

## **KIS-787 – Ar strafuilhoù anaoudel en deskiñ — Strafuilhoù al lavar skrivet**

[Dre an notenn-mañ, troidigezh ur skrid gallek, e venn Yann Varc'h THOREL adskoulmañ gant ar studi bet boulc'het e 1992 war ambilh Herve KERRAIN, sl. danevelloù labour *Bodad ar Yezh arnevez*, KIS-414 – KIS-418, La-10, pp. 18-36. Sl. ivez eskemmoù prientiñ, La-15, pp. 366-371]

(YVT – 18 01 03)

Evit meur a abeg ne c'haller ket prederiañ strafuilhoù al lavar skrivet evel ma prederier re al lavar teodel.

### **DIBARDERIOU AR SKRIVANÑ**

Ur gwezhiañ annaturel zo, e gwirionez, eus al *lenn-skrivañ* na biaouekaer ket e stern an tiegezh, mes e stern ar skol e-lec'h m'eo steuñvet ar c'helenn anezhañ, en amzer paneveken. Steuñvet en amzer eo ivez, pa zegouezh, an droukverzh enta, ha ned eo ket distagadus e zeskrivadur diouzh hini an deskiñ hag ar c'helenn. E zigemperzh, a c'hiz all, zo unan eus naouusterioù pennañ al lavar skrivet. Ne c'hell ket ar skoliad, pa vez o lenn hag o skrivañ, harpañ war ar reizhiad skorus a c'hoarvez peurliesañ eus stern un emziviz ha ne c'hell harpañ ken nemet war e ouiziadur. Hag an unanreolet ez eo an kez obererezhioù a vir na ve un emzivizer evit reiñ skor da 'n desteriañ dre e *lezlavar* (fiñvoù, dremmvezioù) pe, evit un oadour, dre e wezhierezh gwehentañ.

### **PEVAR STRAFUILH DA NEBEUTAÑ**

Digemmañ a reer ent voas (e Gall) tri rizh miarc'hwelioù a 'l lavar skrivet : ar milenn hag ar mireizhskriv, a hennader splann ar maeziennoù anezho e stern ar skol, hag ar miriñv, kalz startoc'h da amc'havaelañ peogwir ez angorzh ken al lenn ha skrivañ niveroù ken an diskoulmañ kudennoù niveroniel. Gallout a reer lakaat ar miskriv ivez e-touez ar strafuilhoù e piaouekaat al lavar skrivet, en ur c'houzout emañ e dalc'h ur vaezienn all ivez (al loc'hadelezh) : ned eo ken nemet pa zesker skrivañ e

kizidikaer outañ, hag en abeg da 'r skrivañ ha/pe da 'r reizhskrivañ e vez diournet ha prederiet ar vilenneien peurliesañ.

Dav eo merkañ ivez n'eus nemet ar milenn, a-douez ar pevar strafuilh, a zo anavezet mat a-walc'h hag a c'hell bezañ deskrivet gant ditour fraezh enta. Evit ar re all, nend eus en hon c'herz deskrivadur na desteriadur ebet a ve, well-wazh, a-genglev kennebeut : splann eo an diouer a imbourc'hioù er maeziennoù-se. Ar re a zo en hon c'herz a denn kentoc'h da renabloù « fazioù », heñvel ouzh ar re a c'hell bezañ savet gant ar gelennerien. Dav eo merkañ, erziwezh, e vez kevredet ken alies an kez strafuilhoù, ken na reer ML-MR — milenn-mireizhskriv — anezho en henvoaz lavareunerel gall evel pa ve an un strafuilh ; hag alies e kaver, a-dreñv da 'n ditour a vireizhskriv, pe a viriñv, roudoù a vilenn, bet kempouezet pe kuzhet mat a-walc'h a-wezhioù.

### AR MILENN

Ar milenn — henezh eo an termen arveret ha pand en digemmer a-wezhioù diouzh ar *goulerc'h e piaouekaad al lenn* — a vez arvezet evel ur strafuilh a 'n hennadiñ ar ger skrivet. Daoust ma ne c'heller ket ergrafañ al lenn anez ar meizañ, ez eo anat ez eo hennadiñ ar gerioù kement hag ur mulgul enkañ, un tremen ret da vont davetañ. Deskrivañ a ra an holl studiennoù diwezhañ div rizhenn bennañ a vilenneien a c'hell naouiñ diouzh rizh ar fazioù a reont o lenn, a vouezh uhel peurliesañ, logatomoù pe brizhc'herioù. E se e tigemmm BODER ha JARRICO div rizhenn a vilenneien, ar re visoniadek\* – disfonetek – hag ar re viskridadek – dizeidetek –, hag ur strollad kemmesk. Evit CASALIS ha LECOQ, o deus un denesâd arnodekoc'h, e c'heller hennadiñ, goude bezañ lakaet er-maez ur strollad a *anlennerien*\*\* hag ur strollad o naouiñ dre ur goulerc'h e piaouekaad al lenn, miskrivadeien – milenneien fonologek – ha mivouezhiadeien – milenneien morfemek\*.

### AR MIREIZHSKRIV

Gallout a reer deskrivañ fazioù a un rizh en amgant ar reizhskrivañ, gouez da BODER. Evel henn e c'heller gwelout gant ur bugel a live 5, ar gemalenn *j'en ai marre* skrivet *gens est mare* ha *j'en n'ai mare* a bep eil en hevelep pennad. E rumm ar vilenneien soniadel (pe *sinaat*) e rankfed renkañ an kez arver a 'r « bloc'hoù geriadelse » evit kendec'heriañ ul lavar a zle bezañ genaouel e zezerc'hañ. Heñvel dra, ar skrivad *celcun* e-lec'h *quelqu'un* gant ur bugel a live 4 a dest an arver a ra eus anaoudegezh reolennoù an advonegañ mouezhiadel (ha pa 'n anavez ket talvoud lec'hel

al lizherenn *c*) ha kement-se a rankfe hon lakaat d' e renkañ e rummad ar vilenneion dizeidetek pe, c'hoazh, *fenikiat*. An eil hag egile zo bugale ay a davit kuzulioù digant ul lavareeunour en abeg d' o c'hudennoù reizhskriavañ pan o deus, en devoud, kudennoù bras evit lenn, skañvoc'h avat eget ar re e oant bet ditouret evito. Dav eo merkañ koulskoude e kav da aozerion 'zo (JORM) e c'heller hennadiñ ur strollad a vireizhskriveion nad int ket milennek (hep na ve bet toullet an hent-se pelloc'h).

### AR MIRIÑV

Goude ma 'z eus bet nebeut a imbourc'hioù a-zivout ar miriñv e c'heller marteze dedalvezout ar rizh-mañ a zielfennadur da 'l lenn ha skrivañ niveroù. An diluziañ skoulmadoù niveroniell n'emañ ket e dalc'h an un stern : pezh zo e penn kont amañ eo barregezh ar bugel da savelañ un derc'hadenn eus ar skoulmad (e rezh berrdresoù) en skoazello d'e ziluziañ. Emeur neuze war vaezienn ar meizañ.

### AN USLENN

Nend eo bet ar meizañ met nebeut en argraf en arhebad-mañ eus strafuilhoù al lavar skrivet. Ha gwir eo e soñj da 'n unan, alies, ez eo devoudet skorted ar meizañ gant mihennadiñ ar gerioù, hemañ o vezañ ar strafuilh pennañ o werediñ evel *diaester treuzkaset*. Abaoe ur c'hembennad koulskoude e teskriver, en tu all da 'r milenn, ur strafuilh e piaouekaat al lavar skrivet, an *uslenn*, a c'hoarvez eus ur varregezh da hennadiñ well-wazh ar gerioù, mes gant bec'h bras ouzh o meizañ (dav eo merkañ avat ez eo rouez tre an kez rizh).

Gouzout a ouzer ivez ez eo ar c'hudennoù er meizañ testennoù a zo pennabeg an heñchañ skolajidi war-du *amredadoù droukverzh*. Barregezh ar skolidi da arverañ erdrevnadoù an treren, rekis evit meizañ skridoù, a ro tro da ziawelout hogos bepred pere a vo heñchet war-du ar C'helc'hiadoù Kalvezourel pe Bleustrel. Gwir eo ez eur boas e degouezh an diluziañ skoulmadoù pe ar meizañ skridoù, d'ober anv a veizegezh, pezh a ra dimp distreiñ d'un despizadur dre ezkaelañ. Dav eo plediñ neuze da zielfennañ natur ar strafuilhoù hag o etrewezhiadur.

---

\* Ar **visoniadeien** — disfonetek — a reer *milenneien sinaat* anezho a-hend-all, zo anavezet dre o fazioù lenn ha reizhskriavañ dre ma 'z arveront ar furmoù « bloc'hel » ha nebeut-tre an advonegañ mouezhiadel.

Ar **viskridadeien** — dizeidetek — a reer *milenneien fenikiat* anezho c'hoazh (dre ma seller Fenikiz evel ijinerien al lizherenneg) a arver erdrevnadoù enep.

Naouuster ar **viskrivadeien** eo bezañ bouc'h ouzh furm skrivadel ar gerioù mes kizidik ouzh aliested o reveziadennoù.

\*\* An **anlenner** n'en deus ket piaouekaet al lenn c'hoazh ; an **anlenneg** en deus kollet e varregezh da lenn (diwar anaf pergen).

**LES TROUBLES COGNITIFS DE LA SCOLARITE<sup>1</sup> —  
LES TROUBLES DU LANGAGE ECRIT**

Les troubles du langage écrit ne peuvent pas être traités de la même façon que ceux du langage oral pour de multiples raisons.

**LES PARTICULARITES DE L'ECRIT**

Le *lire-écrire* est, en effet, une activité non naturelle dont l'acquisition ne se fait pas dans un cadre écologique (la famille), mais dans un cadre formel (l'école) où son enseignement est programmé, en particulier dans le temps. L'échec, quand il survient, est donc lui aussi programmé dans le temps, et sa description n'est pas séparable de celle de l'apprentissage et de l'enseignement. L'une des caractéristiques essentielles du langage écrit, par ailleurs, est son caractère décontextualisé. L'élève, dans ses activités de lecture et d'écriture, ne bénéficie pas du système facilitateur que constitue habituellement le cadre d'une conversation et doit s'appuyer sur ses seules connaissances. Le caractère *auto-régulé* de ces activités, enfin, interdit toute l'aide à l'interprétation que peut apporter un interlocuteur, par son *para-langage* (gestualité, mimiques), ou, plus directement, et dans le cas de l'adulte, par ses activités de tutelle.

**QUATRE TROUBLES AU MOINS**

On distingue habituellement (dans la terminologie française) trois types de dysfonctionnements de la langue écrite : la dyslexie et la dysorthographe, dont on identifie bien les domaines dans le cadre scolaire, ainsi que la dyscalculie, bien plus difficile à cerner, puisqu'elle peut concerner aussi bien la lecture et l'écriture de nombres que la résolution de problèmes arithmétiques. On doit pouvoir insérer aussi la dysgraphie dans les troubles de l'acquisition du langage écrit, tout en sachant qu'elle participe d'un autre ensemble (la motricité) : c'est à

l'occasion de l'apprentissage de l'écriture qu'on commence à y être sensibilisé, et c'est en liaison avec l'écriture et/ou l'orthographe que les dysgraphiques sont le plus souvent signalés et pris en charge.

Il faut noter que seule la dyslexie, parmi l'ensemble des quatre troubles, est relativement bien connue et peut donc être *décrite* par des signes clairs. Pour les autres, nous ne disposons pas de descriptions, ni d'ailleurs d'interprétations, qui soient un tant soit peu consensuelles : le manque de recherches dans ces domaines est net. Celles dont nous disposons s'apparentent à des catalogues de « fautes », identiques à tous ceux que peut construire un enseignant. On notera, enfin, que ces troubles sont si souvent associés entre eux que, dans la tradition orthophonique française, on parle de DL-DO (dyslexie-dysorthographe) quasiment comme d'un trouble unique, et qu'on trouve souvent, derrière les signalements pour dysorthographe, ou dyscalculie, des traces de dyslexie, parfois relativement bien compensées ou masquées. Pour toutes ces raisons, nous nous attacherons essentiellement à la dyslexie, ne traitant des autres que par rapport à elle.

#### LA DYSLEXIE

La *dyslexie*, c'est le terme consacré même si on la distingue parfois du *retard dans l'acquisition de la lecture*, est considérée comme un trouble de l'identification du mot écrit. Quoiqu'on ne puisse pas concevoir de lecture sans compréhension, il est évident que l'identification des mots joue un rôle de *goulet d'étranglement*, passage obligé vers celle-ci.

Toutes les études récentes décrivent deux grands types de dyslexiques qui se caractérisent par le type d'erreurs qu'ils font dans la lecture, souvent à voix haute, de logatomes ou pseudo-mots. C'est ainsi que Boder et Jarrico<sup>2</sup> distinguent deux types de dyslexiques, les *dysphonétiques* et les *dyséidétiques*, mais aussi un groupe mixte. Pour Casalis et Lecocq<sup>3</sup>, qui ont une approche plus expérimentale, on peut identifier, après avoir exclu un groupe de *non lecteurs* et un groupe caractérisé par un *retard dans l'acquisition*, des dyslexiques *phonologiques* et des dyslexiques *morphémiques*.

#### LA DYSORTHOGRAPHIE

Il est possible de décrire des erreurs de même type dans le cadre de la production orthographique, comme le suggère Boder. On peut ainsi voir, chez tel élève de CM2, la séquence *j'en ai marre* orthographiée successivement *gens est mare* et *j'en n'ai mare* dans le même texte. C'est du côté des dysphonétiques (ou chinois) que l'on devrait classer cette

utilisation de « blocs lexicaux<sup>4</sup> » pour transcrire un langage dont la représentation est très probablement orale. De la même façon, *quelqu'un* orthographié *celcun* par tel autre élève de CM1, témoigne de l'utilisation de connaissances sur les règles de recodage phonologique (même s'il y a ignorance de la valeur positionnelle de la lettre c) et devrait le faire classer du côté des dyséidétiques ou phéniciens. Dans les deux cas, il s'agit d'enfants consultant pour des problèmes d'orthographe et qui s'avèrent, de fait, avoir des problèmes importants, mais moins massifs que ceux qui motivent le signalement. On notera néanmoins que certains auteurs (Jorm) pensent pouvoir identifier un groupe de dysorthographiques sans dyslexie, sans que, à notre connaissance, cette voie soit systématiquement explorée.

#### **LA DYSCALCULIE**

Quoiqu'il y ait peu de recherches sur la dyscalculie, on doit pouvoir appliquer ce type d'analyse à la lecture et à l'écriture de nombres. La résolution de problèmes arithmétiques ne relève pas du même cadre : ici, ce qui est incriminé, c'est la capacité à construire une représentation du problème (en termes de schéma) qui permette de le résoudre. On est alors du côté de la compréhension.

#### **L'HYPERLEXIE**

On aura noté qu'il a été peu question de la compréhension dans cette présentation des troubles du langage écrit. On considère souvent, en effet, que l'identification des mots est le trouble principal agissant comme *difficulté transmise*<sup>5</sup> quand il y a insuffisance dans la compréhension, ce dont il serait responsable. On décrit pourtant, et depuis assez longtemps<sup>6</sup>, à côté de la dyslexie, un trouble de l'acquisition du langage écrit, l'*hyperlexie*, qui se caractérise par une capacité à identifier des mots relativement intacte, mais de grosses difficultés de compréhension (il faut cependant noter que ce type de cas est relativement rare). On sait bien aussi que ce sont des problèmes de compréhension de textes qui constituent la cause principale de l'orientation vers des *circuits d'échec*, de nombre d'élèves de collège. La capacité à utiliser des stratégies inférentielles, nécessaire pour la compréhension de textes, est ainsi très prédictive de l'orientation des élèves vers les Cycles Technologiques ou Pratiques<sup>7</sup>. Il est vrai que, dans ces cas-là, résolution de problèmes ou compréhension de textes, on invoque, par habitude, l'intelligence, ce qui nous ramène à la

définition par exclusion. Il faut alors se tourner vers une analyse de la nature de ces troubles, ainsi que de leur interaction.

DAVEOU LEVRENNADUREL

- <sup>1</sup> Abdelhamid KHOMSI, “Les troubles cognitifs de la scolarité ou la galaxie Dys”, in *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*, Hachette Éducation, 1975.
- <sup>2</sup> E. BODER & S. JARRICO, *The Boder test of reading-spelling patterns : a diagnostic test for subtypes of reading disability*, Grune & Stratton, New York, 1982.
- <sup>3</sup> S. CASALIS & P. LECOCQ, “Les dyslexies”, in M. FAYOL et al., *Psychologie cognitive de lecture*, PUF, Paris, 1992.
- <sup>4</sup> A. KHOMSI, “« Il était une foie » la dysorthographe”, in FAYOL & J. P. JAFFRE, *L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques*, 1992.
- <sup>5</sup> P. BERTELSON, *The onset of literacy : liminal remarks.*, 1986.
- <sup>6</sup> J. M. HEALY, *The enigma of hyperlexia*. Reading Research Quarterly, 1982.
- <sup>7</sup> J. ROSTAN-BRANGER, “Compréhension et rappel de récit chez les élèves de fin de 5<sup>e</sup>”, *Cahiers du CREN*, 2, 29-71, CRDP de Nantes, 1990.