Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira de Bejaia

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département de Psychologie et D'orthophonie

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

En vue d'obtention d'un diplôme de Master

Option : Pathologies du Langage et de la Communication

THÈME :

« L'évaluation de la lecture et l'écriture chez les enfants atteints de TDAH »

Etude effectuée au sein du cabinet d'orthophonie et psychologie, Quartier Sghir, Bejaia

Réalisé par :

- ***AoumerThiziri***
- ***Chebbine Alice***

Encadré par :

Dr. HADBI.M

Mombre de jury :

Président de jury : M. Benguesmia .F

Examinateur : M. Bechata . M

L'année universitaire : 2023/2024

Remerciements :

Ce mémoire est le résultat d'années d'efforts et d'apprentissage, et nous souhaitons exprimer notre gratitude tout d'abord envers tous nos enseignants qui nous ont guidé et éclairés tout au long de ce parcours d'étude, auquel leur connaissances et leur inspirations ont été inestimables et essentiels pour notre réussite et pour nous spécialiser dans ce domaine.

Un merci particulier au **Dr. HADBI Mouloud**, notre encadrant exceptionnel dont nous avons bénéficié, par sa présence, sa guidance attentive, sa bienveillance, ainsi ces conseils précieuse depuis les premiers pas de ce travail.

Nous sommes également reconnaissantes envers les membres de jury, qui ont acceptés d'évaluer et de juger notre travail avec expertise.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance envers **Mm**. **ABBAS Mariem**, qui nous a accueillis dans son cabinet privé pour notre stage pratique, nous permettant ainsi de mettre en pratique nos connaissances dans un environnement professionnel.

Enfin, nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui nous ont soutenus et encouragés avec leurs paroles bienveillantes et leur confiance en notre capacité à mener ce projet, leur soutien a été une source de motivation constante pour nous.

Dédicace

Je dédie cet humble travail à :

Mes chers parents, que nulle dédicace ne puisse exprimer mes sincères sentiments, pour leur patience, leur encouragement, et leur aide, ainsi que leurs sacrifices.

Que dieu leur procure bonne santé et longue vie.
*A mes chères sœurs **SABRINA**, **CHAHINEZ**, **AMEL**, ainsi que leurs époux pour leur encouragement et leur soutien moral et physique, je leur souhaite une vie pleine de joie, et bonheur.*
Et sans oublier mes très chères
*Neveux **BADIS** et **MAHDI** et ma nièce **SIDRA**.*

*A mon oncle EL **HACHEMI***
Qui a été l'une des raison de mon arrivée à ce jours.

*A mon très cher cousin **SID ALI** pour son aide précieuse.*

Sans oublier
*Ma binôme **CHEBBINE ALICE**, travailler à tes cotés est un privilège et une source constante d'inspiration. Merci pour ta camaraderie, ton travail acharné et ta brillante collaboration.*

*A tous mes amies **Aziza**, **Nadia**, **Fouzia**, qui m'ont aidées et souhaitées la réussite .*

AOUMER THIZIRI

Dédicace

A Dieu tout puissant, je dédie ce jour mémorable, marquant la fin d'une étape importante dans ma vie académique. C'est avec gratitude que je reconnais avoir achevée mes études dans la spécialité que j'admire et chéris tant.

A mes chers parents, mon papa ***Abdelkader Chebbine*** *et ma maman* ***Fariza Semai****, piliers de mon existence, je vous adresse ma plus profonde reconnaissance. Votre soutien durable dans tous les cotés, vos encouragements constants et votre amour inconditionnel ont été les fondations sur lesquelles j'ai construit mon parcours universitaire.*

A mes adorées sœurs, ***Cynthia*** *et* ***Anaïs****, votre soutien moral ont été des sources d'inspiration inestimables tout au long de cette recherche. Votre présence a été un réconfort constant dans les moments de doute et de fatigue.*

A ma douce tante ***Nesrine****, que je remercier chaleureusement pour son aide dans la rédaction de ce mémoire, sa disponibilité, sa présence constante ainsi ses conseils éclairés ont été d'un soutien inestimable pour moi.*

A ma grand-mère bien-aimée ***Zahra****, dont les prières et les sages conseils m'ont toujours accompagnée. Vos douas m'ont donné la force nécessaire pour persévérer dans les moments difficiles.*

A ma chère binôme ***Thiziri****, compagne de route dans cette aventure intellectuelle, je vous exprime ma gratitude pour notre collaboration productive. Votre partage d'idées, et notre travail d'équipe ont enrichi cette expérience et ont contribué à la qualité de ce mémoire.*

Alice Chebbine.

SOMMAIRE

Titre	Page
Remerciement	
Dédicace	
Liste des tableaux et des figures	
Liste des abréviations	
Introduction générale……	
Le cadre général de la problématique	
Problématique et hypothèse……	5
Problématique……	5
Hypothèse……	7
Définition des concepts clés……	8
Les études antérieurs……	10
Partie théorique	
Chapitre I : TDAH	
Préambule……	13
1. Définition et historique du TDAH……	13
1.1.Définition du TDAH……	13
1.2.Historique du TDAH……	14
2. Les trois caractéristiques du TDAH……	16
2.1.L'inattention……	16
2.2.L'hyperactivité……	17
2.3.L'impulsivité……	17
3. L'étiologie du TDAH……	18
3.1.Les causes génétiques……	19
3.2.Les causes neurologiques et biologique……	19
3.3.Les causes environnementaux……	20
3.4.Les causes sociaux et psychologiques……	20
4. Les classifications du TDAH selon DSM5 et CIM10 et CFTMEA……	20
4.1.La classification selon DSM5……	21
4.2.Classification international des maladies (CIM10), énumération des quatre formes de trouble hyperkinétiques……	22
4.3.Classification française des troubles mentaux de l'enfant et l'adolescent (CFTMEA)……	23
5. Les troubles associés au TDAH……	23
5.1.Les troubles d'apprentissage……	23
5.2.Les troubles de comportement……	23
5.2.1. Les troubles oppositionnels……	24
5.2.2. Ls troubles de conduite……	24
5.3.Les troubles émotionnels……	24
5.3.1. Le trouble dépressif les troubles anxieux……	24
5.4.Autre troubles……	25
6. Les critères de diagnostique d'un TDAH(DSM-IV-TR) ……	25
6.1.L'inattention……	25
6.2.L'hyperactivité……	26
6.3.L'impulsivité……	26
7. L'impact du TDAH sur l'apprentissage……	27
8. Evaluation et prise en charge……	27
8.1.Prise en charge psychothérapique……	28
8.1.1. Thérapie comportementale et cognitive……	28
8.2.Prise en charge pharmacothérapie……	32
8.3.Prise en charge neuropsychologique :la remédiation cognitive……	33
8.4.Prise en charge orthophonique……	33
Synthèse……	35
Chapitre II : la dyslexie	
La lecture……	37

Préambule…….. 37
1. Définition de la lecture…….. 37
2. L'importance de la lecture……. 38
2.1.Amélioration de la compréhension……... 38
2.2.Enrichissement du vocabulaire…….. 39
2.3.Développement de la pensé……... 39
3. Les mécanismes cérébraux impliqués dans la lecture…….. 40
4. L'apprentissage de la lecture…….. 40
4.1.Les pré-requis à l'apprentissage de la lecture……... 41
4.1.1. Une mémoire phonologique efficace…….. 41
4.1.2. La connaissance d lettre et des sons…….. 42
4.1.3. Le vocabulaire orale…….. 42
4.1.4. Conscience syntaxique et compréhension orale…….. 42
4.1.5. La motivation et attitude positive envers la lecture…… 43
4.2.Un modèle d'apprentissage de la lecture (FRITH, 1985) ….. 43
5. Les stades du développement de la lecture……... 44
5.1.Le stade logographique……. 44
5.2.Le stade alphabétique…….. 44
5.3.Le stade orthographique…….. 45
6. Les voies de la lecture……... 45
6.1.La voie phonologique…….. 45
6.2.La voie lexicale…… 45
7. L'impact du TDAH sur la lecture……. 46
7.1.Les problèmes associés à l'attention soutenue…….. 46
7.2.Les difficultés associés à la mémoire de travail…….. 47
7.3.Les difficultés associés à la t'attention sélective…… 47
8. L'évaluation de la lecture chez les enfants atteints de TDAH……. 48
8.1.Aspect linguistique : compétence d la reconnaissance des lettres et des mots……. 48
8.1.1. La récitation de l'alphabet arabe…….. 48
8.2.Aspect phonétique : compréhension phonétique t prononciation…….. 49
8.3.Compréhension visuelle et mémoire de travail……... 49
Synthèse…… 50
La dyslexie…… 51
Préambule……. 51
1. Définition de la dyslexie……... 51
2. Les types de la dyslexie…… 52
2.1.La dyslexie de surface…….. 52
2.2.La dyslexie phonologique……. 52
2.3.La dyslexie mixte……. 53
3. Les étiologies de la dyslexie……... 53
3.1.Les causes neurobiologiques……... 53
3.2.La conscience phonémique……... 53
4. Les symptômes de la dyslexie selon les types……..... 55
Synthèse…… 56
Chapitre III : la dysorthographie
L'écriture…….. 58
Préambule……. 58
1. Définition de l'écriture……. 58
2. L'importance de l'écriture…… 59
2.1.L'écriture contribue à l'épanouissement des compétences cognitives de l'enfants…… 59
2.2.L'acquisition de compétence en écriture et également cruciale pour le développement psychomoteur de l'enfant 59
2.3.L'écriture aide à reconnaitre et à mémoriser…… 59
3. L'apprentissage de l'écriture…… 59
3.1.Les fonctions grapho-motrices……. 60

3.2.L'acte orthographique…….. 60
4. L'évolution de l'écriture…….. 62
5. Les étapes de l'écriture…… 62
5.1.Planification…….. 63
5.2.La mise en texte…… 63
5.3.La révision…… 63
6. Les systèmes d'écriture…… 63
6.1.L'écriture logographique…… 64
6.2.Ecriture syllabique…….... 64
6.3.Ecriture alphabétique…….. 64
6.4.Ecriture sémiographique…….. 65
6.5.Ecriture mixte…….. 65
7. Les modèle d'écriture en psycholinguistique…….. 65
7.1.Le modèle Hays et Flower…….. 66
7.2.Le modèle de développement de Breiter et Scadamila…… 67
7.3.Le modèle de Deschene…….. 68
8. La relation entre l'écriture et l TDAH…….. 69
8.1.Les difficultés liées à l'orthographe d'usage……..…… 69
8.2.Difficultés d'orthographe grammaticale……..... 70
8.3.Les difficultés liées à l'expression écrite…….. 70
8.4.Difficultés de transcription……... 71
9. Evaluation de l'écriture……. 72
9.1.Evaluation des compétences orthographiques…….. 72
9.2.Evaluation des aspects phonologiques de l'écriture……..… 72
9.3.Evaluation de l'organisation spéciale d l'écriture…… 72
9.4.Evaluation de la qualité de l'écriture manuscrite…… 73
9.5.Evaluation de la motricité fine…….. 73
9.6.Analyse de structure grammaticale……... 74
9.7.Evaluation de la vitesse et de la fluidité……... 74
Synthèse…… 75
La dysorthographie…….…….. 76
Préambule…… 76
1. Définition de la dysorthographie…….. 76
2. Les types de la dysorthographie…….…….. 76
2.1.La dysorthographie phonologique (profonde ou encore phonétique)……... 77
2.2.La dysorthographie de surface (lexicale)…….. 78
2.3.La dysorthographie mixte…… 79
3. L'étiologie de la dysorthographie……. 80
4. Les signe d'appel de la dysorthographie……..…… 80
Synthèse…… 81
Partie pratique
Chapitre IV : méthodologie de la recherche
Préambule…… 84
1. La pré-enquête…….…… 84
2. Présentation de lieu de recherche…….…… 85
3. Groupe d'étude……..…… 85
4. Les critères d'inclusions et d'exclusions…….. 86
4.1.Les critères d'inclusions……... 86
4.2.Ls critères d'exclusions…… 86
5. La démarche méthodologique……... 86
5.1.Les méthodes utilisées dans cette recherche……. 86
5.1.1. Méthode étude de cas……..…… 86
6. Les outils utilisés dans la recherche…… 87
6.1.Les épreuves éducatives……... 87
6.1.1. Les cartes des lettres d'alphabet…… 87

6.1.2. Les cartes des objets……..…… 87
6.1.3. Les cartes d'habillage et accessoires…….. 88
6.1.4. Les cartes de fruits et légumes…… 89
6.1.5. Les cartes de reconnaissance des verbes…… 89
6.1.5.1.Cartes avec image et verbe……. 89
6.1.5.2.Cartes d'association……..……. 89
6.1.5.3.Cartes interactive……..……. 90
6.1.6. Les jeux de concentration……...…… 90
6.2.Les tests ……... 91
6.2.1. Test de lecture de Ghellab Saliha…… 91
6.2.2. Test d'écriture de Ghellab Saliha……... 93
6.3.L'entretien orthophonique…… 98
6.3.1. L'entretien semi-directif……. 98
6.3.2. Le guide d'entretien……..... 98
7. Le déroulement de la recherche…… 99
Synthèse…… 100
Chapitre V : présentation, analyses des résultats et discussion des hypothèses
1. Présentation est analyses des cas…….. 102
1.1.Présentation du premier cas…….…… 102
1.1.1. Analyse du guide d'entretien du premier cas……..…… 103
1.1.2. Discussion et analyse des résultats du test de lecture du premier cas…… 109
1.1.3. Analyse des résultats obtenus du test de lecture du premier cas……..……. 122
1.1.4. Discussion et analyse des résultats du test d'écriture du premier cas……. 123
1.2.Présentation du deuxième cas……... 125
1.2.1. Analyse du guide d'entretien du deuxième cas……..…….. 125
1.2.2. Discussion et analyse des résultats du test de lecture du deuxième cas……...….. 131
1.2.3. Analyse des résultats du test de lecture du deuxième cas…….. 138
1.2.4. Analyse des résultats du test d'écriture du deuxième cas……... 139
1.3.Présentation du troisième cas…… 141
1.3.1. Analyse du guide d'entretien du troisième cas……... 142
1.3.2. Discussion et analyse des résultats du test de lecture du troisième cas…….. 147
1.3.3. Analyse du résultat du test de lecture du troisième cas……. 150
1.3.4. Analyse des résultats du test d'écriture du troisième cas……... 151
1.4.Présentation du quatrième cas…….…….. 153
1.4.1. Analyse du guide d'entretien du quatrième cas…….……. 154
1.4.2. Discussion et analyse des résultats du test de lecture du quatrième cas……..... 157
1.4.3. Analyse des résultats obtenus du test de lecture du quatrième cas……. 161
1.4.4. Analyse des résultats du test d'écriture du quatrième cas……...…… 162
2. Discussion des hypothèses…… 164
Conclusion générale…….. 167
Liste bibliographique.
Annexes.

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux :

Numéros du tableau	L'intitulé du tableau	Page
Tableau n°1	La symptomatologie de la dyslexie	55
Tableau n°2	Description des cas	85
Tableau n° 3	Description du premier cas Amir	102
Tableau n°4	La transcription des mot prononcés par Amir	109
Tableau n°5	Les résultats obtenus du test de lecture du 1er cas	122
Tableau n°6	Les résultats du test d'écriture	123
Tableau n°7	Description du deuxième cas Ayoub	125
Tableau n°8	La transcription des mot prononcés par Ayoub	131
Tableau n°9	Les résultats obtenus du test de lecture du 2 ème cas.	138
Tableau n°10	Les résultats du test d'écriture	139
Tableau n°11	Description du troisième cas Loucif	141
Tableau n°12	La transcription des mot prononcés par Loucif	147
Tableau n°13	Les résultats obtenus du test de lecture du 3 ème cas	150
Tableau n°14	Résultats du test d'écriture	151
Tableau n°15	Description du quatrième cas Youcef	153
Tableau n°16	La transcription des mots prononcés par Youcef	157
Tableau n°17	Les résultats obtenus du test de lecture du 4 ème cas	161
Tableau n°18	Résultats du test d'écriture	162

Liste des figures :

Numéro de figure	Titre de figure	Pages
Figure n°1	TDAH trouble neurodéveloppemental	14
Figure n°2	Les trois caractéristiques du TDAH	18
Figure n°3	Schéma représentatif du modèle Hyes et Flower	67
Figure n°4	Schéma représentatif du modèle Breiter et scardamila	68
Figure n°5	Schéma de la Dysorthographie phonologique	78
Figure n°6	Exemple de la Dysorthographie de surface	79
Figure n°7	Image représentative des Cartes des lettres d'alphabet arabe et français	87
Figure n°8	Image représentative des objets	88
Figure n°9	Image représentative des Cartes d'habillage et accessoires	88
Figure n°10	Image représentative des Cartes légumes et fruits	89
Figure n°11	Image d'un enfant qui mange	89
Figure n°12	Image représentative des Cartes d'interaction	90
Figure n°13	Jeux de concentration	91

Liste des abréviations

Liste des abréviations:

Abréviations	Intitulé complète
APA	**A**merican **P**sychological **A**ssociation**.**
CFTMEA	La **C**lassification **F**rançaise des **T**roubles **M**entaux **de** L'**E**nfant et de L'**A**dolescent.
CIM10	La **C**lassification **I**nternationale des **M**aladies**, 10^{e}** révision.
DSM5	Manuel **D**iagnostique et **S**tatistique des troubles **M**entaux, et des troubles psychiatriques, la **5ème** édition.
DSM-IV.TR	Manuel **D**iagnostique et **S**tatistique des troubles **M**entaux, **4ème** édition.
DYS	**L**es troubles spécifiques d'apprentissage.
IMC	**I**nfirmité **M**otrice **C**érébrale.
IRM	**L**'imagerie par **R**ésonnance **M**agnétique.
IRMF	**L'**imagerie par **R**ésonnance **M**agnétique **F**onctionnelle.
PEHP	**P**rogrammes d'**E**ntrainement aux **H**abiletés **P**arentales.
TDAH	**T**rouble **D**éficit **D**'attention **A**vec **H**yperactivité.
UNO	**U**nited **N**ations **O**rganisation.
TCC	**T**hérapie **C**ognitivo-**C**omportementale.
UNICEF	**U**nited **N**ations **I**nternational **C**hildren's **E**mergency **F**und.

Introduction générale

Introduction

L'enfance est une période cruciale où se construit le développement psychoaffectif et social de l'individu. Ce processus commence au sein de la famille, où les interactions avec les parents et les membres proches permettent à l'enfant de commencer à comprendre le monde qui l'entoure et à développer ses compétences sociales et émotionnelles.

Par la suite, l'enfant rentre dans une phase importante de socialisation et d'apprentissage à travers son expérience à l'école, afin de développer ses interactions sociales et son développement son évolution scolaire. À cet endroit, il est encadré par des enseignants et entouré de ses pairs, ce qui contribue à son éducation à différents niveaux. Pendant cette période, l'enfant peut présenter divers comportements qui peuvent nécessiter une inattention particulière. Entre les difficultés de concentration et l'agitation excessive, d'autres comportements peuvent se manifester, tels que l'enfant peut agir rapidement sans réfléchir aux conséquences de ses actions avec ses camarades. Il peut avoir du mal à rester assis ou à rester immobile pendant de longues périodes dans sa classe, et rencontrer des difficultés à réguler son énergie. L'enfant peut également avoir du mal à maintenir son attention sur une tâche donnée et à suivre les instructions.

Les difficultés qu'un enfant éprouve dans sa vie quotidienne, telles que la gestion de son comportement, observées par son entourage, sont des symptômes du TDAH.

De nos jours, il est de plus en plus courant de rencontrer des enfants présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), un trouble neurodéveloppemental et comportemental. Ces enfants se distinguent souvent de manière notable de leurs pairs par des comportements inhabituels.

Un enfant présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), peut rencontrer des difficultés dans son apprentissage de la lecture et/ou de l'écriture.

Cependant, il est essentiel de reconnaître que chaque enfant est unique et que chaque cas est particulier. Certains enfants atteints de TDAH peuvent présenter des difficultés uniquement en lecture, d'autres uniquement en écriture, tandis que certains peuvent rencontrer des obstacles dans les deux.

Dans la présente recherche, notre objectif est d'identifier ces différences et d'évaluer les compétences en lecture et en écriture chez les enfants atteints de TDAH. En comprenant mieux les besoins individuels de ces enfants, nous pouvons adapter les interventions pédagogiques et

thérapeutiques pour les aider à surmonter leurs difficultés et à progresser dans leur développement académique.

Pour mener à bien notre recherche, nous l'avons partagée en deux grandes parties. La première partie est théorique et comprend trois chapitres : le premier aborde le TDAH, le deuxième se concentre sur la dyslexie, et le troisième traite la dysorthographie.

La seconde partie est pratique et se compose de deux chapitres. Le premier expose la méthodologie de recherche utilisée, tandis que le second présente l'analyse des résultats et les discussions des hypothèses de notre recherche.

Nous avons effectué notre recherche en utilisant une méthode qui est l'étude de cas, permettant de décrire et d'analyser profondément nos cas et leurs caractéristiques. Et nous avons utilisé deux tests en lecture et écriture, afin d'évaluer les compétences de ces enfants atteints d'un TDAH.

Pour compléter notre recherche, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les parents, l'orthophoniste et les enfants eux-mêmes. Cette approche nous a permis de mieux comprendre et d'approfondir chaque cas individuellement, tout en recueillant des informations précieuses sur les expériences de chaque enfant.

Le cadre général de la problématique

Problématique :

L'enfant dès sa conception traverse plusieurs phases de développement psychoaffectif, social, et intellectuel. Il commence par établir une relation avec son premier objet d'attachement, généralement la mère. Ensuite, il élargit ses interactions à la petite société, c'est-à-dire la famille, qui joue un rôle crucial dans son développement initial. Finalement, l'enfant s'engage avec la grande société, où il continue à développer ses compétences sociales et intellectuelles.

(Dolto. F, 1984, P. 45)

Si un défaut survient dans l'un de ces aspects, les autres seront affectés, soit directement ou indirectement, de telle sorte que l'apparition de tout défaut affectera l'enfant, que ce soit une des formes de la personnalité et du comportement.

L'enfant fait face à des problèmes de comportement qui affectent sa vie sociale, notamment sa vie scolaire, et se transforment en Troubles qui le gênent, car il existe de nombreux troubles du comportement chez l'enfant, dont le Trouble Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH), c'est-à-dire un comportement caractérisé par des mouvements inhabituels, une activité accrue et une incapacité à suivre et à se concentrer.

Ainsi, le TDAH influence le parcours académique de l'enfant, car cela entrave sa bonne conduite, ce qui reflète sur sa santé, sa performance et sa réussite scolaire ; Les enfants hyperactifs se caractérisent par des caractéristiques de base, à savoir le mouvement constant, la distraction et l'impulsivité, et des caractéristiques secondaires telles qu'une humeur perturbée, une indifférence, une faible confiance en soi, une jalousie extrême, de faibles résultats scolaires, de mauvaises relations sociales, de chaos, une insouciance et perturbation émotionnelle.

Le TDAH chez l'enfant constitue aujourd'hui un syndrome dont l'existence n'est plus remise en question. Par ailleurs, l'un des paradoxes de ce trouble est sans doute lié à l'impression de découvrir une pathologie décrite il y a pourtant plus d'un siècle.

Les troubles d'apprentissage désignent une difficulté à acquérir, retenir ou utiliser de manière générale des connaissances ou des informations spécifiques, causés par une déficience d'attention, ce qui a un impact sur les performances scolaires.
(https://www.msdmanuals.com/problèmes-de-santé-infantiles/troubles-de-l'apprentissage-et-du-développement/troubles-de-l'apprentissage.) consulter le :08/05/2024 a 14 h15

Un enfant qui a un TDAH peut rencontrer des difficultés à passer rapidement d'une activité à une autre, en raison notamment de ses difficultés à adapter ses actions et pensées à une nouvelle situation, mais également en raison de l'énergie déployée pour planifier une nouvelle activité.

Vu l'importance de ces activités au cours de son apprentissage, l'enfant se trouve face à des obstacles qui affectent le développement de ses compétences dans la lecture et l'écriture.

La lecture est un processus complexe qui implique l'identification et la compréhension des mots écrits. Ce processus repose sur l'association des graphèmes, qui sont les unités écrites, avec les phonèmes, qui sont les unités sonores.

(Zeigler. J-C et al, 2010, P. 3)

L'écriture consiste à donner du sens à un texte écrit. C'est une activité interactive et cognitive qui nécessite la compréhension des mots et leur décodage dans un contexte spécifique.

(Snow. C-E et al, 1998, P. 15)

Dans la présente étude nous allons essayer d'éclaircir l'évaluation de la lecture et l'écriture chez les enfants atteints de TDAH qui revêt une importance cruciale pour plusieurs raisons, tout d'abord cette évaluation nous permet de comprendre en profondeur et préciser comment ce trouble affecte leurs symptômes tels que l'inattention et l'impulsivité sur leur compétences académiques, et leur développement, en identifiant les difficultés qu'ils rencontrent lors de la lecture et l'écriture.

Ce qui nous a motivé à élaborer cette thématique, la volonté de mieux connaitre le TDAH dans ses divers aspects, de plus, à mieux comprendre les défis spécifiques aux qu'elles les enfants de ce trouble sont confrontés, ainsi que sa prévalence, qui est l'un des troubles neurodéveloppementaux qui touche ces enfants. Afin d'avoir une meilleure compréhension des impacts du TDAH sur la lecture et l'écriture, et de développer des stratégies d'enseignements plus efficaces.

Etudier ce déficit peut mettre en lumière les besoins spécifiques et les mesures nécessaires pour garantir l'égalité des chances pour tous les enfants.

De plus, élaborer une évaluation nous aide à identifier d'éventuels troubles d'apprentissage associés à la lecture et l'écriture tels que la dysorthographie. En outre, d'explorer et d'examiner des épreuves et des tests, qui donnent une idée de leurs capacités dans le cas où ils ont intérêt d'évoluer leur lecture et écriture.

Finalement, une évaluation approfondie est essentielle pour concevoir des diagnostics individualisés qui répondent aux besoins uniques de chaque enfant (TDAH), afin de les aider avec une prise en charge orthophonique, à surmonter leurs obstacles et à atteindre leur plein potentiel académique.

Ce thème contribue à combler les lacunes dans la recherche actuelle sur l'impact du TDAH sur les capacités académiques. Ça ouvre des perspectives pour des études futures et innovations pédagogiques.

Cela se fait en répondant à la question suivante :

- Est-ce que tous les enfants atteints de TDAH ont des difficultés de lecture et d'écriture ?

Hypothèses :

- Chez certains patients atteints d'un TDAH nous pouvons trouver comme troubles associés, une dyslexie.
- Chez d'autre patients on trouve comme trouble associés la dysorthographie.
- Par ailleurs, on trouve que certains patients ont une combinaison des deux (la dyslexie et la dysorthographie), le degré de l'atteinte est variable d'une personne à une autre.

Définitions des concepts clés :

- **La lecture :**

Est l'art de décoder les symboles écrits dans une langue donnée, permettant ainsi au lecteur de comprendre et d'interpréter le message qui leur est transmis à travers ces symboles. En termes de compréhension écrite, il existe trois niveaux : d'abord le déchiffrage des mots, puis la construction du sens des phrases, et enfin la connexion des idées à travers le texte pour créer une image globale cohérente.

(Frédérique. B-H, et Al, 2004, P. 155)

- **L'écriture :**

Est l'art de transformer les pensées en symboles graphiques propres à une langue. Cette pratique englobe à la fois la forme visuelle des caractères et leur orthographe correcte. En Orthophonie, les troubles liés à l'écriture sont distingués entre la (dysgraphie), (la dysorthographie).

(Frédérique. B-H, Al, 2004, P. 94)

- **Le TDAH :**

Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité est caractérisé par un développement inapproprié de l'inattention, de l'hyperactivité et de l'impulsivité, qui sont hors de proportion avec le développement de l'enfant et qui perturbent le fonctionnement social et académique.

(APA,2011, P.1007)

Opérationnalisation des concepts clés :

- **La lecture :**

Action de lire, de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral. Lecture à haute voix, lecture mentale, ou silencieuse.

- **L'écriture :**

Une Activité de mettre (des paroles, des pensées) sous forme écrite quelque chose d'écrit à la main d'une représentation graphique de la parole à l'aide de signes conventionnels.

- **TDAH :**

Trouble déficit d'attention hyperactivité, développemental d'origine neurologique qui apparaît durant l'enfance et qui se caractérise par l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité ainsi qui interfèrent avec le fonctionnement.

Les études antérieures :

Parmi les études qui ont porté des informations sur l'évaluation de la lecture et l'écriture :

En ce qui concerne la lecture, on cite deux études antérieures :
L'étude sur les difficultés de lecture chez les enfants avec TDAH publier en **2016**, réalisée par plusieurs chercheurs, dont **Miller et al.** Cette étude a examiné les compétences en lecture de 130 enfants atteints de TDAH et a révélé des difficultés significatives, notamment en compréhension et en fluidité de lecture. Les résultats suggèrent que des interventions éducatives adaptées sont nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques de ces enfants.

La deuxième étude est celle de **Willcutt et al en 2010**, ils ont mené un méta-analyse sur les troubles comorbides chez les enfants atteints de TDAH et ils ont trouvé que le TDAH est souvent associé à des difficultés de lecture, en particulier la dyslexie. Ils ont souligné l'importance de diagnostiquer et traiter les deux troubles simultanément pour améliorer les résultats scolaires.

Et pour l'écriture, on cite comme études antérieures :

L'étude de **Re. A-M et al ,2014**, cette étude a exploré les relations entre les symptômes du TDAH, les fonctions exécutives et les compétences en écriture. Les auteurs ont trouvé que les déficits en mémoire de travail et en inhibition cognitive chez les enfants avec
TDAH étaient fortement liés à leurs difficultés en écriture.

L'étude de **Graham. S et Harris. R-K, 2013**. Dans cette étude fournis des stratégies spécifiques pour aider les enfants atteints d'un TDAH à améliorer leurs compétences en écriture. Ils recommandent des interventions structurées, telles que l'enseignement explicite de la planification et de la révision, ainsi que l'utilisation de supports visuels et technologiques.

Partie théorique

Chapitre I

TDAH

Préambule :

Dans ce présent chapitre, nous abordons le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. D'abord, nous commencerons par définir clairement le TDAH et retracerons brièvement son évolution historique pour mieux comprendre son contexte. Puis, nous examinerons en détail les caractéristiques essentielles de ce trouble ; telles que l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité, suivie d'un aperçu de ses classifications selon le DSM-5 et le CIM-10.

Ensuite nous examinerons d'une manière explicite les critères diagnostiques du TDAH, en mettant l'accent sur les troubles associés au TDAH, notamment le trouble d'apprentissage, du comportement, oppositionnel, de conduite, émotionnel, dépressif, et anxieux.

Enfin, en comprenant mieux ces associations, nous pourrons mieux appréhender l'impact global du TDAH, et nous conclurons avec une évaluation précise et d'une prise en charge orthophonique.

1. Définitions et historique du TDAH :

1.1. Définitions du TDAH :

Le TDAH est une affection comportementale qui se manifeste par un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Chez les enfants et les adolescents, elle est diagnostiquée en raison d'un ensemble de symptômes de la maladie.

Tout ce qui débute à l'enfance et se prolonge jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte est conditionné par deux types qui peuvent se manifester : l'activité motrice et sensorielle, le manque d'attention et l'impulsivité. Ces symptômes, qui peuvent être causés par une activité excessive combinée, peuvent entraîner des difficultés d'adaptation à la vie à la maison, dans la rue, à l'école et dans la société dans son ensemble, en particulier s'ils ne sont pas reconnus, diagnostiqués et traités.

(Badr, Muhammad, 2016, p. 73)

Selon la définition d'**Adel Ezzedine Al-Ashwal**, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité est un trouble de l'attention. Le mot "activité" désigne un comportement qui se distingue par des mouvements inhabituels et une hyperactivité.

Ce trouble peut perturber l'acquisition des connaissances de l'enfant atteint, ce qui peut entraîner des difficultés de prise en charge.

(Khalid Saad Muhammad Alkadhi, p. 22, sans date)

Selon **Barkley (2015)**, le TDAH est considéré comme un trouble répandu et bien connu qui affecte des millions d'enfants, d'adolescents et d'adultes.

(Barkley. R-A, 2015, P.10)

D'après l'American Psychiatric Association (**APA**), le TDAH est un trouble caractérisé par une tendance persistante à l'inattention et/ou à l'hyperactivité-impulsivité, ce qui perturbe le fonctionnement ou le développement.

(APA, 2013, P.59)

Le TDAH est un trouble chronique de l'attention chez les enfants, qui se caractérise par des problèmes d'attention prolongée, de régulation de l'activité motrice et de contrôle des impulsions.

(Dupaul. G-J et al, 2015, P. 23)

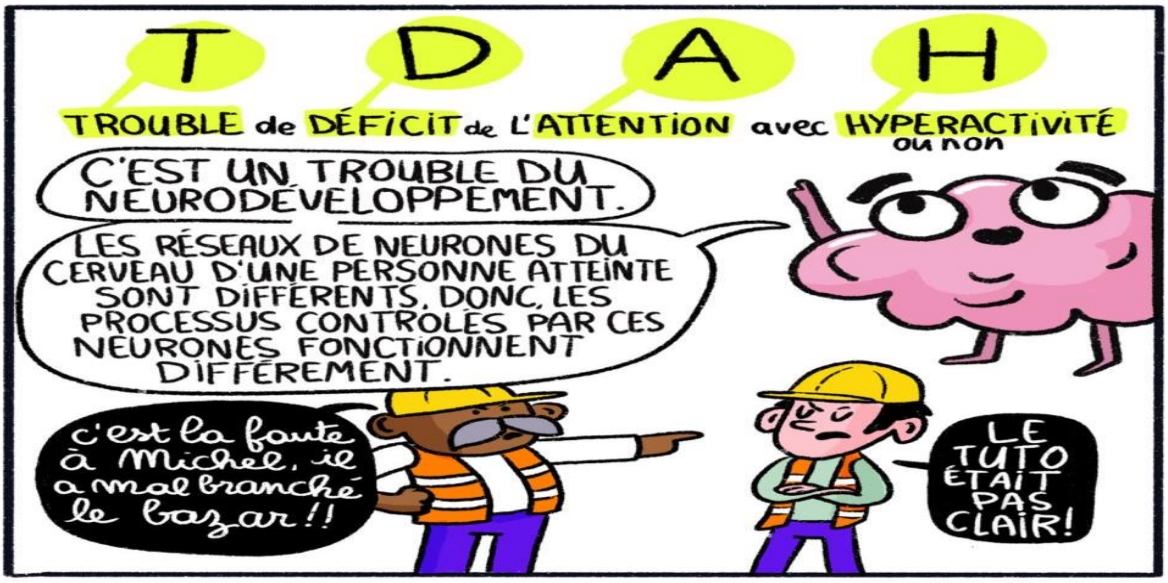


Figure nº1 : TDAH trouble neurodéveloppemental.

1.2. Historique du TDAH :

Depuis des siècles, les scientifiques, les pédiatres, les psychiatres, les psychologues et bien d'autres cherchent des explications à ce phénomène qu'ils ont appelé de nombreux noms : instabilité psychomotrice, trouble hyperkinétique, dysfonctionnement minime du cerveau, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Toutes ces appellations sont liées à la même cause, à savoir une agitation motrice excessive, une impulsivité et des problèmes d'attention.

Des travaux ont été réalisés en premier lieu par les Français et les Européens, puis ils ont été suivis par les anglo-saxons. Ces recherches sont principalement basées sur des hypothèses neurobiologiques.

Dès le XIXe siècle, des chercheurs s'intéressent à l'hyperactivité et considèrent à cette époque que les signes caractéristiques de ce phénomène clinique sont : l'instabilité et les troubles de l'attention.

En 1845, le psychiatre allemand **Heinrich Hoffman** décrit ce phénomène dans son ouvrage écrit initialement pour son fils Phil, âgé de 3 ans, afin de lui enseigner les bonnes manières. Le syndrome d'instabilité psychomotrice de l'enfant est décrit pour la première fois en 1854 par le même auteur.

(Bréjard. V et Bonnet. A, 2007, P.5)

En 1897, le docteur **Bourneville** a établi une corrélation entre l'instabilité et la suggestibilité et l'agressivité. Il a observé chez des enfants qu'il appelait « malades instables » que ces trois symptômes étaient liés à une instabilité psychomotrice.

En 1898, **Kraepelin** décrit les psychopathes instables, dont une proportion importante sont des enfants âgés de dix à quinze ans.

À partir de 1902, **Still** constatait un ralentissement cognitif chez des enfants atteints de TDAH, lié à une altération des cellules cérébrales causée par un dommage structurel ou un retard de croissance. Selon lui, les petites blessures cérébrales entraîneraient des troubles émotionnels susceptibles de conduire à la délinquance.

En 1911, **Dupré** aborde la question de l'instabilité en utilisant le mot « débilité motrice ». Ensuite, l'expression se transforme en « instabilité psychomotrice constitutionnelle » qui comprend : l'incapacité d'attention, l'incohérence, la fluctuation de l'humeur et les troubles du comportement.

(Bréjard.V et bonnet. A, 2007, P. 6)

Ensuite, les travaux de **Wallon** en 1925 et de ses successeurs permettront à l'école française de développer un type de sujet "turbulent" en mettant l'accent sur l'impulsivité liée à la production de mouvements spontanés qui échappent au contrôle du sujet.

(Delion, 2010, p. 15)

Dès 1940, les psychiatres ont employé les expressions "dysfonction cérébrale minime" qui désignent une déficience neurologique qui est à l'origine des problèmes d'apprentissage, du TDAH et des troubles émotionnels. On a également utilisé les termes "syndrome de l'enfant au cerveau lésé" (***brain-injured Child syndrome***), "réaction hyperkinétique de l'enfance" et "syndrome de l'enfant hyperactif".

Dans les années 1950, l'expression « ***desordre hyperkinetique impulsif*** » est apparue. L'impulsivité englobe les troubles comportementaux et opposés de la réflexion, tels que l'instabilité. Le syndrome psychique et moteur est donc remplacé à cette époque par le syndrome psychoaffectif et comportemental.

(Delion, 2010, p. 15)

Le syndrome de l'enfant hyperactif est décrit par **Laufer** et **Denhoff** (1957). Ensuite, en 1962, **Laufer** a décrit le syndrome chez l'adulte.

En 1970, **Ajuriaguerra** relate un syndrome d'excitation psychomotrice qui se manifeste par des difficultés à maintenir l'attention et une instabilité liée à une fuite des idées.

À partir de 1980, le terme « trouble de l'attention déficitaire » est employé. Selon l'Association Américaine de Psychiatrie, l'hyperactivité et l'impulsivité pouvaient être associées ou non à l'inattention, ce qui a donné lieu à l'expression « déficit d'attention avec ou sans hyperactivité ». Les diagnostics qui ont été alors posés concernaient exclusivement le déficit de l'attention associé à l'hyperactivité, qui était lié à des comportements perturbateurs tels que les troubles de conduite, les troubles oppositionnels et les problèmes d'apprentissage.

(Bréjard. V et Bonnet. A, 2002, P.8)

L'**APA** (1987) a suggéré l'utilisation de l'expression « trouble de l'attention avec hyperactivité » dans le DSM-III-R en 1987 afin de faire face à la confusion entre les deux types précédents. L'hyperactivité est alors le symptôme principal et désigne un développement inadéquat en termes d'attention, d'impulsivité et d'hyperactivité. Il suffit de six symptômes sur dix-neuf pour établir le diagnostic.

En 1990, **Burkley** affirme que les troubles déficitaires de l'attention associés à l'hyperactivité sont une réalité complexe qui ne peut pas être aisément définie et dont le nom a été modifié depuis le début du siècle.

Le DSM-IV (1995) reprend l'approche multidimensionnelle initiale en identifiant deux aspects du trouble : un aspect d'inattention et un aspect moteur hyperactivité-impulsivité. Le Trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité est ainsi défini. Afin de diagnostiquer, il est nécessaire de détecter au moins six des symptômes d'inattention. Il est essentiel que ces symptômes perdurent pendant au moins 6 mois, et qu'ils soient à un degré qui ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant. Par exemple, le comportement d'exploration motrice désordonnée du petit enfant, qui est normal entre 18 et 24-30 mois, puis devient inadapté et témoigne d'une difficulté à maîtriser sa motricité. Six des symptômes d'hyperactivité-impulsivité doivent également être observés dans les mêmes conditions d'expression.

(Bréjard et Bonnet, 2007, P. 102)

En 2000, le DSM-IV-R intègre l'idée d'une évolution dans la symptomatologie principale.

(Bréjard et Bonnet,2007, p. 102)

2. Les trois caractéristiques du TDAH :

2.1. L'inattention :

Chez l'enfant :

Même s'il est moins évident que l'hyperactivité, on pourra la décrire comme suit :

- Une absence d'attention, de focalisation.

- Il est difficile de s'attarder à la fin d'une tâche, il est difficile de terminer un devoir.
- L'enfant a l'impression d'être dans la lune, de ne pas écouter, même si la question lui est directement posée.
- L'enfant est extrêmement occupé.
- De nombreuses fautes dans les épreuves. Il ne s'agit pas d'erreurs de mauvaise compréhension, mais d'inaptitude.
- Les livres et même les jouets sont souvent perdus par l'enfant.
- L'enfant comprend les instructions, mais ne parvient pas à se les rappeler ou à réaliser les tâches qui lui sont assignées.

Chez l'adulte :

On pourra identifier l'inattention de la manière suivante :

-Une faible concentration.

-Tâches souvent incomplètes, difficiles à accomplir.

-Organisation désordonnée de la vie.

(https://www.creapharma.ch Gruffatt, X. (2021), *Hyperactivité (TDAH)*. Retrieved from) consulter le 22/04/2024 à 20h 30.

2.2. L'hyperactivité :

Chez l'enfant, on pourra dire :

- Enfant agité, qui ne reste pas calme, qui ne tient pas en place, qui coure, qui grimpe partout.
- Un enfant qui bouge constamment les membres (mains, pieds), reste assis sur sa chaise, mais se déplace d'une manière inopinée.
- Un enfant qui continue à parler.

Chez les adultes,

- L'hyperactivité physique est moins marquée ou plutôt, elle se manifeste de manière différente.
- Leur déplacement est moins fréquent, mais leur hyperactivité pourra être décrite par la difficulté de se retenir.
- Il faudra évacuer l'excès d'énergie en pratiquant des sports extrêmes, par exemple. **(Gruffatt, X. (2021), *Hyperactivité (TDAH)*. Retrieved from https://www.creapharma.ch) consulter le 22/04/2024 à 20h 30.**

2.3. L'impulsivité :

Chez l'enfant, l'impulsivité se manifeste de la manière suivante :

- Une humeur qui évolue constamment. Personnalité imprévisible.

La classe est constamment perturbée par l'enfant qui se rend intéressant et intervient lorsque ce n'est pas son tour (parole, jeu).

Chez l'adulte, on décrit son impulsivité comme suit :

- Stress, tension, anxiété.
- Une humeur qui change souvent.
- En colère, en violence.
- Une décision spontanée.

Si l'adulte ne parvient pas à gérer le stress et la frustration, tout comme chez l'enfant, la maladie risque de les faire perdre leur identité. Ils pourront rencontrer des difficultés à s'intégrer. Le TDAH pourrait réduire leur confiance en eux-mêmes. **(Gruffatt, X. 2021, *Hyperactivité (TDAH)*. Retrieved from https://www.creapharma.ch) consulter le 22/04/2024 à 20h 30.**

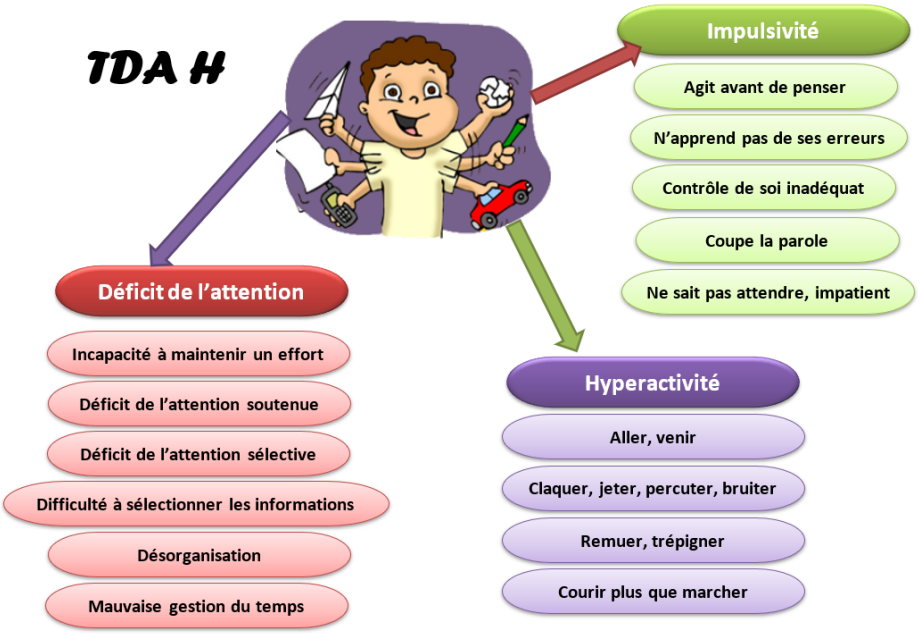


Figure n°2 : Les trois caractéristiques du TDAH.

3. L'étiologie du TDAH :

Plusieurs études ont été entreprises afin de déterminer les origines du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Dont de nombreux chercheurs, tels que **Mahmoud Abdel Rahman Hamouda (1998), Muhammad Ali Kamel (1996) et Kamal Salem (2001)**, ont essayé de classer les différentes causes potentielles de ce trouble.

Les raisons possibles de cette situation peuvent être classées en quatre catégories principales (génétique, biologique et environnementale, sociaux psychologiques).

3.1. Les causes génétiques :

Ont un impact significatif sur le développement de la maladie.

L'hyperactivité et les troubles déficitaires de l'attention sont causés par des gènes génétiques qui transmettent ces caractéristiques, ce qui entraîne des dommages ou une faiblesse de certains des centres nerveux responsables de l'attention dans le cerveau.

De manière indirecte, grâce à la transmission de défauts constitutionnels par les gènes, cela entraîne des dommages aux tissus cérébraux. Au cours des recherches génétiques et génétiques, il a été observé que de nombreux enfants.

Les individus souffrant de ce trouble Ils ont des antécédents de maladie, comme cela a été constaté chez les parents qui en sont atteints.
Les problèmes de dépendance, d'alcool et de comportement antisocial étaient courants leurs enfants sont plus susceptibles que les autres de souffrir de ce trouble ils possèdent des antécédents de maladie, comme on l'a vu chez les parents présentant cette maladie.
Il y avait souvent des problèmes de dépendance, d'alcool et de comportement antisocial.
Ce trouble est plus fréquent chez leurs enfants que chez les autres, car la recherche s'est focalisée sur l'étude.

Les mécanismes génétiques, en particulier la dopamine en tant que neurotransmetteur principal. Fait partie du trouble déficitaire de l'attention lié à une activité motrice excessive, il semble que les voies de la dopamine dans le cerveau, qui sont le lien entre les noyaux gris centraux et le cortex cérébral frontal, jouent un rôle important dans cette perturbation.

(Islam, 2019, P.34)

3.2. Les causes neurologiques et biologiques :

Incluent les dommages au cerveau, les déformations postérieures à l'accouchement et les traumatismes.

Le trouble est causé par des blessures du fœtus pendant l'accouchement.

Hyperactivité et anxiété, ainsi que des tumeurs et un manque d'oxygène qui se propagent. Parmi les causes, on retrouve les cellules cérébrales, l'exposition aux radiations et la perturbation de certains sens ou de leurs fonctions.

La majorité des études ont révélé que l'appartenance au trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité est liée à l'appartenance. Selon des recherches, les enfants hyperactifs peuvent être causés par des facteurs organiques, tels que :

Des lésions cérébrales : Les lésions cérébrales peuvent être l'une des principales causes, avec des lésions d'une partie du cerveau. Selon des recherches menées par des médecins, il est démontré que les enfants présentent une hyperactivité de plus, le cortex cérébral est faible, la fusion entre les deux moitiés du cerveau n'est pas adéquate.

(Samira et Sarah, 2017, P.19)

3.3. Les causes environnementales :

La survenue du trouble déficitaire de l'attention est influencée, d'une façon ou d'une autre, par l'environnement et ses divers éléments.

L'hyperactivité accroît sa fréquence, diminue sa gravité ou favorise sa manifestation. D'après certaines études, plusieurs raisons ont été identifiées, telles que l'exposition de la femme enceinte aux radiations ou aux prises maternelles.

Dans le cas de certains médicaments ou d'infections causées par des maladies infectieuses telles que la rougeole germanique ou la variole, ainsi que d'autres pathologies, des malformations congénitales qui peuvent être associées à ce trouble, telles qu'un accouchement prématuré ou un accouchement difficile, peuvent causer des dommages à certaines cellules du cerveau. De plus, le trouble peut survenir pour donner suite à l'exposition de l'enfant à des situations telles qu'un traumatisme crânien, une chute d'un endroit élevé ou une maladie telle que la méningite, ou la scarlatine, qui affectent les centres nerveux du cerveau responsables de l'attention dans le frontal et les lobes

(Asmaa, 2016, p. 30,29).

3.4. Ls causes sociaux et psychologiques :

Ont joué un rôle crucial dans l'émergence de perturbations, comme l'instabilité au sein de la famille.

Et sa volatilité en matière d'économie, de société et de psyché. De plus, les comportements incorrects chez les enfants peuvent être influencés par la violence parentale, comme le rejet, la négligence et la privation émotionnelle, en raison de modèles sociaux négatifs, de méthodes parentales dures, de punitions et d'une formation inadaptée.

Des recherches révèlent aussi des difficultés internes au sein de la famille. Étant donné l'instabilité économique et sociale sur le plan psychologique, cela accroît les risques de troubles chez les enfants. Ceci contribue également à améliorer la recherche sur l'importance de l'expérience scolaire et le rôle des enseignants dans la prise en charge des élèves. Un enfant peut être perturbé et distrait par le nouvel environnement scolaire et les défis auxquels il est confronté. Parmi les motivations émotionnelles qui encouragent l'hyperactivité

(Shaima Amal, 2019, P.18)

4. Les classifications du TDAH selon DSM5 et CIM10 et CFTMEA :

Les classifications médicales servent à convertir les descriptions diagnostiques en outils fonctionnels rédigés dans un langage commun, avec des critères universels et standardisés. Elles jouent un rôle essentiel dans les avancées de la médecine et de la science.

De nombreux acteurs les utilisent également : les assureurs-santé ; les responsables des programmes de santé nationaux ; les experts en collecte de données et d'autres acteurs qui surveillent l'action sanitaire mondiale et qui déterminent l'affectation des ressources allouées à la santé.

4.1. La classification selon DSM5 :

Le nouveau DSM-5 est sorti en 2013. En ce qui concerne le TDA/H, il introduit des changements importants par rapport à la version précédente, le DSM-4.

Le TDA/H, aujourd'hui classé dans les troubles neurodéveloppementaux et non plus dans les troubles psychiatriques de l'enfant comme le faisait le DSM-4, y devient un syndrome à tous les âges de la vie.

A. Présence soit de 1, soit de 2 :

1. Six des symptômes d'inattention (ou plus) ont duré au moins six mois, sont d'un degré inapproprié et ne correspondent pas au niveau de développement de l'enfant :

Inattention :

- Il est fréquent qu'il ne fasse pas attention aux détails ou qu'il fait des étourderies dans ses devoirs scolaires, son travail ou d'autres activités ;
- Il a souvent du mal à maintenir son attention au travail ou dans les jeux ;
- Il semble souvent ne pas écouter lorsque l'on lui parle personnellement ;
- Il semble souvent ne pas suivre les instructions et ne parvient pas à accomplir ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles.
- Il est fréquent qu'il ne fasse pas attention aux détails ou qu'il fait des étourderies dans ses devoirs scolaires, son travail ou d'autres activités ;
- Il a souvent du mal à maintenir son attention au travail ou dans les jeux ;
- Il semble souvent ne pas écouter lorsque l'on lui parle personnellement ;
- Il semble souvent ne pas suivre les instructions et ne parvient pas à accomplir ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles.
- Eprouve souvent des difficultés à structurer ses tâches ou ses activités ;
- Evite fréquemment, ou fait à contrecœur les tâches qui demandent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison) ;
- Perd souvent les objets essentiels à son travail ou à ses activités (jouets, cahiers de devoirs, crayons, livres ou outils) ;
- Se laisse facilement distraire par des stimuli externes ; -a des oublis fréquents dans la vie quotidienne.

(Delion. P. 2010, p, 21, 22, 23, 24).

2. Six des signes d'hyperactivité-impulsivité (ou plus) ont perduré pendant au moins six mois, sont d'un degré inapproprié et ne correspondent pas au niveau de développement de l'enfant :

Hyperactivité :

- Souvent, il remue souvent les mains ou les pieds, ou elle se tortille sur son siège.
- Il se met fréquemment en position debout en classe ou dans d'autres situations où il est censé rester assis ;
- Il arrive fréquemment de courir ou de grimper partout, dans des situations où cela est inapproprié ;
- A fréquemment des difficultés à maintenir sa tranquillité lors des jeux ou des activités de loisir ;
- Souvent, il est « sur la brèche » ou il agit comme s'il était « monté sur ressorts »;
- Souvent, il parle trop.

(Delion. P. 2010, p, 21, 22, 23, 24).

Impulsivité :

- Souvent, on laisse échapper la réponse à une question qui n'est pas encore complètement posée ;
- Du mal à attendre son tour ;
- Interrompt souvent les autres ou on impose sa présence.

B. Avant l'âge de 7 ans, certains des symptômes d'hyperactivité-impulsivité ou d'inattention qui ont entraîné une perturbation fonctionnelle étaient présents.

C. L'existence d'un niveau de gêne fonctionnelle associé aux symptômes dans deux ou plusieurs types d'environnement distincts.

D. Il est essentiel de souligner de manière claire une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel d'une personne.

E. Les symptômes ne se manifestent pas uniquement lors d'un trouble envahissant du développement, d'une schizophrénie ou d'un autre trouble psychotique, et ils ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (trouble thymique, anxieux, dissociatif ou de la personnalité).

(Delion. P. 2010, p, 21, 22, 23, 24).

4.2. Classification international des maladies (CIM10), (énumération des quatre formes de troubles hyperkinétiques) :

Les troubles hyperkinétiques sont des groupes de troubles qui se manifestent par des activités excessives et désorganisées, une inattention prononcée et un manque de persévérance dans les tâches.

Les quatre groupes distincts :

A. Interruption de l'activité et de l'attention.

B. Problèmes d'hyperkinésie et de conduite.

C. Autres problèmes d'hyperkinésie.
D. Difficultés hyperkinétiques indéterminées.

(Ibid, 2009, p. 22).

4.3. Classification Française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) :

Combinaison de l'hyperkinésie et de l'instabilité psychomotrice, se distinguant par :

A. Au niveau psychique, il y a des problèmes pour maintenir l'attention, un manque de régularité dans les activités et un certain niveau d'impulsivité.
B. Du point de vue du mouvement : une hyperactivité ou une agitation motrice perpétuelle.
C. Ces problèmes, qui diffèrent nettement de l'âge et du niveau de développement mental de l'enfant, sont plus importants dans les situations nécessaires (en classe) et disparaissent dans d'autres situations (nouvelles).
D. Il englobe les problèmes d'attention sans hyperactivité motrice en soi.
E. Il écarte l'excès d'activité adapté à l'âge et psychomotrice associé à un déficit mental ou à des troubles affectifs.

(Delion, P. 2010, p. 21, 22).

5. Les troubles associés au TDAH :

Les troubles associés au TDAH peuvent être identifiés dans différentes sphères notamment :

5.1. Les troubles d'apprentissage :

Environ 20 % des enfants souffrant de TDAH présentent des retards dans le développement du langage et de la motricité fine, tels que les difficultés en écriture, nécessitant ainsi un soutien spécialisé.

(http://www.PassportSanté.net , Passeport Santé. (2011), trouble de déficit de l'attention. Retrieved from) consulté le 26/04/2024 à 21h 26.

5.2. Les troubles de comportements :

Sont fréquemment observés chez les enfants atteints d'un TDAH, aggravant la complexité de leur situation. Ces troubles peuvent inclure des comportements oppositionnels, des accès de colère, des comportements agressifs, ainsi d'autres manifestations disruptives. Leur présence a un impact profond sur la famille de l'enfant, entraînant souvent du stress, des conflits familiaux et des difficultés dans les interactions quotidiennes. De plus, ces comportements perturbateurs peuvent entraver la scolarisation de l'enfant, en interférant avec sa capacité à se concentrer en classe, à suivre les instructions et à maintenir des relations positives avec ses pairs et ses

enseignants. En conséquence, cela peut compromettre son succès académique et son adaptation sociale, contribuant ainsi à un cercle vicieux de difficultés.

(http://institutpediatriesociale.com , TDAH et troubles des comportements), consulté le 26/04/2024 à 21h 26.

5.2.1. Les troubles oppositionnels :

Environ la moitié des enfants présentant une prédominance de l'inattention dans le TDAH sont également sujets aux troubles oppositionnels avec provocation (TOP). (DSM-V. (2015).

5.2.2. Le trouble de conduites :

Environ un quart des enfants et adolescents présentant une présentation combinée du TDAH peuvent également développer des troubles de conduite en parallèle, en fonction de divers facteurs, notamment l'âge et le contexte.

Les enfants atteints d'un trouble de conduite présentant souvent un ensemble de caractéristiques distinctives qui peuvent affecter profondément leur interaction avec leur environnement social. Leur tendance à manquer d'empathie peut les conduire à des difficultés dans leurs relations interpersonnelles, car ils ont du mal à comprendre les sentiments des autres et à y réagir de manière appropriée. **(https://www.msdmanuals.com troubles-mentaux-chez-les-enfants-et troubles-des-conduites), consulté le 26/04/2024 à 21h 26.**

5.3. Les troubles émotionnels :

La majorité des enfants souffrant d'un trouble disruptif de la dysrégulation émotionnelle présentent également des symptômes répondant aux critères du TDAH, tandis qu'une proportion plus faible d'enfants atteints de TDAH manifeste des symptômes associés au trouble disruptif de la dysrégulation émotionnelle. Par ailleurs, il est fréquent d'observer une comorbidité entre le trouble spécifique des apprentissages et le TDAH. (DSM-V (2015).

5.3.1. Le trouble dépressif et les troubles anxieux :

Les enfants qui ont du mal à contrôler leur comportement peuvent se sentir rejetés, ce qui peut entraîner des troubles dépressifs et anxieux ainsi qu'une faible estime de soi. La dépression peut survenir chez les enfants atteints d'un TDAH, en particulier s'il y a des antécédents familiaux de ce trouble. Ce qui peut aggraver les difficultés émotionnelles associées à la lutte pour contrôler leur comportement.

(http://www.PassportSanté.net , Passeport Santé (2011), trouble de déficit de l'attention. Retrieved from) consulté le 26/04/2024 à 23h 00.

5.4. Autres troubles :

Trouble des comportements d'agression :

Les enfants atteints de TDAH peuvent présenter un trouble de comportement caractérisé par des manifestations d'agressivité telle que des accès de colère, des confrontations physiques ou verbales. Ces comportement peuvent être aggraver par le déficit d'attention et d'impulsion.

(Barkley. R-A, 2006, P.245)

6. Les critères diagnostiques d'un TDAH (DSM-IV-TR) :

Chez les enfants diagnostiqués avec le trouble du déficit de L'attention avec Hyperactivité (TDAH), plusieurs critères sont pris en compte pour établir un diagnostic précis.

Ces critères incluent une présence persistante de symptômes d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité, qui doivent être observés dans différents contextes de vie, tels que l'école, la maison et les interactions sociales.

6.1. Inattention :

- Les enfants atteints d'un TDAH ont souvent du mal à maintenir leur attention sur les détails et peuvent commettre des erreurs par étourderie dans leur devoir scolaires, leur travail ou d'autres activités.
- Il est fréquent ainsi qu'ils rencontrent des difficultés à maintenir leur attention lorsqu'ils jouent.
- Ils arrivent souvent que ces enfants semblent désintéressés ou distraits lorsqu'on leur parle personnellement.
- Fréquemment ont du mal à suivre les instructions et à terminer leurs devoirs scolaires, leurs tâches domestiques ou leurs obligations. Ces difficultés ne sont généralement pas dues à un comportement d'opposition ou à une incapacité à comprendre les consignes, mais plutôt à des défis liés à l'attention et à la concentration.
- Souvent, ont du mal à structurer leurs travaux ou leurs activités de manière efficace.
- Ils évitent ou montrent une aversion pour les tâches nécessitant un effort mental soutenu, telles que les devoirs à la maison. Ces activités peuvent être réalisées à contrecœur en raison de la difficulté à maintenir leur attention sur une période prolongée.
- Ils ont souvent tendance à égarer fréquemment les objets nécessaires à leur travail ou à leurs activités **par exemple :** (crayons, cahiers de devoirs, jouets, livres ou outils).
- Ils se laissent facilement distraire par les stimuli externes **par exemple : (**lorsqu'ils sont en classe, ils peuvent être facilement déconcentrés par des bruits extérieurs, des mouvements autour d'eux ou des pensées qui surgissent spontanément).

- Les oublis fréquents font partie des défis quotidiens rencontrés par les enfants atteints d'un TDAH. **(www.tdah-france.fr critères-diagnostiques-du-trouble-tdah, consulté le 29/04/2024 à 00 :29).**

6.2. Hyperactivité :

- Les enfants atteints d'un TDAH ont souvent du mal à rester immobiles et peuvent agiter fréquemment leurs mains ou leurs pieds, ou se tortiller sur leur siège.
- Fréquemment ils se lèvent en classe ou dans d'autres situations où ils devraient rester assis.
- Ils aient du mal à rester calmes lors des jeux ou des activités de loisirs.
- Il est courant que les enfants atteints de TDAH soient souvent sur la brèche ou agissent comme s'ils étaient constamment (montés sur ressorts).
- Ces enfants ont souvent tendance à parler d'une manière excessive ou débordante.
- L'enfant hyperactif a tendance à ne pas achever ses tâches, préfèrent passer d'une activité à une autre sans en accomplir aucune jusqu'au bout.

(www.tdah-france.fr , définition-du-tdah) consulté le 29/04/2024 à 00h29.

6.3. Impulsivité :

- Il est courant que les enfants atteints de TDAH laissent souvent échapper la réponse à une question avant même qu'elle ne soit entièrement posée.
- Rencontrent souvent des difficultés à patienter ou à attendre leur tour.
- Ont souvent du mal à attendre leur tour et peuvent interrompre fréquemment les autres, en imposant leur présence dans les conversations ou les jeux sans attendre leur tour.
- L'enfant attient de TDAH impulsif éprouve des défis pour réguler ses émotions et maintenir son calme. De plus, il trouve souvent difficile d'attendre son tour, comme dans une file d'attente.

(www.tdah-france.fr définition-du-tdah) consulté le 29/04/2024 à 00h 29.

Cette impulsivité chez les enfants atteints d'un TDAH se manifeste dans divers aspects de leur vie quotidienne. Parfois, ils prennent des risques inconsidérés sans même en avoir conscience, ne prévoyant pas les conséquences de leurs actions. **Par exemple :** ils peuvent traverser une rue sans regarder, casser un objet par maladresse, bousculer un autre enfant en se précipitant pour jouer, ou exprimer leurs pensées à voix haute sans considérer comment cela pourrait affecter leur interlocuteur.

(www.tdahecole.fr L'impulsivité), consulté le 29/04/2024 à 02h00.

7. L'impact du TDAH sur l'apprentissage :

Fréquemment, l'élève ou l'étudiant souffrant de TDAH peut rencontrer des problèmes tels que :

- Ne pas être attentif et fournir un effort mental soutenu ;
- Donner une réponse spontanée à une question, sans avoir achevé la lecture de l'énoncé ou de la question ;
- Commettre des erreurs par négligence ;
- Fréquemment, le TDAH complique la détection des erreurs d'attention : En général, les erreurs les plus courantes sont des erreurs d'inattention, car l'enfant est conscient des règles et peut les appliquer s'il a développé des stratégies d'écriture, d'autocorrection et de révision.
- La volonté de se déplacer rapidement et de travailler rapidement peut entraîner un nombre important d'erreurs ;
- Il est difficile de maintenir le fil et de devoir relire ;
- Il est difficile de repérer, extraire et synthétiser l'information de manière efficace.
- Avoir des notes de cours incomplètes par difficulté à rester attentif à ce que dit l'enseignant tout en écrivant les notes de cours ;
- Écrire trop vite, de façon « brouillon » et présenter des difficultés sur le plan de l'orthographe ou de la grammaire, comme oublier une lettre, en inverser ou encore faire des erreurs de ponctuation ;
- Présenter des difficultés dans les opérations mathématiques, sauter des étapes dans les résolutions de problèmes mathématiques ou avoir de la difficulté à faire des calculs mentalement ;
- Avoir de la difficulté dans la gestion du temps pour se préparer aux examens (difficulté à planifier, s'organiser et procrastination), mais aussi lors de la passation des examens (il faut consacrer davantage de temps à la lecture, à la réflexion et à la réponse aux questions, puis à la révision) ;
- Engendrer des retards (comme des difficultés à commencer la tâche, un manque d'organisation ou des oublis) ;
- Perdre ou oublier son matériel ou ses travaux. Le sac d'école et l'espace de travail sont « inversés », au point de s'y retrouver difficilement ;
- Être performant de manière variable et être perçu comme ne produisant pas le rendement attendu, distrait, paresseux ou manquant de motivation.

(https://www.cliniquefocus.com wp-content/uploads/2020/12/TDAH-et-mesures-daide.pdf) consulté le 30/04/2024 à 21h 00.

8. Evaluation et prise en charge du TDAH :

Une fois le diagnostic confirmé, la prise en charge doit être holistique et personnalisée en fonction de la présentation et en tenant compte de la gravité des symptômes de l'enfant, ainsi que

son environnement familial et social. Cela implique une approche pluridisciplinaire, avec la mise en place d'un traitement médicamenteux, une prise en charge psychologique, neuropsychologique, éducative, orthophonique ou pédagogique. Travaillant en coordination pour le but de fournir le meilleur soutien possible à l'enfant.

8.1. Prise en charge psychothérapique :

Les thérapies cognitivo-comportementales (TCC) visent à réduire les symptômes pour favoriser le bien-être de l'enfant et de son environnement proche, améliorant ainsi leur qualité de vie. Les TCC impliquent l'apprentissage et la mise en pratique de nouveaux comportements. En début de prise en charge, le thérapeute évalue les besoins et les difficultés du patient, en collaboration avec sa famille. En se concentrant sur les obstacles rencontrés au quotidien, le thérapeute propose des exercices et des stratégies reproductibles pour aider l'enfant atteint de TDAH à mieux gérer sa vie. La participation de l'entourage est souvent essentielle, donc le psychologue établit un contrat avec sa famille pour assurer un soutien continu.

La prise en charge psychanalytique, son efficacité dans le traitement du TDAH n'ait pas été prouvée, cependant certains thérapeutes peuvent la suggérer, surtout si des troubles émotionnels importants sont présents.

(Revol, al 2010, P.83)

- **Thérapie comportementale et cognitive :**

La prise en charge du trouble déficit d'attention de l'hyperactivité par la thérapie comportementale et cognitive peut être réalisée seule ou, dans les cas les plus graves, en association avec la prescription de psychostimulants. Son efficacité sera optimale lorsqu'elle inclura, dans le cadre d'un programme global de traitement, des sous-programmes dédiés aux parents, à l'école et à l'enfant lui-même.

- **Travail des parents :**

Dans le cadre initial de la prise en charge, il est crucial d'informer les parents de manière qu'ils comprennent mieux le trouble présenté par leurs enfants. Cela implique d'abord une explication pédagogique du développement typique de l'enfant, suivi par la présentation des particularités développementales chez les enfants présentant ce trouble. Cette approche vise à aider les parents à se détacher d'une vision causaliste souvent culpabilisante (s'il est héréditaire) et à privilégier une approche centrée sur le trouble lui-même et sur son thérapeutique afin de l'établir et le soutenir. Dans un premier temps, des stratégies seront proposées aux parents pour mieux gérer les comportements difficiles.

Voici la démarche proposée par **Barkley** (1995), dans laquelle les parents vont acquérir des compétences pour réguler leur propre stress ainsi que pour gérer les comportements difficiles de leur enfant. Barkley énonce tout d'abord trois règles générales :

- Avant de réagir aux comportements problématiques de l'enfant, Barkley recommande de prendre tout d'abord une pause.
- Pendant cette pause, prendre le temps de se rappeler des principes à mettre en pratique.

1. Fournir rapidement à l'enfant plus de rétroaction (*feedback*) et appliquer des conséquences immédiates. Les enfants hyperactifs ont tendance à être très présents dans le moment présent.

Une réaction de l'environnement qui est immédiatement perçue par l'enfant comme une conséquence directe de ses actions. Cette réaction peut être positive (comme un bonbon, un compliment, un geste affectueux, une récompense) et peut être associée à une explication immédiate de ce qui n'a pas été accompli ou de ce qui n'a pas été attendu.

2. Offrir à l'enfant des retours plus fréquents.

Les rétroactions doivent être répétées de manière fragmentée, en plus d'être immédiates, afin de renforcer les comportements appropriés de l'enfant.

3. Opter pour des conséquences plus marquantes, plus fortes et variées.

Pour illustrer ces idées, on peut inclure : des démonstrations d'affection physique, des avantages spéciaux, des récompenses matérielles comme (des petits jouets ou des objets de collection). En variant le type et la quantité des récompenses, cela aide l'enfant à maintenir son efficacité.

4. Privilégier le renforcement positif avant de recourir à la punition.

Il est important de définir clairement à l'avance le comportement cible et le comportement attendu. Cela permet de concentrer l'attention et la motivation sur ce comportement, favorisant ainsi la récompense du comportement attendu plutôt que la punition en cas de non-respect par l'enfant. En effet, la punition est souvent perçue comme injuste et disproportionnée, générant du ressentiment et des réactions agressives de la part de l'enfant qui tente de se défendre.

5. Être cohérant et persistant.
6. Maintenir une cohérence dans la durée.
7. Persévérer suffisamment longtemps lorsqu'un programme de modification du comportement est entamé.
8. Maintenir une réaction cohérente et constante, quel que soit le contexte.
9. Collaborer avec les autres intervenants, y compris le conjoint, pour une approche unifiée.

L'incohérence ou l'imprévisibilité dans l'application des règles convenues est vouée à l'échec. Avant de juger qu'un programme de modification du comportement est inefficace, il est recommandé de le tester pendant au moins deux semaines.

10. Mettre fin aux plaintes et passer à l'action.

Dans la gestion de l'hyperactivité, il est crucial de favoriser les retours comportementaux, peu importe les capacités cognitives et de raisonnement de l'enfant. Ainsi, il est préférable d'éviter de répéter continuellement des explications verbales que l'enfant ne peut pas assimiler ou intégrer.

De plus dans le coté de l'adulte, celui-ci doit se préparer adéquatement à faire face aux situations problématiques. Par exemple, prenons le cas d'un parent qui emmène son enfant dans un magasin :

- Juste avant d'entrer dans un lieu où une situation problématique pourrait survenir, comme un magasin, un restaurant, une église ou la maison d'un ami, prendre une pause.
- Passer en revue avec l'enfant deux ou trois règles qu'il a du mal à respecter dans cette situation.
- Anticiper la récompense, le stimulus motivant.
- Préciser la sanction qui sera appliquée, telle que la perte de points ou de privilèges.
- Suivre le plan établi dès le début de la situation et fournir à l'enfant des retours rapides et fréquents sur son comportement. Si nécessaire, appliquer rapidement les conséquences prévues pour tout non-respect des règles.
- N'oubliez jamais les défis de développement et les limites de l'enfant.
- Il est crucial de se rappeler que l'enfant fait face à des difficultés qui lui causent de la souffrance et des obstacles majeurs. Lui attribuer une intention négative envers l'adulte est une erreur. Pour garder une certaine distance par rapport au trouble et éviter d'interpréter les actions de l'enfant comme intentionnelles, quelques stratégies sont possibles : maintenir une certaine distance psychologique par rapport aux problèmes rencontrés par l'enfant, se mettre mentalement dans la position d'un observateur extérieur pour voir la situation telle qu'elle est réellement, et reconnaître les efforts déployés par un parent face au comportement difficile de l'enfant.

(Bréjard. V, 2007, p.102)

➢ **Du côté d'enfant :**

La prise en charge se concentrera sur les deux principaux aspects impliqués dans la problématique de l'enfant hyperactif : le domaine cognitif et le domaine comportemental.

Dans le domaine cognitif, favoriser le contrôle du langage intérieur pour encourager la concentration et la gestion de la tension. Le langage intérieur est une forme de dialogue interne utilisée pendant une activité, permettant de réguler les comportements. Nous travaillerons donc sur le renforcement de cette capacité. Une procédure développée par **Meichenbaum** et **Goldman** (1971) repose sur la progression de l'intériorisation des commentaires sur la tâche, partant des directives de l'adulte pour aboutir au développement du langage intérieur.

La méthode comprend cinq étapes, similaires à l'approche de Mödling (imitation) :

- L'adulte accomplit une tâche tout en se commentant à voix haute.

- L'enfant regarde et prête attention à écouter attentivement.
- Le sujet réalise la tâche sous la supervision de l'adulte, en suivant les commentaires qui accompagnent l'action.
- Le sujet effectue la tâche seul tout en se parlant à haute voix.
- Le sujet répète la même action, mais cette fois en chuchotant.
- Enfin, l'enfant utilise le langage mental sans aucun signe visible de verbalisation.

Dans le domaine comportemental, les stratégies thérapeutiques se concentreront sur la planification de l'action, impliquant la projection dans le temps et la visualisation des objectifs ainsi que des bénéfices associés, en mobilisant les capacités d'imagerie mentale. Ces approches s'appuieront sur plusieurs techniques spécifiques.

1. La réponse différée. Compte tenu de la difficulté de l'enfant à retarder sa réponse spontanée, il est conseillé d'introduire un délai entre le stimulus et sa réponse.

On peut utiliser un jeu de cartes UNO, à partir duquel on sélectionne 20 cartes comprenant 4 cartes noires. On présente ensuite les cartes une par une à l'enfant, et il doit signaler par un son (« *TOP* ») s'il a vu une carte noire, mais il ne doit donner sa réponse qu'à la carte suivante.

2. L'inhibition de la réponse. Dans ce cas, l'enfant ne doit pas retarder sa réponse, mais simplement s'abstenir de faire ou de dire quoi que ce soit.
3. La réponse, cette technique implique un délai de réponse en raison que le comportement requis est à l'opposé de ce que l'enfant a naturellement l'habitude de faire. Le sujet doit exécuter le comportement contraire à la consigne, ce qui représente l'opposé de son inclination spontanée.

Dans le domaine cognitif, nous aborderons les difficultés associées aux grandes fonctions affectées par l'hyperactivité :

1. Pour évaluer la perception du temps, nous nous baserons sur les témoignages des personnes les plus proches des enfants. Par la suite, nous nous concentrerons sur trois domaines pour approfondir ce sujet :
   - Fluence de la communication : Initialement, nous nous ajusterons au rythme de l'enfant en adoptant sa parole fluide tout en égayant le discours avec des éléments marquants tels que (des touches d'humour…).
   - Flexibilité dans la gestion du temps d'une tâche : Nous proposons à l'enfant de dessiner avec le thérapeute une ligne sur une feuille, et lorsqu'ils commenceront tous les deux en même moment, celui qui s'arrête en premier sera éliminé. Une fois cette activité terminée, une autre option consistera à demander à l'enfant d'exécuter une action à un rythme extrêmement lent, en prenant une vidéo comme guide.
   - Enseigner à l'enfant à faire une pause et réfléchir : nous adopterons une approche où nous lui demanderons avant de commencer une activité, d'attendre quelques minutes pour trouver une solution. En cas de fautes, il fera une nouvelle pause, réfléchira

encore pendant quelques minutes, puis écrira sa nouvelle solution lorsqu'il se sent prêt.

2. La compétence organisationnelle :

a) Développer la capacité de planification : Une approche consiste à utiliser des activités nécessitant en divers étapes pour parvenir à la solution.
   - Localiser un lieu : Créer des contextes où l'enfant doit maintenir des objectifs réalisables avec le thérapeute. Cependant, l'un des principaux défis réside dans la capacité à généraliser les compétences acquises à différentes situations.

b) Apprécier la durée requise pour chaque action peut également être une compétence cruciale à acquérir.
   - Dessiner avec l'enfant les moments clés d'une journée lui permet de visualiser et d'intérioriser le déroulement de celle-ci. Cela lui apprend à anticiper et à différer certains désirs, sachant qu'ils se produiront inévitablement.
   - L'informatique, notamment à travers les jeux comme "Les Sims", peut constituer un support représentatif.

c) Préserver les objectifs des interruptions ou des événements imprévus est crucial pour assurer leur accomplissement.

d) Mettre en pratique les procédures de manière concrète.

e) Établir des priorités.

f) Confirmer.

g) Être flexible dans la planification des étapes.

(Bréjard.V, 2007, p.103)

8.2. Prise en charge pharmacothérapie :

Malgré une meilleure compréhension de leurs effets, l'utilisation des traitements médicamenteux reste un sujet controversé, Dans le cadre de TDAH, les psychostimulants sont largement prescrits, en particulier lorsque l'inattention est prédominante. Ces médicaments agissent en inhibant les réponses impulsives et en augmentant la vigilance. En France, le méthylphénidate, commercialisé sous les noms de RITALINE ou CONCERTA, est le plus recommandé à utiliser. Les médecins recommandent généralement de limiter la prise de ces médicaments aux jours d'école.

- **Les antidépresseurs :**

Il semble que les antidépresseurs présentant des effets bénéfiques sur l'hyperactivité chez certains enfants, ainsi que sur un éventuel syndrome dépressif que les comportements hyperactifs pourraient masquer.

(Bréjard et Bonnet, 2007, P.100)

8.3. Prise en charge neuropsychologique : la remédiation cognitive :

La remédiation cognitive, également appelée prise en charge neuropsychologique, est une méthode thérapeutique qui a pour objectif d'améliorer ou de rétablir les capacités cognitives altérées en raison de lésions cérébrales ou de troubles neuraux. Cette approche met en œuvre des exercices structurés et sur mesure pour améliorer les compétences cognitives telles que la mémoire, l'attention, le raisonnement et les fonctions exécutives.

La remédiation cognitive dans le TDAH vise à renforcer les compétences exécutives, telles que la planification, l'organisation et la régulation des comportements, en employant des exercices organisés et des stratégies de récompense.

(Coghill et al.2009, P.244)

8.4. Prise en charge orthophonique :

La rééducation orthophonique pour les enfants atteints de TDAH doit tenir compte de leurs particularités comportementales et cognitives pour être efficace.

Monique Touzin préconise d'adapter les séances en fonction des capacités individuelles de chaque enfant atteint de TDAH :

- Aménager le lieu de travail en évitant les stimuli dit tracteurs est une stratégie recommandée pour aider les enfants atteintes de TDAH à se concentrer et à rester productifs.
- En veillant un environnement de travail plus structuré et propice à la concentration, ce qui peut être particulièrement bénéfique pour les enfants atteintes de TDAH.
- Structurer le travail en indiquant clairement les tâches à accomplir ainsi que le temps nécessaire pour chacune d'entre elles est essentiel pour aider les enfants atteintes de TDAH à mieux organiser leur temps et leurs efforts.
- Proposer des tâches nouvelles et attrayantes autant que possible peut stimuler l'intérêt et l'engagement de cet enfant, ainsi qu'à maintenir leur attention et leur motivation.
- Adapter les séances en fonction du temps de concentration de l'enfant est une stratégie clé pour maximiser l'efficacité de la rééducation orthophonique.
- Produire une récompense immédiate pour les comportements appropriés et les efforts fournis continue une méthode efficace pour encourager la participation et la concentration des enfants atteints de TDAH pendant la rééducation orthophonique.

Dans le cadre de la rééducation orthophonique pour les enfants atteints de TDAH, il est possible d'intégrer des exercices spécifiquement conçus pour améliorer leurs fonctions attentionnelles, notamment les capacités cognitives et exécutives, également pour développer et renforcer les capacités d'inhibition chez l'enfant, l'orthophoniste peut mettre en place des stratégies spécifiques lors des exercices, **par exemple :** il peut encourager l'enfant à relire attentivement la consigne avant de commencer une activité, ce qui l'aide à se concentrer sur les instructions données et à inhiber toute impulsion de démarrer précipitamment.

De plus demander à l'enfant de mettre en relief les mots clés dans la consigne lui permet de focaliser son attention sur les éléments essentiels, contribuant ainsi à inhiber les distractions. Enfin, en demandant à l'enfant de verbaliser ses intentions avant d'agir, l'orthophoniste aide l'enfant à contrôler ses réponses de manière plus efficace. Ces exercices peuvent inclure des activités de concentration tels que jeux des puzzles, afin d'encourager l'enfant à se concentrer sur la construction d'une structure spécifique ou à assembler un puzzle complexe, des jeux de mémoire et de planification, **par exemple :** jeux de mémorisation de mouvements d'un schéma corporel. Montrer à l'enfant une série de mouvements simples (comme toucher la tête, puis l'épaules, puis genoux) et demander de les reproduire dans le bon ordre après un court laps de temps.

En augmentant progressivement la longueur de la séquence pour les défier davantage. Ainsi que des exercices visant à renforcer la flexibilité mentale et la résolution de problèmes. **Entre autres :** les jeux de concentration, l'orthophoniste donne à l'enfant une série d'objets ou d'images et lui demander de se concentrer et de les réorganiser ou de les reclasser selon différents critères. **Par exemple :** il va lui donner une série de formes géométriques et lui demander de les classer selon leur couleur, leur taille ou leurs nombres de côtés. Pour le but d'encourager l'enfant à penser de manière flexible, à explorer de différentes perspectives et à trouver des solutions créatives aux problèmes, ce qui renforce sa capacité à résoudre des problèmes de manière efficace et innovante.

En incorporant ces exercices dans la rééducation, on vise à soutenir le développement global de l'enfant, en améliorant à la fois ses compétences linguistiques et ces capacités cognitives, ce qui peut avoir un impact positif sur sa réussite académique et son fonctionnement quotidien.

La prise en charge du TDAH est multidimensionnelle, impliquant une approche intégrée qui tient compte des besoins spécifiques de chaque patient. Chaque axe de prise en charge, qu'il s'agisse de la psychothérapie, de la neuropsychologie, de la psychoéducation, de la pharmacothérapie ou de la rééducation orthophonique, joue un rôle essentiel dans la gestion globale du trouble.

En ce qui concerne la rééducation orthophonique, elle est particulièrement pertinente lorsque des troubles du langage sont présents chez l'enfant atteint de TDAH. En tenant compte du profil cognitif et comportemental unique de chaque enfant.

L'orthophoniste applique des programmes et des épreuves de rééducation adaptés qui visent à améliorer les compétences linguistiques et de communication, tout en tenant compte des défis associés au TDAH, cette approche individualisée contribue à maximiser les résultats et à favoriser le bien-être global de l'enfant.

(https://fr.slideshare.net/slideshow/le-tdah-dfinition-du-trouble-et-amnagements-possibles-en-prise-en-charge/62341600), consulté le 30 /05/2024 à 13h 00.

Synthèse :

Il est possible de retenir que le trouble de l'hyperactivité, également appelé trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et impulsivité (TDAH), est connu depuis longtemps. Qui se caractérise par un ensemble de comportements tels que l'agitation et le déplacement constants, à tout moment. Ce trouble peut être observé chez les enfants, les adolescents et parfois chez les adultes. Fort heureusement que ça diminue progressivement en prenant l'âge. L'hyperactivité est causée par plusieurs facteurs de sérieuses conséquences pouvant influencer le développement affectif, émotionnel, relationnel et cognitif, notamment pendant la période scolaire de l'enfant.

Chapitre II
La dyslexie

Axe 1 : La lecture

Préambule :

Ce deuxième chapitre nous l'avons divisé en deux axes. Dans le premier axe, nous plongerons au cœur de l'univers de la lecture. Nous commencerons d'abord par explorer sa définition, son importance cruciale dans l'apprentissage, ainsi que son évolution à travers les différents stades de développement et les deux voies sur lesquelles elle est basée, nous terminerons par démontrer comment se fait son évaluation et la prise en charge.

1. Définition de la lecture :

Les enfants utilisent la correspondance entre les graphèmes (les lettres ou groupes de lettres) et les phonèmes (les sons de la langue) pour apprendre de nouveaux mots. Cette correspondance les aide à décoder les mots qu'ils voient écrits et à les prononcer correctement, ce qui est essentiel pour développer leurs compétences en lecture. En comprenant comment les lettres représentent les sons dans la langue, les enfants peuvent progressivement étendre leur vocabulaire et améliorer leur capacité à lire de manière autonome.

(Ziegler et Al, 2008, P. 2)

La lecture est un processus cognitif complexe par lequel on assimile et interprète des informations écrites afin de construire des connaissances et d'enrichir notre compréhension.

(Foucault. M, 1966, P. 17)

Les enfants qui souffrent de difficulté de lecture ne peuvent pas passer de l'intelligence syncrétique, ce qui les expose à des difficultés d'intégration auditive phonétique et graphophonétique de plus ils peuvent rencontrer des troubles de la vision floue des mots et des difficultés à manipuler la langue.

(Mazaux,1990, P. 32)

2. L'importance de la lecture :

La lecture joue un rôle crucial dans notre développement intellectuel, éducatif et linguistique. En plus de nourrir notre pensée, elle a un impact significatif sur notre éducation en nous exposant à une diversité de connaissance et de perspectives. Par le biais de la lecture, nous acquérons de nouvelles informations, développons notre compréhension du monde qui nous entoure et renforçons nos compétences dans divers domaine académiques tels que les sciences, les mathématiques, la littérature…Pareillement, est un moyen puissant d'enrichir notre vocabulaire. En rencontrant régulièrement de nouveaux mots et expressions, nous élargissons notre répertoire linguistique et améliorons notre capacité à communiquer avec précision et clarté.

En outre, la lecture stimule nos fonctions cognitives en nous confrontant à des idées complexes et à des problèmes à résoudre. Elle nous pousse à analyser, à synthétiser et à interpréter des informations, renforçant ainsi notre capacité à penser de manière critique et créative.

Lorsque nous lisons, notre cerveau est constamment sollicité pour traiter et assimiler de nouvelles idées, ce qui renforce nos connexions neuronales et améliore notre capacité à retenir ces informations. En rencontrant une diversité de sujets et de perspectives à travers la lecture, nous stimulons notre mémoire à court et à long terme, ce qui nous permet de mieux retenir des informations importantes et de les récupérer plus efficacement lorsque nous en avons besoin. En conséquence, la lecture régulière contribue à améliorer notre capacité à apprendre et à retenir de nouvelles connaissances, et bien elle est plus qu'une simple activité ; elle est une source inestimable d'enrichissement personnel et de développent intellectuel.

(https://levoyageur.ca/tapage/2022/05/23/limportance-de-la-lecutre/),consulté le 06/05/2024 à 20h35.

Il est important d'introduire la lecture de contes par exemple aux enfants, dès le plus jeune âge, une habitude régulière de cette pratique peut grandement faciliter et favoriser leur acquisition du langage et contribuer au développent de leur concentration et de leur capacité d'écoute. En exposant les enfants à une variété de mots, de phrases, et de structures narratives, la lecture de contes les aide à enrichir leur vocabulaire et à comprendre les éléments fondamentaux de la grammaire.

De plus, les histoires captivantes sont comme un début pour eux en les encourageant à se concentrer et à prêter attention, en les immergeant dans un monde d'imagination et de créativité. Cette expérience interactive favorise également le lieu émotionnel entre l'adulte lecteur et l'enfant auditeur, renforçant ainsi leur relation et leur désir à partager des moments de lecture ensemble. En résumé, la lecture de contes aux enfants constitue une activité essentielle qui, non seulement les aide à maitriser le langage, mais aussi à développer des compétences importantes telles que la concentration et l'écoute attentive, et les enfants tirent d'énormes bénéfices de cette lecture. **(https://levoyageur.ca/tapage/2022/05/23/limportance-de-la-lecture), consulté le 06/05/2024 à 20h35.**

L'importance de la lecture dans le contexte d'apprentissage à l'école ne peut pas être sous-estimée. Par ailleurs, il est fondamental d'examiner ces trois aspects clés dont :

2.1. Amélioration de la compréhension :

La compétence de compréhension de la lecture est cruciale pour réussir à l'école et dans la vie quotidienne. Les apprenants qui possèdent cette compétence sont capables d'assimiler les instructions, les informations et les concepts présentés dans les manuels scolaires, les articles et d'autres textes pertinents à leur programme d'études.

Cette aptitude leur permet de mieux appréhender les sujets enseignés en classe, de mener des recherches pour leur devoirs, de comprendre les questions posées lors d'examens et d'y répondre de manière adéquate.

Cependant, les apprenants qui rencontrent des difficultés de compréhension qui rencontrent des difficultés de compréhension en lecture peuvent éprouver des difficultés à saisir

les concepts essentiels, ce qui peut entraver leur réussite dans les matières qui exigent une bonne compréhension en lecture. Cela peut également engendrer de la frustration et un manque de confiance en soi, ce qui, à son tour, peut affecter leur motivation à apprendre.

C'est ainsi que la lecture régulière devient indispensable pour les apprenants. En pratiquant la lecture de façon régulière, les apprenants peuvent améliorer leurs compétences en exerçant leur capacité à discerner les idées principales et les détails des textes. De plus, cette pratique leur permet d'acquérir et de mettre en œuvre des stratégies de lecture efficaces telles que la prédiction, l'inférence et la mise en contexte, ce qui est important pour mieux appréhender les textes difficiles. **(https://fr.scibd.com/document/la-lecture-pdf), consulté le 06/05/2024 à 21h26.**

2.2. Enrichissement du vocabulaire :

Un autre bénéfice de la lecture pour les apprenants est l'enrichissement significatif de leur vocabulaire. En explorant une variété de livres adaptés à leur âge, tels que des contes, des livres illustrés et des romans pour jeunes lecteurs. Les enfants sont exposés à une multitude de mots nouveaux et captivants. Cette exposition régulière à un large éventail de termes leur permet d'élargir leur répertoire lexical et de mieux comprendre les subtilités de la langue.

De plus, en rencontrant ces mots dans les histoires stimulantes et engageantes, les enfants sont plus susceptibles de les retenir et de les utiliser dans leur propre langage, ce qui renforce leur expression écrite et orale.

Au final, cet enrichissement du vocabulaire favorise une communication plus efficacement et expressivement avec leurs enseignants, leurs camarades de classe et d'autres personnes dans leur vie quotidienne.

(https://fr.dcibd.com/document/la-lecture-pdf), consulté le 06/05/2024 à 21h26.

2.3. Développement de la pensée :

La lecture des contes, des histoires, offre aux apprenants une occasion unique de se mettre à la place des personnages, de comprendre leurs émotions et leurs motivations. En explorant les différentes expériences de vie présentées dans les récits, les apprenants (enfants), développent leur sens de l'empathie et leur capacité à comprendre les sentiments des autres.

Cette compréhension émotionnelle renforcée les aide à naviguer avec sucées dans leur relations interpersonnelles et à résoudre les conflits de manière constrictive et cultiver une approche plus flexible face aux défis dans leur vie quotidienne. Ainsi elle les aide à développer leur pensée divergente, et ce qui les encourage d'une manière créative à explorer des possibilités infinies.

(https://fr.dcibd.com/document/la-lecture-pdf), consulté le 06/05/2024 à 21h26.

3. Les mécanismes cérébraux impliqués dans la lecture :

La lecture est une capacité cognitive relativement récente pour l'espèce humaine, émergèrent il y a quelques milliers d'années, Ce processus complexe mobilise des mécanismes cérébraux, notamment le « gyrus fusiforme », impliqué dans la reconnaissance des mots, et le cortex occipitaux-temporal, associé à la compréhension du langage écrit. Ces régions du cerveau, qui sont impliquées dans d'autres fonctions liées au langage parlé, ont été adaptées au fil du temps pour traiter les informations visuelles et les convertir en langage interne.

Ainsi, lire peut être considéré comme l'acte de traduire visuellement des symboles écrits en langage parlé dans notre esprit. Cette capacité remarquable témoigne de la plasticité cérébrale, et de la capacité à s'adapter à de nouvelles tâches cognitives au fil de l'évolution.

(https://science-direct.com/arcticle), consulté le 06/05/2024 à 23h55.

Après le traitement initial dans le cortex occipital, l'information dans le cortex occipital, l'information visuelle est transmise à l'aire de la forme visuelle des mots, une région spécifique du cerveau située dans le Gyrus Fusiforme, l'air occipital-temporale, qui joue un rôle crucial dans la reconnaissance des caractères en se spécialisant dans la perception et la discrimination des formes des mots ;

À ce stade, les caractéristiques visuelles des lettres et des mots sont analysées de manière détaillée, incluant la forme, la taille, l'orientation et l'espacement des lettres. Cette analyse permet une identification précise et rapide des éléments écrits, facilitant ainsi la lecture fluide. **(https://science-direct.com/article), consulté le 06/05/2024 à 23h55.**

Une étude neuroscientifique réalisée par **Price et Al** dans leurs article, a mis en évidence que l'aire de la forme visuelle des mots est particulièrement active lors de la lecture. A l'aide de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMF), ils ont observé une forte activation de cette aire lorsque les lecteurs lisaient des mots.

Ce résultat montre que l'aire de la forme visuelle des mots joue un rôle central dans la reconnaissance des mots écrits et contribue ainsi à la lecture fluide et à la compréhension du texte.

(Price.C-J et Al, 2003, P. 475)

4. L'apprentissage de la lecture :

La lecture est un processus complexe qui implique l'intégration de diverses compétences perspectives, linguistiques, et cognitives pour comprendre et interpréter l'information écrite.

(Brin.H et Al, 2024, P. 140)

En fait, la lecture combine deux niveaux de compétences essentiels tels que : la reconnaissance des mots écrits, qui est une compétence de (bas niveau), et la compréhension du

texte, qui représente une compétence de (haut niveau). Cette synergie entre la reconnaissance des mots et la compréhension du contenu constitue l'essence même de l'activité de lecture.

La reconnaissance des mots écrits est indispensable pour accéder au sens. Cette reconnaissance peut s'effectuer par l'assemblage des lettres pour former des mots ou par l'adressage direct où les mots sont reconnus globalement sans décomposer leurs composantes. En effet, la finalité de la lecture est la compréhension du message écrit. Le lecteur, en déchiffrant les mots, utilise ses connaissances linguistiques pour interpréter le texte. C'est une combinaison de compétences qui lui permet d'atteindre une compréhension complète du contenu.

(Brin.H et Al, 2004, P. 140)

4.1. Les pré-requis à l'apprentissage de la lecture :

Les pré-requis à l'apprentissage de la lecture sont (des éléments essentiels qui doivent être mis en place avant que les procédures d'identification des mots écrits puissent être pleinement développées et utilisées).

(Brin. H et Al, 2004, P. 140)

4.1.1. Une mémoire phonologique efficace :

La capacité à reconnaître et à manipuler les sons présents dans les mots est une compétence cruciale dans le processus d'apprentissage de la lecture. Cela implique non seulement la capacité à identifier les sons individuels, appelés phonèmes, mais aussi à comprendre comment ces phonèmes peuvent être combinés et manipulés pour former des mots.

Lorsque les enfants apprennent à découper les mots en phonèmes, cela les aide à comprendre la structure sonore des mots et à reconnaître les différents éléments qui les composent. Par exemple, en segmentant le mot "chat" en phonèmes (**/ʃ/ - /a/ - /t/**), les enfants peuvent mieux comprendre que le mot est constitué de trois sons distincts qui, lorsqu'ils sont combinés, forment le mot complet.

De plus, en comprenant que les sons peuvent être combinés pour former des mots, les enfants acquièrent une compréhension fondamentale du lien entre les graphèmes (les lettres) et les phonèmes (les sons). Par exemple, ils apprennent que le son **/k/** est représenté par la lettre **"c"** dans le mot "chat". Cette compréhension leur permet ensuite de déchiffrer de nouveaux mots en identifiant les correspondances entre les lettres et les sons.

En développant ces compétences de segmentation et de manipulation des sons, les enfants renforcent leur capacité à lire et à écrire avec succès, car ils peuvent appliquer ces connaissances pour déchiffrer de nouveaux mots et pour épeler correctement des mots qu'ils entendent.

(Adams. M-J, 1990, P. 303)

4.1.2. La connaissance des lettres et des sons :

L'apprentissage de la lecture requiert une double compétence : la familiarité avec les lettres de l'alphabet et la compréhension des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Pour faciliter ce processus, il est préconisé de superviser des méthodes d'enseignement telles que l'enseignement direct de la reconnaissance des lettres et de leurs sons respectifs. En outre, l'utilisation de divers supports pédagogiques s'avère essentielle pour renforcer la compréhension des liens entre les éléments graphiques et phonétiques. Il est également crucial d'encourager une pratique régulière de la lecture, afin de consolider les compétences de décodage et favoriser une progression constante.

(Ehri. L-C, 2005, P. 167)

4.1.3. Le vocabulaire oral :

Un vocabulaire oral riche englobe une variété de mots et d'expressions que l'on utilise et comprend lors des conversations et des interactions quotidiennes. Lorsque les apprenants disposent d'un vocabulaire oral étendu, cela signifie qu'ils sont familiers avec un large éventail de termes et de concepts. Cette familiarité avec les mots les aide à mieux comprendre les textes qu'ils lisent, car ils peuvent plus facilement associer les mots écrits à leur signification et à leur utilisation dans le langage parlé.

En outre, un vocabulaire oral riche facilite le décodage, car les apprenants sont capables de reconnaître plus rapidement les mots qu'ils rencontrent lors de la lecture. Lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu, ils sont plus enclins à pouvoir le déduire à partir du contexte ou à utiliser leurs connaissances préalables sur les mots similaires qu'ils ont déjà rencontrés à l'oral.

(Snow. C-E et al, 1998, P. 99)

4.1.4. Conscience syntaxique et compréhension orale :

La maîtrise de la compréhension et de la production de phrases complexes ainsi que la capacité à suivre des instructions verbales sont des compétences essentielles qui contribuent grandement à la compréhension des textes. La compréhension de phrases complexes implique la capacité à analyser et à saisir des structures grammaticales plus élaborées, telles que les propositions subordonnées ou les clauses relatives, qui sont souvent présentes dans les textes écrits. Cette compétence permet aux lecteurs de démêler des idées complexes et de suivre le fil du discours de manière fluide.

D'autre part, la capacité à suivre des instructions verbales est cruciale pour interpréter les consignes et les indications données dans un texte. Une bonne compréhension de ces instructions permet aux lecteurs de savoir comment procéder à certaines tâches, à résoudre des problèmes ou à tirer des conclusions à partir des informations fournies.

En développant ces compétences, les lecteurs sont mieux équipés pour décoder efficacement les textes, à la fois en comprenant le sens global et en étant capables d'interpréter des détails spécifiques. Cela renforce leur capacité à absorber et à assimiler les informations présentées dans divers types de textes, ce qui enrichit leur compréhension globale et leur permet de s'engager de manière plus profonde avec le contenu.

(Nation. K et Snowling. M-J, 2004, P.347)

4.1.5. La motivation et attitude positive envers la lecture :

L'intérêt et la motivation pour la lecture sont des éléments fondamentaux qui influent considérablement sur l'apprentissage. Lorsqu'un individu est intrinsèquement intéressé par les sujets abordés dans un texte, il est plus enclin à s'investir dans sa lecture et à y consacrer du temps et de l'effort. Cet intérêt peut être suscité par divers facteurs, tels que les centres d'intérêt personnels, les passions, ou même les expériences vécues.

De plus, la motivation joue un rôle crucial dans la persévérance lors de l'apprentissage de la lecture. Un lecteur motivé est plus susceptible de surmonter les difficultés rencontrées et de persévérer face aux défis qui se présentent, ce qui favorise une progression plus constante dans l'acquisition des compétences en lecture.

Les enseignants et les parents peuvent jouer un rôle important dans le développement de l'intérêt et de la motivation pour la lecture en proposant des textes variés et attrayants qui captivent l'attention des apprenants. De plus, créer un environnement positif autour de la lecture, en valorisant les progrès réalisés et en encourageant la découverte de nouveaux genres littéraires.

Enfin, il est important de reconnaître que l'intérêt et la motivation pour la lecture sont des éléments dynamiques qui peuvent fluctuer au fil du temps. Il est donc essentiel de nourrir continuellement cet intérêt en proposant des lectures stimulantes et en encourageant les lecteurs à explorer de nouveaux horizons littéraires, ce qui favorisera un engagement durable et enrichissant dans le monde de la lecture.

(Guthier. J-T et Wigfield. A, 2000, P. 403)

4.2. Un modèle d'apprentissage de la lecture (FRITH ,1985) :

Lors de l'apprentissage de la lecture, l'enfant traverse divers stades, pendant le stade logographique, l'enfant reconnait certains mots globalement grâce à leur répétition dans un contexte, un peu comme les logos. Après ça l'enfant progresse vers le stade alphabétique, où il commence à associer les lettres avec les sons correspondants, ce qui lui permet de décoder de nouveaux mots.

Cette stratégie facilite la reconnaissance des mots familiers, mais elle ne permet pas encore la lecture fluide des mots irréguliers. À ce dernier stade, l'enfant élabore un répertoire orthographique, lui permettant de reconnaitre immédiatement un large ensemble de mots, sans nécessiter un décodage lettre par lettre, sans passer par l'association individuelle des lettres et des sons. **(Frith, 1985, P.77)**

5. Les stades du développement de la lecture :

5.1. Le stade logographique :

A l'âge de 4ans, l'enfant commence à reconnaitre certains mots de son environnement, tels que ; (des prénoms, des noms de membres de leur famille, des marques alimentaires, il peut reconnaitre ainsi le nom de son animal de compagnie, ou son équipe de sport préféré sur un t-shirt…), de manière globale, semblable à la reconnaissance d'objets ou de visages familiers. Cette reconnaissance se fait de manière logographique, c'est-à-dire en reconnaissant la forme globale du mot sans nécessairement comprendre les lettres individuelles qui le composent.

Il s'agit d'une sorte de devinette où l'enfant associe la forme du mot à son sens mémorisé. Cependant, cette capacité de reconnaissance est limitée aux mots qu'ils ont déjà rencontrés et ne peut pas être généralisée à de nouveaux mots, l'enfant peut étendre sa reconnaissance à une gamme plus large de mots.

(https://www.fno-prevention-orthophonie.fr , consulté le 07/05/2024 à 00h22).

5.2. Le stade alphabétique :

Entre 4 ans et 6 ans, l'enfant entre dans le stade alphabétique de développement de la lecture. A ce stade, il commence à établir des liens entre les lettres et les sons qu'elles représentent. **Par exemple :** il peut commencer à reconnaitre la lettre « C » et associer le son « S » à cette lettre. Comme dans le mot chat. Il peut également répéter les lettres qu'il reconnaît et les associer à des sons spécifiques.

Vers l'âge de 5 à 6ans, l'enfant acquit progressivement les correspondances entre les lettres et les sons, ce qui lui permet de commencer à déchiffrer les lettres et les mots. **Par exemple :** il peut décomposer le mot « soleil » en « s-o-l-e-il » et prononcer chaque son pour former le mot. Avec la pratique, sa capacité de déchiffrage s'améliore, et il devient plus rapide et plus efficace dans la lecture.

L'apprentissage scolaire vers ce stade est essentiel pour initier l'étape phonologique, où l'enfant apprend à associer les lettres aux sons correspondants. **Par exemple :** en classe, l'enfant peut apprendre que la lettre « B » fait le son « b » dans des mots comme « bateau » ou « banane ». Cela lui permet de convertir les lettres et les groupes de lettres en sons pour prononcer les mots écrits. Le mot n'est plus perçu globalement, mais plutôt décomposé en ses éléments phonétiques pour être lu correctement.

(https://www.fno-prevention-orthophonie.fr consulté le 07/05/2024 à 00h22).

5.3. Le stade orthographique :

A partir de l'âge de 6ans, une phase cruciale de l'apprentissage de la lecture démarre, marquée par le développement du lexique orthographique chez l'enfant. A ce stade, l'enfant commence à construire son propre lexique de mots qu'il reconnait instantanément sans avoir besoin de les déchiffrer. **Par exemple :** lorsqu'il voit le mot « lunette », il le reconnait immédiatement comme il est, sans avoir à analyser chaque lettre pour comprendre le sens du mot.

Une fois qu'il est capable de reconnaitre un mot comme une entité et de le récupérer instantanément de sa mémoire, il développe son lexique orthographique. **Par exemple :** lorsqu'il voit le mot « table », il le récupère immédiatement de sa mémoire comme « table » sans avoir besoin de décomposer le mot en lettres individuelles pour le comprendre.

A ce niveau, il n'a plus besoin de déchiffrer les mots pour les comprendre.il atteint ainsi le stade orthographique de la lecture ou sa capacité de lecture devient meilleure. **Par exemple :** lorsqu'il lit un texte, il est capable de reconnaitre et d'identifier entre 400 et 450 mots par minute, car il les reconnait instantanément grâce à son lexique orthographique développé. **(http://www.fno-prevention-orthophonie.fr), consulté le 07/05/2024 à 0022.**

6. Les voies de la lecture :

La lecture s'effectue principalement à travers deux voies distinctes, chacune contribuant de manière importante dans la lecture :

6.1. La voie phonologique :

Également connue sous le nom de « voie indirecte ou voie d'assemblage », implique la transformation des lettres ou des groupes de lettres en sons (phonèmes), puis l'assemblage de ces sons pour former une syllabe ou un mot. Cette méthode est essentielle pour lire des mots nouveaux. Elle implique l'identification des correspondances entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités. Puis à les assembler. Il y'a un processus d'assemblage entre les graphèmes (lettres) et les phonèmes (sons), où la lecture doit transformer visuellement le mot en sons avant de lui donner une signification. Cette voie est très utilisée par les apprentis lecteurs, mais elle est lente et exigeante.

(http://www.fno-prevention-orthophonie.fr), consulté le 07/05/2024 à 00h35.

6.2. La voie lexicale :

Également appelée « voie directe ou voie d'adressage », est un processus de lecture dans lequel il existe une liaison directe entre la forme graphique d'un mot et sa signification. La voie lexicale repose sur la reconnaissance visuelle directe des mots stockés en mémoire. Lorsqu'un lecteur expert utilise un mot familier, il le reconnait instantanément par sa forme visuelle sans

avoir besoin de les déchiffrer ou le segmenter en lettres individuelles. Cette reconnaissance se fait par un processus appelé adressage, où le mot est directement extrait de la mémoire visuelle.

Cette voie est largement utilisée par les lecteurs experts et permet une lecture rapide et efficace. Elle est particulièrement utile lors de la lecture de mots courants ou fréquents dans la langue. En utilisant la voie lexicale, les lecteurs peuvent lire et comprendre des mots avec une grande fluidité et sans effort.

Le lecteur adapte son approche de lecture en fonction du contenu et des exigences du texte, en utilisant soit la voie lexicale pour une lecture rapide et fluide des mots familiers, soit la voie phonologique pour déchiffrer les mots moins connus et comprendre le texte dans son ensemble.

(https://www.fno-prevention-orthophonique), consulté le 07/05/2024 à 00h35.

7. L'impact du TDAH sur la lecture

Les difficultés de lecture des élèves atteints de TDAH sont principalement liées à la compréhension à (20 %) et au décodage à (10 %). Selon **Wu** et **Gau (2013),** ces problèmes sont davantage associés aux symptômes d'inattention plutôt qu'aux symptômes d'hyperactivité. Les principales difficultés identifiées (**Massé. C et al, 2013 ; Rief, 2015)** sont résumées ici en se basant sur les processus cognitifs clés impliqués.

En lecture, par manque d'inhibition, les comportements du TDAH se traduiront davantage par une vitesse de décodage rapide. Les erreurs de précision, les sauts de mots et les lignes peuvent entraîner des modifications du sens du texte et des difficultés de compréhension.

La mémorisation du contenu sera difficile pour l'élève et il devra relire plusieurs fois le même passage afin d'intégrer le sens du texte. Cependant, l'assistance apportée pourrait varier en fonction des besoins.

(https://www.taalecole.ca/tdah-fonctions-daide)consulté le 13/05/2024 à 12h15.

7.1. Les problèmes associés à l'attention soutenue :

Les problèmes liés à l'attention soutenue sont principalement liés à trois aspects de la lecture. Le premier et le deuxième aspect se rapportent à la reconnaissance des mots, en utilisant :

- La connaissance des correspondances phonème/graphème pour décoder les mots non familiers
- La création des représentations orthographiques du mot qui permettent de reconnaître rapidement les mots familiers.

L'absence d'attention aux associations phonétiques entravera le processus d'assemblage (c'est-à-dire la lecture des mots par transcodage selon les règles de correspondance

phonème/graphème), tandis que l'absence de prise en compte des détails orthographiques spécifiques des mots écrits réduira sa capacité à les comprendre comme des unités globales par la reconnaissance visuelle. Il est possible que ce problème d'encodage ait un impact sur la mémoire à long terme des mots : si la représentation des mots est erronée, ils auront plus de difficultés à les réutiliser, car elle ne sera pas adaptée aux nouveaux mots lus.

Par conséquent, de nombreuses lettres ou syllabes sont inversées ou confondues (b/d/p/q ; u/n ; m/n ; etc.). Ils rencontrent également des problèmes pour classer correctement la suite de lettres du mot afin de retrouver les syllabes à l'oral (par exemple, segmenter le mot « élève » de la manière suivante : (él/èv/e).

Quelques-uns modifient les termes (par exemple : ils écrivent chien au lieu de chat) ; d'autres ajoutent ou omettent des mots lors de la lecture.

Finalement, certains pratiquent les devinettes plutôt que d'utiliser la méthode d'assemblage.

(file:///C:/Users/bejaia%20net/Downloads/2019-Masse-Enseignants-Lecture-Foucade-V19N1.pdf), consulté le 13/05/2024 à 14h00.

7.2. Les difficultés associées à la mémoire de travail

Lorsqu'on lit, si l'inattention rend la reconnaissance des mots lente et difficile, cela aura un impact sur la mémoire de travail, ce qui aura un impact indirect sur la compréhension en lecture.

Les déficits de mémoire de travail peuvent avoir un impact sur la compréhension des mots à plusieurs syllabes et la fluidité de lecture, Les informations choisies et leur rappel approprié, les synthèses de texte et les réponses aux questions de lecture.

(file:///C:/Users/bejaia%20net/Downloads/2019-Masse-Enseignants-Lecture-Foucade-V19N1.pdf), consulté le 13/05/2024 à 14h00.

7.3. Les difficultés associées à l'attention sélective

Elles entraînent une difficulté particulière pour la compréhension de la lecture ou l'apprentissage par la lecture, car l'élève aura du mal à choisir les éléments d'informations les plus importants d'un texte, en particulier lorsque l'information est subtile ou ambiguë, ou lorsque des stimulations visuelles non pertinentes apparaissent sur le document à lire. Ce genre de stimuli visuel captive l'attention de l'élève et compromet la compréhension de l'information ou des détails cruciaux.

(file:///C:/Users/bejaia%20net/Downloads/2019-Masse-Enseignants-Lecture-Foucade-V19N1.pdf), consulté le 13/05/2024 à 14h00.

8. Évaluation de la lecture chez les enfants de TDAH :

L'évaluation des compétences en lecture chez l'enfant est essentielle pour comprendre son niveau de développement linguistique et pour identifier les domaines où il pourrait avoir besoin de soutien supplémentaire. La lecture est une compétence fondamentale qui ouvre la porte à l'apprentissage dans nombreux domaines, et son acquisition repose sur une variété de compétences indépendantes.

Dans cette évaluation, nous examinerons plusieurs aspects clés des compétences en lecture, allant de la reconnaissance des lettres et des mots à la compréhension de texte en passant par la fluidité de lecture et l'analyse critique. Chaque épreuve a été conçue pour évaluer de manière holistique les capacités de lecture de l'enfant que les domaines où il pourrait bénéficier d'un soutien.

En suivant une approche progressive, nous commencerons de base par des étapes régulières, avant de progresser vers des compétences plus avancées, telles que la compréhension de texte. À travers cette évaluation, notre objectif est de fournir un aperçu complet des compétences en lecture de l'enfant et de lui offrir les outils dont il a besoin pour réussir son apprentissage.

(https://www.taalecole.ca/tdah-fonctions-daide), consulté le 13/05/2024 à 12h15.

8.1. Aspect linguistique : (compétence de la reconnaissance des lettres et des mots) :

Dans cette évaluation, nous commencerons par évaluer les compétences de base en linguistique, notamment la reconnaissance des lettres et des mots. Cette étape est essentielle car elle permet à l'enfant de déchiffrer et de comprendre les mots rencontrés lors de la lecture. Des épreuves **telles que** : la récitation de l'alphabet arabe et la récitation entre nom, verbe …seront utilisées pour évaluer la capacité de l'enfant, à identifier et à distinguer les éléments linguistiques de base.

8.1.1. La récitation de l'alphabet arabe : (قراءة الحروف) :

Avant de commencer Assurons que l'enfant est familiarisé avec l'alphabet arabe et qu'il connait les formes des lettres, Ensuite demandons à l'enfant de réciter les lettres une par une, à haute voix. L'objectif principal de cette activité est d'évaluer la capacité de l'enfant à prononcer correctement chaque lettre. Pour finir, nous demandons à l'enfant de nous montrer la lettre que nous lui indiquons, **par exemple :** montre-moi la lettre, **[ɑ]** ou **[*b*]**ou **[ʒ]** … Pendant que l'enfant récite l'alphabet, son prononcé de chaque lettre est observé et évalué attentivement.

Si des erreurs de prononciation son identifiées, l'enfant est corrigé et ainsi guidé pour prononcer correctement la lettre en l'encourageant à la repérer d'une manière adéquate.

(https://www.taalecole.ca/tdah-fonctions-daide consulté le 13/05/2024 à 12h15)

8.2. Aspect phonétique : (compétence phonétique et prononciation) :

Nous examinerons les compétences phonétiques et de la prononciation, nous évaluerons la capacité de l'enfant à prononcer correctement les sons et mots, ce qui est crucial pour une lecture fluide et précise, des activités interactives. **Par exemple :** l'enfant joue à des jeux de sons, où il doit trouver des mots dans une pièce qui commencent par un son spécifique, comme « soleil » pour le son « s ». Ainsi de les répéter correctement.

L'utilisons des cartes de sons pour identifier les lettres ou les combinaisons de lettres représentant différentes sons, travaillons avec des cartes d'animaux, d'objets, moyens de transport, fruits et légumes ...On lui montre une carte, **par exemple :** de n'importe quel animal, comme un chat, un mouton, une vache …on lui demande de lire ce mot ainsi le son correspondant à cette image. Pareillement aux moyens de transport (voiture, train, avion …).

(https://www.taalecole.ca/tdah-fonctions-daide)consulté le 13/05/2024 à 12h15.

8.3. Compréhension visuelle et mémoire de travail :

Nous examinerons également la compréhension visuelle et la mémoire, qui sont importantes à la fois sur le plan linguistique, phonologique et phonétique. Nous utiliserons une série d'activité en arabe engageantes et interactives.

Nous commencerons **par exemple :** d'utiliser des cartes d'images représentant la récitation de divers objets (بطاقات الأشياء) aussi la lecture de différents métiers (بطاقات المهن), ainsi qu'une partie qui concerne de lire en image des vêtements et accessoires (بطاقات الملابس و الاكسسوارات). **Par exemple :** Nous demandons à l'enfant de lire quelques cartes de chaque séries à haute voix, ainsi d'associer chaque images avec le mot correspondant.

Cette activité teste sa capacité à comprendre visuellement les informations et à les retenir dans sa mémoire à court terme.

Une autre activité, **par exemple :** Consistera à lui montrer une série d'images représentant à une séquence d'événements, puis à lui de raconter l'histoire dans l'ordre. Cela évaluera sa capacité à mémoriser et à restituer des informations visuelles dans une séquence logique. Nous poursuivons en lisant une courte histoire à l'enfant, puis en lui demandant de récapituler l'histoire en utilisant ses propres mots. Cela nous permettra davantage de voir comment il retient et comprend les informations présentées visuellement également renforçant sa compréhension du langage et enrichissant son vocabulaire.

En parallèle, nous intégrerons **par exemple :** Des jeux de concentration, **tels que** : le jeu de DAY ET NIGHT (remplacement des objets d'après lors propres carte) attentivement. Des jeux de mots croisés, les puzzles, cartes de schéma corporel, ou des jeux de recherche d'objet cachés. Qui mettent à l'épreuve la capacité de l'enfant à se concentrer et à maintenir son attention sur une tâche donnée.

Ces jeux renforceront sa mémoire de travail, essentielle pour retenir temporairement des informations linguistiques lors de la lecture et de concentration. En utilisant cette variété d'activités, nous pourrons observer comment l'enfant interagit avec les informations visuelles et comment il utilise sa mémoire pour retenir et traiter ces informations, ce qui nous fournira un aperçu précieux de ces compétences en compréhension visuelle et en mémoire.

(https://www.taalecole.ca/tdah-fonctions-daide), consulté le 13/05/2024 à 12h15.

Pour compléter l'évaluation des compétences en lecture, nous utiliserons le test de lecture de **Ghellab Saliha** extrait d'une nouvelle version D'Alouette, qui offre une approche complète de l'évaluation de la lecture chez l'enfant. Ce test consiste en un texte accompagné d'images situées en haut de la page, ce qui encourage une compréhension visuelle de la lecture.

En combinant ces différents aspects dans une évaluation holistique, il est possible d'obtenir un aperçu complet des compétences en lecture de l'enfant et d'identifier les domaines où il pourrait avoir besoin de soutien supplémentaire.

Synthèse :

Pour conclure cet axe, on peut dire que la lecture est un processus cognitif essentiel qui implique la compréhension et l'interprétation du contenu textuel. Elle stimule l'imagination, enrichit le vocabulaire et renforce les compétences analytiques. Elle peut prendre différentes formes, sachant que les formats de lecture alternatifs peuvent aider à maintenir l'intérêt et la compréhension. En outre, le soutien individuel et les techniques de gestion du temps peuvent contribuer à améliorer l'expérience de lecture chez les enfants atteint du TDAH.

Axe 2 : La dyslexie.

Préambule :

Dans ce deuxième axe, nous pencherons sur les défis qu'ils peuvent rencontrés dans l'apprentissage de la lecture, notamment la dyslexie. Bien que la dyslexie ne soit pas systématiquement associée toujours, étant donné que chaque cas diffère d'autres... Nous étudierons sa définition, ses divers types pour mieux comprendre leurs distinctions et les identifier de manière précise, ainsi que ses étiologies et ses manifestations cliniques. Nous examinerons ses symptômes qui peuvent aider à repérer la dyslexie.

1. Définition de la dyslexie :

Les enfants qui souffrent de difficultés de lecture ne peuvent pas passer de l'intelligence syncrétique à l'intelligence analytique, ce qui les expose à des difficultés d'intégration auditive-phonétique et grapho-phonétique. De plus, ils peuvent rencontrer des troubles de la vision floue des mots, des difficultés à traiter des données verbales complexes et une difficulté à manipuler la langue.

La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage, d'origine neurobiologique, qui affecte la capacité d'une personne à lire avec précision et fluidité. Les individus dyslexiques rencontrent souvent des difficultés dans la reconnaissance et la compréhension des mots écrits, ce qui peut entraîner des défis significatifs dans les domaines de la lecture, de l'orthographe et du décodage. Ces difficultés peuvent également se manifester dans la compréhension et l'interprétation de textes écrits. La dyslexie n'est pas liée à l'intelligence, mais plutôt à des différences dans le fonctionnement du cerveau, notamment dans les zones responsables du traitement du langage écrit. Les manifestations de la dyslexie peuvent varier d'une personne à l'autre et peuvent être atténuées par des interventions appropriées, telles que des méthodes d'enseignement adaptées et un soutien spécialisé.

(Lyon. G-R et al, 2003, P.2)

La dyslexie, est un trouble spécifique et persistant qui affecte la capacité d'une personne à reconnaitre et à comprendre les mots écrits lors de la lecture. Cela peut toucher les enfants et les adultes, et le terme est couramment utilisé pour décrire une variété de difficultés liées à la lecture.

(Brin. F, et Al, 2004, P. 85)

La dyslexie, est une difficulté d'apprentissage de la lecture qui touche environ 8 à 10% des enfants, principalement des garçons, avec une prévalence environ trois fois plus élevée chez eux que chez les filles. Contrairement à une croyance répandue, ce trouble n'est pas causé par une déficience intellectuelle. On pense qu'elle peut être liée à des facteurs génétiques ou à des altérations du développement cérébral pendant la grossesse.

(https://orthophonie.pagesjeunes.fr), Consulté le 10/05/2024 à 21h10.

La dyslexie est un trouble neuro-développemental, qui apparait dès la naissance et persiste tout au long de la vie, selon Hélène Dubois, orthophoniste. Cela signifie que le cerveau des

enfants dyslexiques se développe et fonctionne différemment de celui des personnes non dyslexiques, ce qui entraine des difficultés importantes avec le langage écrit. En plus des difficultés de lecture, la dyslexie peut être accompagnée de troubles associés tels que ; le retard de langage, des problèmes de mémoire auditive et des difficultés de traitement des informations visuelles.

(https://e-orthophonie.fr), Consulté le 10/05/2024 à 21h25.

2. Les types de la dyslexie :

Passons en revue les différents principaux types de dyslexie selon le dictionnaire d'Orthophonie, chacune de ces variations présente des caractéristiques distinctes qui influent sur la manière dont les enfants traitent et comprennent le langage écrit :

2.1. La dyslexie de surface :

Les enfants présentant ce sous-type de dyslexie peuvent être capables de se concentrer pour prononcer de nouveaux mots, mais ils ont souvent du mal à reconnaitre instantanément les mots courants à vue. Cette difficulté peut être attribuée au fait que leur cerveau a du mal à mémoriser l'apparence visuelle des mots. Ce trouble, également connu sous le nom de **dyslexie visuelle** ou **dyslexie dyscinétique**, peut également entrainer des difficultés avec les mots dont la prononciation ne correspond pas à leur orthographe. Il est fréquent que les enfants présentent des difficultés avec les deux types de dyslexie simultanément, ce qui peut compliquer davantage l'apprentissage de la lecture.

(https://francedylexia.com), Consulté le 10/05/2024 à 23h35.

2.2. La dyslexie phonologique :

Elle se manifeste par des difficultés à identifier les mots, en particulier lorsqu'ils sont longs, ce qui peut entrainer des erreurs de lexicalisation. Épandant, ces enfants peuvent avoir de bonnes performances dans la reconnaissance des mots réguliers ou irréguliers, à l'exception des mots rares. Malgré cela, des erreurs visuelles et morphologiques peuvent survenir, mais sans impact sur le sens des mots ni sur la compréhension. Les mêmes difficultés se retrouvent souvent en orthographe, surtout avec des mots longs et peu fréquents.

(Brin. F et Al, 2004 page 86)

Ce type de dyslexie peut également entrainer des difficultés à mémoriser des séquences de sons ou des syllabes, ce qui peut affecter la fluidité de lecture et la compréhension. Les enfants atteints peuvent également avoir du mal à suivre les instructions verbales complexes ou prononcer correctement certains mots.

(https://dyslexia.com/dyslexie-phonologique), Consulté le 11/05/2024 à 00h04.

2.3. La dyslexie mixte :

La dyslexie mixte est caractérisée par des difficultés à réaliser des tâches liées aux deux aspects fondamentaux du langage écrit : le traitement alphabétique et le traitement orthographique. Cela se traduit par des problèmes dans l'association des sons et des lettres lors de la lecture, ainsi que des difficultés dans l'écriture, notamment dans l'orthographe des mots. Les personnes atteintes de dyslexie mixte peuvent également rencontrer des défis dans la reconnaissance et la manipulation des structures orthographiques des mots, ce qui peut affecter leur capacité à comprendre et à produire du texte écrit de manière fluide et précise

(Lussier. F et Flessas. J, 2009, P. 216 et 217)

3. Les étiologies de la dyslexie :

3.1. Les Causes neurobiologiques :

Des recherches récentes affirment qu'il y a un élément héréditaire.

La dyslexie résulte d'un dysfonctionnement neurologique, c'est-à-dire d'un fonctionnement de cerveau inhabituel. Les personnes dyslexiques ont un hémisphère cérébral droit plus large que celui des lecteurs normaux.

C'est la raison pour laquelle les dyslexiques sont souvent talentueux dans des domaines dominés par l'hémisphère droit, comme les arts, les sports, la mécanique, la musique, la visualisation tridimensionnelle, la créativité dans la résolution de problèmes et l'intuition dans les relations humaines.

(Louise. B, 2000, P. 02)

Selon les résultats des études faites à l'aide de l'IRM, il est observé que les individus dyslexiques ne mobilisent pas de manière homogène la même zone du cerveau que les lecteurs non dyslexiques lors de la lecture. Autrement dit, il n'existe pas de modèle homogène d'activation cérébrale chez les dyslexiques lors de la lecture.

On peut supposer que les dyslexiques n'exploitent pas la zone la plus performante du cerveau pour la lecture. Plutôt que cela, une autre partie de leur cerveau s'occupe de cela.

(Brazeau. W-L, 2000, P.02)

3.2. La Conscience phonémique :

Selon des chercheurs renommés du NIH, il est crucial de pouvoir reconnaître les sons des mots pour apprendre à lire. L'acquisition de cette compétence revêt une importance plus grande que les résultats des tests de préparation à la lecture et de compréhension auditive.

(Brazeau. W-L, 2000, P. 03)

Les enfants qui ont une faible conscience phonémique rencontrent des difficultés pour reconnaître et manipuler les différents éléments sonores qui composent les syllabes ou les mots lorsqu'ils sont prononcés. Ils pourraient rencontrer des obstacles pour effectuer et réaliser les tâches suivantes :

- **Segmentation des phonèmes :**

Exemple : Quels sons distingue-t-on dans le mot sac ?

Quel est le son final du mot mer ?

- **Elimination de phonèmes :**

Exemple : Si on retire le son /r/ du mot « sur », quel mot reste-t-il ?

- **Comparaison et association des phonèmes :**

Exemple : Est-ce-que les mots « Colle » et « Canne » sont-ils identiques ?

- **Dénombrement des phonèmes :**

Exemple : Combien de sons entend-on dans le mot « Bras » ?

- **Remplacement de phonèmes :**

Exemple : Si on échange le son /p/ du mot « père » avec le son /m/, Quel mot obtient-on ?

- **Intégration de sons :**

Exemple : Si on combine les sons /p/, a/ et /r/, quel mot se forme ?

- **Rimes :**

Exemple : peux-tu trouver plusieurs mots qui riment comme « mur ».

(Brazeau. W-L,2000, P. 03)

Il pourrait être difficile pour un enfant ayant une conscience phonémique restreinte de saisir comment les lettres d'un mot correspondent aux sons qu'elles représentent. Il est possible qu'il rencontre des difficultés à utiliser ces correspondances pour prononcer les sons d'un mot qu'il ne connaît pas.

En outre, les enfants de maternelle qui rencontrent des difficultés lors des exercices de sensibilisation aux sons risquent de faire face à des difficultés dans l'acquisition des mots au début de leur lecture. Il s'agit d'une étape essentielle pour leur avenir en lecture au primaire.

S'il y a des lacunes dans ce domaine, il est envisageable et nécessaire d'enseigner directement et clairement aux enfants les compétences en conscience phonémique.

(Brazeau. W-L ,2000, p. 04)

4. Les symptômes de la dyslexie selon les types :

Type	Autres appellations	Les symptômes courante
Phonologique	-Dyslexie profonde -Dysphonétique -Phonétique - Linguistique	-Atteinte de la conscience phonologique - Absence d'automatisation du décodage nécessaire à la lecture d'un mot nouveau ou d'un pseudo mot - Déficit de la mémoire de travail - Lenteur d'accès à l'image motrice des mots et évocation rapide - tendance à commettre des erreurs dérivationnelles et à utiliser au maximum le contexte et la voie sémantique
Lexicale	-Dyslexie de surface - Dyséidétique - Morphémique - Dyslexie d'analyse virtuelle	-Atteinte de la reconnaissance visuelle des mots en mémoire logographique - Stratégie d'assemblage dominante par correspondance graphème-phonème - Déficit de la mémoire de travail ne permettant pas l'extension d'un « lexique visuel d'entrée » - Confusions persistantes dans l'orientation spatiale des lettres et des chiffres au niveau de la lecture et de l'écriture - Incapacité d'accès au sens en raison de la lenteur anormale de décodage et tendance à faire des erreurs de « régularisation » et de segmentation

Mixte		Des éléments de chacune des deux symptomatologies présentées ci-dessus

Tableau nº1 : la symptomatologie de la dyslexie.

Synthèse :

En conclusion de l'axe, on constate que la dyslexie est un trouble neurodéveloppementale qui affecte la capacité d'une personne à lire avec précision et fluidité. Elle se caractérise par des difficultés à reconnaitre les mots, à déchiffrer les textes et à épeler correctement. La dyslexie présente des défis dans le domaine académique, mais avec un soutien approprié et des stratégies d'adaptation, les personnes dyslexiques peuvent surmonter quelques difficultés.

Chapitre III
La dysorthographie

Axe 1 : l'écriture

Préambule :

Ce chapitre se divise en deux axes. Le premier axe nous a permis d'approfondir notre compréhension de l'écriture sous différents angles, en mettant en lumière son importance cruciale, l'apprentissage de l'écriture, ainsi que son évolution au fil du temps. Ensuite on a cité les diverses étapes de l'écriture, par la suite on a illustré les principaux systèmes sur lesquelles elle est basée, puis ses modèles existants depuis son apparition. On expliquera aussi le lien qui se trouve entre l'écriture et le TDAH. Pour finir, Nous avons également examiné les méthodes d'évaluation de l'écriture, ce qui nous permet de mieux l'apprécier. A travers ces discussions, nous reconnaissons l'impératif de perfectionner nos compétences en écriture pour prospérer dans une société où la communication écrite revêt une importance croissante.

1. Définitions de l'écriture :

L'écriture est art qui consiste à représenter des symboles ou des caractères conventionnels. Lorsque ces cymbales expriment directement des idées, elle est qualifiée d'idéographique. Elle peut prendre deux formes ; soit elle utilise des figures qui représentent les objets de manière plus ou moins fidèle, ce qui la rend imitative ou figurative ; soit elle utilise des emblèmes ou des symboles pour indiquer la nature des objets.

Dans l'écriture phonétique, un petit nombre de signes alphabétiques (consonnes, voyelles, accents, etc..) suffisent à représenter les différents sons de la voix. Dans certaines écritures de l'Orient, un même symbole peut représenter à la fois une voyelle et une consonne : ces écritures sont alors qualifiées de syllabiques.

(bourque.G 1992, page 19)

L'écriture, consiste à convertir les idées en symboles graphiques spécifiques à une langue. La forme visuelle des caractères et leur orthographe correcte sont à la fois incluses dans cette pratique. En orthophonie, on distingue les problèmes d'écriture par la dysgraphie et la dysorthographie.

(Dictionnaire d'orthophonie,2004 page 94)

L'écriture, tout comme la parole, est un moyen fondamental de communication. C'est son rôle principal et évidant, intégré dans notre capacité innée à communiquer à travers le langage. Cependant, comme nous l'avons lu, l'écriture remplit également d'autres fonctions qui ne se limitent pas à la simple communication. Nous allons explorer ce qui rend l'écriture unique : écrire pour se souvenir, pour laisser une trace, pour organiser la pensée, et bien sûr, écrire par plaisir. **(Bellone. C, P. 68 sans date)**

L'écriture constitue un moyen précieux de s'exprimer avec autrui. Grâce à une bonne maîtrise de l'écriture, l'enfant peut s'exprimer, améliorer son fonctionnement quotidien et réussir dans l'apprentissage de toutes les matières.

Il est essentiel que les parents et les enseignants jouent un rôle essentiel dans la facilitation de l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant.

(https://naitreetgrandir.com), Consulté le 12/05/2024 à 19h53

2. L'importance de l'écriture :

L'écriture joue un rôle crucial dans l'acquisition de diverses compétences chez l'être humain, telles que l'attention, la concentration, la mémoire, l'organisation et la méthodologie. L'écriture joue un rôle essentiel dans l'apprentissage ; si l'enfant ne développe pas le développement psychomoteur nécessaire à l'écriture, il aura moins de chances de mémoriser le contenu des cours.

2.1. L'écriture contribue à l'épanouissement des compétences cognitives de l'enfant :

Au cours de l'enfance, le cerveau développe des milliards de connexions synaptiques ; l'écriture, comme le jeu ou la manipulation d'objets, favorise l'activité cérébrale et l'établissement de ces connexions.

2.2. L'acquisition de compétences en écriture est également cruciale pour le développement psychomoteur de l'enfant :

L'acquisition de la maîtrise de l'écriture permet de renforcer la coordination des mouvements musculaires et développe la dextérité, notamment le contrôle moteur fin, la coordination des bras, des mains ou des doigts ; l'enfant peut réaliser des mouvements plus précis et techniques. D'autres spécialistes ont aussi lié les aptitudes d'écriture à la faculté d'ouvrir une boîte ou de nouer un lacet.

2.3. L'écriture aide à reconnaître et à mémoriser :

D'après des études menées dans des établissements scolaires et chez des adultes, il est fréquent que les mots acquis en écriture soient mieux analysés que ceux acquis sur un ordinateur. Les caractères sont mieux mémorisés et visualisés par l'élève grâce à l'écriture cursive. L'écriture augmente l'attention portée aux informations, ce qui facilite l'évaluation et l'organisation des données reçues par le cerveau. La compréhension des idées et des concepts est améliorée et la mémorisation est facilitée.

(https://www.bickids.com/fr/pourquoi-l%E2%80%99%C3%A9criture-est-elle-importante), consulté le 13/05/2024 à 16h20.

3. L'apprentissage de l'écriture :

Lorsque l'enfant apprend à écrire, il doit d'abord acquérir les compétences de base pour former chaque lettre de l'alphabet, les plus simples et en progressant vers les plus

complexes. Pour chaque lettre, il doit coordonner les mouvements de sa main et de son bras pour reproduire la forme correcte, en respectant la direction et l'ordre des traits. En plus de former les lettres l'enfant doit également apprendre à les espacer correctement pour former des mots lisibles et cohérents. Cela nécessite une compréhension de la taille relative des lettres ainsi que de la manière dont s'alignent les unes par rapport aux autres.

La transcription de l'écriture scripte à l'écriture cursive ajoute une autre dimension à cet apprentissage. L'écriture cursive implique de relier les lettres entre elles de manière fluide et efficace, ce qui demande une coordination plus fine des mouvements de la main. De plus, les enfants doivent apprendre les différentes formes de lettres cursives et comment les appliquer dans différentes contextes.

(https://www.fno-prevention-orthophonie-fr) , Consulté le 12/05/2024 à 23h06 .

En effet, l'apprentissage de l'écriture implique le développement de nombreuses compétences chez l'enfant :

3.1. Les fonctions grapho- motrices :

- La motricité fine volontaire est essentielle pour permettre à l'enfant de tenir correctement le crayon entre le pouce et l'index. Cette prise en main efficace du crayon permet à l'enfant de contrôler ses mouvements avec précision lorsqu'il écrit, ce qui favorise une écriture fluide et lisible. En développant cette compétence, l'enfant peut également éviter la fatigue excessive de la main lors de longues périodes d'écriture.
- La coordination œil-main est comme le fil conducteur invisible qui guide la main de l'enfant le long de la ligne, lui permettant de suivre avec précision les tracés et de maintenir une écriture régulière. Grâce à cette coordination, l'enfant peut ajuster sa position sur la page en fonction de ce qu'il voit, lui permettant de rester aligné avec la ligne et d'éviter de déborder. De plus, cette compétence lui permet de corriger ses erreurs en temps réel, ainsi de maintenir une écriture propre et lisible.
- La mémoire du geste pour chaque lettre est comme une bibliothèque intérieure où l'enfant stocke les instructions détaillées sur la manière de former chaque caractère. A mesure qu'il pratique et répète ces gestes, ils deviennent de plus en plus automatiques, permettant à l'enfant d'écrire sans avoir à réfléchir consciemment à chaque mouvement. Cette mémoire lui permet d'écrire rapidement et efficacement.

(https://www.fno-prevention-orthophonie-fr) , Consulté le 12/05/2024 à 23h06 .

3.2. L'acte orthographique :

Il consiste à écrire un texte, que ce soit à la main ou au clavier d'un ordinateur. Cela implique de réaliser plusieurs tâches simultanément ; choisir les mots appropriés, organiser les idées de manière logique, veiller à la cohérence du texte, corriger les erreurs grammaticales et orthographiques. En somme, c'est un processus complexe où plusieurs compétences

linguistiques et cognitives sont mises en œuvre pour produire un écrit de qualité, en parallèle l'acte d'écrire implique :

- Dans l'apprentissage de l'écriture, la mise en correspondance des sons et des lettres du mot à écrire pour un enfant représente un processus cognitif complexe où il doit associer chaque son entendu à la lettre appropriée.
- En deuxième étape consiste à mémoriser le mot, en se focalisant sur les sons et les lettres qui le composent, ou en puisant dans le vocabulaire stocké si le mot est déjà connu.
- La création des lettres nécessite que l'enfant apprenne à tracer chaque caractère avec soin et habileté.
- L'enfant doit appliquer les règles de grammaire et d'orthographe pour écrire correctement, en veillant à respecter la structure grammaticale et l'orthographe des mots.
- L'apprentissage de la ponctuation pour l'enfant nécessite la compréhension des différents signes de ponctuation et de leur utilisation appropriée pour organiser efficacement son écriture et communiquer ses idées avec clarté, ainsi de clarifier le sens des phrases.
- L'emploi des majuscules requiert de savoir quand utiliser des lettres capitales, que ce soit au début d'une phrase, pour les noms propres ou dans d'autres situations spécifiques, afin de donner une structure claire et formelle au texte.

Toutes ces compétences doivent être acquises de manière que l'écriture devienne automatique et efficace.

(https://www.fno-prevention-orthophonie-fr), Consulté le 12/05/2024 à 23h06

Selon le contexte d'écriture, d'autres compétences peuvent être nécessaires dont :

La copie exige une attention et une discrimination visuelles accrues, ainsi que la capacité à faire correspondre les lettres imprimées avec les lettres manuscrites. Il faut également mémoriser le mot vu et lu, ainsi que vérifier que le mot copié correspond bien au modèle.

La dictée nécessite également une attention et une discrimination auditives renforcées, ainsi que la capacité à mémoriser les mots ou les phrases entendues. De plus, il est crucial d'effectuer une vérification orthographique précise.

La production spontanée implique également de donner forme à ses pensées, de choisir le vocabulaire approprié et de mobiliser sa mémoire de travail. Cela signifie se souvenir de ce que l'on veut dire dans une phrase tout en réfléchissant à l'orthographe d'un mot, à la fois au niveau des mots dans la phrase et des phrases dans le texte.

(https://www-fno-prevention-orthophonie.fr), Consulté le 12/05/2024 à 23h06.

4. Evolution de l'écriture :

Ecrire implique bien plus que simplement mettre des mots sur papier. C'est un processus complexe qui requiert une multitude de compétences interconnectées. Tout d'abord, il faut pouvoir interpréter correctement ce que l'on voit, reconnaitre les formes et les lettres qui constituent des mots. Ensuite, il faut être capable de manipuler les sons du langage pour les transformer en mots écrits, nécessitant ainsi une bonne compréhension des processus phonologiques.

La coordination entre les mouvements des yeux et des mains est également essentielle pour que les mots soient écrits correctement sur la page.de plus, une attention soutenue et sélective, est nécessaire pour rester concentré sur la tâche malgré des distractions. Pour organiser ses idées et structurer le texte, il faut avoir un bon contrôle exécutif, capable de planifier et de réguler le processus d'écriture. Enfin, la mémoire à long terme est sollicitée pour se rappeler du vocabulaire et des règles grammaticales, tandis que la mémoire de travail est utilisée pour stocker temporairement des informations pendant la rédaction. En somme, écrire est un acte qui mobilise de nombreuses compétences perceptuelles, cognitives et motrices, toutes indispensables pour produire un texte cohérant et fluide.

(Huetting. K et Lachmann, 2018, P. 21)

Dans le cadre de cette nouvelle activité culturelle, notre capacité à écrire ne résulte pas d'un développement spécifique du cerveau pour cette tâche, Au contraire, elle repose sur l'utilisation, la modification et la coordination de fonctions perceptuelles et cognitives qui ont évolué pour d'autres objectifs.

(Huetting. K et Lachmann, 2018, P. 21)

5. Les étapes de l'écriture :

« *Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir- faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité* ».

(Robert J-P, 2008. P. 76)

Selon **Jean Pierre Robert**, l'écriture ne se limite pas à l'activité du scripteur. Il souhaite le placer dans une situation difficile où il doit mettre en pratique ses compétences personnelles et ses connaissances acquises. Trois principales étapes sont à prendre en compte : la planification, la rédaction et la révision.

(Robert J-P, 2008. P. 76)

5.1. Planification :

La planification est le premier processus d'une activité d'écriture, également appelée « pré-écriture », dans lequel les apprenants sont invités à structurer leur écriture selon un plan. En d'autres termes, l'écrivain recherche dans sa mémoire à long terme des connaissances et des informations spécifiques au sujet abordé et les trie en fonction de ses objectifs d'écriture et de son plan de travail.

Cette étape est donc nécessaire et omniprésente dans le processus d'écriture.

(Jolibert. J, 1990, p. 19)

Ces opérations de planification sont divisées en trois sous-processus :

1. **Conception :** Permet aux apprenants en écriture de sélectionner des informations stockées dans la mémoire à long terme (idées nécessaires aux activités d'écriture).

2. **Organisation :** Ce sous-processus permet d'organiser les informations collectées selon un plan.

3. **Cadrage :** Cela lui permet d'évaluer la plante sur laquelle il écrit par rapport aux objectifs de la tâche d'écriture.

(Jolibert. J, 1990, p. 19)

5.2. La mise en texte :

La mise en texte est la deuxième étape à suivre lors de la production écrite, également connue sous le nom d'« écriture ». À cette étape, l'apprenant doit être un scripteur.

Les structures syntaxiques et rhétoriques sont choisies par le scripteur afin de convertir les idées traitées lors de l'étape de planification en texte. Ainsi, la mise en forme du texte permet au rédacteur de produire un texte bien structuré et cohérent, en mettant l'accent sur la dimension syntaxique et littéraire.

(CUQ. J-P. et GRUCA. I, 2005, p. 185)

5.3. La révision

Il s'agit de l'étape finale du processus d'écriture, également appelée « réécriture », au cours de laquelle les apprenants lisent attentivement leur travail écrit et y apportent des corrections (modifications, ajouts, substitutions, reformulation, voire suppression d'idées ou de formes linguistiques utilisées... etc. afin de terminer cette tâche.

(CUQ. J-P. et GRUCA. I, 2005, p. 185)

6. Les systèmes d'écriture :

On peut classer fonctionnellement les systèmes d'écriture en trois catégories principales : la logographie, la syllabique et l'alphabétique. D'autres y intègrent les systèmes

de sémasiographie. Il y a également des systèmes mixtes. L'étymographie est l'analyse des systèmes d'écriture et de leur évolution au fil de l'histoire humaine.

(Chignier Josèphe et al, 1990, p. 239)

6.1. L'écriture logographique :

Un logogramme est une représentation graphique d'un mot ou d'un morphème. C'est un pictogramme quand le logogramme représente un objet, un idéogramme quand il représente une idée.

En outre, les systèmes logographiques incluent souvent une partie directement phonétique, représentant des syllabes ou des sons sans référence à un sens précis : on parle alors de phonogrammes.

Dans les caractères anciens, tels que les caractères chinois ou mayas, un glyphe peut être un morphème, une syllabe ou les deux.

Il est essentiel d'utiliser de nombreux logogrammes pour écrire une langue.

(Chignier Josèphe et al, 1990, p. 239)

6.2. Ecriture syllabique :

Chaque symbole dans un syllabaire correspond à une syllabe. Le mycénien ou les kana japonais sont des syllabaires utilisés pour écrire le linéaire B. En général, une langue nécessite généralement entre 80 et 120 signes syllabiques pour être écrite.

(Chignier Josèphe et al, 1990, p. 239)

6.3. Ecriture alphabétique :

La graphie alphabétique est un ensemble de caractères dont chaque caractère correspond à un phonème de langue. La combinaison de plusieurs symboles est nécessaire pour représenter une syllabe ou un mot. Une trentaine de signes alphabétiques peuvent être utilisés pour écrire une langue.

(Chignier Josèphe et al, 1990, p. 239)

La forme de l'écriture alphabétique a varié en fonction de la place accordée aux voyelles. Selon le linguiste américain Peter Daniels, il existe trois catégories principales :

Les alphabets consonantiques, appelés abjads, ne contiennent de signes que pour les consonnes. Il s'agit de la majorité des systèmes d'écriture du Moyen-Orient, même si les voyelles peuvent être indiquées secondairement et de manière plus ou moins facultative par l'ajout de différents diacritiques ou matres lectionis (consonnes vocaliques). Abjad est un mot qui est composé des quatre premières lettres de l'alphabet arabe : ʾalif, bāʾ, ǧīm et dāl (أبجد).

(Daniels. P-T et Bright. W, 1996.p288)

Les alphabets eux-mêmes sont constitués de signes pour les consonnes et les voyelles chacun. L'alphabet grec fut le premier à être développé, à partir de l'alphabet phénicien (qui est un abjad). Les lettres correspondant à des consonnes du phénicien n'ayant pas d'usage en grec furent réaffectées à la notation des voyelles pour passer de l'abjad à l'alphabet complet. Ce prototype grec est à l'origine de la plupart des alphabets ultérieures. L'alphabet lui-même est le nom des deux premières lettres de l'alphabet grec : alpha, bêta.

(Daniels. P-T et Bright. W, 1996.p288)

Les alphasyllabaires (ou abugidas) sont une autre voie d'évolution des abjads vers la notation systématique des voyelles. Dans ces systèmes, les signes de base sont des consonnes seules ou suivies d'une voyelle inhérente, tandis que les autres voyelles sont représentées par des diacritiques ou des changements de forme. L'écriture alphasyllabaire est commune en Éthiopie, en Érythrée, en Inde et dans les pays du Sud-Est asiatique. On les désigne aussi sous le nom d'abugidas, qui sont composés de quatre signes de l'alphasyllabaire guèze : አቡጊዳ, a-bou-gui-da.

(Daniels. P-T et Bright. W, 1996.p288, 289)

6.4. Ecriture sémasiographique :

Les sémasiographies constituent des moyens de transmission d'idées qui ne reposent pas sur la représentation d'unités d'une langue écrite. Les experts ne sont pas tous d'accord pour les qualifier d'écritures : on parle aussi parfois de pré-écritures ou de proto-écritures. En témoignent les symboles Adinkra des Akans, au Ghana et en Côte d'Ivoire.

(Chignier Josèphe et al, 1990, p. 239)

6.5. Ecriture mixte :

Plusieurs sous-systèmes de fonctionnement peuvent coexister dans le système d'écriture d'une langue. En japonais, il en va de même, où sont simultanément employés des logogrammes (les kanji, usage japonais des caractères chinois) et deux syllabaires (les hiragana et les katakana). Une autre situation est celle des semi-syllabaires, où des signes sont utilisés pour des syllabes entières et d'autres pour des phonèmes isolés.

(Cohen et Peignot, 2005. P 68-69)

7. Les modèles d'écriture en psycholinguistique :

En production écrite, les mots et la ponctuation servent à exprimer nos idées et pensées, contrairement à l'oral où l'intonation et la prononciation sont prioritaires. L'écrit vient en second plan par rapport à l'oral. Les chercheurs notent que l'écrit commande généralement des phrases non seulement complètes, mais aussi plus complexes syntaxiquement.

Il est important de ne pas tomber dans l'excès et de privilégier des phrases cohérentes et sensées. Pour cela, il est recommandé de maitriser parfaitement la subordination et la concordance des temps.

(Fayol,1997, p. 59)

Fayol affirme :« *Les modèles à orientation de modularité se fondent principalement sur les concepts issus des recherches linguistiques et intègrent également les données provenant de la neuropsychologie cognitive. En revanche, de nouveaux modèles, appelés modèles connexionnistes, sont apparus récemment. Ces modèles considèrent la production verbale comme le résultat d'interactions entre des unités sub-symboliques, accordant ainsi moins d'importance aux aspects séquentiels du traitement* ».

Malgré les apparences, l'expression orale est aussi élaborée que l'écrit. Elle se distingue par sa capacité à utiliser des effets d'imbrication et de substitution des éléments, contrairement à une structure linéaire en forme de liste.

(Fayol,1997, p. 59)

7.1. Le modèle de Hayes et Flower :

Hayes et Flower ont développé ce modèle pour illustrer le processus d'écriture d'un scripteur compétent et sa progression tout au long de la rédaction d'un texte. Ils décrivent l'activité d'écriture comme une série de décisions et de choix, depuis le début jusqu'à la version finale du texte. Ainsi, Les choix et décisions donnent au scripteur la possibilité d'ajuster ses idées à tout moment avant de finaliser son texte.

Ce modèle a été basé sur la technique de la réflexion à haute voix (*Think Aloud*), ce modèle se compose de trois éléments principaux :

(https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf consulté le :13/05/2024 à 13h00.)

- **L'environnement de la tâche :**

Dans cette partie, on retrouve toutes les caractéristiques liées à la tâche en question.

- **La mémoire à long terme :**

Cette partie intègre toutes les connaissances procédurales sur le sujet, ainsi que la métacognition liée à la tâche, incluant les stratégies de planification de l'écriture.

- **Le processus d'écriture :**

Qui occupe la mémoire de travail, implique les trois étapes précédemment mentionnées : la planification, la rédaction et la révision du texte.

(https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf consulté le :13/05/2024 à 13h00.)

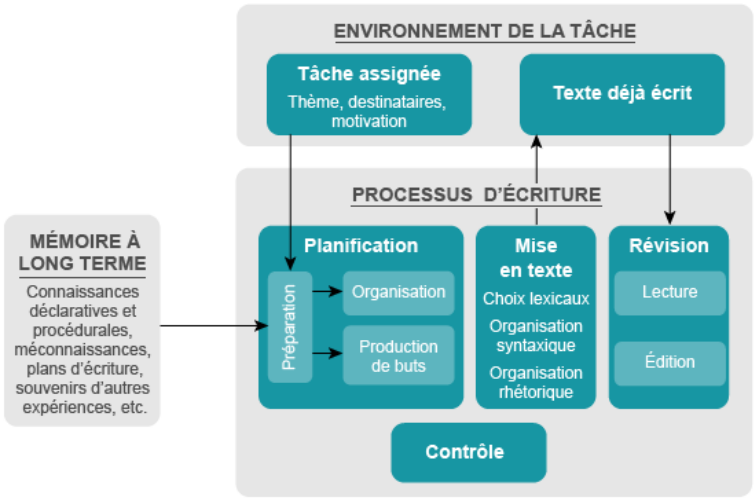


Figure n°3 : schéma représentatif du modèle Hayes et Flower

7.2. Le modèle de développement de Breiter et Scardamila :

Après avoir étudié les comportements d'écriture chez les enfants, les psychologues canadiens Breiter et Scardamila ont proposé deux types de descriptions, basées sur large échantillon de locuteurs natifs.

(Coronaire. C et Raymond. P-M, 1994. P 12)

-La première description : également connue sous le nom de « modèle de narration des connaissances », décrit la démarche des scripteurs novices ou des enfants pendant le processus d'écriture en mettant l'accent sur leur propre expérience. En d'autres termes, Ces scripteurs rédigent leur texte en se basant uniquement sur leurs connaissances et leur expérience personnelle, sans rechercher d'autres informations. Ainsi, cette approche ne prend pas en considération la qualité du texte produit.

(Coronaire. C et Raymond. P-M, 1994. P 12)

-la deuxième description : également appelée « modèle de transformation des connaissances », se concentre sur les scripteurs compétents et expérimentés qui sont capables d'adapter leur processus cognitif à la tâche d'écriture et de résoudre les problèmes rencontrés pendant cette activité. Ainsi, Ces scripteurs sont capables de produire un texte correct et compréhensible, afin qu'il soit bien interprété par les lecteurs.

Cette description prend considération la qualité du texte et met l'accent sur les interactions entre le scripteur, le lecteur et le texte.

(Coronaire. C et Raymond. P-M, 1994. P 12)

Figure n°4 : schéma représentatif du modèle de Breiter et Scardamila

7.3. Le modèle de Deschenes :

Ce modèle se distingue des précédents en ce qu'il décrit les processus mentaux pendant l'activité de production écrite. Deschenes explore la relation entre la compréhension et la production écrite, s'inspirant des recherches de Hayes et Flower. Il se compose de deux grandes variables La situation d'interlocuteur et le scripteur.

(Deschênes. A, 1995, p. 101-150)

La première variable : la situation d'interlocution, englobe les aspects qui influent sur l'acte d'écriture, tels que :

- **La tâche à accomplir :** Se réfère aux instructions qui guident le scripteur vers l'objectif à atteindre.
- **L'environnement physique** : Inclut le contexte d'espace et le matériel disponible pour l'écriture.
- **Le texte lui-même :** Peut se présenter dans un contexte spécifique, comme celui d'une synthèse, par exemple.
- **Les personnes dans l'entourage :** Ici ils ont plus ou moins proche du scripteur peuvent apporter leur soutien pour améliorer son texte.
- **Les sources d'informations externes :** Sont les ressources sur lesquelles le scripteur s'appuie pour finaliser son texte, telles que des documents, des dictionnaires, des grammaires, des personnes, entre autres.

Une fois que ces aspects de la situation d'interlocution ont été mentionnés, nous allons maintenant aborder le paramètre du scripteur.

(Deschênes. A, 1995, p. 101-150)

La deuxième variable : celle du scripteur, comporte deux aspects :

-Les structures de connaissances : C'est l'ensemble des informations, des expériences et des croyances stockées dans la mémoire à long terme, où le scripteur peut extraire des éléments linguistiques, sémantiques, référentiels, etc.

-Le processus psychologiques : Impliquent que chaque scripteur doit traverser les étapes suivantes : la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision.

En résumé, ce modèle de production écrite offre une perspective instructive pour faciliter l'acquisition des compétences d'écriture dans une langue seconde, en soulignant l'importance du passage de la lecture à la production écrite.

(Deschênes. A, 1995, p. 101-150)

8. La relation entre l'écriture et le TDAH :

D'après **Mayes** et **Calhoun** (2006), 25 % des enfants souffrant de trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH) rencontrent des difficultés en orthographe (écriture) et plus de 60 % en expression écrite.

(Mayes et Calhoun, 2006, p. 145-157)

8.1. Les difficultés liées à l'orthographe d'usage :

Il est essentiel que l'élève puisse se souvenir de la séquence des sons qui constituent un mot (conscience phonologique) ainsi que des symboles visuels correspondants (correspondance phonème-graphème, forme des lettres et contour du mot) afin de bien orthographier ce mot. Les élèves atteints de TDAH rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de l'association son-lettre, ainsi que dans le rappel et l'écriture des sons dans l'ordre approprié.

Des problèmes de mémoire visuelle entraînent des problèmes pour se souvenir de la forme des lettres ou du contour du mot et pour les écrire correctement. La mémoire visuelle joue un rôle essentiel dans l'épellation des mots dont les lettres ne s'entendent pas (par exemple : gant) ou sont doubles (par exemple : comme, aller). La mémorisation des mots de vocabulaire, de l'orthographe des mots ou des règles de grammaire et de syntaxe peut être affectée par les problèmes d'attention soutenue.

Les détails orthographiques spécifiques des mots écrits et les associations phonétiques ne seront pas pris en compte dans la formation des représentations orthographiques du mot, ce qui risque de rendre les mots mémorisés inexacts par rapport à la graphie réelle des mots. Par exemple, il est possible que l'enfant oublie que le mot pont s'écrit « pon », car il n'a pas pris en compte le t final qui ne s'entend pas.

(Re. Caerane et Conoldi, 2008, P. 535-544)

8.2. Difficultés d'orthographe grammaticale

Certains enfants atteints de TDAH ont du mal à mémoriser les règles de grammaire, mais le principal problème semble être la révision et le changement du processus d'écriture et beaucoup d'entre eux passent directement de leur écriture originale à la version finale sans modification. Cette étape leur semble fastidieuse et ennuyeuse, et ils ne sont pas très attentifs à reconnaître et corriger leurs erreurs. Il est courant de trouver les erreurs suivantes dans leur écriture : manque de ponctuation, manque de majuscules, phrases incomplètes ou mots ou verbes trop précis et agréables (par exemple, ils sont partout pour indiquer le pluriel).

(Re. Caerane et Conoldi, 2008, P. 535-544)

8.3. Les difficultés liées à l'expression écrite

Il est reconnu que le processus d'écriture implique notamment un certain nombre de facteurs métacognitifs. Planification (comprendre et répondre aux idées, formuler des idées, sélectionner et organiser), écrire (retourner des idées).

Mettre les idées en phrases, utiliser les bons mots), réviser (réviser les idées, les phrases, l'orthographe) et éditer (valeur, taille et structure des caractères, bon espacement des mots, respect du style, etc.).

(Patry, 2005, P. 5)

Les enfants atteints de TDAH, en particulier, ont du mal à s'organiser et à se planifier et à l'autorégularisassions de leurs actions en fonction des exigences de la tâche ou de la situation. Il y a aussi des problèmes avec sa mise en œuvre les stratégies métacognitives nécessaires pour effectuer des tâches. Ces lacunes dans l'exécution risquent d'affecter toutes les étapes du processus d'écriture.

(Reid et Lienemann, 2006, P. 53-68)

Une mémoire de travail diminuée altère également le processus d'écriture. Un enfant atteint de TDAH aura plus de difficulté à garder ses idées à l'esprit, à se souvenir de ce qu'il veut écrire, à maintenir une attention générale et à rester connecté au sujet tout en écrivant. Les problèmes de mémoire à long terme peuvent également affecter le processus d'écriture, par exemple en récupérant les informations nécessaires pour écrire un texte ou en rappelant un vocabulaire courant ou des termes grammaticaux.

(Zentall, 2005, P. 821-836)

Re, Pedron et Cornoldi (2007) ont documenté les difficultés particulières qu'éprouvent les enfants atteints de TDAH avec le texte écrit. Par rapport aux enfants sans TDAH, ils ont du mal à répondre aux exigences des tâches d'écriture (manque de respect du sujet ou rédaction de phrases redondantes), d'organisation de leurs pensées de manière cohérente tout

en faisant preuve de respect de l'enchaînement des événements, et de respect de la syntaxe et de la syntaxe.

Leur écriture est également courte et contient de nombreuses fautes d'orthographe. Ils écrivent des phrases trop courtes ou incomplètes. Ils rencontrent également des difficultés à réviser un texte, que ce soit pour en corriger le contenu ou pour en vérifier la structure ou l'orthographe.

(Re, Pedron et Cornoldi, 2007, p 244-255)

8.4. Difficulté de transcription

L'orthographe nécessite une mémoire visuelle pour la forme des lettres et des mots ainsi qu'une mémoire motrice, c'est-à-dire l'activation automatique de la motricité fine nécessaire à la production de chaque lettre.

Selon Adi-Jaffa et al. (2007), une attention non focalisée et non dirigée peut avoir un effet négatif sur la planification motrice, avec des conséquences préjudiciables à la fois sur l'orthographe et l'orthographe (orthographe des mots) ou sur leur écriture (composition des mots). Environ 50 % des enfants atteints de TDAH souffrent de dysfonctionnement moteur.

(ADI-JAPHA. E. et al, 2007, p. 700-709)

Les problèmes de motricité fine peuvent entraîner des problèmes avec la prise du crayon et la pression exercée, ce qui peut rendre l'écriture plus épuisante. Les déficits visuomoteur peuvent également entraîner des problèmes d'orientation dans l'espace chez les enfants, tels que l'écriture sur les lignes, le début de l'écriture au bon endroit ou l'écriture dans le bon sens (de gauche à droite).

(Rief, 2003, p. 269)

Les principaux problèmes de calligraphie des enfants ayant un TDAH :

- Les lettres ne sont pas parfaitement formées : formes incorrectes, écriture trop petite ou trop grosse, manque de régularité dans la taille ou la forme des lettres, lettres inversées.
- Les mots ne sont pas alignés correctement sur les lignes et l'écriture est moins lisible (manque d'espace entre les mots, écriture mal soignée et mauvaise organisation de la page).
- La pression exercée sur le crayon est plus importante, ce qui pourrait expliquer les plaintes des enfants sur la douleur qu'ils ressentent à la main lors de l'écriture. Contrairement aux résultats des élèves qui ne rencontrent pas de difficultés, la qualité et la rapidité d'écriture des enfants atteints de TDAH diminuent à mesure que les travaux ou les exercices sont plus longs.
- La mauvaise qualité de leurs travaux peut provoquer le rejet des autres élèves lors de travaux d'équipe.
- Étant donné qu'ils rencontrent fréquemment des problèmes de lecture, cela a un impact sur la révision de leurs travaux et peut entraîner des erreurs dans la prise de notes.

- Les efforts et la concentration requis pour la calligraphie peuvent également conduire à une diminution de l'attention nécessaire pour vérifier l'orthographe d'usage et grammaticale, ainsi que pour respecter les exigences correspondantes à la tâche.

((PDF) Les difficultés d'écriture des élèves ayant un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité et quelques pistes d'intervention (researchgate.net) , consulte le 15/05/2024.)

9. Évaluation de la l'écriture :

L'écriture est fondamentale dans l'éducation des enfants, car elle englobe un ensemble de compétences essentielles qui vont bien au-delà de la simple transmission d'informations. Elle joue un rôle crucial dans le développement de la pensée critique, de la communication et de la créativité. Même à la première numérique, elle reste un pilier de l'apprentissage et de l'expression personnelle.

(https://hal.science évaluation de l'écriture chez les enfants, consulté le 14/05/2024 à 02h20).

9.1. Evaluation des compétences orthographiques :

Observer la capacité de l'enfant à épeler correctement les lettres et mots dictés et à appliquer les règles orthophoniques de manière approprié. Cela implique de fournir à l'enfant une listes de mots à épeler et d'observer la précision de son orthographe. L'orthophoniste peut également examiner comment l'enfant aborde les mots difficiles et les stratégies qu'il utilise pour les épeler. Cette évaluation permet de déterminer le niveau de maitrise de l'orthographe de l'enfant et d'identifier ses difficultés.

On va lui donner une série de lettres à écrire sur une tablette graphique.il va utiliser le stylet ou son doigt pour écrire chaque lettre que nous allons lui dicter ou afficher sur l'écran. Certaines lettres seront faciles à écrire, tandis que d'autres seront un peu plus difficiles dont il prendra son temps pour écrire chaque lettre aussi correctement que possible.

9.2. Evaluation des aspects phonologiques de l'écriture :

L'orthophoniste évalue si l'enfant utilise ses connaissances sur les sons des lettres et les règles phonétiques pour épeler les mots correctement **par exemple** on lui dicte une série de mots simples à écrire « Soleil », l'enfant commence à écrire le mot mais s'arrête après avoir écrit les deux premières lettres. Il semble hésiter sur la suite du mot.

9.3. Evaluation de l'organisation spéciale de l'écriture :

On doit analyser la manière dont l'enfant organise l'espace sur la page lorsqu'il écrit, y compris l'alignement des mots, la taille et la forme des lettres, ainsi la répartition des mots sur la ligne et sur la page.

Exemple nous demandons à l'enfant décrire une phrase simple sur une feuille de papier vierge dont « Ce chat est beau » l'enfant écris « Ce chaest beau ».

(https://www.cairn.info–troubles-de-lecriture-chez-lenfant, consulté le 14/05/2024 à 02h35).

9.4. Evaluation de la qualité de l'écriture manuscrite :

Dans cette partie illustre à évaluer la qualité générale de l'écriture manuscrite de l'enfant, y compris la lisibilité, la régularité des lettres, la fluidité de mouvement de la main et l'uniformité de la taille et de la forme des lettres. Par exemple nous demandons à l'enfant d'écrire quelques mots simples sur une feuille de papier, l'enfant écrit les mots « voiture », « table » et « fleur ».

D'après son écriture nous analysions :

- **Lisibilité :** les lettres sont claires et bien formées, ce qui rend les mots facilement reconnaissables.
- **Régularité des lettres :** les lettres sont uniformes en taille et en forme, indiquant une bonne maitrise de l'écriture manuscrite.
- **Fluidité du mouvement de la main :** l'enfant écrit avec un mouvement fluide et continu de la main.
- **Uniformité de la taille et de la forme des lettres** : les lettres sont toutes de la même taille et de même forme, ce qui contribue à une écriture homogène et cohérente.
- **Organisation sur la page :** les mots sont bien répartis sur la page et alignés correctement, ce qui facilite la lecture.

(https://www.cairn.info–troubles-de-lecriture-chez-lenfant, consulté le 14/05/2024 à 02h35).

9.5. Evaluation de la motricité fine :

En évaluant la motricité fine chez l'enfant en écriture vise à observer et à analyser la qualité des mouvements de sa main et de ses doigts lorsqu'il écrit, en tant compte des aspects spécifiques qui peuvent être pris en compte lors de cette évaluation :

- **La prise du crayon :** on va observer la manière dont l'enfant tient son crayon on lui demande par exemple de tracer des lignes droites et courbes sur une feuille de papier à l'aide d'un crayon ou d'un stylo.

Cela permet inclure des lignes horizontales, verticales, ainsi que des cercles, des vagues, et d'autres formes courbes.

- **Contrôle de pression :** nous allons évaluer la capacité de l'enfant à ajuster la pression exercée sur le crayon pour produire des traits clairs et définis sans appuyer trop fort par **exemple** une activité de coloriage, on lui propose de colorier des dessins ou des motifs dessinés.

- **Coordination œil-main :** nous allons observer la coordination entre les mouvements des yeux et des mains lors de l'écriture, notamment la capacité de suivre une ligne de texte de manière fluide. Par **exemple** l'activité de découpage et collage, on lui propose de découper des formes simples ou des images dans un papier coloré, puis de les coller sur autre feuille de papier pour créer une composition.
- **Stabilité posturale :** évaluer la capacité de l'enfant à maintenir une posture stable et confortable pendant qu'il écrit, ce qui favorise une écriture efficace et sans fatigue par exemple l'enfant est assis confortablement avec les pieds à plat sur le sol et dos doit pendant qu'il écrit.

(https://www.cairn.info–troubles-de-lecriture-chez-lenfant, consulté le 14/05/2024 à 02h35).

9.6. Analyse de structure grammaticale :

Evaluer la capacité de l'enfant à utiliser correctement la grammaire, y compris la conjugaison des verbes ; l'accord des mots et la construction de phrases grammaticalement correctes.

En choisissant une phrase pour lui faire comprendre et à apprendre cela comme la phrase : « le soleil brille ».

Nous allons analyser ensuite :

- **Le :** article défini masculin singulier, introduit le nom ''soleil ''.
- **Soleil :** non masculin singulier, sujet de la phrase.
- **Brille :** verbe du premier groupe conjugué à troisième personne du singulier, indique l'action du soleil.

Cette analyse identifier les éléments de base de la phrase et leur fonction grammaticale, permettant ainsi de comprendre la relation entre eux dans la phrase.

(https://www.cairn.info–troubles-de-lecriture-chez-lenfant, consulté le 14/05/2024 à 02h35).

9.7. Evaluation de la vitesse et de la fluidité :

Lorsque l'orthophoniste évalue la vitesse et la fluidité de l'écriture de l'enfant, il observe la rapidité avec laquelle il exprime ses pensées sur le papier. Cette évaluation permet de déterminer si l'enfant rencontre des difficultés à transférer ses idées de manière efficace et efficiente lorsqu'il écrit.

- **Vitesse d'écriture :** il s'agit de la qualité de texte que l'enfant est capable de produire dans un laps de temps donnée. L'orthophoniste peut mesurer la vitesse d'écriture en comptant le nombre de mots ou de phrases qu'il écrit en une minute.

- **Fluidité de l'écriture :** il s'agit de la facilité avec laquelle l'enfant écrit, y compris la régularité du mouvement de sa main et la continuité de son écriture. Une écriture fluide se caractérise par des mouvements de la main réguliers et contrôlés.
- **Efforts et difficultés perceptibles** : nous allons observer également les efforts et les difficultés que l'enfant manifeste lorsqu'il écrit. Cela peut inclure des signes de fatigue, des pauses fréquentes, des corrections excessives, ou des expressions de frustration.

Exemple nous demandons à l'enfant de copier une phrase simple à partir d'un modèle affiché devant lui. La phrase est « le chat dort sur le lit ».

L'enfant commence à écrire la phrase, mais il semble rencontrer des difficultés. son écriture est hachée, avec des pauses fréquent lorsqu'qu'il écrit. Il prend également beaucoup de temps pour déterminer la phrase.

Dans cette situation, nous observons que l'enfant rencontre des difficultés de vitesse et de fluidité dans son écriture. Il semble avoir du mal à transférer ses idées sur le papier de manière efficace et à maintenir un flux d'écriture régulier.

(https://www.cairn.info–troubles-de-lecriture-chez-lenfant, consulté le 14/05/2024 à 02h35).

Ces observations fournissent des informations importantes sur les besoins de l'enfant en matière de développement des compétences en écriture.

Après avoir évalué toutes ces capacités et activités en écriture, nous avons également administré le test d'écriture de **Ghaleb Saliha**, extrait en 1997. Ce test consiste à fournir à l'enfant un texte qu'il écrive, divisé en paragraphe. Ensuite, nous avons chronométré 5 minutes pour évaluer la qualité de mots que l'enfant a pu écrire dans ce laps temps. Nous avons ensuite procédé à la correction des fautes d'orthographe éventuelles.

Synthèse :

La conclusion de cet axe est : l'écriture un processus complexe crucial pour l'acquisition de connaissances et de développement cognitif, parlant de son importance ainsi l'apprentissage de la lecture progresse à travers plusieurs étapes et ses systèmes, ainsi ces différentes modalités en apprentissage. Quant à la relation entre l'écriture et le TDAH, les enfants atteints de ce trouble peuvent rencontrer des difficultés dans leur capacité à organiser leurs pensées, à maintenir leur attention et à suivre une structure dans leur écriture. Cependant, avec les stratégies d'adaptation telles que la gestion du temps, les pauses fréquentes et l'utilisation d'outils d'organisation, ils peuvent surmonter ces obstacles et améliorer leurs compétences importantes qui se renforcent mutuellement, contribuant ainsi au développement intellectuel et à l'expression personnelle.

Axe 2 : la dysorthographie.

Préambule :

Dans ce deuxième axe, on entamera d'abord les définitions de la dysorthographie, après nous allons démontrées ces trois, bien-sur sans oublie les causes ou étiologie de se phénomène, on finira par clarifier les signes d'appel de la dysorthographie.

1. Définitions de la dysorthographie :

Maistre, a défini la dysorthographie par « *l'incapacité d'écrire correctement la langue chez un sujet ayant un niveau mental suffisant et ayant suivi un apprentissage scolaire normal* ».

Selon **Maistre**, la dysorthographie se définit comme trouble distinct de l'apprentissage de l'orthographe, même chez les individus qui ont des capacités intellectuelles normales et ont suivi un parcours scolaire régulier.

(De Maistre Marie.Opcit.1994p.75)

La dysorthographie est un trouble persistant qui affecte l'apprentissage de l'orthographe. Les enfants dysorthographique rencontrent des difficultés à assimiler correctement les règles orthographiques, ce qui peut entraîner des répercussions significatives sur leur réussite scolaire pour les enfants et leur intégration scolaire.

(https:///www.ffdys.com ,Consulté le 13/05/2024 à21h42).

La dysorthographie est un trouble d'apprentissage persistant qui se manifeste par des difficultés à maitriser l'orthographe des mots. Ces difficultés se traduisent par une incapacité à recopier correctement un texte, à accorder les mots, à construire des phrases correctes et à conjuguer les verbes de manière adéquate.

(https://ora.visio.fr/les-trouble-de-l'enfant-la-dysorthographie , Consulté le 14/05/2024 à 00h17).

2. Les types de la dysorthographie :

La dysorthographie est une difficulté qui peut se manifester dès le plus jeune âge, mais elle devient souvent plus évidant lorsque l'enfant commence à apprendre à lire et à écrire à l'école. Elle peut se caractériser par des problèmes à reconnaitre et à associer les sons de la langue avec les lettres correspondantes, ainsi que par des difficultés à se concentrer sur les aspects visuels de l'orthographe.

(https://apprendre-reviser-memoriser.fr/comprendre-la-dysorthographie/ Consulté le 13/05/2024 à 00h49).

On peut distinguer trois principaux types de dysorthographie :

2.1. La dysorthographie phonologique (profonde ou encore phonétique) :

La dysorthographie phonologique se caractérise par des difficultés à associer les sons de la langue (phonèmes) aux lettres correspondantes lors de l'écriture. Les enfants atteints de ce type de dysorthographie peuvent avoir mal à segmenter les mots en sons, à identifier les correspondances entre les sons et les lettres, et à appliquer les règles orthographiques phonétiques. Ces difficultés peuvent rendre l'orthographe des mots imprécise ou incohérente, car l'enfant peut écrire des mots de manière phonétique plutôt que correctement orthographiés :

- Les enfants souffrant de dysorthographie phonologique rencontrent principalement des difficultés à associer correctement les sons qu'ils entendant avec des lettres appropriées lorsqu'ils écrivent.
- Lorsqu'ils sont confrontés à l'écriture de mots inconnus ou rares, cela peut poser des difficultés supplémentaires. De plus ils peuvent rencontrer des difficultés à décomposer une phrase entendue en mots, puis en syllabes, et enfin en son individuels. Cette décomposition complexe peut rendre difficile l'association précise des sons avec les lettres correspondantes lors de l'écriture.
- La mémorisation et l'écriture de sons complexes tels que « ail », « eil », « ille » peuvent être particulièrement difficiles pour les enfants atteints de dysorthographie phonologique, car ils ont du mal à retenir ces combinaisons de lettres et à les utiliser correctement lors de l'écriture. **Exemple :** Soleil =solail ou soeil / Famille=famill ou famile.
- Un enfant dysorthographique phonologique pourrait également avoir du mal à utiliser correctement les accords de genre et nombre dans ses phrases, car il peut avoir du mal à distinguer et à appliquer les règles grammaticales lors de la transcription des sons en lettres.

Exemple : le chien noir aboie fort = le chian noare aboi for.

(https://apprendre-reviser-memoriser.fr/comprendre-la-dysorthographie/ Consulté le 13/05/2024 à01h40).

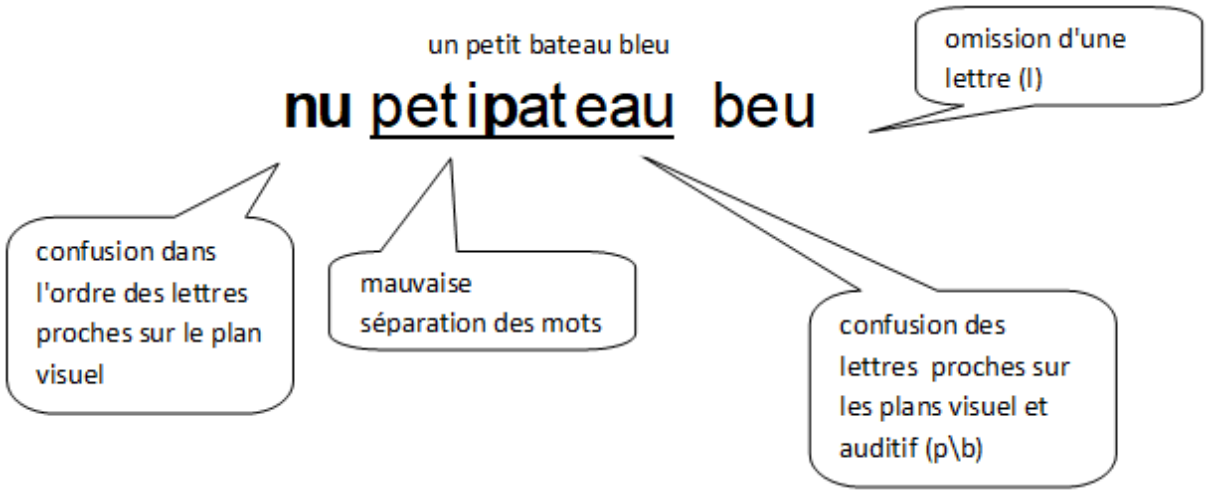


Figure nº 5 : schéma de la dysorthographie phonologique.

2.2. La dysorthographie de surface (lexicale) :

La dysorthographie de surface se caractérise par une difficulté à mémoriser correctement l'orthographe des mots, malgré une capacité à convertir les sons en lettres difficulté. Ainsi présente pour l'enfant des défis principaux tels que :

- Lorsqu'il s'agit d'écrire des mots contenant des caractéristiques irrégulières ou non transparentes, comme les doubles consonnes ou les lettre muettes **exemple :** Crocodile = Crocodyle.

L'enfant dysorthographique de surface, se souvenir de la lettre [C] et de la lettre muette É [*e*] à la fin, peut être difficile.

- Le dépensement de l'écriture phonétique se réfère à la tentative de transcrire les mots en utilisant les sons qu'ils produisent plutôt que les règles orthographiques standard. Cela peut se traduire par une écriture qui reflète la prononciation des mots plutôt que leur orthographe correcte. **Exemple :** chocolat = Chokolat / Maison=Mézon.

L'enfant essaie de retranscrire phonétiquement la prononciation du mot plutôt que de suivre les règles orthographiques standard.

- La compétence en orthographe lexicale consiste à savoir correctement écrire les mots et à les utiliser de façon adéquate dans l'écriture.
- La capacité à comprendre et à appliquer les règles grammaticales. Cela inclut des concepts tels que la conjugaison des verbes, l'accord des adjectifs et des noms, ainsi que l'utilisation appropriée de la ponctuation.

(https://apprendre-reviser-memoriser.fr/comprendre-la- dysorthographie/), Consulté le 13/05/2024 à02h11.

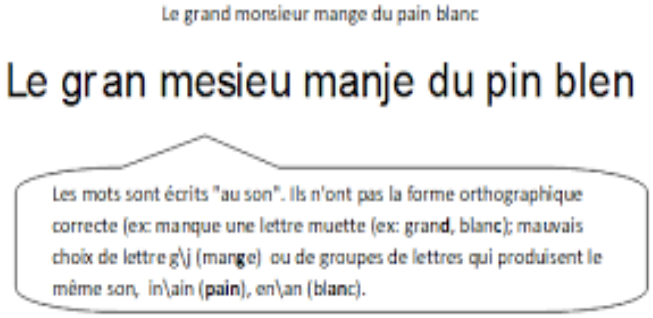


Figure nº 6 : Exemple de la dysorthographie de surface

2.3. La dysorthographie mixte :

La dysorthographie mixte présente à la fois des aspects de la dysorthographie phonologique et de surface. L'enfant peut rencontrer des obstacles dans l'acquisition de la dysorthographie mixte dont :

- L'identification des sons et leur transcription en lettres, cela peut se manifester par des erreurs fréquentes lors de l'écriture des mots. **Exemple :** l'enfant entend le son [*s*] dans le mot « piscine » mais l'écris comme pissine en confondant les lettres [*s*] et [i].
- L'écriture des mots rares ou inconnus peut représenter un défi pour un enfant dysorthographique, car il peut avoir du mal à trouver la manière appropriée de les épeler sans avoir rencontré ces mots auparavant.

Exemple : girafe=jirafe.

- La division d'une phrase en mots, puis en syllabes, peut être reformulée comme la séparation de la phrase en éléments lexicaux distincts, suivie de la segmentation de chaque mot en parties sonores individuelles. Exemple :
- **Décompositions en mots :** Bonjour/ comment/ça/va.
- **Décomposition en syllabes :** Bon/jour/com/ment/ça/va.
- La segmentation des mots en parties distinctes, exemple : ordinateur qui peut être divisé en Or-di-na-teur.

Chacun de ces types présente des défis spécifiques en ce qui concerne la compréhension des sons, la mémorisation des mots et la production écrite. Une meilleure compréhension de ces types de dysorthographie peut permettre une approche plus ciblée pour aider les enfants à surmonter leurs difficultés en orthographe.

(https://apprendre-reviser-memoriser.fr/comprendre-la-dysorthographie/) Consulté le 13/05/2024 à12h27.

3. L'étiologie de la dysorthographie :

Selon (Picard., 2017), la présence d'un dysfonctionnement neuromusculaire est probable. Chez ces enfants, nous constatons une faible connectivité neuronale dans la région du cerveau impliquée dans le vocabulaire visuel, les zones du langage dans les lobes dorsaux et temporaux et éventuellement les zones affectant le système nerveux moteur entre les travaux.

(Cour de Mme. MEKHOUKH, Les troubles du langage écrit et prise en charge, version PDF) 2021.

4. Les signes d'appel de la dysorthographie :

Utilisez des fautes d'orthographe et arrêtez. Leurs orthographes ne correspondent pas du tout. Il est difficile de construire un vocabulaire avec des mots familiers du quotidien. Dysorthographique peut épeler différemment le même mot dans le même paragraphe ou sur la même lettre (par exemple : gâteau : gatou-getau-gato-gatto) (: السرور الصرور، اسرور، اصرور), (écriture toujours phonétique.)

Des illusions auditives de proximité telles que : (/t/, /d/), (/k/, /g/) ; ،(/غ/،/خ/) ،(/ث/،/ذ/) (/ك/،/ق/).

Des confusions visuelles fréquentes entre des lettres similaires. Comme (p, q, d, b) (m, w, n, u) (f, t) ; (ر،ز) ، (ح، خ، ج) ، (س، ش) (ب، ت، ث)

Les lettres et les syllabes se modifient : « lave » devient « vale » ; « كسر » devient « سكر »

Des lettres ou des syllabes sont ajoutées en position initiale, médiane ou finale : « carte » devient « cartre » ; « كلب » devient « كلبن »

• Des lettres, des syllabes ou des sons sont omis à la position initiale, médiane ou finale : « orange » devient « range », « سلحفاة » devient « سحفاة ».

Les lettres, les mots et les sons sont remplacés : « les petits poussins » deviennent « le petispous », « سيارة أبي الجميلة » devient « سارة أي لجيلة ».

Les contractions (collage) et les erreurs de découpage de mots sont fréquentes : « de la moutarde » est écrit « delamou tarde ». « Partir de la campagne à la ville » devient « Partir de la campagne à la ville »

• La concordance des temps représente une difficulté majeure pour les dysorthographiques.

(Cour de Mme. MEKHOUKH, Les troubles du langage écrit et prise en charge, version PDF) 2021 .

Synthèse :

Dans notre deuxième axe, nous avons étudié la dysorthographie, un trouble spécifique de l'écriture qui se caractérise par des difficultés persistantes à épeler correctement les mots. Nous avons défini la dysorthographie et discuté de ses types, chacune présentant des défis dans la reconnaissance des mots. En ce qui concerne les étiologies, nous avons examiné ses différentes causes qui peuvent contribuer au développement de la dysorthographie. Enfin nous avons identifié les signes d'appel de la dysorthographie, tels que les erreurs fréquents dans l'orthographe des mots courants et une résistance à écrire. Reconnaitre ces signes d'appel est essentiel pour un dépistage précoce pour aider les enfants atteints de ce trouble à surmonter leurs difficultés en écriture.

Partie pratique

Chapitre IV Méthodologie de la recherche

Préambule :

Cette recherche s'inscrit dans une démarche méthodologique rigoureuse visant à explorer des aspects spécifiques du domaine éducatif. La pré-enquête a permis de définir les contours de l'étude et de sélectionner un lieu de recherche pertinent pour la problématique étudiée. Le groupe d'étude a été constitué selon des critères d'inclusion et d'exclusion clairement définis afin de garantir la pertinence et la fiabilité des résultats. La méthodologie adoptée intègre plusieurs outils de recherche, notamment des épreuves éducatives, des tests standardisés et un guide d'entretien structuré. Ces instruments ont été choisis pour leur capacité à recueillir des données riches et diversifiées, essentielles pour une analyse approfondie. Le déroulement de la recherche a été planifié de manière détaillée, incluant des phases de collecte de données, d'analyse et d'interprétation. Chaque étape a été conçue pour assurer une progression logique et cohérente de l'étude, en veillant à respecter les normes éthiques et scientifiques en vigueur.

1. La pré-enquête

La pré-enquête implique d'expérimenter sur un échantillon restreint les outils prévus pour mener l'enquête. Si on hésite à étudier telle ou telle variable ou à évaluer le rendement de telle technique, on peut étudier de manière restreinte le problème à étudier, avant même de déterminer ses objectifs définitivement.

(Grawitz. M, 2001, P. 128)

La pré-enquête est une étape initiale qui permet d'évaluer la pertinence et la faisabilité d'un projet de recherche, ainsi que d'ajuster les hypothèses et les instruments méthodologiques.

(Quivy. R et Campenhoudt. L-V, 1995, P. 89)

La pré-enquête en relation avec notre thème de recherche, et s'est déroulée comme suite.

Au début on s'est renseigné sur les différents cabinets et établissements hospitaliers afin de nous orienter.

Après avoir trouvé un lieu convenable a notre thème de recherche, nous avons réalisé notre pré-enquête au sein du cabinet de psychologie et d'orthophonie de Mm ABBAS MERIEM à Cartier Sghir Bejaïa, dont on a été bien accueillis par l'orthophoniste et son équipe, où on a rencontré notre groupe d'étude dans le but de cerner notre question de départ et formuler nos hypothèses.

La durée de notre pré-enquête est de 2 mois, du 6 Mars 2024 jusqu'au 20 Avril 2024.

La préparation de l'évaluation de la lecture et de l'écriture chez les enfants souffrant de TDAH implique une phase préliminaire cruciale. Cette étape comprend l'identification des enfants touchés, la compréhension de leur besoin spécifique lié au trouble, la sélection

d'outils d'évaluation adaptés, définition des objectifs d'évaluation, l'élaboration de stratégies d'adaptation pour garantir une participation équitable et la planification des ressources nécessaires pour mener l'évaluation. En rassemblant ces éléments lors la pré- enquête, en s'assure de créer un cadre optimal pour évaluer les compétences en lecture et en écriture de manière précise et équitable chez les enfants atteints de TDAH.

2. Présentation de lieu de recherche :

Nous avons effectué notre recherche au sein du cabinet de PSYCHOLOGIE et D'ORTHOPHONIE à cartier Sghir de Bejaia, ce cabinet a ouvert ses portes en 2017 prend en charge les enfants atteints de différentes pathologie (les autistes, les retards mentaux, les trisomiques, les IMC, ainsi que les TDAH), dont l'âge est varié entre 3 ans et 13 ans.

La prise en charge de ces enfants est assurée par une équipe pluridisciplinaire qui comprend :

Un orthophoniste, un psychologue, éducatrice.

Les objectifs de ce cabinet :

- Evaluation et diagnostic des pathologies.
- Offrir des thérapies adaptées pour traiter les troubles identifiés.
- Accompagnement et soutien familiale.
- Une collaboration interdisciplinaire.
- Education et sensibilisation.
- Intervenir précocement pour prévenir l'apparition ou l'aggravation des troubles.

3. Groupe d'étude :

Nous avons constitué un échantillon composé de quatre enfants atteints de TDAH dont l'ainée à11ans, et le plus jeune âge a 6ans. A travers ce tableau, nous allons illustrer quelques données sur ces enfants.

Cas	**Amir**	**Ayoub**	**Loucif**	**Youcef**
Sexe	Masculin	Masculin	Masculin	Masculin
Age	8 ans	9 ans	11 ans	6ans
Niveau scolaire	3 ème année primaire	3 ème année primaire	5 ème année primaire	1 ère année primaire
La moyenne /10	6	6	8.89	8.20
Pathologie	TDAH	TDAH	TDAH	TDAH
Difficultés d'apprentissage	Difficultés au niveau de lecture et écriture	Difficultés au niveau de lecture et écriture	Difficulté en lecture	Difficultés au niveau de lecture et écriture

Tableau n° 2 : description des cas.

4. Les critères d'inclusions et d'exclusions :

4.1. Les Critères d'inclusion :

Notre étude se concentre sur un groupe spécifique d'échantillon présentant des caractéristiques communes. Les critères d'inclusion pour cette recherche sont stricts et précis.

Nos échantillons fréquentent un milieu scolaire régulier dans une école primaire publique et normal. De plus, tous les cas manifestent tous des symptômes d'un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Leur naissance est à terme.

4.2. Les critères d'exclusion :

- Variation d'âge.
- Niveau scolaire différents.
- Des troubles d'apprentissage similaires (lecture et écriture pour trois cas, et lecture seule pour un cas).
- Variation de la moyenne annuelle.

5. La démarche méthodologique :

La démarche méthodologique est « l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guide la démarche scientifique ».

(Angers, 1997, p.367)

5.1. Les méthodes utilisées dans cette recherche :

Dans le monde de la recherche, les méthodes utilisées jouent un rôle crucial dans la façon dont nous abordons et explorons un sujet. Pour se lancer dans cette exploration avec assurance, il est essentiel de comprendre les différentes méthodes à notre disposition. Dont on a utilisé la méthode étude de cas.

5.1.1. Méthode étude de cas :

Selon **Robert K. Yin**, une étude de cas est une investigation empirique qui analyse un phénomène actuel dans son contexte réel, particulièrement lorsque les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement définies.

L'étude de cas repose sur la collecte des données obtenues par l'observation direct ou l'expérimentation plutôt que par des hypothèses théoriques. Elle s'intéresse aussi aux phénomènes actuels, ce qui veut dire, qu'elle se concentre sur des évènements ou des situations en cours ou très récents. Ce phénomène étudier serait observé dans son environnement naturel, afin de distinguer les influences contextuelles qui pourraient affecter ce phénomène.

Souvent dans l'étude de cas, il est difficile de distinguer clairement le phénomène étudié de son contexte environnant. Cela souligne la complexité des interactions entre les deux. **(Yin. R-K, 2014, P. 16)**

6. Les outils utilisés de la recherche :

On appelle instrument (outils) de recherche le support, l'intermédiaire particulière dent il va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse.

Les outils de recherche sont donc, finalement un ensemble de techniques et d'exercices, des tests et épreuves, que le chercheur devra utiliser pour répondre aux besoins spécifiques de sa recherche. **(O.Aktouf, 1987, p.81)**

Parmi les outils qu'on a utilisés :

6.1. Les épreuves éducatives :

1.1. Les cartes des lettres d'alphabet :

Les cartes de lettres de l'alphabet arabe et français sont des outils éducatifs généralement utilisées dans l'éducation précoce des enfants pour les aider à apprendre l'alphabet et les lettres. Chaque carte contient une lettre écrite ainsi qu'une image commençant par la même lettre pour aider les enfants à identifier et se souvenirs de la lettre. Ces cartes sont couramment utilisées à l'école, à la maison également dans les centres de rééducation éducative pour renforcer les compétences en lecture et en écriture chez les enfants de TDAH.

Figure n°7 : images représentatives des cartes des lettres d'alphabet

1.2. Les cartes des objets :

Les cartes d'objets sont des cartes illustrées utilisées dans l'éducation préscolaire pour enseigner aux enfants les noms et les caractéristiques des objets. Chaque carte présente une

image claire de l'objet, parfois accompagnée de son nom écrit, afin d'aider les enfants à identifier et à nommer différents objets dans leur environnement. Ces cartes sont souvent utilisées pour développer le vocabulaire et la compréhension de l'enfant.

Figure n°8 : images représentatives des objets en (français / arabe)

1.3. Les cartes d'habillage et accessoires :

Les cartes de vêtements et accessoires sont des outils éducatifs utilisées pour enseigner aux enfants les différentes parties de vêtements et les accessoires associées. Chaque carte représente un vêtement ou un accessoire, comme une chemise, un chapeau, des chaussures, des bijoux, avec leur nom écrit en dessus où à côté de l'image. Ces cartes aident les enfants à apprendre le vocabulaire lié aux vêtements et aux accessoires, ainsi qu'à développer des compétences en reconnaissance visuelle et en association d'objets. Elles sont souvent utilisées dans les activités d'apprentissage précoce pour le développement du langage oral chez les enfants.

Figure n°9 : image représentative des cartes d'habillage et accessoires.

1.4. Les cartes de fruits et légumes :

Ces cartes sont des outils éducatifs utiliser pour enseigner aux enfants les différents types de fruits et légumes, ainsi que leur noms et leur caractéristiques, chaque carte présente un fruit ou un légume avec une image claire et attirante, accompagnée de son nom écrit en dessous. Ces cartes sont utilisées afin d'aider les enfants à apprendre le vocabulaire lié aux

fruits et légumes et à les reconnaitre visuellement. Elles sont utilisées pour des activités d'apprentissage interactives.

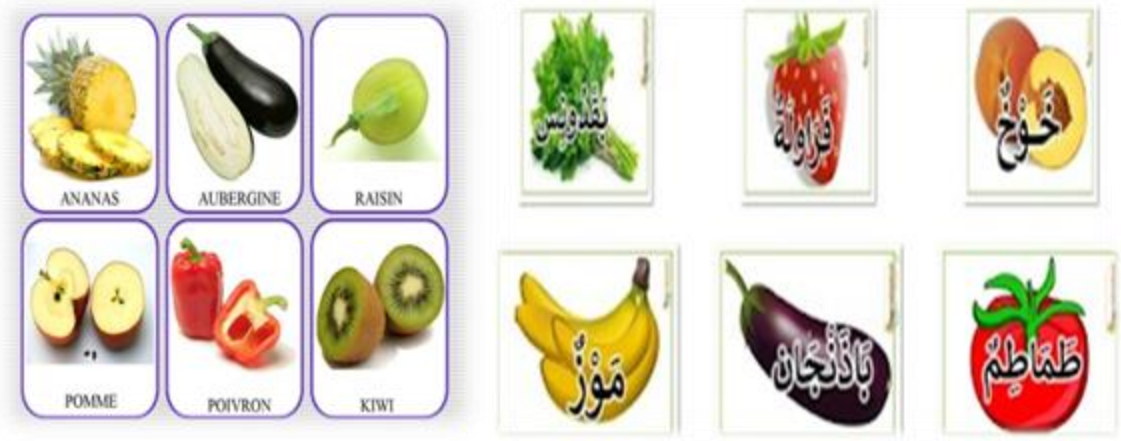


Figure n°10 : images représentatives des légumes et fruits.

1.5. Les cartes de reconnaissance des verbes :

Ces cartes sont des outils éducatifs utilisés pour enseigner aux enfants les verbes en français et en arabe, et comment les utiliser dans des phrases. Voici quelques exemples sur ces cartes :

1. Cartes avec image et verbe :

La carte contient une image représentant l'action (comme une image d'un enfant qui mange), juste en dessous se trouve le verbe (manger) plus la phrase (l'enfant mange).

Figure n°11 : Image représentatif d'un enfant qui mange

2. Cartes d'association :

Une carte contient le verbe uniquement, accompagner d'une autre carte qui contient la phrase incomplète, on demande à l'enfant d'associer le verbe approprié à la phrase. Exemple en français :

Le verbe → joue.

La phrase → l'enfant ____ dans le jardin.

Réponse → l'enfant joue dans le jardin.

Exemple en arabe :

Le verbe → [la-ʕi-ba] ←الفعل لعب

La phrase → [El-waladu___ fï el-ħadï-qati] الجملة ← الولد ___ في الحديقة

Réponse → [El-waladujal-ʕa-bufïel-ħadï-qati] الجواب ← الولد يلعب في الحديقة

3. Cartes interactives :

La carte contient une image et un verbe, accompagner d'une question, par exemple :

Figure n°12 : image représentative des cartes interactives.

Ces cartes d'apprentissage des verbes sont utilisées pour l'apprentissage individuel, enseignement en groupe et aussi pour apprendre les interactions. Elles sont utiles pour le renforcement des compétences linguistiques, reconnaitre les verbes et les utiliser dans des différents contextes.

1.6. Les jeux de concentration :

Ce sont des activités ludiques conçues pour améliorer la capacité d'attention et de concentration des enfants. Ils impliquent souvent la mémorisation et l'association d'information, telles que des pertes d'images, des mots, ou de symboles. Les enfants doivent se concentrer pour mémoriser la position des éléments et les associer correctement afin de compléter le jeu. Ces jeux sont bénéfiques pour le développement cognitif, en aidant à renforcer la mémoire, la concentration et la capacité de résolution des problèmes. Les jeux de concentration peuvent prendre de diverses formes comme les jeux de mémoire, les puzzles, les jeux de cartes et les jeux de société.

Figure n°13 : image représentative des jeux de concentration.

2. Les tests :

6.2. Test de lecture de Ghellab Saliha :

➢ Présentation du test :

Pour évaluer la lecture des enfants atteints de TDAH, nous avons opté pour utiliser le test de « Ghellab Saliha », crée en 1997, qui porte sur (les vacances العطلة). Ce test a été adapté par elle dans sa maitrise sur « les troubles d'apprentissage de la lecture à l'école primaire », initialement été en français, et ensuite adapté d'après elle en langue arabe.

➢ Les objectifs du test :

- Evaluer et développer les compétences de lecture chez les enfants ainsi de les aider à apprendre à lire, à reconnaitre les mots et à comprendre le sens de phrases et de texte.
- Encourager l'engagement des enfants grâce à des supports visuels.
- L'expansion du vocabulaire, le texte propose de nouveaux mots et expressions pour enrichir le vocabulaire des enfants et à améliorer leur maitrise de la langue.
- Promotion de la compréhension narrative, l'enfant pourra comprendre comment l'histoire est racontée, avec un début, un milieu, et une fin, en lisant ce texte.
- Stimuler l'imagination et la créativité, en lisant le texte, l'enfant pourra imaginer les personnages et l'aventure passionnante.
- Identifier les domaines de force et les besoins afin d'améliorer la lecture.

➢ Structure du texte :

Le texte contient de 267 mots dans la version en français (dans la version arabe il contient 155) et composé de quatre paragraphes, intégré dans des phrases « courtes », « simples » et « complexes ». Ainsi chacun paragraphe contient d'un nombre spécifique de lignes (4.5.5.4).

Le texte est construit avec des mots et des phrases nominales et verbales clairs, faciles à comprendre, ce qui le rend accessible aux enfants et facilite leur lecture. Il inclut également « d'un titre, des signes de ponctuations, dont « les virgules, points-virgules, tirets… » aussi des adverbes de lieu tels que « nord », « sud », « centre », et des adverbes de temps comme « matin », « soir », « l'été ».

Accompagné d'images en haut (chameau et palmier) et en bas (enfants qui jouent, soleil, bateau) pour soutenir la compréhension ainsi pour fournir des indices visuels et renforcer la compréhension du texte.

- **Contenu du texte :**

Le premier paragraphe, consiste à une introduction des personnages principaux et départ en vacances dans le sud.

Le deuxième paragraphe, est une suite de l'histoire détaillant les aventures des amis pendant leurs vacances.

Le troisième paragraphe, comprend une description des problèmes rencontrés pendant le voyage et décision de revenir.

Le quatrième paragraphe, ce récit des vacances suivantes des amis à la plage.

- **Méthode et mode d'évaluation :**

Avant de commencer l'évaluation, il est important que l'enfant se place dans un environnement calme et confortable, avec une posture adaptée pour une lecture optimale.

- **Consigne :**

L'évaluation se déroule de manière individuelle, le texte d'évaluation est remis à l'enfant, présenté de manière clair, bien organisé et facilement visible pour faciliter sa lecture. L'enfant est ensuite encouragé à lire attentivement le texte d'une lecture silencieuse minutée, prenant le temps nécessaire pour comprendre le contenu. Ensuite il est invité à lire le texte à haut voix, en utilisant un chronomètre de pour évaluer le nombre de mots lus par minute jusqu'à la fin.

Une fois la lecture est terminée, nous allons corriger les éventuelles erreurs de sa lecture, En soulignant les mots mal prononcés ou mal lus permettant ainsi de les corriger instantanément.

- **Correction et cotation du test :**

Nous devons prendre en compte la correction et l'évaluation de la lecture en calculant son temps, le nombre de mots totaux lus, le nombre de mots corrects, le nombre d'erreurs et cela pour chacune des trois premières minutes pour les élèves normaux.

Et ce qui concerne les élèves souffrant de troubles d'apprentissage de la lecture, lisent pendant plus de 3 minutes, c'est ce qu'on appelle « l'évaluation quantitative ».

L'évaluation qualitative de la lecture consiste à catégoriser les erreurs telles que (la suppression, la répétition, l'autocorrection, l'arrêt, la coupure de mots ou phrases), puis à déterminer le rythme de la lecture des enfants que qu'il s'agit (rapide, lent, automatique ou naturel).

6.3. Test d'écriture de Ghellab Saliha :

➢ Présentation de test :

Afin d'évaluer l'écriture des enfants atteints de TDAH, nous avons choisi d'utiliser le test de Ghellab Saliha, élaborée en 1997. Ce test, qui était à l'origine français, a été ultérieurement adapté en langue arabe.

➢ Objectifs du test :

- Evaluer la capacité et les compétences en expression écrite de l'enfant ainsi à exprimer ses idées de manière claire et cohérente.
- Il permet de déterminer le niveau de maîtrise de compétences telles que la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et la construction des phrases.
- Mesurer la progression de l'enfant dans ses compétences en écriture au fil du temps.

➢ Structure du test :

Le texte se compose d'un titre de « le temps est beau dehors », de 244 mots répartis en sept paragraphes, chacun avec un nombre de lignes différents (5,3, 4, 3, 3, 5,7 lignes). Les paragraphes (1.2et 3) sont longs et mis en évidence en gras, tandis que les paragraphes (4, 5,6, et 7) sont présentés en police de caractères plus petite. En outre, ils sont caractérisés par une abondance de mots.

Le texte est structuré avec des mots et phrases correspondant au niveau de l'enfant. De plus, il comprend une utilisation appropriée de la ponctuation (virgules, points-virgules, points, deux points…) Qui contribuent à la clarté du texte.

➢ Contenu du texte :

Le premier et deuxième paragraphe, englobent l'idée que les enfants profitent d'une belle journée à l'extérieur, s'amusant et jouent joyeusement en profitant sous le soleil et de la journée en plein air.

Troisième paragraphe, exprime la ville dans laquelle ils vivent est magnifique. Le narrateur décrit les paysages de cette ville.

Quatrième et cinquième paragraphes, les enfants contribuent de profiter de leur jour ensemble. Ils rient et s'amusent, créant des souvenirs inoubliables.

Sixième et septième paragraphes, consiste que tout en continuant à s'amuser, décident d'explorer un vieux manoir abandonné. A mesure que la pluie commence à tomber, ils cherchent d'autres activités à l'intérieur.

➢ Méthode et évaluation du test :

Dans le cadre de test, il existe une feuille d'informations personnelles importante à remplir par l'enfant, nous allons lui poser des questions simples auxquelles il peut répondre facilement qui sont écrites.

Comprenant : son nom, nom de son école, son sexe (fille ou garçon), son année de naissance, sa classe actuelle, s'il a déjà redoublé ou pas, est ce qu'il préfère écrire avec sa main droite, gauche ou il utilise les deux mains (ambidextre), ainsi la profession de ses parents. L'enfant est encouragé à répondre aux questions posées, pour finir, nous le remercions pour ses réponses une fois qu'il aura terminé.

Ensuite avant d'administrer le test pour la passation, nous nous assurons que l'enfant est correctement installée et que l'environnement est calme et paisible. Cette étape est importante pour favoriser sa concentration et son confort pendant l'application du test.

Nous distribuons une feuille blanche avec le texte écrit à l'envers et les instructions suivantes sont données à l'enfant :

➢ Consigne :

Nous demandons à l'enfant qu'il n'a besoin que d'un stylo avec lequel il l'a l'habitude d'écrire, il n'a pas besoin de gomme ni de règle, et s'il commet une erreur, ce n'est grave, il peut la rayer.

On va distribuer une feuille blanche et une autre feuille avec un texte écrit dessus, quand on lui demande de tourner la page et commencer à copier le texte sur la feuille blanche : il doit tourner la page et commencer à copier le texte sur la feuille blanche.

Nous allons expliquer à l'enfant de ne pas commencer à écrire tant que on ne l'a pas donné le feu vert pour commencer, l'enfant doit écrire de la même manière qu'il a l'habitude de le faire (ni trop beau, ni trop laid), essaie de ne pas s'arrêter d'écrire pendant 5 minutes, il va commencer par écrire la première ligne à droite « Il fait beau dehors » ;

Le retour à la ligne doit être respecté. (Donnant un exemple pour qu'il puisse comprendre.)

Si la ligne est longue, il pourra passer à la ligne suivante, mais en respectant toujours le retour à la ligne dans la phrase suivante…. (Citant un exemple pour qu'il puisse appliquer).

Continuons de lui expliquer que s'il atteint la fin de la feuille, il tourne la page et qu'il continue à écrire, et si y'a deux pages, il peut prendre une autre feuille.

Lorsqu'on lui demande d'arrêter d'écrire, il est obligatoire de poser son stylo, même s'il n'a pas encore fini d'écrire le mot complet.

Nous allons demander à l'enfant s'il a des questions à ce sujet, par exemple s'il n'a pas bien compris comment cela va se dérouler…afin que nous puissions lui expliquer. Une fois qu'il est prêt, nous lui demanderons de commencer à écrire.

Nous allons déclencher le chronomètre dès que la feuille de texte est tournée, et le signal de fin sera donné après 5 minutes. Nous lui demanderons déposer son stylo même s'il n'a pas encore terminé d'écrire, ce n'est pas un grave.

- **Notation et Cotation de l'épreuve :**

Le test est conçu pour évaluer l'écriture de l'enfant selon 13 critères. Les deux premiers critères sont appliqués à l'ensemble du texte (au moins les cinq premières lignes) et la note varie de 0 à 5. Les critères 3 à 13 sont appliqués au premier paragraphe uniquement.

Ensuite, Si les conditions de chaque critère ne sont pas respectées, c'est-à- dire s'il y a une ou plusieurs erreurs, la note est de 1. Si les conditions de la grille sont respectées, la note est de 0. En cas de doute, la note attribuée est 0, sauf pour les critères 10 et 11 où la note attribuée en cas de doute est 1.

- **Description des critères :**

Critère 1 : La taille de l'écriture.

Le pointillage est appliqué à l'ensemble du texte (au moins aux cinq premières lignes), les points varient de 0 à 5 en fonction de la taille de l'écriture, (des feuilles transparentes peuvent être utilisés, Correction C).

Taille d'écriture :

≤ 3mm, 4mm, 5mm, 6mm, 7mm, 8mm, 9mm ≥.

La note donnée : 1, 2, 3, 4, 5, 5

Critère 2 :

Marges d'inclinaison :

Nous mesurons la pente entre la première lettre de la première ligne et la première lettre de la dernière ligne (au moins les cinq premières lignes), le pointillé est compris entre 1 et 5 (aide sur papier transparent – correction b).

Critère 3 :

Lignes non droites :

Seul le paragraphe est marqué, et la note varie de 0 à 1 par ligne, selon qu'il y a ou non une ondulation entre la première et la dernière lettre de chaque ligne.

Critère 4 :

Mots étroits :

S'il y a des trous entre les mots, le score est de 1, car un trou conduit à la dispersion des mots sur la ligne ou inversement, ne pas laisser de trous conduit à la contiguïté des mots, tandis que s'il y a des trous réguliers et acceptables, le score est de 0 (utilisation de la correction F)

Critère 5 :

L'écriture en désordre :

Si le lien entre les lettres est acceptable (mouvement continu et organisé de la ligne), le score est de 0, tandis qu'en cas de mauvais lien (texte est un peu clair), le score est de 1.

Critère 6 :

Liens découpés :

Entre les lettres, seul le premier paragraphe est en pointillé, ce critère évalue les changements de direction et l'amplification de certaines lettres dans un mot ou la présence de lacunes dans un mot, dans ces cas la note attribuée est de 1.

Critère 7 :

Intervention d'écriture :

En cas d'intervention, c'est-à-dire lorsqu'un caractère est écrit sur un autre caractère, le score est de 1. En cas de non-intervention, le score est de 0.

Critère 8 :

Ajout ou suppression de points-lettres :

Si le nombre de points-lettres n'est pas respecté, le point attribué est 1.

Critère 9 :

L'appui sur l'écriture :

Ce critère évalue la force de stylo exercée par l'enfant ; en cas d'un appui fort, l'effet est visible lorsque le papier est retourné, dans ce cas il est noté sur un point (1).

Critère 10 :

Déformation des lettres :

Lorsqu'un caractère d'une ligne est déformé, et ne ressemble pas au modèle de caractère reconnu par la lettre ainsi il ne peut pas être lu, dans ce cas là note est donnée sur 1.

Critère 11 :

La forme des lettres est mystérieuse :

Ça pourra noter entre 0 ou 1 pour chaque ligne (premier paragraphe uniquement), ça concerne les lettres qui ne peuvent pas être lues correctement, par exemple la lettre n'est pas complétée, inversement de lettres ou alors il y a un excès de lettres.

Critère 12 :

Correction des lettres après leur écriture :

Lorsqu'un enfant réécrit une lettre pour la corriger ou en améliorer sa forme, la note attribuée est 1.

Critère 13 :

Fréquence et tremblement d'écriture :

Ce critère évalue les erreurs liées à un mauvais contrôle d'écriture entrainant des tremblements. En cas d'hésitation ou de d'un tremblement, la note attribuée est de 1.

Des changements qui peuvent apportés au test d'écriture :

Les changements apportés dans cette tentative d'adaptation de l'échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant concernaient spécifiquement les items 8 et 9, car le test original était conçu pour évaluer l'écriture en latin, et certains changements étaient nécessaires pour l'adapter à la nature de la langue.

1. **La Première modification :** Supprimer le point 8 : Modification de la longueur des lettres dont (a, c,e,i,m,n,o,r,s,u,v,w,x).

Nous l'avons modifié comme ceci : Ajouter ou supprimer des points de lettres, la langue arabe repose sur le système d'utilisation des lettres pour l'écriture.

2. **La deuxième modification :** Suppression de l'item 9 dans la version originale, qui évalue un critère propre à la nature de la langue française, où chaque lettre de l'alphabet français a une certaine longueur : Hauteur relative incorrecte des différents types de lettres). Ila été modifié par l'élément suivant : Pression d'écriture.

➢ **Justification :**

Le contrôle de la force de pression est essentiel pour écrire correctement, et lorsqu'un enfant exerce une pression lors de son écriture, il se fatigue et ne peut pas accélérer son rythme quand il écrit.

3. L'entretien orthophonique :

La première rencontre entre l'orthophoniste et le patient est l'entretien orthophonique, qui vise à évaluer les troubles de communication. Les tests standardisés, les observations et les échanges verbaux sont utilisés dans cette évaluation afin de définir le diagnostic et le plan de traitement sur mesure.

(Dupont. J et Durand. M, 2018, P 123)

Notre objectif par l'utilisation de l'entretien orthophonique est de recueillir des informations sur notre sujet et de reformuler les réponses pour aider l'expression de notre échantillon d'étude.

3.1. L'entretien semi-directif :

Dans cette présente recherche, on a fait appel à l'entretien semi-directif qui est une méthode de collecte de données qualitatives où l'intervieweur suit un guide d'entretien contenant des questions ouvertes, mais permet également à l'interviewer de développer ses réponses et d'aborder des sujets non prévus dans le guide. Cela offre une exploration approfondie des sujets.

(Raymond. Q et Campenhoudt. L-V, 2011, P. 175)

3.2. Le guide d'entretien :

Le guide d'entretien consiste en un document qui liste les questions ou les sujets que l'intervieweur souhaite aborder lors de l'entretien. Il assure une organisation de l'échange tout en offrant une certaine liberté à l'interviewé pour s'exprimer.

(Blanchet. A et Gotman. A, 2017, p. 58)

Notre guide d'entretien est composé de 2 axes, le premier axe qui se focalise sur le trouble de déficit d'attention avec hyperactivité, il contient trois entretiens :

Un entretien avec l'orthophoniste qui contient 14 questions.

Un entretien avec les parents qui contient 13 questions.

Un entretien avec l'enfant qui contient 13 questions.

En ce qui concerne le deuxième axe qui se polarise sur les difficultés d'apprentissage en lecture et écriture, il contient trois entretiens :

Un entretien avec l'orthophoniste qui contient 10 questions.

Un entretien avec les parents qui contient 10 questions.

Un entretien avec l'enfant qui contient 9 questions.

7. Déroulement de recherche :

Pendant notre recherche de stage, nous avons rencontrées plusieurs difficultés à cause de manque de lieux de stage. Tout d'abord, avec notre première thématique, nous avons trouvé un stage à l'hôpital Franz Fanon. Et malheureusement, il n'y avait pas de cas appropriés à notre sujet, et après un mois de recherche, que nous avons réalisé que nous ne pourrions pas trouver de cas adéquats et appropriés. Cela a été une perte de temps considérable.

Donc, nous avons décidé de nous adresser au vice-doyen, qui a bien compris notre situation et a accepté notre changement de thématique. Ensuite, nous avons trouvé une opportunité dans un cabinet privé au quartier Sghir à Bejaïa, où une orthophoniste a accepté de nous prendre en stage avec des cas pertinents pour notre nouveau thème.

Cependant, une fois dans le stage, nous avons confrontées à quelques défis dont les journées étaient très chargées, allant de 8 heures du matin jusqu'à 16 heures au période du ramadan, ce qui rendait difficile l'organisation entre nos activités de stage et la rédaction de notre mémoire, compte tenu du peu de temps disponible.

De plus, nous avons eu du mal à maîtriser l'interaction avec les enfants au début, et il y avait un manque d'ouvrages et d'études antérieurs à propos de notre thématique au niveau de la bibliothèque, ce qui compliquait notre travail.

Avant la fin du stage, nous avons dû remplacer deux des cas sur lesquels nous travaillions habituellement. En raison que l'un des enfants était dans l'incapacité de continuer l'évaluation des tests car sa mère avait subi une opération, tandis que l'autre était en période d'examens et ne pouvait pas malheureusement y participer.

Malgré ces difficultés, notre détermination et notre engagement envers notre projet de stage ne nous a pas affaiblis. Ainsi nous avons également dû faire preuve d'adaptabilité en changeant nos plans et en ajustant nos attentes tout au long du processus. Cette expérience nous a également appris l'importance de la communication efficace et de la recherche de solutions créatives face à l'adversité. De plus, nous avons réalisé que la persévérance et la flexibilité sont des compétences essentielles dans le monde professionnel. Nous avons finalement pu en tirer des leçons précieuses qui nous aideront dans notre future carrière

professionnelle. Ces défis nous ont également permis de renforcer notre résilience et notre capacité à surmonter les obstacles avec confiance et détermination.

Pour finir, Nous sommes reconnaissantes pour cette expérience, car elle nous a permis de développer nos compétences professionnelles. Surtout, nous avons eu la chance de mettre en pratique nos connaissances théoriques en observant directement les situations réelles sur le terrain.

La synthèse :

La réussite d'une recherche repose sur plusieurs étapes essentielles : tout d'abord, il faut définir le problème et les hypothèses lors d'une pré-enquête. Ensuite, il convient de décrire le lieu de recherche en détaillant ses caractéristiques géographiques et démographiques. Par la suite, il est nécessaire de sélectionner un groupe d'étude selon les critères. En élaborant une méthodologie claire, on s'assure de la cohérence de la recherche. Le choix d'outils fiables et valides est également important pour obtenir des données de qualité. Enfin, il est primordial de planifier le déroulement de la recherche de manière chronologique, en incluant toutes les étapes, de la collecte des données à l'analyse et à la présentation des résultats.

Chapitre V
Présentation, analyses des résultats et discussion des hypothèses

1. Présentations et analyses des cas :

Présentation du premier cas :

Cas	Amir
Sexe	Masculin
Age	8 ans
Niveau scolaire	3 ème année primaire
La moyenne /10	6
Pathologie	TDAH
Difficultés d'apprentissage	Difficultés au niveau de lecture et écriture

Tableau n°3 : description du premier cas Amir.

Amir est un jeune enfant âgé de 8 ans. Il est l'ainé d'une fratrie et provient d'une famille modeste avec un niveau socioéconomique moyen. Son père travaille en tant que mécanicien tandis que sa mère est ingénieur.

Amir, A été diagnostiqué par un pédopsychiatre à l'âge de 4ans et orienté vers l'orthophoniste en raison d'une manifestation des symptômes d'un Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH), ce trouble se caractérise par l'inattention, impulsivité et l'hyperactivité. Ainsi des troubles de comportements non volontaires.

Sur le plan de la santé, sa naissance était à terme, ensuite après l'avoir diagnostiqué à l'aide des bilans complémentaire, les médecins ont remarqué que Amir présente de diverses maladies dont (les végétations, les amygdales, les angines, l'otite, une présence des allergies, problème pulmonaire qui a provoqué l'asthme, et un trouble visuel). De plus, Amir a présenté un retard au niveau de son développent du langage, dont il a commencé à produire ses premières phrases à l'âge de 5ans, ce qui est bien au-delà de l'âge habituel. Par ailleurs, les médecins ont identifié chez Amir un problème visuel qui a nécessité le port de lunettes pour corriger sa vision.

Sur le plan comportemental, Amir présente un comportement non volontaire lors des activités de loisirs, il se décourage très vite quand il n'arrive pas à résoudre un problème ou à accomplir des tâches car il est lent. Il présente des troubles d'anxiété, de nervosité et d'agitation, de plus qu'une timidité et un manque de confiance en soi, aussi une habitude de rongé ses ongles, souvent Amir manifeste plusieurs mouvements par des tiques. Est un enfant non sociable cependant il est serviable, bien qu'il n'apprécie pas les câlins, il montre une sensibilité quand on lui fait une remarque, il le prend mal. Amir a une jalousie excessive envers sa fratrie et ses camarades.

1.1. Analyse du guide d'entretien du premier cas :

Nous avons élaboré un guide d'entretien avec l'orthophoniste sur le cas d'Amir qui contient de deux axes : le premier consiste sur son trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Et le deuxième axe à propos de ses difficultés rencontrées en lecture et écriture.

Lors de cet entretien, nous avons abordé plusieurs questions spécifiques relatives au TDAH d'Amir, en commençant par le moment où elle a commencé à travailler avec l'enfant, l'orthophoniste a partagé ses connaissances et son expertise sur le sujet, expliquant qu'Amir avait initialement refusé de coopérer. Elle a décrit qu'elle voulait gagner avant tout sa confiance, ensuite elle a expliqué comment elle a progressivement établi un lien avec Amir en lui montrant qu'elle était là pour l'aider.

En poursuivant notre entretien avec l'orthophoniste concernant le cas d'Amir et son trouble de TDAH, nous avons abordé la question de son objectif lors Amir a été orienté vers son cabinet, L'orthophoniste a partagé avec nous les objectifs qu'elle s'est fixés pour aider Amir à surmonter ses difficultés liées au TDAH. Dont travailler sur ces capacités linguistiques, l'aider à s'exprimer de manière claire, renforcer ces capacités cognitives, ainsi de favoriser son autonomie (s'organiser, se planifier, gérer la gestion du temps…).

Nous avons également demandé à l'orthophoniste de décrire les principaux symptômes de TDAH qu'elle a observés chez Amir, et comment son comportement a il influencé sur ses compétences, elle a partagé avec nous ses observations cliniques, mettant en lumière plusieurs symptômes clés qui caractérisent le trouble chez cet enfant. Elle a mentionné des difficultés d'attention soutenue, notant que Amir avait du mal à se concentrer sur une tâche pendant de longues périodes et qu'il était facilement distrait, ainsi il se décourageant rapidement lorsqu'il ne parvient pas à accomplir une activité. De plus, elle a souligné son hyperactivité, décrivant des comportements et mouvements impulsifs et une agitation excessive telle que le fait de ronger ses ongles et la répétition d'un son (i.i.i.i.) qui interféraient avec ses activités quotidiennes. En outre, elle a également mentionné des symptômes d'impulsivité, notant qu'Amir avait tendance à agir sans réfléchir aux conséquences, ce qui pouvait parfois entraîner des difficultés dans ses interactions sociales et son apprentissage.

Nous avons également demandé à l'orthophoniste s'il existait des programmes ou des approches particulières qu'elle trouve efficaces pour Amir et son TDAH. Et elle constate que ces programmes adaptatifs sont particulièrement utiles dans ces cas-là. Elle travaille souvent sur des aspects et fonctions cognitives comme Par exemple, en utilisant des exercices pour améliorer sa concentration, en travaillant également sur sa perception, à travers des exercices visuels et auditifs, nous visons à renforcer sa capacité à traiter rapidement les informations sensorielles.

Ensuite, nous avons demandé à l'orthophoniste de décrire la façon dont elle adapte ses interventions aux besoins spécifiques d'enfant, Elle a souligné que cette adaptation dépend principalement de la gravité des symptômes présents chez l'enfant.

Au cours de notre entretien avec l'orthophoniste, nous avons également poursuivi notre question sur si elle utilise des techniques de renforcement positif, en lui demandant un exemple concret. Elle a répondu affirmativement, en expliquant qu'elle utilise souvent des récompenses positives telles que des cartes de félicitations. Ces cartes sont un exemple de renforcement positif, où l'enfant est récompensé pour ses efforts ou ses progrès avec une appréciation concrète, ce qui peut renforcer les comportements souhaités et encourager la motivation.

L'orthophoniste nous a également expliqué sa méthode pour gérer des moments de distraction et de frustration d'Amir avec stratégies. Elle s'efforce de l'encourager et de lui prodiguer des conseils pour attirer son attention pendant la séance. En intégrant des pauses et des moments de détente, elle lui offre l'opportunité de se calmer en pratiquant des massages faciaux qui font partie de cette approche, ainsi fournissant à Amir une expérience sensorielle apaisante qui l'aide à retrouver son équilibre émotionnel et son attention. Elle nous a aussi confirmé qu'elle organise des réunions régulières avec les parents d'Amir, se déroulant chaque 4séances. Lors de ces réunions, elle tient les parents informés des progrès de leur enfant en utilisant un cahier d'évaluation.

Lorsque nous lui avons demandé s'il existait des stratégies spécifiques qu'elle recommandait aux parents pour soutenir Amir, elle a répondu affirmativement. Elle a mentionné la mise en place de techniques de relaxation, ainsi que l'organisation d'activités sociales. Ces recommandations soulignent l'importance de créer un environnement favorable à son bien-être émotionnel et à son développement social.

Poursuivant notre entretien approfondi avec l'orthophoniste**,** nous avons cherché à comprendre comment elle a développé son expertise dans le domaine du TDAH et des troubles de lecture et d'écriture. Elle nous a expliqué que son approche repose sur une combinaison d'activités de motricité fine et de littérature. Elle a souligné l'importance de ces deux aspects dans le développement des compétences linguistiques et cognitives chez les enfants présentant ces troubles. Pour elle, les activités de motricité fine aident à renforcer les connexions entre le cerveau et les muscles, facilitant ainsi l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. De plus, l'utilisation de la littérature permet d'explorer de manière ludique et engageante les différents aspects du langage, tout en favorisant l'imagination et la créativité des enfants.

Nous avons spécifiquement demandé à l'orthophoniste de nous partager des exemples de jeux ou d'activités qu'elle trouve particulièrement efficaces pour évaluer les difficultés rencontrées chez Amir, Elle a alors mentionné plusieurs jeux, notamment, « Puzzle et Day and Night » peut aider à évaluer les capacités de résolution de problèmes et la coordination visuo-spatiale, tandis que « Trouver les 7 erreurs " peut être utile pour évaluer la mémoire de

travail et la concentration. Quant à l'activité de « compléter une histoire », elle permet d'évaluer la compréhension du langage, la créativité et la capacité à organiser des idées de manière séquentielle. Ces exemples illustrent comment l'orthophoniste intègre des jeux ludiques dans son processus d'évaluation, ce qui permet de recueillir des informations précieuses tout en rendant l'expérience agréable pour l'enfant. Ainsi ce sont des jeux qui offrent une variété de stimulations cognitives et linguistiques, tout en étant engageants et amusants pour lui. Par la suite, Lorsque nous avons questionné l'orthophoniste sur l'attention d'Amir pendant les séances et les épreuves, elle a partagé que malheureusement, Amir présente des difficultés de concentration. Il semble avoir du mal à maintenir son attention sur les tâches qui lui sont assignées. De plus, il montre peu d'intérêt pour le travail en général.

Lorsque nous avons interrogé l'orthophoniste sur les principales stratégies de lecture et d'écriture qu'elle enseigne à Amir, atteint de TDAH, elle a partagé plusieurs approches clés. Tout d'abord, elle a souligné l'importance d'apprendre à dessiner et de pratiquer le coloriage, ce qui peut aider à développer la coordination motrice fine et la concentration visuelle. Ensuite, elle a mentionné l'importance d'apprendre à terminer ses graphismes, ce qui peut aider à renforcer la planification et l'organisation des mouvements nécessaires à l'écriture. Enfin, elle a indiqué qu'elle enseigne également à Amir comment écrire les lettres de manière structurée et précise, ce qui est essentiel pour développer ses compétences en lecture et en écriture.

Lorsqu'on l'a interrogée sur la manière dont elle adapte ses méthodes pour aider Amir à améliorer sa compréhension de la lecture, l'orthophoniste a souligné une approche centrée sur deux aspects clés dont la concentration et la responsabilisation. Elle a expliqué qu'elle suit attentivement sa concentration pendant les activités, encourageant Amir à les terminer tout en restant engagé. De plus, elle met l'accent sur l'enseignement de la responsabilité dans la lecture et l'écriture, aidant ainsi Amir à développer une approche autonome vis-à-vis de ces compétences. Cette approche vise à renforcer son engagement dans le processus d'apprentissage et à favoriser une meilleure compréhension de la lecture à long terme.

L'orthophoniste a souligné que malgré les difficultés de concentration et d'attention d'Amir, il existe des moyens efficaces pour développer ses compétences en orthographe et en grammaire. Elle a mis en avant trois stratégies principales. Tout d'abord, elle recommande une lecture régulière, car cela expose Amir à une variété de structures grammaticales et de vocabulaire, ce qui peut renforcer ses compétences en orthographe et en grammaire de manière naturelle. Ensuite, elle recommande la pratique de la dictée, qui offre une occasion concrète d'appliquer les règles orthographiques et grammaticales dans un contexte pratique. Enfin, elle souligne l'importance du feedback, en fournissant à Amir des retours constructifs sur ses erreurs et en l'aidant à comprendre ses fautes pour mieux progresser. Ces stratégies, adaptées à ses besoins spécifiques, sont conçues pour soutenir Amir dans son développement malgré ses défis de concentration et d'attention.

Lors de notre discussion sur la manière dont elle gère les régressions éventuelles dans le progrès d'Amir, elle a partagé son approche en plusieurs étapes. Tout d'abord, elle souligne l'importance de comprendre la cause sous-jacente de la régression. Ensuite, elle met en œuvre

des mesures correctives adaptées pour aider l'enfant à retrouver ses progrès antérieurs. Elle favorise également un soutien positif pour renforcer la confiance de l'enfant dans ses capacités et l'encourager à continuer à progresser. Enfin, elle souligne l'importance de communiquer avec ses parents, car leur implication et leur soutien peuvent être cruciaux pour aider Amir à surmonter les difficultés rencontrées.

Lors de notre entretien avec les parents, nous avons commencé par leur poser la question dont à quel âge ont-ils remarqué les premiers signes de TDAH chez leur enfant, Ils ont répondu que ces signes sont apparus dès l'âge de 4 ans.

Lorsqu'on leur a demandé quels étaient les symptômes de comportement qui ont poussé les parents à consulter un spécialiste pour Amir, ils ont mentionné plusieurs observations. Tout d'abord, ils ont noté qu'Amir oubliait fréquemment ses devoirs, ce qui suggérait des difficultés de concentration et de mémoire. De plus, ils ont remarqué une incapacité à jouer calmement, ce qui les a inquiétés, notamment les parents ont noté qu'Amir présente une jalousie excessive envers ses frères, ainsi qu'un comportement d'agitation inhabituel.

Nous leur avons demandé s'ils avaient consulté plusieurs spécialistes, et ils ont confirmé avoir consulté plusieurs, dont le pédiatre, le pédopsychiatre, le psychologue et l'orthophoniste. Ensuite, lorsque nous leur avons demandé de nous parler du moment où leur enfant a été diagnostiqué avec le TDAH, Ils ont expliqué qu'ils avaient accepté ce trouble et cherchaient à approfondir leur compréhension et recherche de celui-ci.

Quand nous leur avons demandé de décrire comment ils ont expliqué ce trouble à leur enfant, ils ont partagé qu'ils lui ont expliqué de manière adaptée à son âge que ce trouble est normal, et qu'avec l'aide et la collaboration des professionnels de santé, il pourrait s'améliorer progressivement.

Quand nous leur avons posé la question à propos de l'impact du TDAH sur la vie quotidienne de leur famille, ils ont mentionné plusieurs points à ce sujet. Tout d'abord, ils ont souligné des problèmes de discipline, résultant des difficultés d'attention et de concentration d'Amir. Ensuite, ils ont évoqué la frustration liée aux comportements associés au TDAH, qui peuvent rendre les interactions familiales plus tendues et difficiles. Enfin, ils ont mentionné des conflits avec les relations familiales, soulignant que les défis posés par le TDAH peuvent parfois entraîner des tensions au sein de la famille. En réponse à la question sur la manière dont Amir réagit face aux difficultés qu'il rencontre, les parents ont indiqué qu'il tend à fuir d'une telle situation, être en colère, s'ennuie et parfois il semble se désintéresser totalement. Cependant lorsqu'on lui force, il donne le meilleur de lui-même.

Après avoir posé la question de savoir s'ils étaient en contact avec d'autres parents d'enfants ayant le même trouble TDAH qu'Amir, les parents ont répondu par la négative, mais ils ont exprimé le désir d'établir des contacts similaires à l'avenir.

Lorsque nous leur avons posé la question sur le moment où ils ont remarqué pour la première fois que leur enfant éprouvait des difficultés en lecture et en écriture, les parents ont

répondu que cela s'est produit au début de sa scolarisation. Ils ont aussi mentionné que les difficultés en lecture et en écriture d'Amir résident dans son incapacité à suivre les consignes, les lignes et son trouble de l'attention, qui le rend parfois distrait et déconnecté. Ils ont également signalé qu'Amir a tendance à cacher ses affaires pour éviter d'écrire, ce qui perturbe ses activités quotidiennes à la maison.

Pour soutenir Amir dans ses devoirs à la maison, sa mère explique pendant la lecture elle lui demande de lire un paragraphe, parfois ils le font ensemble. Ensuite, elle lui pose des questions pour connaitre s'il a compris le texte ou pas. Et Pour ce qui est de l'écriture, ils choisissent un paragraphe qu'Amir doit recopie ou dont il fait une dictée sous la supervision de sa mère.

Lorsqu'on leur a demandé comment l'école de leur enfant gèrent les difficultés d'Amir et est-ce que les enseignants leur informent régulièrement de son progrès ou ses défis, sa maman a pris la parole en expliquant qu'elle est en contact régulier avec son enseignante.

En outre, Lorsque nous leur avons demandé quelles étaient les techniques mises en place pour soutenir leur enfant, ils ont répondu que l'encouragement était une méthode bien évidemment utilisées.

Durant notre entrevue avec l'enfant, dans le 1er axe nous lui a posé des questions, y compris sur son comportement et son appréciation à l'école. Amir a répondu par la négative en secouant la tête.

Nous lui avons demandé qu'elle était sa matière préférée ainsi qu'celles qu'il appréciait le plus et le moins. Amir a clairement exprimé sa préférence pour les activités de jeu, cependant, pour les autres matières, il est resté silencieux, émettant uniquement le son « i.i.i ».

Ensuite, lorsqu'on l'a interrogé sur s'il trouvait certaines matières plus faciles ou plus difficiles que d'autres, Amir a partagé que l'arabe et les mathématiques lui semblaient difficiles. Cependant, il a pris beaucoup de temps pour répondre, manifestant des signes de nervosité en rongeant ses ongles et en balançant sa tête de gauche à droite.

Lorsqu'on lui a demandé comment il se sentait en entrant en classe le matin, Amir n'a pas donné de réponse. Il regardait le sol tout en bougeant ses doigts, Il est possible que la question ne lui ait pas plu, ce qui aurait pu contribuer son refus de répondre.

Après lui avoir dit s'il avait des amis à l'école, il a répondu par l'affirmative. Lorsqu'on lui a demandé ce qu'ils faisaient ensemble, il a simplement répété "oui, j'ai des amis", tout en continuant à ronger ses ongles. Tout en continuant à ronger ses ongles et émettant le son « i.i.i.).

Continuant nos questions à propos s'il éprouvait parfois des difficultés à rester assis pendant les cours, il a répondu avec un sourire en disant qu'il aimait bouger et qu'il a du mal à terminer ses activités à temps en raison qu'il a du mal à se concentrer et parfois il n'arrive

pas à comprendre les consignes. Tout en continuant à remarquer qu'il agitait toujours ses mains.

Nous avons abordé la question de sa réaction face au bruit ou aux distractions en classe. Il nous a expliqué qu'il rigole toujours, tout en remarquant qu'il continué à bouger son pied gauche. Amir avoue qu'il déteste la période des examens. De plus, lorsqu'il rencontre des difficultés de concentration lors de ses activités à l'école, certains de ses amis se moquent de lui, ce qui le frustre et le pousse parfois à réagir en s'énervant et en criant. (En reconnaissant cela, nous avons observé qu'il continuait toujours à ronger ses ongles et à bouger ses pieds).

Par la suite, nous avons abordé une question concernant son enseignante, si elle l'aide à se concentré et à rester en place. Amir semblait un peu mal à l'aise avec cette question, restant silencieux pendant un moment. Nous avons alors reformulé la question différemment, en lui demandant si son enseignante le soutenait lorsqu'il avait du mal à rester concentré en classe. Il a rapporté que son enseignante crie souvent et qu'elle lui fait constamment des remarques sur son comportement turbulent.

Nous avons poursuivi notre série de questions avec Amir, cette fois-ci en nous concentrant sur ses perceptions liées à la lecture et à l'écriture. Lorsqu'on lui a demandé comment il se sentait lorsqu'il devait lire à haute voix en classe, il a partagé qu'il n'appréciait pas cette tâche. Il a expliqué que cela le mettait mal à l'aise, surtout lorsque certains de ses camarades se moquaient de lui. Cette révélation a mis en lumière son inconfort dans des situations où il est exposé à l'attention de ses pairs.

Concernant l'écriture, Amir exprimé son désintérêt pour cette activité. Il a décrit un sentiment d'ennui et d'aversion lorsqu'il était confronté à la rédaction de texte ou de rédaction Il a également souligné qu'il se sentait nerveux et pendant ces moments d'écriture, ce qui indique un niveau élevé de stress associé à cette tâche.

En ce qui concerne ses préférences personnelles, Amir clairement indiqué qu'il préférait lire seul. (En remarquant toujours qu'il ronge ses ongles), suggérant ainsi une forme d'anxiété dans ces situations.

Bien qu'il n'ait pas donné une réponse verbale directe à la question sur ses réactions face à ses erreurs et comment il réagit à ça, ses gestes et son expression faciale ont montré son malaise à l'égard de cette interrogation. Il est possible qu'il soit mal à admettre ses erreurs devant les autres.

Enfin, Amir a confirmé que ses parents étaient toujours là pour l'aider avec ses devoirs à la maison. Cette réponse souligne l'importance du soutien familial dans son parcours éducatif et met en lumière le rôle crucial que ses parents jouent dans son apprentissage et son développement académique.

1.2. Discussion et analyses des résultats du test de lecture du premier cas :

La qualité de la faute	La transcription du mot articulé	Le mot articuler	Le mot correct	
La substitution d'une lettre par une autre	fālisun	فَالِسٌ	فَارِسٌ	**1**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	llabīhi	لَّبِيهِ	الرَّبِيعِ	**2**
La suppression de la lettre de prolongation	madnati	مَدِنَةِ	مَدِينَةٍ	**3**
La substitution	madani	مَدَنِ	مُدُنِ	**4**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	ṣṣaṣlā'i	صَّصْلَاءِ	الصَّحْرَاءِ	**5**

La substitution	lwāsiʕati	لْوَاسِعَةَ	الْوَاسِعَةِ	**6**
La substitution de deux lettres par d'autres lettres	tlallafa	تَلَّلَفَ	تَعَرَّفَ	**7**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	tqīhi	تَقِيهِ	صَدِيقِهِ	**8**
La suppression et la substitution	xalul	خَلُولْ	جَلُّولِ	**9**
La substitution d'une lettre par une autre	'axabba	أَخَبَّ	أَحَبَّ	**10**
La substitution d'une lettre par une autre	кaθīlan	كَثِيلَنْ	كَثِيرًا	**11**
La substitution	ğawlāt	جَوْلَاتْ	الْجَوَلَاتَ	**12**

La substitution d'une lettre par une autre	ĸāma	كَامَ	قَامَ	**13**
La substitution d'une lettre par une autre	rufĸatahu	رُفْكَتَهُ	رُفْقَتَهُ	**14**
L'inversion des lettres	madnaʏtahu	مَدْنَيْتَهُ	الْمَدِينَةِ	**15**
La substitution d'une lettre par une autre	lĸusbāni	لْكُسْبَانِ	الْكُثْبَانِ	**16**
La substitution d'une lettre par une autre	lamliʏʏati	لَّمْلِيَّةِ	الرَّمْلِيَّةِ	**17**
L'inversion et la suppression et l'addition	salaqaqahā	سَلَقَقَهَا	تَسَلَّقَ	**18**
La substitution d'un mot par un autre	'ağğāli	أَجَّالِ	أَشْجَارَ	**19**
La substitution d'un mot par un autre	laʕalati	لْعَلَةِ	الْعَالِيَةِ	**20**

La substitution d'une lettre par une autre	maʕībi	مَعِيبِ	مَغِيبِ	**21**
La substitution d'une lettre par une autre	'axadi	أَخَدِ	أَحَدِ	**22**
La substitution d'un mot par un autre mot incompréhensible	laʏaʏʏāmi	لْيَيَّامِ	الْأَيَّامِ	**23**
Auto-correction du mot	tamarradati	تَمَرَدَتِ	تَمَرَدَتِ	**24**
L'inversion des lettres	ţabʕiʏʏatu	طَّبْعِيَّةُ	الطَّبِيعَةُ	**25**
La substitution d'une lettre par une autre	riʏāxun	رِيَاخٌ	رِيَاحٌ	**26**
La substitution d'un mot par un autre mot incompréhensible	fatatağaffas	فَتَتَجَفَّسْ	فَارْتَجَفَتْ	**27**
La substitution d'une lettre par une autre	quqūfu	قُقُوفُ	سُقُوفُ	**28**

La suppression et la substitution	mayāʏalat	مَيَايَلَتْ	تَمَايَلَتْ	**29**
La suppression et l'addition	tataţāʏasat	تَتَطَايَسَتْ	تَطَايَرَتْ	**30**
La substitution d'une lettre par une autre	rrimāni	رِّمَانِ	الرِّمَالِ	**31**
La suppression d'une lettre et l'addition du redoublement	zabbaʕatun	زَبَّعَةٌ	زَوْبَعَةٌ	**32**
Auto-correction du mot	ramliʏʏatun	رَمْلِيَّةٌ	رَمْلِيَّةٌ	**33**
La suppression d'une lettre	māzilihim	مَازِلِهِمْ	مَنَازِلِهِمْ	**34**
La substitution d'un mot par un autre	waxaffas	وَ خَفَّسْ	فَخَفَّتْ	**35**
La substitution d'un mot par un autre mot incompréhensible	rraʁaʁatu	رَّكَكَةُ	الْحَرَكَةُ	**36**

La substitution d'une lettre par une autre	lxāliği	لْخَالِجِ	الْخَارِجِ	**37**
La substitution d'un mot par un autre mot incompréhensible	llilbāni	لِّلْبَانِ	الْغِرْبَانُ	**38**
L'addition des lettres et la substitution	nāɣibatun	نَاغِبَتُنْ	نَاعِيَةٌ	**39**
Suppression de la lettre de redoublement et la substitution d'une lettre	ṣabāxi	صَبَاخِ	الصَّبَاحِ	**40**
Suppression et substitution des lettres	ṭṭibāʕatu	طِّبَاعَةُ	الطَّبِيعَةُ	**41**
La substitution d'une lettre par une autre	ɣaɣabuhā	غَغَبُهَا	غَضَبُهَا	**42**
La substitution d'un mot par un autre mot incompréhensible	wadabbas	وَ دَبَّسْ	فَدَبَّتْ	**43**

La substitution d'un mot par un autre mot incompréhensible	rraʁaʁatu	رَّكَكَةُ	الْحَرَكَةُ	**44**
La substitution d'une lettre par une autre	sāxati	سَاخَةِ	سَاحَةِ	**45**
La substitution d'une lettre par une autre	fālisun	فَالِسُ	فَارِسٌ	**46**
La suppression d'une lettre et l'addition du redoublement	tiʁʁa	تِكَّ	تِلْكَ	**47**
La suppression et la substitution	liʏāxin	لِّيَاخِ	الرِّيَاحِ	**48**
La suppression d'une lettre	lqiwwati	لْقِوَّةِ	الْقَوِيَّةِ	**49**
La substitution d'une lettre	linannahu	لِنَنَّهُ	لِأَنَّهُ	**50**

La substitution d'une lettre par une autre	qulba	قُلْبَ	قُرْبَ	**51**
La substitution d'une lettre par une autre	lbaxli	لْبَخْلِ	الْبَحْرِ	**52**
L'inversion des lettres	tawaʕʕada	تَوَعَّدَ	تَعَوَّدَ	**53**
La substitution d'une lettre par une autre	lbaxli	لْبَخْلِ	الْبَحْرِ	**54**
L'addition d'une lettre	ʕinda	عِنَدَ	عِنْدَمَا	**55**
La substitution d'une lettre par une autre	ʏaɵūlu	يَثُولُ	يَثُورُ	**56**
La substitution d'une lettre par une autre	ʏaɣɣabu	يَغْغَبُ	يَغْضَبُ	**57**
La substitution de deux lettres	faʏlhi	فَيَلْهِي	فَيَرْغِي	**58**

La substitution d'un mot par un autre	ʏazīdu	يَزِيدُ	يَزْبِدُ	**59**
La substitution de deux lettres	taltafilu	تَلْتَفِلُ	تَرْتَفِعُ	**60**
La substitution d'un mot par un autre mot incompréhensible	'ağğağuhu	أَجْجَاجَهُ	أَمْوَاجُهُ	**61**
La suppression d'une lettre et l'addition du redoublement	ʏadda′u	يَدَّأُ	يَهْدَأُ	**62**
La substitution d'une lettre par une autre	faʏuşbixa	فَيُصْبِخَ	فَيُصْبِحُ	**63**
L'inversion des lettres	muwāţiʕan	مُوَاطِعًا	مُطَاوِعًا	**64**

Auto-correction du mot	taxūḍu	تَخُوضُ	تَخُوضُ	**65**
La substitution d'une lettre par une autre	ssufutu	سُّفُتُ	السُّفُنُ	**66**
La substitution d'une lettre par une autre	ʏasbaxu	يَسْبَخُ	يَسْبَحُ	**67**
La substitution d'une lettre par une autre	ʃawaţihihi	شَوَاطِهِهِ	شَوَاطِئِهِ	**68**
La suppression et la substitution des lettres	biţninnān	بِطْنِنَّانْ	بِاطْمِئْنَانٍ	**69**
La substitution d'une lettre par une autre	'intahas	إِنْتَهَسْ	إِنْتَهَتِ	**70**
La substitution d'une lettre par une autre	fālisu	فَالِسُ	فَارِسٌ	**71**

La substitution d'une lettre par une autre et l'addition du redoublement	mazzilihi	مَزّلِهِ	مَنْزِلِهِ	**72**
La suppression et la substitution des lettres	'ittaqaqa	اِتَّقَقَ	الْتَحَقَ	**73**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	bimadsasihi	بِمَدْسَسِهِ	بِالْمَدْرَسَةِ	**74**
La suppression d'une lettre	fināhā	فِنَاهَا	فِنَاءِهَا	**75**
La substitution d'une lettre par une autre	xaĸā	خَكَى	حَكَى	**76**
La substitution d'une lettre par une autre	lilufāqih	لِلْفَاقِهِ	لِرِفَاقِهِ	**77**

La substitution d'une lettre par une autre	lixlatihi	لِخْلَتِهِ	رِحْلَتِهْ	**78**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	ṣṣaṣlā'i	صَّصْلَاءِ	الصَّحْرَاءِ	**79**
La substitution d'une lettre par une autre	xulūli	خُلُولِ	حُلُولِ	**80**
La suppression de la lettre de prolongation	daʕa	دَعَ	دَعَا	**81**
La substitution d'une lettre par une autre	fālisun	فَالِسٌ	فَارِسٌ	**82**
La suppression et la substitution	xalūl	خَلُولْ	جَلُولِ	**83**
La substitution d'une lettre par une autre	liqaqā'i	لِقَقَاءِ	لِقَضَاءِ	**84**

La suppression d'une lettre	ʕuţlati	عُطْلَةِ	الْعُطْلَةِ	**85**
L'inversion et la substitution des lettres	wasāţi'i	وَسَاطِئِ	شَوَاطِئِ	**86**
La substitution d'une lettre par une autre	lbaxli	لْبَخْلِ	الْبَحْرِ	**87**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	mağilati	مَجِيلَةِ	الْجَمِيلَةِ	**88**
La suppression et l'inversion des lettres	'imtitāʕi	إِمْتِتَاعِ	الإِسْتِمْتَاعِ	**89**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	biquzqati	بِقُزْقَةِ	بِزُرْقَةِ	**90**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	'imʏanihā	إِمْيَانِهَا	مِيَاهِهَا	**91**

Tableau n°4 : de la transcription phonétique des mots prononcés par Amir

➢ Analyse du tableau :

Dans le présent tableau, on a mentionné les mots prononcés par Amir lors de la lecture du texte (العطلة), il a prononcé 91 mots parmi 155 mots existants dans le texte, et on les a transcrits à l'aide d'un tableau de transcription, on a classifié ses erreurs selon la qualité de la faute.

Cas	Substitution	Suppression	Addition	Inversion	Auto-correction	Le temps de lecture	La qualité de la lecture	Totale
Amir	73	20	6	8	3	19min54s	Extrêm-ement lente	110

Tableau n°5 : les résultats obtenus du test de lecture du 1er cas.

1.3. Analyse des résultats obtenus du test de lecture du premier cas :

- **Analyse quantitative :**

Amir a eu le totale de 110 fautes équivalent de 52% en 19 minutes et 54 secondes.

- **Analyse qualitative :**

D'après les résultats obtenus dans le tableau en-dessus, on a constaté que Amir a eu 52% de fautes variés entre (la substitution, la suppression, l'addition, l'inversion, et l'auto-correction).

Remarque :

On a obtenu ces résultats à base de la règle des trois, qui se présente comme suit :

155→ le taux de mots dans le texte l'équivalent de 100%

110→ le taux de fautes faites par le cas.

$$\mathbf{155 \rightarrow 100\%}$$

$$\mathbf{110 \rightarrow x}$$

$$\boldsymbol{x = \frac{110 \times 100}{155} = 52\%}$$

$$\boldsymbol{x = 52\%}$$

1.4. Discussion et analyses des résultats du test d'écriture du premier cas :

Les lignes / Les Critères	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5	Totale
La taille de l'écriture	20	13	15	12	14	72
Marges d'inclinaison	1	2	2	4	3	12
Lignes non droites	1	1	1	1	1	5
Mots étroits	1	0	0	0	1	2
L'écriture en désordre	1	0	1	1	1	4
Liens découpés	1	1	1	1	1	5
Intervention d'écriture	1	0	0	1	0	2
Ajout ou suppression de points-lettres	1	0	1	1	1	4

L'appui sur l'écriture	1	0	0	0	1	2
Déformation des lettres	1	0	1	0	1	3
La forme des lettres est mystérieuse	1	1	1	0	1	4
Correction des lettres après leur écriture	0	0	0	0	0	0
Fréquence et tremblement d'écriture	1	1	1	1	1	5
Totale	**120**					

Tableau n°6 : des résultats du test d'écriture :

D'après les résultats obtenus dans le tableau, on a constaté qu'Amir a une grande difficulté d'apprentissage de l'écriture. En premier lieu, on a vu que la taille de son écriture est très petite, et qu'aussi il n'a pas respecté les marges ni l'inclinaison des lignes, Cependant, ce qui concerne les lignes sont généralement en désordre. Dans la première ligne et la dernière, on a remarqué que y a des mots sont étroits. Ce qui fait qu'Amir rencontre plusieurs difficultés selon 12 critères, sauf dont le 12emes critère, où on ne remarque aucunes fautes.

Ces résultats, sont obtenus à l'aide d'un papier calque millimétré pour mesurer l'écriture du cas.

2. Présentation du deuxième cas :

Cas	**Ayoub**
Sexe	Masculin
Age	9 ans
La moyenne /10	6
Pathologie	TDAH
Difficultés d'apprentissage	Difficultés au niveau de lecture et écriture

Tableau n°7 : description du deuxième cas Ayoub.

Ayoub, Est un jeune enfant âgé de 9 ans, Il est le cadet d'une fratrie de frères et provient d'une famille modeste avec un niveau socioéconomique moyen. Son père travaille en tant que maçon tandis que sa mère est femme au foyer.

À l'âge de 3 ans, Ayoub. A été diagnostiqué avec un Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH). Ce trouble se caractérise par des symptômes tels que l'inattention, l'impulsivité et hyperactivité avec un retard de la coordination et de l'équilibre moteur, ainsi qu'un manque de concentration.

Sur le plan de la santé, la grossesse de sa mère était normale, sa naissance était à terme. Ayoub. Présente généralement un état normal, bien qu'il soit parfois sujet à des angines. Sa vision est normale, mais il rencontre des problèmes auditifs. Son développement psychomoteur est conforme à son âge. Il a prononcé son premier mot à l'âge de 3 ans. En ce qui concerne son autonomie, Ayoub, est capable de s'habiller et de se laver seul.

Sur le plan comportemental, Ayoub, est volontaire mais peut se décourager facilement, qu'elle que soit la situation. Il présente des traits d'anxiété, de nervosité et d'agitation, ainsi qu'une timidité face aux inconnus. Malgré cela, il possède une certaine confiance en lui et sait se défendre. Il est sociable et serviable, bien qu'il n'apprécie pas les câlins. Il ne présente pas des traits de jalousie, mais peut parfois être affecté par les mots, montrant une sensibilité à leur égard.

2.1. Analyse du guide d'entretien du deuxième cas :

Nous avons créé un entretien avec l'orthophoniste concernant le cas d'Ayoub. Cet entretien se divise en deux principaux aspects : le premier se concentre sur son trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), tandis que le second aborde ses difficultés spécifiques en matière de lecture et d'écriture.

Lors de cet entretien, nous avons interrogé l'orthophoniste sur son expérience de travail avec Ayoub. Elle nous a partagés que dès le début de leur collaboration, elle a

remarqué le comportement agité d'Ayoub et sa difficulté à rester concentré. Elle a également observé qu'il avait tendance à détourner son regard vers les murs, ce qui pouvait indiquer un manque d'attention et de concentration. Son objectif principal lorsqu'Ayoub a été orienté vers son cabinet était de travailler sur l'amélioration de ses compétences cognitives. Pour ce faire, elle s'est concentrée sur l'évaluation et l'amélioration de son langage oral et écrit. En mettant l'accent sur ces aspects, elle espérait aider Ayoub à surmonter ses difficultés et à progresser dans son développement linguistique et cognitif.

Nous avons également abordé les principaux symptômes du TDAH qu'elle a observés chez Ayoub. Elle a souligné plusieurs aspects clés de son comportement qui correspondent aux caractéristiques de ce trouble. Tout d'abord, elle a mentionné son comportement agité, ce qui indique une hyperactivité qui peut être difficile à contrôler. De plus, elle a noté sa difficulté à rester concentré sur une tâche spécifique, ce qui suggère des problèmes d'attention. Un autre symptôme qu'elle a identifié est sa réactivité rapide, que ce soit dans ses interactions verbales ou lors d'activités, ce qui peut être un signe d'impulsivité. Enfin, elle a remarqué qu'Ayoub avait tendance à passer fréquemment d'un sujet à l'autre lorsqu'il parlait, ce qui peut être associé à des difficultés de concentration et de focalisation. Ces observations fournissent un aperçu précieux de la manière dont le TDAH affecte le comportement et le fonctionnement quotidien d'Ayoub.

Les symptômes du TDAH ont également eu un impact négatif sur les compétences d'Ayoub, ce qui se reflète particulièrement dans ses résultats scolaires, en particulier en ce qui concerne sa lecture et son écriture. L'orthophoniste a souligné que les difficultés d'attention et d'hyperactivité d'Ayoub ont rendu difficile son apprentissage éducatif.

L’orthophoniste a également été interrogée sur le comportement d'Ayoub pendant ses séances. Elle a décrit son attitude comme étant souvent teintée de dégoût, ce qui montre un manque d'intérêt pour les activités proposées. De plus, elle a noté qu'il était lent à s'engager lorsqu'il était confronté à une tâche, ce qui peut indiquer une certaine difficulté à s’engager. En revanche, elle a remarqué qu'il répondait souvent de manière rapide, ce qui peut refléter une impatience ou une tendance à réagir instinctivement sans prendre le temps de réfléchir pleinement.

Après avoir discuté du comportement d'Ayoub pendant les séances, nous avons cherché à comprendre la méthode dont elle utilise pour adapter son approche en fonction des besoins spécifiques à cet enfant. Elle a souligné l'importance de l'encouragement dans son travail. Cette approche consiste à fournir un soutien positif et motivant à Ayoub tout au long de son processus d'apprentissage. En utilisant l'encouragement comme outil principal, elle cherche à renforcer la confiance en soi d'Ayoub, à favoriser son engagement dans les activités et à stimuler sa motivation pour surmonter les défis. Cette approche centrée sur l'encouragement permet à l'orthophoniste d'ajuster ses méthodes en fonction des besoins émotionnels et comportementaux d'Ayoub, créant ainsi un environnement d'apprentissage favorable à son développement linguistique et cognitif.

Elle a ajoutée en complément de sa stratégie d'encouragement, l'orthophoniste a également expliqué qu'elle utilisait des récompenses pour renforcer les progrès d'Ayoub. Par exemple, lorsqu'il réussit une tâche ou avant qu'il commence une activité, elle lui propose une incitation sous la forme d'une carte de réussite ou d'un bonbon. Cette approche vise à fournir une motivation supplémentaire à Ayoub pour qu'il reste concentré et engagé dans ses efforts, en associant ses réalisations à des récompenses concrètes et gratifiantes.

Face aux moments de distraction ou de frustration d'Ayoub pendant les séances, l'orthophoniste a expliqué sa démarche réactive. Elle a partagé qu'elle avait déjà rencontré ces situations avec Ayoub et qu'elle adoptait une approche axée sur la compréhension et le soutien. Tout d'abord, elle cherche à identifier la cause sous-jacente de la distraction ou de la frustration, en prenant le temps d'écouter attentivement Ayoub pour comprendre ce qui lui pose un problème. Ensuite, elle lui offre un espace pour s'exprimer et partager ses sentiments, lui offrant ainsi un soutien émotionnel. Enfin, elle lui fournit des conseils et des stratégies pour gérer ses émotions et surmonter les obstacles qu'il rencontre, l'aidant ainsi à retrouver sa concentration et son engagement dans les activités. Cette approche empathique et proactive permet à l'orthophoniste de maintenir une relation positive et constructive avec Ayoub, favorisant ainsi son bien-être émotionnel.

L'orthophoniste a également expliqué qu'elle organisait des réunions avec les parents tous les 4 séances afin de les tenir informés des progrès de leur enfant. Pour ce faire, elle utilise un cahier d'évaluation où elle consigne les réalisations et les défis rencontrés par Ayoub au fil des séances. Ces réunions sont l'occasion pour elle de partager avec les parents les avancées observées, de plus, cette communication régulière permet aux parents de rester impliqués dans le processus de leur enfant, de comprendre ses besoins spécifiques et de contribuer activement à son épanouissement.

L'orthophoniste recommande également des stratégies spécifiques aux parents pour soutenir le développement d'Ayoub à la maison. Une de ces recommandations consiste à encourager une communication ouverte entre les parents et leur enfant lorsqu'il rencontre des difficultés. Aussi le programme de « l'ajustement ou modification du comportement ». Ces approches favorisent un environnement familial où Ayoub se sent à l'aise de partager ses préoccupations et ses émotions, ce qui peut faciliter la résolution des problèmes et renforcer les liens familiaux. En encourageant une communication ouverte et empathique, les parents peuvent aider Ayoub à développer ses compétences sociales et émotionnelles tout en renforçant sa confiance en lui.

Lorsqu'on lui a demandé s'il y avait eu des améliorations observables chez Ayoub, l'orthophoniste a noté qu'il était capable, par moments, de contrôler ses émotions. Cette observation montre une progression positive dans le développement des compétences émotionnelles et de la régulation des émotions chez Ayoub.

L'orthophoniste a expliqué qu'elle a développé son expertise dans le domaine du TDAH et des difficultés en lecture et écriture chez les enfants en se basant sur une source, dont la littérature. Et pour le cas spécifique d'Ayoub, elle a mentionné qu'elle accorde une

attention particulière à l'amélioration de sa motricité fine à travers des activités et des exercices qui impliquent l'écriture et la manipulation de petits objets. Elle a souligné l'importance de travailler sur la coordination des mouvements pour aider Ayoub à développer ses compétences en lecture et écriture, en plus de mettre en place des stratégies adaptées pour répondre à ses besoins spécifiques liés au TDAH.

Elle a évidemment noté qu'Ayoub semble avoir du mal à prêter attention aux épreuves qui lui sont données. Elle a expliqué que cela pourrait être lié à ses difficultés associées au TDAH, qui peuvent inclure des problèmes de concentration et d'attention. Dans le cadre de son travail avec Ayoub, elle a mentionné qu'elle explore différentes stratégies pour l'aider à améliorer sa capacité à se concentrer et à rester engagé pendant les activités d'apprentissage. Par exemple les épreuves « *DAY and NIGHT* » « jeu de remplacer un mot qui convient à une phrase en l'écrivant » « lire des histoires » « jeu des puzzles » pour se concentrer. Ainsi des techniques de gestion de l'attention.

L'orthophoniste a élaboré plusieurs stratégies pour aider Ayoub à surmonter ses difficultés en lecture et écriture, orthographe et grammaire, en se concentrant d'abord sur le développement de la motricité fine et la coordination des mouvements, elle a encouragé des activités telles que le graphisme, le coloriage, le dessin et la pratique de l'écriture des lettres. Ces exercices ne se limitent pas à renforcer la coordination œil-main, mais stimulent également la créativité et la reconnaissance des formes chez Ayoub.

En adaptant ces stratégies aux besoins spécifiques d'Ayoub, en particulier liés à son trouble de l'attention, l'orthophoniste a cherché à créer un environnement d'apprentissage qui favorise son engagement et sa progression. Parallèlement, elle a mis en place des approches ciblées pour améliorer ses compétences en orthographe et en grammaire. Cela inclut la recommandation d'une lecture régulière pour familiariser Ayoub avec les structures linguistiques et orthographiques, ainsi que la pratique de la dictée pour mettre en application les règles apprises.

Enfin, l'orthophoniste a souligné l'importance du « *feedback* » pour identifier et corriger les erreurs spécifiques d'Ayoub. Cette approche individualisée vise à favoriser sa progression dans ces domaines linguistiques En combinant ces différentes stratégies, l'orthophoniste travaille à renforcer les compétences linguistiques et cognitives d'Ayoub, en lui offrant un soutien adapté à ses défis particuliers.

Lorsqu'on lui a demandé quels signes indiqueraient une amélioration chez Ayoub à la suite des différentes approches mises en place, l'orthophoniste a mentionné qu'une indication notable est la capacité d'Ayoub à se concentrer sur des tâches qu'il apprécie parfois. Ce changement positif dans son comportement témoigne d'une progression dans sa capacité à se focaliser et à s'engager dans des activités qui l'intéressent. Cette amélioration peut être interprétée comme le résultat des efforts déployés pour renforcer ses compétences en lecture, et en écriture, orthographe et grammaire, ainsi que pour adresser ses difficultés liées au trouble de l'attention TDAH.

Après ça, nous voulons savoir à propos de la gestion des régressions éventuelles chez Ayoub, s'il les présente, alors l'orthophoniste a mentionnée deux approches principales. Tout d'abord, elle a cité l'importance d'une correction active, c'est-à-dire identifier et traiter les causes potentielles des régressions dès qu'elles se manifestent. Cela peut impliquer de réévaluer les stratégies d'intervention et d'adapter le plan de traitement en conséquence. Ensuite, elle a mis en avant l'importance de communiquer efficacement avec les parents d'Ayoub. Les parents peuvent être des partenaires essentiels dans le processus de soutien et de suivi, donc maintenir une communication ouverte et transparente avec eux peut aider à identifier les signes précurseurs de régression et à mettre en place des mesures correctives de manière proactive. En combinant ces approches, l'orthophoniste cherche à minimiser les régressions potentielles et à assurer une progression continue dans le développement d'Ayoub.

Durant notre entretien avec les parents d'Ayoub, nous avons abordé un entretien structuré en deux parties. La première partie portait sur le trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) dont souffre leur enfant. Dans la deuxième partie, nous avons abordé les difficultés spécifiques rencontrées par Ayoub en lecture et en écriture.

Les parents ont remarqué les premiers signes chez Ayoub à l'âge de 4 ans. Ils ont décrit plusieurs symptômes de comportement qui les ont poussés à consulter un spécialiste. Ils ont observé qu'Ayoub semblait souvent ne pas écouter lorsqu'ils lui parlaient directement. De plus, il avait tendance à perdre fréquemment des objets essentiels tels que des livres ou des stylos, et rencontrait des difficultés à se rappeler où il les avait laissés. Ils ont également noté qu'il avait un fort besoin de tortiller sur sa chaise et éprouvait des difficultés à jouer calmement, que ce soit avec ses frères ou ses cousins. Ensuite, la maman prend la parole que c'est sa belle-sœur qu'il lui a recommandé de consulter un psychologue, puis un orthophoniste.

Lorsqu'on leur a demandé comment ils ont réagi après le diagnostic du TDAH chez leur enfant, la mère a pris la parole. Elle a exprimé qu'ils s'attendaient à quelque chose qui n'était pas tout à fait normal, car ils avaient remarqué des comportements différents chez Ayoub depuis un certain temps. Cependant, elle a souligné qu'après le diagnostic, leur objectif principal est d'aider Ayoub à s'améliorer et à mieux gérer son comportent. Cette déclaration met en évidence leur engagement envers le bien-être de leur enfant et leur détermination à le soutenir dans son développement malgré les difficultés auxquelles il est confronté.

Les parents ont expliqué à leur enfant que ce trouble est quelque chose que de nombreux enfants peuvent rencontrer à leur âge, et que son orthophoniste est là pour l'aider à y faire face. En adoptant cette approche, ils ont cherché à normaliser la situation pour Ayoub et à lui offrir un cadre de soutien où il se sent compris et accompagné dans son parcours.

Lorsqu'on leur a demandé si le TDAH avait eu un impact sur la vie d'Ayoub, les parents ont partagé qu'il avait perdu sa confiance en lui. Cette observation souligne les conséquences émotionnelles et psychologiques que le trouble peut avoir sur un enfant. La

perte de confiance en soi peut découler des difficultés rencontrées par Ayoub dans ses interactions sociales, ses performances académiques et ses relations avec les autres. Par la suite, ils ont ainsi noté que leur enfant est souvent découragé et qu'il peut être plus lent que la normale pour faire face aux difficultés qu'il rencontre. Cette observation met en lumière les défis émotionnels et comportementaux auxquels Ayoub est confronté en raison de son TDAH. Le découragement et la lenteur peuvent être des manifestations de sa lutte contre les obstacles rencontrés dans ses activités quotidiennes et son apprentissage.

Nous avons cherché aussi à savoir s'ils connaissaient d'autres parents dont les enfants souffrent du même trouble que Ayoub, ils ont répondu par la négative. Cependant, ils ont souligné qu'Ayoub possède un talent particulier qui n'est pas affecté par son TDAH, dont la musique. Ayoub aime chanter, ce qui montre que malgré les défis qu'il rencontre, il a des intérêts et des capacités uniques qui peuvent être source de force et de plaisir pour lui

On leur a demander quand ils ont remarqué pour la première fois que leur enfant rencontrait des difficultés en lecture et en écriture, ils ont mentionné que c'est la maîtresse d'Ayoub qui les en a informés. En ce qui concerne la façon dont ces difficultés affectent ses activités quotidiennes à la maison, ils ont partagé que Ayoub montre un manque de concentration, une faible motivation, un découragement et une lenteur à finir une activité. Ces aspects font qu'il a du mal à terminer ses tâches. Par la suite, les parents ont également souligné qu'ils ne le forcent pas à travailler s'il ne le souhaite pas.

Par leurs réponses, nous voulons savoir comment ils gèrent les moments de frustration ou de découragement d'Ayoub liés à ses difficultés. Le père a pris la parole en expliquant qu'il essaie de calmer Ayoub et de l'isoler de ses frères pour qu'il ne soit pas influencé dans ces moments-là.

En poursuivant l'entretien avec les parents, nous avons essayé de comprendre comment l'école d'Ayoub gérait ses difficultés en lecture et en écriture, là, c'est la mère qui a pris la parole. Elle a aussi mis en évidence que la maîtresse d'Ayoub lui avait dit qu'avec un peu d'effort, il pourrait réussir. Elle a de plus insisté que c'est son impulsivité qui le perturbe et qu'il est très passionné par la musique. De même la maman a confirmé qu'elle reçoit toujours des nouvelles de la part de l'orthophoniste concernant les progrès d'Ayoub.

Lors de notre entretien avec Ayoub, nous lui avons posé plusieurs questions, notamment sur son comportement, ses sentiments et ses préférences à l'école.

Ayoub nous a partagé que ses sentiments envers l'école varient : parfois il l'apprécie, parfois non. Il a indiqué préférer les mathématiques et la musique, mais détester tout ce qui concerne l'arabe et l'histoire. Il décrit les matières comme l'histoire comme des sujets ennuyeux à apprendre. Quand on lui a demandé comment il se sent en arrivant en classe le matin, Ayoub a répondu qu'il se sentait timide. Nous avons essayé de comprendre pourquoi il ressentait cette timidité, il a fait un geste avec sa tête en signe d'incertitude. Nous lui avons expliqué qu'il ne devrait pas être timide tout le temps, et que s'il veut quelque chose ou a besoin de quelque chose, il devrait en parler et discuter. Malgré nos explications, Ayoub a continué de rire et à éviter notre regard.

En continuant nos questions avec lui s'il avait des amis et ce qu'ils faisaient ensemble, Ayoub a répondu qu'ils chantaient ensemble 'ailleurs même avec son grand frère. Nous avons remarqué que ses yeux brillaient lorsqu'il parlait de musique. Nous lui avons alors sollicité de nous chanter un petit morceau. Initialement timide, Ayoub a finalement accepté de chanter un peu, montrant ainsi son amour pour la musique. Pendant qu'il chantait, nous avons remarqué qu'Ayoub bougeait ses pieds et sa tête.

Ayoub a exprimé son aversion pour le bruit en classe et le fait que sa maîtresse lui fasse des remarques lorsqu'il est lent dans ses activités. Puis nous voulons savoir comment ses amis réagissent quand il rencontre des difficultés en lisant à voix haute, il a mentionné qu'il n'aime pas ça, mais malgré cela, il a rigolé et évité la question. Cela suggère qu'il se sent gêné de parler de cette situation, ce qui pourrait être lié à une certaine forme de pression sociale.

En s'appuyant sur les informations fournies, Ayoub semble faire face à plusieurs défis en matière de lecture et d'écriture. Sa sincérité quant à ses difficultés est louable, car cela indique qu'il est conscient de ses difficultés et qu'il est prêt à les reconnaître.

Le fait qu'il trouve la lecture et l'écriture fatigantes et stressantes montre qu'il peut ressentir une certaine anxiété liée à ces activités, ce qui peut entraver sa performance et sa motivation. Son sentiment de découragement lorsqu'il commet des erreurs en écriture souligne l'impact émotionnel que ces difficultés peuvent avoir sur lui.

La préférence d'Ayoub pour lire seul peut indiquer qu'il se sent plus à l'aise et concentré lorsqu'il n'est pas sous le regard d'autrui, ce qui peut être une piste pour adapter son environnement d'apprentissage pour mieux répondre à ses besoins.

Pour finir, le soutien variable de ses parents dans ses devoirs peut influencer son sentiment de perception de ses propres compétences. Un soutien constant et positif de la part des parents peut jouer un rôle crucial dans le renforcement de sa capacité à surmonter ses difficultés.

2.2. Analyse des résultats du test de lecture du deuxième cas :

La qualité de la faute	La transcription du mot articulé	Le mot articuler	Le mot correct	
La suppression de la lettre de prolongation	qaḍa	قَضَ	قَضَى	**1**
La suppression et la substitution	fars	فَرْسْ	فَارِسٌ	**2**

La suppression et la substitution	fa	فَ	فِي	**3**
La substitution	madana	مَدَنَ	مُدُنِ	**4**
La suppression et la substitution	ṣaħlā’i	صَحْلَاءِ	الصَّحْرَاءِ	**5**
La suppression de la lettre de prolongation	ʕala	عَلَ	عَلَى	**6**
La suppression d’un lettre	ṣadīqi	صَدِيقِ	صَدِيقِهِ	**7**
La suppression d’une lettre	′abba	أَبَّ	أَحَبَّ	**8**
La substitution d’un mot par un autre	baʕda	بَعْدَ	بَعْضِ	**9**
La substitution d’une lettre par une autre	llamliʏʏati	اللَّمْلِيَّةِ	الرَّمْلِيَّةِ	**10**
Substitution du mot avec un autre mot incompréhensible	ssadarata	السَّدَرَةَ	أَشْجَارَ	**11**
La suppression et la substitution	nnaxli	النَّخْلِ	النَّخِيلِ	**12**

L'addition d'une lettre (ما)	ʕindamā	عِنْدَمَا	عِنْدَ	**13**
La suppression d'une lettre	layyāmi	لَيَّامِ	الْأَيَّامِ	**14**
La suppression d'une lettre et l'addition du redoublement	ṭṭabiyyati	الطَبِيَّةِ	الطَّبِيعَةُ	**15**
La suppression de la lettre de prolongation et la substitution	rayaħa	رَيَحَ	رِيَاحٌ	**16**
La substitution d'une lettre par une autre	fartazafat	فَارْتَزَفَتْ	فَارْتَجَفَتْ	**17**
L'addition du redoublement	ssuqūfu	السُّقُوفُ	سُقُوفُ	**18**

La suppression de la lettre de prolongation	rramli	الرَّمْلِ	الرِّمَالِ	**19**
L'addition d'une lettre	′inmahā	إِنْمَهَا	إِنَّهَا	**20**
La suppression et la substitution	ramaʏatun	رَمَيَةٌ	رَمْلِيَّةٌ	**21**
La substitution d'un mot par un autre	fa′axaḍat	فَأَخَذَتْ	فَخَفَّتِ	**22**
La substitution d'un mot par un autre	′am	أَمْ	لَمْ	**23**
La substitution d'un mot par un autre	baʏta	بَيْتَ	يَبْقَ	**24**
L'inversion des lettres et l'addition d'une lettre	nnamāsi′i	النَّمَاسِئِ	السَّمَاءِ	**25**

La substitution d'une lettre par une autre	ţţabībatu	الطَّبِيبَةُ	الطَّبِيعَةُ	**26**
La substitution de deux lettre	ʕadabuhā	عَدَبُهَا	غَضَبُهَا	**27**
La substitution d'un mot par un autre	lmadrasati	الْمَدْرَسَةِ	الْمَدِينَةِ	**28**
La substitution d'une lettre par une autre	xan	خَنْ	مِنْ	**29**
La suppression d'une lettre et l'addition du redoublement	tikka	تِكَّ	تِلْكَ	**30**
La suppression de la lettre de prolongation	rrayaħi	الرَّيَحِ	الرِّيَاحِ	**31**
L'inversion des lettres et la suppression d'une lettre	sakaya	سَكَيَ	يَسْكُنُ	**32**
La substitution de la lettre de prolongation par une voyelle	ʕalaya	عَلَيَ	عَلَى	**33**

La substitution d'une lettre par une autre	ʏaʃūru	يَشُورُ	يَثُورُ	**34**
La substitution d'une lettre par une autre	ʏaʕḍabu	يَعْضَبُ	يَغْضَبُ	**35**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	ʏağanada	يَجَنَدَ	يَزْبِدُ	**36**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	ʕalaʏatamu	عَلَيَتَمُ	عَالِيًا ثُمَّ	**37**
La suppression de la lettre de prolongation	muţwaʕa	مُطَوَعَ	مُطَاوِعًا	**38**
La substitution d'une lettre par une autre	ʃʃufunu	الشُّفُنُ	السُّفُنُ	**39**
La suppression et la substitution	biţam′ana	بِاطْمَنَنَ	بِاطْمِئْنَانٍ	**40**
L'inversion des lettres	ʕadā	عَدَى	عَادَ	**41**
La suppression et la substitution	fars	فَرْسْ	فَارِسٌ	**42**
L'addition des lettres	manzilahum	مَنْزِلَهُمْ	مَنْزِلِهِ	**43**

La suppression des lettres	laħaqa	لَحَقَ	الْتَحَقَ	**44**
La suppression des lettres et l'addition d'autres lettres	bimadrasatihi	بِمَدْرَسَتِهِ	بِالْمَدْرَسَةِ	**45**
L'addition du redoublement	ʕanna	عَنَّ	عَنْ	**46**
La suppression d'une lettre	raħlahi	رَحْلَهِ	رِحْلَتِهِ	**47**
La substitution des lettres par d'autres lettres	ṣṣaxlā′i	الصَّخْلَاءِ	الصَّحْرَاءِ	**48**
La substitution d'une lettre par une autre	xulūli	خُلُولِ	حُلُولِ	**49**
La suppression et la substitution	farasa	فَرَسَ	فَارِسٌ	**50**
La suppression et la substitution	xalūl	خَلُولْ	جَلُّولِ	**51**
La substitution d'une lettre par une autre	lfuṭlatu	الْفُطْلَةِ	الْعُطْلَةِ	**52**
La substitution d'une lettre par une autre	sawāṭi′i	سَوَاطِئِ	شَوَاطِئِ	**53**

La substitution d'une lettre par une autre	lbaxri	الْبَخْرِ	الْبَحْرِ	**54**
Substitution du mot avec un autre mot incompréhensible	bizaɣdi	بِزَغْدِ	بِزُرْقَةِ	**55**
La suppression de la lettre de prolongation	maɣahihā	مَيَهِهَا	مِيَاهِهَا	**56**

Tableau n°8 : de la transcription phonétique des mots prononcés par Ayoub

- **Analyse du tableau :**

Dans le présent tableau, on a mentionné les mots prononcés par Ayoub lors de la lecture du texte (العطلة) et on les a transcrits à l'aide d'un tableau de transcription, il a prononcé 56 mots parmi 155 mots existants dans le texte, on a classifié ses erreurs selon la qualité de la faute.

Cas	Substitution	Suppression	Addition	Inversion	Auto-correction	Le temps de lecture	La qualité de la lecture	Totale
Ayoub	31	25	9	3	0		Lent	68

Tableau n°9 : les résultats obtenus du test de lecture du 2 ème cas.

2.3. Analyse du tableau des résultats du test de lecture du deuxième cas :

- **Analyse quantitative :**

Ayoub a eu le totale de 68 fautes équivalent de 44% en.

- **Analyse qualitative :**

D'après les résultats obtenus dans le tableau en-dessus, on a constaté que Ayoub a eu 44% de fautes variés entre (la substitution, la suppression, l'addition, l'inversion). Cependant il n'a fait aucune auto-correction.

Remarque :

On a obtenu ces résultats à base de la règle des trois, qui se présente comme suit :

155→ le taux de mots dans le texte l'équivalent de 100%

68→ le taux de fautes faites par le cas.

$$155 \rightarrow 100\%$$

$$68 \rightarrow x$$

$$x = \frac{68 \times 100}{155} = 44\%$$

$$x = 44\%$$

2.4. Analyse des résultats du test d'écriture du cas Ayoub :

Les lignes / Les critères	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5	Totale
La taille de l'écriture	15	4	15	7	8	49
Marges d'inclinaison	5	5	5	5	5	25
Lignes non droites	1	1	1	1	1	5
Mots étroits	0	0	0	0	0	0

L'écriture en désordre	1	1	1	0	1	4
Liens découpés	1	1	1	1	1	5
Intervention d'écriture	0	0	0	0	0	0
Ajout ou suppression de points-lettres	0	1	0	0	1	2
L'appui sur l'écriture	0	0	0	1	1	2
Déformation des lettres	1	1	1	1	1	5
La forme des lettres est mystérieuse	1	1	1	1	1	5
Correction des lettres après leur écriture	0	0	0	0	0	0
Fréquence et tremblement d'écriture	1	1	1	0	1	4
Totales	**106**					

Tableau n°10 : les résultats du test d'écriture :

Le test de l'écriture du cas Ayoub révèle plusieurs problèmes significatifs : Ayoub a commis un total de 106 erreurs, principalement dues à une taille d'écriture inconsistante et à la négligence de la ligne d'inclinaison, avec des lignes non droites sauf une seule. Son écriture est globalement désordonnée, avec des liens de lettres découpés, et des omissions des points des lettres à deux reprises. Ayoub a tendance à appuyer fortement sur la feuille, montrant de

la tension, et ses lettres sont souvent déformées, rendant son écriture difficile à lire. De plus, ses tremblements notables suggèrent des problèmes neurologiques ou un stress considérable, affectant sa motricité fine et sa coordination.

3. Présentation du troisième cas :

Cas	**Loucif**
Sexe	Masculin
Age	11 ans
Niveau scolaire	5 ème année primaire
La moyenne /10	8.89
Pathologie	TDAH
Difficultés d'apprentissage	Difficulté en lecture

Tableau n°11 : description du troisième cas Loucif.

Loucif, est un jeune enfant âgé de 11 ans. Il est le frère unique de deux sœurs, et provient d'une famille modeste avec un niveau socioéconomique moyen. Son père travaille en tant que commerçant tandis que sa mère est femme au foyer.

A l'âge de 4ans, Loucif a été diagnostiqué avec un trouble du déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH), qui se manifeste par des symptômes tels que l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Sa difficulté à se concentrer sur une tâche donnée était évidente, tout comme son besoin constant de bouger, ce qui rendait souvent difficile pour lui de rester en place ou de suivre des instructions. En plus de cela, il rencontrait des problèmes d'organisation, de communication et d'interaction sociale, ce qui ajoutait une couche de complexité à son quotidien.

La santé de Loucif a été marquée par quelques problèmes, notamment par des périodes où il a souffert d'otites et d'angines, nécessitant même une intervention de végétations. Ces moments de maladie ont impacté son quotidien. Notamment en ce qui concerne son développement du langage, qui a été retardé, dont ses premières phrases n'apparaissant qu'à l'âge de 5 ans. De plus, il a rencontré une difficulté phonologique, ce qui signifie qu'il avait du mal à produire certains sons ou à articuler correctement.

Le comportement de Loufti est marqué par plusieurs traits distinctifs. Il a tendance à se décourager facilement, surtout lorsqu'il est confronté à des défis ou des obstacles. Il est aussi de nature timide et sensible, il peut être réservé dans les interactions sociales, préférant parfois rester en retrait. Cependant, il peut également manifester des signes de jalousie et d'anxiété, surtout dans des situations nouvelles ou stressantes. Il est souvent nerveux et agité, ayant du mal à rester calme ou concentré sur une tâche donnée, ainsi il présente une propension à bouger beaucoup ses pieds.

3.1. Analyse du guide d'entretien du troisième cas :

Nous avons eu un entretien avec l'orthophoniste concernant le cas de Loucif, axé sur deux points principaux : le premier axe portait sur le trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH) de Loucif, et le deuxième axe sur les difficultés rencontrées en lecture et en écriture.

L'orthophoniste nous a partagé son expérience de travail avec Loucif, soulignant qu'elle avait entrepris des démarches pour obtenir le maximum d'informations sur lui, y compris sur son trouble. Elle a observé attentivement son comportement et ses capacités d'attention, son impulsivité et son niveau d'activité pendant leurs séances. Son objectif principal, lorsqu'il se rend à son cabinet, est d'améliorer et de développer ses compétences, tout en lui offrant un soutien approprié.

Dans le cadre de son travail, l'orthophoniste a remarqué chez Loucif plusieurs symptômes principaux du TDAH, notamment l'inattention, l'hyperactivité, l'impulsivité, les problèmes de communication sociale et d'organisation. En ce qui concerne ses compétences, Loucif éprouve des difficultés à suivre les consignes et à comprendre parfois en raison de son impulsivité excessive dans ses réactions. Elle note que ces symptômes influencent son comportement dont il passe d'une tâche à une autre sans la terminer, et agit rapidement.

Pour renforcer ses comportements souhaitables, l'orthophoniste utilise « des cartes de réussite ». Elle explique à Loucif que s'il parvient à terminer une tâche donnée, il gagnera une carte. Lorsqu'on lui a demandé comment elle gérait les moments de distraction ou de frustration de Loucif, elle a expliqué qu'elle le déplaçait dans un endroit calme, lui prodiguait des conseils et utilisait des supports visuels. De plus, elle lui proposait des activités qui captaient son attention afin de maintenir son intérêt.

Ensuite, l'orthophoniste nous a informés qu'elle informe les parents de Loucif après chaque 4 séances régulières, afin de leur faire part des progrès observés chez leur enfant à travers un cahier d'observation. Lorsqu'on lui a demandé si elle recommandait des stratégies spécifiques aux parents pour soutenir leur enfant à la maison, elle a répondu par l'affirmative. Elle a montré plusieurs approches, notamment la gestion du temps et l'établissement d'un emploi du temps pour favoriser l'organisation de Loucif. Elle a également encouragé les parents à communiquer ouvertement avec leur enfant, en discutant de ses besoins, de ses sentiments et en cherchant à comprendre ses pensées. En outre, elle a souligné l'importance d'une collaboration avec l'école de Loucif pour assurer une cohérence entre sa maison et l'environnement scolaire. Enfin, elle a recommandé d'établir des règles et des limites claires pour aider Loucif à se structurer et à se sentir en sécurité.

Lorsqu'on lui a demandé de fournir des exemples d'améliorations observées chez Loucif, l'orthophoniste a identifié plusieurs domaines où des progrès ont été réalisés. Tout d'abord, elle a noté un progrès au niveau de sa concentration et de son attention, ce qui indique une meilleure capacité à se concentrer sur des tâches données et à rester engagé pendant des périodes plus longues. De plus, Loucif a montré une progression dans ses compétences langagières.

En outre, l'orthophoniste a observé des progrès dans la compréhension des indices, ce qui montre une meilleure capacité à interpréter et à utiliser des informations contextuelles pour comprendre une situation donnée. Loucif a également réussi à réduire quelque peu son comportement impulsif, ce qui témoigne d'une meilleure maîtrise de ses réactions spontanées.

En termes de compétences pratiques, Loucif a acquis des stratégies d'organisation et de planification, ce qui indique une amélioration dans sa capacité à structurer ses activités et à gérer son temps de manière efficace. Enfin, l'orthophoniste a noté un développement de la confiance en soi chez Loucif, ce qui révèle une haute estime de soi et une plus grande assurance dans ses capacités.

Ces progrès démontrent l'efficacité de la prise en charge orthophonique et l'engagement de Loucif dans son processus de développement. Les améliorations observées dans divers domaines, tels que la concentration, le langage, le contrôle impulsif et les compétences pratiques, sont essentielles pour favoriser son épanouissement personnel et académique. En mettant en évidence ces progrès, l'orthophoniste fournit des informations précieuses sur l'efficacité de ses séances.

En continueront notre entretien avec l'orthophoniste sur les difficultés de lecture et d'écriture rencontrées par Loucif, l'orthophoniste a exposé une approche méthodique et attentive, fondée sur une expertise développée au fil de nombreuses expériences et collaborations. Cette expertise s'est fondée à travers la pratique clinique directe avec Loucif, la supervision régulière d'experts offrant des conseils spécialisés, la recherche approfondie sur les troubles de la lecture et de l'écriture, en particulier ceux associés au TDAH, ainsi que la collaboration étroite avec d'autres spécialistes. Cette combinaison de connaissances pratiques, théoriques et multidisciplinaires a permis à l'orthophoniste d'élaborer des stratégies adaptées et efficaces pour aider Loucif.

Pour soutenir Loucif dans son apprentissage, l'orthophoniste a intégré diverses activités éducatives, telles que des jeux de concentration, des activités physiques, le dessin et la peinture. Ces activités ont été soigneusement sélectionnées en fonction des besoins et des préférences de Loucif, dans le but de stimuler son intérêt et de renforcer ses compétences en lecture et écriture.

Bien que Loucif soit généralement attentif pendant ces activités, l'orthophoniste a noté qu'il peut parfois être distrait par le bruit, démontrant ainsi une sensibilité à l'environnement de l'enfant et une volonté d'adapter les conditions pour optimiser son apprentissage.

Ainsi Pour cibler spécifiquement les besoins de Loucif en compréhension de lecture, l'orthophoniste a réalisé une évaluation individuelle approfondie et s'est concentrée sur les domaines nécessitant une attention particulière. De plus, elle a collaboré avec d'autres spécialistes pour développer des stratégies personnalisées, tenant compte de l'état et des besoins évolutifs de Loucif.

Dans le domaine de l'orthographe et de la grammaire, Loucif a bénéficié de nombreuses activités d'écriture, accompagnées de clarifications et d'explications détaillées. L'orthophoniste a également souligné que, malgré quelques erreurs, l'importance c'est que l'écriture de Loucif montre qu'elle est compréhensible, ce qui indique des progrès encourageants.

En cas de régressions, l'orthophoniste a adopté une approche encourageante, visant à redonner la confiance à Loucif à travers la communication et le soutien verbal. En somme, l'orthophoniste a démontré un engagement profond envers le bien-être et le succès de Loucif, en adaptant son approche de manière flexible et en fournissant un soutien global tout au long de son parcours d'apprentissage.

Nous avons examiné' en détail l'entretien avec les parents de Loucif, soulignant deux axes. Le premier axe aborde des questions aux parents concernant le TDAH de Loucif, tandis que le deuxième met l'accent sur les difficultés observées dans la lecture et l'écriture de Loucif.

Les parents de Loucif ont témoigné de leur prise de conscience précoce des premiers signes de son TDAH, dès l'âge de 3 ans. Ils ont noté des comportements inhabituels tels que son agitation excessive, son manque de concentration pendant qu'il joue et son niveau de nervosité élevé. Après avoir consulté plusieurs professionnels de la santé, dont un pédiatre, pédopsychiatre, un psychologue et un orthophoniste, Loucif a finalement été diagnostiqué avec le TDAH, ce qui a initialement provoqué un choc chez les parents, mais ils ont fini par accepter la situation. Ils ont ensuite entrepris d'expliquer le trouble à Loucif de manière adaptée à son niveau de compréhension, en lui assurant qu'avec un suivi approprié, il pourrait s'améliorer. Cependant, Loucif a initialement réagi avec colère et frustration, en refusant toute sorte d'activité.

L'orthophoniste a ensuite expliqué aux parents que, grâce à des évaluations telles que des échelles, des questionnaires, des tests psychométriques et des examens médicaux, ainsi qu'à des séances de prise en charge régulières, Loucif pourrait montrer des améliorations. Les parents ont souligné l'importance des réunions mensuelles avec l'orthophoniste pour être tenus informés des progrès de leur enfant. Ils ont également discuté de l'impact du TDAH sur leur famille et leur vie quotidienne, notant le stress associé, le besoin d'établir des règles strictes et les frictions entre Loucif et ses sœurs.

Enfin, les parents ont partagé les intérêts de Loucif, notamment son amour pour le volleyball et la nourriture. Ces activités peuvent jouer un rôle crucial dans la gestion du TDAH de Loucif et dans son épanouissement personnel. Dont elles lui offrent une sortie productive pour son énergie, renforcent ses compétences cognitives et sociales, et favorisent son bien-être global et sa confiance en soi. En somme, cette discussion a mis en lumière les défis auxquels la famille de Loucif est confrontée, mais aussi les efforts qu'il éveille pour soutenir et accompagner Loucif dans son parcours.

Loucif présente des difficultés en lecture qui ont été remarquées par ses parents dès sa deuxième année primaire. Ces difficultés se manifestent principalement par une lecture

rapide, mais imprécise, ce qui entraîne des erreurs fréquentes. En revanche, Loucif ne semble pas rencontrer de problèmes en écriture. Cette situation impacte significativement la routine quotidienne de Loucif et de sa famille, car il évite activement les devoirs nécessitant de la lecture. En revanche, il montre une certaine inclination pour les activités d'écriture et les aborde avec plus de passion.

Pour aider Loucif à surmonter ses difficultés en lecture, sa famille a pris des mesures proactives. Ils lui proposent régulièrement des activités de prononciation à la maison, dans le but d'améliorer sa fluidité verbale et sa compréhension. En outre, ils lui offrent un soutien émotionnel lorsqu'il se sent frustré ou découragé face à ses difficultés. Du côté de l'école, l'enseignante de Loucif a été informée de ses difficultés en lecture, et elle lui accorde donc une attention particulière en lui donnant davantage d'exercices de lecture pour pratiquer régulièrement. Pour suivre de près les progrès de Loucif, la famille reste en contact étroit avec l'enseignante, échangeant des informations sur ses performances toutes les deux semaines. En parallèle, Loucif consulte également un orthophoniste toutes les 4 séances pour un suivi plus spécialisé.

Loucif paraît être particulièrement sensible à l'échec et se décourage facilement lorsqu'il rencontre des difficultés en lecture. Il est essentiel que sa famille et ses enseignants reconnaissent ses efforts et lui fournissent un soutien émotionnel constant pour l'aider à surmonter ses frustrations et à maintenir sa motivation.

En conclusion, avec un soutien continu et des stratégies adaptées à ses besoins individuels, Loucif devrait pouvoir progresser et surmonter ses difficultés en lecture.

L'entretien avec Loucif a été mené en posant plusieurs questions afin d'explorer différents aspects de sa vie. Il était divisé en deux axes, le premier étant centré sur son TDAH (trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité).

Dans le cadre de cet axe, nous avons cherché à comprendre comment le TDAH affecte son quotidien, en lui posant des questions sur ses comportements à l'école et à la maison. Nous avons également exploré ses préférences en matière d'activités et ses interactions. En discutant de son milieu familial, nous avons cherché à comprendre ses besoins, ses préoccupations, ses perspectives, ainsi que les stratégies de soutien mises en place à la maison.

En ce qui concerne le 2éme axe, parlant de ses difficultés de lecture et écriture rencontrées, nous avons abordé ses relations avec ses enseignants et ses camarades de classe. Nous avons également discuté des accommodations ou des stratégies qui pourraient être mises en place à l'école pour l'aider à mieux gérer son TDAH.

Dans cet entretien avec Loucif, nous avons obtenu plusieurs informations importantes sur la manière dont il gère son TDAH.

Tout d'abord, Loucif a exprimé son appréciation pour l'école, en mentionnant qu'il aime les mathématiques et le français, mais qu'il trouve que l'arabe un peu compliqué en

raison de la grammaire. Cela indique qu'il a des préférences claires en matière scolaires et qu'il est conscient de ses propres forces et faiblesses académiques.

Loucif a décrit sa routine matinale en classe comme étant normale, ce qui montre qu'il ne ressent pas d'anxiété particulière à l'idée d'aller à l'école. Cependant, il a également mentionné qu'il éprouve parfois des difficultés à rester assis pendant les cours et qu'il a du mal à terminer ses activités, en particulier en arabe. Il a également signalé qu'il se sent souvent contrarié par le bruit en classe et qu'il peut avoir du mal à se concentrer dans de telles situations.

Loucif a mentionné que ses enseignantes l'apprécient, ce qui est une information importante. Cette reconnaissance de la part de ses enseignantes pourrait jouer un rôle positif dans son bien-être émotionnel à l'école et dans sa motivation à réussir. Ce qui peut être bénéfique pour son développement académique et social.

Lorsqu'on lui a demandé comment ses amis réagissent lorsqu'il rencontre des difficultés, Loucif a déclaré qu'il n'avait aucun problème avec eux, et que son meilleur ami, est toujours là pour l'aider et le soutenir. Cette réponse révèle un bon niveau de soutien social en particulier de la part de son ami d'enfance.

En analysant ces informations, il parait que Loucif ait une attitude généralement positive envers l'école et qu'il soit conscient de ses défis liés au TDAH, tels que la difficulté à se concentrer et à gérer son agitation. Il bénéficie également d'un soutien social solide de la part de ses amis. Cependant, il est important de continuer à surveiller ses difficultés et à mettre en place des stratégies d'adaptation et de soutien pour l'aider à réussir à l'école.

Nous continuerons notre entretien avec lui, Il a ouvertement partagé les défis qu'il rencontre en lecture et en écriture. Il a expliqué que ces activités demandent souvent beaucoup d'efforts de sa part, ce qui peut parfois lui causer du découragement. Loucif a précisé ressentir de la fatigue et du stress lorsqu'il se trouve confronté à des tâches de lecture ou d'écriture plus exigeantes. Cette réaction émotionnelle souligne l'impact que ces difficultés peuvent avoir sur son bien-être global et sa confiance en lui.

Néanmoins, Loucif a souligné l'importance du soutien qu'il reçoit de la part de sa famille. Il a expliqué que ses parents sont toujours là pour l'aider lorsqu'il rencontre des obstacles dans ses activités scolaires, en lui expliquant les concepts difficiles et en révisant avec lui. Après ça, Loucif a mentionné que son ami proche avec qui il partage une amitié depuis son enfance, lui apporte également un soutien précieux. Cette dynamique amicale montre l'importance des relations sociales dans le processus d'apprentissage de Loucif.

En ce qui concerne sa réaction face aux erreurs, Loucif a démontré une attitude positive et constructive. Il a expliqué qu'il cherche toujours à les corriger, ce qui témoigne de sa volonté d'apprendre et de s'améliorer. Cette approche montre que Loucif est conscient de ses fautes et qu'il est prêt à travailler pour les surmonter.

Dans l'ensemble, les informations fournies par Loucif révèlent la complexité de ses défis en lecture et en écriture, ainsi que l'importance du soutien émotionnel et académique

dans son parcours éducatif. Cette prise de conscience souligne l'importance de mettre en place des stratégies adaptées pour aider Loucif à surmonter ses difficultés et à réussir à l'école.

3.2. Analyse des résultats du test de lecture du troisième cas :

La qualité de la faute	La transcription du mot articulé	Le mot articuler	Le mot correct	
La substitution de ◌َ par ◌ُ	ʕuţlatu	عُطْلَةُ	عُطْلَةَ	**1**
Suppression du redoublement de la lettre (صَّ)	ṣaħrā'i	صَحْرَاءِ	الصَّحْرَاءِ	**2**
La substitutionde ◌ِ par ◌َ	ṣadīqahu	صَدِيقَهُ	صَدِيقِهِ	**3**
Suppression du redoublement de la lettre (لَّ) + La substitution de ◌َ par ◌ُ et ◌ٍ par ◌ْ	ğulūl	جُلُولْ	جَلُّولٍ	**4**
L'addition d'une lettre(ه)	'aħabbahu	أَحَبَّهُ	أَحَبَّ	**5**

La substitution de ◌َ par ◌ْet ◌ِ par ◌ْ	lğawlāt	لْجَوْلَاتْ	الْجَوَلَاتِ	**6**
La substitution de ◌َpar ◌ُ	rufqatuhu	رُفْقَتُهُ	رُفْقَتَهُ	**7**
L'addition d'une lettre (ما)	ʕindamā	عِنْدَمَا	عِنْدَ	**8**
La suppression du redoublement de la lettre (طَّ)	ţabīʕatu	طَبِيعَةُ	الطَّبِيعَةُ	**9**
Suppression de la lettre (إ)	ttiğāhin	تِّجَاهٍ	إِتِّجَاهٍ	**10**
La suppression de lettre (ةَ)	ramliʏʏa	رَمْلِيَّ	رَمْلِيَّةٌ	**11**
Suppression du redoublement de la lettre(سَّ)	samā'i	سَمَاءِ	السَّمَاءِ	**12**
Suppression du redoublement de la lettre (صَّ)	şabāħi	صَبَاحِ	الصَّبَاحِ	**13**

La suppression de la voyelle (يَ)	faʏaryɣi	فَيَرْغِ	فَيَرْغِي	**14**
L'addition des lettres	lʕāliʏati	لْعَالِيَةِ	عَالِيًا	**15**
La substitution de ِ par َ	fanā'ihā	فَنَاءِهَا	فِنَاءِهَا	**16**
La substitution du mot par un autre	ħatā	حَتَى	حَكَى	**17**
La substitution de ِ par ُ	lirufāqihi	لِرُفَاقِهِ	لِرِفَاقِهِ	**18**
Suppression d'une voyelle	daʕa	دَعَ	دَعَا	**19**
Suppression du redoublement de la lettre (لَّ) etLa substitution De َpar ُet ِ par ْ	ğulūl	جُلُولْ	جَلُّولِ	**20**

Suppression d'une lettre	ʕuţlati	عُطْلَةِ	الْعُطْلَةِ	**21**
La suppression de plusieurs lettres	ṣṣayfi	صَّيْفِ	الصّيْفِيَّةِ	**22**

Tableau n°12 :la transcription des mot prononcés par Loucif :

➢ Analyse du tableau :

Dans le présent tableau, les mots prononcés par Loucif lors de la lecture du texte (العطلة) ont été mentionnés. Ils ont ensuite été transcrits à l'aide d'un tableau de transcription. Sur les 155 mots existants dans le texte, Loucif a prononcé 22 mots. Ses erreurs ont été classifiées en fonction de la qualité de la faute.

Cas	Substitution	Suppression	Addition	Inversion	Auto-correction	Le temps de lecture	La qualité de la lecture	Totale
Loucif	9	12	3	0	0	1min 16 s	Très rapide	24

Tableau n°13 : les résultats obtenus du test de lecture du 3 ème cas.

3.3. Analyse du tableau des résultats du test de lecture du troisième cas :

- **Analyse quantitative :**

Loucif a eu le totale de fautes équivalent de 15 % en 1 minute 16 secondes.

- **Analyse qualitative :**

D'après les résultats obtenus dans le tableau en-dessus, on a constaté que Loucif a eu 15% de fautes variés entre (la substitution, la suppression et l'addition). Cependant, il n'a fait aucune inversion ni d'auto-correction.

Remarque :

On a obtenu ces résultats à base de la règle des trois, qui se présente comme suit :

155→ le taux de mots dans le texte l'équivalent de 100%

24→ le taux de fautes faites par le cas.

$$155 \rightarrow 100\%$$

$$24 \rightarrow x$$

$$x = \frac{24 \times 100}{155} = 15\%$$

$$x = 15\%$$

3.4. Analyse des résultats du test d'écriture du troisième cas :

Les lignes / Les critères	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5	Totale
La taille de l'écriture	0	0	0	0	0	0
Marges d'inclinaison	5	5	5	5	5	25
Lignes non droites	1	0	0	0	0	1
Mots étroits	0	0	0	0	0	0
L'écriture en désordre	1	0	0	0	0	0
Liens découpés	1	0	0	0	0	1

Intervention d'écriture	0	0	0	0	0	0
Ajout ou suppression de points-lettres	0	0	0	0	0	0
L'appui sur l'écriture	1	1	1	1	1	5
Déformation des lettres	1	0	0	0	0	1
La forme des lettres est mystérieuse	0	0	0	0	0	0
Correction des lettres après leur écriture	0	0	0	0	0	0
Fréquence et tremblement d'écriture	0	0	0	0	0	0
Totales	**33**					

Tableau n°14 : résultats du test d'écriture :

Après les résultats observés dans l'écriture de Loucif, plusieurs aspects ont été notés. Tout d'abord, sa taille d'écriture est considérée comme normale et compréhensible, mais il n'a pas respecté les marges ni l'inclinaison des lignes, ce qui indique un manque de précision dans son placement sur la feuille. Cependant, ses lignes sont généralement droites, à l'exception de sa première ligne où il n'a pas respecté la lettre / **ḥa**/.

Par ailleurs, Loucif a respecté l'espace entre les lettres sur toutes les cinq lignes, ainsi que la continuité de son intervention d'écriture, sans ajouter ni supprimer de lettres. Cependant, il a été observé qu'il appuie sur son écriture pendant qu'il écrit, ce qui peut indiquer une certaine pression lors de l'écriture.

En ce qui concerne les lettres elles-mêmes, Loucif n'a pas déformé les lettres, mais dans sa première ligne, il a mal écrit la lettre/ **ḥa**/dans le mot "dehors **/al- ḥā-rij/**. Il n'a pas non plus corrigé cette erreur après l'écriture initiale, ce qui montre une possible négligence ou manque d'attention aux détails.

Enfin, il n'a pas été observé de tremblement ou de fréquence anormale dans son écriture, ce qui peut indiquer une certaine stabilité dans ses mouvements.

En somme, l'écriture de Loucif révèle une écriture claire, cependant avec des erreurs ponctuelles telles que la mauvaise écriture de lettre et un manque de cohérence dans le respect des marges et des inclinaisons. Il parait également y avoir des signes d'une pression pendant l'écriture, bien que celle-ci soit généralement stable sans tremblement notable.

4. Présentation du quatrième cas :

Cas	**Youcef**
Sexe	Masculin
Age	6ans
Niveau scolaire	1 ère année primaire
La moyenne /10	8.20
Pathologie	TDAH
Difficultés d'apprentissage	Difficultés au niveau de lecture et écriture

Tableau n°15 : description du quatrième cas Youcef.

Yousef est le benjamin de sa famille. Il a maintenant 6 ans et est scolarisé en première année primaire. Il vient d'une famille aisée sur le plan socio-économique, avec un père ingénieur et une mère enseignante.

À l'âge de 5 ans, Yousef a été diagnostiqué avec des symptômes de trouble déficitaire de l'attention (TDAH), tels que l'hyperactivité, les impulsions répétitives, le manque de concentration, les difficultés de mémorisation et la résistance à l'achèvement des tâches. De plus, il a été diagnostiqué dyslexique en tant que trouble associé.

Sur le plan médical, Yousef est né à terme et ses parents sont en bonne santé, bien qu'il ait été hospitalisé pour une intervention sur les végétations amygdaliennes et qu'il ait souffert d'angines, d'otites, d'allergies et de rhinopharyngites. De plus, Yousef présente des problèmes de vision. Il a également montré un retard dans l'acquisition du langage, en commençant à formuler ses premières phrases à l'âge de 5 ans, ce qui est nettement tardif pour son stade de développement du langage.

Le comportement de Yousef est caractérisé par une certaine anxiété, une nervosité manifeste et une agitation perceptible. Sa timidité et sa jalousie sont également notables. Ces traits sont accompagnés d'une sensibilité émotionnelle et d'un manque évident de confiance en lui.

4.1. Analyse du guide d'entretien du quatrième cas :

Durant notre entretien, avec l'orthophoniste, nous avons identifié deux axes : le premier portant sur le TDAH de Yousef, est le second sur les difficultés rencontrées en lecture et écriture chez lui.

Au cours de notre entretien avec l'orthophoniste, nous avons examiné attentivement les défis rencontrés par Yousef, mettant en lumière des aspects spécifiques de son trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). L'orthophoniste a souligné que Yousef manifeste des difficultés de concentration, se traduisant par un refus de terminer les tâches, un manque de motivation et des problèmes de mémorisation. Ces symptômes influent non seulement sur son comportement au quotidien. Dans le cadre de sa prise en charge, l'orthophoniste s'est fixée pour objectif principal d'établir chez Yousef une stabilité et de lui apprendre des techniques visant à améliorer sa concentration. Elle cherche également à renforcer sa résistance à la manipulation et à développer ses compétences cognitives et linguistiques. Toutefois, elle a noté que lors des séances, Yousef montre des signes d'ennui rapide et évite souvent le contact visuel.

Lors de notre échange avec l'orthophoniste, nous avons exploré les diverses approches et programmes qu'elle trouve efficaces pour aider les enfants comme Yousef, qui sont confrontés au TDAH. Elle a souligné l'importance des programmes adaptatifs axés sur la concentration et la perception, visant à développer les fonctions cognitives essentielles. De plus, elle a mentionné l'utilisation de renforcements positifs, tels que des récompenses sous forme de « cartes de réussite », pour motiver Yousef à s'engager dans ses activités. Face aux moments de frustration, elle adopte une approche encourageante, en prodiguant des conseils sur l'estime de soi et la confiance en soi, encourageant ainsi Yousef à persévérer malgré les difficultés rencontrées.

En ce qui concerne la collaboration avec les parents, l'orthophoniste a souligné l'importance des réunions régulières, organisées toutes les 4 séances, pour informer les parents des progrès réalisés par leur enfant. Elle utilise également un cahier d'évaluation pour fournir un retour d'information détaillé sur le développement de Yousef, permettant ainsi une communication ouverte et une implication active des parents dans sa prise en charge.

Enfin, lorsque nous avons interrogé l'orthophoniste sur les recommandations spécifiques aux parents pour soutenir Yousef à la maison, elle a évoqué des programmes « d'exercices comportementaux adaptés ». Ces exercices visent à renforcer les compétences acquises lors des séances de prise en charge, offrant ainsi un soutien continu et cohérent à Yousef dans son environnement familial.

Dans l'ensemble, ces mesures combinées semblent avoir eu un impact positif sur Yousef, comme en témoignent les progrès observés. Il semble devenir plus motivé, stable et

calme, ce qui se traduit par une meilleure acceptation des positions assises sans agitation, montrant ainsi une amélioration significative de son bien-être général et de ses comportements.

En poursuivant notre entretien avec l'orthophoniste, nous avons exploré les fondements de son expertise dans le domaine du TDAH ainsi que des difficultés en lecture et écriture. Elle a souligné qu'elle est basée sur la littérature et la recherche, lui permettant d'élargir ses connaissances et de rester à jour dans son domaine. En ce qui concerne les jeux qu'elle utilise avec efficacité, elle a mentionné des activités axées sur la concentration telles que « les puzzles » et les jeux de motricité fine comme « le coloriage et le dessin ». Elle a également évoqué des activités de lecture telles que « la narration d'histoires », soulignant l'importance d'impliquer Yousef dans ces activités variées pour stimuler son intérêt et sa participation.

Quant à Yousef, l'orthophoniste a noté qu'il est attentif et impliqué dans les épreuves et activités proposées, montrant une amélioration en comparant à son début de son suivi. En plus, les principales stratégies d'enseignement en lecture et écriture qu'elle utilise pour le cas de Yousef consistent à lui enseigner les bases et les étapes de la lecture, ainsi qu'à l'aider à organiser ses idées lors de la rédaction. Elle favorise également sa compréhension en lecture en le questionnant sur le contenu du texte lu aussi de lui demander de raconter à sa façon spontanée ce qu'il a compris. Pour le but de le motiver et qu'il rester concentré.

Pour renforcer ses compétences en écriture, l'orthophoniste met l'accent sur la pratique régulière, en proposant des exercices d'écriture variés « dictée des lettres » « exercice d'écriture basée sur l'image » et en travaillant sur l'orthographe et la grammaire.

En résumé, l'approche de l'orthophoniste repose sur une combinaison de méthodes interactives et adaptées, visant à soutenir Yousef dans son développement global en lecture et écriture, tout en favorisant son engagement et sa motivation.

Lors de notre entretien, nous avons abordé avec les parents. Le premier axe portait sur le TDAH de l'enfant, tandis que le deuxième se concentrait sur les difficultés de lecture et d'écriture rencontrées par Yousef. En explorant ces deux aspects, nous avons pu obtenir un aperçu complet des défis auxquels l'enfant est confronté et des stratégies nécessaires pour le soutenir dans son développement.

Les parents ont partagé avec nous leur parcours depuis les premiers signes du trouble chez Yousef à l'âge de 5 ans, marqué par des comportements agités et un manque de concentration persistant. Leur démarche les a conduits à consulter plusieurs spécialistes, dont un pédiatre, un psychologue et un orthophoniste, aboutissant au diagnostic de TDAH pour leur enfant. Ce moment a été empreint d'émotions, mêlant choc et inquiétude en cherchons à savoir à propos des conséquences de ce trouble, mais également soulagement et validation en constatant qu'il existe des professionnels qualifiés pour accompagner Yousef. Ils se sont également efforcés d'expliquer à leur enfant qu'il n'était pas seul et qu'il bénéficierait du soutien de sa famille et de spécialistes pour surmonter ses difficultés.

Par ailleurs, les parents ont partagé l'impact du TDAH sur la dynamique quotidienne de leur famille, notant des réactions nerveuses et des tensions, notamment que Yousef présente une jalousie entre frères, engendrant des conflits familiaux. Cependant, ils ont souligné leur démarche de recherche de soutien auprès d'autres parents confrontés au même trouble, cherchant ainsi à échanger des expériences, on leur expliqué que même si le trouble est le même chez ces enfants cependant chaque cas est différent de l'autre. Ainsi ils ont mentionné que Yousef est passionnée du football.

Lorsque nous avons interrogé les parents sur les premières indications des difficultés de lecture et d'écriture chez Yousef, ils ont noté que ces problèmes sont devenus apparents dès le début de sa scolarisation à l'âge de 6 ans. Concernant ses difficultés, ils ont observé que sa lecture est souvent lente et qu'il tend à confondre certaines lettres. Quant à son écriture, elle est grande de taille et il ne respecte pas toujours le tracé des lettres, ce qui témoigne de défis dans son développement graphique.

Pour soutenir Yousef dans ses devoirs, la mère a décrit son engagement actif en lui expliquant les consignes, en l'aidant à relire les questions et en corrigeant régulièrement ses erreurs. Elle reste constamment disponible pour lui offrir son soutien. De plus, elle a précisé que la maîtresse de Yousef est en contact régulier avec elle en la tenant informée de ses progrès à l'école.

A propos des techniques utilisées pour soutenir Yousef à l'école comprennent des sorties éducatives, des séances de révision et des projets individuels amusants, tels que des « activités de dessin ». De plus, ils ont confirmé qu'ils tiennent des réunions mensuelles avec l'orthophoniste pour suivre de près les progrès de Yousef et ajuster les stratégies dont il besoin. Cette approche proactive démontre l'engagement continu des parents dans le soutien éducatif et thérapeutique de leur enfant, en mettant l'accent sur la communication ouverte et la collaboration étroite avec les professionnels de la santé et de l'éducation.

Lors de notre entretien avec Yousef, nous avons posé quelques questions adaptées à son niveau pour en apprendre davantage de son cas.

Les réponses de Yousef offrent un aperçu intéressant de son expérience à l'école et de ses interactions avec d'autres. Il exprime un attachement à son école, en grande partie grâce à l'appréciation qu'il a pour sa maîtresse, qu'il décrit comme gentille, bienveillante et amusante. Ses intérêts artistiques, tels que le dessin et le coloriage, se démarquent comme des activités qu'il apprécie particulièrement, soulignant ainsi son attrait pour les matières liées à l'art et la musique.

Cependant, ses réponses révèlent également des difficultés, notamment son aversion pour les activités nécessitant de l'écriture, ce qui peut expliquer sa préférence pour la lecture par rapport à l'écriture. Son sentiment de ne pas vouloir se lever tôt le matin indique une difficulté à s'adapter aux horaires scolaires, un aspect qui pourrait être lié à son désir de prolonger son sommeil.

Les difficultés de concentration que Yousef éprouve par moments semblent être atténuées par le soutien de sa mère, soulignant ainsi le rôle crucial du soutien familial dans la gestion de ses défis. Les tensions avec ses camarades de classe, qui parfois se moquent de lui, soulignent les défis sociaux auxquels il peut être confronté. Cependant, il semble recevoir un soutien supplémentaire de la part de sa maîtresse pour l'aider à gérer ces interactions difficiles.

Yousef a partagé qu'il réagit avec découragement lorsqu'il commet des erreurs. Cette réponse illustre que les difficultés rencontrées lors de l'écriture peuvent avoir un impact sur son estime de soi et sa motivation. De plus, il a souligné sa préférence pour la lecture en solitaire, ce qui met en lumière son besoin d'autonomie et de concentration lorsqu'il explore son texte.

En somme, les réponses de Yousef mettent en lumière à la fois ses forces et ses défis, soulignant l'importance d'une approche attentive et collaborative entre les parents, son enseignant et les professionnels de la santé pour lui offrir le soutien nécessaire à son développement et à son bien-être.

4.2. Analyse des résultats du test de lecture du quatrième cas :

La qualité de la faute	**La transcription du mot articulé**	**Le mot articuler**	**Le mot correct**	
La substitution des lettres	ɣutanatu	غُطْنَةُ	عُطْلَةَ	**1**
La substitution du ◌َ par ◌ُ et du ◌ِ par ◌َ	ğunūbi	جُنُوبَ	الْجَنُوبِ	**2**
La suppression du redoublement et la substitution du ◌ِ par ◌ْ	ṣaħrā'	صَحْرَاءْ	الصَّحْرَاءِ	**3**

La substitution du ◌َ par ◌ُ et ◌َ par ◌ِ	lğūlāti	الْجُولَاتِ	الْجَوَلَاتَ	**4**
La substitution d'un mot par un autre incompréhensible	falāma	فَلَامَ	قَامَ	**5**
La suppression d'une lettre	rifqahu	رِفْقَهُ	رُفْقَتَهُ	**6**
La substitution d'une lettre par une autre	bayḍi	بَغْضِ	بَعْضِ	**7**
Suppression des lettres	ʃʃağaru	الشَّجَرُ	أَشْجَارَ	**8**
Suppression de la lettre du redoublement et la substitution du ◌ِ par ◌ٔ	naxīl	نَخِيلْ	النَّخِيلِ	**9**
La substitution du ◌َpar ◌ْet ◌َّ par ◌ِ	tamridatu	تَمْرِدَتُ	تَمَرَّدَتِ	**10**

La substitution d'une lettre par une autre	ţanīʕati	طَنِيعَةِ	الطَّبِيعَةُ	**11**
La substitution d'une lettre par une autre	ħabbat	حَبَّتْ	هَبَّتْ	**12**
La substitution du ِ par َ	rayāħun	رَيَاحٌ	رِيَاحٌ	**13**
La substitution d'une lettre par une autre	sukūfa	سُكُوفَ	سُقُوفَ	**14**
La prononciation du mot en singulier	ʃʃağaratu	الشَّجَرَةُ	الْأَشْجَارُ	**15**
La suppression d'une lettre	ţāyarat	طَايَرَتْ	تَطَايَرَتْ	**16**
L'addition des lettres	'ittiğāhi	الإِتِّجَاهِ	اتِّجَاهٍ	**17**
La suppression d'une lettre et la substitution du َ par ُ	zubaʕatun	زُبَعَةٌ	زَوْبَعَةٌ	**18**

La substitution du ◌َ par ◌ُ et ◌ْ par ◌َ et ◌ِ par ◌َ	rumaliyatun	رُمَلَيَةُ	رَمْلِيَّةٌ	**19**
La suppression de deux lettres	manāzila	مَنَازِلَ	مَنَازِلِهِمْ	**20**
La substitution du ◌ِ par ◌ُ et ◌َ par ◌ِ	suwī	سُوِي	سِوَى	**21**
La substitution du ◌َ par ◌ِ	lɣarbānu	الْغَرْبَانُ	الْغِرْبَانُ	**22**
La substitution d'une lettre par une autre	nāɣibatun	نَاغِبَةَ	نَاعِيَةٌ	**23**
La suppression du la lettre du redoublement	samā'i	سَمَاءِ	السَّمَاءِ	**24**
La suppression du la lettre du redoublement	ṣabāħi	صَبَاحِ	الصَّبَاحِ	**25**

Tableau n°16 : la transcription phonétique des mots prononcés par Youcef

➢ Analyse du tableau :

Dans le présent tableau, les mots prononcés par Youcef lors de la lecture du texte (العطلة) ont été mentionnés. Ils ont ensuite été transcrits à l'aide d'un tableau de transcription. Sur les 155 mots existants dans le texte, Youcef a prononcé 25 mots. Ses erreurs ont été classifiées en fonction de la qualité de la faute.

Cas	Substitution	Suppression	Addition	Inversion	Auto-correction	Le temps de lecture	La qualité de la lecture	Totale
Youcef	17	9	1	0	0	16min 04 S	Très lent	27

Tableau n°17 : les résultats obtenus du test de lecture du 4 ème cas.

4.3. Analyse du tableau des résultats obtenu du test de lecture du quatrième cas :

- **Analyse quantitative :**

Youcef a eu le totale de fautes équivalent de 17 % en 16 minute 04 secondes.

- **Analyse qualitative :**

D'après les résultats obtenus dans le tableau en-dessus, on a constaté que Youcef a eu 17% de fautes variés entre (la substitution, la suppression et l'addition). Cependant, il n'a fait aucune inversion ni d'auto-correction.

Remarque :

On a obtenu ces résultats à base de la règle des trois, qui se présente comme suit :

155→ le taux de mots dans le texte l'équivalent de 100%

27→ le taux de fautes faites par le cas.

$$\mathbf{155 \rightarrow 100\%}$$

$$\mathbf{27 \rightarrow x}$$

$$\boldsymbol{x = \frac{27 \times 100}{155} = 17\%}$$

$$\boldsymbol{x = 17\%}$$

4.4. Analyse des résultats du test d'écriture du quatrième cas :

Les lignes / Les critères	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5	Totale
La taille de l'écriture	0	0	0	0	0	0
Marges d'inclinaison	5	5	5	5	5	25
Lignes non droites	1	1	1	1	1	5
Mots étroits	1	1	1	1	0	4
L'écriture en désordre	1	1	1	1	0	4
Liens découpés	1	1	1	1	0	4
Intervention d'écriture	0	0	0	0	0	0
Ajout ou suppression de points-lettres	1	1	0	0	0	2
L'appui sur l'écriture	1	1	1	1	1	5
Déformation des lettres	1	1	1	1	0	4

La forme des lettres est mystérieuse	1	1	1	1	0	4
Correction des lettres après leur écriture	0	0	0	0	0	0
Fréquence et tremblement d'écriture	0	1	1	0	0	2
Totales	**59**					

Tableau n°18 : résultats du test d'écriture

L'analyse du cas de Youcef révèle plusieurs aspects concernant son écriture. Tout d'abord, la taille de son écriture est notée comme étant anormale, ce qui non seulement affecte sa lisibilité, mais aussi détruit la structure globale du premier paragraphe. Cette anomalie de taille est susceptible de rendre la lecture difficile et de compromettre la compréhension du contenu.

Par ailleurs, il est observé que Youcef ne respecte pas les marges d'inclusion, ce qui crée une impression de désordre dès le premier coup d'œil. Cette non-conformité à la marge peut également altérer la présentation du texte.

En examinant de près les lignes de l'écriture de Youcef, il apparaît qu'elles ne sont pas droites et qu'elles présentent des irrégularités toutes les cinq lignes. Cette absence de régularité dans la forme des lignes peut perturber le lecteur et nuire à la cohérence visuelle du paragraphe. En outre des erreurs d'écriture sont relevées, notamment des mots manquants tels que dans la première ligne comme /**jameel/** dans sa deuxième ligne il a attaché deux mots ensemble **/biwaqti-mustamti/** dans sa troisième ligne également ressemblé ses mots. Ce qui compromet la cohérence et la compréhension du texte. De plus, une déformation des lettres est notée dans les quatre premières lignes de l'écriture de Youcef. Telles qu'en première ligne la lettre **/ḥaa/** dans la deuxième ligne **/sa/, /ta/, /ma/.** Dans la troisième ligne /**jaa/** et la quatrième ligne **/d/**. Ces lettres peuvent subir des altérations, ce qui peut rendre certaines parties du paragraphe difficiles à déchiffrer.

Malgré ces défauts, il est à noter que la dernière ligne écrite par Youcef est relativement bien formée, ce qui représente une amélioration potentielle par rapport aux lignes présidentes. Par la suite, il est remarquable que Youcef semble appuyer excessivement lors de son écriture, ce qui peut affecter la clarté du paragraphe.

En résumé, l'analyse de l'écriture de Youcef met en lumière plusieurs obstacles qui compromettent sa compréhensibilité et sa cohérence. Ces obstacles incluent une taille anormale, des erreurs d'écriture, des déformations des lettres, un manque de régularité dans la forme des lignes et un appui excessif lors de l'écriture.

5. Discussion des hypothèses :

Notre travail est porté sur l'évaluation de la lecture et l'écriture chez les enfants atteints du TDAH, une recherche a été réaliser sur un échantillon de quatre enfants du sexe masculin.

A partir les résultats obtenus de l'expérimentation et l'étude de cas plus l'application des deux tests de (lecture et écriture), on a constaté que le trouble du déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH) influence négativement les capacités d'apprentissages (lecture et écriture).

L'étude de cas a été effectués au sein du cabinet de psychologie et d'orthophonie afin d'observer et de recueillir le maximum d'information sur nos cas.

Donc l'étude de cas a démontré que nos cas sont des enfants hyperactifs, inattentifs, et même impulsifs, ce qui leur a causés des troubles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui a influencé leur parcours scolaire, et même leur vie quotidienne.

Et en ce qui concerne l'expérimentation, après avoir effectué quelques épreuves avec ces enfants, et on fonction des séances de travail avec ces enfants, il est apparent que l'enfant TDAH rencontre toujours des difficultés et il est confronter à des défis complexes sur tout sur le plan d'apprentissage des bases du langage (orale et écrit).

Le contenue des deux tests de lecture et de l'écriture, ont arrivés aux résultats ; que trois enfants de nos quatre cas ont deux difficultés d'apprentissage en (lecture et écriture) pour l'autre cas il présente seulement un seul trouble en lecture.

Les troubles associés peuvent entraîner des conséquences significatives sur la vie scolaire et sociale des enfants atteints du TDAH. La dyslexie et la dysorthographie peuvent aggraver les difficultés académiques déjà présentes en raison du TDAH, ce qui peut conduire à une baisse de l'estime de soi, de la motivation scolaire et à des problèmes de comportement.

Notre hypothèse s'appuie sur quatre études antérieures. **Miller** et **al** (2016) ont identifié des liens entre le TDAH et la dyslexie, tandis que l'étude de **Willcutt** et **al** (2010) a mis en évidence des associations entre le TDAH et la dysorthographie. De plus, l'étude de **RE. A-M et al** (2014) a examiné la variabilité des symptômes de TDAH. Enfin Graham. S et **Harris R-K** (2013) ont discuté des comorbidités possibles du TDAH.

Nos hypothèses avancent que chez certains patients atteints de TDAH, on peut trouver une dyslexie, une dysorthographie ou les deux, avec un degré d'atteinte variable, ce qui est cohérent avec les conclusions de ces études.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que les hypothèses posées au départ sont bien confirmées.

Conclusion générale

Conclusion générale :

La lecture et l'écriture sont des compétences essentielles au développement académique et social des enfants. Chez ceux atteints de trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), ces compétences peuvent être significativement affectées. Les recherche indiquent que les enfants atteints de TDAH rencontrent souvent des difficultés avec la concentration, l'organisation et le contrôle des impulsion, ce qui peut entraver leur capacité à lire et écrire de manière efficace. Les évaluations de ces compétences chez les enfants atteints de TDAH révèlent souvent des retards par rapport à leurs pairs non atteints, nécessitant des interventions spécifiques et adaptées.

L'évaluation de la lecture et de l'écriture chez les enfants atteints de TDAH est cruciale pour leur succès scolaire. Elle permet d'identifier les défis spécifiques et de développer des stratégies d'apprentissage personnalisées, favorisant ainsi une meilleure intégration scolaire et une amélioration de la qualité de vie de ces enfants. Les efforts concertés des éducateurs, des parents et des professionnels de santé sont essentiels pour créer un environnement qui tient compte des particularités du TDAH.

Les stratégies d'évaluations doivent être multifacettes, combinant des observations comportementales, des tests standardisés et des évaluations continues en milieu scolaire. L'objectif est de comprendre les besoins individuels de chaque enfant afin de mettre en place des interventions ciblées, telles que l'enseignements multisensoriel, on utilisant des méthodes qui engagent plusieurs sens (visuel, auditif, kinesthésique) pour renforcer l'apprentissage, les aides technologique on utilisant des outils technologiques comme les logiciels de lecture à voix haute, les applications et les outils de dictés vocale, ainsi que des adaptations pédagogiques, par l'allongement du temps pour les devoirs et les tests, utilisation de supports visuels comme des schémas et des graphiques, diviser les taches en étapes plus petites et gérables. Des entrainement en lecture et écriture cela se fait par l'illustrations des exercices ciblés pour renforcer les compétences spécifiques, comme la phonétique pour la lecture ou la planification pour l'écriture, de plus créer un environnement de travail bien structuré pour minimiser les distractions, en outre l'utilisation des renforcements (récompenses) et des encouragements pour motiver l'enfant et valoriser ses progrès.

Liste bibliographique

Liste bibliographique :

Liste des ouvrages :

- American Psychiatric Association (APA),2013, « diagnostic and statistical manual of mental disorders». 5th ed, Arlington.
- Barkley. R-A, 2006, « attention deficit hyperactivity disorder, a handbook for diagnosis and treatment ». 3ed. Grillond.
- Blanchet. A et Gautman. A, 2017, « guide d'entretien, l'enquête et ses méthodes ». Armand Colin. Paris.
- Bréjard. V et Bonnet. A, 2002, « l'hyperactivité chez l'enfant. » Armand Colin. Paris.
- Bréjard. V et Bonnet. A, 2007, « l'hyperactivité chez l'enfant. » Armand Colin. Paris.
- Bourque. G ,1992, « l'écriture et ses fonctions », Montréal.
- Bourgeat. L, 2002, « les causes neuobiographiques : une analyse integrée ds des processus psychiques et neurologiques. » édition psychanalyse. Paris.
- Chignier, J et al, 1990, « les systèmes d'écriture : un savoir sur le monde, un savoir sur le langage », Dijon, centre régional de documentation pédagogique.
- Cohen et Peignot, 2005, «histoire et art de l'écriture », Paris.
- Cornaire Claudette et Mary Raymond, *« La production écrite »*, Paris 1994,
- Daniels. P-T et Bright. W, 1996, « the world's writing systems, OUP.
- Delion . P, 2010, « l'enfant hyperactif, son développement et la prédication de la délinquance. Qu'en pense aujourd'hui. » .Paris.
- Deschênes, A.-11995, *« Vers un modèle constructiviste de la production de textes »*,.
- Dolto. F, 1984, « l developpemnt de l'enfant », édition du Seuil. Paris.
- DSM-IV., (2007) « Manuel diagnostique statistique des troubles mentaux ».Paris, Masson.
- Dupont.J et Durand .N,2018, « l'entretien orthophonique ,approche et méthode. » édition médical.
- Fayol. M, 1997, « from language to literacy: the cognitive consequences of learning to read and write», Lawrence Erlbaum Associates.

- Foucault.M, 1966, « les mots et les choses. », Gallimard.
- Frith,U, 1985, « beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J-C. M. Coltheart (eds), surface dyslexia. London .
- Grawits.M, 2001, « méthode des science socials .» Dlloz. Paris.
- Huetting. K et Lachmann . T, 2018, « reading and dyslexia : from basic functions to higher order cognition springer.
- Jolibert . J, 1990, « la maitrise de la langue écrite à l'école primaire : situation, documents, technique. » Paris.
- Lussier .F et Flessas .J,2009, « neuropsychologie de l'enfant , trouble developpemental et de l'apprentissage ».Paris.
- Mazaux .G, 1966, « la lecture », Paris . PUF.
- MAYES, S. D. et S. L. CALHOUN. 2006, « Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders », Learning and Individual Di fferences, no 16.
- PATRY, J. 2005, « Prête-moi ta plume : Processus d'écriture au primaire », Montréal, Québec, CEC .
- Quivy .R et Van . Campenhoudt. L ,1995 « manuel de recherche en science sociale ». Dunod, Paris.
- RIEF, S. F. The ADHD Book of Lists: A Practical Guide for Helping Children and Teens with Attention Deficit Disorders, San Francisco, CA, Jossey-Bass
- Shadish.W-R et al, 2002, « experimental and quasi-experimental disigns for generalized causal inference». Boston .MA: Houghton Miffln.
- Yin. R-K ,2014, «cas stady research: design and methods». 5th edition. Sage publication.

Les articles :

- Actouf .O, 1987, «méthodologies des sciences sociales et approche qualitative des Organizations ». Montréal, Canada, presse d'université de Québec.
- Adams. M-J, 1990, « begining to read: thinking and larning about print». Cambridge, MA:MIT Press.
- Brazeau William L, 2000, « conscience phonémique et développement de la lecture chez les enfants. » jounal de psychologie éducative. 12(3).

- Brin .H et al , 2004, « l'apprentissage de la lecture : processus et stratégie. » presse universitaire de Rennes.
- ADI-JAPHA, E. et autres. « ADHD and dysgraphia: Underlying mechanism », Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior, vol. 43, no 6.
- Brin .H et al ,2024, « l'apprentissage de la lecture : méthode, défit et perspective. » press universitaires de Namur.
- Chignier . J-F, 1990, « les systèmes d'écriture. Paris : presses universitaires de France.
- Ehri .L-C, 2005, « apprendre a lire ls mots : théorie , résultats et enjeux. » dans M.J snowling et C.Hulm (éds) Blackwell publishing.
- DuPaul GJ, Gormley MJ, Laracy SD. Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. J Learn Disabil 2013;46(1):43–51.
- GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed. Presse universitaire de Grenoble, Paris.
- Lyon , G-R et al, 2003, « a definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53(1).
- Price C-J et al, 2003, « the myth of the visual word form area. Neurolmage, 19(3), 473-481.
- RE, A. M., M. PEDRON et C. CORNOLDI. 2007, « Expressive writing in children described by their teachers as exhibiting ADHD symptoms », Journal of Learning Disabilities, no 40.
- REID, R. et T. O. LIENEMANN.2006, « Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder », Exceptional Children, vol. 73, no 1.
- Robert,J-P, 2008 , « guide de rédaction et de présentation des travaux scientifiques. Montréal : presses de l'université de Montréal.
- ZENTALL, S. S. 2005, « Theory and evidence-based strategies for children with attentional problems », Psychology in the Schools, vol. 42, no 8

Dictionnaire :

- Dictionnaire d'orthophonie ,2004, 2eme édition. France.

Site d'internet :

- (https://www.creapharma.ch Gruffatt, X. (2021), *Hyperactivité (TDAH)*. Retrieved from) consulter le 22/04/2024 à 20h 30.

- (http://institutpediatriesociale.com , TDAH et troubles des comportements), consulté le 26/04/2024 à 21h 26.
- (https://www.msdmanuals.com troubles-mentaux-chez-les-enfants-et troubles-des-conduites), consulté le 26/04/2024 à 21h 26.
- (http://www.PassportSanté.net , Passeport Santé (2011), trouble de déficit de l'attention. Retrieved from) consulté le 26/04/2024 à 23h 00.
- (www.tdah-france.fr définition-du-tdah) consulté le 29/04/2024 à 00h 29.
- (https://www.cliniquefocus.com wp-content/uploads/2020/12/TDAH-et-mesures-daide.pdf) consulté le 30/04/2024 à 21h 00.
- (https://fr.slideshare.net/slideshow/le-tdah-dfinition-du-trouble-et-amnagements-possibles-en-prise-en-charge/62341600), consulté le 30 /05/2024 à 13h 00.
- (https://levoyageur.ca/tapage/2022/05/23/limportance-de-la-lecutre/), consulté le 06/05/2024 à 20h35.
- (https://fr.dcibd.com/document/la-lecture-pdf), consulté le 06/05/2024 à 21h26
- (https://dyslexia.com/dyslexie-phonologique), Consulte le 11/05/2024 à 00h04.
- (https://francedylexia.com), Consulte le 10/05/2024 à 23h35.
- (https://e-orthophonie.fr), Consulte le 10/05/2024 à 21h25.
- (https://orthophonie.pagesjeunes.fr), Consulte le 10/05/2024 a 21h10.
- (https://www.taalecole.ca/tdah-fonctions-daide), consulte le 13/05/2024 a 12h15.
- (file:///C:/Users/bejaia%20net/Downloads/2019-Masse-Enseignants-Lecture-Foucade V19N1.pdf), consulte le 13/05/2024 a 14h00.
- (https://naitreetgrandir.com), Consulté le 12/05/2024 à 19h53.
- (https://www.bickids.com/fr/pourquoi-l%E2%80%99%C3%A9criture-est-elleimportante),consulté le 13/05/2024 à 16h20.
- (https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf consulté le :13/05/2024 à 13h00.)
- ((PDF) Les difficultés d'écriture des élèves ayant un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité et quelques pistes d'intervention (researchgate.net) , consulte le 15/05/2024.)
- (https://hal.science évaluation de l'écriture chez les enfants, consulté le 14/05/2024 à 02h20).
- (https://www.cairn.info–troubles-de-lecriture-chez-lenfant, consulté le 14/05/2024 à 02h35).
- (https:///www.ffdys.com ,Consulté le 13/05/2024 à21h42).

- (https://ora.visio.fr/les-trouble-de-l'enfant-la-dysorthographie , Consulté le 14/05/2024 à 00h17).
- **(https://apprendre-reviser-memoriser.fr/comprendre-la dysorthographie/ Consulté le 13/05/2024 à 00h49).**

Les thèses :

- (Cour de Mme. MEKHOUKH, Les troubles du langage écrit et prise en charge, version PDF) 2021.

Liste des ouvrages arabes

- إسلام شبرو،2019 ، اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي.
- خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الاطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، دليل عملي للوالدين والمعلمين.
- محمد حسن، بدر احمد، 2016 ، فهم اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الاطفال والسيطرة عليه، الطبعة الأولى.
- بن نجمة سميرة، 2017، بنون سارة، فرط النشاط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية بابتدائيتين "شمشم يوسف، وبوعكاز عيسى ".
- أسماء لتيم ، 2016 ، مساهمة في دراسة الافراط الحركي والتشتت الانتباه وتأثيره على التحصيل الدراسي عند التلميذ في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بولاية ام البواقي.

Annexes

Annexe n°1 : Tableau de transcription phonétique :

Transcription	La lettre
'	أ
b	ب
t	ت
ɵ	ث
g	ج
ħ	ح
x	خ
d	د
ḏ	ذ
r	ر
z	ز
s	س
ʃ	ش
ṣ	ص
ḍ	ض
ṭ	ط
ḍ	ظ
ç	ع
ɣ	غ
f	ف
q	ق
k	ك
l	ل
m	م
n	ن
h	ه
w	و
ʏ	ي

an	ً
in	ٍ
un	ٌ

ā	آ،ى
ū	و
ī	ي

Annexe n°2 : Anamnèses

Cas

Nom :

Prénom :

Date et lieux de naissance :

Numéro de téléphone :

Motif de consultation :

Renseignement sur la famille :

Situation des parents :

Marier : ☐ Divorcer : ☐

Information sur le père :

Nom prénom du père :

Date et lieu de naissance :

Niveau scolaire et formation professionnelle :

Etat de santé :

Information sur la mère :

Nom et prénom de la mère :

Date et lieu de naissance :

Niveau scolaire et formation professionnelle :

Etat de santé :

Renseignement sur l'enfant :

Santé :

- **Grossesse et naissance :**

Grossesse : normale ☐ pathologique ☐ alitée ☐

Naissance à terme : oui ☐ non ☐

Poids de naissance : **périmètre crânien :**

- **Interventions :**

Végétations : oui ☐ non ☐

Amygdales : oui ☐ non ☐

Hospitalisations : oui ☐ non ☐

Autre :

- **Maladies :**

Angines : oui ☐ non ☐

Otites : oui ☐ non ☐

Bronchites : oui ☐ non ☐

Allergies : oui ☐ non ☐ préciser :

Rhino-pharyngites : oui ☐ non ☐

Asthme : oui ☐ non ☐

Problèmes pulmonaires : oui ☐ non ☐

Autres :

- **Bilans complémentaires :**

Visuelle : oui ☐ non ☐

Auditive : oui ☐ non ☐

Autre bilan :

Développement psychomoteur

La posture assise :

Date : Age :

Marche à 4 pattes :

Date : Age :

Marche :

Date : Age :

Propreté de jour :

Date : Age :

De nuit :

Date : Age :

Développement du langage

1ers Mots :

Date : Age :

Premières phrases :

Date : Age :

Difficultés à signaler :

Autonomie

S'habille seul (e) : oui ☐ non ☐

Se lave seul(e) : oui ☐ non ☐

Suce son pouce / sucette : oui ☐ non ☐

Jouet ou peluche préféré, nécessaire pour dormir : oui ☐ non ☐

Propre le jour : oui ☐ non ☐

Propre la nuit : oui ☐ non ☐

Comportement

Volontaire : oui ☐ non ☐

Se décourage vite : oui ☐ non ☐

Anxieux(se) : oui ☐ non ☐

Nerveux(se) : oui ☐ non ☐

☐ ☐

Agité(e) : oui non

Calme : oui ☐ non ☐

Timide : oui ☐ non ☐

Confiance en lui (elle) : oui ☐ non ☐

Rapide : oui ☐ non ☐

Lent(e) : oui ☐ non ☐

Ronge ses ongles : oui ☐ non ☐

Tics : oui ☐ non ☐

Sociable : oui ☐ non ☐

Serviable : oui ☐ non ☐

Câlin/affectueux(se) : oui ☐ non ☐

Émotif(ve) : oui ☐ non ☐

Sensible : oui ☐ non ☐

Jaloux(se) : oui ☐ non ☐

Raconte facilement : oui ☐ non ☐

Autres :

Annexe n°3 : Guide d'entretien des orthophonistes

``Cet entretien porte sur la prise en charge des patients atteints de maladies neurodéveloppementales et plus précisément sur les différentes interactions entre aidants/professionnels/patients. Les points que nous allons aborder vont nous permettre de comprendre comment les personnes qui accompagnent les patients et les orthophonistes travaillent ensemble (ou pas) autour du patient. Nous vous rappelons que cet entretien sera en usage professionnels. Toute indication susceptible de vous identifier sera anonymes. ``

Nom du patient :

Date de naissance :

Sexe : F M

Date d'entretien :

Nom du chercheur :

Axe 1 : TDAH trouble de déficit d'attention avec hyperactivité

Entretien avec l'orthophoniste :

1. Pouvez-vous nous parler du moment où vous avez commencé à travailler avec l'enfant ?
2. Quel était l'objectif principal lorsque cet enfant a été orienté vers votre cabinet ?
3. Quels sont les principaux symptômes de TDAH que vous avez observez chez l'enfant dans le cadre de votre travail ?
4. Comment ces symptômes influencent son comportement et ses compétences ?
5. Pouvez-vous décrire comment il se comporte pendant les séances ?
6. Y a-t-il des programmes ou des approches particuliers que vous trouvez efficaces pour les enfants avec TDAH ?
7. Utilisez-vous des outils technologiques ou des logiciels dans votre travail avec l'enfant ? si oui, lesquels ?
8. Comment adaptez-vous vos méthodes en fonction des besoins spécifique de l'enfant ?
9. Avez-vous recours à des techniques de renforcement positif ? pouvez-vous donner un exemple ?

10. Comment gérez-vous les moments de distraction ou de frustration de l'enfant ?
11. Avez-vous des réunions régulières avec les parents de l'enfant ? quels sujets y abordez-vous principalement ?
12. Comment tenez-vous les parents informés des progrès de leur enfant ?
13. Y a-t-il des stratégies spécifiques que vous recommandez aux parents pour soutenir leur enfant à la maison ?
14. Pouvez-vous donner des exemples d'améliorations que vous avez observées chez l'enfant ?

Guide d'entretien des orthophonistes

``Cet entretien porte sur la prise en charge des patients atteints de maladies neurodéveloppementales et plus précisément sur les différentes interactions entre aidants/professionnels/patients. Les points que nous allons aborder vont nous permettre de comprendre comment les personnes qui accompagnent les patients et les orthophonistes travaillent ensemble (ou pas) autour du patient. Nous vous rappelons que cet entretien sera en usage professionnels. Toute indication susceptible de vous identifier sera anonymes. ``

Nom du patient :

Date de naissance :

Sexe : F M

Date d'entretien :

Nom du chercheur :

Axe 1 : TDAH trouble de déficit d'attention avec hyperactivité

L'entretien avec les parents :

1. A quel âge avez-vous remarquer les premiers signes ?
2. Quels symptômes ou comportements vous ont amené à consulter un spécialiste ?
3. Pouvez-vous nous parler du moment où votre enfant a été diagnostiqué avec le TDAH ?
4. Comment le diagnostic de TDAH a-t-il été posé chez votre enfant ? quel âge avait-il/elle à ce moment-là ?
5. Comment avez-vous réagi au diagnostic ?
6. Avez-vous consulté plusieurs spécialistes ? citez-les
7. Comment s'est déroulé le processus du diagnostic ?
8. Quelles évaluations ou tests spécifiques ont été réalisés pour diagnostiquer le TDAH ?
9. Comment avez-vous expliqué à votre enfant son trouble (difficulté) ?
10. Quel impact le TDAH a-t-il eu sur la vie quotidienne de votre famille ?
11. Comment votre enfant réagis face aux difficultés qu'il rencontre ?

12. Avez-vous été en contact avec d'autres parents d'enfants ayant le même trouble de votre enfant ? si oui, cela vous a-t-il aidé ?
13. Votre enfant a-t-il des intérêts ou des talents particuliers qui ne sont pas affectés par le TDAH ?

Guide d'entretien des orthophonistes

``Cet entretien porte sur la prise en charge des patients atteints de maladies neurodéveloppementales et plus précisément sur les différentes interactions entre aidants/professionnels/patients. Les points que nous allons aborder vont nous permettre de comprendre comment les personnes qui accompagnent les patients et les orthophonistes travaillent ensemble (ou pas) autour du patient. Nous vous rappelons que cet entretien sera en usage professionnels. Toute indication susceptible de vous identifier sera anonymes. ``

Nom du patient :

Date de naissance :

Sexe : F M

Date d'entretien :

Nom du chercheur :

Axe 1 : TDAH trouble de déficit d'attention avec hyperactivité

L'entretien avec l'enfant

1. Est-ce que tu aimes l'école ? si c'est oui, pourquoi ? et si c'est non pourquoi ?
2. Quelle est ta matière préférée ?
3. Quelle est la matière que t'aime le moins ?
4. Est-ce que tu trouves certaines matières plus faciles ou plus difficiles que d'autres ? Lesquelles et pourquoi ?
5. Comment te sens-tu quand tu entres en classe le matin ?
6. As-tu des amis(es) à l'école ? Que faites-vous ensembles pendant la récréation ?
7. Est-ce que tu trouves parfois difficile de rester assis pendant les cours ?
8. Est-ce que tu as du mal à terminer tes activités à temps ?
9. Comment te réagis-tu quand il y a beaucoup de bruit ou de distraction dans la classe ?
10. Y a-t-il des moments de la journée où tu trouves qu'il est plus difficile de te concentrer ?
11. Comment te sens-tu pendant les examens ?

12. Comment tes camarades de classe réagissent-ils à tes difficultés de concentration ?
13. Est-ce que les enseignants t'aident -ils à rester concentré ou à ne pas se déplacé de ta place ?

Axe 2 : des questions sur les difficultés en lecture et écriture chez l'enfant.

L'entretien avec l'orthophoniste

1. Comment avez-vous développé votre expertise dans le domaine du TDAH et des troubles de lecture et écriture ?
2. Pouvez-vous décrire une situation clinique où le TDAH a compliqué le processus d'évaluation ou de traitement des difficultés en lecture et écriture de cet enfant ?
3. Pouvez-vous partager des exemples de jeux ou d'activités qui ont été particulièrement efficaces pour évaluer les difficultés de cet enfant ?
4. Est-ce que l'enfant est attentif et prête attention aux épreuves ou activités que vous lui donnez ?
5. Quelles sont les principales stratégies de lecture et écriture que vous enseignez à cet enfant atteint de TDAH ?
6. Comment adaptez-vous vos méthodes pour aider cet enfant à améliorer ses compréhension de lecture ?
7. Comment l'aidez-vous à développer ses compétences en orthographe et en grammaire malgré leur difficultés de concentration et d'attention ?
8. Quels sont les signes indiquant une amélioration chez cet enfant atteint de TDAH en lecture et écriture ?
9. Comment gérez-vous les régressions ?
10. Quelles sont vos perspectives sur l'évolution future de l'évaluation et du traitement des enfants atteints du TDAH rencontrant des difficultés en lecture et écriture ?

Axe 2 : des questions sur les difficultés en lecture et écriture chez l'enfant.

Entretien avec les parents

1. Quand avez-vous remarqué pour la première fois que votre enfant rencontrait des difficultés en lecture et écriture ?
2. Pouvez-vous nous parler des difficultés en lecture et écriture de votre enfant ?
3. Comment les difficultés en lecture et écriture de votre enfant affect-elles les activités quotidiennes à la maison ?
4. Que faite-vous pour aider votre enfant avec ses devoirs en lecture et écriture à la maison ?
5. Comment gérez-vous les moment de frustration ou de découragement de votre enfant liés à ses difficultés ?
6. Comment l'école de votre enfant gère-t-elle ses difficultés en lecture et écriture ?
7. Est-ce que les enseignants de votre enfant vous informent régulièrement de ses progrès ou ses défis ?
8. Quelles sont les techniques qui ont été mise en place pour soutenir votre enfant à l'école ?
9. Avez-vous des réunions avec les enseignants ou l'orthophoniste pour discuter du plan éducatif de votre enfant ?
10. Quels sont les sentiments ou les réactions de votre enfant lorsqu'il/elle rencontre ces difficultés ?

Axe 2 : des questions sur les difficultés en lecture et écriture chez l'enfant.

Entretien avec l'enfant

1. Comment te sens-tu quand tu dois lire un livre ou un texte en classe ?
2. Qu'est-ce qui te passe par la tête quand tu dois écrire un texte ou une rédaction ?
3. Est-ce que tu trouves que lire ou écrire est plus facile ou plus difficile que les autres matières ? Pourquoi ?
4. Qu'est-ce qui te distrait le plus quand tu essayes de lire ou d'écrire ?
5. Comment te sens-tu quand l'enseignant te demande de lire à haute voix en classe ?
6. Est-ce que tu te sens stressé ou nerveux pendant les cours de lecture et d'écriture ? Pourquoi ?
7. Tes parents t'aident ils dans tes devoirs à la maison ?
8. Préfère-tu lire seul ou avec quelqu'un ?
9. Comment réagis-tu quand tu commets des erreurs en écrivant ?

Annexe n°4 : test de lecture

إختبار القراءة:

5. 1. 1- وصف الإختبار: لقد تمّ إعداد إختبار القراءة الفرنسي L'Alouette للباحث لوفافري Favrais. P Leسنة 1965 ، الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص إضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الإبتدائية (Lefavrais, 1965)

و في سنة 1997 تمّ بناء إختبار القراءة " نص العطلة " من طرف الباحثة غلاب ـ قزادري صليحة في رسالة الماجستير المعنونة " اضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الابتدائية "، وذلك بتكييف إختبار القراءة الفرنسي، وإجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة العربية، حيث تمتّ هذه الدّراسة على عينة بلغت 140 تلميذ و تلميذة متمدرسين بالمدارس الجزائرية.

5. 1. 2- كيفية تطبيق الإختبار: يُطبق تبعاً للخطوات التالية:

التعليمة: مبدأ هذا الإختبار هو طلب من التلميذ الجلوس معتدلاً، ومن ثمة قراءة النص المُقدم له قراءة صامتة، إذ يقوم بإخبارنا عند إنهاءه، لتُقيّم قراءته من خلال القراءة الجهرية للنص، مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطاءه وتصنيفها .

الوسيلة: أدوات هذا الإختبار تتجسد في نص مُكوّن من 267 كلمة و يحتوي على أربع فقرات، مُدرجة في جمل قصيرة و بسيطة أو معقّدة.

مثال: " خفّت الحركة " (بسيطة)، " أحبّ كثيراً الجولات التي قام بها " (معقدّة).

فهناك جمل اسمية و فعلية إضافة إلى الرّوابط (و، ف، ثمّ)

و إشتمل الظّروف المكانية: " الشّمال، الجنوب، و الوسط "، أمّا الزّمانية: " مغيب، صباح، فصل الصّيف، و الوقت أيضاً."

أمّا صور النّص متمثلة في: " الجمل، الغُراب، الكُثبان الرّملية، النّخلة، الزّوبعة، الشّاطئ، النّورس، صورة طفلان يتحدّثان، باخرة، منزل، و صحن به تمر."

كُتب النّص بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد التّأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرّؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغيّر السّرعة بتغيّر حجم الكتابة، كما أنّه مُزيّن برسومات مستمدة من الموضوع، (الملحق رقم -1-(Guellab Kezadri, 1997: 253)

إضافة لإستعمالنا العدّاد (الكرونومتر) لتقدير مدة قراءة النص، وتحديد توقفاته عند كل دقيقة، كما إستخدمنا المسجّل لتقييم

طريقة التطبيق: نستهل الإختبار بمراقبة الجلوس الصحيح للتلميذ، ثمّ نقدم له النص، وعليه أن يقرأه قراءةً تحضيرية صامتة .

عند بدأ الإختبار نطلب من التلميذ قراءة كلّ النص قراءةً جهرية واضحة، إذ على الفاحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها، ومؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص.عدد الكلمات المقروءة، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء للتعرف على متغيرات قراءة المفحوص و تحديد مؤشر قراءته، إن كانت قراءته قراءةً سليمة عادية أم مختلة مضطربة.

5. 1. 3- تنقيط وتصحيح الإختبار:

يراعي الفاحص في التصحيح وتقييم القراءة بحساب زمنها، عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء وهذا أيضاً في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى التلاميذ العاديين، أما التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يُسمى بالتقييم الكمي، أما التقييم الكيفي للقراءة فيخصّ تصنيف الأخطاء المُسجّلة من حذف، تكرار، تصحيح ذاتي، توقف، تقطيع، وتبديل، ومن ثمة تحديد ريتم وإيقاع قراءة الأطفال (سريعة، بطيئة، آلية أوتوماتيكية، أم عادية طبيعية.)

الملحق رقم (1) : اختبار القراءة

الْـعُـطْـلَةُ

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتَ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:

إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغِرْبَانُ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

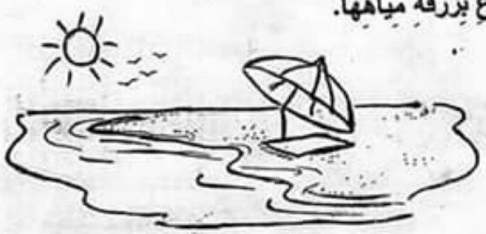
فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتْ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتْ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.

لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ الْقَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:

لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيُرْعِي وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُّولٍ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَ الاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.



العطلة

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف

هناك على صديقه جلول احب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة

لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية

عند مغيب احد اليام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل

وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه انها زوبعة رملية

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك

الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب

فيرغي ويزبد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في

شواطئه باطمئنان

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى

الصحراء

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

الجميلة و الاستمتاع بزرقة مياهها

Annexe n°5 : test d'écriture

ورقة المعلومات الشخصية

اسم المدرسة :

يرجى ملئ الخانات المناسبة :

الجنس: ذكر □ أنثى □

سنة الميلاد :

القسم :

هل أعدت السنة؟: نعم □ لا □

أفضلية استخدام اليد: أيمن ، أيسر ، أعسر (تستخدم اليدين) ،

مهنة الأولياء:

الأب:.....

الأم:.....

شكرا لموافقتكم المشاركة في هذه الدراسة.

التعليمة:

نوزع ورقة بيضاء بحيث النص المكتوب يكون مقلوب و التعليمات التالية تعطى لكل القسم:

" أنت لا تحتاج إلاّ للقلم الذي اعتدت الكتابة به، فلست بحاجة إلى ممحاة، أو مسطرة، و إذا قمت بخطأ فلا تقلق، فيمكنك شطبه.

وزعت عليكم أوراق بيضاء و ورقة فيها نص مكتوب، عندما أقول لكم: اقلبوا الصفحة و ابدؤوا بنقل النص المكتوب و نسخهِ على الورقة البيضاء.

لا تبدؤوا بالكتابة حتى أعطي لكم إشارة الانطلاق، يجب أن تكتبوا بنفس الطريقة التي اعتدتم عليها (لا تكون جيدة جدا و لا قبيحة جدا)، حاولوا أن لا تتوقفوا عن الكتابة لمدة 5 دقائق، سوف تبدؤون بكتابة السطر الأعلى على اليمين " الحال في الخارج جميل ".

يجب احترام العودة إلى السطر. (إعطاء مثال).

إذا كان السطر طويل يمكن الانتقال إلى السطر الموالي، و لكن دائما باحترام العودة للسطر في الجملة التالية. (إعطاء مثال).

إذا وصلتم إلى نهاية الورقة، أقلبوا الصفحة و أكملوا الكتابة، و إذا كتبتم قي الصفحتين يمكن أن تأخذوا وراقة أخرى.

عندما أطلب منكم التوقف عن الكتابة، تضعون أقلامكم، حتى إن لم تنتهوا من كتابة الكلمة.

هل عندكم أسئلة؟

هل أنتم مستعدون؟ لنبدأ: اكتبوا النص. "

الفاحص يشغل ساعة التوقيت (Chronomètre) عندما يتم قلب ورقة النص.

إشارة النهاية تعطى بعد 5 دقائق: " الآن تضعون أقلامكم، حتى و إن لم تنتهوا من الكتابة فهذا ليس مهم."

تصحيح و تنقيط الاختبار:

الاختبار مصمم لتقييم كتابة الطفل وفق 13 معيار، المعياران الأولان يطبقان على النص بأكمله (على الأقل السطور الخمسة الأولى) و العلامة المعطاة تتراوح ما بين 0 و 5، أما المعايير من (3 إلى 13) فيتيم التنقيط على الفقرة الأولى فقط، ففي حالة عدم الالتزام بشروط كل معيار، أي وجود خطأ أو عدة أخطاء، النقطة المعطاة هي 1،أما إذا التزم بشروط التنقيط فالعلامة تكون0. و في حالة الشك فالعلامة المعطاة هي 0، إلاّ في المعيارين 10 و 11 أين العلامة المعطاة في حالة الشك هي 1.

وصف المعايير:

المعيار1: حجم الكتابة:

التنقيط يطبق على النص بأكمله (على الأقل السطور الخامسة الأولى)، تتراوح النقاط ما بين 0-5 حسب تغير حجم الكتابة، يمكن الاستعانة بالورق الشفاف (التصحيح c) وفق الجدول التالي:

حجم الكتابة:	≥ 3مم،	4مم،	5مم،	6 مم،	7مم،	8مم،	9مم ≤
العلامة المعطاة:	0	1	2	3	4	5	5

المعيار2: إمالة الهوامش

نقوم بقياس الميل بين الحرف الأول للسطر الأول و الحرف الأول للسطر الأخير (على الأقل السطور الخمسة الأولى)، التنقيط يكون ما بين 1-5 (استعمال المساعدة على الورقة الشفافة- التصحيح b).

المعيار3: سطور غير مستقيمة

يتم التنقيط على الفقرة دون سواها، يتراوح التنقيط ما بين 0-1 لكل سطر، حسب وجود أو عدم وجود تموج في الكتابة ما بين الحرف الأول و الحرف الأخير من كل سطر.

المعيار4: كلمات ضيقة

في حالة وجود فراغات بين الكلمات فالنقطة المعطاة هي 1، حيث أن الفراغ يؤدي إلى تبعثر الكلمات على السطر أو بالعكس فعدم ترك فراغات يؤدي إلى تلاصق الكلمات، أما في حالة وجود فراغات منتظمة و مقبولة فالعلامة تكون 0 (استعمال التصحيحf).

المعيار5: كتابة فوضوية

إذا كان هناك ربط مقبول بين الحروف (حركة خطية مستمرة و منظمة) النقطة المعطاة تكون صفر، أما في حالة ربط سيئ (عدم وضوح النص) العلامة تكون واحد.

المعيار6: روابط منقطعة

بين الحروف يتم تنقيط إلاّ الفقرة الأولى، هذا المعيار يقيم تغيرات الاتجاه و تضخيم بعض الحروف في الكلمة أو وجود فراغات في الكلمة الواحدة، في مثل هذه الحالات العلامة المعطاة هي واحد.

المعيار7: كتابة متدخلة

في حالة كتابة متدخلة أي كتابة حرف فوق حرف أخر، النقطة المعطاة هي 1 أما في حالة عدم التدخل فالعلامة تكون صفر.

المعيار8: إضافة أو حذف نقاط الحروف

في حالة عدم احترام عدد نقاط الحروف فالنقطة المعطاة هي واحد.

المعيار9: الضغط على الكتابة

هذا المعيار يقيم قوة ضغط الطفل للسيالة، ففي حالة ضغط شديد فإن الأثر يكون ظاهرا عند قلب الورقة، و في هذه الحالة التنقيط يكون بعلامة واحد.

المعيار10: تشويه الحروف

عند ظهور تشويه لأي حرف في السطر، إذ لا يشبه النموذج المعروف للحرف و لا يمكن قراءته فالعلامة تكون واحد

المعيار11: شكل الحروف غامض

ننقط ما بين 0 أو 1 لكل سطر (الفقر الأولى فقط)، هذا البند يخص الحروف التي لا يمكن قراءتها جيدا، لما مثلا الحرف لم يكتمل أو بالعكس هناك زيادة فيه.

المعيار12: تصحيح الحروف بعد كتابتها

عندما يقوم الطفل بإعادة كتابة الحرف لتصحيحه أو تحسين شكل الحرف، العلامة المعطاة هي واحد.

المعيار13: التردد و الرعشة

هذا المعيار يقيم الأخطاء المتعلقة بعدم التحكم الجيد في السيالة مما يؤدي إلى الرعشة، ي حالة وجود تردد أو رعشة فالعلامة المعطاة هي واحد.

التغيرات الحاصلة على الاختبار:

التغيرات الحاصلة في هذه المحاولة لتكييف سلم التقييم السريع للكتابة عند الطفل، كانت خاصة بالبندين 8 و 9 فالاختبار الأصلي مصمم لتقييم كتابة لاتينية، فبعض التغيرات كانت ضرورية لتتلاءم مع طبيعة لغة الضاد.

1- التغيير الأول: يتمثل في حذف البند رقم 8: التغير في طول حروف الجذع (Variation dans la hauteurs des lettres troncs)، حيث حروف الجذع هم: (a,c,e,i,m,n,o,r,s,u,v,w,x)، قمنا بتغيره مع البند: إضافة أو حذف نقاط الحروف، فاللغة العربية تعتمد على نظام استعمال الحروف من أجل الكتابة.

التبرير: كانت الكتابة في الأبجدية العربية تكتب بلا تنقيط أو ترميز بالحركات الصوتية ونحوها، حتى حصل الفتح الإسلامي ودخل العرب في الدين الجديد مع غيرهم, فارتأى أبو الأسود الدؤلي بعد مشورة الإمام علي بن أبي طالب أن يضع قواعد الكلام، ووضع الحركات كمعين لمعرفة أحوال الكلام العربي بين الرفع والنصب والخفض والجزم ثم جاء زمن الحجاج بن يوسف فرأى أيضًا خبط العجم في القرآن وكان متقنا للقرآن والعربية، فأمر العلماء بإحصاء آيات القرآن وحروفه ثم وضع التنقيط المعروف اليوم.

فالحروف العربية لها أصول تاريخية بعيدة، نشأت لتوضيح الكتابة لذلك ارتأينا إلى إدراج هذا البند لتحديد الكتابة السليمة.

2- التغيير الثاني: حذف البند الحامل للرقم التاسع في النسخة الأصلية، الذي يقيم معيار خاص بطبيعة اللغة الفرنسية، أين كل حرف من الأبجدية الفرنسية له طول معين، فهذا البند: طول غير متساوي لمختلف الحروف
(Hauteur relative incorrect des différents sortes de lettres) تمّ تغيره بالبند التالي: الضغط على الكتابة.

التبرير: مراقبة قوة الضغط على السيالة ضروري من أجل كتابة سليمة، و لما يضغط الطفل على السيالة فإن ذلك سيؤدي إلى إرهاقه و بالتالي لن يتمكن من الإسراع في وتيرة الكتابة.

نص للكتابة

الحال في الخارج جميل

أنا مستمتع بوقتي

أرى مياه جارية

ولكن لا أدري

أين هي تصبُ

المياه كانت تنبع من الجوانب بغزارة

شديدة. مجموعة من الأطفال كانوا بالقرب مني، أصغرهم سناً

كان يعطي أغراضه لإحدى النساء.

هذه المرأة، التي كانت في نفس الوقت جميلة و طويلة القامة، ربما كانت صديقته،

بعد ذلك أخذت يده، ورأيتها تنتقل معه باتجاه إحدى الساحات :

الساحة الأجمل في مدينتنا! أما أحد الأطفال، فكان يعطي أغراض

لطفل آخر؛ و لكن، لم يكن بمقدوري رأيت ما هو.

كنت بعيداً جداً، إذاً قررت أن اتجه بهدوء نحوهم،

من أجل رؤيتهم بطريقة أحسن، و كان أحد الأطفال ينظر باتجاه، عندها

أشار إلي لكي أتي، نحو هذه الجماعة من الأطفال.

كانوا يستمتعون بوقتهم، يضحكون و عبارات المرح بادية عليهم، كنت سعيدا لأنهم

طلبوا مني المجيء للاشتراك معهم، و كنت أنظر إليهم بابتسامة

بعد ذلك طلبت من كل واحد منهم اسمه.

ففي الوقت الذي كانوا يقومون بضجيج صاخب أعطوني أسماءهم

" لم أستطع استيعاب كل شيء " قلت لهم ضاحكاً.

الطفل الأكبر سنا كان ينظر إلي بعين العطف، فكان يريد أن يعرف

إذا كنت من المنطقة، أجبته قائلاً " لا لقد وصلت منذ

قليل " فقال " إذا مرحبا بك في وسط أهلك ".

بعد ذلك بحثنا عن لعبة يمكن أن نقوم بها معا، فكان لابد

أن نجتمع كلنا لإيجاد شيء نقوم به مع بعض، و انتهينا

بالاتفاق، فبعد خطابات طويلة : سوف نصنع بواخر و نلعب بها في

الماء، قررنا أن نكوّن مجموعات صغيرة، لجلب عدة مواد: حطب

و مختلف المواد الأخرى... و لكن الأمطار بدأت تهطل بغزارة

فذهبنا و نحن نجري و نضحك، مع أصدقائي الجدد، نحو منزل مهجور، لإيجاد أفكار جديدة.

Annexe n°6 :

إختبار الكتابة

5min

إستخدام اليد اليمنى

- الجو في الخارج جميل

أنا مستمتع بوقتي

أين هي م لبارية؟

ولكن لا أدري

أين هي بنهاية

الحب ومنة تتبع

Smi

إختبار الكتابة

إستخدام اليد اليمنى،

- الحال في الخارج جميل
- أنا مستمتع بوقتي
- أرى مياه جارية
- ولكن لا أدري
- أين هي تذهب،

- المياه كانت تنبع من الجوانب بغزارة
شديدة. مجموعة من الأطفال كانوا بالقرب مني لم أعرفهم شتا
- كان يعطي أغراضه لإحدى النساء.
- هذه المرأة. التي كانت في نفس الوقت جميلة

5min
إستخدام اليد اليمنى

إختبار الكتابة

الال لفي لنارة تقل
انا مستمتع لوقتي
أرى مياه بارزة
ولكن ه أدرى
أنت مي لِقيبُ

لفاة اكائنت تنبع مع لبوانت لعقارة
تشطلة مصوطنا لها

إختبار الكتابة

إستخدام اليد اليمنى
5mn

الكلاب في الخارج
أنا متشوق
بزيارة حارته
ولكن الأخرى
أين هي لتذهب.

Résumé :

Notre étude se focalise sur l'évaluation de la lecture et de l'écriture chez les enfants atteints de TDAH, qui indique clairement le sujet principal de notre mémoire, Il s'agit d'une étude qui se concentre sur la manière dont les compétences en lecture et en écriture sont évaluées chez les enfants souffrant de Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité qui représente une impulsivité, d'inattention ainsi une hyperactivité. À travers l'utilisation de deux tests standardisés, également que des observations et des épreuves, nous avons identifié des difficultés variées, certains se limitant à la lecture, d'autres à l'écriture, tandis qu'autres affrontaient des défis dans les deux aspects. De plus, nos résultats ont mis en lumière une relation entre ces difficultés et des troubles associés, tels que la dyslexie pour la lecture et la dysorthographie pour l'écriture.

Abstract:

Our study focuses on evaluating reading and writing skills in children with ADHD, clearly indicating the main subject of our thesis. This study delves into how reading and writing skills are assessed in children suffering from Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), characterized by impulsivity, inattention, and hyperactivity. Using two standardized tests, as well as observations and assessments, we identified various difficulties, some limited to reading, others to writing, while some faced challenges in both aspects. Additionally, our findings highlighted a relationship between these difficulties and associated disorders, such as dyslexia for reading and dysorthographia for writing.