



HAL
open science

La Programmation Neurolinguistique au sein des rééducations des troubles dyslexiques / dysorthographiques

Charlotte Roux

► **To cite this version:**

Charlotte Roux. La Programmation Neurolinguistique au sein des rééducations des troubles dyslexiques / dysorthographiques. Médecine humaine et pathologie. 2011. hal-01878235

HAL Id: hal-01878235

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01878235>

Submitted on 20 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.



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-theses-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>

Ecole d'Orthophonie de Lorraine

Directeur : Professeur C.Simon

La Programmation Neurolinguistique au sein des Rééducations Des Troubles Dyslexiques / Dysorthographiques

MEMOIRE

**présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

Charlotte ROUX

Le 27 Juin 2011

MEMBRES DU JURY :

Monsieur le Professeur P. MONIN, Pédiatre

Président

Monsieur J-Y SAUSEY, Orthophoniste,

Maître-Praticien en PNL

Rapporteur

Madame M. FEVE-CHOBOUT, Orthophoniste,

Maître-Praticien en PNL

Assesseur

Ecole d'Orthophonie de Lorraine

Directeur : Professeur C.Simon

La Programmation Neurolinguistique au sein des Rééducations Des Troubles Dyslexiques / Dysorthographiques

MEMOIRE

**présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

Charlotte ROUX

Le 27 Juin 2011

MEMBRES DU JURY :

Monsieur le Professeur P. MONIN, Pédiatre

Président

Monsieur J-Y SAUSEY, Orthophoniste,

Maître-Praticien en PNL

Rapporteur

Madame M. FEVE-CHOBOUT, Orthophoniste,

Maître-Praticien en PNL

Assesseur

Remerciements

Nous tenons particulièrement à remercier :

Monsieur Le Professeur MONIN, pour nous avoir fait l'honneur de présider notre jury

Monsieur Jean-Yves SAUSEY, pour avoir bien voulu encadrer ce travail de recherches

Madame Madeleine FEVE-CHOBOUT, pour ses conseils et sa culture, que ce soit pour le mémoire ou d'une manière plus générale

Madame Florence DUCHATEAU, qui m'a offert de réaliser les expérimentations sous ses conseils et dans ses locaux, et m'a accompagnée dans les moments de doute

Madame Martine MANSUY, qui m'a accueillie dans ses locaux et m'a permis de découvrir sa pratique et ses connaissances

Alexia, Adeline et Alizée, les enfants qui ont bien voulu se prêter au jeu de l'étude avec moi, et qui se sont montrés particulièrement conciliants et volontaires, **ainsi que leurs parents**

Mademoiselle Maud VALLEE, qui s'est montrée très présente et compatissante durant la réalisation de cette étude

Michel, Marie-Odile et Aline ROUX, ma famille qui m'a épaulée et soutenue tout au long de ces quatre années d'études, et qui ont été présents pour tous les rebondissements au cours de cette période, entre autres

Monsieur Benjamin LE MERER, pour sa patience, son soutien et ses encouragements quotidiens.

Sommaire

INTRODUCTION.....	p.9
PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE.....	p.12
I.LE PARCOURS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	p.13
<u>I.1. Pré-requis à l'apprentissage de l'écrit.....</u>	p.13
I.1.1. Conscience et habiletés phonologiques.....	p.14
I.1.2. Connaissances orthographiques et Correspondance grapho- phonémique.....	p.15
I.1.3. Habiletés morphologiques.....	p.15
<u>I.2. Processus d'identification des mots écrits : d'un décodage logographique vers la compréhension.....</u>	p.16
I.2.1. Les modèles d'identification des mots selon Frith.....	p.17
I.2.2. Modèle à double voie selon Coltheart, 1978 ; 2000.....	p.18
<u>I.3. Difficultés que l'on peut rencontrer dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.....</u>	p.21
I.3.1. Facteurs impliqués dans les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe :.....	p.21
I.3.2. Le français, une langue étrange.....	p.26
I.3.3. Plaisir de lire, plaisir d'écrire.....	p.28
II. LES TROUBLES DU LANGAGE ECRIT : DYSLEXIES / DYSORTHOGRAPHIES.....	p.31
<u>II.1. Les différents types de dyslexies/dysorthographies.....</u>	p.31
II.1.1. Les dyslexies de type phonologique.....	p.31
II.1.2. Les dyslexies de surface / dyséidétiques / lexicales.....	p.33
II.1.3. Les dyslexies / dysorthographies mixtes.....	p.34
II.1.4. Le déficit visuo-attentionnel.....	p.34
II.1.5. Les modèles de Dysorthographies selon Frith.....	p.35
<u>II.2. Evaluation et prise en charge.....</u>	p.36

<u>II.3. Profil de la personne Dyslexique / Dysorthographique</u>	p.37
--	-------------

III. LA PROGRAMMATION NEURO-LINGUISTIQUE DANS LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE	p.40
---	-------------

III.1. Aux origines de la PNL	p.40
--	-------------

III.2. Pourquoi P N L ?	p.41
--------------------------------------	-------------

III.3. Les grands fondements de la PNL	p.42
---	-------------

III.4. Qui utilise la PNL ?	p.54
--	-------------

Témoignages de praticiens orthophonistes	p.59
---	-------------

Problématique	p.66
----------------------------	-------------

Hypothèses	p.67
-------------------------	-------------

DEUXIEME PARTIE : DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET DISPOSITIF EXPERIMENTAL	p.68
---	-------------

I. METHODOLOGIE	p.69
------------------------------	-------------

I.1. Cadre de l'expérimentation	p.69
--	-------------

I.2. Population – Choix des sujets d'étude	p.69
---	-------------

I.3. Déroulement des séances	p.70
---	-------------

I.4. Matériel utilisé	p.71
------------------------------------	-------------

II. PRESENTATION DES ENFANTS ET RESULTATS AUX TESTS STANDARDISES	p.72
---	-------------

II.1. Alizée	p.72
---------------------------	-------------

II.2. Alexia	p.75
---------------------------	-------------

II.3. Adeline	p.78
----------------------------	-------------

III. L'EXPERIMENTATION	p.82
-------------------------------------	-------------

IV. ANALYSE DES RESULTATS OBSERVES.....p.100

V. DISCUSSION.....p.103

CONCLUSION.....p.109

BIBLIOGRAPHIE

DOCUMENTS ANNEXES

Introduction

Lecture et écriture se placent sous le terme général de « langage écrit », au même rang donc que le langage oral. Cela souligne d'emblée la place de cette compétence pour l'homme, car il le considère comme un moyen de communication aussi important que la parole.

Savoir lire, c'est avoir la faculté de décoder des symboles écrits, dans sa définition la plus minimaliste. Une définition qui est correcte, mais insuffisante. Apprendre à lire, c'est aussi se détacher du monde concret, c'est acquérir la faculté de considérer des informations de façon différée, et de pouvoir les transmettre et ainsi communiquer avec d'autres personnes qui partagent ce même code.

Dans les difficultés d'accès à cette tâche, les chercheurs ont décrit les troubles spécifiques du langage écrit : la dyslexie (en lecture) et la dysorthographe (transcription écrite en termes d'orthographe et de connaissance des règles propres au code de la langue). Ces troubles s'inscrivent donc dans un processus lacunaire au sein même de l'apprentissage. Le Petit Larousse définit le terme d'apprentissage par : « *Ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience* ». On souligne donc la place tenue par l'expérience et par le vécu dans l'accès à toute discipline qui est le fruit d'un enseignement. Le langage écrit, même si c'est une faculté propre à l'homme, n'est pas inné, il est la suite d'un long processus, d'une utilisation complète des aptitudes dont on dispose par le biais d'un apprentissage formel et informel.

La façon dont nous abordons un apprentissage n'est donc pas machinale, ni mécanique. Chacun va se l'approprier d'une façon qui lui est spécifique, et qui se fonde sur ses expériences propres. Cela explique de telles hétérogénéités dans les compétences d'une personne à l'autre quant à un apprentissage aussi long et difficile que celui de l'écrit.

Le rôle des thérapeutes que sont les orthophonistes, est de prendre en charge les personnes qui présentent de tels troubles dans le but de trouver des moyens

compensatoires pour combler les lacunes et rattraper au mieux les retards que cela a engendré.

Je savais d'emblée que chaque patient ne doit pas être considéré comme une pathologie, mais réellement comme un être humain à part entière, dans toutes ses particularités et ses aptitudes qui lui sont propres. Travailler sur le langage écrit, ses origines et sa rééducation, était d'un intérêt certain pour moi car il me touchait d'un point de vue personnel. En effet, plusieurs personnes de mon entourage présentent des difficultés de cet ordre, et cela m'a amenée à me pencher davantage sur les questions inhérentes à ces troubles. Je tenais réellement à décrire les gênes ressenties et à investiguer un domaine plus subtil : celui des souffrances non exprimées, et dans la foulée, les moyens dont on dispose pour faire ressortir ces sentiments, et donc trouver les solutions adaptées pour les résoudre au mieux dans la rééducation.

Cette étude a donc pour origines un vécu propre et un réel questionnement d'intérêt.

Je recherchais pour ce faire, des théories ou des méthodes qui pouvaient m'aider et sur lesquelles je pouvais m'appuyer au cours d'une expérimentation qui consisterait à permettre à des personnes en difficulté de s'approprier le langage écrit et même de l'investir d'une manière plus confiante et plaisante.

C'est en lisant au hasard un manuel sur ce qui s'appelait la PNL, que j'ai eu l'impression de me retrouver face à un outil favorable dans cette tâche. L'ouvrage en question était spécialisé dans le management et la communication en entreprise, et cette approche était également tout à fait intéressante.

J'ai réellement voulu savoir quel rapport la Programmation Neurolinguistique entretenait avec la rééducation orthophonique, et plus particulièrement ses champs d'applications dans les prises en charge des troubles du langage écrit et ce qu'elle pouvait leur apporter.

Première Partie :

Assises Théoriques

I. LE PARCOURS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

La lecture n'est pas une connaissance innée : elle naît d'un apprentissage complexe, relativement long et constitué de plusieurs étapes. Selon Gombert ⁴, cet apprentissage démarre bien avant celui dit « formel », à l'école, de façon inconsciente et implicite. Il considère que l'enfant qui se trouve face à ses premiers écrits commence d'ores et déjà à constituer des repères visuels, des liens entre le concept oral et son correspondant écrit, et même à extraire des régularités par rapport aux configurations visuo-orthographiques des mots. Il opère à son insu un pré-apprentissage de l'écrit.

Par la suite, dès l'école maternelle, débute l'apprentissage dit « formel ». Celui-ci commence avec la connaissance des lettres et de leurs correspondants phonémiques, puis leurs associations entre elles et leurs irrégularités, jusqu'à leur maîtrise dans des phrases, des textes...

Tout ce chemin est semé d'embûches, et demande au préalable certaines conditions et pré-requis...

I.1. Pré-requis à l'apprentissage de l'écrit

Apprendre à lire nécessite des capacités métalinguistiques qui, toujours selon Gombert ⁴, émergent vers l'âge de 6-7 ans, donc au moment même où démarre l'apprentissage auquel elles sont inhérentes. Ces capacités constituent un ensemble d'habiletés et de connaissances diverses.

I.1.1. Conscience et habiletés phonologiques

La conscience phonologique se définit par « les habiletés de réflexion et de manipulation des aspects phonologiques du langage oral ». Selon le Dictionnaire d'Orthophonie ¹, conscience phonologique est « synonyme de capacité d'analyse de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la prise de conscience de l'existence des phonèmes et de leur enchaînement dans la chaîne parlée ».

Posséder de bonnes habiletés phonologiques, c'est avoir conscience que les mots sont faits d'unités sonores abstraites, non porteuses de sens (les phonèmes), que l'on peut manipuler et combiner entre elles.

C'est une compétence qui s'acquiert progressivement et qui joue un rôle capital dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

C'est l'apprentissage du principe alphabétique (qui débute dès la petite section de maternelle et se poursuit jusqu'au Cours Préparatoire) qui va fournir à l'enfant la connaissance des sons de la chaîne parlée ⁷. Il doit considérer que chaque phonème est une unité pertinente, stable, et qui se veut précise, surtout dans le cas où elle peut faire l'objet d'une différence de sens. Il doit également intégrer les notions de voyelle et consonne, et que les consonnes s'utilisent en coarticulation avec les voyelles, alors que les voyelles, elles, peuvent s'articuler isolément.

Cet apprentissage se ferait ⁴ selon un ordre d'acquisition qui diffère selon les auteurs :

- Sur un principe de niveau de complexité : d'abord l'enfant prend conscience et détecte les associations et les suppressions phonologiques qu'il est possible de réaliser, et les reproduit par la suite
- Selon l'unité qui est traitée, en partant de la plus globale (le mot), puis la syllabe, ensuite la rime et l'attaque, pour aboutir au phonème (la plus petite unité significative).

I.1.2. Connaissances orthographiques et Correspondances grapho-phonémiques

Le code orthographique est spécifique à chaque langue et répond à un ensemble de règles et d'irrégularités dont il faut faire l'apprentissage. Il s'agit là de prendre connaissance à la base de la correspondance entre l'unité sonore et son représentant visuel dit « graphémique ».

L'enfant fait d'abord l'apprentissage du nom des lettres de l'alphabet, de façon indirecte, que ce soit par le biais de comptines, ou en récitant des abécédaires... En premier par dénomination (l'enfant doit être capable de nommer les lettres, présentées hors contexte, en désordre) puis il doit savoir cibler son choix en la désignant parmi d'autres. Ceci s'effectue bien avant l'apprentissage dit « formel » de la lecture, dès l'école maternelle. C'est une compétence nécessaire dans l'acquisition de la lecture car elle peut être déjà annonciatrice de difficultés à venir.

Par la suite, la capacité à dénommer les lettres de façon rapide et automatisée constituera aussi un élément de réussite dans les tâches de lecture qu'il effectuera.

C'est au cours de l'apprentissage formel de la lecture (dès le Cours Préparatoire) que l'enfant va réellement prendre contact avec les relations entre les formes visuelles et orales. Il ne se contente plus du nom des lettres, mais du ou des sons qui lui correspondent. Il prend ensuite connaissance des particularités contextuelles qui font varier ces correspondances et apprend à manipuler les lettres et à les mettre ensemble en vue de former de nouveaux graphèmes.

I.1.3. Habiletés morphologiques

La conscience, et donc les habiletés morphologiques correspondent à la capacité à réfléchir et à manipuler volontairement les plus petites unités lexicales significatives constituant le mot, les morphèmes ¹. Ces compétences sont générées par une analyse consciente de la structuration morphologique des mots, qui permet par la suite à l'enfant d'être capable d'identifier, manipuler et réfléchir sur les mots et leurs dérivations possibles.

Quand une unité morphémique est composée d'un seul phonème, elle est dite mono-morphémique (ex : vol), mais elle peut être pluri-morphémique (voleur). Ici, on identifie deux types de morphèmes : « vol », le morphème lexical, de base, et le morphème grammatical « eur » qui est un suffixe marqueur d'une création d'un substantif nouveau. Les morphèmes grammaticaux s'accrochent aux lexicaux, en tant que préfixes (avant la base) ou suffixes (après la base), en vue de créer une dérivation.

Maîtriser les habiletés morphologiques est une compétence-socle pour être apte à former des mots et joue un rôle essentiel dans le développement des aptitudes quant à l'accès au lexique. C'est grâce à cette faculté que l'on peut identifier et manipuler des mots au sein de leur famille lexicale et ainsi obtenir des facilités quant à l'orthographe des mots correspondants. L'enfant peut créer des inférences quand il se trouve face à un mot nouveau.

Exemple : « Après l'été, les feuilles jaunissent ». Pour pouvoir bien orthographier le verbe [ʒonir] L'enfant doit parvenir à faire le lien ici entre le sens et l'orthographe du mot.

Après l'été ► automne

Automne ► les feuilles changent de couleur

[ʒonir] ► devenir jaune

[ʒonir] ► s'écrit comme la couleur

Ceci est donc le fruit d'une analyse et se veut, après un entraînement suffisant et adapté, être automatique et inconscient, et qui doit s'ancrer dans le lexique orthographique de l'apprenti lecteur.

I.2. Processus d'identification des mots écrits : d'un décodage logographique vers la compréhension

La lecture comporte 2 versants :

- l'identification des mots écrits, avec pour bagage un apprentissage alphabétique ainsi que les correspondances graphème/phonème

- l'accès aux concepts auxquels renvoient les signifiants pour aboutir non pas à une lecture vide de sens mais à la compréhension de ce que l'on perçoit visuellement.

Pour expliquer le cheminement de ce processus, FRITH (1985) ⁴, propose une approche plutôt génétique, en 3 stades d'acquisition.

I.2.1. Les modèles d'identification des mots selon FRITH

I.2.1.1. Le traitement logographique

Ce stade se situe aux alentours de 3 ans d'âge. A ce moment-là, l'apprenti-lecteur rencontre les associations directes entre la forme orale et la forme visuelle, et il les considère encore comme arbitraires, même s'il commence à les mémoriser. Leur rappel se fait grâce à l'activation d'informations sémantiques ou contextuelles et pas encore par médiation phonologique à proprement parler. C'est une prise d'indices visuels inconsciente, on a une reconnaissance immédiate des mots, l'enfant ne réalise pas de traitement différé de ces informations.

I.2.1.2. Le traitement alphabétique

C'est là que l'enfant prend conscience du principe de subdivision de la chaîne parlée et écrite. Il fait l'apprentissage et comprend tout d'abord que la langue orale est composée d'unités morphémiques, syllabiques et phonémiques (dans cet ordre d'acquisition, de la plus grosse vers la plus fine unité sonore). Il réalise la même procédure pour l'écrit avec l'apprentissage de l'alphabet et de la correspondance grapho-phonémique.

C'est à ce moment qu'il commence à réaliser un traitement analytique et systématique nécessaire à la reconnaissance du mot écrit.

Le travail débute avec les syllabes et les mots dits « réguliers », en vue d'automatiser une lecture alphabétique, ce qui est déterminant dans l'émergence de la conscience phonémique.

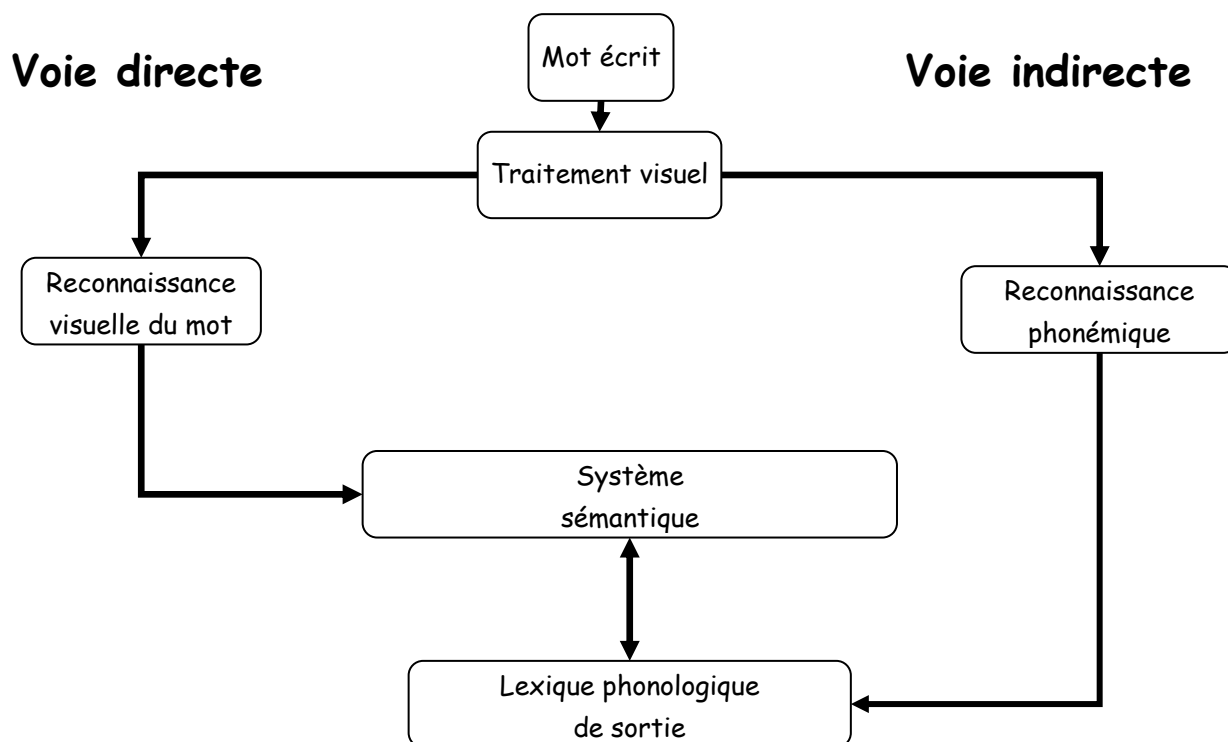
I.2.1.3. Le traitement orthographique

L'enfant ne réalise plus, à ce stade, un recodage phonologique systématique. Il utilise à présent ses connaissances lexicales pour décoder les mots écrits connus par lui.

Il effectue un traitement sur les patterns orthographiques, c'est-à-dire la forme visuelle des mots et leur correspondance en terme de phonologie et en terme de signifié, qu'il a expérimentées et qu'il a intégrées. Il fait désormais appel à ce que COLTHEART a défini comme les deux voies de lecture : il a accès au sens de façon directe, rapide et facile. Il devient lecteur-expert : il lit couramment et il comprend ce qu'il lit en simultané.

I.2.2. Modèle à double voie selon COLTHEART, 1978 ; 2000

COLTHEART a décrit le processus d'identification des mots selon un modèle dit à double-voie, car les deux chemins sont distincts mais se rejoignent vers le lexique phonologique de sortie, ils doivent aboutir au même résultat final : la lecture. Nous allons voir que ces deux canaux circulent de façon très différente mais sont plus efficaces en simultané.



- La voie d'assemblage = la voie indirecte

La reconnaissance des mots est effectuée après le recodage phonologique. L'enfant va transformer les graphèmes en phonèmes selon les règles de correspondance grapho-phonémiques. En procédant par assemblage, il accède à la représentation sonore d'une entrée lexicale.

Au préalable, cela nécessite qu'il a acquis une bonne conscience phonologique ainsi que l'apprentissage de l'alphabet et des correspondances phonémiques. Il a aussi intégré que l'assemblage de ces sons, représentés par des lettres, constitue des syllabes, qui elles-mêmes forment des mots. L'utilisation unique de cette voie ne permet pas d'accéder au sens directement, ni de lire des mots irréguliers (ex : « monsieur »).

- **La voie d'adressage = La voie directe**

L'enfant procède à un appariement direct entre la forme écrite et l'entrée lexicale qui a été au préalable stockée en mémoire, donc déjà rencontrée.

L'utilisation de cette voie est moins coûteuse : le mot est vu dans sa globalité, sans passer par sa forme phonologique ; il n'y a pas de décodage. Elle fait appel aux capacités attentionnelles et aux capacités mnésiques en terme de stockage, rétention et rappel afin de traiter et d'identifier le stimulus visuel présenté. Mais cela nécessite que le mot ait déjà été rencontré et l'utilisation exclusive de cette voie ne permet pas la lecture de mots peu fréquents ou de mots qu'il n'a jamais rencontrés.

Les capacités nécessaires à leur installation sont du même ordre que celles d'acquisition du langage écrit, à savoir : des compétences métaphonologiques, une mémoire phonologique de travail efficiente, une perception fine de la parole et un stock lexical qui se veut disponible pour en effectuer le rappel.

Le lecteur expert utilise ces deux voies en corrélation au cours des tâches de lecture, de façon inconsciente et automatique, et lorsqu'il maîtrise cette relation, il fait appel ponctuellement à l'une ou à l'autre de façon privilégiée, dès que la lecture d'un élément n'est pas évidente pour lui. Face à un mot nouveau, c'est la voie indirecte qui prime et face à un mot dont un ou plusieurs graphèmes seraient tronqués ou manquants, par exemple, c'est la voie directe qui va prendre le dessus.

Chez les personnes présentant des troubles du langage écrit, on observe un déséquilibre dans cette utilisation à double-voie : soit l'une des deux est défaillante, soit les deux le sont.

C'est en partie grâce à cette analyse des mécanismes d'identification des mots que les chercheurs ont pu identifier différents types de troubles de la lecture et de l'écriture et en décrire les éléments précis en terme de défaillances et de difficultés.

I.3. Difficultés que l'on peut rencontrer dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture

L'apprentissage de l'écrit est un parcours d'une difficulté globale, mais inhérente à chacun, car il nécessite ce que nous avons développé précédemment, à savoir des acquisitions spécifiques et des pré-requis, mais en plus, le lecteur-scripteur doit disposer des conditions nécessaires qui le mettent en situations optimale de bon apprenant.

De cette façon, on a pu décrire de nombreux éléments qui peuvent constituer une entrave ou au contraire un tremplin pour cet apprentissage, ainsi qu'à en prévoir certaines conséquences.

I.3.1. Facteurs impliqués dans les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe : éléments prédictifs d'échec ou de réussite

A la base de l'apprentissage de la lecture, il est d'abord essentiel d'acquérir de bonnes connaissances sur l'alphabet : savoir désigner et dénommer les lettres, en ordre ou en désordre, le ou les sons qu'elles représentent... Une mauvaise maîtrise de ces tâches constitue un des éléments prédictifs de difficultés à venir dans le langage écrit, mais l'enfant apprenti-lecteur peut se retrouver « handicapé » par d'autres compétences qui vont lui faire défaut.

I.3.1.1. Les troubles de la conscience phonologique

La conscience phonologique est étroitement liée à l'apprentissage de l'écrit. En effet, afin d'entrer dans l'écrit, il faut au préalable avoir acquis des connaissances relatives au langage oral, du découpage syntaxique, syntagmique et morphologique vers une analyse plus fine, plus spécifique : les capacités métaphonologiques.

Avec ces compétences, on est apte à oraliser des graphèmes, grâce à l'apprentissage de la correspondance grapho-phonémique, formant des syllabes, qui elles-mêmes forment des mots ou morphèmes. Ceci entraîne les capacités d'identification des mots et l'accès à leur signifié, et si les compétences mnésiques sont efficaces, la possibilité de les stocker dans le lexique orthographique, en vue de les restituer à l'écrit.

Avoir une bonne connaissance des sons, de leur correspondant visuel, des particularités de chacun, est à la base des capacités de lecture et d'écriture. La chaîne parlée ne doit pas être considérée comme un bloc indivisible mais comme un ensemble d'éléments distincts, dissociables, à l'écrit comme à l'oral.

Selon MORAIS ¹², ces deux compétences entretiennent même une relation réciproque: « les individus illettrés et ceux qui sont élevés dans une culture qui n'emploie pas une orthographe alphabétique ont une conscience très limitée des phonèmes ».

De nombreuses études (RIEBEN et PERFETTI, 1989) ⁶ démontrent des progressions parallèles entre l'entraînement des capacités métaphonologiques et les compétences en lecture. En l'occurrence, en insistant sur des activités de suppression de phonèmes, on a observé une nette amélioration dans les tâches de lecture. L'écrit constituerait un support efficace et quasiment nécessaire à de bonnes capacités métaphonologiques.

I.3.1.2. Des troubles de nature sensorielle

En parallèle, il est évident que des troubles d'origine auditive, à partir d'un certain degré de déficience, engendrent des difficultés dans les compétences phonologiques, métaphonologiques et donc, comme nous l'avons vu précédemment, des difficultés également lors de l'accès au langage écrit.

La perception fine des sons de la parole est limitée et donc on observera, à l'oral comme à l'écrit, des erreurs de segmentation, des méconnaissances dans les

correspondances grapho-phonémiques, des confusions, par exemple caractérisées par une mauvaise maîtrise de la différenciation entre les consonnes sourdes et sonores...

Des troubles visuels sont également prédictifs d'échec à des degrés très différents, qui dépendent encore une fois du niveau d'atteinte, ainsi que du type d'atteinte. Avec une déficience de type visuo-perceptif, on peut s'attendre à des difficultés globales dans la reconnaissance des mots, mais à d'autres erreurs encore type inversions (*ordinales* : « talbe » ou *spatiales* : « salabe », « barpue »), en lecture comme en écriture.

Parallèlement, on en distingue ce que l'on nomme troubles visuo-attentionnels ; davantage en lien avec des difficultés d'ordre attentionnel que physiologique. Cela correspondrait à une mauvaise prise d'indices visuels et aurait des répercussions similaires sur la lecture et l'écriture, avec en plus des substitutions de mots par d'autres dont la graphie est relativement similaire ; ce sont des paragraphies graphémiques. Cette lecture trop globale est le résultat d'une attention qui n'est pas assez fixée.

I.3.1.3. Des capacités mnésiques insuffisantes

Il existe une étroite corrélation entre la mémoire de travail et les compétences en lecture. Selon Monique TOUZIN ⁶, les individus présentant des troubles du langage écrit obtiendraient des scores inférieurs à ceux des normo-lecteurs dans les épreuves d'empan numérique et de mémoire à court-terme.

La mémoire à court-terme, ou mémoire de travail, fait partie des compétences nécessaires pour l'acquisition de la lecture ; elle correspond à la faculté de garder la trace d'un mot, que ce soit au niveau de la forme phonologique ou graphémique et de l'ordre des mots dans la phrase. Selon BADDELEY (1974) ³, c'est « un système dynamique à composantes multiples ; un stockage provisoire et passif de l'information ».

Quand elle est efficace, elle effectue correctement les liens avec les patterns enregistrés dans la mémoire à long-terme et peut ainsi procéder au rappel de ces modèles. Il apparaît, toujours selon Monique TOUZIN ⁶, que les dyslexiques-dysorthographiques utilisent des codes de rappel de forme orthographique, contrairement aux normo-lecteurs qui procèdent par codes phonologiques. Le dysfonctionnement se situerait donc dans le code de rappel mnésique qui est employé.

Ce sont ces mêmes compétences dans la mémoire et dans le rappel qui entraîneraient des difficultés d'évocation chez les personnes dyslexiques : le trouble d'évocation correspond à un déficit, à formuler un discours constitué de mots qui sont sélectionnés de façon adaptée et d'informations précises. Cela met en jeu les représentations mentales, l'accès aux concepts et à leur forme phonologique ou orthographique ; ces éléments entretiennent une relation étroite avec les fonctionnalités de rappel. Ceci expliquerait des compétences lentes ou des incorrections lors des tâches de dénomination rapide de stimuli visuels chez les individus qui présentent des troubles du langage écrit.

I.3.1.4. Un facteur environnemental

Chaque individu est différent, et chacun naît dans un bain langagier et culturel particulier qui lui est propre. Cet environnement aura forcément des répercussions quant à ses apprentissages et à ses connaissances. Comme nous l'avons vu précédemment, ce sont dans des situations bien antérieures aux apprentissages scolaires que l'enfant se place en tant qu'apprenant face au langage écrit. Or, un bain de langage varié, au niveau des échanges et du vocabulaire, est favorable à une diversité des acquisitions cognitives en général.

Ce sont dans les diverses stimulations culturelles, d'expériences sociales, de rencontres et de lectures variées que l'enfant entraîne ses capacités cognitives. Selon le point de vue neurobiologique, ces situations activent des zones cérébrales en lien avec les apprentissages, ce qui expliquerait l'intérêt de la qualité de la relation et du contexte socio-culturel pour l'entrée dans l'écrit. Il apparaîtrait que le milieu socio-

économique joue un rôle important dans la compétence de lecture, à commencer par les capacités langagières orales, qui dans certains milieux où il y a peu de stimulations, ont tendance à se trouver inférieures à celles attendues pour des enfants du même âge.

L'enfant doit se placer en situation d'apprenant volontaire, encouragé par un entourage qui se doit également d'être apte à lui apporter des connaissances culturelles et langagières. Pour réaliser et entraîner ses apprentissages en cours, il est très favorable pour l'enfant que de nombreux moyens pratiques lui soient mis à disposition. Cela passe par du matériel, de type multimédia par exemple, et nouvelles technologies, ou tout simplement des lectures diversifiées, des rencontres par le biais de loisirs, des visites culturelles...

De nombreuses études ont tenté de soulever des explications neurobiologiques quant aux origines de la dyslexie, et certaines ont soulevé des hypothèses de dysfonctionnement génétique, même si aucune n'a réellement été avérée. Néanmoins, il existerait un facteur héréditaire, qui a été estimé à près de 50% par des chercheurs, à la suite d'études réalisées sur des jumeaux (DEFRIES et ALCARON, 1996)⁸. Ils ont relevé une plus forte incidence de la dyslexie chez des jumeaux monozygotes, donc issus du même œuf et par conséquent qui partagent les mêmes caractéristiques génétiques, que chez les jumeaux dits hétérozygotes.

On parle aussi parfois de « familles de dyslexiques » :

En 1990, une autre étude réalisée par SCARBOROUGH, une chercheuse américaine, montre une prévalence de population dyslexique dont les sujets rapportent qu'au moins un membre de leur famille (proche ou relativement éloigné) présente des troubles de la lecture ou de l'écriture¹³. Mais il existe également des sujets « isolés », le caractère familial, au moins au niveau génétique, n'est donc pas un élément systématique de ces troubles.

I.3.2. Le français, une langue étrange...

« Pourquoi on écrit « compte » mais on le prononce [kõt] ? »

« Pourquoi le son [ẽ] s'écrit de tant de manières ? »

« Pourquoi il y a tant de lettres qui ne se prononcent pas ? »

Le français relève d'un système alphabétique : à partir des lettres on transcrit la langue sur la base d'une analyse de sa partie sonore en ses plus petites unités = phonèmes. C'est une langue dite phonographique, c'est-à-dire que les signes écrits forment des mots qui ont une correspondance phonologique, ils ne sont pas des concepts (comme on en rencontre dans des écritures dites « sémantiques », ou chaque caractère représente un morphème, tel que le chinois).

On établit le niveau de difficulté des systèmes orthographiques selon leur degré d'opacité, c'est-à-dire selon les irrégularités de la correspondance grapho-phonémique.

Le code orthographique du français est qualifié d'opaque, par opposition à des langues comme l'allemand, ou l'italien, où tous les graphèmes sont lus, et ceci sans particularités positionnelles ou contextuelles.

Le français compte pas moins de 130 graphèmes pour 35 phonèmes et 26 signes alphabétiques⁴, ce qui implique bon nombre d'irrégularités et de complexité.

Il faut donc faire l'apprentissage des règles quant aux irrégularités contextuelles afin de s'intégrer dans le processus d'accès vers la lecture-écriture.

Ex : la lettre G, qui se prononce [ʒ] ou [g] selon qu'elle est suivie par telle ou telle voyelle, idem pour la lettre C, ou encore le S qu'il faut doubler entre deux voyelles si l'on veut que cela se prononce [s]...

La connaissance de toutes ces règles est une compétence nécessaire mais non suffisante pour lire et écrire tous les mots. On rencontre bon nombre de mots dits « irréguliers » et dont la correspondance orale ne découle pas de simples connaissances en correspondance grapho-phonémique.

Ex : « orchidée », « monsieur », « agenda »...

Au préalable, l'enfant doit avoir été confronté aux deux modalités en corrélation (forme orale + forme écrite), sans quoi, quand il les rencontre pour la première fois, il

ne fera pas d'emblée le lien entre la forme orale [møsjø] qu'il a déjà entendu à maintes reprises et sa forme écrite assez étrange ; la plupart du temps il la lira [mōsjœr]. Il n'activera pas le concept correspondant qu'il a pourtant dans son lexique phonologique.

A ceci s'ajoutent les inconstances en orthographe lexicale, dues à diverses raisons :

- Orthographes reflétant les origines du mot : le préfixe « ortho », dont il ne faut pas omettre le « h » et qui vient du grec *orthos* (= droit)
- Mots empruntés aux autres langues, dont l'orthographe a parfois connu une francisation : « footballeur »
- Mots appartenant à certaines familles lexicales, d'où une orthographe quelquefois étrange : « blanc » (► « blanchir »)
- Mots pour lesquels l'explication n'est pas toujours si simple : « pourquoi écrit-on un paon ? ».

Une chose est certaine en français : nous sommes capables de lire plus de mots que d'en écrire. On considère qu'avec la seule connaissance de la correspondance grapho-phonémique, nous sommes aptes à transcrire correctement seulement 50% du lexique orthographique !³

Enfin, la grammaire française appartient aux langues dites de type « flexionnel ». C'est-à-dire qu'au morphème de base ou radical, ou encore morphème lexical, on accole des affixes, dont chacun est la représentation d'un trait grammatical distinct.

Les flexions relèvent de la morphologie : on a des changements au niveau grammatical (genre, nombre, personne, temps verbal), sans altération du cœur lexical, du « sémantisme ».

Il y a également les transformations de type « dérivationnel » ; là, cela relève de la lexicologie : nous créons un nouveau lexème en y ajoutant un ou plusieurs affixes (**ent**prendre, **sure**stimer, **post**-opérateur...). Ce sont des affixes qui sont la plupart du temps « fixes », c'est-à-dire que chacun a un rôle déterminé, ils ont un sens particulier. Ils sont pour beaucoup issus des origines latines de notre langue.

Ex : « ce comportement est **intolérable** » La considération du préfixe « in » permet de comprendre le sens de la phrase comme il se doit, ceci après avoir intégré que c'est un préfixe qui modifie le morphème en lui donnant le sens opposé, qui crée son antonyme.

Les mots subissent ainsi différentes transformations, et chacune d'entre elles a un sens bien précis. Pour maîtriser les flexions et les dérivations, il est nécessaire de connaître tous ces morphèmes dits « liés » qui peuvent complètement modifier le sens d'une phrase.

Toutes ces connaissances appartiennent aux apprentissages que l'enfant fait à l'école, même si sans le savoir, il fait déjà connaissance avec eux dès les premières lectures qu'il va réaliser. A force de rencontrer les mots écrits, l'enfant va peu à peu en intégrer la forme visuelle, et tirer des régularités quant à leur utilisation.

Ainsi, de part ses particularités grapho-phonémiques, orthographiques, et grammaticales, le français compte parmi les langues phonographiques des moins transparentes et des plus compliquées en matière de langage écrit, d'où la survenue de difficultés de compréhension et de réalisation, que ce soit pour les apprenants étrangers ou pour ceux dont c'est la langue maternelle.

I.3.3. Plaisir de lire, plaisir d'écrire

Dans tout apprentissage, on retrouve deux composantes sous-jacentes nécessaires : le besoin d'apprendre, ce que l'on en tire comme avantages, et une part de volonté qui en découle.

Pourquoi apprend-on à se tenir debout ? Pour pouvoir marcher, puis se déplacer, effectuer des actions diverses...

Pourquoi apprend-on à parler ? Pour pouvoir communiquer avec les autres, exprimer des sensations, des émotions...

On n'apprend pas sans intérêt.

L'écriture est née d'un besoin ferme de laisser une trace, de porter un message, de raconter des histoires. Aujourd'hui, son évolution est telle que l'on ne peut pas subsister, en tout cas dans des sociétés développées comme la nôtre, sans avoir cette compétence. Postuler pour un emploi, se situer sur une carte, lire un panneau directionnel, communiquer à l'aide d'un ordinateur, remplir un document administratif, rédiger sa déclaration d'impôts ou encore un mémoire de recherches... Toutes ces situations nécessitent que l'on connaisse l'écriture et la lecture !

Nul doute que nous avons le devoir d'acquérir cette compétence, encore faut-il que l'on en éprouve un besoin personnel.

L'action de lire ne doit pas représenter une charge en soi. Elle doit constituer un réel intérêt pour le sujet.

C'est souvent l'entourage familial qui est le « bain » dans lequel l'enfant va se trouver face à ses premières situations de lecture et d'écriture, et c'est justement cet entourage qui doit lui apporter la bouée l'empêchant de couler en profondeur, noyé sous ces signes abstraits qui forment le langage écrit.

Ecrire, c'est se détacher du concret, c'est rentrer dans un autre monde. C'est effectivement le passage entre l'univers enfantin et plus d'autonomie, vers **le monde des adultes**. Et l'écrit, ce n'est pas que les histoires que l'on voit dans les livres, c'est aussi le courrier, les factures, les devoirs... Avec ces éléments, peut se présenter un rapport très peu positif avec toute trace écrite, même pour les enfants alors qu'ils n'en sont que les jeunes témoins. Un enfant apprenant peut faire un blocage sur l'apprentissage de l'écrit, juste parce qu'il va constater que dès que ses parents ouvrent un courrier, il est annonciateur d'une mauvaise nouvelle. Et cela peut se comprendre !

Il faut alors que des éléments plus positifs lui rappellent les avantages de l'entrée dans l'écrit. Il doit prendre conscience qu'avec cette capacité, il pourra prendre ses livres préférés et les apprécier de lui-même, ou encore écrire son nom, écrire « maman », « papa », laisser des petits mots doux avant de partir à l'école... Mais encore une fois, il y a là le passage dans le monde des grands. Qui dit « lecture

autonome » sous-entend : « lecture tout seul ». L'enfant n'est plus un petit être qui a besoin de son entourage proche: il peut se débrouiller !

Quand on parle de l'entourage de l'enfant, il y a l'entourage proche (parents, famille) et celui qui est plus « large » : l'école et les différents accompagnants, qu'ils soient spécialisés ou non.

Tout ce petit monde doit faire en sorte d'offrir à l'enfant un environnement où l'écrit est un élément positif, plaisant. **Il doit se sentir dans un climat de confiance et de sécurité, et doit s'inscrire dans une démarche volontaire en vue d'accéder à cette compétence.**

La plupart des enfants qui éprouvent des difficultés en lecture ou en écriture sont des enfants qui évitent justement de se trouver dans toute situation qui fait appel à ces compétences. Cela a représenté, ou représente toujours pour eux une difficulté ou un mauvais sentiment. **L'orthophoniste joue ici un rôle primordial dans cette démarche**, car en tant qu'interlocuteur privilégié, en relation duelle, il peut apporter cette sécurité et ce climat de confiance nécessaires à une meilleure approche du langage écrit. En l'occurrence, c'est lui qui est le tremplin à partir duquel l'enfant peut s'élancer pour passer dans l'autre monde du plaisir de lire et d'écrire.

L'enfant doit trouver ses propres intérêts dans ces tâches, et pour l'aider, on doit connaître ce qu'il aime, ce qui le motive, et s'appuyer dessus afin de lui donner le plaisir d'apprendre.

On voit de cette façon survenir un grand nombre de difficultés au cours de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, difficultés qui sont d'ordres et de natures diverses.

II. LES TROUBLES DU LANGAGE ECRIT : DYSLEXIES / DYSORTHOGRAPHIES

Nous centrons notre étude sur les troubles développementaux du langage écrit, par opposition aux troubles dits acquis, souvent d'origine neurologique. Les dyslexies développementales se définissent comme « un trouble spécifique, grave et persistant de l'apprentissage de la lecture, ne s'expliquant ni par un déficit sensoriel primaire, ni par une faible efficacité intellectuelle, ni par un trouble neurologique ou psychiatrique ». ³

Une autre définition par exclusion les qualifie de « difficulté durable dans l'apprentissage du langage écrit, existant dès le début des apprentissages, en dehors de toute atteinte sensorielle, déficit mental, carence affective ou éducative, caractérisée par des performances inférieures par rapport à ce qui est attendu par rapport à l'âge ». ¹

Ce sont des définitions par exclusion, c'est-à-dire qu'on écarte tout autre trouble pour détecter celui-ci de façon spécifique. A l'heure actuelle, il n'existe pas d'événement causal de l'apparition d'une dyslexie, mais certains signes peuvent révéler des informations de prédiction quant au niveau de lecture à venir de l'enfant.

C'est un syndrome hétérogène ; c'est-à-dire que nous pouvons en définir des sous-types bien distincts dans lesquels sont observables différents types d'erreurs, parfois très opposés. Toutes les études mettent en évidence deux grands types de dyslexies/dysorthographies.

II.1. Les différents types de dyslexies/dysorthographies

II.1.1. Les dyslexies de type phonologique

Ce sont les plus fréquentes. Elles correspondent à une atteinte de la voie d'assemblage, créant ainsi des difficultés à effectuer les correspondances grapho-phonémiques, avec une conservation de la voie d'adressage.

Elles sont caractérisées par des difficultés à identifier les non-mots ou logatomes, les mots inconnus ou encore peu familiers. Le lecteur a recours principalement à la voie lexicale.

Les performances en lecture de mots réguliers ou irréguliers connus sont relativement bonnes.

Nous y relevons des erreurs de type :

- Erreurs de lexicalisation (le logatome « poitre » lu « poutre »)
- Paralexies phonémiques/confusions de phonèmes proches (k/g)
- Paralexies visuelles/confusions de monèmes proches graphiquement (« peintre » lu « peinture »), dues à des erreurs d'adressage.

Se retrouvent à l'écrit le même type d'erreurs :

- Méconnaissance des règles de conversion
- Erreurs d'ordonnement : inversions, ajouts
- Substitutions de graphèmes visuellement proches
- Substitution de graphèmes phonologiquement proches (surtout sur les paires minimales consonnes sourdes/sonores)
- Substitutions de monèmes graphiquement proches/paragrammes lexicales graphémiques
- Dictée de pseudo-mots impossible

Le lecteur se contente d'une approximation visuelle, donc différencie difficilement les éléments qui se ressemblent visuellement ou qui sont composés par les mêmes lettres initiales. Il procède par une prise d'indices, souvent incomplète, du stimulus visuel présenté afin de lire ou de produire un mot. Ce sont des lecteurs qui font beaucoup appel à la suppléance mentale.

Ceci conduit à des difficultés dans les tâches analytiques, notamment pour l'orthographe grammaticale, puisque le mot considéré comme une masse floue indivisible.

II.1.2. Les dyslexies de surface / dyséidétiques / lexicales

Elles représentent entre 10 et 30% de la population de sujets dyslexiques. ³

Là, le lecteur a bien acquis les correspondances grapho-phonémiques et les maîtrise. Il a une bonne compétence analytique et des capacités métaphonologiques efficaces dans la procédure globale de lecture. En revanche, il ne parvient pas à constituer un lexique orthographique d'entrée, à l'intégrer dans la mémoire à long-terme et à rendre ces patterns orthographiques disponibles pour les restituer, que ce soit dans les tâches de décodage ou d'encodage (l'écrit).

L'enfant lit beaucoup par assemblage ; le décodage est lent, avec un coût cognitif plus élevé qu'avec la procédure d'adressage, qui elle, est plus automatisée.

Il présente des difficultés de plusieurs ordres :

- Lecture de mots irréguliers laborieuse
- Erreurs de régularisation de mots irréguliers (« femme » lu [fem]) par application stricte des règles de correspondance grapho-phonémique
- Paralexies : visuelles, morphologiques
- Difficultés dans le traitement des groupes consonantiques (ordination, nombre de phonèmes) en lecture comme en écriture

A ceci s'ajoute souvent, par conséquent, une dysorthographe de surface persistante.

A l'écrit, les réalisations sont purement phonétiques, le lecteur en est toujours au stade d'assemblage basique ou stade alphabétique. La forme phonologique est correcte (ex : « pintur ») mais le mot est incorrectement orthographié. Couplé la plupart du temps à des capacités mnésiques défaillantes, surtout en terme de mémoire visuelle, ceci entraîne une incapacité à constituer un lexique orthographique.

Conséquences :

- Difficultés de l'écriture sous dictée de mots irréguliers ou de mots complexes
- Erreurs de segmentation, car il y a une absence de sens accordé à l'écrit
- Ecriture sous dictée de pseudo-mots ou logatomes possible

Dans ce type de dyslexie/dysorthographe, la lecture est lente et représente une tâche coûteuse sur le plan cognitif ; il y a une rupture entre le signifiant et le signifié, et donc la compréhension est sérieusement mise en cause.

II.1.3. Les dyslexies / dysorthographies mixtes

Elles se caractérisent par un ensemble d'erreurs de type à la fois phonologique et lexical. Les règles de correspondance grapho-phonémique ne sont pas maîtrisées, conduisant à un mauvais déchiffrement graphémique couplé à des difficultés dans l'orthographe d'usage correspondant à un stock lexical lacunaire, ainsi qu'à de nombreuses erreurs de segmentation.

C'est une atteinte équivalente des deux voies de lecture, ou bien l'atteinte d'une voie couplée à des troubles associés.

II.1.4. Le cas particulier d'un déficit visuo-attentionnel isolé

Lors des tâches de lecture, le lecteur doit concentrer toute son attention visuelle, et de façon progressive dans le sens d'avancement de la lecture. Ce point de fixation a pour origine une région de la rétine, correspondant à la région centrale du champ visuel, là où l'acuité visuelle est à son paroxysme. C'est la fovéa ; elle permet une vision nette des détails dans un champ visuel très réduit, en suivant la rotation de l'œil.

RAYNER ³ a mis en relation ces données anatomo-physiologiques avec les tâches de lecture. Le lecteur fixe le mot et son attention est centrée autour de cette région fovéale qui s'étendrait sur 2-3 caractères à gauche et à droite autour du point de fixation. Les caractères/lettres se situant dans la zone parafovéale (de 6 à 12 à droite du point de fixation) sont également pris en compte, mais d'une importance moindre, permettant néanmoins au lecteur d'être préparé à ce qu'il va rencontrer par la suite. Même s'il ne traite pas l'information tout de suite, il est capable d'appréhender, d'anticiper.

D'autres chercheurs (Steinman et Steinman) ³utilisent la métaphore du projecteur lumineux, braqué sur le mot-cible et qui se déplace au rythme du regard.

Ainsi, lors d'une tâche de lecture, il convient de centrer son attention et son regard sur les éléments en cours d'analyse, le tout en ayant la faculté à anticiper ceux à venir, sans se laisser distraire.

Il a été observé (GEIGER et al.) ³ chez les dyslexiques un champ visuel plus étendu que chez les normo-scripteurs, ce qui serait une entrave à la fixation d'un point visuel précis. Les capacités de vision parafovéales seraient supérieures à la normale.

La mise en évidence de ces troubles est toujours en cours de discussion car il a été observé des difficultés d'ordre visuo-attentionnel dans tous les types de dyslexies, même si on les retrouve majoritairement dans les dyslexies de surface. On parle donc actuellement dans certains ouvrages de dyslexie de type visuo-attentionnel, dans laquelle on décrit :

- Un déficit attentionnel
- Beaucoup de distractions, une sélection partielle d'informations pas toujours pertinentes avec une prise d'indices visuels faussée
- Des ratures, des hésitations, une mise en page laborieuse
- Un lexique orthographique réduit
- Des substitutions graphémiques visuelles

II.1.5. Les modèles de Dysorthographies selon FRITH

Alors que l'on va souvent associer les dysorthographies aux dyslexies avec lesquelles on les rencontre, FRITH en distingue deux types :

- Dans la dysorthographie de type A, le scripteur présente des difficultés dans la lecture et dans l'écriture des mots irréguliers, associées à une stratégie alphabétique assez perturbée.
- Dans la dysorthographie de type B, ce sont les défaillances en terme d'écriture de mots irréguliers qui prédominent, sans que la lecture de mots irréguliers ou

réguliers ne soit touchée. Elle concerne les bons lecteurs qui éprouvent des difficultés en orthographe lexicale.

II.2. Evaluation et prise en charge des troubles du langage écrit

C'est en 1985 que sont prises les premières dispositions de mise en place d'aménagements scolaires pour les personnes présentant des troubles du langage écrit, par rapport au passage d'examens, qui s'avérait laborieux pour des personnes en difficultés face à l'écrit. Mais il faudra attendre l'année 2000 avec le Rapport RINGARD afin d'envisager pour la première fois le terme de « handicap » généré par des troubles dyslexiques, et toutes les mises en œuvre nécessaires pour les compenser, même s'il est toujours difficile de l'accepter au même rang qu'un handicap moteur, ou une surdité profonde par exemple, alors que de tels troubles considérés comme « profonds » (environ 1% de la population dyslexique) représentent un sévère handicap au quotidien. Ce rapport permet de définir les plans d'actions concernant la prévention, le dépistage, la prise en charge de la dyslexie et les aménagements scolaires et extra-scolaires. On voit ainsi apparaître des classes ou « unités pédagogiques spécialisées pour les troubles langagiers », des mises en place de SESSAD pour une intégration en classe ordinaire, des prises en charge reconnues en centres spécialisés (type CMP), dans des cabinets en libéral...

La dyslexie est enfin un ensemble de troubles à part entière.

La dyslexie / dysorthographe est un trouble dit « spécifique de l'apprentissage du langage écrit ». Pour parler de dyslexie, il faut qu'il y ait un retard avéré et évalué d'au moins 18 mois entre l'âge réel de l'enfant et son âge « de lecture ». Ce diagnostic ne peut être posé qu'à partir du moment où l'enfant, qui est scolarisé, a déjà effectué deux ans de l'apprentissage dit formel de la lecture, donc à partir du CE2, dès l'âge de 8 ans environ.

Le diagnostic est pluridisciplinaire, et se réalise en différentes étapes :

- 1) Le dépistage : le plus souvent, il est effectué par les enseignants ou les parents. Pour cela, il existe des évaluations standardisées (Odedys, DPL3) ou bien tout simplement les évaluations scolaires qui peuvent mettre en évidence ces difficultés. De plus, depuis la rentrée scolaire 2009, ont été mises en place, au niveau national, des épreuves en vue d'évaluer le niveau scolaire individuel en fin de CE1.
- 2) Le repérage : il peut s'effectuer à l'école, par la médecine scolaire, le psychologue scolaire, la PMI ou bien toujours par les parents. A ce stade, suite à des suspicions de troubles du langage écrit, c'est le médecin qui prescrit un bilan orthophonique. Dans l'idéal, il réalise en parallèle un diagnostic différentiel, afin d'écarter toute hypothèse de trouble d'origine sensorielle ou neurologique.
- 3) Le diagnostic à proprement parler : il est défini par la mise en commun des bilans médical, orthophonique et psychologique, donc suite à une série d'épreuves et de tests étalonnés et standardisés. Cela peut se passer dans un centre spécialisé ou par la mise en place d'une équipe thérapeutique non structurée : le médecin traitant, un orthophoniste en libéral et le psychologue scolaire, par exemple. Le but du diagnostic est de cibler les troubles quantitativement et qualitativement parlant, en vue de mettre en place les aménagements nécessaires et les prises en charge, et ce, le plus rapidement possible.

La place des parents et de l'école fait également partie intégrante du travail thérapeutique, c'est pourquoi la communication au sein de toute l'équipe thérapeutique, ainsi qu'avec les proches, est fondamentale.

II.3. Profil de la personne Dyslexique / Dysorthographique

L'enfant dyslexique présente certains signes particuliers qui peuvent alerter son entourage et ses enseignants. Il existe certains signes prédictifs, bien antérieurs à

l'apprentissage formel du langage écrit : l'enfant peut présenter certains troubles de la mémorisation, de repérage spatial et temporel, de développement psychomoteur...

Par la suite apparaîtront des troubles plus spécifiques, au cours de l'apprentissage formel. Même si les profils sont relativement variés, on observe néanmoins des similitudes quant aux comportements et aux appréhensions d'un point de vue global :

- C'est un enfant qui ne présente pas de déficit intellectuel, avide d'apprendre, dynamique et volontaire à l'oral. Il va se « bloquer » dès les premiers mois de l'apprentissage de l'écrit, il est en échec scolaire.
- Sur le plan psychomoteur, il présente des difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace (problèmes de latéralisation, il est souvent ambidextre).
- Il effectue une lecture lente, laborieuse, ponctuée d'erreurs. Il éprouve des difficultés à retenir des leçons par cœur, des poésies, inverse des sons, des lettres même des chiffres.
- Son écriture est également lente, coûteuse au niveau cognitif. Il peine à retenir et à recoder l'orthographe des mots, comme si, à chaque fois, c'était la première fois qu'il les voyait. Il fait de nombreuses erreurs au niveau de l'orthographe d'usage comme grammaticale, même en copie directe : parfois il recopie lettre à lettre, et ne peut pas retenir et encoder le mot dans sa globalité. Les difficultés dans les tâches de lecture sont souvent associés à une dysgraphie, qui dans beaucoup de cas naît de ces peines ; c'est une façon de dissimuler les difficultés orthographiques.
- Au niveau de la compréhension, le déchiffrage est tellement coûteux, au niveau cognitif, qu'il requiert toute son attention, et il parvient difficilement à procéder en simultané à l'accès au sens.
- Sur le plan cognitif, il est très fatigable du fait des efforts que lui imposent les tâches de lecture et d'écriture. Il a beaucoup de mal à centrer son attention : il est distrait en classe. Cette attention est encore plus fragile en situation de stress et de fatigue, où il devient facilement irritable, agité.

Tout ceci a des répercussions sur ses relations aux autres : c'est un enfant qui est vu comme paresseux, peu volontaire par les enseignants et les parents, alors qu'il est en souffrance. De ce fait, il a peu d'estime pour lui-même, **il a très peu confiance en ses capacités** et se renferme sur lui-même. En tant que thérapeute, l'orthophoniste entretient une relation étroite avec l'enfant en vue de l'aider à trouver ses points forts et des moyens compensatoires pour réussir.

Ceci ne peut pas passer par une rééducation simple basée sur le langage écrit et de l'entraînement à la lecture. Le plus possible, nous avons besoin de connaître les attentes de l'enfant et de son entourage. Pour pouvoir exploiter au mieux ses capacités, et donc lui apporter de l'aide là où il en a besoin, il faut avoir conscience de ses capacités, ses aspirations, ainsi que ce dont il souffre réellement

III. LA PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE DANS LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

III.1. Aux origines de la Programmation Neurolinguistique

Dans la lignée d'études d'origine psychanalytique, de nombreux chercheurs se sont penchés sur l'observation fine des individus, en vue d'analyser et de décrypter leurs comportements face à différentes situations (spontanées ou non), en terme de compétences et de réussite ou d'échec. Ce sont des approches comportementales dites « classiques », et qui permettent de mettre en évidence les stratégies efficaces, en terme de communication, de relation à l'autre ou encore de comportement général. Le principe de telles approches, dans leur application, consiste à détecter les fondements suivants: « qu'est ce qui marche bien ? à quels résultats arrive-t-on ? comment reproduire ces résultats ? »

La Gestalt-Thérapie, née des travaux de Fritz PERLS dans les années 50, a commencé à s'intéresser aux processus qui sous-tendent les résultats obtenus par des situations particulières. Utilisée en psychothérapie, elle répond à des besoins de trouver non plus seulement : « pourquoi ça marche ? quelle théorie a bien fonctionné et a bien opéré sur l'autre pour que j'arrive à mes fins ? », mais elle s'intéresse au « **comment** ». Elle met en avant la nécessité de connaître le fonctionnement de l'autre dans le but, en tant que thérapeute, de s'y adapter, vers une plus grande efficacité.

C'est un ensemble d'outils d'analyse et la mise en place de moyens en vue d'entrer dans un processus de prise en compte de « l'ici et maintenant ». C'est-à-dire que ce courant de pensée s'inscrit dans une démarche d'investigation fine des difficultés inhérentes à chacun, à un instant précis. La Gestalt Thérapie met l'accent sur la prise de conscience de ce qui se passe dans l'instant présent aux niveaux corporel, affectif et mental. Elle insiste pour que la personne soit considérée dans sa globalité, et sa relation avec son entourage. Elle veut permettre de créer des conditions favorables au développement et à l'intégration de la personne dans la qualité de ses relations avec autrui.

Elle insiste sur la diversité des comportements et des fonctionnements, et sur le fait qu'une thérapie, ou une théorie, ne peut s'appliquer de façon « robotisée » à chaque individu. Au sein de la thérapie, l'aidant va permettre à la personne d'entrer dans un cercle qui suit le cheminement d'un élément ou d'une relation psychoaffective, cercle qui ne doit pas être interrompu ou inachevé, sans quoi cela conduit à un échec dans la qualité de la relation. C'est ce que la Gestalt nomme le « cercle de l'action et de l'énergie ». C'est au thérapeute de permettre à son patient d'entrer dans ce processus dit « ouvert », qui est en contact permanent avec les éléments extérieurs. Il en est à la fois le témoin et le guide, veillant à ce que la personne demeure dans ce cercle et en suive tout le cheminement sans faute.

C'est un modèle qui est donc particulièrement ciblé sur les psychothérapies et l'accompagnement de la personne.

Dans les années 70, l'alliance de John GRINDER, linguiste, et Richard BANDLER, psychothérapeute, fait naître une série de questionnements et d'études qui vont plus tard se regrouper sous l'appellation de Programmation Neurolinguistique.

Ces deux chercheurs se questionnaient à la base sur les raisons pour lesquelles certains thérapeutes **excellent** dans leur pratique et dans leur communication, alors que d'autres, qui pourtant se fondent sur les mêmes théories, ne sont pas aussi « efficaces ». Ils s'inspirent fortement du modèle de la Gestalt Therapy, mais veulent davantage investiguer le domaine de la communication et décrire comment on peut se rendre davantage efficient, pour soi et pour l'autre. Pour cela, ils vont étudier de multiples situations de communication, au sein de la thérapie, et leur but est de repérer les caractères communs, **les éléments constants** dans ces situations, qui font qu'elles sont excellentes ; c'est ce qu'ils vont qualifier de **régularités**. Ce sont ces régularités qu'ils vont ensuite analyser finement et regrouper sous des appellations propres.

2. Pourquoi P N L ?

Ce terme a découlé des expériences personnelles de GRINDER et BANDLER et de leurs champs d'investigation.¹⁰

- *Programmation* : BANDLER, informaticien de formation, compare le cerveau humain à un ordinateur, composé d'un ensemble de programmes émotionnels, de programmes d'actes, qui régissent de façon inconsciente nos comportements et nos pensées. Tout comme cette machine, l'homme serait donc capable de programmer son cerveau et de produire des comportements volontaires lors des situations rencontrées, et ainsi agir sur son environnement et sur les autres. Il considère également que certains programmes sont plus performants que d'autres, et qu'en prenant connaissance de ses propres déficiences, on peut les utiliser à des fins bénéfiques.
- *Neuro* : C'est la partie un peu plus « humaine » par opposition au côté informatisé. Elle concerne l'organisation neuronale, du système nerveux de l'être humain, qui est à la base des perceptions, sensations, ressentis.
- *Linguistique* : Pour GRINDER et BANDLER : « **Le langage est la grammaire de la pensée** » ⁵. Communiquer, c'est exprimer ses ressentis, faire passer un message par rapport à un vécu, des expériences personnelles, les faire partager. C'est la communication qui est ciblée en premier dans cette étude. Le langage est un moyen de comprendre l'autre, et dans le cadre de la PNL, un outil nécessaire pour s'adapter à l'interlocuteur et répondre à ses attentes.

III.3. Les grands fondements de la PNL

A la suite de ces expérimentations, GRINDER et BANDLER ont mis en place ce qu'ils appellent désormais la PNL, non comme une thérapie (par opposition à la Gestalt), mais comme un outil au sein de la thérapie, outil tout d'abord ciblé sur la psychothérapie. Tout d'abord, ils ont décrit des éléments stables permettant l'excellence de la relation et de la prise en charge. Ces données se fondent sur diverses théories quant au fonctionnement de l'être humain ; ces théories remettent parfois en cause certaines croyances, ce qui n'est pas pour déplaire à d'autres chercheurs en démarches psychologiques.

III.3.1. Chacun sa réalité : La Carte du Monde

GRINDER et BANDLER considèrent que chaque être humain naît avec le même « câblage neurologique », mais selon les expériences, l'environnement et les relations qu'il va entretenir, il ne développe pas les connexions de la même façon que son voisin.

Chacun possède ainsi ses propres visions, sa **carte du monde** qui lui est propre, et il s'y réfère pour toute décision, tout agissement. En tant qu'être humain, nous disposons de notre carte individuelle et nous agissons dans le territoire commun à tous. L'un des présupposés de la PNL est de ne pas confondre la carte et le territoire. Selon Alfred KORZYBSKI ² : « la plupart des difficultés dans les relations humaines viennent de ce que les gens confondent la carte du monde et le territoire, et plus précisément les mots (signifiants) avec les choses qu'ils désignent (signifiés). On croit agir sur la réalité, en fait c'est seulement sur une représentation de celle-ci, qui forme notre carte du réel individuelle ». Cela revient à une formule basique : « **ce qui est bon pour moi ne l'est pas forcément pour toi** ».

L'une des attitudes de la PNL consiste donc à explorer les caractéristiques des différentes cartes du monde, à savoir sa propre carte et celle des interlocuteurs, à en trouver les traits communs, les terrains d'entente, pour pouvoir établir un contact en vue d'une communication efficace. Cette mise en place s'établit dès l'entrée en relation avec autrui. Au préalable, cela suppose que l'on a conscience de sa propre carte, ceci est un fondamental de la PNL. Pour pouvoir se retrouver en position d'aidant, on doit connaître ses propres fonctionnements, ses limites, ses atouts... Cela permet avant tout d'être plus tolérant avec la personne qui est en face de nous et qui agit et pense différemment. On cherche ainsi à utiliser des codes qui nous sont communément compatibles, pour entrer dans une communication plus souple, où l'on se sent à l'aise.

III.3.2. On ne peut pas ne pas communiquer

N'importe quelle situation, qu'elle soit spontanée ou non, a toujours des aspects communicationnels. On parle ici de communication au sens large, pas seulement en terme linguistique. Selon sa définition classique, la communication est « l'action, le fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un ». Cela suppose que tous les canaux et tous les moyens sont bons pour faire passer un message.

Rien que quelques mots : « comment ça va aujourd'hui ? ». Ceci appartient au langage automatique et a pour but l'entrée en matière, l'entrée en relation. Même si l'on ne fait pas toujours attention à la réponse (on remarquera qu'il n'y a pas toujours de réaction si l'autre répond : « pas trop bien »), la visée est communicative. C'est une expression qui est assez vide de sens, on ne veut pas spécialement rentrer dans les détails de la vie intime de l'interlocuteur, et celui-ci ne va peut-être même pas répondre franchement comment il se sent, mais on entre en relation. C'est ce que la littérature décrit comme la fonction phatique. Elle décrit la visée d'interpellation de l'interlocuteur, de vérification quant à son attention sur notre discours. Cette fonction s'inscrit donc toujours dans des principes communicationnels. De la même façon, même s'il répond que « tout va bien », de nombreux éléments permettent d'affirmer ou d'infirmer la déclaration. En apprenant à être attentif, on peut déceler d'infimes indices significatifs quant au réel sentiment de la personne par rapport à la question posée : cela peut relever du para-verbal (une prosodie inadaptée à la réponse) ou du supra-verbal : une mimique, un regard fuyant, un sourire en coin... Ces derniers sont les messages conscients que l'on envoie à l'autre, à visée communicative, mais indirecte, cela ne passe pas par les mots. En revanche, encore une fois, il faut être bien sûr de la façon dont l'interlocuteur recevra ces informations, et pour cela il faut connaître certaines de ses propres expériences face au « stimulus » employé. On parle réellement de stimuli en évoquant ces éléments, car ils provoquent, de façon volontaire ou non, une réaction qui peut modifier la situation de communication. C'est à l'autre de s'adapter à ce que l'interlocuteur lui fait ressentir, et vice-versa.

Ainsi la communication circule grâce à différents canaux, qui sont tous de nature sensorielle, et c'est là-dessus que la PNL puise ses connaissances et ses principes.

III.3.3. Le monde des sens

« Notre premier contact avec toute expérience est sensoriel : nous voyons, sentons, entendons tout ce qui nous entoure »²

A des informations sensorielles diverses, nous donnons du sens et nous réagissons de façon adaptée. Dans une situation commune, ou territoire, où l'on trouve différentes personnes, chacun reçoit des informations sensorielles qu'il va utiliser différemment. Les informations sont les mêmes pour toutes les personnes qui se situent sur le territoire, mais c'est dans la manière individuelle de traiter ces informations que surviennent les diversités. Pour prendre conscience de cette pluralité, certains « exercices » en PNL proposent de s'imaginer dans une situation induite.

Ex : vous vous promenez seul en forêt, lorsque soudain vous vous rendez compte que vous êtes perdu.

Quels sont les indices qui vous ont amené à penser que vous êtes perdu ?

A une mise en situation banale s'expose une série de réponses variées :

- **je n'entends plus** le bruit de la route
- **je ne vois plus** la clairière que j'ai traversée tout à l'heure
- **je ne sens plus** l'odeur de barbecue des voisins
- etc

Toutes ces réponses ne sont-elles pas relatives aux stimulations sensorielles ? Et ne sont-elles pas liées à l'expérience de chacun ?

Il n'est pas courant que deux interlocuteurs donnent exactement les mêmes réponses aux questions posées à de telles situations. Ceci rejoint la notion de carte du monde ; encore une fois, chacun ressent sa propre réalité selon les perceptions qu'il retient, celles auxquelles il est le plus sensible.

Nous disposons de cinq sens : l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher, le goût. Au quotidien, nous sommes assaillis d'informations sensorielles diverses, et c'est à nous d'en effectuer le tri, car nous ne pouvons ni recevoir ni emmagasiner toutes les informations à la fois ! Selon les hypothèses « PNListes », chacun sélectionne une série d'informations, ciblées selon un canal sensoriel préférentiel. Ceci forme ce que l'on qualifie de représentations sensorielles, propres à chacun.

La PNL en retient quatre grands types, qu'elle regroupe sous ce qu'elle appelle le monde sensoriel du **VAKO : Visuel, Auditif, Kinesthésique et Olfactif** (le dernier comprenant à la fois le goût et l'odorat, sens qui sont en forte imbrication) ; on parle plus souvent de VAK, la composante olfactive n'étant pas décrite précisément de façon utile.

L'un des grands principes de la PNL consiste à explorer ces indices en vue de déterminer le canal sensoriel préférentiel de l'interlocuteur (et le sien, bien sûr, au préalable), qui est un élément indispensable à exploiter pour une situation, efficace, « excellente » de communication. En effet, nous ne pouvons pas cibler une relation sur un canal sensoriel auquel la personne n'est que très peu réceptive ! Cela constituerait un manque d'adaptation total à l'interlocuteur.

Pour déterminer cela, nous devons effectuer un travail d'observation très fine de la personne.

III.3.3.1. Comportement non-verbal

Une fois de plus, les études des chercheurs à la base de la PNL ont permis de décrire des profils « types » suivant ces systèmes de représentation sensorielle dominant, et ce en tirant des régularités de comportements dans des situations variées.

- *La personne à dominante V* : Elle recherche constamment le contact avec les yeux, à accrocher le regard au cours de la discussion. Elle dirige beaucoup ses gestes vers le haut, ainsi que son regard ; c'est là que se « trouvent » les représentations visuelles, imagées. Même la respiration est haute. On va jusqu'à

décrire la personne à dominance visuelle comme une personnalité très attachée à ce qu'elle dégage physiquement (comme elle va beaucoup fonctionner par le biais d'images visuelles), et même comme très encline à la plaisanterie, qui aime à montrer une image sympathique.

- *La personne à dominante A* : Le contact visuel n'est pas privilégié pour la personne à dominante A, elle se centre sur les informations auditives. Elle est très attentive au choix des mots qu'elle utilise et est très loquace. Elle aime raconter des histoires et faire entrer l'interlocuteur dans le monde qu'elle décrit. C'est bien sûr une personne très à l'écoute et sur laquelle on observera au niveau postural, une certaine tendance à incliner la tête sur le côté pour être attentive à ce que l'autre lui dit.
- *La personne à dominante K* : Elle se place, physiquement parlant, en étroite proximité avec l'interlocuteur et se montre assez tactile. Son regard va se poser à hauteur des oreilles, se dirigeant d'un côté vers l'autre. Elle ponctue également son discours, qui en opposition avec les personnes V ou A, n'est pas aussi étoffé au point de vue linguistique, par un grand nombre de gestes. C'est une personne qui présente une personnalité décontractée et une grande faculté à mettre ses interlocuteurs à l'aise.
- Certains évoquent également la personne dite *verbales*, qui fonctionne en majorité avec le *dialogue interne*. Cette petite voix dans la tête est un bon élément pour la compréhension, car c'est un espace de pensée personnel, un supplément qui va au-delà de ce que l'on voit écrit, par exemple. Elle contribue à faire entrer le sujet dans une réflexion et qu'il crée des liens. La personne dite « verbale » procède beaucoup par le déchiffrement de mots. Elle est très attentive et procède à de multiples interrogations, sur la base de croyances parfois négatives :

« est-ce que j'en suis capable ? »

« c'est sûr, je n'y arriverai pas ! »

III.3.3.2. Les clés d'accès visuelles

Qui n'a jamais entendu la remarque suivante : « qu'est-ce que tu fais ? la réponse n'est pas écrite au plafond ! » Et pourtant, elle peut parfois être effectivement « au plafond ».

La PNL s'attache beaucoup à étudier la position du regard, quand la personne réfléchit, cherche une réponse à une question posée, s'exprime. Ce sont les accès oculaires. Etre attentif à la position du regard de la personne dans une situation particulière, et en tirer des régularités, entre en compte comme un point important dans la relation à l'autre et dans la notion d'aide.

En plus de la position particulière du regard, on retient ce qui permet à l'observateur de comprendre comment l'interlocuteur construit ses propres représentations de la réalité.

Classiquement, on retient le schéma suivant (l'observateur est en face de la personne) :



Vc / Visuel Construit : face à des éléments nouveaux, la personne se crée des images, elle les construit

Vr / Visuel Remémoré : elle fait appel à des éléments-images déjà connus

Ac / Auditif Construit : elle construit, en s'imaginant des sons particuliers

Ar / Auditif Remémoré : elle fait appel à des sons qu'elle connaît déjà

K / Kinesthésique : la personne ressent des choses, des émotions

Ai = Plus connu sous le nom de Di / Dialogue Interne : la personne se raconte des choses, se parle à elle-même, c'est la « petite voix dans notre tête ».

Ce sont des indices intéressants sur les représentations de la personne, mais ils sont très difficiles à manier : cela nécessite une investigation très précise et confirmée en terme de régularités.

Dans le langage oral, en termes de vocabulaire, ces signes se manifestent aussi et se regroupent de la même manière. On les appelle les prédicats.

III.3.3.3. Les Prédicats

Lorsque nous nous exprimons, nous procédons à un choix des mots, qui est inconscient, mais qui est influencé par le type d'opérations mentales auxquelles nous avons recours. Ce sont ces mots ou expressions que la PNL nomme prédicats. Ce sont des formes linguistiques significatives de notre mode de fonctionnement, que nous faisons apparaître de façon involontaire la plupart du temps. Ils sont les représentations du système sensoriel dominant que nous utilisons ; chacun appartient au champ lexical de tel ou tel sens. Nous pourrions dresser ainsi des listes quasiment infinies de ces termes significatifs, et c'est à ces éléments qu'il faut être particulièrement attentif, car cela en dit beaucoup sur la personne.

Ex :

- prédicats « V » : rouge, lumineux, détourner le regard, large, visible, voir pour être vu
- prédicats « A » : entendre, écouter, fort, entendre des voix, la voix de la raison

- prédicats « K » : sentir, être à côté de ses pompes, éprouver, affectueux, tendu
Bien entendu, ce sont des listes non exhaustives.

Attention, il ne faut pas non plus, dans sa relation à l'autre, utiliser exclusivement tel ou tel système sensoriel selon sa dominance. Nous avons un canal sensoriel préférentiel et un canal sensoriel secondaire, qu'il ne faut pas négliger ; on ne doit pas se contenter de celui qui est dominant.

III.3.4. Entraînement des situations positives

Lorsque l'on vit un événement qui nous a provoqué une émotion, un certain état intérieur ou extérieur, pour peu qu'il ait été relativement intense, il est probable qu'on reproduise ce comportement, comme si l'on revivait cet état en différé. Cela rejoint la fameuse madeleine de PROUST, auteur qui décrit avec précision un ressenti émotionnel considérable qu'il a connu en « déclenchant » un souvenir d'enfance, avec la simple dégustation d'un de ces gâteaux. Ce qui peut paraître pour un élément insignifiant peut provoquer chez certains un ensemble d'émotions et de réactions sensorielles diverses, liées au vécu, à l'expérience.

C'est ce qu'en PNL on dénomme **ancrage**.

L'ancrage est une « association entre un stimulus sensoriel et un état émotionnel ; le simple déclenchement de ce même stimulus permet de retrouver cet état émotionnel ¹⁰ ». Ce phénomène est à mettre en lien avec ce que PAVLOV a décrit sous le terme de conditionnement (correspondant à l'association d'un stimulus avec une réponse), dans des études neuropsychologiques. Néanmoins, les PNListes considèrent que le conditionnement est différent de l'ancrage, car ce dernier constitue quelque chose de totalement réflexe, et le stimulus est exclusivement de nature environnementale.

C'est un ressenti, qui peut se traduire extérieurement parlant dans certains cas : reproduction d'un comportement particulier, expressions du visage adaptées au stimulus... L'utilisation du mot « ancre » n'est pas arbitraire : il fait référence au terme nautique qui a pour but de fixer un navire à un point stable, l'empêchant de dériver ;

l'ancre est donc, au niveau concret comme abstrait, un pilier qui maintient des éléments stables.

Il peut être de nature agréable ou désagréable. Par exemple, une personne qui s'est fait attaquer par un chien va ressentir de la peur quand elle va entendre un aboiement, bruit qui avait précédé l'événement négatif. A combien d'entre nous n'est-il pas arrivé, de s'évader un instant en respirant l'odeur d'un parfum, vers une belle journée de mai que l'on avait vécue, et où l'on retrouve l'odeur fraîche du muguet ? On observe souvent d'ailleurs des réponses à la fois intérieures (revisiter les images de la journée en question, ressentir l'émotion intense positive de ce moment plaisant avec des images mentales) et extérieures (fermer les yeux pour revoir ces images, par exemple).

En PNL, pour la communication, le management, les apprentissages, nous mettons un point d'honneur à se servir de ces stimuli positifs pour obtenir des comportements souhaités ; nous les provoquons.

Cela nécessite bien sûr au préalable la connaissance des associations stimuli/réponses propres à chacun.

Dans les apprentissages, l'ancrage est quelque chose que l'on va utiliser inconsciemment. Un sourire, une tape dans le dos, des félicitations verbales diverses (« Biennn ! »)... Tous ces éléments sont des actes qui peuvent paraître anodins, mais en fait ce sont des stimuli positifs lourds de sens pour la personne qui les reçoit. Ils signalent une réussite, suivie d'un encouragement de l'autre et donc d'un feedback positif. C'est un ressenti émotionnel que l'on apprécie, que l'on va donc chercher à retrouver et cela passe par la réussite de la tâche demandée, dans ce cas précis. L'aidant doit réaliser ces stimuli particuliers, pour amener la personne à retrouver l'état de ressource positif. L'ancrage est ainsi reconnu en PNL comme un moyen efficace d'encouragement vers la réussite. C'est donc quelque chose que chacun fait quotidiennement, sans le vouloir, et dont la prise de conscience et l'analyse permettent de pouvoir l'utiliser et le rendre reproductible dans une situation de relation d'aide.

III.3.5. Vision d'échec et Recadrage

Lorsque nous nous fixons un objectif, nous recherchons tous les moyens possibles à mettre en œuvre dans le but de l'atteindre. Si nous échouons, nous qualifions cela d'**échec**. Les chercheurs en PNL ont tenté de décrypter cette notion d'échec et d'en décrire le sens. Ce n'est pas quelque chose de matériel, cela n'a pas de forme, si ce n'est les événements qui peuvent en découler. Mais même dans ce cas, ce n'est pas descriptible, et pour les PNListes, l'échec se définit tout simplement par un retour d'informations. Si l'on suit la pensée PNListe, nous devons vivre un échec comme un moyen de rebondir, et tout en gardant son objectif en ligne de mire, analyser et appliquer : « **comment puis-je procéder pour ne pas échouer ?** » C'est un moyen de revenir sur ses agissements, de les remettre en question. Une fois analysés, nous savons ce qui a entraîné cet échec, et de cette façon nous pouvons nous **recadrer**, nous re-programmer et nous faisons en sorte d'arriver à nos fins.

Ceci implique bien sûr pour la personne une prise de recul sur soi et sur ses agissements personnels, et pour cela une personne extérieure est souvent un élément favorable, dans une relation d'aide à l'autre.

Il est important dans ce type de situation d'offrir à l'interlocuteur un cadre de confiance, d'écoute et de compréhension partagée. Le thérapeute, ou l'aidant, a un rôle rassurant. Il doit conforter la personne sur ses propres capacités. Il doit insister sur le fait qu'un échec est immatériel, ce n'est qu'une information négative, qui peut être annulée par une positive. Pour ce faire, il n'y a pas de méthode type recette de cuisine. C'est là que la personne qui connaît la PNL peut s'appuyer sur ses principes, à savoir apprendre réellement à décrire les fonctionnements de la personne et pouvoir s'y adapter de façon à la guider correctement.

Cela commence dès les premières rencontres avec l'autre, dès le début de la prise de contact.

III.3.6. L'entrée en relation

Etablir le rapport c'est « instaurer un cadre situationnel et un climat qui soient favorables à la relation »⁵. C'est au cours de la première rencontre que s'effectue le début de la relation et que l'on débute le travail thérapeutique (lorsque bien sûr, il s'agit d'une thérapie.). Selon la PNL, c'est à ce moment-là **qu'on entre dans la carte du monde de la personne**, et ce préalable est une étape essentielle pour entrer en communication efficace avec quelqu'un et pour pouvoir se placer en position d'aidant. Tous les PNListes s'accordent à considérer que le temps passé pour l'entrée en relation n'est pas du tout une perte, au contraire, c'est ce qui va déterminer le cours de la thérapie, ou de la rééducation par exemple. En orthophonie, cette phase se situe juste avant la réalisation du bilan.

A ce moment, nous allons apprendre à nous connaître mutuellement, avec des questions simples :

- comment te sens-tu aujourd'hui ?
- est ce que tu sais pourquoi tu viens me voir ?
- ou est-ce que tu as des difficultés ?
- qu'est-ce que tu aimes / n'aimes pas ?
- qu'est-ce que tu attends de moi ? tu veux que je t'aide dans quoi ?
- etc

Il n'y a pas de formulation-type, ce sont juste des exemples permettant de trouver les éléments nécessaires pour poser le cadre relationnel. Bien sûr, c'est également un moyen d'observation et d'analyse fine de la personne, en vue de relever tous les éléments significatifs qu'elle présente. Les PNListes notent attentivement ces éléments, en relation avec les théories précédemment décrites.

C'est à ce moment que le rôle de chacun est établi ; l'aidant, à sa place de thérapeute, et la personne en demande. La distance relationnelle s'impose d'elle-même si ce cadre est correctement défini. Cette distance est capitale, car en communication, et toujours selon la PNL, il faut tenir compte des ressentis de chacun concernant la proximité, sur le plan physique comme psychologique. D'aucuns apprécient une

certaine proximité avec le thérapeute, avec des contacts tactiles, d'autres n'aiment pas trop parler de leur vie personnelle et préfèrent demeurer évasifs sur ce sujet... Tout cela dépend de la personnalité et va s'imposer comme un élément indissociable dans une entrée en relation sécurisée avec l'autre, dans laquelle chacun se sent à l'aise. Dans le cas où ces frontières ont été mal évaluées au départ, il est toujours temps pour le thérapeute de prendre du recul et de faire en sorte de re-programmer la distanciation. En PNL, on considère qu'il n'est jamais trop tard pour se recadrer.

III.4. Qui utilise la PNL ?

III.4.1. Formations en PNL

Depuis plusieurs années, pour parer à des utilisations un peu sauvages et non contrôlées du modèle défini par la PNL, plusieurs associations, sur les plans national et international, posent des cadres précis quant aux formations et aux qualifications nécessaires de ce modèle. Facilement trouvables par le bouche-à-oreille, ou encore par Internet, ces groupements présentent la PNL en termes d'historique, de théories et proposent toute une série de formations, avec bien sûr des encadrants qualifiés.

Nous pouvons nous documenter sur la PNL, et ainsi assimiler des connaissances sur le sujet. Nous pouvons également acquérir des savoirs permettant de maîtriser cette approche et d'en faire un usage dans notre pratique.

Il existe des formations différentes selon le degré de qualification souhaité (niveaux) et selon le domaine d'activités. Elles aboutissent à des certifications reconnues sur le plan international, mais qui sont pour autant dites « non légales et non homologuées », car ce ne sont que des « **reconnaisances** ». Chacun d'entre eux se répartit sur plusieurs mois, la plupart du temps, car c'est un processus qui demande un certain travail à effectuer sur soi, travail qui peut être très « profond », et qui ne peut se faire sous forme accélérée / intensive. Il est possible d'accéder aux stages d'obtention des certifications et acquérir les statuts suivants :

- *Technicien en PNL* : cette étape est ciblée sur la personne elle-même et sur ses compétences relationnelles. La personne apprend là à connaître son propre

fonctionnement, ses attentes, ses qualités d'écoute et de prise en compte de l'autre. Elle analyse ses réactions face à des situations diverses, quand elle se fixe un objectif par exemple. Elle rentre dans un processus d'une meilleure connaissance de soi.

- *Praticien en PNL* : cette partie est davantage pratique que la précédente. Elle présente les outils qui, d'après le modèle de la PNL, sont exploitables en vue de changements d'améliorations dans les compétences communicationnelles.
- *Maître-praticien en PNL* : cette étape est plus ciblée sur la personne en tant qu'être particulier, qui va utiliser les outils décrits en PNL avec ses propres compétences et ses propres singularités. C'est à ce moment-là que la personne s'approprie pleinement l'outil, elle entre pleinement dans le processus de modélisation personnelle.
- Par la suite, est accessible le statut de *Formateur*, qui se fait toujours par une formation certifiante. C'est le grade le plus élevé en PNL.

III.4.2. Les secteurs d'activités concernés

Comme la PNL touche à divers domaines (communication, développement personnel, aides dans les apprentissages, amélioration des contacts relationnels), on la retrouve dans de nombreux domaines professionnels.

- C'est en *psychothérapie* qu'elle était exploitée en premier, et on la retrouve toujours beaucoup dans ce domaine. Elle s'inscrit même à part, avec le terme particulier de « psychothérapie neurolinguistique », centrée sur la demande et les objectifs souhaités par la personne. Le thérapeute et la personne en demande cherchent ensemble des moyens pour rétablir la qualité de la relation avec les autres, pour être plus efficace dans ses démarches personnelles et relationnelles en général.
- *En entreprise, pour le management, le négoce, la gestion de carrière* : parfois nous faisons appel à des coachs spécialisés dans la communication au sein du personnel dans une société, pour rétablir des soucis d'ordre relationnel entre les

membres du personnel, ou avec les supérieurs, ou encore pour les aider à gérer leurs compétences et à mieux les organiser, en vue d'un travail plus efficace. Les modèles présentés par la PNL peuvent également se révéler utiles lors des entretiens d'embauche, afin de cibler les types de personnalités et d'en prédire certaines qualités, ou au contraire des incompatibilités avec l'esprit de l'entreprise.

- On en retrouve également dans le *coaching sportif*, en vue d'améliorer les compétences physiques par le biais du mental.
- D'un point de vue plus privé, la PNL est parfois utile dans des situations conflictuelles, comme par exemple dans les *thérapies de couple*, le *travail sur soi dans des processus de désintoxication*.
- Enfin, elle trouve sa place dans les *apprentissages et la pédagogie*. Cela a commencé à se mettre en place dès les années 80 auprès de quelques enseignants. Puis Robert DILTS ⁹, dans les années 90, va insister sur la nécessité de considérer les différences inter-individuelles entre les apprenants, et pour cela il va s'inspirer du modèle de la PNL pour extraire des régularités parmi des élèves très efficaces. Il va relever cinq stratégies d'apprentissage chez ces apprenants dits « performants » :

- la stratégie de mémorisation
- la stratégie de compréhension
- la stratégie de réflexion
- la stratégie de prononciation
- la stratégie de transfert d'apprentissages vers d'autres contextes

Ce sont les outils mentaux auxquels les bons élèves auraient recours, et cette analyse permet par exemple aux enseignants, de s'appuyer sur ces points pour mettre en place des stratégies individuelles, vers des apprentissages plus efficaces et adaptés. Le rôle des acteurs en pédagogie, dans le cadre de la PNL, est de décoder ces outils, de les installer, et de trouver pour elles des images de référence,

dans le cadre d'une relation d'aide permettant à l'enfant d'être motivé dans ses apprentissages.

Enfin, ce qui nous concerne davantage, c'est comment l'orthophoniste utilise la PNL dans sa pratique et ce que cela peut apporter.

III.4.3. PNL et rééducation orthophonique

Depuis plusieurs années, de nombreux orthophonistes se sont intéressés à la PNL en tant qu'outil de relation d'aide au sein des rééducations.

Un orthophoniste PNListe conserve la même ligne, les mêmes objectifs que tout autre orthophoniste ; il a toujours les mêmes connaissances « orthophoniquement parlant ». C'est juste qu'il maîtrise certaines stratégies d'apprentissage propres à des théories, et qu'il va tout mettre en œuvre pour pouvoir les appliquer dans ses séances, s'il en ressent la nécessité. Selon Yolaine LATOUR, orthophoniste-PNListe de renom, « la maîtrise de ces stratégies optimise nos interventions, en les rendant plus ciblées, précises et parfois plus rapides ».

Plus concrètement, c'est dès la première rencontre avec le patient que commence l'entrée en relation, et donc cela constitue un instant capital pour la suite de la prise en charge. Nous commençons dès lors à cerner (sans pour autant juger hâtivement) la personnalité de celui qui est en face de nous, et nous devons analyser correctement ses comportements et ses capacités afin de s'y adapter, pour une prise en charge efficace.

Par la suite, nous effectuerons le bilan à proprement parler, étalonné, et le compte rendu du bilan et de l'anamnèse afin de mettre en évidence les éléments classiquement présents dans un bilan orthophonique, ponctué des connaissances et des observations plus spécifiques, sur le modèle de la PNL.

La rééducation qui en découle ne diffère pas de celle dite également « classique », on demeure sur les mêmes bases, en apportant un petit grain supplémentaire.

Depuis plusieurs années, bon nombre d'orthophonistes ont fait le choix de s'appuyer sur la PNL, en suivant des formations certifiantes ou tout simplement suite à l'acquisition de connaissances sur ce modèle.

Pour répondre à cette partie, nous avons rencontré courant février 2011 deux orthophonistes certifiées en PNL, qui ont bien voulu se prêter au « jeu » de l'interview et ainsi répondre à de nombreuses questions quant à leur façon de mettre en places les stratégies d'apprentissage décrites en PNL, le vécu de ces outils par les patients, les résultats qui en découlent généralement ainsi que le feedback qu'elles en ont.

**Madame Madeleine Feve-Chobaut, orthophoniste à Saint-Dié-Des-Vosges
(88), certifiée Maître-Praticien en PNL**

Mme Feve-Chobaut a, outre le fait d'encadrer ce mémoire et de le compléter par ses connaissances, apporté son témoignage sur sa pratique au quotidien et sur son ressenti personnel concernant les intérêts de la PNL dans la rééducation orthophonique.

Selon elle, la PNL c'est d'abord « un travail à effectuer sur soi-même ». Nous acquérons les connaissances théoriques, et nous nous les approprions, avant de pouvoir l'appliquer à d'autres personnes.

Elle considère bien sûr, l'importance capitale de l'entrée en relation avec le patient. Lors de la première prise de contact, même si c'est un enfant, c'est à lui directement qu'elle va poser les questions suivantes :

« sais-tu pourquoi tu viens me voir ? »

« qu'est ce qui ne va pas »

« décris moi ce qui te gêne »

Permettre à la personne en face de nous de verbaliser avec ses propres mots son ressenti, ses gênes, est très important. Nous récoltons des informations avec ses propres mots, cela nous permet de rentrer dans sa carte du monde, de le prendre exactement là où il se situe en termes de difficultés et de demande. Il est essentiel de savoir où en est la personne et ce qu'elle attend précisément du thérapeute.

C'est ce qui permet par la suite de s'ajuster au patient, c'est-à-dire qu'on **modélise son comportement**. Ces ajustements peuvent être de natures diverses : le ton de la voix, la gestuelle, les regards... Le but étant de trouver des moyens de l'aider et de rentrer dans sa carte de la réalité, **sans pour autant envahir sa bulle**.

On va beaucoup investiguer sur les moyens qu'il a employés pour parvenir à un résultat, par des interrogations type :

« comment as-tu fait pour trouver ça ? »

« qu'est-ce que tu t'es dit ? »

Nous nous interrogeons là sur les filtres : la façon dont la personne s'est construite.

Avec le patient, il faut effectuer souvent un travail de prise de conscience de ses compétences et de réassurance sur ce dont il est capable. Face à des comportements peu assurés (« j'ai peur d'échouer »), c'est au thérapeute de trouver ces moyens.

Avec un patient, par exemple, Mme Feve-Chobaut propose d'ôter cette peur de l'échec en la plaçant dans un endroit particulier de son choix :

« -dans quoi est-ce qu'on pourrait mettre cette crainte ?

-dans une boîte

-d'accord ! Alors tu la mets dans la boîte et tu la jettes dans la Moselle ! »

Le but étant de **privilegier et de mettre en avant les pensées positives.**

Madame Feve décrit que dans ce genre de situation, la plupart du temps, l'enfant trouve l'idée très plaisante et accepte de jouer le jeu. En installant de telles pensées positives au sein de la relation, elle constate progressivement une diminution des croyances négatives.

Pour cela, le patient doit se trouver dans un état d'aptitude à recevoir quelque chose du thérapeute. Si cela n'est pas le cas, encore une fois il faut s'adapter et ne pas le brusquer.

C'est ce qui est décrit par les « changements de point de vue » en PNL : c'est le fait de se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre, et de mieux cerner ce que nous allons lui apporter, quelle est notre propre place par rapport au patient.

Cela passe par des observations et des analyses très fines de ses comportements ; elles permettent de comprendre et d'exprimer ce qu'il semble ressentir, et d'en vérifier ensemble la véracité par la suite. Pour cela, nous pouvons procéder à des reformulations des mots / des phrases de la personne :

« est-ce bien cela que tu as voulu dire ? »

De cette façon, ils réentendent leur parole et peuvent ajuster ou infirmer une incompréhension.

Selon Mme Feve-Chobaut, la PNL doit insister sur le fait de mettre le patient en situation de réussite, c'est en quelque sorte une réconciliation avec lui-même qu'il va connaître si on parvient à l'aider dans cette démarche. Il doit éprouver du plaisir dans ses apprentissages, et c'est à nous, thérapeutes, de lui apporter l'appétence pour le faire

rentrer dans des activités assez peu ludiques, parfois très rébarbatives. C'est une façon de l'ouvrir au monde, et une occasion pour lui d'apprendre à mieux se connaître, en termes de fonctionnement et de capacités.

Le thérapeute réalise par ce biais une « économie d'énergie » : en ayant correctement et finement analysé le patient, il a su cibler précisément les besoins et peut appréhender par avance le cheminement qu'il va pouvoir suivre. De plus, au cours de la rééducation, la PNL insiste sur le fait de prendre le patient « là où il en est », ce qui constitue un gain de temps considérable.

Pour ces raisons, et donc grâce à la PNL, la prise en charge est mieux ciblée et par conséquent, elle se traduit par davantage d'efficacité.

**Madame Martine Mansuy, orthophoniste à Tomblaine (54), certifiée
Maître-Praticien en PNL**

Mme Mansuy met également en évidence l'importance de la prise de contact, où les places relatives du thérapeute et du patient se définissent. C'est seulement après avoir instauré une relation suffisante, déjà centrée sur la confiance, que l'on procède à l'anamnèse et au bilan. Dès le début de la prise en charge, l'enfant doit se sentir dans un cadre de confiance et d'aide, et c'est à l'orthophoniste de lui apporter cette sécurité, par le biais de cette entrée en relation. Cette phase de prise de contact peut s'étaler parfois sur plusieurs séances.

C'est à ce moment-là que va s'opérer l'ensemble d'investigations relatives au comportement du patient : l'attitude, les mouvements oculaires, les réactions face aux questions, les stratégies de réflexion...

Elle s'intéresse beaucoup au patient et à ses ressentis, à ce qu'il aime. C'est cela qui forge la qualité d'une relation entre deux personnes. A l'issue du bilan, ils définissent ensemble des objectifs, la conduite à suivre, le rôle de chacun. Ils passent un contrat moral, d'un commun accord. Il est important de bien verbaliser ce que l'on attend de l'autre. Quant aux objectifs, Mme Mansuy propose de les fixer sur le « principe du saut en hauteur » : en fixant la barre un peu plus haut (en visant l'excellence), nous sommes certain que nous arriveront toujours au moins au niveau de ce que nous souhaitons au préalable, si ce n'est plus. Il est important aussi que ces objectifs soient définis suivant une datation, donc qu'ils appartiennent réellement à un cadre précis.

Elle souligne la nécessité de se remettre en question de façon permanente, surtout pour vérifier que ce que nous proposons ou que nous disons a du sens pour le patient. Encore une fois, il ne faut pas hésiter à passer par des recodages, des reformulations, car ce que l'un comprend n'est pas forcément clair pour l'autre. Ceci rejoint les cartes de la réalité, et la nécessité de ne pas considérer son propre point de vue comme universel.

« La réalité n'est pas objective »

C'est comme si deux personnes se trouvaient au pied d'une même montagne, mais chacun d'un côté ; elles ne perçoivent pas les mêmes éléments, et pourtant, elles parlent de la même montagne. Ces deux versants représentent la réalité, vue sous différents angles. D'où l'émanation de désaccords et d'incompréhensions entre les personnes.

Ces désaccords peuvent également avoir pour origines des profils différents de dominance sensorielle. En effet, deux personnes avec un canal sensoriel qui n'est pas le même peuvent présenter des personnalités si opposées qu'elles éprouvent de grosses difficultés pour entrer en communication et se comprendre mutuellement. Dans ces cas-là, il est important de se recentrer sur la logique d'une réalité commune (par exemple en complétion de phrases type « les oiseaux pondent... » : « des œufs, bien sûr, et en tous les cas ! »).

Il est très important aussi d'éliminer toute croyance négative :

« je ne vais jamais y arriver »

« c'est beaucoup trop dur ! »

« Mais pourquoi tu n'y arrives pas ? » : l'enfant doit prendre conscience, avec l'aide du thérapeute, de réticences internes. Sur le principe de l'ancrage positif, on encourage énormément l'enfant face à une réussite, par des verbalisations type :

« tu vois que tu en es capable ! »

Pendant ses séances, Mme Mansuy privilégie les verbalisations des patients, leur demandant toujours :

« comment es-tu parvenu à ce résultat ? »

Et cela, que ce soit correct ou non. On ne met pas en évidence le résultat, il passe sur le plan secondaire, mais comment on est arrivé à cet aboutissement.

Suite à cela, c'est au thérapeute de se recadrer, et cela passe par une remise en question, et de trouver comment on peut faire pour que cela fonctionne la prochaine fois. Mais attention ! « On ne change que si on change pour quelque chose de plus intéressant ! » On peut perdre beaucoup en modifiant des comportements, c'est pourquoi le travail préalable d'analyse est très important pour savoir cibler des objectifs qui vont amener le patient vers du mieux

Selon Mme Mansuy, le système de perception qui est le moins présent chez l'enfant semble être celui qui, pour l'ancrage, est le plus efficace. Avec un enfant qui utilise très peu le canal kinesthésique, par exemple, il faudrait privilégier les renforcements via ce moyen.

Elle souligne la nécessité de se centrer sur des éléments positifs, dans une visée communicative. Prenons l'exemple de la phrase suivante :

« ne pense pas à ce qui te fait peur »

Même si on trouve une négation dans cet énoncé, de façon inconsciente et involontaire, l'image de ce qui nous terrorise va quand même se dessiner devant nos yeux, en image mentale. Notre cerveau « n'entend pas la négation », c'est-à-dire qu'il la reçoit et traite l'information, même si c'est une information lui demandant de ne pas la traiter. Dans ce cas, il souligne les éléments « pense » et « ce qui te fait peur », donc crée l'image correspondante. D'où l'intérêt de privilégier un énoncé positif :

« pense à quelque chose d'agréable ! »

Cela rentre encore en compte dans les notions de renforcement positif.

Lorsqu'ensemble nous évoquons le sujet des rééducations du langage écrit, et plus particulièrement lors d'activités sur l'orthographe lexicale, Mme Mansuy met l'accent sur l'intérêt de l'étymologie. Le « par-cœur » appartient à l'école, entre les poésies et les dictées préparées, et on ne fait pas assez réfléchir l'enfant par lui-même quant aux origines des mots et leurs liens entre eux, ce qui explique les orthographe singulières de certains. L'homme est un être qui a besoin de savoir ce dont il parle, il aime être acteur de ce qu'il réalise, et en plus, lui faire réfléchir sur un élément rend celui-ci plus vivant, et de cette façon il s'en imprègne plus, il se l'approprie. En décrivant l'origine d'un mot, on ne fait pas que passer par-dessus cette connaissance mais on la fait entrer dans notre vécu. Sur les principes de la PNL, l'association d'avec l'expérience est un très bon moyen d'entrer dans un processus d'apprentissage volontaire et plus vivant. Cela constitue de très bons repères pour l'orthographe lexicale.

Ainsi, nous retrouvons dans ces témoignages les aspects relatifs à la PNL, en tronc commun, avec les particularités des méthodes qui diffèrent, encore une fois, une prise en charge n'est pas une recette de cuisine ! La PNL met un point d'honneur sur l'importance de s'adapter à chaque personne et à ses pensées individuelles.

En tous cas, nous retrouvons la même volonté d'entrer dans une relation d'aide efficace et personnalisée, sans jugements, mais basée sur une analyse fine. Cela insiste sur la considération du patient dans toutes ses singularités, ses attentes envers le thérapeute, et met en avant une qualité relationnelle très forte.

PROBLEMATIQUE

Lorsqu'un livre sur la Programmation Neurolinguistique m'est « apparu » au hasard dans un rayon de librairie, il n'était pas tout d'abord évident que ce terme barbare fasse l'objet de diverses applications en orthophonie. C'était surtout dans les domaines du management et de la communication en entreprise. Suite à une série de recherches et de réflexions, il est apparu que la PNL avait bel et bien sa place dans ma future profession, et il m'a semblé intéressant d'investiguer ce domaine.

J'avais déjà au préalable envisagé de centrer mon étude de mémoire sur les troubles spécifiques d'accès au langage écrit, mais encore fallait-il trouver un intérêt de démarche scientifique. D'emblée, j'ai trouvé les théories décrites par la PNL en corrélation avec des rééducations de troubles dyslexiques-dysorthographiques. D'autant plus que c'est un sujet qui n'a encore été qu'assez peu traité ; il a beaucoup été question de PNL pour la rééducation de bégaiement, dans le travail d'assurance, de confiance en soi, de communication dans un espace sécurisé, ou encore pour la rééducation de troubles de la communication.

J'ai voulu mettre en lien cette démarche avec un sujet qu'il m'intéressait d'approfondir pour mes connaissances personnelles et c'est donc ce que j'ai pu réaliser.

Je souhaitais voir des personnes qui l'appliquent dans leur pratique, avoir leur témoignage, et me retrouver moi-même en position d'aidant avec cet outil, afin de rendre compte de ce que la PNL peut apporter dans les rééducations des troubles spécifiques du langage écrit.

HYPOTHESES

Je suis partie du principe que la PNL avait effectivement de nombreux éléments à mettre en lien avec la rééducation des troubles dyslexiques-dysorthographiques. Il s'est avéré que l'expérimentation s'est centrée d'elle-même sur l'acquisition de l'orthographe lexicale, du fait des enfants qui y ont participé.

Mes hypothèses de travail tendaient vers une amélioration des compétences en langage écrit pour les enfants testés, et comme j'étais face à des enfants très peu autonomes dans les tâches d'écriture, plus d'assurance, de confiance en soi et d'appétence à ces réalisations. Je ne m'attendais pas non plus à des progrès fulgurants, l'expérimentation s'étalant sur seulement quelques semaines, mais je voulais permettre à ces enfants d'**entrer dans un processus de découverte du plaisir de lire et écrire.**

Deuxième Partie :

Démarche

Méthodologique et

Dispositif

Expérimental

I. METHODOLOGIE

I.1. Cadre de l'expérimentation

Au cours de la 4^{ème} année d'étude, j'ai effectué mon stage long, à raison d'une journée par semaine, et ce pendant plusieurs mois, dans un cabinet d'orthophonie à Epinal, avec Mme Florence Duchâteau. J'ai eu l'occasion d'y rencontrer de nombreuses personnes aux pathologies variées, et entre autres plusieurs enfants présentant des troubles plus ou moins sévères du langage écrit. Il est en effet très rare de voir en rééducation orthophonique des adultes présentant des troubles spécifiques du langage écrit, c'est la raison pour laquelle le « critère de l'âge » s'est imposé de lui-même.

I.2. Population – Choix des sujets d'étude

Quand j'ai commencé à cibler ce que je voulais évaluer, travailler et observer pour le mémoire de recherches, je savais par avance que ces tâches ne pouvaient se centrer sur un seul sujet d'étude. En effet, il m'intéressait davantage de voir différents types de personnalités, et tout en gardant les mêmes objectifs, de pouvoir utiliser divers outils adaptés selon chaque enfant.

L'étude ne pouvait pas non plus être composée d'un panel trop large de personnes, car ici, l'objectif n'est pas de démontrer une réussite en termes de chiffres, de quantités, mais on est plutôt dans un dispositif de résultats qualitatifs.

Pour ces raisons, Mme Duchâteau et moi avons décidé ensemble de sélectionner entre 3 et 5 enfants selon les disponibilités et la motivation dont ils faisaient part. Nous avons finalement choisi 3 enfants entre 9 et 13 ans, uniquement des filles (ceci étant en revanche non prémédité), qui avaient été diagnostiquées comme présentant des troubles de type dyslexiques-dysorthographiques.

La raison pour laquelle notre choix s'est porté sur elles s'explique par le ressenti que nous avons eu quant à leur relation délicate avec l'écrit. Elles présentent à ce moment-là une souffrance, avec une baisse de motivation sévère face à leurs difficultés, et font émaner un besoin énorme de sortir du côté scolaire, d'une prise en charge relativement « classique » du langage écrit. C'est dès lors que débute le travail où la PNL est sous-jacente : le but était de prendre en compte cette souffrance et de prendre ces enfants là où elles en sont et de tenir compte de leurs attentes particulières.

Les principes de l'expérimentation ont été établis début Décembre 2010, dans la continuation du stage long que j'étais en train d'achever, avec des enfants qui étaient déjà suivis en rééducation par Mme Duchâteau.

Nous avons bien sûr au préalable demandé l'autorisation des enfants et de leurs parents, en leur présentant les caractéristiques principales de l'expérimentation. Dans cette profession, il est très important de voir une certaine implication des parents dans la rééducation, même si certaines activités que l'on fait avec l'enfant en séance ne sont pas toujours concrètes pour eux, en général ils reçoivent bien que tout ce que l'on fait est pour le bien-être de leur enfant, et en l'occurrence ils n'ont pas présenté de réticences du tout. L'une des filles a même été très enthousiaste pour ce « changement de thérapeute », car elle a vu cela comme un jeu, et pensait que ce serait des séances de vacances avec une étudiante (c'était sans compter sur le mémoire de l'étudiante en question qui devait avancer et l'expérimentation qui devait faire ses preuves !). Nous verrons par la suite comment cette jeune fille, Alexia, a quelque peu « déchanté » mais s'est finalement montrée ravie de ce que nous avons établi !

I.3. Déroulement des séances

Courant Décembre 2010, j'ai donc commencé à établir le contact plus particulièrement avec ces enfants. Nous n'avons pas entamé d'emblée une rééducation à proprement parler ensemble, mais nous avons passé quelques séances à faire connaissance et à établir la ligne que nous voulions suivre ensemble, au cours de cette expérimentation. Nous avons donc effectué le préalable nécessaire à une prise en

charge adaptée, personnalisée, c'est-à-dire cette phase de découverte mutuelle, où l'on observe finement les éléments comportementaux et verbaux particuliers caractéristiques de ceux décrits en PNL, et où chacun exprime ce qu'il attend de l'autre.

Je suivais les enfants une **fois par semaine, en séance individuelle d'1/2 heure**. Au début, globalement pour les deux premières séances, Mme Duchâteau, l'enfant et moi-même étions toutes les trois ; cela a permis en même temps de faire le point dans la rééducation, puis après nous avons installé une relation duale, dans laquelle j'organisais et dirigeais les séances. Mme Duchâteau était quand même toujours présente pour « veiller au grain », surtout parce que le dispositif l'intéressait beaucoup.

Ce n'est que début Janvier 2011, que nous avons réalisé les tests standardisés.

Nous avions prévu que je puisse voir les enfants sur dix séances, sans compter celles de la passation du bilan. Ainsi c'est jusque fin Avril 2011 que s'est déroulée l'expérimentation.

I.4. Matériel utilisé

Nous avons procédé à la passation d'épreuves standardisées, que j'avais sélectionnées parmi plusieurs batteries de tests.

Ainsi nous avons utilisé :

- La dictée *Le Corbeau*, de la L2MA : pour tester et évaluer l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale
- *Epreuves de Mécanismes d'Identification des Mots* de la BELEC : pour tester la lecture de mots réguliers, irréguliers et de non-mots (nous n'avons pas sélectionné toutes les grilles de cette épreuve, ainsi nous n'aurons pas d'étalonnage classique, mais des observations sur la qualité de la lecture)

- *Dictée de logatomes*, de la L2MA : pour tester où en sont les connaissances quant aux différentes graphies que nous rencontrons en français à l'écrit. Les logatomes sont les suivants :

pru flon sié ord jeux gra choisis splan rille strou cabu dipon ferl nimo extri

Je tiens à rappeler que cette expérimentation part sur des principes **qualitatifs**, néanmoins les résultats aux tests ont été cotés.

Ensuite, l'expérimentation en rééducation ne s'est pas appuyée sur un matériel précis ; même si je connaissais les objectifs de base, la ligne à suivre au cours de cette prise en charge, **le déroulement des séances s'imposait bien souvent de lui-même par les plaintes dont faisait part l'enfant**. Concrètement, ce sont les premières minutes de discussion avec elles qui entraînaient la suite de la séance ; dès que l'enfant évoquait une difficulté particulière qu'il avait rencontrée précédemment, que ce soit dans une séance ou à l'école. Cela entraînait déjà une situation de confiance de la part de l'enfant envers le thérapeute, en rejoignant les principes d'adaptation à l'autre, qui sont essentiels pour une prise en charge adaptée et l'instauration d'un cadre précis, mais **basé sur les besoins réels et non pas sur des normes**.

Le matériel utilisé était toujours très simple, que ce soit de la lecture de textes, de l'écriture dirigée, un jeu... **Tout est prétexte à travailler le langage écrit !**

II. Présentation des enfants

II.1. Alizée

Alizée est jeune fille de 13 ans, et qui est au collège, en classe de 5^{ème}. Elle est d'une nature extrêmement sympathique et ne rechigne pas à réaliser toute activité qu'on lui demande.

Elle manque beaucoup de confiance en elle quant à l'orthographe et à la grammaire. Elle nous dit très fréquemment :

« je ne sais pas », « je ne suis pas sûre »

Elle semble ne **pas avoir acquis de certitudes** quant au langage écrit. Verbalement elle n'exprime pas ses craintes, ses difficultés. Elle est extrêmement passive pendant les séances, dans le sens où elle est toujours consentante pour faire ce qu'on lui demande. Elle est désireuse d'apprendre et elle attend beaucoup de nous en tant qu'aide.

Lorsqu'elle doit répondre à une question, posée par l'interlocuteur ou dans un exercice, je remarque que son regard est toujours fixé sur un point précis : mon visage. Elle manque tellement d'assurance, concernant ses compétences en langage écrit, qu'elle interroge constamment des yeux la personne en face d'elle.

Résultats aux épreuves standardisées :

Au cours de l'épreuve de lecture de mots et non-mots isolés, nous noterons de manière générale une lecture relativement fluide et assez rapide. Alizée réalise quelques erreurs de lecture de mots qui sont de plusieurs ordres :

- mauvaise connaissance des graphies complexes et les graphèmes à variations contextuelles : « toeur » est lu [toɛr], « groseiller » est lu [groseje], « sobervaser » est lu [sobɛrvase]
- ajout de phonèmes sur des logatomes longs : [lœrvistøri] pour « leuvisterie », [løperatasjõ] pour « lomperatation ». Notons, dans ce cas, que le phonème ajouté a un correspondant graphémique qui a une forme très proche des graphèmes autour desquels elle l'a ajouté
- substitution visuo-graphémique : « onire » est lu [orir]
- paralexies morphémiques : « brève » lu « grève »

A l'épreuve de dictée de logatomes, elle obtient un score de 14/15, ce qui la place à 1 écart-type au-dessus de la moyenne des étalonnages pour l'âge de 10 ans. La seule erreur se trouve sur « rille » qui est transcrit « rie ».

Dans cette dictée, je remarque qu'elle a beaucoup utilisé de graphies complexes : [sje] est transcrit « cier », [fɛrl] est transcrit « fairle ». Mais il y a également une nette association de certains logatomes avec de vrais mots : « nimaux » et « choix ». Alizée se raccroche aux mots, elle ne parvient pas à se détacher du vocabulaire courant, elle lexicalise ces non-mots.

Ensuite, la Dictée du Corbeau a été réalisée en totalité, à savoir avec la version longue pour les élèves de CM2. A cette épreuve, Alizée obtient un score final de 46/70. Elle se situe à – 1 écart-type de la moyenne pour la classe de CM2.

- En phonétique, elle obtient 14/17, ce qui la place néanmoins à – 1 écart-type pour la moyenne de CM2 ; on considère qu'en CM2, un enfant est capable de réaliser une transcription grapho-phonémique sans fautes pour cet exercice
- En orthographe d'usage, elle obtient 16/30 : c'est à – 2 écarts-types de la moyenne de CM2
- En orthographe grammaticale, elle est en revanche dans la moyenne de CM2 avec 16/23.

Ainsi, pour des épreuves cotées à 2 classes en-dessous d'elle, Alizée obtient des scores totaux inférieurs à cette moyenne.

Pour résumer : en lecture, Alizée procède assez globalement et ne se soucie pas toujours du sens ([grosɛje]) ; de ce fait, il y a de nombreuses transformations phonémiques.

Elle ne maîtrise pas le code orthographique en général. La difficulté majeure se situe dans l'orthographe lexicale: elle ne dispose pas d'un stock orthographique efficient et automatisé.

Les graphies complexes ne sont pas maîtrisées : s/ss, gn, ill... Elle les connaît, mais elle ne les utilise pas toujours à bon escient.

Elle présente également de mauvaises connaissances des règles grammaticales : elle réalise de nombreuses erreurs (fautes d'accords, elle ne tient pas compte des participes passés...). Même elle se situe dans la moyenne en terme de cotation pour l'orthographe grammaticale, il ne faut pas oublier que c'est un étalonnage de la classe de CM2, elle devrait donc se situer au-dessus de la moyenne pour cette épreuve.

II.2. Alexia

Alexia est une petite fille qui a tout juste 9 ans au moment où je la rencontre, et qui est en classe de CM1. Le contact initial est assez aisé, elle est dynamique et souriante. En revanche, je vais vite me rendre compte que face à une quelconque difficulté, elle se renferme rapidement dans sa coquille et se met d'emblée d'elle-même en position d'échec, et ce, de façon irrévocable.

Cela se traduit par des plaintes, à en croire par moments qu'on lui fait exécuter des travaux forcés. Elle va parfois jusqu'aux larmes qui montent aux yeux, dans sa démonstration de crainte de faire des erreurs. A ce moment, nous décidons ensemble d'une petite pause et faisons le point. En la rassurant sur ses capacités, en mettant en avant ses points forts, elle se rassérène et nous pouvons reprendre nos activités. Ces passages du rire aux larmes, dans une alternance facile, sont la preuve d'une certaine immaturité psycho-affective. A certains moments même, dans son langage oral, elle emploie des simplifications infantiles, des déformations de mots. Alexia est encore une petite fille qui a du mal à grandir et qui veut rester un enfant. Entrer pleinement dans l'écrit, c'est aussi acquérir de la maturité, du recul. Cela rejoint les données théoriques décrites précédemment: accéder au langage écrit, c'est passer dans le monde des adultes. Et Alexia veut encore beaucoup jouer et ne pas avoir de contraintes, malgré toutes les capacités dont elle semble disposer.

Résultats aux épreuves standardisées :

Lors de l'épreuve d'identification des mécanismes de lecture, la lecture est très rapide, sans trop d'hésitations, mais on notera de nombreuses erreurs de différents types :

- Lexicalisations de non-mots (il y en a beaucoup : « pume » lu « plume », « niain » lu « niais », « lomperation » lu « lopération »...)
- Inversions phonémique ([malatãdy] pour « malentendu »)
- Paralexies morphémiques (« orthographe » pour « autographe »)
- Substitutions de phonèmes (« iffarmitave » est lu [ĩfarnitav])
- Méconnaissance des graphies complexes et des règles de conversion grapho-phonémiques contextuelles (« bègue » est lu [begø], « toeur » est lu [toœr], [ãfõrmasjõ] pour « information »)

On remarque ici que tantôt elle fait appel à la voie d'adressage (pour la lexicalisation de non-mots), tantôt elle fait appel à l'assemblage (quand elle lit des non-mots pour des mots du lexique : [swaksatjẽm] pour « soixantième », [ãterẽs] pour « intéresse », [malatãdy]...). Elle alterne entre les deux voies, mais d'une manière peu efficace. Pourtant, à chaque changement de colonne, je la préviens bien qu'elle va avoir une liste de mots existant ou une liste de mots inventés.

A la dictée de logatomes, Alexia obtient 11/15 ; les difficultés majeures portent sur des graphies complexes. Ceci la place à – 1 écart-type de la moyenne pour son âge.

Pour ce qui est de la dictée, nous nous limitons à la partie destinée aux CM1, nous ne poussons pas jusqu'à la deuxième partie, réservée aux CM2, car elle est déjà en difficulté.

- En phonétique, elle obtient 11/15, elle se situe donc à -1 écart-type de la moyenne de son âge
- En orthographe d'usage, elle est également à -1 écart-type, avec 11/22
- En orthographe grammaticale, -1 écart-type aussi avec un score de 5/13.

Au total, Alexia est, avec 27/50, à 1 écart-type de la moyenne des scripteurs de son âge.

On notera des erreurs diverses, en terme d'orthographe lexicale (« entaient » pour « antenne », « béque » pour « bec », « lence » pour « lance », « furieu » pour « furieux »), grammaticale (erreurs d'accords de verbes et d'adjectifs), et des erreurs de segmentation (« lobliger »).

Alexia présente donc des difficultés dans l'acquisition du langage écrit, qui la placent en-dessous des moyennes des enfants du même âge qu'elle.

Le lexique orthographique dont elle dispose est relativement pauvre, et peu disponible en rappel quand c'est nécessaire (transformations de mots en non-mots). En revanche, elle y fait appel (par la voie d'adressage) pour des mots qui n'existent pas.

Elle ne maîtrise pas les règles de conversion grapho-phonémiques.

Elle a également des difficultés certaines quant à l'application de règles grammaticales ; lorsqu'on lui demande, elle les connaît par cœur, mais d'elle-même, ne peut pas les appliquer dans ses transcriptions.

En terme de personnalité, elle présente surtout de grosses difficultés pour être autonome dans les tâches de l'écrit, elle veut encore beaucoup qu'on s'occupe d'elle, pour cela elle apprécie la relation en tête-à-tête avec le thérapeute. Cela lui offre un cadre rassurant, sécurisé, personnalisé, où il lui est accordé beaucoup d'attention. J'observe lorsque je lui pose des questions, que son regard est dirigé vers le Di, en bas à gauche pour elle, ce qui n'est pas étonnant venant d'une petite fille qui verbalise sans arrêt des craintes, des angoisses d'échecs :

« je ne vais pas y arriver, c'est sûr ! »

« je suis trop nulle ! »

Je souhaiterais permettre à Alexia d'avoir confiance en ses compétences et d'effectuer seule les tâches d'écriture et de lecture.

Plus précisément, je vais également tout mettre en œuvre pour l'amener à utiliser les voies d'adressage et d'assemblage de façon automatisée mais surtout de manière appropriée, et pour enrichir son stock lexical orthographique.

II.3. Adeline

Adeline est en CM1, comme Alexia, et elle a 9 ans et demi au moment où je la rencontre. C'est une petite fille qui se montre très gentille mais assez réservée, et peu loquace. Au moment de la prise de contact, je dois lui poser un bon nombre de questions pour obtenir des informations sur elle, car elle ne révèle pas grand-chose spontanément. Nous évoquons ensemble ses difficultés : elle admet qu'elle a du mal dans beaucoup de matières, mais surtout en lecture et en écriture. Pour elle, son point faible, c'est particulièrement « les dictées ». Ca ne la gêne pas trop d'avoir des difficultés de compréhension de l'écrit, car elle n'aime pas lire, elle me le dit clairement. Ce qui la gêne, d'après ses dires, ce sont les mauvais résultats scolaires, et donc surtout en français.

Lorsqu'elle réalise des tâches écrites non dirigées, si on lui propose de raconter ce qu'elle a fait la veille par exemple, elle écrit très « naturellement », elle ne s'intéresse pas à l'orthographe des mots qu'elle produit ; pour elle la priorité est d'être comprise globalement. J'apprendrai plus tard que ses deux parents sont illettrés, peut être cela explique-t-il un tel manque de motivation pour le langage écrit, et peut être même qu'elle ait subi quelques carences en terme de stimulation de l'écrit.

Adeline se montre néanmoins toujours volontaire pour participer aux tâches que je lui propose, même si elle ne verbalise jamais aucune remarque quand je lui demande si ça lui plaît ou non. Autant Alexia nous saute au cou lorsqu'elle arrive, autant

Adeline reste très distante et semble vouloir beaucoup éviter les canaux Visuel et Kinesthésique.

Résultats aux épreuves standardisées :

Pour l'épreuve de lecture des MIM, Adeline va présenter des difficultés certaines lors de la lecture. L'exercice se révèle laborieux ; la lecture est très lente, hésitante et il y a de nombreuses erreurs :

- Substitutions visuo-graphémiques (« iffarmitave » lu [ɪfarmitav])
- Ajouts de phonèmes (« leuvisterie » est lu [løvisitøri], « omale » est lu [õbal])
- Paralexies visuo-graphémiques (« désamorcer » est lu « desharmoniser »)
- Mauvaise connaissance des graphies complexes et de leurs correspondants phonémiques (« onire » lu [õnir], « toeur » lu [tøR], « niain » est lu [njɛn])
- Inversions ([pøsbɪ] pour « posub », [ʃwa] pour « chiot »)
- Omissions de phonèmes ([paʒ] pour « plage »)

On observe globalement le même type d'erreurs qu'Alexia : la lecture est approximative, et qui fait appel de façon alternée soit à la voie d'assemblage soit à la voie d'adressage, et pas toujours de façon adaptée.

« mentivental » est substitué en [motivmal], qui ressemble davantage à un terme lexical. Pour cela, elle a utilisé la voie d'adressage. Elle a procédé de la même façon pour les mots « chiot », « brève », « bègue » et « junte », substitués en « choix », « rêver », « beige » et « jointe », des mots plus fréquents dans la langue. Mais pour les mots « jauge » et « rieur », cette voie d'adressage a été défailante, car elle les a substitués par des non-mots. Elle a tenté de les lire par assemblage, mais c'était sans compter sur la lettre « g » à la fin de « jauge », dont les règles contextuelles sont particulières, et sur l'étrangeté de la prononciation du mot « rieur ». Ce sont des mots

qu'elle n'a certainement jamais rencontrés à l'écrit, donc elle n'a pas de correspondant sonore ni conceptuel, et en plus elle a été gênée par les graphies irrégulières de ce mot. Ce qui fait qu'elle n'a pas pu les transcrire correctement à l'oral.

Il y a donc une atteinte des deux voies de lecture.

Souvent, avant qu'elle lise le mot à voix haute, elle le dit à voix basse, comme si elle voulait en vérifier la prononciation orale, puis une fois qu'elle a le **feedback auditif**, elle le dit suffisamment fort pour qu'on l'entende.

De plus, on peut remarquer que lorsqu'elle réfléchit, son regard balaie le champ visuel horizontal au niveau des yeux, d'un côté et de l'autre. Cela couplé au fait que les canaux V et K soient très peu utilisés à ce moment nous amène fortement à croire que d'après ce que décrit la PNL, nous avons identifié son système sensoriel dominant, en l'occurrence le canal A (Auditif).

A la dictée de logatomes, elle obtient 13/15, ce qui est à 1 écart-type de la moyenne des enfants de son âge (9 ans). Elle a transcrit les mots très simplement, elle n'a pas utilisé beaucoup de graphies complexes et ses erreurs sont une omission de graphème ([splã] est écrit « span ») et une méconnaissance de la graphie « ill » pour « rille ». Dans cette épreuve, néanmoins, la grande majorité des enfants ne transcrit pas le « ill », même si la personne en position de testeur insiste bien sur sa prononciation. Ce n'est pas une critique du texte, néanmoins je ne le considérerais pas comme une faute impardonnable systématiquement.

Sur la dictée du Corbeau, on note :

- En phonétique 11/15 : elle est à 1 écart-type sous la moyenne des enfants de 9 ans. Encore une fois, Adeline est compréhensible dans ce qu'elle écrit, mais lors d'une épreuve comme celle-là, on sanctionne la phonétique précise. En l'occurrence, « blessée » prend bien deux « s », auquel cas on le lit [bleze], et le sens des accents est important sur la voyelle « e », sinon le mot est compté

comme faux. Elle perd des « points » dans la précision attendue pour une enfant de cet âge.

- En orthographe d'usage, elle obtient 9/22 ; elle est à -2 écarts-type de la moyenne des enfants de 9 ans. Il y a des erreurs importantes, elle a un stock lexical orthographique très réduit (même le mot « enfant » est écrit « enfent »).
- En orthographe grammaticale, avec 3/13, elle est également à - 2 écarts-types de la moyenne. La plupart des accords sont incorrects, mais au moins elle a essayé d'en réaliser. Elle connaît des règles grammaticales : comme les mots qui terminent en « au » qui prennent un « x » au pluriel ; d'emblée elle a mis un « x » à « corbeau » alors qu'il est au singulier. Elle connaît donc des règles mais ne sait pas comment les appliquer. Certains adjectifs sont même considérés comme des verbes « une souris bléser », « un corbeaux percher ». Elle réalise aussi des erreurs de segmentation (« loblige », « senvoler ») : est-ce qu'elle va être en mesure de faire le lien avec les verbes de base et donc avec le sens du texte ? La compréhension semble donc assez compromise.

Avec 23/50 au total, Adeline se situe à -2 écarts-types de la moyenne des enfants de 9 ans, de son âge.

En comparant ces résultats avec les étalonnages du CE2, donc une classe au-dessous de la sienne, elle est toujours en dessous de la moyenne, à - 1 écart-type. Cela laisse supposer un retard considérable acquis sur toute la période du primaire qu'elle a déjà effectuée.

Adeline présente donc des difficultés dans l'acquisition du langage écrit, et se situe bien en-dessous de la moyenne des résultats des enfants de son âge ou de sa classe.

Sa lecture est très hésitante et globale, et de ce fait, elle réalise beaucoup d'erreurs de substitutions de mots. Néanmoins, malgré ces erreurs dues à une lecture approximative, les temps de lecture sont supérieurs à ceux de la moyenne des enfants de son âge.

Son stock lexical orthographique est pauvre, il n'est pas efficient. Plus tard, je me questionnerai sur ses capacités mnésiques, en terme de rétention et de rappel, car elle peine réellement à transcrire des mots très simples, c'est-à-dire courts et fréquents.

Au niveau grammatical, les lacunes sont relativement importantes :

Adeline n'aime pas lire et écrire, elle le dit et ça se ressent. Elle n'a pas un comportement réticent face aux activités que nous réalisons ensemble, mais je vois bien que cela ne l'intéresse pas.

III. L'expérimentation

Suite à la passation des tests, nous refaisons un point avec chacun des enfants. Nous passons une séance ensemble à parler des épreuves et du ressenti qu'elles en ont eu. Nous faisons le point sur les difficultés particulières qu'elles ont rencontrées. Ainsi je pourrai parvenir, même si cela prend du temps et s'il faut beaucoup questionner les enfants, à extraire des craintes particulières et des difficultés qui n'apparaissaient pas toujours d'emblée, même suite aux tests.

Pour mettre en pratique les théories décrites par la PNL, je n'ai donc pas procédé à une application de façon rébarbative ou automatisée. Chaque séance était différente, nous remarquerons même peu d'activités similaires d'un enfant à l'autre, car j'ai insisté pour tenir compte des besoins de chacun.

Pour décrire la mise en pratique de théories décrites par la PNL, j'ai donc choisi de procéder en décrivant le fil des séances pour chaque enfant séparément.

III.1. Alizée

Avec Alizée, nous faisons donc le point dès le départ :

- à l'école, comment ça se passe ?
- est-ce que tu te sens à l'aise ?
- quelles sont tes difficultés principales selon toi ?
- et est-ce que tu as envie que ça aille mieux ?

Quand je pose des questions à Alizée, au début, j'ai souvent les mêmes réponses : « je ne sais pas », « c'est comme vous voulez »... Cela ne montre pas un manque de motivation auquel on pourrait s'attendre, surtout de la part d'une adolescente, mais plutôt d'une volonté de ne pas contrarier l'autre. Elle craint de s'imposer et de ce fait, à l'école, elle reste très effacée. Je sais d'emblée que pour une prise en charge efficace, il faudra franchir cette barrière, et l'amener à exprimer ses attentes, ses appréhensions et ses exigences. C'est une jeune fille tout à fait sympathique et vive, nous ne doutons pas de la bonne volonté dont elle fera part avec nous.

J'ai identifié lors du bilan la direction du regard d'Alizée lorsqu'elle réfléchit, ou qu'on lui pose une question : mon propre regard. Les clés d'accès visuelles ne sont donc pas identifiables pour elle.

Nous avons vu que c'est une jeune fille très attentive, beaucoup à l'écoute, mais avec un regard qui n'est pas toujours soutenu, le contact visuel n'est pas son canal préféré.

Certains PNListes affirment qu'identifier un canal sensoriel qui n'est pas dominant est justement une bonne occasion de l'utiliser au cours de la rééducation.

De plus, pour Alizée, il est d'autant plus intéressant de l'amener à diriger son regard vers une réflexion plus personnelle, sans interroger constamment celui qui est en face d'elle, pourquoi l'amener à créer des représentations mentales de façon autonome et spontanée.

Je décide de débiter donc tout simplement par une séance au cours de laquelle nous allons travailler l'orthographe lexicale, et trouver ensemble des stratégies de rétention de ces mots, en vue de l'étendre à un vaste lexique orthographique. Je lui

propose de trouver elle-même des mots sur lesquels on va s'appuyer, en rapport avec des difficultés réelles.

« -Est-ce qu'il y a par exemple un mot que tu as vu en cours récemment et pour lequel tu te demandais comment tu allais l'écrire ? Ou un mot que tu as toujours du mal à retenir ? »

Nous sommes encore dans la phase où nous apprenons à nous connaître, je m'en rends compte surtout à ce moment-là quand elle me répond timidement, après une bonne hésitation : « non, je ne sais pas ».

Je lui propose donc les mots que nous allons travailler. Je choisis des mots irréguliers, assez peu fréquents. L'idée est relativement simple : je lui dicte d'abord un mot, puis nous regardons ensemble ce qui va et ce qui ne va pas. Nous nous appuyons toujours sur la mise en avant des éléments positifs. Par exemple pour le mot « entaine » (antenne) :

« - c'est bien, tu vois la prononciation est bonne si tu regardes le mot. En revanche ça ne s'écrit pas vraiment comme ça ! Je vais te montrer. »

Pour mettre en place le regard, je vais utiliser ce que les PNListes appellent l'intégration de la stratégie de mémorisation. Amener quelqu'un à diriger son regard vers le haut l'incite davantage vers la visualisation. Avec Alizée, l'un des objectifs est d'enrichir et d'entraîner le lexique orthographique de sortie, et j'ai remarqué que son regard ne se portait que très peu vers le haut. Je saisis donc l'occasion de l'aider par ce biais qui semble tout à fait adapté pour elle.

Pour chaque mot, je coupe en deux, dans le sens de la longueur des feuilles format A4 rigides et bien opaques, qui vont nous servir de supports-cartons. Sur chacun, j'écris au fur et à mesure les mots avec lesquels nous allons travailler. Ils sont d'une police assez grosse, cursive, réalisée avec un feutre épais foncé, et avec ce même feutre, on encadre entièrement le mot en suivant de façon carrée le contour des lettres. C'est-à-dire que le mot est encadré dans sa forme globale. C'est une aide précieuse pour prendre les repères visuels. Je lui explique que je vais lui montrer des mots qu'elle va devoir réécrire, mais seulement quand je le lui demanderai.

En face à face avec Alizée, je lui présente le carton devant elle, le mot en évidence, du côté gauche pour elle, vers le haut. C'est l'accès visuel qui, selon la PNL, est dénommé par Vr (Visuel Remémoré) : c'est celui qui va faire en sorte que le mot s'inscrive dans la mémoire à long-terme.

- J'attire le regard d'Alizée par des verbalisations : « tu regardes le mot écrit sur le carton » et je l'encourage à bien étudier le mot dans ses détails, par des énoncés bien particuliers ; c'est une procédure qui est décrite de cette façon dans plusieurs ouvrages sur la PNL, et qui insiste sur l'importance de chaque mot, couplé à chaque geste. Pour ces raisons je respecte le processus décrit :

« regarde bien la première lettre, la dernière, les lettres du milieu (en lui montrant du doigt sur le carton), regarde bien la forme du mot ! »

- Ensuite je retourne le carton, de sorte que le mot ne soit plus visible pour Alizée, puis je lui dis :

« tu continues à voir le mot dans ta tête, toute sa forme, toutes ses lettres ». A ce moment-là, je lui propose de revoir le mot :

« est-ce que tes yeux veulent le revoir ? » En disant cela, je vise une action sur l'inconscient car le mot « yeux » rappelle le regard à l'ordre. Alizée, qui veut toujours bien faire et est toujours volontaire, répondra toujours « non » à cette éventualité, car elle a déjà bien analysé le mot. Sinon je lui aurais présenté à nouveau.

- C'est à ce moment-là que l'enfant doit créer l'image mentale, grâce à l'utilisation du Vr, sur le carton. Il doit faire comme si le mot était toujours écrit.

- Je lui dit :

« dès que tu te sens prête, tu l'écris sur ta feuille ».

A ce moment, on laisse à Alizée le temps qu'il faut pour écrire le mot.

Sur les deux premiers mots, elle se montre assez peu sûre d'elle, elle hésite sur des lettres. Pour les suivants, je n'hésiterai pas à insister plus pour qu'elle se concentre bien sur le carton et qu'elle soit sûre d'être prête à le transcrire, cela en la rassurant au préalable : « n'hésite pas, ce

n'est pas une course. Le but est que tu connaisses bien les mots, pas qu'on en fasse plus pendant la séance. » Je tiens réellement à ce qu'elle se sente rassurée et en confiance avec l'activité proposée.

- Même si le mot est correctement écrit, nous effectuons ensemble un contrôle : je lui présente de nouveau le carton au niveau du Vr, face retournée, et lui dis :
« revois l'image du mot et vois si c'est juste, comme tu l'as écrit. »
A ce moment, elle peut le corriger sur sa feuille. Avec sa timidité naturelle, Alizée me répondra presque systématiquement : « je crois que c'est juste ».

Au cours de cette séance, seul deux mots ont été mal orthographiés, dont un pour lequel Alizée m'a dit « là, je suis pas sûre. Je sais que ce n'est pas comme ça qu'il s'écrit, mais je ne sais pas comment le corriger ». Cette phrase, certes banale pour certains, est très porteuse de sens en PNL. Elle signifie qu'à ce moment, Alizée « voit » l'image du mot dans sa tête. Même si c'est de façon globale (aidée par les formes du mot), elle sait que quelque chose n'est pas correct. En l'occurrence, il manquait un « s » au mot « embarrassant » : c'est une orthographe en effet complexe, et au lieu de voir le mot dans une globalité très grossière, elle a dans son Vr une image fine du mot, dans ses détails. Sur le coup, pendant la séance, je n'avais pas pris conscience de l'importance de cette phrase, mais après l'avoir relue dans mes notes, j'ai compris que c'est à ce moment que nous obtenons déjà des résultats escomptés.

- Quand le mot est mal orthographié, je place le carton sur sa feuille, au-dessus du mot qu'elle vient d'écrire, et l'encourage à bien identifier la ou les erreurs. Alizée se corrige tout de suite : elle savait d'emblée où diriger son regard sur le carton car elle savait où se situait l'erreur, donc elle l'identifie très rapidement et peut se corriger d'emblée.
- Il faut, une fois que toute la « liste » est terminée, procéder à la révision de tous les mots. Pour cela, je redis les mots un par un, en lui rappelant à chaque fois :

« vois le mot dans ta tête »

Puis, en l'occurrence, je présente mes deux mains au niveau du Vr, là où j'ai présenté les cartons, et lui propose de revoir l'image à cet endroit, comme si elle l'écrivait sur une ardoise. Nous ferons cela pour tous les mots vus pendant la séance.

Ensuite, nous passons à une autre activité. La plupart du temps, je choisis juste un prétexte de 10 minutes, type jeu de domino d'orthographe, jeu de plateau avec des graphies complexes. C'est un moment de détente et qui permet surtout de pouvoir vérifier en différé, juste quelques minutes avant la fin de la séance, si les mots vus au début se sont effectivement bien inscrits dans sa mémoire à long-terme.

Ainsi, nous faisons pour boucler la séance, cette vérification :

« nous allons faire une dictée des mots qu'on a vus d'accord ? » De nouveau, j'amène mes mains devant son Vr en l'encourageant :

« si tu ne sais plus trop, n'hésite pas à les redessiner sur l'ardoise devant toi, comme nous avons fait tout à l'heure. »

Je lui redonne un par un les mots. Et sur les 9 mots que nous avons vus...9 sont corrects ! En différé, en étant passé à une autre activité !

Je félicite chaleureusement Alizée par des paroles très encourageantes et rassurantes: c'est un ancrage qui, je l'espère aura pour effet de consolider encore davantage la stratégie d'apprentissage que nous avons employée. A des formulations du genre :

« tu m'avais dit que tu n'y arriverais pas, mais tu vois ça marche »

« et bien alors, tu y arrives! »

On préférera volontairement des ancrages positifs :

« tu vois que tu y arrives ! »

« c'est très bien, tu vois que tu sais plein de choses et que tu as beaucoup de possibilités »

Car nous l'avons vu précédemment, la négation dans ces cas peut avoir des effets pouvant s'avérer néfastes.

Lorsque nous nous voyons la semaine d'après, nous faisons le point sur ce que nous avons vu. Il est essentiel de verbaliser toute activité, d'en expliquer le principe,

sans pour autant s'étendre sur les aspects techniques. Je décris à Alizée le principe de nouveau, et nous réfléchissons plus tard, ensemble, aux divers cas dans lesquels elle peut l'appliquer. Car le but de cette activité était de proposer une stratégie et si celle-ci se révèle assez efficace, de l'utiliser et d'en effectuer le transfert. Le terme de « transfert » dans cette étude n'est pas à en lien avec le concept freudien qui correspond au « déplacement d'une conduite émotionnelle à une autre personne ; dans le cadre d'une thérapie, ce transfert s'effectue du patient vers le thérapeute ». Ce que le « transfert » désigne ici correspond au transfert des compétences, c'est-à-dire que nous allons amener l'enfant à utiliser par lui-même, et de façon automatisée, les techniques ou les moyens de facilitations que nous avons travaillé ensemble en séance.

Nous allons donc continuer à entraîner le canal visuel et le Vr avec Alizée, et nous allons faire en sorte que cela devienne quelque chose d'automatisé, de sorte à enrichir son stock lexical orthographique et qu'elle puisse en faire le rappel lors de ses tâches d'écriture.

Enrichir le lexique orthographique entraîne des répercussions bénéfiques sur la lecture : le mot a déjà été rencontré, il est connu, et du coup déchiffré plus rapidement, la lecture en devient plus fluide.

Au fil des séances, nous entraînons donc cette notion de transfert. Je remarque que de plus en plus, Alizée tend à diriger son regard vers le haut pour rechercher des mots.

Par la suite, nous utilisons un texte tiré du manuel Textz'ados : c'est un recueil de textes ludiques, pour les adolescents, qui a pour but de travailler la lecture en compréhension. Je m'y attendais, elle préfère que ce soit moi qui choisisse le texte, après que je lui ai cité tous les titres. Cette fois là, je lui propose de travailler en autonomie et de se poser des questions sur les mots et sur leur orthographe.

« alors tu lis le texte et ce qu'on va faire c'est que tu vas souligner les mots que tu ne connais pas ou que tu n'aurais pas su écrire »

Par ce biais, je l'oblige à se poser des questions et à être active dans sa lecture. Je suis ravie de constater que plusieurs mots attirent son attention : cela montre de l'intérêt réel, de l'implication pour la lecture du texte. Et ce ne sont effectivement pas

les mots les plus simples, donc elle ne les a pas soulignés au hasard, pour me faire plaisir. Pour chaque mot, je lui pose des questions type :

Face au mot « suspect » : « comment à ton avis on pourrait faire si on voulait écrire ce mot sans avoir vu l'orthographe ? Tu connais un autre mot qui y ressemble ? » Tu vois si on prend le mot « suspecter » qu'est-ce qu'on entend ? ...D'accord, donc maintenant tu connais la fin et tu sais écrire « suspect ».

« parental » : elle admet qu'elle l'aurait écrit « parantal ».

« quel mot on retrouve dans parental ?

-le mot « parent », comme le père et la mère ?

-oui, c'est bien ! et comment tu l'écris ce mot ?

-avec « en »

-très bien ! et bien « parental », c'est pareil ! ça vient du même mot ! »

Les enfants en difficulté avec le langage écrit ont besoin de se l'approprier, de le sentir vivant. Avoir une réelle réflexion sur les mots, en tirer des déductions, des suppositions est un lourd travail, mais cela montre qu'on s'intègre les compétences que cet apprentissage requiert !

Avec ce type d'exercice, Alizée donne l'impression de réellement trouver de plus en plus d'intérêts dans les activités qu'on lui propose. Par la suite, nous rencontrerons aussi des mots sur lesquels nous réfléchirons en termes de familles de mots et en étymologie.

Je remarque qu'une part importante du travail est effectuée lorsque je la questionne à la fin de la séance, comme à chaque fois sur son ressenti. Je lui explique que la prochaine fois on utilisera de nouveau le texte que nous avons ce jour-là. Et c'est là qu'elle finit par me dire :

« désolée mais le texte ne m'intéresse pas trop... »

A ce moment, elle est gênée car elle a peur de me vexer. Mais elle ne sait pas à quel point cette phrase est aussi porteuse de sens ! A moi donc de la rassurer en l'encourageant. Je lui dis qu'au contraire, ça me fait plaisir qu'elle exprime son opinion, car si elle vient en orthophonie, ce n'est pas pour que je lui impose des choses

qui lui déplaisent et qui la bloquent, c'est uniquement pour l'aider, en trouvant des activités auxquelles elle est susceptible de s'intéresser.

La semaine suivante, Alizée choisit, dans le même recueil, un texte dont le titre lui plaît un peu plus.

Par la suite, nous effectuerons au cours de deux séances un travail sur un autre texte, avec une première consigne un peu particulière, qui a un peu effrayé Alizée dans un premier temps : « tu lis le texte dans ta tête, tu prends le temps qu'il faut, tu le relis autant de fois que tu veux, et après tu le résumes à l'oral. Moi je ne l'ai jamais lu, donc il faudra bien me l'expliquer »

C'est un exercice assez difficile, qui demande une bonne compréhension et un esprit de synthèse. En réalité, je cherche surtout à voir **comment se forment ses images mentales**. Au bout de quelques minutes, je suis contrainte d'enlever la feuille que je lui avais laissée, car elle a tendance à baisser les yeux pour s'appuyer sur le texte, et à lire à voix haute des phrases piochées deci-delà. Avant de lui enlever, je la mets à l'aise :

« si tu veux, tu peux le relire, car je vais enlever la feuille. Je veux que tu me le dises avec tes mots à toi »

C'est une activité intéressante mais difficile pour Alizée car elle ne peut pas me demander d'infirmier ou confirmer une information, je ne connais pas le texte. C'est une façon réelle de vivre une histoire, en la racontant avec ses mots. Je l'observe pendant qu'elle parle, ses yeux se dirigent à hauteur du visage, sur sa gauche. Elle est dans l'Ar, elle fait un feedback sur ce qu'elle produit oralement.

Je lis le texte puis la félicite car le résumé est complet, elle a su le redire avec des mots qui lui étaient propres.

Je lui demande ensuite **comment** elle a fait une fois que j'avais retiré la feuille et qu'elle n'avait plus de support :

« J'ai vu l'histoire dans ma tête »

Cet exercice lui plaît et par la suite nous le réaliserons de nouveau, mais par écrit et sur des phrases que je lui propose. L'activité est complexe car elle couple en plus le souci de l'orthographe. Mais à chaque fois je l'encourage à réfléchir sur les mots et leur sens, les mots qui s'en rapprochent (s'il y en a), et on utilise toujours au cours des exercices, l'idée de mettre les mots sur une ardoise, au niveau du Vr, avant de les écrire. Alizée intègre assez bien ce procédé, et de façon systématique, elle retranscrit les mots correctement.

III.2. Alexia

Nous l'avons vu précédemment, Alexia n'a pas du tout le même profil qu'Alizée. Autant Alizée va être volontaire et peu contradictoire, autant Alexia est très curieuse et trouve toujours des prétextes pour diriger les activités comme elle l'entend. Je sais qu'il va falloir procéder très finement avec elle.

L'établissement de la relation pendant les premières séances avec elle est assez aisé, elle est même ravie qu'une étudiante s'occupe d'elle. La maman est un peu moins enthousiaste, même si elle est d'accord dans le principe, mais elle n'est pas certaine que je sois aussi exigeante que Mme Duchâteau et craint que je me laisse faire par sa fille. Avec Mme Duchâteau, nous convenons donc que je décrirai bien à la maman, à la fin de chaque séance, ce que nous avons effectué, et dans quels buts. Il est important que l'entourage de l'enfant s'intègre dans le processus de prise en charge et de relation d'aide. Néanmoins, il nous a fallu jongler avec d'Alexia, anxieuse des réactions de sa maman face à ses échecs. La maman se montre effectivement assez exigeante avec elle pour « son bien-être et sa réussite » :

« s'il te plaît, ne dis pas à maman que je me suis trompée, sinon elle va me priver de console ! »

Il est clair qu'Alexia a besoin d'être rassurée, car il s'avère qu'elle sait énormément de choses, quand elle veut bien le montrer. Pour cela, il faut qu'elle soit en condition d'aise optimale.

Lors d'une séance, je lui propose, tout comme pour Alizée, de travailler sur des mots qui posent problème pour elle au niveau de l'orthographe. Alexia a toujours peur d'échouer et elle le montre une fois de plus en me proposant des mots simples et qu'elle sait bien écrire. Elle me dit « poubelle », ou encore « château ». Des substantifs qu'elle sait écrire depuis longtemps, mais je joue le jeu au début. Comme je vois qu'elle les orthographie bien, au bout d'un moment je lui demande :

« mais ce sont des mots que tu connais bien, ça non ? »

Elle commence à justifier son choix en me disant que non, qu'elle se pose toujours des questions sur telle ou telle lettre. Mais finit par dire, en étudiant mon sourire en coin :

« oui bon, je sais les écrire, quand même, ils sont faciles ! »

Ce à quoi je lui dis une phrase que je regretterai par la suite :

« alors c'est moi qui vais t'en dire des plus durs, parce que ça, c'est trop facile pour toi ! »

Que n'avais-je pas dit ! S'en est suivi une série d'échanges ou j'ai tenté de la persuader de bien vouloir faire l'activité. D'emblée, elle a dit que c'était insurmontable pour elle et qu'elle n'y arriverait jamais. Sans le vouloir, juste avec cette simple phrase, je l'avais mise en situation d'appréhension face à ses propres difficultés. Je lui propose quand même d'écrire le mot « juillet », qui n'est pas difficile. Mais ce n'est pas ce jour-là que je l'obtiendrai, et ce n'est pas faute d'avoir essayé ! Les 10 minutes restantes de la séance m'ont permis de faire le point avec elle, sans support, juste en face à face, en discussion naturelle. Elle a toujours la gorge un peu nouée :

« est-ce qu'il y a quelques chose qui te gêne en ce moment à l'école en particulier ? »

« est-ce que ce que l'on fait ensemble est vraiment trop dur ? »

« est-ce que tu aimes venir ici ou alors c'est vraiment une corvée qui te fait appréhender ? »

Clairement, ce n'est pas le souci. Une fois de plus, elle me dit qu'elle a peur d'échouer, qu'elle ne sait rien.

Je reprends avec elle les activités que nous avons réalisées ensemble ces derniers temps en mettant en avant ses capacités :

« tu vois, ça, c'était assez difficile, tu as réussi sans problème ! »

« ça tu le sais, tu y arrives bien, tu sais plein de choses »

Cela, je l'ai appris en me plongeant dans la PNL, ce ne sont pas que des phrases d'encouragement, ce sont des énoncés porteurs d'un sens lourd, chargé en **renforcement positif**. Ce sont des phrases que l'on dit naturellement, et ce n'est qu'en étudiant clairement leur sens que nous nous rendons compte de l'impact qu'elles ont sur les comportements de la personne en face de nous. Elles ont des effets de valorisation qui sont essentiels pour des enfants comme Alexia, qui présentent une nette appréhension face à une tâche délicate.

Elle a à priori une vision faussée de ses capacités, et c'est à nous, en tant que thérapeute, de lui faire prendre conscience de sa réalité, par des éléments concrets, positifs.

La semaine suivante, c'est sans réellement la prévenir que je lui dis :

« tiens, est-ce que tu peux m'écrire le mot juillet »

Ainsi fut fait. Sans faute.

Nous avons repris le travail que nous avons laissé en suspens... avec le même mot !

Bien sûr, j'en ai profité pour lui souligner :

« tu te rappelles de la semaine dernière? C'était exactement ça que je voulais qu'on fasse. Tout simplement. Et juste parce que je t'ai dit avant que ça allait être difficile, tu t'es braquée. »

Avec un sourire gêné, elle a admis qu'effectivement, ce que je lui avais demandé n'était pas particulièrement difficile, et qu'elle avait peut être eu tort de réagir de la sorte. Ce fut une bonne occasion pour mettre en avant, une fois de plus, ses compétences dont elle doute fortement.

Plus tard, je me rends compte, lors des conversations spontanées, que lorsqu'Alexia raconte quelque chose, elle éprouve des difficultés à se mettre à la place de l'interlocuteur. Cela rejoint certaines compétences pragmatiques, à savoir l'adaptation à l'autre mais cela concerne surtout les notions de carte du monde. Quand

elle me parle de ce qu'elle a fait, ou de quelle amie elle va voir, elle ne tient pas toujours compte du fait que je ne connaisse pas ces personnes ni son emploi du temps, et pourtant, elle parle « comme si j'étais dans sa tête ». Cela me donne une idée d'activité à réaliser avec elle, pour lui en faire prendre conscience.

Je lui propose des mots, trouvés au hasard au fil de la discussion. Par exemple :

« qu'est-ce que c'est un fauteuil ? Comment tu le décrirais à quelqu'un qui ne connaît pas ce mot ? »

Le début fut laborieux, car pour Alexia, il est difficile de se projeter à la place de celui qui ne sait pas.

« ben, c'est comme un canapé ! »

« d'accord, oui c'est bien, mais comment c'est fait ? »

« ah, ben y'a des accoudoirs ! »

Etc.

Cet exercice oblige à se représenter l'objet en question dans sa tête, et à en extraire les différents éléments ; par ce biais, nous travaillons la construction des images mentales. Et Alexia en produira des définitions correctes, complètes, adaptées à la compréhension de l'autre.

Au cœur d'activités diverses, je profite de ce que nous rencontrons des mots pour en discuter. Nous ne nous contentons pas de les copier scolairement, en dictée, mais nous tentons d'en tirer une réflexion particulière :

« sais-tu pourquoi on l'écrit comme ça ? »

« et toi tu l'aurais écrit comment ? »

Lors d'une séance, dans une phrase, nous rencontrons l'adjectif « courageux » : je lui fais remarquer l'orthographe de ce mot, qu'il ne faut pas oublier la graphie finale si particulière, comme tous les adjectifs en « eux ». Environ 20 minutes après, elle se retrouve lors d'une tâche d'écriture, à devoir transcrire le mot « soigneux ». Elle est d'emblée très enthousiaste de me montrer qu'elle a bien retenu ce que nous avons vu précédemment :

« à la fin ça s'écrit comme courageux ! »

J'en profite pour la féliciter et l'encourager à continuer à faire des liens de la même façon pour plein d'autres mots. Et Alexia, de son côté, est très satisfaite d'elle d'avoir un retour si positif! Mes encouragements sont composés une fois encore de phrases qui la mettent en valeur, quitte à en dire beaucoup, mais j'espère que son dialogue interne se chargera davantage avec ces éléments positifs plutôt qu'avec ses fausses croyances d'échec systématique.

Avec Alexia, pour la dernière séance, nous effectuerons une tâche de lecture à voix haute, à laquelle je la prépare bien au préalable. En effet, elle est persuadée qu'il faut lire vite et en grande quantité, ce qui conduit à une lecture qui est très globale, elle réalise beaucoup de paralexies morphémiques. Du coup, la lecture est faussée, la compréhension pour elle-même est fortement altérée, et aussi pour les auditeurs.

C'est ce qu'il se passe au début de sa lecture, malgré les corrections dont je lui fais part au fil du texte. Puis, je lui demande de s'arrêter, et nous prenons un temps de pause pendant lequel je la prépare à la suite de la lecture :

« tu vois le texte n'est pas trop difficile, il n'y a pas beaucoup de mots compliqués, ni de phrases trop longues. Tu as fait beaucoup d'erreurs parce que tu as lu vite. Ce que je veux, moi, c'est que tu lises bien, pas vite. Et je sais que tu en es capable dès que tu fais attention. Alors jusqu'à la fin du texte, tu vas lire sans erreurs, pas parce que je te le demande, mais parce que je sais que tu peux le faire sans difficultés. »

En effet, elle était rassérénée et cela s'est vu dans la suite de l'exercice. Elle n'a hésité qu'une seule fois sur un mot, et je la sentais réellement plus sûre d'elle.

III.3. Adeline

Nous l'avons vu, Adeline éprouve beaucoup de difficultés dans les tâches de langage écrit, et d'une manière générale à l'école. Nous avons mis en évidence les importantes lacunes qu'elle présente, surtout en orthographe lexicale, même pour des mots simples. Avec elle, je mets en avant la nécessité d'instaurer une compétence de lecture et d'écriture automatisée de mots fréquents, réguliers ou moins réguliers. Ce que j'aimerais particulièrement avec cette enfant, c'est lui faire ressentir le besoin

capital de se prendre à ce jeu, d'apprendre à maîtriser le langage écrit, et pour cela il semble important de passer par des biais assez ludiques. L'idée est de dédramatiser le côté formel, scolaire, qui ne lui plaît pas du tout.

La maman me répètera également plusieurs fois qu'il faut « lui faire faire des dictées » car c'est là qu'elle a des mauvais résultats. Je me rends compte réellement de l'influence de l'entourage familial sur les apprentissages dans ces moments-là. J'insisterai sur ce point : tout ce que je réalise avec Adeline est un travail de fond qui a pour but de l'aider à prendre des repères dans le langage écrit, à appliquer les règles qu'en plus elle connaît bien, et à apprivoiser d'une manière générale les mots et leur manipulation, et cela débute par la prise de conscience que chaque détail est porteur de sens dans une phrase.

Je propose à Adeline une activité ludique, en lien avec la lecture et la compréhension par l'analyse fine de phrases. Sur une feuille j'écris, devant elle, une phrase assez longue qui contient un énoncé complexe, mais avec des mots simples.

« toutes les voitures prennent l'autoroute sauf une qui passe par une petite route »

« -dessine moi la phrase. Tu prends la place que tu veux, c'est toi qui décides, mais tu dois la dessiner comme tu la comprends. Tu fais attention, tu regardes bien tous les mots. Prends le temps qu'il te faut. »

Nous travaillons là sur la compréhension fine, bien sûre, mais encore sur les images mentales. J'ai pour objectif de voir comment sont ses représentations mentales, et ainsi comment je peux faire au mieux pour l'aider.

D'emblée, Adeline me dit :

« elle est facile, ta phrase ! »

Et elle fait un dessin assez gros, sur toute la feuille, sur lequel il y a deux routes qui se rejoignent en un point. Sur la première route, il y a 3 voitures, et sur l'autre il y en a aussi 3 sauf que 2 sont barrées. Ce détail est en fait de taille : il prouve qu'elle analyse bien tous les éléments, mais qu'ils sont totalement embrouillés dans sa tête. De ce fait, les informations sont mélangées et confuses, la compréhension est altérée, et tout cet encodage doit être fortement coûteux au niveau cognitif. Elle ne fonctionne

pas par un traitement direct, elle prend toutes les informations et se contente de les poser sur le papier.

Comme c'est une personne avec un profil majoritairement A, je réalise une verbalisation de ce qu'elle a produit :

« c'est bien, par contre tu sais, si je vois ton dessin, là je vais me dire qu'il y a 2 routes qui sont pareilles avec autant de voitures mais que sur l'une d'elles, 2 voitures sont parties. Est-ce que c'est pareil que la phrase qui est écrite ? (non) Alors est-ce que tu peux me redire la phrase ? Ou me la réexpliquer avec tes mots »

Elle redit correctement l'idée de la phrase, alors je l'encourage chaleureusement :

« oui ! c'est très bien ! »

Nous faisons la même chose pendant la séance avec d'autres phrases, et à chaque fois on procède de la même façon.

Adeline va se retrouver en difficulté particulière avec l'énoncé :

« *Nous pouvons commencer nos révisions ou bien par l'anglais ou bien par les maths* »

Elle met beaucoup de temps pour y réfléchir et pour retranscrire la phrase en dessins. Elle fait quand même un dessin et me dit au bout d'un moment :

« c'est bon. Enfin je crois.

-tu es sûre que tu as fini ?

-oui. »

Pour cet énoncé, elle a dessiné ce qui s'avèrera être trois cahiers, avec leurs noms respectifs écrits dessus : « maths », « anglais », « révisions ». Les cahiers de maths et d'anglais sont barrés. Là, on sait qu'il y a des concepts ou des termes qui n'ont pas été bien compris. En l'occurrence, on voit clairement qu'elle ne traite pas correctement « ou bien » et qu'elle ne comprend pas le concept « révisions ». Pour elle, c'est une matière.

Même si j'ai bien compris ce qui posait problème, je vérifie avec elle en lui faisant dire d'elle-même :

« -qu'est ce que c'est pour toi des révisions ? »

« -est-ce que tu connais l'expression 'ou bien...ou bien' ? »

Le but ici est que l'enfant effectue une réelle réflexion, qu'il puisse se demander des choses quant à ses propres croyances et pouvoir éventuellement les remettre en question.

Nous travaillerons énormément sur ce même modèle par la suite. A chaque fois, nous regardons ensemble comment Adeline peut faire « un autre dessin » pour que chacun puisse comprendre la phrase. Il est important que le thérapeute amène l'enfant en situation de réussite, et sur les bases de la PNL nous procédons de façon positive :

« oui c'est très bien, mais tiens on pourrait faire autrement. Tu essaies ? »

Je sais qu'Adeline n'est pas une personne qui va au contact physique facilement, elle ne fait pas trop appel, en tous cas avec nous, au canal kinesthésique. Je décide donc de m'appuyer sur cette connaissance pour utiliser justement un moyen d'ancrage positif, via le système sensoriel K.

Lors d'un exercice, une difficulté particulière sur les différentes phonèmes correspondants au graphème « g » est mise en évidence. Nous voyons ensemble ce qu'elle a compris de cette règle enseignée à l'école, et je fais avec elle une fiche, certes un peu scolaire, sur les variations contextuelles du « g ». Je propose à Adeline, en fin de séance, de lire à voix haute une liste de mots qui contiennent cette lettre, tantôt elle se dit [g] tantôt elle se dit [ʒ]. Je m'installe bien en face d'elle, et quand elle commence la lecture, j'approche tranquillement ma main et la pose sur son poignet droit. Bien sûr, elle semble se demander ce que je fais, donc je la rassure :

« ne t'occupe pas de moi, je vais juste mettre ma main sur ton bras, et parfois je vais appuyer un peu sur ton bras avec ma main, ne t'inquiète pas, ça ne te fera pas mal du tout ! »

Elle me sourit et me dit qu'elle est d'accord pour commencer.

Et à chaque fois que nous rencontrons le son [ʒ], j'anticipe et lui exerce une toute petite pression sur le bras, juste un instant avant qu'elle en arrive à la prononciation.

Le but est d'installer un ancrage kinesthésique, qui servira de stimulus pour un phonème-cible. Dans un premier temps, il faut entraîner l'association du stimulus au résultat désiré, puis après, par transfert de compétences et dans l'idéal, avec la disparition du stimulus en question (là c'est la pression sur une partie du corps effectuée par le thérapeute), le résultat devrait demeurer et s'automatiser. Cela se fait par l'entraînement régulier de cette tâche, et le fait de rencontrer le phonème-cible plusieurs fois dans le même contexte finira par ancrer et automatiser son correspondant sonore.

Avec Adeline, nous nous accordons donc pendant les séances, presque toujours un temps, relativement court, où nous utilisons ce « stratagème », par des biais divers (lecture de mots isolés le plus souvent, ou encore un jeu de cartes avec des syllabes différentes contenant la lettre « g »).

Nous ne pouvons pas démontrer de résultats concrets, en terme de chiffres, mais j'ai quand même ressenti que sur les deux dernières séances, en conservant le point d'ancrage, les erreurs sur le [g] / [ʒ] se faisaient réellement de plus en plus rares.

IV. ANALYSE DES RESULTATS OBSERVES

Cette expérimentation, qui s'est étendue sur dix semaines, était relativement courte par rapport aux difficultés présentées par les enfants qui ont été suivis. Des troubles du langage écrit importants ne peuvent pas s'inscrire dans un cheminement tout tracé et dont nous pouvons prédire l'avancement d'une semaine à l'autre, ou même d'un mois à l'autre.

Dès le départ j'avais établi mes objectifs, qui étaient clairement d'amener l'enfant dans un processus de réflexion sur l'écrit, lui permettant de se sentir plus à l'aise dans les tâches relatives à cette compétence. Je souhaitais avoir un rôle de guide dans cette voie.

Les moyens au cours de cette expérimentation ont réellement été de nature diverses. Encore une fois, j'insisterai sur le fait que tout support est bon pour travailler le langage écrit. Ce qui importe dans cette étude ce n'est pas **ce que nous employons, mais pourquoi nous l'employons.**

Concrètement, j'ai pu observer, qualitativement parlant, bien sûr, des signes intéressants voire des progrès.

Alizée, très introvertie lors de nos premiers contacts, a commencé à s'imposer un peu dans la relation et dans la prise en charge, en donnant son opinion sur les activités proposées. Lorsqu'elle me dit que le texte que je lui avais proposé ne lui plaît pas, je comprends qu'elle a déjà effectué un pas en avant vers un rapport plus impliqué dans l'écrit. Cela montre qu'elle dépasse cette relation passive dans les activités et qu'elle reconnaît que nous nous sentons plus à l'aise si nous partageons nos points de vue et nos attentes mutuelles.

Alizée s'est familiarisée avec le support visuel, l'ardoise sur laquelle poser des mots au niveau du Vr, que je lui avais proposée. Quand je l'incite à y faire appel, j'observe réellement qu'elle **voit** le mot: elle regarde attentivement vers le Vr et

semble suivre des yeux le cheminement des lettres du mot. Bien souvent, elle parvient à retranscrire correctement les mots cibles. Bien sûr, utiliser cette « ardoise » n'est pas quelque chose qui est systématique et qui doit l'être, néanmoins elle doit le faire de façon autonome, non dirigée. D'autant plus que cela semble, pour elle, être une aide favorable pour la rétention du lexique orthographique et son rappel, que ce soit en production ou en lecture.

Petit à petit, j'observe qu'elle fait davantage de tentatives autonomes à l'écrit, elle ne me regarde pas systématiquement d'un œil interrogateur, pour chercher mon approbation. Il serait utopique et peu honnête de dire qu'elle ne le fait plus, mais il est évident que cela arrive moins souvent qu'au début où je l'ai vue. L'objectif était justement avec Alizée de la mettre dans des conditions de confiance en elle et en ses propres choix, et il est évident qu'elle parvient déjà à se détacher de l'approbation de l'adulte, en imposant déjà quelques choix personnels.

Alexia est en phase, je l'espère, de prise de confiance en elle. Cette petite voix en son intérieur, son Di, qui semblait si négatif, devait changer pour être beaucoup plus encourageant. Nous avons déjà pu constater l'enthousiasme dont elle fait preuve lorsqu'elle va répondre à une question dont elle est persuadée de la réponse, quand nous avons évoqué au préalable une règle grammaticale, une irrégularité... Elle semble réellement ravie de « vivre » l'écriture et la lecture, et surtout ravie des **retours positifs** qui découlent de ses productions. Elle a un réel besoin de se sentir valorisée et de montrer à l'adulte ce qu'elle sait, donc de lui « faire plaisir » en effectuant correctement les activités proposées. J'observe que plus elle réussit les tâches, plus elle est encouragée, plus elle a de retours positifs, et du coup encore plus de réussites par la suite.

Elle ressent aussi qu'au cours de la rééducation, je suis pleinement là pour elle, et cela représente un soutien évident pour qu'elle puisse acquérir des certitudes sur l'écrit et qu'elle applique correctement les règles de l'orthographe. Même si j'attends d'elle qu'elle se détache encore plus de l'adulte et qu'elle effectue davantage de tâches en autonomie. Nous n'aurions pas pu avec Alexia, faire des séances, comme Adeline, où l'exercice se fonde sur du dessin. Elle n'aurait pas pris au sérieux l'activité, et ce

qui lui manque apparemment, c'est justement cette considération de l'importance de l'écrit et d'une certaine rigueur.

Mais d'une manière générale, Alexia semble présenter moins d'appréhension face aux tâches de l'écriture : il y a une nette diminution des verbalisations de croyances négatives, et ce grâce aux retours positifs qu'elle reçoit et qui par conséquent qui l'encouragent dans sa réussite. Elle ne fait plus de « blocages » comme cela s'était passé au début des séances, elle a dorénavant plus confiance en ses capacités.

Elle doit se maintenir cette dynamique; avec elle, il faut poursuivre une prise en charge qui est centrée sur le fait de mettre en avant ses atouts et la valoriser. Elle doit continuer à s'inscrire dans ce cercle continu de **réussite / encouragements positifs / davantage de réussite**, dans lequel, par cette étude, nous avons pénétré.

Le travail effectué avec Adeline a encore été différent. J'avais en face de moi une petite fille qui n'est pas du tout intéressée par l'acte de lire, même la lecture de magazines ou de livres de contes ne présente pas d'intérêt pour elle, donc il est difficile de trouver des supports à la fois adaptés à nos objectifs et en corrélation avec sa motivation. Mais d'un point de vue général, elle a apprécié ce que nous avons fait ensemble, c'est ce qu'elle m'a dit, et même si elle n'aime toujours pas lire et écrire, elle s'est quand même sentie épaulée et valorisée lors de nos séances ensemble.

Adeline présentant de nombreuses difficultés en orthographe, et à l'écrit d'une manière générale, et nous avons voulu effectuer pour cela un travail de fond, à savoir l'importance du sens des mots et de leur forme écrite correcte, ainsi que de la formulation des phrases, afin que tout lecteur puisse les comprendre.

Nous avons utilisé les canaux sensoriels qu'elle négligeait quelque peu, à savoir K, et aussi V dans les objectifs de créer des représentations mentales, efficaces pour la compréhension. Sur l'activité proposée qui consistait à représenter par des dessins une phrase complexe, elle ne tenait pas particulièrement compte du point de vue d'autrui et se limitait à sa compréhension personnelle. Au fur et à mesure, en se familiarisant avec l'exercice, les réalisations sont devenues beaucoup plus construites

et réfléchies qu'au début de la prise en charge, avec davantage de considération des différentes cartes du monde, guidée et encouragée par mes remarques sur ses productions. Le but étant de réaliser, une fois encore, un transfert de ces compétences, sur d'autres tâches d'un point de vue plus général.

J'espère donc qu'elle est réellement sur un bon cheminement, vers une prise en compte de l'importance de l'écriture et de la lecture, et d'empathie pour les auditeurs ou les correcteurs.

Ainsi, globalement, des progrès réels sont observés, mais comme il a été dit, ils s'inscrivent dans un processus qui sera peut-être encore long et difficile.

Cette étude s'est révélée très enrichissante, nous avons tant insisté sur la considération du patient, sans la contrainte d'une quelconque pression de temps et d'une nécessité résultats chiffrés ou imposés. Nous avons pu prendre pleinement le patient là où il en est, en termes de besoins et de difficultés.

V. DISCUSSION : INTERETS ET LIMITES DE L'ETUDE

D'un point de vue global, réaliser cette étude m'a certainement apporté des éléments intéressants dont il faut réellement tenir compte dans sa pratique. Sans pour autant dire que se plonger dans l'étude de ce que décrit la PNL est quelque chose d'essentiel pour être un bon praticien, je pense que cela s'inscrit au même rang que de nombreuses formations qualifiantes, si le praticien sait bien utiliser les connaissances et les théories qui y sont décrites.

C'est là que se situe certainement une des limites de l'étude. J'ai voulu découvrir ce qu'était la PNL, quels en étaient les différents aspects, mais je n'ai pas effectué de formation certifiante ou de découverte. Pour parer ce qui pouvait constituer une carence, je me suis réellement plongée dans le processus préalable de découverte de ma propre carte de la réalité, de prise de recul sur moi et sur mes comportements, épaulée par des praticiens qualifiés et certifiés en PNL. J'y ai investi le maximum d'intérêt et j'espère en avoir tiré des bénéfices, et surtout que ce que j'ai réalisé avec les enfants par la suite s'est réellement inscrit dans une relation d'aide pour eux. J'ai pu réaliser

Concernant les aspects davantage théoriques, mon objectif était d'investiguer les particularités des troubles du langage écrit, même si il y a encore de nombreux thèmes sur lesquels j'aurais aimé faire des recherches aussi poussées. Mais cela a été vraiment intéressant pour moi de me plonger pleinement dans un domaine, qui est un univers très vaste et dont toutes les caractéristiques ne sont pas encore explorées. Il est impressionnant de voir la multitude de théories et de points de vue sur ce domaine. Et de ce fait, il est très difficile de les recouper. Mais c'est ce qui fait la particularité d'une profession comme celle d'orthophoniste : il n'y a pas de théorie unique, pas de cas unique ; nous ne pouvons pas, et ne devons pas, disons le une fois encore, utiliser une recette toute préparée pour telle ou telle pathologie, ou pour tel type de personne. Et il me semblait au départ que la PNL se plaçait vraiment dans cette problématique, consistant à insister sur les particularités d'une personne à l'autre, et sur les facultés

d'adaptation dont le praticien doit faire part, et doit transmettre au patient pour qu'il s'inscrive aussi dans ce processus. Cela s'est avéré, au fil des recherches, des témoignages avec des praticiens et de leur observation sur le terrain, et de l'expérimentation.

La PNL apporte selon moi, un plus, et l'entrée en relation qu'elle souligne et sur laquelle elle insiste me semble beaucoup plus, à l'heure actuelle, un passage essentiel de la prise en charge. Je ne pensais pas jusqu'alors que cette prise de contacts pouvait être une phase à part entière dans une rééducation, mais nous nous rendons compte seulement plus tard, du gain de temps et de l'efficacité que cela entraîne dans cette prise en charge. Si nous avons su dès le départ poser les bonnes questions au patient, si nous éprouvons réellement l'envie de comprendre son fonctionnement et ses demandes, alors par la suite cela nous permet d'être beaucoup plus efficaces, car nous pouvons savoir par avance ce qui est bien pour lui.

Je me suis rendu compte également que lorsque nous étudions certaines théories, certaines analyses, nous avons tendance à être particulièrement vigilant au début où nous agissons selon les cheminements dont nous venons de prendre connaissance, puis cela devient plus naturel, on « **automatise** ». Cela rejoint le premier terme de l'appellation PNL, la « programmation », en lien avec le domaine de l'informatique : nous sommes capables de nous programmer à suivre un certain parcours si nous prenons pleinement connaissance de ce qui en fait les particularités. C'est ce que j'ai pu observer sur mes propres agissements au fil de l'avancement du travail : j'avais découvert la PNL dans ses théories, et les utilisais lors des rééducations, et peu à peu, j'ai ressenti que c'était quelque chose dont je m'imprégnais, j'automatise ma ligne de conduite, au fur et à mesure.

La PNL a pour origine le domaine de la psychothérapie et parfois, dans une rééducation orthophonique, le travail est aux frontières de cet univers, c'est pourquoi il faut avoir conscience de ces limites, et ne pas les franchir. Nous pouvons utiliser la PNL dans le processus de relation à l'autre, mais ne pouvons pas non plus agir sur la personne, en terme de remédiation à certaines souffrances psychiques. Nous agissons ici en tant que soutien, en tant qu'aide pour installer des stratégies efficaces et

adaptées ; néanmoins, les aspects cognitifs et psychiques sont inhérents au sein d'une relation d'aide. A certains moments, j'ai été tentée, pendant les séances, d'investiguer plus loin ces aspects, d'où l'importance de savoir prendre du recul sur ses propres agissements, et de pouvoir ainsi se recadrer dans ses objectifs propres.

Je me suis aussi rendu compte de l'importance de communiquer avec les parents sur ce que nous effectuons, mais surtout de les convaincre d'être acteurs, à leur façon, dans la prise en charge. C'est quelque chose que nous savons, par nos formations et nos stages, mais il me semble que nous ne réalisons pas non plus pleinement l'impact de l'entourage sur les apprentissages et les motivations de l'enfant. Le renforcement positif n'est pas limité au cadre de la séance et au patient, il faut l'employer également avec l'entourage. Il faut bien encourager chaque progrès, chaque détail significatif. Il faut les signaler à l'enfant comme aux parents, et ainsi ils seront en mesure de reproduire ces comportements valorisants. Avec la maman d'Alexia, cela a été un vrai travail, car au départ, elle a quelque peu douté de l'expérimentation mise en place avec sa fille. En effet, je lui expliquais le travail effectué, et selon elle, il n'y avait pas là une grande productivité, car je ne lui montrais pas des pages entières de mots copiés. Ce que nous avons fait n'était pas concret pour elle, et même si cela a porté ses fruits, sur le coup, il a fallu beaucoup communiquer avec elle.

Dans une prise en charge thérapeutique, je suis bien consciente qu'il faut se remettre constamment en question, mais il faut également savoir faire la part des choses dans cette prise de recul, et ne pas le faire à l'excès sous la moindre pression. Il faut savoir parfois accepter ses limites et apprendre à suivre ses lignes de conduite et croire en ses choix. En l'occurrence, suites aux dires de sa maman, j'ai vécu un passage de doute quant à ce que j'entreprenais avec Alexia : « est-ce bien adapté ? va-t-elle réellement progresser grâce à moi ? ce que nous faisons sert-il bel et bien à quelque chose ? »

Mme Duchâteau m'a beaucoup épaulée dans cette phase, et m'a permis de me rendre compte qu'il faut croire en ce que nous faisons, même si nous sommes capables de nous remettre en cause. Si nous sommes nous-mêmes persuadés que ce que nous faisons pour l'enfant est bon, il le ressent, et ça aussi c'est important. J'ai donc

persévéré dans le travail entamé, avec un esprit plus positif, et le fait que je sois plus sûre de moi-même , car à ce moment-là, les résultats ont été plus marqués pendant les séances.

Conclusion

Les tâches de lecture et écriture sont des compétences que nous acquérons par le biais d'apprentissages variés, qu'ils soient d'ordre standardisé, avec l'école, ou antérieurs, propres à nos expériences personnelles, à un vécu familial, ou à certaines des capacités qui nous sont spécifiques.

Plus particulièrement dans une société actuelle comme la nôtre, le langage écrit est une discipline qui est omniprésente. Et même si chacun se l'approprie différemment, avec ses particularités, ses difficultés, à son rythme, nous nous devons de la connaître et au mieux de la maîtriser.

Les troubles spécifiques du langage écrit, dont nous avons fait part au cours de cette étude, sont assez fréquents, et comme nous l'avons vu, peuvent constituer un réel handicap pour les personnes touchées. Il est donc important que des prises en charge permettent à ces personnes de ne plus se trouver en conflit face à l'écrit, et acquièrent de meilleures compétences pour ces tâches, et donc de façon plus générale, chaque fois qu'elles se retrouvent face à l'écrit.

J'ai voulu pour cette étude, apporter un point quelque peu original à une rééducation du langage écrit, en abordant des notions qui ciblent davantage la mise en place et l'utilisation des outils qui fonctionnent correctement pour être efficace dans la prise en charge. La PNL décrit, à mon sens, de manière très intéressante, l'esprit d'analyse nécessaire pour aider la personne en demande.

Même si je n'ai pas suivi les formations certifiantes, j'ai rencontré des praticiens, je les ai observés dans leurs prises en charge, ils m'ont réellement aidée en décrivant tout ce qu'ils réalisaient, dans quels buts, et quels étaient les résultats qu'eux-mêmes constataient. Nous en arrivons finalement aux mêmes conclusions : la PNL s'inscrit réellement dans une relation d'aide et a sa place dans les rééducations orthophoniques. Plus particulièrement avec le langage écrit, elle est un tremplin vers une meilleure relation entre l'apprentissage et l'apprenant, car c'est une compétence qu'il est parfois très difficile d'aborder et il faut pouvoir y trouver ses intérêts et surtout du plaisir, ce que nous avons tenté d'inculquer en apportant un outil très peu scolaire, qui dédramatise la pénibilité de la tâche.

La PNL ne décrit pas une méthode, c'est plutôt un état d'esprit, de pensée dans lequel on s'inscrit, pour être un meilleur communicant et un meilleur aidant.

Selon Martine Mansuy :

« La PNL sert à reconscientiser l'inconscient »

Connaître les théories décrites par la PNL, c'est simplement avoir du recul sur ses propres agissements, que l'on réalise déjà naturellement, sans le savoir, analyser les impacts qu'ils provoquent et apprendre à les utiliser à bon escient.

Pour moi, cette étude a été très bénéfique, d'un point de vue relationnel, humain, et sur mes aptitudes. Je pense que, en tant que praticien, il est essentiel de cerner réellement où se situe le patient et ce qu'il attend vraiment de nous. Encore une fois, c'est déjà le propre de la profession d'orthophoniste, mais la PNL permet une approche davantage ciblée sur la personne que sur des normes.

Repères

Bibliographiques

- 1-BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. 2^{ème} édition. Isbergues : Ortho Edition.
- 2-CUDICIO, C. (2010). *La PNL*. 2^{ème} édition. Paris :Eyrolles.
- 3-DEVEVEY, A. (2009). *Dyslexies : Approches thérapeutiques, de la Psychologie Cognitive à la Linguistique*. Marseille : Solal.
- 4-ECALLE, J., MAGNAN, A. (2010). *L'Apprentissage de la Lecture et ses Difficultés*. Paris : Dunod.
- 5-FEREY, J-M. (2009). *PNL et Relation d'Aide : Les Outils de la PNL pour les Professionnels de l'Accompagnement*. Lyon : Chronique Sociale.
- 6-HABIB, M., REY, V. (2000). *Dyslexie, Dyslexies : Dépistage, Remédiation et Intégration*. Publications de l'Université de Provence.
- 7-OUZILLOU, C. (2010). *Dyslexie : Une vraie-Fausse Epidémie*. Paris : Presses de la Renaissance.
- 8-SHAWITZ, B.A., SHAWITZ, S.E., LYON, G.R. et GORE, J. C. (2001). *The neurobiology of dyslexia*. Clinical Neuroscience Research, vol. 1, p. 291-299
- 9-THIRY, A. (2006). *Ca y est, j'ai Compris ! Méthodes d'Etudes et stratégies d'Apprentissage avec la PNL*. Bruxelles : De Boeck.
- 10-THIRY, A., LELLOUCHE, Y. (2007). *Apprendre à Apprendre avec la PNL*. 3^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck.

Ouvrages et Articles consultés

-ARBEVAL, C. (1997). *Etude de l'Impact des Emotions sur les Apprentissages, ou Comment rendre à l'Enfant le Plaisir d'Apprendre ?* Mémoire Présenté en vue du Certificat de Capacité en Orthophonie à l'Université de Nancy.

-BROYEZ, H. (2010). *Observation de trois approches rééducatives de l'orthographe lexicale à travers l'étude fine de cas individuels chez des enfants âgés de 9 à 11 ans présentant une dyslexie-dysorthographe développementale.* Mémoire Présenté en vue du Certificat de Capacité en Orthophonie à l'Université de Nancy.

-COLIN, A. (2006). *Voir le Non-Dit, ou Elements de Facilitation des Représentations Mentales dans la Compréhension de l'Implicite chez des Enfants de 10 à 13 ans.* Mémoire Présenté en vue du Certificat de Capacité en Orthophonie à l'Université de Nancy.

-DEVAUX, J-M. (2002). *Portrait de l'apprenti lecteur en difficulté à l'école. Psychologie & Education, n°51.*

-ECALLE, J., MAGNAN, A. (2002). Conférence du 5 Juin 2002 à Angers: *Reconnaissance des mots écrits, habiletés phonologiques.*
<http://membres.multimania.fr/amemaineetloire/conferencejuin02.html>

-ECALLE, J., MAGNAN, A., VEUILLET, E. (2005). *Habiletés phonologiques, identification de mots écrits et déficits auditifs perceptifs chez les enfants dyslexiques : effet d'un entraînement audio-visuel. Revue française de pédagogie, n° 152.*

www.orthophonie.org

www.interactif.be

Batteries et Tests

-MOUSTY, P., ALEGRIA, J., CONTENT, A., MORAIS, J., LEYBAERT, J. (1994). *Batterie d'Evaluation du Langage Ecrit. (BELEC)*. Bruxelles : De Boeck

Epreuve utilisée : MIM

-CHEVRIE-MULLER, C., A.M. & FOURNIER, S. (1997). *Batterie Langage Oral et Ecrit. Mémoire. Attention. (L2MA)*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Epreuves utilisées : - Dictée « le Corbeau »

- Dictée de logatomes

Annexes