



**Université Lille 2**  
**Droit et Santé**



**Institut d'Orthophonie**  
**Gabriel DECROIX**

# **MEMOIRE**

En vue de l'obtention du  
Certificat de Capacité d'Orthophonie  
présenté par :

**Marion FAVIER et Christelle MAZURE**

soutenu publiquement en juin 2014 :

## **L'écriture à l'entrée au collège : de la difficulté au trouble**

**État des lieux des difficultés graphiques et de leur  
perception par les élèves, les parents et les  
professeurs**

MEMOIRE dirigé par :

**Ingrid GIBARU**, Orthophoniste au CMPP de Lens

et

**Sophie MARTIN**, Orthophoniste au CMPP de Lens

**Lille – 2014**

---

# Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement nos deux directrices de mémoire, Ingrid Gibaru et Sophie Martin, pour leur aide, leurs conseils avisés et leurs encouragements qui nous ont été très précieux.

Merci au personnel et aux élèves des deux collèges qui ont accepté de participer à nos enquêtes, ainsi qu'aux parents d'élèves ayant répondu à nos questionnaires.

Merci aux enfants qui ont contribué à l'enrichissement de notre corpus d'écritures.

Merci également aux personnes qui nous ont aidées à la relecture de notre mémoire, qui nous ont fait part de leurs conseils et de leurs remarques.

Merci à nos amis et nos familles qui nous ont soutenues durant toutes nos études et durant la rédaction de ce mémoire.

Merci à Adrien Alabiso pour ses réponses lors de nos nombreuses questions informatiques, ainsi que pour ses conseils et encouragements permanents.

Enfin, merci à Anne-Eloïse Langlois, Lucie Panissié, Florence Haem et Clarisse Pialoux pour leur soutien, leurs conseils et leur présence durant ces quatre années d'études.

---

## **Résumé :**

La dysgraphie est un trouble du langage écrit dont la rééducation entre dans le champ des compétences de l'orthophoniste. Les difficultés de l'enfant dysgraphique peuvent être repérées et prises en charge tôt, dès l'apprentissage du langage écrit. Cependant, les conséquences de ce trouble chez de jeunes adolescents ont un impact bien différent. A l'entrée au collège, les exigences envers l'élève deviennent plus importantes. Ainsi les difficultés graphiques s'intensifient. Néanmoins, des études montrent que les prises en charge orthophoniques des dysgraphies se raréfient à l'adolescence.

Afin d'inaugurer une série de mémoires concernant la dysgraphie de l'adolescent, nous avons voulu dresser un état des lieux des ressentis et des connaissances des élèves de sixième, de leurs parents et de leurs professeurs, par rapport à l'écriture.

Après questionnaires écrits ou entretiens individuels, il est ressorti que les élèves accordaient une grande attention à leur écriture et que celle-ci les mettait parfois en difficulté. Du côté des adultes, professeurs et parents d'élèves de sixième, nous nous sommes rendu compte qu'ils se sentaient parfois démunis face aux problèmes d'écriture de l'enfant. De plus, ils ne savent pas toujours que des professionnels, comme l'orthophoniste, peuvent rééduquer cette pathologie.

En partant de ces constatations, nous avons élaboré une brochure au sujet de la dysgraphie, et l'avons mise à disposition des collèges dans lesquels nous étions intervenues. Ainsi, elle aura un rôle de prévention, d'information et d'orientation, accessible aux élèves, à leurs parents et aux professeurs.

## **Mots-clés :**

Orthophonie

Dysgraphie

Information

Prévention

Adolescent

---

**Abstract :**

Dysgraphia is a disorder that targets the ability to write, where the route to rehabilitation involves the competence of a speech therapist. Difficulties of a patient suffering from dysgraphia can be identified and supported at an early stage all the way from the learning process of the written language. However, when it comes to young teenagers, the consequences of this disorder has a completely different impact compared to that of children. Moreover, at a higher education levels such as secondary school, requirements to the pupil become even more important, and graphic difficulties intensify. Nevertheless, studies show that speech therapist treatments of dysgraphia becomes even rarer at the adolescence stage.

In order to inaugurate a series of papers on adolescent dysgraphia, we wanted to draw an inventory of feelings and knowledge from a target of freshman of secondary school pupils, of their parents and of their teachers in relation to the writing disorder.

After handing questionnaires or carrying out individual interviews, it showed that pupils pay a large attention to their writing and that this sometimes places them in difficult positions. In adults, teachers and pupils parent's side, we realized that they sometimes felt clueless to the writing troubles of the child. They do not always know that professional help, such as speech therapists, can rehabilitate this pathology.

From these observations, we have developed a brochure about dysgraphia which will play a role in prevention, giving information and orientating these pupils, their parents and the teachers for the future.

**Keywords :**

Speech pathology

Dysgraphia

Information

Prevention

Teenager

---

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Contexte théorique, buts et hypothèses</b> .....	<b>3</b>
1. Le graphisme .....	4
1.1. Définition.....	4
1.2. Écriture et processus cognitifs.....	5
1.3. Évolution du graphisme.....	8
1.3.1. Avant 3 ans.....	8
1.3.2. Entre 3 et 5 ans.....	8
1.3.3. Entre 5 et 6 ans.....	8
1.3.4. Entre 6 et 7 ans.....	9
1.3.5. Entre 8 et 10 ans.....	9
1.3.6. Entre 10 et 12 ans.....	9
1.4. Les acquisitions graphiques selon le programme de L'Éducation Nationale, de la Petite Section de Maternelle au CM2.....	10
1.4.1. Le cycle 1, cycle des apprentissages premiers : Petite Section de Maternelle à Grande Section de Maternelle.....	10
1.4.2. Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux : CP, CE1, CE2. .	11
1.4.3. Le cycle 3, cycle de consolidation : CM1, CM2, 6ème.....	11
1.5. Ce que révèlent les évaluations nationales de fin de cycle.....	11
2. La dysgraphie.....	13
2.1. Définitions.....	13
2.2. Définition et classification selon Ajuriaguerra.....	13
2.2.1. Définition.....	13
2.2.2. Classification.....	14
2.3. Définition et classification selon Olivaux.....	14
2.3.1. Définition.....	14
2.3.2. Classification.....	15
2.3.2.1. Syndromes graphiques.....	15
2.3.2.2. Dysgraphies.....	15
2.4. Les causes de la dysgraphie.....	16
2.4.1. La dysgraphie des gauchers.....	18
2.5. La dysgraphie : un trouble rarement isolé.....	19
2.5.1. La dyslexie/dysorthographe.....	19
2.5.2. La dyspraxie .....	19
2.5.3. Autres troubles associés.....	20
2.6. Rôle de l'école : quelles démarches vers l'orthophoniste ?.....	20
2.6.1. L'école maternelle.....	20
2.6.2. L'école primaire.....	21
2.7. Prise en charge orthophonique .....	21
2.7.1. Le bilan .....	21
2.7.2. La rééducation .....	22
2.8. Rôle des autres professionnels de la dysgraphie.....	24
2.8.1. L'ergothérapeute.....	24
2.8.2. Le graphothérapeute.....	25
2.8.3. Le psychomotricien.....	25
3. L'adolescent dysgraphique.....	27
3.1. L'adolescence.....	27
3.1.1. Définition.....	27
3.1.2. L'entrée au collège : une étape clé de la scolarité.....	27

3.1.3. De nouvelles exigences.....	28
3.2. La dysgraphie chez l'adolescent.....	28
3.2.1. Dysgraphie et aménagement de l'écriture.....	28
3.2.1.1. Progressivité graphique .....	28
3.2.1.2. Personnalité graphique .....	29
3.2.2 Dysgraphie et personnalisation de l'écriture.....	29
3.2.2.1. Chez les filles .....	30
3.2.2.2. Chez les garçons .....	30
3.2.3. Dysgraphie et échec scolaire.....	31
4. Buts et hypothèses.....	33
4.1. Buts.....	33
4.2. Hypothèses.....	33
<b>Sujets, matériel et méthode.....</b>	<b>34</b>
Introduction .....	35
1.Observations et réflexion.....	35
1.1.Échanges avec des orthophonistes.....	35
1.2.Choix des populations d'étude.....	35
1.2.1.Les élèves de sixième.....	35
1.2.2.Les professeurs.....	36
1.2.3.Les parents.....	36
2.Description de la méthodologie.....	37
2.1.Enquête auprès des élèves de sixième.....	37
2.1.1.Démarches.....	37
2.1.2.Conception du questionnaire.....	37
2.2.Enquête auprès des parents.....	38
2.2.1.Démarches.....	38
2.2.2.Conception du questionnaire.....	38
2.3.Enquête auprès des professeurs de sixième.....	38
2.3.1.Démarches.....	38
2.3.2.Déroulement des entretiens.....	39
<b>Résultats.....</b>	<b>40</b>
1.Questionnaire aux élèves de sixième.....	41
1.1.Résultats.....	41
2.Enquête auprès des parents.....	52
2.1.Résultats.....	52
3.Enquête auprès des professeurs de sixième.....	53
3.1.Résultats.....	53
4.Création d'une brochure d'information.....	59
4.1.Structure de la brochure.....	59
4.2.Diffusion de la brochure.....	59
<b>Discussion.....</b>	<b>60</b>
1. Rappel des hypothèses de départ.....	61
2. Critiques méthodologiques et difficultés rencontrées.....	64
2.1. Partie théorique.....	64
2.2. Partie pratique.....	64
2.2.1. Élaboration des questionnaires.....	64
2.2.2. Résultats.....	64
2.2.3. La brochure d'information.....	65
3. Constats et intérêts de notre démarche.....	66
3.1. Représentations de l'écriture.....	66
3.2. Méconnaissance de la dysgraphie.....	66
3.3. La dysgraphie, un trouble secondaire ?.....	67

---

4. Notre ressenti.....	68
4.1. Travail en binôme.....	68
4.2. Rencontres enrichissantes.....	68
5. Perspectives orthophoniques.....	69
6. Poursuite du mémoire.....	70
<b>Conclusion.....</b>	<b>71</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>73</b>
<b>Liste des annexes.....</b>	<b>78</b>
Annexe n°1 : Modèle modulaire de l'écriture selon VAN GALEN (1991).....	79
Annexe n°2 : Lettre aux directeurs de collège.....	79
Annexe n°3 : Formulaire d'information et d'autorisation de participation.....	79
Annexe n°4 : Questionnaire aux collégiens, version initiale.....	79
Annexe n°5 : Questionnaire aux collégiens, version finale.....	79
Annexe n°6 : Mail de présentation de notre étude aux parents.....	79
Annexe n°7 : Questionnaire aux parents d'élève de sixième.....	79
Annexe n°8 : Questions orales aux professeurs de français et d'Histoire- Géographie.....	79
Annexe n°9 : Corpus d'écritures.....	79
Annexe n°10 : Brochure.....	79

# Introduction

*« Des rives de l'Euphrate à celles de la Mer Egée et de la Méditerranée, ces épisodes décisifs sont ancrés dans le quotidien : tablette d'argile, style des Sumériens, papyrus et roseau des Egyptiens, pierre et poinçon des Romains, parchemins et plumes des moines irlandais, l'outil dicte la forme. Et la forme s'épanouit. Transmission d'un grandiose héritage, l'écriture n'est autre que la mémoire tout entière de l'humanité. »*, Georges Jean

L'écriture est un moyen d'expression et de communication enseigné dès l'école maternelle. Son acquisition constitue une étape fondamentale dans la vie scolaire d'un enfant. Son apprentissage, fastidieux, nécessite de nombreuses aptitudes physiques et intellectuelles. Il peut se trouver perturbé dès les premières années du primaire. La dysgraphie est un trouble de l'écriture fréquent, pouvant se caractériser par une lenteur, un problème de calibrage, de segmentation, des crispations musculaires, ...

La rééducation de la dysgraphie entre dans le champ de compétences de l'orthophoniste. Or, cette pathologie semble faire l'objet de peu de demandes de prise en charge, en particulier lorsque l'élève concerné est collégien.

Notre principal objectif sera d'envisager les difficultés en rapport avec l'écriture au moment de l'entrée au collège, en recueillant différents points de vue : celui des élèves, celui de leurs parents, et celui de leurs enseignants. Nous chercherons à savoir si les adultes gravitant autour de l'élève font le lien entre les troubles graphiques et la rééducation en orthophonie. Enfin, nous élaborerons une plaquette de prévention et d'information concernant la dysgraphie, à destination de toutes les personnes concernées : élèves, parents, professeurs.

La première partie de ce travail aura pour but de définir le domaine du graphisme et celui de la dysgraphie. Nous évoquerons ensuite les particularités de l'adolescence et celles de l'entrée au collège, et étudierons les liens existant entre les difficultés d'écriture et cette période charnière.

Dans un second temps, nous proposerons un recueil des points de vue des élèves de sixième quant à l'écriture, puis nous établirons un état des lieux des connaissances et des besoins de leurs parents et de leurs professeurs, au sujet de la dysgraphie.

# Contexte théorique, buts et hypothèses

# 1. Le graphisme

## 1.1. Définition

Pour LURCAT, le graphisme, tel qu'il est enseigné dans les écoles maternelles, est une véritable préparation à l'apprentissage de l'écriture. C'est un ensemble de dessins, de traits, de formes géométriques, de trajectoires, qui va constituer la base même de l'écriture. (LURCAT, 1983)

En d'autres termes, le graphisme est le résultat d'un geste, une trace écrite laissée par le mouvement du bras.

Il comprend deux versants : le dessin et l'écriture. Par définition, le graphisme commence par le dessin, instinctif chez l'enfant, et c'est après un apprentissage que l'écriture est possible.

Dans notre mémoire, nous nous intéresserons plus spécifiquement au versant de l'écriture. TAJAN (1997) décrit l'écriture comme un « mouvement qui fixe des signes sur un support, à l'aide d'un instrument scripteur. » (TAJAN, 1997, cité par ESTIENNE, p.23).

Les signes sont fixés grâce à deux mouvements :

- Un mouvement d'inscription qui permet de dessin des lettres. Ce mouvement résulte de la flexion, de l'extension et de la rotation des trois doigts qui tiennent le crayon ou le stylo.
- Un mouvement de progression qui fait se succéder les lettres et les mots de la gauche vers la droite, dans notre écriture. Il s'agit de translation du poignet.

Ces deux types de mouvements doivent en permanence s'équilibrer.

L'écriture apparaît donc comme un acte de langage qui requiert des exigences importantes, tant motrices, praxiques, qu'intellectuelles.

C'est ce qu'affirment J. de AJURIAGUERRA (neuropsychiatre et psychanalyste français) et al., pour qui « l'écriture n'est possible qu'à partir d'un certain niveau d'organisation de la motricité, d'une coordination fine des mouvements, d'une activité

possible de ceux-ci dans toutes les directions de l'espace [...]. Elle n'est possible qu'à partir d'un certain niveau intellectuel, moteur et affectif. ». (AJURIAGUERRA, 1964, p.52)

AJURIAGUERRA parle de trois exigences de l'écriture, imposées à l'enfant dès le début de son apprentissage : exigence calligraphique, exigence de lisibilité, exigence de rapidité (AJURIAGUERRA, 1964).

Outre ces règles normatives d'organisation de l'écriture, l'enfant garde un style personnel lié à ses propres caractéristiques qui distingueront sa façon d'écrire de celle des autres. Ainsi, chaque écriture est unique.

Il faudra donc que l'enfant, malgré ses caractéristiques propres, se soumette à ces exigences que la société lui impose, en premier lieu à l'école.

## 1.2. Écriture et processus cognitifs

Pour illustrer les processus cognitifs mis en jeu lors de l'écriture, nous avons choisi le modèle théorique de Zesiger (2003). Ce modèle est basé sur le modèle modulaire de Van Galen (1991) (annexe n°1, p.A1), et détaille trois processus nécessaires à l'écriture : les types de capacités et de connaissances requises pour écrire, les niveaux de représentation activés lors de l'écriture et les fonctions des afférences perceptives.

Zesiger a montré à travers ses travaux portant sur l'acquisition de l'écriture chez l'enfant que « la production fluente de séquences de lettres repose sur un vaste ensemble de compétences de différents ordres », comme on peut le constater sur son modèle (ZESIGER, 2003, p.58). Ces connaissances requises sont :

- les connaissances linguistiques : métaphonologie, connaissances générales sur les lettres (nom, son...) et sur l'orthographe
- les connaissances visuo-spatiales : forme des lettres, position sur la ligne...
- des capacités de programmation et d'exécution motrice : génération de trajectoires, capacités d'ajustement postural, points d'appuis, tenue de l'instrument...

Notons que chaque système peut être atteint indépendamment.

Les travaux de Zesiger ont ainsi permis de montrer que l'apprentissage de l'écriture est un processus long et complexe, qui met en jeu un grand nombre de connaissances et de mécanismes, tant intellectuels que moteurs.

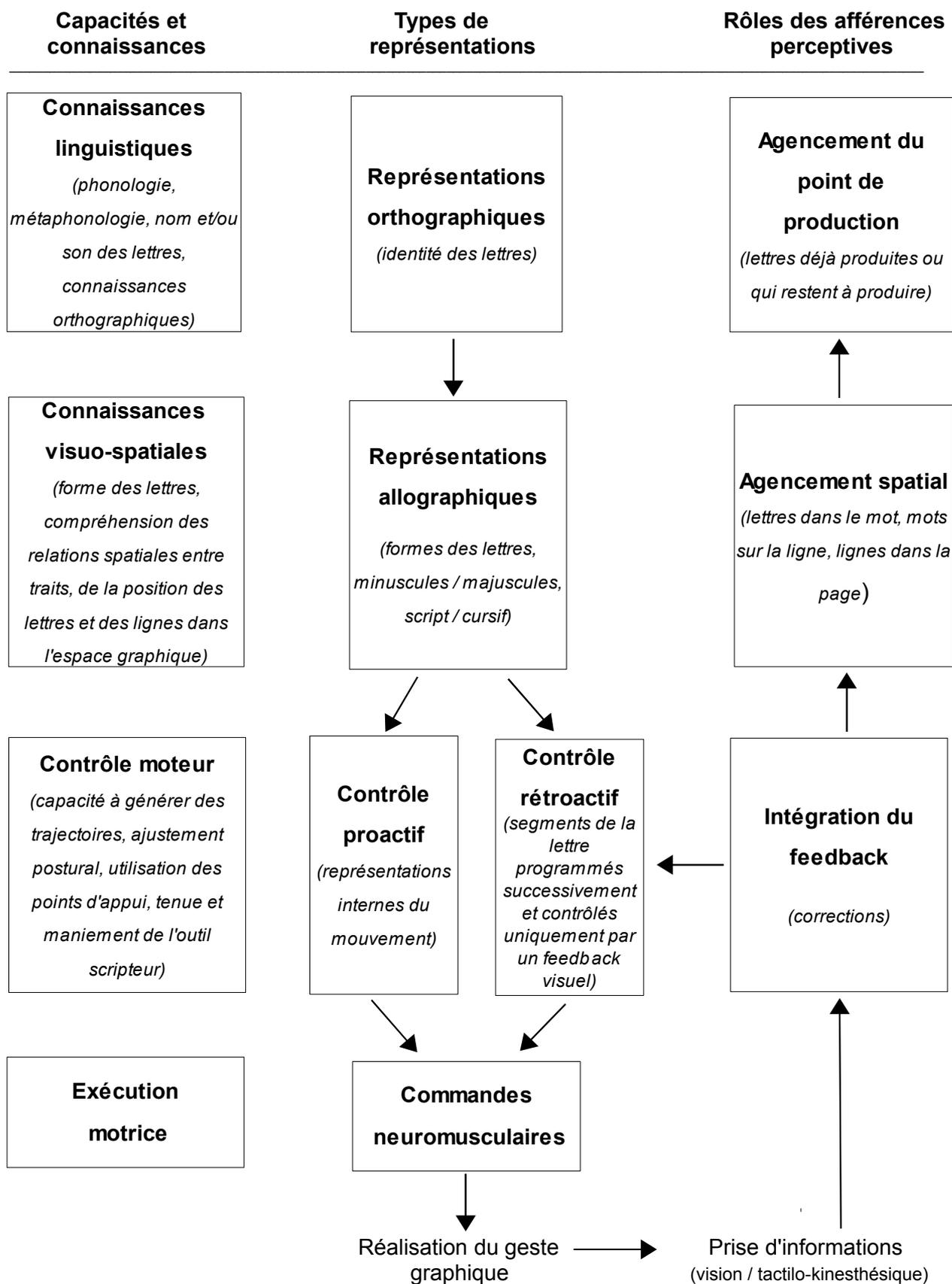


Tableau 1: Schéma représentant les types de connaissances (colonne de gauche), les composants impliqués dans l'écriture et son apprentissage (colonne centrale) et les fonctions des afférences perceptives (colonne de droite), selon Zesiger (2003)

### **1.3. Évolution du graphisme**

L'écriture est l'aboutissement d'un lent apprentissage qui met en jeu les plans moteurs, perceptifs et symbolique.

L'acte graphique commence dès la petite enfance, par un besoin naturel de mouvement du bébé. Dans le développement normal de l'enfant, la construction de l'espace sensori-moteur peut commencer dès le huitième mois, en même temps que le concept de permanence de l'objet. Avec n'importe quel outil scripteur (les mains, les pieds...), le bébé va constater que son geste laisse une trace permanente, et cela va captiver son intérêt.

#### **1.3.1. Avant 3 ans**

Les premiers dessins, autour d'un an, consistent en des gribouillages, des tourbillons réalisés uniquement dans un but d'exploration de l'environnement et d'exploration du mouvement.

Avant 2 ans, l'enfant contrôle son geste d'un point de vue uniquement kinesthésique : l'œil suit la main. C'est le plan moteur qui prime.

Après 2 ans, c'est le contrôle perceptif visuel qui prédomine : l'œil guide la main.

#### **1.3.2. Entre 3 et 5 ans**

Autour de 3 ans, l'enfant est capable de dessiner des traits horizontaux, verticaux puis obliques. Il commence à faire semblant d'écrire en utilisant des bâtons et d'autres formes.

L'enfant dessine des ronds, des lignes brisées et ondulées, puis des carrés vers 4 ans. C'est le début de l'apprentissage de la forme des lettres, qui est associée à un objet connu : pont, bâton, boucle, vague... Les niveaux perceptif et symbolique se rejoignent ainsi. Puis, l'enfant ajoute progressivement à la signification par le dessin la signification par l'écriture. Il commence à faire des correspondances entre oral et écrit.

#### **1.3.3. Entre 5 et 6 ans**

Les formes des lettres commencent à être acquises : arabesques, boucles ascendantes et descendantes, ponts, vagues, lettres rondes entre deux lignes... Mais

la trajectoire reste difficile : on peut observer des renversements, une écriture en miroir, des modifications du sens du parcours...

#### **1.3.4. Entre 6 et 7 ans**

La maladresse motrice, normale pour ce scripteur débutant, se traduit par des tracés vacillants, des tremblements, des cabossages... L'enfant procède de proche en proche. Il est davantage capté par l'exécution du mouvement que par le sens du message qu'il est en train d'écrire.

On demande à l'enfant, en plus de la qualité de ses lettres, de respecter l'organisation de la page, l'horizontalité de ses lignes, l'espacement entre ses mots... Il est encore difficile à cette période de parler de désordre de l'écriture.

#### **1.3.5. Entre 8 et 10 ans**

Le tracé devient plus habile, la pression est mieux contrôlée, le déplacement de la main sur la ligne est plus fluide. Cependant, des difficultés de liaisons entre les lettres persistent. La vitesse d'écriture s'accélère, du fait que l'enfant ne procède plus de proche en proche. Il peut donc anticiper le tracé.

Sur un plan cognitif, pour ZESIGER (1996), l'enfant a progressivement acquis des programmes responsables de la production de chaque lettre. Ces programmes sont inscrits dans une mémoire motrice à long terme.

#### **1.3.6. Entre 10 et 12 ans**

Le débit s'accélère encore, et les liaisons s'améliorent. Le geste est plus régulier, l'enfant maîtrise de mieux en mieux l'écriture canonique. Ainsi, il peut se permettre de s'éloigner de cette écriture scolaire et de personnaliser la sienne. A cet âge, « l'application et le plaisir d'écrire atteignent leur point culminant » d'après OLIVAUX (OLIVAUX, 1991, p.29).

## **1.4. Les acquisitions graphiques selon le programme de L'Éducation Nationale, de la Petite Section de Maternelle au CM2**

Notre mémoire portant sur l'étude du graphisme au début de l'adolescence, il nous a semblé essentiel de savoir ce que l'Éducation Nationale attendait des élèves entrant en sixième du point de vue de l'écriture.

Les programmes de l'Éducation Nationale sont établis de façon à ce que les apprentissages suivent au plus près une progression en harmonie avec l'évolution physiologique et psychologique de l'enfant. Pour chaque cycle, les enseignants procèdent à des évaluations nationales des acquis des élèves. Selon le site de l'Éducation Nationale « ces évaluations s'adressent à tous les élèves recevant un enseignement [...] quelles que soient les modalités de leur scolarisation ». Les résultats servent ensuite au niveau des écoles à affiner les choix pédagogiques des enseignants, pour les rendre favorables à la réussite de chacun des élèves. Les évaluations permettent également aux parents de suivre les progrès de leur enfant. (site [media.eduscol.education.fr](http://media.eduscol.education.fr))

La qualité de l'expression graphique est une sous-partie d'une des sept compétences du Socle Commun de Connaissances et de Compétences. Ce Socle est le cadre de référence de la scolarité obligatoire : il présente ce que doit savoir et maîtriser un élève à la fin de cette période. (site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr))

### **1.4.1. Le cycle 1, cycle des apprentissages premiers : Petite Section de Maternelle à Grande Section de Maternelle**

En ce qui concerne les acquisitions graphiques, le Cycle 1 aide l'enfant à développer la structuration de son geste scripteur (monter, descendre, croiser...), ainsi qu'à acquérir une plus grande dextérité à travers des entraînements, des jeux et des verbalisations. L'enfant découvre aussi les outils scripteurs, afin d'accéder à différentes sensations et possibilités (pinceaux, crayons, feutres, éponges...). Il fera également les premières expériences de structuration de l'espace (en haut, en bas, à gauche, à droite, devant...). La progression de ces différents apprentissages a pour

objectif, en fin de Grande Section, la copie de quelques mots en écriture cursive. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009).

#### **1.4.2. Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux : CP, CE1, CE2**

Lors de la seconde année du Cycle 2 (CE1), l'enfant doit savoir « copier un texte court (par mots entiers ou groupes de mots) sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ». On demande à l'élève habileté du geste, qualité de la graphie (formation et taille des lettres, attaches entre les lettres, majuscules), soin apporté à la copie et rapidité de l'écriture. (site [eduscol.education.fr/soclecommun](http://eduscol.education.fr/soclecommun))

#### **1.4.3. Le cycle 3, cycle de consolidation : CM1, CM2, 6ème**

Lors des évaluations de CM2, on attend de l'élève qu'il « copie sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée ». Habileté, qualité, soin et rapidité sont encore une fois évalués. (site [eduscol.education.fr/soclecommun](http://eduscol.education.fr/soclecommun))

Lors de l'examen du Brevet des collèges, les élèves doivent pouvoir « Écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire ». A cette étape entrent en ligne de compte de nouvelles attentes : n'importe quel destinataire est censé pouvoir lire et comprendre sans difficultés les productions manuscrites de l'élève, qui, de plus, se doivent d'être acceptables socialement. On attend que les lettres soient correctement formées et attachées, que la segmentation soit respectée et la ponctuation adaptée. (site [eduscol.education.fr/soclecommun](http://eduscol.education.fr/soclecommun))

### **1.5. Ce que révèlent les évaluations nationales de fin de cycle**

Pour se rendre compte de la proportion d'élèves sortant du primaire en difficulté sur le plan du graphisme, nous avons cherché les résultats nationaux de ces évaluations. Or, ces résultats ne sont collectés qu'à l'échelle de l'école elle-même et

transmis aux parents uniquement. Ils ne font l'objet d'aucune étude, et ne sont ni analysés ni comparés entre les années ou entre les régions de France.

Selon le site de l'Eduscol (portail national des professionnels de l'éducation), les évaluations nationales sont considérées comme des « Outils pédagogiques à disposition des enseignants, permettant de prévoir les aides nécessaires ou encore d'organiser le travail des classes en prenant en compte les besoins identifiés. ». Elles permettent aussi de favoriser une liaison entre l'école et le futur collège de l'élève. Nous n'avons donc pas pu établir de comparaison, même succincte, entre ce qui est attendu de l'enfant à l'entrée en sixième et ce qu'il en est réellement.

## **2. La dysgraphie**

### **2.1. Définitions**

D'après le DSM IV (Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux), la dysgraphie figure parmi les troubles des apprentissages. Elle correspond à un trouble de l'expression écrite, causée ni par des déficits neurologiques ou intellectuels, ni par des troubles perceptifs ou moteurs apparents.

POSTEL (1993, cité par ALBARET, 1995, p.71), psychiatre français, la définit comme une « atteinte de la fonction graphique scripturale se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que les structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées ».

HAMSTRA-BLETZ et BLÖTE (1993) considèrent la dysgraphie comme une perturbation ou une difficulté dans la production du langage écrit, en rapport avec les mécanismes de l'écriture. Les difficultés se manifestent par des performances faibles chez un enfant d'intelligence normale, en l'absence de trouble neurologique ou sensori-moteur.

Selon ALBARET (1995), on ne peut parler de dysgraphie qu'à partir de 7 ans, âge où l'enfant a pu bénéficier d'une période d'acquisition des premiers apprentissages scolaires suffisamment longue.

### **2.2. Définition et classification selon Ajuriaguerra**

#### **2.2.1. Définition**

Pour AJURIAGUERRA, est dysgraphique un individu « chez qui la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience. » (AJURIAGUERRA, 1964, p. 224).

### **2.2.2. Classification**

AJURIAGUERRA et ses collaborateurs (1964) ont tenté de rassembler différents types de difficultés au sein d'un groupe d'enfants dysgraphiques dont ils ont étudié l'écriture.

Cette classification est la suivante :

- Les raides : on peut ressentir dans l'écriture une tension très importante, provoquant une crispation générale. La zone médiane (espace qui contient toutes les lettres sans hampes ni jambages : a, e, o, r, m, n, s...) est étroite, comme les boucles extérieures (hampes et jambages plus longs que larges). L'écriture penche à droite, le tracé est anguleux, l'espacement entre les lignes est insuffisant.

- Les mous : à l'inverse des raides, les mous font preuve d'un relâchement excessif. L'écriture est petite, ronde (la zone médiane prédomine), étalée en largeur. Les lettres, leur direction et leurs dimensions sont irrégulières. Les mots ont l'air de flotter sur la ligne, les lignes sont descendantes.

- Les impulsifs : c'est le manque de contrôle qui prédomine dans cette écriture. Le mouvement est dynamique, mais dans la précipitation et sans souci de qualité. On observe de nombreuses saccades et retouches, une mauvaise organisation de la page et une grande irrégularité dans la dimension. On note à la fois la présence de courbes et d'angles, de relâchement et de tension.

- Les maladroits : les difficultés grapho-motrices sont importantes. Le tracé est de mauvaise qualité, les formes mal définies, l'enfant rature et se reprend. La page est mal organisée : les espacements entre les mots et entre les lignes sont insuffisants et irréguliers, les mots flottent sur la ligne, l'ensemble est confus. Il existe également une grande irrégularité de dimension.

- Les lents et précis : l'application importante de ces enfants pour écrire engendre une grande lenteur. L'ensemble est propre, régulier, l'organisation de la page est correcte, les formes sont scolaires. Cependant, on peut noter de légers tremblements, ce qui laisse transparaître une certaine fragilité grapho-motrice.

## **2.3. Définition et classification selon Olivaux**

### **2.3.1. Définition**

OLIVAUX, psychanalyste et graphothérapeute, distingue deux types de pathologies : les syndromes graphiques et les dysgraphies.

Dans sa définition des dysgraphies, il explique que celles-ci ne sont en fait que le signe d'un enfermement de l'écriture, à plus ou moins long terme, dans un syndrome graphique. Pour cet auteur, on ne parle de dysgraphie que dans le cas où « l'écriture est, d'une manière anormale, lente ou fatigante, si sa lisibilité est insuffisante, si son niveau n'est pas conforme à l'âge et aux possibilités instrumentales du scripteur. » (OLIVAUX, 1991, p. 92)

### **2.3.2. Classification**

Pour OLIVAUX (1991), il est difficile d'établir une classification satisfaisante, du fait des nombreux facteurs intervenant dans l'activité d'écriture et dans l'écriture elle-même, et de leurs liens entre eux.

#### **2.3.2.1. Syndromes graphiques**

OLIVAUX (1991) interprète les syndromes graphiques comme des marques de difficultés ou de blocages, apparaissant au moment où l'enfant débute une personnalisation de son écriture. Il distingue ainsi cinq syndromes différents :

- Impersonnalité : reproduction simple, sans investissement personnel de l'écriture mais pouvant comporter des marques caractéristiques de compensations dans une tentative de personnalisation.
- Inhibition : "freinage graphique" se manifestant par une impression de retenue du geste, une écriture de taille réduite.
- Impulsivité : elle se traduit par des accélérations exagérées, des lettres surdimensionnées, une pression accentuée.
- Relâchement : le trait est léger, les lettres sont étirées.
- Détérioration : tremblements et fragmentation des lettres formant une écriture hachée.

#### **2.3.2.2. Dysgraphies**

OLIVAUX (1991) distingue trois grands groupes de dysgraphies :

- Dysgraphies de niveau :

Elles sont associées au syndrome graphique d'impersonnalité. Ces dysgraphies sont liées à un défaut de distanciation entre le scripteur et son modèle : l'écriture ne reflète pas la personnalité du scripteur, on la compare à celle d'un enfant.

Ainsi, OLIVAUX précise que « la lisibilité ou la forme même de cette écriture pose en tout cas question aux correspondants : professeurs, collègues, employeur... ». (p.96). Comme l'indique leur nom, ces dysgraphies traduisent l'écart entre l'écriture de la personne et son niveau réel, ses capacités.

- Dysgraphies instrumentales :

Ce sont les plus faciles à déceler et celles motivant le plus de demandes d'aide. OLIVAUX dissocie les perturbations indirectes de la motricité graphique et les perturbations graphomotrices atteignant l'acte d'écrire et le tracé eux-mêmes.

Les perturbations indirectes de la motricité graphique sont aussi appelées "agraphies" par OLIVAUX. Elles sont en fait dues à « un traumatisme grave, physique ou psychologique ».

Les perturbations graphomotrices, elles, sont simplement liées à une mauvaise position ou une mauvaise tenue de l'outil. La position du corps, l'assise, le support, « des bracelets, des bagues ou des ongles trop longs », tout ce qui peut gêner ou modifier la position idéale d'écriture sera susceptible d'entraîner des difficultés et des déformations. (OLIVAUX, 1991, p.103)

- Dysgraphies réactionnelles et symptomatiques :

Ces dysgraphies sont le signe d'une réaction profonde du scripteur à des contraintes extérieures (telles que la vitesse ou l'application). Elles peuvent traduire une réaction de « défense, une opposition, une compensation. » (OLIVAUX, 1991, p.108)

Les dysgraphies réactionnelles amplifient les déformations naturelles de l'écriture, elles sont plus ou moins intentionnelles, alors que les dysgraphies symptomatiques sont « des signes secondaires à replacer, la plupart du temps, dans un contexte plus large. » (OLIVAUX, 1991, p.109).

## **2.4. Les causes de la dysgraphie**

Les étiologies de la dysgraphie restent encore mal définies, et il semble évident qu'une cause unique n'explique pas les troubles de l'écriture.

Pour Céline ETIENNE-DIEUSET (graphothérapie.fr), graphothérapeute, certains facteurs apparaissent évidents comme causes de la dysgraphie, tels que :

- l'immaturation,
- la mauvaise perception du schéma corporel
- les problèmes de latéralité non ou mal résolus
- la mauvaise utilisation des outils scripteurs
- une mauvaise posture
- la présence de troubles associés (dyspraxie, dyslexie dysorthographe, troubles du langage, troubles du comportement, hyperactivité ou précocité intellectuelle).

Un certain nombre d'auteurs s'accordent pour affirmer qu'il existe un lien étroit entre graphisme et affectivité, l'écriture étant une forme d'expression à part entière. OLIVAUX (1991) affirme d'ailleurs que parfois, la dysgraphie est un symptôme généré chez l'enfant à cause d'un ensemble de conduites de craintes et d'imitation de l'écriture d'un parent, ou encore à cause de projections parentales (l'illisibilité est souvent considérée par les parents comme signe de "maturité"). Pour OLIVAUX, « l'écriture présente [...] une grande plasticité et, lors de l'adolescence, une forte tendance au mimétisme inconscient », mais parfois aussi volontaire. (OLIVAUX, 1991, p.93)

On peut donc ajouter aux facteurs de troubles de l'écriture l'anxiété, les désordres psychologiques et les troubles psycho-affectifs.

Selon « The International Dyslexia Association » (IDA), les enfants dysgraphiques souffriraient, à l'origine, de difficultés de mémoire de travail, plus précisément d'encodage orthographique, ainsi que d'une difficulté dans la planification séquentielle de mouvements des doigts (tels que toucher successivement du pouce les autres doigts de la même main, sans feedback visuel).

Pour HAMSTRA-BLETZ ET BLÖTE (1993), professeurs allemandes de psychologie, ce serait le manque de contrôle moteur fin dans l'exécution motrice qui pourrait expliquer ce trouble. Les dysgraphiques manqueraient de sensibilité et auraient plus de difficultés à contrôler les paramètres du mouvement.

Selon WANN (1987), les enfants dysgraphiques n'ont pas de programme moteur stable et reproductible, ce qui rend leur écriture si irrégulière. De plus, ils

utiliseraient des patterns de mouvements moins matures, qui permettraient un meilleur contrôle visuel pendant leur exécution.

ZESIGER (2003), dans son étude des enfants dysgraphiques, et en se basant sur son modèle cognitif, a cherché à quel niveau intervenaient les difficultés chez ces enfants.

En comparant leurs productions, il a déduit que « chez certains, l'écriture lente et dysfluente témoigne des difficultés affectant l'étape de programmation motrice. Pour d'autres, la principale caractéristique est la variabilité (ou irrégularité) spatiale et, dans une certaine mesure, temporelle, ce qui traduirait des difficultés d'exécution motrice. ». (ZESIGER, 2003, p.62)

Les déficits sous-jacents aux troubles de l'écriture sont donc différents selon les difficultés observées chez chaque enfant.

#### **2.4.1. La dysgraphie des gauchers**

« Lorsqu'on étudie les difficultés d'écriture, le problème des enfants gauchers s'impose d'emblée », dit AJURIAGUERRA dans « L'écriture de l'enfant ».

Dans son étude des enfants dysgraphiques, il a pu constater que l'écriture était de moins bonne qualité chez les gauchers lorsqu'ils écrivaient de la main gauche, que lorsqu'ils écrivaient de la main droite. Il conclut que notre système d'écriture est plus adapté à une écriture de la main droite, et qu'ainsi les gauchers sont forcément pénalisés.

Aussi, il remarque que les gauchers de moins de 9 ans présentent des résultats moins mauvais dans son échelle d'écriture que les gauchers de plus de 9 ans. Il formule l'hypothèse que les enfants gauchers partent avec les mêmes possibilités que les droitiers, mais ne parviennent pas avec le temps à perfectionner leur écriture, comme le font les enfants droitiers. D'où une différence de qualité d'écriture majorée avec le temps, et donc à la période de l'adolescence.

## **2.5. La dysgraphie : un trouble rarement isolé**

### **2.5.1. La dyslexie/dysorthographe**

D'autres pathologies se trouvent généralement associées à la dysgraphie. La plus courante est la dyslexie/dysorthographe. « Une mauvaise orthographe peut être une des causes principales d'une écriture déficiente » (AJURIAGUERRA, 1964, p.274). En effet, les enfants dyslexiques/dysorthographiques présentent généralement un ensemble de troubles associés, notamment des troubles de la motricité et de la coordination entraînant une dysgraphie. L'écriture est peu esthétique, voire illisible, en plus d'être lente.

ESTIENNE, logopède, dit à ce propos : « Il n'est pas rare en orthophonie de rencontrer des enfants qui sont tout aussi dysgraphiques que dysorthographiques. Une orthographe en souffrance peut se traduire par un graphisme maladroit, irrégulier, qui laisse transparaître les difficultés de l'orthographeur, de même qu'un geste graphique douloureux, malhabile, trop lent, devient une entrave supplémentaire qui empêche l'écrivain de se concentrer pour mener de front les stratégies requises pour intégrer l'orthographe. » (ESTIENNE, 2006, Avant-propos)

De plus, on peut émettre l'hypothèse que certains dyslexiques/dysorthographiques écrivent volontairement mal dans le but de masquer leurs fautes d'orthographe.

### **2.5.2. La dyspraxie**

La dyspraxie, qui exclue toute atteinte motrice ou paralysie, est définie par THIBAUT et PITROU comme « un trouble affectant la planification et l'automatisation des gestes, qui, malgré les apprentissages, ne sont pas automatisés. Le geste finalisé sera dysharmonieux, maladroit, lent et entraînera un coût cognitif important. » (THIBAUT, PITROU, 2012, p.107).

Cela entraîne par conséquent des troubles de l'écriture, celle-ci se définissant par un enchaînement de praxies.

Selon le Dr MAZEAU, un enfant dyspraxique a toujours des difficultés pour engrammer certains gestes de la vie courante, dont ceux nécessaires à l'écriture. Chez ces enfants, les distorsions graphiques ne sont jamais stables, l'écriture est lente et l'aspect général est brouillon. (reseautap.org)

### **2.5.3. Autres troubles associés**

Dans son étude des dysgraphies de l'enfant, AJURIAGUERRA (1964) constate chez ses patients d'autres difficultés associées : trouble de l'orientation spatiale, problème de latéralisation et troubles psycho-affectifs.

La dysgraphie peut aussi exister dans un contexte de précocité ou de troubles du comportement.

La dysgraphie s'inscrit donc généralement au sein d'une symptomatologie plus large.

## **2.6. Rôle de l'école : quelles démarches vers l'orthophoniste ?**

### **2.6.1. L'école maternelle**

Les enseignants d'école maternelle sont bien souvent les premiers à pouvoir repérer et informer les parents sur un éventuel trouble chez l'enfant. Ils se doivent d'exercer un rôle préventif.

Dans le Bulletin Officiel du 3 septembre 2009, communiquant les instructions pédagogiques aux enseignants du premier degré (école maternelle), il est spécifié qu'ils doivent connaître les modalités d'apprentissage et d'acquisition du langage oral ainsi que les conditions d'entrée dans la lecture et l'écriture. Il est mentionné dans ce bulletin que « L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage. ». (Bulletin Officiel n°32 du 3 septembre 2009, paragraphe 2)

Les professeurs d'école maternelle doivent également connaître, entre autre, et parmi les différents partenaires de l'école, « les structures d'accueil et de soin ».

De plus, c'est vers l'âge de 3-4 ans que les enfants vont pouvoir bénéficier de leur premier bilan de santé complet obligatoire, effectué au sein de l'école. Celui-ci vise à dépister d'éventuels troubles ou handicaps : vue, audition, mais aussi troubles du langage et troubles du comportement. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009)

L'école maternelle joue donc un rôle préventif indispensable, mais aussi un rôle de guidance : c'est elle qui va alerter et orienter les parents vers les professionnels de santé quand cela semble nécessaire.

### **2.6.2. L'école primaire**

D'après le Ministère de l'Éducation Nationale, « le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donne l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi ». Il est donc essentiel qu'un élève se sente rassuré sur ses capacités, et ce même s'il rencontre des difficultés importantes. Il est spécifié dans les programmes officiels 2009-2010 du Ministère de l'Éducation Nationale que « les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent, et avant qu'elles ne soient durablement installées. ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, p.34)

Cela implique alors que chaque difficulté spécifique et récurrente, comme la dysgraphie, rencontrée par un élève au cours de sa scolarité, doit être prise en compte par l'enseignant et signalée aux parents. L'école conseillera et proposera éventuellement une orientation vers un corps de professionnels adapté, dont font partie les orthophonistes. Ceux-ci seront à même de juger de l'ampleur des difficultés de l'enfant, et de proposer des examens complémentaires, une rééducation, et éventuellement des aménagements scolaires.

## **2.7. Prise en charge orthophonique**

La rééducation de la dysgraphie entre dans les compétences de l'orthophoniste. Elle est cotée en AMO\* 10 dans la Nomenclature Générale des Actes professionnels (NGAP), en tant que « rééducation des troubles de l'écriture ».

\*Acte Médical Orthophonique

### **2.7.1. Le bilan**

Actuellement, le bilan du graphisme n'existe pas en tant que tel dans la NGAP des orthophonistes. Il s'inscrit au sein du bilan de langage écrit. Il existe quelques épreuves permettant d'évaluer le graphisme chez l'adolescent. ESTIENNE (2006) en propose un certain nombre dans son livre « Dysorthographe et dysgraphie : 285 exercices ».

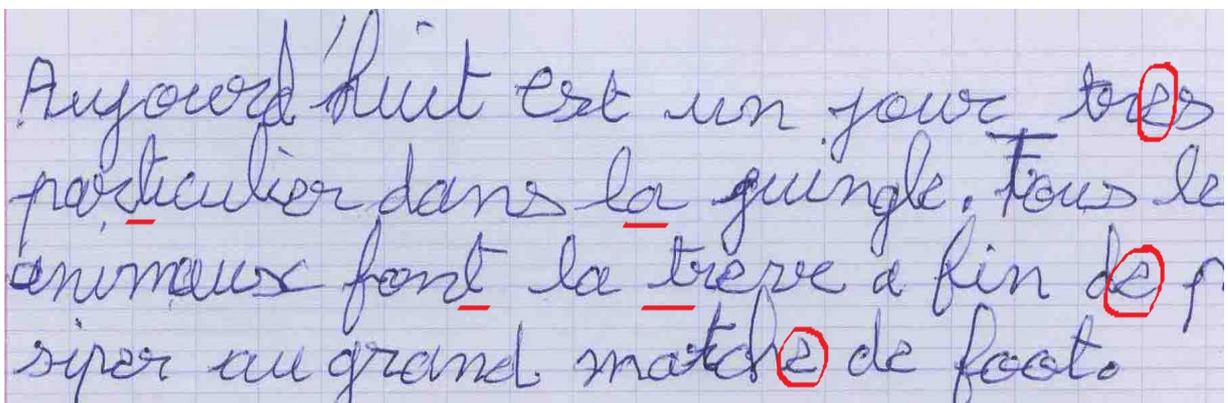
On note que l'évaluation repose pour une grande part sur l'échelle de dysgraphie de AJURIAGUERRA, que l'on détaillera dans une deuxième partie.

L'anamnèse, selon ESTIENNE, tentera d'analyser la plainte : celle-ci porte-t-elle sur l'écrit en tant que produit fini, ou plutôt sur l'exécution du geste ainsi que sur le rapport que la personne entretient avec son écriture ? (ESTIENNE, 2006)

De 6 à 11 ans, l'Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant, aussi appelée BHK (adaptation française par CHARLES, SOPPELSA et ALBARET, 2004) permet d'objectiver une dysgraphie en faisant copier un texte à l'enfant pendant 5 minutes. Treize items sont analysés, en plus de la vitesse d'écriture et de quelques signes cliniques observés pendant la copie.

En 2013, SOPPELSA et ALBARET créent le BHK ado, étalonné de la sixième à la troisième. Le texte à copier est le même que celui du BHK enfant, mais la cotation diffère : 9 critères de cotation seulement, en plus de la vitesse d'écriture.

Lors du bilan, on pourra observer des trajectoires très fantaisistes. Celles-ci peuvent entraîner des déformations des lettres, en particulier au collège quand la vitesse de copie doit nettement s'améliorer. En outre, elles peuvent entraîner des gênes importantes (perte de vitesse, de lisibilité...).



Julien, classe de cinquième

Certaines de ces trajectoires se sont installées d'emblée de façon erronée, alors que d'autres trajectoires et formes fantaisistes apparaissent à l'adolescence, avec la volonté de personnaliser son écriture.

### 2.7.2. La rééducation

Pour ALVES et PAQUAY (1993), la rééducation de la dysgraphie chez l'adolescent nécessite parfois de repartir de gestes amples et de supports verticaux

pour pouvoir explorer les tensions et les relâchements engageant l'ensemble du corps.

Le travail rééducatif va consister à proposer des graphismes reprenant les différentes étapes perceptives et motrices, sous-tendues d'images linguistiques, que l'enfant ou l'adolescent dysgraphique adoptera et adaptera selon sa sensibilité. C'est l'adulte présent, qui, par ses interventions, va permettre à l'enfant d'investir ses propres démarches, de s'approprier ce qu'il vit en prenant conscience de son action. Le Cadre d'Observation Graphomotrice propose la progression rééducative suivante :

- Première étape : du mouvement à la praxie (exercices de détente, de coordination oculo-manuelle...). Le travail du graphisme peut nécessiter de mettre en place certaines techniques de relaxation et de respiration comme dans d'autres rééducations (voix, bégaiement...).
- Seconde étape : du geste à la trace. Il s'agit d'un travail sur des surfaces verticales, sur de grands supports...
- Troisième étape : de la trace à la lettre. Activités consistant à produire des arabesques, des tracés décoratifs, des enluminures permettant de préciser chaque formes nécessaires aux tracés des différentes lettres.
- Quatrième et dernière étape : l'écriture proprement dite. Étude de la forme de la trajectoire et du mouvement de chaque lettre.

Tout comme le Cadre d'Observation Graphomotrice, le Dictionnaire d'orthophonie (2011), dans sa description des différentes étapes de la rééducation du graphisme, préconise de viser en première intention la relaxation générale. Elle aura pour but d'éviter les tensions et crispations des muscles lors de l'écriture.

Puis, le premier travail concernera le graphisme hors écriture, c'est-à-dire dessin, peinture, pour « améliorer l'attitude générale et le geste graphique ». Le dessin, précurseur de l'écriture, demande une motricité moins fine et moins précise. C'est donc l'amplitude du geste qui est recherchée en priorité.

On demandera à l'enfant de dessiner des choses qu'il connaît, et on l'accompagnera grâce à nos commentaires sur les formes, les trajectoires, les outils qu'il utilise pour ce dessin.

Puis on travaillera spécifiquement les différentes graphies, tout en faisant du lien avec les formes de la vie courante : le ballon, les vagues, le pont...

Pour acquérir le bon geste pour chaque graphie, il faudra le répéter de nombreuses fois. Cette redondance est nécessaire pour fixer le geste graphique, l'orthophoniste doit donc trouver des méthodes ludiques pour effectuer cette remédiation.

Plus tard, la rééducation devra porter plus précisément sur l'écriture elle-même : forme des lettres, orientation, enchaînement, liaisons, rythme, pression et vitesse. C'est seulement quand la combinaison de tous ces paramètres sera opérationnelle et harmonieuse que l'enfant ou l'adolescent dysgraphique pourra avoir une écriture fonctionnelle.

En ce qui concerne les trajectoires fantaisistes parfois observées lors du bilan, il s'agira tout d'abord d'en parler avec l'adolescent pour lui faire découvrir la perte de vitesse qu'elles occasionnent. On pourra utiliser des métaphores (celles en rapport avec la circulation routière fonctionnent bien en général), ou toute autre image permettant au patient de mieux visualiser cette perte d'efficacité.

Il faudra discuter avec lui des graphies qu'il pourra garder, car il ne s'agit pas non plus de tout uniformiser. Il est important que l'adolescent garde une écriture personnelle, et ne se réfugie pas dans une écriture calibrée qui lui serait étrangère.

## **2.8. Rôle des autres professionnels de la dysgraphie**

Outre l'orthophoniste, différents professionnels peuvent prendre en charge les troubles de l'écriture.

### **2.8.1. L'ergothérapeute**

L'ergothérapeute est un professionnel de santé diplômé d'État. Selon l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes, « l'objectif de l'ergothérapie est de maintenir, de restaurer et de permettre les activités humaines de manière sécurisée, autonome et efficace. Elle prévient, réduit ou supprime les situations de handicap en tenant compte des habitudes de vie des personnes et de leur environnement. ». Ces professionnels de santé prennent en charge toutes les difficultés liées au quotidien, et par conséquent les troubles du graphisme, qui en font partie. L'ergothérapeute travaille au niveau de la programmation du geste et de la

manipulation des outils scolaires. Son rôle sera également de trouver des adaptations optimales de ces outils (clavier, crayon ergonomique...) et des supports de l'écriture. Le but est d'améliorer l'écriture, ou du moins de minimiser les conséquences du trouble, et d'obtenir ainsi une écriture efficace et lisible.

### **2.8.2. Le graphothérapeute**

Il n'existe pas de diplôme officiel de graphothérapeute en France. On trouve plusieurs centres de formation, en général choisis par le candidat après une formation initiale. C'est un diplôme privé, délivré et certifié par le centre lui-même.

Selon OLIVAUX (1991), graphothérapeute, cette discipline est très souvent associée à la thérapie par le biais de l'écriture. Or, la graphothérapie se définit comme « le traitement des dysgraphies, plus largement comme une rééducation de l'écriture », (OLIVAUX, 1991, p.132). D'après cet auteur, la rééducation en graphothérapie porte d'abord sur la prise de conscience des difficultés et leur reconnaissance objective. Le thérapeute explique ensuite ce qu'est l'écriture et le fonctionnement de la rééducation. Dans un troisième temps, le patient travaille sur « la détente psychomotrice nécessaire à l'écriture et indispensable à sa rééducation » ainsi que sur un rythme qui aidera à fixer la forme du geste. (OLIVAUX, 1991, p.134)

La rééducation débute toujours par la reproduction de formes pré-scripturales, en séparant bien le geste du message.

### **2.8.3. Le psychomotricien**

La psychomotricité provient de la relation fusionnelle entre fonctions motrices et fonctions psychiques. (Dictionnaire d'Orthophonie, 2011, p.228). Selon BALLOUARD (2011), psychologue et psychomotricien, le travail du psychomotricien consiste à s'occuper du corps et plus précisément de l'investissement dans celui-ci. La rééducation en psychomotricité se concentre sur le corps dans sa globalité et sur la connaissance du schéma corporel. En effet, BALLOUARD dit « le champ d'application comprend pour l'essentiel les troubles qui s'expriment par des perturbations psychomotrices d'une part, et ceux pour lesquels l'approche par le corps paraît la seule possible ou la meilleure à un moment précis d'autre part. ». (BALLOUARD, 2011, p. 5)

L'approche psychomotrice des troubles de l'écriture se focalise donc sur le corps de l'enfant, sur la façon dont il s'en sert, sur la représentation qu'il s'en fait et sur l'ajustement de sa personnalité à l'environnement qui l'entoure, afin de l'aider à mieux s'adapter.

## **3. L'adolescent dysgraphique**

### **3.1. L'adolescence**

#### **3.1.1. Définition**

Période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, l'adolescence est une phase complexe du développement humain, qui débute à la puberté et qu'on situe en général entre 11 et 18 ans, cela variant selon le sexe et selon des critères interindividuels.

L'adolescence s'accompagne de nombreux changements physiques et psychologiques (comportements, goûts, humeur...), mais aussi de changements concernant les relations sociales et familiales (rapports aux autres en lien avec le rapport à soi-même, place et rôle au sein de la famille) auxquels l'enfant va devoir s'adapter pour pouvoir s'accepter petit à petit.

Or, ces changements sont parfois mal vécus, car dans cette situation paradoxale, le jeune va se retrouver déchiré entre le désir de se replier sur son enfance et celui d'en sortir, d'accéder à une certaine indépendance ; les bouleversements corporels qu'il ne maîtrise pas l'inquiètent, et en même temps le rendent fier : c'est avec ce nouveau corps qu'il devra appréhender sa vie d'adulte.

#### **3.1.2. L'entrée au collège : une étape clé de la scolarité**

L'entrée au collège est un point clé dans la vie de l'adolescent : il quitte la sécurité de l'école qu'il connaissait bien pour une terre inconnue. En effet, le collège est plus grand et souvent géographiquement plus éloigné du domicile. Ses repères et ses rituels sont bouleversés : il faut découvrir de nouveaux lieux, s'habituer à avoir un emploi du temps avec de nouveaux horaires et à s'y référer, rencontrer et s'adapter à de nouveaux professeurs et de nouveaux camarades.

C'est à cette période que l'adolescent va apprendre à acquérir autonomie et responsabilité. De plus, c'est là que va se jouer son avenir professionnel : en effet, dès la classe de quatrième se pose la question de l'orientation vers une filière générale ou professionnelle.

### **3.1.3. De nouvelles exigences**

L'entrée au collège est aussi un bouleversement au niveau du travail personnel et des apprentissages : les devoirs ne sont plus seulement des rappels de ce qui a été appris dans la journée, mais une mise en application de ces connaissances. On demande maintenant au jeune élève d'être rapide, d'aller chercher des informations par lui-même, et surtout, le niveau d'exigence des professeurs devient plus élevé. C'est le moment où l'on demande au jeune adolescent de faire preuve d'imagination, de donner un point de vue, d'exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il pense, et de traduire tout cela à l'écrit. (SOPPELSA, p.70)

On attend de lui notamment une écriture plus rapide, ce qui nécessite obligatoirement une adaptation par rapport à l'école primaire, où la priorité était donnée à la forme et non à la vitesse. Maîtrise de la langue, connaissance des lettres et de leurs liaisons ainsi qu'aisance motrice seront nécessaires à l'acquisition d'une vitesse contrôlée. Pour cela, l'adolescent devra opérer des changements personnels dans son écriture, concernant par exemple le système de liaisons, l'apprentissage de simplifications, changements de graphies (passage du cursif au script, etc...). Pour la plupart des élèves, ces modifications se feront intuitivement, dans un souci de rapidité.

## **3.2. La dysgraphie chez l'adolescent**

### **3.2.1. Dysgraphie et aménagement de l'écriture**

D'après OLIVAUX, l'acquisition de la rapidité et d'une certaine aisance dans l'écriture va obligatoirement nécessiter des aménagements dans le type de script qu'utilisait jusqu'ici le jeune enfant. En effet, il va lui falloir mettre en place des stratégies qui favoriseront une écriture rapide, fluide, efficace et lisible. Pour cela, il va devoir développer 2 grands pôles : la progressivité graphique et la personnalité graphique.

#### **3.2.1.1. Progressivité graphique**

Pour être acquise, elle réclame avant tout un outil scripteur en bon état et une maîtrise de la langue suffisante afin de ne pas freiner le déplacement de la main. Elle requiert donc un niveau de maturation suffisant.

Selon OLIVAUX, « la progressivité est l'enchaînement des lettres, des mots, mais aussi des lignes dans un mouvement souple et rapide. Cette définition propose déjà

par elle-même l'idée d'un instrument efficace au service d'une pensée "fluide".» (p.48)

La progressivité graphique est en fait un moyen qui permet au scripteur de s'économiser en écrivant, tout en restant efficace.

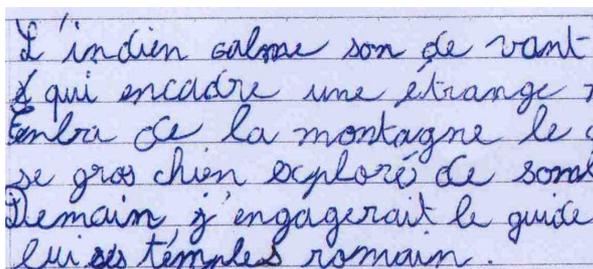
### 3.2.1.2. Personnalité graphique

La personnalisation est ce qui nous permet de distinguer chaque écriture, d'en reconnaître l'auteur à de simples "signes". Cette originalité et cet esthétisme sont singuliers à chacun.

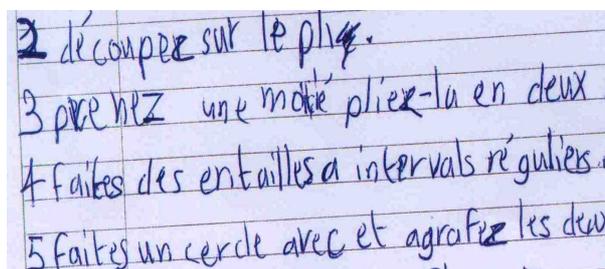
Pour OLIVAUX, « de beaux graphismes demeurent [...] représentatifs d'un certain statut social et intellectuel. ». (p.44). Cependant, il ne faut pas juger trop vite une écriture à ses marques de personnalisation : en effet, certains scripteurs sont tentés de copier une écriture, masquant ainsi leur véritable personnalité graphique. On ne peut donc pas faire de lien de façon objective entre niveau social et esthétisme de l'écriture.

### 3.2.2 Dysgraphie et personnalisation de l'écriture

L'écriture en tant qu'acte social est touchée par tous les changements engendrés lors de l'entrée dans l'adolescence. La plupart des jeunes adolescents sont désireux de transformer leur façon d'écrire, afin de s'éloigner des standards enseignés à l'école primaire. L'entrée au collège marque une césure propice à ce changement.



Louis, début du CM2

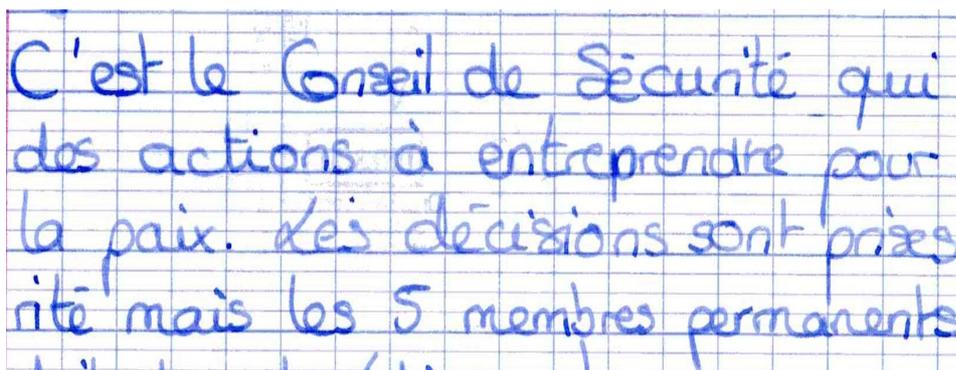


Louis, début de sixième

A l'instar des modifications physiques et psychologiques, on constatera une différence entre filles et garçons dans l'évolution de l'écriture.

### 3.2.2.1. Chez les filles

Les filles portent une attention renforcée à leur écriture, qui va alors, de façon générale, présenter des signes caractéristiques de cette période : « étalement, élargissement, arrondissement, prédominance de la zone médiane (...) mais avec une exagération plus ou moins accentuée, parfois caricaturale. » (OLIVAUX, 1991). La zone médiane est l'espace qui contient toutes les lettres sans hampes ni jambages : a, e, o, r, m, n, s...



Marion, classe de troisième

Il faut ajouter à cela une mise en page stricte et une écriture rigide dans ses dimensions. Les lettres se retrouvent soit trop liées soit complètement séparées, et la pression est perceptible ; cependant la vitesse d'écriture reste supérieure à celle des garçons.

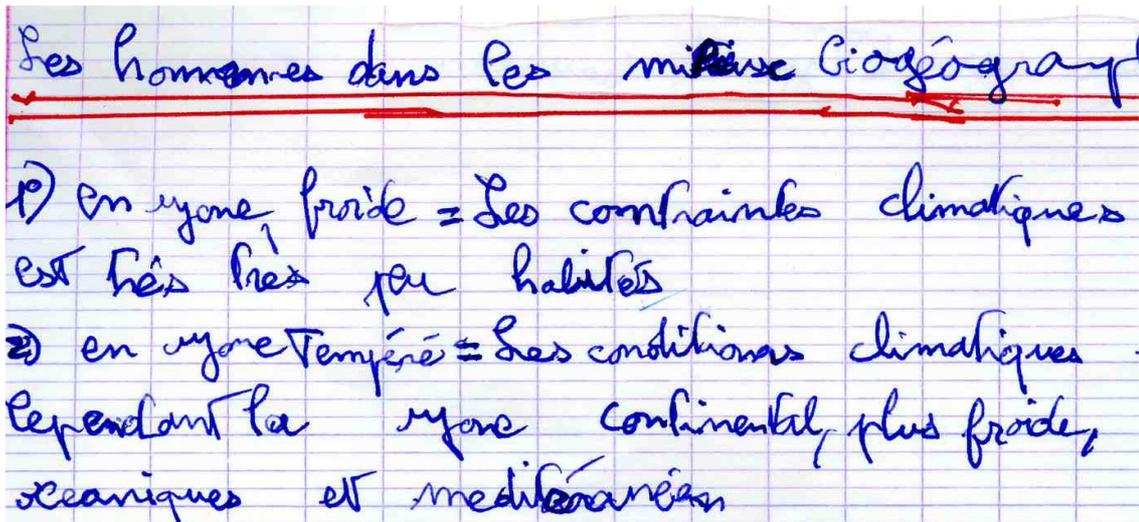
Du soin et de la précision apportés à cette écriture vont résulter une esthétique indéniable, mais offrant paradoxalement une lisibilité limitée. Selon OLIVAUX, « l'intention de ce style est double : séduire et cacher, plaire et se protéger. ».

### 3.2.2.2. Chez les garçons

L'écriture va plutôt manifester une impression de combativité et de maladresse : l'adolescent va aller jusqu'aux limites de la lisibilité, et cette désorganisation générale va toucher autant la mise en page que l'écriture.

Les marges sont supprimées ou maintenues, mais irrégulières voire exagérées. La taille des lettres, imposée jusqu'ici par l'adulte, va subir l'impulsivité des gestes et le refus du contrôle qu'on lui demandait auparavant : l'écriture est comme expédiée, vers le haut, le bas, la droite ou la gauche. Les hampes et les jambages deviennent des obstacles à la vitesse du mouvement car ils sont étirés ; les lettres deviennent « dans certains cas un alignement de traits verticaux (...)

rendant la lecture malaisée » (OLIVAUX, 1991). Elles se séparent de façon exagérée (allant jusqu'à la taille d'un intervalle entre deux mots) ou au contraire se lient de façon excessive (allant jusqu'à réduire l'espace entre les mots et créant ainsi une confusion). La pression se fait irrégulière, imprévisible et brusque. La zone médiane est donc réduite, diminuant de ce fait la lisibilité et renforçant la désorganisation de l'espace graphique.



Adrien, classe de sixième

Selon OLIVAUX, cette désorganisation est l'expression du malaise intérieur du garçon adolescent, qui a perdu ses repères habituels et ne sait plus comment se situer par rapport au milieu dans lequel il vit.

### 3.2.3. Dysgraphie et échec scolaire

AJURIAGUERRA (1964), dans sa définition de la dysgraphie, ajoute que celle-ci peut impacter directement sur la scolarité de l'enfant.

Le jeune adolescent dysgraphique peut être handicapé par sa lenteur lorsqu'il s'applique dans son écriture, et s'il essaie d'accélérer, son écriture devient illisible. L'effort cognitif est considérable, l'adolescent se fatigue, dirige toute son attention sur son graphisme et néglige par conséquent la ponctuation, l'organisation de la page, l'orthographe, la syntaxe...

Il ne se concentre plus sur les apprentissages scolaires, ses efforts ne sont pas récompensés. A terme, cela peut entraîner découragement, dégoût de l'écriture, perte de confiance voire troubles du comportement, et ainsi aboutir à l'échec scolaire.

La dysgraphie est un véritable handicap occasionnant de multiples conséquences négatives, qui peuvent ne pas être comprises par les parents et le corps enseignant. En ce sens, il est important que tous les partenaires entourant l'adolescent (enseignants, parents, soignants...) puissent se sentir concernés et informés sur ce trouble.

## 4. Buts et hypothèses

### 4.1. Buts

Au cours de nos stages et discussions avec des orthophonistes, il nous est apparu que la rééducation de la dysgraphie chez l'adolescent était une demande peu fréquente en orthophonie. Pourtant, les enseignants de collège semblent se plaindre des troubles d'écriture des jeunes adolescents en particulier au moment de l'entrée en sixième : devoirs illisibles, difficulté à copier les cours... Troubles pouvant avoir des répercussions importantes sur la scolarité du jeune.

La deuxième partie de notre mémoire vise donc à rendre compte du rapport à l'écriture qu'ont les enfants de sixième, leurs professeurs et leurs parents au moment de l'entrée au collège, tout en tenant compte de ce qui a été développé précédemment dans la partie théorique. Nous tenterons de mettre en lien et de comparer les attentes et les problématiques de chacun.

Notre objectif est d'essayer de mieux comprendre les besoins de ces enfants qui entrent dans une phase de transition et la plainte des enseignants et des parents afin de réaliser un outil d'information destiné aux parents, aux adolescents et à leurs professeurs.

### 4.2. Hypothèses

Nos hypothèses de travail sont :

1. La qualité du graphisme, à l'entrée en sixième, ne fait plus l'objet d'une attention particulière de la part des parents et des professeurs.
2. La dysgraphie du collégien est un trouble à prendre en compte, qui peut s'avérer particulièrement handicapant au moment de l'entrée au collège.
3. La rééducation du graphisme par les orthophonistes est méconnue des parents et des professeurs des collégiens.
4. Les professeurs sont en grande demande d'informations quant aux difficultés de graphisme chez leurs collégiens.

# Sujets, matériel et méthode

## **Introduction**

Dans cette deuxième partie, nous exposerons le cheminement de notre réflexion ayant conduit à l'élaboration de nos questionnaires, sur lesquels se basera notre état des lieux de la connaissance et de la demande de rééducation du graphisme.

Puis nous proposerons des pistes d'information sur la dysgraphie et sa prise en charge, susceptibles d'intéresser élèves, parents et professeurs.

## **1. Observations et réflexion**

### **1.1. Échanges avec des orthophonistes**

Au cours de cette quatrième année et lors de nos stages, nous avons eu l'occasion de discuter avec de nombreux orthophonistes. Il nous est alors apparu que la dysgraphie au collège faisait l'objet de peu de demandes de rééducation. En effet, d'après nos interlocuteurs, si les prises en charge de dysgraphie sont régulières à l'école primaire, elles semblent se raréfier après l'entrée au collège.

Or, les orthophonistes que nous avons rencontrés s'accordent à dire que la dysgraphie chez le collégien est un trouble fréquent, pouvant s'avérer handicapant pour la scolarité du jeune.

### **1.2. Choix des populations d'étude**

Il nous a semblé intéressant de recueillir les avis de différents acteurs concernés par l'écriture du jeune adolescent, puis de comparer les réponses de chacun.

#### **1.2.1. Les élèves de sixième**

Nous avons décidé d'interroger en premier lieu des élèves, pour qui nous avons élaboré un questionnaire, à propos de ce qu'ils pensaient de l'écriture en général, et plus particulièrement de la leur. En effet, ils sont les premiers concernés par les troubles de l'écriture.

Ne pouvant pas mener notre étude sur l'ensemble des collégiens, nous avons choisi de nous concentrer sur les élèves de sixième, car ce niveau constitue une véritable césure entre primaire et collège. En sixième, l'enfant devient un collégien, à qui on demande, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, une nouvelle organisation et une plus grande autonomie.

### **1.2.2. Les professeurs**

Nous avons aussi voulu recueillir les témoignages de professeurs d'Histoire-Géographie et de Français enseignant aux sixièmes, car selon les réponses des collégiens au questionnaire, se sont les deux matières qui leur demandent le plus d'effort pour écrire.

Les professeurs sont en effet directement confrontés aux troubles de l'écriture chez certains élèves, et aux conséquences négatives que ceux-ci entraînent sur leur scolarité.

### **1.2.3. Les parents**

Enfin, il nous a semblé pertinent d'interroger des parents d'élèves de sixième, qui sont les premiers témoins de l'évolution de l'écriture de leur enfant, et souvent aussi les premières personnes à s'inquiéter de la tournure que prennent ces changements scripturaux.

Nous avons cherché à connaître leur niveau d'implication auprès de leur enfant dans ce domaine, ainsi que l'étendue de leurs connaissances sur la prise en charge professionnelle des troubles de l'écriture et de la dysgraphie.

## **2. Description de la méthodologie**

### **2.1. Enquête auprès des élèves de sixième**

#### **2.1.1. Démarches**

Afin de recueillir les réponses d'enfants tout-venant, nous avons tout d'abord choisi deux collèges de notre connaissance : l'un situé en Indre-et-Loire (Bléré), l'autre dans les Hauts-de-Seine (Bourg-la-Reine). Nous avons contacté les directeurs de ces collèges par courrier (annexe 2, p.A2), pour leur demander l'autorisation d'intervenir dans leur établissement. Suite à leur accord, nous avons fait parvenir une demande d'autorisation aux parents (annexe 3, p.A3) des élèves de quatre classes de sixième, deux par collège.

Au total, 60 élèves ont pu répondre notre questionnaire. Les élèves dont les parents avaient donné leur autorisation ont été regroupés dans une salle de classe, durant une heure d'étude, en notre présence et celle d'un professeur.

#### **2.1.2. Conception du questionnaire**

Notre questionnaire (annexe 5, p.A6-A7) se compose de 23 questions, de type QCM et questions ouvertes. Il est anonyme. Nous demandons néanmoins aux élèves, pour le besoin de l'étude, de préciser leur sexe et leur latéralité.

Avant de proposer le questionnaire définitif, nous l'avons fait passer à 4 enfants scolarisés en sixième que nous voyions en rééducation lors de nos stages (annexe 4, p.A4-A5). Suite à cela, nous avons modifié l'ordre des questions et simplifié certaines qui posaient des soucis de compréhension.

Les questions portaient sur les thèmes suivants :

- ◆ efforts que demande l'écriture
- ◆ fatigabilité
- ◆ vitesse d'écriture
- ◆ jugement personnel de sa propre écriture
- ◆ avis et remarques de l'entourage

L'objectif de ce questionnaire était de connaître l'avis et le ressenti des élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, pour les comparer avec le ressenti des parents et des professeurs.

## **2.2. Enquête auprès des parents**

### **2.2.1. Démarches**

Afin d'avoir un maximum de réponses de parents d'élèves scolarisés en sixième, nous nous sommes dirigées vers des personnes de notre entourage. Le questionnaire leur a été envoyé par mail, en pièce jointe, accompagné d'une présentation de notre projet (annexe 6, p.A8) et ils devaient nous le renvoyer de la même façon. Nous n'avons pu recueillir que 7 réponses, sur les 19 questionnaires envoyés.

### **2.2.2. Conception du questionnaire**

Le questionnaire (annexe 7, p.A9) comporte 7 questions. Nous voulions qu'il soit court et concis, afin de recueillir le plus de réponses possible, en sachant que les personnes sont toujours plus réticentes à remplir un questionnaire long.

Différents thèmes sont abordés :

- attention portée à l'écriture de leur enfant
- solutions trouvées pour l'améliorer
- remarques faites par l'entourage de l'enfant (professeurs)
- connaissance des possibilités de rééducation du graphisme

L'objectif de cette enquête était de rendre compte de l'avis et de l'accompagnement des parents en ce qui concerne l'écriture de leur enfant, qu'elle soit source de difficultés ou non.

## **2.3. Enquête auprès des professeurs de sixième**

### **2.3.1. Démarches**

Lors du questionnaire aux élèves, ceux-ci ont cité majoritairement le français et l'Histoire-géographie comme étant les deux matières leur demandant le plus d'effort

d'écriture. Cela s'explique aisément : ce sont les disciplines scolaires dans lesquelles les élèves écrivent le plus. Par conséquent, nous avons choisi de recueillir les témoignages de professeurs enseignant ces matières en sixième.

Nous avons recontacté les deux collègues dans lesquels nous étions intervenues et avons obtenu l'accord de 8 professeurs : 4 enseignants de français et 4 enseignants d'Histoire-Géographie. Il était difficile d'en interroger davantage, car nous voulions interroger exclusivement des professeurs de sixième.

### **2.3.2. Déroulement des entretiens**

Contrairement aux enfants et aux parents, nous avons décidé de rencontrer personnellement les enseignants afin d'obtenir des réponses plus spontanées et plus précises. Nos questions (annexe n°8, p.A10) portaient principalement sur la perception qu'ils ont des difficultés d'écriture de leurs élèves. Nous souhaitons également avoir un aperçu de leurs connaissances concernant la prise en charge de la dysgraphie.

L'objectif de ces entretiens individuels était d'avoir l'avis des professeurs sur l'écriture des enfants et de connaître leurs éventuelles plaintes et demandes à ce sujet.

# Résultats

# 1. Questionnaire aux élèves de sixième

## 1.1. Résultats

Sur les 4 classes sollicitées, seuls 60 élèves ont pu remplir le questionnaire, les autres n'ayant, pour la plupart, pas rendu leur autorisation parentale dans les délais. De plus, pour beaucoup, il a été difficile d'obtenir la signature des deux parents.

Nous voulions que les questions soient simples et que l'ensemble ne soit pas trop long à remplir. La passation s'est déroulée sur 20 minutes, sans contrainte de temps pour les élèves.

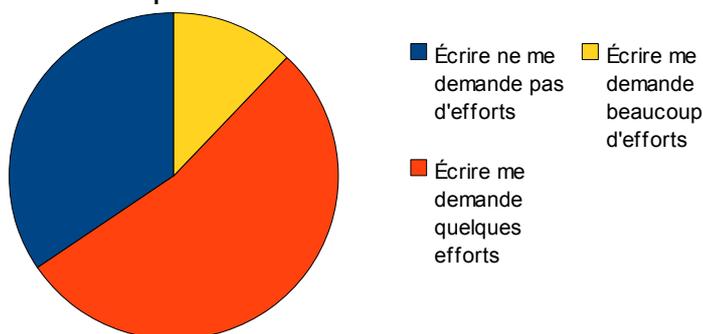
Parmi les participants, 52% étaient des filles et 48% étaient des garçons. Il y avait 80% de droitiers et 20% de gauchers.

Les deux premières questions n'ont pas de rapport direct avec notre sujet, elles sont simplement un prétexte pour pouvoir introduire le questionnaire puis, grâce à une question ouverte, disposer d'un corpus d'écritures (annexe n°9, p.A11-A12).

Voici les réponses obtenues dans l'ordre du questionnaire, représentées par un diagramme pour chaque question :

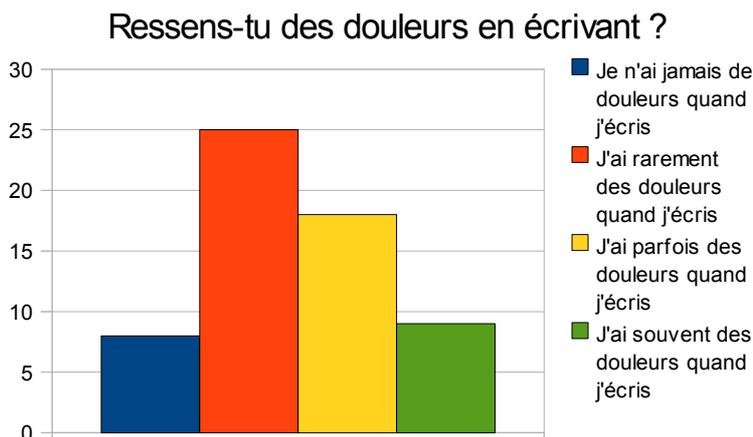
Question 1:

Est-ce qu'écrire te demande des efforts ?



Pour une majorité d'élèves (53,5%), écrire demande quelques efforts. Cependant, pour 12% écrire en demande beaucoup. Cette question permet de mettre en avant l'intensité des difficultés que rencontrent certains enfants lorsqu'ils écrivent.

Question 2:

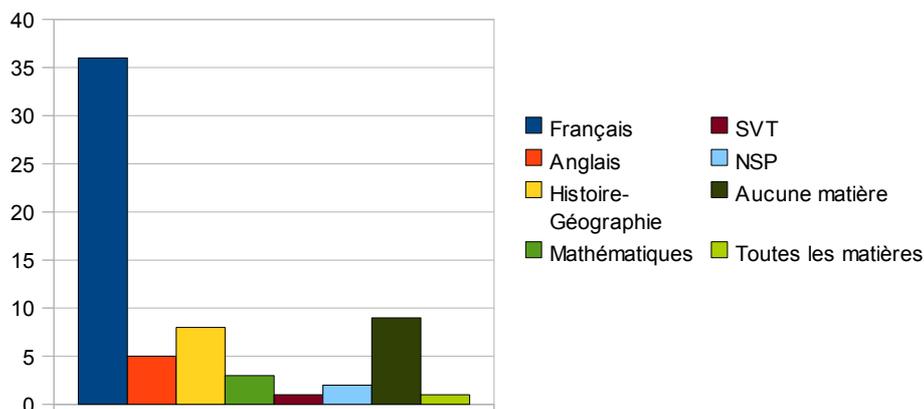


Il était précisé entre parenthèses que les douleurs qui nous intéressaient devaient concerner les doigts, le poignet, le bras, l'épaule et/ou le dos.

41,7% des élèves ne ressentent que rarement des douleurs en écrivant, 30% reconnaissent en avoir parfois et 15% disent en avoir souvent. 13,5% des enfants n'ont jamais mal en écrivant.

On peut affirmer grâce à ces réponses que l'écriture n'est pas un acte anodin pour les élèves de sixième, puisque cette activité entraîne parfois, des douleurs musculaires et articulaires.

Question 3: Quelle(s) matière(s) te demande(nt) le plus d'efforts pour écrire ?



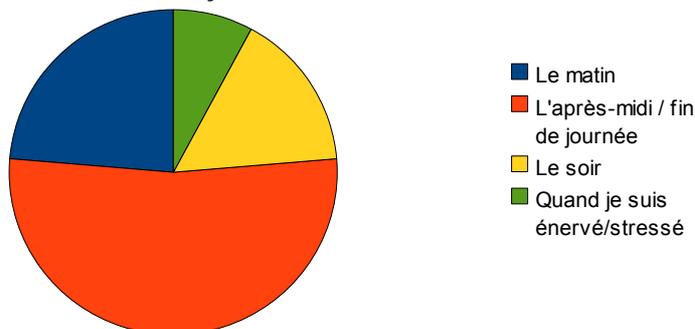
Pour la majorité des enfants (55,4%), c'est le français qui requiert le plus d'efforts. L'Histoire-géographie est la seconde matière jugée la plus difficile au niveau de l'écriture pour 12,3% des élèves. Les autres résultats sont :

- aucune matière pour 13,8%
- anglais pour 7,7%
- mathématiques pour 4,6%
- sciences et vie de la Terre pour 1,5%

- toutes les matières pour 1,5%

Ces réponses sont pertinentes, puisque le français et l'Histoire-géographie sont les deux matières scolaires sollicitant le plus l'écriture manuscrite.

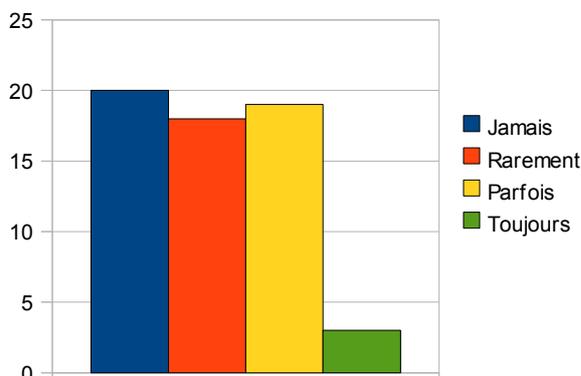
Question 4: A quel moment de la journée écris-tu le moins bien ?



Sur les 38 élèves avouant ressentir plus de difficultés à écrire à certains moments de la journée, plus de la moitié (52,6%) citent l'après-midi et/ou la fin de journée. 23,7% évoquent le matin, 15,8% le soir et 7,9% citent les moments où ils sont énervés ou stressés.

Cette question nous permet faire un lien entre la fatigue, le déroulement d'une journée scolaire et la perception de son écriture par l'enfant. Ainsi, pour ces élèves, il pourrait être intéressant de prendre en compte ces résultats lors de la formation des emplois du temps.

Question 5: Trouves-tu que tu n'écris pas assez vite ?

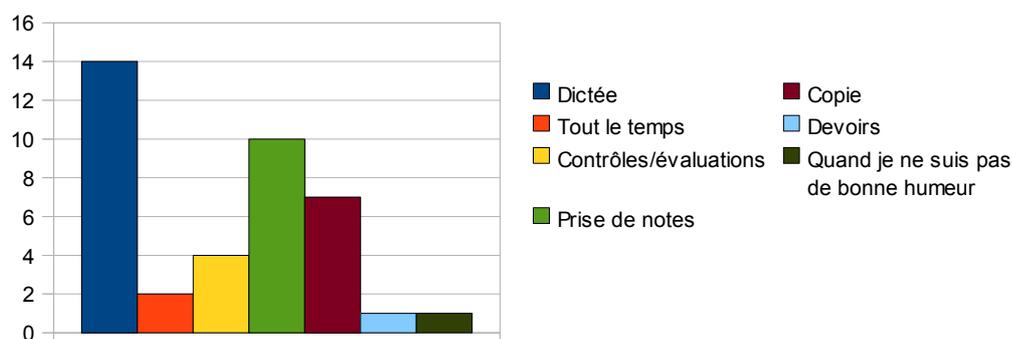


A la question « Trouves-tu que tu n'écris pas assez vite ? », la majorité des élèves (33,3%) répondent qu'ils n'ont jamais cette impression. 31% l'ont parfois, 30% l'ont rarement et 5% estiment qu'ils n'écrivent jamais assez vite.

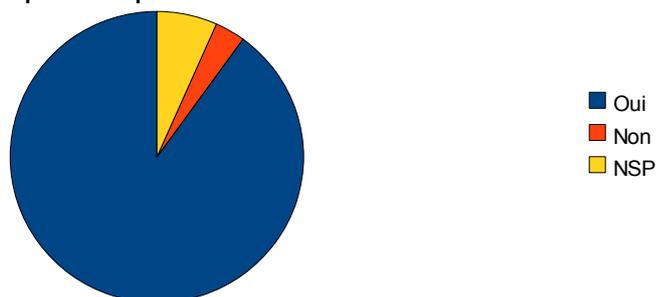
Question 6:

Parmi les enfants ayant répondu « rarement », « parfois » ou « toujours » à la question précédente, 35,9% trouvent que c'est lors des dictées qu'ils sont trop lents. Pour 25,6% c'est lors des prises de notes et pour 17,9% c'est lors de la copie de leçon au tableau.

A quel(s) moment(s) as-tu le plus de difficultés pour écrire vite ?



Question 7: Est-ce qu'il est important pour toi d'avoir une écriture lisible ?

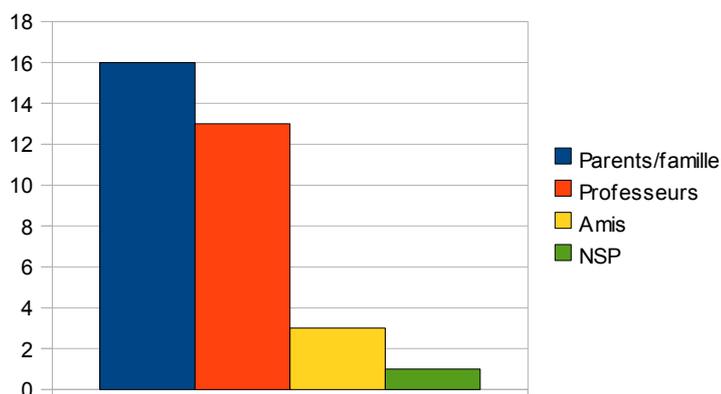


Pour 90%, il est important d'avoir une écriture lisible. 6,7% des enfants n'ont pas d'opinion et 3,3% estiment que ce n'est pas important. Les élèves de sixième sont donc largement conscients de l'importance de la lisibilité de leur écriture.

Question 8: « Est-ce qu'on t'a déjà reproché d'écrire mal ? »

41,6% des élèves répondent « oui » à cette question.

Question 9: « Si on t'a déjà reproché d'écrire mal, qui te l'a reproché ? »

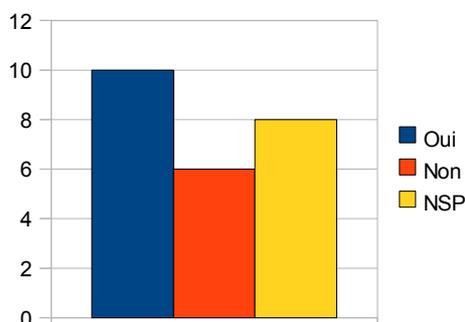


Pour 48,5% des élèves, ce sont des membres de la famille qui étaient à l'origine des remarques. Pour 39,4% c'était un professeur et pour 9,1% des amis.

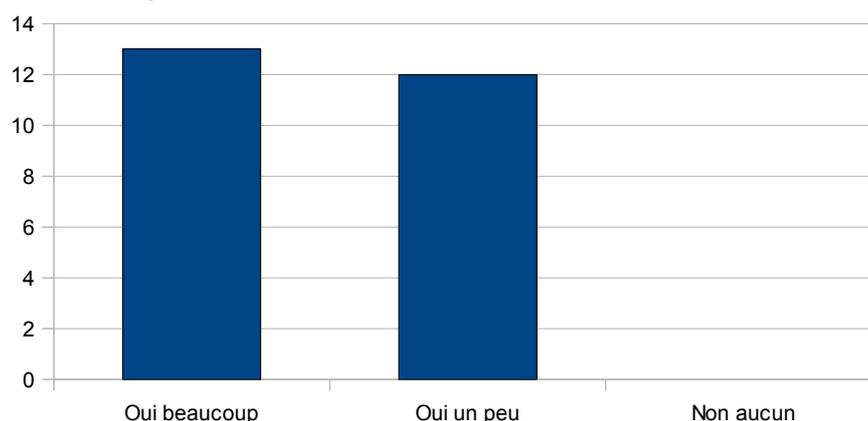
Ces réponses suggèrent que notre hypothèse 1 ne serait pas vérifiée : en effet, les parents et les professeurs sont les premières personnes impliquées dans l'appréciation de la qualité de l'écriture des enfants, d'après ceux-ci. Cependant, notre question ne visait pas particulièrement les remarques reçues lors de l'année de sixième, mais les remarques faites durant la scolarité en général. Nous ne pouvons donc pas confirmer notre hypothèse 1 grâce à cette seule question.

Question 10:

A la question « Est-ce que toi aussi tu trouves que tu écris mal ? », 41,7% répondent « oui », 25% « non » et 33,3% sont sans avis.

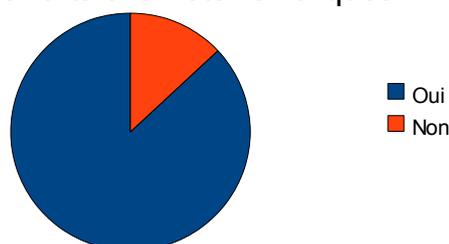


Question 11: As-tu essayé de faire des efforts pour améliorer ton écriture ?



En posant cette question, nous cherchions à savoir si les enfants étaient sensibles aux remarques qu'on leur avait faites sur leur façon d'écrire. Tous les élèves ont répondu qu'ils avaient essayé de s'améliorer. 52% disent même avoir fourni beaucoup d'efforts et 48% concèdent avoir fait quelques efforts.

Question 12: Tes efforts ont-ils été remarqués ?



Pour 87% des enfants ayant fait des efforts d'écriture suite à une remarque d'une personne de l'entourage, ces efforts ont été remarqués.

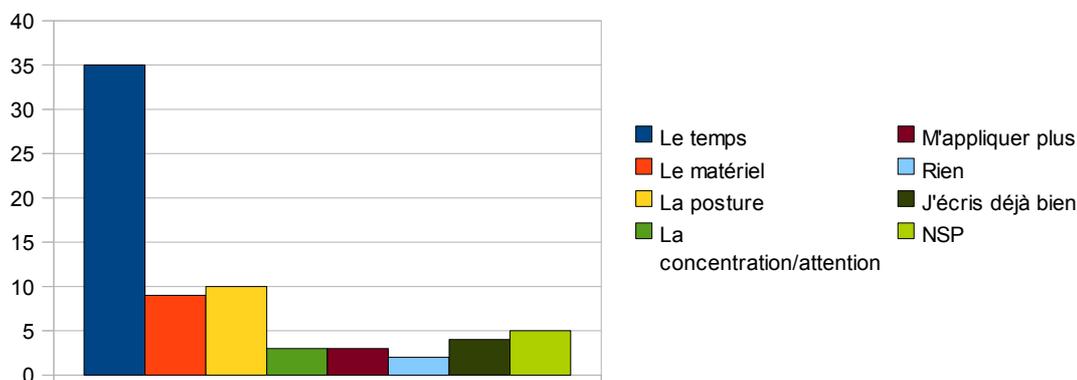
Question 13:

À la question « Selon toi, qu'est-ce qui pourrait améliorer ton écriture ? », la meilleure solution, majoritaire pour 49,3% des enfants, serait de disposer de plus de temps pour écrire. Puis viennent ensuite par ordre décroissant :

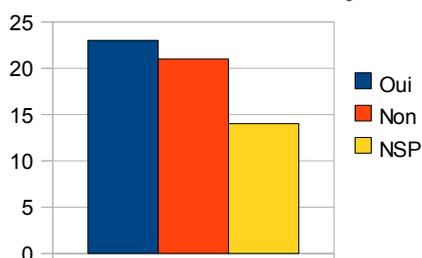
- adopter une meilleure posture : 14,1%
- changer de matériel : 12,7%
- être plus concentré / plus attentif : 4,2%
- s'appliquer plus : 4,2%

7,1% des enfants interrogés ne savent pas ce qui pourrait améliorer leur écriture. 5,6% des enfants trouvent qu'ils écrivent déjà bien et estiment qu'ils n'ont pas besoin d'améliorer leur écriture.

Le manque de temps est donc ce qui paraît poser le plus de problèmes aux élèves de sixième lorsqu'il faut écrire.

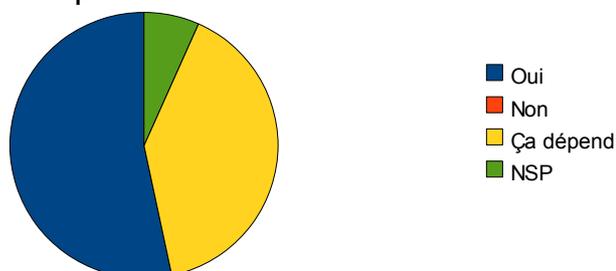


Question 14: Trouves-tu ton écriture jolie ?



39,6% des élèves interrogés sont satisfaits de leur écriture, 36,2% n'aiment pas leur écriture et 24,2% n'ont pas d'avis sur la question.

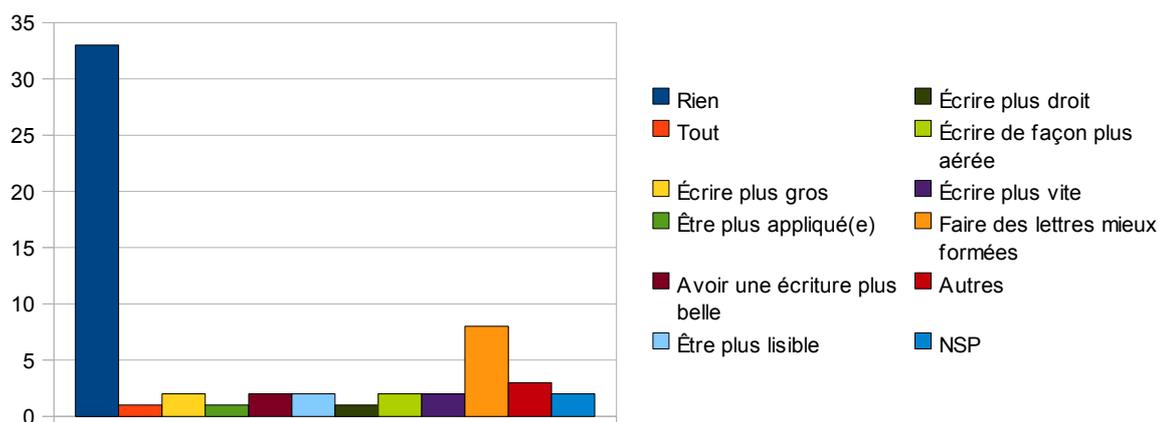
Question 15: Les autres comprennent-ils facilement ton écriture ?



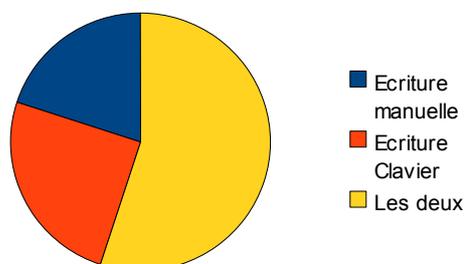
Pour la majorité des enfants (53,3%), leur écriture est facilement comprise des autres. Aucun enfant ne rapporte avoir eu des difficultés à se faire comprendre à l'écrit.

**Question 16:**

A la question ouverte « Aimerais-tu changer d'écriture ? Si oui, qu'aimerais-tu changer dans ta façon d'écrire ? », 55,9% des élèves ne voient rien à changer dans leur écriture. 13,5% reconnaissent qu'ils aimeraient mieux former leurs lettres. Écrire plus gros, avoir une écriture plus belle, être plus lisible, écrire de façon plus aérée et écrire plus vite sont des réponses qui arrivent à égalité (3,4%) ; tout comme les réponses « j'aimerais tout changer », « être plus appliqué » et « écrire plus droit » (1,7%).



**Question 17: « Est-ce que tu préfères écrire à la main ou au clavier ? »**



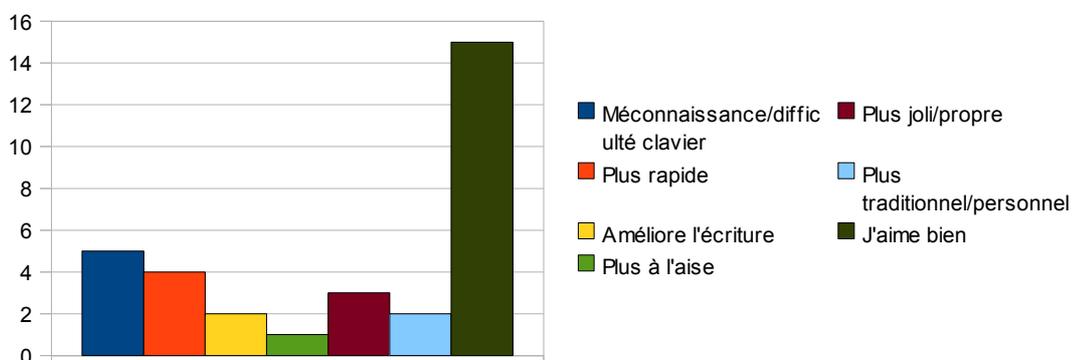
55% des élèves n'ont pas de préférence pour le clavier ou la main. 25% préfèrent écrire au clavier et 20% ont une préférence pour l'écriture manuelle.

Ainsi, malgré la tendance actuelle au « tout numérique », et contrairement à ce qu'on pourrait penser, la plupart des enfants ne semble pas avoir de préférence pour un moyen ou pour un autre.

Question 18:

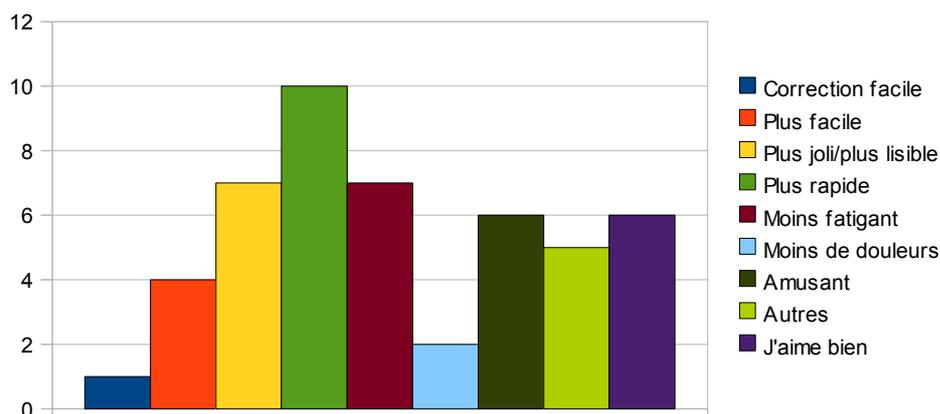
Lorsqu'on leur demande de justifier leur choix, 46,9% des collégiens qui aiment écrire à la main évoquent principalement le plaisir. Les autres raisons apparaissant par ordre décroissant sont :

- méconnaissance du clavier ou difficultés à le manier : 15,6%
- rapidité de l'écriture manuelle : 12,5%
- esthétique et propreté : 9,4%
- plus traditionnel / plus personnel : 6,2%
- permet d'améliorer son écriture : 6,2%
- je me sens plus à l'aise : 3,1%



Les collégiens aimant écrire au clavier se justifient de la manière suivante :

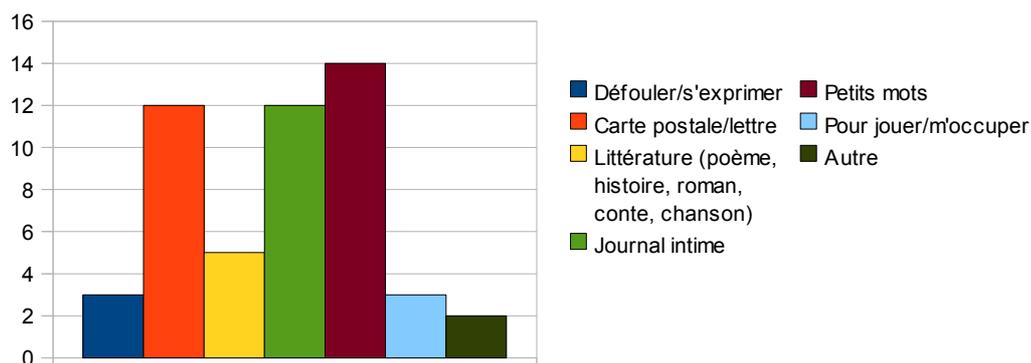
- c'est plus rapide : 20,8%
- plus joli / plus lisible : 14,5%
- moins fatigant : 14,5%
- c'est amusant : 12,5%
- j'aime bien : 12,5%
- plus facile : 8,2%
- je ressens moins de douleurs : 4%
- correction facile : 2%
- autres : 11%



**Question 19:** « Est-ce que parfois tu écris pour le plaisir ? »

60% des élèves répondent « oui » à cette question, et leurs activités sont les suivantes :

Les différents buts recherchés dans le plaisir d'écrire



- Petits mots à destination des amis : 27,5%
- Journal intime : 23,5%
- Carte postale / lettre : 23,5%
- Littérature : 9,8%
- Pour me déjouer / pour m'exprimer : 5,9%
- Pour jouer / pour m'occuper : 5,9%
- Autres : 3,9%

Cette question met en avant une certaine ambiguïté dans les réponses des élèves : en effet, dans leurs réponses précédentes, beaucoup d'enfants ont répondu qu'écrire leur procurait des douleurs, leur demandait des efforts. Cependant, les

difficultés liées à l'écriture à l'école ne semblent pas parasiter le plaisir d'écrire dans des activités plus personnelles.

Question 20 : « Est-ce que tu dessines pour le plaisir ? »

A cette question, la majorité des élèves (43,3%) répond qu'ils dessinent souvent. 33,3% répondent qu'ils dessinent parfois, 20% qu'ils dessinent rarement et 3,3% qu'ils ne dessinent jamais.

L'intérêt de cette question était de comparer le nombre d'élèves affirmant prendre plaisir à dessiner à celui affirmant aimer écrire. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le dessin et l'écriture sont liés.

Ici, 76,6% des enfants interrogés disent dessiner pour le plaisir, c'est plus que ceux qui écrivent pour le plaisir.



Question 21: « Aimes-tu écrire ? Pourquoi ? »

Cette question nous a permis d'obtenir des réponses spontanées de la part des élèves. 65% déclarent aimer écrire, 28,3% n'aiment pas ça et pour 6,6% « cela dépend ». Cependant, la trop grande disparité des justifications ne nous a pas permis d'établir de données numériques, mais dans l'ensemble les réponses rejoignent celles des questions précédentes.

## 2. Enquête auprès des parents

### 2.1. Résultats

A la première question « Avez-vous déjà porté une attention particulière à l'écriture de votre enfant (cette année ou les années précédentes) ? », la majorité nous a répondu « oui » (85,7%).

La plupart des parents (71,4%) déclarent avoir déjà fait des remarques à leur enfant sur la qualité de son écriture. Ils nous ont donné différentes manières de faire ces remarques : certains demandent « d'arrondir certaines lettres, de souligner avec une règle », « de s'appliquer » davantage, « de tenir différemment son stylo ». Quelques parents considèrent ces observations comme des encouragements, quand d'autres précisent avoir fait ces remarques « de façon assez stricte ».

A la question « Des professeurs du collège vous ont-ils déjà fait une remarque ou donné des conseils concernant l'écriture de votre enfant ? », tous les parents ont répondu « non ». Ces réponses nous laissent penser que les professeurs se sentent moins concernés par les troubles de l'écriture, cependant il nous faut aussi envisager l'hypothèse que les parents interrogés n'aient pas d'enfants porteurs de difficultés spécifiques.

Nous avons ensuite demandé aux parents s'ils avaient des idées pour améliorer l'écriture de leur enfant. 42,9% seulement nous ont dit « oui ». Leurs idées étant : « faire des lignes et des lettres » pour mieux les former, « de la pratique avant tout » et « écrire plus lentement ».

A la question « pensez-vous que l'écriture puisse être améliorée par une rééducation chez un professionnel ? », 28,6% ont répondu « oui », et autant ont répondu « non ». Pour les 42,9% restants, les réponses n'ont pas été aussi tranchées. Certains ne se sont « pas posé la question », ou disent que « cela dépend des cas ».

Parmi les parents qui avaient répondu « oui » à la question précédente, tous ont cité l'orthophoniste quand nous leur avons demandé quel professionnel pourrait



A la question « Quels sentiments éprouvez-vous face à une copie illisible ou difficile à lire ? », 50% des professeurs nous répondent « de l'agacement » ou « de l'énervement ». Les autres sentiments éprouvés sont divers mais dans l'ensemble plutôt négatifs : rejet / répulsion, contrariété, déstabilisation, obligation, pitié, inquiétude, frustration, fatigue, découragement, impuissance. Seul un professeur de français nous répond qu'il est compréhensif devant les difficultés éprouvées.

La troisième question était « Êtes-vous souvent confronté(e) à des copies illisibles ou difficiles à lire ? ». 6 professeurs sur les 8 interrogés ont répondu « oui » à cette question. Cependant, ils ont tous fait une différence entre les copies dites difficiles à lire, qui sont fréquentes (2 enseignants précisent « 2 à 3 élèves par classe »), et les copies dites illisibles, qui semblent être plus rares.

La quatrième question était « Comment réagissez-vous face à une copie illisible / difficile à lire ? ». 87,5% des professeurs disent faire des efforts de déchiffrage dans le but de valoriser la réponse de l'élève. Un des professeurs avoue ne pas faire l'effort de déchiffrer et demander à l'élève de réécrire sa copie.

Chacun nous fait partager sa façon de procéder : certains se préparent « psychologiquement à une lecture laborieuse qui va prendre du temps », d'autres placent volontairement les copies difficiles à lire en début de pile comme « pour se débarrasser », d'autres encore retirent des points s'ils jugent « la copie trop sale, avec trop de ratures ».

Aussi, nos entretiens nous ont permis d'apprendre quelques anecdotes sur le sujet : un professeur avait demandé à une élève de faire des lignes de lettres, car cette dernière avait rendu une copie difficile à lire. Les parents de cette jeune adolescente ont été furieux contre le professeur, estimant que celui-ci exagérait et que le devoir était infantilisant.

La question suivante concernait la manière de faire partager leurs observations à l'élève : « Lorsque vous rencontrez une copie illisible ou difficile à lire, en parlez-vous à l'élève concerné ? De quelle manière ? »

Tous les enseignants ont répondu de façon affirmative : 2 professeurs mettent des commentaires directement sur la copie, 3 en parlent à l'élève et 3 allient ces deux moyens de communication. Pour 4 professeurs sur 8, les remarques ont pour

consigne principale de « faire des efforts ». 3 des enseignants en parlent aux parents de l'élève dès qu'ils en ont la possibilité.

Tous font cependant la part des choses entre les enfants reconnus en difficulté dans le domaine de l'écriture et les enfants n'ayant ponctuellement pas fait d'effort. Tous les professeurs de français interrogés acceptent la rédaction à l'ordinateur si cela peut aider l'enfant.

Lorsqu'on leur demande « Quelle est la réaction de l'élève ? », les réponses varient. Cela va de l'absence de réaction à la vexation, en passant par la gêne. Les professeurs nous ont affirmé qu'aucun enfant ne cherchait d'excuse pour justifier la mauvaise qualité de son écriture. Généralement, les élèves connaissent leurs difficultés et en font part aux enseignants.

Nous avons ensuite voulu déterminer si les remarques faites par les professeurs avaient déclenché chez l'élève concerné une envie de mieux faire. 37,5% des professeurs nous ont répondu que parfois, « l'élève ne peut tout simplement pas faire mieux », qu'il est déjà « à son maximum ». Les autres réponses sont toutes différentes : certains disent « souvent », d'autres parlent « d'efforts ponctuels », d'autres encore répondent « non, pas d'efforts visibles ». Un professeur nous a répondu « il y a 2 types de réactions : ceux qui tiennent compte des remarques et qui essayent de mieux faire, et les autres, qui n'en tiennent pas compte du tout ».

La huitième question était « Avez-vous déjà remarqué des élèves en difficulté à cause de leur lenteur d'écriture ? ». La totalité des enseignants a répondu « oui » à cette question.

Nous leur avons ensuite demandé si ces élèves dits « lents » écrivaient plutôt bien. 62,5% des professeurs ont répondu d'emblée « pas forcément ». Les 37,5% restants ont répondu « oui ». Néanmoins, ils ont tous observé deux types d'élèves lents : les enfants « perfectionnistes, exigeants, qui veulent à tout prix que leur écriture soit belle », et les enfants montrant une « lenteur motrice, plus globale, qui ont du mal à se "mettre en route", pour qui tout prend du temps ».

Un des professeurs d'Histoire-Géographie nous a fait part d'une de ses observations : « Il y a beaucoup plus d'élèves très lents en sixième que dans les autres niveaux. Et je vois beaucoup de différences interindividuelles quand ils doivent copier une leçon au tableau. Certains ont quasiment déjà fini alors que d'autres n'ont pas encore commencé. J'en vois aussi plusieurs qui font souvent des pauses, peut-être parce qu'ils ont des douleurs, je ne sais pas... »

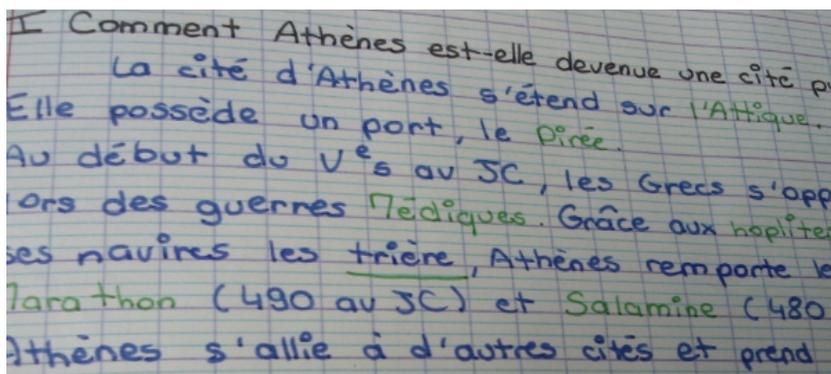
Puis nous avons cherché à savoir si les enseignants avaient essayé de trouver des solutions pour pallier cette lenteur.

Voici les réponses que nous avons recueillies à cette question ouverte :

- laisser le temps aux élèves de recopier les leçons au tableau : 62,5%
  - autoriser la rédaction à l'ordinateur si besoin : 50%
  - photocopier le cahier d'un camarade si l'élève n'a pas fini avant la fin du cours : 37,5%
- (un professeur d'Histoire-Géographie nous a précisé qu'elle ne faisait des photocopies qu'en cas de handicap avéré, sinon l'élève terminait d'écrire sa leçon durant la récréation)
- demander à l'enfant d'écrire plus vite : 12,5%
  - donner moins de questions lors des interrogations écrites : 12,5%

La onzième question portait sur l'évolution de la qualité de l'écriture dans le temps : « Avez-vous remarqué dans votre carrière une dégradation de l'écriture des collégiens ? ». Les réponses à cette question sont assez partagées : 37,5% répondent « oui » mais en précisant « sans conviction », 37,5% nous répondent « non » en ajoutant qu'ils observent par contre un « appauvrissement de la langue et du vocabulaire ». 12,5% répondent « je ne sais pas » et 12,5% répondent « ce n'est pas vraiment une dégradation mais plutôt des effets de mode »

Un professeur témoigne : « Quand ma fille a commencé à écrire en script au collège, je lui ai demandé de continuer d'écrire en cursif, et elle m'a répondu qu'écrire en attaché "ça fait bébé" » .



Exemple d'écriture en script d'une élève de sixième

La question suivante était « Pensez-vous que l'écriture puisse être améliorée par une rééducation ? ». 75% des professeurs répondent « oui » et 25% répondent « je ne sais pas ».

Parmi les professeurs ayant répondu « oui », l'un d'eux précise que c'est possible mais « seulement avant l'entrée en sixième ».

Lorsqu'on demande à ceux qui ont répondu « oui » à la question précédente quelle rééducation pourrait améliorer l'écriture, voilà les réponses que nous obtenons :

- je ne sais pas : 37,5%
- orthophoniste : 37,5%
- ergothérapeute : 25%
- enseignants : 12,5%

Nous avons ensuite voulu savoir s'ils avaient déjà conseillé à un élève ou à ses parents de consulter un orthophoniste pour des problèmes de graphisme. La majorité (62,5%) avoue ne l'avoir jamais fait.

La quinzième question était « Avez-vous déjà observé des différences significatives au niveau de l'écriture entre : filles et garçons ? Droitiers et gauchers ? D'autres groupes ? ». Voici les réponses recueillies :

- 75% voient une différence nette, en général, entre l'écriture des filles et celle des garçons. Selon les enseignants, les filles écrivent mieux que les garçons.
- 50% ont déjà remarqué des différences entre l'écriture des droitiers et celle des gauchers. Ces derniers auraient une écriture « plus malhabile », seraient

« gênés par leur posture ». Un professeur d'Histoire-géographie ajoute que la différence entre ces 2 groupes est moins nette que celle entre filles et garçons.

Voici les autres facteurs influençant l'écriture des collégiens, selon les enseignants :

- difficultés visuo-spatiales
- milieu socio-culturel
- contexte familial
- état psychologique
- niveau de maturité
- origine et culture

Enfin, la dernière question visait à mieux connaître les besoins d'information des professeurs. La question était « Si cela vous intéresse, sous quelles formes souhaiteriez-vous avoir des pistes d'aide concernant la graphie chez vos collégiens ? ». 75% seraient intéressés par une intervention de professionnels (orthophonistes ou autres) dans leur collège, afin de les informer sur les différents moyens d'aider ces élèves dysgraphiques. 50% sont intéressés par des brochures d'information, afin d'avoir un support écrit. 37,5% aimeraient avoir plus de liens avec les orthophonistes, en particulier afin « d'être sur la même longueur d'onde » qu'eux. Les autres souhaits sont :

- un site internet dédié aux troubles de l'écriture,
- « des petits exercices hebdomadaires à faire » pour les élèves,
- des informations sur les différentes thérapies possibles
- des formations sur les aides techniques existantes et sur les aides pratiques au quotidien

Cette question nous a permis de mettre en évidence l'importance des besoins et de la demande d'informations des professeurs, sur les troubles de l'écriture.

## 4. Création d'une brochure d'information

Suite à ces différents résultats, il nous a semblé évident que les parents et les professeurs d'élèves de sixième que nous avons interrogés manquaient d'informations au sujet de la dysgraphie.

Les professeurs étant tous en demande de renseignements, nous avons voulu leur proposer un recueil d'informations claires, accessible facilement.

C'est pourquoi nous avons choisi d'élaborer une brochure (annexe 10 p.A14-A15), car pour le lecteur c'est un support qui se parcourt aisément et rapidement, que l'on peut transporter et faire partager. De plus, l'idée a tout de suite plu aux enseignants interrogés.

### 4.1. Structure de la brochure

La brochure se divise en 7 parties distinctes :

- des définitions afin de comprendre le sujet
- un rappel des enjeux et de l'importance de l'écriture
- des signes d'alerte précis à repérer par les adultes entourant l'enfant
- les détails de la prise en charge des troubles de l'écriture
- les différents professionnels pouvant rééduquer la dysgraphie
- quelques exemples d'écritures dysgraphiques
- des sites internet utiles pour plus d'informations

Il nous semblait indispensable de donner une grande lisibilité à notre support en y ajoutant de la couleur, des exemples et une mise en page aérée.

### 4.2. Diffusion de la brochure

Les deux collèges dans lesquels nous sommes intervenues étaient les principaux lieux ciblés pour diffuser notre brochure.

Notre projet est donc d'imprimer 50 brochures par établissement, destinées aux élèves et à leurs parents ainsi qu'aux professeurs. Elles seront mises à disposition dans les salles des professeurs et dans les bureaux de vie scolaire.

# Discussion

Notre discussion retrace le travail accompli en binôme durant toute une année, nos réflexions, nos difficultés, nos doutes et les décisions que nous avons prises, avec l'aval de nos maîtres de mémoire. Après avoir rappelé nos hypothèses de départ, nous les confirmerons ou infirmerons puis nous reviendrons sur le cheminement de l'élaboration de notre mémoire.

## 1. Rappel des hypothèses de départ

Nos hypothèses de départ étaient les suivantes :

- Hypothèse 1 : La qualité du graphisme, à l'entrée en sixième, ne fait plus l'objet d'une attention particulière de la part des parents et des professeurs.
- Hypothèse 2 : La dysgraphie du collégien est un trouble à prendre en compte, qui peut s'avérer particulièrement handicapant au moment de l'entrée au collège.
- Hypothèse 3 : La rééducation du graphisme par les orthophonistes est méconnue des parents et des professeurs des collégiens.
- Hypothèse 4 : Les professeurs sont en grande demande d'informations quant aux difficultés de graphisme chez leurs collégiens.

### Hypothèse 1 :

Lors des entretiens, la plupart des enseignants de sixième nous sont apparus comme très investis dans l'accompagnement des enfants en difficulté d'écriture : mise en place d'adaptations, orientation vers un professionnel, prise en compte du trouble lors de la correction des devoirs...

Les questionnaires aux parents ont démontré que 85,7% d'entre eux portent une attention particulière à l'écriture de leur enfant, et que 71,4% leur ont déjà fait des remarques sur la qualité de leur écriture.

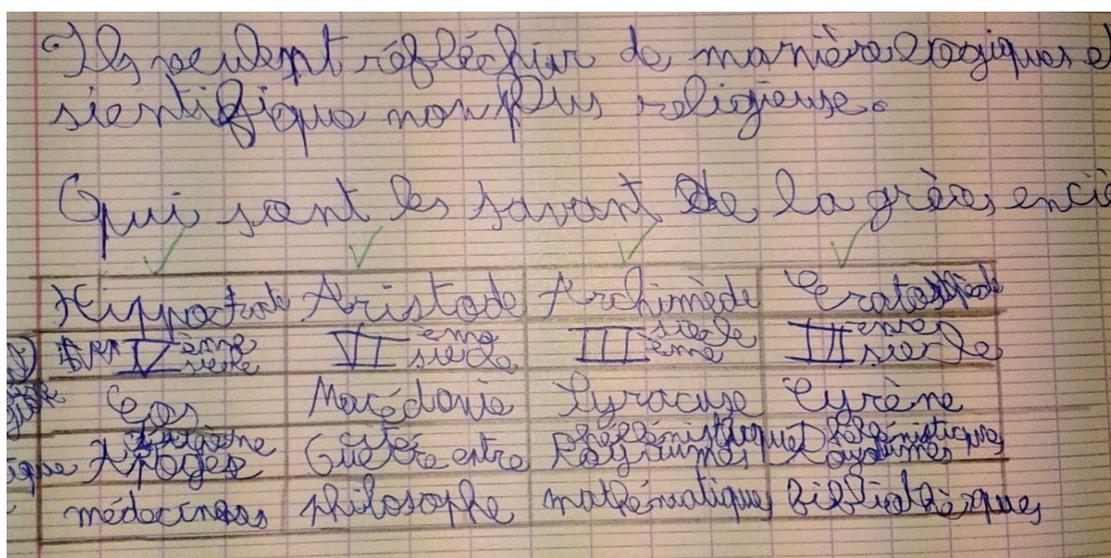
Aussi, l'hypothèse 1 n'est pas confirmée car les réponses ont montré que les parents et les professeurs sont attentifs au graphisme des élèves de sixième. Cela demeure une réelle préoccupation pour eux, même à l'entrée au collège.

Hypothèse 2 :

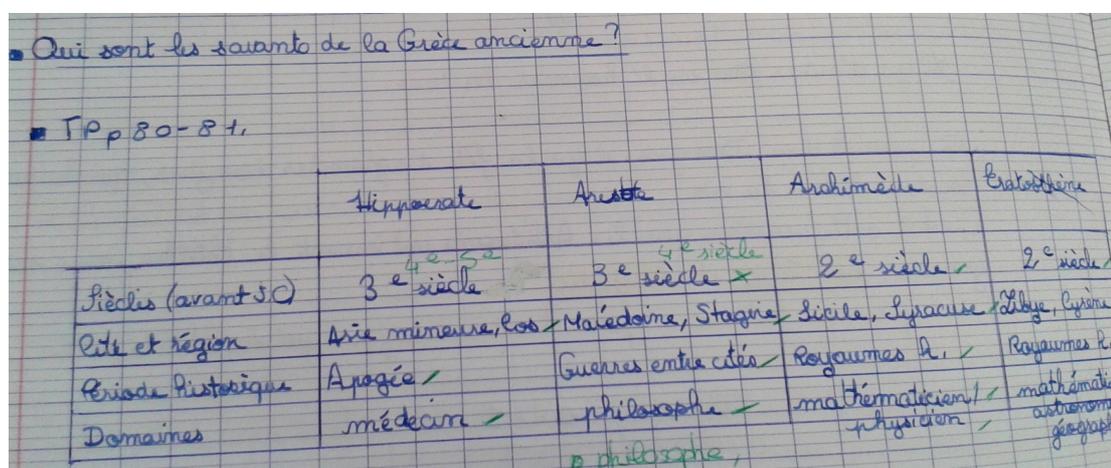
La totalité des professeurs que nous avons interrogée affirme avoir déjà été confrontée aux problèmes de graphisme de leurs élèves. Tous les ans, un ou plusieurs élèves pose des difficultés lors de la correction de sa copie.

Les enfants dysgraphiques sont pénalisés lorsqu'ils doivent apprendre une leçon qu'ils ont eux-même copiée. En effet, l'apprentissage d'un cours difficilement lisible, souvent raturé et mal présenté est plus compliqué que dans un cahier propre et bien tenu. Ils sont 65,5% à affirmer qu'écrire leur demande des efforts. On peut imaginer que cet effort se fait au détriment de la mise en page, de l'orthographe, etc... Cela représente une charge cognitive supplémentaire.

Ci-dessous, illustration d'une même leçon, copiée par un élève en difficulté d'écriture (1) et par une élève sans difficultés particulières (2).



(1) Cahier d'Histoire-Géographie, élève de sixième en difficulté



(2) Cahier d'Histoire-Géographie, élève de sixième

36% des enfants ressentent qu'ils n'écrivent pas assez vite. Certains sont parfois dans l'obligation de passer le temps de la récréation à recopier le cours qu'ils n'ont pu terminer durant l'heure de classe.

Dans les questionnaires, 45% des élèves disent ressentir des douleurs, de la fatigue quand ils écrivent. Certains vont même jusqu'à dire qu'ils n'aiment pas écrire (28,3%).

On peut conclure que les difficultés de graphisme entraînent des répercussions négatives sur la scolarité et le quotidien du jeune adolescent. Nous pouvons affirmer, d'après les réponses aux 3 questionnaires, que la dysgraphie du collégien est bien un trouble à prendre en compte, qui peut s'avérer particulièrement handicapant au moment de l'entrée au collège, et ainsi confirmer l'hypothèse 2.

#### Hypothèse 3 :

Avec un petit échantillon comme le nôtre, (7 réponses de parents et 8 entretiens de professeurs), ces résultats ne sont pas assez représentatifs. Mais même à cette échelle, nous pouvons nous apercevoir que 71,4% des parents et 62,5% des professeurs interrogés ne savent pas qu'un orthophoniste rééduque la dysgraphie.

L'hypothèse ne peut pas être confirmée, mais n'est pas infirmée non plus.

#### Hypothèse 4 :

La totalité des professeurs que nous avons rencontrée serait intéressée par des informations sur le sujet de la dysgraphie chez les collégiens. Nos discussions nous ont prouvé qu'ils se sentaient parfois démunis et n'avaient aucune idée des moyens d'aide qu'ils pourraient apporter à ces élèves.

Nous pouvons donc affirmer que les professeurs sont en grande demande d'informations quant aux difficultés de graphisme chez leurs collégiens, et de ce fait confirmer l'hypothèse 4.

## **2. Critiques méthodologiques et difficultés rencontrées**

### **2.1. Partie théorique**

Pendant la rédaction de la partie théorique, force nous a été de constater que dans le domaine de la dysgraphie, les auteurs sont peu nombreux et la littérature contemporaine rare. Les principaux travaux sur le sujet ont été érigés dans les années 1960, par AJURIAGUERRA. Depuis, peu d'études ont vu le jour.

### **2.2. Partie pratique**

#### **2.2.1. Élaboration des questionnaires**

L'élaboration de ce mémoire sur quelques mois a été difficile, car il nous a fallu rédiger et envoyer rapidement nos questionnaires, tout en sachant que l'année scolaire ne faisait que commencer, et qu'ainsi le recul des participants ne serait pas suffisant.

De plus, nous ne pouvions pas nous permettre d'attendre plus longtemps les réponses car il nous fallait ensuite du temps pour les analyser.

Malgré le soin apporté à la rédaction de nos questionnaires, nous avons rencontré quelques imprévus. Une fois les réponses recueillies, nous avons constaté un biais dans les enquêtes auprès des parents et des professeurs. En effet, à la question portant sur les éventuels praticiens pouvant rééduquer la dysgraphie, certains ont répondu « un orthophoniste ». Or, il est peu probable qu'ils auraient donné les mêmes réponses s'ils n'avaient pas su que nous étions étudiantes en orthophonie, ce que nous avons évidemment précisé. D'autant plus que durant les entretiens avec les professeurs, nous avons pu observer des réponses parfois hésitantes, sans grande conviction de leur part.

#### **2.2.2. Résultats**

Parmi les quelques questionnaires remplis par les parents, il nous a été difficile d'analyser certaines réponses, les questions n'ayant pas été bien comprises. En effet, certaines personnes interrogées ont répondu de façon équivoque ou ont donné des réponses inappropriées. Une interview identique à celle des professeurs

aurait sans doute été plus adaptée et nous aurait permis de préciser et/ou de justifier nos questions.

D'autre part, les résultats obtenus aux questionnaires des parents et des professeurs ne sont bien évidemment pas représentatifs de ces deux populations, compte tenu du nombre restreint de personnes interrogées. En ce qui concerne les parents d'élèves de sixième, nous ne nous attendions pas à avoir si peu de retours. Nous avons constaté que souvent nos mails avaient été lus, mais certainement laissés de côté puis oubliés.

Nous avons au départ choisi de présenter nos résultats sous forme de pourcentages, car le nombre de réponses des élèves interrogés était assez grand. Mais pour les parents et les professeurs, le nombre de personnes sondées était bien moins important. Nous avons malgré tout choisi de conserver cette forme de présentation pour permettre une homogénéité des résultats globaux, et pour faciliter les comparaisons des réponses.

### **2.2.3. La brochure d'information**

L'élaboration d'une plaquette d'information ne faisait pas partie initialement de nos objectifs de travail. Néanmoins, après avoir collecté l'ensemble des réponses à nos questionnaires, nous avons constaté qu'une forte demande d'informations émanait des professeurs. Quant aux parents, pour la plupart, ils ignoraient les modalités de prise en charge des troubles de l'écriture.

Nous avons ainsi choisi de créer une brochure, qui nous a paru être le moyen le plus efficace pour leur apporter des informations sur l'écriture et sa rééducation.

Cette brochure représente finalement un aboutissement concret de notre travail, et nous espérons élargir sa diffusion à d'autres collègues.

### **3. Constats et intérêts de notre démarche**

#### **3.1. Représentations de l'écriture**

Nous avons pu nous rendre compte, au cours de nos travaux, qu'en matière d'écriture, certaines idées reçues subsistaient. Effectivement, dans les représentations traditionnelles, on pense que l'activité graphique ne concerne que l'école primaire, et que les adultes s'en soucient moins une fois l'élève au collège. Nous avons constaté que cela était faux dans la population que nous avons rencontrée, puisque les professeurs et les parents des sixièmes accordent encore de l'importance à la qualité de l'écriture.

D'autre part, nous sommes actuellement dans une époque qui tend à une utilisation très fréquente des claviers (sur les téléphones portables, les ordinateurs, les tablettes numériques...), et on pourrait penser que les jeunes adolescents, exposés souvent tôt à ces moyens de communication, négligeraient l'écriture manuelle. D'après notre première enquête auprès d'eux, les enfants sont encore attachés à la trace graphique manuelle. En témoignent ces paroles d'une petite fille de 11 ans : « Mon écriture, tout le monde voudrait avoir la même que moi mais personne ne peut me la voler... », qui décrivent bien le caractère personnel et précieux de l'acte graphique.

#### **3.2. Méconnaissance de la dysgraphie**

Face aux dysgraphies, le sentiment d'impuissance ressenti par les parents et les professeurs est un constat indéniable. Ils ne savent pas comment réagir, comment venir en aide à ces enfants, ni vers qui se tourner. Leur manque de connaissances au sujet de ce trouble entraîne parfois un certain fatalisme de leur part.

Il y a donc nécessité à poursuivre le travail d'information ainsi que de prévention auprès de tous ces acteurs de la vie de l'élève.

### **3.3. La dysgraphie, un trouble secondaire ?**

Au cours de nos réflexions sur notre sujet de départ, et en échangeant avec nos maîtres de stage et nos maîtres de mémoire, nous nous sommes rendu compte que la dysgraphie était très rarement une plainte initiale. En effet, dans les prises en charge orthophoniques, ce trouble apparaît le plus souvent comme une difficulté secondaire, associée le plus généralement à une dysorthographe. Cela rend le sujet complexe car la dysgraphie est bien présente, mais a une importance relative face à d'autres troubles.

Dans la NGAP, la prise en charge de la dysgraphie fait partie des compétences de l'orthophoniste. En revanche, on n'y parle pas explicitement du bilan. Il s'agit alors d'intégrer l'évaluation du graphisme dans le bilan, plus global, du langage écrit. Cela démontre une fois de plus le caractère particulier de cette prise en charge, dont les tenants et les aboutissants restent flous.

## **4. Notre ressenti**

S'engager à deux dans un mémoire de recherche a été, sur différents points, un travail extrêmement enrichissant pour nous.

### **4.1. Travail en binôme**

Nous avons pu confronter, tout au long de l'élaboration de ce mémoire, nos différents points de vue. Cela nous a permis d'élargir la vision personnelle que nous avons du sujet et ainsi de développer notre argumentation. Travailler à distance n'a pas été simple : cela nous a demandé beaucoup de sérieux, d'organisation, mais a aussi permis d'établir entre nous une relation de confiance qui a été bénéfique à notre travail.

### **4.2. Rencontres enrichissantes**

Cette expérience nous a également permis de rencontrer différents acteurs, que nous serons amenées à côtoyer dans notre future carrière, à savoir les enfants, mais aussi les parents et les enseignants. Nous avons ainsi pu enrichir nos connaissances à leur contact, et également accéder à une approche de la dysgraphie différente de celle des orthophonistes.

Effectuer ce mémoire de recherche nous a beaucoup plu : nous avons pu affiner, par l'intermédiaire de nos lectures, des rencontres et des échanges, nos connaissances sur le domaine de la dysgraphie, dans lequel il existe encore peu de recherches et de travaux.

Enfin, élaborer ce mémoire nous a convaincu de la nécessité des échanges entre les différents intervenants gravitant autour de l'enfant, en difficulté ou non. Nous avons réalisé qu'il existe une forte demande d'informations de la part du corps enseignant et des parents, et nous tâcherons d'en tenir compte tout au long de notre futur exercice.

## **5. Perspectives orthophoniques**

Dans notre métier, la prévention, l'information et la communication auprès des professeurs et des parents est indispensable. Les difficultés de langage écrit de l'adolescent doivent être prises en compte par son entourage, familial et scolaire, et ne doivent pas être ignorées faute de connaissances.

Le collège est une phase importante dans la vie scolaire de l'enfant, et les troubles qui se développent lors de cette période sont mêlés aux changements psychiques liés à l'adolescence. L'objectivation d'une pathologie est alors complexe, car il faut faire la part entre ce qui résulte des modifications caractérielles et psychologiques de l'adolescent, et ce qui découle de véritables difficultés.

Le rôle de l'orthophoniste à cette période est décisif : en lien avec d'autres thérapeutes et partenaires, il va participer à l'établissement d'un diagnostic de dysgraphie, puis entamer si nécessaire une rééducation. Seulement, il existe peu de matériel de remédiation adapté à l'adolescent. En effet, les supports doivent être suffisamment ludiques pour qu'il s'investisse dans la prise en charge, sans pour autant l'infantiliser. Nous espérons que dans la continuité de notre mémoire, des travaux concernant la création de matériel puissent voir le jour.

Actuellement, de plus en plus d'enseignants sont en demande d'informations et se forment sur des pathologies qui deviennent connues, comme la dyslexie. Cela témoigne bien de leur sentiment d'implication dans la réussite de l'élève, et de leur envie de soutenir celui-ci dans sa scolarité. Concernant les troubles spécifiques et sévères du langage écrit, les adolescents en difficultés peuvent bénéficier de certaines adaptations matérielles, leur permettant d'acquérir plus d'autonomie. Leur utilisation en classe pourrait être plus répandue si les professeurs étaient davantage informés sur les aides existantes : outils scripteurs, outils informatiques, environnement ergonomique...

Ensemble, nous devons pouvoir permettre à cet adolescent en difficulté de bénéficier d'une bonne intégration scolaire et sociale, qui lui permettra plus tard de faire les bons choix professionnels.

Notre brochure, avec la définition de la dysgraphie, des exemples illustrés, le recensement des signes d'appel et les différents types de professionnels concernés, permettra aux enseignants, aux parents et aux enfants de découvrir et de mieux appréhender cette pathologie qu'est la dysgraphie.

Nous espérons que notre travail permettra, à l'avenir, de sensibiliser un plus large public au handicap que représente la dysgraphie, et à ses conséquences. Nous aspirons également à ce que notre travail, ainsi que celui des étudiantes poursuivant notre mémoire, encourage et favorise les échanges entre les orthophonistes et le milieu scolaire. Des remédiations s'inscrivant dans un contexte d'échanges entre les différents partenaires sont toujours possibles même après l'école primaire.

## **6. Poursuite du mémoire**

Ce sujet de mémoire sera poursuivi par des étudiantes de l'Institut de Lille, pour une soutenance en juin 2015. Leur travail se fera dans la continuité du nôtre, puisque ces étudiantes se focaliseront sur le bilan de la dysgraphie chez l'adolescent. Elles tenteront d'établir différents profils de dysgraphies et proposeront des axes de remédiation.

# Conclusion

L'intérêt de notre travail était de mettre en lumière les particularités des troubles et des difficultés graphiques à la période complexe qu'est l'adolescence. Le but était d'établir un état des lieux des connaissances des parents et des professeurs sur les troubles de l'écriture chez les élèves de sixième. Nous souhaitions également recueillir à ce sujet les perceptions (efforts, plaisir, douleurs, autocritique...) de ces élèves, qui sont les premiers concernés par ces difficultés.

Les retours de nos questionnaires et entretiens, ainsi que les témoignages spontanés, ont montré que la dysgraphie peut être un trouble particulièrement handicapant. Les troubles de l'écriture peuvent avoir des conséquences négatives sur la scolarité, d'autant plus au collège, où les exigences sont accrues.

Il existe une méconnaissance indéniable de la part des parents et des professeurs que nous avons rencontrés quant à la prise en charge de la dysgraphie, en particulier par les orthophonistes. Les enseignants du collège sont en grande demande d'informations sur le sujet, et se sentent parfois démunis face aux difficultés que rencontrent certains de leurs élèves.

Ces constats nous ont amené à élaborer un livret d'information sur la dysgraphie à destination d'un public large : enfants, parents, professeurs... Nous devons souligner le caractère essentiel de la prise en charge orthophonique de ce trouble. En effet, l'école et la famille de l'élève sont généralement les initiateurs de cette démarche vers l'orthophoniste. Aux premiers signes de troubles de l'écriture chez l'enfant, il faut encourager ces intervenants à se tourner vers des professionnels adaptés. Aussi, une sensibilisation préventive et informative à plus grande échelle auprès des enseignants et des parents permettrait de mieux faire connaître les différentes solutions, en particulier la rééducation par un orthophoniste, afin de venir en aide à ces jeunes adolescents dysgraphiques.

# Bibliographie

- AJURIAGUERRA J. (de), AUZIAS M., DENNER A. et al. (1964), *L'écriture de l'enfant. Tome 1 :L'évolution de l'écriture et ses difficultés*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- ALBARET J-M. (1995). Évaluation psychomotrice des dysgraphies. *Rééducation orthophonique*, Volume 33 n°181, p.71-80
- ALVES C.,PAQUAY H., (1993), *Cadre d'Observation Graphomotrice*, Isbergues : L'OrthoEdition
- BALAGUER M., MUGNIER E. (2007). *Les troubles de l'écriture en orthophonie : proposition d'un protocole d'évaluation et axes de prise en charge*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- BALLOUARD C. (2011), *L'aide mémoire de psychomotricité en 25 notions*, Paris: Dunod
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2011), *Dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues : Ortho Edition
- CHARLES M., SOPPELSA R., ALBARET J-M., (2004) *BHK : échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant*, Paris : ECPA
- DSM IV (1993), *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Washington DC : Société américaine de psychiatrie
- ESTIENNE F. (2006), *Dysorthographe et dysgraphie*, Paris : Elsevier Masson
- HABIB M. (2004), "Bases neurobiologiques de la dyslexie", *In Solal, Développement cognitif et troubles des apprentissages: évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge*. Marseille: Solal, p 219-244
- HAMSTRA-BLETZ L. et BLÖTE A. (1993), A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school, *Journal of Learning Disability*, Volume 26, p. 689-699
- LEGARDEUR C. (2011), *Guide pour une approche psychomotrice de l'écriture*, Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien, Université Paul Sabatier, Faculté de Médecine Toulouse Rangueil
- LE LOSTEC C. (2008). Les troubles du graphisme et de l'écriture chez l'enfant dyspraxique. *Connaissances surdités*, n°24, p. 23-28
- LE MAOUT E. (2012), *Approches et remédiations des dysgraphies : essai d'élaboration d'un support thérapeutique*, Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Université de Nice Sophia Antipolis
- LURCAT L., (1983), Le graphisme et l'écriture chez l'enfant, *Revue française de pédagogie*, n°65, p. 7-18
- Ministère de l'éducation nationale (2009), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? 2009-2010 Les programmes officiels*, Xo Editions

- MOCZADLO S. (2010), *Vers une nouvelle approche de la prise en charge de la dysgraphie : L'apport des théories dynamiques et de l'étude du mouvement*, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien. Université Paul Sabatier, Faculté de médecine Toulouse Rangueil
- OLIVAUX R., PEUGEOT J. (1991), *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*, Paris: Masson
- PIQUEMAL M. (2012), *Je suis gaucher... et alors ?*, Paris : De La Martinière Jeunesse
- POSTEL J. (1993), *Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique*, Paris : Larousse
- RUFO M., SCHILTE C., (2003), *Votre ado*, Hachette Livre (Hachette Pratique)
- SANTAMARIA M., ALBARET J-M (1996), Troubles graphomoteurs chez les enfants d'intelligence supérieure, *Evolutions psychomotrices*, Vol. 8 n°33, p. 113-120
- SOPPELSA R., ALBARET J.M., (2012), Évaluation de l'écriture chez l'adolescent. Le BHK-Ado, *Psychomotricité*, Les entretiens de Bichat, p.66-77
- THIBAUT C., PITROU M., (2012), *L'Aide-mémoire des troubles du langage et de la communication*, Paris : Dunod
- THOMAZEAU A-M. (2006), *Nous, les 14-17 ans*, Collection Hydrogène, Paris: De La Martinière Jeunesse
- WANN J. P., (1987) « Trends in the refinement and optimization of fine-motor trajectories : Observations from an analysis of the handwriting of primary school children », *Journal of Motor Behavior*, n°19 (1), 13-37
- ZERBATO-POUDOU M-T, (2010), « Graphisme et Arts plastiques au cycle 1 », Conférence
- ZESIGER P. (2003). Acquisition et troubles de l'écriture. *Enfance*, Volume 55, p. 56-64

### Sites web consultés :

- **Définition du graphisme**  
- SOS écriture. TISSOT A-G. <http://www.sos-ecriture.fr/> [consulté le 26/07/2013]
- **Prise en charge de la dysgraphie en ergothérapie**  
- Resodys. [http://www.resodys.org/IMG/pdf/irsp\\_s\\_e9bastien\\_verjuxred.pdf](http://www.resodys.org/IMG/pdf/irsp_s_e9bastien_verjuxred.pdf) [consulté le 14/06/2013]

- ANFE. <http://www.anfe.fr/index.php?>

[option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=64](http://www.anfe.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=64) [consulté le 14/06/2013]

- **Statistiques évaluations de fin de primaire**

- INSEE.

[http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/reunion/themes/dossiers/parite/parite\\_edu\\_form\\_niveau\\_scolaire.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/reunion/themes/dossiers/parite/parite_edu_form_niveau_scolaire.pdf) [consulté le 01/10/2013]

- **Programmes scolaires et socle commun**

- Ministère de l'Education Nationale <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Français>

<http://www.education.gouv.fr/cid48696/mene0900711c.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid73620/au-bo-du-5-septembre-2013-cycles-d-enseignement-a-l-ecole-et-au-college-et-conseil-ecole-college.html>

[consultés le 01/10/2013]

- Portail national des professionnels de l'éducation

<http://eduscol.education.fr/pid25572-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>

<http://eduscol.education.fr/cid48420/les-domaines-d-activites.html>

[http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement\\_scolaire\\_VF\\_135505.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_135505.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/99/7/Socle-Grilles-de-reference-palier2\\_166997.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-reference-palier2_166997.pdf)

[consultés en 09/2013]

- **Informations dysgraphie**

- Nos juniors.com, MAZARGUIL I. [www.nosjuniors.com/ecole-education/la-dysgraphie-des-6-12-ans](http://www.nosjuniors.com/ecole-education/la-dysgraphie-des-6-12-ans) [consulté le 09/10/2013]

- Dysmoi, le blog des dys, DUBAND V. <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dyspraxie/dyspraxie-dysgraphie-et-passage-au-clavier/> [consulté le 24/11/2013]

- The International Dyslexia Association,

<http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/UnderstandingDysgraphiaFactSheet3-14-12.pdf> [consulté le 30/01/2014]

- La graphothérapie : Rééducation de l'écriture, ETIENNE-DIEUSET C.

<http://www.graphotherapie.fr/dysgraphie.htm> [consulté le 30/01/2014]

- Réseau TAP. <http://reseautap.org/filemanager/files/textes/Mazeau.pdf> [consulté le 11/12/2013]

- **Cotations NGAP**

Assurance Maladie. [www.ameli.fr](http://www.ameli.fr) [consulté le 23/11/2013]

# Liste des annexes

**Liste des annexes :**

**Annexe n°1 : Modèle modulaire de l'écriture selon VAN  
GALEN (1991)**

**Annexe n°2 : Lettre aux directeurs de collège**

**Annexe n°3 : Formulaire d'information et d'autorisation de  
participation**

**Annexe n°4 : Questionnaire aux collégiens, version initiale**

**Annexe n°5 : Questionnaire aux collégiens, version finale**

**Annexe n°6 : Mail de présentation de notre étude aux  
parents**

**Annexe n°7 : Questionnaire aux parents d'élève de sixième**

**Annexe n°8 : Questions orales aux professeurs de français  
et d'Histoire-Géographie**

**Annexe n°9 : Corpus d'écritures**

**Annexe n°10 : Brochure**