

Alex et les seize ures

Création d'un matériel visant l'entraînement des compétences métalexicales afin d'améliorer les césures lexicales en lien avec une dysorthographe de surface.

Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

présenté par **Estelle ROUFFLE**

dirigé par **Olivier DEKEIRSCHIETER**, Orthophoniste en cabinet libéral, Bailleul

soutenu publiquement en juin 2014

RÉSUMÉ

Les erreurs de segmentation sont chose courante chez les enfants apprenti-scripteurs. Néanmoins, ces erreurs persistent chez les dysorthographes. Il est donc nécessaire de comprendre pourquoi et quels sont les processus qui sous-tendent cette acquisition, avant d'aborder un travail remédial.

La compétence métalexicale, composée de la capacité de segmentation mais également du contrôle de l'accès au lexique, ainsi que la constitution du lexique interne, permettent d'identifier clairement les mots et de les séparer au bon endroit.

Pour pallier le manque de matériel tenant compte de tous ces processus, « Alex et les seize ures » a été créé. Ce jeu a pour objectif de travailler les césures lexicales en proposant neuf activités différentes et de nombreuses aides facilitatrices permettant d'appréhender le principe de segmentation : comprendre où découper les phrases en changeant les mots, apprendre à repérer les mots connus au sein d'un ensemble, veiller à ce que chaque unité dégagée corresponde à un mot ...

Le jeu a ensuite été testé par des orthophonistes auprès d'enfants présentant une dysorthographe de surface ou mixte. Ces professionnels nous ont fait part de leurs impressions, remarques et suggestions afin d'apporter des modifications au matériel, dans le but de l'améliorer.

Mots-clés :

Orthophonie

Dysorthographe

Langage écrit

Réducation

Enfant

Compétence métalexicale

ABSTRACT

Segmentation mistakes are commonplace for writing-learner children. Nevertheless, these mistakes persist on dysorthographia sufferers. Then, it is necessary to understand why ,as well as the process underpinning this acquisition, before taking on a healing work.

The metalexical skill is made of the segmentation capacity and the control of lexical access, as well as internal lexical constitution, enabling to clearly identify the words and split them at the right place.

To overcome the lack of material considering all these process, "Alex et les seize ures" was created. This game aims to work lexical caesuras by offering nine different activities and plenty of helps to make the apprehension of the principle of segmentation easier: understand or cut sentences by changing words, learn to notice acknowledged words inside a set, pay to attention to make each cleared unit corresponds to a word.

The game was then tested by speech therapists on children with on surface or mixed dysorthographia . Those professionals gave us their feelings, comments and suggestions to bring material modifications in order to improve it.

Keywords :

Speech therapy

Dysorthographia

Written language

Rehabilitation

Child

Metalexical skill

INTRODUCTION

Les erreurs de segmentation sont normales durant les premières années d'apprentissage, si elles sont transitoires. Chez les enfants présentant une dysorthographie de surface, ce trouble peut perdurer. Cependant, il existe peu de matériels de rééducation permettant de travailler en vue d'une segmentation efficace.

Ainsi, nous avons entrepris de créer un outil rééducatif ludique qui permettrait à cette population d'intégrer la conscience des césures entre les mots.

Pour cela, notre partie théorique exposera l'acquisition de l'orthographe lexicale et des compétences qui lui sont nécessaires, puis nous verrons pourquoi les patients dysorthographiques sont sujets aux erreurs de segmentation et nous terminerons par les moyens d'y remédier. Par la suite, nous détaillerons notre méthodologie avant d'entamer la discussion.

CONTEXTE THÉORIQUE

Acquisition de l'orthographe lexicale.

Elle repose sur de nombreuses capacités cognitives et compétences préalables : les prérequis (BELLONE, 2003). Ceux-ci sont cognitifs (intelligence suffisante, attention (ROBERT, 2000), etc.), perceptifs (acuité visuelle et auditive, latéralisation, etc.), linguistiques (niveau de langage oral, compétences métalinguistiques (BELLONE, 2003), etc.).

Ce sont les difficultés rencontrées par les adultes cérébro-lésés qui permirent de distinguer les deux voies de lecture, identiques en écriture (GEORGE et PECH-GEORGEL, 2006) : la voie d'assemblage et la voie d'adressage.

Suite à cette découverte, les premiers modèles d'acquisition du langage écrit ont vu le jour. Il s'agit des modèles à deux voies qui postulent que les mots connus sont directement traités par la voie d'adressage, tandis que les mots nouveaux sont décodés grâce à la voie d'assemblage.

Par la suite, les modèles développementaux ont repris cette idée en développant l'acquisition de ces deux voies par le passage à des stades successifs. Le plus connus de ces modèles est le modèle de Frith.

Puis sont parus les modèles connexionnistes, montrant l'importance de l'association des représentations orthographiques et phonologiques pour acquérir la lecture et l'écriture. Ainsi, le modèle MTM explique l'acquisition de l'orthographe lexicale par la création de traces dans la mémoire épisodique.

Pour mettre en place l'adressage, l'enfant devra au préalable utiliser la médiation phonologique, car il possède peu de mots en mémoire (ESTIENNE, 2002). C'est de cette façon qu'il constituera petit à petit son lexique interne. Néanmoins, si le décodage est inexact ou interrompu, la mémorisation du mot sera moins bonne (BOSSE et al., 2012). De ce fait, toute altération des capacités phonologiques aura des répercussions sur la formation du lexique interne, donc sur l'adressage.

La compétence métalexicaie, une compétence métalinguistique

Elle comprend les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, mais aussi les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres procédures de traitement linguistique (GOMBERT, 1990).

Les compétences métalinguistiques sont indispensables à l'acquisition du langage écrit, qui nécessite, selon Gombert, une réflexion consciente. Celles-ci sont au nombre de six : la compétence métaphonologique, la compétence métalexicaie, la compétence métasémantique, la compétence métasyntactique, la compétence métatextuelle et la compétence métapragmatique.

La compétence nécessaire pour effectuer des segmentations correctes est la compétence métalexicaie. C'est la capacité d'isoler un mot et de l'identifier comme étant un élément à part entière du lexique (GOMBERT, 1990) et de contrôler délibérément ses propres processus d'accès à son lexique interne (GOMBERT, 1988). Elle est généralement absente avant l'entrée dans l'écrit car elle n'est pas nécessaire à l'utilisation du langage oral. On l'observe alors dans les tâches de segmentation en mots.

Berthoud-Papandropoulou (1980 cité par GOMBERT, 1990) montre que le découpage lexical n'est correctement effectué que par un enfant sur trois à 7 ans, puis un sur deux à 8 ans, pour n'être totalement réussi qu'à 11-12 ans.

Cependant, tous les enfants ne parviennent pas à entrer si facilement dans le langage écrit.

La dysorthographe

La dysorthographe est un trouble sévère et durable de l'acquisition de l'orthographe d'usage (MARTINET et VALDOIS, 1999). Dans la majorité des cas, elle accompagne une dyslexie et est plus sévère que celle-ci.

La classification la plus courante de la dyslexie-dysorthographe est celle de Boder qui distingue :

- La dyslexie-dysorthographe de surface (atteinte de la voie d'adressage)
- La dyslexie-dysorthographe phonologique (atteinte de la voie d'assemblage)
- La dyslexie-dysorthographe mixte (atteinte des deux voies)

Ainsi, la dyslexie-dysorthographe qui entrave une orthographe lexicale correcte est celle de surface. Les patients qui en souffrent présentent principalement des troubles visuo-attentionnels (CASCO et al, cité par ZORMAN, 2002). Ils sont incapables de traiter les mots dans leur globalité. De plus, leur mémoire sémantique est déficitaire ce qui entraîne des difficultés pour la transcription de mots irréguliers et d'homophones (MACOIR, 2003).

Utilisant principalement la voie d'assemblage, ils commettent des erreurs phonologiquement plausibles (ZORMAN, 2002), mais l'orthographe lexicale et grammaticale sont très déficitaires.

De plus, on trouve également des erreurs de fusions/segmentations dans leurs productions. Elles sont dues à l'absence de lien entre le mot écrit et son signifiant mais aussi au déficit de compétence métalexicale.

Remédier aux erreurs de césures lexicales dans le cadre d'une dysorthographe de surface

A l'oral, les frontières entre les mots ne sont pas directement perceptibles, ce qui rend difficile la segmentation de la chaîne parlée. Ce n'est que par la lecture et la constitution du lexique orthographique et la conscience des mots en tant que tels (compétence métalexicale) que l'enfant apprendra la segmentation.

Chez les dyslexiques-dysorthographiques de surface, on observe justement un déficit des compétences métalinguistiques dont la compétence métalexicale, ce qui entraîne des erreurs de fusion et segmentation. S'ajoutent à cela les déficits attentionnels et mnésiques qui entravent la constitution du lexique orthographique (lieu de stockage des informations orthographique du mot (EGAUD, 2001)).

Ainsi, pour améliorer la mémorisation de la forme orthographique des mots, plusieurs possibilités s'offrent à nous : les analogies (BOSSE et al, 2012), la morphologie (CASALIS et PACTON, 2006 cité par BOSSE et al, 2010), les méthodes visuo-sémantiques (Orthographe illustrée), les formules telles que « Un balai ne prend qu'un I car il n'a qu'un manche », l'utilisation de la mémoire sous toutes ses formes (kinesthésique, auditive, visuelle).

Puis, pour travailler la compétence métalexicale, on se servira d'abord les deux répertoires d'accès : orthographique et phonologique (PIERANDREI et ROSSI, 1984). Puis, on fera prendre conscience à l'enfant de l'existence des mots en tant que tels. Pour cela, il faudra leur faire trouver les plus petites unités porteuses de sens, grâce notamment au principe de commutation (DE MAISTRE, 1974). Il consiste à changer une unité par une autre en veillant à ce que la phrase reste correcte.

BUTS ET HYPOTHÈSES

Les césures lexicales, très troublées dans le cadre d'une dysorthographe de surface, reposent sur les compétences métalinguistiques (surtout la compétence métalexicale) et sur la richesse du lexique orthographique. Or, il existe peu de matériels de rééducation traitant ces troubles dans le commerce.

Notre objectif principal est donc d'apporter aux orthophonistes un matériel ciblé sur le travail du découpage lexical, à destination d'enfants présentant une dysorthographe de surface.

Le travail clinique auprès d'une population témoin devra nous permettre de répondre à trois hypothèses :

- La reconnaissance du mot vu dans sa globalité favorise le découpage correct de celui-ci

- Le principe de commutation permet la prise de conscience qu'un mot est une unité graphique
- L'accès au sens nous conforte dans notre choix de segmentation

MÉTHODOLOGIE

Elaboration du matériel

Nous avons fait le choix de créer un jeu de plateau, pour son aspect plus ludique, sur le thème des aventuriers. Celui-ci, sous forme de planisphère, permet aux joueurs de se déplacer sur les différents continents. Un livret l'accompagne pour vérifier la généralisation des acquis.

Plusieurs activités différentes seront proposées afin de permettre une utilisation du jeu sur plusieurs séances sans lasser le patient. Ainsi, le jeu comprend 9 activités de 45 cartes chacune, réparties en 3 niveaux et présentes sous 2 versions (une normale, une avec aide facilitatrice) et 7 activités sur les prérequis composées de 20 cartes chacune, soit un total de 950 cartes.

Pour le choix du titre, nous avons voulu faire un clin d'œil aux erreurs visées, d'où la dérivation de césure en « seize ures ». Le prénom du héros a quant à lui, été choisi pour son rapprochement phonétique avec le mot « lexique ».

L'objectif du jeu est de parcourir le monde à la recherche de seize petites statuettes (les ures), seules reliques d'une civilisation disparue portant le même nom. Pour les gagner, l'enfant devra répondre correctement aux cartes de quatre activités différentes.

Le fond

Pour le choix des prérequis à intégrer dans le jeu nous avons ciblé les prérequis suivants, atteints dans la dysorthographe de surface :

- l'attention visuelle (CASCO et al., 1998 cité par ZORMAN, 2002)
- la mémoire (BONNELLE, 2002)
- la compétence métalexicale (GOMBERT, 1991)

Ajoutons à cela des cartes travaillant l'accès au lexique via le répertoire phonologique, qui fait partie de la compétence métalexicale, mais ne concerne pas l'écrit.

Cela nous a menés à 7 types de cartes prérequis : « Attention », « Mémoire », « Le mot existe-t-il ? », « Lequel des trois mots n'existe pas ? », « Invente une phrase avec les mots », « Compte les mots », « Compte les mots de la phrase ».

Les 9 activités créées utilisent, quant à elles, la compétence métalexicale sous ses deux composantes : l'accès au lexique et la segmentation en mots, mais reprennent également le principe de commutation.

Activité 1 : Invente une phrase avec ces deux mots (Deux mots sous forme de pictogrammes sont donnés, inventer une phrase avec ces mots).

Activité 2 : Remplace le mot en gras par un autre mot en veillant à ce que la phrase reste correcte ou utilise le mot en gras dans une nouvelle phrase (Changer un mot par un autre, suivant le principe de commutation).

Activité 3 : Trouve le mot caché (Trouver le mot caché parmi la suite de lettres).

Activité 4 : Coupe au bon endroit pour retrouver tous les mots (Couper la liste de mots pour dégager chacun d'eux).

Activité 5 : Trouve la phrase correcte (Trouver la bonne orthographe parmi les deux proposées : un mot de la phrase est segmenté en deux selon son ambiguïté phonologique).

Activité 6 : Découpe la phrase en t'aidant de l'exemple (Segmenter une phrase en prenant des points de repère dans la phrase exemple).

Activité 7 : Découpe la phrase au bon endroit (Segmenter une phrase).

Activité 8 : Ecris la phrase qu'on va te dicter dans les cases (Ecrire la phrase dictée dans des cases en veillant à ne mettre qu'un mot par case).

Activité 9 : Redécoupe correctement la phrase (Segmenter ou fusionner les bouts de phrases comme il se doit pour que la phrase retrouve une forme correcte et un sens).

Au sein de ces activités, le vocabulaire aura préalablement été sélectionné parmi deux échelles orthographiques : l'EOLE et l'échelle Dubois-Buyse.

De plus, les différents niveaux permettent d'adapter les parties à chaque patient. Le niveau 1 utilise des mots simples acquis au CP et CE1 ; le niveau 2 reprend des mots acquis au CE2 et CM1 ; et enfin le niveau 3 est constitué de mots acquis en CM2 voire 6^{ème}.

Utilisation du jeu

Pour mettre en place une partie, l'orthophoniste doit au préalable sélectionner les quatre types de cartes qu'il veut utiliser. Pour une utilisation optimale du matériel, il sera conseillé de suivre l'ordre suivant :

1. Utilisation du jeu avec les prérequis
2. Utilisation du jeu avec les cartes activités en suivant leur ordre de difficulté
3. Généralisation avec la dictée et les activités d'écriture du livret de généralisation

Recueil de la population

Nous avons sélectionné des enfants correspondant aux critères attendus du jeu : enfants âgés de 8 à 11 ans, scolarisés du CE2 à la 6^{ème} inclus, présentant une dysorthographe de surface (ou mixte si la voie phonologique n'est que modérément affectée) et commettant des erreurs de segmentation.

Pour cela, nous avons présenté ces critères à nos maîtres de stage pour trouver parmi leurs patients, des enfants qui correspondraient à ces critères. Ces derniers ont ensuite été soumis à des tests étalonnés (une dictée de mots et non-mots issue de la BALE, une dictée de texte issu du test Petit Poucet, une épreuve d'habiletés métalexicales).

Après avoir sélectionné neuf patients présentant une dysorthographe de surface ou mixte, nous avons demandé à leur orthophoniste de mettre en œuvre l'utilisation du jeu sur quelques séances. A l'issue de ces séances, les professionnels ont répondu à un questionnaire regroupant leurs observations et commentaires.

RÉSULTATS

Rappel de la population

La population choisie pour tester notre matériel se compose de 9 enfants âgés de 8 à 11 ans, scolarisés du CE2 à la 6^{ème}. Ceux-ci présentent une dysorthographe de surface ou mixte et éprouvent des difficultés à segmenter les phrases en mots.

Réponses des orthophonistes aux questionnaires

Notre jeu a été présenté à quatre orthophonistes volontaires pour le tester auprès de leurs patients. Nous

leur avons soumis un questionnaire afin de recueillir leurs impressions.

Les orthophonistes sont satisfaits voire très satisfaits des cartes Prérequis. Cependant, l'une d'eux trouve des différences de niveau au sein des Prérequis 7.

Concernant les cartes activités, les orthophonistes sont également satisfaits. Les facilitations sont elles aussi, appréciées et jugées variées, utiles et suffisantes.

Parmi les gênes éprouvées par les professionnels nous avons :

- La police des consignes, jugée illisible par certains enfants.
- Dans certaines cartes, la différence entre les niveaux n'est pas assez marquée
- Dans l'activité 1, une orthophoniste préférerait que les liens soient plus étroits entre les mots, pour faciliter l'invention de la phrase.
- Dans l'activité 2, elle est gênée par la double consigne et nous reproche, à juste titre, le fait que l'aide ne concerne que la première d'entre elles.
- Dans l'activité 3, une praticienne nous propose de ne laisser que quelques lettres en couleurs, dans la version avec facilitation, pour les niveaux les plus élevés.
- Dans l'activité 7, on nous propose d'ajouter un espace entre les cases de la version avec facilitation, afin de marquer davantage l'idée de césure.

Les autres activités n'ont pas particulièrement le besoin d'être modifiées. L'activité 9, jugée très intéressante, ne sera à proposer qu'aux enfants les plus à l'aise avec les segmentations, comme une épreuve intermédiaires entre les activités du jeu et le livret.

Concernant ce dernier, deux de nos testeurs s'accordent sur le fait que le type de population suivie en orthophonie ne correspond pas à ce genre d'activité : ils écrivent peu, manquent souvent d'imagination, choisissent les mots qu'ils maîtrisent dans leurs productions.

Deux autres questions leur ont été posées :

- Le jeu est-il adapté aux patients présentant une dysorthographe de surface ?
- Les niveaux sont-ils adaptés ?

A ces deux questions, les réponses sont « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord ».

DISCUSSION

Rappel des principaux objectifs

Peu de matériels exploitent les césures lexicales. Nous avons donc tenté de créer un matériel complet, partant des prérequis jusqu'à la phase de transfert. Trois hypothèses avaient alors été émises :

- La reconnaissance du mot vu dans la globalité favorise son découpage
- Le principe de commutation permet la prise de conscience qu'un mot est une unité graphique
- L'accès au sens nous conforte dans notre choix de segmentation

Notre but était de créer un matériel ciblé sur le découpage lexical, qui soit également ludique, adaptable à chaque patient, utilisable de diverses façons et laissant le choix au praticien des exercices utilisés.

Critiques méthodologiques et problèmes rencontrés

La principale difficulté causée par le test est la longueur de passation. A partir du CM1, le texte devient très

long et sa seule passation prend une séance complète. Ainsi, alors que les enfants de CE2 n'ont eu qu'une séance pour l'ensemble du protocole, les autres en ont eu deux. Se pose alors la question de la fatigabilité. De plus, pour la dernière épreuve, aucun test n'a été trouvé hormis le test choisi sur les habiletés métalinguistiques. L'absence d'auteurs mais aussi l'absence de données concernant les conditions d'étalonnage, nous permettent de douter de sa validité.

Concernant l'expérimentation du matériel, davantage de testeurs nous aurait permis d'avoir des résultats plus représentatifs.

Suite aux questionnaires, nous avons effectué des modifications sur le matériel.

Ainsi, dans les activités sur la mémoire sémantique (qui stocke les connaissances générales sur les concepts, MACOIR, 2003), le proverbe est jugé trop difficile à compléter. Il a donc été remplacé par une comptine enfantine. Nous avons également ajouté des niveaux dans l'activité Prérequis concernant le comptage des mots dans la phrase.

Pour répondre à la demande d'un de nos testeurs, nous avons modifié :

- Dans l'activité 1, certains dessins afin de rendre la génération de phrase plus simple (niveau 1)
- Dans l'activité 2, nous avons supprimé la deuxième consigne et avons ajouté une précision : la phrase peut changer de sens, tant qu'elle reste correcte.
- L'activité 3 a été modifiée sous ces 2 versions, des lignes supplémentaires ont d'abord été ajoutées dans les niveaux 2 et 3 pour corser la difficulté, puis l'aide a été minorée en ne gardant que la première et dernière lettre du mot caché (pour le niveau 2), ou uniquement la première (pour le niveau 3).
- Nous avons supprimé les tournures syntaxiques trop complexes dans le niveau 1 de l'activité 6 et ajoutée l'espace demandé entre les cases de l'activité 7 avec facilitation.
- Dans l'activité 8, nous avons supprimé les cases, trop petites, l'utilisation du train est nécessaire donc les cases sur la carte sont alors inutiles. De plus, l'écriture phonétique a été remplacée par une écriture normale, ce qui avait été suggéré par les professionnels.
- Malgré sa difficulté, l'activité 9 a été gardée du fait de l'intérêt qu'elle a suscité auprès des orthophonistes-testeurs. Néanmoins, elle est beaucoup plus complexe que les autres activités, ainsi, les niveaux ne correspondent pas ici à une classe d'âge, mais réellement à un niveau de difficulté croissant. Ceci est précisé dans la règle du jeu.
- La police des consignes a été changée et la règle du jeu complétée

En ce qui concerne le livret de généralisation, nous avons ajouté des dictées, pour pouvoir l'utiliser même avec les enfants qui n'écrivent pas ou peu en spontané.

Validation des hypothèses

Avant d'élaborer notre jeu, nous avons émis trois hypothèses. Voyons maintenant si celles-ci ont été validées.

- Hypothèse 1 : La reconnaissance du mot dans sa globalité favorise le découpage correct de celui-ci

A cette affirmation, deux orthophonistes sont tout à fait d'accord, les deux autres sont plutôt d'accord. De plus, les activités 3 et 4, celles qui correspondent à cette hypothèse, ont été appréciées. Notre hypothèse semble donc validée.

- Hypothèse 2 : Le principe de commutation permet la prise de conscience qu'un mot est une unité graphique

En général, les orthophonistes sont plutôt d'accord avec cette affirmation. Les activités en rapport (les activités 2 et 6) ont également été bien notées.

Néanmoins, les jeunes enfants ne distinguant pas l'article du nom ont du mal à changer les mots. Ainsi « lechat » sera remplacé par « lechien » sans pour autant gêner l'enfant pour qui « lechien » est une unité. Le même problème se pose avec les verbes pronominaux.

Ainsi, cette hypothèse ne sera validée qu'avec une population maîtrisant la compétence métalexicale, devant un mot inconnu.

- Hypothèse 3 : L'accès au sens nous conforte dans notre choix de segmentation

La compétence métalexicale est, comme nous l'avons déjà rappelé, très proche de la compétence métasémantique. De ce fait, pour les plus jeunes, l'accès au sens est indissociable du repérage d'un mot à l'écrit.

Les activités en rapport ont plutôt satisfait nos orthophonistes qui nous répondent tous être tout à fait d'accord avec cette hypothèse. Elle nous semble donc validée également.

Interprétation des résultats concernant les objectifs visés

Notre but principal semble atteint. Trois orthophonistes sont « Tout à fait d'accord » avec le fait que le matériel est ciblé sur le travail du découpage lexical.

Il en est de même pour les objectifs secondaires : être ludique, être adaptable à chaque patient, laisser le choix au praticien des exercices et être utilisable de diverses façons, avec une majorité de réponses « Tout à fait d'accord », les autres étant « Plutôt d'accord ».

Intérêt orthophonique

Notre matériel, à la différence de ceux actuellement commercialisés, ne traite pas uniquement le travail de segmentation mais s'appuie d'abord sur les prérequis pour entamer par la suite un travail de prise de conscience du mot grâce au lexique interne et à l'interversion des mots au sein d'une phrase.

Destiné aux dysorthographies de surface, il pourrait aussi être utilisé avec d'autres patients ayant des difficultés pour ces tâches de segmentation. Nous avons pu constater que certains enfants étaient très pathologiques (-4 ET, -6 ET ...) à l'épreuve de segmentation sans présenter de dysorthographie.

Ceux-ci n'ont pas été intégrés à notre population d'étude, car ils ne correspondaient pas aux critères attendus, cependant l'utilisation d'un tel matériel avec eux paraît totalement justifié.

Puis, contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer, le matériel pourrait également être utilisé avec une dysorthographie mixte, même si la voie phonologique est très déficitaire, comme nous avons pu l'observer avec un petit patient dont les erreurs de segmentation ont relativement diminué.

CONCLUSION

Nos recherches théoriques nous ont permis de comprendre les raisons pour lesquels certains enfants éprouvent des difficultés à segmenter correctement leurs phrases. L'objectif de notre travail était donc de réussir à créer un matériel de rééducation orthophonique traitant des différentes compétences à posséder afin de réussir au mieux ce découpage. Cependant, en créant quelques activités supplémentaires, le matériel pourrait être d'autant plus riche et complet.

Certes, les orthophonistes sont tous d'accord quant à l'efficacité de notre jeu, néanmoins, ces résultats sont cliniques et non objectivés. Une validation de l'efficacité du matériel pourrait être envisagée dans un prochain travail.

Nous retiendrons de la réalisation de ce mémoire qu'il est indispensable de suivre une méthodologie rigoureuse pour l'élaboration d'un matériel de rééducation efficace, en intégrant toutes les recherches théoriques qu'elle nécessite.

RÉFÉRENCES

- Bellonne C. (2003). Dyslexies et dysorthographies : connaissances de bases théoriques et pratiques. Isbergues, OrthoEdition
- Berthoud-Papandropoulou I., (1980). La réflexion métalinguistique chez l'enfant. Genève, Imprimerie nationale
- Bonnelle M. (2002). La dyslexie en médecine de l'enfant. Marseille, Solal
- Bosse M.-L., Chaves N., Largy P. (2010). Le traitement visuel est-il impliqué dans l'acquisition de l'orthographe ? Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 107-108 : 133-144
- Bosse M.-L., Chaves N., Combes C., Largy P (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2 : effet du traitement visuel simultané. L'Année psychologique, 112 : 175-196
- Casalis S., Pacton S. (2006). L'utilisation d'informations morphologiques en orthographe rend-elle le cauchemar (d ?) des lettres muettes moins cauchemardesque ? Rééducation orthophonique, 225 :129-144.
- Casco C., Tressoldi P.E., Dellantonio A. (1998). Visual selective attention and reading efficiency are related in children. Cortex, 34 : 531-546.
- De Maistre M. (1974). Pour ou contre l'orthographe ? Paris, Editions universitaires
- Egaut C. (2001). Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève. Lyon, Centre régional de documentation pédagogique de Lyon
- Estienne F. (2002). Orthographe, pédagogie et orthophonie. Paris, Masson
- George F., Pech-Georgel C. (2006). BELO, batterie d'évaluation de lecture et d'orthographe. Marseille, Solal
- Gombert J.-E. (1988). Note de synthèse : La conscience du langage à l'âge préscolaire. Revue française de pédagogie, 83 : 65-81.
- Gombert J.-E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris, PUF
- Gombert J.-E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. Repères pour la Rénovation de l'Enseignement du Français, 3 : 143-156
- Macoir J. (2003). Quand les léopards perdent leurs taches, ils perdent aussi leur d ou les liens entre les déficits de la mémoire sémantique et les capacités d'écriture = Links between semantic memory deficits and writing ability. Le langage et l'homme, vol 38, n°2 : 79-94
- Martinet C, Valdois S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. L'Année psychologique. vol. 99, n°4 : 577-622
- Pierandrei C., Rossi J.-P. (1984). Familiarité graphique et répertoire d'accès au lexique. L'Année psychologique, vol. 84, n°4. : 525-534
- Robert Y. (2000). Dyslexies et nouvelles technologies. Glossa, 74 : 56-61
- Zorman M. (2002). La dyslexie de surface développementale : étude d'un cas. In : Brun V, Cheminal R. (Eds.) Les dyslexies, Paris, Masson : 56-65