



The effects of dysgraphia on learning French as a foreign language

Zoheir ZIDANI^{1*}, Sabria BELHACHI²

^{1*}University TAHRI Mohamed Bechar Algeria, zidani.zoheir@univ-bechar.dz

²University TAHRI Mohamed Bechar Algeria, belhachi.sabria@univ-bechar.dz

Abstract

Numerous studies have focused on learning written French as a foreign language (FFL), a complex activity that simultaneously mobilizes various forms of knowledge and skills. During written production, learners may encounter various difficulties related to linguistic, cognitive, or graphic factors. This research focuses particularly on the difficulties experienced by learners with dysgraphia in learning and practicing writing FFL. It aims to highlight the manifestations of dysgraphia and their impact on learners writing skills. Furthermore, the study explores teaching and learning strategies that may help overcome these difficulties and promote the development of the writing skills of the learners concerned.

Keywords: Writing in FLE, writing production, learners with dysgraphia, dysgraphia, disorders

Received: 25 June 2026

Revised: 13 September 2026

Accepted: 27 September 2026

Les effets de la dysgraphie sur l'apprentissage du français langue étrangère

Résumé – De nombreuses recherches se sont intéressées à l'écrit en français langue étrangère (FLE). L'activité complexe qui mobilise simultanément plusieurs composantes et connaissances. Lors de la production écrites, les apprenants peuvent rencontrer diverses difficultés liées à des facteurs linguistiques, cognitifs ou graphiques. Cette recherche porte particulièrement sur les difficultés rencontrées par les apprenants dysgraphiques dans Elle vise l'apprentissage et la pratique de l'écriture en FLE. Elle vise à mettre en évidence les manifestations de la dysgraphie et leurs répercussions sur les compétences scripturales. Par ailleurs, l'étude s'intéresse aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de pallier ces difficultés et de favoriser le développement des compétences écrites des apprenants concernés.

Mots-clés : L'écrit en FLE, production écrites, apprenants dysgraphiques, dysgraphie, troubles

Fondements préliminaires

Le présent travail s'inscrit dans le cadre des recherches menées dans le domaine de la didactique de l'écrit. L'écrit suscite un regain d'intérêt en tant qu'activité complexe mobilisant des compétences multiples, et les recherches portant sur les écrits en français langue étrangère se focalisent notamment sur les différentes difficultés que rencontrent les apprenants dysgraphiques.

Tout au long de leur cursus scolaire, ces apprenants rencontrent des difficultés à faire face à des situations d'apprentissage ; en français langue étrangère. Ils ont du mal à réorganiser leurs

connaissances en français en raison des difficultés graphomotrices

Compte tenu de cette situation, notre travail de recherche se fixe pour objectif d'étudier les productions écrites des apprenants concernés. Nous proposons d'interroger les écrits produits par l'élève en tant que trace de son activité cognitive, et de les soumettre à un questionnement dans le but de mieux cerner la nature des déficits scripturaux chez ces apprenants.

Notre problématique se concentre sur les obstacles que rencontrent ces derniers dans la production écrite. Elle vise plus précisément à analyser l'impact de la dysgraphie sur les fonctions cognitives et graphomotrices mobilisées dans l'activité d'écriture en français langue étrangère. Nous interrogerons la dysgraphie en tant que trouble neurodéveloppemental susceptible d'affecter l'automatisation du geste graphique et la structuration de la production écrite. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Quel impact la dysgraphie peut-elle avoir sur l'apprentissage du français langue étrangère ?

Quelles difficultés entravent le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant dysgraphique ?

Quels dispositifs pédagogiques et didactiques peuvent être mis en place pour remédier aux troubles d'apprentissage liés à la dysgraphie ?

Ces interrogations conduisent à l'hypothèse selon laquelle une prise en compte explicite des spécificités linguistiques, cognitives et graphomotrice des apprenants dysgraphiques pourrait favoriser le développement de leurs compétences scripturales. Les parents des apprenants, ayant éprouvé des difficultés dans leur parcours scolaire, attribuent leur échec beaucoup plus aux effets inhérents à leur incompétence en langue d'enseignement qu'au degré de leur maîtrise des connaissances. Ce constat nous fait supposer que si les apprenants concernés n'arrivent ni à comprendre ni à s'exprimer en français, il serait difficile, voire impossible pour eux de produire des écrits en cette langue. Il convient également de s'interroger sur l'éventuelle influence des méthodes d'enseignement / apprentissage adoptées dans les cours de langue. Ces méthodes ne répondraient peut-être pas aux besoins des apprenants.

Les questions soulevées précédemment nous conduisent à émettre les hypothèses suivantes :

Premièrement, la dysgraphie résulterait d'un déficit cognitif relativement spécifique affectant l'automatisation du geste graphique.

Deuxièmement, les hésitations fréquentes observées chez l'enfant dysgraphique entraveraient la fluidité et la lisibilité de la production écrite.

Troisièmement, certaines stratégies d'enseignement / apprentissage ainsi les outils didactiques utilisés (textes supports, consignes, exercices, etc.) pourraient constituer un obstacle majeur, non seulement à l'activité d'écriture, mais également à l'accès aux contenus disciplinaires.

Quatrièmement, l'écriture étant une activité complexe fondée sur l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème, les enfants dysgraphiques ne pas d'un entraînement suffisant à cette correspondance.

Les hypothèses émises vont, d'une part, cerner le problème posé par la dysgraphie chez les enfants et, d'autre part, orienter la recherche des moyens de remédiation tant linguistiques que pédagogiques. La recherche de ces moyens de remédiation soulève un certain nombre de questions :

Comment pouvons-nous réduire les troubles persistants de l'acquisition et de la maîtrise de l'écriture ?

Quelle méthodologie d'enseignement et quelle théorie de l'apprentissage sont adoptées dans les situations les plus sévères de la dysgraphie ?

Quelles stratégies d'enseignement / apprentissage mettre en œuvre pour développer les compétences scripturales des enfants concernés ?

Quels sont les outils et les modalités à concevoir évaluer les écrits des apprenants ciblés ?

Notre étude est organisée en deux parties qui se présentent comme suit : une première partie attribuée au cadre théorique et conceptuel de la recherche ; elle représente un appui sur lequel les analyses de la deuxième partie vont se fonder, cette dernière nous amènera à adapter le cadre théorique présenté préalablement et des données de la didactique à l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

La première partie est consacrée au cadre théorique dans lequel nous présenterons les notions de base de l'écriture. Nous exposerons dans un premier point le concept de la dyslexie et sa relation avec la dysgraphie. Cette partie explicitera quelques travaux réalisés sur la dysgraphie

en tant que difficulté d'apprentissage.

La deuxième partie de notre étude représente le cadre pratique ; elle décrira les différents outils de travail, les compétences à évaluer et dans quelles situations nous allons évaluer. Avant de passer à l'analyse et à l'interprétation des résultats, il serait primordial d'exposer le test d'évaluation effectué.

En se soumettant aux normes empiriques et académiques, nous aurons recours une approche théorique faisant un rappel de connaissances antérieures liées à la problématique soulevée et à une approche empirique qui sera établie par le biais des procédés d'enquête.

Notre recherche exige un travail de terrain dans le but de trouver des éléments de réponse qui éclaircissent et confirment ou infirment les hypothèses que nous avons formulées.

Après avoir évalué le cadre expérimental, nous consacrerons dans la deuxième partie un ensemble d'activités proposées aux apprenants dans le but de confirmer nos hypothèses. Cette partie comprendra également les perspectives de la recherche destinées à l'exposition de ce qui a été décelé dans la partie précédente. Ces perspectives mettent en œuvre une panoplie d'activités prises comme appui dans l'apprentissage de l'écrit. Nous finirons notre recherche par une conclusion générale.

Le présent travail a pour objectif de mettre en lumière une étude qualitative en répondant à une double préoccupation qui remet en question la situation d'apprentissage dans laquelle les apprenants éprouvent de grandes difficultés à assimiler leurs cours et à rédiger des écrits en langue française.

Au terme de notre recherche, nous visons la remédiation des carences au niveau de l'écrit. Et ce, dans le but de les mettre à l'abri des obstacles qu'ils peuvent rencontrer à l'avenir dans le milieu professionnel. Les futurs citoyens peuvent avoir des contraintes importantes à cause de la non-maîtrise de l'écriture en français langue étrangère.

En prenant comme point de départ le fait que toute recherche doit obéir à une démarche tangible garantissant sa fiabilité, Cela nous a conduits à mettre en exergue une démarche qui s'articule autour de trois axes : partant d'une nécessité d'insertion à partir de laquelle on est appelé à identifier les besoins et les attentes des apprenants. Cette étape fournira un certain nombre de données qui représentent une piste qui nous mènera à repérer les difficultés de l'écrit chez les dysgraphiques, tout en étudiant leurs produits écrits lors de la rédaction, d'où la nécessité d'identifier les lacunes. Cette étude nous permet d'expliquer les facteurs et les sources de ces entraves, les résultats obtenus nous permettront d'aboutir à une technique de rédaction efficace pour atteindre les résultats escomptés. La démarche que nous avons suivie est la démarche analytique

Dans le cadre de notre recherche que nous présentons, nous avons identifié le public et le terrain constituant l'objet de notre recherche, cette dernière est centrée sur les enfants dysgraphiques.

CADRE THEORIQUE

L'écriture constitue un enjeu majeur de la scolarité, tant par sa fonction cognitive que par sa dimension sociale et institutionnelle. Elle se situe au cœur des processus d'appropriation des savoirs, de construction du sujet apprenant et d'évaluation scolaire, en particulier dans le champ de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (FLE). Loin de se réduire à une simple compétence technique, l'écriture engage une activité complexe mobilisant simultanément des dimensions linguistiques, cognitive, psychomotrices et affectives, dont la coordination progressive repose à la fois sur une maturation neurodéveloppementale et sur des conditions didactiques adaptées.

L'écriture scolaire ne peut toutefois être appréhendée indépendamment du cadre institutionnel et normatif qui en structure les usages et les attentes. En tant qu'outil d'évaluation et de régulation des apprentissages, elle participe à des mécanismes de sélection et de hiérarchisation des élèves, en inscrivant les productions écrites dans un ensemble de normes socialement et historiquement construites. La norme graphique loin d'être neutre, reflète des choix pédagogiques et institutionnels privilégiant la conformité formelle, la lisibilité standardisée et la rapidité d'exécution, susceptibles d'entrer en tension avec la diversité des rythmes d'apprentissage et des profils neurodéveloppementaux des apprenants.

Dans les systèmes éducatifs contemporains, la maîtrise de l'écrit constitue un critère déterminant de réussite scolaire et d'intégration sociale. Or, cette exigence normative tend à invisibiliser les troubles spécifiques rencontrés par certains apprenants, notamment ceux

présentant des troubles neurodéveloppementaux. Parmi ces troubles, la dysgraphie occupe une place particulière dans la mesure où elle affecte directement la production écrite, sans altérer les capacités intellectuelles générales ni la compréhension orale plaçant ainsi l'apprenant concerné dans une situation de vulnérabilité sociale.

Les apports récents des sciences de l'éducation et de la sociolinguistique critique invitent ainsi à interroger le rôle de l'écrit scolaire comme dispositif de sélection implicite. Loin de constituer un simple moyen d'évaluation des apprentissages, il fonctionne comme un filtre normatif susceptible de produire des formes d'exécution symbolique lorsque les élèves ne disposent pas des ressources graphomotrices attendues. Dans cette optique, la dysgraphie ne peut être réduite à un trouble individuel isolé : elle apparaît plutôt comme la réussite d'une interaction problématique entre un fonctionnement neurodéveloppemental spécifique et un système scolaire fondé sur l'homogénéité des performances écrites, contribuant à la marginalisation de certains profils d'apprenants.

Cette tension est particulièrement visible dans les pratiques évaluatives. L'écriture manuscrite y est souvent assimilée à une preuve de sérieux, d'effort et de compétence, alors même que les recherches en neuropsychologie montrent que la qualité graphique est largement indépendante des capacités conceptuelles. Cette confusion entre forme et contenu contribue à rendre invisibles les compétences réelles des apprenants dysgraphiques et renforce leur marginalisation scolaire.

L'écriture, en tant qu'ensemble des procédés et des systèmes signifiants constitue un moyen de communication utilisé dans de nombreux domaines. En didactique du FLE, elle est considérée comme un outil comme un outil privilégié d'appropriation linguistique où elle permet à l'apprenant de conceptualiser les savoirs en cours d'acquisition. Selon la didactique du FLE l'écriture permet d'évaluer la maîtrise de la langue par l'apprenant et de révéler les carences qui entravent l'enseignement/apprentissage.

L'écriture est une compétence qui s'acquiert progressivement tout au long de l'enfance. Elle s'inscrit dans un processus d'apprentissage est étroitement liée au développement cognitif de l'enfant. Si la majorité des enfants ne rencontrent pas de difficultés majeures dans l'acquisition du geste graphique, certains éprouvent néanmoins des carences importantes dans la mise en œuvre et l'automatisation des mouvements nécessaires à l'écriture manuscrite.

Selon Danièle Dumont (2000), l'élève ne peut pas réussir à écrire s'il ne manifeste pas un certain désir d'appropriation de cette compétence. Autrement dit, le plaisir d'écrire apparaît ainsi comme un facteur déterminant pour éviter que l'écriture ne soit perçue comme une contrainte scolaire. Dumont (2000) distingue deux objectifs dans l'apprentissage de l'écriture : un objectif personnel, visant l'usage fonctionnel de l'écrit dans la vie quotidienne, et un objectif scolaire, selon lequel la compétence scripturale constitue un levier de réussite tout au long du parcours scolaire.

Le Roux (2003) souligne, quant à lui, que pour apprendre à écrire, « l'enfant doit avoir le désir de grandir, car le langage écrit, c'est le langage « des grands » » (p.81).

Toutefois, il arrive que certains élèves produisent des écrits fortement altérés sur le plan graphique et orthographique, traduisant des difficultés persistantes liées à des troubles spécifiques de l'apprentissage, parmi lesquels figure la dysgraphie. Sachant que l'acte d'écriture mobilise en effet des processus psychomoteurs cognitif et conatif étroitement imbriqués, dont le dysfonctionnement peut entraver la production écrite chez l'enfant.

En l'occurrence, des études ont mis en évidence la relation étroite entre les compétences psychomotrices (équilibre, coordination oculo-manuelle, déliement digital), les capacités cognitives (mémoire de travail, vitesse de traitement) et les facteurs affectifs (estime de soi), d'une part, et l'apprentissage de l'écriture, d'autre part.

Comme le souligne Habib (2002), l'incapacité à apprendre la lecture et de l'écriture peut résulter d'un trouble spécifique du langage écrit. Ce trouble se manifeste par des lacunes durables et profondes qui entravent le processus d'apprentissage chez l'enfant sans être imputables à un déficit intellectuel ou sensoriel. Il s'agit bel et bien de la dyslexie.

Dans le même contexte (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, & Masy, 2011) définissent à la dyslexie comme l'ensemble des troubles spécifiques et durables apparaissant lors de l'identification des mots écrits au cours de l'activité de lecture.

Ces troubles peuvent être dus aux pathologies de sources sensorielles, somatiques,

neurologiques, neurodéveloppementales mais aussi psycho-affectives.

Selon les récentes statistiques de la direction locale de la santé et de la population 9000 enfants atteints de dyslexie à travers la wilaya d'Oran. Mme Souad Mehiaoui, présidente de l'Association Algérienne pour la Protection des Enfants Dyslexiques (ALPEDYS) confirme que l'association dénombre, depuis 2013, 900 enfants, annuellement présentent des difficultés d'apprentissage par conséquent ils risquent l'échec scolaire lié à la dyslexie.

La dysgraphie, quant à elle, peut être associée ou non à la dyslexie, mais elle se caractérise spécifiquement par un trouble de la production écrite manuscrite affectant la lisibilité, la fluidité et la vitesse du geste graphique. En effet, elle reflète des troubles d'écriture dans lesquels les enfants se trouvent face à des situations complexes, ils n'arrivent pas à organiser et à coordonner leur écriture, ce qui traduit des entraves scripturales.

Selon Postel (1993, cité par Salvan Katia, 2011, p. 30) La dysgraphie est définie comme « une atteinte de la fonction graphique scriptable se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que ses structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées » Ces troubles concerneraient environ 10 % des enfants scolarisés et toucheraient plus fréquemment les garçons que les filles.

Selon Kirk (1963, cité par l'Inserm, 2007, p. 159), les troubles des apprentissages se caractérisent par des problèmes dans le développement du langage oral et écrit ainsi que par un déficit des compétences de communication, sans lien avec un retard mental ou un handicap sensoriel.

Etude

La dysgraphie peut être diagnostiquée par des professionnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires et les orthophonistes, à l'aide d'outils standardisés. Parmi ces outils figure le test BHK, qui constitue une échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant. Selon (Albaret, Charles & Soppelsa, 2004) le BHK permet d'évaluer la dysgraphie à partir de deux critères principaux : la lisibilité de l'écriture et la rapidité du geste graphique. Cette échelle a été adaptée et validée par Charles, Soppelsa et Albaret en 2004, afin de répondre aux exigences cliniques et scolaires.

On dénombre plusieurs types de dysgraphie, chacun a ses spécificités, ses caractéristiques, ses propres causes mais aussi ses traitements.

Lorsque l'écriture est lourde et désordonnée, il s'agit de la dysgraphie maladroite ; quant à la dysgraphie crispée, elle reflète une 'écriture raide d'un trait tendu. Si l'écriture manque de tenue, notamment avec des lettres irrégulières c'est la dysgraphie molle. Elle se veut impulsive, si l'enfant écrit vite au détriment de la forme des lettres qui perdent toute structure. Néanmoins, quand le dyslexique parvient à écrire correctement en déployant d'épuisants efforts ; l'écriture est donc excessivement appliquée et précise.

Nous allons mettre en œuvre différentes situations qui valident notre évaluation y compris des situations d'intégration qui impliquent des savoirs et des savoir-faire. Ainsi que des situations en fonction des objectifs visés. D'autres situations variées peuvent intervenir au fur et à mesure dans cette étude. Quant aux consignes, elles doivent être claires, pertinentes, adaptées

La démarche à suivre repose sur une collecte de données dont le recueil des produits rédactionnels est la première préoccupation d'où nous avons rassemblé des écrits qui reflètent convenablement la progression de l'apprentissage chez les sujets concernés et proposer un appui sur lequel notre analyse sera réalisée.

Le corpus de cette étude est constitué de 15 enfants dysgraphiques (7 filles, 8 garçons), âgés de 9 à 12 ans, scolarisés en classe de ^primaire dans des écoles publiques d'une même région. Tous les participants ont été diagnostiqués dysgraphiques par des orthophonistes, conformément aux critères de DSM-5 (APA, 2013). Aucun des enfants ne présente de retard intellectuel ou de déficience sensorielle majeure. Ce qui permet d'attribuer les carences observées spécifiquement au trouble graphomoteur.

Les productions écrites ont été recueillies à partir de trois activités distinctes :

1. Rédaction spontanée à thème libre (« Ma journée préférée »)
2. Exercice de copie consistant en la production d'un texte standardisé de 50 mots.
3. Dictée composée de mots et de phrases de difficulté progressive.

Chaque production a été évaluée selon plusieurs critères : lisibilité, correction orthographique, structuration textuelle, organisation des idées et temps de production.

Résultats

Rédactions spontanées

Critère	Moyenne du groupe	Interprétation
Lisibilité	58 %	Majorité des lettres mal formées ou Irrégulières
Mot correctement Orthographiés	72 %	Erreurs fréquentes de substitutions et omissions
Cohérence textuelle	64 %	Transitions et organisation faibles
Temps moyen (Min)	25	Lenteur significative comparée à la norme scolaire

Les analyses quantitatives et qualitatives des productions écrites des 15 enfants ont mis en évidence plusieurs tendances :

La lisibilité et gestuelle graphique

La majorité des enfants (12 sur 15) présentent des lettres mal formées et des espacements irréguliers.

La fluidité du geste graphique est réduite, ce qui entraîne une fatigue rapide et un ralentissement de l'écriture.

Vitesses d'écriture

La moyenne des mots écrits par minute est significativement inférieure à celle des enfants du même âge, selon les normes de BHK.

Certains enfants n'ont pu terminer les textes dans le temps imparti, ce qui souligne un déficit dans la coordination motrice fine et la planification du geste.

Orthographe et syntaxe

Les erreurs orthographiques sont fréquentes et répétitives, notamment sur les terminaisons verbales et les accords grammaticaux.

La structuration des phrases reste correcte pour la plupart, indiquant que le trouble n'affecte pas la compétence linguistique globale mais spécifiquement le geste graphique.

Production spontanée vs copie

La copie du texte standardisé est légèrement meilleure que la rédaction spontanée, ce qui suggère que l'activité guidée réduit partiellement les erreurs liées à l'organisation du geste graphique.

Ces résultats confirment le diagnostic de dysgraphie et permettent d'identifier des axes prioritaires pour l'intervention pédagogique.

Exercice de copie

Elève	Lettres correctes (%)	Espacement correct (%)	Temps (Min)
E1	61	57	11
E2	58	53	12
...	...	...	...
E15	63	56	10

L'exercice de copie confirme un déficit moteur dans la tenue et le contrôle du geste graphique.

Les observations confirment que la dysgraphie est principalement caractérisée par une altération du geste graphique et une diminution de la vitesse d'écriture.

La comparaison avec les normes établies par BHK et les données de la littérature (Albaret et Soppelsa, 2004) montre que ces enfants présentent des difficultés significatives en termes de lisibilité et de rapidité, mais pas nécessairement en compréhension ou en structuration du texte.

Ces résultats corroborent les travaux de Brin-Henry et al. (2011), qui soulignent que la dysgraphie peut exister indépendamment de la dyslexie.

L'observation d'une amélioration relative lors de la copie, comparativement à la rédaction spontanée suggère que des stratégies d'écriture guidée ou des supports adaptés pourraient faciliter l'apprentissage et réduire la fatigue.

Dictées

Les types d'erreurs observées sont regroupés ci-dessous :

Type d'erreur	Fréquence moyenne
Substitution de lettres	38 %
Omission de lettres	25 %
Ajout de lettres	12 %
Erreurs de liaisons	15 %

L'analyse des dictées révèle des difficultés persistantes dans la transcription phonème-graphème

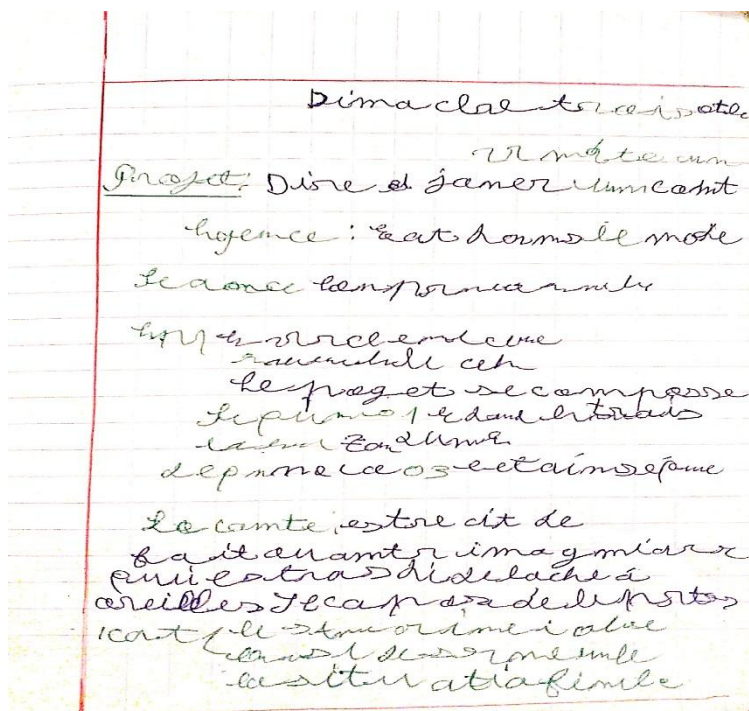
Discussion

Les résultats montrent que la dysgraphie affecte significativement la lisibilité, la vitesse de production et l'organisation des productions écrites. Les erreurs fréquentes de substitution et d'omissions, ainsi que la lenteur de production, confirment une difficulté dans l'automatisation du geste graphique. (Dinehart & Manfra, 2013)

Il est à noter que l'écriture de la personne dysgraphique présente certaines similitudes avec celle d'un droitier écrivant de la main gauche et inversement.

Dans le but d'écrire sa leçon et de réaliser ses travaux scolaires, l'enfant ou l'adolescent qui se sait plus lent que ses camarades tendent à accélérer le rythme de son écriture au détriment de la lisibilité. Par conséquent, son écriture sera dégradée et difficilement lisible. En voici quelques exemples.

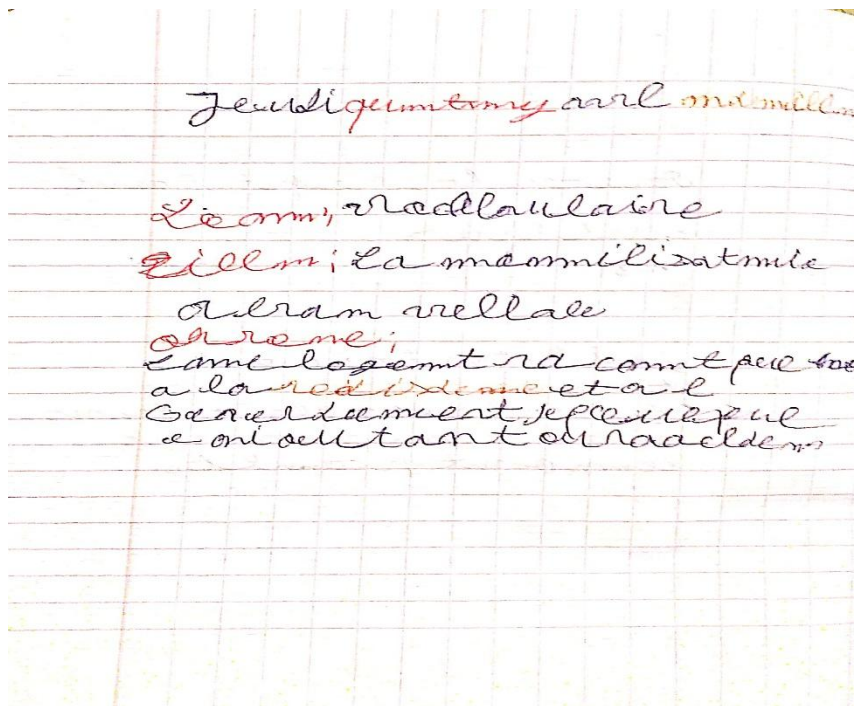
Exemple 01 :



Dans cet exemple, la taille des lettres n'est pas respectée. En effet les lettres présentent des dimensions irrégulières. De plus, l'enfant ne respecte pas l'organisation orthographique des mots se traduisant par des ajouts ou des omissions des lettres. L'écriture est illisible en raison de configuration graphique ambiguë des lettres et peu reconnaissables. L'interligne ne respecte pas les normes graphiques attendues.

La lenteur de l'écriture chez l'enfant lui impose des entraves. En effet, il mobilise davantage de temps et de ressources cognitives à la forme des lettres et à leur position dans le mot. Cette opération cognitive met l'enfant dans une phase des hésitations, et une anxiété de performance susceptibles d'altérer la fluidité de l'écriture.

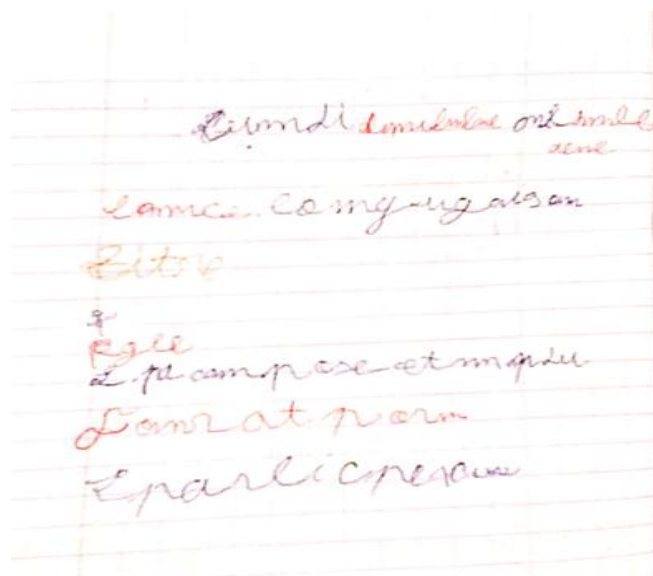
Exemple 02 :



Dans cette copie le tracé apparaît tremblant et irrégulier (La main d'appui ne tient pas la copie, qui bouge pendant le tracé), traduisant une instabilité graphomotrice. En effet, l'écriture apparaît difficilement indéchiffrable. Il paraît que l'enfant ne peut pas recopier ce qui est écrit au tableau à cause d'une altération des processus visuospatiaux et visuoattentionnels impliqués dans la copie.

L'enfant qui déploie des efforts considérables par rapport à ses camarades se trouve fatigué voire épuisé. Cet état peut impacter la qualité de son écriture qui devient de moins en moins lisible.

Exemple 03 :



L'exemple ci-dessus représente une écriture avec des lettres de grande taille. En fait, l'enfant manifeste une baisse de l'endurance graphomotrice et trouve des difficultés à continuer à écrire par conséquent les lettres et les mots deviennent difficilement reconnaissables, La vitesse d'écriture diminue et il risque de ne pas compléter la prise de notes.

Un enfant ou adolescent dysgraphique censé choisir entre, d'une part, écouter le cours sans écrire, en espérant qu'un camarade ou que l'enseignant lui donne une photocopie du cours. A vrai dire, il n'est pas toujours évident de trouver une solution. Il se peut que l'enfant présente des difficultés relationnelles avec ses pairs. Il est fort possible qu'il ait des difficultés dans les

interactions sociales, le cas échéant, il se peut que l'enseignant n'ait aucune information sur les difficultés graphomotrices et scolaires associées.

D'autre part, prendre ses notes de cours et mettre en place des stratégies compensatoires pour mieux comprendre le cours hors la classe. Néanmoins tout essai a priori est difficile voire laborieux vu l'intensité du programme et la multiplicité des matières.

La posture constitue une composante essentielle de l'activité graphique. En effet, elle nécessite des mouvements de l'épaule, du coude, de l'avant-bras, du poignet et des doigts. Des douleurs dans n'importe quelle région du bras peuvent donc être un signe d'alerte.

Généralement, ces problématiques apparaissent dans un second temps, lorsque les exigences scolaires augmentent (généralement à l'entrée au collège). Si l'écriture a été source de douleurs, d'inconfort, d'anxiété, de frustration depuis des années, une lassitude vis-à-vis des tâches écrites peut progressivement s'installer.

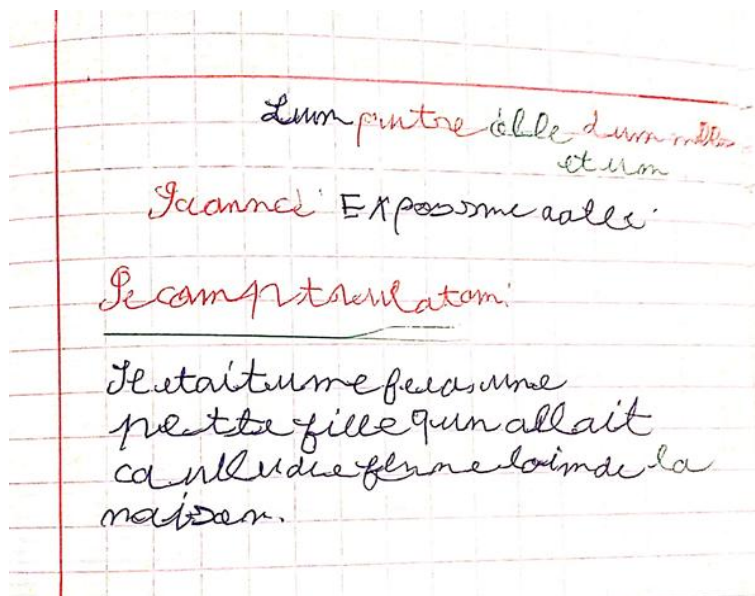
A noter également qu'il s'agit de l'entrée dans la préadolescence. Ces difficultés peuvent engendrer un manque de confiance et une mauvaise estime de soi. De fait, un repérage précoce des difficultés améliore considérablement la qualité de vie de l'enfant et de l'adolescent.

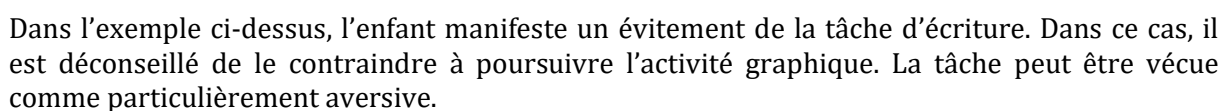
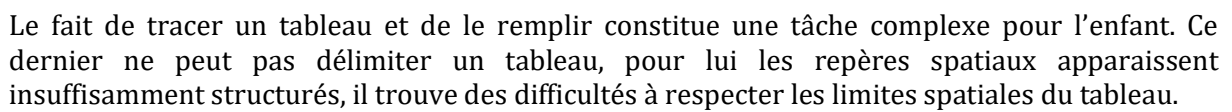
La dysgraphie n'est pas simple à repérer. Les manifestations cliniques et signes d'alerte peuvent être peu perceptibles lors d'une observation non spécialisée, en voici quelques exemples :

De même, pour éviter les douleurs et les difficultés d'écriture, il faut veiller à une bonne installation/organisation matérielle. Il faut alors penser au positionnement de la feuille d'écriture et du manuel d'exercice, adaptation du mobilier et des outils scripteurs

Exemple 04 :

L'apprenant dysgraphique éprouve des difficultés à former correctement les lettres telles qu'elles sont, il met en place des stratégies compensatoires pour diminuer son anxiété. De ce fait, il va modifier les formes des lettres selon des configurations graphiques plus accessibles pour lui.





L'enfant dysgraphique n'arrive pas à séparer les mots. En effet, il écrit de manière continue et sans marquer le début et la fin d'un mot. Ce qui suggère une difficulté de contrôle graphomoteur.

Interprétation neuropsychologique des erreurs observées

Les erreurs relevées dans les productions écrites des participants peuvent être interprétées à la lumière des modèles neuropsychologiques de l'écriture. Les substitutions, omissions et ajouts de lettres traduisent principalement une altération des processus de conversion phonème-graphème ainsi qu'une fragilité de la mémoire de travail phonologique, indispensable au maintien temporaire des informations verbales pendant l'écriture.

La fréquence élevée des substitutions de lettres pourrait refléter des difficultés dans le traitement phonologique et dans l'accès aux représentations orthographiques stockées en mémoire à long terme. Ce type d'erreur suggère une perturbation des mécanismes d'encodage orthographique, souvent observée chez les enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages.

Les omissions de lettres peuvent être associées à une limitation des capacités attentionnelles de la mémoire de travail. Lorsque la charge cognitive augmente, l'enfant éprouve des difficultés à maintenir simultanément la planification motrice, l'analyse phonologique et le contrôle orthographique, ce qui entraîne des pertes d'informations au cours de la transcription écrite.

Les ajouts de lettres et les erreurs de liaison témoignent quant à eux d'une insuffisante automatiser du geste graphique et d'un déficit du contrôle inhibiteur. L'enfant peut alors produire des séquences motrices inadaptées ou persévérantes, traduisant une difficulté dans la régulation fine des mouvements d'écriture.

Par ailleurs, la lenteur d'exécution observée chez les sujets dysgraphiques suggère une surcharge cognitive importante. Une part considérable des ressources attentionnelles est mobilisée par le contrôle du geste moteur, au détriment des processus de haut niveau tels que l'organisation syntaxique, la planification textuelle et la révision orthographique.

Ces résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle la dysgraphie ne relève pas uniquement d'un trouble moteur isolé, mais d'un dysfonctionnement multifactoriel impliquant les composantes motrices, attentionnelles, exécutives et langagières de l'écriture.

Les lettres de grande taille et la dégradation progressive du tracé peuvent refléter des difficultés de contrôle moteur et de régulation tonico-posturale. La diminution de la vitesse d'écriture suggère une surcharge des fonctions exécutives, en particulier de l'attention soutenue et de la planification motrice. Les douleurs et la fatigue rapportées indiquent une mobilisation excessive des ressources neuromotrices pour maintenir l'activité graphique.

Enfin, les répercussions émotionnelles et sociales observées peuvent être associées à une diminution du sentiment d'efficacité personnelle et à une anxiété scolaire secondaire aux difficultés répétées dans les tâches écrites

Perspectives

Après avoir examiné et évalué les données recueillies dans la section précédente, nous avons travaillé sur l'établissement des pistes d'action.

Dans ce qui suit, nous allons proposer une réflexion sur les méthodes de traitement en vigueur en nous appuyant sur les approches thérapeutiques actuellement disponibles. Notre objectif est d'examiner de manière approfondie les pratiques scripturales dont l'efficacité est limitée, en mettant en évidence les limites théoriques et méthodologiques qui entravent la prise en charge de ces troubles. Il est important de faciliter l'écriture des enfants souffrant de dysgraphie, en la rendant plus fonctionnelle et lisible.

Dès lors, il est recommandé d'établir, aussi vite que possible, un ensemble des procédés qui mettent l'activité d'écriture en premier plan. Ces adaptations pédagogiques et rééducatives à aider l'enfant dysgraphique à améliorer ses compétences graphomotrices et scripturales.

Etant donné l'origine de ce déficit, la réadaptation devrait inclure des exercices pour corriger la posture et des exercices de gymnastique.

En vérité, les postures inadaptées pratiquées par les enfants dysgraphiques peuvent contribuer à l'altération de la qualité de l'écriture. Il est donc impérativement nécessaire de corriger les postures inadaptées et d'y remédier même avant de mettre en œuvre les exercices d'écriture.

Pour positionner correctement son corps, il existe une multitude d'exercices et de méthodes. Il est primordial de commencer par les séances de détente et de relaxation. En effet, il ne faut pas se contenter des résultats obtenus dans un premier temps. D'autres exercices peuvent

consolider ces résultats, par exemple la réalisation du grand cercle, qui permet de solliciter les muscles du membre supérieur.

La correction de la position de l'enfant par rapport à la feuille permet à ce dernier de trouver une stabilité posturale adéquate. En fait, si l'enfant est droitier, il est préférable qu'il positionne légèrement son tronc vers la droite et qu'il oriente la partie supérieure de la feuille à gauche. Pour un gaucher, il serait souhaitable qu'il se décale à gauche et qu'il incline le haut de la feuille à droite.

Les exercices de mobilité

Pour qu'un enfant puisse écrire visiblement et fonctionnellement, il doit avoir une motricité fine adéquate. L'amélioration des compétences graphomotrices des enfants dysgraphiques exige l'intégration d'un travail sur l'assouplissement musculaire des doigts et sur la manipulation d'objets.

Un enfant doit bien tenir son outil d'écriture. Pour cela, plusieurs exercices de tonification et d'assouplissement musculaire peuvent être proposés, comme le pianotage, le pétrissage d'une balle ou les griffes du chat...

En ce qui a trait à la distribution de cartes, à l'utilisation de baguettes chinoises et à la réalisation de nœuds, ces exercices permettent à l'apprenant de mieux contrôler son outil. Ils améliorent aussi la précision et la planification motrices des tracés.

Dans le but de lutter contre la dysgraphie, les experts ont réalisé différents types d'exercices avant, pendant et après l'apprentissage de l'écriture. Cette série d'exercices vise à renforcer tout moyen capable d'améliorer la fluidité et la dextérité du dessin.

Les exercices d'écriture et de dessin comportent des mouvements amples et d'autres restreints. Tout au long de son cheminement, l'enfant s'exerce graduellement à tracer des formes graphiques de plus en plus complexes, ce qui lui permet de développer dextérité accrue.

Par ailleurs, il est impératif de mettre à la disposition des enfants des supports adaptés tels que le dessin, la peinture et différents supports d'écriture. Ces derniers doivent être adaptés aux besoins graphiques des enfants. Processus des instruments d'écriture revêt une importance cruciale dans ce processus. Il est recommandé d'utiliser des cahiers dont le papier est de très bonne qualité et dont la ligne est une règle claire et contrastée ; le tableau noir est préférable au tableau blanc, à cause du glissement excessif du feutre qui peut gêner l'enfant. Quant aux crayons, il est préférable d'utiliser des crayons de taille moyenne et de couleurs différents, pour avoir une prise ferme.

Les activités d'écriture les plus courantes pour corriger les difficultés graphiques chez les enfants sont nombreuses :

L'écriture en vers, qui consiste à écrire des mots en respectant l'ordre alphabétique de leurs lettres. L'écriture aveugle repose sur le principe de réduire la dépendance au contrôle visuel pour favoriser l'écriture spontanée et fluide. La démarche qualité consiste à écrire une lettre de diverses manières pour ensuite choisir la forme graphique la plus efficace et l'adopter.

Il est important de souligner que ces activités d'écriture ne visent pas à embellir l'écriture, mais plutôt à l'améliorer sur le plan fonctionnel, en la rendant fluide et lisible.

Ces résultats pédagogiques suggèrent la nécessité d'adapter les pratiques d'enseignement et d'introduire des dispositifs de remédiation spécialisés dans les classes de FLE :

Technologie : l'utilisation de claviers pour alléger la charge de l'écriture manuscrite (Graham Harris, 2005).

Exercices ciblés : développement de la motricité fine et de la coordination graphomotrice (Roseblum, 2013).

Série d'exercices pédagogiques personnalisés : tâches d'écriture progressives, temps additionnel et matériel ajusté.

Un accompagnement individualisé pourrait limiter la frustration de l'enfant et favoriser le développement progressif adapté de ces compétences en écriture.

L'étude des productions écrites des enfants dysgraphiques montre que les difficultés ne peuvent être réduites à un simple manque de connaissances linguistiques, mais qu'elles impliquent des processus cognitifs et moteurs spécifiques.

Conclusion

Au terme de cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du FOS/FLE visant à étudier des difficultés de l'écrit que rencontrent les apprenants dysgraphiques. Nous finirons par

une conclusion qui récapitule les principaux résultats obtenus. Cette dernière s'appuie sur une collecte de données d'où la nécessité de repérer les besoins et les attentes de ces apprenants. Elle vise la remédiation des difficultés scripturales.

Ces difficultés représentent un facteur majeur de difficulté scolaire chez les enfants dysgraphiques. Nous avons essayé de répondre à plusieurs questions liées à la thématique traitée. Et cela dans le but de trouver les moyens susceptibles de soutenir les apprenants.

Toutes ces données collectées nous ont permis de trouver les éléments qui nous ont aidés à répondre à notre problématique et à valider notamment l'hypothèse selon laquelle l'écriture en tant qu'activité complexe mobilise l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème. Dans ce cas nous avons supposé que les enfants dysgraphiques ne soient pas suffisamment entraînés à établir la correspondance entre l'unité sonore et l'unité écrite.

Les réponses au questionnaire que nous avons proposé, nous ont donné un aperçu général sur la place accordée à l'écriture dans l'appropriation du savoir. Nous avons décelé les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés. Ces difficultés varient selon les profils des apprenants.

Il est vrai de dire que la dysgraphie peut entraîner une diminution de l'estime de soi et engendrer une démotivation à l'école. Désormais, elle peut aussi entraver les apprentissages scolaires. Néanmoins, l'enfant est en mesure de réussir, il est capable de répondre oralement aux questions. Ainsi, il est intéressant de se demander ce qui doit être prioritairement évalué : est-ce les capacités cognitives, ou encore ce dont témoignent les acquis de l'élève d'où la nécessité de distinguer les compétences cognitives des performances scripturales

Ce travail aboutit à la conception d'un ensemble d'exercices. Cette étude constitue une première contribution, il reste encore beaucoup à faire. Du point de vue didactique cette étude mériterait d'être approfondie, vu la diversité des difficultés recensées dans les écrits des apprenants. En effet les activités proposées gagneraient à être diversifiées. C'est pourquoi, ces résultats ouvrent des perspectives de recherche complémentaires.

Références

- Albaret, J-M., Kaiser, M-L et Soppelsa, R. (2013). Troubles de l'écriture chez l'enfant : des modèles à l'intervention. Louvain-la-Neuve : Boeck Supérieur.
- American Psychiatric Association.(2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(5 th ed). Washington, DC:APA.
- Alamargot.D.,& Fayol.M. (2000). A dynamic analysis of spelling and planning in written production. In D.Alamargot&M.Fayol(Eds.).Writing: Cognitive development and disorders(pp.179-200). Amsterdam : JohnBenjamins.
- Berninger,V.W (2009). The role of prediction in writing and reading development : A multilevel analysis. Topics in language disorders, 29(1),1-17.
- Brin-Henry, F., Courrier, Lederlé, & Masy, V. (2011). Dictionnaire 'orthophonie. Isbergues : Ortho Edition.
- Coulombe,S.,&Rejaud,J.(2018). l'écriture : développer des compétences efficaces.Paris : Didier.
- Dinehart.L.H.&Manfra.L. (2013). Association between early fine motor coordination and later academic achievement. Early Education and Development, 24(2), 138-161.
- Dumont, D. (2000). Le geste d'écriture. Paris : Hatier.
- Graham.s.,&Harris.K.R.(2005)Improving the writing performance and young struggling writer : theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. Journal of Special Education, 39(1),19-33.
- Habib,M (2002). Bases neurologiques des troubles spécifiques des apprentissages. Revue Raaptation, 486, 16-28
- KIRK SA. Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. Proceedings of the Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child 1963, 1 : 1-23
- Lefavrais, P. (2004). Lecture,écriture et langage.Paris : Nathan.
- Le Roux, Y. (2003). Comment les enfants apprennent à écrire. Enfances & Psy, 4(24), 81-89. DOI : 10.3917/ep.024.0081.
- Rosenblum,S.(2013). Age norms for handwriting performance among children: Role of hand dominance and type of writing product. Human Movement Science, 32(2), 487-502.
- Tressoldi, P. (2011). Learning disabilities and difficulties:Developmental disorders. Journal of

Learning Disabilities, 44(2), 110-122.

SAGE, Isabelle Hélène. Écriture et processus psychomoteurs, cognitifs et conatifs chez les enfants âgés de 8 à 12 ans. 2010. DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:16991.

Salvan, K. (2011). Place de la mesure de l'écriture dans l'évaluation de la dysgraphie (Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'Etat de psychomotricien). Université de Toulouse.