

L'intérêt d'une prise en charge de groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques : impact sur l'estime de soi, la motivation scolaire et orthophonique, l'appétence au langage écrit et la connaissance de son trouble

Cloé Martinez

▶ **To cite this version:**

Cloé Martinez. L'intérêt d'une prise en charge de groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques : impact sur l'estime de soi, la motivation scolaire et orthophonique, l'appétence au langage écrit et la connaissance de son trouble. Médecine humaine et pathologie. 2013. hal-01866126

HAL Id: hal-01866126

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01866126

Submitted on 3 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

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

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

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

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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE DE LORRAINE
FACULTE DE MEDECINE

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE
Année Universitaire 2012/2013

Mémoire de recherche

Présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Cloé MARTINEZ

L'intérêt d'une prise en charge de groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques :

Impact sur l'estime de soi, la motivation scolaire et orthophonique, l'appétence au langage écrit et la connaissance de son trouble

Soutenu le 21 juin 2013

Jury :

Monsieur le Professeur M. MONIN, Professeur émérite en pédiatrie, Président du jury

Madame L. POTTIER, Orthophoniste, Directrice du Mémoire

Madame le Docteur A. HECK, Médecin de l'Education Nationale, Assesseure

Remerciements

Je remercie tout d'abord le Professeur Monin de me faire l'honneur de présider le jury de ce mémoire.

Je remercie également Madame le Docteur Heck pour avoir accepté de participer à ce mémoire, pour son investissement et sa disponibilité.

Je tiens à remercier chaleureusement Lise Pottier, directrice de ce mémoire, pour son implication, sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils.

Mes sincères remerciements aux adolescents qui ont participé à mon expérimentation pour leur patience, leur gentillesse et leur bonne humeur.
Merci à leurs familles qui ont participé à ce projet avec curiosité.

Un grand merci à Élisa Vauclare et Marion Godel pour leurs conseils et leur gaieté.

Sans oublier…

Mes amis d'orthophonie pour ces quatre belles années passées en leur compagnie et leur humour.

La « belle équipe » de l'Opéra National de Lorraine pour m'avoir soutenue durant ces quatre années.

Le « triangle » et « le club des 7 » pour leur amitié, leur gentillesse et pour leurs encouragements.

Ma famille, tout particulièrement mes parents, mes sœurs et ma grand-mère, pour leur amour, pour leur aide et leur soutien. Merci d'être là pour moi.

Mon Ianou, merci pour la gentillesse et le réconfort que tu m'apportes et de toujours m'encourager et me supporter.

SOMMAIRE

Introduction *5*

PARTIE THÉORIQUE

1. LES ADOLESCENTS DYSLEXIQUES-DYSORTHOGRAPHIQUES 9

1.1. L'ADOLESCENCE 9

1.1.1. Définition 9

1.1.2. L'adolescence, période d'inquiétude 9

1.1.3. La relation aux études de l'adolescent 10

1.2. LES TROUBLES SPECIFIQUES D'ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT : DYSLEXIE ET DYSORTHOGRAPHIE 11

1.2.1. Définition 11

1.2.2. Les difficultés rencontrées au collège 13

1.2.3. Mise en place d'aménagements 14

2. RETENTISSEMENT D'UNE SCOLARITE « DIFFICILE » 17

2.1. RETENTISSEMENT SUR LA MOTIVATION 17

2.1.1. Perte de motivation scolaire 17

2.1.2. Perte de motivation orthophonique 19

2.1.3. Un sentiment de compétence faible 20

2.2. RETENTISSEMENT SUR L'ESTIME DE SOI 21

3. LA PRISE EN CHARGE DE GROUPE 24

3.1. LA NOTION DE GROUPE 24

3.2. LE GROUPE THERAPEUTIQUE 25

3.3. LES ATOUTS D'UNE PRISE EN CHARGE DE TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE ECRIT EN GROUPE POUR LES ADOLESCENTS ? 27

3.3.1. Regarder l'autre et se regarder soi-même 27

3.3.1. La place du thérapeute 28

3.3.2. L'importance du jeu dans le groupe 29

1. METHODOLOGIE 31

1.1. POPULATION 31

1.1.1. Présentation générale 31

1.1.2. Critères d'inclusion 32

1.1.3. Critères d'exclusion 32

1.1.4. Présentation des adolescents *33*
1.2. OUTILS METHODOLOGIQUES 36
1.2.1. Questionnaire à destination des adolescents *36*
1.2.2. Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi *38*
1.2.3. Evaluation avec des épreuves de bilans standardisées *40*
1.2.4. Questionnaire à destination des parents *41*
1.2.5. Observation des séances *42*
1.3. MODE DE TRAITEMENT DES DONNEES 45
1.3.1. Analyse des réponses des adolescents au questionnaire *45*
1.3.2. Evolution de l'estime de soi *45*
1.3.3. Evaluation des compétences *46*
1.3.4. Analyse des réponses des parents au questionnaire *46*
1.4. PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES 47
1.4.1. Population *47*
1.4.2. Temps de latence entre les deux passations *47*
1.4.3. Les tests et leurs étalonnages *48*
1.4.4. ETES *48*
1.4.5. Questionnaire à destination des parents *48*
1.5. HYPOTHESES OPERATIONNELLES 48
2. ANALYSES ET RESULTATS 50
2.1. ANALYSE DES DONNEES ET TRAITEMENT DES HYPOTHESES 50
2.1.1. Explication de l'analyse des données *50*
2.1.2. ANALYSE DES ASPECTS PSYCHOLOGIQUES DE LA DYSLEXIE-DYSOTHOGRAPHIE *51*
2.1.3. ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES PERFORMANCES *71*
2.2. SYNTHESES ET CONCLUSION POUR LES HYPOTHESES OPERATIONNELLES 81
2.3. POSITIONNEMENT PERSONNEL DANS LA RECHERCHE ET LES SITUATIONS CLINIQUES 83
CONCLUSION **85**
BIBLIOGRAPHIE 84
ANNEXES 86

Introduction

Les adolescents dyslexiques-dysorthographiques suivent une scolarité quelquefois difficile et chaotique selon leur personnalité, les comportements des acteurs de leur quotidien, la sévérité de leurs troubles et les prises en charge dont ils bénéficient. En effet, malgré des efforts fournis, ils n'arrivent pas à se trouver dans la norme établie par le système scolaire, à être comme les autres, ce qui entraîne généralement l'affaiblissement de l'estime de soi, une perte de la motivation scolaire et de l'appétence au langage écrit. Suivis pendant des années en orthophonie, une lassitude peut se faire ressentir de la part de l'adolescent, mais également de l'orthophoniste.

Ce sujet de mémoire est né d'une réflexion de Lise Pottier, orthophoniste exerçant en cabinet libéral, qui a entrepris, depuis trois ans, une prise en charge de groupe avec des adolescents ayant des troubles du langage écrit. L'idée du groupe est venue combler un manque face à une démotivation des adolescents dyslexiques-dysorthographiques, suivis pour la plupart depuis des années en séances individuelles en orthophonie.
Nous avions déjà pu voir dans différents stages, des rééducations de groupe pour d'autres pathologies, tels que des troubles des premiers raisonnements et de logiques, ainsi que des situations de communication en groupe pour des personnes souffrant de psychopathologies comme la psychose. De plus, cette façon de prise en charge orthophonique a été abordée en cours, par exemple pour des personnes qui bégayent ou aphasiques. Néanmoins, nous n'avions jamais évoqué les troubles du langage écrit dans une prise en charge de groupe.
Nous nous sommes donc questionnées et interrogées sur les intérêts d'une telle prise en charge pour les pathologies du langage écrit.
L'adolescence se traduit par une ouverture vers le monde extérieur et social, l'appartenance à un groupe a une réelle importance à cet âge de la vie. Le groupe permet à l'individu d'avoir une place qui lui est propre, d'interagir et de se comparer aux autres. C'est pourquoi le groupe nous apparaît alors comme une évidence pour les adolescents dyslexiques-dysorthographiques.

Françoise Estienne est l'un des précurseurs des thérapies de groupe en lien avec le langage écrit. Son objectif principal étant de s'exprimer avec plaisir par les mots au sein d'un groupe.

Elle propose un travail sur le texte libre sous forme de dialogues. Ces thérapies de groupe reposent sur l'hypothèse que : « favoriser la communication sous toutes ses formes pourrait avoir un impact sur cette forme de communication qu'est le langage écrit. (…) Cette perspective d'une thérapie de groupe devrait donc permettre à chacun, dans le respect de l'autre, d'être pleinement lui-même, d'évoluer selon son désir, son rythme, sans pour autant qu'on le pousse au changement, de s'engager personnellement par le biais d'un contrat, à atteindre un objectif clairement précisé, d'expérimenter une image positive de soi-même en réinvestissant, sous le mode du plaisir et de la communication partagée, une activité vécue jusqu'ici comme un apprentissage fastidieux ».

Nous avons pris le parti de proposer une rééducation en groupe en fixant nos objectifs sur une amélioration de la lecture et de l'orthographe grammaticale principalement.
Suite à une certaine réflexion, nous avons émis les six hypothèses suivantes :

- L'adolescent ayant des troubles du langage écrit peut avoir une estime de soi affaiblie par des échecs scolaires consécutifs malgré tous les efforts fournis. Nous nous demandons alors si le fait d'observer d'autres adolescents qui ont les mêmes difficultés, de ne pas se sentir seul et de travailler de concert sur des projets communs améliorerait l'estime de soi.

- Suivi depuis de nombreuses années en orthophonie, l'adolescent dyslexique-dysorthographique est souvent lassé de venir une à deux fois par semaine chez l'orthophoniste. Nous pouvons donc penser que le fait de changer de modalité en intégrant d'autres participants à la rééducation pourrait améliorer sa motivation orthophonique. De plus, le groupe fait partie prégnante de la vie de l'individu à la période de l'adolescence.

- Nous pensons également que la prise en charge en groupe pourrait améliorer la motivation scolaire. En effet, tout comme la rééducation individuelle, elle permettrait d'acquérir d'une façon différente les acquisitions scolaires tout en étant valorisé, mais le groupe permettrait de les investir dans un cercle avec d'autres participants. Ainsi les adolescents peuvent se comparer aux autres et augmenter la perception de leurs compétences qui permettront une meilleure motivation.

- Le fait de participer collectivement à des activités de lecture et d'écriture sur des thèmes choisis par les participants, en séance de rééducation avec d'autres adolescents ayant le même type de difficultés, ferait-il évoluer leur appétence au langage écrit ?

- L'observation d'autres participants ayant le même type de difficultés et l'échange dans le groupe permettrait-elle une meilleure connaissance de son trouble et de ses propres difficultés ?

- Enfin, nous pouvons penser que la rééducation en groupe est moins exclusive, s'attardant moins sur les difficultés spécifiques propres à chacun malgré leur trouble commun. C'est pourquoi nous posons l'hypothèse que la rééducation en groupe améliorerait les performances des adolescents suivis.

Tous ces aspects sont en fait intimement liés, si l'adolescent a une meilleure estime de lui-même et un intérêt plus poussé pour le langage écrit, sa motivation va s'améliorer. De même que la motivation entraîne une appétence au langage écrit et du plaisir.

La prise en charge en groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques a-t-elle un impact sur l'estime de soi, sur la motivation scolaire et orthophonique de l'adolescent, sur son appétence au langage écrit ainsi que sur la connaissance de son trouble et permet-elle une amélioration des performances ?

PARTIE

THÉORIQUE

1. Les adolescents dyslexiques-dysorthographiques

1.1. L'adolescence

1.1.1. Définition

L'adolescence est une période de la vie humaine caractérisée par l'évolution de la personnalité enfantine vers la personnalité adulte. Selon la définition de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), « est adolescent tout individu âgé entre 10 et 19 ans ».

L'adolescence n'est pas seulement un phénomène physiologique et psychologique, ni seulement un phénomène social, mais la rencontre d'un sujet et d'une société, la transformation d'un enfant en adulte.

Dans son ouvrage *Difficultés et troubles à l'adolescence* (2004), Philippe Mazet énonce qu'aux modifications physiologiques et pulsionnelles s'ajoute un grand mouvement intrapsychique de l'adolescent lié aux modifications de la distance relationnelle et à la redistribution de l'espace familial ; mais aussi aux modifications des investissements, intérêts, projets et sources de plaisir de l'adolescent en rapport avec ses nouvelles ressources psychiques, y compris intellectuelles et cognitives.

1.1.2. L'adolescence, période d'inquiétude

L'adolescence est une période de nombreux changements qui entraîne généralement des inquiétudes.

Selon Philippe Mazet (2004), l'évolution sociale permet aux jeunes de concevoir un avenir qui ne soit pas la pure répétition de la vie de leurs parents, engendrant une ouverture vers un mode de vie en partie inconnu. L'affaiblissement des interdits, la plus grande permissivité face à la sexualité adolescente et l'accroissement des exigences de performances et de réussite individuelle peuvent représenter des motifs d'inquiétude pour l'adolescent.

En effet, l'adolescent se retrouve face à des exigences internes d'adaptation à ses nouvelles tâches développementales, mais aussi aux exigences plus ou moins explicites de son milieu familial et, au-delà, de son contexte social. L'adolescent va se retrouver face à une nouvelle vie sexuelle et amoureuse, face à des relations interpersonnelles avec ses pairs, face aussi à sa famille et à sa vie scolaire actuelle et future. Il est donc confronté à des situations qui sont sources de plaisirs multiples et forts, mais éventuellement aussi de tensions et d'inquiétude, non sans effets sur les sentiments et représentations de soi.

Tous ces remaniements sont donc à l'origine de questions et d'interrogations sur soi, sur sa sexualité, sur l'estime de soi et son sentiment d'identité.
La dimension narcissique, concernant l'investissement et l'estime de soi, est ambivalente. D'un côté l'adolescent veut s'autonomiser, réaliser ses désirs et rivaliser avec les « grandes personnes », mais de l'autre, il a envie de se replier sur une position moins anxiogène et moins désagréable que la confrontation aux questions sur soi, son corps, sa vie sexuelle et sociale par exemple. Une fragilité narcissique peut s'observer par des comportements provocateurs ou des conduites de bouderies opposantes.
Tout ce travail intrapsychique de l'adolescent s'appuie énormément sur les ressources internes développées pendant l'enfance à travers la qualité des expériences psychologiques, affectives et relationnelles dans son environnement familial et extrafamilial.

1.1.3. La relation aux études de l'adolescent

Après le début de la puberté, dans les années collèges, l'adolescent est occupé à faire face avec un corps nouveau à des pulsions agressives et sexuelles émergentes, jusque là inconnues. Il a du mal à se reconnaître dans le miroir et se sent généralement « mal dans sa peau ». Des problèmes comportementaux vont faire surface, en particulier dans le cadre scolaire et dans sa relation aux études. Pour certains, la situation d'élève renvoyée à la passivité d'apprendre, les conduit à mettre en œuvre des stratégies actives qui peuvent les mettre en difficultés : comme si pour eux, il valait mieux être « mauvais élève » ou « indiscipliné » plutôt qu'élève passif, ou être différent du groupe plutôt qu'indifférencié à cet âge, l'adolescent préfère parfois une identité négative qu'une identité en recherche, qui peut être une source d'angoisse (Mazet, *Difficultés et troubles à l'adolescence*, 2004).

Le statut social d'élève reste un point d'appui important, même, et surtout, si l'adolescent est en difficulté. Grâce à une aide, les potentialités empêchées de l'enfant pourront être de nouveau mobilisées. Sinon des conséquences individuelles, scolaires, familiales ou sociales pourraient en découler.

L'adolescence est une période de recherche de soi qui passe souvent par l'identification à un groupe autre que la famille, qui avait jusqu'à présent représenté un point d'ancrage et d'attachement. L'adolescent dyslexique-dysorthographique est confronté aux mêmes

difficultés et exigences que les autres, mais il doit en plus gérer les conséquences de son trouble spécifique d'apprentissage. (Dr Pannetier, *Comprendre la dyslexie*, 2011)

1.2. Les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit : dyslexie et dysorthographie

1.2.1. Définition

D'après le *Dictionnaire d'orthophonie*, la dyslexie développementale désigne les troubles spécifiques persistants de l'apprentissage de la lecture se manifestant chez des enfants de niveau d'efficience intellectuelle normal, sans problèmes sensoriels primaires, visuels ou auditifs, sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés, et issus de milieux socioculturels normalement stimulants.

Le caractère durable des troubles liés à la dyslexie permet de la différencier des autres difficultés reliées à la lecture, en particulier du simple retard d'acquisition des habiletés de lecture. Elle a des répercussions sur l'orthographe ainsi que sur l'ensemble de la scolarisation (Dr Pannetier, *Comprendre la dyslexie*, 2011).
On parle de dyslexie-dysorthographie lorsque l'enfant présente un retard d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe d'au moins deux ans par rapport à son développement cognitif général. Il s'agit d'un trouble durable d'acquisition du langage écrit qui affecte des mécanismes d'identification et de production des mots et, par voie de conséquence, la compréhension et la transcription des textes. (Dansette, Plaza, *Dyslexie*, 2003).

Les personnes dyslexiques ne présentent pas toutes rigoureusement les mêmes difficultés et celles-ci n'ont pas la même intensité d'un sujet à l'autre. La fréquence des troubles sévères est évaluée à 2 %. Mais les troubles « légers », qui peuvent ne pas être reconnus si on ne cherche pas spécifiquement à les détecter, retentissent eux aussi sur la scolarité des élèves. (Pannetier, *Adultes dyslexiques*, 2012)

Un sujet ayant des troubles spécifiques du langage écrit aura des déficiences dans les procédures d'assemblage et d'adressage d'identification et de production de mots et de non-mots. Ainsi, le déchiffrage étant difficile, la vitesse de lecture sera ralentie.

Des difficultés dans la compréhension écrite peuvent aussi être présentes, elles sont liées à une surcharge cognitive due à un effort de déchiffrage et de nombreuses erreurs et de confusions pendant la lecture.

Selon Françoise Estienne (*Dysorthographie et dysgraphie 285 exercices*, 2006), « la dysorthographie est la conséquence de la dyslexie et relève d'un commun dénominateur : la difficulté d'analyser les sons du langage oral qui entraîne la difficulté d'établir des liens entre sons et lettres (phonèmes-graphèmes). Cette difficulté qui constitue la clé de l'entrée dans l'écrit va bloquer l'apprenti pour la suite de l'apprentissage :

- assimilation du code conventionnel ;
- enrichissement du stock lexical orthographique ;
- manque de disponibilité cognitive pour établir les accords grammaticaux qui exigent que l'on identifie la nature, la fonction des mots, les règles qui gouvernent ces accords. »

Pour expliquer les difficultés des dyslexiques, les chercheurs s'accordent sur le fait que le « cœur » du problème est l'existence d'une déficience des processus utilisés dans la perception des sons du langage, ou déficit phonologique. En effet, le dyslexique a des difficultés pour différencier certains sons du langage, il ne les perçoit pas très nettement et peut les confondre (Montarnal, *Adultes dyslexiques*, 2012).

L'approche classique des troubles de l'orthographe recense les erreurs commises par l'enfant qui peuvent être imputées à un manque de maîtrise du système de correspondance graphème/phonème, des règles de l'orthographe d'usage et/ou de l'orthographe grammaticale. Les erreurs les plus fréquemment rencontrées sont les suivantes : des inversions kinétiques, des confusions visuoperceptives ou auditivoperceptives, des erreurs de reconnaissance des sons complexes, des omissions ou ajouts de sons ou de graphèmes, des erreurs de segmentation, des erreurs portant sur les doubles lettres, des erreurs portant sur les homophones non homographes et des erreurs d'accord et de conjugaison.
En fonction de la procédure en cause, assemblage ou adressage, d'autres erreurs peuvent également être observées, par exemple des erreurs de lexicalisation ou de régularisation. (Brin, Courrier, Lederlé, Masy, *Dictionnaire d'orthophonie*, 2004)

Les modes d'intervention seront différents selon l'âge, la sévérité des troubles, les stratégies de compensation mises en œuvre, les attitudes parentales et familiales, les attitudes scolaires et sociales ainsi que les aménagements pédagogiques.

1.2.2. Les difficultés rencontrées au collège

Les difficultés orthographiques sont souvent les éléments majeurs de la dyslexie qui persistent au collège et au lycée.

De nombreux changements s'effectuent pour l'élève à l'entrée au collège, il va devoir s'organiser autrement. De nouvelles matières sont enseignées, comme la physique ou la SVT, elles nécessitent l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique. L'orthographe, la signification et l'utilisation de ces nouveaux mots posent un défi pour le jeune dyslexique, d'autant qu'ils sont le plus souvent réservés au domaine scolaire et qu'il n'a pas l'occasion de les entendre et de les utiliser de retour à la maison. Ils ne seront sûrement pas répétés ou pratiqués suffisamment souvent pour être intégrés dans son stock lexical (Pannetier, *Comprendre la dyslexie*, 2011).

En outre, l'entrée au collège induit forcément l'apprentissage d'une langue étrangère, dont la première est presque toujours l'anglais. Le jeune adolescent doit soudain découvrir une nouvelle langue avec des phonèmes différents et des correspondances graphème/phonème nouvelles. Lorsqu'il doit apprendre l'anglais, les compensations acquises par l'élève dans sa langue maternelle ne fonctionnent plus. En effet, l'apprentissage de la langue anglaise est complexe pour les adolescents ayant des troubles du langage écrit puisque c'est un système phonologique complètement différent du français et que son orthographe est irrégulière et opaque. De plus, l'anglais comporte de nombreux mots usuels monosyllabiques très proches à la fois sur le plan phonologique et graphique.

La prise de note va être aussi un nouveau défi pour l'adolescent dyslexique-dysorthographique. Elle nécessite une bonne écoute et une copie rapide tout en sélectionnant les informations essentielles. Certains élèves vont avoir par exemple des difficultés à copier rapidement et correctement, à écrire et écouter en même temps, à extraire les points essentiels du cours ou à prendre des notes détaillées et à comprendre ce qui a été écrit lors de la relecture.

En outre, l'adolescent au fil de sa scolarité va devoir produire des textes. Ce processus nécessite, en effet, l'utilisation des acquisitions en orthographe mais aussi de nombreuses tâches pour lesquelles toutes nos ressources cognitives sont mobilisées. Plusieurs aspects vont

devoir être pris en compte comme la planification, l'anticipation, la textualisation, la cohésion, la pragmatique et en même temps les dimensions orthographiques, grammaticales et lexicales.

L'augmentation de la charge de travail est notable au collège, l'élève va avoir une quantité de lecture plus large et reste une tâche avec un effort cognitif très important.
De plus, le langage écrit est grandement privilégié au collège, tout d'abord pour l'accès aux savoirs mais aussi pour évaluer l'élève lors des contrôles et devoirs.
Malgré une aide orthophonique qui a permis des améliorations et des stratégies mises en place, l'adolescent peut garder d'importantes difficultés à se concentrer sur le sens de la lecture et à produire des rédactions qui correspondraient au niveau attendu.
Le jeune dyslexique-dysorthographique ne pourra pas tout assumer s'il n'a pas l'aide nécessaire.

1.2.3. Mise en place d'aménagements

Il est nécessaire d'informer les professeurs du collège des difficultés de l'élève afin que des aménagements soient mis en place pour compenser les difficultés de l'élève (cours photocopiés, cours en ligne, devoirs rendus sur ordinateurs, examens oraux, etc.), et qu'ils acceptent les aides et outils utilisés par l'adolescent.

Ces aménagements varient selon le degré de sévérité des troubles et les difficultés de l'élève.

Le P.A.I (Projet d'Accueil Individualisé) est le dispositif le plus couramment utilisé. Un document interne à l'établissement est rédigé à la demande des parents par le chef d'établissement, il est établi le plus souvent lors d'une réunion à laquelle participent les parents, l'élève, le chef d'établissement, les professeurs et le médecin scolaire et l'orthophoniste. Les différents aménagements pédagogiques sont listés, le document est signé par le chef d'établissement, les parents, l'élève et le médecin scolaire et remis ensuite à chaque professeur.

Dans les cas les plus sévères, les parents peuvent constituer un dossier auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) pour une demande de reconnaissance du handicap. Dans ce cas, si cette reconnaissance est accordée, un P.P.S (Projet Personnalisé

de Scolarisation) est mis en place. L'enseignant référent chargé du dossier anime des Equipes de Suivi de Scolarisation pour la mise en place d'aménagements pédagogiques et d'aides nécessaires. Les aménagements pédagogiques sont listés mais des aides humaines comme un accompagnement par un auxiliaire de vie en classe ou par un service (SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile), voire des aides matérielles, telle que l'utilisation de l'ordinateur, peuvent être accordées. Dans les cas très sévères, une orientation vers une classe spécialisée peut être proposée à l'élève.

Les élèves ayant un P.A.I ou un P.P.S peuvent bénéficier d'aménagements des conditions d'examens : avoir une dictée à trous au Brevet des collèges, avoir un temps supplémentaire de composition lors des examens, obtenir l'aide d'une lecteur-scripteur, utiliser l'ordinateur, bénéficier d'aménagements pour les épreuves de langues vivantes au baccalauréat …

Toutes ces adaptations dépendent du degré de sévérité de la dyslexie-dysorthographie, l'AVS par exemple est réservée aux cas les plus graves, de même que l'aide d'un lecteur-scripteur lors des examens.

Les outils informatiques de compensation du langage écrit peuvent être un moyen pour aider l'élève ayant des troubles du langage écrit et compenser ses difficultés en lecture et en transcription.
Pour mettre en place ce type d'outil, il est souhaitable d'établir une évaluation des besoins et du profil de l'élève, qui peut être réalisée par l'orthophoniste en concertation avec l'équipe pédagogique et la famille. En fonction de l'âge, des capacités de l'élève et de ses motivations, les réponses seront différentes.
Ces aides informatiques vont pouvoir servir de « béquilles », après un temps d'apprentissage, pour contourner certaines difficultés.
En effet, il est indispensable qu'un apprentissage et un entraînement d'utilisation de ces outils soient faits par l'orthophoniste et/ou l'ergothérapeute. Cet entraînement pourra se poursuivre à domicile pour ses devoirs scolaires dans un premier temps, mais l'utilisation à l'école se fera seulement quand l'élève sera prêt et qu'il se servira fonctionnellement de cet outil.
Les outils informatiques de compensation sont les suivants :
<u>Les aides à la lecture :</u>

- La synthèse vocale, lecture de textes par une voix de synthèse, permet un accès au sens quand le déchiffrage monopolise une trop grande attention

Les aides à la transcription :

- Le retour vocal permet un feedback auditif lors de la transcription de lettre de syllabes ou de mots
- Le prédicteur de mots propose une liste de mots à partir des premières lettres saisies et la personne doit choisir par jugement lexical
- La dictée vocale, appelée également reconnaissance automatique de la parole, permet un travail rédactionnel
- Le correcteur d'orthographe aide à repérer ses erreurs et à les corriger

Ces outils pourront permettre un accès au sens lors de la lecture (compréhension de consignes, apprentissage de leçons, analyse de textes, lectures personnelles...), une meilleure lisibilité des productions, une meilleure efficacité et rapidité à l'écrit, de gagner en autonomie, de rompre avec les situations d'échec et permettre de nouveaux espoirs de réussite, d'exprimer réellement ses compétences ainsi que de favoriser une insertion sociale et professionnelle (Delamare, *Dyslexie Dysorthographie et handicap scolaire : les outils informatiques de compensation du langage écrit*, 2012).

Malgré ces aménagements, qui se mettent de plus en plus en place dans les écoles, les collèges et les lycées, et des suivis thérapeutiques dont peut bénéficier l'élève dyslexique-dysorthographique, son quotidien est parfois vécu difficilement. En effet, l'école et les apprentissages font partie intégrante du quotidien des enfants et adolescents, s'ils deviennent problématiques cela peut entraîner un retentissement sur leurs ressentis et sentiments ainsi que sur leur ego.

2. Retentissement d'une scolarité « difficile »

Selon de nombreux facteurs, tels que la sévérité du trouble, le soutien familial, la sensibilité de la personne, etc., l'élève ayant des troubles du langage écrit peut se retrouver face à une scolarité vécue plus ou moins difficilement. Selon Françoise Estienne (*Dysorthographie et dysgraphie 285 exercices*, 2006), les années passant, l'orthographe peut devenir une activité scolaire source de déboires, de conflit, de souffrance, si ce n'est pas de terreur et de dégoût avec la démotivation qui peut s'en suivre, les répercussions sur l'ensemble de la scolarité et l'image de marque du scripteur qui se vit *nul.* Ces sentiments ne sont évidemment pas ressentis par tous les élèves dyslexiques-dysorthographiques. Cependant malgré tous les efforts qu'il fournit, l'élève ayant des troubles du langage écrit est souvent confronté à des difficultés scolaires qui peuvent être source de découragement et de questionnement sur soi.
En effet, cette scolarité difficile, que peuvent vivre les enfants et adolescents ayant des troubles du langage écrit, peut entraîner une démotivation face aux apprentissages et une perte de l'estime de soi.

2.1. Retentissement sur la motivation

Les premières recherches quantitatives sur la motivation sont apparues dans le cadre des théories behavioristes. Hull perçut rapidement la nécessité de lier la motivation à l'apprentissage dans ses expériences avec le rat, animal de laboratoire privilégié à cette époque, le rat ne travaille que s'il est affamé et surtout récompensé. Selon ces théories, « on n'apprend pas sans être motivé ».

Chez l'élève dyslexique-dysorthographique, la perte de motivation est fréquente. Face aux difficultés rencontrées, aux efforts fournis et généralement au peu de reconnaissance obtenue par son entourage et ses professeurs, il est compréhensif que cet élève perde sa motivation vis-à-vis des apprentissages et de l'école.

2.1.1. Perte de motivation scolaire

La motivation en contexte scolaire est selon Viau (*La motivation en contexte scolaire*, 1994), « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même

et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but. »

L'adolescent ayant des troubles spécifiques du langage écrit est souvent lent, en retard par rapport aux autres et malgré ses efforts pour compenser ses difficultés, n'obtient généralement pas de bons résultats ni une reconnaissance à la hauteur de ses efforts.

Benjamin Skinner a relevé qu'en pédagogie, les renforcements positifs sont préférables, car les renforcements négatifs (ex. : blâmes, réprimandes) sont générateurs de stress et peuvent produire d'autres « effets pervers » comme la « résignation apprise », ils baissent considérablement les performances. Les récompenses et les punitions peuvent donc jouer sur la motivation. « Une bonne pédagogie de la motivation doit être équilibrée avec un niveau de récompense adapté à la difficulté et au niveau scolaire considéré ». Une demande excessive ou la surcharge produit le découragement.

En effet, les adolescents dyslexiques-dysorthographiques perdent généralement leur motivation face à des réactions, conscientes ou non, souvent négatives de la part de leurs enseignants, de leurs parents ou de leurs camarades par exemple. Les personnes qui les entourent ne sont pas toujours compréhensives par rapport aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer et ne leur renvoient pas une image très positive d'eux-mêmes. De plus, leurs résultats scolaires ne sont pas forcément à la hauteur des nombreux efforts qu'ils mettent en œuvre depuis des années.

Sur le plan psychologique, la résignation apprise, ou amotivation, apparaît lorsque l'élève ne perçoit plus l'utilité de son action. Elle n'est pas un trait de caractère, comme elle est souvent interprétée dans la vie courante, mais le résultat d'un apprentissage. Elle est exprimée par le classique « je suis nul », « j'y arriverai jamais », etc. Ces sentiments sont, en effet, souvent exprimés par les enfants et adolescents dyslexiques-dysorthographiques.

Une pédagogie de la valorisation est alors à privilégier, l'erreur ne doit pas être connotée négativement, elle doit avoir un aspect informatif qui renseigne l'individu sur son niveau de compétence, ce qui favoriserait la motivation intrinsèque (intérêt, curiosité) et l'estime de soi.

Dans l'ouvrage « Motivation et réussite scolaire » de Fenouillet et Lieury (1997), est présentée la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan : « la motivation s'échelonne selon un continuum qui va de la motivation intrinsèque, « je fais ça pour le plaisir », à l'amotivation (ou résignation). Entre ces deux extrêmes se trouve la large étendue de la motivation extrinsèque qui varie suivant les renforcements (les notes, les compliments,

l'obligation d'aller à l'école, etc.). Ce continuum de motivation serait pour l'essentiel la résultante de deux besoins, le besoin d'autodétermination (et à l'inverse, la contrainte) et le besoin de compétence. » Ces besoins étant subjectifs, c'est l'impression d'être libre ou d'être compétent qui compte. Cette compétence perçue est elle-même complexe. Dans une orientation par rapport à la tâche autodéterminée, la compétence perçue est proportionnelle à l'effort fourni (ainsi qu'aux résultats). Mais dans une orientation vers l'ego, notamment en compétition sociale (contrainte), tout se renverse, et un gros effort pour une performance évaluée moyenne donnera un sentiment de nullité. L'élève se trouve tout au long de sa scolarité dans la compétition sociale.

Bien que l'adolescent différencie l'effort de l'aptitude, qui est vue comme une capacité, le fait de se comparer avec les autres peut être dangereux pour l'estime de soi.

Les situations impliquant l'ego, notamment la comparaison sociale et la compétition, génèrent, selon Nicholls, une inégalité sur le plan de la motivation puisqu'elles dévalorisent l'effort et qu'elles sont susceptibles d'augmenter le nombre d'élèves se jugeant incompétents (parce que la tâche est difficile). Pour valoriser l'effort, il faudrait donc impliquer l'élève par rapport à la tâche sans évaluation ou compétition sociale, ce qui est « pour l'instant inconcevable » dans l'éducation nationale, mais possible en séance d'orthophonie.

En effet, l'orthophoniste utilise, selon les termes de Fenouillet et Fleury, « une pédagogie de valorisation » et des renforcements positifs, le patient est encouragé et félicité pour ses efforts ; et pour les enfants dyslexiques-dysorthographiques, cette rééducation peut durer de nombreuses années.

2.1.2. Perte de motivation orthophonique

Une perte de motivation peut se faire ressentir également au niveau orthophonique. En effet, l'élève dyslexique est généralement diagnostiqué à la fin du CP et commence alors une rééducation orthophonique, parfois à raison de deux fois par semaine. Il est donc compréhensif que l'adolescent soit lassé des séances et quelques fois de l'orthophoniste, et vice versa.

La motivation est intimement liée à la perception de la « contrôlabilité » qu'un apprenant a de son activité. Cette dernière est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire. Par exemple, un enfant qui estime que ses stratégies de lecture pour comprendre un texte sont satisfaisantes, se sent capable de contrôler le déroulement de cette activité. On dit qu'il a une perception

élevée de sa « contrôlabilité ». Au contraire, un élève qui, pour accomplir une activité se sent obligé de suivre une démarche sans être convaincu que celle-ci l'amènera à réussir comme il le souhaite, a une faible perception de la « contrôlabilité ».

La rééducation en orthophonie pourra augmenter la perception de « contrôlabilité » de l'enfant dyslexique-dysorthographique puisqu'il y apprendra des stratégies de lecture plus adaptées à ses compétences. Cependant, un risque de lassitude peut être ressenti par l'adolescent qui généralement suit des séances de rééducation depuis plusieurs années.

Malgré la prise en charge entreprise par l'orthophoniste et/ou par d'autres professionnels, cela n'empêchera pas l'élève dyslexique-dysorthographique d'avoir un sentiment de compétence plutôt faible, qui est pourtant indispensable pour pouvoir être motivé face aux apprentissages : « plus un sujet sera compétent dans un domaine, plus il sera motivé ». (Bariaud et Bourcet, cités par Durand, *Etude de l'estime de soi des sujets dyslexiques-dysorthographiques*, 2005)

2.1.3. Un sentiment de compétence faible

Le sentiment de compétence renvoie à une multiplicité de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien, dans lesquels nous sommes confrontés à nos propres compétences et connaissances, et où nous nous trouvons plus ou moins satisfaits de nous-mêmes. Ces dimensions, organisées de manière multidimensionnelle, vont participer à l'engagement de l'individu dans une activité donnée, par exemple la lecture.

Au centre de ces domaines de compétence, qui se diversifieront et se complexifieront avec l'âge, figure la valeur générale du soi.

Chez l'enfant de plus de huit ans, le sentiment de compétence comprend un domaine global et cinq domaines spécifiques. Le domaine global, « la valeur générale du soi », est un jugement global plus ou moins positif à l'égard de soi-même. (Bariaud et Bourcet, cités par Durand, *Etude de l'estime de soi des sujets dyslexiques-dysorthographiques*, 2005).

Les domaines spécifiques de compétences abordent les aspects scolaires et intellectuels (cognitifs), les qualités sociales et la popularité (social), les capacités corporelles et sportives (physique), l'attrait physique (apparence) et le comportement vis-à-vis de soi-même et des autres (conduite).

« La valeur générale du soi » a un impact majeur sur l'humeur et le dynamisme de l'enfant.

Les enfants en situation de difficulté scolaire ont tendance à la « surgénéralisation ». Un faible sentiment de compétence dans le domaine « scolaire » se diffuserait à l'ensemble du domaine

du concept du soi. (Harter, cité par Durand, *Etude de l'estime de soi des sujets dyslexiques-dysorthographiques*, 2005). C'est pourquoi de nombreux enfants ayant des troubles spécifiques du langage écrit auraient une moins bonne estime d'eux-mêmes.

2.2. Retentissement sur l'estime de soi

L'estime de soi est un terme communément utilisé sous cette définition « un sentiment de respect de soi, de confiance et d'identité, accompagné d'une vision réaliste des buts à atteindre dans la vie ». A partir de cette définition, Coopersmith et coll. (Cités pas Reasoner, 1995, cité par Meige et Mivelaz, *Revue Langage et pratiques*, 2006) ont mis en évidence des caractéristiques qui différencient les individus ayant une haute estime de soi de ceux qui ont une faiblesse à ce niveau. Les personnes qui ont une haute estime d'eux-mêmes s'acceptent et acceptent les autres facilement, ils se sentent en sécurité dans leur environnement relationnel. Ils développent, par conséquent, une bonne capacité d'adaptation sociale et émotionnelle. Les autres, ayant une estime de soi assez faible sont constamment préoccupés par le regard que va porter autrui, ils ne prennent aucun risque par peur d'échouer. Ces sentiments peuvent devenir très envahissants et ne font que renforcer négativement leur estime de soi.
Selon Annie Meige et Fabienne Mivelaz (*Revue Langage et pratiques*, 2006), il est important d'avoir une bonne estime de soi pour s'épanouir personnellement, c'est un facteur primordial pour la réussite scolaire, puis professionnelle. Cependant, les élèves disposent d'un potentiel variable lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés de l'école. Chaque élève trouvera donc sa propre façon de réagir et de se défendre face à ce sentiment désagréable.

En effet, l'élève dyslexique-dysorthographique va se rendre compte, dès le début de l'apprentissage de l'écrit, qu'il n'arrive pas à faire avec autant de facilités ce que font ses camarades. Michael Thomson distingue deux réactions liées « au stress de l'échec scolaire des enfants dyslexiques ». La première est une réaction de repli où il va se décourager et commencer à angoisser. Son estime de soi est mauvaise dans tous les domaines dans lesquels il estime avoir échoué. La seconde est une réaction de surcompensation où à l'inverse l'enfant va chercher des domaines dans lesquels il peut réussir et bénéficier d'une reconnaissance sociale, mais il peut devenir chahuteur, voire agressif (Montarnal, *Adultes dyslexiques*, 2012).

L'estime de soi n'est pas préprogrammée chez l'individu, elle doit se construire progressivement au cours du temps. Selon Coopersmith et coll. (cités par Meige et Mivelaz, *Revue Langage et pratiques*, 2006), cette construction se fait par des étapes successives et étroitement liées entre elles :

- le développement d'un *sentiment de sécurité* : il s'agit d'un préalable à l'estime de soi, composé de la sécurité physique et psychologique. L'assimilation d'une sécurité extérieure permet à l'enfant d'être disponible aux apprentissages, d'adopter une attitude de confiance face à autrui et d'être en paix intérieurement.
- le développement d'un *sentiment d'identité* : l'enfant pourra avoir un jugement positif et réaliste de lui-même en faisant le bilan de ses forces, de ses habiletés, de ses qualités, de ses difficultés et de ses limites personnelles. Il est fondamental que l'enfant puisse découvrir qu'il y a des aspects de lui qui le relient aux autres et d'autres qui lui confèrent un caractère unique.
- le développement d'un *sentiment d'appartenance* : il est essentiel dans la vie de chaque individu de se sentir rattaché à un réseau relationnel auquel il peut s'identifier, dans lequel il est intégré et porteur de responsabilités.
- le développement d'un *sentiment de détermination* : les rêves sont un puissant moteur pour donner sens à la vie et générer un mouvement vers l'avenir sans cesse réalimenté. Cependant, si ces projets deviennent trop « insensés », ils conduiront l'individu à subir des échecs répétés. Il est donc nécessaire de trouver un juste équilibre entre projets illusoires et réalisables.
- le développement d'un *sentiment de compétence* : le vécu de toutes les expériences mentionnées ci-dessus amène l'enfant à développer graduellement un sentiment de compétence personnelle. Il apprend que ses réussites et ses échecs ne relèvent pas de la magie. Pour vivre des situations de succès, il doit être confronté à de nombreuses activités, à des apprentissages répétitifs et à des défis stimulants, mais qui doivent impérativement rester à sa mesure.

Bariaud et Bourcet (cités par Durand, 2005) ont montré que le niveau d'estime de soi prédit assez bien la valeur des stratégies qui seront mises en place par l'enfant lorsqu'il rencontrera des difficultés scolaires. Une estime de soi élevée est associée à des comportements plus adaptés, comme la recherche du soutien social, une relative confiance dans l'avenir, des capacités de remises en question, une confrontation active à la réalité. Une basse estime de soi est en revanche plus facilement corrélée à des attitudes peu productives et qui risquent d'aggraver la situation : fatalisme, évitement du problème, anticipations négatives, etc.

La dyslexie-dysorthographie peut également entraîner une perte de l'appétence à l'écrit suite aux difficultés rencontrées, mais encore des soucis dans les relations sociales. Certains dyslexiques seront repliés sur eux-mêmes, timides ou anxieux, ils fuiront les contacts sociaux pour devenir solitaires. Cependant, d'autres s'appuieront sur les relations sociales, cela deviendra leur point fort. En effet, ces différents aspects, liés au retentissement des difficultés scolaires, n'apparaissent pas pour tous les jeunes ayant des troubles spécifiques du langage, leurs difficultés au contraire peuvent devenir une force.

Un diagnostic précoce des difficultés permettrait que les élèves soient compris et aidés « à temps », c'est à dire le plus tôt possible, par des aides pédagogiques et rééducatives. En effet, certains élèves dyslexiques-dysorthographiques ne sont diagnostiqués que très tardivement, ayant réussi pour la plupart à compenser une partie de leurs difficultés par d'autres moyens. S'ils avaient pu bénéficier d'informations et d'une aide adaptée à leur besoin, la souffrance qu'ils éprouvent généralement face à l'incompréhension de l'école (suspicion de mauvaise volonté, de paresse, d'absence d'intelligence), voire de celle de leur famille, aurait été moindre (Montarnal, *Adultes dyslexiques,* 2012).

Effectivement, la motivation et le sentiment de compétence sont intimement liés, mais dépendent également de l'estime de soi que peut avoir le sujet de lui-même. Si l'un de ces aspects est atteint, cela aura des répercussions sur les autres composantes.

On remarque alors qu'une baisse de motivation par rapport aux apprentissages et qu'une mauvaise estime de soi peuvent se développer chez la personne dyslexique-dysorthographique. L'orthophoniste va donc se questionner et devra trouver une alternative pour accroître la motivation de l'adolescent et lui donner plus confiance en lui.

À l'adolescence, l'appartenance a un groupe joue un rôle important, on peut alors se demander si une rééducation avec des personnes de son âge et ayant les mêmes difficultés serait bénéfique.

3. La prise en charge de groupe

3.1. La notion de groupe

Pour les auteurs européens Anzieu et Kaës (*Le groupe et l'inconscient*, 1984), le groupe est considéré comme une entité psychologique à part entière, ayant une vie et une énergie propre, indépendante des individus qui le composent et douée d'un dynamisme évoluant pour son compte.

Ils dégagent trois courants caractéristiques des différentes positions :

- l'un traite des individus en groupe sans tenir compte des phénomènes groupaux et qui postule que centrer le groupe sur sa dynamique tend à affaiblir le processus thérapeutique et risque même d'être nuisible à l'individu. On peut parler ici de thérapie « dans le groupe », qui préserve le modèle binaire du rapport psychanalytique à l'égard de chaque patient dans le groupe ;
- un autre pour qui le groupe est reconnu comme une réalité psychologique spécifique et qui admet l'idée du développement d'un processus groupal, ayant pour effet d'activer l'évolution de chacun des individus qui le composent. Le groupe prit dans sa totalité et l'analyste forment la dyade psychanalytique ;
- un dernier enfin, qui prend en compte la dynamique groupale, en considérant que les effets de groupe peuvent soit renforcer les effets thérapeutiques individuels, soit au contraire les contrecarrer. Il en découle la nécessité de se livrer à un travail d'analyse de groupe, ce qui conduit, entre autres à évaluer les mouvements affectifs de l'individu vis-à-vis de ce groupe.

Anzieu et Martin (*La dynamique des groupes restreints*, 1968) distinguent plusieurs catégories : le groupe primaire, appelé aussi groupe restreint, et le groupe secondaire.

Le groupe restreint, dans lequel se situe la prise en charge de groupe en orthophonie, a plusieurs caractéristiques :

« - le nombre de membres est restreint pour avoir une perception individualisée des autres et que des échanges interindividuels aient lieu ;

- avoir les mêmes buts permanents qui sont assumés et poursuivis activement ;
- les relations affectives peuvent devenir intenses entre les membres, par exemple la sympathie ou l'antipathie, et se former des sous-groupes d'affinités ;
- les membres ont un sentiment de solidarité et une union morale en dehors des actions en commun ;

- il existe une différenciation des rôles entre les membres ;
- des normes, croyances, signaux ou rites propres au groupe se constituent ;

Toutes ces caractéristiques ne sont pas nécessairement présentes à la fois dans le même groupe. Tel que le groupe est défini, se développent des conduites d'entretien qui visent la conservation du groupe comme image idéale et réalité physique et des conduites de progression (transformation des relations ou de l'organisation interne). »

Le groupe secondaire, ou organisation, « est un système social qui fonctionne selon des institutions à l'intérieur d'un segment particulier de la réalité sociale » par exemple une société, une association ou des comités. Dans le groupe secondaire, les rapports entre les individus sont plus souvent formels, froids et impersonnels.

Anzieu (*Le groupe et l'inconscient*, 1984), s'appuyant sur les travaux de Winnicott, élabore la notion d' « illusion groupale » et montre comment le groupe peut devenir à certains moments un objet transitionnel pour ses membres : il y a alors substitution d'un moi idéal commun (idéal de toute puissance narcissique et fusionnelle) au moi idéal de chacun.

On peut constater que les membres du groupe n'ont pas la même appréciation de leur contribution individuelle et de celle des autres. En cas de réussite, il observe que chacun subit sa part de responsabilité et, par contre, la minimise en cas d'échec.

Tout individu va opérer, inconsciemment ou pas, un contrôle de sa relation avec l'environnement, s'appropriant les données collectives renforçant le sens que le sujet accorde à sa propre participation (Harter, cité par Durand, *Etude de l'estime de soi des sujets dyslexiques-dysorthographiques*, 2005).

3.2. Le groupe thérapeutique

A partir des années cinquante, dans de nombreuses institutions se développèrent des activités thérapeutiques en groupe, souvent centrées sur les symptômes tels que les groupes de langage avec les orthophonistes ou les groupes verbocorporels coanimés par ces derniers et un psychomotricien. Parallèlement, on vit apparaître des groupes de jeu, de contes, de dessin, d'expression libre. Selon Privat et Quelin-Soulignoux (*L'enfant en psychothérapie de groupe*, 2000), la pratique des groupes thérapeutiques se développe de plus en plus dans les

institutions d'enfants. Ce modèle s'épanouit plus spécifiquement dans les structures de soin de type ambulatoire comme les CMP ou CMPP. Jusqu'à une époque récente, la réponse thérapeutique groupale était plutôt marginale dans ces types de structures qui fonctionnaient souvent en référence à un modèle psychanalytique, parfois implicite, en privilégiant essentiellement la relation duelle. Le progrès de la recherche et la plus grande diffusion d'une théorisation spécifique ont permis le développement des méthodes psychothérapeutiques collectives. Elles constituent alors une alternative aux approches thérapeutiques individuelles.

Actuellement en orthophonie, on peut observer de nombreuses rééducations en groupe, pour des patients de tout âge, comme celles du bégaiement, des maladies neurodégénératives, de l'aphasie, des patients laryngectomisés, ayant des troubles du langage oral, psychotiques, etc. Ces prises en charge peuvent se faire en institution, à l'hôpital et plus rarement en cabinet libéral. L'orthophoniste peut être seul ou en cothérapie avec un autre orthophoniste, ou bien la prise en charge peut se faire de manière pluridisciplinaire, par exemple avec un psychologue, un psychomotricien ou un ergothérapeute selon les difficultés du patient.

En ce qui concerne le domaine du langage écrit, les prises en charge de groupe sont rares. Les chantiers d'écriture de Françoise Estienne sont un exemple de logothérapie de groupe, elle oriente ses rééducations vers le désir et le plaisir de s'exprimer par les mots au sein d'un groupe.

Françoise Estienne (*L'écriture en chantier*, 2000) pense qu'il faut effectivement écouter l'enfant qui s'exprime à travers ce trouble de la dyslexie/dysorthographie, mais qu'il faut parallèlement traiter ce trouble. Il y a donc deux axes à sa démarche rééducative, un axe purement technique et un axe thérapeutique. Elle propose un travail sur le texte libre sous forme de dialogues et de thérapies de groupe. Selon Estienne, c'est la manière d'envisager la rééducation orthophonique qui conduit à un contrat thérapeutique : « personnellement j'envisage la rééducation comme une rencontre entre deux ou plusieurs personnes (rééducation en groupe) dans le cadre d'un certain rôle déterminé par un objectif précis, objet établi d'un commun accord dans la relation d'égal à égal d'une qualité telle que, sur la base de certains principes, elle favorise l'expression de soi, la libération de la créativité, la réconciliation de l'enfant avec lui-même, avec les autres, avec le langage dans un processus de maturation affective et instrumentale qui, à la fois, aboutit à une prise en charge du sujet par lui-même, incite le sujet à se sentir responsable de soi-même. » Rééduquer le langage écrit c'est peut être réparer l'outil, mais davantage encore aider l'ouvrier à se servir de cet outil

avec le plus de facilité, le plus d'économie et surtout avec le plus de plaisir et d'efficacité (Estienne, *Plaisir et langage*, 1985, Frumolhz, *Ecriture et orthophonie*, 1997).

3.3. Les atouts d'une prise en charge de troubles spécifiques du langage écrit en groupe pour les adolescents ?

3.3.1. Regarder l'autre et se regarder soi-même

Selon Privat et Quelin-Soulignoux (*L'enfant en psychothérapie de groupe,* 2000), le groupe propose et permet un étayage sur les pairs qui donnent la possibilité de se sentir plus fort et renforce le sentiment d'existence.
Il peut ainsi autoriser les enfants à être moins sur la défensive, les autres étant investis sur un mode narcissique, constitutif d'un véritable moi auxiliaire.
Cette expérience interpersonnelle, tout en mobilisant de l'anxiété qui jusqu'alors avait été évitée soit par la mise en acte, soit par l'inhibition intellectuelle, permet aussi de l'atténuer en montrant que les mêmes difficultés existent chez les autres.

Les systèmes défensifs habituels pouvant être ainsi remis en question, les enfants supporteront plus facilement de la part de leurs pairs des commentaires qui pourront susciter un intérêt pour leur propre fonctionnement – ce qui en d'autres lieux serait intolérable peut ici devenir acceptable.
Comme, d'autre part, il est frappant de constater, particulièrement à l'âge de la latence, une curiosité, un intérêt manifeste pour ce qui se passe chez les autres, les enfants vont plus facilement s'intéresser au fonctionnement interne du groupe. Chaque participant renvoie aux autres, par un effet de miroir, l'image de sa façon d'être, et chacun voit certains aspects de lui-même réfléchir dans le comportement et les problèmes des autres membres du groupe.
La prise de conscience que d'autres ont le même type de difficultés que lui, agit comme un agent thérapeutique puissant, en particulier en dissipant ou diminuant l'angoisse et la culpabilité. Ceci va permettre alors au groupe de devenir le lieu d'émergence de la demande d'aide.
C'est pourquoi chaque fois que les difficultés à s'approprier une souffrance sont suffisamment importantes pour que l'enfant ne puisse formuler une demande spécifique individuelle, une

indication de prise en charge en groupe peut être pertinente. Le groupe lui permettra d'expérimenter sa situation d'enfant en demande, de comprendre comment quelque chose ne va pas.
L'étayage apporté par le sentiment d'appartenance et l'investissement d'un espace commun vont constituer le soubassement de cette découverte de l'enfant. Elle s'appuiera d'autre part sur l'élaboration de nouveaux rapports à l'adulte, caractéristiques de la relation thérapeutique.

3.3.1. La place du thérapeute

Le sentiment d'appartenance au groupe et une meilleure conscience de l'individualité de chacun vont favoriser la mise en évidence des interactions entre la problématique groupale et les problématiques personnelles. Après avoir dépassé l'illusion groupale, nous passons à une autre étape, celle où l'individuation donne aux enfants la possibilité d'utiliser la fonction soignante de l'adulte en relation avec leurs propres difficultés. Le groupe peut à ce moment là agir pour chacun de ses membres, en effectuant à son égard un travail thérapeutique collectif d'interprétation.

Le groupe aide l'adolescent à se détacher du milieu familial au cours du processus d'individuation et permet une socialisation par les pairs. Inscrit dans un groupe, un adolescent peut y déplacer ses conflits intrapsychiques, questionner ses investissements sexuels, restaurer un sentiment d'identité, tant individuel que collectif, le plus souvent par un remaniement de l'idéal du moi. Tout ceci peut s'effectuer dans une relative sécurité du fait du caractère contenant du cadre thérapeutique groupal (Mazet, *Difficultés et troubles à l'adolescence*, 2004).
Le consultant doit donc, par ses qualités d'écoute et d'empathie, trouver la bonne distance avec l'adolescent, pour établir une relation de confiance source de revalorisation narcissique pour le patient.
En fait, les niveaux d'organisation psychopathologiques influencent les différentes façons d'envisager le groupe. Ainsi, quand la pathologie des enfants leur permet d'accéder spontanément à un sentiment d'appartenance, celui-ci facilite le déploiement d'un processus groupal. En son absence, en revanche, le thérapeute est amené à l'anticiper en créant des structures de groupe concrètes telles que des jeux, des activités diverses qui pourront devenir ensuite les supports de ce sentiment d'appartenance (Privat et Quelin-Soulignoux, *L'enfant en psychothérapie de groupe,* 2000).

3.3.2. L'importance du jeu dans le groupe

Dans le groupe thérapeutique, en jouant, on crée, on maîtrise l'espace groupal comme l'enfant seul joue pour maîtriser la réalité. Quelque chose du groupe se crée autour du jeu qui est un attracteur ; il évite la désorganisation et maintient les liens.

L'objet médiateur serait alors non seulement le support de la communication, mais aussi de la créativité, de la richesse interne de chacun, facilitant le partage de niveaux émotionnels profonds, à travers des possibilités d'appropriation et de transformations, aussi bien personnelles que groupales. Ainsi, tout en donnant la possibilité d'expérimenter aussi longtemps que nécessaire la rencontre entre soi et l'autre – l'autre étant bien sûr les enfants du groupe et le thérapeute, mais aussi le médiateur, ce dernier aidera à organiser la pensée à partir de l'expression de son affect. Son utilisation pourra alors soutenir à la fois un langage commun et un langage privé, dans le va-et-vient du groupal à l'individuel et de l'immuabilité de l'objet à son éventuelle transformation dans la création.
Dans cet espace transitionnel va se constituer petit à petit l'autonomie de chacun, nourrie de l'acceptation de la différence.

La rééducation en groupe chez l'adolescent dyslexique-dysorthographique pourrait éventuellement le rassurer en se disant qu'il existe « d'autres comme moi », il accepterait peut être plus facilement les remarques venant de personnes « comme lui » par rapport à ses difficultés. De plus, elle permettrait à cet âge de se détacher du milieu familial et d'appartenir à un groupe. On peut aussi se demander si le fait de voir les mêmes troubles que soi chez les autres ne permet pas d'avoir une meilleure connaissance et conscience des siens.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre mémoire de recherche en orthophonie, nous aimerions observer si la prise en charge de groupe d'adolescents ayant des troubles du langage écrit pourrait avoir un « impact » sur la motivation scolaire et orthophonique de l'adolescent, sur son estime de soi, sur la connaissance de son trouble et sur son appétence au langage écrit. De plus, nous aimerions savoir si ce type de prise en charge permet l'observation d'une amélioration des performances des adolescents.

PARTIE

EXPÉRIMENTALE

1. Méthodologie

L'enfant avec des difficultés en langage écrit, suite à des années de prise en charge et d'efforts peut se sentir moins motivé pour aller au collège ou chez l'orthophoniste, son estime de lui-même peut être entachée par exemple par des réprimandes ou des moqueries, son goût pour le langage écrit peut être également amoindri.
C'est pourquoi nos hypothèses de travail sont les suivantes :

- la prise en charge de groupe au collège, suite à une rééducation orthophonique en individuel pendant des années, permettrait un regain de motivation chez l'adolescent tant dans le domaine scolaire qu'orthophonique
- le fait de voir les mêmes difficultés chez les autres adolescents ferait prendre conscience de ses propres difficultés et permettrait d'avoir une connaissance plus fine des siennes
- l'appartenance à groupe de pairs semblables améliorerait l'estime que l'adolescent a de lui-même
- l'effet de groupe et d'émulation autour de projets communs pourrait augmenter l'appétence au langage écrit des adolescents
- la prise en charge en groupe, qui est moins exclusive qu'en individuel, permettrait également une évolution des performances de l'adolescent

L'observation et la passation de divers questionnaires auprès de groupes d'adolescents vont permettre de vérifier ces hypothèses. Pour cela, une lettre d'information a été envoyée aux parents des adolescents en début d'année afin d'expliquer le projet et ce qui allait se dérouler en séance (cf. annexe 1). En outre, tous les parents ont signé des autorisations nous permettant de les filmer, enregistrer et évaluer (cf. annexe 2).

1.1. Population

1.1.1. Présentation générale

Durant l'année universitaire, deux groupes d'adolescents ont été suivis pour une rééducation des pathologies du langage écrit dans un cabinet libéral à Ludres. La prise en charge dure une heure à raison d'une fois par semaine pour chaque groupe.

Le premier groupe, existant depuis 2009 et créé en classe de 6e, est constitué exclusivement de garçons de la même classe d'âge, en classe de 4e. Le second groupe a été formé en début d'année scolaire 2012, il se compose de manière équitable : deux filles pour deux garçons, également de la même classe d'âge, en classe de 6e. La population étudiée se compose donc de neuf adolescents.

Selon la nomenclature des actes orthophoniques, la rééducation nécessitant des techniques de groupe doit être dispensée à raison d'au moins un praticien pour quatre personnes. Dans ce cabinet, chaque groupe est suivi par deux orthophonistes.

1.1.2. Critères d'inclusion

Les groupes ont été constitués avec des adolescents n'ayant pas de troubles psychiques ou comportementaux et qui acceptent les règles du groupe. L'objectif de cette prise en charge de groupe n'étant pas de travailler sur leur comportement mais sur leurs troubles du langage écrit.

Les critères d'inclusion sont les suivants :

- l'âge : tous les individus doivent se situer dans la période de l'adolescence, c'est-à-dire entre 10 et 19 ans (cf. définition de l'OMS).
- le niveau scolaire : dans chaque groupe les participants doivent avoir le même niveau scolaire
- les difficultés rencontrées : tous les adolescents sont reconnus comme ayant des troubles modérés à sévères en langage écrit.
- l'accord et la volonté de faire partie d'un groupe pour une prise en charge orthophonique

1.1.3. Critères d'exclusion

Les critères d'exclusion sont ceux de la dyslexie et de la dysorthographie. Selon le Dictionnaire d'Orthophonie (Brin, Courrier, Lederlé et Masy, 2004), la dyslexie développementale désigne les troubles spécifiques persistants de l'apprentissage de la lecture se manifestant chez les enfants de niveau d'efficience intellectuelle normal, sans problèmes sensoriels primaires, visuels ou auditifs (DSM IV), sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés, et issus de milieux socioculturels normalement stimulants.

1.1.4. Présentation des adolescents

Le groupe de 6e est composé de quatre adolescents :

- Louise est une jeune fille née en juillet 2001, elle a une grande sœur de trois ans son aînée et a été suivie en orthophonie en CM2. Elle a repris la prise en charge orthophonique en novembre 2012 avec le groupe. Louise présente des troubles de langage écrit du type dyslexie-dysorthographie mixte, mais elle compense énormément. En lecture, on note des difficultés par un temps de vitesse faible, voire pathologique quand elle ne peut s'appuyer sur le sens de ce qu'elle lit. Les erreurs sont peu nombreuses car elle compense en ralentissant sa vitesse de lecture et en étant attentive à ce qu'elle lit. Elle accède donc au sens, mais au prix d'un grand effort de concentration. L'orthographe est également faible, spécifiquement pour l'orthographe phonétique.

- Pedro est né en janvier 2001, il a un grand frère de 15 ans. Selon sa mère, il a peu de confiance en lui et a besoin d'être valorisé. Pedro présente une légère dyslexie-dysorthographie de type mixte. La lecture reste lente et laborieuse pour les mots irréguliers et les non-mots. La transcription, l'orthographe d'usage et grammaticale sont encore faibles.

- Sophie est née en novembre 2011, elle a été suivie en orthophonie en CE1 jusqu'en décembre de CE2 pour des troubles du langage écrit puis pour des troubles du raisonnement logico-mathématique par la suite. C'est une jeune fille qui a peur de l'échec, n'osant pas répondre de peur de se tromper. Sophie présente des troubles du langage écrit de type dyslexie-dysorthographie mixte. La lecture est déficiente avec une vitesse de traitement très lente en lecture de texte mais meilleure en lecture de mots, tandis que c'est l'inverse pour l'exactitude, preuve que Sophie se sert du contexte en lecture. La compréhension reste faible pour son âge. Sur le plan de la transcription, Sophie possède un stock orthographique correct pour son âge mais les orthographes phonétique et syntaxique restent très faibles.

- Yoann est né en octobre 2000, il est l'ainé d'une fratrie de deux. Il a été suivi en orthophonie depuis le CP pour des troubles du langage écrit et a redoublé son CE2. Suite à l'incompréhension de ses professeurs face à son trouble, Yoann a été changé

d'école. Il a repris la prise en charge orthophonique depuis avril 2011 après avoir essayé plusieurs prises en charge. Yoann présente un trouble sévère du langage écrit de type dyslexie-dysorthographie mixte. En lecture, Yoann présente deux voies de lecture déficientes avec une non automatisation des correspondances graphèmes/phonèmes, notamment pour certains sons complexes. Sa vitesse de lecture est très faible quelle que soit la voie de lecture (assemblage et adressage). Il a progressé sur le plan de la compréhension écrite mais ses erreurs produites en lecture et la surcharge cognitive provoquée par l'acte de lire impliquent des erreurs de compréhension. Les deux voies sont également atteintes en transcription, il se situe en zone pathologique, quel que soit le type d'orthographe (phonétique, d'usage et grammaticale).

Le groupe de 4e est composé de cinq adolescents :

- Anthony est né en juillet 1999, ayant des antécédents ORL, il a été suivi en orthophonie de juillet 2003 à mars 2005 pour un retard de langage avec insuffisance vélaire, puis il a entrepris une nouvelle rééducation orthophonique depuis pour des difficultés d'acquisition du langage écrit. Anthony présente un trouble du langage écrit de type dyslexie-dysorthographie mixte. En lecture, il présente une atteinte des deux voies de lecture qui se traduit par une vitesse de lecture déficiente. La compréhension écrite est correcte même si la vitesse de traitement est déficiente. En écriture, l'orthographe phonétique est correcte, l'orthographe grammaticale est faible tandis que l'orthographe d'usage reste déficiente par rapport à sa classe d'âge, traduisant un stock orthographique très faible. Il est également suivi depuis peu par le CMP Adolescents.

- Léonard est né en septembre 1999, il est suivi en orthophonie depuis février 2006 pour des troubles du langage écrit. Il a également été pris en charge pour des troubles dysphoniques au cours de son année de CM2. On peut observer une baisse des performances lorsqu'il est en situation de stress. Il présente un trouble du langage écrit de type dyslexie-dysorthographie mixte. En lecture, il fait de nombreuses erreurs avec notamment des confusions auditivo-perceptives. Sa compréhension écrite est correcte. Sur le plan de la transcription, tous les types d'orthographes sont déficients. Léonard est très fatigable, un effet de surcharge cognitive apparaît au cours du bilan, se traduisant par une baisse des performances au cours des épreuves.

- Ludovic est né en octobre 1998. Il a été suivi en orthophonie pour un retard de parole en maternelle, puis pour troubles du langage écrit depuis le CP, associés à des troubles du raisonnement logico-mathématiques. Il a redoublé son CE2, face à l'incompréhension de ses professeurs, ses parents ont préféré le changer d'école. Il présente également un trouble du langage écrit de type dyslexie-dysorthographie mixte. Sa vitesse de lecture est déficiente et sa compréhension est correcte pour son âge. L'orthographe est déficiente tant sur le plan phonétique que lexical et grammatical. Il est accompagné d'une AVSI en classe et suivi par le S.S.E.F.S (Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à la Scolarisation).

- Paul est né en avril 1999, il a été longtemps suivi en orthophonie, au départ, pour une rééducation tubaire, puis pour des troubles du langage écrit. Il présente un trouble spécifique du langage écrit de type dyslexie-dysorthographie qu'il réussit désormais à bien compenser. Paul bénéficie également de prises en charge chez une psychomotricienne et un ergothérapeute. En lecture, la voie d'assemblage reste déficiente mais la compréhension écrite est correcte. L'orthographe grammaticale est faible.

- Sophian est né en février 1999, il est le quatrième d'une fratrie de cinq. Ses parents sont d'origine cambodgienne, les langues parlées à la maison sont le français et le cambodgien. Sophian est suivi en orthophonie depuis septembre 2003 pour un retard de parole et de langage oral massif puis pour des troubles spécifiques du langage écrit. En effet, ses troubles sont de type dyslexie-dysorthographie mixte dans un contexte de langue maternelle cambodgienne. Il présente encore un retard de parole et de langage. Ses difficultés sont importantes et portent sur les deux voies de lecture et orthographe. La lecture est lente et laborieuse, entachée d'erreurs. La compréhension est perturbée par la qualité de la lecture. Par ailleurs, la dysorthographie est massive. A la vue de ses nombreuses difficultés, Sophian se retrouve rapidement en surcharge cognitive mais il montre son envie d'apprendre et d'avancer.

Nous pouvons donc noter que ces jeunes ont des parcours différents mais généralement assez longs et chaotiques. Certains ont été suivis pour des pathologies multiples, d'autres ont

redoublé, changé d'écoles car ils se sentaient incompris. C'est pourquoi, ils peuvent ressentir une certaine lassitude face à la prise en charge orthophonique et une démotivation scolaire.

1.2. Outils méthodologiques

1.2.1. Questionnaire à destination des adolescents

Nous avons choisi d'élaborer un questionnaire à destination des adolescents (cf. Annexe 3) afin de répondre au plus près aux questionnements de la problématique.

Les thèmes exploités sont les suivants :

- la motivation scolaire
- la motivation orthophonique
- la conscience de son trouble
- la connaissance de son trouble
- l'appétence au langage écrit, spécifiquement en lecture et en écriture
- l'estime de soi

Le questionnaire a été passé sous forme d'**entretien** pour entrer plus aisément dans la relation et apprendre à mieux les connaître. Mais aussi de ne pas imposer seul cette lecture assez longue à des individus ayant des difficultés avec le langage écrit. C'est pourquoi nous avons laissé le choix à chaque adolescent de lire lui-même ou non les questions, en réitérant plusieurs fois la demande au cours de l'entretien

Le questionnaire se divise en trois temps :

- Questions ouvertes

Cette première partie a permis de faire connaissance avec les adolescents et de recueillir des informations sur la connaissance de leur trouble, leur motivation et leurs centres d'intérêt. Les questions ouvertes permettent de ne pas influencer l'adolescent dans ses réponses et d'ouvrir les possibilités d'expression.

Les questions posées en début d'année sont les suivantes :

- Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?

- Qu'est-ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?

- Qu'est-ce ça t'apporte ?

- Selon toi, qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?

- Sais-tu ce que tu voudrais faire plus tard ?

- Donne-moi trois choses que tu aimes et trois choses que tu détestes

En fin d'année, lorsque nous avons fait repasser le questionnaire, nous avons remplacé les questions sur leurs centres d'intérêts par des questions visées sur le groupe :

- *Préfères-tu venir en séance individuelle ou en groupe ? Pourquoi ?*
- *Que peux-tu me dire sur le groupe ?*

Pour la suite du questionnaire, nous avons préféré utiliser des questions fermées qui facilitent l'expression de la réponse. Les adolescents pouvaient choisir entre 4 items : « pas du tout », « plutôt non », « plutôt oui » ou « oui beaucoup ».

- Questions fermées relatives au collège

Dans un second temps, nous avons voulu avoir des renseignements sur leur motivation scolaire, leur confiance en soi, leur appétence à la lecture et à l'écriture et leur « attitude » au collège :

- *J'aime aller au collège*
- *Je prends facilement la parole en classe*
- *Je préfère travailler par deux ou en groupe*
- *Cela me plaît d'écrire des histoires que j'invente*
- *J'aime lire des livres*
- *Avoir du temps pour faire mes exercices me rassure*
- *Je n'aime pas écrire quand cela est imposé/obligatoire*
- *J'aime les bandes dessinées*
- *Je parle facilement avec mes camarades*
- *Je pense avoir de l'imagination*

- Questions fermées relatives à l'orthophonie

La dernière partie s'intéresse plus particulièrement à la motivation orthophonique et l'estime de soi de l'adolescent :

- *Je viens avec plaisir chez l'orthophoniste*
- *Je suis lassé(e) d'aller en séance chez l'orthophoniste*
- *La rééducation en orthophonie m'aide à me sentir mieux au collège*
- *La présence d'autres adolescents me motive à venir chez l'orthophoniste*

- *J'ai l'impression de progresser*
- *Cela m'embêterait de ne pas venir à une séance*

1.2.2. Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi

L'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi, créée par Oubrayrie et al. en 1994, est une échelle d'évaluation de 60 items permettant d'obtenir un score d'estime de soi, qui témoigne de la perception plus ou moins positive que le sujet a de lui-même.

Voici un extrait de la revue « Pratiques Psychologiques » en 2005 qui présente la technique d'évaluation de l'estime de soi de Nathalie Oubrayrie :

« L'étude des dimensions de l'identité personnelle a stimulé un grand nombre de travaux. Notre intérêt se porte sur la notion d'estime de soi, que nous considérons comme la dimension affective de l'identité personnelle. L'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi présentée ici, est destinée à mesurer l'évaluation que le sujet a de lui-même. Une enquête quantitative a été effectuée auprès de 240 enfants et adolescents « tout venant », des deux sexes et âgés de 9 à 16 ans, en vue de la validation de cette échelle d'attitude. Les principaux résultats montrent une certaine cohérence interne de l'échelle. Elle mesure bien les représentations que le sujet a vis-à-vis de lui-même. »

L'E.T.E.S (Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi) mesure l'évaluation que le sujet a de lui même dans cinq domaines :

1/ Le Soi Emotionnel : le contrôle des émotions permet la planification et une meilleure organisation.

2/ Le Soi Social : la perception d'une reconnaissance sociale et des interrelations avec la famille et les pairs.

3/ Le Soi Scolaire : les capacités, les performances et les comportements scolaires perçus par l'adolescent.

4/ Le Soi Physique : à un stade où le corps se développe, ce critère est primordial que ce soit sur le plan de l'image corporelle, des aptitudes sportives et du désir de plaire physiquement.

5/ Le Soi Futur : la propension à se projeter, à envisager son avenir et à intégrer un monde d'adultes.

Les items concernant « le soi émotionnel » et « le soi physique », qui sont trop engageants personnellement et psychologiquement négatifs dans le cadre d'une recherche en orthophonie, ont été mis de côté. Le « score général de l'estime de soi » qui nécessite la somme des scores obtenus dans les cinq domaines ne pourra effectivement pas être calculé. Chaque domaine est comptabilisé sur 60 et le « score général » est donné sur 300.
Cependant, les scores des trois domaines étudiés, qui sont des indices de l'image valorisée ou au contraire dévalorisée de l'enfant, seront analysés.

Les items que nous allons utiliser font partie des domaines suivants : « le soi scolaire », « le soi social » et « le soi projectif ou futur » :

- Le soi social

- Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent
- Je suis très attaché(e) à mes amis
- Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal
- J'aime les activités de groupe
- J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe
- Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis
- Les autres doutent de moi
- On s'ennuie en ma compagnie
- Je me dispute souvent avec les autres
- Je me sens bien uniquement quand je suis seul(e)
- J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe
- Dans un groupe, je me sens seul(e)

- Le soi scolaire

- Mes professeurs sont satisfaits de moi
- En classe, je comprends vite
- J'aime être interrogé(e) en classe
- Je retiens bien ce que j'apprends
- En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi
- Je suis fier de mes résultats scolaires
- Je me décourage facilement en classe
- J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école
- Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez

- Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement
- En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire
- Je fais peu d'efforts pour mieux travailler

- Le soi futur

- Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie
- Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix
- Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté
- J'ai confiance en mon avenir
- Mon but principal est de faire un métier qui me plaise
- Construire une vie de famille est un but pour moi
- J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît
- La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent
- J'évite de penser à ce que je ferais plus tard
- Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e)
- Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible
- Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un

Pour garder une forme identique à celle de l'ETES, les items des trois domaines choisis sont présentés de façon aléatoire (cf. Annexe 5).
Les réponses sont étalonnées de 1 à 5, allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord », ce qui laisse un champ de réponses assez large pour l'adolescent.
Ainsi, la comparaison des scores obtenus en début et en fin d'année permettra d'observer si les réponses tendent vers une amélioration de l'estime de soi ou non.

1.2.3. Evaluation avec des épreuves de bilans standardisées

L'évaluation des adolescents en début (septembre-octobre 1012) et en fin d'année (mars-avril 2013) donne la possibilité de comparer leurs résultats et connaître leur évolution depuis qu'ils ont commencé les séances de groupe en septembre 2013.

Les différentes épreuves utilisées sont les suivantes :

- Lecture d'un texte : L'*Alouette* (Lefavrais)

Ce test est un texte de lecture chronométrée en trois minutes, il donne une idée de capacité de lecture hors du contexte sémantique. On peut également évaluer, en plus de la vitesse de lecture, la fluidité, la présence d'achoppements, l'intonation, les types d'erreurs et le degré d'attention. C'est aussi un test qui donne les indices de précision et de vitesse.

- *Lecture de mots peu fréquents* de ODEDYS 2 (Outil de DEpistage des DYSlexies version 2)

Le niveau de lecture est approfondi par la lecture de listes de mots irréguliers, réguliers et pseudo-mots pour évaluer les performances en lecture et estimer l'efficacité de chacune des voies de lecture.

- *Compréhension de l'écrit* de la BALE (Batterie Analytique du Langage Ecrit)

Cette épreuve de compréhension écrite permet de noter l'impact du déficit du langage écrit sur la compréhension syntaxique des phrases lues.

- *Chronodictées*

Ce bilan permet d'évaluer les capacités de transcription chez l'enfant ou l'adolescent en explorant spécifiquement l'orthographe d'usage, l'orthographe phonétique, l'orthographe grammaticale, la segmentation et les omissions.

En outre, toutes les données ont été regroupées dans des tableaux indiquant les scores et les écarts-types à chaque épreuve. Toutes ces épreuves (cf. annexe 6) ont été étalonnées par rapport au niveau scolaire de chaque groupe d'adolescents.

1.2.4. Questionnaire à destination des parents

Nous avons élaboré un questionnaire pour connaître les impressions des parents sur la prise en charge orthophonique de leur enfant et son attitude scolaire (cf. Annexe 7).
Le questionnaire a été passé sous forme d'entretien avec des questions ouvertes pour que nous nous retrouvions dans une situation d'échanges. La fin de l'année nous a paru le moment le plus propice pour connaître leurs ressentis afin qu'ils aient un aperçu des susceptibles changements que peut avoir le groupe sur leur adolescent.

1.2.5. Observation des séances

Durant l'année scolaire, nous avons observé et participé aux séances de rééducation des deux groupes d'adolescents, à raison d'une heure par semaine pour chaque groupe. Les séances ont été filmées de janvier à avril 2013 afin de pouvoir mettre en images le contenu et l'intérêt de la prise en charge de groupe dans ce domaine. Les différentes spécificités du groupe et activités proposées aux adolescents sont les suivantes :

Le déroulement des séances de rééducation

Les adolescents apprennent à s'autonomiser puisqu'ils doivent à chaque début de séance organiser le bureau de l'orthophoniste. Ils doivent déplacer l'agencement du bureau et apporter des chaises de la salle d'attente pour que tout le monde puisse s'installer autour du bureau. La séance peut alors commencer, elle est rythmée par trois étapes :

- Rituel de début : ouverture du cahier du groupe et bref rappel de la séance précédente
- Activités de lecture et/ou d'écriture
- Rituel de fin : récit de ce qu'on a fait et l'écrire dans le cahier commun et rangement de la salle

Les objectifs

Les objectifs que se sont donné en début d'année les orthophonistes sont les suivants pour les deux groupes : redonner confiance en eux, développer l'appétence à la lecture et à l'écriture, consolider et automatiser la voie d'assemblage, améliorer la fluence et vitesse de lecture, améliorer la compréhension écrite, améliorer l'orthographe grammaticale en passant par le sens, enrichir le stock lexical et stock orthographique pour développer la voie d'adressage et améliorer la recherche d'informations dans les supports type « collège ».

La rééducation et les activités proposées

La prise en charge orthophonique tente de regrouper tous ces objectifs de rééducation. Pour cela, différentes activités sont proposées aux adolescents, généralement sur des thèmes choisis collégialement.

Lecture de textes :

- Lecture suivie

La lecture en groupe permet une lecture directe de la personne qui lit à haute voix et une lecture indirecte de la part des autres participants. Pour renforcer leur attention et leur concentration, le principe de l'exercice est de s'arrêter quand et où on veut dans le texte, cela peut même être au milieu d'une phrase Cela permet également à l'adolescent de s'arrêter quand il en a envie.

- Lecture express

Pour travailler la vitesse de lecture, les participants sont chronométrés chacun leur tour sur la lecture d'un texte ou d'un paragraphe. Les orthophonistes participent également à l'activité, mais les adolescents leur donnent des contraintes telles que lire le texte à l'envers (du bas vers le haut et de droite à gauche) ou le texte retourné. Les résultats ne sont pas vraiment pris en compte par le groupe, on ne fait pas de classement à la fin et tout le monde est félicité pour ses efforts.

Ces activités sont pertinentes en groupe car l'esprit de compétition et de jeu est au rendez-vous.

Compréhension de textes

Durant la première lecture du texte, chaque adolescent souligne les termes qu'il ne comprend pas pour que le groupe en discute ensuite. Ainsi, les adolescents s'aident mutuellement pour comprendre le vocabulaire du texte. Ensuite, les adolescents résument et se questionnent ensemble sur ce qu'ils ont compris du texte, tout en étant dirigés par les orthophonistes.

Grammaire : Utilisation de la méthode *Dysorthographie* de Renée Bertrand avec des jetons.

Les adolescents sont initiés à la méthode *Dysorthographie* et découpent les différents syntagmes de la phrase avec des jetons de différentes couleurs.

Par exemple, dans le texte lu, ils doivent restituer avec des jetons une phrase choisie par les orthophonistes et expliquer leur choix.

Exemple :

Paul mange son petit-déjeuner dans la cuisine.

« Paul » est en bleu, c'est l'acteur principal, « Mange » est en rouge car c'est l'action, « son petit-déjeuner » est en jaune car c'est l'acteur secondaire et « dans la cuisine » est en vert car cela répond à la question « où ».

Écriture : Invention d'histoires, de jeux

- Inventions d'histoire à partir de groupe de mots (méthode *Dysorthographie*) sur un thème

Au départ, tous les adolescents du groupe se mettent d'accord sur le choix d'un thème, par exemple les thèmes des animaux, du sport, de l'horreur ou des jeux informatiques.

Pour que tout le monde participe à la création de l'histoire et travaille sur les différents groupes de mots dans la phrase, les adolescents doivent inventer trois groupes de chaque couleur de jeton (bleu, rouge, jaune, orange, vert).

Exemple : Le chat Le dinosaure Le zombie

Manger Courir Tuer

Un palmier Une fillette Marie

A un gendarme A Pierre A la dame blanche

Dans les bois A dix heures Mercredi

Ensuite, chacun leur tour les adolescents et les orthophonistes donnent un syntagme de la phrase, le premier va donner par exemple un lieu (« Mercredi »), le second un acteur principal « le chat », le troisième une action « a mangé» et ainsi de suite.

Une fois la phrase terminée, un des adolescents va la mettre à l'écrit, chacun va redonner son bout de phrase et tout le groupe va réfléchir ensemble sur l'orthographe et la grammaire : « comment écrit-on ce mot ? » ou « que faut-il mettre à la fin de l'action ? », etc.

Tous ensemble, ils élaborent des phrases sur un thème pour pouvoir avoir plus facilement des idées et une base sur laquelle s'appuyer pour créer une histoire. Une fois l'histoire créée et rédigée par tous les adolescents sur une feuille de papier, ils vont taper leur histoire sur l'ordinateur.

Traitement de texte

L'utilisation de l'outil informatique est très intéressante pour les personnes ayant des difficultés en langage écrit, notamment en groupe. Pour travailler sur l'ordinateur, le groupe se divise en deux, d'où la nécessité de travailler à plusieurs orthophonistes. Cette activité permet de travailler la lecture, l'écriture, l'orthographe grammaticale et d'usage ainsi que l'apprentissage de l'outil informatique. En effet, un adolescent lit le texte à celui qui tape sur l'ordinateur et un autre l'aide à corriger ses erreurs.

Une fois le texte ou le jeu créé, imprimé, relié et décoré, ils vont le relire ou jouer avec leur production (cf. annexe 8).

1.3. Mode de traitement des données

Afin de pouvoir tester ces hypothèses, nous avons élaboré un protocole qui se déroule en quatre temps :

- Nous avons tout d'abord fait passer en début d'année (septembre-octobre) les quatre épreuves de bilan de langage écrit et le questionnaire aux adolescents,
- puis nous avons participé aux séances de rééducation en groupe durant l'année scolaire,
- nous leur avons fait repasser les mêmes épreuves de bilan et le questionnaire de fin d'année,
- à la fin de l'expérimentation (mars-avril), nous nous sommes également entretenus avec leurs parents pour connaître leurs ressentis sur les effets que pourrait avoir le groupe sur leur enfant.

1.3.1. Analyse des réponses des adolescents au questionnaire

Nous avons comparé qualitativement leurs réponses aux questions ouvertes du questionnaire passé en début et en fin d'année scolaire pour observer s'ils avaient une meilleure connaissance de leurs troubles, c'est-à-dire s'ils donnaient plus d'informations dans leur définition de la dyslexie-dysorthographie (cf. annexe 4). Grâce aux questions fermées, nous avons pu comparer leurs réponses (cf. annexe 4) et observer l'évolution de leur motivation scolaire et orthophonique, l'appétence au langage écrit et l'estime de soi. Pour chacun de ces aspects, nous avons établi des tableaux pour visualiser l'évolution de leurs réponses.

1.3.2. Evolution de l'estime de soi

Grâce à l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi, nous avons obtenu des scores dans les trois domaines que nous avions choisi d'évaluer, c'est-à-dire « le soi social », « le soi futur » et « le soi scolaire ». Nous avons comparé les scores du début de l'année avec ceux de la fin pour

observer si leurs réponses allaient vers une amélioration de l'estime de soi ou non. Pour faciliter la visualisation des résultats, nous les avons mis sous forme de tableau récapitulatif (cf. annexe 5). Il faut distinguer deux types d'items pour la cotation des scores, des items qui sont formulés positivement et d'autres négativement. Si l'item est positif, il faut simplement reporter la réponse dans la grille de codage, mais si l'item est négatif il est important d'inverser la réponse, c'est-à-dire que si le sujet répond 1, la réponse sera inversée donc cotée 5.

L'adolescence est une période charnière où de nombreux changements apparaissent chez l'individu, l'estime de soi peut varier chez les adolescents d'un moment à un autre.

Même si les résultats montrent une évolution positive de l'estime de soi, nous ne pourrons attribuer cet effet exclusivement à la prise en charge de groupe puisqu'elle serait peut être due à d'autres facteurs.

1.3.3. Evaluation des compétences

Nous avons pu évaluer quantitativement avec des épreuves de bilans étalonnées les compétences des adolescents en début puis en fin d'année. Ces épreuves nous permettront notamment d'observer si les performances de l'adolescent ont régressé, sont équivalentes ou ont évolué positivement.

En effet, on peut se questionner sur le fait que la prise en charge en groupe soit moins exclusive, puisque la relation n'est plus duelle, il y a une orthophoniste pour deux ou trois adolescents, et que cela pourrait avoir un impact sur l'évolution des compétences. L'observation d'une amélioration des performances ne me permettrait pas de l'attribuer exclusivement à la prise en charge en groupe, mais on pourrait se dire qu'elle y contribue.

1.3.4. Analyse des réponses des parents au questionnaire

Les réponses des parents des adolescents au questionnaire sont un recueil de leurs ressentis sur le groupe et sur les effets qu'il peut produire sur leur enfant (cf. annexe 7). Nous avons fait une analyse qualitative en triant leurs retours et sentiments sur le groupe pour mettre en avant les réponses négatives ou positives.

1.4. Précautions méthodologiques

Quelques aspects méthodologiques peuvent remettre en cause la potentielle validation de mes hypothèses. Il est difficile de savoir si les progrès en langage écrit, une amélioration de l'estime de soi, une meilleure motivation scolaire et orthophonique et appétence à l'écrit, qui pourraient être éventuellement observés, seront le résultat des effets du groupe ou s'ils seront dus aux apprentissages scolaires poursuivis en parallèle et au fait que l'individu évolue dans le monde qui l'entoure.

1.4.1. Population

- Echantillon d'individus plus large

L'étude que nous avons faite mériterait d'être étendue à un échantillon d'adolescents plus large. En effet, cette étude ne nous permet pas d'inscrire ce projet dans une démarche de recherche expérimentale statistique.

- Sévérité de leurs troubles

Les adolescents des deux groupes ont effectivement des profils de troubles du langage écrit plus ou moins sévères, donc différents. Cependant, dans la nomenclature des actes en orthophonie, il n'y a pas de différenciation entre un trouble léger du langage écrit et une dyslexie, nous avons donc positionné l'échantillon d'individus dans la rubrique pathologie du langage écrit en lecture et/ou écriture. Ayant des troubles, face au langage écrit, plus ou moins prononcés, cette étude se situe plutôt dans un domaine exploratoire que dans une recherche statistique.

- La durée d'existence des groupes

Le groupe de 4^{e} est formé depuis déjà trois ans tandis que le groupe de 6^{e} vient d'être formé à la rentrée 2012. Il aurait fallu que les deux groupes aient débuté en septembre 2012.

1.4.2. Temps de latence entre les deux passations

Le temps de latence entre les passations de début et fin d'année n'est pas tout à fait identique et ne dépasse pas pour certaines les six mois nécessaires pour une situation de retest.

1.4.3. Les tests et leurs étalonnages

Tous les tests standardisés choisis ne répondent pas aux critères méthodologiques.
Effectivement, l'épreuve de *compréhension de l'écrit* de la BALE est étalonnée seulement jusqu'au CM2. L'épreuve de *lecture de mots* de l'ODEDYS est étalonnée jusqu'à la 5e et elle n'est pas étalonnée pour les 6e.
La dictée des *Chronodictées* est différente entre le test et le retest (CM2/6e).
Il n'y a finalement que l'*Alouette* qui répond aux critères méthodologiques et les scores bruts de la *lecture de mots* de l'ODEDYS et de *la compréhension écrite* de la BALE ainsi que le temps de lecture.

1.4.4. ETES

Le choix de ne pas utiliser tous les domaines de l'échelle de l'estime de soi ne permet pas d'établir un profil global pour chaque enfant.
De plus, il y a un grand nombre d'items à lire et certains sont posés négativement, ils sont alors plus compliqués à comprendre. Cette échelle peut s'avérer difficile à lire pour une personne ayant des troubles du langage écrit. Ainsi, nous avons préféré faire passer cette échelle sous forme d'entretien alors qu'elle est censée se remplir individuellement.

1.4.5. Questionnaire à destination des parents

Le questionnaire n'a pas pu se faire stricto sensu, c'est-à-dire que la formulation des questions a varié pour chaque entretien. En effet, il a fallu s'adapter aux réponses des parents, les oriente différemment dans telle ou telle direction tout en ayant en tête la trame du questionnaire de départ.

1.5. Hypothèses opérationnelles

Afin de tester les hypothèses théoriques, nous pouvons nous demander si la prise en charge en groupe permet :

- une estime de soi plus affirmée démontrée par un score plus élevé dans tel ou tel domaine dans l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi entre le test et le retest ;

- une estime de soi, une motivation orthophonique et scolaire, une connaissance de son trouble ainsi qu'une appétence au langage écrit, plus prononcées, montrées grâce à une analyse qualitative et quantitative des réponses des adolescents et des parents aux différents questionnaires.
- une amélioration dans les quatre épreuves de bilan de langage écrit attestée par une évolution des performances obtenues entre le test et le retest

2. Analyses et résultats

2.1. Analyse des données et traitement des hypothèses

2.1.1. Explication de l'analyse des données

Pour chaque domaine, nous voulons comparer les résultats entre le début et la fin de l'année des deux groupes, et plus globalement, c'est-à-dire pour les neuf adolescents suivis en rééducation de groupe.

Dans un premier temps, nous analyserons les questionnaires destinés aux adolescents :

- Pour pouvoir analyser les questions fermées, nous avons numéroté les réponses ainsi :

- Pas du tout = 0 - Plutôt non = 1

- Plutôt oui = 2 - Tout à fait = 3

Nous avons renversé les questions négatives, par exemple *je n'aime pas écrire quand cela est obligatoire,* c'est-à-dire que le 4 devient 1, le 3 devient 2, etc.

- Puis pour analyser les questions ouvertes, nous avons établi un code qui est le suivant :

1 point = information pertinente et positive

1 point = un terme mal formulé au test devient correct au retest

0 point = information non pertinente ou négative

Enfin, nous ferons ressortir les résultats de manière plus qualitative des observations relevées à la participation aux séances de groupe et des questionnaires à destination des parents, en faisant un état des lieux de leurs réponses.

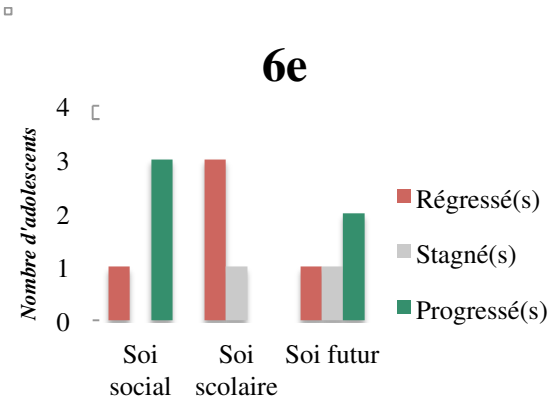
2.1.2. *ANALYSE DES ASPECTS PSYCHOLOGIQUES DE LA DYSLEXIE-DYSOTHOGRAPHIE*

➢ **1ère hypothèse : La prise en charge de groupe en orthophonie améliorerait l'estime de soi de l'adolescent dyslexique-dysorthographique.**

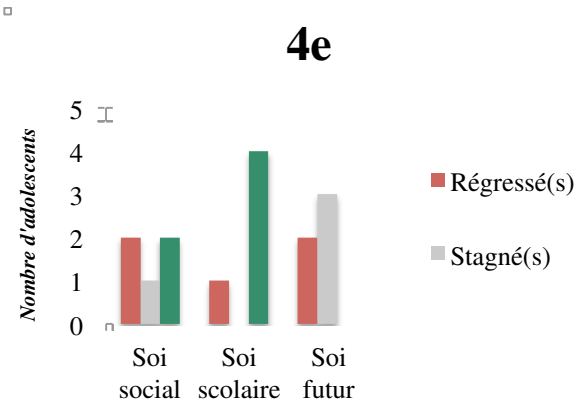
- ***ETES***

Les réponses aux items de l'ETES ont été inscrites sous forme d'une grille de codage Excel pour avoir une plus grande visibilité des résultats (cf. annexe 5) et pouvoir analyser ceux de chaque adolescent.

Comparaison des scores obtenus par les deux groupes entre le test et retest aux différents domaines :



Graphique 1 : Evolution du groupe de 6e aux trois domaines de l'ETES



Graphique 2 : Evolution du groupe de 4e aux trois domaines de l'ETES

Les scores sont hétérogènes dans les deux groupes, nous pouvons tout de même relever que quatre adolescents du groupe de 4e ont obtenu des scores nettement améliorés dans le domaine du *Soi scolaire* au retest contrairement au groupe de 6e où trois adolescents ont régressé et un a stagné (-1).

Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'entrée en classe de 6e est une grande étape dans la vie d'adolescents, notamment s'ils sont dyslexiques-dysorthographiques, le niveau scolaire attendu est plus élevé et l'organisation devient plus compliquée. Ces jeunes adolescents sont peut-être un peu perdus dans leur nouvelle vie de collégien qui demande de nombreux changements (prise de note, professeur différent pour chaque matière, lecture et production d'écrits plus importants, etc.).

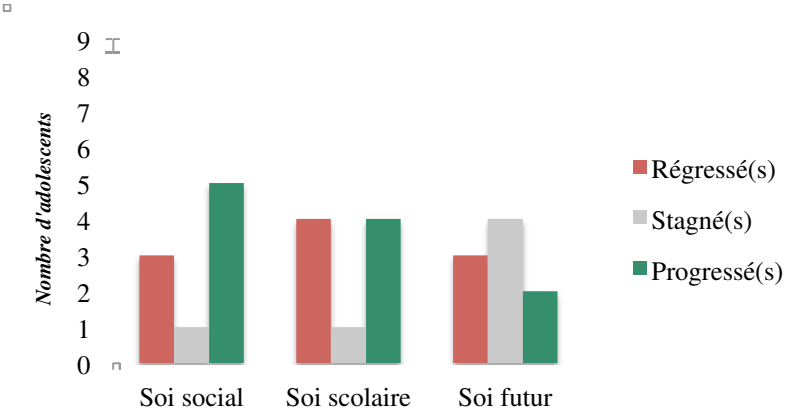
Le groupe de 4e a régressé d'une moyenne de 2 points dans le *Soi futur*. En effet, ce score n'est en rien étonnant puisqu'à la fin de la 4e les adolescents vont visiter des lycées, ils doivent alors commencer à établir un projet d'avenir, c'est un choix qui n'est pas évident pour tous à cet âge.

Nous avons choisi de comparer leurs résultats dans les différents domaines.
Parmi les neuf adolescents :

	Régressé(s) (≥-2)	Stagné(s) (± 1)	Progressé(s) (≥2)
Soi social	3	1	5
Soi scolaire	4	1	4
Soi futur	3	4	2

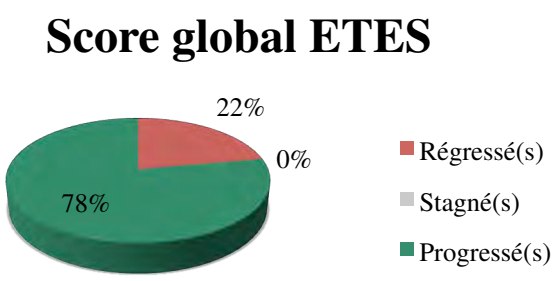
Tableau 1 : Évolution des scores globaux des neuf adolescents à l'ETES entre le test et le retest

Comparaison globale de leur évolution de l'estime de soi au test et retest :



Graphique 3 : Evolution du score des neufs adolescents aux trois domaines de l'ETES

Nous notons que 5 adolescents sur 9 ont progressé dans le domaine du *Soi social*. Trois d'entre eux sont des jeunes du groupe de 6e, nous pouvons notamment citer Yoann qui a gagné 8 points dans son *Soi social*, par contre, il a chuté de 10 points dans le domaine du *Soi scolaire*.



Graphique 4 : Pourcentage de l'évolution du score global à l'ETES des 9 adolescents

Deux adolescents ont un score global chuté, ils ont également régressé dans les trois domaines. Sophie du groupe de 5e a perdu 13 points sur son score global et Léonard du groupe de 4e a régressé de 10 points.

Sept adolescents ont progressé : quatre adolescents ont tout de même gagné chacun 2 points sur leur score global et trois adolescents ont nettement amélioré leurs scores. Dans les 4e, Anthony a gagné 7 points et a progressé dans tous les domaines et Paul a croît son score global de 11 points, dont 7 ont été gagnés dans le *Soi social*. Pedro de 6e a obtenu 12 points de plus dans son score global, de même que dans son *Soi futur.*

→ 78% des adolescents ont augmenté leur score global de l'ETES : 45% ont gagné 2 points et 33% ont obtenu entre 7 et 12 points de plus qu'au test initial.
La prise en charge de groupe pourrait en effet avoir un impact sur l'estime de soi des adolescents ayant des troubles du langage écrit si on s'appuie sur les scores de l'ETES.

- ***Questions fermées***

Les items, que nous avons sélectionnés dans le questionnaire conçu pour les adolescents, pour observer l'estime de soi sont les suivants :
Je prends facilement la parole en classe
Je parle facilement avec mes camarades
Je pense avoir de l'imagination
J'ai l'impression de progresser
La rééducation m'aide à me sentir mieux au collège

Les résultats d'évolution entre le test et le retest sont les suivants (cf. annexe 4) :

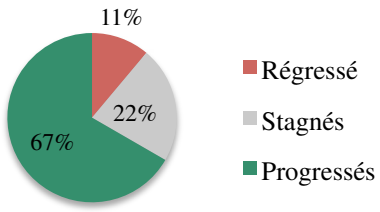
6e	Evolution
Louise	0
Pedro	0
Sophie	2
Yoann	1

4e	Evolution
Anthony	2
Léonard	-5
Ludovic	1
Paul	2
Sophian	1

Tableaux 2 et 3 : Évolution des scores des 6e et des 4e obtenus aux questions fermées sur le thème de l'estime de soi

Un seul adolescent a répondu plus négativement à ces questions à la seconde passation, il obtient un score chuté de 5 points. Deux adolescents ont toujours le même score c'est-à-dire 16/20 pour Pedro et 17/20 pour Louise. Tous les autres ont augmenté de 1 ou 2 points entre septembre et mars.

Ce secteur permet d'observer l'évolution des adolescents en pourcentage :



Graphique 5 : Évolution en pourcentage des adolescents aux questions fermées relatives à l'estime de soi

→ Les résultats obtenus aux questions fermées sur l'estime de soi entre le test et le retest sont positifs ; 6 adolescents sur 9 ont un score qui a augmenté (67% des adolescents ont progressé) et deux ont un score équivalent.

- ***Observation des séances***

Durant l'année, nous avons observé que les adolescents ont chacun trouvé leur place et qu'ils participent activement aux activités proposées.

Il nous paraît étonnant que Léonard ait perdu autant de points aux différents items car nous avions observé une prise de confiance depuis le début de l'année et une meilleure estime de lui-même. En effet, Léonard est perçu au sein du groupe comme un blagueur par exemple lorsqu'il donne une bonne réponse dans le domaine de la grammaire, il s'exclame « c'est qui le papa » ou « je suis le plus fort ». Nous pourrions avoir plusieurs hypothèses sur sa baisse

de points, la première qu'il se cache derrière un personnage de fanfaron pour dissimuler une estime de soi plutôt faible ; la seconde serait qu'il n'était pas au meilleur de sa forme le jour du retest ou la troisième qu'il ait vraiment une estime de soi en berne ces temps-ci.

- ***Entretiens avec les parents***

3 parents sur 9 trouvent que leur enfant a pris une certaine assurance depuis qu'il participe au groupe. Pour la mère de Sophie, le collège joue aussi un rôle important, elle parle devant plus de monde que cela soit en rééducation de groupe ou au collège. Celle de Yoann pense qu'il a une meilleure estime de lui depuis qu'il a remarqué qu'il n'était pas seul, que d'autres avaient ce handicap. De plus, la mère de Léonard a les mêmes impressions que nous, elle dit «qu'il est plus blagueur » depuis qu'il participe au groupe.
Les autres ne voient pas vraiment de différence sur cet aspect de leur personnalité, ou ils ne savent pas vraiment répondre puisqu'ils le voient seulement à la maison (cf. annexe 7).

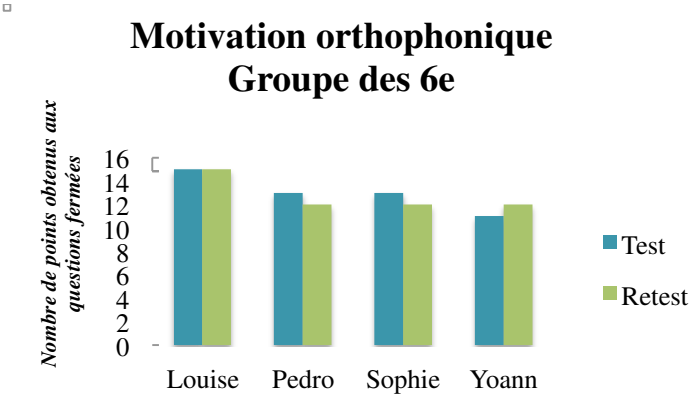
→ Les résultats à l'Échelle Toulousaine de l'Estime de Soi démontrent que les adolescents ont globalement une meilleure estime d'eux-mêmes. En outre, les résultats plus qualitatifs vont dans le même sens, leurs réponses aux questions fermées sont également plus positives qu'en début d'année en ce qui concerne l'estime de soi et quelques parents s'aperçoivent que leur enfant a pris plus d'assurance.
Nous pouvons donc valider l'hypothèse, en tenant évidemment compte des aspects extérieurs, que la prise en charge de groupe en orthophonie pourrait améliorer l'estime de soi de l'adolescent.

➢ **2ème hypothèse : La prise en charge de groupe améliorerait la motivation orthophonique.**

- ***Questions fermées***

Les questions fermées sélectionnées pour la motivation orthophonique sont :
Je viens avec plaisir chez l'orthophoniste
Je suis lassé d'aller en séance chez l'orthophoniste
La rééducation en orthophonie m'aide à me sentir mieux au collège
La présence d'autres adolescents me motive à venir chez l'orthophoniste
Cela m'embêterait de ne pas venir à une séance

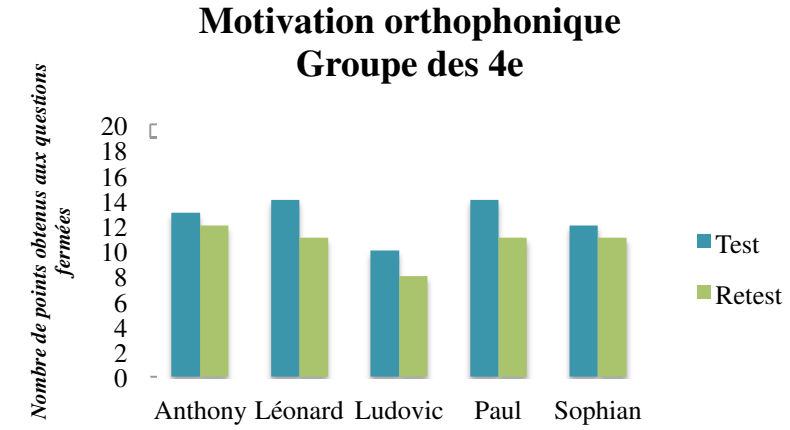
Les résultats entre le test et le retest pour les 6e sont les suivants :



Graphique 6 : Observation entre le test et le retest des résultats des 6e aux questions fermées relatives à la motivation orthophonique

Nous pouvons observer que leurs réponses sont quasiment identiques en septembre et en mars. Louise a un score similaire, Perdo et Sophie ont chuté de seulement 1 point et Yoann en a gagné 1. Les 6e obtiennent une moyenne globale de 12,9 en terme de motivation orthophonique.

Ci-dessous, les résultats entre septembre et mars pour les 4e :



Graphique 7 : Observation entre le test et le retest des résultats des 4e aux questions fermées relatives à la motivation orthophonique

Pour ce groupe, nous pouvons noter une perte de points pour chacun des adolescents. En effet, Anthony et Sophian ne perdent qu'un point, ce qui n'est pas significatif, tandis que les trois autres chutent de 2 voire 3 points. Ces adolescents sont suivis en orthophonie depuis très

longtemps et en groupe depuis 3 ans, en cette fin d'année une certaine lassitude à venir en séance se ressent.
Ce groupe obtient une moyenne globale de 11,6 comprenant les résultats du test et du retest.

- ***Entretiens avec les parents***

En effet, les résultats montrés ci-dessus peuvent être rattachés aux ressentis de leurs parents :
La mère de Sophian et celle de Pedro expriment le fait qu'elles n'ont pas spécialement vu de différence au niveau de la motivation entre la rééducation individuelle ou en groupe.
La mère de Paul dit qu' « il était très content de venir, qu'il vient toujours avec plaisir mais qu'il en a désormais un peu marre ».
Celle de Ludovic raconte « qu'il été lassé d'aller en séance individuelle à la fin de l'année, la nouveauté a fait que c'était plaisant pour lui, ça lui plaît c'est plus ludique, il est content de ce qu'il fait » mais ressent toujours une certaine lassitude (cf. annexe 7).

Cependant, d'autres parents ne ressentent pas les choses de la même façon :
- « il vient avec plaisir, il gère tout seul » (mère d'Anthony)
- « j'ai senti un regain de motivation lorsqu'il a participé au groupe, il ne rate pas de séances » (mère de Léonard)
- « elle vient avec plaisir maintenant ce n'était pas le cas avant » (mère de Louise)
- « elle aime bien venir mais déjà avant en individuel » (mère de Sophie)
- « à la fin du CM2 il n'était plus trop motivé à venir, maintenant il en parle plus » (mère de Yoann)

- ***Questions ouvertes***

Les réponses du groupe de 6e à la question : ***Qu'est ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?***

6e	*Octobre/Novembre*	*Mars/Avril*
Louise	Parce que là on est pas tout seul comme avant, on est à plusieurs, on est un groupe	On est plusieurs, y'a plu d'ambiance, on fait plus de choses, on fait différentes choses, on varie
Pedro	Je suis avec mes copains, enfin je m'amuse bien	Les copains, je m'amuse bien, on fait des choses rigolotes
Sophie	Je sais pas	Je suis pas toute seule
Yoann	Pour que ça soit plus facile, pour que l'orthographe ce soit plus facile pour moi	Avoir des meilleures notes

Tableau 4 : Observation des réponses des adolescents de 6e entre le test et le retest à la question ouverte « qu'est-ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?»

Les adolescents de 6e donnent plus d'informations concernant leur motivation orthophonique au mois de mars, lorsqu'ils ont participé au groupe toute l'année. Nous remarquons que 3 adolescents sur 4 donnent comme élément de motivation le fait « d'être en groupe, à plusieurs ».

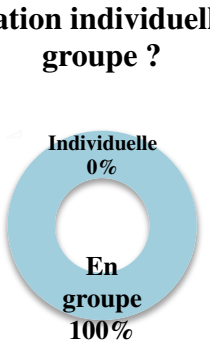
Les réponses du groupe de 4e à cette même question :

4e	*Octobre/Novembre*	*Mars/Avril*
Anthony	Progresser en orthographe, mieux écrire pour mieux euh… pour que ça soit plus facile	Pour progresser
Léonard	Pour plus tard, là les études, pour plus tard pour un travail et si on doit faire des lettres de motivation et tout	A m'améliorer pour écrire, lire, tout ça
Ludovic	Je suis obligé, c'est plus facile depuis au collège	L'ambiance
Paul	C'est mieux en groupe que tout seul	Mes parents
Sophian	je ne sais pas	Je suis obligé et ça m'aide

Tableau 5 : Observation des réponses des adolescents de 4e entre le test et le retest à la question ouverte « qu'est-ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?»

Les 4èmes donnent des éléments de motivation plus personnels tels que « pour progresser, s'améliorer, pour que cela soit plus facile au collège ». Deux d'entres eux évoquent le fait qu'ils soient obligés de venir chez l'orthophoniste mais admettent directement à la suite : « et c'est plus facile au collège » ou « et ça m'aide ».

A la question « ***Préfères-tu venir en séance individuelle ou en groupe ?*** », les adolescents ont répondu de façon unanime.



Graphique 8 : Pourcentage de réponses positives, c'est-à-dire « en groupe », des adolescents à la question « Préfères-tu venir en séance individuelle ou en groupe ? »

→ Les adolescents affirment donc qu'ils préfèrent venir en séance de rééducation en groupe qu'individuellement. Six des neuf parents trouvent également que le groupe a

permis un regain de motivation et que leur enfant prend plaisir à venir. Nous notons que certains jeunes du groupe de 4e commencent à éprouver à nouveau un sentiment de lassitude.

Nous pouvons donc dire que le groupe permet une reviviscence de la motivation orthophonique pour la majorité des adolescents et qu'ils viennent tous avec plaisir depuis. Cependant, nous remarquons qu'au bout de la troisième année de groupe, la motivation rechute quelque peu.

➢ **3ème hypothèse : La prise en charge orthophonique d'un groupe, d'adolescents ayant des troubles du langage écrit aurait un impact favorable sur la motivation scolaire.**

- ***Questions fermées***

A la question « ***J'aime aller au collège*** », cinq adolescents répondent la même réponse au test et retest tandis que les quatre autres donnent une proposition plus favorable :

6e	Test	Retest
Louise	3	3
Pedro	3	3
Sophie	2	4
Yoann	2	3

4e	Test	Retest
Anthony	1	3
Léonard	2	3
Ludovic	3	3
Paul	3	3
Sophian	2	2

Tableau 6 et 7 : Évolution des scores des 6e et des 4e obtenus à la question fermée « J'aime aller au collège »

Effectivement, Anthony passe par exemple de « je n'aime pas du tout aller au collège » à « plutôt oui ». Sophie qui a un répondu « plutôt non » en début d'année, a changé également d'avis, en fin d'année elle a dit qu'elle était « tout à fait d'accord » avec la proposition « *J'aime aller au collège* ». Les réponses des deux groupes sont hétérogènes puisque deux adolescents de chaque groupe ont obtenu des scores plus élevés.

Il est intéressant d'observer que les quatre personnes qui ont répondu plus positivement au retest étaient celles qui aimaient le moins aller au collège, mis à part Sophian qui a gardé sa position.

→ **Nous observons alors une évolution égale ou positive de leur motivation scolaire**.

- ***ETES***

De plus, les adolescents du groupe de 4e ont majoritairement progressé dans le domaine du *Soi scolaire* de l'ETES. En effet, ils ont progressé de 57 % tandis que le groupe des 6e a baissé son score dans le soi scolaire de 47 % (cf. graphique, Moyenne du score global du *Soi scolaire* des 6e et 4e de l'ETES entre le test et le retest).

→ La baisse du score des adolescents de 6e dans le domaine du Soi scolaire ne correspond pas à leur ressenti sur leur plaisir d'aller au collège. En revanche, il est possible de faire le parallèle pour les adolescents de 4e.

- ***Entretiens avec les parents***

Les questions posées autour du thème de la motivation scolaire sont :

Pensez-vous que l'orthophonie a des conséquences favorables sur sa motivation scolaire ?

Aime-t-il aller au collège ?

Les réponses des parents sont assez mitigées.

Trois parents n'en sont pas vraiment convaincus tels que :

- « pas du tout, il ne donne pas de sens à l'école, il y va pour voir ses copains » (mère d'Anthony)
- « je ne sais pas trop » (mère de Sophian)
- « je ne peux pas vous dire » (mère de Pedro, au sujet de la première question sur la motivation scolaire)

Les autres parents, par contre, observent une amélioration de la motivation scolaire et un plaisir d'aller au collège :

- « oui, on observe des progrès, des bonnes notes, il est demandeur par rapport à l'école, oui il aime aller au collège » (mère de Léonard)
- « il est plus à l'aise à l'école, le collège lui a un peu redonné goût, il aime bien avoir des profs différents » (mère de Ludovic)
- « oui il ne se sent pas seul, la motivation dépend des professeurs, 6e et 5e ça allait et 4e plus de ratés avec les profs » (mère de Paul)
- « elle fait plus facilement ses devoirs, pose des questions (elle a des soucis de compréhension), elle aime aller au collège » (mère de Louise)
- « oui ça va mais ce n'est pas évident au niveau des devoirs » (mère de Pedro, à propos du plaisir d'aller au collège)

- « oui elle n'aurait pas les résultats actuels, elle a plus confiance en elle. Oui elle aime bien, plus que la primaire, plus de motivation et plus de liberté, elle prend plus facilement la parole en classe » (mère de Sophie)
- « oui maintenant il ne se sent pas seul à être comme ça, oui il s'est senti grandi » (mère de Yoann)

→ Six parents sur les neuf interrogés pensent que leur enfant prend du plaisir à se rendre au collège et que la prise en charge en orthophonie peut avoir un impact sur sa motivation scolaire.

→ Ces analyses nous permettent d'avancer que, suite à la rééducation en groupe en orthophonie et à leur propre parcours, les adolescents prennent autant voire plus de plaisir, pour quatre d'entre eux, à aller au collège. De plus, la majorité des parents reconnaissent que l'orthophonie a des conséquences favorables sur la motivation orthophonique de leur enfant.

➢ **<u>4ème hypothèse</u> : Le fait de participer collectivement à des activités de lecture et d'écriture, en séance de rééducation en orthophonie avec d'autres adolescents ayant le même type de difficultés, ferait évoluer leur appétence au langage écrit.**

- ***Questions fermées***

Les quatre questions suivantes abordent les thèmes de l'appétence au langage écrit:

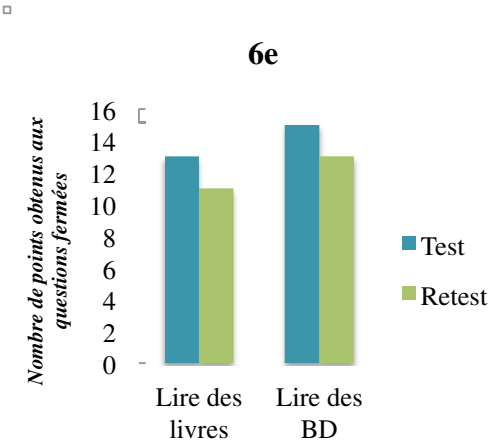
J'aime lire des livres

J'aime lire des bandes dessinées

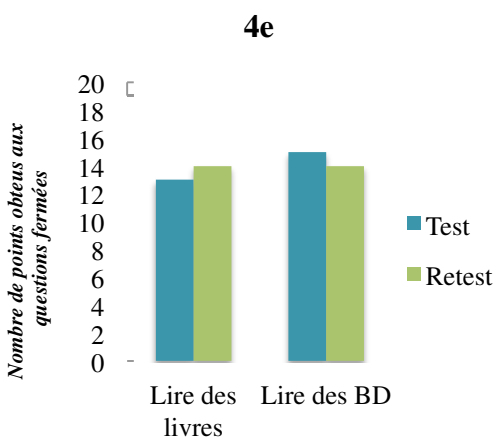
Cela me plaît d'écrire des histoires que j'invente

Je n'aime pas écrire quand cela est imposé obligatoire (affirmation retournée, cf. 2.1.1 Explication de l'analyse des données)

- En ce qui concerne le domaine de la lecture :



Graphique 9 : Observation entre le test et le retest des résultats des 6e aux questions fermées relatives à l'appétence à la lecture

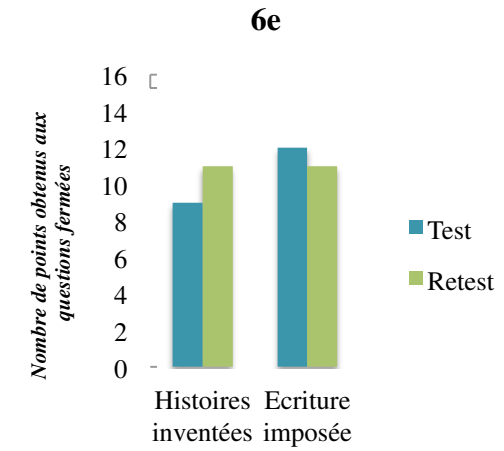


Graphique 10 : Observation entre le test et le retest des résultats des 4e aux questions fermées relatives à l'appétence à la lecture

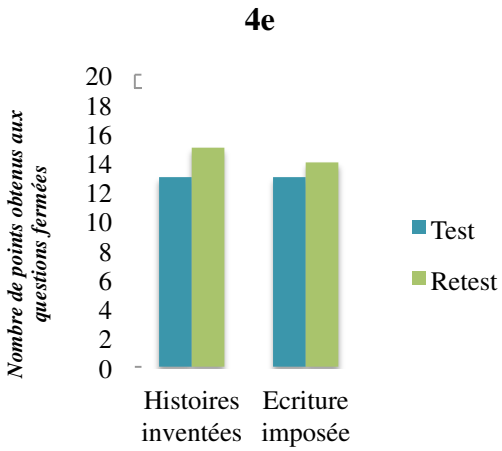
Les résultats obtenus à ces deux questions ne sont pas significatifs pour les 4e, ils ont augmenté de 1 en ce qui concerne la lecture de livre et ont régressé de 1 pour la lecture de BD. Les 6e ont chuté de deux points dans les deux items, Yoann a perdu 1 point pour la lecture de livres ainsi que 2 pour celle des BD. Les autres 6e ont plutôt stagné.

Nous relevons seulement que les deux groupes ont des résultats plutôt élevés dans le domaine de la lecture, qu'ils ont pour des adolescents dyslexiques-dysorthographiques, dès le départ, une plutôt bonne appétence au langage écrit.

- Le domaine de l'écriture :



Graphique 11 : Observation entre le test et le retest des résultats des 6e aux questions fermées relatives à l'appétence à l'écriture



Graphique 12 : Observation entre le test et le retest des résultats des 4e aux questions fermées relatives à l'appétence à l'écriture

Nous remarquons que les 6e et les 4e obtiennent les mêmes variations de résultats :
- ils augmentent de 2 points pour l'affirmation « *Cela me plaît d'écrire des histoires que j'invente* »
- ils régressent de 1 point pour « *Je n'aime pas écrire quand cela est imposé obligatoire* » (question renversée dans la cotation)

→ Les résultats obtenus à ces questions fermées ne nous permettent ni de confirmer ni d'infirmer la 4e hypothèse. Nous soulèverons juste le fait que les adolescents ont un meilleur rapport avec l'écrit lorsqu'ils inventent eux-mêmes des histoires.

- ***Entretiens avec les parents***

❖ *Votre enfant a-t-il envie de lire des livres ?*

Réponses positives : 2
- « Il adore lire, lit beaucoup de BD, et des séries de romans passionnants » (mère de Paul)
- « Depuis 1 an elle lit des mangas, elle fait des échanges avec sa sœur, d'elle-même elle demande des livres » (mère de Sophie)

Réponses négatives : 7
- « Non, je ne l'ai jamais vu lire avec plaisir, il lisait des mangas à une période » (mère Antony)
- « Il a horreur de lire, il ne lit plus » (mère de Léonard)
- « Non » (mère de Ludovic)
- « Elle n'aime pas lire » (mère de Louise)
- « Non, il lit le journal de Mickey, la lecture et la compréhension sont difficiles » (mère de Pedro)
- « Il lit ceux de l'école, sinon pas trop il fait que son travail » (mère de Sophian)
- « Non, il ne prend aucun plaisir à lire » (mère de Yoann)

❖ *Appréhende-t-il de lire à voix haute ?*

Réponses positives : 3
- « Non, il est volontaire pour lire en classe » (mère de Léonard)
- « Quand je lui demande elle le fait volontiers » (mère de Louise)
- « Avec moi non » (mère de Pedro)

Réponses mitigés ou sans avis : 4

- « Devant sa mère non, en classe oui » (mère d'Anthony)
- « Non mais seulement des textes courts, comme ça il n'y a pas d'angoisse » (mère de Ludovic)
- « Je ne sais pas » (mère de Sophian)
- « On l'entend rarement, je n'ai pas de retour de l'école » (mère de Sophie)

Réponses négatives : 2

- « En classe il n'aime pas » (mère de Paul)
- « Oui ça le bloque complètement, il nous a même demandé d'aller voir les profs pour leur dire » (mère de Yoann)

❖ *Avez-vous l'impression qu'il prend du plaisir à écrire/rédiger ou au contraire est-ce une obligation ?*

Réponses positives : 1

- « Elle doit bien aimer puisqu'elle écrit des petites lettres d'amour, sur notre tableau à la maison, elle a plus envie de lire dans sa chambre le soir » (mère de Louise)

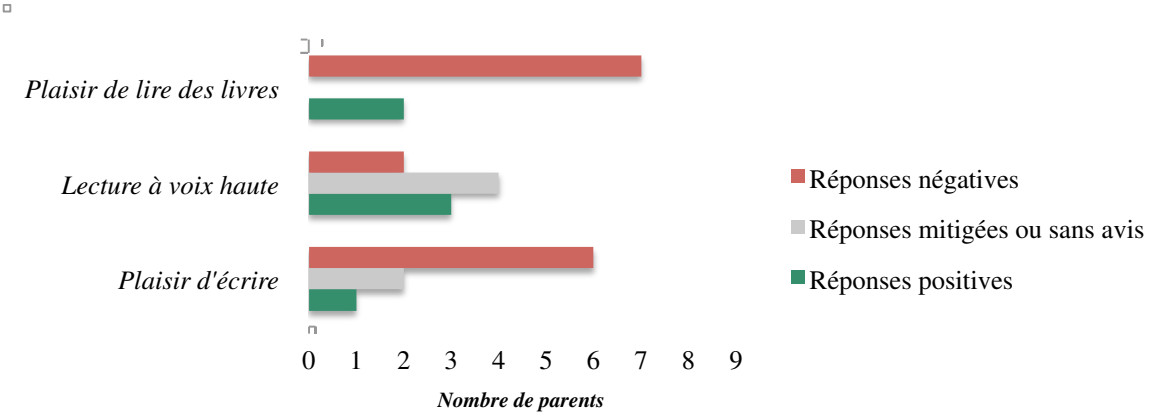
Réponses mitigées ou sans avis : 2

- « Ça dépend de ce qui est demandé, elle crée des livres de mode avec sa sœur, pour les rédactions elle a souvent du mal à se mettre dedans, c'est souvent pas clair donc repris par ses parents, mais ça dépend du sujet » (mère de Sophie)
- « Je ne sais pas » (mère de Sophian)

Réponses négatives : 6

- « Tout est très compliqué, il comprend le sens mais n'arrive pas à s'organiser, c'est une obligation » (mère d'Anthony)
- « Non c'est une obligation, c'est la galère pour les rédactions, pour les phrases mais sa s'aide l'aide beaucoup » (mère de Léonard)
- « Ludovic a beaucoup d'imagination mais c'est plus rébarbatif de le mettre par écrit » (mère de Ludovic)
- « Pour lui le crayon c'est terrible, avec l'ordinateur c'est plus facile » (mère de Paul)
-« C'est une obligation, il dit « je sais pas » » (mère de Pedro)
- « C'est une obligation, à l'oral il est bon mais dès qu'il faut écrire, ça lui demande trop de concentration » (mère de Yoann)

Graphique récapitulatif des ressentis des parents sur l'appétence à l'écrit de leur enfant :



Graphique 13 : Analyse des réponses des parents aux questions ouvertes sur le thème de l'appétence au langage écrit

→ La majorité des réponses sont négatives à propos de l'appétence au langage écrit. En effet, seulement deux adolescents prennent plaisir à lire et un seul à écrire selon leurs parents.

- ***Observation des séances***

Certaines anecdotes ont marqué cette année de prise en charge en groupe, tel que Sophian, qui a de nombreuses difficultés et une vitesse de lecture très lente, a lu, spontanément et volontairement, la moitié d'un long texte à lui tout seul durant une lecture suivie. Nous pouvons également citer Louise qui se manifeste tout le temps quand on demande « qui veut lire ? » ou « qui a une idée ? ».

En ce qui concerne l'appétence à l'écriture, nous n'avons pas ressenti de motivation particulière des jeunes pour rédiger, mais sur l'ordinateur les adolescents n'avaient pas la même résignation.

→ Les réponses des adolescents ne montrent pas autant d'aversion envers l'écrit que ce que décrivent leurs parents, puisqu'ils obtiennent des moyennes correctes dans les domaines expérimentés. Nous observons tout de même qu'ils ont plus d'appétence à l'écriture lorsqu'ils inventent eux-mêmes leurs propres histoires et avec l'aide des participants du groupe. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que le groupe permet d'améliorer l'appétence au langage écrit des adolescents dyslexiques-dysorthographiques, ils sont encore réfractaires, pour la plupart, à la lecture.

➢ **5e hypothèse : La prise en charge en groupe permettrait une meilleure connaissance de son trouble et de ses difficultés.**

- ***Questions ouvertes aux adolescents***

❖ Connaissance de leurs difficultés *:* ***Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?***

Voici la comparaison des réponses des 6e en début puis en fin d'année à cette question :

6e	*Octobre/Novembre*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Mars/Avril*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Evolution*
Louise	C'est pour apprendre à lire plus vite, heu c'est tout	1	J'ai un peu des problèmes en orthographe et en lecture	2	1
Pedro	Pour apprendre des trucs que je savais pas, que j'ai oublié et puis aussi pour apprendre des choses	2	Pour améliorer les choses, pour comprendre des mots que je ne comprends pas trop, des conjugaisons	3	1
Sophie	Je suis dyslexie	1	Parce que je suis dyslexique	2	1
Yoann	Pour m'aider en français, à prononcer, à lire	3	Pour progresser dans l'orthographe, la lecture et la conjugaison	3	0
				Total	**3**

Tableau 8 : Analyse des réponses des adolescents de 6e entre le test et le retest à la question ouverte « Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?»

Les adolescents de 6e ont donné plus d'informations pertinentes à la seconde passation. Sophie sait désormais définir correctement sa pathologie et les autres arrivent tous à évoquer qu'ils ont des soucis en lecture mais également en écriture.

Voici la comparaison des réponses des 4e en début puis en fin d'année à cette question :

4e	*Octobre/Novembre*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Mars/Avril*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Evolution*
Anthony	Parce que je suis dyslexique	1	Pour m'aider avec mes difficultés en orthographes, en lecture	2	1
Léonard	Je confonds des mots et des syllabes	2	J'ai du mal à lire des mots, je confonds aussi des syllabes, des d avec des b	3	1
Ludovic	Pour m'améliorer dans la dyslexique	1	Parce que je suis obligé, c'est pour m'aider	1	0
Paul	Parce que je suis dyslexique	1	Parce que je suis dyslexique	1	0
Sophian	Parce que je suis dyslexique	1	Parce que je suis dyslexique	1	0
				Total	**2**

Tableau 9 : Analyse des réponses des adolescents de 4e entre le test et le retest à la question ouverte « Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?»

Deux adolescents de 4e ont également donné une information de plus au retest mais ce n'est pas vraiment pertinent puisqu'ils participent au groupe depuis 3 ans.

❖ Connaissance de leur trouble : ***Qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?***

Tableau récapitulatif des réponses des 6e aux deux étapes de la passation :

6e	*Octobre/Novembre*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Mars/Avril*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Evolution*
Louise	Qui a du mal pour l'orthographe, pour les règles	1	Qui a des difficultés en lecture, parfois un peu en orthographe mais ça va mieux	2	1
Pedro	Qui a du mal pour le français, la lecture, retenir des choses	3	C'est quelqu'un qui comprend pas des mots, qui a du mal à écrire, à lire, qui confond des sons et qui a du mal en conjugaison	5	2
Sophie	C'est une personne qui confond les lettres et les consonnes	1	Qui confond les lettres, les sons	2	1
Yoann	C'est une personne qui a plus de mal que les autres à faire leurs devoirs	1	Qui plus de mal que les autres à retenir l'orthographe des mots	1	0
					Total 4

Tableau 10: Analyse des réponses des adolescents de 6e entre le test et le retest à la question ouverte « Qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?»

Les 6e ont amélioré leurs connaissances sur la définition de la dyslexie-dysorthographie. A part Yoann, ils ont chacun donné un ou deux informations de plus au retest.

`

Tableau récapitulatif des réponses des 4e aux deux étapes de la passation :

4e	*Octobre/Novembre*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Mars/Avril*	*Nombre d'informations pertinentes*	*Evolution*
Anthony	C'est quelqu'un qui a du mal à écrire, qui fait des fautes d'orthographe	2	C'est comme moi, une personne avec des difficultés en lecture et en écriture	2	0
Léonard	Quelqu'un qui confond les mots, des syllabes, qui a des difficultés en français	2	Une personne qui a du mal à orthographier des mots correctement	1	-1
Ludovic	Personne qui a plus de mal à comprendre les choses que les autres, qui prend plus de temps, on reste « buggé » sur les mots, on les confond avec d'autres le p et le b	4	Une personne avec un peu plus de mal que les autres	1	-3
Paul	Quand on fait des dictées, je fais des fautes partout, et j'écris pas trop vite et j'ai peur de faire des fautes	2	On fait des fautes en écrivant, on lit moins vite	2	0
Sophian	En français, orthographe, la conjugaison, l'écriture, la lecture, un peu la compréhension	6	Une personne qui a du mal en français, en langue vivante, conjugaison, tout ce qui a rapport avec les lettres	4	-2
				Total	-6

Tableau 11: Analyse des réponses des adolescents de 4e entre le test et le retest à la question ouverte « Qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?»

Comme à la première question sur la connaissance de leurs propres difficultés, les réponses des 4e ne sont pas significatives puisqu'il participe au groupe depuis 3 ans, nous pouvons néanmoins pointer le fait qu'ils donnent moins d'informations dans leurs définitions de la dyslexie-dysorthographie à la seconde passation du test. Cette observation démontre peut-être leur lassitude à venir chez l'orthophoniste en cette fin d'année.

Dans les deux groupes, une séance est consacrée à l'explication de la dyslexie-dysorthographie lorsque les adolescents sont au niveau 6e. En effet, avoir une meilleure connaissance de son trouble est l'un des objectifs posés par les orthophonistes. Par conséquent, le groupe d'adolescents de 4e a participé à cette séance explicative il y a trois ans, contrairement aux 6e qui l'ont eu en décembre dernier. Cela pourrait également expliquer leurs résultats plus faibles.

→ Le fait de parler de son trouble avec d'autres et de voir les mêmes difficultés chez des personnes de leur âge a permis aux adolescents de 6e d'expliquer plus précisément à la fin de l'année pourquoi ils venaient chez l'orthophoniste et de développer leurs définitions de la dyslexie-dysorthographie.

→ CONCLUSION : La majorité de nos hypothèses est confirmée par l'analyse des résultats obtenus grâce aux différents questionnaires et à l'échelle. En effet, la prise en charge orthophonique en groupe auprès d'adolescents ayant des troubles du langage écrit aurait un impact sur leur estime de soi, leur motivation scolaire et orthophonique ainsi que sur la connaissance de leurs difficultés et de leur trouble. Néanmoins, nous n'avons pas confirmé une reviviscence pour le langage écrit, mis à part qu'il était moins pénible pour eux d'écrire leurs propres fictions, d'autant plus sur ordinateur.

2.1.3. *ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES PERFORMANCES*

6e hypothèse : La prise en charge en groupe montrerait une évolution des performances.

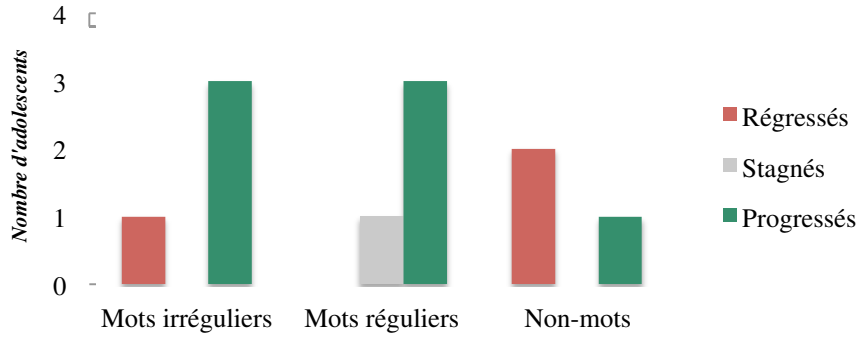
- ***Lecture de mots : mots peu fréquents* de ODEDYS 2**

Tableau récapitulatif des scores et écarts-types des 6e au test et retest :

CM2	*Adolescents*	*Pedro*		*Sophie*		*Louise*		*Yoann*	
LECTURE		*Test 23.04.12*	*Retest 18.03.13*	*Test 16.05.12*	*Retest 18.03.13*	*Test 05.11.12*	*Retest 25.03.13*	*Test 24.09.12*	*Retest 04.03.13*
Mots irréguliers	Score /20	10	**12**	9	**13**	20	**15**	11	**13**
	Ecart type	-1,5	**-0,91**	-1,8	**-0,6**	1,36	**-0,1**	-1,2	**-0,6**
	Temps en sec.	38	**48**	41	**31**	41	**31**	30	**31**
	Ecart type	-1,6	**-2,6**	-1,9	**-0,83**	-1,9	**-0,8**	-0,7	**-0,8**
Mots réguliers	Score /20	18	**18**	17	**19**	17	**19**	13	**16**
	Ecart type	-0,3	**-0,3**	-0,9	**-0,2**	-0,9	**-0,2**	-3,2	**-1,5**
	Temps en sec.	27	**30**	43	**30**	42	**27**	35	**34**
	Ecart type	-0,7	**-1**	-2,5	**-1**	-2,3	**-0,7**	-1,6	**-1,5**
Non-mots	Score /20	13	**14**	17	**13**	15	**18**	14	**12**
	Ecart type	-1,7	**-1,25**	0,1	**-1,69**	-0,8	**0,5**	-1,3	**-2,1**
	Temps en sec	32	**34**	49	**42**	43	**32**	35	**39**
	Ecart type	-0,5	**-0,7**	-2,2	**-1,5**	-1,6	**-0,5**	-0,8	**-1,2**

Tableau 12 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 6e à l'épreuve Lecture de mots de ODEDYS 2

Évolution des 6e par rapport aux scores obtenus en lecture de mots :

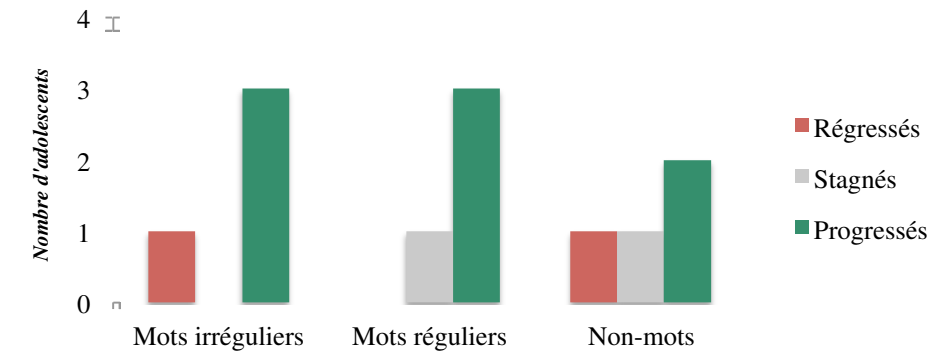


Graphique 13 : Évolution des scores des adolescents de 6e au test de lecture de mots de ODEDYS 2

Les trois-quarts des adolescents ont progressé en lecture de mots irréguliers et de mots réguliers. Un adolescent a progressé en lecture de non mots contre 2 qui ont régressé.

Globalement, nous observons une évolution positive de leurs scores en lecture de mots peu fréquents.

Évolution des 6e par rapport au temps de lecture des mots :



Graphique 14 : Évolution du temps de lecture des adolescents de 6e à l'épreuve de lecture de mots de ODEDYS 2

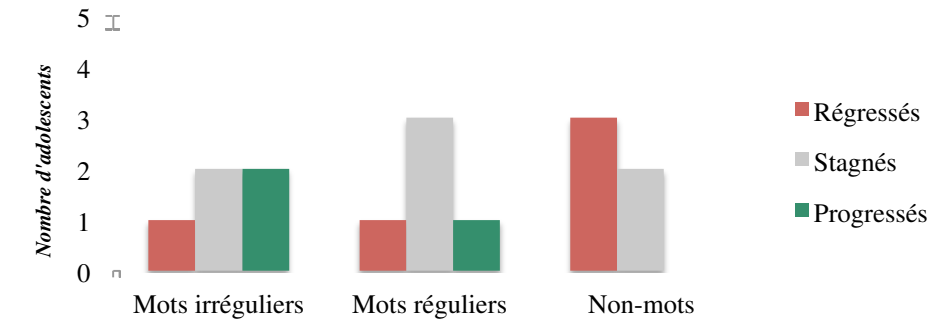
Les 6e ont globalement augmenté leur vitesse de lecture, ils ont gagné en moyenne 16 secondes en plus, mais cela ne leur permet pas de se situer dans la norme.

Tableau récapitulatif des scores et écarts-types des 4e au test et retest de la lecture de mots :

5e	Adolescents	*Anthony*		*Léonard*		*Ludovic*		*Paul*		*Sophian*	
LECTURE		*Test 04.01.12*	*Retest 03.04.13*	*Test* 18.07.12	*Retest 20.03.13*	*Test 13.04.12*	*Retest 27.03.13*	*Test 00.00.00*	*Retest 13.03.13*	*Test 17.07.12*	*Retest 00.00.00*
Mots irréguliers	Score /20	15	**14**	13	**15**	14	**17**	20	**20**	10	**10**
	Ecart-type	-1,	**-1,4**	-1,8	**-1**	-1,4	**-0,3**	1,4	**0,9**	-3	**-3**
	Temps en sec.	28	**31**	30	**33**	54	**33**	18	**16**	54	**60**
	Ecart-type	-1,2	**-1,7**	-1,5	**-2**	-5	**-2**	0,5	**0,5**	-5	**-6**
Mots réguliers	Score /20	19	**19**	14	**17**	19	**19**	20	**19**	16	**16**
	Ecart-type	-0,5	**-0,5**	-6,8	**-3**	-0,5	**-0,5**	0,8	**-0,5**	-4,3	**-4,3**
	Temps en sec.	33	**25**	28	**34**	35	**33**	16	**15**	51	**34**
	Ecart-type	-2,7	**-1,3**	-1,8	**-2,8**	-3	**-2,7**	0,6	**0,5**	-5,8	**-2,8**
Non-mots	Score /20	16	**16**	14	**12**	18	**16**	19	**19**	18	**14**
	Ecart-type	-1	**-1**	-2	**-3**	0,5	**-1**	0,9	**0,6**	0,5	**-2**
	Temps en sec.	45	**41**	39	**45**	44	**36**	35	**22**	29	**31**
	Ecart-type	-2,7	**-2,2**	-1,9	**-2,7**	-2,6	**-1,5**	-0,8	**0,3**	-0,9	**-0,9**

Tableau 13 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 4e à l'épreuve de lecture de mots de ODEDYS2

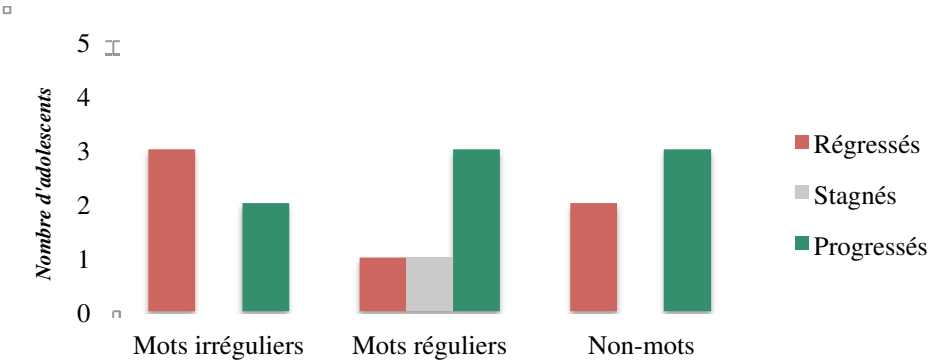
Évolution des scores des 4e obtenus à la lecture de mots :



Graphique 15 : Évolution des scores des adolescents de 4e au test de lecture de mots de ODEDYS 2

Les adolescents de ce groupe ont majoritairement stagné. Néanmoins, le même tableau que chez les 6e se retrouve, 3 adolescents ont régressé en lecture de non-mots.

Évolution des 4e par rapport au temps de lecture des mots :



Graphique 16 : Évolution du temps de lecture des adolescents de 4e au test de *lecture de mots* de ODEDYS 2

Leurs évolutions sont aléatoires, mais ils gagnent en moyenne 10 secondes sur leurs temps de lecture.

→ Les adolescents ont, de façon globale, progressé dans les scores obtenus à la lecture de mots irréguliers et réguliers et ont augmenté leur vitesse de lecture. Par contre, les deux groupes ont diminué leurs scores en lecture de non-mots.

- **Lecture d'un texte : *l'Alouette***

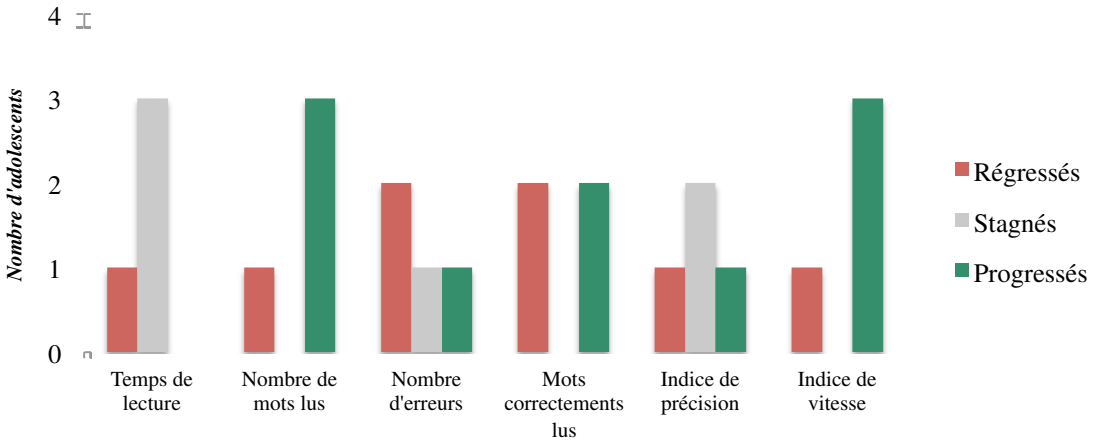
Tableau récapitulatif des scores et percentiles en test et retest du groupe de 6e à la lecture du texte l'*Alouette* :

CM2 – 6e	***Pedro***		***Sophie***		***Louise***		***Yoann***	
TEXTE ALOUETTE	*Test*	*Retest*	*Test*	*Retest*	*Test*	*Retest*	*Test*	*Retest*
	23.04.12	*18.03.13*	*16.05.12*	*18.03.13*	*05.11.12*	*25.03.13*	*24.09.12*	*04.03.13*
Temps de lecture	167	**180**	180	**180**	180	**180**	180	**180**
	P50	**P10**	P10-25	**P10**	P10-25	**P10**	P10-25	**P10**
Nombre de mots lus	243	**247**	179	**204**	195	**210**	180	**159**
	P25-50	**P10-25**	P10	**P10**	P10-25	**P10**	P10-25	**P10**
Nombre d'erreurs	21	**29**	15	**17**	5	**6**	30	**24**
	P10	**P10**	P10-25	**P10**	P75-90	**P75**	P10	**P10**
Nombre de mots correctement lus	222	**218**	164	**187**	190	**204**	150	**135**
	P25-50	**P10-25**	P10	**P10**	P10-25	**P10**	P10	**P10**
Indice de précisions	91,3	**88,2**	91,6	**91,6**	97	**97,4**	83,3	**85**
	P10-25	**P10**	P10-25	**P10**	P50	**P50-75**	P10	**P10**
Indice de vitesse	242	**218**	164	**187**	190	**204**	150	**135**
	P25-50	**P10-25**	P10	**P10**	P10-25	**P10**	P10	**P10**

Tableau 14 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 6e au test l'*Alouette*

Aucune amélioration en percentile n'est observable, les quatre adolescents se trouvent dans la zone pathologique au retest par rapport à la norme établie pour les 6e. Toutefois, nous notons une évolution en terme de mots lus et du nombre d'erreurs pour certains.

Evolution des adolescents de 6e par rapport à leurs scores :



Graphique 17 : Évolution des résultats des adolescents de 6e dans les différents domaines du test l'*Alouette*

Les scores des 6e sont très disparates. Nous remarquons qu'ils ont notamment augmenté leur vitesse de lecture puisqu'ils sont trois sur quatre à avoir obtenu un indice de vitesse et un nombre de mots lus plus élevés.

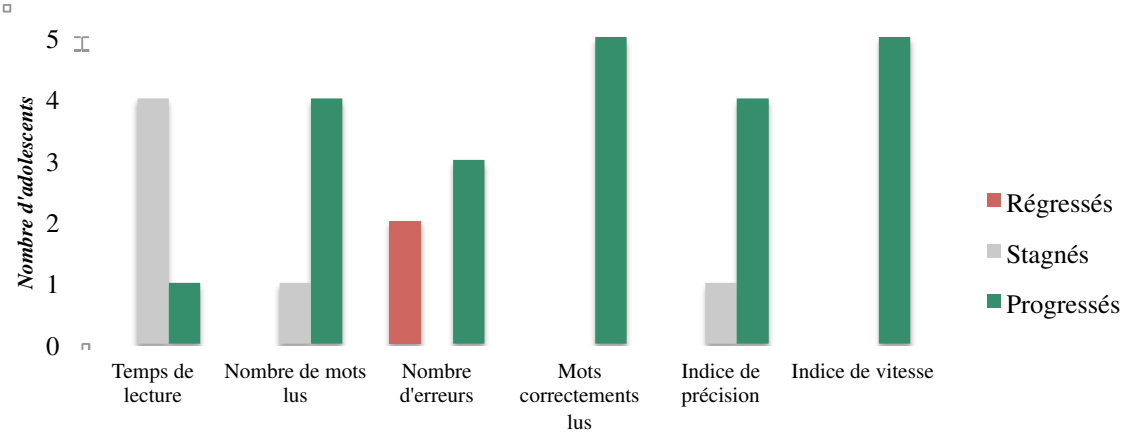
Tableau récapitulatif des scores et percentiles en test et retest du groupe de 4e à la lecture du texte l'*Alouette* :

5e - 4e	***Anthony***		***Léonard***		***Ludovic***		***Paul***		***Sophian***	
TEXTE ALOUETTE	*Test* *26.09.12*	*Retest* *03.04.13*	*Test* *18.07.12*	*Retest* *20.03.13*	*Test* *13.04.12*	*Retest* *27.03.13*	*Test* *26.09.12*	*Retest* *13.03.13*	*Test* *26.09.12*	*Retest* *13.03.13*
Temps de lecture	180 P10	**174** **P10**	180 P10	**180** **P10**	180 P10	**180** **P10**	116 P75-90	**114** **P75-90**	180 P10	**180** **P10**
Nombre de mots lus	220 P10	**265** **P25**	150 P10	**182** **P10**	160 P10	**203** **P10**	265 P50	**265** **P50**	123 P10	**161** **P10**
Nombre d'erreurs	19 P10	**14** **P10-25**	24 P10	**13** **P25**	8 P50	**14** **P10-P25**	10 P25-50	**6** **P50-75**	11 P25-50	**16** **P10**
Nombre de mots correctement lus	201 P10	**251** **P25**	126 P10	**169** **P10**	152 P10	**189** **P10**	255 P25-50	**259** **P50-75**	112 P10	**145** **P10**
Indice de précisions	91,36 P10	**94,7** **P10-25**	84 P10	**92,8** **P10**	95 P25	**93,1** **P10**	96,22 P25	**97,7** **P50-75**	91 P10	**90** **P10**
Indice de vitesse	201 P10	**259,7** **P10-25**	126 P10	**169** **P10**	152 P10	**189** **P10**	395,68 P75-90	**408** **P75-90**	112 P10	**145** **P10**

Tableau 14 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 4e au test l'*Alouette*

Pour ce groupe, nous remarquons qu'Anthony et Paul ont progressé avec une bonne évolution en percentiles. Malgré cette évolution Anthony reste dans la zone faible, voire pathologique.

Evolution des adolescents de 4e par rapport à leurs scores :



Graphique 18 : Évolution des résultats des adolescents de 4e dans les différents domaines du test l'*Alouette*

Ce graphique montre une grande progression des performances des scores des 4e au test de l'Alouette. Seulement deux adolescents ont régressé dans leurs scores au niveau du nombre d'erreurs, contre trois qui ont progressé. Quatre adolescents ont stagné au niveau de leur temps de lecture mais ils ont tous augmenté leur vitesse de lecture.
Leur vitesse de lecture a augmenté en moyenne de 29 secondes.

→ Les résultats à la lecture du texte l'Alouette sont très aléatoires pour les 6e, nous ne notons pas une progression globale des individus. En revanche, ils ont amélioré leur vitesse de lecture. En ce qui concerne les 4e, nous observons une nette amélioration de leurs performances dans tous les domaines.

- ***Compréhension de l'écrit*** **(épreuve de la BALE)**

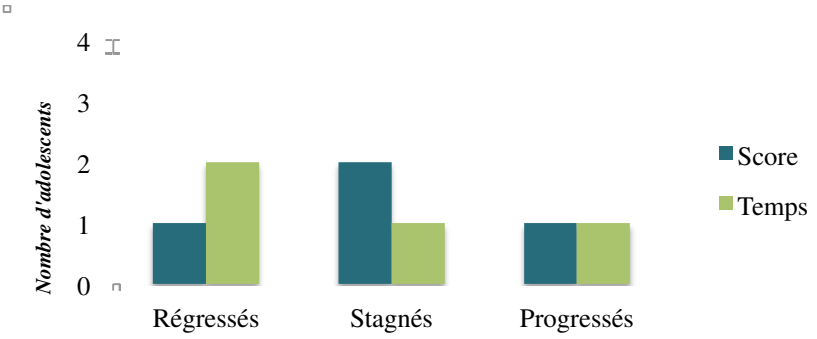
Tableau récapitulatif des résultats des 6e au test et retest :

	Pedro		***Sophie***		***Louise***		***Yoann***	
COMPREHENSION ECRITE (CM2)	*Test 23.04.12*	***Retest 18.03.13***	*Test 16.05.12*	***Retest 18.03.13***	*Test 05.11.12*	***Retest 25.03.13***	*Test 24.09.12*	***Retest 04.03.13***
Score /12	11	**11**	9	**10**	12	**8**	9	**9**
Ecart type	0,7	**0,7**	-0,7	**0**	1,4	**-1,4**	-0,7	**-0,7**
Temps en sec.	91	**97**	165	**135**	105	**105**	90	**97**
Ecart type	0,9	**0,8**	-1,4	**-0,4**	0,5	**0,5**	1	**0,8**

Tableau 15 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 6e à l'épreuve *Compréhension de l'écrit* de le BALE

Louise a perdu 4 points en compréhension de phrases et n'a pas diminué son temps de lecture tandis que Sophie a gagné 1 point et a diminué son temps de lecture de 30 secondes.

Evolution des résultats des 6e à l'épreuve de *compréhension écrite* de phrases :



Graphique 19 : Évolution des scores et du temps des adolescents de 6e à l'épreuve *Compréhension de l'écrit* de la BALE

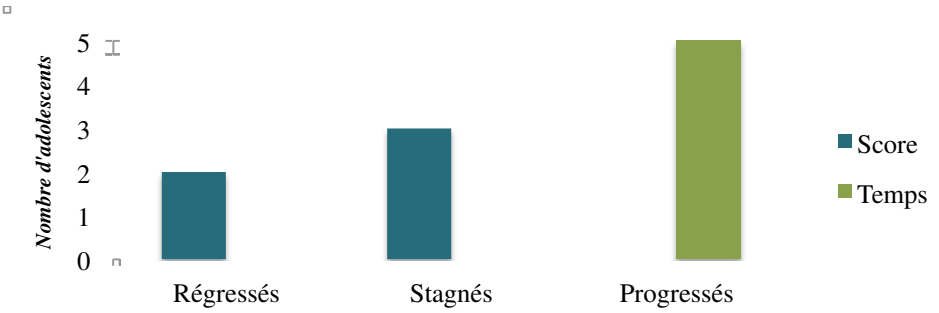
Les deux adolescents qui ont régressé par rapport à leur temps de lecture ont seulement perdu 6-7 secondes. Globalement, les 6e ont des scores assez aléatoires.

Tableau récapitulatif des résultats des 4e au test et retest :

	Anthony		Léonard		Ludovic		Paul		Sophian	
COMPREHENSION ECRITE (CM2)	*Test* *04.0.12*	***Retest*** *03.04.13*	*Test* *18.07.12*	***Retest*** *20.03.13*	*Test* *13.04.12*	***Retest*** *27.03.13*	*Test* *23.06.12*	***Retest*** *13.03.13*	*Test* *17.07.12*	***Retest*** *13.03.13*
Score /12	11	**10**	11	**11**	11	**11**	11	**11**	12	**10**
Ecart-type	0,7	**0**	0,7	**0,7**	0,7	**0,7**	0,7	**0,7**	1,4	**0**
Temps en sec.	173	**100**	126	**100**	114	**110**	110	**98**	150	**105**
Ecart-type	-1,6	**0,7**	-0,2	**0,7**	0,2	**0,3**	0,3	**0,7**	-0,9	**0,5**

Tableau 16 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 4e à l'épreuve *Compréhension de l'écrit* de la BALE

Evolution des résultats des 4e à l'épreuve de compréhension écrite de phrases :



Graphique 20 : Évolution des scores et du temps des adolescents de 4e à l'épreuve *Compréhension de l'écrit* de la BALE

Anthony et Sophian ont diminué leurs scores de compréhension écrite au détriment d'une vitesse de lecture plus rapide et les autres ont stagné avec un score tout à fait correct à la base. Cependant, tous les adolescents de 4e ont diminué leur temps de vitesse de lecture, Anthony a gagné jusqu'à 2,3σ.

→ Au niveau des scores, 5 adolescents sur 9 ont stagné mais avec des scores tout à fait corrects à la base, 3 ont régressé au détriment d'une lecture plus rapide et un adolescent a progressé. Au niveau du temps, 6 adolescents sur 9 ont une vitesse de lecture plus rapide au retest, dont les 5 adolescents de 4e.

Nous observons donc des scores amoindris pour certains adolescents mais une augmentation globale de la vitesse de lecture.

- **Transcription : *Chronodictées***

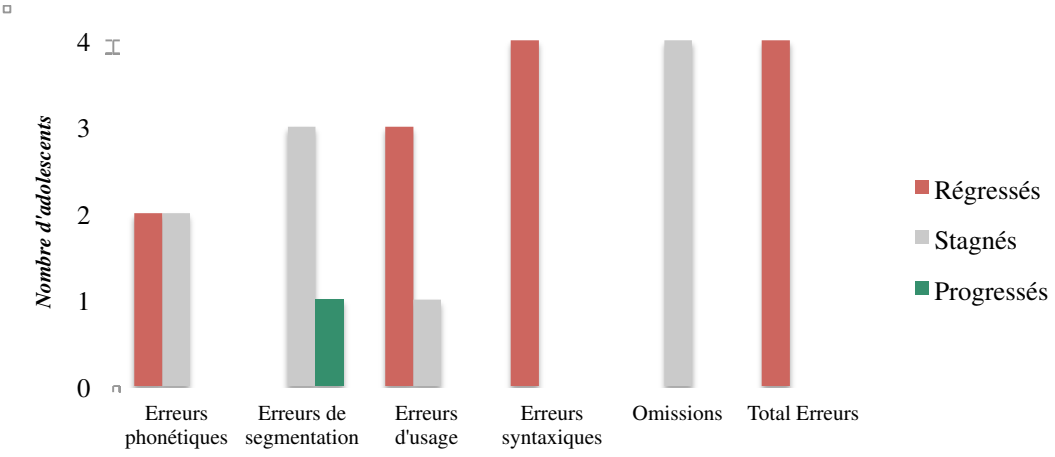
Tableau récapitulatif des résultats des 6e au test *Chronodictées :*

CM2-6e	*Pedro*		*Sophie*		*Louise*		*Yoann*	
CHRONODICTEES	*Test* *23.04.12*	***Retest*** *18.03.13*	*Test* *16.05.12*	***Retest*** *18.03.13*	*Test* *05.11.12*	***Retest*** *25.03.13*	*Test* *24.09.12*	***Retest*** *04.03.13*
Erreurs phonétiques	3 -1,9	**5** **-3,9**	2 -1,0	**3** **-1,9**	2 -1,0	**3** **-1,9**	5 -3,7	**7** **-5,9**
Erreurs de segmentation	1 -1,0	**1** **-1,2**	4 -5,3	**0** **0,5**	0 0,4	**0** **0,5**	1 -1,0	**2** **-2,8**
Erreurs d'usage	4 -0,5	**16** **-3,1**	4 -0,5	**12** **-1,8**	6 -1,3	**7** **-0,2**	14 -4,6	**27** **-6,7**
Erreurs syntaxiques	14 -1,0	**24** **-1,2**	15 -1,2	**22** **-0,9**	11 -0,5	**19** **-0,5**	25 -3,0	**41** **-3,3**
Omissions	0 0,4	**0** **0,4**	1 -0,9	**0** **0,4**	0 0,4	**0** **0,4**	1 -0,9	**1** **-1,6**
TOTAL erreurs	22	**46**	26	**37**	19	**29**	46	**78**
Moyenne totale ET	-0,8	**-1,8**	-1,8	**-0,8**	-0,4	**-0,4**	-2,6	**-4,1**

Tableau 17 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 6e aux différents domaines du test *Chronodictées*

Sophie est la seule à avoir un peu progressé au niveau des écarts-types, mais elle se trouve tout de même en zone faible, voire pathologique. Yoann a régressé dans tous les domaines, il se trouve dans la zone pathologique avec des écarts-types inférieurs à -2 écarts-types.

Evolution des scores des 6e entre le test et le retest au test *Chronodictées* :



Graphique 21 : Évolution des résultats des adolescents de 6e dans les différents domaines du test *Chronodictées*

Nous observons une baisse des résultats notable des adolescents du groupe de 6e. Quasiment tous les adolescents ont régressé sur leur nombre d'erreurs d'usage, syntaxiques et totales.
En effet, entre le CM2 et la sixième, les dictées du test ne sont plus les mêmes et les données ne sont pas corrélées entre leurs deux niveaux scolaires, il n'est donc pas étonnant de voir leurs scores et écarts-types diminuer.

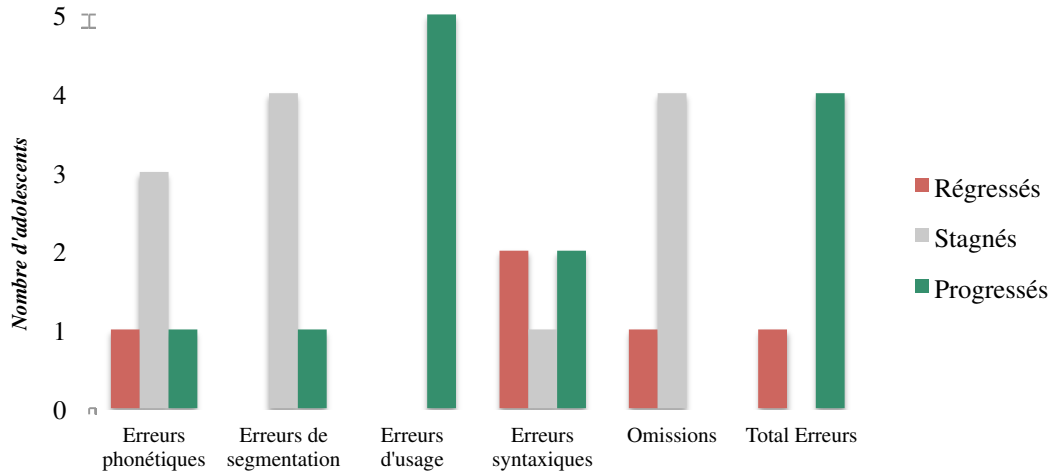
Tableau récapitulatif des résultats des 4e au test *Chronodictées :*

5e-4e	***Anthony***		***Léonard***		***Ludovic***		***Paul***		***Sophian***	
CHRONODICTEES	*Test*	***Retest***	*Test*	***Retest***	*Test*	***Retest***	*Test*	***Retest***	*Test*	***Retest***
	04.01.12	*03.04.13*	*18.07.12*	*20.03.13*	*13.04.12*	*27.03.13*	*23.06.12*	*13.03.13*	*17.07.12*	*13.03.13*
Erreurs phonétiques	0	**7**	6	**5**	6	**2**	3	**3**	10	**9**
	1,3	**-9,1**	-8,7	**-6,3**	-8,7	**-2**	-3,7	**-3,4**	-15,3	**-12**
Erreurs de segmentation	0	**1**	1	**0**	1	**0**	0	**0**	7	**1**
	0,4	**-1,6**	-1,6	**0,4**	-1,6	**0,4**	0,4	**0,4**	-13,6	**-1,6**
Erreurs d'usage	13	**7**	18	**11**	17	**12**	8	**3**	20	**13**
	-2,1	**-0,5**	-3,2	**-1,6**	-2,9	**-1,8**	-0,5	**0,5**	-3,7	**-2**
Erreurs syntaxiques	21	**24**	23	**23**	31	**34**	21	**19**	28	**25**
	-1,3	**-2,2**	-1,6	**-2**	-2,7	**-3,8**	-1,3	**-1,4**	-2,3	**-2,4**
Omissions	0	**0**	1	**0**	1	**1**	1	**1**	0	**2**
	0,2	**0,3**	-2,2	**0,3**	-2,2	**-3**	-2,2	**-3**	0,2	**-6,3**
TOTAL ERREURS	34	**39**	49	**39**	56	**49**	33	**26**	65	**50**
Moyenne totale ET	-0,3	**-2,6**	-3,4	**-1,8**	-0,1	**-1,2**	-1,4	**-1,4**	-6,9	**-4,9**

Tableau 18 : Récapitulatif des scores et écarts-types des adolescents de 6e aux différents domaines du test *Chronodictées*

Les adolescents de 4e ont globalement des scores qui ont stagné ou augmenté. Nous pouvons noter une amélioration chez tous les adolescents en l'orthographe d'usage que ce soit au niveau des scores ou des écarts-types. Cependant, ils ont fait plus d'erreurs de syntaxe.
La cotation entre le test et le retest est passée de la 5e à la 4e, les scores obtenus, même s'ils ont augmenté, ne sont pas encore assez élevés pour que les individus se situent dans la norme des 4e.

Évolution des scores des 4e entre le test et le retest au test *Chronodictées* :



Graphique 22 : Évolution des résultats des adolescents de 4e dans les différents domaines du test *Chronodictées*

Nous notons une bonne progression des scores des 4e. Ils ont tous progressé en orthographe d'usage, et 4 adolescents sur 5, sur leur nombre total d'erreurs.

➔ Les adolescents de 6e ont pour la grande majorité régressé dans le domaine de l'orthographe, seulement leurs résultats ne sont pas significatifs puisqu'ils ont changé de dictée entre le test et le retest et que les deux dictées ne sont pas corrélées entre le CM2 et la 6e. Toutefois, les adolescents de 4e ont stagné et majoritairement progressé dans leurs scores entre le début et la fin de l'année. Malgré cette progression, ils ne se situent toujours pas dans la norme établie par rapport aux 4e.

➔ CONCLUSION : Les adolescents ont progressé par rapport à leurs scores en lecture de mots réguliers et irréguliers, cependant ils ont tous régressé dans la lecture de non-mots. Cette observation n'est en rien étonnante puisque les objectifs de lecture ne s'appuient plus sur la voie d'assemblage, mais sur la voie d'adressage afin d'avoir une vitesse de lecture plus rapide. En effet, nous remarquons que globalement les adolescents ont augmenté leur vitesse de lecture dans toutes les épreuves des différents tests.

Dans le groupe des 4e, une amélioration globale des performances est observable. Les méthodes mises en place depuis trois années consécutives, telle que la méthode « Dysorthographie » de Renée Bertrand, portent leurs fruits. Nous pouvons donc valider cette 6e hypothèse : la prise en charge de groupe améliore les performances en langage écrit des adolescents.

2.2. Synthèses et conclusion pour les hypothèses opérationnelles

Suite à l'analyse des résultats, nous pouvons donc confirmer la majorité de nos hypothèses opérationnelles :

- *une estime de soi plus affirmée démontrée par un score plus élevé dans tel ou tel domaine dans l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi entre le test et le retest*

→ Nous **validons** cette hypothèse : **l'estime de soi des adolescents est plus affirmée** puisque 78% des adolescents ont augmenté leur score global de l'ETES : 45% ont gagné 2 points et 33% ont obtenu entre 7 et 12 points de plus qu'au test initial.

- *une estime de soi, une motivation orthophonique et scolaire ainsi qu'une appétence au langage écrit plus prononcées et une meilleure connaissance de son trouble, montrées grâce à une analyse qualitative et quantitative des réponses des adolescents et des parents aux différents questionnaires ainsi qu'à l'observation des séances*

→ **L'hypothèse que l'estime de soi serait plus prononcée est validée**. Les réponses aux questions fermées sont également plus positives à la fin de l'année : 6 adolescents sur 9 ont un score qui a augmenté (67% des adolescents ont progressé) et deux ont un score équivalent. En outre, certains parents se sont aperçus que leur enfant avait pris plus d'assurance et le même ressenti se retrouve de la part des orthophonistes.

→ **En ce qui concerne la motivation orthophonique, l'hypothèse opérationnelle est également validée** : tous les adolescents affirment qu'ils préfèrent venir en séance de rééducation en groupe qu'individuellement et six parents sur neuf pensent que le groupe a permis un regain de motivation et que leur enfant prend plaisir à venir. Nous ajoutons tout de même un petit bémol : au bout de trois années de rééducation en groupe, certains adolescents ont à nouveau un sentiment de lassitude.

→ Les analyses nous permettent d'avancer que, suite à la rééducation en groupe en orthophonie et à leur propre parcours, les adolescents prennent autant voire plus de plaisir, pour quatre d'entre eux, à aller au collège. De plus, six parents sur les neuf interrogés reconnaissent que leur enfant prend du plaisir à se rendre au collège et que la prise en charge en orthophonie peut avoir un impact sur sa motivation scolaire. **Nous validons donc l'hypothèse que la motivation scolaire serait plus prononcée** suite à la rééducation de groupe en orthophonie.

→ Les résultats obtenus aux questions fermées concernant l'appétence au langage écrit ne nous permettent ni de confirmer ni d'infirmer la 4e hypothèse. Cependant, la majorité des réponses des parents sont négatives, seulement deux adolescents prennent plaisir à lire et un seul à écrire selon leurs parents. Nous notons tout de même que les adolescents ont un meilleur rapport avec l'écrit lorsqu'ils inventent eux-mêmes des histoires avec l'aide des participants au groupe.

Nous invalidons l'hypothèse que le groupe permet une meilleure appétence au langage écrit.

→ Le fait de parler de son trouble avec d'autres et de voir les mêmes difficultés chez des personnes de leur âge a permis aux adolescents de 6e d'expliquer plus précisément à la fin de l'année pourquoi ils venaient chez l'orthophoniste et de développer leurs définitions de la dyslexie-dysorthographie. **L'hypothèse opérationnelle concernant la meilleure connaissance de son trouble est donc validée.**

- *une amélioration dans les quatre épreuves de bilan de langage écrit attestée par une évolution des performances obtenues entre le test et le retest*

→ Les adolescents ont globalement progressé dans les scores obtenus à *la lecture de mots* irréguliers et réguliers et ont augmenté leur vitesse de lecture. Par contre, les deux groupes ont diminué leurs scores en lecture de non-mots. La voie d'assemblage ne s'est donc pas améliorée alors que la voie d'adressage a progressé.

Les résultats à la lecture du texte l'*Alouette* sont très hétérogènes pour les 6e, nous n'observons pas une progression globale des individus. En revanche, ils ont amélioré leur vitesse de lecture. En ce qui concerne les 4e, nous notons une bonne amélioration de leurs performances dans tous les domaines.

En ce qui concerne les scores de *la compréhension écrite*, 5 adolescents sur 9 ont stagné mais avec des scores tout à fait corrects à la base, 3 ont régressé au détriment d'une lecture plus rapide et un adolescent a progressé. Au niveau du temps, 6 adolescents sur 9 ont une vitesse de lecture plus rapide au retest, dont les 5 adolescents de 4e.

Les adolescents de 6e ont régressé, leurs résultats ne sont pas significatifs puisque la dictée n'est pas la même entre le CM2 et la 6e. Cependant, les adolescents du groupe de 4e ont majoritairement progressé dans leurs scores au test *Chronodictées* entre le début et la fin de l'année.

Nous notons que globalement les adolescents ont augmenté leur vitesse de lecture dans toutes les épreuves des différents tests. Dans le groupe des 4e, une amélioration globale des performances est observable. L'hypothèse opérationnelle concernant l'évolution de leurs performances aux différentes épreuves des tests standardisés est donc validée.

➔ Seule l'hypothèse concernant l'amélioration de l'appétence au langage écrit est invalidée, toutes les autres hypothèses opérationnelles sont alors validées.

2.3. Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques

Lorsque nous choisissons un thème de mémoire de recherche, nous avons tendance à vouloir trop élargir notre sujet. Nous nous sommes donc rendu compte qu'il ne fallait pas trop s'éparpiller et qu'il était plus intéressant de préciser le sujet sur quelques points en particulier.

Dans le groupe, nous avons dû nous faire une place particulière. En effet, nous ne sommes ni orthophonistes, ni vraiment stagiaires mais quelqu'un qui étudie et analyse leurs comportements et leurs ressentis. Cette place au sein du groupe s'est faite naturellement grâce aux orthophonistes et aux adolescents qui étaient très ouverts et avenants. Cependant, il a été plus difficile pour eux d'accepter la présence de la caméra en milieu d'année. Nous nous sommes aperçues que leurs comportements n'étaient plus identiques, même si tout le monde avait donné son accord, nous avons remarqué que le fait de filmer perturbait l'ambiance et la spontanéité des adolescents ainsi que des orthophonistes.

Nous avons eu la chance d'observer et de participer à la gestion d'un groupe. Nous avons pu nous apercevoir que de travailler en binôme était très appréciable et pratique. En effet, cela permet de pouvoir avoir un œil plus attentif sur les demandes de chaque individu et de diviser le groupe quand cela semble nécessaire. De plus, il est très intéressant de partager et d'assembler des idées et méthodes de rééducation.

Cette participation au groupe nous a permis également de nous confronter à la relation avec des collégiens, de grands enfants qui ne sont pas encore de jeunes adultes. Cette place est très particulière, il est bon de prendre le parti de rester à sa place de thérapeute et d'adulte, tout en communiquant dans une ambiance conviviale.

Conclusion

Les résultats aux différents questionnaires et tests proposés aux adolescents sont positifs. Nous ne pouvons évidemment pas attribuer tous les bénéfices à la prise en charge en groupe puisque les adolescents évoluent également dans leur quotidien, en fonction de leur milieu socio-culturel et éducatif, de leur personnalité et des personnes qu'ils peuvent rencontrer.

Effectivement, le fait de voir les mêmes difficultés que soi chez les autres, de travailler ensemble sur des projets communs et d'appartenir a un groupe, notamment avec des individus qui ont le même type de difficultés, favorise l'estime que l'adolescent a de lui-même.

La prise en charge en groupe est bénéfique sur la motivation orthophonique dans un premier temps. Tous les adolescents préfèrent la rééducation en groupe, notamment car ils trouvent « qu'il y a plus d'ambiance ». Les parents ainsi que les orthophonistes ont également ressenti ce regain de motivation. À l'adolescence, l'effet de groupe a un impact sur la motivation orthophonique, généralement en berne suite à de nombreuses années de rééducation en séances individuelles. Néanmoins, nous avons, sans étonnement, observé que cet effet était temporaire pour certains. À la fin de la troisième année de prise en charge en groupe, quelques adolescents ressentent à nouveau une certaine lassitude à aller chez l'orthophoniste.

En outre, la prise en charge de groupe améliore la motivation scolaire. En se comparant aux autres, dans un cadre où ils sont valorisés, les adolescents peuvent augmenter la perception de leurs compétences et donc leur motivation.

Nous n'avons pas pu affirmer que la participation au groupe permettait une augmentation de l'appétence au langage écrit. Ces adolescents sont encore réfractaires, pour la plupart, à la lecture, mais nous pouvons noter que leur appétence s'est améliorée en écriture. En effet, ils prennent plus de plaisir à rédiger leurs propres fictions lorsqu'ils sont en groupe, sur des thèmes qui leur plaisent.

Le fait d'échanger et de participer à une prise en charge avec des individus qui ont le même type de difficultés permet effectivement d'améliorer la connaissance de son trouble et de ses propres difficultés.

Bien que la rééducation en groupe soit moins exclusive et ne s'attarde pas sur toutes les difficultés spécifiques de chaque adolescent, les objectifs de rééducation à cet âge sont bien souvent identiques. Les adolescents ont amélioré leurs performances en lecture, ils lisent plus rapidement et de manière plus fluide, ainsi qu'en écriture. Ces observations sont nettement observables auprès du groupe d'adolescents de 4^{e}. Les méthodes utilisées en séance de groupe

sont alors bien utilisées et intégrées par les adolescents suite à quelques années de prise en charge.

Notre recherche nous a donc permis de valider la grande majorité de nos hypothèses.
Prendre le temps de réfléchir sur les questionnaires et les tests proposés avant de se lancer dans les passations est primordial. Nous aurions dû nous investir encore plus profondément dans la réflexion sur le choix des tests étalonnés au départ pour avoir des bases méthodologiques plus fiables. Toutefois, les questionnaires établis nous ont permis d'observer ce que nous recherchions.
Nous sommes satisfaites des résultats obtenus puisque nous avons validé cinq hypothèses sur six. En effet, le groupe apparaît comme une bonne alternative à la prise en charge individuelle à l'adolescence. Après avoir suivi les adolescents tout au long de l'année, tous les aspects abordés nous semblent visibles et cohérents. De plus, c'est un plaisir pour les intervenants ainsi que pour les adolescents de travailler dans la joie et la bonne humeur. Cette recherche nous a fait découvrir un nouvel aspect de la prise en charge de la dyslexie-dysorthographie et nous a permis de nous projeter dans un futur professionnel, où nous souhaitons exercer ce type de rééducation.

La prise en charge en groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques apparaît en effet bénéfique. Toutefois, le choix des participants au groupe ne doit pas être anodin, tous les individus n'ont pas tous leur place au sein d'un groupe de rééducation.
Il pourrait être intéressant de comparer les résultats des groupes à ceux d'adolescents présentant les mêmes difficultés mais suivis en séance de rééducation individuelle.
Il faudrait élargir et adapter ces recherches à un échantillon d'individus plus large et sur un plus long terme. Ainsi, il serait possible d'observer de nombreux aspects liés aux différentes personnalités des individus, à leur âge, à leurs difficultés ou encore à leurs troubles associés.
Il serait intéressant de connaître les limites d'une telle prise en charge : À quel âge est-il bénéfique d'entamer une prise en charge de groupe ? Pour qui ? Quand est-il judicieux de s'arrêter ? Les réponses à ces questions restent encore à être approfondies, tout en prenant bien en compte que la prise en charge reste toujours un choix propre à la personne.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ANZIEU D. *Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod, Bordas, 1984, 234p.

ANZIEU D., MARTIN J.-Y. *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France, 1968. 397p.

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie.* Isbergues : Ortho Edition, 2004. 298p.

DANSETTE G., APEDYS France, PLAZA M. *Dyslexie*. Paris : Josette Lyon, 2003. 255p.

ESTIENNE F. *Dysorthographie et dysgraphie 285 exercices, Comprendre, évaluer, remédier, s'entraîner*. Issy-les-Moulineaux : Masson, 2006. 184p.

ESTIENNE F. *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et dysorthographiques*. Paris : Masson, 2000. 180p.

ESTIENNE F. *Plaisir et langage*. Paris : Editions universitaires, 1985. 265p.

FRUMHOLZ M. *Ecriture et orthophonie*, Bern, Berlin, Paris : Editions scientifiques européennes, 1997. 257p.

JUMEL B. *Aider l'enfant dyslexique*. Paris : InterEditions-Dunod, 2011. 192p.

LIEURY A., FENOUILLET F. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997. 142p.

MAZET Ph. *Difficultés et troubles à l'adolescence*. Paris : Masson, 2004. 216p.

MONTARNAL A-M. *Adultes dyslexiques*. Paris : Editions Tom Pousse, 2012. 133p.

PANNETIER E. *Comprendre la dyslexie, Guide pour les parents et les intervenants*. Genève : Editions Ambre, 2011. 179p.

PRIVAT P., QUELIN-SOULIGNOUX D. *L'enfant en psychothérapie de groupe.* Paris : Dunod, 2000. 151p.

Article

MEIGE A. et MIVELAZ F. *Estime de soi et troubles dysorthographiques : une co-thérapie de groupe pour des pré-adolescents en difficulté d'apprentissage*. Langage et pratiques, 2006. 37, p81-89.

Mémoires

DELAMARE C. *Dyslexie Dysorthographie et handicap scolaire : les outils informatiques de compensation du langage écrit*. Université de Poitiers, 2012, 133p.

DURAND M. *Etude de l'estime de soi des sujets dyslexiques-dysorthographiques*. Université de Nice, 2005, 171p.

Webographie

http://orthoremedtechno.wifeo.com

ANNEXES

Annexe 1 : Lettre de présentation du projet aux parents des adolescents

Cloé Martinez
Etudiante en 4e année à l'école d'orthophonie
Cloe-martinez@hotmail.fr
06.89.54.94.93

Le 7 septembre 2012

Cher Madame, Monsieur X,

Je suis étudiante en dernière année d'orthophonie et dans ce cadre, je vais réaliser un mémoire de recherche qui va porter sur l'intérêt de prendre en charge un groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographique/ayant des troubles du langage écrit.

Les enfants présentant ces difficultés sont généralement pris en charge individuellement, c'est pourquoi j'aimerais montrer les intérêts d'une prise en charge de groupe pour les adolescents.

Actuellement, mes hypothèses sont les suivantes : la prise en charge en groupe pourrait favoriser la connaissance de son trouble, la motivation scolaire et orthophonique, la confiance et l'estime de soi ainsi que l'appétence à la lecture et à la production d'écrit.
C'est pourquoi, je vais participer aux séances de rééducation en groupe les lundis/mercredis avec votre fils/fille X.

Je souhaiterais faire passer un questionnaire oral aux adolescents sur les thèmes abordés ci-dessus, une première fois à la rentrée et une autre vers la fin de l'année scolaire, pour pouvoir comparer leurs réponses.
De plus, j'analyserais et comparerais les bilans réalisés auprès de votre enfant avant la prise en charge de groupe et en fin d'année.

Au cours de l'année j'aimerais également, si vous êtes d'accord, vous poser quelques questions sur votre adolescent et vos impressions par rapport à son comportement face à l'orthophonie et au collège.

Si vous acceptez que votre enfant m'aide dans mes recherches et participe à ce questionnaire, je vous prierai de remplir les formulaires ci-joints.

Je me tiens à votre disposition et suis ouverte à toutes vos questions et remarques. Je vous remercie par avance de votre investissement dans ce projet.
Cordialement,

Cloé Martinez

Annexe 2 : Autorisations d'évaluer, d'enregistrer et de filmer

Autorisation dans le cadre du mémoire de recherche en 4ème d'orthophonie

Je soussigné (e), ……,

Responsable légal de ……,

Autorise ……. , étudiant(e) en 4ème année d'orthophonie, à faire passer une évaluation ……à cette personne en date du…….201….

Les résultats seront utiles dans le cadre du mémoire d'orthophonie, ne seront pas nominatifs et ne seront pas utilisés ni diffusés dans un autre cadre. La publication de ces résultats sera possible dans le cadre de la publication du mémoire (notamment dans la bibliothèque universitaire).

Date : ……. / ……. / ……

Signature du patient ou du responsable légal :

Autorisation dans le cadre du mémoire de recherche en 4ème d'orthophonie

Je soussigné (e), ……,

Responsable légale de ……,

Autorise ……. , étudiant(e) en 4ème année d'orthophonie, à questionner, enregistrer et filmer mon enfant lors des séances d'orthophonie de l'année scolaire 2012/2013.

Les réponses/enregistrements seront utilisés dans le cadre du mémoire d'orthophonie, ne seront pas nominatifs et ne seront pas utilisés dans un autre cadre par l'auteur du mémoire. Ils seront disponibles dans les conditions liées à la diffusion du mémoire (notamment dans la bibliothèque universitaire).

Date : ……. / ……. / ……

Signature du responsable légal :

Annexe 3 : Questionnaire à destination des adolescents

Questionnaire

Nom : Prénom :

- **QUESTIONS OUVERTES**

- Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?
- Qu'est-ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?
- Qu'est-ce ça t'apporte ?
- Selon toi, qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?
- Sais tu ce que tu voudrais faire plus tard ?
- Donne-moi trois choses que tu aimes et trois choses que tu détestes

- **QUESTIONNAIRE**

Entoure la réponse qui te correspond le mieux.

- Questions relatives au collège/à l'école

- J'aime aller au college/ à l'école	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- Je prends facilement la parole en classe	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- Je préfère travailler par deux ou en groupe	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- Cela me plaît d'écrire des histoires que j'invente	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- J'aime lire des livres	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
-Avoir du temps pour réfléchir ou faire mes exercices me rassure	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- Je n'aime pas écrire quand cela est imposé/obligatoire	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- J'aime les bandes dessinées	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- Je parle facilement avec mes camarades	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
-Je pense avoir de l'imagination	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup

➢ Questions relatives à l'orthophonie

- Je viens avec plaisir chez l'orthophoniste	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- Je suis lassé(e) d'aller en séance chez l'orthophoniste	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- La rééducation en orthophonie m'aide à me sentir mieux au college/ à l'école	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- La présence d'autres adolescents me motive à venir chez l'orthophoniste	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
-J'ai l'impression de progresser	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup
- Cela m'embêterait de ne pas venir à une séance	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui beaucoup

Annexe 4 : Résultats des adolescents au questionnaire

❖ Questions ouvertes : groupe de 6e

Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Louise	C'est pour apprendre à lire plus vite, heu c'est tout	J'ai un peu des problèmes en orthographe et en lecture
Pedro	Pour apprendre des trucs que je savais pas, que j'ai oublié et puis aussi pour apprendre des choses	Pour améliorer les choses, pour comprendre des mots que je ne comprends pas trop, des conjugaisons
Sophie	Je suis dyslexie	Parce que je suis dyslexique
Yoann	Pour m'aider en français, à prononcer, à lire	Pour progresser

Qu'est ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Louise	Parce que là on est pas tout seul comme avant, on est à plusieurs, on est un groupe	On est plusieurs, y'a plu d'ambiance, on fait plus de choses, on fait différentes choses, on varie
Pedro	Je suis avec mes copains, enfin je m'amuse bien	Les copains, je m'amuse bien, on fait des choses rigolotes
Sophie	Je sais pas	Je suis pas toute seule
Yoann	Pour que ça soit plus facile, pour que l'orthographe ce soit plus facile pour moi	Avoir des meilleures notes

Qu'est ce que ça t'apporte de venir chez l'orthophoniste?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Louise	Bah pour le français, la lecture	C'est mieux pour les devoirs, pour que je sache
Pedro	Oui ça m'améliore	Je ne sais pas trop, je comprends un peu mieux des mots des fois, quand tu vois un sens je le retiens mieux
Sophie	Des progrès	Pour m'aider à l'orthographe
Yoann	De l'aide	Je progresse dans l'orthographe, la lecture et la conjugaison

Selon toi qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Louise	Qui a du mal pour l'orthographe, pour les règles	Qui a des difficultés en lecture, parfois un peu en orthographe mais ça va mieux
Pedro	Le français, la lecture, retenir des choses	C'est quelqu'un qui comprend pas des mots, qui a du mal à écrire, à lire, qui confond des sons et qui a du mal en conjugaison
Sophie	C'est une personne qui confond les lettres et les consonnes	Qui confond les lettres, les sons
Yoann	C'est une personne qui a plus de mal que les autres à faire leurs devoirs	Qui a plus de mal que les autres à retenir l'orthographe des mots

Préfères-tu venir en séance d'orthophonie en individuel ou en groupe ? Pourquoi ?

	Mars/Avril
Louise	Maintenant, tout seul c'est pas très bien, on doit chercher tout seul dans son coin, là on peut s'aider
Pedro	En groupe on s'amuse mieux, on comprend mieux
Sophie	En groupe, y'a plus d'ambiance, c'est mieux quand on fait des jeux
Yoann	Je suis content de venir au groupe, tout seul c'est plus ennuyant

Que penses-tu du groupe ?

	Mars/Avril
Louise	C'est bien, y'a des filles et des garçons, y'a plusieurs personnes pour surveiller, on fait des choses différentes, si on a un problème, on peut demander à quelqu'un et si y'a un problème on peut demander à l'autre
Pedro	On est ensemble, on est tous pareil
Sophie	Ca va, moi je me sens bien
Yoann	J'apprends mieux, je peux écouter ce que les autres font

Question 1 : Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?

Question 2 : Qu'est-ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?

Question 3 : Qu'est ce que ça t'apporte de venir chez l'orthophoniste ?

Question 4 : Selon toi, qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?

Question 5 : Sais-tu ce que tu voudrais faire plus tard ?

Question 6 : Donne moi trois choses que tu aimes et trois choses que tu détestes

Question 7 : Préfères-tu venir en séance d'orthophonie en individuel ou en groupe ? Pourquoi ?

Question 8 : Que penses-tu du groupe ?

- **Louise**

19 novembre 2012

1) C'est pour apprendre à lire plus vite, heu c'est tout

2) Parce que là on est pas tout seul comme avant, on est à plusieurs, on est un groupe

3) Bah pour le français, la lecture

4) Qui a du mal pour l'orthographe, pour les règles

5) Soit vétérinaire ou boxeuse professionnelle

6) J'aime bien les chevaux, l'équitation, la boxe, les chocolats

Ce que j'aime pas : le français, j'aime pas trop tout ce qui est légumes comme chou de Bruxelles ou épinards, et j'aime pas les araignées

25 mars 2013

1) J'ai un peu des problèmes en orthographe et en lecture

2) On est plusieurs, y'a plu d'ambiance, on fait plus de choses, on fait différentes choses, on varie

3) C'est mieux pour les devoirs, pour que je sache

4) Qui a des difficultés en lecture, parfois un peu en orthographe mais ça va mieux

7) Maintenant, tout seul c'est pas très bien, on doit chercher tout seul dans son coin, là on peut s'aider

8) C'est bien, y'a des filles et des garçons, y'a plusieurs personnes pour surveiller, on fait des choses différentes, si on a un problème, on peut demander à quelqu'un et si y'a un problème on peut demander à l'autre

- **Pedro**

18 septembre 2012

1) Pour apprendre des trucs que je savais pas, que j'ai oublié et puis aussi pour apprendre des choses

2) Je suis avec mes copains, enfin je m'amuse bien

3) Oui ça m'améliore

4) Le français, la lecture, retenir des choses

5) Non

6) Ping-pong, le mac do, apprendre des choses que je ne connaîs pas

J'aime pas trop le collège ça me demande beaucoup de devoir et des efforts, j'aime pas les choses un peu pâté et tout, les endives

25 mars 1013

1) Pour améliorer les choses, pour comprendre des mots que je ne comprends pas trop, des conjugaisons

2) Les copains, je m'amuse bien, on fait des choses rigolotes

3) Je ne sais pas trop, je comprends un peu mieux des mots des fois, quand tu vois un sens je le retiens mieux

4) C'est quelqu'un qui comprend pas des mots, qui a du mal à écrire, à lire, qui confond des sons et qui a du mal en conjugaison

7) En groupe on s'amuse mieux, on comprend mieux

8) On est ensemble, on est tous pareil

- **Sophie**

24 septembre 2012

1) Je suis dyslexie

2) Je sais pas

3) Des progrès

4) C'est une personne qui confond les lettres et les consonnes

5) Vétérinaire

6) Je déteste l'école, j'aime bien l'anglais, les animaux et les fleurs

Les contrôles, les épinards

25 mars 2013

1) Parce que je suis dyslexique

2) Je suis pas toute seule

3) Pour m'aider à l'orthographe

4) Qui confond les lettres, les sons

7) En groupe, y'a plus d'ambiance, c'est mieux quand on fait des jeux

8) Ca va, moi je me sens bien

- **Yoann**

24 septembre 2012

1) Pour m'aider en français, à prononcer, à lire

2) Pour que ça soit plus facile, pour que l'orthographe ce soit plus facile pour moi

3) De l'aide

4) C'est une personne qui a plus de mal que les autres à faire leurs devoirs

5) Non

6) Le sport, la musique et les maths

Le français, les épinards et faire mes devoirs

11 mars 1013

1) Pour progresser

2) Avoir des meilleures notes

3) Je progresse dans l'orthographe, la lecture et la conjugaison

4) Qui a plus de mal que les autres à retenir l'orthographe des mots

7) Je suis content de venir au groupe, tout seul c'est plus ennuyant

8) J'apprends mieux, je peux écouter ce que les autres font

❖ Questions ouvertes : Groupe des 4e

Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Anthony	Parce que je suis dyslexique	Pour m'aider avec mes difficultés en orthographe, en lecture, pi voilà
Léonard	Je confonds des mots et des syllabes	J'ai du mal à lire des mots, je confonds aussi des syllabes des d avec des b, etc.
Ludovic	Pour m'améliorer dans la dyslexique	Parce que je suis obligé, c'est pour m'aider
Paul	Parce que je suis dyslexique	Parce que je suis dyslexique
Sophian	Parce que je suis dyslexique	Parce que je suis dyslexique

Qu'est ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Anthony	Progresser en orthographe, mieux écrire pour mieux euh… pour que ça soit plus facile	Pour progresser
Léonard	Pour plus tard, là les études. Pour plus tard pour un travail et si on doit faire des lettres de motivation et tout.	À m'améliorer pour écrire, lire, tout ça
Ludovic	Je suis obligé, c'est plus facile depuis au collège	L'ambiance
Paul	Bah … c'est mieux en groupe que tout seul	Mes parents
Sophian	Je ne sais pas	Je suis obligé et ça m'aide

Qu'est ce que ça t'apporte de venir chez l'orthophoniste?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Anthony	Bah ça (Progresser en orthographe, mieux écrire pour mieux euh… pour que ça soit plus facile)	Ca me fait progresser
Léonard	Je fais de moins en moins de fautes quand j'écris et ça m'a aidé pour la lecture	Des efforts
Ludovic	Des facilités de compréhension au collège, dans les exercices et tout	Des aides, de la facilité, l'approfondissement des compétences
Paul	Ca m'aide pour les… comment on dit les COD, les… (la grammaire ?) oui	Non je ne sais pas trop
Sophian	Pas vraiment	je ne sais pas trop mais je pense des améliorations en lecture

Selon toi qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?

	Octobre/Novembre	*Mars/Avril*
Anthony	C'est quelqu'un qui a du mal à écrire, qui fait des fautes d'orthographe	C'est comme moi, une personne avec des difficultés en lecture et en écriture
Léonard	Quelqu'un qui confond des mots, des syllabes, qui a des difficultés en français	Une personne qui a du mal à orthographier des mots correctement
Ludovic	Personne qui a plus de mal à comprendre les choses que les autres, prend plus de temps, on reste buggé sur les mots, on les comp… pas comparer mais on les confond avec d'autres le p et le b	Une personne avec un peu plus de mal que les autres
Paul	Quand on fait des dictées, je fais des fautes partout, et j'écris pas trop vite et j'ai peur de faire des fautes	On fait des fautes en écrivant, on lit moins vite
Sophian	Français, orthographe, la conjugaison, l'écriture, la lecture, un peu la compréhension, je pense c'est tout	Une personne qui a du mal en français, en langue vivante, conjugaison, tout ce qui a rapport avec les lettres

Préfères-tu venir en séance d'orthophonie en individuel ou en groupe ? Pourquoi ?

	Mars/Avril
Anthony	Je préfère en groupe c'est plus marrant parce qu'avant c'était moins bien, on s'embêtait tout seul, y'a des autres gens je suis avec eux
Léonard	C'est mieux, c'est moins énervant de venir en groupe, c'est pas marrant de venir et de rester tout seul avec l'orthophoniste
Ludovic	Oui, c'est plus sympa
Paul	En groupe, on fait plus de choses et on parle plus
Sophian	Je préfère le groupe, y'a une meilleure ambiance

Que penses-tu du groupe ?

	Mars/Avril
Anthony	Y'a une bonne ambiance
Léonard	C'est mieux car on est avec des copains, c'est plus marrant
Ludovic	On ne se sent pas seul, c'est bien
Paul	C'est bien y'a une bonne ambiance
Sophian	Je ne sais pas

Question 1 : Pourquoi viens-tu chez l'orthophoniste ?

Question 2 : Qu'est-ce qui te motive à aller chez l'orthophoniste ?

Question 3 : Qu'est ce que ça t'apporte de venir chez l'orthophoniste ?

Question 4 : Selon toi, qu'est-ce qu'une personne dyslexique-dysorthographique ?

Question 5 : Sais-tu ce que tu voudrais faire plus tard ?

Question 6 : Donne moi trois choses que tu aimes et trois choses que tu détestes

Question 7 : Préfères-tu venir en séance d'orthophonie en individuel ou en groupe ? Pourquoi ?

Question 8 : Que penses-tu du groupe ?

- **Anthony**

12 septembre 2012

1) Parce que je suis dyslexique

2) Progresser en orthographe, mieux écrire pour mieux euh… pour que ça soit plus facile

3) Bah ça

4) C'est quelqu'un qui a du mal à écrire, qui fait des fautes d'orthographe

5) Non

6) Les épinards, mon frère, le collège normal quo

Jouer à l'ordinateur, regarder la télé et voir mes amis

3 avril 2013

1) Y'a une bonne ambiance

2) Pour m'aider avec mes difficultés en orthographe, en lecture

3) Pour progresser

4) Ca me fait progresser

5) C'est comme moi, avec des difficultés en lecture et en écriture

7) Je préfère en groupe c'est plus marrant parce qu'avant c'était moins bien, on s'embêtait tout seul, y'a des autres gens je suis avec eux

8) Y'a une bonne ambiance

- **Léonard**

19 septembre 2012

1) Je confonds des mots et des syllabes

2) Pour plus tard, là les études, pour plus tard pour un travail et si on doit faire des lettres de motivation et tout

3) Je fais de moins en moins de fautes quand j'écris et ça m'a aidé pour la lecture

4) Quelqu'un qui confond des mots, des syllabes, qui a des difficultés en français

5) Etre dans l'aviation

6) Jouer avec les copains, manger et le sport

Les cours, lire et chou fleur

20 mars 2013

1) J'ai du mal à lire des mots, je confonds aussi des syllabes des d avec des b, etc.

2) C'est quelqu'un qui a du mal à orthographier des mots correctement

3) À m'améliorer pour écrire/lire, tout ça

4) Des efforts

7) C'est mieux, c'est moins énervant de venir en groupe, c'est pas marrant de venir et de rester tout seul avec l'ortho

8) C'est mieux car on est avec des copains, c'est plus marrant

- **Ludovic**

19 septembre 2012

1) Pour m'améliorer dans la dyslexique

2) Je suis obligé, c'est plus facile depuis au collège

3) Des facilités de compréhension au collège, dans les exercices et tout

4) Personne qui a plus de mal à comprendre les choses que les autres, prend plus de temps, on reste « buggé » sur les mots, on les comp… pas comparer mais on les confond avec d'autres le p et le b

5) Pâtissier spécialisé dans la chocolaterie et le glaçage

6) M'amuser, dormir, faire du sport

Les devoirs, se lever tôt et l'anglais

27 mars 2013

1) Parce que je suis obligé, c'est pour m'aider

2) L'ambiance

3) Des aides, de la facilité, l'approfondissement des compétences

4) Une personne avec un peu plus de mal que les autres

7) En groupe, c'est plus sympa

8) C'est bien, on se sent pas… comment dire, on ne se sent pas seul, c'est bien

- **Paul**

19 septembre 2012

1) Parce que je suis dyslexique

2) Bah … c'est mieux en groupe que tout seul

3) Ca m'aide pour les… comment on dit les COD, les… (la grammaire ?) oui

4) Quand on fait des dictées, je fais des fautes partout, et j'écris pas trop vite et j'ai peur de faire des fautes

5) Non

6) Le sport, lire, faire du théâtre

L'anglais, faire les devoirs, l'histoire-géo

10 avril 2013

1) Parce que je suis dyslexique

2) On fait des fautes en écrivant, on lit moins vite

3) Mes parents

4) Non je ne sais pas trop

7) En groupe on fait plus de choses et on parle plus

8) C'est bien y'a une bonne ambiance

- **Sophian**

12 septembre 2012

1) Parce que je suis dyslexique

2) Je ne sais pas

3) Pas vraiment

4) Français, orthographe, la conjugaison, l'écriture, la lecture, un peu la compréhension, je pense c'est tout

5) Non

6) J'aime pas lire, j'aime jouer, j'aime ma famille

Le collège, l'anglais, j'aime pas m'ennuyer

20 mars 1013

1) Je suis dyslexique

2) Je suis obligé et ça m'aide

3) Je ne sais pas trop mais je pense des améliorations en lecture

4) Une personne qui a du mal en français, en langue vivante, en conjugaison, tout ce qui a rapport avec les lettres

7) Je préfère le groupe, y'a une meilleure ambiance

8) Je ne sais pas

❖ Questions fermées

1 = pas du tout

2 = plutôt non

3 = plutôt oui

4 = oui beaucoup

- ***Motivation orthophonique***

	Je viens avec plaisir chez l'orthophoniste		*Je suis lassé de venir en séance*		*La présence d'autres ados me motive à venir*		*Je serai embêté de ne pas venir à une séance*	
6e	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
Louise	4	4	4	4	4	4	3	3
Pedro	3	3	3	3	4	3	3	3
Sophie	4	3	3	3	3	4	3	2
Yoann	3	3	3	4	3	3	2	2
4e								
Anthony	3	3	4	3	3	3	3	3
Léonard	4	3	3	3	3	3	4	2
Ludovic	3	2	2	2	4	3	1	1
Paul	4	3	3	3	4	3	3	2
Sophian	3	3	3	3	3	2	3	3

- ***Motivation scolaire***

	J'aime aller au collège	
6e	Test	Retest
Louise	3	3
Pedro	3	3
Sophie	2	4
Yoann	2	3
4e	Test	Retest
Anthony	1	3
Léonard	2	3
Ludovic	3	3
Paul	3	3
Sophian	2	2

- ***Appétence au langage écrit***

	Cela me plaît d'écrire des histoires que j'invente		*J'aime lire des livres*		*Je n'aime pas écrire quand cela est imposé*		*J'aime BD*	
6e	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
Louise	3	3	3	3	3	3	4	4
Pedro	2	3	4	3	3	3	3	4
Sophie	2	3	3	3	3	3	4	3
Yoann	2	2	3	2	3	2	4	2
4e								
Anthony	3	4	3	1	4	3	1	1
Léonard	3	3	2	3	2	2	4	4
Ludovic	4	3	3	3	3	4	4	4
Paul	1	2	4	4	2	3	4	4
Sophian	2	3	1	3	2	2	2	1

- ***Estime de soi***

	Je prends facilement la parole en classe		*Je parle facilement avec mes camarades*		*J'ai l'impression de progresser*		*Je pense avoir de l'imagination*		*La rééducation m'aide à me sentir mieux au collège*	
6e	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
Louise	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Pedro	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3
Sophie	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4
Yoann	2	2	4	4	3	4	3	3	3	3
4e										
Anthony	1	2	3	4	3	3	3	3	3	3
Léonard	3	2	4	4	4	3	3	2	4	2
Ludovic	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3
Paul	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Sophian	1	3	3	2	3	3	2	2	3	3

Annexe 5 : ***Echelle toulousaine de l'estime de soi***

- **Echelle présentée aux adolescents**

Voici des phrases, tu vas répondre à chacune d'entre elles en réfléchissant à ce qui te correspond le mieux.

Tu as le choix entre :

1 : Pas du tout d'accord

2 : Un peu d'accord

3 : Moyennement d'accord

4 : D'accord

5 : Tout à fait d'accord

Entoure ce qui te correspond le mieux :

1. Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent	1	2	3	4	5
2. Je me décourage facilement en classe	1	2	3	4	5
3. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît	1	2	3	4	5
4. Les autres doutent de moi	1	2	3	4	5
5. Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie	1	2	3	4	5
6. Mes professeurs sont satisfaits de moi	1	2	3	4	5
7. Je suis très attaché(e) à mes amis	1	2	3	4	5
8. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école	1	2	3	4	5
9. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent	1	2	3	4	5

10. J'évite de penser à ce que je ferais plus tard	1	2	3	4	5
11. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	1	2	3	4	5
12. Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal	1	2	3	4	5
13. En classe, je comprends vite	1	2	3	4	5
14. Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e)	1	2	3	4	5
15. J'aime être interrogé(e) en classe	1	2	3	4	5
16. J'aime les activités de groupe	1	2	3	4	5
17. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement	1	2	3	4	5
18. On s'ennuie en ma compagnie	1	2	3	4	5
19. Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible	1	2	3	4	5
20. Je me dispute souvent avec les autres	1	2	3	4	5
21. Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix	1	2	3	4	5
22. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	1	2	3	4	5
23. Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté	1	2	3	4	5
24. Je retiens bien ce que j'apprends	1	2	3	4	5
25. Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un	1	2	3	4	5
26. Je me sens bien uniquement	1	2	3	4	5

quand je suis seul(e)					
27. J'ai confiance en mon avenir	1	2	3	4	5
28. En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi	1	2	3	4	5
29. J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe	1	2	3	4	5
30. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	1	2	3	4	5
31. Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis	1	2	3	4	5
32. Mon but principal est de faire un métier qui me plaise	1	2	3	4	5
33. J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe	1	2	3	4	5
34. Dans un groupe, je me sens seul(e)	1	2	3	4	5
35. Construire une vie de famille est un but pour moi	1	2	3	4	5
36. Je suis fier de mes résultats scolaires	1	2	3	4	5

Merci pour tes réponses !

- **Grille de scores à l'ETES**

Code couleurs :

Rouge = perte supérieure ou égale à 2 points par rapport au score initial

Gris = plus ou moins un point d'écart par rapport au test

Vert = progression supérieure ou égale à 2 points entre le test et le retest

QUESTIONNAIRE E.T.E.S. Enfant

RESULTATS DES ELEVES - COLLEGE ..... à ..... date

Répartition des items par champ

			Anthony		Léonard		Ludovic		Paul		Sophian		Louise		Pedro		Sophie		Yoann	
social			sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars
is positifs	2.	Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent	3	2	1	5	2	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	5	5
	12.	Je suis très attaché(e) à mes amis	4	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	4	3	4
	22.	Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal	3	5	4	2	3	3	2	3	2	4	4	5	4	4	2	4	2	4
	28.	J'aime les activités de groupe	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5
	50.	J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe	5	5	3	3	2	4	5	4	4	3	4	4	3	3	5	5	1	3
	53.	Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	1	1	3	1	3	2	3	4
is négatifs	7.	Les autres doutent de moi	5	3	4	4	3	1	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	3
	32.	On s'ennuie en ma compagnie	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	3	3	5	4	5	5
	36.	Je me dispute souvent avec les autres	3	5	5	4	5	4	3	5	3	5	4	5	5	5	5	5	3	5
	45.	Je me sens bien uniquement quand je suis seul(e)	3	4	5	4	4	5	2	2	5	4	3	3	2	5	3	3	4	5
	56.	J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe	5	4	4	3	3	3	2	4	1	2	3	4	4	3	5	3	5	5
	58.	Dans un groupe, je me sens seul(e)	5	5	4	4	5	3	4	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5
		total soi social / 60	**49**	**51**	**48**	**45**	**44**	**42**	**42**	**49**	**44**	**43**	**47**	**51**	**46**	**48**	**52**	**47**	**45**	**53**
scolaire			sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars
is positifs	10.	Mes professeurs sont satisfaits de moi	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2
	24.	En classe, je comprends vite	3	4	3	3	2	3	3	3	1	3	4	4	3	3	5	4	2	2
	26.	J'aime être interrogé(e) en classe	1	1	1	3	2	3	1	3	1	3	4	4	3	2	5	5	1	1
	42.	Je retiens bien ce que j'apprends	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	2
	48.	En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi	5	4	3	3	2	2	4	4	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3
	60.	Je suis fier de mes résultats scolaires	3	3	4	3	3	4	3	4	2	1	5	4	5	5	3	3	3	1
is négatifs	3.	Je me décourage facilement en classe	5	5	3	4	4	4	3	2	3	4	5	3	5	5	4	2	3	2
	13.	J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école	4	3	5	4	2	4	3	2	2	2	5	5	5	3	5	4	4	2
	20.	Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	3	3	4	2	4	4	4	4	3	3	5	5	5	5	3	5	4	4
	29.	Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement	5	5	3	4	3	3	3	3	2	3	4	3	2	3	1	1	4	1
	38.	En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	3	5	5	4	4	4	2	4	4	3	5	5	5	3	3	3	4	4
	51.	Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	3	3	4	3	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5
		total soi scolaire / 60	**40**	**44**	**42**	**40**	**36**	**44**	**38**	**41**	**31**	**35**	**51**	**49**	**46**	**44**	**44**	**43**	**39**	**29**

			Anthony		Léonard		Ludovic		Paul		Sophian		Louise		Pedro		Sophie		Yoann	
projectif			sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars	sept.	mars
is positifs	8.	Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5
	37.	Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix	5	5	4	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	5
	39.	Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté	3	3	2	2	3	1	4	4	4	5	4	4	3	2	5	2	2	4
	46.	J'ai confiance en mon avenir	5	5	4	4	3	3	4	4	5	3	4	5	4	5	5	5	3	3
	55.	Mon but principal est de faire un métier qui me plaise	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5
	59.	Construire une vie de famille est un but pour moi	3	3	4	4	5	5	1	4	4	3	4	4	3	5	4	3	3	3
is négatifs	5.	J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	3	5	3	4	5	5	4	3
	15.	La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent	3	3	5	4	3	3	4	2	3	3	4	4	3	5	5	4	5	5
	17.	J'évite de penser à ce que je ferais plus tard	3	5	5	3	4	5	3	2	1	2	3	3	3	4	5	5	3	5
	25.	Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e)	3	1	4	5	2	2	4	2	2	2	5	5	5	5	2	1	5	5
	34.	Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible	3	4	4	4	5	3	3	4	1	3	2	2	1	2	3	2	4	3
	43.	Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un	3	3	4	3	5	4	3	4	5	3	5	5	3	5	5	5	3	4
		total soi projectif / 60	**46**	**47**	**50**	**46**	**50**	**46**	**46**	**48**	**44**	**42**	**49**	**49**	**40**	**52**	**54**	**47**	**46**	**50**
		TOTAL / 180	**135**	**142**	**140**	**130**	**130**	**132**	**126**	**135**	**119**	**121**	**147**	**149**	**132**	**144**	**150**	**137**	**130**	**132**

Annexe 6 : Epreuves d'évaluation

- ***Lecture de mots peu fréquents*** **de ODEDYS 2**

Fiche 2 : Lecture de mots non fréquents pour : CE2 CM1 CM2 5e

irréguliers	réguliers	pseudo-mots
Net	Sac	Rac
Galop	Congé	Gavin
Dolmen	Dorade	Caldon
Respect	Rigueur	Rigende
Bourg	Asile	Plour
Aiguille	Approche	Vatriche
Poêle	Piège	Pisal
Baptême	Bottine	Bertale
Oignon	Hausse	Aivron
Aquarelle	Astronome	Pacirande
Orchidée	Alchimie	Anchovée
Agenda	Avanie	Agante
Compteur	Courroie	Courlone
Stand	Baril	Stipe
Toast	Cargo	Torac
Escroc	Esquif	Casine
Cake	Cric	Bate
Chorale	Cagoule	Coginte
Aquarium	Acrobate	Abranise
Paon	Bise	Glon

- ***Compréhension de l'écrit*** **de la BALE**

1.5 Lecture de lettres : ⏱ **Score/50 :**
Temps :

ablmd	clbom	udpmc	cmubd	ldopc
dmcla	pbaum	mbolu	olpcu	pclud

1.6 Lecture de chiffres ⏱ **Score/50 :**
Temps :

68248	83542	99634	91826	61368
34113	65481	16544	35635	45318

1.7 Compréhension de l'écrit ⏱ **Score/10ou12 :**
Temps :

Phrases	Image correcte	Lecture 0 ou 1	Image 0 ou 1	Lecture + Image
Le camion est poussé par le garçon (phrase passive)	2			
Le chien poursuit le cheval qui se retourne (relative en qui)	1			
Le crayon sur la chaussure est noir (remplacement de relative)	1			
La fille laisse tomber les tasses (complément pluriel)	3			
La fille pousse la chaise pourtant elle est petite (coréférence ambiguë du pronom)	2			
Le crayon est au dessus de la fleur (orientation)	4			
La tasse est moins grande que la boîte (comparatif)	1			
Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat (relative en que)	2			
La dame est assise sur la dernière chaise grise (ordinal)	2			
Le chat dont les yeux sont gris regarde la dame (relative complexe)	4			

Suite (pour les CM2)

Le cheval est poursuivi par l'homme (phrase passive)	3			
Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes (coréférence ambiguë du pronom)	4			

Annexe 7 : Questionnaire à destination des parents

Questionnaire

Dans le but d'enrichir mon mémoire de recherche en orthophonie portant sur l'intérêt d'une prise en charge d'un groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques, voici ci-dessous quelques questions concernant votre adolescent et vos impressions par rapport à sa prise en charge orthophonique et son attitude au collège.

1. Depuis combien de temps votre enfant bénéficie-t-il d'une prise en charge orthophonique?
2. Pour quelle(s) raison(s) ?
3. Avez-vous ressenti chez lui une lassitude à venir en séance de rééducation individuelle ?
4. Y a-t-il eu un regain de motivation lorsqu'il a débuté les prises en charges de groupe ?
5. Vient-il avec plaisir aux séances de groupe ?
6. Selon vous, votre enfant a-t-il conscience de son trouble ?
7. Connaît-il ses propres difficultés ?
8. Pensez-vous que l'orthophonie a des conséquences favorables sur sa motivation scolaire ?
9. Accepte-il bien son trouble et les adaptations que cela implique au collège ?
10. Aime-t-il aller au collège ?
11. Votre adolescent a-t-il confiance en lui ?
12. Avez-vous observé une certaine prise d'assurance depuis qu'il participe au groupe ?
13. Crée-t-il facilement des liens avec les adolescents de son âge ?
14. Prend-il aisément la parole devant plusieurs personnes ?
15. Votre enfant a-t-il envie de lire des livres ?
16. Appréhende-t-il de lire à voix haute ?
17. Avez-vous l'impression qu'il prend du plaisir à écrire/rédiger ou au contraire est-ce une obligation ?
18. Pensez-vous qu'il a progressé dans le domaine de la lecture ? et de l'écriture ?
19. Est-ce que vous pensez que la rééducation en groupe lui est favorable ?

- **Réponses et ressentis des parents**

Entretien avec la mère de Louise

1. Dès le CM1, elle a été dans un autre cabinet mais elle en voulait plus y retourner
2. Pour des problèmes de compréhension, elle n'avait pas les bases à la fin du CP
3. Oui chez l'autre ortho, elle vient avec plaisir maintenant
4. Oui
5. Oui énormément
6. Non
7. Elle sait qu'elle n'est pas à l'aise en écriture et en orthographe
8. Je vois une différence entre la primaire et le collège, elle fait plus facilement ses devoirs, elle pose plus de questions
9. Elle est gênée et pas très à l'aise, elle prend ça comme un handicap
10. Oui beaucoup
11. Pas trop, elle paraît assez sûre d'elle mais elle se ronge les ongles
12. Elle lisait le soir avec plaisir à voix haute
13. Oui elle aime bien les plus grands, elle a un fort tempérament
14. Je ne sais pas trop, en famille c'est différent, quelques fois oui elle va répondre et rigoler. Cela dépend du thème, si elle est a l'aise ou pas
15. Non elle n'aime pas lire
16. Quand je lui demande elle le fait mais elle aime beaucoup jouer aux jeux vidéos
17. Oui elle écrit des petites lettres d'amour, des choses sur le tableau, elle doit bien aimé
18. Elle a plus envie de lire dans sa chambre sinon elle fait des fautes énorme et doit apprendre par cœur
19. Je pense, elle ne se sent pas différente, ils ont tous le même âge, elle se dit que comme ce n'est pas individuel ça n'arrive peut être pas qu'à elle. Elle est très contente de venir.

Entretien avec la mère de Pedro

1. A la fin du CE1 vers 4 ans, 4 ans et demi
2. Son institutrice du CP nous a dit qu'il avait du mal en lecture
3. Pas trop, quelques fois Justine disait qu'il manquait de motivation
4. Non plus, il a qualques fois l'impression d'y aller pour rien
5. Oui il rechigne pas, pour l'instant ça va
6. Oui depuis le collège il met des mots, « c'est parce que je suis dyslexique », il le dit plus souvent

7. Non pas trop, il sait dire « je suis nul en français », mais il n'arrive pas à dire dans quoi il pêche forcément, il est assez spectateur de ses difficultés
8. Je ne peux pas vous dire, il y a deux élèves dyslexiques dans sa classe
9. Je n'en sais rien, je n'ai pas noté d'améliorations
10. Oui ça va, c'est pas évident au niveau des devoirs, il n'est pas capable de se gérer seul
11. Non pas du tout, il se retranche vers la dyslexie, scolairement parlant, il n'a pas confiance en lui
12. Non, si j'ai remarqué une prise d'autonomie sur son organisation, il a besoin d'être épaulé pour le rassurer
13. Oui
14. Les personnes qu'il connaît oui.
15. Non, il lit le journal de Mickey, la lecture et la compréhension sont difficiles
16. Avec moi non
17. Il dit qu'il ne sait pas
18. La lecture pas trop et l'écriture quand il fait des efforts c'est moins la « cata ».
19. Il faudrait que je lui pose la question, j'espère

Entretien avec la mère de Sophie

1. Depuis début CE1
2. Elle faisait un blocage sur les sons
3. Cette année oui, avec l'ancienne ça ne passait pas
4. Elle aime bien venir mais y'a pas trop de différences, ça lui plaît
5. Oui apparemment
6. Oui elle dit « mais pourquoi moi ça marche pas », elle le vit de mieux en mieux car elle est moins en échec, ça a été difficile en CP-CE1, elle reprend confiance en elle
   Ils sont trois-quatre dans sa classe à être dyslexiques donc la maîtresse à expliquer à sa classe
7. Oui elle aurait pas les résultats actuels, même sur le français
8. Ils font des photocopies et des mails en anglais, en math ils agrandissent
9. Oui elle aime bien et plus que la primaire car elle a plus de liberté et de motivation
10. C'est mieux maintenant, même si les choses restent difficiles, elle a une bonne mémoire
11. Oui maintenant elle parle devant plusieurs personnes, au collège le groupe c'est une nouveauté, elle parle devant tout le monde
12. Oui depuis toujours, elle fait des soirée, joue au volley et dans en couple
13. Avant c'était difficile à l'école, elle avait peur, maintenant elle prend la parole en classe, les spectacles de danse lui ont donné confiance
14. Elle aurait aimé mais cela implique une grande fatigue et de l'incompréhension. Depuis 1 an, elle lit des mangas, elles se les prêtent avec sa sœur

15. On l'entend rarement et je n'ai pas de retour de l'école
16. Ca dépend de ce qui est demandé, elle crée des livres de mode avec sa sœur
17. Oui d'elle-même elle demande des livres, elle comprend ce qu'elle lit et en français, elle ose demander lorsqu'elle ne comprend pas, elle accepte bien son trouble.
18. Elle sait qu'elle peut y arriver, elle apprend très vite
19. Oui elle ose plus prendre la parole, il y a d'autres comme elle, cela l'aide à prendre confiance en elle. En primaire, jamais elle aurait parlé devant les autres.

Entretien avec la mère de Yoann

1. Depuis le CP, il a redoublé le CE2
2. En lecture, il avait des difficultés en dictée de mots, il a vu trois autres ortho avant de venir voir Lise
3. Oui à la fin du CM2, il était plus trop motivé à venir
4. Oui il en parle plus
5. Dur car il a une grosse journée le lundi
6. Oui par exemple, il fera très attention à ne pas faire de fautes lorsqu'il envoie un SMS à un adulte
7. Oui mais quelques fois il va en jouer, j'essaie de lui expliquer les choses, il se rend compte qu'il n'est pas seul
8. Oui plus maintenant, il ne se sent pas seul à être comme ça
9. Pas vraiment d'installation mis en place
10. Oui, il s'est senti grandi d'aller au collège
11. Oui, j'ai rencontré une femme de 30 ans qui est dyslexique, cela m'a permis de mieux comprendre et d'expliquer les choses, donc ca va mieux, il a plus confiance
12. Oui par rapport au handicap il ne se sent pas seul
13. Non mais ce n'est peut être pas dû à la dyslexie, il était agressif à la maternelle
14. Oui il fait du théâtre à l'école et de la chorale
15. Non il ne prend aucun plaisir à lire mais internet le force aussi à lire il va voir des trucs sur ses hobbies comme la moto ou la musique
16. Oui il fait un blocage complet, il nous a demandé d'aller prévenir les profs en début d'année
17. C'est une obligation, à l'oral il est bon mais dès qu'il faut écrire c'est difficile, cela lui demande beaucoup de concentration
18. Oui en écriture il fait moins d'erreurs sur les mots outils et sa lecture et plus fluide
19. Oui bien plus, mais c'est bien que cela ne soit pas avant la 6e. Le groupe le motive.

Entretien avec la mère d'Anthony

1. Moyenne section de maternelle
2. Il parlait peu, il avait des bouchons. Il a été suivi aussi chez un psy

3. Non, il voulait se faire adopter par l'orthophoniste
4. Il suit bêtement
5. Oui, il gère tout seul
6. Il sait qu'il est dyslexique mais en avoir conscience je n'en suis pas certaine
7. Il rejette l'autorité parentale, il a tendance à baisser les bras
8. Pas du tout
9. Pas du tout, les profs dictent en histoire, en anglais c'est difficile, en français c'est beaucoup mieux
10. Il a perdu sa motivation, il ne met pas de sens par rapport à l'école, il y va pour voir ses copains
11. Non, cela se voit à sa façon de se tenir. Ce n'est pas le même au collège et à la maison
12. Non
13. Depuis cette année oui, il fait le bazar mais avant c'était la tête de turc
14. Je ne sais pas, à l'école pas trop, il dit très vite son texte
15. Non, je ne l'ai jamais vu lire avec plaisir. Si, il lisait des mangas à une période
16. Devant moi non mais en classe oui
17. Tout est très compliqué, il comprend le sens mais n'arrive pas à s'organiser, c'est une obligation
18. En orthographe, il restera toujours en difficulté, le reste est difficile mais mieux
19. Oui, il vient avec plaisir, sur une heure c'est mieux, il n'est pas dans la relation duelle mais ne s'en ait jamais plaint. Anthony ça va bien en petit groupe, il veut qu'on se préoccupe de lui.

Entretien avec la mère de Léonard

1. Depuis le CE2
2. Il confondait les sons quand il écrivait
3. Au début pas trop
4. Oui
5. Il ne rate pas de séance donc je pense que oui
6. Il en parle pas, il veut être comme les autres
7. Je ne sais pas
8. Oui, je remarque des progrès, des bonnes notes, il est demandeur par rapport à l'école
9. Oui, depuis la 6^{e} il a des dictées à trous
10. Oui
11. Non, on la inscrit au sport, au handball, il le met capitaine d'équipe exprès, il n'ose pas participer à l'oral, il cherche ses mots, il a peur de se tromper
12. Un petit peu, il est blagueur
13. Non il a du mal, il est un peu timide

14. Non
15. Il a horreur de lire, il ne lit plus
16. Non il est volontaire pour lire en classe, pas longtemps parce qu'il est lent mais il est toujours volontaire
17. Non, c'est une obligation, c'est la galère pour les rédactions, écrire des phrases, sa sœur l'aide beaucoup
18. Oui, oui
19. Oui ça lui donne plus confiance en lui, cela le permet de se comparer aux autres

Entretien avec la mère de Ludovic

1. La grande section de maternelle
2. L'enseignante avait relevé un souci de vocabulaire, il avait arrêté puis à la fin du CP, on a remarqué de problèmes en lecture et compréhension, c'était inquiétant pour l'enseignant
3. Oui en individuel comme en groupe, la modalité n'a pas d'impact
4. Si quand même, à la fin il en avait marre, la nouveauté a fait que c'était plus plaisant pour lui
5. Ca lui paraît plu ludique, il est content de ce qu'il fait, il est content de partager mais bon c'est toujours difficile au début
6. Il dit souvent que c'est lourd pour lui, il demande pourquoi il est dyslexique
7. Je ne sais pas, l'équipe est très demandeuse et présente mais Ludovic ne demande jamais rien, sa conscience n'est pas tout à fait acquise
8. Il est plus à l'aise à l'école
9. Oui, il a un AVSI, les profs sont vigilants de la quantité, ils l'interrogent à l'oral, font des agrandissements
10. Oui ça a été très bénéfique, cela lui a redonné goût, il trouve cela plus simple d'avoir des profs différents
11. Non du tout, il se dévalorise, c'est lié à la dyslexie car il travaille beaucoup mais l'échec est présent donc il doute
12. Non pas de différence
13. Non, il a du mal à aller vers les autres, les premières démarches sont difficiles, une sensation de persécution est un peu ressentie au collège
14. Ça commence, depuis le collège il a plus d'assurance, il participe plus à l'oral
15. Non
16. Non, mais quand c'est des texte court, là il n'y a pas d'angoisse
17. Il a beaucoup d'imagination, après c'est plus rébarbatif de le mettre à l'écrit
18. Oui en lecture et en orthographe et c'est aussi dû au travail en orthophonie
19. Oui il a voulu refaire le groupe à chaque fois que le lui a demandé mais c'est encore une prise en charge supplémentaire pour lui (3h SEFIS, AVSI)

Entretien avec la mère de Paul

1. Depuis le CE1
2. Pour un problème de trompes d'Eustaches, il a fait une pause en 6e
3. Il était content, maintenant il en a un peu marre
4. Il était très content de venir, il s'est bien intégré
5. Oui beaucoup
6. Il en a conscience, il se trouve nul ou moins bon que les autres, il en a conscience par les échecs
7. Oui, ce qui le peine le plus, ce sont ses troubles de mémoire, il manque de confiance en lui
8. Il n'est pas seul, mais la motivation flanche, il est motivé en fonction du professeur
9. C'est difficile pour lui car il a peur de ne pas être comme les autres
10. La 4e c'est plus difficile, il y a plus de ratés avec les profs, y'a l'allemand en 3e langue
11. Pas du tout, il pense toujours qu'il ne va pas y arriver, il n'ose pas
12. Je ne sais pas, à l'extérieur c'est difficile à cause de son manque du mot, il est lent pour trouver ses idées
13. Non, c'est difficile à cause de ses problèmes de langage, ça va mieux avec les enfants qui lui laisse du temps pour répondre
14. En récréation c'est plus difficile, il n'a pas assez de temps de parole
15. Il adore lire, il lit beaucoup de BD et des séries de romans passionnants
16. En classe je ne sais pas
17. Pour lui le crayon c'est terrible, il veut un métier où l'on n'a pas besoin d'écrire
18. Il est plus rapide quand il lit et corrige mais en écriture cela se dégrade, il est crispé, avec l'ordi c'est plus facile
19. Il prend plaisir à venir, il est avec des autres enfants de son âge avec des difficultés semblables. Il trouve une place acceptable pour lui

Entretien avec la mère de Sophian

1. Depuis qu'il a 4 ans, la MSM
2. Il parle pas bien
3. Oui il venait tout le temps, 30 minutes tout seul
4. Pareil qu'avant
5. Oui c'est normal
6. Oui
7. Je ne sais pas
8. Il a des problèmes de français tout le temps
9. C'est obligé, je ne sais pas trop, c'est comme ça, il a mal au ventre tous les matins

10. Je ne sais pas
11. C'est pareil
12. Oui mais il a pas trop de copains
13. Je ne sais pas, à la maison il est tout le temps devant l'ordinateur
14. Pas de réponse
15. Oui ceux de l'école, sinon pas trop, il fait son travail
16. Je ne sais pas
17. Je ne sais pas
18. Je ne sais pas trop
19. Je ne sais pas, il a envie de continuer l'orthophonie, il en a pas marre

Annexe 8 : Exemples de productions écrites et d'un jeu

- **Production de l'histoire « Zarbimots-zarbimaux » par les 6e**

Le comité des animaux sportifs (C.A.S) Organise des épreuves pour les animaux dans la jungle Amazonienne.

L'éléporafe, prof de sport échauffe les participants à l'aide des raquettes jongleuses.

Avant que les épreuves ne commencent, les spectateurs montent dans le stade.

L'épreuve de « paf le goal » commencent avec le **Rhitaunorau** elle consiste à lancer dans le but.

Un **Gapard** court à la salle des concours: c'est l'épreuve de la galotrotte. Cette activité consiste à trotter autour de la piscine en évitant de tomber à l'eau.

La prochaine épreuve est celle du « doggy ball » : les **Dobersky** driblent avec les **yorkchihuas**.

La quatrième épreuve s'appelle le « gouroujump » : des **sinkanzés** doivent sauter sur les toiles d'araignées géantes pour attraper le plus de bananes schtroumfs possibles.

La cinquième épreuve s'appelle « la montée du King » : les **gormis** doivent escalader la cascade et éviter les **crocosaures**.

A la fin de la journée, tous les animaux se réunissent pour une épreuve collective : le « cache-cache fruits », cette épreuve consiste à cueillir le maximum de fruits en un temps limité.

Les épreuves terminées, Ratatouille arrive pour préparer

le chocofruits géant dans les marais enchantés.

Le gagnant de cette rencontre est le **Rhitaunoreau** qui remporte la Rhitaumobile.

Les autres participants sont récompensés par un **coquiphone**.

Et tout le monde se régale avec le chocofruits.

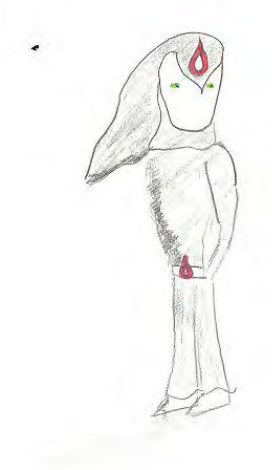
FIN

- **Production de l'histoire « Le clan des geeks » par les 4e**

LE CLAN DES GEEKS

En 2050, un nouveau jeu révolutionne le monde des Geeks : il s'appelle *« La vengeance des orthophonistes »*. Il consiste à survivre face aux orthophonistes démoniaques qui veulent rendre les personnes « intellos ».
Dans un collège, le clan de la Geek attitude va acheter ce jeu shtuff.
Après l'avoir installé, il télécharge la map de LUDRES.
Le clan des Geeks démarre le jeu et chacun se crée un personnage.

Personnages :



Nom : Bit

Prénom : Ho

Age : 25 ans

Pouvoir: Le roi de la planque et de la discrétion.

Description physique :

- **Sexe : Masculin**
- **Yeux verts très clairs**
- **Taille : Moyenne**
- **Vêtements : Bottes et vêtements spéciaux de camouflage, qui prennent la forme et la couleur de l'environnement.**

Nom : Pier coler

Prénom : Nico

Surnom : la Faucheur

Age : inconnu

Pouvoir : vol de sorts

Description physique :



- **Sexe : assexué**
- **Taille : très grand**
- **Sans yeux**
- **Maigre**
- **Vêtements : cape noire, une faux qui prend les âmes,**
- **Ses os sont noircis**
- **Son maître est Satan**
- **Il se nourrit de cadavres humains.**

Nom : Scoto

Prénom : Rabit

Age : 24 ans

Pouvoir : être indestructible

Description physique :



- Sexe : masculin
- Taille : 1 m 05
- Taille de pieds : 81
- Vêtements : jeans, pull, baskets
- 2 cerveaux
- 1 cheveu brun

Nom : Epetto

Prénom : Marie-Ange

Age : 30 ans

Pouvoir: marionnettiste : peut faire faire ce qu'elle veut aux autres personnages

Description physique :



- Sexe : Féminin
- Taille : 1 m 70
- Vêtements : une longue robe violette à fils
- Cheveux : longs et bruns
- Yeux : bleus

Nom : Eau

Prénom : Rat

Age : 57 ans

Pouvoir : rateur : fait que les gens ratent ce qu'ils font

Description physique :



- Sexe : masculin
- Taille : grand et musclé

- **Vêtements : pas de lunettes, chaussures vertes flashies, tête rose, teeshirt jaune, une ceinture verte, un pantalon orange, un sac de 100 kg, dents jaunes**
- **Cheveux : jaunes flashis**



<u>Nom :</u> Koptère

<u>Prénom :</u> Eli

<u>Age :</u> 5 ans

<u>Pouvoir:</u> Voler à la vitesse de la lumière

<u>Description physique :</u>

- **Sexe : Masculin**
- **Taille : tout petit**
- **Vêtements : un casque à hélices, une sucette à la main, beaucoup de taches de rousseur**
- **Cheveux : roux**
- **Yeux : bleus**
- **Autre : Il parle très vite**



<u>Nom :</u> Ger

<u>Prénom :</u> Ambeur

<u>Age :</u> 18 ans

<u>Pouvoir :</u> il peut tout manger et ne grossit pas

<u>Description physique :</u>

- **Sexe : Masculin**
- **Taille : Grand**
- **Corpulence : Fort**
- **Cheveux : Noirs**
- **Yeux : Couleur or**
- **Couleur de peau : Noire**
- **Vêtements : Tee-shirt noir, baskets noires, des gants noirs**

Nom : Sformation

Prénom : Bertrand

Age : 8 ans

Pouvoir: Télétransportation en claquant des doigts .

Description physique :



- Sexe : Masculin
- Taille : S'adapte à son environnement et aux personnes qui l'entourent.
- Cheveux : Noirs.
- Yeux : verts
- Nez : Pointu.
- Couleur de peau : Blanc.
- Vêtements : Chaussures rouges, t-shirt vert, un short à rayures bleues et blanches.

Ils apparaissent sur la zone du début du jeu. Un PNJ leur donne leur première quête : tuer 10 intellos pour ramasser leurs crayons au collège Jacques Monod.
Devant la grille, le clan des Geeks se rassemble pour commencer leur première quête. En s'avançant dans la cour, il découvre Elie Koptère, assis sur un banc, qui les nargue avec sa sucette. Elie tente de s'envoler quand soudain Rat Eau le stoppe dans son élan et Elie s'écrase au sol.
Pendant qu'Ambeur et la Faucheur mangent Elie Koptère et sa sucette, Rabi Scotto prend son crayon.
Le Ho Bit sonne l'alarme car des intellos viennent au secours d'Elie Koptère puis Rat Eau les fait tous tomber grâce à son pouvoir. Une fois les intellos à terre, le clan des Geeks leur saute dessus. Pendant ce temps, la Faucheur leur vole leurs crayons.

Quand leur première mission est terminée, ils rentrent voir le PNJ pour récupérer leur XP et leur nouvelle quête. Ils doivent capturer Bertrand Sformation pour obtenir des informations sur le lieu où se trouve la boss.
Le clan des Geeks part en direction du bureau des orthophonistes. Le Ho Bit avance derrière Bertrand Sformation en se camouflant. Le Ho Bit n'a pas le temps de l'attraper car Bertrand Sformation se téléporte à l'autre bout de la salle et rapetisse pour se cacher derrière un dico.
Après avoir cherché dans toute la pièce, ils finissent par trouver le dictionnaire. Ambeur commence à torturer Bertrand en mangeant ses doigts. Bertrand essaie de se téléporter

mais Rat Eau lui fait échouer sa téléportation et Bertrand apparait dans les mains de la Faucheur qui lui vole ses pouvoirs. Bertrand, endolori, dévoile l'emplacement de la boss.

Une fois les deux quêtes terminées, le clan des Geeks se dirige vers le parc Sainte Thérèse mais la route est verglacée et ils ont du mal à progresser. Faucheur décide de planter sa faux provoquant ainsi un choc thermique qui fait apparaitre un chemin de terre jusqu'au parc Sainte Thérèse.

Le clan des geeks tombe alors dans une embuscade créée par Marie Ange Epetto. Cette dernière leur envoie les fils de sa robe et leur fait danser la polka, ce qui épuise le clan des Geeks sauf Rabit Scoto qui tourne tout en dansant autour de Marie Ange. Marie-Ange se fait décapiter par la Faucheur puis Rat Eau fait exploser le cadavre de Marie Ange avec du C4. Puis le clan des Geeks réalise un barbecue avec les restes de Marie Ange. Malheureusement ces derniers sont empoisonnés et GAME OVER !

- **Jeu de l'oie de l'horreur par les 4e**



But du jeu : Il faut construire le plus de phrases pour avoir le plus de points.

Règles du jeu :

- **nombre de joueurs** : de 2 à 6
- **âge requis** : 8 ans minimum
- **matériel** :
  - un dé
  - un plateau
  - des pions
  - des cartes de couleur :

 = qui ? ou quoi ? (personnage principal)

 = où ? quand ? (lieu et temps)

 = que faire ? (action)

 = à qui ? à quoi ? (COI)

 = fait qui ? ou fait quoi ? (COD)

 = par qui ? par quoi ? (complément d'agent)

 = comment ? (moyen)

= conjonction de coordination (mais ou et donc or ni car)

 = carte de malchance

Déroulement :

- On commence par lancer le dé : le joueur qui obtient le plus grand nombre commence.