HAL
open science

Les compétences linguistiques de l'enfant sourd. Évaluation de la pragmatique et de la morphosyntaxe à partir de la batterie EVALO 2-6

Laura Machart

To cite this version:

Laura Machart. Les compétences linguistiques de l'enfant sourd. Évaluation de la pragmatique et de la morphosyntaxe à partir de la batterie EVALO 2-6. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00838287

HAL Id: dumas-00838287

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00838287

Submitted on 25 Jun 2013

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.

Les compétences linguistiques de l'enfant sourd

Évaluation de la pragmatique et de la morphosyntaxe à partir de la batterie EVALO 2-6

Nom : MACHART
Prénom : Laura

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication

---

Mémoire de master 1 recherche - 21 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité : Langage, Parole, Variations, Surdité

Sous la direction de Saskia MUGNIER

Année universitaire 2012-2013

Les compétences linguistiques de l'enfant sourd

Évaluation de la pragmatique et de la morphosyntaxe à partir de la batterie EVALO 2-6

Nom : MACHART
Prénom : Laura

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication

---

Mémoire de master 1 recherche - 21 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité: Langage, Parole, Variations, Surdité

Sous la direction de Saskia MUGNIER

Année universitaire 2012-2013

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier très chaleureusement Saskia, ma directrice, qui m'a soutenue, encouragée, motivée et formée tout au long de ce mémoire. Son aide sans faille m'a toujours été précieuse.

Je souhaite également remercier mes relectrices : ma sœur, Julie, pour ses conseils de (re)formulation et son œil neuf sur un sujet qui ne lui est pas du tout familier ainsi que ma Maman pour être partie à la pêche aux erreurs d'orthographe.

Merci, bien entendu, à ma famille pour leur soutien et leurs petites attentions tout au long de l'année.

Merci à Adrien pour m'avoir soutenue et réconfortée lorsqu'il le fallait mais également pour m'avoir supportée dans les moments de stress…

Merci, enfin, à Flossie et Yana, mes partenaires de galère, pour leurs nombreuses (re)motivations.

[redacted]

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MACHART PRENOM : Laura

DATE : 04.06.13 SIGNATURE : [redacted]

Sommaire

Remerciements ... 3
Sommaire ... 7
Introduction ... 8
PARTIE 1 - L'ACQUISITION DU LANGAGE ... 10
CHAPITRE 1 – L'ACQUISITION DU LANGAGE PAR L'ENFANT ENTENDANT ... 11
Que se passe-t-il avant la naissance? ... 11
La période prélinguistique : de 0 à 12 mois ... 12
Les premiers mots ... 14
Les premières phrases ... 15
Morphosyntaxe et pragmatique ... 15
CHAPITRE 2 – L'ACQUISITION DU LANGAGE PAR L'ENFANT SOURD ... 18
L'enfant sourd né de parents sourds : le développement des habiletés en langue des signes ... 18
L'enfant sourd né de parents entendants : le développement des habiletés en langue orale ... 22
Les variables affectant le développement linguistique ... 27
PARTIE 2 - METHODOLOGIE ... 33
CHAPITRE 3 – CHOIX DE L'OUTIL ... 34
CHAPITRE 4 – LA BATTERIE EVALO 2-6 ... 35
Cadre théorique de référence ... 35
Principes généraux ... 36
Architecture générale de la batterie ... 37
Matériel proposé ... 38
Traitement des données ... 39
CHAPITRE 5 – LES EPREUVES SELECTIONNEES ... 40
Le domaine « Pragmatique » ... 40
Tâche pragmatique 1 « Entretien d'accueil » ... 41
Tâche pragmatique 2 « Dessin sur consignes » ... 42
Tâche pragmatique 3 « Sur le banc » ... 44
Activité annexe « Jeu libre » ... 47
Activité annexe « Jeu partagé » ... 48
Grille de synthèse des habiletés pragmatiques ... 51
Grilles d'observation - Orthophoniste ... 51
Données de scores ... 52
Éléments de diagnostique ... 53
Le domaine « Morphosyntaxe » ... 53
L'épreuve « Programmation morphosyntaxique » ... 53
L'épreuve « Compréhension morphosyntaxique » ... 56
L'épreuve « Recueil de comportements sémiotiques à partir d'images » ... 57
L'épreuve « Répétition de phrases – Morphosyntaxe » ... 60
Activité annexe « Jeu partagé » ... 62
Tableau de recueil des comportements - Parents ... 65
Données de scores ... 66
Éléments de diagnostique ... 67
Conclusion ... 68
Bibliographie ... 71
Table des matières ... 76
Table des annexes ... 79
Sigles et abréviations utilisés ... 119

Introduction

Lorsqu'il est question de l'évaluation du langage chez l'enfant, nous nous intéressons principalement à son développement linguistique. Chez l'enfant sourd, ce développement étant trop souvent mesuré par rapport au développement des compétences en langue parlée, les tests proposant d'évaluer son niveau linguistique ne sont pas adaptés à ses compétences réelles (Charlier, Hage & Leybaert, 2006).

Selon Charlier, Hage & Leybaert (2006), les outils d'évaluation destinés aux enfants entendants peuvent, dans certaines situations, être utilisés avec un public d'enfants sourds mais cela reste rare et n'est pas forcément possible avec tous les enfants sourds. Marscharck, Convertino & LaRock (2006) précisent, par ailleurs, que même si certaines méthodes donnent de très bons résultats lorsqu'elles sont employées avec des enfants entendants, cela n'est pas nécessairement le cas avec des enfants sourds. Denys & Charlier (2006) se rallient à leur point de vue en insistant sur le fait qu'il est difficile d'évaluer un enfant sourd à partir d'épreuves classiques parce que celles-ci ne sont pas adaptées à leurs difficultés particulières. Pour résumer cette situation, citons Courtin (2007) pour qui « l'enfant sourd n'est pas un enfant entendant qui n'entend pas »[1].

Dans le cadre de ce mémoire de recherches, nous souhaitons montrer dans quelles mesures les outils d'évaluation des compétences linguistiques destinés aux enfants entendants ne sont pas adaptés à l'évaluation des enfants sourds. Nous avons choisi d'utiliser la batterie de tests EVALO 2-6 afin d'évaluer les compétences de l'enfant sourd en pragmatique ainsi qu'en morphosyntaxe. La passation de ces épreuves nous permettra, par la suite, de définir les limites de ce type de tests lorsqu'ils sont appliqués à des enfants sourds.

[1] Voir Courtin, C. (2007). L'enfant sourd en développement. Pour une approche globale de son évaluation. *Enfance*, 3, 212-219. Cité par Kail (2012), p.106.

Avant d'évaluer les habiletés linguistiques d'un enfant, il est nécessaire de connaître les différentes étapes constituant son acquisition. De ce fait, la première partie de ce mémoire propose de faire le point sur l'acquisition du langage par l'enfant. Cette partie se divise en deux sous-parties : la première discutant l'acquisition du langage par l'enfant entendant et la seconde s'intéressant à l'acquisition du langage par l'enfant sourd. Celle-ci traitera de façon séparée l'acquisition de l'enfant sourd né de parents sourds et celle de l'enfant sourd né de parents entendants.

Une fois ces bases posées, la deuxième partie de ce travail se consacrera à la batterie EVALO 2-6. Nous proposons, dans un premier temps, une description générale de l'outil qui sera complétée, dans un second temps, par un descriptif détaillé des épreuves retenues pour notre étude, à savoir celles proposées dans les domaines pragmatique et morphosyntaxe.

Partie 1

-

L’acquisition du langage

Depuis de nombreuses années, l'acquisition du langage est un domaine de recherche très développé. On recense un grand nombre d'écrits[2] au sujet de la mise en place des processus propres au langage chez l'enfant entendant. Cependant, en ce qui concerne l'enfant sourd, soit les travaux datent d'il y a une quarantaine d'années soit ils émergent. Dans les deux cas ils sont plutôt rares. Quelques études ont été menées essentiellement dans le cadre du développement de l'enfant sourd né de parents sourds. Ducharme & Mayberry (2005), tout comme Petitto & Marentette (1991), ont ainsi montré que le bain linguistique se fait, dans ce cas précis, de la même façon que chez l'enfant entendant né de parents entendants. Mais lorsque l'on s'intéresse au développement langagier de l'enfant sourd né de parents entendants, les éléments d'analyse se font encore plus rares, alors même que cela concerne plus de 90% des enfants sourds.

Etudier l'acquisition du langage chez l'enfant sourd nécessite de faire le point, dans un premier temps, sur les différentes étapes du développement langagier chez l'enfant entendant. Une fois établies ces différentes étapes, nous verrons que l'acquisition du langage chez l'enfant sourd né de parents sourds procède des mêmes processus, avant de nous pencher plus précisément sur la mise en place des habiletés langagières chez l'enfant sourd né de parents sourds.

Chapitre 1 – L'acquisition du langage par l'enfant entendant

Que se passe-t-il avant la naissance?

Aussi surprenant que cela puisse paraître, avant sa naissance, l'enfant a déjà débuté son apprentissage langagier. En effet, lors du dernier trimestre de grossesse, le système auditif du fœtus est fonctionnel, ce qui lui permet de s'habituer à certains éléments saillants de sa langue maternelle (quelques sons ainsi que la prosodie propre à cette langue). L'analyse des variations du rythme cardiaque fœtal[3] permet de mettre en évidence la réactivité du fœtus ainsi que sa sensibilité aux basses fréquences de sa langue maternelle. De Boysson-Bardiès (1996) a montré par ailleurs que le fœtus distingue les changements

---

[2] Voir, entres autres, les ouvrages cités dans le chapitre 1 p.11

[3] Méthode de recueil par monitoring utilisée depuis les années 1980. Un haut-parleur est placé sur le ventre de la mère et différents sons sont proposés au fœtus. Les variations du rythme cardiaque indiquent les réactions de l'enfant. (Lecanuet, Granier-Deferre, De Casper, Maugeais, Andrieu et Busnel (1987) cités par Kail (2012 : 6))

acoustiques in utero. Il réagit à la voix et plus particulièrement à celle de sa mère. Il est capable de percevoir les variations mélodiques, l'accentuation et le rythme. Cela confirme que le fœtus est sensible à l'intonation de sa langue maternelle de façon précoce, bien avant sa naissance. Tout comme Chomsky pense que l'enfant vient au monde avec une capacité innée pour l'acquisition du langage, de Boysson-Bardiès émet l'hypothèse que « l'enfant naît avec une connaissance implicite des principes universels qui structurent le langage et avec un programme génétique d'acquisition » (2005 : 18).

La période prélinguistique : de 0 à 12 mois

Durant la première année de vie, le développement langagier de l'enfant est très riche. En effet, son système articulatoire se construit petit à petit afin qu'il puisse produire des sons puis des mots. Par ailleurs, en quelques mois, il se spécialise phonologiquement en fonction de la langue à laquelle il est confronté quotidiennement. L'environnement linguistique dans lequel il baigne lui transmet des informations perpétuellement ce qui, inconsciemment, construit sa langue. Les observations de Volterra, Caselli & al. (2005) et de Petitto & Marentette (1991) distinguent différentes étapes lors de cette évolution, tant en réception qu'en production et au niveau gestuel.

En réception

Dès la naissance, l'enfant reconnaît la voix humaine et montre une nette préférence pour celle de sa mère. Eimas & al. (1987), cités par Kail (2012 : 7), tout comme de Boysson-Bardiès (2005), ont montré, à travers des expériences de succion non nutritive[4], que l'enfant est capable de discriminer les sons de la parole : dans les premiers mois de la vie, il devient de plus en plus sensible aux éléments rythmiques et prosodiques de la parole[5]. Il est capable de différencier plusieurs langues du monde de sa langue maternelle,

---

[4] On habitue l'enfant à entendre un segment vocal (une syllabe par exemple) de façon répétitive, on lui donne ensuite une tétine reliée à un système électronique comptant le nombre de succions. Lorsque l'enfant entend un son auquel il est habitué (celui qui lui a été répété en boucle), le rythme de succion est stabilisé cependant lorsque le son change l'enfant suce plus énergiquement la tétine ce qui montre qu'il est capable de différencier les deux sons (Eimas, Siqueland, Jusczyck & Vigorito (1971) cités par Kail (2012 : 7))

[5] Observations de Jusckzyk & Luce (2002) cités par Hage (2006 : 57) ainsi que Mehler, Bertoncini, Barrière & Jassik-Gerschenfeld (1978) cités par Kail (2012 : 25)

lorsqu'elles n'appartiennent pas à la même famille rythmique que cette dernière (Kail, 2012).

Vers 3 mois, le bébé maintient le contact visuel et suit volontiers le regard de sa mère en portant son attention sur ce qu'elle regarde (Danon-Boileau, 2009). À partir de 5 mois, il échange des tours de parole avec sa mère et associe certains mouvements de la bouche à des voyelles (de Boysson-Bardiès, 2005). Entre 7 et 10 mois, il commence à segmenter la parole en mots et persiste dans la préférence pour la langue maternelle (Hage, 2006). Il reconnaît les mots rencontrés souvent et développe une compréhension en contexte. Cependant, à mesure qu'il se spécialise dans sa langue maternelle, sa capacité à distinguer les éléments contrastifs entre différentes langues diminue (Hage, 2006 et Kail, 2012). À 12 mois, l'enfant reconnaît son prénom et sait reconnaître qui est « papa » et qui est « maman ». Il détecte également les mots connus lorsqu'ils sont utilisés hors contexte et associe des mots à leurs référents (de Boysson-Bardiès, 2005 et Hage, 2006). Il est capable de comprendre entre 3 et 50 mots.

En production

Du côté des productions, durant les deux premiers mois de sa vie l'enfant s'exprime à l'aide de sons végétatifs tels que des cris, des pleurs et des vocalisations réflexes (bâillements ou soupirs par exemple). Entre 2 et 5 mois, Danon-Boileau (2009) explique que le bébé explore son système articulatoire en produisant des vocalisations avec sa bouche (mouvement d'ouverture et de fermeture). Cette période est celle du « babillage rudimentaire ». L'enfant est capable de produire une quantité impressionnante de sons, dépassant de loin ceux qu'il entend. Mais progressivement, de la même manière qu'en réception, il se spécialise phonologiquement. Cela signifie que son étendue de production diminue pour ne laisser place qu'aux sons qu'il entend, à savoir ceux de sa langue maternelle (Danon-Boileau, 2009). Vers 8 mois débute l'étape du babillage canonique : l'enfant répète diverses séquences de sons en alternant les consonnes et les voyelles (de Boysson-Bardiès, 2005 ; Hage, 2006 et Kail, 2012). Son répertoire langagier devient celui de sa langue maternelle dont il applique les principes prosodiques lors de ses vocalisations. Il s'amuse à répéter les mots qu'il entend en utilisant les principes de mimétisme et d'écholalie. Les séquences syllabiques qu'il produit se complexifient, deviennent de plus en plus fréquentes et diversifiées.

Au niveau gestuel

Petitto & Marentette (1991), Volterra & al. (2005) ainsi que Danon-Boileau (2009) se sont intéressés à la gestualité de l'enfant durant la période prélinguistique. Il ressort de leurs études qu'entre 8 mois et 1 an, l'enfant exprime ses désirs à l'aide de gestes conventionnels : par exemple lorsqu'il veut être porté, il n'a qu'à tendre les bras vers ses parents pour se faire comprendre. Lorsqu'il veut exprimer le départ de quelqu'un, il n'a qu'à dire « au revoir » avec sa main pour qu'on le comprenne. Volterra & al. (2005) expliquent également que le bébé utilise des gestes communicationnels avant de produire ses premiers mots.

Les premiers mots

L'enfant achève sa période prélinguistique vers l'âge de 12 mois pour entrer dans l'apprentissage linguistique. Il intègre alors les processus de base du langage et est capable d'associer des sons entre eux pour s'exprimer. Il peut également associer des éléments ou des personnes aux mots qu'il perçoit.

En moyenne, l'enfant comprend entre 100 et 150 mots à 16 mois et son lexique, en production, se compose d'environ 50 mots (de Boysson-Bardiès, 2005). Il associe certains mots à des situations et commence à utiliser des verbes et des expressions : il découvre le pouvoir des mots. Vers 18 mois, il commence à distinguer les catégories de mots et son répertoire, en compréhension, monte jusqu'à 200 mots (de Boysson-Bardiès, 2005). Notons toutefois que, chez certains enfants, le lexique en réception comprend 200 mots alors que l'enfant n'en produit encore aucun (Kail, 2012). À partir de 20 mois, l'enfant a saisi les relations qu'entretiennent les mots entre eux et comprend l'ordre syntaxique lorsque le contexte et la prosodie sont cohérents. Il est capable de produire pas loin de 170 mots. Le plus souvent, l'explosion lexicale a lieu vers l'âge de 24 mois : le vocabulaire augmente considérablement et l'enfant voit son lexique atteindre 250 à 300 mots (de Boysson-Bardiès, 2005).

Notons qu'entre 12 et 16 mois, l'enfant continue à utiliser des gestes, il lui arrive régulièrement d'associer un geste à un mot afin de compléter son propos. Cependant, avec la découverte du pouvoir des mots à 16 mois, il abandonne de plus en plus les gestes pour ne s'exprimer qu'à l'aide de mots.

Les premières phrases

Selon Bernicot (1994), à partir de deux ans les principales opérations nécessaires à la réalisation d'un message sont en place. Notons que c'est à cet âge que le système articulatoire atteint sa maturité (Kail, 2012). L'enfant a déployé son langage et est à présent capable d'associer deux mots entre eux pour formuler des phrases. Il utilise les articles afin de dénommer les éléments qui l'entourent et sa production syllabique devient de plus en plus intelligible. De plus, l'enfant utilise davantage d'éléments grammaticaux. À trois ans, il est capable de produire des énoncés de plus de deux mots, contenant un syntagme nominal et un syntagme verbal.

Morphosyntaxe et pragmatique

Comme nous l'avons exposé, notre étude s'intéresse aux habiletés langagières de l'enfant sourd, plus particulièrement dans les domaines de la morphosyntaxe et de la pragmatique. Afin de mieux comprendre les processus engagés, il apparait donc nécessaire de nous pencher plus précisément sur la mise en place de ces deux pans du langage chez l'enfant entendant, avant d'aborder le cas bien particulier de l'enfant sourd.

L'acquisition de la morphosyntaxe

Selon Pothier (2003), la morphologie est une science qui étudie les modifications grammaticales apportées aux mots ainsi que les divers processus permettant la formation des mots (combinaison, substitution, etc…). La syntaxe, quant à elle, s'intéresse à l'articulation des mots entre eux pour constituer des énoncés dans une langue donnée (Tellier, 1995). Ces deux disciplines sont intimement liées, d'où l'apparition d'une nouvelle discipline appelée « morphosyntaxe ». En effet, l'agencement des mots dans la phrase, donc la syntaxe, a une influence importante sur la morphologie de ces mêmes mots. Par exemple, selon que le complément d'objet direct (COD) est placé avant ou après un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, le participe passé s'accordera ou non :

1. « Il a mang**é** toutes les bananes »
2. « Les bananes, ils les a toutes mang**ées** »

Dans la première phrase, le participe passé contient uniquement la marque morphologique du temps, tandis que dans la seconde, il est marqué par le temps verbal mais également en genre et en nombre. Dans la suite de notre travail, nous ne ferons référence qu'aux capacités morphosyntaxiques des enfants, sans analyser la morphologie et la syntaxe indépendamment l'une de l'autre.

D'après Parisse (2009), jusqu'à 16-24 mois, l'enfant produit des mots isolés qui ne présentent pas de propriétés morphosyntaxiques. C'est à partir de 24 mois, lorsque l'enfant commence à combiner des mots entre eux, que se fait l'entrée dans la morphosyntaxe. Petit à petit, l'enfant utilise de plus en plus de procédés morphosyntaxiques et vers 30 mois, il utilise les éléments morphosyntaxiques les plus courants, suite à un développement intense de sa capacité morphosyntaxique. À partir de trois ans, lors de l'entrée en petite section de maternelle, l'enfant est capable d'utiliser des pronoms, quelques prépositions (les plus courantes), les temps courants (présent, futur et passé composé) et l'ordre des mots dans ses phrases est régulier. Entre 4 et 6 ans, le principe de surgénéralisation[6] est fortement utilisé par l'enfant. Son usage de la langue est plus souple mais il nécessite la connaissance de règles afin de construire des phrases correctes. Ces règles sont apprises dès l'entrée en classe préparatoire, à six ans.

La mise en place des habiletés pragmatiques

« La pragmatique serait la force motrice […] servant de fondement général à la compréhension et à l'expression du langage ». C'est ainsi que Cronk (1988), cité par Coquet (2005b : 104), définit la pragmatique. En d'autres termes, la pragmatique est la capacité que possède un individu à effectuer des choix au niveau du contenu, de la forme et de la fonction des mots employés dans un contexte donné (Hupet, 1996, cité par Coquet, 2005a : 17). Il s'agit d'une compétence communicative qu'il faut distinguer des compétences linguistiques. En effet, si ces dernières concernent la maîtrise du code, la pragmatique quant à elle renvoie à l'utilisation du code. Cette discipline reste cependant

[6] Lorsque l'enfant a acquis une règle de construction (le participe passé des verbes du premier groupe par exemple), il a tendance à appliquer cette règle à tous les éléments qu'il rencontre (il dira, par exemple, « j'ai tout prendu » au lieu de « j'ai tout pris » lorqu'ils aura acquis la construction des participes passés des verbes du troisième groupe mais qu'il n'aura pas encore appris les verbes irréguliers) (Parisse, 2009).

liée aux compétences linguistiques puisque la maîtrise du code est nécessaire à son utilisation.

Dès les premiers mois de sa vie, le bébé commence à construire ses habiletés pragmatiques. Cela signifie qu'il développe des compétences lui permettant d'utiliser le langage en situation tout en prenant en considération l'intention de son interlocuteur (Coquet, 2005b)[7]. L'interaction entre le bébé et l'adulte, la coordination du regard et des gestes ainsi que les premières routines langagières permettent la mise en place des compétences conversationnelles de l'enfant. L'adulte a d'ailleurs une place importante dans cette acquisition puisqu'il « interprète, développe et confirme » les réactions de l'enfant (Garitte, 2005). Certains chercheurs, dont Rondal (1983), pensent d'ailleurs que le Langage Adressé à l'Enfant[8] (L.A.E.) est une méthode facilitant l'acquisition du langage par l'enfant, mais le débat est encore largement ouvert quant à une réelle efficience de cette technique (voir notamment Veneziano, 2000, cité par Garitte, 2005 : 59 ou encore Kail, 2012). La réaction des parents aux sollicitations de l'enfant et les échanges communicatifs mis en place constituent les bases de la pragmatique (Leclerc, 2005). Leclerc (2005) ajoute qu'il est important pour l'enfant que ses actes et/ou gestes langagiers soient interprétés par les parents dès le plus jeune âge afin qu'il apprenne à utiliser tous les indices dont il dispose (verbaux ou non) de façon pragmatique. Notons, principalement, que pour parler de pragmatique il est nécessaire qu'il y ait une situation d'interaction. De ce fait, comme le soulignent Piaget et Bruner (cités par Garitte, 2005 : 60), en tant qu'acteur de l'interaction, l'enfant est également acteur de son propre développement langagier.

Enfin, selon Leclerc, « assurer aux bébés des conditions favorables à l'émergence des bases pragmatiques, c'est leur permettre d'accéder plus facilement au langage oral et prévenir les problèmes de communication » (2005 : 168).

Maintenant que nous avons vu les principales étapes de l'acquisition du langage par l'enfant entendant, nous allons nous pencher sur le développement des habiletés langagières chez l'enfant sourd.

---

[7] Pour plus de détails quant aux différentes étapes, voir tableau Annexe 1 p.80

[8] Les parents, la mère notamment, utilisent un langage clairement articulé, avec un ton de voix plus élevée et une intonation accentuée. Utilisation également d'un vocabulaire limité et d'une syntaxe simplifiée. (Kail, 2012 : 45)

Chapitre 2 – L'acquisition du langage par l'enfant sourd

Lorsque l'on s'intéresse à l'acquisition du langage par l'enfant sourd, le développement langagier de l'enfant sourd né de parents sourds se distingue de celui de l'enfant sourd né de parents entendants. La grande majorité des enfants sourds naissant dans des familles entendantes (90%), il est rare qu'ils soient exposés à une langue des signes (dorénavant LS) dès la naissance. On observe tout de même des cas de parents entendants qui apprennent la LS afin de la donner le plus précocement possible à leur enfant sourd. Cependant, nous avons choisi de traiter le développement des habiletés en LS dans le cadre de l'enfant sourd né de parents sourds puisqu'il y a plus de cas d'input en LS. Notons tout de même que, dans certains cas, les parents sourds peuvent être eux-mêmes issus de familles entendantes ce qui implique qu'ils n'ont pas forcément pu bénéficier d'une acquisition précoce en LS, c'est pourquoi l'input que reçoit l'enfant en LS peut être « bancal ». Précisons également que certains parents sourds ne souhaitent pas donner la LS à leur enfant sourd mais préfère l'orienter vers une langue vocale (à présent LV). Nous traiterons cependant du développement des habiletés orales dans le cadre de l'enfant sourd né de parents entendants.

Enfin, ne seront discutés dans cette partie que de ces deux types de développement mais, indiquons tout de même que, dans le cas de l'enfant entendant né de parents sourds, le développement se fait de la même façon que chez l'enfant entendant né de parents entendants.

L'enfant sourd né de parents sourds : le développement des habiletés en langue des signes

Quelques repères sur les langues des signes

Contrairement aux LV qui utilisent, respectivement, la voix et l'oreille comme canaux de production et réception des messages, les langues des signes emploient un canal visuo-corporel. En effet, le locuteur exprime un message à travers divers mouvements des mains, du tronc ou du buste que l'interlocuteur interprète visuellement. Le traitement

visuel permis par les LS permet une interprétation simultanée du message avec une appréhension visuelle du monde.

Tout comme les LV, les LS mettent en jeu des éléments phonologiques qui, selon leurs combinaisons, donnent du sens. Stokoe (1960), cité par Wllbur (1979 : 13) distingue ainsi trois paramètres articulatoires pour les LS : la configuration manuelle, le mouvement de cette dernière ainsi que le lieu d'articulation (c'est-à-dire sur le corps, devant le corps, au sein de l'espace visuel etc…)[9]. Un quatrième paramètre est ajouté par la suite : l'orientation de la main[10].

Au niveau des aspects syntaxiques des LS, on remarque que la gestion de l'espace est un élément clé pour produire un message. L'information étant présentée de façon visuelle, la relation entre les mots se fait simultanément à la production du message, contrairement aux LV où la relation entre les éléments est déterminée par leur place dans la phrase, en français du moins.

Le babillage manuel

Selon Charlier (2006), on qualifie de babillage manuel les productions manuelles répétitives d'un bébé, dans la mesure où elles n'ont pas de signification propre et sont présentées en mouvement dans un espace restreint devant lui. Pour Petitto et Marentette (1991), citées par Charlier (2006 : 131), ces productions spontanées et répétitives de diverses configurations manuelles apparaitraient entre 10 et 14 mois, en réponse à un message adressé à l'enfant. Les étapes de progression du babillage sont, par ailleurs, les mêmes que celles présentes chez l'enfant entendant. On note également la présence d'un jargon manuel chez l'enfant sourd, en regard du jargon vocal observé chez l'entendant (Petitto & Marentette, 1991).

Ducharme & Mayberry (2005) pensent que l'évolution de l'enfant sourd né de parents sourds est similaire à celle de l'enfant entendant mais relèvent, cependant, certains décalages : elles notent, en effet, que le babillage canonique apparaît plus tardivement chez l'enfant sourd et cela pourrait s'expliquer par le manque de feedback de ses propres productions. Notons également que Petitto (2000), citée par Charlier (2006 : 132) observe que les mouvements rythmiques réalisés par l'enfant avec ses mains sont dissociés des

---

[9] Voir également Cuxac, C. (2000). *La langue des signes française. Les voix de l'iconicité*. Paris : Ophrys.
[10] Voir notamment Battison, R. (1973). *Phonology in American Sign Language : 3-D and digitvision*. Présenté à la California Linguistic Association Conference. Stanford : Califonie. (cité par Wllbur, 1979 : 13)

mouvements rythmiques de ses pieds ou du reste de son corps. Cela confirmerait la présence d'une intention de communication dans les gestes manuels.

Le babillage manuel est, enfin, important, voire même essentiel, pour le développement des compétences linguistiques ultérieures et ce chez l'enfant sourd tout comme chez l'enfant entendant.

Les premiers signes et leurs combinaisons

L'apparition des premiers signes est concomitante au babillage et également très variable d'un enfant à l'autre. Petitto & Marentette (1991), tout comme Volterra & al. (2005), estiment qu'ils apparaissent vers 10-12 mois. Bonvillian & al. (1983), cités par Charlier (2006 : 134), émettent l'hypothèse que la légère précocité d'apparition des premières productions chez l'enfant sourd par rapport à l'enfant entendant s'expliquerait par la maturation plus précoce du système manuel par rapport au système articulatoire. Emmorey (2002) émet, à ce sujet, l'hypothèse que les productions plus précoces de l'enfant sourd sont dues au fait que le cortex visuel atteint sa maturité avant le cortex auditif, mais cette hypothèse reste encore largement discutée.

En ce qui concerne les premières associations de signes, Volterra & al. (2005) estiment qu'elles émergent entre 18 et 24 mois. C'est dans cet intervalle de temps que l'explosion lexicale à lieu et que l'enfant acquiert les premiers principes grammaticaux ainsi que la morphologie.

Les premières acquisitions linguistiques

À l'heure actuelle, les LS sont encore en cours de description c'est pourquoi il est difficile de déterminer les étapes du développement de l'enfant sourd ayant pour langue maternelle une LS. Peu de données sont alors disponibles en ce qui concerne les premières acquisitions linguistiques de l'enfant sourd : les populations étudiées sont petites et les échantillons se composent d'enfants sourds nés de parents sourds ce qui rend la généralisation des résultats impossible.

Dans sa thèse de 2011, Fanny Limousin a tout de même su montrer que les pronoms personnels en LS sont acquis au même âge que dans le cadre d'une langue vocale : l'enfant utilise les pronoms de façon appropriée entre 24 et 28 mois. La supposée

transparence des LS ne permet donc pas une acquisition plus précoce, en ce qui concerne les pronoms.

Emmorey (2002) quant à elle a noté qu'il existe deux façons principales d'accorder le verbe en LS : le pointage de la personne réalisant l'action pour les verbes d'action (dormir, manger,…) et le pointage en direction du bénéficiaire pour les verbes directionnels (donner, demander, aimer,…). L'acquisition de l'accord du verbe en LS débute avec les verbes directionnels, ce qui peut être dû à l'iconicité présente entre la forme phonologique et le sens du verbe mais, la question de la place de l'iconicité en LS reste un débat encore très ouvert actuellement.

Notons également qu'afin de maîtriser pleinement les pronoms et l'accord des verbes en LS, l'enfant sourd doit maîtriser la spatialité, acquisition tardive qui n'est réellement maîtrisée que vers six ans.

Les acquisitions linguistiques tardives

Lorsque l'enfant veut parler d'un référent qui n'est pas présent dans son environnement immédiat, il est nécessaire qu'il maîtrise la référenciation spatiale. Il en est de même pour l'acquisition des pronoms anaphoriques qui nécessitent la connaissance de procédés de localisation. D'après Bellugi (1990), cité dans l'article d'Emmorey (2002), afin de maîtriser pleinement la spatialité, l'enfant doit être capable d'associer un référent à un emplacement spatial, d'utiliser autant d'emplacements dans l'espace que de référents, d'accorder les verbes et les pronoms pour référer à des éléments non présents dans l'environnement et, bien entendu, de se souvenir de quel référent se trouve à quel emplacement durant tout son discours. Le début de cette maîtrise spatiale apparaît vers l'âge de cinq ans mais l'enfant ne sera pleinement à l'aise qu'à l'âge de six ans.

Maintenant que les grandes lignes de l'acquisition du langage par l'enfant sourd né de parents sourds sont posées, jetons un œil à ce qu'il se passe chez l'enfant sourd né de parents entendants, et plus précisément dans le cadre du développement des habiletés en LV.

L'enfant sourd né de parents entendants : le développement des habiletés en langue orale

Le bain linguistique précoce

Chez l'enfant entendant, le bain linguistique se fait naturellement. En effet, son système auditif étant fonctionnel, l'enfant baigne dès ses premières heures, et même avant la naissance[11], dans un environnement langagier accessible. Il est sans cesse sollicité par divers éléments sonores dont, pour beaucoup, des éléments langagiers. C'est ainsi que se construit, petit à petit, une partie de ses compétences langagières. Chez l'enfant sourd, du fait de la déficience auditive, ces premiers pas dans la langue sont moins accessibles.

Chez les enfants sourds nés de parents entendants, le diagnostic de surdité est, très souvent, tardif ce qui entraîne des stimulations langagières tardives pour l'enfant (Ducharme & Mayberry, 2005). De ce fait, il arrive que le bébé soit confronté à un modèle linguistique perceptible alors qu'il a déjà plus d'un an. Le retard langagier est donc bien présent avant même que la surdité ne soit diagnostiquée (Hage, 2005). Leybaert & D'Hondt (2005) parlent même de « déprivation linguistique » durant les premières années de vie de l'enfant sourd. Cependant, la loi actuelle préconise le dépistage précoce de la surdité du coup un bain linguistique perceptible sera mis en place plus précocement. Une fois la surdité dépistée, différents choix se présentent aux parents : l'implant cochléaire, l'appareillage, la LS etc.[12].

De ce fait, de nombreux chercheurs précisent la nécessité d'un modèle linguistique précoce. Selon Ducharme & Mayberry (2005), il est nécessaire à l'enfant d'avoir un bain linguistique accessible le plus précocement possible afin qu'il développe rapidement ses habiletés langagières. Plus le traitement du langage est tardif plus sa maîtrise est difficile à atteindre. Hage (2005) ajoute, d'après Mayberry (1991,1993), que, sans expérience linguistique précoce perceptible, l'enfant accumule de grosses lacunes et sa maîtrise langagière devient limitée. L'enfant ne peut pas se construire linguistiquement parce qu'il n'a pas accès aux éléments linguistiques pertinents. Marscharck, Convertino & Larock (2006), quant à eux, expliquent que l'accès au langage de façon précoce augmente de façon conséquente les capacités de traitement de l'enfant. Il est impératif de renforcer les

---

[11] Voir *Que se passe-t-il avant la naissance ?* p.11 pour plus de détails à ce sujet
[12] Pour plus de détails voir *Les variables affectant le développement linguistique* p.27

pratiques précoces pour donner à l'enfant sourd la possibilité d'atteindre un bon niveau langagier, semblable à celui de ses pairs entendants.

Le babillage vocal

Dès la naissance, le potentiel linguistique dont disposent les enfants sourds est le même que celui des enfants entendants. Cependant, la déficience auditive entraîne un traitement partiel et limité des informations transmises par la parole (Hage, 2006). C'est entre 4 et 6 mois que débute le babillage. Au début, il se fait de la même façon chez l'enfant sourd et chez l'enfant entendant. La première phase de babillage dure jusqu'à 6-7 mois : l'enfant associe des sons consonantiques à des sons vocaliques sans réelle segmentation possible du fait de la « lâcheté » des productions (Vinter, 1996). Cette étape est appelée « babillage rudimentaire ». À partir de 7 mois, l'enfant entendant entre dans le babillage dit « canonique ». Il produit des syllabes bien formées du type consonne/voyelle. C'est à ce moment précis que l'écart se creuse entre le bébé sourd et le bébé entendant : le babillage canonique étant basé sur la prosodie et l'intonation de la langue maternelle, l'enfant sourd n'est pas à même de percevoir puis de reproduire les traits distinctifs, du fait de sa déficience sensorielle (Hage, 2006).

L'enfant sourd n'entend pas ce qui l'entoure mais il est, cependant, très attentif à tous les indices visuels qui gravitent autour de lui. Lors de la communication prélinguistique, l'enfant sourd se base donc essentiellement sur les indices visuels qui l'entourent. Il identifie le locuteur ainsi que le message à l'aide de ses yeux ce qui mobilise beaucoup d'attention de sa part. Pour communiquer avec son entourage, il lui arrive régulièrement d'utiliser des procédés non verbaux, tels que les gestes. Ces derniers doivent être pris en compte par l'entourage de l'enfant parce qu'ils ont une visée communicative et c'est pourquoi ils doivent être interprétés comme tels. Hage (2006) précise qu'il est très important que les parents participent aux échanges avec leur enfant afin que ce dernier construise ses compétences communicatives. Lepot-Froment (1996) ajoute que l'enfant participe activement aux échanges en utilisant des vocalisations ainsi que des gestes. Selon Lederberg & al. (2000), cités par Hage (2006 : 71), tout comme l'entendant, l'enfant sourd peut avoir une appétence à la communication, en partie motivée par les échanges communicationnels établis avec son entourage. Hage (2006) remarque, enfin, que la participation de la famille aux échanges communicationnels de l'enfant sourd est l'un des facteurs déterminants dans son développement langagier.

L'acquisition du vocabulaire

Nous avons vu plus haut[13] que, chez l'enfant entendant, les premiers mots apparaissent vers 12 mois. S'en suivent différentes étapes de progression permettant une construction, pas à pas, du lexique de l'enfant. Chez l'enfant sourd, on observe un décalage très important au niveau du vocabulaire. Par exemple, le lexique d'un adolescent entendant de 18 ans est approximativement de 30 000 mots alors que celui d'un adolescent sourd du même âge n'arrive qu'à 12 000 mots. Ce retard, non négligeable, ne se comble jamais et les conséquences sont importantes sur le développement des autres habiletés lexicales à l'âge adulte.

Lederberg & al. (2000), cités par Lederberg & Spencer (2009 : 46), ont montré l'existence de trois phases d'apprentissage du vocabulaire chez l'enfant sourd. Ces phases sont déterminées en fonction du volume du lexique de l'enfant et c'est seulement une fois que le maximum est atteint que l'enfant entre dans la phase supérieure d'acquisition. Ils distinguent ainsi une première phase dite « lente » où l'enfant apprend de nouveaux mots très lentement malgré les indications et aides fournies par le testeur. La seconde est dite « rapide » parce que l'enfant apprend très vite le nouveau vocabulaire mais à condition que le référent soit explicitement donné par le locuteur. Enfin, la troisième phase est celle du « novel mapping » : l'enfant acquiert très rapidement du nouveau vocabulaire et ce que le référent soit explicité ou non. La compétence d'apprentissage de nouveau mot est présente chez tous les enfants sourds de parents entendants mais la phase lente dure, généralement, très longtemps ce qui bloque l'entrée dans la seconde phase d'acquisition (on observe des enfants qui, à 5 ans, entrent tout juste dans la phase rapide). Notons tout de même que ces trois phases de développement sont également observées chez l'enfant entendant et qu'elles s'étendent de 12 à 30 mois. L'étude de Lederberg & al. A, quant à elle, était réalisée sur une population d'enfants sourds âgés de 27 à 82 mois (soit 2 à 6 ans). Ces observations soulignent davantage le retard observé entre l'enfant sourd et l'enfant entendant.

---

[13] Voir *Les premiers mots* p.14

L'acquisition de la syntaxe et de la morphosyntaxe

En ce qui concerne l'acquisition de la syntaxe et de la morphosyntaxe, les études sont particulièrement anciennes. Nous en citons quelques unes mais il est importer de nuancer les résultats qui mériteraient, pour certaines, d'être réévalués actuellement.

Dubuisson & al. (1991), cités par Lepot-Froment (1996 : 161), constatent que les erreurs commises à l'oral sont les mêmes que celles faites à l'écrit. De plus, Bishop (1983), également cité par Lepot-Froment (1996 : 156), précise que l'enfant sourd a une meilleure compréhension écrite qu'orale, et ce avec une difficulté syntaxique équivalente dans les deux situations. Notre intérêt se portant sur l'évaluation du langage oral chez l'enfant sourd, regardons plus attentivement ce qui se passe à ce niveau là.

Une étude de Goda (1964), cité par Lepot-Froment (1996 : 161), montre que le lexique utilisé par l'enfant sourd est moins diversifié que celui utilisé par un enfant entendant ou par un enfant au QI inférieur à la moyenne. L'enfant sourd utilise principalement des noms ainsi que des verbes : seulement un quart des mots utilisés sont des adjectifs, des adverbes ou des mots outils. Même constat pour Brannon en 1968, toujours cité par Lepot-Froment, le discours de l'enfant sourd est fortement déficient en adverbes, en auxiliaires et en pronoms. Il ajoute que la déficience est encore plus élevée en ce qui concerne les prépositions[14], les quantificateurs et les pronoms indéfinis. Geffner & Freeman (1980), également dans Lepot-Froment (1996 : 155), en viennent aux mêmes résultats, l'enfant sourd a tendance à « sur-utiliser » les noms et les verbes, au détriment des autres catégories grammaticales. Ils ajoutent également que l'enfant sourd a une préférence pour la structure canonique Sujet-Verbe-Objet et que la variation syntaxique présente dans son discours est très faible.

Pour Lepot-Froment (1996), l'enfant sourd considère la langue orale comme une langue de description ce qui justifie sa focalisation sur le sens de chaque mot plutôt que sur le sens global de la phrase. Dubuisson & al. (1991)[15] ajoutent que la surdité entraînerait une organisation particulière de l'information, à laquelle se greffe un accès partiel et tardif à un modèle linguistique accessible.

---

[14] Geffner & Freeman (1980), dans Lepot-Froment (1996 : 155), montrent également les grosses difficultés de compréhension des prépositions chez les enfants sourds

[15] Voir également Vincent-Durroux (1992) et Dubuisson & Daigle (1998), cités par Tuller (2012 : 145)

L'acquisition de la pragmatique

Au niveau du développement pragmatique de l'enfant sourd, Mogford (1988), voir Lepot-Froment (1996 : 108), pense qu'il n'y a pas de raison qu'il se fasse différemment de celui de l'entendant. L'étude de Curtiss, Prutting & Lowell (1979)[16] confirme cette hypothèse puisqu'elle montre que, dès deux ans, l'enfant sourd sait exprimer la plupart des intentions pragmatiques attendues : il est capable d'étiqueter, de répondre à une sollicitation, de formuler ou réitérer une demande, de saluer, de protester, de décrire et également de demander l'attention de son entourage. En d'autres termes, l'enfant sourd a un développement tout à fait semblable à celui de l'enfant entendant. Schirmer, lors d'une étude réalisée en 1985[17], arrive aux mêmes constatations mais il précise que le développement semble tout de même retardé chez l'enfant sourd. Kricos & Aungst (1984)[15], observent quant à eux la forte utilisation de la communication gestuelle par rapport à la communication vocale. Rubin (1988)[18] les rejoint sur ce point en montrant l'importante utilisation des gestes en lien avec le contexte d'énonciation. Lepot-Froment (1996) conclut ainsi qu'entre un et cinq ans le développement pragmatique de l'enfant sourd se fait principalement dans la modalité gestuelle.

Au regard des situations d'interactions, Antia & Kreimeyer (2003), cités par Karlin et Rassat (2009 : 22), ajoutent que les interactions entre enfants sourds sont moins fréquentes qu'entre enfants entendants et les conversations sont plus brèves. Par ailleurs, l'annonce du diagnostic de surdité étant un choc pour les parents, certains se bloquent et interagissent bien moins avec leur enfant sourd ce qui peut entraîner des déficits au niveau pragmatique. En effet, Dumont (1988), citée par Gabet & Thiollier (2012 : 12), précise que l'acquisition du langage est un « processus dynamique et interactif » qui nécessite les interactions parents/enfant afin que le développement communicatif se fasse. Lepot-Froment (1996) déplore enfin le manque de recherches sur les méthodes de favorisation du développement pragmatique de l'enfant sourd.

Des retards plus ou moins importants sont donc observés dans l'acquisition du langage chez l'enfant sourd. Ces retards sont dus à diverses variables qui chacune influence différemment le développement linguistique de l'enfant.

---

[16] Voir Lepot-Froment, 1996 : 109
[17] Voir Lepot-Froment, 1996 : 109
[18] Voir Lepot-Froment, 1996 : 110

Les variables affectant le développement linguistique

Le statut auditif des parents, l'âge de diagnostic, l'âge d'appareillage ou d'implantation, les choix éducatifs et langagiers faits par les parents ou encore le degré de surdité sont autant d'éléments à prendre en compte lors de l'évaluation des compétences linguistiques de l'enfant sourd. Cependant, le fait que ces variables soient fortement liées les unes aux autres ne permet pas de les isoler aisément, il est donc difficile d'évaluer leur impact sur ledit développement de l'enfant.

Certains chercheurs se sont tout de même intéressés à l'impact de ces variables et ont pu montrer que l'expérience linguistique précoce jouait un rôle important dans le développement des compétences linguistiques de l'enfant sourd.

Existence d'une période dite « critique » pour l'acquisition du langage

Selon Singelton (2003), la période critique a une durée délimitée dont le début et la fin sont prédictibles. Elle concerne un comportement spécifique et constitue un état de développement au delà duquel ledit comportement n'est plus accessible. Tout d'abord utilisée dans le cadre des études sur les langues étrangères, la notion de « période critique » a été appliquée petit à petit au développement langagier du jeune enfant, notamment dans les travaux de Lenneberg.

Depuis quelques années, la question d'une période critique, aussi appelée « période sensible », s'applique également à l'acquisition du langage par l'enfant sourd. En effet, l'expérience auditive ayant un effet non négligeable sur le bain linguistique, la période critique peut avoir un impact important sur le développement de l'enfant sourd.

Période critique pour l'acquisition d'une langue des signes

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, très peu d'enfants sourds acquièrent la LS précocement : soit ils naissent dans une famille entendante soit leurs parents sourds ne souhaitent pas leur donner de LS, du moins pas tout de suite. La LS étant souvent considérée comme la « langue du dernier recours », il n'est pas rare de voir des enfants sourds confrontés pour la première fois à une LS à l'entrée à l'école. Les chercheurs se sont alors interrogés sur l'impact que peut avoir l'âge d'exposition à une LS sur le développement des compétences linguistiques de l'enfant, en cherchant notamment à

savoir si l'expérience linguistique précoce peut influencer le niveau de compétence atteint une fois adulte.

À travers diverses tâches de jugements grammaticaux sur des phrases en LS, Boudreault & Mayberry (2006) ont montré que l'âge d'exposition impacte le jugement des sujets : les locuteurs natifs de la LS ont un avantage considérable sur les locuteurs précoces[19] qui eux ont également un net avantage par rapport aux locuteurs tardifs[20]. Par ailleurs, les auteurs ajoutent que l'âge d'exposition n'influence pas uniquement les compétences syntaxiques, il y a également un impact non négligeable sur les capacités lexicales et phonologiques.

Retenons ici, dans le cadre du développement des compétences linguistiques en LS, que l'acquisition précoce de la LS en tant que langue première (L1) permet une compétence similaire à celle d'un natif (Boudreault & Mayberry, 2006), qu'elle facilite également l'apprentissage d'une seconde langue (L2) avec toujours une compétence équivalente à celle d'un natif de la L2 (Mayberry & Lock, 2003) et, enfin, que l'absence d'acquisition précoce d'une L1 a une influence considérable sur l'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit (Mayberry & Lock, 2003).

Il apparaît donc qu'après huit ans l'acquisition d'une langue, quelle qu'elle soit, devient difficile et voire même compromise. Regardons maintenant de plus près ce qui se passe au niveau des LV.

Période critique pour l'acquisition d'une langue vocale

Un avantage lié à l'âge d'implantation ?

Lorsque la surdité est diagnostiquée, les parents doivent choisir s'ils décident d'implanter leur enfant ou non. L'implant cochléaire est un appareil électronique que l'on place sur la cochlée afin de restaurer l'audition d'enfants atteints de déficience auditive profonde. Notons tout de même que la « parole » qu'entend l'enfant une fois implanté n'est pas celle que nous percevons en tant qu'entendant : l'implantation nécessite tout un travail de décodage du signal auditif en éléments linguistiques.

Les études de Boothroyd, Geers & Mood (1991) ainsi que celles de Dettman & Dowell (2010) ont montré que l'implantation permet à l'enfant sourd d'atteindre des

[19] Les locuteurs précoces ont acquis une LS entre cinq et sept ans (Boudreault & Mayberry, 2006).
[20] Les locuteurs tardifs ont été exposés à une LS entre huit et treize ans (Boudreault & Mayberry, 2006).

compétences lexicales en réception semblables à celles d'un enfant entendant, cela n'étant pas le cas lorsque l'enfant sourd est simplement appareillé (contours d'oreille). Nicholas & Geers (2006), entre autres, mettent en évidence l'importance d'identifier l'âge maximum d'implantation pour qu'aucun retard langagier n'apparaisse chez l'enfant plutôt que de déterminer un âge d'implantation auquel l'enfant sourd pourrait atteindre les mêmes capacités linguistiques que l'enfant entendant.

Deux âges cibles sont ainsi mis en évidence : tout d'abord, l'âge de cinq ans semble être un âge critique pour le développement typique du langage, c'est-à-dire que l'enfant implanté présente un développement similaire à celui de l'entendant. Notons également qu'un avantage considérable aurait été observé chez les enfants implantés avant deux ans mais que l'implantation au-delà de deux ans et avant cinq ans permet tout de même un développement normal. L'implantation après cinq ans ne semble pas être aussi efficace : en effet, la perception du langage n'est pas la même ce qui rend les bénéfices apportés par l'implant moins intéressants.

D'autres chercheurs se sont intéressés à diverses méthodes d'aide à l'acquisition du langage, notamment l'apport de la Langue Française Parlée Complétée (LfPC), en particulier lorsqu'elle est utilisée de façon précoce et intensive.

Les apports de la Langue française Parlée Complétée (LfPC)

La LfPC, ou Cued Speech, a été inventée par le Dr Cornet en 1967, aux Etats-Unis. Importée en France en 1975, il s'agit d'un code syllabique qui désambigüise les sosies labiaux et donc vient compléter la lecture labiale. Le codage se fait manuellement à l'aide de « clés » pour les consonnes et de positions diverses tout autour du visage pour symboliser les voyelles[21]. Cette technique tente de garantir la réception totale du message oral à travers différentes informations visuelles. Il est important de préciser que ce code n'est à utiliser sous aucun prétexte comme une langue, il s'agit d'une technique permettant un accès plus précis au message oral. De plus, notons bien que la LfPC ne garantit absolument pas l'accès au sens.

[21] Vous trouverez en Annexe 2 p. 81 un tableau regroupant les différentes clés et positions permettant de coder la LfPC.

Charlier, Hage & Leybaert (2006) expliquent que la LfPC a été créée pour pallier les lacunes que l'enfant rencontre en lecture labiale. Selon elles, cette méthode est la seule capable d'apporter toutes les informations nécessaires à la compréhension du message oral (ici, compréhension en dehors du sens). Hage (2005) ajoute que ce système de décodage permet d'être en contact avec la totalité des éléments linguistiques pertinents présents dans le message vocal adressé à l'enfant. Lors d'une étude menée en 1994, Hage s'intéresse à montrer les effets de la LfPC sur le développement du langage chez l'enfant sourd. Cette étude est menée sur 98 enfants issus de programmes différents : un premier groupe se compose de 27 enfants sourds ayant eu la LfPC de manière précoce à la maison, un second groupe comprend 41 enfants sourds ayant été exposés à une méthode oraliste[22] intensive précoce et le dernier groupe, servant de groupe contrôle, contient 30 enfants entendants. Trois épreuves leur ont été proposées dont voici les résultats : l'épreuve de choix lexical (association d'items) est réussie de façon similaire par les deux premiers groupes, l'épreuve de connaissance du genre des mots usuels est également maîtrisée des deux groupes et la dernière épreuve, la connaissance des prépositions arbitraires et des déterminants, présente des résultats significativement plus élevés pour le groupe LfPC. Cela indique que les enfants exposés à la LfPC de façon précoce présentent un développement linguistique plus rapide. Les enfants sourds bénéficiant de la LfPC s'appuient, en effet, sur des processus phonologiques et grammaticaux tout comme les enfants entendants. Cependant, il faut noter que pour avoir de tels résultats l'exposition à la LfPC doit être intensive et précoce ce qui conduit l'enfant à être dépendant de son entourage codeur. De plus, même sans exposition à la LfPC, les aspects morphosyntaxiques de la langue finissent par être acquis par l'enfant sourd (Alegria & al. (1994), cités par Hage, 2005 : 138).

Retenons ici que le développement des enfants en contact avec la LfPC de façon précoce et intensive se fait plus rapidement et plus précocement que lors d'une éducation oraliste stricte (Leybaert & D'Hondt, 2005 et Hage, 2005). Par ailleurs, ce développement est semblable à celui des enfants entendants (Hage, 2005 et Charlier, Hage & Leybaert, 2006). Lorsque l'enfant est exposé précocement et intensivement à la LfPC grâce à la participation de son entourage, il est en contact le plus tôt possible avec des éléments linguistiques qui lui sont accessibles du point de vue perceptif. Cependant, l'exposition

[22] La méthode oraliste propose à l'enfant sourd une démutisation (à l'aide de différents outils tels que la méthode verbo-tonale mise en place par Guberina ou l'appareillage) ainsi qu'un apprentissage linguistique du français (là aussi à travers différents outils comme la LfPC du Dr Cornet ou la lecture labiale).

doit être très précoce et très intensive afin que de tels effets soient observés. Par ailleurs, l'étude d'Alegria & al. précise que même sans exposition à la LfPC les habiletés langagières sont acquises par l'enfant sourd mais plus tardivement.

Ainsi, l'absence d'exposition à un modèle linguistique précoce et accessible peut avoir des conséquences irréversibles sur le développement langagier de l'enfant. L'expérience linguistique précoce apparaît donc comme étant l'élément décisif du développement linguistique de l'enfant sourd mais la simple opposition sourd/entendant ne suffit pas à expliquer ce phénomène : on s'aperçoit également que les trajectoires développementales sont très variables d'un enfant à l'autre.

Forte hétérogénéité des trajectoires développementales

En ce qui concerne les capacités lexicales dont dispose l'enfant sourd, Lederberg & Spencer (2009), précédemment cités[23], se sont interrogés sur la capacité d'apprentissage de mots nouveaux. Leur étude, menée sur 98 enfants sourds âgés de deux à six ans et issus d'univers scolaires variés, se divise en deux tâches. La première consiste à reconnaître du vocabulaire à l'aide d'une référence explicite faite par le testeur et basée sur des connaissances socio-pragmatiques dont dispose l'enfant. La seconde, appelée « novel maping », demande à l'enfant d'associer un nouveau mot à un objet qui lui est inconnu. Les résultats montrent que peu importe le projet éducatif dans lequel est placé l'enfant, les trois phases de développement du vocabulaire sont présentes (phase lente, phase rapide et compétences internes). Cependant, le statut auditif des parents joue un rôle non négligeable sur les performances de l'enfant : les enfants sourds nés de parents sourds ont, en effet, un développement lexical proche du développement typique observé chez les enfants entendants. Toutefois, Lederberg & Spencer n'ont pu isoler aucune variable comme étant explicative des variations présentes dans l'acquisition du vocabulaire : la variabilité interindividuelle semble donc être la principale explication aux différences observées dans l'évolution du vocabulaire chez l'enfant sourd.

Pizzuto & al. (2001), quant à eux, se sont interrogés sur l'impact des variables environnementales sur le développement des habiletés cognitives et des compétences langagières de l'enfant sourd. Les 11 sujets de leur étude sont issus de projets éducatifs

[23] Voir *L'acquisition du vocabulaire* p.24

différents et se divisent en deux groupes : 5 enfants sourds de parents sourds et 6 enfants sourds de parents entendants. Les tâches proposées aux enfants permettent d'analyser le vocabulaire ainsi que la grammaire en réception aussi bien en Italien qu'en Langue des Signes Italienne (LSI). En ce qui concerne le vocabulaire en réception, les résultats montrent que les enfants sourds sont très en dessous des enfants entendants du même âge en italien mais qu'en LSI les scores obtenus sont similaires à ceux obtenus par les enfants entendants en italien. Au niveau des compétences grammaticales en réception, les résultats en italien sont similaires à ceux de la première tâche mais avec une variation interindividuelle tout de même plus importante. En LSI, les enfants sourds de parents sourds ont des résultats plus élevés que les enfants sourds de parents entendants : la langue d'exposition joue donc un rôle important sur les compétences grammaticales dont dispose l'enfant sourd. Cette étude montre ainsi qu'une exposition précoce à la LS favorise nettement le développement du vocabulaire mais également de la grammaire et qu'une exposition partielle à la LS, quant à elle, permet de développer une bonne compréhension des mots isolés mais reste tout de même insuffisante pour développer une bonne compétence grammaticale. À travers cette expérience, Pizzuto & al. montrent que l'hétérogénéité des trajectoires développementales ne peut pas être expliquée par une variable en particulier, la variation interindividuelle est, encore une fois, la « variable » la plus importante.

À l'heure actuelle, aucune variable n'a pu être isolée comme étant à l'origine de tel ou tel impact sur l'acquisition du langage par l'enfant sourd mais certaines sont tout de même susceptibles d'avoir une influence non négligeable sur son développement global. L'évaluation des compétences langagières de l'enfant sourd reste, ainsi, délicate en l'état actuel des connaissances, notamment parce qu'elle se base sur des outils étalonnés sur une population entendante et donc destinés à évaluer les aptitudes en langues vocales mais également parce qu'on cherche à évaluer des compétences en LS alors même que les étapes du développement de cette dernière ne sont pas connues.

Afin de déterminer dans quelles mesures les outils d'évaluation des aptitudes langagières de l'enfant entendant sont adaptés ou non à une population sourde, nous avons décidé d'évaluer un outil en particulier : la batterie EVALO 2-6.

Partie 2

-

Méthodologie

Chapitre 3 – Choix de l'outil

À l'heure actuelle, il n'existe aucun outil d'évaluation des capacités langagières spécifique aux enfants sourds. De ce fait, les professionnels s'intéressant aux habiletés langagières de cette population atypique, que ce soit à des fins rééducatives ou dans une visée pédagogique, doivent utiliser des tests étalonnés sur des enfants entendants.

Dans le cadre de ce mémoire de recherches, nous avons choisi de travailler avec la batterie EVALO 2-6 afin de déterminer dans quelles mesures elle est adaptée ou non à l'évaluation des compétences langagières de l'enfant sourd.

Chapitre 4 – La batterie EVALO 2-6

C'est en 2009 que F. Coquet, P. Ferrand et J. Roustit, tous trois orthophonistes, publient cette batterie de tests, qui permet d'évaluer le développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois, ainsi que les comportements non verbaux accompagnant ce développement. La construction de l'outil est faite selon deux approches : une approche structurale ainsi qu'une approche fonctionnelle, faisant écho respectivement aux capacités linguistiques et aux compétences pragmatiques du sujet.

Cadre théorique de référence

La batterie EVALO 2-6 est basée sur une conception modulaire du langage ce qui, pour Rondal (1983), signifie que plusieurs sous systèmes intégrés les uns aux autres constituent le langage. Notons que ces systèmes disposant d'une certaine autonomie de développement et de fonctionnement peuvent alors être explorés séparément (voir aussi Fodor, 1983, 1985).

Par ailleurs, la batterie EVALO 2-6 s'inscrit dans une approche multi-compétente des troubles du langage. En effet, les différents tests proposés analysent à la fois la compétence linguistique et les aspects pragmatiques de la langue. Cette approche multidisciplinaire permet d'établir l'architecture fonctionnelle du langage du sujet à travers les niveaux de représentations et les processus sous-jacents à l'activité langagière dans le cerveau. Les performances langagières, orales comme écrites, sont ainsi modélisées. Cette batterie permet donc l'analyse, en production comme en réception, de la phonologie, de la morphosyntaxe et du lexique, ainsi que de la compétence pragmatique. EVALO 2-6 interroge ainsi la plupart des étapes de la boucle du langage[24] (Coquet & al., 2006). L'investigation d'autres habiletés telles que les capacités cognitive, attentionnelle, mnésique, gnosique et praxique, visuo-spatiale et graphique ou encore métalinguistique, permet de compléter l'analyse.

[24] cf. Annexe 3, *La Boucle du langage* p.82

Se basant sur ces différents modèles, les auteurs ont constitué une batterie proposant 47 épreuves regroupées en 13 domaines[25].

Principes généraux

L'outil s'inscrit dans la démarche clinique proposée par S. Borel Maisonny en 1980. Une large place est ainsi accordée à l'intuition du clinicien, qui a la possibilité de la formaliser. Deux types d'observations sont prises en compte lors de l'évaluation :

- Une observation quantitative à l'aide de tests et faisant référence à une norme. Le sujet testé étant un enfant, il est nécessaire d'envisager ses compétences selon une perspective développementale et donc en se basant sur des âges dits « cibles »
- Une observation qualitative, complétée par des grilles d'observations, prenant en compte le sujet dans sa globalité avec une mise en évidence de ses déficits tout comme de son potentiel

En ce qui concerne les modalités d'évaluation, le sujet peut être confronté à deux types de situations :

- Une situation contrainte où il doit fournir le maximum d'efforts lors d'une épreuve donnée, afin que l'examinateur évalue au mieux ses connaissances implicites et explicites ainsi que les différentes procédures mises en œuvre
- Une situation non contrainte, où le praticien recueille les comportements et/ou les productions spontanés de l'enfant, en situation écologique ou naturelle. Il s'agit ici d'une appréciation des modalités pragmatiques d'utilisation du langage

Les objectifs principaux de la batterie EVALO 2-6 sont les suivants :

- Permettre une approche du sujet dans sa globalité en proposant une liste d'épreuves investissant de façon précise la plupart des domaines du langage (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique et pragmatique)
- Cibler une tranche d'âge constituant la période dite sensible du développement langagier, du moins du langage oral, et couvrant la totalité du temps de scolarisation en classe maternelle

---

[25] cf. Annexe 4, *Architecture de la batterie EVALO 2-6* p.83

Architecture générale de la batterie

La batterie EVALO 2-6 est une batterie à tiroirs. En effet, elle est constituée de 47 épreuves (32 épreuves de base, servant d'ossature à la batterie, auxquelles s'ajoutent 15 épreuves complémentaires), elles-mêmes distribuées en 13 domaines[26].

Cette architecture offre une grande liberté d'utilisation au praticien puisque chaque domaine du langage peut être analysé séparément. De plus, divers parcours sont proposés selon les capacités que l'examinateur souhaite évaluer :

- 3 versions transversales[27] :
    - Une « version Courte » pouvant être utilisée comme « outil de première intention »
    - Une « version Grands » pour les enfants de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois
    - Une « version Petits » pour les enfants de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois
- 4 parcours complémentaires :
    - Un parcours « Enfant avec peu ou pas de langage »
    - Un parcours « Capacités en lien avec les apprentissages de l'écrit »
    - Un parcours « Évaluation des capacités linguistiques »
    - Un parcours « Perception/Attention/Mémoire »

Par ailleurs, il est parfois difficile de placer les enfants les plus jeunes ou les plus en difficultés en situation contrainte lors d'un test. De ce fait, la batterie EVALO 2-6 fournit une « Grille d'observation – Parents » qui permet aux parents de repérer des comportements langagiers et de synthétiser les renseignements obtenus dans cette grille. Ainsi, le clinicien peut dégager un « Profil de développement et de compétence » qu'il met ensuite en lien avec l'âge réel du sujet. Plusieurs grilles d'observation, selon les épreuves, sont également mises à disposition du praticien. Elles permettent d'étayer l'évaluation malgré la non réalisation de certaines épreuves proposées dans la batterie.

---

[26] cf. Annexe 4, *Architecture de la batterie EVALO 2-6* p.83

[27] Certaines épreuves proposées dans les versions « Grands » et « Petits » sont identiques, dans certains cas des supports de complexité croissante et/ou accrue voire des critères d'arrêt sont mis à la disposition de l'examinateur. Enfin, d'autres épreuves sont spécifiques à telle ou telle version.

Matériel proposé

L'organisation de la batterie EVALO 2-6 offre un grand choix d'investigations possibles des différents pans du langage. En plus des nombreuses épreuves et des divers parcours proposés pour mener un bilan de langage, cette batterie met à disposition de l'évaluateur une large palette d'outils et d'accessoires complétant les épreuves.

Cette palette se constitue du matériel suivant :

- L'ouvrage de l'utilisateur qui présente les aspects méthodologiques et cliniques de la batterie
- Un livret de consignes et de cotation qui permet à l'utilisateur/examinateur de savoir quel matériel utiliser pour chaque épreuve ainsi que les consignes à donner au sujet lors de la passation
- Un cahier d'épreuves dans lequel l'enfant réalisera les différents dessins et autres épreuves basées sur des supports visuels et/ou graphiques
- Un cahier de passation et de notation où figurent toutes les notes et commentaires de l'examinateur suite à la passation de l'épreuve par l'enfant, une « version Petits » pour les enfants de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois, une « version Grands » pour les enfants de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois ainsi qu'une « version Courte »
- Des images, des images à compléter et des livrets regroupant des planches d'images
- Des petits jouets et personnages
- Des jetons, des formes à encastrer
- Des grilles d'observation (*Grille d'observation – Parents* et *Grille d'observation – Orthophoniste*)
- Un DVD proposant :
    - Une interface logicielle avec des fichiers sons
    - Différents cahiers de passation selon les versions (*Petits*, *Grands*, *Courte*) ou selon les parcours (*Enfant avec peu ou pas de langage*, *Perception/Mémoire/Attention*, etc.)
    - Les documents nécessaires à la passation
    - Le livret d'étalonnage
    - Une vidéo type de la passation de la « version Courte »

La batterie peut également être complétée avec un livre annexe comprenant les notes théoriques, méthodologiques et statistiques des auteurs.

Traitement des données

Le traitement des données se fait de manière automatique et informatisée à l'aide d'un code d'accès internet, sécurisé et crypté, attribué à chaque personne ayant acquis la batterie. Ce système met à la disposition de chaque praticien un espace personnalisé où toutes les données sont stockées et traitées automatiquement. Les résultats ainsi obtenus sont ensuite synthétisés dans des graphiques ou en documents textuels afin que l'examinateur y accède aisément lors de la rédaction de son bilan.

Trois types de synthèse des données sont proposés à l'utilisateur :

- Les radars-synthèses par épreuve, disponibles uniquement pour les épreuves étalonnées, permettent de situer l'enfant par rapport à la norme de l'échantillon[28]
- Les profils-synthèses en intra-domaine, proposés pour chaque domaine, résument les scores obtenus à chaque épreuve (dudit domaine) en proposant une référence à la norme préétablie. Ce type de synthèse permet à l'examinateur de poser une première conclusion quant à la compétence globale du sujet en créant son « profil type » qui sera par la suite conforté par une analyse complémentaire en inter-domaine[29]
- Les cibles-synthèses en inter-domaine, enfin, permettent de mettre en lumière les possibles différences de performances du sujet. La visualisation sous forme de cible permet au praticien de mettre en évidence un ou plusieurs facteurs explicatifs ou alors d'envisager de possibles répercussions sur d'autres performances de l'enfant[30]

---

[28] cf. Annexe 5, *Radar-synthèse* p.86
[29] cf. Annexe 6, *Synthèse en intra et inter domaines – Morphosyntaxe* et Annexe 7, *Synthèse en intra et inter domaines – Pragmatique* p.87
[30] cf. Annexe 6, *Synthèse en intra et inter domaines – Morphosyntaxe* et Annexe 7, *Synthèse en intra et inter domaines – Pragmatique* p.87

Chapitre 5 – Les épreuves sélectionnées

La batterie EVALO 2-6 étant volumineuse, il est nécessaire de choisir quels domaines de la boucle langagière[31] nous souhaitons évaluer. Après avoir étudié les 13 domaines proposés dans cette batterie[32], notre choix s'est porté sur les suivants : la morphosyntaxe, premièrement, parce qu'il s'agit d'un pan du langage qui nous intéresse tout particulièrement. Notons, à ce sujet, que Hage (2005), Rondal & Seron (2000) ou encore Lepot-Froment (1996) ont montré que l'enfant sourd, du fait de sa déficience auditive, présente de grosses difficultés morphosyntaxiques. Deuxièmement, la pragmatique étant au cœur de la communication, il nous est paru évident de l'évaluer également. Ces deux domaines ne sont, bien entendu, que deux pans du langage parmi d'autres que nous avons décidé de ne pas analyser dans le cadre de cette étude.

Cette section consiste donc en la description des épreuves proposées dans la batterie EVALO 2-6 pour l'évaluation de ces deux domaines. Nous préciserons, quand c'est le cas, les modifications apportées aux épreuves dans le cadre de notre travail. Notons dès à présent que toutes les passations seront enregistrées et filmées, afin d'analyser toutes les modalités langagières mises en œuvre par l'enfant.

Le domaine « Pragmatique »

Dans la batterie EVALO 2-6, ce premier domaine auquel nous nous intéressons sert de socle de départ à l'évaluation globale des compétences langagières de l'enfant. Il se divise en trois tâches pragmatiques qui permettent de mettre l'enfant en confiance et de l'installer dans l'échange : un entretien d'accueil, un dessin sur consignes et une activité d'inversion des rôles (c'est à l'enfant de donner des consignes).

Par ailleurs, ce domaine propose d'évaluer les quatre axes de la pragmatique à savoir l'intentionnalité et les fonctions du langage, la régie de l'échange, l'adaptation et pour finir l'organisation de l'information.

Pour compléter ces différentes tâches, deux activités annexes de jeux sont proposées ainsi que des grilles d'observation.

---

[31] Voir Annexe 3, *La Boucle du langage* p.82
[32] Voir DVD joint en annexe de l'exemplaire papier

Tâche pragmatique 1 « Entretien d'accueil »

Contexte de recueil des données

Le sujet est amené à produire divers actes de langage tout en employant des routines conversationnelles.

Consignes

En début de séance, l'examinateur met en place un entretien d'accueil sur le principe de la conversation. Cependant, il lui est demandé de se limiter uniquement aux inductions proposées dans le livret de consignes en respectant strictement les énoncés listés[33].

Entre chaque proposition, il est nécessaire de laisser à l'enfant le temps d'élaborer sa réponse.

Notation

Tout au long de l'entretien, le testeur prend note de toutes les interventions de l'enfant, qu'elles soient verbales (mots, phrases) ou non (regards, mimiques, gestes, postures, etc.). Ces notes seront complétées lors de la visualisation de l'enregistrement.

Cotation

Si l'enfant refuse de participer à l'échange, alors aucune cotation n'est attendue. Il suffit à l'examinateur d'indiquer la non passation de l'épreuve sans la proposer à nouveau ultérieurement.

À l'inverse, si l'enfant entre dans la conversation, la cotation se fait en tenant compte de l'adéquation de la réponse avec le contexte, de la modalité employée pour répondre et du niveau de structuration morphosyntaxique lorsqu'il y a réponse verbale.

---

[33] Cf. Annexe 8, *Consignes – Entretien d'accueil* p.91

La distribution des points est la suivante :

- Absence de réponse = 0 point
- Réponse inappropriée (pas de rapport avec la tâche demandée, absurdité, digression, etc.) = 1 point
- Réponse appropriée, de forme non verbale (regard, sourire, geste, etc.) = 2 points
- Réponse appropriée, de forme verbale, limitée à un mot = 3 points
- Réponse appropriée, de forme verbale, avec élaboration de 2 ou 3 mots = 4 points
- Réponse appropriée, de forme verbale, avec une phrase construite de plus de 3 mots = 5 points

Une fois les points distribués, le testeur calcule le total pour obtenir le « Score pragma 1 ».

Informations recueillies

Les différentes réponses et réactions de l'enfant à la tâche permettent d'établir un relevé des types d'actes de langage qu'il comprend (saluer, poser une question, etc.) et qu'il produit (saluer, répondre à une question, etc.) dans un contexte particulier.

Pour notre étude

Notons ici que les auteurs de la batterie ne précisent pas pourquoi l'épreuve ne fait pas l'objet d'une seconde passation. Cependant, si nous sommes amenés à rencontrer les sujets à plusieurs reprises, cette épreuve sera proposée à chaque début de séance. Par ailleurs, nous tiendrons compte de toutes les modalités utilisées par l'enfant pour s'exprimer et cela sera le cas pour toutes les épreuves proposées.

Tâche pragmatique 2 « Dessin sur consignes »

Matériel nécessaire

Pour la réalisation de cette tâche, l'enfant doit avoir à sa disposition des feutres de couleurs (non fournis dans la batterie) ainsi que son cahier d'épreuves.

Contexte de recueil des données

Durant cet exercice, le sujet doit comprendre et produire des actes de langage. Pour ce faire, il est attendu qu'il emploie des routines conversationnelles. À trois reprises, un événement créera une rupture dans l'échange. C'est pourquoi l'enfant devra mettre en place une stratégie d'adaptation au contexte. Les évènements de rupture sont les suivants :

- L'absence de crayon pour dessiner
- Un message de l'examinateur inaudible
- La nécessité d'écrire un mot alors qu'il n'est pas encore capable d'écrire

Consignes

Avant de débuter l'exercice, l'examinateur doit cacher les feutres afin que l'enfant n'y ait pas accès. Ensuite, il propose à l'enfant de faire un dessin en suivant un certain nombre de consignes. Pour le bon déroulement de l'épreuve, le testeur doit respecter strictement les énoncés proposés dans le livret de consignes[34] en se limitant à ces inductions.

Comme pour l'épreuve précédente, il est nécessaire de laisser passer suffisamment de temps entre deux énoncés pour que l'enfant puisse formuler une réponse.

Notation

La notation se fait de la même façon que pour l'entretien d'accueil : le testeur prend note de toutes les interventions de l'enfant, qu'elles soient verbales (mots, phrases) ou non (regards, mimiques, gestes, postures, etc.) et les complète à partir de l'enregistrement.

Cotation

La cotation tient compte, comme précédemment, de l'adéquation de la réponse avec le contexte, de la modalité employée pour répondre et du niveau de structuration morphosyntaxique lorsqu'il y a réponse verbale.

---

[34] Cf. Annexe 9, *Consignes – Dessin sur consignes* p.94

Les points sont attribués selon le même barème que la tâche « Entretien d'accueil ». Le calcul du total permet d'obtenir le « Score pragma 2 ».

À l'issue de ces deux tâches, l'examinateur calcule le « Score pragma – Actes de langage » en additionnant les scores « Pragma 1 » et « Pragma 2 ».

Informations recueillies

En plus d'établir un relevé des types d'actes de langage que l'enfant comprend et produit, l'examinateur peut évaluer les stratégies d'adaptation mises en place par l'enfant lorsqu'il rencontre un événement qui rompt l'échange.

Tâche pragmatique 3 « Sur le banc »

Matériel nécessaire

Le matériel requis pour la réalisation de cette épreuve est le suivant :

- Une pochette nommée « Tâche pragmatique 3 » dans laquelle se trouvent 4 photos montrant une disposition de jouets
- Des jouets : un banc, un petit garçon, une petite fille, un chien noir, un chien marron, un chat, un monsieur au pull bleu, un monsieur au pull orange, une dame
- Un écran bleu

Contexte de recueil des données

Les objets sont disposés face à l'enfant et l'écran bleu permet à l'examinateur de cacher ce qu'il fait de la vue du sujet. Tous deux sont face à face.
Dans un premier temps, l'enfant choisit la photo qu'il veut sans la montrer à l'examinateur. Il propose alors différentes indications au testeur quant aux jouets utilisés ainsi que sur la spatialisation de la scène. Il est attendu du sujet qu'il produise des énoncés informatifs tout en tenant compte de la situation de jeu.

Dans un second temps, le testeur montre à l'enfant ce qu'il a réalisé et tous deux comparent cette réalisation à l'image sélectionnée. Le sujet doit alors porter un jugement sur la réalisation du testeur et, s'il y a lieu, donner les instructions nécessaires à une correction.

Consignes

Afin que la disposition finale corresponde à ce que l'enfant voit sur l'image, il est attendu que la scène soit orientée face à lui. Les différents marqueurs topologiques attendus sont demandés au sujet dans la perspective de son propre corps.

En guise d'activité d'entraînement, le testeur sélectionne une des quatre photos et demande à l'enfant de choisir les jouets appropriés et de les disposer comme sur l'image. Il est bien entendu nécessaire de lui laisser un petit temps pour la réalisation. Une fois qu'il a terminé, l'examinateur vérifie avec lui qu'il a bien reproduit la scène en le questionnant. Si nécessaire, la disposition est rectifiée. L'enfant doit énoncer les informations attendues[35]. L'activité test se déroule ensuite en deux phases.

Dans un premier temps, l'écran est disposé entre l'enfant et l'examinateur. Ce dernier explique au sujet qu'il va rester caché pour réaliser la tâche et fait en sorte que les jouets ne soient plus à la vue de l'enfant. Ensuite, le testeur énonce les consignes suivantes : « Choisis une photo. Ne me montre pas la photo que tu as choisie. » puis « Regarde bien les objets sur la photo. Dis-moi ce que je dois prendre. ». L'examinateur sélectionne les objets d'après les indications qu'il reçoit, sans les montrer à l'enfant et sans faire le moindre commentaire. Il est important que l'examinateur fasse un choix délibérément erroné lorsque l'enfant ne donne pas assez d'informations quant à l'élément à sélectionner. Ensuite, la consigne suivante est proposée « Dis-moi comment je dois les placer. Il faut que ce soit pareil, tout à fait pareil que sur la photo. Je vais me cacher pour le faire. On regardera après si j'ai bien fait ». Le testeur continue à suivre les consignes de l'enfant, sans commentaire. Si les informations sont insuffisantes, il est toujours demandé de faire des choix délibérément erronés.

Une fois ces étapes franchies, et lorsque l'enfant manifeste qu'il a terminé, vient le second temps. L'écran de séparation est retiré afin que le sujet découvre la réalisation du testeur. Ce dernier lui demande « Est-ce que c'est tout à fait pareil que sur la photo ? ». Si l'enfant manifeste que la réalisation ne correspond pas à la photo, lui demander ce qui ne va pas. Les erreurs sont corrigées par l'examinateur sous les yeux de l'enfant et d'après ses nouvelles consignes. Au contraire, s'il pense que la réalisation est correcte alors que ce n'est pas le cas, lui demander de vérifier. S'il aperçoit alors des erreurs, revenir à la consigne précédente afin de les corriger. S'il ne signale rien, arrêter l'interaction.

---

[35] Cf. Annexe 10, *Pragmatique 3 – Verbalisations attendues* p.96

Notation

L'examinateur continue de prendre en note toutes les interventions de l'enfant, peu importe la modalité sous laquelle elles apparaissent.

Cotation

Des points sont attribués pour chaque temps, d'après les critères suivants :

- Temps 1 :
    - Consigne concernant le banc donnée en premier (planification) = 2 points
    - Chaque élément correctement dénommé = 1 point
    - Chaque élément caractérisé, peu importe le nombre de caractérisations pour un même élément = 1 point
    - Chaque position indiquée = 1 point
    - Chaque localisation correcte (marqueurs topologiques) = 1 point
    - Chaque site indiqué suite à l'emploi d'un marqueur = 1 point

Le calcul du total donne le « Score pragma 3-1 ».

- Temps 2 :
    - Par jugement correct apporté = 2 points

Le calcul du total donne le « Score pragma 3-2 ».

Les scores « Pragma 3-1 » et « Pragma 3-2 » additionnés indiquent le « Score pragma 3 ».

Informations recueillies

Les productions verbales et non verbales produites par l'enfant permettent à l'examinateur de déterminer ses capacités d'organisation de l'information. Les éléments non verbaux ne donnent pas de point mais doivent être notés en observation. Les stratégies que déploie le sujet pour s'adapter à l'exercice ou contourner une difficulté sont relevées.

Activité annexe « Jeu libre »

Matériel nécessaire

Le matériel requis est le suivant :

- Des jouets : une famille composée d'un monsieur, d'une dame, d'un garçon, d'une fille et d'un bébé ; un pilote ; deux chiens et un chat ; un berceau, un banc, une voiture et une petite balle
- Une poupée (non fournie)
- Des objets sociaux : un téléphone jouet, une paire de lunettes, une brosse à cheveux et un gobelet (non fournis)

Contexte de recueil des données

L'enfant et l'examinateur ont à leur disposition des objets avec lesquels ils doivent construire des activités de jeu et de langage. C'est à l'enfant d'initier l'activité en construisant l'interaction avec l'examinateur.

L'activité est enregistrée ou filmée.

Consignes

Les jouets sont réunis dans une boîte que le testeur met à disposition de l'enfant en lui disant « Voilà une boîte avec des jouets. Je te les prête. Tu peux jouer avec, un petit moment. ».

Cependant, la voiture est sortie de la boîte, posée bien en vue de l'enfant mais de manière à ce qu'il ne puisse pas l'atteindre.

Le testeur adopte une attitude de « spectateur attentif » mais n'intervient que si l'enfant le sollicite. Il doit répondre à toutes les demandes de l'enfant mais sans reformuler ce que l'enfant dit ni l'induire dans une direction quelconque.

Le temps de jeu est au maximum de 6 minutes. Néanmoins, si l'enfant n'initie aucune activité, lui proposer le « Jeu partagé ». Le faire également lorsqu'il remet les jouets dans la boîte et manifeste avoir terminé de jouer.

Notation

Le temps de l'activité est noté lorsqu'elle dure moins de 6 minutes. L'examinateur liste toutes les actions de l'enfant, les comportements verbaux et non verbaux. Il est également demandé d'identifier les actions de « faire semblant » utilisées par l'enfant.

Cotation

Chaque action de « faire semblant » identifiée rapport 1 point. Le total donne le « Score Jeu libre – Faire semblant ».

Le « Score Jeu libre – Non verbal » est calculé à partir des mimes, postures, mimiques, gestes et onomatopées utilisés qui valent chacun 1 point.

Informations recueillies

À la fin du cahier de passation sont proposées des grilles d'observation. Suite à cette activité, le testeur les complète afin de situer l'enfant par rapport à un âge cible. Un profil de comportement peut également être dégagé et des attitudes inadaptées peuvent être mises en évidence.

Activité annexe « Jeu partagé – Protocole A»

Cette activité propose deux protocoles différents. Le premier (protocole A) envisage les interactions plutôt dans une dimension pragmatique du langage. Le second (protocole B) s'intéresse davantage aux compétences verbales et non verbales de l'enfant, ce qui s'apparente plus au domaine de la morphosyntaxe. De ce fait, nous ne traiterons ici que du protocole A.

Matériel nécessaire

Plusieurs éléments sont à manipuler lors de cette épreuve :

- Des jouets : une famille composée d'un monsieur, d'une dame, d'un garçon, d'une fille et d'un bébé ; un pilote ; deux chiens et un chat ; un berceau, un banc, une voiture et une petite balle

- Une poupée (non fournie)
- Des objets sociaux : un téléphone jouet, une paire de lunettes, une brosse à cheveux et un gobelet (non fournis)

Contexte de recueil des données

Cette activité est le relais de l'activité de « Jeu libre ». Le testeur focalise son attention sur les comportements de jeu et de communication dont fait preuve l'enfant, ces comportements étant envisagés dans une dimension pragmatique.

L'activité est enregistrée ou filmée.

Consignes

Pour introduire le jeu, proposer les objets à l'enfant et observer ce qu'il en fait. Ensuite, initier des activités d'après la liste proposée dans le livret de consignes.

Le temps de jeu peut se découper en 6 étapes-activités :

- Le jeu de « coucou » avec la poupée
- Le jeu d'échange de balle : de la main à la main ou en la faisant rouler
- L'utilisation d'objets sociaux : une brosse à cheveux, des lunettes, un téléphone et un gobelet
- L'attention conjointe : évaluée tout au long de l'activité
- La recherche d'objet caché : l'objet est caché à la vue de l'enfant et ses réactions sont observées
- La demande d'objet : placer de manière évidente des objets (voiture, balle et doudou de l'enfant) hors de portée de l'enfant afin de voir comment il procède pour les récupérer/demander

Notation

Quatre tableaux[36], que doit remplir l'examinateur, sont disponibles dans le cahier de passation :

- Le tableau « Attention conjointe »
- Le tableau « Recherche d'objet caché »
- Le tableau « Demande d'objet »
- Le tableau « Utilisation d'objets sociaux »

Cotation

L'attention conjointe, la recherche d'objet caché, la demande d'objet et l'utilisation d'objets sociaux sont évalués qualitativement et ne donnent donc droit à aucun point.

Cependant, une observation transversale d'attention conjointe peut donner lieu à l'attribution d'1 point (3 points maximum). En effet, si un même comportement est présent à au moins deux occasions différentes, il est considéré comme un comportement attention conjointe identifié et donne droit à 1 point.

Informations recueillies

Cette activité peut être utilisée de deux manières :

- Comme cadre d'observation : elle nous fournit des renseignements quant au comportement de l'enfant ainsi qu'à ses conduites dans différentes situations, mais elle permet également de le situer par rapport à la norme pré-établie.
- Comme substitut des épreuves standardisées : elle nous fournit un répertoire des productions phonologiques et phonétiques de l'enfant, elle permet l'évaluation du stock lexical ainsi que des capacités de production et de compréhension et, enfin, l'examinateur peut repérer les processus non-verbaux employés.

---

[36] Cf. Annexe 11, *Grilles d'observation – Orthophoniste* p.97

Grille de synthèse des habiletés pragmatiques

Tout au long de l'évaluation et plus particulièrement lors des épreuves de pragmatique, le testeur remplit cette grille de synthèse afin de mettre en évidence les différentes habiletés pragmatiques dont dispose l'enfant. Elle est complétée avec d'autres informations présentes dans les enregistrements.

Cette grille est mise à disposition dans le cahier de passation, rempli par l'examinateur, ainsi que d'autres tableaux d'observation concernant, par exemple, les comportements verbaux, la motricité manuelle ou encore l'adaptation au bilan.

En ce qui concerne les habiletés pragmatiques, sont évalués :

- les fonctions du langage
- la régie de l'échange
- l'adaptation
- l'organisation de l'information

Le testeur n'a qu'à cocher les cases[37] correspondant aux aptitudes développées par l'enfant au cours de l'évaluation.

Grilles d'observation - Orthophoniste

Matériel nécessaire

Plusieurs grilles d'observation[33] destinées à l'orthophoniste (ou au testeur) ont été établies. Elles listent les comportements de l'enfant et permettent l'appréciation des situations d'interaction.

Contexte de recueil des données

Tout au long de l'évaluation, l'examinateur alimente ses informations concernant les comportements de l'enfant. Ces renseignements sont complétés avec les enregistrements.

---

[37] Cf. Annexe 11, *Grilles d'observation – Orthophoniste* p.97

Consignes et notation

Un temps de jeu entre les parents et l'enfant peut être proposé afin que le testeur repère les comportements mis en place par l'enfant lors de ce type d'interaction. Cependant, nous ne proposerons pas cette activité, les informations seront récoltées à partir des interactions examinateur/enfant uniquement.

Cotation

Dans les grilles d'observation, l'évaluation se fait en termes de Présence/Absence. Un profil de comportement peut être dégagé avec un parallèle avec les pairs du même âge.

Données de scores

Les scores obtenus par le sujet aux différentes épreuves qui lui sont proposées permettent à l'examinateur de le situer par rapport à ses pairs dans une tranche d'âge donnée. Chaque donnée de score peut être mise en lien avec d'autres données de score, que ce soit dans le même domaine ou dans un autre domaine.

En intra-domaine[38], la comparaison des scores et des performances aux diverses épreuves est réalisée en fonction de la tâche demandée.

En inter-domaine[34], la comparaison avec les scores et performances d'autres domaines se fait selon une double perspective :

- La recherche de facteurs explicatifs : la mobilisation attentionnelle est-elle suffisante ? Les capacités d'organisation et de restitution de l'information sont-elles efficaces ?
- La mise en perspective avec l'appropriation du code linguistique en compréhension ou avec la programmation du code linguistique en production

[38] Cf. Annexe 7, *Synthèse en intra et inter domaines – Pragmatique* p.89

Éléments de diagnostique

Afin d'évaluer pleinement les compétences langagières de l'enfant, il serait nécessaire de compléter ce domaine avec d'autres épreuves proposées dans la batterie EVALO 2-6. Cependant, seules les capacités morphosyntaxiques et pragmatiques seront évaluées dans le cadre de ce travail.

Les différents exercices proposés dans ce domaine permettent de mettre en évidence divers troubles dont peut souffrir l'enfant :

- En réception : la compréhension du message peut être difficile voire insuffisante et/ou l'enfant peut avoir des difficultés dans l'interaction sociale
- En production : l'expression orale et/ou l'expression non verbale peuvent être affectées et des difficultés sémantiques peuvent apparaître

Le profil émanant des résultats obtenus aux différentes épreuves peut servir de base thérapeutique. À partir de ces données, les objectifs de travail peuvent être définis et l'autonomie du sujet dans la communication appréciée.

Le domaine « Morphosyntaxe »

Ce domaine s'articule autour de deux objectifs principaux :

- Identifier ou caractériser une atteinte des représentations morphosyntaxiques ou de leur traitement par le sujet
- Qualifier précisément le niveau morphosyntaxique des énoncés produits

Il se compose de quatre épreuves auxquelles s'ajoute une activité annexe de « Jeu partagé » ainsi qu'un tableau de recueil des comportements destiné aux parents.

L'épreuve « Programmation morphosyntaxique »

Matériel nécessaire

Les objets et personnages proposés pour le déroulement de cette épreuve doivent être manipulés simultanément aux commentaires de l'examinateur.

Avant l'annonce de l'exercice, il faut donc présenter et nommer :

- les personnages suivants : 2 messieurs, 1 dame, 1 pilote, 1 garçon~~s~~, 1 fille et 1 bébé
- les objets suivants : 1 berceau, 1 voiture et 1 banc
- les animaux suivants : 2 chiens et 1 chat

Contexte de passation

Cette épreuve se base sur la technique du « priming » : le testeur, à travers les énoncés qu'il formule, propose un patron structural au sujet testé. Ce dernier, lors d'une situation équivalente ou dans le cadre d'une phrase à compléter, peut s'approprier et réutiliser ce même patron.

Consignes

Une fois que tous les éléments ont été présentés et nommés à l'enfant, l'examinateur annonce l'exercice à partir de la consigne suivante « Je vais t'expliquer ce que je fais. Après, ce sera à toi d'expliquer ce que je fais. »

Le matériel à manipuler doit être posé sur la table de façon à ce que l'enfant puisse le voir de façon aisée. Ne sont mis à sa disposition que les éléments nécessaires à la réalisation de chaque consigne. Pour chacune d'entre elle, une manipulation ainsi qu'une verbalisation dites d'indiçage sont réalisées. Pour l'épreuve test, l'examinateur manipule le matériel nécessaire et propose une phrase que l'enfant doit compléter en tenant compte de la verbalisation d'indiçage.

Les consignes sont données les unes après les autres. Un tableau récapitulant les différentes consignes ainsi que les phrases types énoncées par l'examinateur est mis à disposition dans le livret de consignes[39].

[39] Cf. Annexe 12, *Consignes – Programmation morphosyntaxique* p.102

Notation

Toutes les interventions de l'enfant sont prises en considération, qu'elles soient du type verbalisations d'accompagnement, gestes de substitution ou encore gestes d'accompagnement.

Cotation

Pour chaque consigne correctement réalisée, l'enfant se voit attribuer 1 point. Dans le cas où le marqueur morphosyntaxique attendu est présent, les synonymes lexicaux sont acceptés. L'examinateur calcule alors le total des points obtenus à l'épreuve, qui peut être au maximum de 14 points, et attribue un « Score programmation morphosyntaxique » au sujet.

Informations recueillies

Les différentes réponses de l'enfant permettent d'apprécier sa capacité à utiliser des marqueurs syntaxiques, mais également son niveau d'organisation morphosyntaxique. Elles peuvent également révéler des difficultés avec les phrases longues et/ou complexes, un possible retard dans l'acquisition de certains morphèmes grammaticaux et une forte utilisation des processus de sur-généralisation syntaxique. Enfin, elles peuvent mettre en évidence des erreurs de sélection morphémique (accord en genre et en nombre par exemple), des problèmes lors de la construction des phrases (pas de prise en compte des règles syntaxiques) ainsi qu'une mauvaise utilisation des processus grammaticaux (absence de mots-outils, de flexions, etc.).

Pour notre étude

Il est nécessaire de placer l'examinateur et le sujet face à face afin que ce dernier puisse utiliser facilement, s'il le souhaite, la lecture labiale.

L'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

Matériel nécessaire

Les éléments utilisés pour la réalisation de cette épreuve sont les mêmes que ceux proposés dans l'épreuve précédente de « Programmation morphosyntaxique ».

Contexte de passation

Dans le cadre de cette épreuve, le sujet est amené à manipuler des objets d'après les énoncés-consignes que l'examinateur lui donne. Les marqueurs morphosyntaxiques spécifiques utilisés dans la formulation des consignes permettent l'encodage de relations sémantiques diverses.

Consignes

Comme pour l'épreuve précédente, le testeur présente et nomme chaque élément du matériel. Il annonce ensuite l'exercice à l'enfant à l'aide de la consigne : « Voici des petits jouets. Écoute ce que je vais te dire. Fais la même chose avec les jouets. ».
Le matériel, comme précédemment, est disposé bien en vue de l'enfant. Seuls les objets nécessaires à la réalisation de chaque consigne sont mis à disposition.

Les consignes sont proposées les unes après les autres en suivant l'ordre établi dans le tableau présent dans le livret de consignes[40]. Aucun commentaire n'est fait à la fin des réalisations de l'enfant, l'examinateur se contente de remplacer le matériel proposé avec celui nécessaire à l'exécution de la consigne suivante.

Notation

Le testeur note de façon précise tout ce qui est fait et/ou dit par l'enfant.

---

[40] Cf. Annexe 13, *Consignes – Compréhension morphosyntaxique* p.106

Cotation

Pour chaque consigne correctement réalisée est attribué 1 point. L'examinateur calcule ensuite le total, soit le « Score compréhension morphosyntaxique », qui est au maximum de 35 points.

Informations recueillies

Cette épreuve permet de mettre en lumière d'éventuelles difficultés ou erreurs de manipulation. En effet, le sujet peut avoir des difficultés à s'adapter à la tâche qui lui est demandée ou à mettre en lien des éléments linguistiques avec d'autres non linguistiques. Il peut également lui être difficile de traiter les relations sémantiques encodées par les marqueurs morphosyntaxiques employés. En outre, il peut trouver complexe l'utilisation de certains morphèmes ou de certaines structures syntaxiques.

Pour notre étude

De même que pour l'épreuve précédente, l'enfant doit être placé face à l'examinateur pour faciliter la lecture labiale.

L'épreuve « Recueil de comportements sémiotiques à partir d'images »

Deux versions de cette épreuve sont proposées à l'examinateur :

- Une version « Comportements sémiotiques à partir d'images scènes simples » proposée dans les versions « Petits » et « Enfants avec peu ou pas de langage »
- Une version « Comportements sémiotiques à partir d'images séquentielles – Les cerises » pour la version « Grands »

Comportements sémiotiques à partir d'images scènes simples

Matériel nécessaire

Afin d'évaluer les comportements sémiotiques de l'enfant, la batterie met à disposition des petites planches d'épreuves intitulées « Comportements sémiotiques à partir d'images-scènes » et disponibles dans le Livret 2.

L'examinateur doit également compléter la « Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques »[41].

Contexte de passation

Différentes images sont proposées au sujet qui doit raconter ce qu'il s'y passe. Si l'examinateur estime que le récit produit n'apporte pas assez d'informations, il peut proposer un questionnement complémentaire à l'enfant.

Consignes

Les images-scènes simples sont proposées à l'enfant les unes après les autres avec la consigne suivante : « Voilà une image qui raconte une histoire. Est-ce que tu peux me la raconter ? Qu'est-ce qui se passe sur cette image ? ». Il est important de ne jamais demander à l'enfant « Qu'est-ce que tu vois sur l'image ? », parce qu'il doit produire un récit et non une description. L'entretien est enregistré ou filmé.

Tout au long du récit, il est conseillé au testeur d'encourager l'enfant avec des mimiques d'approbation et des expressions simples comme « c'est bien » ou « continue ». Dans le cas où l'enfant ne dit rien et se contente de pointer l'image, le relancer avec la consigne « Qu'est-ce qui se passe ? ». Si le récit de l'enfant est jugé insuffisant, l'examinateur tentera de récolter des informations supplémentaires en posant des questions du type « Qui/que vois-tu sur cette image ? », « Que fait/Que font…? » ou encore « Où, quand, comment, pourquoi ? ».

---

[41] Cf. Annexe 14, *Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques* p.110

Le livret de consignes fournit un tableau d'aide concernant les questionnements sur les circonstances[42].

Notation

L'examinateur complète la « Grille d'analyse des comportements sémiotiques » en transcrivant et en découpant tous les énoncés produits par l'enfant. Ensuite, dans chaque colonne de la grille, sont décomptés les types de comportements réalisés ainsi que les erreurs produites.

Cotation

Les informations transcrites dans la grille d'analyse permettent de déterminer le profil sémiotique de l'enfant. L'examinateur a également un aperçu du type d'erreurs produites par l'enfant.

Informations recueillies

L'organisation de la grille de recueil des comportements sémiotiques permet de situer l'enfant dans le processus de sémiotisation et ce d'un seul coup d'œil. Le degré de sémiotisation de l'enfant est ainsi approché finement par l'examinateur.

Comportements sémiotiques à partir d'images séquentielles « Les cerises »

Matériel nécessaire

Pour cette épreuve, l'évaluateur doit se munir de la pochette « Images séquentielles » ainsi que de la « Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques »[43].

---

[42] Cf. Annexe 15, *Consignes – Comportements sémiotiques* p.116
[43] Cf. Annexe 14, *Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques* p.110

Contexte de passation

De même que pour la version « Petits » ou « Enfant avec peu ou pas de langage », le sujet doit raconter ce qu'il se passe sur une série d'images qui lui sont présentées successivement. Des questions complémentaires peuvent être demandées.

Consignes

Dans cette épreuve les images sont en lien et doivent donc être proposées dans un ordre préétabli. Les quatre images sont placées devant l'enfant, en suivant la chronologie. L'examinateur explique : « Voilà des images qui racontent une histoire. L'histoire commence sur cette image (pointer du doigt l'image 1 puis les autres en suivant l'ordre) et se finit sur celle-ci (en pointant l'image 4). » La série est laissée en vue pendant une dizaine de secondes. L'examinateur poursuit : « Est-ce que tu peux me raconter l'histoire ? ». Comme précédemment, l'entretien est enregistré ou filmé.

Pour commencer, seules les images 1 et 2 sont présentées à l'enfant. Une fois qu'il passe à l'image 2, lui ajouter la 3 puis lorsqu'il commence la description de cette dernière, poser la 4. Le testeur continue d'encourager l'enfant avec des mimiques d'approbation et des expressions simples comme « c'est bien » ou « continue ».

Si le récit est insuffisant une fois les quatre images décrites, l'examinateur questionnera l'enfant à l'aide des consignes fournies[44].

Notation, cotation et informations recueillies[45]

L'épreuve « Répétition de phrases – Morphosyntaxe »

Cette épreuve renseigne sur les capacités de Mémoire à Court Terme (MCT) dont fait preuve l'enfant, ce qui vient compléter les performances sur les versants compréhension et production précédemment évalués.

---

[44] Cf. Annexe 15, *Consignes – Comportements sémiotiques* p.116

[45] Voir épreuve précédente, p.59

Matériel nécessaire

12 phrases[46] interrogeant chacune un élément morphosyntaxique spécifique

Exemples :

Phrases	Éléments morphosyntaxiques
La petite fille **marche** dans le jardin.	Forme affirmative
Manges-tu du chocolat au goûter ?	Forme interrogative

Contexte de passation

Tout en respectant la structure morphosyntaxique ciblée, le sujet est amené à répéter des phrases que l'examinateur lui propose.

L'activité est enregistrée ou filmée.

Consignes

Le testeur propose la consigne : « Écoute bien. Je vais te dire des phrases. Tu vas les redire après moi. » Ensuite, il énonce les phrases[45] les unes après les autres, de manière intelligible, avec une intonation appropriée et sans exagération des marqueurs morphosyntaxiques ciblés.

Notation

L'examinateur prend en note la phrase exacte énoncée par l'enfant. Il renseigne également le tableau « Attention » du cahier de passation.

Cotation

Si le morphème (ou la flexion) attendu(e) est présent(e) dans la phrase répétée, 1 point est attribué. Les substitutions et ajouts lexicaux sont acceptés. La qualité de

[46] Cf. Annexe 16, *Matériel – Répétition de phrases* p.117

prononciation n'est pas appréciée dans cette épreuve ; elle n'est donc pas prise en compte dans la cotation.

Le total calculé par l'examinateur donne le « Score Répétition de phrases – Morphosyntaxe » qui totalise au maximum 12 points.

Informations recueillies

Les réponses formulées lors de cette épreuve renseignent sur la sensibilité ou non du sujet à l'étayage. Elles doivent nécessairement être mises en lien avec les réponses des épreuves « Programmation morphosyntaxique » et « Compréhension morphosyntaxique ».

Pour notre étude

Notons que, chez l'enfant sourd, beaucoup d'autres habiletés sont mises en jeu lors de la réalisation de cette tâche. En effet, en plus de faire fonctionner sa MCT pour répéter les phrases, l'enfant doit mettre en œuvre différents mécanismes lui permettant de comprendre puis de retenir la phrase énoncée par l'évaluateur.

L'examinateur sera toujours placé face à l'enfant pour une lecture labiale plus aisée, s'il y a lieu. Par ailleurs, selon la déficience auditive de l'enfant, il peut être nécessaire de répéter la phrase afin d'être sûr qu'il l'ait bien entendue.

Activité annexe « Jeu partagé – Protocole B »

Pour ce domaine, le protocole qui nous intéresse est celui traitant de la dimension morphosyntaxique du langage. C'est pourquoi nous ne décrirons que le protocole B, le protocole A étant décrit pour le domaine « Pragmatique»[47].

[47] Voir *Activité annexe « Jeu partagé – Protocole A »* p.48

Matériel nécessaire

Le matériel est le même que celui proposé pour le protocole A, à savoir :

- Des jouets : une famille composée d'un monsieur, d'une dame, d'un garçon, d'une fille et d'un bébé ; un pilote ; deux chiens et un chat ; un berceau, un banc, une voiture et une petite balle
- Une poupée (non fournie)
- Des objets sociaux : un téléphone jouet, une paire de lunettes, une brosse à cheveux et un gobelet (non fournis)

Contexte de recueil des données

Cette activité est le relais de l'activité de « Jeu libre ». L'enfant est invité à imiter ou à partager des inductions proposées par le testeur. Les compétences verbales et non verbales étant évaluées, le sujet désigne et manipule des objets sur consignes ou il est amené à commenter des actions.

L'activité est enregistrée ou filmée.

Consignes

Introduire l'activité avec la consigne « On va jouer un peu maintenant. ». Le jeu se déroule en trois temps :

- Jeu de « faire semblant » : l'examinateur se place à l'initiative de l'interaction et propose 3 séquences de « faire semblant » à l'enfant (« Et si le papa se promenait », « Et si les enfants jouaient à la balle » ou « Et si on jouait à la maman et au bébé »). Si l'enfant ne produit ni gestes ni onomatopées, lui en proposer à imiter (gestes déictiques, symboliques ou conventionnels ; cris d'animaux ; bruitages ; mimiques en lien avec une séquence d'actions)
- Évaluation lexicale : pendant le déroulement de l'activité, le testeur demande à l'enfant de nommer ou de désigner des objets d'après les consignes « Qu'est-ce que c'est ? » et « Montre moi [objet] »
- Évaluation morphosyntaxique : toujours durant l'activité, le sujet est amené à verbaliser des manipulations du testeur : « Dis-moi ce qui se passe. Dis-moi ce que je fais » ou à manipuler des objets d'après consignes : « Fais comme je dis. »

Le temps n'est pas limité, l'activité dure tant que les deux intervenants sont à l'aise. Une fois qu'il est décidé que l'activité s'arrête, le matériel est rangé hors de la vue de l'enfant.

Notation

Toutes les actions de « faire semblant » réalisées par l'enfant sont listées et les différents comportements sont décrits. L'examinateur transcrit également toutes les productions qu'a produites l'enfant durant l'activité.

Enfin, le testeur remplit les tableaux de synthèse « Observations en cours de test » proposés à la fin du cahier de passation.

Cotation

Chaque action de « faire semblant » donne droit à 1 point. Ce premier total est appelé « Jeu partagé – Faire semblant ». Le total « Jeu partagé non verbal » est calculé grâce à l'attribution d'1 point pour chaque mimique, posture, mime, geste ou onomatopée produit. En ce qui concerne le lexique, 1 point est attribué pour chaque objet nommé (« Jeu partagé – Lexique production », maximum 28 points), pour chaque objet désigné (« Jeu partagé – Lexique désignation », maximum 24 points) et pour chaque objet apparié avec une onomatopée (« Jeu partagé – Lexique bruits », maximum 4 points). Pour finir, chaque production morphosyntaxique attendue obtient 1 point (« Jeu partagé – Morphosyntaxe production », maximum 10 points) et chaque manipulation correcte d'après consigne se voit également attribuer 1 point (« Jeu partagé – Morphosyntaxe compréhension », maximum 10 points).

Informations recueillies

Les informations apportées par cet exercice sont les mêmes que celles recueillies dans le protocole A.[48]

---

[48] Voir *Activité Annexe Jeu partagé – Protocole A* p.48

Tableau de recueil des comportements - Parents

Matériel nécessaire

Une feuille recto/verso où doivent être consignés les différents comportements observés ainsi que les différentes productions réalisées par l'enfant[49].
Les parents du sujet.

Contexte de recueil des données

Afin de compléter les informations apportées par les différentes épreuves constituant le domaine « Morphosyntaxe », il est demandé aux parents d'observer leur enfant dans son milieu de vie. Le « Tableau de recueil des comportements et productions » leur permet de transcrire tous les comportements ainsi que toutes les productions constatés. Il leur est également demandé d'y noter leurs interprétations.

Consignes et notation

Il est important d'expliquer aux parents ce que l'on attend d'eux lorsqu'on leur remet le tableau. La consigne suivante est proposée : « Faites la liste des mots, des gestes que votre enfant utilise pour se faire comprendre. Indiquez ce que vous avez compris. »
Afin d'être sûr qu'ils ont bien compris ce qui leur est demandé, quelques exemples sont proposés sur le document.

Cotation

Les éléments listés par les parents permettent d'identifier les fonctions du langage que l'enfant utilise en contexte familial. Il est ainsi possible d'établir son répertoire phonétique en caractérisant ses différentes productions phonologiques et l'examinateur peut repérer les différents comportements sémiotiques utilisés.

---

[49] Cf. Annexe 17, *Tableau de recueil des comportements – Parents* p.118

Pour notre étude

Ce recueil de données nécessitant la participation des parents de l'enfant, il ne sera peut être pas toujours évident de le mettre en place. Si la récolte de ces données devient trop compliquée et difficile à mettre en place, cette tâche sera tout simplement écartée de notre protocole d'étude.

Données de scores

Comme pour le domaine « Pragmatique », les scores obtenus par le sujet permettent de le situer dans une tranche d'âge donnée. Chaque donnée de score peut être mise en lien avec d'autres données de score que ce soit dans le même domaine ou dans un autre domaine.

En intra-domaine[50], la comparaison des scores et donc des performances aux diverses épreuves peut se faire en fonction de la tâche demandée :

- Dissociation des capacités de production et de réception
- Différence entre les expressions induites et les répétitions

En inter-domaine[46], la comparaison avec les scores et performances d'autres domaines se fait dans une double perspective :

- La recherche de facteurs explicatifs : la mobilisation attentionnelle est-elle suffisante ? La Mémoire à Court Terme est elle efficace ? La construction cognitive se fait-elle en parallèle à la sémantique langagière ?
- La mise en lien entre : le traitement des mots et le traitement des énoncés, la manipulation du code et l'utilisation du langage ou encore la mise en évidence de la conscience de l'erreur.

[50] Cf. Annexe 6, *Synthèse en intra et inter domaines – Morphosyntaxe* p.87

Éléments de diagnostique

Ainsi que nous l'avons évoqué, l'évaluation des compétences linguistiques de l'enfant devrait être complétée par d'autres épreuves, mais notre étude ne s'intéresse qu'aux aptitudes morphosyntaxiques et pragmatiques de l'enfant sourd.

Dans le cadre d'un bilan orthophonique, il est impératif de prendre en compte les éléments d'anamnèse et de mener des investigations complémentaires quant aux troubles langagiers. Cependant, l'objectif de cette étude est avant tout de faire état du niveau de connaissances et d'utilisation des processus morphosyntaxiques par l'enfant sourd ainsi que de l'étendue des modalités mises en jeu pour formuler des réponses (gestes, LfPC, LS, oralisation,…).

Généralement, les performances en compréhension sont opposées à celles en production, c'est pourquoi on cherche à déterminer si l'un des deux versants domine au détriment de l'autre.

Ces épreuves étant décrites et détaillées, la suite de ce travail consistera en la passation de ces tests à un public d'enfants sourds afin de relever dans quelles mesures la batterie EVALO 2-6, pour les domaines « Morphosyntaxe » et « Pragmatique », est adaptée ou non à l'enfant sourd.

Conclusion

L'objectif de cette étude étant de définir dans quelles mesures la batterie EVALO 2-6 s'adapte ou non à l'évaluation des compétences linguistiques de l'enfant sourd, il nous est apparu évident de faire, pour commencer, le point sur l'acquisition du langage, que ce soit chez l'enfant entendant comme chez l'enfant sourd, puis de décrire en détails les épreuves qui seront proposées à notre échantillon d'enfants. Nous avons ainsi pu mettre en lumière les éléments théoriques ainsi que les aspects méthodologiques nécessaires à la réalisation de notre étude.

Ainsi que nous l'avons montré, l'acquisition du langage chez l'enfant sourd présente à la fois des similitudes et des différences avec l'acquisition du langage chez l'enfant entendant.

En effet, si le babillage vocal apparaît chez l'enfant entendant comme chez l'enfant sourd entre 4 et 6 mois, l'écart se creuse à partir de 7 mois du fait de la déficience auditive : les premiers pas dans la langue, chez l'enfant sourd, sont difficiles parce qu'il n'a pas accès à toutes les informations transmises par le bain linguistique. Ne pouvant se baser que sur les indices visuels qui lui sont fournis, l'enfant sourd révèle alors un important décalage par rapport à l'enfant entendant dans son acquisition du langage.

Vers 12 mois, l'enfant entendant produit ses premiers mots et c'est à 24 mois, environ, qu'il voit son lexique exploser et qu'il est en mesure d'associer deux mots entre eux. Les premières combinaisons de mots lui permettent alors d'entrer dans les processus morphosyntaxiques de sa langue.

Chez l'enfant sourd né de parents sourds, les premiers signes apparaissent entre 10 et 12 mois et l'explosion lexicale se fait aux alentours de 18-24 mois avec les premières associations de signes. Comme nous l'avons vu avec Charlier (2006) et Emmorey (2002), cette précocité de développement pourrait être due à la maturation plus rapide du système manuel par rapport au système articulatoire.

Le lexique de l'enfant sourd né de parents entendants est bien moins diversifié et il y a une sur-utilisation des noms et des verbes au détriment des autres catégories lexicales. L'entrée dans la morphosyntaxe est donc difficile et lente. L'explosion lexicale est très tardive et

parfois même inexistante : l'enfant sourd né de parents entendants présente alors un retard important, qui n'est d'ailleurs jamais comblé, en ce qui concerne le vocabulaire.

Quant aux habiletés pragmatiques, elles se construisent chez l'enfant entendant dès la naissance grâce au bain linguistique dont il dispose : les routines langagières se mettent en place petit à petit. L'enfant sourd, dès deux ans, est en mesure d'utiliser les divers processus pragmatiques attendus à cet âge. Notons toutefois que l'enfant sourd né de parents entendants recourt aux gestes pour compléter son propos.

Dans l'ensemble cette étude révèle que de nombreuses variables entrent en jeu dans le développement linguistique de l'enfant sourd. Les chercheurs s'accordent à dire que l'expérience linguistique précoce faciliterait l'acquisition linguistique et la rendrait plus rapide, voire plus complète. Rappelons néanmoins qu'il est difficile de réaliser des études sur un grand nombre d'enfants sourds du fait de la forte hétérogénéité interindividuelle.

Une fois posées ces bases, il était nécessaire de décrire le matériel choisi pour la réalisation de cette étude. Après avoir expliqué brièvement les principes généraux ainsi que le fonctionnement de la batterie EVALO 2-6, nous avons détaillé chaque épreuve sélectionnée dans le cadre de notre travail.

EVALO 2-6 est une batterie de tests très complète qui permet d'évaluer tous les pans du langage et ce en production comme en réception. Elle permet une analyse du sujet dans sa globalité tout en ciblant une tranche d'âge bien précise, à savoir la période dite « critique » pour l'acquisition du langage. Se composant de 47 épreuves réparties en 13 domaines, il a été nécessaire de faire un choix quant aux éléments linguistiques à évaluer dans notre étude. Nous avons donc décidé de porter notre attention sur les compétences linguistiques orales de l'enfant sourd dans les domaines « Pragmatique » et « Morphosyntaxe » afin de mettre en évidence divers troubles dont pourrait souffrir l'enfant. Les épreuves proposées dans le domaine « Pragmatique » permettent de situer l'enfant dans la mise en place des routines conversationnelles et de mettre en évidence d'éventuelles difficultés dans l'interaction sociale. Le domaine « Morphosyntaxe » quant à lui permet d'identifier ou de caractériser une possible atteinte des processus morphosyntaxiques mis en place dans l'acquisition du langage. La description des

épreuves retenues pour notre travail nous invite ainsi à mieux comprendre le déroulement du test ainsi que les éléments linguistiques ciblés dans les différentes tâches.

Reste désormais à faire passer les différentes épreuves retenues à un panel d'enfants sourds. Les résultats obtenus nous permettront, tout d'abord, de faire le point sur le niveau pragmatique ainsi que sur les compétences morphosyntaxiques des enfants évalués. Les enregistrements des séances d'évaluation ainsi que les réactions des enfants aux différents exercices proposés nous permettront, par ailleurs, de relever les limites de ce type d'outils lorsqu'ils sont utilisés dans le cadre de la surdité.

Bibliographie

Bernicot, J. (1994). L'acquisition du langage étapes et théories. Dans R. Ghiglione & J.-F. Richard (dir.), *Développement et intégration des fonctions cognitives* (pp. 420-439). Paris : Dunod.

Boothroyd, A., Geers, A. E., & Moog, J. S. (1991). Practical implications of cochlear implants in children. *Ear and Hearing, 12*, 81-89.

Boudreault, P. & Mayberry, R. I. (2006). Grammatical processing in American Sign Language : Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, 608-635.

Bragard, A., Collette, E. & Schelstraete, M.-A. (2009). Évaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant. *Rééducation orthophonique, 238*, 83-100.

Charlier, B. (2006). L'évaluation des compétences linguistiques en langue des signes. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 127-150). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Charlier, B., Hage, C. & Leybaert, J. (2006). Introduction générale : les problématiques de l'évaluation chez l'enfant sourd. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 9-25). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Coquet, F. (2005a). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique, 221*, 13-27.

Coquet, F. (2005b). Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant. *Rééducation orthophonique, 221*, 103-114.

Coquet, F., Ferrand, P. & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6*. Isbergues : Ortho Editions.

Danon-Boileau, L. (2009). Les principales étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant. Dans *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant* (pp. 17-34). Paris : PUF.

De Boysson-Bardiès, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.

Deleau, M. & Le Maner-Idrissi, G. (2005). Le développement des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds. Dans C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 147-172). Marseille : Solal.

Denys, M. & Charlier, B. (2006). L'évaluation des compétences linguistiques des enfants atteints de surdité profonde. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 98-126). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Ducharme, D. A. & Mayberry, R. I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. Dans C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 15-28). Marseille : Solal.

Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition and the Brain*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

EVALO 2-6. Repéré le 15.03.13 à http://www.evalo.fr/index.php

Gabet, M. & Thiollier, H. (2012). *LPC et perception de la morphosyntaxe : tête codeuse numérique versus locuteur humain*. (Mémoire d'orthophonie). Université de Nancy.

Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation orthophonique, 221*, 57-66.

Hage, C. (2005). De la communication au langage : développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. Dans C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 121-146). Marseille : Solal.

Hage, C. (2006). L'évaluation du jeune enfants sourd : la période prélinguistique. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 54-78). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Implant cochléaire. Dans Centre d'Information sur la Surdité et l'Implant Cochléaire (CISIC). Repéré le 10 mai à 2013 http://www.cisic.fr/implant

Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Que sais-je. Paris : PUF.

Karlin, M. & Rassat, C. (2009). *Évaluation des capacités pragmatiques et mise en lien avec les compétences linguistiques : étude de cas d'un enfant sourd signant âgé de 3 ans*. (Mémoire d'orthophonie). Université de Lyon.

Leclerc, M.-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique, 221*, 159-170.

Lederberg, A.-R. & Spencer, P.-E. (2009). World learning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers : effect on lexicon size and language modality, *Journal of deaf studies and deaf education 14(1)*, 44-62.

Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). Les interactions prélinguistiques entre l'enfant et ses parents. Dans C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (dir.), *L'enfant sourd* (pp. 59-82). De Boeck.

Leybaert, J. & D'Hondt, M. (2005). Développement neurolinguistique des enfants sourds : l'effet de l'expérience linguistique précoce. Dans C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 29-44). Marseille : Solal.

Limousin, F. (2011). *Acquisition de la référence personnelle en LSF : Analyse longitudinale des pointages, des formes nulles et des noms signés chez une enfant sourde de parents sourds*. (Thèse de doctorat). Université Paris 8, Paris.

Maillart, C. (2009). La morphosyntaxe. *Rééducation orthophonique, 238*, 3-5.

Marscharck, M., Convertino, C. M. & LaRock, D. (2006). L'évaluation dans le domaine de la cognition, de la communication et des apprentissages chez les élèves et étudiants sourds. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 26-53). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Mayberry, R. I. & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition : evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language, 87*, 369-383.

Nicholas, J. G. & Geers, A. E. (2006). The process and early outcomes of cochlear implantation by three years of age. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the Development of Spoken Language by Deaf Children*. New York : Oxford University Press.

Pacton, O. (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation orthophonique, 213*, 27-55.

Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française. *Rééducation orthophonique, 238*, 7-20.

Petitto, L. & Marentette, P. (1991). Babbling in the manual mode : evidence for the ontogeny of language, *Science 251*, 1493-1496.

Pizzuto, E. & al. (2001). Cognition and language in italian deaf preschoolers of deaf and hearing families, in Clark, D., Marschark, M. & Karchmer, M. (eds), *Context, cognition and deafness*. Washington D. C. : Gallaudet University Press, 49-70.

Pothier, B. (2003). Orthographe et morphologie. *Rééducation orthophonique, 213*, 3-11.

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 18 (2003), 1-15.

Surdité. Dans Le trésor de la Langue Français informatisé. Repéré le 1er octobre 2012 à http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Tellier, C. (1995). Éléments de syntaxe du français. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Vinter, S. (1996). Construction de la communication vocale. Dans C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (dir.), *L'enfant sourd* (pp. 25-58). De Boeck.

Volterra, V., Caselli, M.-C., Capirci, O. & Pirchio, S. (2005). Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypique. Dans C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 89-120). Marseille : Solal.

Wllbur, R. (1979). Description linguistique de la langue des signes, *Langages, 56*, 13-34.

Table des matières

Remerciements 3

Sommaire 7

Introduction 8

PARTIE 1 - L'ACQUISITION DU LANGAGE 10

CHAPITRE 1 – L'ACQUISITION DU LANGAGE PAR L'ENFANT ENTENDANT 11

Que se passe-t-il avant la naissance? 11

La période prélinguistique : de 0 à 12 mois 12

En réception 12
En production 13
Au niveau gestuel 14

Les premiers mots 14

Les premières phrases 15

Morphosyntaxe et pragmatique 15

L'acquisition de la morphosyntaxe 15
La mise en place des habiletés pragmatiques 16

CHAPITRE 2 – L'ACQUISITION DU LANGAGE PAR L'ENFANT SOURD 18

L'enfant sourd né de parents sourds : le développement des habiletés en langue des signes 18

Quelques repères sur les langues des signes 18
Le babillage manuel 19
Les premiers signes et leurs combinaisons 20
Les premières acquisitions linguistiques 20
Les acquisitions linguistiques tardives 21

L'enfant sourd né de parents entendants : le développement des habiletés en langue orale 22

Le bain linguistique précoce 22
Le babillage vocal 23
L'acquisition du vocabulaire 24
L'acquisition de la syntaxe et de la morphosyntaxe 25
L'acquisition de la pragmatique 26

Les variables affectant le développement linguistique 27

Existence d'une période dite « critique » pour l'acquisition du langage 27
Période critique pour l'acquisition d'une langue des signes 27
Période critique pour l'acquisition d'une langue vocale 28
Un avantage lié à l'âge d'implantation ? 28
Les apports de la Langue française Parlée Complétée (LfPC) 29
Forte hétérogénéité des trajectoires développementales 31

PARTIE 2 - METHODOLOGIE 33

CHAPITRE 3 – CHOIX DE L'OUTIL 34

CHAPITRE 4 – LA BATTERIE EVALO 2-6 35

Cadre théorique de référence 35

Principes généraux 36

Architecture générale de la batterie 37

Matériel proposé 38

Traitement des données 39

CHAPITRE 5 – LES EPREUVES SELECTIONNEES 40

Le domaine « Pragmatique » 40

Tâche pragmatique 1 « Entretien d'accueil » 41
Contexte de recueil des données 41
Consignes 41
Notation 41
Cotation 41
Informations recueillies 42
Pour notre étude 42
Tâche pragmatique 2 « Dessin sur consignes » 42

Matériel nécessaire ... 42
Contexte de recueil des données ... 43
Consignes ... 43
Notation ... 43
Cotation ... 43
Informations recueillies ... 44
Tâche pragmatique 3 « Sur le banc » ... 44
Matériel nécessaire ... 44
Contexte de recueil des données ... 44
Consignes ... 45
Notation ... 46
Cotation ... 46
Informations recueillies ... 46
Activité annexe « Jeu libre » ... 47
Matériel nécessaire ... 47
Contexte de recueil des données ... 47
Consignes ... 47
Notation ... 48
Cotation ... 48
Informations recueillies ... 48
Activité annexe « Jeu partagé – Protocole A» ... 48
Matériel nécessaire ... 48
Contexte de recueil des données ... 49
Consignes ... 49
Notation ... 50
Cotation ... 50
Informations recueillies ... 50
Grille de synthèse des habiletés pragmatiques ... 51
Grilles d'observation - Orthophoniste ... 51
Matériel nécessaire ... 51
Contexte de recueil des données ... 51
Consignes et notation ... 52
Cotation ... 52
Données de scores ... 52
Éléments de diagnostique ... 53
Le domaine « Morphosyntaxe » ... 53
L'épreuve « Programmation morphosyntaxique » ... 53
Matériel nécessaire ... 53
Contexte de passation ... 54
Consignes ... 54
Notation ... 55
Cotation ... 55
Informations recueillies ... 55
Pour notre étude ... 55
L'épreuve « Compréhension morphosyntaxique » ... 56
Matériel nécessaire ... 56
Contexte de passation ... 56
Consignes ... 56
Notation ... 56
Cotation ... 57
Informations recueillies ... 57
Pour notre étude ... 57
L'épreuve « Recueil de comportements sémiotiques à partir d'images » ... 57
Comportements sémiotiques à partir d'images scènes simples ... 58
Matériel nécessaire ... 58
Contexte de passation ... 58
Consignes ... 58
Notation ... 59
Cotation ... 59
Informations recueillies ... 59
Comportements sémiotiques à partir d'images séquentielles « Les cerises » ... 59
Matériel nécessaire ... 59
Contexte de passation ... 60
Consignes ... 60
Notation, cotation et informations recueillies ... 60
L'épreuve « Répétition de phrases – Morphosyntaxe » ... 60
Matériel nécessaire ... 61

Contexte de passation ... 61
Consignes ... 61
Notation ... 61
Cotation ... 61
Informations recueillies ... 62
Pour notre étude ... 62
Activité annexe « Jeu partagé – Protocole B » ... 62
Matériel nécessaire ... 63
Contexte de recueil des données ... 63
Consignes ... 63
Notation ... 64
Cotation ... 64
Informations recueillies ... 64
Tableau de recueil des comportements - Parents ... 65
Matériel nécessaire ... 65
Contexte de recueil des données ... 65
Consignes et notation ... 65
Cotation ... 65
Pour notre étude ... 66
Données de scores ... 66
Éléments de diagnostique ... 67
Conclusion ... 68
Bibliographie ... 71
Table des matières ... 76
Table des annexes ... 79
Sigles et abréviations utilisés ... 119

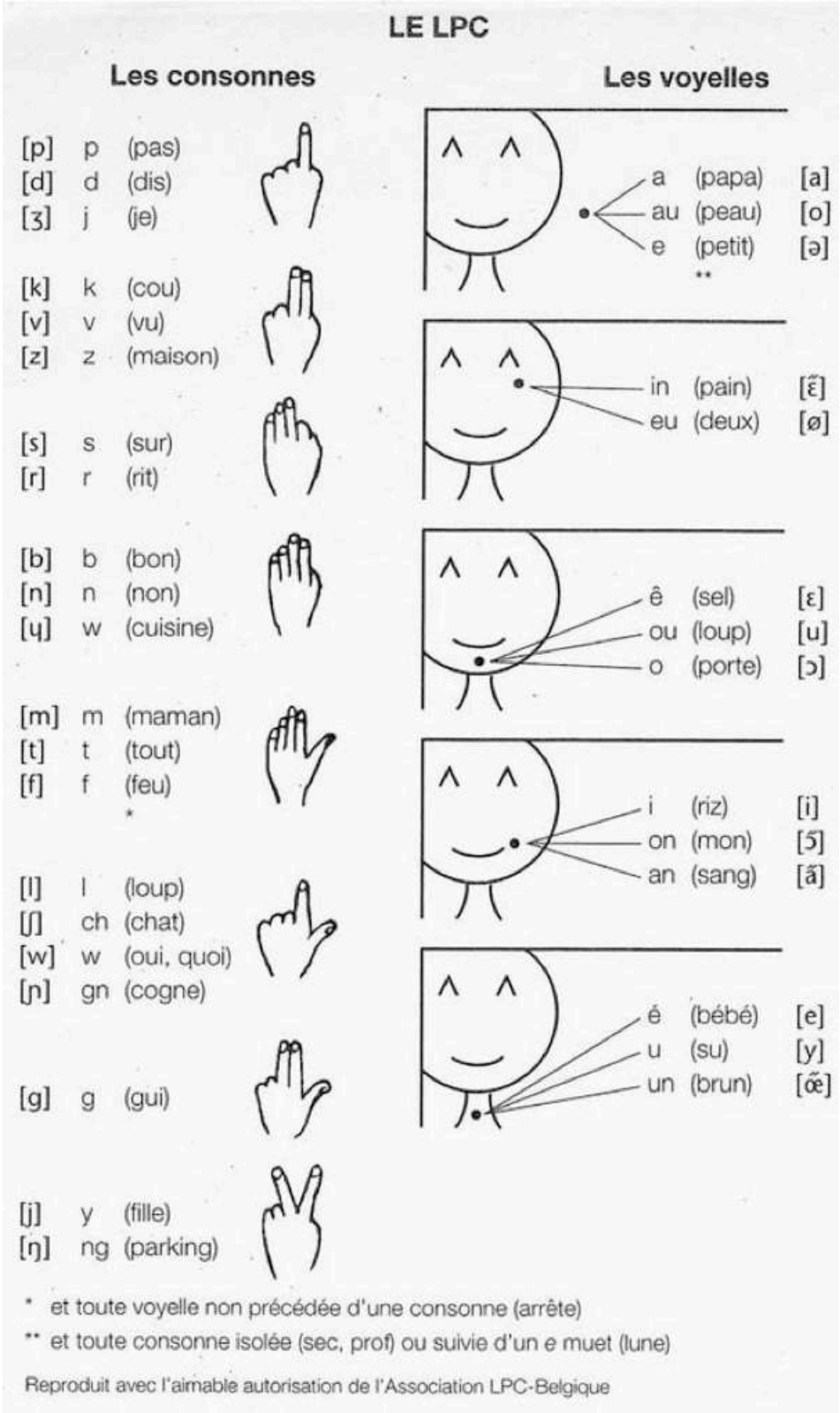
Table des annexes

Annexe 1 La mise en place des habiletés pragmatiques (d'après Coquet, 2005a) 80
Annexe 2 La LfPC (d'après Charlier, Hage & Leybaert, 2006) 81
Annexe 3 La Boucle du langage 82
Annexe 4 Architecture de la batterie EVALO 2-6 83
Annexe 5 Radar-synthèse 86
Annexe 6 Synthèse en intra et inter-domaines - Morphosyntaxe 87
Annexe 7 Synthèse en intra et inter-domaines - Pragmatique 89
Annexe 8 Consignes – Entretien d'accueil 91
Annexe 9 Consignes – Dessin sur consignes 94
Annexe 10 Pragmatique 3 – Verbalisations attendues 96
Annexe 11 Grilles d'observation - Orthophoniste 97
Annexe 12 Consignes – Programmation morphosyntaxique 102
Annexe 13 Consignes – Compréhension morphosyntaxique 106
Annexe 14 Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques 110
Annexe 15 Consignes – Comportements sémiotiques 116
Annexe 16 Matériel – Répétition de phrases 117
Annexe 17 Tableau de recueil des comportements - Parents 118

Annexe 1
La mise en place des habiletés pragmatiques (d'après Coquet, 2005a)

3 à 6 mois	9 à 12 mois	2 ans	3 ans	4 à 6 ans	7 ans	10 ans
Mise en place des formats d'interaction (Bruner) Attention conjointe						
	Tour de rôle entre l'enfant et les parents					
	Intentionnalité avec les comportements communicatifs (Hardling) et les actes primitifs de parole (Dore)					
		Théorie de l'esprit				
		Mise en place des fonctions du langage (Halliday)				
			Efficacité des actes de langage en termes d'intention (Bernicot)			
			Régie de l'échange avec mise en place des routines conversationnelles, de la topicalisation de la conversation et la prise en compte du feedback			
				Conscience des préalables aux tours de parole		
				Adaptation à l'interlocuteur et au contexte physique		
					Diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte	
					Règles de coopération (Grice)	
					Organisation de l'information	
						Adaptation au contexte social
						Habiletés discursives
						Compétences métapragmatiques

Annexe 2
La LfPC (d'après Charlier, Hage & Leybaert, 2006)



Annexe 3
La Boucle du langage

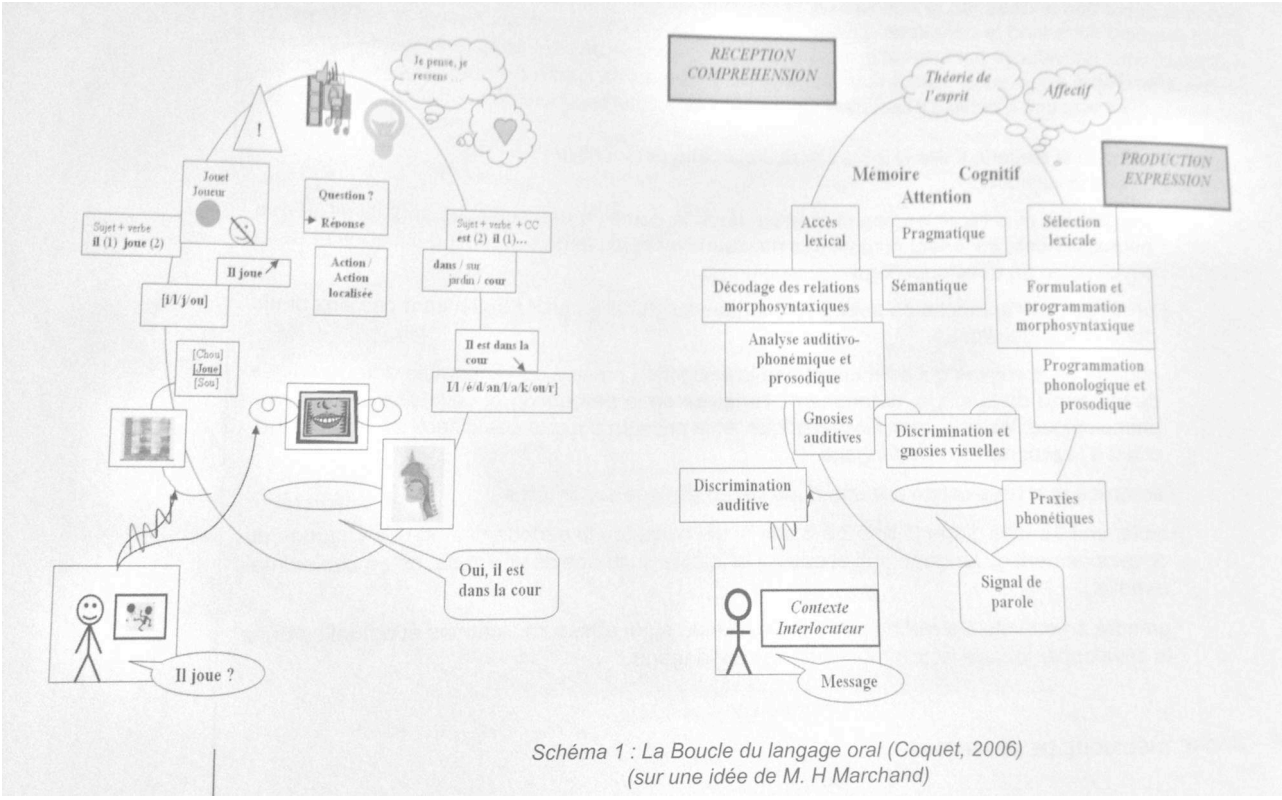


Schéma 1 : La Boucle du langage oral (Coquet, 2006)
(sur une idée de M. H Marchand)

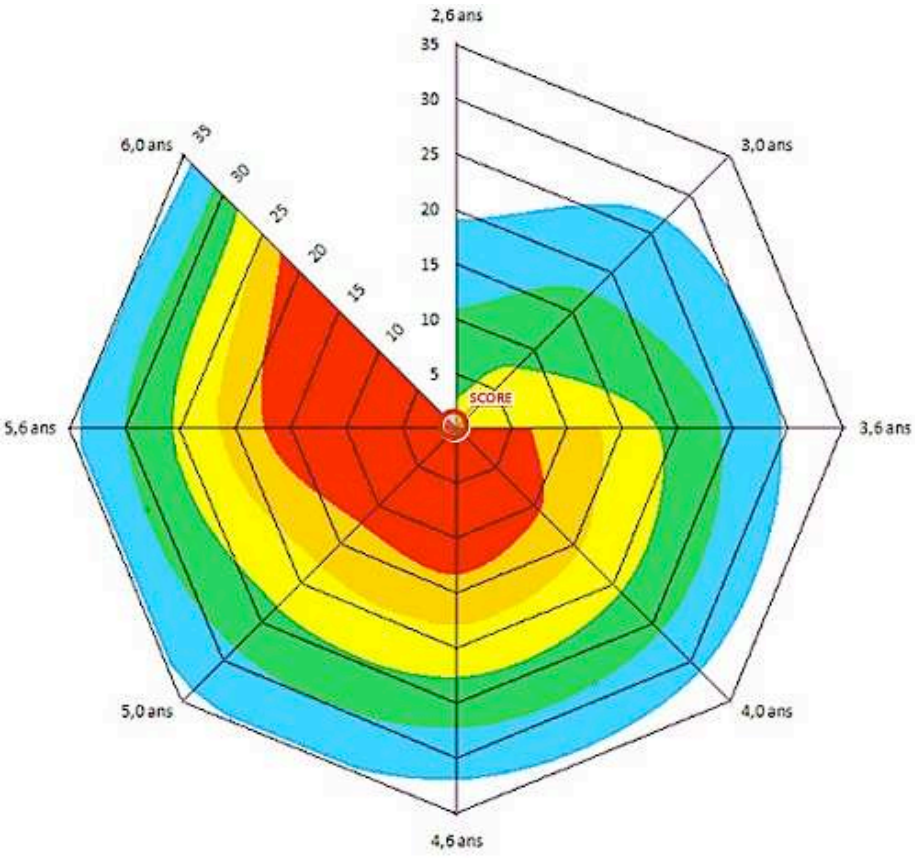
Annexe 4
Architecture de la batterie EVALO 2-6

Domaines	Épreuves
Attention	• Reproduction de cellules rythmiques • Attention auditive • Attention barrage • Répétition de chiffres (empan) • Mémoire visuelle de parcours (empan)
Autres habiletés cognitives	• Collections d'objets • Connaissance des couleurs (empan) • Dénombrement (annexe) • Recherche d'intrus dans une catégorie • Complètement d'images
Capacités en lien avec les apprentissages de l'écrit	• Entretien • Dénomination rapide – Mots • Dénomination rapide – Couleurs • Identification de lettres • Connaissance des conventions de lecture • Connaissance des conventions de transcription • Lecture indicée • Connaissance du code écrit • Repérage spatial sur une feuille • Labyrinthe
Fonctions visuo-spatiale et graphique	• Dessin du bonhomme • Copie de figures géométriques • Encastrements • Dessin libre • Tâche d'écriture

Gnosies	• Dépistage auditif • Dépistage visuel • Discrimination visuelle • Gnosies auditivo-verbales • Gnosies tactiles • Dessin du bonhomme
Jeu et communication	• Jeu libre • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B)
Lexique	• Dénomination • Désignation à partir d'un mot • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B) • Désignation à partir d'un indice • Compréhension de qualificatifs • Compréhension de termes topologiques • Lexique induit • Lexique – Mise en réseaux
Mémoire	• Reproduction de cellules rythmiques • Répétition de chiffres • Répétition de logatomes • Répétition de phrases (empan Mot) • Mémoire de récit • Mémoire de dessin • Mémoire de signes • Mémoire de localisation • Mémoire visuelle de parcours • Reproduction de suites visuelles • Mémoire kinesthésique
Métalinguistique	• Métaphonologie • Métalexique • Métasyntaxe

Morphosyntaxe	• Compréhension morphosyntaxique • Programmation morphosyntaxique • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B) • Évaluation des comportements sémiotiques à partir d'images • Répétition de phrases – Morphosyntaxe
Phonétique et phonologie	• Test phonétique (annexe) • Dénomination • Répétition de logatomes • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B)
Pragmatique	• Entretien d'accueil (tâche 1) • Dessin sur consigne (tâche 2) • Sur le banc (tâche 3)
Praxies	• Praxies buccofaciales • Copie de figures géométriques • Encastrements

Annexe 5
Radar-synthèse



Annexe 6
Synthèse en intra et inter-domaines - Morphosyntaxe

Morphosyntaxe
Profil et analyse intra et inter domaines

Nom : ***Prénom :***
Date de la passation : ***Classe :***
Date de naissance : ***Age réel :*** ***Age cible :***

INTRA DOMAINE **EPREUVES**

Différences / traitement de l'information

		Note brute	-	-	-	M	+
Compréhension	Compréhension morphosyntaxique						
Production	Programmation morphosyntaxique						
Sensibilité à l'étayage	Répétition phrases Morphosyntaxe						
	Comportements sémiotiques	Nombre d'énoncés interprétables					
		Nombre d'erreurs				☺	☹

O ☐ N ☐

O ☐ N ☐

Comportements sémiotiques

Observations en cours de test

Compréhension verbale

Modes dominants ☺ ☹

Niveau de compréhension	trouble gnosique		altérée		adaptée vie quotidienne		moyenne		satisfaisante				
Nature / qualité de la compréhension	lexicale (dans un énoncé)		morphosyntaxique (dans un énoncé)		adaptée vie quotidienne		complexe (dans un énoncé)						

Expression
Niveau morphosyntaxique

Modes dominants ☺ ☹

Mots	mots isolés		mots phrases		2 mots juxtaposés						
Enoncés simples	S + V		S+V+O		S+V+ OI / CC		S+V+ O / CC + élément à valeur référentielle				
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité		avec relative		avec causale		avec complétive circonstancielle				

Maladresses et erreurs

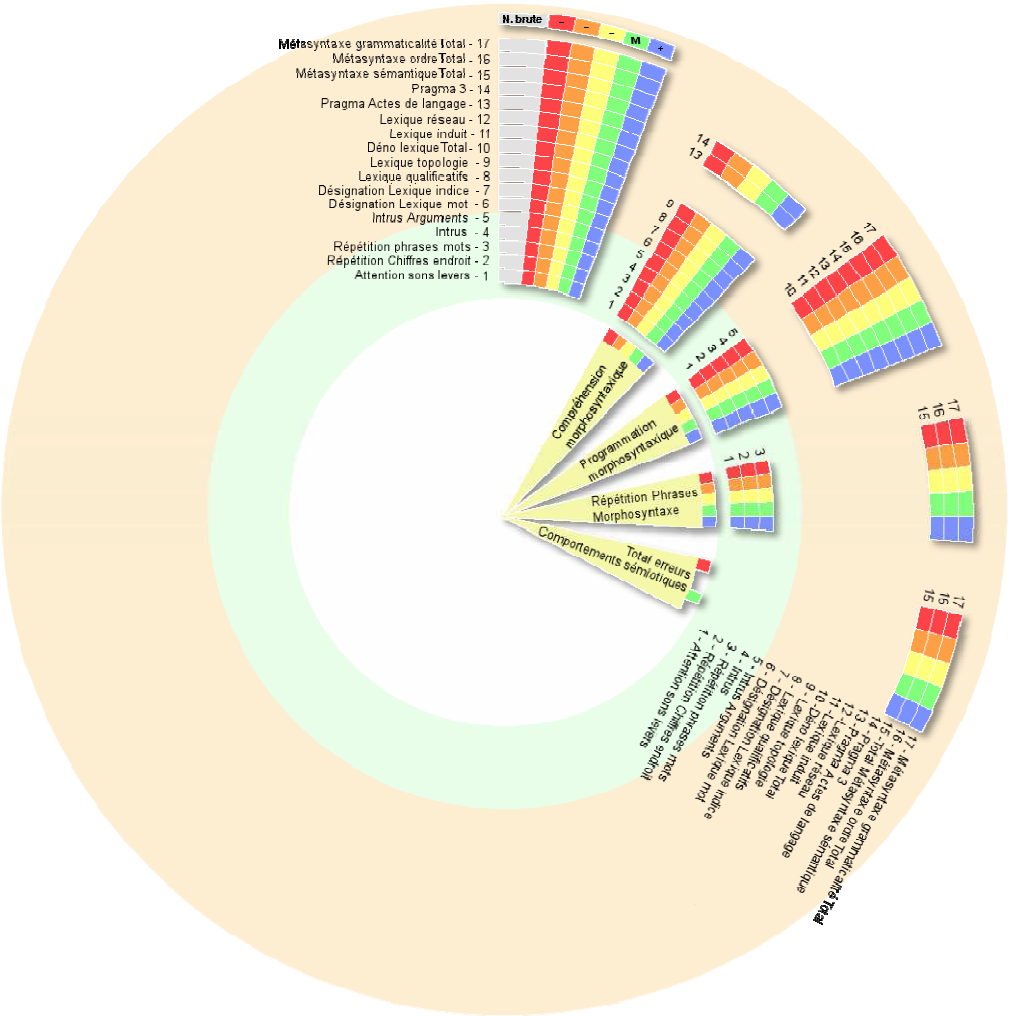
Modes dominants ☺ ☹

Maladresses du langage enfantin		Dyssyntaxie		Agrammatisme				

EVALO 2-6 Ortho Edition

INTER DOMAINES **COMPARAISONS**

Recherche de facteurs explicatifs dans les composantes :
- attentionnelle (1)
- mnésique (2 et 3)
- cognitive (4 et 5)



Différence de traitement :
- énoncés / mots (6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12)

Mise en perspective avec la dimension :
- utilisation du langage (13 et 14)

Conscience syntaxique : (15, 16 et 17)

Nom :

Prénom :

Age : ***Date du test :***

Morphosyntaxe

EVALO 2-6

Annexe 7
Synthèse en intra et inter-domaines - Pragmatique

Pragmatique
Profil et analyse intra et inter domaines

Nom : ***Prénom :***

Date de la passation : ***Classe :***

Date de naissance : ***Age réel :*** ***Age cible :***

INTRA DOMAINE **EPREUVES**

Différences en fonction de la tâche

	Note brute	–	–	–	M	+
Pragma 1 (T1 / T2 : O N)						
Pragma 2 (T2/ T3 : O N)						
Pragma Actes de langage (T1 / T3 : O N)						
Pragma 3						

Modes dominants

Fonctions du langage repérées au cours du test

					☺	☹
Expression de sentiments, besoins, difficultés	non		oui			
Sollicitation(s) pour attirer l'attention du testeur	non		oui			
Réponse(s) aux questions	non		oui			
Question(s) posée(s)	non		oui			
Demande(s) d'aide	non		oui			
Demande(s) d'information	non		oui			
Commentaire(s) sur la situation	non		oui			
Ordre(s) donné(s) au testeur	non		oui			
Utilisation des routines conversationnelles (*bonjour, merci…*)	non		oui			
Jeux de mots ou de langage	non		oui			

Régie de l'échange

							☺	☹
Distance interpersonnelle	trop restreinte		normale		trop importante			
Regard	absence de contact		contact épisodique		contact suivi			
Tour de parole	non respecté		respecté					
Chevauchements sur la parole de l'autre	absents		épisodiques		fréquents			
Phénomènes d'écholalie	absents		présents					
Digressions	absentes		présentes					
Coq à l'âne	absents		présents					
Initiative de l'échange	non		oui					
Maintien de l'échange	non		oui					
Clôture de l'échange	non		oui					
Manifestation(s) d'incompréhension ou de difficulté	non		oui					
Demande(s) de reformulation suite à une incompréhension	non		oui					
Ajustement(s) à la demande du testeur	non		oui					

Adaptation

					☺	☹
A l'orthophoniste	non		oui			
Au lieu de test	non		oui			
A la situation de test	non		oui			

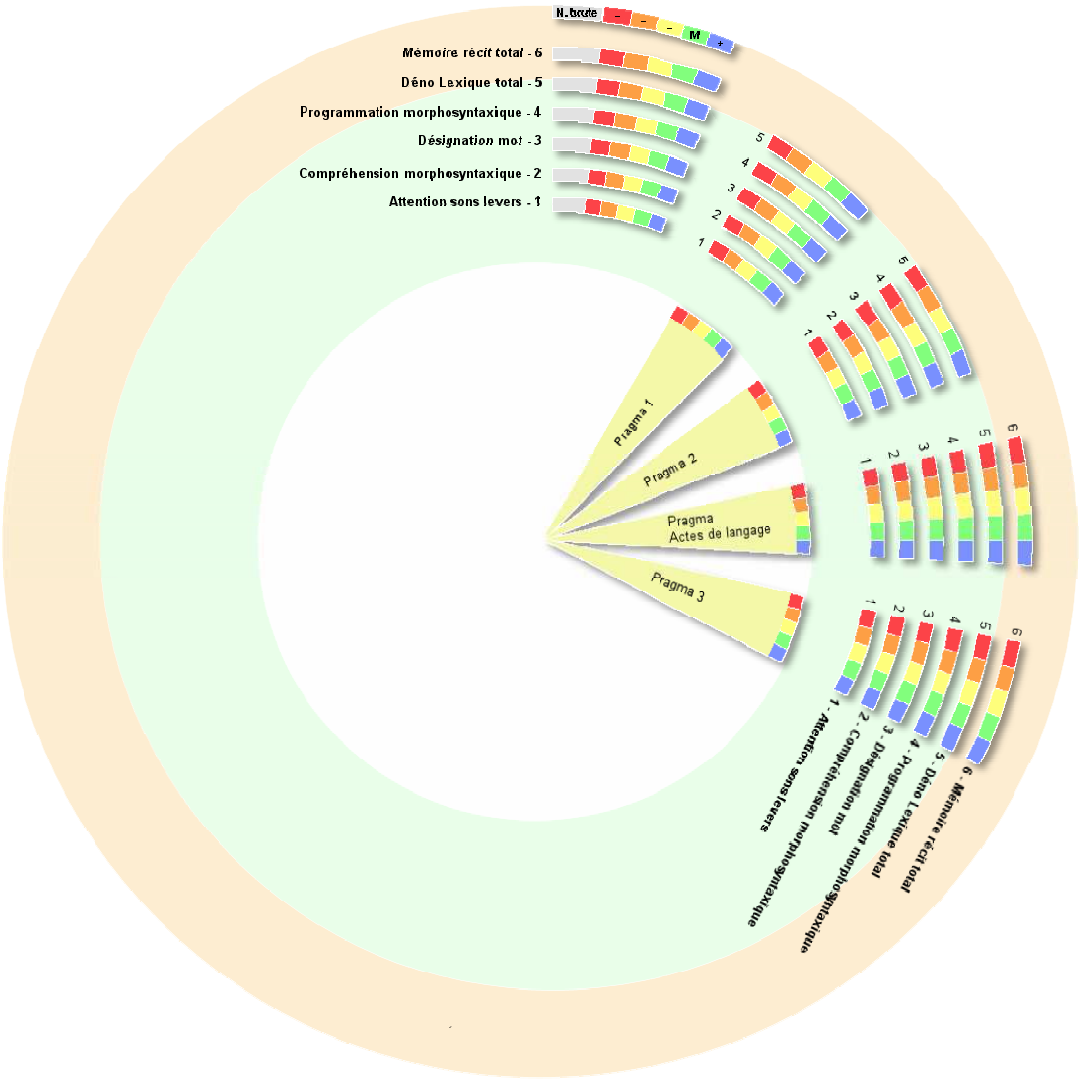
Organisation de l'information

					☺	☹
Choix lexicaux adaptés	non		oui			
Choix syntaxiques adaptés	non		oui			
Utilisation des modalités non verbales adaptée	non		oui			
Discours informatif	non		oui			

EVALO 2-6 Ortho Editions

INTER DOMAINES **COMPARAISONS**

Recherche de facteurs explicatifs dans les composantes :
- attentionnelle (1)
- linguistique versant réception (2 et 3)
- linguistique versant production (4 et 5)



Mise en perspective avec la composante :
- mnésique (script narratif) (6)

Nom :	
Prénom :	
Age :	***Date du test :***

Pragmatique

EVALO 2-6 Ortho Edition

Annexe 8
Consignes – Entretien d'accueil

Inductions du testeur	**Actes de langage**	**Actes de langage attendus**	**Exemples de réponses**
« Bonjour ! »	Initier une conversation/saluer	Saluer	*Signe de tête* « Bonjour »
« Comment ça va ? »	Demander une information	Informer	« Bien » « Ça va »
« Je m'appelle… » *L'examinateur se nomme*	Donner une information	Recevoir une information/Apporter un complément d'information	*Signe ou mimique d'acquiescement* « Pierre » « Moi, je m'appelle Pierre »
Si l'enfant ne se nomme pas : « Et toi, comment tu t'appelles ? »	Poser une question	Répondre/Donner une information	« Pierre » « Je m'appelle Pierre »
« Bonjour Pierre »	Saluer		<u>Échange non comptabilisé</u>
« Quel âge as-tu ? »	Poser une question	Informer	*Doigts levés pour indiquer un âge* « 5 ans » « J'ai 5 ans »
« Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir »	Demander un récite d'expérience	Raconter	« J'ai joué » « Je suis allé à l'école »
« Tu sais pourquoi tu viens me voir ? »	Réclamer une explication	Expliquer/argumenter	*Mimique d'ignorance* « Je ne sais pas » « Pour parler, jouer, etc. »

Inductions du testeur	**Actes de langage**	**Actes de langage attendus**	**Exemples de réponses**
« Je suis orthophoniste (ou autre) » *L'examinateur indique son métier*	Donner une information	Acquiescer/Demander une explication	*Mimique* « Ah bon » « C'est quoi une orthophoniste ? »
« Tu sais ce que c'est une orthophoniste ? »	Demander une information	Répondre à une question fermée/Demander une explication	« Oui/non » « Je ne sais pas »
« Explique moi ce que c'est une orthophoniste »	Demander une explication	Expliquer	
Quelle que soit la réponse de l'enfant : « C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler »	Donner une information	Recevoir une information	*Mimique* « Ah » *Demande d'explication supplémentaire* (Répondre à la demande sans comptabiliser l'échange)
« Quel jour on est aujourd'hui ? »	Demander une information	Informer/Signifier qu'on ne sait pas	« Je ne sais pas » « Nom d'un jour » (même si incorrect)
« C'est le matin ou l'après-midi ?	Demander une information	Informer	« Indication du moment de la journée »

Inductions du testeur	**Actes de langage**	**Actes de langage attendus**	**Exemples de réponses**
« Comment tu sais que c'est le matin/l'après midi ? »	Demander une justification	Justifier	« C'est 10h du matin/2h de l'après midi » « Je viens de me lever/j'ai mangé à midi »
« Ce matin/cet après midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord »	Terminer une conversation	Terminer une conversation	*Sourire ou mimique* « Oui/non » « D'accord »

Annexe 9
Consignes – Dessin sur consignes

Inductions du testeur	**Actes de langage**	**Actes de langage attendus**	**Exemples de réponses**
« Et si tu faisais un dessin ? »	Suggérer	Répondre à une suggestion	*Mimique* « D'accord »
Poser une feuille de papier sur la table *Ne pas donner de crayon, les crayons ne doivent pas être accessibles* « Voici une feuille de papier »	<u>Situation nécessitant une stratégie d'adaptation</u> Donner une consigne	Remercier	*Sourire* « Merci »
« Tu vas dessiner une fleur, vas-y »		Interpeller Réclamer Demander un objet	*Tape sur la main* « Hé » « J'ai pas de crayon » « Donne moi un crayon »
Si l'enfant réclame un crayon ou s'il n'a rien demandé au bout de 30s : « Excuse moi, j'ai oublié de te donner un crayon ! »	S'excuser	Réagir à des excuses présentées	*Signe de tête* « Oui »
« Tu veux un feutre bleu ou un feutre rouge ? »	Proposer un choix	Faire un choix	*Pointé du doigt* « Le bleu/le rouge/le deux »

Inductions du testeur	**Actes de langage**	**Actes de langage attendus**	**Exemples de réponses**
« Tu te souviens, tu dois dessiner une fleur, tu me diras quand tu auras terminé »	Rappeler une consigne	Interpeller	*Tape sur la main* « Hé » « J'ai fini »
Quand l'enfant dit qu'il a fini ou au bout de 30s s'il dessine autre chose ou reste sans rien : « Tu as dessiné une fleur : écris le mot fleur à côté de ton dessin »	<u>Situation nécessitant une stratégie d'adaptation</u> Donner une consigne	Exprimer une difficulté rencontrée Demander de l'aide	« Je ne sais pas » « Fais moi un modèle »
« Maintenant tu vas dessiner "une voiture" » *Prononcer le mot voiture sans aucune sonorisation pour qu'il soit inaudible*	<u>Situation nécessitant une stratégie d'adaptation</u> Donner une consigne	Manifester une incompréhension Demander une répétition	*Mimique d'étonnement* « Qu'est-ce que tu as dit ? » « Je n'ai pas compris » « Répète »
« Maintenant tu vas dessiner une voiture »	Donner une consigne	Manifester son accord	« D'accord »
« Explique moi comment c'est une voiture »	Demander une information	Expliquer	*Gestes de tourner un volant, Bruitages* « Elle a des roues, un volant, etc. »
« Pour signer, écris ton nom sur la feuille »	Donner une consigne	Manifester son accord	« D'accord »

Annexe 10
Pragmatique 3 – Verbalisations attendues

Image 1	Chien marron sur le banc Petit garçon couché par terre à droite du banc Monsieur au pull bleu à gauche du banc (un peu en avant)
Image 2	Petit garçon couché sur le banc Chien noir derrière le banc à gauche (à moitié caché) Monsieur au pull bleu à droite du banc
Image 3	Petite fille debout sur le banc Monsieur au pull bleu derrière le chien marron à droite du banc <u>OU</u> Chien marron à droite du banc devant le monsieur au pull bleu
Image 4	Petite fille couchée sur le banc (au milieu) Monsieur au pull orange derrière le banc à gauche Chien noir à droite du banc

Annexe 11
Grilles d'observation - Orthophoniste

Observations en cours de test

Domaine :	Âge d'application :	☐	☐	☐	☐	Livret de CONSIGNES ET COTATION p. 149
Évaluation qualitative		Lecteur de film	Fiabilité	Chronomètre	Critère d'arrêt	

>> Comportements verbaux

- ▼ Être attentif aux productions de l'enfant.
- ▼ Noircir les cases correspondantes.

Style de communication

Style ⚠	sociable ☐	indépendant ☐	opposant ☐	timide ☐	passif ☐	inhibé ☐

Fluence verbale

Fluence ⚠	mutisme ☐	très réduite ☐	hypo-spontanéité ☐	correcte ☐	logorrhée ☐

Intelligibilité de la parole

Degré ⚠	pas intelligible ☐	peu intelligible ☐	moyen intelligible ☐	bien intelligible ☐

Étayage ⚠	améliore ☐	sans impact ☐	aggrave ☐

Prosodie ⚠	adaptée ☐	non adaptée ☐

Accès lexical

Temps latence ⚠	normal ☐	important ☐	anormal ☐

Mots utilisés ⚠	adaptés ☐	passe-partout ☐	pédants ☐	néologismes ☐	stéréotypies ☐

Paraphasies ⚠	phonémiques ☐	sémantiques ☐

Compréhension verbale

Niveau ⚠	Trouble gnosique ☐	altérée ☐	adaptée quotidien ☐	moyenne ☐	satisfaisante ☐

Nature / Qualité	contextuelle ☐	lexicale ☐	morpho-syntaxique ☐	complexe ☐

Difficultés pour :

>> Expression

Niveau morphosyntaxique

Mots ⚠	isolés ☐	Mots phrases ☐	2 juxtaposés ☐	
Énoncés simples	S + V ☐	S + V + O ☐	S + V + OI / CC ☐	S + V + C et éléments à valeur référentielle ☐
Énoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité ☐	avec relative ☐	avec causale ☐	avec complétive circonstancielle ☐

Erreurs pour :

Erreurs ⚠	maladresses ☐	dyssyntaxie ☐	agrammatisme ☐

Modalités non verbales

Modalités non verbales	mimiques ☐		
	gestes de pointé ☐		
	gestes de forme d'objet ☐	gestes utilisation d'objet ☐	mimes d'action ☐
	gestes de régulation non conventionnels ☐	gestes de régulation conventionnels ☐	
	gestes symboliques ☐		

Voix

Intensité	trop faible ☐	normale ☐	trop forte ☐
Timbre	normal ☐	rauque ☐	éraillé ☐
Intonation	adaptée ☐	non adaptée ☐	peu diversifiée ☐

Suggestion d'examen complémentaire oui ☐ non ☐

Débit / Fluence

Débit	normal ☐	ralenti ☐	hésitant ☐	accéléré ☐

Répétitions de syllabes > à 3 oui ☐ non ☐

Tendances au bégaiement oui ☐ non ☐

>> Motricité manuelle

▼ Pendant les activités graphiques :
- observer le choix de la main.
- observer la tenue de crayon.

▼ Pendant les activités de manipulation :
- noter la qualité des gestes.
- noter la présence de syncinésies.

▼ Cocher les cases correspondantes :

Latéralité manuelle	main droite ☐	main gauche ☐	passe d'une main à l'autre ☐
Tenue de crayon	correcte ☐	incorrecte ☐	

Description de la tenue de crayon si incorrecte :

Qualité des gestes	adaptés	oui ☐	non ☐
	coordonnés	oui ☐	non ☐
	précis	oui ☐	non ☐
Syncinésies		oui ☐	non ☐

>> Attitude et adaptation lors du bilan

▼ **Être attentif au comportement de l'enfant.**

▼ **Cocher les cases correspondantes**.

Participation / Motivation

Participation	correcte ☐	passivité ☐	opposition ☐	refus ☐

Motivation pour l'activité	exprimée ☐	non exprimée ☐

Attention

Attention	non mobilisée ☐	labile ☐	dispersée ☐	correcte ☐	soutenue ☐

Comportement général

Fatigabilité anormale	oui ☐	non ☐		
Comportement	instable ☐	stable ☐		
Estime de soi	bonne ☐	mauvaise ☐		
Excitation	oui ☐	non ☐	progressive	☐

Réaction à la situation de test

Mise en action	impulsivité ☐	grande lenteur ☐	adaptation ☐
Conduites	persévération ☐	modification ☐	autocorrection ☐
Organisation	aucune ☐	en cours de tâche ☐	d'emblée ☐
Réalisation de la tâche	abandon d'emblée ☐	abandon en cours ☐	conduite à terme ☐
Marque d'effort	forte ☐	moyenne ☐	faible ☐

Appropriation des consignes

Compréhension	correcte ☐	incorrecte ☐
Demande de	répétition ☐	reformulation ☐

Besoin de	geste ☐	support concret ☐	démonstration ☐

Renforcements	nécessaires ☐	non nécessaires ☐

>> Habiletés pragmatiques

Fonctions du langage repérées au cours du test ⚠

Expression de sentiments, besoins, difficultés	oui ☐	non ☐
Sollicitation(s) pour attirer l'attention du testeur	oui ☐	non ☐
Réponse(s) aux questions	oui ☐	non ☐
Question(s) posée(s)	oui ☐	non ☐
Demande(s) d'aide	oui ☐	non ☐
Demande(s) d'information	oui ☐	non ☐
Commentaire(s) sur la situation	oui ☐	non ☐
Ordre(s) donné(s) au testeur	oui ☐	non ☐
Utilisation des routines conversationnelles (*bonjour, merci…)*	oui ☐	non ☐
Jeux de mots ou de langage	oui ☐	non ☐

Régie de l'échange

Distance interpersonnelle	trop restreinte ☐	normale ☐	trop importante ☐
Regard	absence de contact ☐	contact épisodique ☐	contact suivi ☐
Tour de parole	non respecté ☐	respecté ☐	
Chevauchements sur la parole de l'autre	absents ☐	épisodiques ☐	fréquents ☐
Phénomènes d'écholalie	absents ☐	présents ☐	
Digressions	absentes ☐	présentes ☐	
Coq-à-l'âne	absents ☐	présents ☐	
Initiative de l'échange	non ☐	oui ☐	
Maintien de l'échange	non ☐	oui ☐	
Clôture de l'échange	non ☐	oui ☐	
Manifestation(s) d'incompréhension ou de difficulté	non ☐	oui ☐	
Demande(s) de reformulation suite à une incompréhension	non ☐	oui ☐	
Ajustement(s) à la demande du testeur	non ☐	oui ☐	

Adaptation

À l'orthophoniste	oui ☐	non ☐
Au lieu de test	oui ☐	non ☐
A la situation de test	oui ☐	non ☐

Organisation de l'information

Choix lexicaux adaptés	oui ☐	non ☐
Choix syntaxiques adaptés	oui ☐	non ☐
Utilisation des modalités non verbales adaptée	oui ☐	non ☐
Discours informatif	oui ☐	non ☐

Annexe 12
Consignes – Programmation morphosyntaxique

Éléments morphosyntaxiques ciblés Relations sémantiques	**Matériel et manipulation pour indiçage**	**Verbalisations pour indiçage**	**Matériel et manipulation pour test**	**Phrases à compléter Productions attendues**
Masculin/Féminin avec transformation	Montrer un personnage masculin	« Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau ! »	Montrer un personnage féminin	« Oh, la dame est bien habillée, elle est…**belle** ! » (« jolie » n'est pas accepté)
Pronom personnel sujet Processus anaphorique	Prendre un monsieur et une dame Faire marcher le monsieur	« Regarde le monsieur. Il marche »	Faire marcher la dame	« Regarde la dame. Elle… **marche**/**se promène** »
Forme négative Action/inaction	Prendre un monsieur et une dame Faire marcher la dame	« La dame marche »	Laisser le monsieur immobile	« Le monsieur…**ne marche pas/ne bouge pas** »
Possessif Relation de possession	Prendre un monsieur et un chien Les faire marcher ensemble	« Le monsieur promène son chien »	Prendre les 2 messieurs et les 2 chiens Les faire marcher ensemble	« Les messieurs promènent… **leur chien** »

Éléments morphosyntaxiques ciblés Relations sémantiques	**Matériel et manipulation pour indiçage**	**Verbalisations pour indiçage**	**Matériel et manipulation pour test**	**Phrases à compléter Productions attendues**
Déterminant	Mettre une dame et un chat côte à côte Montrer le chat	« C'est le chat de la dame »	Mettre un monsieur et un chien côte à côte Montrer le chien	« C'est le chien…**du monsieur** »
Relative en qui Caractérisation	Mettre une dame et une fille côte à côte Les faire avancer	« Voilà une dame qui promène sa fille »	Mettre un monsieur et un chien côte à côte Les faire avancer	« Voilà un monsieur…**qui promène son chien** »
Forme pronominale	Prendre une dame et un bébé La dame couche le bébé sur la table	« La dame couche le bébé »	Faire coucher la dame	« La dame…**se couche/s'allonge** »
Flexion verbale particulière au pluriel	Coucher un enfant sur la table	« Chut ! (avec geste), l'enfant dort »	Coucher les 2 enfants sur la table	« Chut ! (avec geste), les enfants… **dorment** »

Éléments morphosyntaxiques ciblés Relations sémantiques	**Matériel et manipulation pour indiçage**	**Verbalisations pour indiçage**	**Matériel et manipulation pour test**	**Phrases à compléter Productions attendues**
Voix passive Changement de point de vue pour exprimer une action et son résultat	Prendre un garçon et une fille Mettre le garçon devant la fille Montrer le garçon	« Le garçon cache la fille »	Sans modification, montrer la fille	« La fille…**est cachée par le garçon** »
	Prendre un monsieur et la voiture Le monsieur pousse la voiture Montrer la voiture	« La voiture est poussée par le monsieur »	Prendre un banc Le monsieur pousse le banc Montrer le banc	« Le banc…**est poussé par le monsieur** »
Utilisation de parce que Causalité	Mettre le monsieur dans la voiture, la faire rouler puis s'arrêter Faire sortir le personnage de la voiture et lui faire pousser la voiture	« La voiture est en panne, le monsieur la pousse »	Refaire le même scénario	« Le monsieur pousse la voiture…**parce qu'elle est en panne** »

Éléments morphosyntaxiques ciblés Relations sémantiques	**Matériel et manipulation pour indiçage**	**Verbalisations pour indiçage**	**Matériel et manipulation pour test**	**Phrases à compléter Productions attendues**
Déjà fait : temps passé	Faire sauter très haut le garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même, le faire marcher Verbaliser en même temps que les actions sont réalisées	« Regarde : le garçon saute, il tourne, il marche »	Faire tourner le garçon plusieurs fois sur lui-même	Rappelle-toi, avant, le garçon…**a sauté/sautait** »
Pas encore fait : temps futur	Faire sauter très haut le garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même	« Regarde encore une fois : le garçon saute, il tourne »	Sans réaliser la troisième action	« Et après, le garçon… **marchera/ va marcher** »

Annexe 13
Consignes – Compréhension morphosyntaxique

Matériel	**Éléments morphosyntaxiques ciblés**	**Énoncés**	**Manipulations acceptées**
Tous les personnages	Singulier/pluriel à travers le déterminant	« **Un** personnage marche »	
		« **Des** personnages marchent »	Faire marcher les personnages en même temps ou successivement
Tous les personnages présentés debout	Quantificateurs	« **Quelques** personnages sont couchés »	
Tous les personnages présentés couchés		« **Tous** les personnages sont debout »	
2 messieurs 1 garçon	Singulier/pluriel à travers la flexion verbale	« Il **dort** »	
		« Ils **dorment** »	
1 garçon 1 fille 1 chien 1chat	Genre et nombre du pronom personnel	« Fais **la** marcher »	
		« Fais **le** sauter »	
		« Fais **les** tourner »	En même temps ou successivement
		« **Elle** promène le chien »	
		« **Il** promène le chat »	

Matériel	Éléments morphosyntaxiques ciblés	Énoncés	Manipulations acceptées
1 garçon 1 fille	Réversibilité agent/objet de l'action	« **La fille** pousse **le garçon** »	
		« **Le garçon** pousse **la fille** »	
1 garçon 1 fille	Connecteurs subordonnants	« Le garçon court **et** il tombe »	
		« Le garçon et la fille dansent **mais** la fille est fatiguée »	Toute action qui indique que la fille arrête de danser
		« La fille se cache **parce que** le garçon court après elle »	2 actions dans l'ordre : le garçon poursuit la fille puis la fille se cache
1 garçon 1 fille 2 chiens	Affirmation/négation	« Le garçon **saute** »	
		« La fille **ne saute pas** »	La fille ne bouge pas ou fait autre chose que sauter
		« Donne moi un chien qui **n'est pas** noir »	
1 garçon 1 fille	Actif/passif	« Le garçon **cache** la fille »	Personnages placés l'un derrière l'autre. Personnage qui va cacher l'autre derrière/sous un objet de la pièce
		« Le garçon **est caché** par la fille »	

Matériel	**Éléments morphosyntaxiques ciblés**	**Énoncés**	**Manipulations acceptées**
1 monsieur 1 voiture	Actif/passif	« Le monsieur **pousse** la voiture »	
		« Le monsieur **est poussé** par la voiture »	
1 monsieur avec un chien devant lui 1 monsieur avec un chat devant lui 1 dame avec un chien devant elle	Marques de possession	« Le monsieur promène **son** chien »	
		« Le monsieur promène **le chien de la dame** »	
1 dame 1 fille 1 bébé 1 berceau	Forme pronominale	« La dame **couche** le bébé »	
		« La dame **se couche** »	Dans le berceau ou sur la table
1 dame 1 bébé 1 berceau	Connecteurs temporels	« **Avant** de marcher, la dame couche le bébé »	
		« **Après** avoir levé le bébé, la dame se promène »	

Matériel	**Éléments morphosyntaxiques ciblés**	**Énoncés**	**Manipulations acceptées**
1 monsieur aux cheveux noirs 1 monsieur avec un casque 1 dame 1 chien 1 chat 1 voiture	Relatifs	« Le monsieur **qui** a les cheveux noirs monte dans la voiture »	
		« Le monsieur **qui** a un casque saute »	
		« Le monsieur **qui** porte le chien marche »	
		« Le chat **que** porte la dame tombe »	
2 chiens 1 chat	Connecteurs coordonnants	« Donne moi un chien **ou** un chat »	
		« Donne moi un chien **et** un chat »	

Annexe 14
Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques

❶

Analyse du développement des comportements sémiotiques

Numéro de l'image	Questions posées par le testeur	N°	Enoncés - Comportements sémiotiques non verbaux et verbaux
		S/Total	

❷

N°	Processus	Sous-catégorie	Critère
1			Numérotation des énoncés
2			Enoncés interprétables
3			Action
4	Processus sémiotiques non verbaux		Geste de pointer seul
5	Processus sémiotiques non verbaux		Geste de forme d'objet seul
6	Processus sémiotiques non verbaux		Geste d'utilisation d'objet seul
7	Processus sémiotiques non verbaux		Mimique seule
8	Processus sémiotiques non verbaux		Geste conventionnel seul
9	Syntaxe mixte		Geste déictique + vocalisation / onomatopée / mot
10	Syntaxe mixte		Geste propositionnel + vocalisation / onomatopée / mot
11	Processus sémiotiques verbaux – Développement de la complexité morphosyntaxiques (Enoncés pré grammaticaux et grammaticaux)		Vocalisation ou Jargon intonatif
12			Onomatopée
13		Mot isolé	Sans intonation
14		Mot isolé	Avec intonation (protophrase)
15			Vocalisation ayant valeur de déterminant + nom
16		Déterminant + nom	Grammatical
17		Déterminant + nom	Lexical
18		Juxta-position de lexèmes	Deux
19		Juxta-position de lexèmes	+ de deux
20			Déictique verbal + complément linguistique
21		Présentatif	+ syntagme nominal
22		Présentatif	+ protorelatif
23		Présentatif	+ relatif
24		Syntaxe de base	Sujet + Verbe
25		Syntaxe de base	Sujet + verbe + Attribut
26		Syntaxe de base	Sujet +Verbe + Objet
27		Morphologie verbale	Verbe conjugué
28		Morphologie verbale	Verbe pronominal
29		Morphologie verbale	Verbe de modalité
30		Gestion des pronoms	Pronom sujet
31		Gestion des pronoms	Pronom objet direct
32		Gestion des pronoms	Pronom objet indirect
33		Expansions syntaxiques	Préposition après nom (complément de nom)
34		Expansions syntaxiques	Préposition après verbe
35		Expansions syntaxiques	Propos. infinitive complète
36		Expansions syntaxiques	Relatif
37		Expansions syntaxiques	Subordonnant
38		Expansions syntaxiques	Coordonnant intra énoncé
39		Expansions syntaxiques	Coordonnant inter énoncés (début énoncé)
40		Expansions syntaxiques	Adverbe ou locution

S/T

❸

Enoncés suffisamment structurés pour permettre leur analyse

Maladresses verbales ou processus d'apprentissage				
Numérotation des énoncés	Geste / onomatopée de substitution	**Sujet redoublé (hors PR)**	A le / de le	**Amorces déictiques**
S/T				
	1	2	3	4

Erreurs																
Numérotation des énoncés	**Non respect de l'ordre des mots**	**Absence de sujet**	**Absence de déterminant**	**Erreur genre et nombre du déterminant**	Absence de verbe (inclus auxiliaire)	Verbe non conjugué	**Erreur de flexion du verbe**	**Erreur genre et nombre du pronom**	**Absence de préposition**	**Erreur de préposition**	Absence de subordonnant	**Subordonnant tronqué ou erroné**	Autre	Total erreurs
S/T														
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

❹

		S/Total	

❺

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
[[ROWS40]]
| S/T | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |

❻

Maladresses verbales ou processus d'apprentissage				
[[ROWS5]]
| S/T | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |

Erreurs														
[[ROWS15]]
| S/T | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |

❼

	S/Total		
	Total général		

❽

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
S/T																																							
TG																																							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

❾

Maladresses verbales ou processus d'apprentissage					Erreurs													
S/T					S/T													
TG					TG													
	1	2	3	4		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Utilisation d'amorces déictiques "Les cerises"

- Absentes ☐
- Utilisées occasionnellement ☐
- Utilisées systématiquement à chaque image ☐

Compétences narratives (« Les cerises ») Indices de cohérence

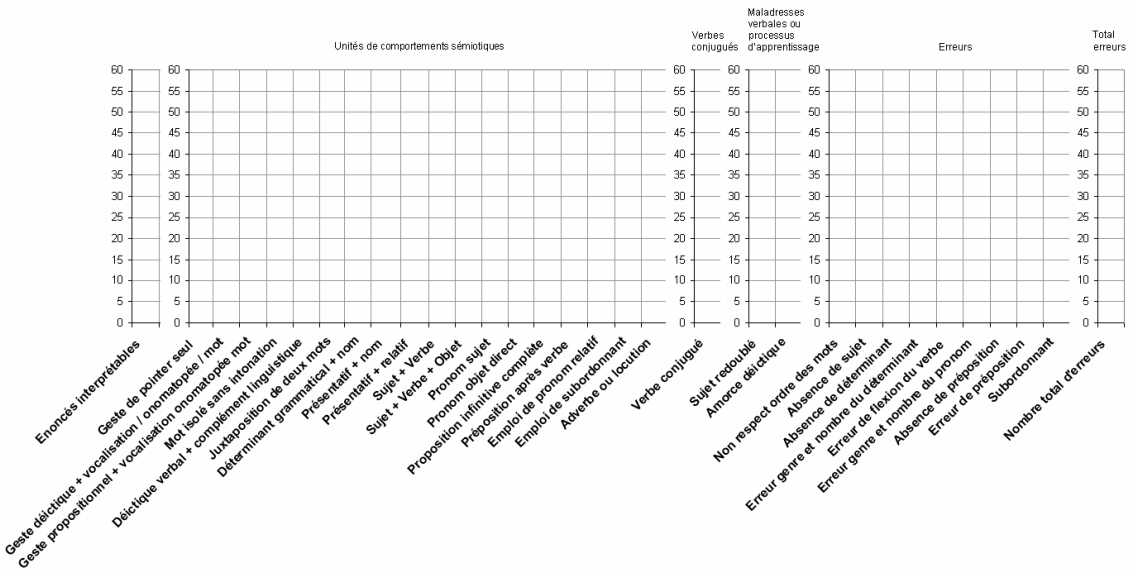
- Reprise(s) d'éléments déjà dits (répétition) ☐
- Apport(s) d'éléments nouveaux (progression) ☐
- Rapport(s) de cause à effet (relation) ☐
- Enchaînement chronologique des énoncés ☐

Indices de cohésion

- Variation des champs lexicaux (synonymes…) ☐
- Présence de processus anaphoriques (articles définis, pronoms, adverbes…) ☐
- Présence de connecteurs temporels (et puis / et après … en début d'énoncé) ou logiques (donc…) ☐
- Modalités non verbales de renforcement (gestes, mimiques, prosodie…) ☐

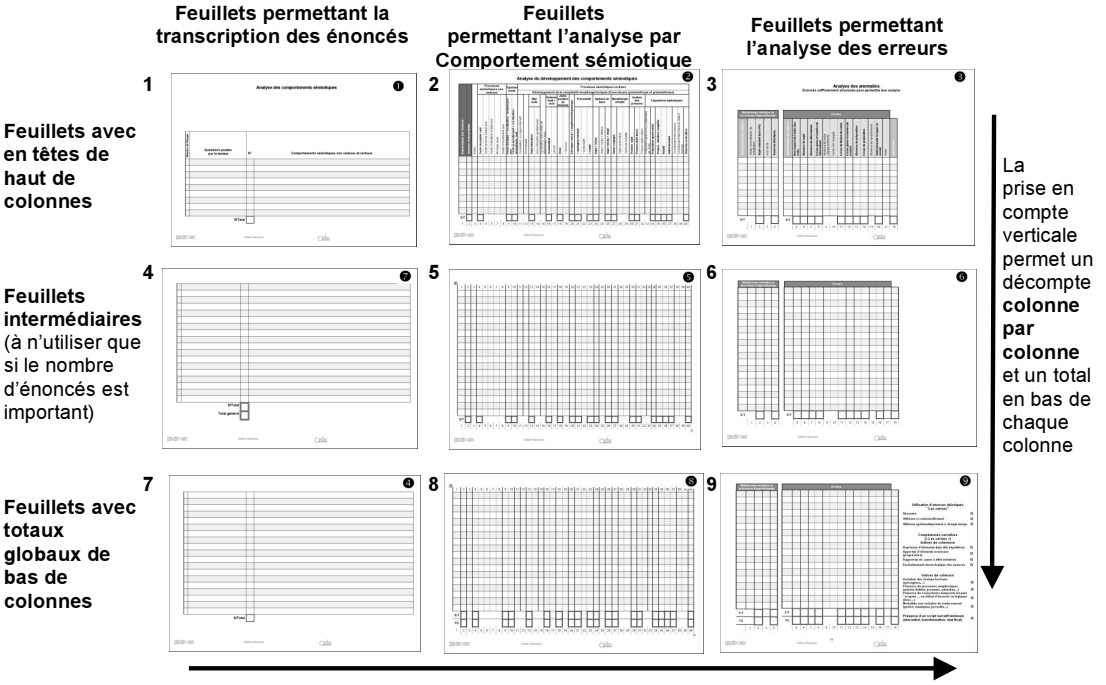
Présence d'un script narratif minimum (état initial, transformation, état final) ☐

Profil sémiotique



Mode d'emploi des feuillets constituant
la Grille d'analyse du développement des Comportements sémiotiques

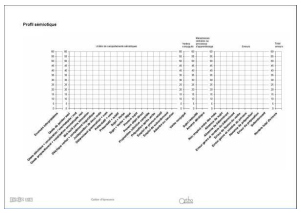
Les feuillets constituant la Grille d'Analyse du développement des Capacités sémiotiques sont au nombre de 9 (numérotés de 1 à 9). Ils s'utilisent par groupe de 3. Un tableau « Profil sémiotique » à réaliser complète l'ensemble.



La disposition horizontale par groupe de 3 permet un décompte **énoncé par énoncé** dans chacune des colonnes.

1 - Transcrire les énoncés sur les feuillets 1 – 4 – 7 (en fonction du nombre d'énoncés).
2 - Disposer horizontalement pour coder dans chaque colonne :
- **les feuillets 1 – 2 – 3**
- **les feuillets 4 – 5 – 6 (si nécessaire)**
- **les feuillets 7 – 8 – 9.**

3 - Comptabiliser les totaux de bas de colonnes des feuillets 7 – 8 – 9.
4 - Éventuellement feuillet 9, compléter le tableau d'analyse des capacités narratives.
5 - Compléter le tableau « Profil sémiotique » en réalisant les histogrammes à partir des totaux de bas de colonnes issus des cases en double encadré.



Annexe 15
Consignes – Comportements sémiotiques

Images	**Exemples de questions sur les circonstances**
2 garçons qui jouent au ballon	Combien y a-t-il d'enfants ? Comment sont-ils habillés ? Avec quoi jouent-ils ?
Une famille de canards qui nagent dans l'eau	Où sont les canards ? Combien y a-t-il de canards ?
Une fille qui berce sa poupée	Comment la fille est-elle habillée ?
Un garçon tombé par terre qui pleure	Pourquoi le garçon pleure-t-il ? Pourquoi est-il tombé ?
Une voiture qui roule sur la route	Où est la voiture ? Comment roule la voiture ?
Une fille qui marche – un chien qui dort sur un coussin	Comment est le chien ? Où est le chien ? Pourquoi la fille va-t-elle le voir ?
Un garçon qui montre du doigts des oiseaux qui volent	Combien y a-t-il d'oiseaux ? Où sont les oiseaux ?
Un garçon qui pousse une brouette dans un jardin	Où est le garçon ? Qu'est-ce qu'il y a dans sa brouette ? Pour quoi faire ?
Un monsieur qui enfonce un clou avec un marteau	Avec quoi le monsieur enfonce-t-il le clou ? Pour quoi faire ?
Un chat qui mange une souris	Que mange le chat ?

Annexe 16
Matériel – Répétition de phrases

Phrases	Éléments morphosyntaxiques
La petite fille **marche** dans le jardin.	Forme affirmative
Manges-tu du chocolat au goûter ?	Forme interrogative
Les enfants **dorment** dans la chambre.	Flexion verbale particulière au pluriel
Ce monsieur regarde les **journaux**.	Flexion nominale particulière
La voiture **ne roule pas** vite.	Négation
Les enfants **se** disputent souvent.	Forme pronominale
Le facteur **apportera** les lettres.	Flexion verbale indiquant le futur
Le garçon **qui** a un pull rouge court vite.	Relative en « qui » enchâssée
La pomme **que** je mange est sucrée.	Relative en « que » enchâssée
La chambre **est rangée** par la maman.	Voix passive
Les enfants promènent **leur** chien.	Adjectif possessif
Il pleure **parce qu**'il a mal aux dents.	Conjonction de subordination

Annexe 17
Tableau de recueil des comportements - Parents

Tableau de recueil des comportements productions - Parents

Nom :	**Prénom :**
Date de naissance :	

Faites la liste des mots, des gestes que votre enfant utilise pour se faire comprendre.

Mots, gestes, petites phrases que l'enfant utilise pour se faire comprendre	**Ce qu'il veut Ce qu'il veut dire**
EXEMPLES	**EXEMPLES**
- Pleure et crie - Met la main à la bouche / fait semblant de manger - [wouwou] - [lali] - [dodo] - Montre du doigt la boîte de gâteaux - [aba] + montre la bouteille et son verre - « Moi peur »	- Quand on ne comprend pas ce qu'il veut / dit - Quand il a faim - Le chien - Coralie - Quand il veut aller au lit - Quand il veut un gâteau - Quand il veut à boire - Quand il a peur
Mots, gestes, petites phrases que l'enfant utilise pour se faire comprendre	**Ce qu'il veut Ce qu'il veut dire**

EVALO 2-6

Sigles et abréviations utilisés

LAE :	Langage Adressé à l'Enfant
LS :	Langue des Signes
LV :	Langue Vocale
QI :	Quotient Intellectuel
L1 :	Langue première
L2 :	Langue Seconde
LfPC :	Langue française Parlée Complétée
LSI :	Langue des Signes Italienne

MOTS-CLÉS : enfant sourd, acquisition, tests d'évaluation, pragmatique, morphosyntaxe

RÉSUMÉ

À l'heure actuelle, l'évaluation des compétences linguistiques de l'enfant sourd est réalisée à partir d'outils destinés à évaluer le développement langagier de l'enfant entendant. À travers l'évaluation des habiletés pragmatiques et des compétences morphosyntaxiques de l'enfant sourd, à partir des épreuves proposées dans la batterie EVALO 2-6, nous souhaitons définir les limites de ces outils lorsqu'ils sont utilisés avec des enfants sourds. Ce mémoire propose, dans un premier temps, un état de l'art des différentes étapes entrant en jeu dans l'acquisition du langage chez l'enfant entendant ainsi que chez l'enfant sourd. La seconde partie est consacrée à la description des épreuves de la batterie EVALO 2-6 que nous avons retenues pour notre étude, à savoir celles proposées pour les domaines « Pragmatique » et « Morphosyntaxe ».

KEYWORDS : deaf child, acquisition, evaluation tests, pragmatics, morphosyntax

ABSTRACT

Nowadays linguistic abilities' evaluation of deaf children is carried out starting from tools intended to evaluate the hearing child's linguistic development. Through the evaluation of the pragmatic and morphosyntaxic skills of the deaf child, based on the tests suggested in battery EVALO 2-6, we wish to define the limits of those tools when they are used with deaf children. On the one hand this work proposes a summary of the various stages of the language acquisition of hearing children and of deaf children too. On the other hand the second part is devoted to the tests' description, which we retained for our study, namely those proposed for the fields "Pragmatic" and "Morphosyntaxe" in EVALO 2-6.