

Bernard Jumel

AIDE-MÉMOIRE

Troubles des apprentissages

Approche intégrative

- Définitions et discussions
- Tests et évaluation
- Observations cliniques détaillées

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2015
5 rue Laromiguière, 75005 Paris
www.dunod.com

ISBN 978-2-10-074179-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

<i>Introduction</i>	1
---------------------	---

PREMIÈRE PARTIE

LA DYSPHASIE

1 Histoire courte du concept de dysphasie	13
2 La dysphasie dans les classifications médicales actuelles	17
Place de la dysphasie dans la CFTMEA	17
Définition de la dysphasie selon la Classification française	20
Spécificité du trouble	22
Importance de l'écart entre les efficiences verbales et non verbales	22
3 Une hypothèse neuropsychologique sur la dysphasie	25
4 Une fillette dysphasique, Laurie, 8 ans	33
La demande d'examen psychologique	34
La rencontre avec l'enfant	35
<i>Première séance : les subtests de connaissances du K-ABC, 36 • Deuxième</i>	
<i>séance : les échelles de processus mentaux du K-ABC, 39 • Troisième séance :</i>	
<i>PM 38 et épreuves projectives, 44</i>	

L'entretien de compte-rendu de l'examen	46
<i>La restitution à la mère et à l'enfant, 46 • Un dernier échange éclairant les hypothèses cliniques, 48 • La rencontre avec l'enseignante : nouvelles perspectives, 50 • Définition d'une aide scolaire, 51</i>	
Commentaires sur l'observation	52

DEUXIÈME PARTIE

TROUBLES D'APPRENTISSAGE LIÉS À UN FACTEUR DE STRESS

5 Position du problème	59
6 Facteur de stress ou traumatisme dans la CIM-10	61
7 Troubles réactionnels versus troubles d'adaptation dans la CFTMEA	65
8 Troubles d'adaptation avec sous-types distincts dans le DSM-IV-TR et le DSM-5	69
9 Un garçon « stressé », Jo, huit ans	75
Les épreuves	76
Comportement de l'enfant et résultats obtenus dans les tests	76
<i>Premières observations, 77</i>	
Commentaires sur l'observation	83
<i>L'impulsivité, 84 • La vigilance perceptive/le trouble d'attention, 84 • L'hyperkinésie, 85 • Première synthèse limitée, 85 • Le cramponnement, 86 • L'accrochage au visuel, 86 • La discontinuité, 87 • L'imprévisibilité, 88</i>	
<i>Conclusion</i>	91

TROISIÈME PARTIE

LA DYSLEXIE

10 Définitions de la dyslexie	97
Le trouble d'apprentissage de la lecture dans la classification américaine des maladies (DSM-IV-TR) et son évolution récente (DSM-5)	98

Le trouble d'apprentissage de la lecture dans la classification internationale des maladies (CIM-10)	99
Les troubles des apprentissages dans la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA R-2012)	102
11 Une offensive politique pour une dyslexie nouvelle	105
Premier signe annonciateur d'un changement dans la stratégie de l'état sur le trouble d'apprentissage de la lecture	106
Décisions gouvernementales réorientant notre conception des troubles d'apprentissage	107
Alignement des mauvaises volontés	110
12 Hypothèses a l'écart des classifications de référence	115
Hypothèse cognitive sur la dyslexie	115
Hypothèse neuropsychologique sur la dyslexie	118
Traits dominants de la dyslexie, selon les hypothèses cognitive et neuropsychologique	121
Discussion de l'hypothèse neuropsychologique et cognitive	122
Limites de l'approche dite de neuropsychologie cognitive	124
Approche proprement cognitive : des éléments de connaissance à retenir	125
13 Apports complémentaires des 3 nomenclatures médicales	127
Points d'accord entre les nomenclatures de référence	128
Points d'accord relatifs entre les nomenclatures	128
<i>Apports singuliers de la CFTMEA R-2012, 131 • Des questions en suspens, ignorées des classifications, 133</i>	
14 L'enfant dyslexique dans les tests	143
Les traits les plus remarquables	145
<i>Épreuve de récit sur image (Thematic Apperception Test de Murray), 145 •</i>	
<i>Épreuve graphique d'organisation perceptive (Figure Complexe de Rey), 146 •</i>	
<i>Épreuves de type « Piaget », 146</i>	
Conclusion	148
<i>Hypothèse d'un lien entre les facteurs d'échec rencontrés dans les épreuves et la dyslexie, 148 • Hypothèse d'une organisation mentale sous jacente, 151</i>	

15	Pour une psychologie culturelle de la lecture	155
	L'écriture alphabétique note tous les sons	158
	L'écriture alphabétique affecte l'espace de représentation d'une troisième dimension	159
	Pourquoi des enfants manquent-ils l'apprentissage de la lecture ?	160
16	Indications issues de la psychologie culturelle pour l'apprentissage de l'écriture/lecture alphabétique	163
17	La dyslexie de Laura, 7 ans	169
	Les épreuves	170
	Les résultats	170
	Traits saillants dans des tests autres que de lecture	171
	Conclusion	174

QUATRIÈME PARTIE

TROUBLES D'APPRENTISSAGE DE L'ENFANT CARACTÉRIEL

18	L'enfant caractériel existe-t-il encore ?	179
19	L'enfant caractériel dans le DSM-IV-TR	185
20	L'enfant caractériel dans la CFTMEA	187
	De la CFTMEA 1993 à la CFTMEA R-2012	187
21	Un enfant caractériel, Paul, Huit ans	191
	La demande à l'aide de la famille d'accueil et de l'enseignant	192
	Le choix des épreuves	193
	<i>L'évaluation d'efficacité intellectuelle par les EDEI, 194 • L'épreuve graphique d'organisation perceptive : Figure Complexe de Rey, 199 • Hypothèses cliniques à partir de l'évaluation de l'efficacité intellectuelle, 202 • Les épreuves projectives, 206 • Synthèse, 208</i>	
22	Le poids de l'organisation caractérielle dans les apprentissages	211

CINQUIÈME PARTIE

LA DYSPRAXIE

23	Un trouble psychomoteur	217
24	Ce que l'on sait de longue date	219
25	Un point de vue neuropsychologique	223
26	La dyspraxie dans les classifications de référence	227
	L'organisation du schéma corporel et de la représentation spatiale	231
	Prévalence du trouble dyspraxique	233
	La dyspraxie ou les dyspraxies	233
	Apport de la clinique à la sémiologie de la dyspraxie	235
27	La dyspraxie dans les épreuves verbales	239
28	Un enfant dyspraxique, Max, 5 ans	243
	<i>Les épreuves retenues, 244 • Conclusions du psychologue, 244 •</i>	
	<i>Commentaires sur l'observation, 246</i>	

ANNEXES

1	Note sur la dysharmonie évolutive	249
2	Les PM 38, Matrices progressives de Raven	253
3	La CLIS de type 1	255
4	Les EDEI (Échelles différentielles d'efficacités intellectuelles)	257
5	L'épreuve de copie et de mémoire de la Figure Complexe de Rey	259
	<i>Bibliographie</i>	261

Introduction

L'Aide-mémoire des troubles des apprentissages comprend cinq parties, pour cinq troubles :

- l'incidence de la dysphasie, trouble sévère du langage, sur les apprentissages ;
- les troubles d'apprentissage liés à un facteur de stress ;
- la dyslexie, trouble d'apprentissage de la lecture ;
- les troubles d'apprentissage liés au trouble caractériel des conduites ;
- l'incidence de la dyspraxie, trouble psychomoteur, sur les apprentissages.

Comme on le voit, les titres changent selon le trouble considéré. C'est parce que ces cinq troubles ne comprennent de fait qu'un seul trouble d'apprentissage, concernant l'apprentissage de la lecture. Les autres sont là parce qu'ils sont de possibles fauteurs de troubles d'apprentissage. Prenons, pour mieux préciser, un exemple parmi eux.

Pourquoi considérer la dysphasie parmi les troubles d'apprentissage ? C'est un trouble du langage, logiquement et légitimement. Les nomenclatures médicales, et les traités de psychiatrie de l'enfant sont, sur le sujet, unanimes.

Comment la dysphasie a-t-elle pu se retrouver parmi les troubles d'apprentissages ?

Il y a eu, pour cela, conjonction de plusieurs volontés, venues de loin :

- Dans la seconde édition de son manuel de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Ajuriaguerra range la dysphasie dans son grand

chapitre « Organisation et désorganisation du langage chez l'enfant ». Nous sommes en 1980, et la confusion est déjà là. Le chapitre X consacré au langage suit le IX, le contrôle sphinctérien et ses troubles, et le VIII, l'organisation psychomotrice et ses troubles. Où est le chapitre consacré aux troubles d'apprentissage scolaires (nous insistons, apprentissages-scolaires, par nécessité de précision) ?

- Chacun peut constater que les troubles d'apprentissage s'étalent au beau milieu du chapitre consacré au langage ! le trouble d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, oubliant au passage l'écriture - sans doute parce qu'elle engage le corps – surviendrait, pour Ajuriaguerra, dans le cours du développement du langage, à son heure : « L'enfant commence à lire quand il a atteint un certain degré de maturation, la phase de lecture survenant après les phases d'organisation orale, expressive et compréhensive. » (Ajuriaguerra, 1980, p. 339). La conception qui s'impose à ce moment chez cet auteur est celle d'un développement qui va de soi, comme génétiquement programmé : peu importe l'apprentissage, peu importent les difficultés propres à l'exercice - et il y en a des difficultés propres à la lecture/écriture alphabétique !
- Nous trouverions ailleurs, d'autres énoncés moins caricaturaux, mais celui-ci donne déjà une indication : la confusion ne date pas d'aujourd'hui, la voie était toute tracée, il n'y avait qu'à la suivre. Les troubles d'apprentissage seront rangés dans les troubles du langage. Et le soin des uns devra profiter du soin des autres, nous voulons dire que les mêmes professionnels seront sollicités dans les deux champs au titre de leur contiguïté.
- Pour justifier cette manière d'ordonner, pour se donner le droit de les réunir, Ajuriaguerra, qui consacre de nombreux travaux à la délimitation du concept de dysphasie, des travaux qui concourent largement à notre connaissance du trouble, distingue tout de même, c'est important, deux réalités concernant les « désordres » du langage chez l'enfant :
 - les troubles dont l'étiologie est connue (troubles surtout sensoriels et moteurs) ;

- les troubles d'étiologie diverse et mal définie, parmi lesquels figurent... la dysphasie, la dyslexie ou les dyslexies, la dysorthographe.

Une curieuse manière de classer ! Mais l'important est bien de maintenir ensemble les unes et les autres, de maintenir dans le giron des spécialistes du langage le soin aux enfants mutiques et dysphasiques, et le soin aux enfants qui n'apprennent pas dont l'origine des difficultés n'est pas connue.

- Dans le même temps, ou un peu plus tard, au sein de la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent¹, le concept de troubles instrumentaux a un peu changé la donne. La dysphasie, comme les autres troubles du langage, et comme les troubles du développement psychomoteur, voisine avec les troubles d'apprentissage dans un imposant chapitre 6, qui réunit « **Troubles des fonctions instrumentales et des apprentissages** ». L'inconvénient de cette appellation saute aux yeux : doit-on, et pourquoi, considérer la dysphasie comme un trouble des fonctions instrumentales ou un trouble d'apprentissage ? Et plus encore pour la dyslexie ? Naturellement, le chapitre lui-même est décomposé en une suite de sous chapitres dont celui des « troubles lexicographiques ». Mais la proximité entre troubles du langage et troubles des apprentissages lexicographiques est maintenue, admettant un troisième membre, les troubles du développement psychomoteur.
- Plus récemment, la séparation paraît plus nette entre les troubles du langage et les troubles des apprentissages. Ils constituent deux sous-chapitres distincts, dans un même ensemble, le même chapitre 6, baptisé « **Troubles du développement et des fonctions instrumentales** ». Les troubles des apprentissages ne se donnent plus ici comme des troubles du langage... Cependant, ils ne sont plus des troubles d'apprentissage. Nobody is perfect ! Ils sont devenus « **troubles cognitifs et des acquisitions scolaires** ».

1. Nous recommandons vivement la lecture de l'article Approche clinique et psychopathologie des troubles développementaux et instrumentaux de Chagnon, (2014), dans Chagnon, Approche clinique des troubles instrumentaux (dyslexie, dysphasie, dyspraxie). L'auteur développe de façon plus complète et nécessaire les épineuses questions des dénominations et classifications.

À ce point actuel du développement des concepts, la dysphasie n'est pas un trouble d'apprentissage. Apparemment, les termes sont bien rangés, ils devraient le rester si la vie ne vient pas les bousculer.

De fait, nous le verrons, la vie est venue les bousculer. Sur les bases anciennes typiques du Guide Barème de la Sécurité sociale, la confusion a été entretenue. La dyslexie apparaît dans les troubles de langage, au prix d'un abus de langage (ce n'est pas un jeu de mots), par la grâce de l'expression « langue écrite » : au prétexte que la lecture alphabétique est de la langue écrite, nous nous autoriserions à dire que tout vaut pour tout. Puisque la lecture/écriture alphabétique c'est aussi de l'écriture, qui ne saurait se pratiquer sans le geste, donc le corps, pourquoi ne pas ranger la dyslexie dans les troubles psychomoteurs ? Certains ont un peu essayé, il est vrai, à l'époque valeureuse où s'est affirmée une hypothèse explicative de la dyslexie par un trouble d'organisation spatio-temporelle. Ce n'est pas si loin..

La confusion est également entretenue par les Ministères de la Santé et de l'Éducation nationale, qui ont voulu répondre favorablement aux associations qu'ils avaient d'ailleurs sollicitées pour cela : « répondre aux besoins des enfants, des familles et des professionnels de la santé et de l'éducation face aux *troubles de l'apprentissage du langage oral et écrit* ». Apprentissage et langage dans la même formule, le problème de classification est magiquement résolu.

Nous trouvons ainsi, dans le rapport Veber Ringard¹, la formulation :

« Trois postulats guident les propositions de ce plan qui suggère d'adopter a priori une convention à la fois lexicale et sémiologique, c'est-à-dire au lieu de dyslexie, nous utiliserons la notion de trouble spécifique du langage écrit

au lieu de dysphasie, nous utiliserons la notion de trouble spécifique du langage oral.

Cette suggestion a le mérite d'harmoniser la position de la France avec celles de

certains pays anglo-saxons et d'identifier plus clairement la nature du dysfonctionnement chez un enfant. »

1. Veber Ringard, *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*, mars 2001.

C'est une affirmation politique de deux Ministères, ils décident du lexique, de la définition des troubles, et de leur classification. Par ces affirmations qui sont des décisions, nous enregistrons que la dyslexie et la dysphasie sont quasiment sœurs, elles sont toutes deux des troubles spécifiques du langage, elles seront confondues dans la détermination du soin. Ailleurs, dans le même texte, il est question de troubles d'apprentissage... La confusion est là, ne pouvant décider unilatéralement de ce qui sera la vérité, les auteurs en choisissent deux ou même trois pour une : tantôt trouble du langage, tantôt trouble d'apprentissage du langage, tantôt trouble d'apprentissage.

Voilà qui explique la raison pour laquelle nous trouvons la dysphasie dans un ouvrage consacré aux troubles d'apprentissage. Et en premier chapitre.

Mais avec une précision. Nous devons marquer une différence là où le risque est de tout confondre : le chapitre dysphasie ne concerne pas un trouble d'apprentissage au sens par exemple de la dyslexie. La lecture, cela s'apprend, et c'est une des premières missions de l'école. L'écriture aussi s'apprend à l'école. La dyslexie est un trouble d'apprentissage. Elle ne peut, sous cet angle, être confondue avec la dysphasie.

Savoir parler, c'est autre chose. Pouvoir comprendre ce qui est dit, et savoir communiquer ce que l'on veut dire, réfère à un processus d'utilisation de la langue orale entamé longtemps avant l'école. L'école, maternelle puis primaire, concourt au développement de cette aptitude après bien d'autres qui ont déjà orienté le développement d'une manière déterminante. Les travaux de maints chercheurs, au premier rang desquels Callanan¹ dans les années 90, montrent l'impact de l'accompagnement maternel familial dès les débuts de l'activité de catégorisation sur le

1. « Les aptitudes catégorielles sont un produit du développement de la relation d'enseignement/apprentissage, ce qu'a mis en évidence l'ensemble des expériences et observations menées par Callanan (1990) auprès de jeunes enfants avec leurs parents. Les parents enseignent la catégorisation et les conditions d'inférences (d'un objet à une classe, d'une classe à un objet) bien avant l'école qui les relaie dans cette fonction. ». Voir le chapitre « le rôle des parents dans le développement de la pensée catégorielle », in Bernard Jumel, *Guide clinique des tests chez l'enfant*, 3^e édition révisée, Dunod, Paris.