



Année universitaire 2011-2012

Activités permettant l'enrichissement du lexique d'un enfant dysphasique de 9-10 ans à partir d'un texte et de façon autonome.

LEROY Anne- PIVERT Leslie

Sujet proposé par Mme F. Wavreille :

Après 8 ans, on sait que la grande majorité du vocabulaire s'acquiert avec la lecture. Or, les enfants dysphasiques, même s'ils savent lire, ont beaucoup de mal à engrammer un nouveau vocabulaire, et notamment celui qu'ils rencontrent au cours de la lecture. A partir de la lecture du chapitre qui porte sur ce sujet issu du livre Compréhension en lecture de J. Giasson (cf. bibliographie du cours) et de ce que vous connaissez des « particularités » des enfants dysphasiques, vous construirez un jeu ou des activités à partir d'un texte de votre choix (littéraire ou de votre invention) accessible à un enfant de 9-10 ans qui permettra d'enseigner à l'enfant les stratégies pour enrichir son vocabulaire seul. Il ne s'agira pas uniquement de proposer des activités pour qu'il engramme les mots complexes du texte mais de véritablement faire en sorte qu'il puisse seul ensuite déduire le sens du mot inconnu à partir de la morphologie du mot et/ou du contexte.

Sommaire

Introduction :	3
I- Lecture et enrichissement lexical.....	4
II- Lecture et Dysphasies	5
III- Création de matériel	6
1) Présentation du matériel.....	7
a. Le texte	7
b. Les cartes mémo	8
c. La carte méthode	11
2) Application des activités à partir du texte	12
3) Critiques et Limites	13
IV- Conclusion.....	14
V- Bibliographie	15

Introduction :

Lectures, devinettes, dialogues, comptines, chansons, histoires, dictées, textes à trous... l'enfant grandit dans un bain de langage quotidien composé d'une multitude de mots dont il ne perçoit pas toujours le sens. Chez le très jeune enfant, la compréhension lexicale est largement contextuelle. Tout petit, l'enfant apprend ainsi les mots grâce à des situations standardisées et répétées: le bain, les repas, les histoires etc. En grandissant, l'enfant va apprendre à se détacher du contexte et ainsi renforcer ses capacités réceptives. Il va généraliser ses acquis et les étendre au-delà du contexte proche. Lorsqu'il entre dans les apprentissages du langage écrit, l'enfant découvre un nouveau moyen d'accéder au sens et aux connaissances. Chez l'enfant dysphasique, l'entrée dans le langage oral est bien souvent source de difficultés. Pendant de longues années, il se peut que la parole de son entourage et de ses pairs soit difficilement perceptible, le séquençage en phonèmes et en mots n'étant pas aisé pour ces enfants. La production est également affectée: les mots ne sortent pas avec la même aisance que chez ses petits camarades. Un peu paradoxalement, l'entrée dans le langage écrit va faire émerger des éléments jusqu'alors imperceptibles et se révéler une aide précieuse. On aurait tendance à croire que ces enfants avec un langage oral restreint auront beaucoup de peine à entrer dans le langage écrit; en réalité, même si bien sûr, comme pour tout enfant, cela nécessitera du temps, l'entrée dans le langage écrit constitue souvent un soutien non négligeable chez les enfants dysphasiques. Nous éclaircirons ces propos au fil des pages suivantes. Après avoir brièvement expliqué les liens existants entre lecture et enrichissement lexical, nous aborderons les liens entre lecture et dysphasie. Enfin, dans un dernier temps, nous vous présenterons le texte ainsi que les activités que nous avons créés dans le but d'insuffler à l'enfant des stratégies lui permettant d'accroître son stock lexical et ainsi sa compréhension de manière autonome.

I- Lecture et enrichissement lexical

Le lexique d'un individu est constitué de deux catégories de vocabulaire: le vocabulaire passif et le vocabulaire actif. Le vocabulaire actif comprend l'ensemble des mots qu'un individu est capable de produire tandis que le vocabulaire passif désigne l'ensemble des mots compris du sujet mais non produits par ce dernier. Prenons un exemple: un enfant de 9 ans pourra comprendre le terme de «délabré» si celui-ci est utilisé par son entourage mais les chances qu'il le produise spontanément sont infimes. Notons que le vocabulaire passif d'un individu est toujours supérieur à son vocabulaire actif. Autrement dit, nous comprenons davantage de mots que nous n'en produisons. Par ailleurs, la compréhension précède toujours la production. Ici, notre propos concernera essentiellement le vocabulaire passif puisque nous nous intéresserons à l'accès au sens pendant l'activité de lecture. Notre étude ne concernera donc pas le versant expressif du langage. Avant de poursuivre, précisons que le lexique se développe tout au long de la vie. L'individu ne cesse, au fil du temps, d'engrammer de nouveaux mots et de les stocker dans son lexique interne. Si, lorsqu'il est petit, l'enfant acquiert essentiellement de nouveaux mots via ses expériences du monde et son entourage, en grandissant, ses connaissances lexicales vont essentiellement se développer grâce à la lecture. Celle-ci va jouer un rôle clé dans l'enrichissement du vocabulaire et donc de la compréhension de l'enfant et, comme le dit Jocelyne Giasson, l'inverse est également vrai: *«Le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire»*.¹ On observe donc une relation de réciprocité entre vocabulaire et compréhension. Le vocabulaire passif est un très bon prédicteur pour la compréhension en lecture, il constitue un élément indispensable à la compréhension du texte lu. Or, lire, c'est comprendre. Des études montrent que l'accroissement lexical des élèves du primaire et du secondaire est impressionnant: *«Les enfants de 9 à 12 ans acquièrent près de 3000 mots nouveaux par année»*.² Néanmoins, ce chiffre varierait d'un extrême à l'autre selon si l'enfant lit beaucoup en dehors de l'école ou non. Ce chiffre oscillerait ainsi entre 300 et 5000 (voire plus) nouveaux mots par an, selon les lectures personnelles de l'enfant. Nous pensons qu'il est également important de préciser que le niveau socio-culturel entre également en ligne de compte. Force est de constater que les enfants issus de catégories socio-professionnelles aisées ont souvent un stock lexical plus conséquent que les enfants issus de catégories socio-professionnelles défavorisées. Citons le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein pour appuyer notre propos: *«Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde»*.

¹ GIASSON Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2011, p.199

² GIASSON Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2011, p.200

II- Lecture et Dysphasies

Avant de commencer cette partie, il convient de définir la dysphasie : la dysphasie est un « trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement de causes déterminées. En effet, la dysphasie n'est pas due à des affections connues, susceptibles de provoquer un trouble de la parole et du langage : trouble sensoriel (comme la surdité), trouble moteur (comme l'infirmité motrice cérébrale), trouble mental (déficience intellectuelle), trouble de la communication (aphasie de l'enfant, autisme), privation sociale aiguë...mais elle peut y être associée. »³ En résumé, l'aphasie est un trouble spécifique et durable du développement du langage qui perdure après 6 ans malgré une rééducation orthophonique. Il est également important de noter qu'il existe différents types de dysphasie selon la nature des déficits linguistiques. Voici les quatre principales :

- La dysphasie phonologique syntaxique : il s'agit de la plus fréquente, elle associe une altération majeure du système phonologique et une perturbation de l'encodage syntaxique.
- La dysphasie phonologique : les difficultés sont essentiellement expressives.
- La dysphasie réceptive : l'altération majeure concerne la compréhension.
- La dysphasie lexicale syntaxique : elle associe une dyssyntaxie et un manque du mot.

La pose du diagnostic de dysphasie nécessite la mise en évidence de trois marqueurs de déviance parmi les six marqueurs clés de la dysphasie ⁴:

- L'hypospontanéité.
- Le trouble d'évocation lexicale.
- Le trouble d'encodage syntaxique.
- Le trouble d'informativité verbale.
- La dissociation automatico-verbale.
- Le trouble de compréhension verbale.

Partant du constat que la grande majorité des enfants dysphasiques possèdent un stock lexical restreint et un déficit de la compréhension, les deux étant comme nous l'avons dit précédemment étroitement liés, nous mesurons l'importance de l'apport de la lecture dans l'accès au sens et l'enrichissement du vocabulaire. L'entrée dans les apprentissages du langage écrit est généralement bénéfique pour les enfants dysphasiques. En effet, la vision du mot écrit aide souvent l'enfant à le prononcer. Le langage écrit peut parfois faire émerger le

³ BRIN-HENRY Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLE Emmanuelle, MASY Véronique, *Dictionnaire d'orthophonie*, Ortho Editions, Isebergues, 2010, p. 88.

⁴ Dr PECH-GEORGEL C. et GEORGE F. et coll., *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques*, Solal, Marseille, 2007, p.19-20.

langage oral. Citons ici le pédopsychiatre Oliver Revol à propos d'un enfant dysphasique: *«L'apprentissage de la lecture va l'aider à corriger son trouble du langage. En effet, il a besoin d'un support visuel pour surmonter son problème. Quand il voit le mot écrit, il est plus facile pour lui de le prononcer. Il passe par une autre voie, le canal visuel sur lequel il s'appuie pour décoder les mots. Et son problème s'améliore grâce à la lecture, d'ailleurs on sait que certains "dysphasiques" apprennent à lire relativement vite.»*⁵ Cette citation montre l'importance du lien entre la lecture et les compétences en langage oral et écrit chez un enfant dysphasique. Nous nous limiterons néanmoins ici au langage écrit et, notamment à l'enrichissement du lexique par le biais de la lecture. Au fil de celle-ci, l'enfant va régulièrement être confronté à des mots nouveaux. Pour déchiffrer leur sens, l'enfant peut avoir recours à deux stratégies : la morphologie d'une part, et l'utilisation du contexte de l'autre⁶. Par ailleurs, notons que le dictionnaire n'est pas un outil précieux pour un enfant dysphasique car les définitions sont bien souvent complexes et multiples pour un même mot. Le dictionnaire sera ainsi rarement une aide pertinente pour le lecteur en quête d'explication. Revenons aux deux stratégies citées ci-dessus: le lecteur va donc devoir regarder le mot en lui-même (préfixe, racine, suffixe...) mais aussi autour de ce mot (phrase, contexte...).⁷ C'est dans cette optique que nous avons réfléchi à des stratégies permettant à l'enfant dysphasique d'engrammer du nouveau vocabulaire de façon autonome afin de faciliter la compréhension de ses lectures. Nous allons désormais vous présenter le matériel créé par nos soins à cet effet.

III- Création de matériel

Nous avons élaboré ce matériel pour un enfant dysphasique de 9-10 ans d'ores et déjà entré dans la lecture. Le but de notre démarche est d'aider l'enfant à acquérir des stratégies lui permettant d'enrichir son stock lexical de façon autonome et ainsi d'accéder au sens. Rappelons que lire, c'est comprendre et que sans compréhension, le goût pour la lecture ne saurait être durable.

⁵ REVOL Olivier, *Même pas grave, L'échec scolaire ça se soigne*, Editions J'ai lu, Paris, 2006, p.77

⁶ GIASSON Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2011, p.202

⁷ GIASSON Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2011, p.206

1) Présentation du matériel

a. *Le texte*

Voici tout d'abord le texte que nous avons créé et qui servira de support à nos activités.

Rêveries

Le bruit de la craie sur le grand tableau noir berçait souvent mes **songes** les plus fous. Un jour, alors que le professeur de **géologie** entamait une leçon sur les roches **métamorphiques**, je me mis à rêver. Loin de moi sa voix **monotone** récitant des mots scientifiques. Mon esprit s'était **télétransporté** dans un monde où les êtres et les objets étaient plus bizarres les uns que les autres. Avez-vous déjà vu un cochon **ailé** ? C'est **inouï**, c'est terriblement étonnant ! Celui que je rencontrai cette fois-ci n'était pas rose comme de **coutume**. Noir me direz-vous ? Il était **multicolore** ! Des oreilles rouges, des yeux verts, un **groin** tout jaune, des pattes violettes, son gros corps bleu **pâle** et sa petite queue en tirebouchon rose bonbon ! Et ces ailes ? Blanches **pardi** ! Lorsque je l'aperçu pour la première fois, il fit mine de ne pas me voir et s'envola vers une **maisonnette** un peu plus loin. Et le spectacle qu'il me donna à voir était des plus magiques : un arc-en-ciel se dessina à son passage ! Le cochon peignait le ciel de toutes ses couleurs. Je devais le rejoindre sans plus tarder. A mes côtés, un étrange **véhicule** apparut : un **tandem** fait de papier. Je n'étais jamais monté sur un tel vélo et encore moins en papier. Il me fallait un coéquipier pour nous conduire jusqu'au **pourceau** coloré. J'entendis une toute petite voix derrière moi qui me dit : « En route mon ami ! ». En me retournant, je fus surpris de découvrir, une **minuscule** araignée. Elle portait un **chapeau haut de forme** comme ceux des magiciens. Elle avait beau être bien vêtue et très aimable, mon **arachnophobie** me fit pousser un cri de terreur. La pauvre **bestiole** aussi **craintive** que moi décampa aussitôt. « Me voilà bien aidé » pensai-je. Mais à peine ces mots prononcés, un lutin surgit et s'installa aux commandes du tandem. Sans un mot, je sautai sur le siège arrière surpris de la **solidité** du papier. En un éclair nous atteignîmes la maisonnette au pied de l'arc-en-ciel. Je n'avais qu'une idée : trouver le cochon multicolore, m'accrocher à ses ailes et le suivre dans les **cieux**. Au moment où je sonnai le **carillon** à la porte de la petite maison, je me réveillai. La sonnette de la récréation s'était déclenchée en même temps et m'avait arraché à mes rêveries comme Alice à son pays merveilleux.

Les mots colorés en bleu dans le texte sont ceux dont l'enfant pourra déduire le sens grâce à la morphologie. Pour les mots en vert, l'enfant devra faire appel au contexte et à la compréhension globale du texte.

b. Les cartes mémo

En français, de nombreux mots sont décomposables en préfixe-racine-suffixe. La connaissance de ces éléments permet d'inférer le sens global du mot rencontré. Ainsi, le mot « multicolore » peut facilement être compris par l'enfant s'il connaît le sens du préfixe *multi* (plusieurs) et de la racine *colore*. C'est donc sur cette base d'analyse morphologique que nous avons élaboré des cartes mémo. Chaque carte présente :

- un préfixe ou suffixe courant ;
- sa signification ;
- une représentation imagée ;
- trois exemples de mots comprenant ce préfixe ou suffixe ;
- une phrase pour illustrer l'utilisation du mot.


Nous avons volontairement choisi un format de carte pour son côté à la fois ludique et pratique : l'enfant peut les avoir sur lui ou dans son cartable et les consulter à volonté. La signification de chaque préfixe ou suffixe est inscrite en haut de la carte. Chaque item est représenté par une image qui favorisera l'élaboration d'une représentation mentale chez l'enfant : « *Bien comprendre une chose, c'est être capable de se la représenter mentalement et de pouvoir la nommer. De bonnes représentations mentales permettent d'acquérir des connaissances et favorisent leur mémorisation* ». ⁸ Afin de consolider cette représentation mentale, nous avons également inséré trois mots contenant le préfixe ou suffixe ainsi qu'une phrase en guise d'exemple.

Nous avons confectionné onze cartes avec les préfixes et suffixes suivants : *anti, multi, chrono, géo, phile, omni, phobie, morphe, télé, ette, mal*. Ces cartes seront un support utile à l'enfant pour comprendre les nouveaux mots contenant ces suffixes et préfixes. Notre liste ne se veut aucunement exhaustive. L'enfant pourra se servir de ces prototypes pour créer ses propres cartes. C'est même le but recherché car c'est ce qui le mènera vers la voie de l'autonomie. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, les images mentales sont capitales pour engrammer du nouveau vocabulaire et celles-ci seront d'autant plus solides et représentatives qu'elles auront été réalisées par l'enfant lui-même.

⁸ TOUZIN Monique et LEROUX Marie-Noëlle, 100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques, Editions Tom Pousse, Paris, 2011, p.135


Voici donc les cartes mémo :

Multi
(beaucoup)




- o Multivitaminé (*beaucoup de vitamines*)
- o Multiforme (*beaucoup de formes*)
- o Multicolore (*beaucoup de couleurs*)

Ce perroquet est magnifique, il est multicolore !




Anti
(contre)




- o Antivol (*contre le vol*)
- o Antivirus (*contre les virus*)
- o Antigél (*contre le gel*)

Si j'avais mis un antivol à mon vélo, je ne me le serais pas fait voler.




Chrono
(temps)




- o Chronomètre (*mesure du temps*)
- o Chronologie (*étude du temps*)
- o Synchroniser (*faire en même temps*)

Je cours le 100 mètres en 16" c'est écrit sur mon chronomètre.




Géo
(Terre)



- o Géographie (*description de la terre*)
- o Géologie (*étude de la terre*)
- o Géothermie (*chaleur de la terre*)

A l'école, en géographie, j'ai appris le nom de tous les pays !



Ette

(diminutif)



- o Une fille → une fillette
- o Une jupe → une jupette
- o Une maison → une maisonnette

La petite dame habite dans une maisonnette et son voisin vit dans une maison.



Mal

(qui n'est pas)

~~Etre~~

- o Malheureux (*qui n'est pas heureux*)
- o Malhonnête (*qui n'est pas honnête*)
- o Malvoyant (*qui ne voit pas correctement*)

Mon père a perdu la vue, il est devenu malvoyant.



Morphe

(forme)



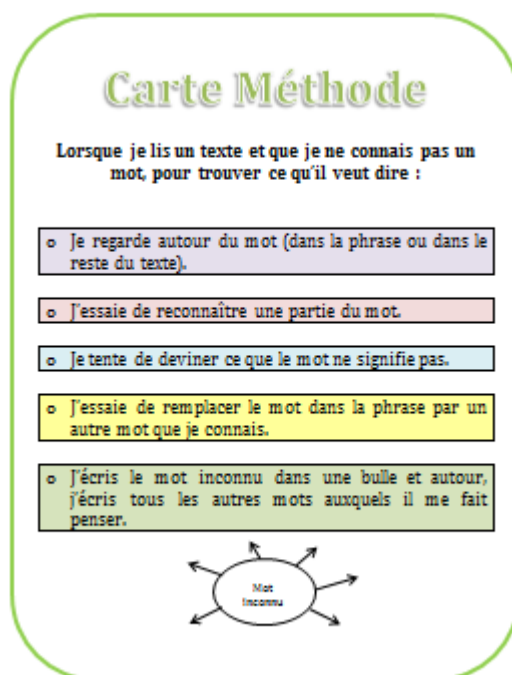
- o Morphologie (*étude des formes*)
- o Métamorphose (*qui change de forme*)
- o Polymorphe (*qui a plusieurs formes*)

Le papillon naît de la métamorphose de la chenille.



c. La carte méthode

Si la morphologie peut aider l'enfant à déchiffrer certains mots, cela ne sera pas le cas pour tous. En effet, une grande majorité des mots rencontrés au fil des lectures ne seront décomposables en unités morphologiques. L'enfant devra donc s'aider du contexte et avoir sa propre stratégie afin de découvrir le sens des mots inconnus. Cette carte méthode se veut ainsi être une trame à laquelle l'enfant pourra se référer à chaque fois qu'il rencontre un mot dont le sens lui est inconnu :



Explications de la carte méthode :

- **Je regarde autour du mot (dans la phrase ou dans le reste du texte)** : il s'agit de se référer aux éléments du contexte pour inférer le sens du mot. Il faudra bien expliquer à l'enfant qu'il doit focaliser son attention sur tous les éléments pertinents.
- **J'essaie de reconnaître une partie du mot** : cela fait appel à la morphologie du mot lui-même et donc à l'utilisation des cartes mémo.
- **Je tente de deviner ce que le mot ne signifie pas** : un moyen de trouver ce qu'un mot signifie est de passer par l'antonymie. En effet, même si une explication concrète n'est pas trouvée, le fait de passer par ce que le mot ne veut pas dire est une étape dans sa compréhension globale.
- **J'essaie de remplacer le mot dans la phrase par un autre mot que je connais** : ici, l'enfant peut essayer de remplacer le mot inconnu par un autre qui lui semble pertinent.
- **J'écris le mot inconnu dans une bulle et autour, j'écris tous les autres mots auxquels il me fait penser** : cette consigne est inspirée de la méthode de PRL (Pédagogie Relationnelle du Langage) qui préconise d'utiliser les séries éclatées. Il s'agit d'une technique d'association entre un mot et d'autres mots et idées. Adaptée à notre activité, elle permet à l'enfant de créer un support visuel à ses cognitions et ainsi de faire des liens afin d'accéder au sens.

Notons qu'il faut, au préalable, expliquer à l'enfant comment se servir concrètement de cette carte méthode et lui fournir un exemple. L'ordre des consignes n'est pas déterminé ; l'enfant pourra commencer par la consigne qu'il souhaite.

2) Application des activités à partir du texte

Comme nous l'avons décrit plus haut, le texte que nous avons inventé contient des mots qui pourraient être incompris de l'enfant dysphasique. Nos activités ont donc pour objectif de les lui faire comprendre afin d'accéder au sens global du texte. Pour ce faire, l'enfant dispose :

- des cartes mémo ;
- de la carte méthode.

Pour illustrer le déroulement de l'activité prenons l'exemple de quelques mots du texte.

- « **songes** » : en regardant autour du mot et plus particulièrement dans la phrase suivante, l'enfant peut déjà découvrir que le narrateur se met « à rêver ». S'il ne fait pas le rapprochement, il peut essayer de remplacer le mot « songe » par un mot qu'il connaît. Puis, il peut utiliser la méthode de la série éclatée en associant au mot inconnu tous les autres mots auxquels il pense.
- « **géologie** » : l'enfant peut repérer une partie du mot qu'il connaît : « géo » ; ainsi, en se référant à la carte mémo correspondante il va pouvoir comprendre aisément que « géologie » signifie science de la Terre.
- « **métamorphique** » : de la même manière l'enfant peut utiliser la carte mémo correspondante et déduire que les roches métamorphiques désignent des roches qui changent de forme. Notons que la compréhension de ce mot n'est pas fondamentale pour la compréhension globale du texte.
- « **inouï** » : la prise en compte du contexte permettra l'accès au sens de ce mot. En effet, dans la même phrase, il y a le synonyme « étonnant ».
- « **tandem** » : l'enfant pourra prendre en compte le contexte et observer dans la phrase suivante le mot « vélo ». Ainsi il comprendra qu'un tandem est un vélo. Pour qu'il puisse accéder à la représentation exacte de ce qu'est un tandem il peut se référer à ses connaissances antérieures et procéder à une série éclatée ; il pourrait y associer des expressions comme « travailler en tandem », « sauter en parachute en tandem » et déduire ainsi qu'un tandem est un vélo à deux places.
- « **pourceau** » : à ce moment du texte, l'enfant a compris que le narrateur cherche à retrouver le cochon multicolore. En rencontrant le mot « pourceau » associé au mot « coloré » il pourra faire le lien avec les mots « cochon » et « multicolore » et surtout avec l'image qu'il se sera faite de ce personnage.
- « **arachnophobie** » : ici l'enfant peut identifier une partie du mot : le suffixe « phobie » notamment grâce à la carte mémo correspondante.

Au fur et à mesure de l'utilisation de ces techniques, l'enfant pourra automatiser sa réflexion et de cette manière mémoriser durablement le vocabulaire.

3) Critiques et Limites

Comme tout matériel, celui que nous avons créé a ses limites. Pour ce qui est des préfixes et suffixes, il convient bien sûr de souligner que certains mots peuvent contenir la même forme graphique sans pour autant que celle-ci ait un rôle de préfixe ou de suffixe. Aussi pouvons-nous citer les mots *antilope* (qui n'est pas constitué du préfixe *anti*, contrairement à ce que l'enfant pourrait croire), *malicieux* (non constitué du préfixe *mal*), ou encore *brouette* (qui ne porte pas ce sens de diminutif habituellement véhiculé par le suffixe *ette*). Les cartes que nous avons élaborées doivent ainsi aider l'enfant à acquérir des automatismes ; il doit néanmoins garder à l'esprit que ces automatismes ne pourront s'appliquer à l'ensemble des mots de la langue française. Citons ici M. Monfort et A. Juarez Sanchez pour appuyer nos propos : « *si on dit d'une petite maison que c'est une maisonnette comment appellera-t-on une petite voiture ? une petite jupe, une petite chanson, une petite fille ? un petit wagon ? que faire cependant avec brouette ou braguette ?* ».⁹ Par ailleurs, les cartes mémo ainsi que la carte méthode ont été créées selon notre propre raisonnement cognitif alors que nous savons que l'encodage sera plus efficace si ce travail est réalisé par l'enfant lui-même : « *pour aider un enfant souffrant d'un trouble spécifique du langage oral, il est souhaitable de prendre préalablement le temps d'observer les stratégies cognitives qu'il utilise pour s'appropriier les savoirs. Cela permettra de faire appel aux mêmes stratégies.* »¹⁰ Enfin, seules des lectures nombreuses permettront réellement d'enrichir le lexique et donc la compréhension globale de l'enfant. Les outils proposés ne doivent donc être perçus que comme un soutien à ces lectures et non comme une mine d'information en eux-mêmes. Pour être engrammés de façon durable, les mots doivent être rencontrés de nombreuses fois, et ce dans des contextes divers et variés. Ainsi, « *certaines recherches ont mis en lumière le fait que l'acquisition du vocabulaire s'effectue par étapes à travers la lecture de nombreux textes. Lorsqu'un lecteur rencontre un mot pour la première fois, il ne saisit habituellement qu'une partie de sa signification; il devra rencontrer ce mot plusieurs fois avant de posséder une vue d'ensemble de sa signification* ».¹¹

⁹ MONFORT Marc et JUAREZ SANCHEZ Adoracion, *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementale*, Ortho Edition, Isbergues, 2001, p.222

¹⁰ TOUZIN Monique et LEROUX Marie-Noëlle, 100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques, Editions Tom Pousse, Paris, 2011, p.140

¹¹ GIASSON Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2011, p. 201

IV- Conclusion

Les enfants dysphasiques ont, comme tous les enfants « dys » et encore plus que les enfants tout-venant, besoin d'être accompagnés, guidés et soutenus dans leurs apprentissages. Ce n'est qu'au fil d'efforts parfois incommensurables qu'ils parviendront à accepter leur trouble et à vivre avec celui-ci. Les aider ne signifie pas pour autant les prendre continuellement par la main. Comme tout enfant, il convient de guider l'enfant dysphasique vers la voie de l'autonomie. C'est donc en lui inculquant des stratégies pour surpasser et assumer son trouble que l'on va réellement venir en aide à l'enfant dysphasique. Les outils que nous avons créés ont été pensés dans ce sens. Il serait toutefois utopique de penser que le simple enrichissement du vocabulaire suffirait à enrayer les difficultés liées à la dysphasie. En effet, ce trouble est souvent hétérogène et peut aussi toucher les aspects phonologiques, syntaxiques et pragmatiques du langage. Pour notre pratique orthophonique il conviendra de connaître et comprendre les mécanismes des différents types de dysphasie pour orienter correctement notre prise en charge et ainsi aider l'enfant dans toutes ses difficultés. Cette recherche nous a permis de mesurer toute l'importance du langage écrit dans la consolidation du langage oral.

V- Bibliographie

- BRIN-HENRY Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLE Emmanuelle, MASY Véronique, *Dictionnaire d'orthophonie*, Ortho Editions, Isebergues, 2010
- Dr PECH-GEORGEL C. et GEORGE F. et coll., *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques*, Edition Solal, Marseille, 2007
- DUMONT Annie, *Mémoire et langage, Surdité, Dysphasie*, Masson, Issy-Les-Moulineaux, 2010.
- GIASSON Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2011.
- MONFORT Marc et JUAREZ SANCHEZ Adoracion, *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementale*, Ortho Edition, Isbergues, 2001
- REVOL Olivier, *Même pas grave, L'échec scolaire  a se soigne*, Editions J'ai lu, Paris, 2006.
- TOUZIN Monique et LEROUX Marie-Noëlle, *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*, Editions Tom Pousse, Paris, 2011