Un autre trait qui caractérise le dyslexique est l'impossibilité de recopier un texte sans erreur (la copie est lente).

⁽¹⁾ Handisol des Hautes Pyrénées (Ed.) Guide pratique : les troubles du langage écrit. CPAM Trabe.2007.p3

3. Classification de dyslexiques

3.1. Les classifications descriptives

***Aspects scolaires de la dyslexie**

Il existe plusieurs groupes de dyslexiques en regardant le niveau de lecture et l'âge des sujets.

- **Les enfants de 7-8 ans :** qui après une années (par fois deux) de scolarisation ne savent rien lire, certains sont capables de lire des lettres isolées sans pouvoir lire une syllabe. Quelques uns ne peuvent pas établir aucun rapport entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire ils savent écrire plus ou moins quelques mots mais ne savent pas les lire.

- **Les enfants de 8-10 ans :** ces enfants sont incapables de lire une phrase (sauf ce qu'ils ont appris par cœur). Ils écrivent souvent avec des inversions, omissions et additions de lettres. Certains lisent un peu mieux mais leur lecture est pleine d'hésitations.

-**Des adolescents de 11-16 ans:** ces sujets ont plus ou moins surmonté l'obstacle de la lecture, mais ils demeurent comme des dysorthographiques (perturbation de l'orthographe fréquente chez les enfants) .

Ainsi, le plus souvent, ils ne lisent jamais un livre jusqu'à la fin et s'ils ont appris une seconde langue ils rencontrent les mêmes difficultés qui ont été les leurs au début de l'apprentissage de la première langue notamment en ce qui concerne la lecture et l'écriture.

***Aspects cliniques de la dyslexie**

Cette classification est basée sur deux critères:

- le type d'erreurs.
- le symptôme clinique associé: l'acquisition de la parole est tardive, la discrimination acoustique et la mémoire phonologique sont mauvaises,

la dénomination des objets est déficiente, la perception de la mémoire visuelle est faible.

De plus, via l'analyse des erreurs faite par Boder et reprise par Willems (1979) nous distinguons 3 groupes:

- la dyslexie- dysorthographe (67%): la difficulté est basée sur la syllabation et l'analyse grapho- phonétique.

- la dyslexie dyseidétique (10%): les difficultés sont basées sur la mémorisation visuelle des mots.

-la dyslexie mixte (23%): qui unit les deux sous groupes précédents.

3.2. La classification étiologique

*** la dyslexie vraie ou évolutive**

Elle peut être appelée aussi instrumentales puisque « ***dans tous les cas, il existe une série de facteurs propres au sujet qui empêchent un apprentissage normal de la lecture (schéma corporel défectueux, trouble de la mémorisation, de l'attention, etc. Elle est dite héréditaire*** »⁽¹⁾.

Donc, elle est d'origine intrinsèque.

*** la dyslexie fausse ou pseudo- dyslexie**

Elle est d'origine extrinsèque car elle pourrait être le produit de l'environnement, elle regroupe:

- la dyslexie pédagogique:

Causée par des conditions scolaires inadéquates (absences, méthodes inadéquates...)

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage .p. Mardaga.liège.P410.

- la dyslexie affective:

Causée par une immaturité affective dont l'enfant refuse l'apprentissage de la lecture.

- la dyslexie socio- culturelle:

Engendrée par les conditions de vie de l'enfant.

Cependant, en pratique, il est très difficile de déterminer dans quelle catégorie classer tel ou tel cas.

3.3. La classification évaluative

Le nombre de points établis par la leximétrie peut déterminer le type de dyslexie: mineure, moyenne ou majeure, cette classification est jugée la plus précise car elle est basée sur des données concrètes, c'est-à-dire le trouble est mesuré sans le préjuger de son étiologie. Aussi, elle permet d'évaluer s'il y a un progrès tout au long de la rééducation.

4. Théories explicatives

Les explications de la dyslexie se convergent et se basent généralement sur des arguments personnels, par fois passionnels mais rarement sur une expérimentation scientifique.

Parmi les tentatives d'explication nous citons les orientations suivantes:

- La dyslexie résultat de troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle.
- La dyslexie peut avoir une origine constitutionnelle ou héréditaire.
- La dyslexie présente une genèse affective.
- La dyslexie est le résultat d'une pédagogie scolaire défectueuse et d'une conception erronée de la lecture et de son apprentissage.

4.1.La dyslexie résultat de troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle

Nombreuses études montrent que la dyslexie est due principalement « **à des troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle (latéralisation mal établie, difficulté d'intégration du schéma corporel et de la structuration spatio-temporelle, retard ou trouble du langage, déficit de perception auditive ou visuelle, etc.** »⁽¹⁾.

Orientation droite- gauche et lecture

Les enfants qui confondent ou renversent les lettres pourraient avoir des problèmes concernant la maîtrise des notions de droite et de gauche.

Organisation spatiale et lecture

Les préoccupations des spécialités convergent vers la différenciation morphologique des lettres et l'installation de cette capacité de distinction chez les dyslexiques.

Parmi les lettres les plus confondues sont : p/q ,b/q ,b/p ,d/b.

Mouvements oculaires et lecture

Les données expérimentales montrent que le mauvais lecteur est plus instable concernant l'activité oculaire, comme il présente un temps de réaction plus long avec des pauses et des mouvements oculaires futiles.

Pavlidis (1980) fait une comparaison concernant les mouvements des yeux des enfants dyslexiques et des enfants qui ont un retard

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage .p. Mardaga.liège.P411.

d'apprentissage de la lecture. Les résultats montrent qu'il y'a une grande différence:

Les mauvais lecteurs ont des mouvements semblables à ceux des lecteurs normaux; simplement, il lisent lentement et reviennent de temps en temps en arrière pour relire un mot. Cependant les dyslexiques parcourent la page dans le désordre. Ils sautent les mots et reviennent en arrière en zigzag de manière toute à fait erratique. Cela, n'est pas due à leur faible niveau de lecture.

Par conséquent, la dyslexie est liée à une incapacité cérébrale d'ordonner l'information dans le temps et l'espace.

4.2.La dyslexie est d'origine constitutionnelle ou héréditaire

La dyslexie s'explique par « ***une organisation cérébrale ,qui peut entraver la lecture, l'écriture, l'épellation et l'expression orale, etc. en dépit d'une intelligence moyenne ou supérieure, d'un enseignement traditionnel de la lecture et de conditions socioculturelles adéquates. La condition biologique de la dyslexie est héréditaire*** »⁽¹⁾.

Cette théorie postule que la dyslexie est déterminée génétiquement et l'environnement n'a aucun rôle concernant son apparition.

Tout récemment, en février 1998 une équipe de chercheurs britanniques a affirmé avoir isolé les gènes responsables de ce trouble mais jusqu'à maintenant il n'y a aucune preuve formelle.

⁽¹⁾ Brazeau-ward.I. Quelle confusion est ce que la dyslexie ou un trouble de l'apprentissage. Centre canadien de la dyslexie.2003.p26

Cette théorie présume que les dyslexiques souffrent souvent de pathologies cérébrales majeures ou mineures accompagnées d'anomalies électro-encéphalographiques. Ces pathologies neurologiques ou cérébrales sont dues à des facteurs divers: prématurité, dymaturité (poids inférieur à 2.5kg lors de la naissance), jaunisse sévère après la naissance, traumatismes crâniens, etc.

Ainsi, les études réalisées par le moyen d'IRM montrent que les dyslexiques n'utilisent pas la partie du cerveau constamment associée à la lecture chez les lecteurs normaux. Donc ils ne font pas fonctionner la partie la plus efficace du cerveau au cours de la lecture.

En fait, toutes ces pathologies ne conduisent pas seulement à la dyslexie mais elles peuvent engendrer des troubles de l'apprentissage scolaire tels que:

- Les troubles du maintien de l'attention ou de concentration.
- Les troubles de la mémoire à court terme.
- Les troubles de la perception.
- Les troubles de catégorisation et de conceptualisation.

Dans ce cadre toujours, des américains ont découvert dans les années 1980 de petites malformations à la surface du cerveau appelées "ectopies" (excroissances constituées de plusieurs milliers de neurones) particulièrement situées dans la zone du langage. Ces excroissances, qui peuvent être le résultat d'un défaut survenu dans le cerveau pendant la grossesse ou dues à une migration anormale des neurones dans l'hémisphère gauche du cerveau pourraient être les responsables de certains troubles du langage notamment la dyslexie.

Ainsi, l'imagerie cérébrale indique que les dyslexiques « ***n'auraient recours dans certaines opérations de lecture qu'une***

partie de l'aire du langage là où des non dyslexiques en utiliseraient la totalité »⁽¹⁾.

4.3. La dyslexie présente une genèse affective

La quasi-totalité des recherches insistent sur l'existence des troubles affectifs chez l'enfant dyslexique. Selon Debray (1979) deux enfants dyslexiques sur trois montrent des signes d'agressivité, un repli sur soi, de l'énurésie secondaire et des troubles du sommeil.

Toujours selon le même chercheur dans 80 % des cas ces troubles affectifs apparaissent après l'apprentissage de la lecture, leur apparition dépend de l'attitude familiale; là où les parents sont compréhensifs il y a moins de troubles, là où ils sont sévères il y en a beaucoup.

Pour certains spécialistes tels que Mucchielli (1966) Chassguy (1972) la dyslexie est le symptôme d'un trouble plus profond de la personnalité.

En effet, l'enfant est incapable de s'adapter à l'école car il est maintenu dans une sorte d'infantilisme, d'immaturité affective.

4.4. La dyslexie en tant que répercussion d'une pédagogie scolaire défectueuse et une conception erronée de la lecture et de l'apprentissage

Pour entamer ce point, il est primordial de parler de deux conceptions : la lecture et ses méthodes d'apprentissage. Les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture reposent sur le concept suivant "lire", c'est essentiellement déchiffrer ; c'est à dire établir une correspondance grapho- phonétique.

⁽¹⁾ Encarta .2007 (c.d room).

Donc, apprendre à lire égal apprendre à déchiffrer. Cependant pour la conception moderne "lire", « ***c'est prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification. La lecture est avant tout une activité perceptive, perceptivo- sémantique ou idéo- visuelle*** »⁽²⁾.

En effet, la lecture est une activité perceptive, c'est-à-dire le lecteur prélève des indices et les interpréter. « ***un seul degré de familiarisation avec tous les aspects de la langue peut assurer de tendre vers une lecture efficace*** »⁽³⁾.

Cependant, comprendre un texte ne signifie pas la perception totale du "mot à mot", mais c'est un acte d'élaboration et de construction qui se construit qu'au travers d'expériences de lecture.

Nous pouvons pas parler de lecture sans mentionner les principaux méthodes de la lecture qui sont:

***La méthode syllabique ou synthétique:** qui va du simple au complexe, cela signifie que l'enfant commence à apprendre les lettres puis les associer en syllabes et en mots

***La méthode phonétique avec ou sans gestes:** qui insiste sur les caractéristiques motrices des phonèmes. Il s'agit d'une introduction à la phonétique au fil de laquelle l'enfant apprend à maîtriser l'aspect acoustico- motrice des phonèmes.

***La méthode analytique ou globale:** dans cette méthode la phrase est considérée comme étant la pierre angulaire à travers laquelle l'enfant doit reconnaître les lettres, les syllabes et les mots:

***La méthode mixte:** cette méthode combine les trois méthodes précédentes.

⁽²⁾ Bredart et al. Troubles du langage diagnostic et rééducation. Liège :Mardaga.1989.p418

⁽³⁾ Gaonac'h.D. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris : Didier.1991.p173

***La méthode naturelle:** selon cette méthode l'enfant apprend via l'acquisition continue de mots dont la reconnaissance spontanée des mots sera seulement à travers leur aspect graphique.

Nous constatons que les méthodes de l'apprentissage de la lecture sont nombreuses comme c'est le cas pour les théories explicatives qui sont à leur tour nombreuses et complémentaires et non contradictoires.

5. Rééducation: les principales méthodes

Les méthodes de rééducation sont très variées, chaque méthode est élaborée selon 3 facteurs:

- La conception de la dyslexie.
- La formation personnelle des thérapeutes.
- L'interprétation de l'activité lexicale.

Les principales méthodes thérapeutiques sont les suivantes:

- méthodes axées sur le symptôme et sur l'acte de lire.
- méthodes basées sur l'activité langagière et sur une conception idéologique de la lecture.
- méthodes à orientation psychothérapeutique mais qui tient compte à des degrés divers du symptôme et du langage.

5.1. Méthodes axées sur le symptôme et sur une conception phonético- graphique de l'acte de lire

Cette théorie part du principe que l'enfant ne peut pas établir le lien entre le graphème et son phonème correspondant.

En effet, l'enfant ne peut pas déchiffrer facilement les lettres et de les combiner en syllabes et en mots. Donc tous les efforts vont être basés sur ce principe. La thérapie commence par le dénombrement des

erreurs de déchiffrage et se poursuit par leur correction. Parmi ces méthodes nous citons:

*** La méthode Boral-Maisonny:**

Elle est proprement phonétique. Le plan de la progression suggéré est le suivant:

- Identification de toutes les lettres, en étudiant chaque lettre et en l'associant au son convenable et à un geste.
- Combinaison de forme " consonne - voyelle" via des exercices simples.
- Association de 3 lettres:
 - Voyelle entre deux consonnes
 - Deux consonnes successives
 - Diphtongue: oi.
 - Consonnes spéciales: gn-geon.
 - Sons complexes: ouil-euil.

Puis les spécialistes passent de la lecture à l'orthographe.

*** La méthode Brunfant: (par Extienne 1973)**

L'originalité de cette méthode se cristallise dans l'utilisation de la motricité de l'index accompagnée de la prononciation orale de la lettre, de la syllabe ou du mot. Par exemple pour apprendre la lettre "m" l'enfant trace avec son index la lettre "m" en même temps qu'il la prononce.

Ainsi, cette méthode se base d'abord sur l'association de voyelles et de consonnes en syllabes puis s'intéresse aux mots et aux phrases.

Rééducation oculomotrice: (par Libion)

L'objectif de cette méthode rééducative est de corriger les mouvements oculaires chez les dyslexiques non seulement durant le décodage des phrases et des mots mais lors de déchiffrage de différents signes linguistiques ou non linguistiques.

5.2. Méthodes axées sur le langage et sur une conception idéologique de l'apprentissage de la lecture

L'objectif de cette méthode est d'aider l'enfant dyslexique à manipuler le langage sous toutes ses formes, en le convainquant en même temps qu'il est capable de lire. Ainsi, cette méthode propose des exercices qui visent à développer la capacité perceptive de l'œil tel que l'exercice suivant⁽¹⁾:

Chercher le plus vite possible combien de fois le mot "pain" a été répété sur cette page. Recommencer avec le mot "bientôt" puis avec le mot "construction" et encore avec le mot "mademoiselle".

- 1- Pain
- 2- Veau
- 3- Pou
- 4- Verre
- 5- Foire
- 6- Détour
- 7- Malade
- 8- Bientôt
- 9- Ami- pain
- 10- Lèvre-ici
- 11-Tombe - salon
- 12-Troupe- cirque
- 13- Étudiant
- 14- Utile- chaumière
- 15- Explication- muscle
- 16- Foire représentation
- 17- Proprement- locomotive
- 18- Course- bientôt –soudain
- 19- Royaume –pain- multicolore

⁽¹⁾ Bredart et al. Troubles du langage diagnostic et rééducation. Liège :Mardaga.1989.p427

20- Copier- guerre- heureusement

21- Transporteur – gouvernement – un

22- Vélo- point- appartement –blessure

23- Composition – coiffure- règle- charment

24- Imprudent- imagination- mensonge- pain- bonhomme

25- Bandit- stupéfaction- bientôt –mademoiselle- construction

5.3. Méthodes à orientation psychothérapeutique mais qui tiennent compte du symptôme et du langage

Cette méthode insiste sur 2 points principaux:

- Etablir des relations avec l'enfant en lui écoutant et en lui donnant la parole.
- Réinvestir positivement le langage (via des activités et des exercices).

En effet, établir un dialogue avec le dyslexique pourrait le mobiliser affectivement en réinvestissant en même temps ses capacités langagières de s'exprimer.

-Les Méthodes proprement psychothérapeutiques

Cette méthode ne s'occupe pas du langage, mais elle donne la priorité à l'enfant via son écoute et la prise en considération de son trouble. La base de cette méthode est de laisser l'enfant s'exprimer librement soit à travers le langage ou à travers d'autres moyens tels que les dessins.

Alors, la rééducation doit être l'acteur et le témoin de l'évolution linguistique des dyslexiques. Le rééducateur devient le partenaire qui va aider cet enfant à surmonter les difficultés langagières et à découvrir la langue dans sa complexité.

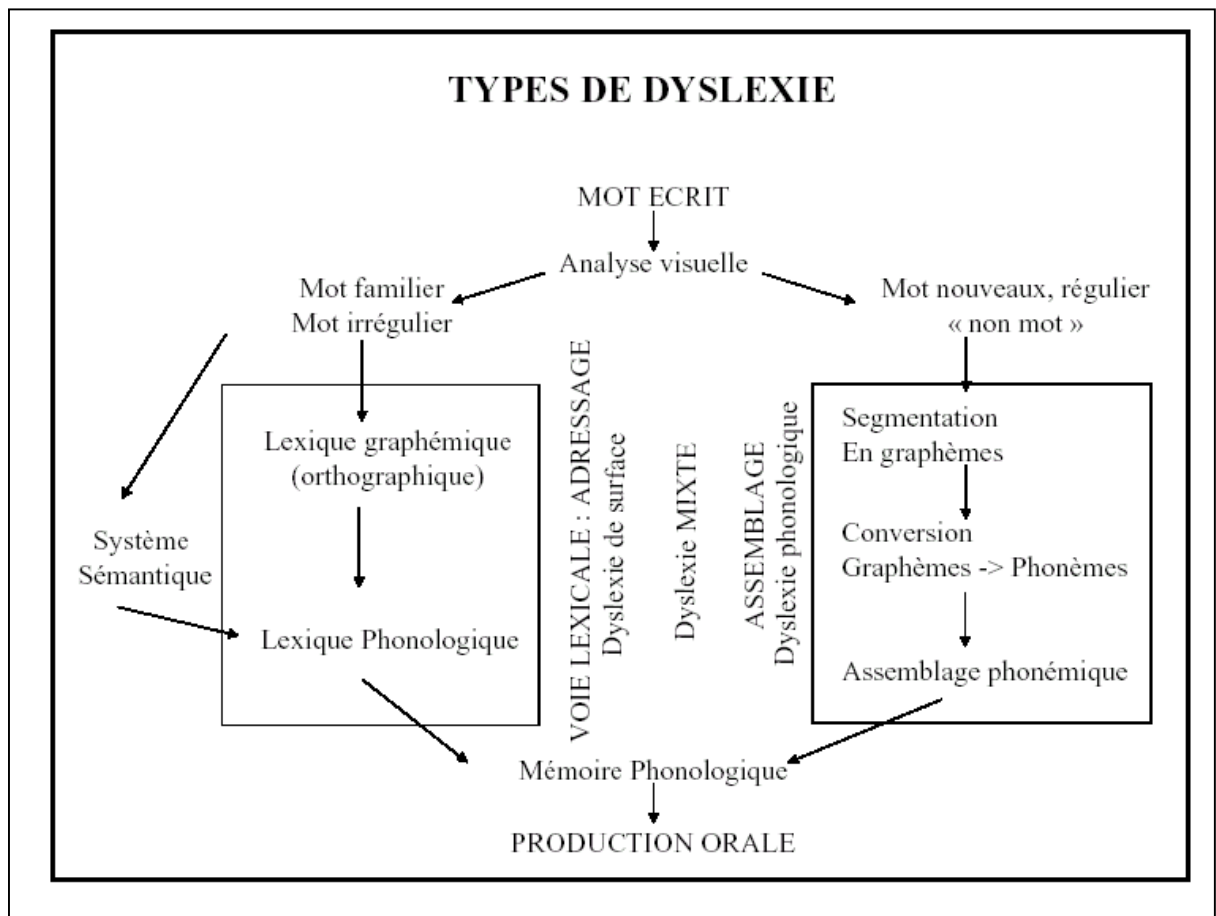


Schéma récapitulatif de la dyslexie⁽¹⁾

Conclusion

Les rapports entre dyslexie et dysphasie ne sont pas plus simples à décrire et à montrer. Beaucoup de dysphasiques montrent une dyslexie plus ou moins sévère. Ce qui est évident est la difficulté à utiliser de façon permanente le langage écrit, ce dernier reste l'une des complications majeures des dysphasiques malgré que son apprentissage constitue un moyen facilitateur concernant les productions verbales de l'enfant dysphasique.

⁽¹⁾ http://ia74.ac-grenoble.fr/IMG/TL_secondD.pdf

Or, il ne faut pas estimer que les troubles du langage oral et écrit s'ordonnent chez tous les sujets de manière linéaire, bien qu'un nombre important de chercheurs considèrent la dyslexie comme une dysphasie écrite.

En somme, la dysphasie et la dyslexie sont deux troubles spécifiques du langage dont leur origine exacte demeure en très grande partie inconnue. Ces deux troubles gênent l'enfant dans sa vie scolaire et sociale. Leur persistance nécessite un repérage et un diagnostic bien déterminés en suscitant en même temps les chercheurs de renforcer leurs efforts afin de proposer les meilleures solutions.

chapitre 4



**Etude de cas dysphasiques
et dyslexiques**

Introduction

L'école algérienne vise dès l'indépendance à assurer pour tout enfant une scolarité obligatoire qui s'étend tout au long de l'enseignement fondamental. Ce dernier s'étale sur 9 ans d'étude en se divisant en 3 étapes :

1er palier : qui intègre la 1ère, 2ème et 3ème année ; c'est à dire la période qui correspond aux âges de 6 à 9 ans dont la langue arabe est la seule langue d'enseignement/apprentissage.

2ème palier : qui englobe la 4ème, 5ème et 6ème année en correspondant aux âges de 9 à 12 ans dont les apprenants ont pour langue d'enseignement / apprentissage l'arabe et le français (1ère langue étrangère)

3ème palier qui intègre la 7ème – 8ème et 9ème année en correspondant aux âges de 12 à 15 ans dont les apprenants ont pour langue d'apprentissage l'arabe, le français (1ère langue étrangère) et l'anglais (2ème langue étrangère).

Dans ce contexte, nous avons essayé dans notre partie pratique de découvrir les deux troubles spécifiques du langage que nous avons étudiés (la dysphasie et la dyslexie). Nous avons choisi comme piste d'étude les apprenants de la 5ème année primaire ; sachant que cette génération (2006 – 2007) est la dernière génération de l'ancien système fondamental, car maintenant on applique le nouveau système : 5 ans primaire et 4 ans moyen.

Le corpus

Afin d'effectuer ce modeste travail nous avons choisi comme échantillon les apprenants de la 5ème année primaire de l'école Iche Ali – ville de Batna.

Notre choix n'était pas fait au hasard car :

Les signes d'alerte concernant la dysphasie et la dyslexie n'apparaissent qu'à partir de l'âge de 7- 8 ans et au delà, et elles se manifestent clairement vers l'âge de 10 -11 ans qui correspond relativement à la 5ème année (nous sommes toujours dans l'ancien système fondamental).

Et car le corpus doit être en français, nous avons choisi des apprenants qui ont déjà acquis une base dans la langue française.

Nous devons donc comprendre les difficultés rencontrées par ces apprenants dysphasiques et dyslexiques tout au long de leur scolarité ; parce que la dysphasie/ la dyslexie pourront les perturber dans toutes les activités langagières et pas seulement en français

Aussi, il est très important de savoir que l'erreur est souvent incomprise par l'apprenant jugé « débile » . Chez les enseignants ces troubles spécifiques du langage oral et écrit entraînent fréquemment un jugement funeste. Chez les parents il y a un plus d'emportement et d'angoisse.

Chez les collègues, de la moquerie et du sarcasme et finalement chez le dysphasique / dyslexique un profond sentiment de sous estimation du soi.

Pour clarifier et montrer ce qui se passe avec ces apprenants dysphasiques et dyslexiques lors de leur apprentissage de la langue française nous avons choisi deux classes de la 5ème année. La première comprend 37 apprenants et la deuxième 36 apprenants dont le total est 73 apprenants.

Nous avons commencé notre étude dès le mois de février pour terminer en fin mai ; c'est à dire la fin de l'année scolaire 2006 - 2007 en assistant 2 à 3 jours par semaine

De prime abord, nous avons expliqué aux enseignantes (deux d'arabe et deux de français) notre modeste projet en jetant la lumière sur la définition de la dysphasie et la dyslexie et leurs symptômes afin d'obtenir leur aide concernant le repérage des cas suspects ; sachant que chaque enseignante d'arabe est avec sa classe dès la première année primaire (5 ans ensemble). Donc, elles savent bien la vie scolaire de leurs apprenants. Cependant, les enseignantes du français sont avec leurs apprenants dès leur 4 ème année primaire.

I. Etude de cas dysphasiques et dyslexiques

1. Détection de cas dysphasiques et dyslexiques

Pour faire le repérage ou la détection de cas dysphasiques et dyslexiques nous avons reposé sur les informations recueillies auprès des enseignants de l'école visitée et sur notre observation au cours des séances assistées.

Donc nous distinguons deux étapes primordiales :

Au fil de la 1ère étape nous avons essayé de déterminer les difficultés de l'apprentissage de la lecture et de l'expression orale. Notre rôle était limitée seulement aux observations et notre concentration était sur la lecture, et l'expression orale (français et arabe pour mieux faire le repérage et ne pas confondre entre « difficulté passagère » et « trouble véritable »).

Nous avons choisi la lecture car la dyslexie est liée essentiellement à l'acte de lire tandis que la dysphasie se manifeste via l'expression orale.

Le but de la première étape est de faire le repérage de cas suspects.

Dans la deuxième étape et après une présélection de cas dysphasiques et dyslexiques nous avons proposé des épreuves prédictives concernant les apprenants supposés ayant des troubles spécifiques du langage oral écrit : la dysphasie et la dyslexie.

Nous signalons que les enfants présentant des troubles auditifs ou visuels sont exclus, car la dysphasie est un « **trouble structurel permanent (déviance profonde et constante dans l'utilisation du langage) spécifique et sévère du développement du langage oral** »⁽¹⁾.

Tandis que la dyslexie « **un désordre manifesté par une difficulté à apprendre à lire en dépit d'une scolarisation normale ,d'une intelligence adéquate et de bonnes conditions socioculturelle .Ce désordre est la conséquence de certaines déficiences cognitives fondamentales** »⁽²⁾.

Nous mentionnons aussi que nous nous limitons aux difficultés rencontrées par les dysphasiques et les dyslexiques sans entrer dans les détails de leur origine.

- Population concernée

Notre enquête concerne les apprenants présentant des difficultés persistantes au niveau du langage oral et écrit.

Rappelons que l'observation était l'étape capitale de notre étude pour sélectionner les cas dysphasiques et dyslexiques.

⁽¹⁾ www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/accompagner_les_troubles_du_langage_Maternelle_primaire.pdf

⁽²⁾ Amrani .s. Etude longitudinale d'enfant algérien dyslexique en langue arabe. Université de Batna .2006.p84

Nous précisons que durant cette période nous avons travaillé en collaboration avec les enseignantes en prenant en considération toutes les suggestions et les remarques proposées.

En effet, nous nous appuyons sur une grille d'observation de lecture (cf. Annexe) concernant la détection de cas dyslexiques et une échelle de dysplasie (cf. Annexe) pour les cas dysphasiques.

Aussi, nous avons demandé aux apprenants de remplir une fiche de renseignements (cf. annexe) à partir de laquelle nous avons assuré notre repérage en montrant au même temps quelques facteurs extra linguistiques qui pourront contribuer à l'ampleur de ces troubles spécifiques.

Alors, via la première étape nous avons fait le repérage suivant :

	Apprenants inscrits	Cas dyslexiques	%	Cas dysphasiques	%
Classe1	37	6	16,21%	3	8,10%
Classe 2	36	4	11,11%	3	8,33%
total	73	10	13,69%	6	8,21%

	Total	Filles	%	Garçons	%
Cas dyslexiques	10	2	20%	8	80%
Cas dysphasiques	6	2	33,33%	4	66,66%

Chapitre 2 A Partir de ces chiffres nous constatons que les garçons sont plus atteints que les filles.

Nous observons que parmi 10 cas dyslexiques il y a 8 garçons, donc 80% des cas dyslexiques sont des garçons. Tandis que les fille représentent 20%.

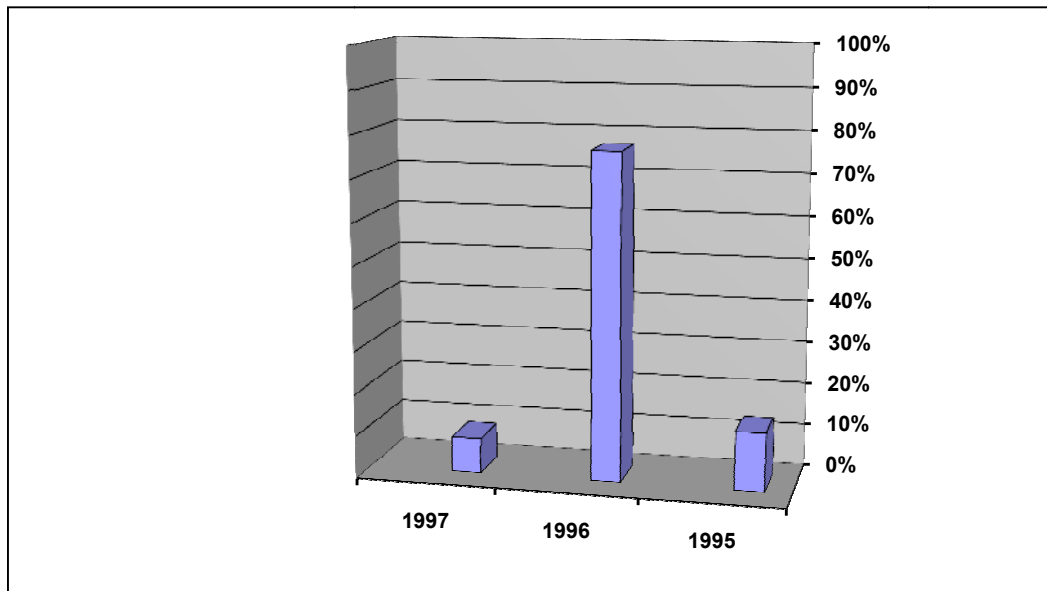
Parmi 6 cas dysphasiques il y a 4 garçons, c'est à dire 66,66% de cas dysphasiques sont des garçons, tandis que les filles représentent 33,33%. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle les garçons sont plus atteints que les filles.

Cependant le repérage général montre que 10,95% des apprenants souffrent de troubles spécifiques du langage oral et écrit c'est à dire la dysphasie et la dyslexie dont 13,69% des apprenants sont dyslexiques et 8,21% sont dysphasiques. C'est presque la moyenne internationale (on estime à environ 10% le nombre des enfants atteints de troubles spécifiques du langage oral et écrit).

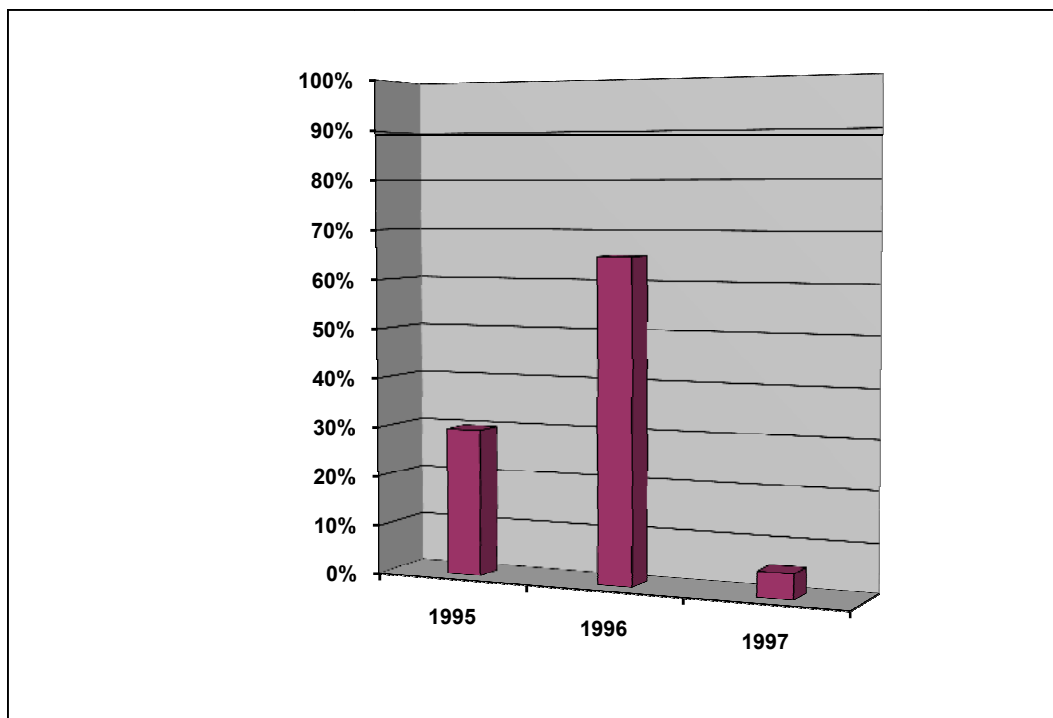
Alors, cette étape essentielle nous a permis de repérer les apprenants dysphasiques et dyslexiques.

2. Analyse de la fiche de renseignements

L'âge de l'ensemble des apprenants



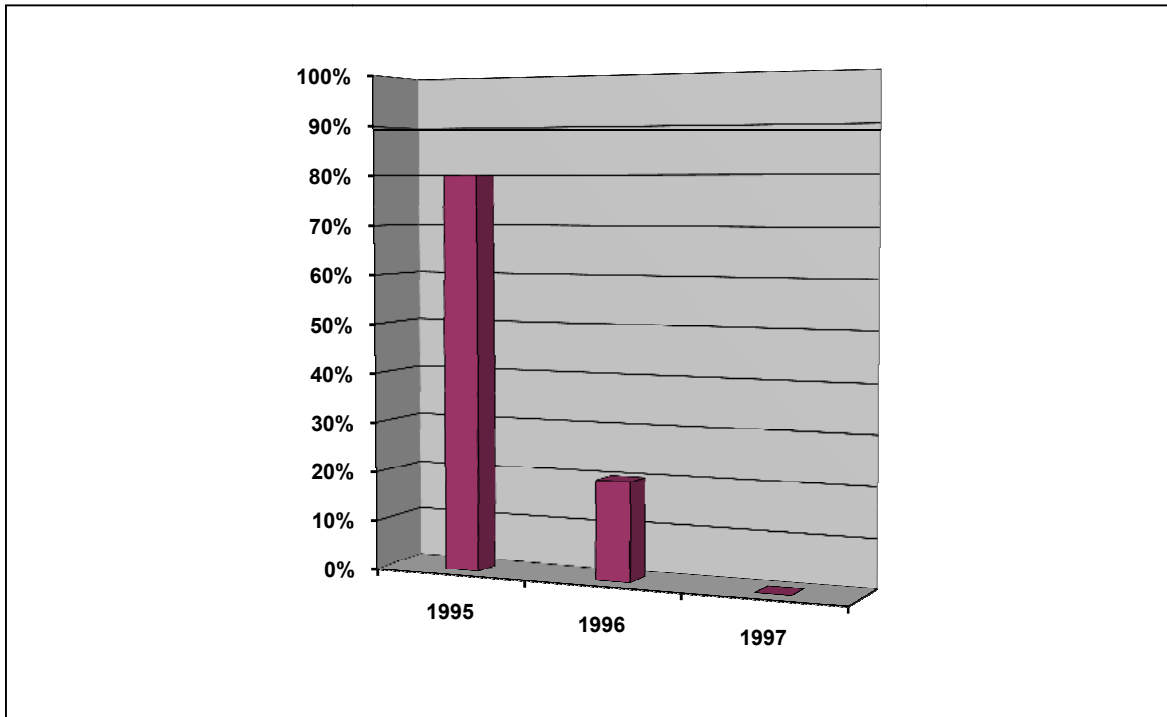
Classe 1



Classe 2

Nous constatons que 71,23% des apprenants ont l'âge de 11 ans (Ils sont nés en 1996). C'est à dire leur entrée scolaire est normale (6 ans). Tandis que 19,17% leur entrée scolaire est précoce (5 ans). Cependant le reste (9,58%) a redoublé au moins une année.

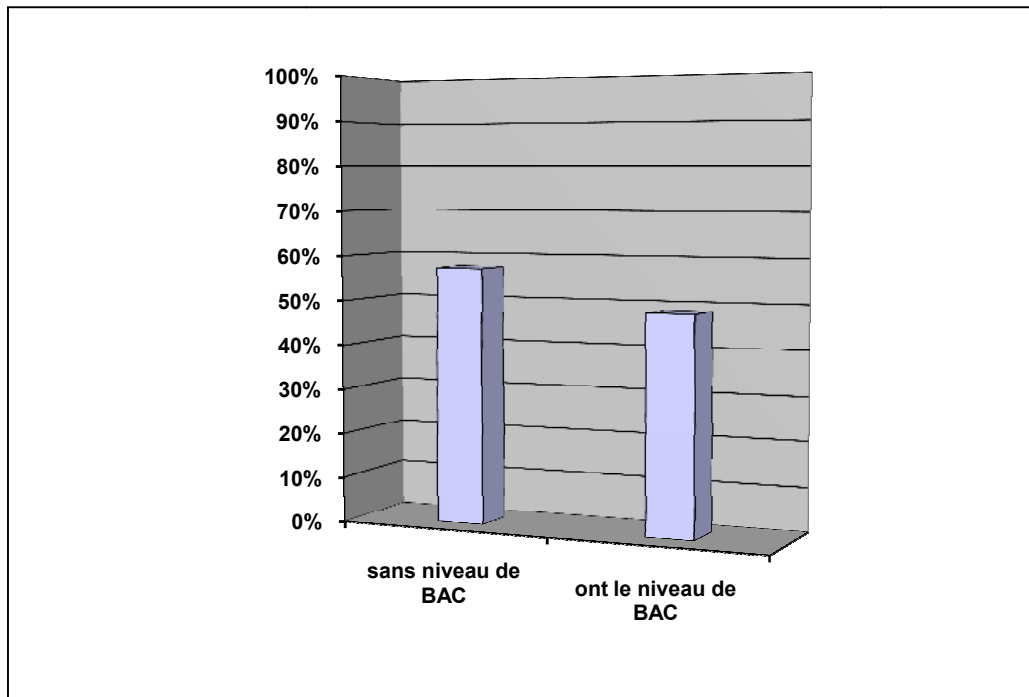
L'âge de cas atteints de troubles spécifiques



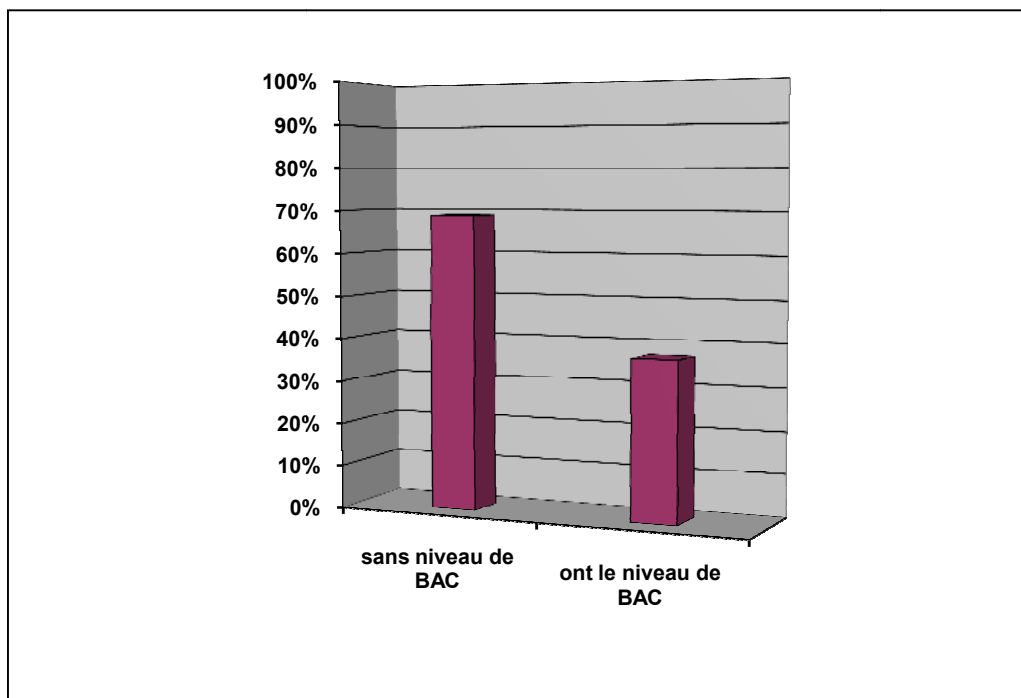
Nous constatons que 80% des apprenants dysphasiques / dyslexiques ont redoublé au moins une année durant leur parcours scolaire.

Tandis que 20% n'ont pas redoublé, ils ont suivi une scolarité normale.

Le niveau scolaire des pères et des mères pour l'ensemble des apprenants



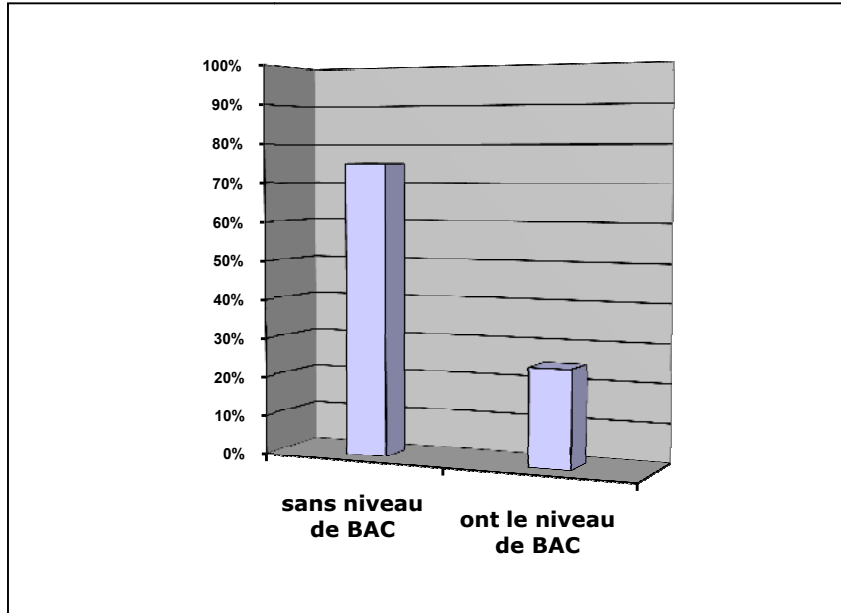
Le niveau scolaire de pères de l'ensemble des apprenants



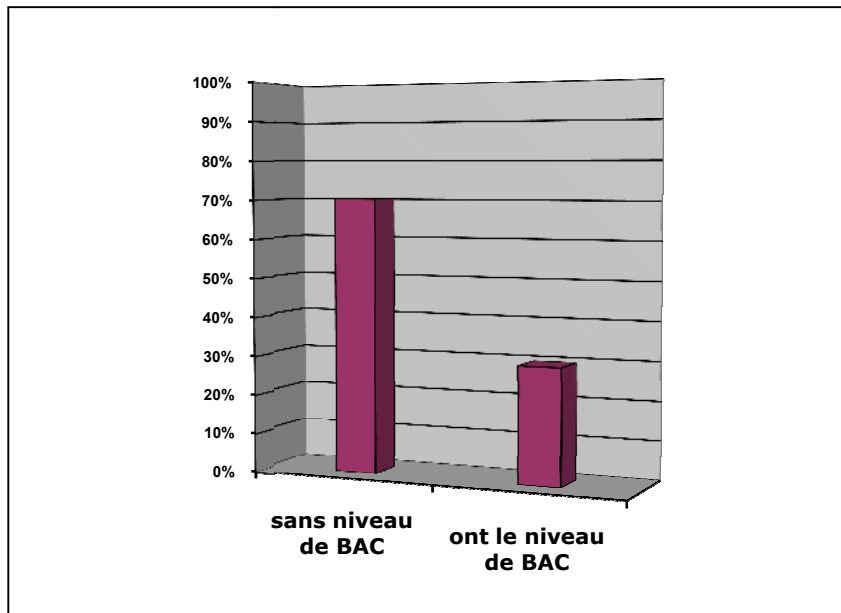
Le niveau scolaire de mères de l'ensemble des apprenants

Nous constatons que la majorité des parents n'ont pas le niveau du BAC.

Le niveau scolaire des pères et des mères concernant les apprenants dysphasiques et dyslexiques



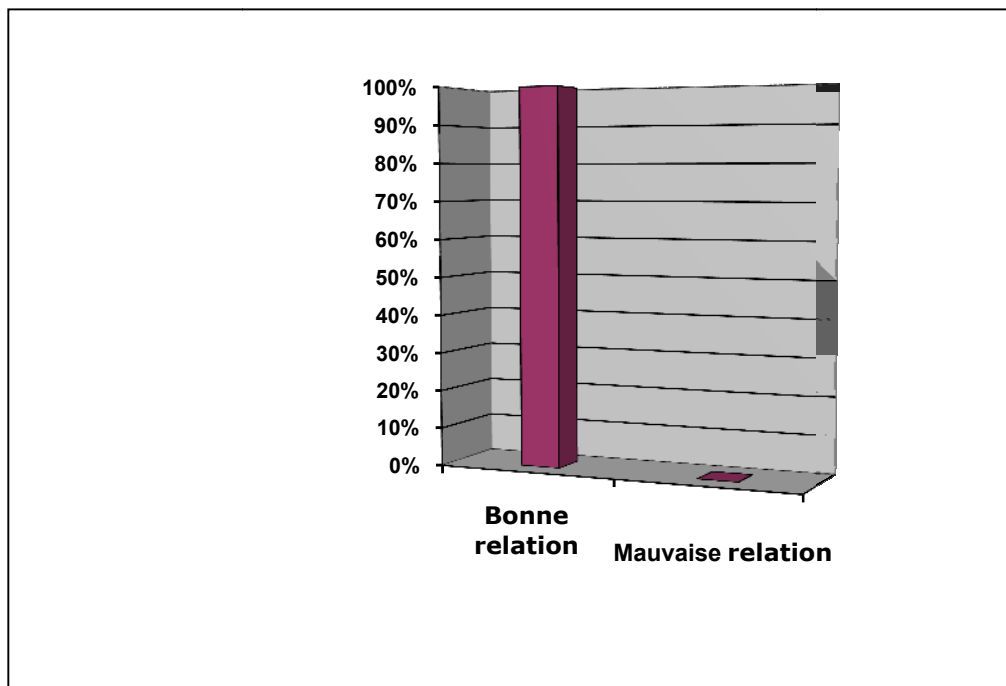
Le niveau scolaire de pères de l'ensemble des apprenants dysphasiques et dyslexiques



Le niveau scolaire de mères de l'ensemble des apprenants dysphasiques et dyslexiques

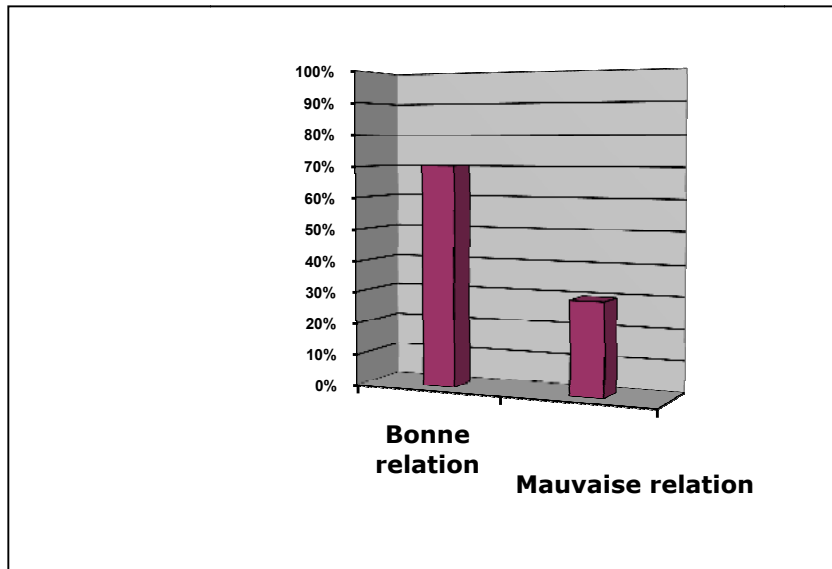
De ces données statistiques nous constatons que les parents des apprenants dysphasiques et dyslexiques sont majoritairement sans le niveau du BAC.

La relation avec les enseignantes



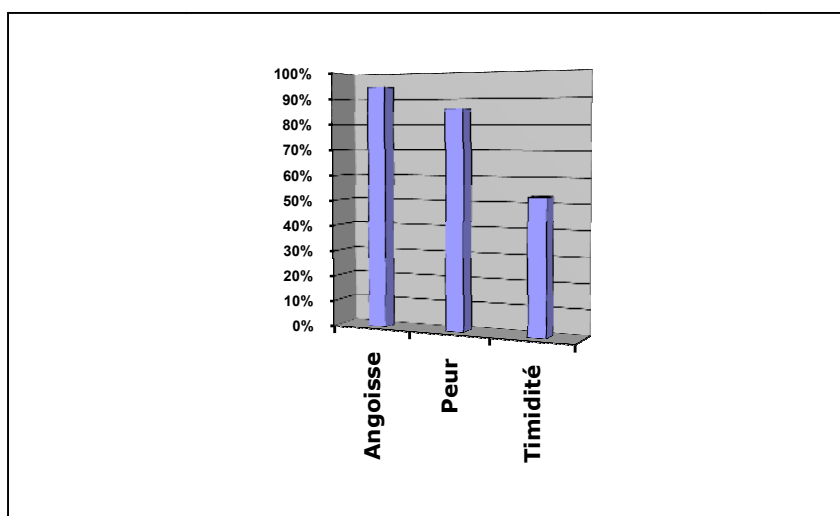
Selon la fiche de renseignements nous constatons que 100% des apprenants ont une relation excellente avec leurs enseignantes. Nous signalons que nous avons conseillé les apprenants d'être honnêtes et de dire la vérité complète, car nous avons senti qu'ils ont un peu peur de dire le contraire.

La relation des dysphasiques et dyslexiques avec leurs collègues



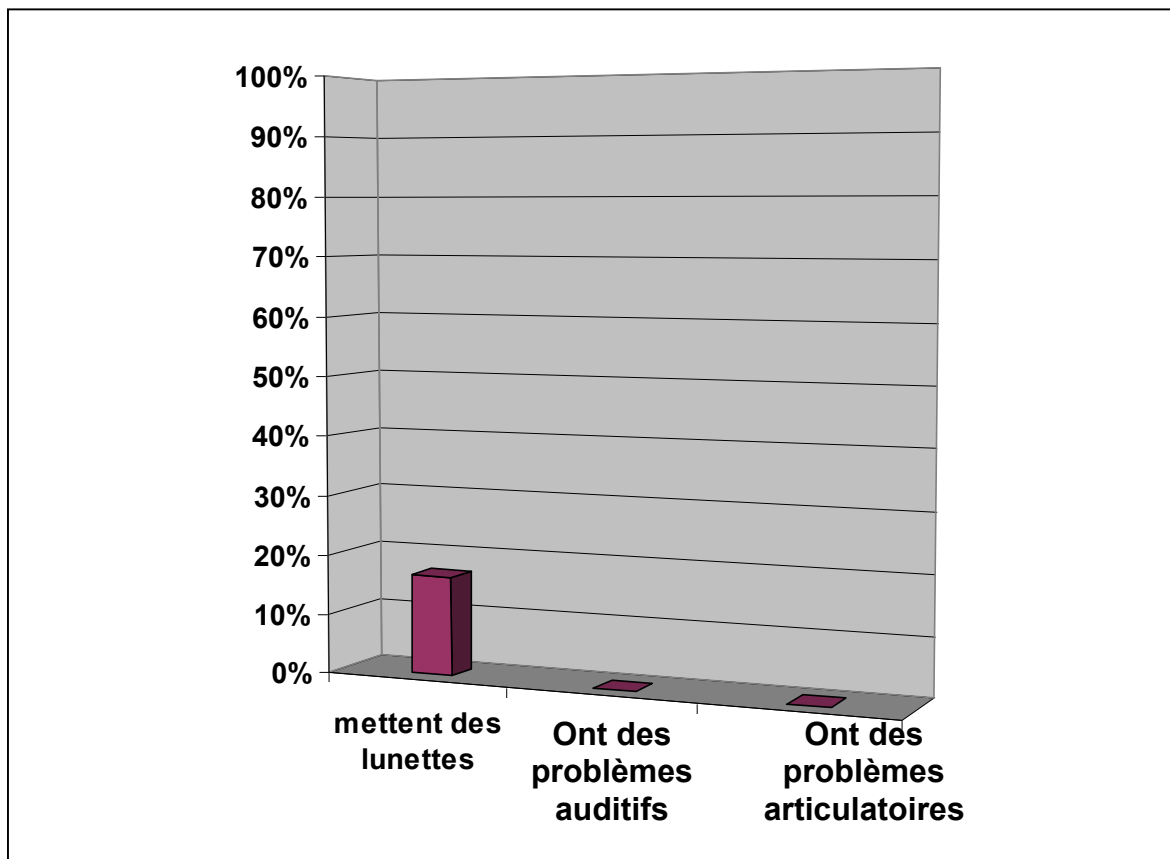
Via les chiffres obtenus nous pouvons dire qu’une proportion limitée de dysphasique et dyslexiques (29,72%) montre une attitude agressive. C’est à dire une mauvaise relation vis à vis leurs collègues. Tandis que la majorité montre une bonne relation en ce qui concerne les collègues.

Peur, timidité et angoisse chez les cas suspects



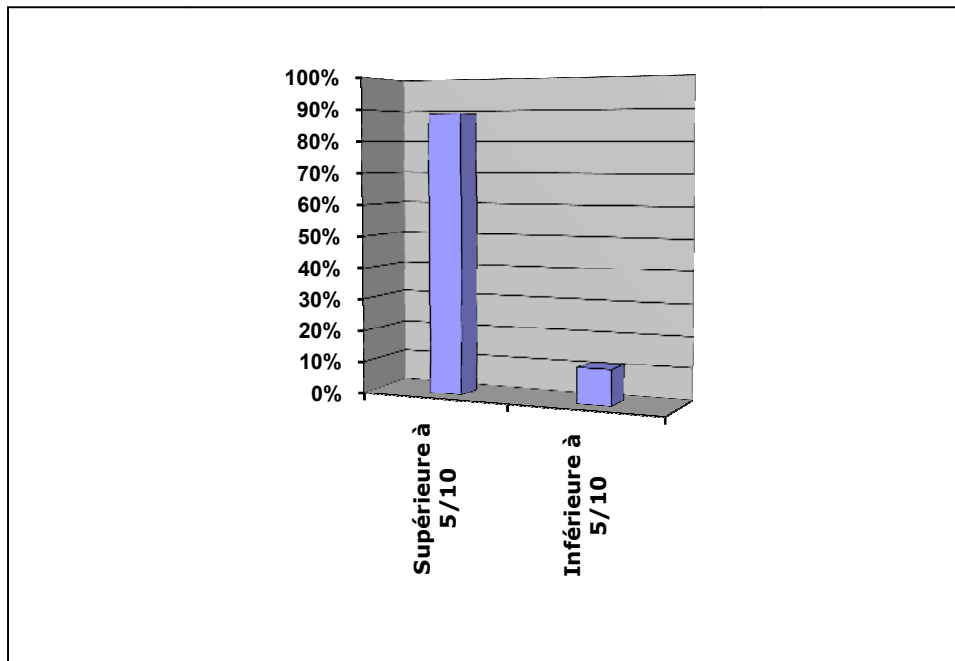
Dans ce point, nous constatons que l'angoisse, la peur et la timidité ont une prédominance considérable au sein des apprenants dysphasiques et dyslexiques. La quasi totalité sont timides, anxieux et peureux à cause de leur handicap langagier. Par conséquent, tous ces facteurs peuvent perturber leur performance scolaire.

Troubles visuels, auditifs et articulatoires

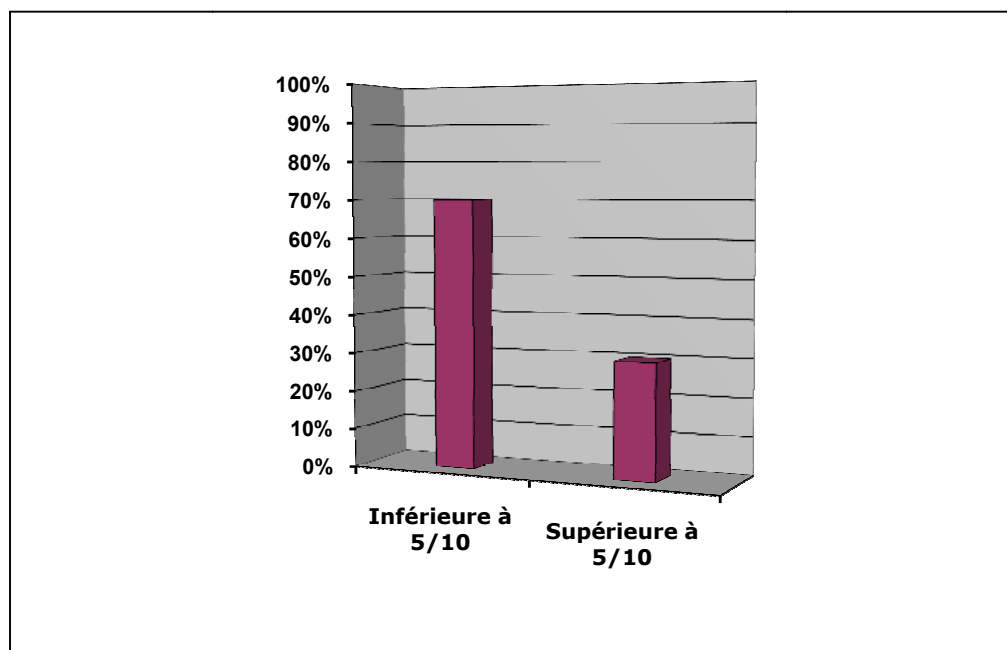


Nous constatons que les apprenants dysphasiques et dyslexiques ne souffrent pas de troubles auditifs ou articulatoires.

Cependant, une proportion très limitée mettent des lunettes (ici le problème de vision est réglé).

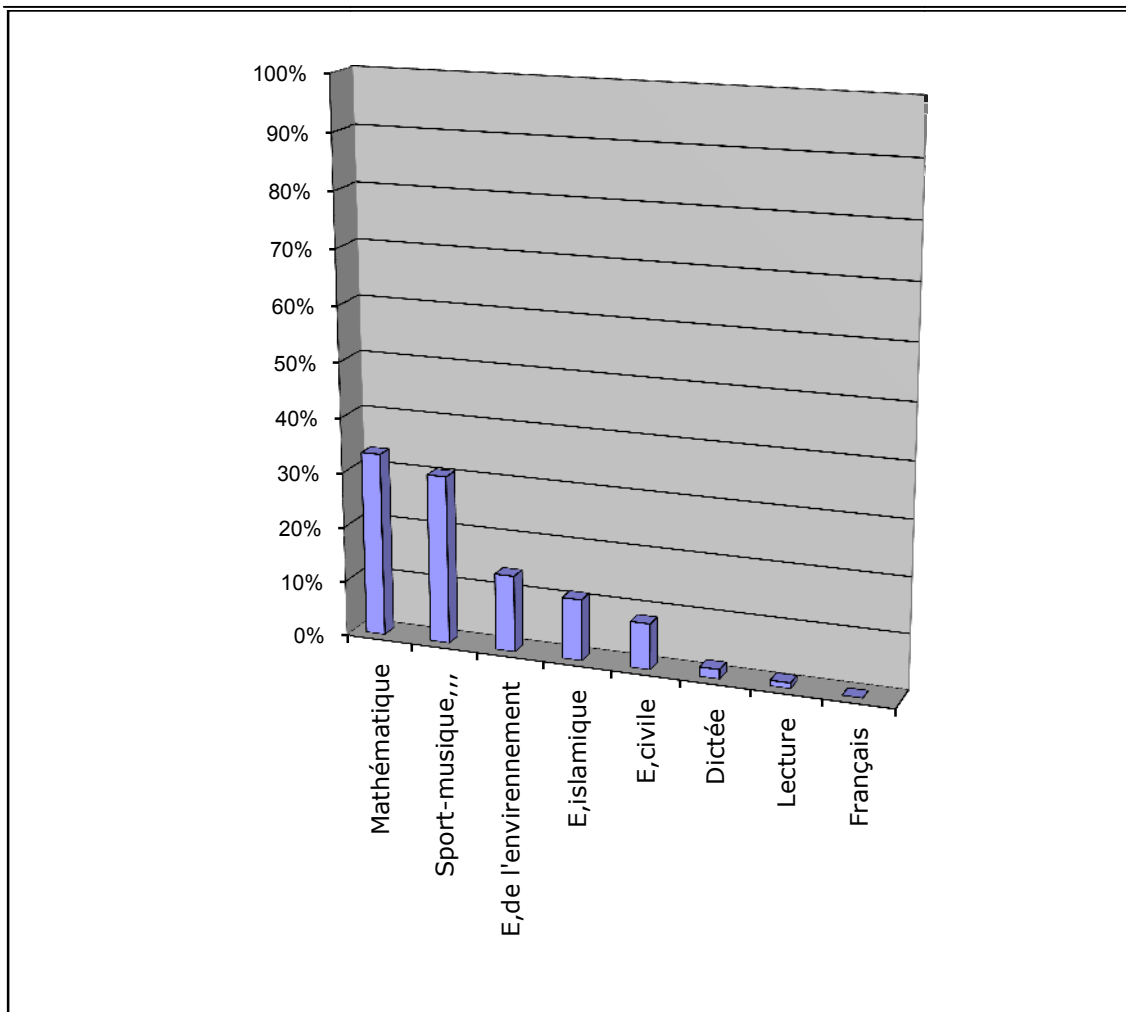
La moyenne générale de l'ensemble des apprenants

Nous observons que la majorité des apprenants ont la moyenne (au moins 5/10).

La moyenne générale chez les dysphasiques / dyslexiques

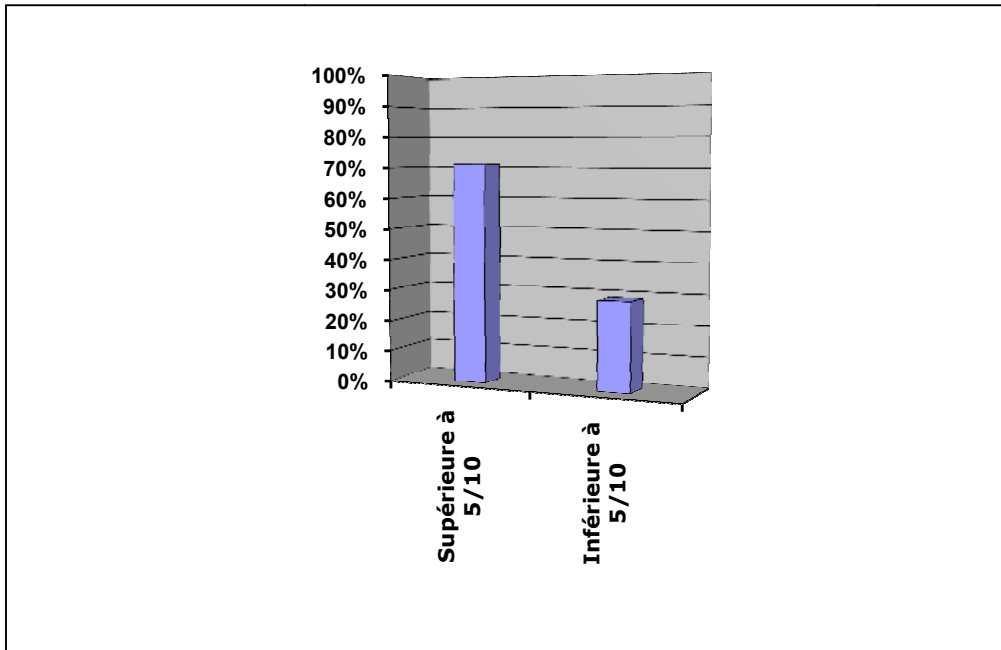
Via ces données statistiques nous constatons qu'une proportion considérable des dysphasique / dyslexiques (70%) sont des mauvais apprenants car leurs moyennes sont inférieures à 5/10.

La matière préférée chez les dysphasiques / dyslexique



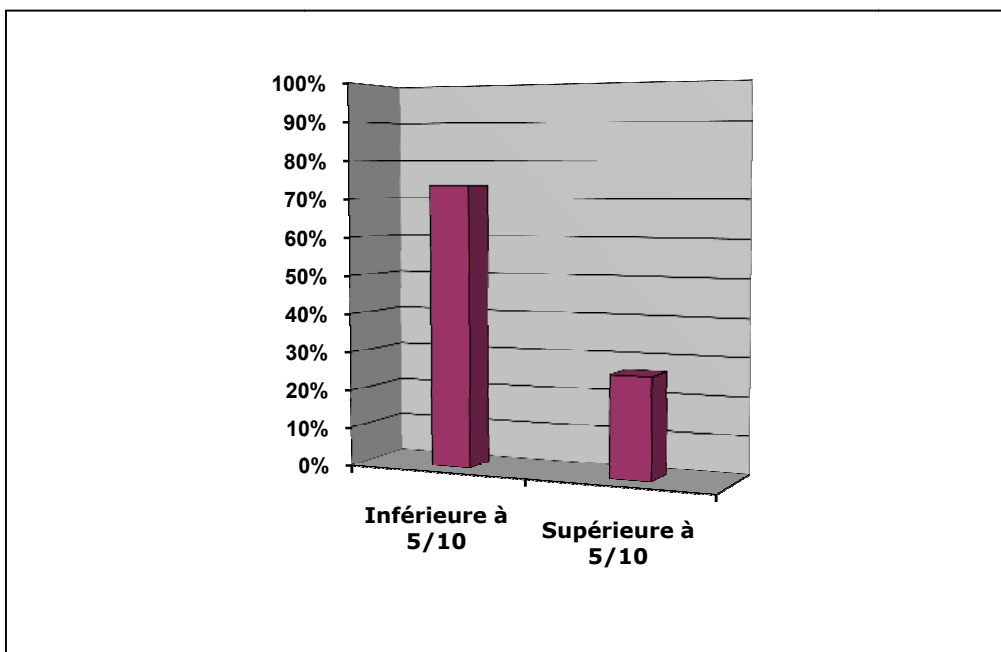
Nous constatons que les apprenants dysphasiques / dyslexiques détestent le français et préfèrent les mathématiques et les activités de loisir (sport, dessin, musique). Leurs résultats sont excellents en mathématiques. Cependant, ils sont nuls en français (selon le jugement des enseignantes et les notes obtenues durant les examens).

La moyenne de français chez l'ensemble des apprenants



Les chiffres indiquent que la majorité des apprenants ont la moyenne en français.

La moyenne de français chez les dysphasiques et les dyslexiques



Nous constatons que les dysphasiques / dyslexiques sont très mauvais en français, ils rencontrent des difficultés immenses (prononciation, écriture, lecture...).

Nous pouvons dire que les apprenants dyslexiques / dysphasiques sont , en général, des mauvais apprenants , 80% entre eux redoublent au moins une année durant leur vie scolaire à cause des troubles spécifiques du langage oral et écrit ; rappelons que 70% n'ont pas eu la moyenne 5/10 pendant cette année (2006 _ 2007).

Ainsi, les apprenants dyslexique / dysphasiques sont des personnes anxieux, peureux et timides à cause de leur handicap langagier. Physiquement, ils n'ont pas des problèmes visuels ou auditifs.

II. Epreuves proposés aux dysphasiques / dyslexiques

Comme nous savons la dysphasie ne se manifeste qu'à l'expression orale tandis que la dyslexie émerge essentiellement via la lecture et la dictée . Pour cette raison nous avons proposé deux textes à la fois en exploitant la capacité de lire chez les dyslexiques et la capacité de l'expression orale chez les dysphasiques comme nous avons proposé une dictée.

1. La lecture

Les textes sont relevés du programme de la 5^{ème} année fondamentale, c'est à dire ils appartiennent au manuel scolaire du 2ème palier.

Les textes sont conformes aux capacités et aux aptitudes des apprenants.

Ils sont écrits de façon lisibles, et contiennent des mots communs aux apprenants et des phrases de structure simple.

Les deux textes sont pris du « Livre unique de français » 5ème année fondamentale.

Le premier texte intitulé « Histoire d’une petite souris » se trouve dans la rubrique « je retrouve le conte... ».

Il contient 3 paragraphes et une image en de sous (cf. Annexe).

Les apprenants concernés commencent la lecture à haute voix par eux mêmes sans que l’enseignante donne la première lecture.

Le but : L’apprenant doit être autonome dans sa lecture.

Texte 01

Après la lecture du 1^{er} texte nous avons obtenu les résultats suivants:

Le mot	Inversion	Omission	Addition	Substitution total ou partiel	Mot non lu
Trou	Tour / tor	Tro /tro/			
Noir		Nor /nor/			
Il n y a plus					non lu
Soleil		Soli /soli/			
Grain				grand	
Blé			Bilé /bili/		
Gland			grande		
Vilain	Vilirai /viliri/				
bonhomme					Non lu
Grimace		Grimce			

		/grims/			
Mais				mois	
Oublie				Ouplie /upli/	
aussi		Assi /asi/			
sort			Sorte /sɔrt/		
fermer				Former /fɔrmi/ vermer /vɜrmi/	
Peur				Pour /pur Père /pɜr/	
souricette		Souriste /surist/	Vente		
Vent			Vant /vãt/		
rester	Restre /restr/				
s'accroche					Non lu
au				a- ou	
mur				Mort/mɔr/ /mère /mɜr/	
Pattes			Battre/batr/ pottre/potr/ Quatre/katr/		
Se hisse					Non lu
Doucement	Docement			/dusɜm/	

	/dɔsmã/				
voila				/vɔli/	
Dehors					Non lu
Grand		Grande			
droite	Driot /drjɔt/			Broite /brwat/	
Gauche				/kɔʃ/	
Court				/kɔr/	
elle				Il	
ensemble				Ensemble /ãsãmpl/	
D'elle					Non lu
vont				/vɔt/	
Explique		/isplik//espli/			
Faut			Faute /fɔ t/		
met				Mot /mɔ/	
ped				/pid/ /di/	
Pas				/bas/ /ba/	
quatre				/patr/	
souris		/sɔri/			
L'on					Non lu

Texte 02

Le deuxième texte intitulé "petit arbre deviendra grand " (cf. annexe) et qui se trouve dans la rubrique «je peux lire l’histoire » est aussi tiré du « Livre unique de français » de la 5ème année fondamentale. Ce texte contient à son tour une image ad hoc avec le contenu du texte.

Après la lecture de ce texte par les apprenants concernés, nous avons obtenu les résultats suivants :

Le mot	Inversion	Omission	Addition	Substitution totale ou partielle	Mot non lu
matin			Matine /matin/		
directeur				/directyr/ /dirictɔr/	
rassemble				/resɔmbl/ /rasɔmpl/ /razɔmbl/	
arber	/abr/	/arb/			
bêche				/d3ʃ/	
faut		/fɔt/			
Creser	/kuzi/			/krɔzi/ /kryzi/ /krɔsi/	
grand			/grăd/		
trou	/tur/				
pendant				Pendant /pătă/	

temps		/tɔmp/ /tɔmps/			
remplis				/rɔmbli/	
L'arrosoir				/arɔswar/	
tous			/tus/		
derrière				dernière	
mur			/mir/ /mar/		
Que cherche t-il					Non lu
enfin		/fin/	/ɔfin/		
Coffre	/ korf/			/kɔvr/	
voiture		/vɔtyr/		voilure	
Il y en a					Non lu
trente		tente	trentre		
possible				/pasibl/	
ouvre	ourve /urv/				
Il y a					Non lu
tout			toute /tut/		
attention					Non lu
plantant		/Plătăt/			
casser			/krasi/ /krazi/		

Ce qui est notable via la lecture de ces deux textes est le suivant :

Les apprenants dysphasiques eux aussi montrent des symptômes de la dyslexie, leur stratégie de la lecture (lecture lente, hésitante...) , leurs erreurs persistantes (selon le jugement de l'enseignante), indiquent qu'ils sont des dyslexiques.

L'analyse des erreurs commises par les apprenants concernés montre que l'erreur peut être :

- **une inversion** : par exemple : driot au lieu de droit , restre au lieu de rester, ourve au lieu d'ouvre, tour au lieu de trou.
- **une omission** : par exemple : arbe au lieu d'arbre, docement au lieu de doucement, soris au lieu de souris.
- **une addition** : terntre au lieu de trente, vonte au lieu de vont , bilé au lieu de blé.
- **une substitution totale** : il au lieu elle, Grain au lieu grand .
mais au lieu de mois.
- **une substitution partielle** : ouplie au lieu d'oublie, former au lieu de fermer, pour au lieu de peur.
- **sauter totalement le mot.**

Aussi nous constatons qu'il y a un marque concernant la liaison et une absence totale en ce qui concerne la ponctuation.

De l'ensemble des cas suspects nous soulignons que 30% des apprenants dyslexiques ne savent pas lire.

Tandis que les autres sont regroupés, selon le jugement des enseignantes, dans lecteurs faibles / lecteurs moyens y compris les cas dysphasiques.

2. Questions de compréhension destinées essentiellement aux dysphasiques

Des questions de compréhension sont posées par les enseignantes en suivant la méthode usuelle employée durant la lecture à haute voix ; c'est à dire l'enseignante pose la question et l'apprenant répond en s'appuyant sur le texte lu.

Nous signalons, ici, que notre rôle était limité à l'observation concernant le premier texte.

But : ne pas déranger ou perturber les apprenants en question.

Pour le deuxième texte nous avons pris nous même le rôle de l'enseignante car nous avons senti que les apprenants commencent à s'habituer de notre présence ; donc il n'y aurait aucune influence.

Le but de ces questions n'est pas seulement la vérification de la compréhension mais notamment le test des capacités orales chez les dysphasique.

Texte 01

Prenons l'exemple de la première question « qui est souricette ? »
Au début, les enfants concernés étaient incapables de répondre à la question. Alors, l'enseignante a essayé de simplifier et clarifier la question en s'appuyant à la fois sur les gestes et sur quelques éléments existant dans l'image en dessinant ce qui peut faciliter la compréhension.

Après l'utilisation de toutes ces stratégies les réponses étaient trouvées mais incomplètes :

Apprenant A : « souris »

Apprenant B : « est un souris »

Apprenant C : « souriste – souris »

L'enseignante a donné la réponse correcte et complète : « souricette est une petite souris » en demandant aux apprenants concernés de la répéter.

Les apprenants répètent mal et vont à l'essentiel (au lieu de donner la phrase complète, ils se limitent à « souris »).

Ils déforment parfois les mots (par exemple/ sirist/ est un / pitit siri/ ou « est un petite souris ») ou omettent quelques éléments (par exemple « est une petite souris » ou « souricette est une souris »).

Texte 02

Concernant le 2ème texte nous donnons aussi comme exemple la première question que nous avons posée aux apprenants dysphasiques « pourquoi le directeur rassemble les enfants ? »

Au début, les apprenants étaient incapables de comprendre cette question. Donc nous avons accompagné la question de gestes en demandant aux apprenants de regarder l'image.

Après l'utilisation du geste de « planter » nous avons senti que les apprenants avaient la réponse mais ils n'avaient pas les mots ou plus précisément ils n'avaient pas le mot clé qui est « planter ».

Apprenant A : « les arbres » (un mot substitue toute la phrase) .

Apprenant B : « les petit arbes ».

Nous avons demandé de donner une phrase complète.

Apprenant C : « le directeur rassemble Les enfants les arbes ».

Enfin nous avons donné le mot cherché « planter » et nous avons demandé de donner une réponse complète. Nous signalons que le mot « planter » est déjà rencontré dans des textes précédents.

Apprenant B : « le directeur ressemble les enfants planter les arbres » Ici, nous étions obligés de donner la réponse correcte : « le directeur rassemble les enfants pour planter les petits arbres ».

Les apprenants avaient mal répété la phrase à cause de sa longueur en perdant des fois le fil de ce qu'ils disaient quand ils parlaient. Aussi l'utilisation des articles et des prépositions est presque négligée chez les dysphasique.

Et parce que le résumé oral est considéré comme l'un des moyens utilisé pour tester les capacités orales des apprenants, nous avons suggéré aux apprenants en question de résumer oralement chaque texte à la fin de chaque séance de lecture.

Ce qui est notable est l'incapacité des apprenants de faire un résumé ou au moins raconter l'histoire de leur propre façon.

Ce qu'ils étaient capables de donner est quelques phrases relevées intégralement du texte ; c'est à dire ils relisent quelques phrases en faisant le " copier/coller" comme le montre le résumé suivant :

« souricette est dans un grand trou noir il n y a pas de soleil... Mais le lutin est faim... Elle se lisse doucement doucement... C'est le gland qui roule qui roule ».

Les points indiquent qu'il y a une pause longue car il prend du temps pour trouver la phrase qu'il cherche au hasard.

En effet, via les réponses que nous avons reçues concernant les deux textes et l'utilisation de l'échelle de dysphasie (cf. Annexe)

pendant les séances que nous avons assistées nous constatons que l'apprenant dysphasique :

articule mal et a tendance à se servir des gestes pour se faire comprendre. Aussi ; il cherche toujours ses mots en préférant la réponse par "oui" ou "non" pour éviter toute perturbation ; et quand il est mis dans une situation qui exige son intervention ou ses réponses il peut :

- répondre par une phrase courte ou un mot isolé « souris » par exemple.
- Répéter un même mot sans raison, par exemple : le directeur, le directeur, le directeur...
- Inverser les lettres, les syllabes ou les mots, par exemple: « ourve »
- Déformer des mots, par exemple: souriste, arbe ...

Nous constatons aussi que son vocabulaire est pauvre et même ses phrases sont mal construites et mal contrôlées; ainsi, il prend du temps pour trouver une réponse s'il est interrogé. De plus, il a du mal à se faire comprendre ce qui demande l'intervention de ses enseignants et des fois ses camarades...

Aussi, le dysphasique vit un grand dégoût et sent mal à l'aise à cause de son handicap langagier.

Nous soulignons que les apprenants dyslexiques ne représentent pas des difficultés au niveau de l'oral.

Donc un dysphasique peut être un dyslexique et non pas le contraire.

3. L'épreuve de dictée

Une autre épreuve était proposée pour les dyslexiques et dysphasiques : la dictée

A partir de la dictée l'apprenant fait l'association d'un son entendu, un son lu et un son écrit. Aussi, il intègre les mécanismes de l'activité de l'écriture comme la différenciation des lettres, la maîtrise de l'espace, l'écriture sur la ligne, la mémorisation des mots, etc.

Le texte que nous avons proposé a été aussi relevé du premier texte intitulé « histoire d'une petite souris ».

Nous avons choisi le deuxième paragraphe car il contient des mots simples et communs aux apprenants.

Après la consultation des feuilles des enfants nous constatons que :

- 30,46% des apprenants concernés ne savent pas écrire du tout.
Leur écriture est illisible, juste des gribouillages (feuilles 1-2).

Dans le reste des feuilles :

- 40,10% font des combinaisons aléatoires des lettres (feuilles 3-4).
- 15,03% écrivent ce qu'ils entendent (feuille 5).
- 10,41% essaient de trouver les mots demandés (feuille 6).

a il s'agit de...
 a s'agit de...
 de...
 als...
 est...?
 se...
 ...
 ...
 ...
 ...

Feuille 1 : dictée test écrit par un apprenant dyslexique (né le 01/07/1996)

...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...

Feuille 2 : dictée test écrit par un apprenant dyslexique (né le 21/02/1995)

Elle regarda adrd
 Elle regarda arje
 Elle cora c
 Elle a en cor crce
 di or cora 'a isera 'a ce d elle ?
 Is le de le s ce le d
 on qd il Is ol cf de m om m at f lex
 is pla cli faie d jet garda
 l'en mon li pte pite

Feuille 3 : dictée test écrit par un apprenant dyslexique (né le 26/05/1996)

Elle regucl a Eegute
~~de~~
 Elle regucl a oail
 Elle regucl
 Elle á regucl elette
 et qu qucte á quctes d'elle ?
 Si Is l'oues ~~pas pas~~
 eules eules
 eciml, la soul vules amam ~~le~~ qucte
 ete isonl qd regul quet is lei na
 sint ! pans pans

Feuille 4 : dictée test écrit par un apprenant dyslexique (né le 03/01/1996)

- elle regardé a droit
 - Elle regardé a gauche
 Elle
 - Elle court, court...
 Elle
 - La encore pere!
 Elle
 - est qui court à courti Dab?
 Elle
 - Les le celoun qui malte- qui relle...
 - on s'enble, il avac sa retrefi
 mamam seri qui stat lere icoblix
 qu've techer regardé au l'omine
 li pai!

Feuille 5 : dictée test écrit par un apprenant dyslexique (né le 12/06/1996)

elle regarde a droit.
 elle regarde a gauche.
 elle cère e elle cère --
 elle à ~~pas~~ encore pere!
 il cire cère à courti ~~de~~ da?
 cire gloue cire ~~rel~~ e cire rel ...
 on s'enble e ils onne retrefi mamam seri ci no
 et lere ^{icoblix} ~~icoblix~~ ~~de~~ foel techer regard au l'omine
~~qui~~ ~~qui~~
 il pai!

Feuille 6 : Dictée test écrit par un apprenant dyslexique (né le 24/08/1996)

Ici, nous remarquons que les fautes d'orthographe sont presque de même nature que les fautes lexiques : omission, addition et confusion auditives.

Nous retrouvons essentiellement :

Des omissions de voyelles (économie de lettres) :

"Tjor , tejer , tger" au lieu de **toujours**

" l , lle" pour **elle**

"Sri "au lieu de **souris**

Confusion auditive :

"Cauche" au lieu de **gauche**

"on simple, encepte, onsomle" pour **ensemble**

"gon "au lieu de **vont**

"Puit" au lieu de **pied**

"cloun" au lieu de **gland**

"recarder "au lieu de **regarder**

"broite" au lieu de **droite**

Les mots soudés

"dale, dile, dlle, dalle" pour **d'elle**

"quilfo" pour **qu'il faut**

un même phonème et exprimé par différents graphèmes

notamment le phonème (k)

" a queti, à quctes" pour **à côté**

"Kore, cer, quere" au lieu de **court**

" Ci, ket, cie" au lieu de **qui**

"cil, cile" au lieu de **qu'il**

"houqur" pour **encore**

"explici" pour **expliquer**

Omission de certains graphèmes résultant et de l'épellation des consonnes

"l" pour **elle** , "d" pour **des**

confusion entre certains phonèmes notamment /u / / i / / y / /ɔ/

"rul" au lieu de **roule** , "cur" au lieu de **court**

"siris" au lieu de **souris**

"cor" au lieu de **court**

Inversion

"driote" au lieu de **à droite**

"suoris" au lieu de **souris**

"s'arccoche" au lieu de **s'accroche**

Omission

"cour" au lieu de **court**

"roul" au lieu de **roule**

"mama" au lieu de **maman**

Nous signalons que le texte est déjà lu et les apprenants avaient pris tout leur temps durant la dictée.

Conseils et recommandations

Via notre sortie sur terrain nous remarquons que les troubles spécifiques du langage oral et écrit chez nos apprenants sont mal connus au sein de nos écoles.

Les apprenants dyslexiques et dysphasiques ne peuvent pas s'adopter aux mêmes programmes destinés aux apprenants normaux ce qui engendre nécessairement un échec scolaire.

L'ignorance de l'existence de ses troubles spécifiques, l'absence de repérage précoce, le manque de formation chez les enseignants, l'inexistence de tests de repérage et des programmes de rééducation en ce qui concerne les troubles spécifiques du langage contribuent énormément à l'ampleur de la situation dans laquelle se trouve l'apprenant dysphasique et dyslexique **« les enfants qui présentent aujourd'hui des troubles du langage écrit et oral deviendront demain des adultes illettrés faute de prise en charge adaptée »⁽¹⁾.**

Donc qu'est ce que nous devons faire ?

Les parents

Les parents sont supposés comme la première personne à intervenir et à réagir pour éviter au maximum un échec scolaire concernant leurs enfants. Pour cette raison :

- Ils doivent reconnaître que leurs enfants sont atteints d'un trouble spécifique du langage ; c'est à dire accepter l'enfant avec son trouble.
- Ils doivent chercher les solutions pour aider leurs enfants: visiter des orthophonistes, des psychologues, des spécialistes en ORL..., contacter fréquemment les enseignants pour savoir tous les détails de la vie scolaire de leurs enfants.

⁽¹⁾ Amrani, S. Etude longitudinale d'un enfant dyslexique algérien en arabe. Université de Batna .2006.p.473

L'école

- Créer des classes spéciales pour intégrer les apprenants ayant des troubles langagiers.
- Former des enseignants en leur clarifiant les principaux symptômes de troubles de l'apprentissage en général et les troubles spécifiques en particulier.
- Travailler en collaboration avec des psychologues spécialisés et des orthophonistes afin de réaliser un dépistage précoce et donc prendre les mesures nécessaires.
- Consolider les rapports entre apprenant / enseignant et enseignant / parent.

L'enseignant

- L'enseignant doit créer un climat de confiance, un climat sécurisant pour l'apprenant.
- Entretenir des rapports plein de sympathie et de compréhension en prenant en considération l'handicap langagier de l'apprenant.
- Etre disponible pour recevoir régulièrement l'apprenant et ses parents et discuter les troubles en question.
- Développer l'entraide en plaçant l'apprenant dysphasique /dyslexique à côté d'un autre qui peut lui aider.
- Insister pour une prise en charge et une rééducation orthophonique précoce.
- Etre patient en évitant de donner les remarques qui peuvent décourager l'apprenant ayant un trouble.
- Vérifier les supports (image, document sonore...) et utiliser la gestuelle s'il est nécessaire.

- Ecrire clairement et utiliser les couleurs pour segmenter les phrases et les mots.

Conclusion

Les difficultés langagières durables et persistantes entravent et perturbent l'apprentissage des autres activités, ce qui engendre un blocage chez l'apprenant dysphasique / dyslexiques.

Un handicap langagier pourrait conduire à un mutisme ou une isolation, ce qui pourrait provoquer la peur, l'angoisse et par fois la timidité chez ces apprenants, et donc nécessairement un échec scolaire

Conclusion générale

La dysphasie et la dyslexie sont deux troubles spécifiques du langage. Elles ne parviennent pas d'une déficience avérée qu'elle soit sensorielle, motrice ou mentale, d'un traumatisme cérébral ou d'un trouble acquis, même si la plupart des définitions excluent l'origine économique, culturelle et sociale. Cela ne signifie pas que ces éléments n'interviennent pas.

L'Organisation Mondiale de la Santé dans la classification statistique des maladies (10^e révision) considère que les troubles spécifiques du langage comme des troubles dans lesquels « les modalités normales » concernant l'acquisition du langage sont altérées dès les premières phases du développement.

Via l'enquête que nous avons menée au sein des apprenants de l'école primaire visitée nous signalons l'existence de troubles spécifiques du langage, notamment la dysphasie et la dyslexie, chez nos enfants.

Ces troubles restent à un certain degré mal connus chez les parents et les enseignants et inexploités par les spécialistes.

Ces troubles dont les causes sont diverses et l'origine n'est précise mais leur impact influence le déroulement de l'activité scolaire et l'activité sociale de l'apprenant.

En effet, les difficultés durables de la lecture et de l'expression orale entravent la réalisation des autres activités ; ce qui provoque un blocage avéré chez les apprenants.

Notre recherche montre aussi que les apprenants dysphasiques et dyslexiques sont marginalisés ce qui pourrait aggraver leur situation et

Conclusion générale

renforcer leur dégoût pour les études ; et par conséquent, engendrer un échec scolaire.

L'écart entre les aptitudes de ces apprenants et les lacunes inhérentes à leurs troubles gêne fréquemment leur performance langagière et donc leur parcours scolaire.

A cause de leur handicap langagier la majorité des apprenants atteints de la dysphasie et la dyslexie sont timides, anxieux et peureux ; ce qui perturbe leur activité en général en les conduisant à détester tous ce qui a une relation avec la langue et donc se diriger vers les mathématiques et les activités de loisir (dessin , sport et musique).

Ainsi les informations recueillies à travers les épreuves prédictives que nous avons menées montrent qu'il y a une corrélation entre la lecture et l'écriture. Autrement dire l'influence est réciproque : confronter des difficultés en lecture c'est nécessairement confronter des difficultés en écriture et l'inverse est juste.

De plus l'apprenant dysphasique pourrait être aussi dysphasique, mais le contraire n'est pas toujours correct ; et quand l'enfant est dyslexique dans une langue il serait aussi dans une deuxième langue.

En effet, nous constatons que la dysphasie et la dyslexie ne sont pas de simple retard concernant le langage oral et écrit, qu'elles n'ont rien avoir avec les déficiences intellectuelles, visuelles et auditives. Elles ne sont pas des maladies guérissables mais un handicap que l'on peut prendre en compte.

Un diagnostic très précoce, des mesures préventives, diversifiées, structurées et centrés sur l'acquisition du langage oral et écrit avec une reconnaissance des troubles du langage contribuent certainement à réduire leur ampleur et leur gravité.

Bibliographie



I. Bibliographie :

1. Ouvrages :

1-Baylon, c. Fabre, P. Initiation à la linguistique. **Paris :Colin.**
ISBN 2 200 343 20 5

2-Brazeau-ward, L. Quelle confusion est ce que la dyslexie ou un trouble de l'apprentissage. Centre canadien de la dyslexie
.2003.ISBN

18 94 964 74 8

3-Bredart et al. Troubles du langage oral et écrit diagnostique et rééducation. **Liège : P.Mardaga.1989**

4-Charles,R. Williame,C. La communication orale. **Paris: Nathan.1994.ISBN 2 09 176791 3**

5-Charmian,O. Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. **Paris:Dedier.1993.ISBN 2 278 04124 4**

6-Commission du Débat National Sur l'Avenir de l'Ecole. Les français et leur école. **Paris :Dunod.2004.ISBN 2 10 048341 2**

7-Delahaie,M. L'évolution du langage chez l'enfant. **Inpes.2004.**
ISBN 75 04867 L

8-Durieu, C. La rééducation des aphasiques.
Bruxelles :Dessart.1969

9-expertises Collectives (Ed.).Dyslexie dysorthographe
dyscalculie. **Inserm.2007 .ISBN 978 285598 856X**

10-Gaonac'h,D. Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une
langue étrangère. **Paris : Dedier.1991. ISBN 2 2 78 07820 8**

11-Garnier, C.Bednarz,N. Vlanovskaya, I. Après Vigotski et Piaget
perspective social et constructiviste. **Paris: De boeck.2004. ISBN 2
8041 4350 3**

12-Gazayus, P. L'aphasie. **Bruxelles: Dessart et Mardaga.1977**

13-Gérard, C. L'enfant dysphasique. **Paris: De boeck.1996 ISBN 2
8041 1853 1**

14-Giordon, A. Apprendre. **Paris : Belin. 1998. ISBN 2 7011
2456 5**

15-Handisol de Hautes Pyrénées (Ed.) Guide pratique : les
troubles du langage écrit. **CPAM Trabes.2007**

16-Jamet, E. Lecture et réussite scolaire. **Paris: Dunod.1997.
ISBN 210 0033 44**

17-Sprenger-Charole, L. Casalis,S. Lecture et écriture :acquisition du développement

18-Villepontoux, L. Aider les enfants en difficultés à l'école. **Paris : De boeck.1997. ISBN 2 8041 2516 5**
. PUF. 1996. ISBN 213 04 7705 4

19-Warnont, L.**Orthographe et prononciation en français. Duculot.1996 ISBN 2 80011 1117**

2. Dictionnaires :

1-Ducrot, O. Schaeffer, J-M. Dictionnaire des sciences du langage. **Paris : Seuil.**

2-Mounin, G. Dictionnaire linguistique. **Paris : PUF. 2004. ISBN 213 0538819**

3-La grande Larousse : synonymes et contraires. Paris.2004. ISBN 2 03 532083 6

4- Larousse médical. Paris 2000 ISBN 2 03 560265 3

3. Thèses et mémoires :

1-Amrani, S. Etude longitudinale d'enfant algérien en arabe. **Thèse de doctorat. Université de Batna. 2006**

4. Cd-rom :

Encarta **2007**

II.SITOGRAPHIE :

1-ADOSEN.La dyslexie. **N= 132.Fev 2005**

http://www.augfrance.com/media-omes/maternelle_cuon/dyslexie.htm

Consulté le 03 / 02/ 2007

2-APEDYS ile de France. L'élève dyslexique dans le primaire. **Fev 2003**

alain. Lennuyeux. Free .fr\PRIMAIRE. Pdf

Consulté le 15/03/2007

3-APEDYS France. La dyslexie. **Fev2003**

www.esculape.com/fmc/dyslexie.html

Consulté le 26/03/2007

4- AQEA. Dysphasie.

www.idealclis.fr/index_fichiers/document/institutionnel/DYS PHASIE.pdf

consulté le 11/04/2007

5- AVS carpentras. Lecture et dyslexie. **Mar 2007**

www.Lepontel.ien.84.ac-aix-marseille.fr/archive/pdf/lecture.dyslexie.pdf

Consulté le 14/05/2007

6-Bau Andreas. Le développement linguistique **:une voie vers la communauté. Horizon et débats. N=28. Nov 2004**

[http:// www.horizon-et-debats.ch/28/2322.htm](http://www.horizon-et-debats.ch/28/2322.htm)

Consulté le 12/12/2006

7-Béregère Beauquier- Maccotta. Troubles du langage chez l'enfant. **Dec 2005**

www.educ.necker.fr/cours/module3/langage.pdf

Consulté le 11/01/2007

8-Billard Catherine. Les troubles spécifiques du langage.**26/09/2005**

[www.adosen-sante.com/doc-a-telecharger/ertrait-bulletin/149 entretien. pdf](http://www.adosen-sante.com/doc-a-telecharger/ertrait-bulletin/149%20entretien.pdf)

Consulté le 23/07/2007

9-Burget Nathalie. Troubles spécifiques du langage oral. **Oct 2006**

[www.crdp.strasbourg.fr/cdd/ecole/litterat/docnat 3.pdf](http://www.crdp.strasbourg.fr/cdd/ecole/litterat/docnat%203.pdf)

Consulté le 12/12/2006

10- Commission scolaire de la capitale(Qubec). Déficience langagière , dysphasie.

[www.cs capitale.qc.ca/docs/pub_autres/Dysphasie.pdf](http://www.cs.capitale.qc.ca/docs/pub_autres/Dysphasie.pdf)

Consulté le 22/03/2007

11- Groupe Départemental De Pilotage Sur Les Troubles Du Langage Haute Savoie. *Troubles du langage oral et écrit :comment les prendre en compte dans le second degré ?* Février 2007

Consulté le 24/04/2007

ia74.ac-grenoble.fr/IMG/TL_secondD.pdf

12- Institut de la recherche en santé du Canada. Le cerveau à tous les niveaux.**Fev02005**

[http:// lecerveau .mc gill.ca/flash/i/i10/i10 cr/i10 cr lan.htm](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i10/i10cr/i10cr/lan.htm)

Consulté le 11/05/2007

13- Institut des neurosciences, de la santé mentale et de toxicomanie du Canada. Le cerveau à tous les niveaux. **Mar 2005**

[http://lecerveau. Mc gill.ca/flash/d/d10/d10cr/d10cr lan.d10cr lan.htm](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d10/d10cr/d10cr/lan.d10cr/lan.htm)

Consulté le 11/05/2007

14- Ligueur.Dyslexie et dysorthographe. **Fev 2007. n=7.Bruxelles**

www.apeda.be/ligueur.pdf

Consulté le 09/07/2007

15- **Maurice Pascale.** Les troubles d'apprentissage. **2ème journée annuelle de neurologie pédiatrique. Université de Sherbrook .Oct 2003**

www.stcommunication.com/journals/leclinicien/2004/septembre/Paf/074.pdf

Consulté le 22/05/2007

16- **Meunier Christine.** Développement du langage oral **.Oct 2006 . Laboratoire parole et langage CNRS-UMR 6057**

Aume.lpl.univ-aix.fr/~meunier/COURS/intro_dev.pdf

Consulté le 16//03/2007

17- **Raichle Marcus.** La carthologie du cerveau. **Université de Washington**

<http://www.journal.dunet.com/science/biologie/dossiers/06/0602-cerveau/3bis.shtml>

Consulté le 01/03/2007

18- **Ramus Frank.** Neurologie de la dyslexie développementale. **Avr 2005**

www.ehesse.fr/centre/lscp/persons/ramus/docs/CNCRamus.pdf

Consulté le 15/02/2007

19- **Ronaguy, D.** Accompagner les troubles du langage :la dysphasie. **AAD Rhone.2/12/2006**

***www2-ac-lyon.fr/et
ob/ien/rhone/ash/IMG/pdf/accompagner_les
_troubles_du_langage_Marseille_primaire.Pdf
Consulté le 11/05/2007***

20- Sprenger Charole.L. Apprentissage de la lecture et dysphasie.
Avr 2003.

***www.unicog.org/bblab/bibliographie/dyslexie/pdf
Consulté le 22/02/2007***

21- Szliwowski, H. Les besoins éducatifs des enfants
dysphasiques.**2002.**

***www.enseignement.be/@libraire/document/ressources/272r
apport_final_2002.pdf
Consulté le 24/04/2007***

22- Unmesh Kher (Traduction en français: YP. Frugier).

Comprendre .

2 avril 2001

***www.lycee-francais-
francfort.com/PAGES/PRESENTATION/PEDAGOGIE/
DYSLEXIE/AIDES/08.pdf***

Consulté le 12/04/2007

23- Vincent des Portes. *Troubles d'apprentissage scolaire.*

***lyon-sud.univ-
lyon1.fr/D3/Module_3/32_Troubles_Apprentissage_
Scolaire.pdf***

Consulté le 21/02/2007

Anneke

A quill pen with a drop of black ink is positioned behind the word "Anneke". The quill is light-colored with a dark tip, and the ink drop is a small, dark, teardrop shape.

Echelle de dysphasie

DATE				
NOM ET PRENOM DE L'ENFANTAGE				
Rempli par				
Vous trouverez ci-dessous une liste de propositions (indépendantes les unes des autres). Veuillez répondre à toutes les questions en cochant la case correspondante (ne mettez jamais de croix entre deux cases) 0=PAS DU TOUT OU JAMAIS /1=UN PETIT PEU OU PARDOIS/ 2=BEAUCOUP OU SOUVENT / 3=ENORMEMENT OU TOUJOURS				
	0	1	2	3
1. Articule mal				
2. A tendance à se servir des gestes pour se faire comprendre.				
3. A tendance à répondre par oui ou par non.				
4. Cherches ses mot.				
5. Recours à des « interprètes » (frères , sœurs, camarades...)				
6. Répète un même mot sans raison.				
7. Inverse des syllabes.				
8. Parler par phrases courtes voire par mots isolés.				
9. A du mal à raconter ses journées , un film.				
10. Confondre des mots, des sons.				
11. Utilise mal les articles , les conjugaisons.				
12. Au téléphone ,on a du mal à comprendre.				
13. Répète mal.				
14. Fait des phrases mal construites.				
15. Evite de parler.				
16. A un vocabulaire pauvre.				
17. A un langage à lui.				
18. A du mal à comprendre ce qu'on lui dit au téléphone.				
19. Va à l'essentiel, lorsqu'il essaie d'exprimer quelque chose.				
20. A du mal à comprendre les phrases longues.				
21. A un langage qui reste « bébé ».				
22. A un langage qui rappelle celui des télégrammes.				
23. Fait des contresens.				
24. Parle trop vite.				
25. S'oriente mal dans le temps.				
26. Confond des propositions telle que sur/sous ,devant /derrière...				
27. A du mal à exprimer ce qu'il pense.				
28. A du mal à se faire comprendre par ses camarades.				
29. Déforme les mots.				
30. Peut dire des choses compliquées sans problèmes alors qu'il va buter sur des choses simples.				
31. Répond à côté des questions .				
32. Dit un mot pour un autre.				
33. Manque de contrôle lorsqu'il parle.				

34.N'écoute pas ce que les autres disent.				
35.Utilise des mots ou des phrases passe par –tout.				
36.Comprendre mieux qu'il ne parle.				
	0	1	2	3
37.Perd le fil de ce qu'il dit quand il parle.				
38.A du mal à se faire comprendre par des personnes qui ne le connaissent pas.				
39.Donne l'impression d'avoir de la bouillie dans la bouche.				
40Sse fatigue vite quand il doit exprimer quelque chose.				
41.Met du temps à organiser sa réponse lorsqu'il l'interroge.				
42.Doit s'y reprendre à plusieurs fois lorsqu'il veut dire quelque chose.				

GRILLE D'OBSERVATION DE LA LECTURE

LE MOT	INVERSION	OMISSION	ADDITION	SUBSTITUTION TOTALE OU PARTIELLE	MOT NON LU

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Dans le cadre d'étudier deux troubles spécifiques du langage oral et écrit (la dysphasie et la dyslexie) chez les apprenants de la 5^e année primaire , nous proposons cette fiche de renseignements aux apprenants.

NOM.....

PRENOM.....

DATE RT LIEU DE NAISSANCE.....

NIVEAU SCOLAIRE DU PERE.....

NIVEAU SCOLAIRE DE LA MERE.....

MOYENNE GENERALE .../10

MOYENNE DE FRANÇAIS .../10

AVEZ-VOUS REPETE UNE ANNEE | OUI

| NON

VOTRE RELATION AVEC L'ENSEIGNANT(E).....

VOTRE RELATION AVEC VOS COLLEGUES.....

AVEZ-VOUS DES PROBLEMES | VISUELS

| AUDITIFS

| ARTICLATOIRES

SOUFFREZ- VOUS DE | LA PEUR

| L'ANGOISSE

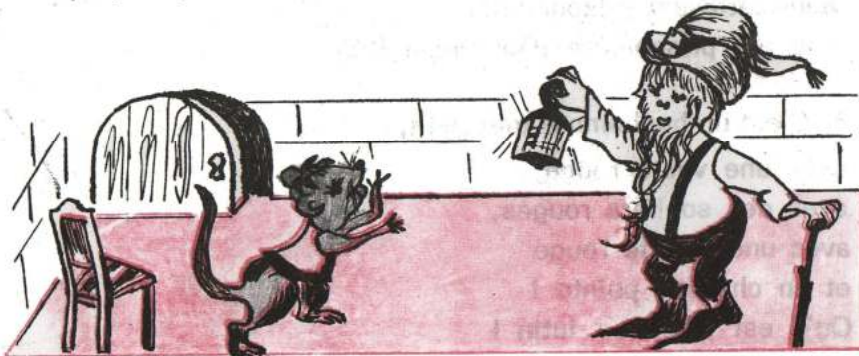
| LA TEMEDITE

VOTRE AGE LORS DE L'ENTREE SCOLAIRE

VOTRE MATIERE PREFEREE.....

Histoire d'une petite souris

1. Souricette est dans un grand trou noir.
Il n'y a plus de soleil !
Il n'y a plus de grain de blé !
Il n'y a plus de gland !
Il n'y a plus rien que le vilain petit bonhomme qui fait des grimaces...
2. Mais le lutin a faim.
Il oublie souricette.
Il oublie aussi le gland !
Il sort de son trou et il oublie même de fermer la porte.
Souricette a peur. Mais elle ne veut pas rester là.
Elle s'accroche au mur avec ses quatre pattes.
Elle se hisse doucement, doucement.
Ouf ! La voilà dehors de ce grand trou noir.
3. Elle regarde à droite.
Elle regarde à gauche.
Elle court, elle court...
Elle a encore peur !
Et qui court à côté d'elle ?
C'est le gland qui roule, qui roule...
Ensemble, ils vont retrouver maman souris qui va leur expliquer qu'il faut toujours regarder où l'on met les pieds !





Petit arbre deviendra grand

Un matin, le directeur rassemble les enfants.

— Nous allons planter des arbres. Voici des bêches : il faut creuser de grands trous.

— Pendant ce temps, je remplis l'arrosoir, dit Dalila.

Karim regarde de tous côtés, derrière le mur. Que cherche-t-il ?

— Où sont les arbres ? demande-t-il enfin.

— Dans le coffre de la voiture. Il y en a trente.

— Trente arbres ! dans le coffre ? Ce n'est pas possible !

Le directeur ouvre le coffre. Il y a bien trente arbres, trente tout petits arbres.

— Nous allons faire très attention en les plantant. Il ne faut pas les casser, ils sont si petits...

Résumé

Les troubles du langage oral comme écrit sont l'objet de maintes études neuroscientifiques et psycholinguistiques. Leur identification s'inscrit le plus souvent dans le contexte particulier de l'école.

Dans le cas de dysphasie il y a une dissociation entre les performances lexicales et les performances syntaxiques. L'enfant parle en phrases courtes et maladroites en style télégraphique.

Concernant la dyslexie, le trouble se manifeste en premier lieu et de façon la plus évidente par une difficulté à maîtriser les règles de correspondances entre les sons de la langue ,les phonèmes et les lettres, les graphèmes ; ce qui entraîne un problème de la compréhension écrite .

Ces troubles sont considérés comme étant des perturbations durables et spécifiques de la structuration du langage parlé chez un enfant normalement intelligent, qui entend bien, qui à envie de communiquer et qui n' a pas d'autres pathologies gênant la communication.

Alors notre travail vise à montrer les principaux symptômes de ces deux troubles chez les apprenants du primaire ; afin de repérer les cas suspects en leur assurant une continuité scolaire normale. Nous précisons que notre étude est limitée à l'apprentissage du français première langue étrangère.

Mots clés

Dysphasie, dyslexie, évolution du langage, trouble spécifique, langage oral et écrit, apprentissage, acquisition et repérage.