



HAL
open science

La dysmnésie en mémoire à long terme sémantique ou les difficultés scolaires diffuses : un cas clinique

Éric Meyer, Jérôme Cuadrado, Jenna Maire, Grégory Michel

► To cite this version:

Éric Meyer, Jérôme Cuadrado, Jenna Maire, Grégory Michel. La dysmnésie en mémoire à long terme sémantique ou les difficultés scolaires diffuses : un cas clinique. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 2022, 180 (6), pp.579-587. 10.1016/j.amp.2022.04.003 . hal-03701527

HAL Id: hal-03701527

<https://hal.science/hal-03701527v1>

Submitted on 22 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Communication

La dysmnésie en mémoire à long terme sémantique ou les difficultés scolaires diffuses : un cas clinique

Semantic long-term memory dysmnnesia or diffuse academic difficulties: A clinical case

Éric Meyer^{1,2}, Jérôme Cuadrado^{2,3}, Jenna Maire⁴, Grégory Michel^{2,3,5}

1. Équipe-Projet Flowers, Inria Bordeaux Sud-Ouest, 200 Avenue de la Vieille Tour, 33405 Talence Cedex, Gironde, Nouvelle-Aquitaine, France
2. Institut de Sciences Criminelles et de la Justice (ISCJ), Université de Bordeaux, 4 rue du Maréchal-Joffre, 33075 Bordeaux, Gironde, Nouvelle-Aquitaine, France
3. Faculté de Psychologie, Université de Bordeaux, 3 ter place de la Victoire, 33000 Bordeaux, Nouvelle-Aquitaine, France
4. Unité de Recherche CERES, ICT, 31 rue de la Fonderie, 31000 Toulouse, Haute-Garonne, Occitanie, France.
5. Pôle de santé Saint-Genès, 4, rue Régis, 33800 Bordeaux, France

Auteur correspondant : Dr Éric Meyer, 200 Avenue de la Vieille Tour, 33405 Talence Cedex, France

Email : eric.meyer@ntymail.com

Résumé

La dysmnésie en mémoire à long terme sémantique est un trouble peu évoqué dans la littérature et peu identifié en clinique de l'enfant et de l'adolescent bien que quelques travaux sur ce trouble mettent en avant une prévalence d'environ 6 %. Nous présentons le cas de Léthé qui illustre tant le tableau clinique que deux hypothèses avancées dans la littérature pour expliquer le manque de reconnaissance de ce trouble. Ce cas clinique a été centré sur la réalisation d'un bilan psychologique suite aux premiers signes d'alerte afin de proposer des guidelines pour identifier ce trouble cognitif, avec en première intention la WISC-V et des batteries complémentaires sur les fonctions cognitives transversales. Cette étude de cas permet de compléter la littérature sur les éléments cliniques à identifier et sur l'étiologie de la dysmnésie.

Mots-clés : Adolescent ; Bilan psychologique ; Cas clinique ; Difficulté scolaire ; Enfant ; Trouble de la mémoire

Abstract

Semantic Dysmnesia is a disorder that is not often mentioned in the literature and is not well identified in child and adolescent clinics, although some studies on this disorder put forward a prevalence of about 6%. We present the case of L  th   which illustrates both the clinical picture and two hypotheses put forward in the literature to explain the lack of recognition. This clinical case was focused on the realization of a psychological assessment following the first alert in order to propose guidelines to identify the cognitive disorder with the WISC-V as a first intention and complementary batteries on the transversal cognitive functions. This case study completes the literature on the clinical elements to be identified and on the etiology of dysmnesia.

Key words: Adolescent; Case study; Child; Psychological assessment; School difficulty; Semantic Dysmnesia

1. Introduction

En France, les difficultés d'apprentissage concerneraient près de 20 % des élèves et 5 à 7 % des enfants présenteraient un trouble spécifique des apprentissages appelé « troubles dys » [10-11]. Selon le DSM-5, les troubles spécifiques des apprentissages comprennent le trouble spécifique des apprentissages avec déficit en lecture (dyslexie), le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de l'expression écrite (dysorthographe) et le trouble spécifique des apprentissages avec déficit du calcul (dyscalculie). Ces troubles peuvent être associés aux troubles de la communication, aux troubles moteurs et/ou aux déficits de l'attention avec ou sans hyperactivité [1]. Toutefois, en pratique, la classification du DSM-5 ne permet pas de prendre en compte la totalité des troubles des apprentissages. Mazeau, Pouhet et Ploix [9] préfèrent présenter les troubles des apprentissages selon les fonctions cognitives impliquées : spécifiques ou non spécifiques. Il en ressort des troubles « dys diagnostics » liés aux fonctions cognitives transversales ou domaine-dépendantes (par exemple : trouble des apprentissages provoqué par un déficit des fonctions exécutives, de l'attention ou de la mémoire) et des troubles « dys symptômes » associés à des secteurs d'apprentissages (par exemple : dyslexie provoquée par un déficit attentionnel). Si nous

retrouvons certains tableaux cliniques des différents troubles des apprentissages dans le DSM-5, les dysmnésies n'y apparaissent pas.

À l'instar des autres troubles des apprentissages, pour Mazeau et al. [9] les dysmnésies « désignent des déficits électifs du développement mnésique en regard de l'âge et du niveau intellectuel et scolaire de l'enfant, ne pouvant être rapportés à un trouble sensoriel, un déficit intellectuel, à des troubles mentaux, des conditions éducatives délétères ». Selon Bussy, Seguin et Bonnevie [2] la dysmnésie « pourrait se définir comme un trouble persistant de la mémoire à long-terme explicite, ne s'expliquant ni par une déficience intellectuelle ni par un trouble sensoriel ou un trouble cognitif autre, et ce, en l'absence de carence éducative et sociale ». Il existe peu d'études sur la dysmnésie dans la littérature scientifique (pour revue : Bussy et al. [2]). Nous retrouvons principalement la description de l'amnésie développementale correspondant à des troubles de la mémoire à long terme, principalement épisodique et résultant d'une atteinte de la mémoire à la suite d'une lésion cérébrale [18]. Toutefois, la notion de lésion cérébrale n'est pas toujours retrouvée dans les descriptions de dysmnésies développementales [2,4,15,16]. Ainsi, les descriptions de cas d'amnésies ou dysmnésies développementales montrent un tableau hétérogène et surtout le fait que chaque patient présente des atteintes spécifiques des différentes dimensions mnésiques. À notre connaissance, seules des études de cas existent sur les dysmnésies développementales. Dans une étude de screening de 2004, Temple & Richardson [15] mettent en avant une prévalence de près de 6 % d'enfants qui présenteraient des troubles mnésiques. Bien que cette prévalence manque de précision en raison de la méthode de screening, il est rare de retrouver dans les bilans psychologiques et neuropsychologiques des conclusions de dysmnésie.

Pour Bussy et al. [2], cette quasi-absence s'expliquerait selon deux hypothèses : soit parce que la dysmnésie est confondue avec un autre trouble, soit à cause de l'absence d'échec scolaire massif. Mazeau et al. [9] proposent plusieurs signes d'alertes de la dysmnésie en mémoire à long terme à l'école, notamment un retard scolaire global sans que les apprentissages procéduraux (lecture, écriture...) soient impactés, des difficultés plus importantes dans l'apprentissage des faits numériques ainsi que des connaissances générales. Par ailleurs, ils proposent différents tests complémentaires permettant d'identifier une dysmnésie, notamment les échelles de Weschler, la NEPSY-II et la KAB-C-II [9].

Nous proposons, au travers de cette étude de cas, une description d'un bilan psychologique d'une jeune adolescente scolarisée en 5^e et présentant des difficultés scolaires depuis le début de sa scolarité. Elle permettra de compléter les descriptions de la littérature et

de mettre en avant les signes et les résultats sur lesquels les psychologues cliniciens pourront se reposer pour identifier la présence d'une dysmnésie.

2. Méthodologie

2.1. Contexte du bilan

Le bilan de Léthé, du prénom de la nymphe grecque de l'oubli, a été réalisé dans le cadre d'une recherche plus large menée à l'université de Bordeaux et portant sur des élèves avec des difficultés scolaires. Dans le cadre de cette recherche, deux psychologues réalisent le bilan des élèves ayant des difficultés scolaires et adressés par des médecins scolaires. Une partie du bilan est administrée de manière systématique et une autre complémentaire selon les difficultés rencontrées par l'enfant.

2.2. Outils

- La Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children -Present and Lifetime (Kiddie-SADS version DSM-5 ; parent et enfant) [7, 17] est un entretien semi-structuré d'environ une heure et demie qui permet d'évaluer la présence ou l'absence de trouble(s) psychiatrique(s).

- The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) [13] est un questionnaire rempli par les parents évaluant le comportement de l'enfant en 25 items. Il évalue cinq domaines : symptômes émotionnels, comportements problématiques, hyperactivité, relations avec les pairs, comportements prosociaux et deux aspects des éventuels problèmes de comportement : impact et chronicité.

- La Conners Parent Rating Scale – Revised version brève (CPRS-R) [5] est un questionnaire en 27 items pour les parents évaluant trois domaines de comportements de l'enfant : opposition, problèmes cognitifs/inattention et hyperactivité.

- Le State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-C trait) [14] est un auto-questionnaire en 20 items évaluant l'anxiété-trait.

- Le Children Depression Inventory version abrégée (CDI) [12] est un questionnaire auto-rapporté en 10 items évaluant la dépression.

- La WISC-V [19], batterie d'évaluation des aptitudes intellectuelles d'environ une heure. Elle permet d'évaluer : la compréhension verbale, le raisonnement visuo-spatial, le

raisonnement fluide, la mémoire de travail et la vitesse de traitement, et de calculer un quotient intellectuel global.

•Les profils « Attention et fonctions exécutives » et « Mémoires et apprentissages » de la NEPSY-II [8] comprend quatre à six subtests selon l'âge, qui sont administrés en quinze à trente minutes par profil.

•Le profil « Apprentissage » de la K-ABC-II [6] qui comprend trois subtests réalisés en quinze à vingt minutes.

2.3.Procédure appliquée au bilan

Le bilan a été réalisé en quatre étapes :

- I. Réalisation d'un entretien anamnestique et d'un entretien Kiddie-SADS avec Léthé et sa mère
- II. Administration sur une double séance (deux fois 45 minutes quinze à trente minutes de pauses) d'une WISC-V tests obligatoires avec les tests complémentaires Information, Compréhension, Arithmétique, Séquences Lettres-chiffres
- III. Remplissage des questionnaires par Léthé (STAI-C et CDI) et par sa mère (échelle de Conners et SDQ) entre deux séances
- IV. Administration sur une double séance :
 - a. Des épreuves du profil « Attention et fonctions exécutives » de la NEPSY-II : Catégorisation, Attention auditive, Fluidité de dessins, Horloges, Inhibition.
 - b. Des épreuves du profil « Mémoire et apprentissage » de la NEPSY-II : Interférence de liste de mots, Mémoire de liste de mots, Mémoire des figures, Mémoire des prénoms, Mémoire des visages, Mémoire narrative.
 - c. De trois épreuves de la K-ABC-II : Connaissances culturelles, Devinettes, Dénomination.

3. Résultats : le bilan psychologique de Léthé

3.1. Contexte de la demande

Au moment du bilan, Léthé, âgée de 12 ans et 6 mois, vient de finir la 5^e et engage sa rentrée en 4^e. Le bilan a été demandé par le médecin scolaire de Léthé pour des difficultés scolaires transversales. Le médecin scolaire cherche à affiner ses hypothèses diagnostiques.

Une orthophoniste évoque une dysphasie alors que le médecin scolaire propose l'hypothèse d'un trouble des fonctions exécutives et/ou mnésique.

3.2. Anamnèse et Kiddie-SADS

Léthé vit avec ses deux parents et son petit frère. Il semble y avoir une bonne entente au sein de la famille, même si la mère évoque quelques tensions entre le père et Léthé. Au niveau des antécédents, Léthé semble avoir un problème de posture et est accompagnée par un orthopédiste depuis un an. Aucun autre problème de santé somatique n'a été rapporté par la mère. Ont été évoqués des soucis de santé de la mère pendant la grossesse, ayant provoqué des contractions au 4^e mois. Ces troubles auraient été liés à des problèmes de thyroïde. La mère rapporte qu'une prise en charge a été réalisée et que selon les médecins, il n'y aurait pas eu de séquelles pour Léthé.

L'enfance de Léthé semble surtout marquée par les difficultés scolaires. Elles ont débuté dès le CP. La maîtresse, relevant des difficultés transversales, aurait alors évoqué la possibilité de mettre en place un suivi avec un orthophoniste. En CE2, les difficultés se sont accentuées et un bilan orthophonique a été réalisé. Depuis, Léthé a un suivi orthophoniste pour l'aider devant ses difficultés de compréhension et logicomathématiques. Les bilans orthophoniques étaient en faveur d'une dysphasie et les suivis ont été réalisés sur cette base. Les difficultés de Léthé se sont amplifiées lors de la 6^e : selon la mère, les enseignants semblent avoir reproché à Léthé de ne rien faire et de manquer de motivation, et, à ses parents de ne pas suffisamment l'aider. La mère signale pourtant un investissement important au quotidien tant de la part de Léthé que des parents. Tant la mère que la fille décrivent des apprentissages quotidiens des leçons avec une compréhension du contenu et un rappel correct à la suite de cet apprentissage. Toutefois, Léthé rapporte rencontrer des difficultés dès le lendemain pour se souvenir de ses leçons. Sa mère rapporte même des confusions dans les concepts alors qu'elle les avait bien appris à la maison. L'adolescente dit ne pas arriver à se souvenir de tout ce qu'elle apprend, et que c'est comme si elle « devait remonter le fil ». En fin de 5^e, la médecin scolaire note toujours des difficultés transversales, sans qu'aucune matière ou compétence scolaire soit vraiment marquée. Devant les capacités langagières de Léthé, avec un vocabulaire riche, une syntaxe complexe et de bonnes capacités de répétition de non-mots, elle écarte l'hypothèse d'une dysphasie.

La Kiddie-SADS fait ressortir principalement un problème de concentration et de distractibilité chez Léthé. La mère précise que ces problèmes sont surtout présents lors des

activités scolaires. En termes de comportements externalisés, la Kiddie-SADS ne fait ressortir aucune autre difficulté. Toutefois, concernant les dimensions internalisées, la mère rapporte la présence d'une anxiété se manifestant principalement au niveau somatique avec des douleurs au ventre et des problèmes de sommeil (endormissement difficile et bruxisme). La mère constate depuis trois ans d'autres manifestations anxieuses : une tension interne importante, un manque de confiance en soi et une comparaison constante aux autres, avec un sentiment d'incompétence exacerbé. Elle rapporte également la présence subclinique d'un TOC depuis un an et demi : Léthé tourne sur elle-même. Aucun déclencheur n'a été constaté et ni souffrances ni perte de temps n'apparaissent.

3.3.Éléments cliniques

Léthé semble se sentir rapidement à l'aise dans l'échange. Très préoccupée par ses difficultés, elle confie avoir envie de comprendre leur origine et comment y remédier. Elle est consciente de ses difficultés et se compare à plusieurs reprises au personnage de Dory de Disney (un poisson ayant un trouble de la mémoire). Dans son discours, transparait l'impact de son parcours scolaire difficile. Nous identifions un impact dans sa construction identitaire mais aussi concernant la confiance dans les relations avec les enseignants. Elle dit qu'elle se sent bête et incapable de bien travailler alors qu'elle consacre beaucoup de temps au travail scolaire. Lorsqu'elle nous raconte une semaine typique, nous notons qu'elle travaille entre deux et trois heures par jour sur l'apprentissage des leçons et des révisions. Pour elle, les enseignants ne la comprennent pas, Léthé souffre des reproches qui lui sont formulées tant elle qu'à ses parents. Toutes ses difficultés l'angoissent pour son avenir, elle ne sait toujours pas ce qu'elle pourrait faire et n'ose pas imaginer ce qui pourrait lui plaire. Ses activités sociales ont diminué depuis son entrée au collège car elle doit passer beaucoup de temps à apprendre ses leçons. Nous ne remarquons pas d'éléments dépressifs importants dans son discours, elle semble bien ancrée dans la réalité, et elle présente principalement de la résignation face à ses difficultés. En effet, l'impact sur l'image de soi est bien présent : elle se dénigre, surtout vis-à-vis de ses pairs et a une vision pessimiste de son futur.

Face aux épreuves, Léthé paraît enthousiaste, elle est partante pour toutes les réaliser, même celles évaluant la mémoire. Elle reconnaît à la fin des épreuves si elle est en difficulté et semble le prendre avec une forme de lassitude habituelle. Sur les épreuves où elle n'est pas en difficulté, il lui arrive quand même d'exprimer qu'elle se sent nulle et qu'elle n'a certainement pas réussi. Cependant, elle demande peu de confirmation de sa réussite ou si elle

les a réalisées dans les temps. Ce comportement semble similaire à ceux face aux évaluations scolaires, où elle exprime une forme de résignation et d'acceptation face à ses échecs.

3.4. Les questionnaires

La CPRS-R remplie par la mère fait ressortir un score important pour l'inattention (score brut de 29 sur un score maximum possible de 39), mais pas pour l'hyperactivité (7/24) et l'opposition (6/18). La mère relève le fait que Léthé a besoin très fréquemment de surveillance pour accomplir son travail, qu'elle se concentre surtout sur des activités plaisantes mais qu'elle est réticente à s'engager sur des tâches demandant un effort cognitif conséquent. Sa mère relève également qu'elle est souvent distraite et désordonnée, avec du mal à se concentrer et à finir ce qu'elle a commencé.

À la SDQ, remplie également par la mère, on note la présence de difficultés émotionnelles (7/10), notamment des éléments anxieux. Contrairement à la Connors, les scores d'hyperactivité et d'inattention ne sont pas particulièrement élevés (4/10).

Les questionnaires remplis par Léthé font ressortir la présence de légères difficultés émotionnelles : ses scores sont juste au-dessus du seuil pour la CDI (4/20) et légèrement en dessous du seuil pour la STAIC (31/60). L'interprétation de ces deux échelles par rapport à leur seuil est à considérer avec prudence.

3.4.1. La WISC-V

La WISC-V a été administrée comme un test de première intention. Le but est de dresser un tableau général des forces et des faiblesses et de les analyser en fonction de la demande initiale. À l'instar de l'ensemble des batteries de tests utilisés dans ce bilan, notre interprétation de la WISC-V tient compte des scores obtenus (tableau 1), mais également d'aspects qualitatifs issus de l'observation du comportement de Léthé et de notre discussion avec elle à la suite des passations.

Tableau 1 : synthèse des résultats de la WISC-V

| Indice | Note composite | Subtest | Note standard |
|-----------------------------|-----------------------|----------------|----------------------|
| Indice Compréhension | 81 (74-92) | Similitudes | 6 |

| | | | | |
|---|---------------|----------------------------------|----------------------|----|
| Verbale (ICV) | | | Vocabulaire | 7 |
| | | | <i>Information</i> | 2 |
| | | | <i>Compréhension</i> | 10 |
| Indice Visuospatiale (IVS) | 111 (102-118) | | | |
| | | Cubes | 12 | |
| | | | Puzzles visuels | 12 |
| Indice Raisonnement Fluide (IRF) | 97 (90-104) | | | |
| | | Matrice | 10 | |
| | | Balances | 9 | |
| | | | <i>Arithmétique</i> | 7 |
| Indice Mémoire de Travail (IMT) | 91 (83-101) | | | |
| | | Mémoire des chiffres | 8 | |
| | | Mémoires des images | 9 | |
| | | <i>Séquences</i> <i>Lettres-</i> | 9 | |
| | | | <i>Chiffres</i> | |
| Indice Vitesse de Traitement (IVT) | 111 (100-119) | | | |
| | | Code | 11 | |
| | | | Symbole | 13 |
| QIT | 93 (87-100) | | | |

(En italique les subtests complémentaires administrés qui n'entrent pas en compte dans les calculs des indices)

L'indice de compréhension verbale (ICV) apparaît pour Léthé dans la moyenne basse des enfants de son âge. En effet, elle obtient aux subtests Similitude et Vocabulaire des scores légèrement en dessous de la moyenne. Cela nous indique la présence de légères difficultés à raisonner sur du contenu verbal. Léthé a beaucoup de mal à trouver une logique entre deux concepts pouvant paraître opposés, cela d'autant plus lorsque les concepts deviennent abstraits. Elle présente également un vocabulaire moins développé que les autres enfants de son âge. Nous avons constaté qu'à plusieurs reprises Léthé a eu du mal à retrouver le sens des mots pour facilement les définir, bien que selon elle, elle les ait déjà rencontrés, pouvant faire penser à des difficultés de rappel. En effet, sur l'épreuve Vocabulaire, nous avons proposé quelques étayages indirects pour faciliter le rappel du mot (non inclus dans la cotation) et elle proposait une bonne définition.

Sur les épreuves complémentaires Information et Compréhension (non inclus dans le calcul de l'ICV), Léthé obtient des scores très différents. Sur l'épreuve Compréhension, elle obtient un score dans la moyenne mettant en avant des capacités correctes de raisonnement

sur des concepts utilisés au quotidien. Cependant sur l'épreuve Information, elle obtient un score très bas (2/19). Dans ce subtest, elle paraît n'avoir pratiquement pas de connaissances générales. Elle ne semble pas pouvoir aller au-delà de l'item 16 portant sur le nombre de jours dans une année. Nous avons continué après les trois notes 0 consécutives, jusqu'à la question 23 mais elle n'a pas pu fournir une réponse juste.

Sur les autres indices (IVS, IRF) de raisonnement de la WISC-V, l'adolescente obtient des scores dans la moyenne ou dans la moyenne forte des jeunes de son âge. En effet, avec un Indice VisuoSpatial (IVS) au-dessus de la moyenne, elle présente de bonnes capacités au niveau de la manipulation d'éléments et du raisonnement visuo-spatial. De même, ses capacités de résolution de problème, évaluées au travers de l'Indice de Raisonnement Fluide (IRF), sont tout à fait dans la norme attendue pour son âge, que ce soit en termes de raisonnements inductifs ou quantitatifs. Elle obtient en effet des scores dans la moyenne sur les épreuves Matrice et Balance. Toutefois, elle obtient un score légèrement en dessous de la moyenne sur l'épreuve Arithmétique.

Sur les épreuves propres aux ressources cognitives évaluant les capacités de mémoire de travail (IMT) et de vitesse de traitement (IVT), Léthé fait preuve de bonnes ressources. Ses capacités de mémoire de travail sont dans la moyenne avec un empan mnésique de 4, tant sur du matériel auditif que visuel. Avec un score à l'IVT au-dessus de la moyenne, Léthé présente de bonnes capacités de balayage visuel.

Au regard de l'IRF et de l'IMT, son score plus bas sur l'épreuve Arithmétique pourrait être lié à la nécessité de chercher en mémoire à long terme les concepts nécessaires pour effectuer les calculs. N'ayant pas de difficulté de mémoire de travail, l'effort à fournir pour chercher en mémoire à long terme les règles ou les tables de calculs pourrait être difficile ou trop coûteux lorsque ses ressources sont consacrées au maintien des consignes et des informations nécessaires à la résolution de problème.

Selon nous, ces résultats légèrement différents entre Arithmétique et les deux autres épreuves de l'IRF nous indiquent que Léthé est capable de réaliser des raisonnements plus facilement si elle n'a pas besoin de s'appuyer sur d'autres connaissances.

Tableau 2 : notes obtenues aux indices complémentaires

| Indice complémentaire | Note d'indice (IC) |
|---|---------------------------|
| Indice Raisonnement quantitatif (IRQ) | 88 (82-95) |
| Indice Mémoire de Travail Auditif (IMTA) | 92 (85-101) |

| | |
|--|--------------|
| Indice Non Verbal (INV) | 103 (97-109) |
| Indice Aptitude Générale (IAG) | 92 (86-99) |
| Indice Compétence Cognitive (ICC) | 102 (94-110) |

En raison de plus de cinq différences significatives (ICV-IVS ; ICV-IRF ; ICV-IVT ; IVS-IRF ; IVS-IMT ; IRF-IVT ; IMT-IVT), le QIT ne peut être interprété. Mais au regard des indices complémentaires (voir tableau 2) situés tous dans la moyenne, excepté l'indice de raisonnement perceptif, et ne présentant pas de différences significatives entre eux, nous pouvons considérer que son QIT situé dans la moyenne représente des capacités de raisonnement et de réflexion globales attendues par rapport à son âge.

La WISC-V met en avant des capacités intellectuelles plutôt dans la moyenne. Certes, elle présente d'importantes difficultés lorsqu'il lui est nécessaire de raisonner sur des concepts verbaux faisant appel à l'intelligence cristallisée, c'est-à-dire l'intelligence acquise et basée sur les connaissances maintenues en mémoire à long terme. Néanmoins, elle présente des capacités de raisonnement fluide lui permettant de raisonner sur des concepts nouveaux ne nécessitant pas de connaissances théoriques antérieures solides.

Les difficultés observées lors de l'épreuve Information, qui fait principalement appel aux capacités mnésiques et porte tant sur le vocabulaire que sur les connaissances générales mais de façon décontextualisée sont, selon Mazeau et al. [9]., un potentiel marqueur de la dysmnésie.

Un bilan complémentaire portant sur les fonctions cognitives transversales attentionnelles et mnésiques a été réalisé.

3.4.2. Approfondissement de l'attention et des fonctions exécutives via la NEPSY-II

Globalement, Léthé présente des capacités attentionnelles et des fonctions exécutives dans la moyenne de celles attendues pour son âge (voir figure 1). Lors de l'épreuve Attention Auditive et Réponses Associées, elle présente des capacités d'attention sélective et soutenue dans la norme sans présenter des difficultés d'inhibition sur une tâche simple. L'adolescente présente une bonne flexibilité mentale et applique des stratégies de vérification de ses réponses sur l'épreuve Catégorie. Sur l'épreuve Horloge, elle a fait preuve de très bonnes capacités d'organisation et de planification ainsi que d'une certaine minutie (tracé pour chaque minute afin de ne pas faire d'erreur).

[Insérer figure 1]

Figure 1 : synthèse des scores obtenus sur le profil "Attention et fonctions exécutives"

Sur l'épreuve Inhibition, elle a en revanche des scores plus hétérogènes sur les différents marqueurs. Si Léthé a une vitesse de travail dans la moyenne tout au long des différentes phases de l'épreuve, sur les tâches complexes (phases Inhibition et Changement), elle fait de nombreuses erreurs d'attention et d'inhibition souvent autocorrigées. Du fait que sur des tâches simples comme Réponses Associées, elle ne présente pas de difficulté, il semble vraisemblable que face à la complexité, elle a plus de mal à inhiber les comportements automatiques et à gérer le rapport entre vitesse de travail et inhibition.

3.4.3. Approfondissement des capacités mnésiques

Les fonctions mnésiques de Léthé ont été évaluées via le profil Mémoire et apprentissage de la NEPSY-II et de l'indice Connaissance de la K-ABC-II.

3.4.4. Analyse des différentes fonctions mnésiques et d'apprentissage avec la NEPSY-II

Les scores obtenus par Léthé sur les différents subtests sont assez hétérogènes (voir figure 2). Cette hétérogénéité nous permet de pouvoir cibler les forces et les faiblesses de Léthé sur les différentes fonctions mnésiques et d'apprentissage.

[insérer figure 2]

Figure 2 : Synthèse des scores obtenus au profil "Mémoire et apprentissage"

Léthé a été très en difficulté sur l'épreuve Interférence de Mot. Que ce soit sur la répétition ou le rappel après interférence, elle obtient la note de 1/19. Dès qu'il y a eu deux mots à rappeler après interférence, elle a été en échec. Elle s'est tout de suite rendue compte qu'elle n'arrivait pas à rappeler les listes de mots lorsqu'elles s'intercalaient et sa confusion l'a perturbée sur le rappel immédiat. Bien que la WISC-V mette en avant une mémoire de travail dans la norme attendue pour son âge, il semble donc qu'elle puisse présenter d'importantes difficultés de mémoire de travail lorsqu'elle doit gérer des informations concurrentes.

Sur le subtest Mémoire Narrative qui évalue les capacités de rappel immédiat, ainsi que le rappel indicé et de reconnaissance, l'adolescente a également été en difficulté. Elle a retenu très peu d'informations lors de l'écoute du texte et, même avec les indices elle n'a pu fournir de réponses. Ainsi sur un matériel verbal et auditif important, les capacités

d'engrammation de Léthé semblent restreintes. Ses ressources semblent saturées lorsqu'elle doit enregistrer successivement de nombreuses informations.

L'  preuve Mémoire des Figures met en avant que Léthé rencontre des difficultés lors du rappel immédiat de détails visuels. Elle a été capable de retrouver les éléments présentés (note étalonnée de 7/19) mais pas de les restituer à la bonne position (1/19). Toutefois, nous remarquons qu'après chaque essai, les figures répétées étaient bien mieux retrouvées et situées. Cette répétition lui a permis par la suite lors du rappel différé d'avoir un bon résultat. La répétition de l'information avec une présentation en étapes lui permet de consolider la mémorisation.

Léthé présente de meilleures performances sur les épreuves Mémoires des Visages, Mémoires de Prénoms et Mémoire de Liste de Mots. Ce sont des épreuves qui évaluent principalement la mémoire épisodique et ses performances semblent également liées à la répétition du matériel, à l'utilisation de stratégies et à ses capacités de mémoire du travail lorsqu'il n'y a pas de concurrence entre les informations. Par exemple, sur l'épreuve Mémoire de Liste de Mots, elle obtient un score général sur la moyenne haute, mais nous constatons que la liste d'interférences perturbe sa mémorisation et sa stratégie d'apprentissage : Léthé a mémorisé les mots dans l'ordre donné sans créer de liens entre les mots, en utilisant principalement sa mémoire épisodique.

Enfin, les profils de la NEPSY-II permettent de faire ressortir de meilleures capacités d'apprentissage lorsqu'il y a un double encodage visuel et auditif comme lors de l'épreuve Mémoire des Prénoms où ses scores sont au-dessus de la moyenne.

3.4.5. Analyse de la mémoire sémantique et de l'intelligence cristallisée avec la K-ABC-II

Les trois épreuves de l'indice Connaissances (Connaissances Culturelles ; Devinettes ; Dénomination) du modèle de Cattell-Holl-Carroll ont été administrées afin d'évaluer la quantité de connaissances spécifiques acquises par Léthé et l'aptitude à les appliquer de manière pertinente.

La note standard obtenue par Léthé à l'indice est comprise entre 70 et 86, soit une note inférieure à la moyenne attendue pour son âge. Il s'agit du niveau retrouvé à l'indice ICV de la WISC-V, indice relativement similaire. Mais nous constatons surtout qu'elle présente des scores très différents entre les trois épreuves.

Sur le subtest Dénomination, elle obtient une note standard de 11/19. Léthé présente des capacités de rappel du mot sur une image dans la moyenne. Nous constatons qu'à plusieurs reprises, elle a déroulé son réseau sémantique pour proposer une réponse, par

exemple pour retrouver le mammoth, elle a dénommé successivement « préhistoire... éléphant... mammoth ! ».

Elle obtient un score de 8/19 pour le subtest Devinettes, ce qui traduit des compétences d'inférence, de synthèse et de classification logique suffisamment développées. Ce subtest fait appel au réseau sémantique sur lequel Léthé semble pouvoir s'appuyer.

Enfin, elle obtient une note standard basse de 4/19 pour l'épreuve Connaissances Culturelles. Ce score, similaire à celui du subtest Information de la WISC-V, montre qu'elle a des connaissances sémantiques faibles.

3.4.6. Analyse du fonctionnement mnésique

Au travers d'échanges après chaque subtest et à la fin des épreuves de mémorisation et d'apprentissage, nous avons exploré les stratégies utilisées par l'adolescente. Léthé a majoritairement exprimé le fait de se souvenir du déroulé de ce qui lui a été présenté. Elle semble obligée de redonner les informations telles qu'elle les a découvertes. Cette stratégie apparaît dans ses réponses lors de l'épreuve Mémoire de Liste de Mots qu'elle a restituée toujours dans le même ordre sans créer d'associations entre eux. C'est ce principe qu'elle utilise à l'école, pour répondre lors des contrôles, elle dit devoir dérouler sa leçon. Pour nous, cela signifie qu'elle s'appuie principalement sur ses capacités de mémoire épisodique.

Lorsqu'elle ne retrouve plus l'information via ce procédé, Léthé explique qu'elle cherche des liens logiques mais qu'elle a plus de mal à trouver la bonne réponse. Cette stratégie s'appuie sur les liens sémantiques, ce que nous avons retrouvé dans le subtest Devinettes et Dénomination. Cependant, cela ne lui permet pas toujours de trouver la bonne réponse mais d'en proposer une qui s'approche. Nous avons eu par exemple dans Dénomination la réponse « loupe-verre » pour « objectif ».

Ce qui ressort principalement est un déficit de la mémoire à long terme sémantique. Elle est en difficulté dès qu'elle doit retrouver un concept ou des connaissances qui ne sont pas utilisés quotidiennement. Ce ne sont pas les capacités de rappel à proprement parler qui semblent problématiques puisqu'elle présente des scores dans la moyenne comme aux épreuves Dénomination, Devinettes ou Compréhension. Il semble que ce soit plus l'engrammation qui soit problématique : sur les épreuves Information ou Connaissances Culturelles, elle présente des lacunes de connaissances générales autres que celles utilisées quotidiennement. En effet, la répétition de l'information semble être la principale stratégie efficace pour qu'elle puisse engrammer une information : sur les épreuves d'apprentissage, la répétition du matériel lui a permis de mieux se souvenir. Nous voyons par ailleurs qu'un

temps est nécessaire pour qu'elle puisse les enregistrer, puisque le rappel immédiat est parfois moins exact que le rappel différé. Une autre difficulté que rencontre Léthé dans son processus d'apprentissage est liée à ses difficultés d'inhibition qui pourraient être la cause de son incapacité à maintenir des informations en mémoire lorsqu'il y a des interférences. La mémoire de travail précédant l'encodage en mémoire à long terme, si Léthé a des difficultés pour gérer la concurrence de différentes informations, les apprentissages scolaires qui entremêlent les informations et créent des interférences peuvent amener des difficultés de mémorisation.

3.5. Synthèse générale du bilan

Le bilan psychologique de Léthé a été réalisé pour comprendre l'origine des difficultés diffuses au niveau scolaire et dans les apprentissages. Il met en évidence de bonnes capacités intellectuelles chez l'adolescente. Elle présente certes d'importantes difficultés lorsqu'il lui est nécessaire de raisonner sur des concepts verbaux ou faisant appel à l'intelligence cristallisée, c'est-à-dire l'intelligence acquise et basée sur les connaissances maintenues en mémoire à long terme sémantique. Néanmoins elle présente des capacités de raisonnement fluide lui permettant de raisonner sur des concepts nouveaux ne nécessitant pas de connaissances théoriques antérieures importantes. Elle pourra en plus s'appuyer sur ses compétences cognitives de discrimination et de traitements de l'information maintenue en mémoire de travail si elle n'est pas confrontée à des informations concurrentes.

Par ailleurs, Léthé possède de bonnes capacités de concentration, de planification et d'inhibition sur des tâches simples. Lors de tâches complexes, elle aurait tendance à perdre légèrement ses moyens et avoir des difficultés d'inhibition.

Concernant les aspects mnésiques, Léthé présente un déficit en mémoire à long terme sémantique que nous retrouvons dans la dysmnésie sémantique. Elle a en effet des difficultés pour apprendre et pour aller chercher les informations en mémoire. Il est difficile pour elle de pouvoir assimiler un trop grand nombre d'informations présentées en une seule fois comme lors des leçons. Sa capacité d'encodage peut être vite saturée et perturbée par les interférences. Elle aurait en revanche plus de facilités lorsque la même information est présentée sur deux modalités simultanées. Il lui est également nécessaire d'avoir un temps de mémorisation permettant à ses fonctions cognitives de travailler. Léthé favorise le rappel de souvenirs et non pas de concepts décontextualisés. Elle s'aide souvent de son réseau sémantique, qu'elle remonte afin de pouvoir retrouver les informations pertinentes. Cette

stratégie peut être efficace, mais peut manquer de précision et expliquer des paraphrases récurrentes et surtout prend beaucoup de temps.

Encart 1 : Exemples de propositions et recommandations pour les apprentissages scolaires

Concernant les examens :

- La mise en place d'un tiers-temps additionnel permettra à Léthé d'avoir suffisamment de temps pour rechercher les bonnes informations inscrites en mémoire via ses différentes stratégies.
- La possibilité d'utiliser des supports (fiches mémoire) pour décharger les ressources allouées à la recherche en mémoire, pourrait favoriser l'évaluation de ses raisonnements. Ces fiches mémoires doivent être construites avec les enseignants et il est nécessaire que leur utilisation soit apprise à Léthé.
-

Concernant les enseignements et les apprentissages :

- Il semble important que Léthé puisse apprendre ses cours par petites portions plutôt qu'en une seule fois. Elle possède un empan dans la norme des jeunes de son âge, mais celui-ci est perturbé dès qu'il y a des interférences liées au nombre d'informations à retenir.
- La double présentation des informations, par exemple auditive et visuelle, facilitera l'inscription en mémoire grâce au double encodage.
- Proposer des apprentissages sans erreurs : lorsque Léthé doit répondre à des questions orales, si elle cherche sa réponse ou qu'elle présente des hésitations, il est important de lui fournir la réponse. Cela lui permettra de renforcer ses apprentissages et de ne pas inscrire dans son réseau sémantique de mauvaises associations de concept.
- Utiliser la méthode de l'estompage : lors de notions importantes à apprendre, proposer des présentations à plusieurs reprises avec diminution progressive des informations.

- Augmenter les supports mnésiques autour de Léthé et mettre en place des fiches mémoires.
- Maximiser les contrastes : éviter la présentation successive de notions apparentées
- Favoriser les associations et les différenciations afin de renforcer la profondeur de traitement. Par exemple, mettre en avant la différence entre deux théorèmes proches, mettre en avant les ressemblances entre deux textes en Français, etc.
- Mettre visuellement ou verbalement en saillance les éléments les plus essentiels

Il faudra également convenir avec les parents ce qu'ils peuvent réaliser en coopération avec les enseignants pour aider Léthé dans ses apprentissages, par exemple :

- Fournir aux parents des supports écrits des synthèses des enseignements avec les éléments les plus importants afin qu'ils puissent aider Léthé à les apprendre
- Proposer le contenu de certains enseignements sur un support modifiable informatiquement afin qu'ils puissent utiliser la méthode de l'estompage
- Proposer des sources de supports d'apprentissages différentes sur des notions vues en classe : film, livre, jeux...

4. Discussion

Cette étude de cas basée sur la réalisation d'un bilan psychologique met en avant certains éléments propres à la problématique de la dysmnésie. Léthé ayant des difficultés transversales et diffuses, aucun déficit de compétences scolaires n'a été réellement observé par les enseignants ou les parents. La conclusion principale de ce bilan est une hypothèse de dysmnésie sémantique. Les hypothèses fournies par les professionnels scolaires ou médico-sociaux étaient respectivement un manque d'investissement personnel ou une dysphasie, mais sans marqueurs francs en raison de bonnes compétences langagières.

Cette situation illustre parfaitement les deux hypothèses des difficultés pour repérer les dysmnésies proposées par Bussy et al. [2]. En effet, la dysmnésie de Léthé que nous retrouvons via notre bilan a été masquée par l'hypothèse d'une dysphasie ayant abouti à une prise en charge, avant que le médecin scolaire propose l'hypothèse d'un trouble des fonctions exécutives ou de la mémorisation. Elle est également passée inaperçue par l'absence d'échec scolaire massif, bien que les principaux signes d'alerte proposés par Mazeau et al. [9] soient rapidement retrouvés lors de l'anamnèse et dans les échanges post-épreuves.

Cette étude de cas met en avant l'importance de l'identification de l'origine et des mécanismes des difficultés scolaires, même si elles semblent diffuses. Le bilan a été effectué entre la 5^e et la 4^e, c'est-à-dire sept ans après l'identification des premières difficultés. Les difficultés dont souffre Léthé impactent actuellement tant sa scolarité que son avenir professionnel. Néanmoins, des adaptations pédagogiques pourraient lui permettre de poursuivre une scolarité plus aisément (voir encart 1).

Le discours de la mère et de l'adolescente met rapidement au premier plan un problème dans l'apprentissage des leçons, principalement lors de leur restitution pour des contrôles scolaires. La WISC-V, avec les épreuves complémentaires, effectuée en première intention, permet de dresser un tableau général du fonctionnement cognitif cohérent avec les difficultés rencontrées par Léthé. Son niveau de fonctionnement global semble dans la moyenne des jeunes de son âge, mais, ainsi que décrivent Mazeau et al. [9], son score au subtest « Information » est un premier marqueur des difficultés mnésiques. Cette étude de cas met également en avant l'importance d'explorer les fonctions cognitives transversales que sont les capacités attentionnelles, les fonctions exécutives et la mémoire. Nous recommandons en effet, lors d'un bilan pour des difficultés scolaires et/ou pour un trouble spécifique des apprentissages, de les explorer. Ainsi que nous le retrouvons dans d'autres descriptions, la dysmnésie peut être masquée par un Trouble Déficit de l'Attention Hyperactivité, une dyslexie ou une dysphasie [2, 4, 15, 16]. Toutefois, pour le cas de Léthé, la dysphasie a finalement été écartée par le médecin scolaire car certains symptômes n'étaient pas ou plus présents. Cela est en faveur de la possibilité avancée par Bussy et al. [2] que le tableau clinique de la dysmnésie puisse avoir de grandes similarités avec d'autres troubles spécifiques des apprentissages.

La description de l'amnésie développementale dans la littérature est souvent marquée par une origine traumatique [18]. Lors de l'exploration des antécédents de Léthé, aucun élément en faveur d'une lésion cérébrale n'a émergé, toutefois, nous soulignerons que la présence d'une dysthyroïdie chez la mère au cours du 4^e mois pourrait être un facteur de risque. En effet, la littérature met en avant que les dysthyroïdies pendant les grossesses peuvent avoir des répercussions sur le développement du cerveau du fœtus [3]. Cependant, les autres descriptions de dysmnésie sans présence de lésion cérébrale dans la littérature [2, 4, 15, 16] ne mettent pas en avant de tels antécédents.

Dans notre étude de cas, avec une perspective plurisource, nous regrettons l'absence de données qui auraient pu provenir des enseignants. Le bilan ayant été réalisé pendant les vacances d'été, aucun échange avec les enseignants n'a pu être réalisé. Il aurait été

appréciable d'avoir un retour des enseignants sur les compétences scolaires pour lesquelles Léthé présentait des difficultés afin d'orienter le choix des tests du bilan et de pouvoir y appuyer nos hypothèses cliniques.

Toutefois, cette étude de cas montre que l'identification de la dysmnésie de la mémoire à long terme sémantique peut être réalisée lors d'un bilan psychologique (voir encart 2) en s'appuyant sur l'entretien avec les parents afin d'identifier les parcours tant scolaire que médical, en utilisant trois batteries de tests différentes, et en allant explorer les stratégies de mémorisations et d'apprentissages mises en place par l'enfant, que ce soit à la suite de chaque batterie de tests ou dans ses habitudes scolaires. Il est donc important que les psychologues, lors d'un bilan pour des difficultés scolaires, soient vigilants dès l'anamnèse sur les compétences scolaires et qu'ils interrogent systématiquement les capacités d'apprentissage et de restitution des connaissances et mesurent la souffrance que cela peut provoquer chez un enfant dans son rapport aux apprentissages, notamment lors de sa scolarité.

Encart 2 : Guidelines pour identifier la dysmnésie en mémoire à long terme sémantique

Guidelines pour identifier la dysmnésie en mémoire à long terme sémantique :

- ***Identification de difficultés scolaires transversales*** : l'élève présente des difficultés dans l'ensemble des matières sans qu'une compétence scolaire soit fortement impactée en dehors de la restitution de connaissances.
- ***Administration de la WISC-V*** avec les subtests complémentaires en première intention : l'ensemble des épreuves de compréhension verbale peuvent mettre en avant un déficit de l'intelligence cristallisée et/ou des connaissances sémantiques, notamment avec le subtest Information.
- ***Administration du profil « Attention et fonctions exécutives »*** de la NEPSY-II pour le diagnostic différentiel (troubles des fonctions exécutives / TDAH).
- ***Administration du profil « Mémoire et Apprentissages »*** de la NEPSY-II pour évaluer les capacités d'apprentissage et la mémoire épisodique.
- ***Administration des épreuves de la dimension « Connaissances »*** de la K-ABC-II

pour évaluer la mémoire sémantique.

- *Entretien d'exploration sur les stratégies utilisées dans l'apprentissage* et dans la restitution lors des activités scolaires

5. Conclusion

La littérature est encore limitée sur les dysmnésies : en plus des difficultés liées à son repérage, son absence des grandes classifications internationales limite d'autant plus la recherche. Le tableau clinique que nous avons dressé présente des ressemblances avec les autres descriptions dans la littérature, notamment vis-à-vis des défauts dans l'apprentissage mais sans retard majeur dans les apprentissages procéduraux. Toutefois, nous avons observé un défaut de la mémoire sémantique accompagnée par une saturation de l'encodage notamment lors d'interférences entre les informations, ce qui n'a pas forcément été relevé dans les différents cas cliniques [2,4,15,16]. Selon nous, les futures recherches sur la dysmnésie devraient approfondir les connaissances sur les déficits spécifiques des différentes fonctions cognitives de la mémoire et de l'apprentissage, et, au vu du discours rapporté sur la motivation, la confiance en soi et les relations interpersonnelles, explorer les liens avec le fonctionnement socioémotionnelle et psychoaffectif.

6. Discussion

M. Schweitzer – Je souhaite vous remercier pour cette communication qui nous rappelle l'importance de prendre en compte les variations individuelles des éléments intervenant dans le développement cognitif. Pour cela, vous utilisez une monographie qui mériterait d'être plus précise par rapport à quelques aspects de la réalité environnementale de cette adolescente de 12 ans. La situation telle que vous l'avez présentée retient un développement cognitif dans les limites de la normale, tout en soulignant les apports hétérogènes des nombreux bilans et échelles pratiqués.

Vous ne précisez pas les aspects liés à l'affectivité de cette préadolescente, ce pourquoi les tests projectifs – que vous dites ne pas avoir réalisés – ne sont pas une nécessité ; vous ne donnez pas davantage d'informations sur les éléments relatifs à sa progression scolaire et le niveau de performance atteint dans chaque discipline par rapport à vos observations. Qu'en est-il ?

La présentation réalisée, malgré son intérêt, interroge sur l'opportunité d'isoler la notion de *Dysmnésie*, que j'aurais tendance à considérer comme un « concept mou ».

Vous soulignez à plusieurs reprises la place d'une dysthyroïdie lors du 4^e mois de grossesse ; le lien avec les difficultés relevées chez cette jeune adolescente reste à approfondir. Un bilan thyroïdien a-t-il pu être réalisé, surtout si elle est pubère ?

Réponse du communicant – Concernant les tests psycho-affectifs, le bilan ayant été réalisé dans le cadre d'un protocole de recherche standardisé préétabli, nous n'avons pas pu les y intégrer. À proprement parler, les tests psychoaffectifs ne sont pas nécessaires pour confirmer une hypothèse de dysmnésie car ils ne documentent pas directement le trouble, celui-ci étant majoritairement lié au développement neurocognitif. Cependant, il aurait été pertinent d'investiguer les éventuels effets d'interaction entre le domaine cognitif et le domaine affectif dans le mécanisme de la dysmnésie chez Léthé. Certains éléments d'ordre socioémotionnel auraient permis d'identifier des mécanismes de compensation, de renforcement et/ou de maintien de difficultés. Ces tests auraient été d'autant plus utiles dans la compréhension du fonctionnement de la personnalité et dans son rapport au trouble.

De même, en raison du protocole de recherche, les données concernant son parcours scolaire que nous avons pu conserver ne concernaient que les informations rapportées par les parents. Celles que nous avons collectées sur la scolarité sont ainsi d'ordre général, mais les documents scolaires que la mère nous avait présentés montraient un niveau scolaire en dessous de la moyenne, avec principalement des notes comprises entre 6 et 9 /20.

Concernant son évolution tout au long de sa scolarité, nous pouvons l'envisager à partir des remarques des différents enseignants rapportés par la mère. À l'école maternelle, les enseignants n'ont pas particulièrement relevé quoi que ce soit vis-à-vis de Léthé (en tout cas, rien dont la mère se souvienne). Nous pouvons poser l'hypothèse que le niveau d'exigence des apprentissages de l'école maternelle requiert peu la mobilisation de la mémoire à long terme sémantique. En effet, dans le système scolaire français, on attend peu de connaissances générales solides et on sollicite encore peu les élèves sur des tâches complexes. De plus, à l'âge préscolaire, il y a une certaine « tolérance » du milieu enseignant quant à la lenteur et aux difficultés d'apprentissage, les compétences préscolaires étant plutôt centrées sur « l'entrée » dans les apprentissages mais surtout la socialisation et le contrôle du comportement. Les enseignants ont commencé à parler de « lenteur » à partir de l'école primaire, potentiel signe qu'il devenait difficile pour Léthé de compenser les difficultés inhérentes à la dysmnésie par les autres fonctions cognitives préservées. C'est à partir du

cours élémentaire que les enseignants ont préconisé un bilan, ce qui peut laisser penser que l'écart de Léthé avec le reste de la classe s'était creusé et pouvait évoquer un trouble des apprentissages. À partir des cours moyens, les enseignants rapportaient plutôt « un manque de motivation ». Il s'agit peut-être d'une phase où Léthé, ne pouvant plus compenser la dysmnésie, s'est retrouvée fatiguée ou épuisée, ce que les enseignants ont pu interpréter comme un manque d'investissement.

L'intérêt d'isoler la notion de dysmnésie prend son sens dès lors que les fonctions cognitives transverses sont évaluées. Dans le cadre de bilan psychologique pour des difficultés scolaires ou une suspicion de trouble des apprentissages, si les tests d'intelligence, notamment la WISC-V, sont systématiquement utilisés, les fonctions exécutives, les fonctions attentionnelles et mnésiques ne sont pas toujours explorées. Ainsi que le précisent Mazeau et al. [9] dans leur ouvrage, ces fonctions peuvent expliquer ou renforcer de nombreuses difficultés d'apprentissage. Ainsi, dès lors que les fonctions mnésiques sont altérées, il est nécessaire d'ajuster les prises en charges médico-sociales (psychologiques, orthophoniques, etc.) mais également le projet d'inclusion scolaire (cf. refondation de l'école de la République de 2013).

D'une façon générale, les troubles cognitifs peuvent être grandement améliorés et/ou compensés par des prises en charge en neuropsychologie de type remédiation cognitive. Ce type de prise en charge permet d'entraîner directement les fonctions déficitaires ou de les compenser par l'utilisation d'autres fonctions cognitives préservées. En ce sens, il est pertinent d'isoler la dysmnésie, non en tant que diagnostic, mais en tant que profil neuropsychologique avec des points forts et des points faibles. Dans le cas de Léthé, on peut donc imaginer un programme de remédiation cognitive qui ciblera spécifiquement la fonction déficitaire (la mémoire à long terme sémantique) en s'appuyant sur l'ensemble des autres fonctions cognitives préservées (toutes sauf les capacités d'inhibition qui semblent un peu fragiles). Ce programme serait donc clinique, au sens de au plus près de la problématique de Léthé.

Concernant le signalement d'une dysthyroïdie pendant la grossesse, à notre connaissance aucun bilan thyroïdien n'a été réalisé pour l'adolescente. La mère a signalé que les médecins s'étaient montrés rassurants en disant qu'aucun impact n'avait été observé pour Léthé. Si la littérature apporte quelques éléments sur l'impact de troubles thyroïdiens chez la mère à propos du développement cérébral du fœtus, à notre connaissance, les troubles des fonctions mnésiques (dysmnésie ou amnésie développementale) n'ont pour l'instant pas été rapprochés de ces troubles. Les autres cas de dysmnésie rapportés dans la littérature ne

mettant pas en avant d'origine connue, nous avons donc souhaité soulever ce point afin que cette variable puisse être explorée dans les futures études.

D. Tesu-Rollier – Existe-t-il un lien entre les troubles dépressifs et la consommation de produits chez la mère et les troubles de l'adolescente ?

Réponse du communicant – La mère n'a pas rapporté d'éléments dépressifs la concernant. Nous avons uniquement relevé une prise en charge des problèmes de thyroïde. De même, nous n'avons pas eu de notion de consommation de substances.

Concernant l'adolescente, nous retrouvons la présence de difficultés d'ordre dépressif et/ou d'anxiété, sans qu'un trouble ressorte. La présence de telles difficultés psychologiques chez l'adolescente peut être liée à ses difficultés scolaires. Elle rapporte un certain impact dans sa construction psychologique.

Conflit d'intérêt : aucun

Références

- [1] American Psychiatric Association (Éd.). Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5 (5th ed). American Psychiatric Association; 2013.
- [2] Bussy G, Seguin C, Bonnevie I. Dysmnésie développementale : un trouble neurodéveloppemental oublié. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 2019;67:43-9. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.09.003>
- [3] Caron P. Dysthyroïdies et grossesse. *La Presse Médicale* 2011;40:1174-81. <https://doi.org/10.1016/j.lpm.2011.09.008>
- [4] Casalini C, Brizzolara D, Cavallaro MC, Cipriani P. "Developmental dysmnesia": A case report. *Cortex* 1999;35:713-27.
- [5] Conners CK, Sitarenios G, Parker JD, Epstein JN. The revised Conners' Parent Rating Scale (CPRS-R): Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1998;26:257-68. <https://doi.org/10.1023/a:1022602400621>
- [6] Kaufman AS, Kaufman NL. KABC-II : batterie pour l'examen psychologique de l'enfant. Paris: ECPA (les Éditions du centre de psychologie appliquée); 2008.
- [7] Kaufman J, Birmaher B, Axelson DA, Perepletchikova F, Brent D, Ryan N. The Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children: Present and Lifetime version; 2016.

- [8] Korkman M, Kirk U, Kemp S. Tests d'évaluation de l'attention chez l'enfant (NEPSY)– Classeur d'administration. Paris: ECPA; 2003.
- [9] Mazeau M, Pouhet A, Ploix Maes E. Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : Les dys- au sein des troubles du neurodéveloppement (3^e éd). Paris: Elsevier Masson; 2021.
- [10] Mikaeloff Y, Chaix Y, Ramus F, Delteil F, Huron C, Billard C, et al. Troubles spécifiques des apprentissages : Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge. Inserm ; 2017. <https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/>
- [11] Ministère des Solidarités et de la Santé. (2018). Les troubles du langage et des apprentissages. Ministère des Solidarités et de la Santé. <https://solidarites-sante.gouv.fr/prevention-en-sante/sante-des-populations/enfants/article/les-troubles-du-langage-et-des-apprentissages>
- [12] Moor L, Mack C. Versions françaises d'échelles d'évaluation de la dépression; 1982. Undefined. <https://www.semanticscholar.org/paper/Versions-fran%C3%A7aises-d%27%C3%A9chelles-d%27%C3%A9valuation-de-la-Moor-Mack/0f433c4159b89310a8ab3e10eef7667d706d0803>
- [13] Shojaei T, Wazana A, Pitrou I, Kovess V. The strengths and difficulties questionnaire: Validation study in French school-aged children and cross-cultural comparisons. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology* 2009;44:740-7.
- [14] Spielberger CD, Edwards CD, Lushene RE, Montuori J, Platzek D. State-trait anxiety inventory for children. Consulting Psychologists Press; Palo Alto, CA; 1973.
- [15] Temple CM, Richardson P. Developmental amnesia: A new pattern of dissociation with intact episodic memory. *Neuropsychologia* 2004;42:764-81. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.11.006>
- [16] Temple CM, Richardson P. Developmental amnesia : Fractionation of developing memory systems. *Cognitive Neuropsychology* 2006;23:762-88. <https://doi.org/10.1080/02643290500538315>
- [17] Thümmeler S, Askenazy F. K-SADS-PL DSM-5 French version 2018 (of K-SADS-PL DSM-5 November 2016, Kaufmann J, Birmaher B, Axelson D, Perepletchikova F, Brent D, Ryan N) 2018. <http://sfpeada.fr/k-sads-pl-dsm-5-version-francaise-2018/>
- [18] Vargha-Khadem F, Gadian DG, Mishkin M. Dissociations in cognitive memory: The syndrome of developmental amnesia. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* 2001; Series B, 356:1435-40. <https://doi.org/10.1098/rstb.2001.0951>

[19] Wechsler D. WISC-V : Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents :
Cinquième édition (ECPA Pearson, Éd.). Paris: ECPA; 2016.

Mémoire et apprentissage

